

Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020: Εικόνες από ελληνικά σχολεία

1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

21ο Τεύχος, Νοεμβρίου 2020

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

ARINELA
KOCIKO

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

Κομνηνού Ιωάννα

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

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

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

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

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

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

από 1-11-2020 ως και 31-12-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 22^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 22^{ου} τεύχους:

- Ως 31-12-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-1-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-1-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-1-2021, ανάρτηση του 22^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

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

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 15	Σήμα κατατεθέν μέσα στα χρόνια. 1ο 12/θ Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης- Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία
Σελ. 23	«Δεν φοβήθηκα ποτέ!» Η τελευταία συνέντευξη του Φάνη Κακριδή (in memoriam)
Σελ. 30	01.Θ.Ε. Αγώνες λόγου: Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης επιχειρηματολογικού λόγου για μαθητές δημοτικού
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Αυτο-αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας μαθητών Γ΄ Λυκείου
Σελ. 47	01.Θ.Ε. Γέφυρες από την Αριθμητική προς την Άλγεβρα που πρέπει να αξιοποιούνται
Σελ. 57	01.Θ.Ε. Η συμβολή των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη συμβουλευτική
Σελ. 66	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της απώλειας και του πένθους των παιδιών στο σχολικά πλαίσιο
Σελ. 74	01.Θ.Ε. Πολυπολιτισμική συμβουλευτική: Εμπόδια και στρατηγικές παρέμβασης
Σελ. 81	01.Θ.Ε. Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ως αντίδοτο στον κορωνοϊό
Σελ. 89	01.Θ.Ε. Το σχολείο μπροστά στο διαζύγιο. Σχολείο και συνεργασία με μονογονεϊκές οικογένειες λόγω διαζυγίου
Σελ. 95	02.Θ.Ε. Η κατασκευή ταυτοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια. Μια μελέτη περίπτωσης στο σχολικά εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου
Σελ. 109	02.Θ.Ε. Μια διδακτική προσέγγιση στην έννοια των μιγαδικών αριθμών μέσα από την Ιστορία και τις εφαρμογές τους στη Φυσική
Σελ. 116	03.Θ.Ε. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία
Σελ. 123	03.Θ.Ε. Η γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος των Τ.Π.Ε.
Σελ. 129	05.Θ.Ε. Η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη μάθηση

Σελ. 138	07.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των ψηφιακών αρχείων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο
Σελ. 150	08.Θ.Ε. ΔΕΠ-Υ Παρατήρηση, αξιολόγηση και τεχνικές υποστήριξης
Σελ. 158	08.Θ.Ε. Η χρήση προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης γονέων στην αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας
Σελ. 165	08.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με νοητική αναπηρία
Σελ. 173	08.Θ.Ε. Σχολεία φιλικά διακείμενα στη Δυσλεξία
Σελ. 180	08.Θ.Ε. Σχολική ψυχολογία και σχολικός εκφοβισμός
Σελ. 188	08.Θ.Ε. Το φαινόμενο της Πρόωρης Σχολικής Εγκατάλειψης (Π.Σ.Ε.) στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα
Σελ. 197	08.Θ.Ε. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εννοιολογική προσέγγιση και τρόποι αντιμετώπισης
Σελ. 205	10.Θ.Ε. Αντεστραμμένη Τάξη: Η πορεία προς μια αυτόνομη μάθηση
Σελ. 215	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αρχές και μέθοδοι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο
Σελ. 225	12.Θ.Ε. Η μητρική γλώσσα και η προηγούμενη γνώση των αλλοεθνών μαθητών
Σελ. 239	12.Θ.Ε. Κοινωνικές συνέπειες της υποχρεωτικής μετανάστευσης του ελληνικού πληθυσμού της Μικράς Ασίας μετά τη συνθήκη της Λωζάνης
Σελ. 248	12.Θ.Ε. Ο διαπολιτισμικά "επαρκής" και σε "ετοιμότητα" εκπαιδευτικός
Σελ. 255	12.Θ.Ε. Σχολική ηγεσία και προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σελ. 264	13.Θ.Ε. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διερεύνηση απόψεων για τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
Σελ. 275	13.Θ.Ε. Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα.
Σελ. 284	13.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των Ρομά στο Ελληνικό Σχολείο
Σελ. 291	13.Θ.Ε. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η ενίσχυση του ρόλου και του έργου τους στα σχολεία

Σελ. 298	13.Θ.Ε. Προσπαθώντας να αποδομήσουμε τις έμφυλες ταυτότητες στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.
Σελ. 307	13.Θ.Ε. Το σχολικό συγκείμενο ως πλαίσιο (συν)διαμόρφωσης ταυτοτήτων για τους/τις εκπαιδευτικούς
Σελ. 317	14.Θ.Ε. Ανάπτυξη υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα «Διαχείριση δασικών πυρκαγιών»
Σελ. 323	14.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων του Mezirow και ο νοσηματοδοτικός μετασχηματισμός των παραδοχών ενηλίκων κρατουμένων
Σελ. 331	14.Θ.Ε. Σημεία σύγκλισης και απόκλισης στη θεωρία του μετασχηματισμού μεταξύ Jack Mezirow και Brookfield. Εκπαιδευτική παρέμβαση κατά Brookfield
Σελ. 337	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ αναφορικά με τη συμβολή τον ηγετικού προφίλ του Διευθυντή και τον αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στο καινοτομικό κλίμα της μονάδας που υπηρετούν
Σελ. 346	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού τους προφίλ στο μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης
Σελ. 355	15.Θ.Ε. Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων
Σελ. 363	15.Θ.Ε. Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων: Ο ρόλος του Διευθυντή
Σελ. 373	15.Θ.Ε. Διαχείριση συγκρούσεων: Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
Σελ. 381	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 389	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του οργανωτικού κλίματος τον σχολείου με την οργανωσιακή σιωπή και φωνή: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Α/Θμιας και Β/Θμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 398	15.Θ.Ε. Η αποτύπωση της διαχείρισης χρόνου του Διευθυντή σχολικής μονάδας ως προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του. Μια μελέτη περίπτωσης

Σελ. 406	15.Θ.Ε. Η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα μιας ποιοτικής προσέγγισης
Σελ. 414	15.Θ.Ε. Η σκοτεινή πλευρά του χαρίσματος
Σελ. 421	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου
Σελ. 429	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του διευθυντή στη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
Σελ. 437	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων ως αποφασιστικό όργανο στη συμμετοχική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών
Σελ. 446	15.Θ.Ε. Στρατηγικό σχέδιο μάρκετινγκ ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου.
Σελ. 454	15.Θ.Ε. Το μετασχηματιστικό μοντέλο, ως συμμετοχική μορφή ηγεσίας
Σελ. 463	16.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική θεωρία. Προσεγγίζοντας τη διαλεκτική ταυτότητας - ετερότητας
Σελ. 470	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών τον 19ο και 20ό αιώνα
Σελ. 478	16.Θ.Ε. Η ελευθεριακή αγωγή και ο παιδαγωγός Francisco Ferrer
Σελ. 488	16.Θ.Ε. Η Φυσική Αγωγή στα Α. Π. του Νεοελληνικού Κράτους με έμφαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 496	17.Θ.Ε. Βυζαντινή ιστορία: Ο μονοθελητισμός
Σελ. 505	17.Θ.Ε. Διερεύνηση και καταγραφή του τρόπου προσέγγισης του περιεστικού δάσους, στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που υλοποιήθηκαν σε Γυμνάσια του Ν. Θεσσαλονίκης από το 2014 έως το 2019.
Σελ. 514	17.Θ.Ε. Εμπειρική έρευνα για την εμφάνιση του burnout σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας
Σελ. 520	17.Θ.Ε. Ενδεικτική πρόταση σύνταξης Προγράμματος Σπουδών για την εισαγωγή της ειδικότητας "Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου — Ηλεκτροσυγκολλητής — Ελασματοουργός - Μονταδόρος" στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
Σελ. 535	17.Θ.Ε. Ο ρόλος του Ο.Ο.Σ.Α. στην εκπαιδευτική πολιτική
Σελ. 543	17.Θ.Ε. Οι Πολιτικές Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Δυτική Θράκη

Σελ. 548	17.Θ.Ε. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση
Σελ. 553	17.Θ.Ε. Περιβαλλοντική Διερμηνεία... για την αειφορία

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 564	06.Θ.Ε. Ας απολαύσουμε μια κωμωδία με τη χρήση Τ.Π.Ε.: Διδακτικό Σενάριο Νέων Ελληνικών
Σελ. 573	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για εξ αποστάσεως διδασκαλία στην αγγλική γλώσσα: The dawn of de-extinction.
Σελ. 584	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στη Στ τάξη Δημοτικού για την μετάδοση της θερμότητας με αγωγή
Σελ. 592	06.Θ.Ε. Οι άρρητοι αριθμοί ... δολοφόνησαν τελικά τον Ίπασο (;). Βιωματικό εργαστήριο συνδιδασκαλίας Μαθηματικών και Λογοτεχνίας
Σελ. 600	08.Θ.Ε. Τα ποτάμια του κόσμου. Πρόταση διδασκαλίας με δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης για μαθητές με αναπηρίες όρασης.
Σελ. 609	10.Θ.Ε. Δημοκρατία και Εκπαίδευση: Ζητούμενα ενός σύγχρονου σχεδίου δράσης (project)



Σήμα κατατεθέν μέσα στα χρόνια
1^ο 12/θ Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία

Σοφία Ελευθεριάδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, sofie1grig@gmail.com

Περίληψη

Ο χαρακτηρισμός ενός κτιρίου ως έργο τέχνης και μνημείο ιστορικής σημασίας δείχνει τη μεγάλη βαρύτητα που έχει για την πόλη την οποία κοσμεί. Ειδικά σε περιπτώσεις που αφορά μία επαρχιακή πόλη, η σημασία του είναι ακόμα μεγαλύτερη. Αυτό συνέβη το 1979, με το κτίριο όπου σήμερα στεγάζεται το 1^ο 12/θ Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης- Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία. Η ιστορία του ξεκινά ήδη από το 1930 και φτάνει έως και σήμερα. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου στηρίχθηκε στην ιδιαίτερη σημασία που έχει η αρχιτεκτονική του, αλλά και η συμβολή του για τη συνέχιση της ελληνικής παιδείας στη Θράκη. Τα στοιχεία αυτά πρόκειται να παρουσιαστούν πιο αναλυτικά στην πορεία του παρόντος άρθρου.

Λέξεις- Κλειδιά: Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης, Θεόδωρος Κάστανος, Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία, Ευάγγελος Παπανούτσος.

Η πόλη της Αλεξανδρούπολης

Από το 1860 και έπειτα υπάρχουν τα πρώτα δείγματα δημιουργίας της πόλης της Αλεξανδρούπολης, η οποία νωρίτερα ονομαζόταν Δεδέαγατς. Πιο συγκεκριμένα, με την έκδοση του Κανονισμού Οδών και Διόδων το 1869 δόθηκε έμφαση στην κατασκευή οδικού και συγκοινωνιακού δικτύου, όπως και λιμανιών. Παράλληλα, όπως αναφέρει

η Σέμπη (1998), οριζόταν ένα γενικό σύστημα εκμετάλλευσης δασών και ορυχείων. Τα προνόμια που έδινε ο Νόμος και οι Γενικοί Κανονισμοί ευδοκίμησαν. Οι λίγοι κάτοικοι του Δεδέαγατς έφεραν τις οικογένειες τους και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή. Υπήρχαν πληροφορίες πως στην περιοχή θα γίνονταν σιδηροδρομικά έργα. Κάποιοι Έλληνες υπήκοοι και Οθωμανοί που κατοικούσαν σε γύρω περιοχές, αλλά και Έλληνες απ' όλη την Ελλάδα που έβλεπαν την μελλοντική ανάπτυξη του τόπου άρχισαν να προσέρχονται στην πόλη με την ελπίδα της οικονομικής εξασφάλισης και της κοινωνικής προκοπής. Πολύ γρήγορα, συγκεντρώθηκαν στην περιοχή υπάλληλοι και τεχνικοί των «Ανατολικών Σιδηροδρόμων» και της Γαλλοελληνικής συνεκμετάλλευσης της γραμμής. Αυτοί αποτελούσαν τον πυρήνα των ξένων παροικιών της πόλης. Από τις πρώτες παροικίες των ξένων υπηκόων υπήρξαν η Αρμενική, η Εβραϊκή και αυτή των Φραγκολεβαντίνων¹. Αυτές αφού εντάχθηκαν στο τοπικό στοιχείο, στη συνέχεια εξελίχθηκαν σε δυναμικές, πολιτιστικές παρουσίες. Το 1888 περίπου, στο Δεδέαγατς υπήρχαν 103 τζαμιά, 111 Δημοτικά, 81 εκκλησίες και μοναστήρια, 6 λουτρά, 1.595 καταστήματα, 69 φούρνοι, 340 μύλοι, 3 εργοστάσια αλεύρων κ.α. Όσον αφορά τον πληθυσμό της περιοχής, από το 1928 και έπειτα υπάρχουν επίσημα στοιχεία, δηλαδή οι απογραφές του ελληνικού κράτους. Από το 1920 και νωρίτερα υπάρχουν διαθέσιμες εκθέσεις Υποπροξένων, Μητροπολιτών, δασκάλων ή εμπορικών οδηγών. Ενδεικτικά, το 1877 το Δεδέαγατς είχε περίπου 1.200 κατοίκους, ενώ το 1928 η Αλεξανδρούπολη πλέον είχε 12.009 κατοίκους (Τεμριτσίδα, 2009).

Το Διδασκαλείο Αλεξανδρουπόλεως

Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922 υπηρετούσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση στην Ελλάδα περίπου 7.000 δάσκαλοι, ενώ οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό περνούσαν τις 12.000. Το γεγονός αυτό δημιούργησε την ανάγκη ίδρυσης Διδασκαλείων. Το 1923 λοιπόν ιδρύθηκε και λειτούργησε στην Αλεξανδρούπολη τριτάξιο και μονοτάξιο Διδασκαλείο, το οποίο ονομαζόταν «Διδασκαλείον Θηλέων Θράκης». Διευθυντής του διετέλεσε ο Θεόδωρος Κάστανος. Σε αυτό φοιτούσαν μαθήτριες από τα Παρθεναγωγεία Ανδριανουπόλεως, Κωνσταντινουπόλεως και των Αρχιγενεϊών Εκπαιδευτηρίων Επιβατών. Κύριος ιδρυτής και θεμελιωτής του Διδασκαλείου Αλεξανδρουπόλεως ήταν ο Θεόδωρος Κάστανος. Φρόντισε να μαζέψει όλο το διδακτικό προσωπικό του «Αρχιγενείου Διδασκαλείου Επιβατών Θράκης» και να το συγκεντρώσει στην Αλεξανδρούπολη. Με τον τρόπο αυτό, το Διδασκαλείο Αλεξανδρουπόλης εμφανιζόταν ως αντάξια συνέχεια των Αρχιγενεϊών Διδασκαλείων. Ακόμη, μετέφερε στην Αλεξανδρούπολη το αρχείο του παλαιού ιδρύματος.

¹ Έτσι αποκαλούνταν οι Δυτικοευρωπαίοι που γεννήθηκαν ή ζούσαν πολλά χρόνια στην Ανατολή.



Θεόδωρος Κάστανος, Διευθυντής του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης, 1923-25

Αρχικά, το Διδασκαλείο στεγαζόταν σε ένα παλιό ξύλινο κτίριο στη σημερινή Λεωφόρο Δημοκρατίας. Ο τότε διευθυντής του Διδασκαλείου, ο Θεόδωρος Κάστανος, από τον δεύτερο κιόλας χρόνο της εγκατάστασης του Διδασκαλείου στην Αλεξανδρούπολη, ενήργησε για την ολοκλήρωση του κτιρίου στο οποίο στεγάστηκε έπειτα η Παιδαγωγική Ακαδημία. Έως τότε ήταν ένας σκελετός από τούβλα, πέτρες και σίδερα. Καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου επέβλεπε τις εργασίες 30 περίπου οικοδόμων. Στη συνέχεια, η μετάθεσή του ανέστειλε πολύ την ολοκλήρωση του κτιρίου. Το 1928, με τη στήριξη της Εφορείας Σχολικών Κτιρίων ξεκίνησε η ανέγερση του νέου κτιρίου του Διδασκαλείου, με πιστώσεις που προέρχονταν από το Υπουργείο Παιδείας (Ράπτης, 1978)².



² Η πρώτη εικόνα αποτυπώνει τον Θεόδωρο Κάστανο και η δεύτερη εικόνα αποτυπώνει το κτίριο όπου στεγάστηκε αρχικά το Διδασκαλείο Αλεξανδρουπόλεως. Πηγή εικόνων: Το διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως. Ιστορικό Αναμνηστικό Λεύκωμα για τα 100χρονα από την ίδρυση της Αλεξανδρουπόλεως (1878-1978). Ράπτης (1998).

Το ξύλινο οικοδόμημα που βρίσκονταν στην θέση της σημερινής Λέσχης Αξιοματικών Φρουράς Αλεξανδρούπολης, στο οποίο στεγάστηκαν αρχικά οι αίθουσες διδασκαλίας και το Οικοτροφείο του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών

Στις 29 Νοεμβρίου 1933, σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ορίζονται ως έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που πρόκειται να λειτουργήσουν κατά το σχολικό έτος 1934-1935 έξι πόλεις και ανάμεσα σε αυτές και η Αλεξανδρούπολη. Με τον Νόμο αυτό σταματά η λειτουργία των ήδη υπαρχόντων Διδασκαλείων.

Ο Νόμος 5802/1933 ορίζει την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών της χώρας. Η επαγγελματική εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων θα γίνεται πλέον στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες θα είναι διετούς φοίτησης. Το Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε μαθήματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Φιλοσοφίας, Υγιεινή- Σωματολογία παιδός-εφήβου, Θρησκευτικά, Ελληνικά, Ξένη Γλώσσα, Στοιχεία γεωπονίας, ζωοτεχνίας και συναφών κλάδων, Γυμναστική, Μουσική και Τεχνικά³. Βέβαια, η κάθε Παιδαγωγική Ακαδημία είχε τη δυνατότητα να προσθέσει είτε να αφαιρέσει κάποια μαθήματα από το πρόγραμμά της, χωρίς να δημιουργείται πρόσθετη δαπάνη.

Το προσωπικό που εργαζόταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αποτελούνταν από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τον Καθηγητή ωδικής και ενόργανης μουσικής, τον Καθηγητή Τεχνικών, τον Καθηγητή Γυμναστικής, προσκοπισμού και σκοποβολίας και τον Καθηγητή Γεωπονικών και Ζωοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής είναι αυτός που έχει τη γενική κατεύθυνση όσον αφορά την εργασία και τη σχολική ζωή της Ακαδημίας. Παράλληλα, έχει καθήκον τη διδασκαλία φιλοσοφικών και παιδαγωγικών μαθημάτων. Ο Διευθυντής λειτουργεί και ως Επιθεωρητής του προσωπικού των Ακαδημιών. Ακολουθεί ο Υποδιευθυντής, ο οποίος βοηθά τον Διευθυντή στη διδασκαλία των φιλοσοφικών και παιδαγωγικών μαθημάτων και διδάσκει και μαθήματα Ψυχολογίας. Σε περίπτωση απουσία Καθηγητή υγιεινής, διδάσκει και την σωματολογία του παιδός. Η διδασκαλία του μαθήματος υγιεινής μπορεί να ανατεθεί στον οικείο υγειονομικό επιθεωρητή, εν ελλείψει αυτού στον σχολίατρο. Η διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων μπορεί να ανατεθεί με πράξη του Υπουργού σε αρμόδιους εκπαιδευτικούς ή σε ειδικά πρόσωπα μετά από πρόταση του Διευθυντή της Ακαδημίας.

Το ανώτατο όριο διδασκαλίας ανά εβδομάδα οριζόταν για τον Διευθυντή στις 12 ώρες και για τον Υποδιευθυντή στις 16 ώρες. Και οι δύο ήταν υποχρεωμένοι να απασχολούνται σε εβδομαδιαία βάση συνολικά 4 ώρες για καθοδήγηση των σπουδαστών. Οι

³ Στα παιδαγωγικά μαθήματα συγκαταλέγονται: Γενική Παιδαγωγική, Γενική Διδακτική και η Ειδική Διδακτική, Ιστορία της Παιδαγωγικής και Σχολική Νομοθεσία. Στα μαθήματα Ψυχολογίας συγκαταλέγονται: Γενική Ψυχολογία, Ψυχολογία παιδός εφήβου, Ψυχολογία των ατομικών διαφορών, μετ' εφαρμογών. Στα φιλοσοφικά μαθήματα συγκαταλέγονται: Εισαγωγή εις την Φιλοσοφίαν, Στοιχεία Ηθικής, Αισθητικής, Στοιχεία Δημοσίου Δικαίου, πολιτικής οικονομίας, κοινωνιολογίας. Στη Μουσική συγκαταλέγονται: η Ωδική, η Ενόργανος Μουσική και η Εκκλησιαστική Μουσική. Τέλος, στα Τεχνικά συγκαταλέγονται τα μαθήματα: Καλλιγραφία, Ιχνογραφία και Χειροτεχνία.

υπόλοιποι Καθηγητές είχαν 18 ώρες διδασκαλίας υποχρεωτικά κάθε εβδομάδα. Ακόμη, ήταν υποχρεωμένοι να παραμένουν στην Ακαδημία άλλες 6 ώρες ώστε να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της.

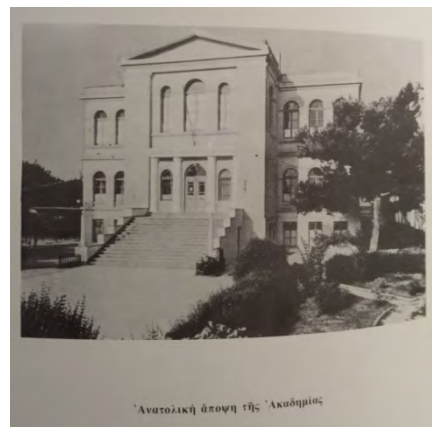
Για να μπορέσει κάποιος να εγγραφεί σε Παιδαγωγική Ακαδημία θα έπρεπε να περάσει από εισαγωγικές εξετάσεις. Δεκτοί στις εξετάσεις γίνονταν όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου ή πρακτικού Λυκείου, με βαθμό τουλάχιστον «καλώς» και διαγωγή «κοσμιωτάτην». Ακόμη θα έπρεπε να έχουν πιστοποιητικό ότι είναι υγιείς και αρτιμελείς και να μην έχουν ξεπεράσει το 21^ο έτος της ηλικίας τους (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1933).

Η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως

Το 1934 καταργήθηκαν σταδιακά τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αρχικά ιδρύθηκαν 6 και μία εξ αυτών ήταν η Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως. Για την ακαδημία αυτή έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι κάτοικοι της Θράκης, ώστε να την αποκτήσουν. Για να το επιτύχουν αυτό κινητοποίησαν την οικογένεια Ζαρίφη. Η οικογένεια από την πλευρά της έθεσε το επιχείρημα ότι εφόσον δεν λειτουργούσαν τα «Ζαρίφεια Διδασκαλεία Φιλιππουπόλεως»⁴, θα έπρεπε η Ελλάδα να ιδρύσει στη Θράκη μία αντίστοιχη Σχολή και να λάβει το όνομα «Ζαρίφειος». Το Υπουργείο Παιδείας δέχθηκε το αίτημα και έγινε η αντίστοιχη συμφωνία με την οικογένεια. Έτσι λοιπόν, η Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης ονομάστηκε Ζαρίφειος.



Νοτιοανατολική άποψη της 'Ακαδημίας.



Ανατολική άποψη της 'Ακαδημίας.

Εικόνες: Η αριστερή εικόνα αποτυπώνει την Νοτιοανατολική άποψη της Ακαδημίας και η δεύτερη την Ανατολική άποψη. Πηγή: Ράπτης (1978).

Πρώτος Διευθυντής της Ακαδημίας διετέλεσε ο Ευάγγελος Παπανούτσος από τον Σεπτέμβριο του 1934 έως τον Ιανουάριο του 1937. Το πρώτο έτος η Ακαδημία δέχθηκε 30 σπουδαστές, μετά από αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις. Οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονταν από τη Θράκη. Το Ευάγγελο Παπανούτσο στη διεύθυνση της

⁴ Με την αποδοχή της κληρονομιάς της οικογένειας Ζαρίφη, το Ελληνικό Κράτος είχε αναλάβει την υποχρέωση να χρηματοδοτεί τη λειτουργία τους (Ράπτης, 1978).

Ακαδημίας διαδέχθηκε ο Παρασκευάς Παρασκευόπουλος (1937-1939) και ακολούθησαν ο Ζήσης Ζαμάνης (1940), ο Αντώνιος Τσίριμπας (1940-1942), ο Παναγιώτης Αντωνόπουλος (1942-1945), ο Αλέξανδρος Παρασκευόπουλος (1945-1956), ο Εμμανουήλ Σαρρής (1956-1963), ο Γεώργιος Ρούσκας (1963-1974) και τελευταίος διευθυντής διετέλεσε ο Νικόλαος Ράπτης (1976-1978).

Μετά τη δημιουργία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής στην Νέα Χιλή Αλεξανδρούπολης, τα οποία αντικατέστησαν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες στο κτίριο παρέμειναν τα δύο πρότυπα Δημοτικά Σχολεία (Πινάτζης & Φιντανίδης, χ.χ.). Σήμερα πλέον, στο κτίριο αυτό στεγάζεται το 1^ο 12/θ Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης.

Η σημαντικότητα του κτιρίου της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Το 1979 σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία κηρύσσεται ως σημαντικό οικοδόμημα εξωτερικά και εσωτερικά, καθώς είναι ένα από τα ελάχιστα δείγματα της Παλαιάς Αρχιτεκτονικής στην Αλεξανδρούπολη. Παράλληλα, κρίνεται πως είναι σπουδαίας ιστορικής σημασίας, γιατί εκεί συνεχίζεται η παράδοση της ελληνικής Παιδείας στη Θράκη που είχε έλθει από τα Διδασκαλεία της Φιλιππούπολης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1979).



Νοτιοδυτική άποψη του κτίσματος που στεγάζεται σήμερα η Ακαδημία, σε κατάσταση «καρά-γιαπί», πριν ακόμη προστεθούν από το Έλληνικό δημόσιο η στέγη και τα κλείσματά του (Φωτ. Γ. Παναγιώτου).

Η κατασκευή του κτιρίου όπου στεγάστηκε η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία ξεκίνησε επί Τουρκοκρατίας και διακόπηκε όταν οι Τούρκοι αποχώρησαν από τη Θράκη κατά τους Βαλκανικούς πολέμους. Το κτίριο βρισκόταν σε κατάσταση μισοκτισμένου «καρά-γιαπί», δεν είχε στέγη, αλλά είχε γύρω του μαντρότοιχο. Αρχικά, προοριζόταν για Ναυτική Σχολή ή Σχολή Αξιωματικών. Σύμφωνα με άλλες μαρτυρίες προοριζόταν για Γεωπονική Σχολή και κατ' άλλους για στρατιωτικό νοσοκομείο. Πληροφορίες που δεν έχουν επιβεβαιωθεί αναφέρουν πως τα σχέδια του κτίσματος έκαναν Γερμανοί Μηχανικοί για λογαριασμό των Τούρκων.



Από το 1928, μετά από ενέργειες παραγόντων του τόπου εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες πιστώσεις από το Ίδρυμα Ζαρίφη στην Φιλιπούπολη, ώστε να ολοκληρωθεί το χτίσιμο του κτιρίου για να χρησιμοποιηθεί ως Διδασκαλείο. Τις εργασίες αυτές επέβλεπε ο αρχιτέκτων του Υπουργείου Παιδείας στη Γενική Διοίκηση της Θράκης (Κομοτηνή) Κωνσταντινίδης. Εργολάβος του έργου ήταν ο Αριστείδης Αλβανόπουλος. Το κτίριο άρχισε να λειτουργεί από το 1930-1931 ως Διδασκαλείο. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα το 1934 ξεκίνησε τη λειτουργία της η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία. Κατά τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας της Ακαδημίας, στο κτίριο συστεγάζονταν και οι τελευταίες τάξεις του Διδασκαλείου, το οποίο λόγω της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών δε δεχόταν πλέον άλλους μαθητές.

Πριν τον πόλεμο και κατά τα πρώτα χρόνια μετά την κατοχή στο ισόγειο του κτιρίου λειτουργούσε οικοτροφείο Θηλέων και στον πρώτο και δεύτερο όροφο λειτουργούσαν οι αίθουσες της ακαδημίας, αλλά και του πρότυπου Δημοτικού Σχολείου. Στον αυλόγυρο στη Νοτιοανατολική γωνία υπήρχε ένα ξύλινο κατασκεύασμα που χρησιμοποιούνταν ως περιστεριώνας. Στη βάση του περιστεριώνα υπήρχαν λίμνες για πάπιες- χήνες και ψάρια. Στο πίσω μέρος (δυτική πλευρά) ο χώρος λειτουργούσε ως χώρος γυμναστικής. Στην βόρεια πλευρά υπήρχε και αίθουσα γυμναστικής.

Το κτίριο αποτελείται από τρεις ορόφους. Το ισόγειο του είναι βυθισμένο κατά το 1/3 του ύψους του μέσα στο έδαφος και λειτουργεί σαν ημιυπόγειο. Τα κατακόρυφα στοιχεία του αποτελούνται από λιθοδομές εξωτερικές, πάχους 55-70 εκατοστά και εσωτερικές πάχους 25-50 εκατοστά. Στο ισόγειο του κτιρίου υπάρχουν έξι υποστυλώματα 50X50 από οπλισμένο σκυρόδεμα. Τα υποστυλώματα αυτά συνδέονται με δοκούς οπλισμένου σκυροδέματος επίσης. Η οροφή του ισόγειου έχει κατασκευαστεί από πλάκα οπλισμένου σκυροδέματος, ενώ του πρώτου ορόφου αποτελείται από σιδηροδοκούς με πλήρωση ενδιάμεσα από σκυρόδεμα. Η στέγη του δεύτερου ορόφου αποτελείται από εννιά επιμέρους στέγες. Οι οχτώ από αυτές είναι ξύλινες με κεραμίδια και η κεντρική αποτελείται από μεταλλικά ζευκτά με επικάλυψη οπλισμένων υαλοπινάκων. Η κεντρική στέγη ουσιαστικά αποτελεί διάφωτο για τον ελεύθερο εσωτερικό χώρο του κτιρίου. Το 2009-2010 έγιναν εργασίες συντήρησης και αποκατάστασης των εξωτερικών όψεων, εσωτερικών δαπέδων των στεγών και των ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων (Πινιάτζης & Φιντανίδης, χ.χ.)⁵.

⁵ Η πρώτη εικόνα της ενότητας αποτυπώνει το κτίριο σε κατάσταση «καρά- γιαπί», η δεύτερη φωτογραφία αποτυπώνει των περιστεριώνα στην αυλή της ακαδημίας με τις λίμνες και τις πάπιες. Πηγή: Ράπτης (1978).

Βιβλιογραφία

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1933). Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1979). Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Πινάτζης, Ν. & Φιντανίδης, Ι. (χ.χ.). *Ιστορικά Κτίρια της Αλεξανδρούπολης*. Αλεξανδρούπολη: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας- Περιφερειακό Τμήμα Θράκης.
- Ράπτης, Ν. (1978). *Το Διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως. Ιστορικό αναμνηστικό Λεύκωμα για τα 100χρονα από την ίδρυση της Αλεξανδρουπόλεως (1878-1978)*. Αλεξανδρούπολη.
- Σέμπη, Ζ. (1998). *Το βιλαέτι της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο των οθωμανικών μεταρρυθμίσεων (Τανζιμάτ), 1839-1876*. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη.
- Τεμπτσίδη, Μ. (2009). *Από το Δεδέαγατς στην Αλεξανδρούπολη (Η ιστορία της πόλης από το 1860 έως το 1920)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή Εργασία).

«Δεν φοβήθηκα ποτέ!»
Η τελευταία συνέντευξη του Φάνη Κακριδή
(in memoriam)

Δρ Παπαμανώλη Ελευθερία, epapamano@gmail.com

Εισαγωγή

Ήταν 11 Φεβρουαρίου του 2018, όταν συνάντησα τον αείμνηστο καθηγητή Φάνη Κακριδή (1933-2019) στο διάλειμμα της διημερίδας του περιοδικού Νέα Παιδεία με τίτλο "Γλώσσα, Ιστορία, Αξίες και Πολιτισμός: Αναζητώντας δρόμους ανανέωσης των φιλολογικών μαθημάτων", προκειμένου να μου παραχωρήσει συνέντευξη για τη διδακτορική μου διατριβή.¹ Ήταν πολύ θετικός και πρόθυμος να μου μιλήσει, ειδικά όταν του ξεκαθάρισα πως δεν θα τον ρωτήσω αυτά που ήδη ξέρω από τα άρθρα του και τα βιβλία του. Είχε προηγηθεί και γραπτή επικοινωνία κατά την οποία ενημερώθηκε για το πρωτόκολλο της συνέντευξης.² Του είπα λοιπόν πως με ενδιαφέρει η περίοδος 1982-1984, όταν υπηρετούσε ως αντιπρόεδρος στο ΚΕΜΕ- το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης, όπως λεγόταν τότε ο θεσμικός φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, που το 1985 αντικαταστάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (από το 2011, ΙΕΠ)- και έδειξε αμέσως ενδιαφέρον. Δεν είχε πρόβλημα να μαγνητοφωνήσω ούτε να δημοσιοποιήσω τα όσα θα μου έλεγε. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε λίγους μήνες πριν «φύγει» ο καθηγητής, ο οποίος μέχρι το τέλος της ζωής του δεν σταμάτησε να διδάσκει και να αγωνίζεται για όσα πίστευε.

Αποφάσισα να δημοσιεύσω αυτή τη συνέντευξη, γιατί, πέρα από το ότι ο λόγος του εξακολουθεί να είναι επίκαιρος, φαίνεται πως λείπει ιδιαίτερα αυτόν τον καιρό η οξυδέρκεια με την οποία αντιμετώπιζε τα εκπαιδευτικά θέματα. Πώς άραγε θα σχολίαζε τις νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Τι θα έλεγε για τους χειρισμούς του Υπουργείου Παιδείας γύρω από το θέμα των Αρχαίων; Είτε συμφωνούσε είτε διαφωνούσε κάποιος μαζί του δεν μπορεί παρά να παραδεχτεί πως λείπουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα φωνές, όπως του Φάνη Κακριδή. Η δημοσίευση αυτή αφιερώνεται στη μνήμη του.

Σύντομο βιογραφικό του Φάνη Κακριδή

Ο Φάνης Κακριδής ήταν γιος του σπουδαίου πανεπιστημιακού κλασικού φιλόλογου, Ιωάννη Θ. Κακριδή, και της φιλόλογου, Όλγας Κομνηνού-Κακριδή. Ήταν καθηγητής Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 1964 έως το 1982 και στη συνέχεια δίδαξε στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας, και τελικά πάλι στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων ως το

¹ Τίτλος της διατριβής: «Κείμενα και Λόγοι για τα Αρχαία Ελληνικά στην Εκπαίδευση: τομές και αναδιπλώσεις σε θεσμικό πλαίσιο (1976-2005)». Ο λόγος προσδιορίζεται στη διατριβή ως discourse.

² Η συνέντευξη είναι ημιδομημένη με την έννοια πως στηρίχτηκε σε έναν οδηγό ερωτήσεων που κάλυπτε τα βασικά θέματα και οι οποίες ερωτήσεις μπορούσαν να τροποποιηθούν, να αφαιρεθούν ή και να αποτελέσουν αφορμή για εμβάθυνση, ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015 :97).

2000. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά και με άλλα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Πούχγερ, 2007). Μέχρι το τέλος της ζωής του αρθρογραφούσε και συμμετείχε σε συνέδρια. Τελευταία του έργα η «Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία», που προορίζεται για καθηγητές και μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης και ο «Αρχαίος Ελληνικός Λόγος: Η ιστορία ενός πειραματικού βιβλίου».

Το ιστορικοπολιτικό πλαίσιο

Η περίοδος 1982-1984 ενδιέφερε την έρευνά μου, καθώς αυτή την περίοδο παρατηρούνται κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις που ανασυγκροτούν τους λόγους για την αρχαιότητα, που με ενδιέφεραν ερευνητικά, αλλά και τους λόγους για την εκπαίδευση γενικότερα. Οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές για την έκφραση προοδευτικών λόγων, καθώς η χώρα φαινόταν να βρίσκεται στην «αιχμή της προόδου» (Φραγκουδάκη, 2001: 150) και απουσίαζαν οι πολιτικές αιτίες που συνέβαλαν στην εθνική συναίνεση και στις υποχωρήσεις κατά την προηγούμενη περίοδο 1974-1980. Συγκεκριμένα, το 1981, με κεντρικό σύνθημα την «αλλαγή», η εξουσία περνάει στο ΠΑΣΟΚ (Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα) του Ανδρέα Παπανδρέου, ο οποίος υπόσχεται ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο δημόσιος πολιτικός λόγος που αρθρώνεται από τους εκπροσώπους του ΠΑΣΟΚ χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση συμβόλων του ριζοσπαστισμού (Φραγκουδάκη, 2001: 96).

Στην εκπαίδευση απώτερος στόχος των αλλαγών υποστηριζόταν πως ήταν η δημιουργία του λαϊκού σχολείου που θα συντελούσε ταυτόχρονα στην εκπαιδευτική και πολιτική μεταμόρφωση της κοινωνίας. Η ίδρυση των Πολυκλαδικών Λυκείων ήταν προς αυτή την κατεύθυνση. Τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια φαίνεται πως εκπλήρωναν τα οράματα των εκπαιδευτικών δημοτικιστών για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της παιδείας και αποτελούσαν την πραγμάτωση του Ενιαίου Λαϊκού Σχολείου. Δημιουργήθηκαν για να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να ενοποιήσουν την τεχνική με τη γενική εκπαίδευση σε ένα τύπο σχολείου. Σκοπός τους ήταν η *«δημιουργία ανθρώπων με ελεύθερη, υπεύθυνη και δημιουργική προσωπικότητα, που θα προωθούν την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας μέσα σε πνεύμα συνεργασίας με τους άλλους λαούς»* (ΥΠΕΠΘ, 1985). Σε αυτά, δοκιμάζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμόζονται νέα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και όχι μόνο. Την ίδια περίοδο, παρατηρείται ανάπτυξη του συνδικαλιστικού λόγου των εκπαιδευτικών ο οποίος πιέζει προς την κατεύθυνση θεσμικών αλλαγών για την κοινωνική και επαγγελματική τους αναβάθμιση (Καραφύλλης, 2002), ενώ και η ένταξη της χώρας το 1979 στην ΕΟΚ και η διαφαινόμενη διεύρυνση της ευρωπαϊκής ενοποίησης επηρεάζουν τους λόγους για την εκπαίδευση.

Την ίδια περίοδο (1982-1984), το Κ.Ε.Μ.Ε που είχε ιδρυθεί το 1975, αμέσως μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας (Ν. 186/1975, ΦΕΚ 214 Α/ 4-10-1975: 1563-1569), προκειμένου να στηρίξει τη μεταρρύθμιση του 1976, φαίνεται πως είχε αφηθεί από την

κεντρική διοίκηση να παρακμάσει. Βασικές γνωμοδοτικές αρμοδιότητές του είχαν περάσει σταδιακά στον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας (Ν. 967/79) (Δημαράς, 2013: 330). Θεώρησα λοιπόν πως τις αιτίες αυτής της παρακμής, που αναμφίβολα επηρέαζαν και τους λόγους για τα Αρχαία Ελληνικά, θα μπορούσα να τις διερευνήσω καλύτερα αν έπαιρνα συνέντευξη από έναν πρωταγωνιστή της περιόδου, τον αντιπρόεδρο του ΚΕΜΕ, τον Φάνη Κακριδή.

Η συνέντευξη

Α μέρος: η περίοδος 1982-1984

-Κύριε Κακριδή, ευχαριστώ που δεχτήκατε να έχουμε αυτή τη σύντομη συζήτηση. Να σας ρωτήσω πολύ γρήγορα για τα χρόνια που ήσασταν αντιπρόεδρος στο ΚΕΜΕ, γιατί δεν έχω βρει σχετικά σας κείμενα.

Φ.Κ.: - Τι να σας πω; Δεν έχετε βρει κείμενα, γιατί δεν θέλω να το θυμάμαι. Είχα γράψει βέβαια στον Τύπο τότε, αλλά πρέπει να ψάξεις εκεί. Αν έκανα τίποτα ως αντιπρόεδρος του ΚΕΜΕ; Τίποτα δεν έκανα. Τίποτα. Έγινα αντιπρόεδρος στο ΚΕΜΕ με πρόεδρο το Σακελλαρίδη, όταν το ΠΑΣΟΚ ανέβηκε στην εξουσία. Μιλούσαμε τότε για αλλαγή, για μεταρρυθμίσεις, για όνειρα, για όλα όσα θα κάναμε. Μπήκα κι εγώ σε αυτή τη θέση, για να κάνω το ΚΕΜΕ ένα εργαλείο. Και τι βρήκα εκεί; Βρήκα ανθρώπους που υπηρετούσαν χρόνια και δεν ήθελαν να αλλάξει τίποτα. Κοιμούνταν. Είχαν πιάσει από μία καρέκλα και κοιμούνταν. Βρήκα πάρεδρους που δεν είχαν δικαίωμα ψήφου. Όλα έρχονταν από έξω. Τα συζητούσαν ο Κακλαμάνης με τον Σακελλαρίδη και μετά τα έφερνε ο Σακελλαρίδης για ψήφιση στο ΚΕΜΕ. Έ- τοι- μα. Αυτό γινόταν. Πάντα αυτό γινόταν. Άβουλοι, ευθυνόφοβοι. Αυτό που κατάφερα είναι να ψηφίζουν και οι πάρεδροι. Αλλά δεν μπορούσαν να αλλάζουν νοοτροπία. Είχαν μάθει τόσα χρόνια να μην έχουν άποψη. Είχαν όλοι πιάσει τις καρέκλες και υπάκουαν. Από την αρχή υπέβαλα την παραίτησή μου, αλλά δεν γινόταν δεκτή.

- Γιατί μπήκατε στο ΚΕΜΕ;

Φ.Κ.: - Λόγω του Μώραλη, του Πέτρου του Μώραλη, και γιατί πίστεψα στην αλλαγή. Εγώ διορίστηκα από τον Βερυβάκη. Τέλος πάντων. Ο Μώραλης ήταν υφυπουργός Παιδείας, εξαιρετικός επιστήμονας και άνθρωπος, προσωπικός μου φίλος, και ήθελα να βοηθήσω, όταν μου το ζήτησε. Αλλά δεν μπορούσα. Και βέβαια ένας παράγοντας ήταν ο Σακελλαρίδης που ξημεροβραδιαζόταν στο γραφείο του υπουργού. Όλα δοτά. Τα συμφωνούσαν και τα έφερναν για συζήτηση. Ποια συζήτηση; Καμία συζήτηση. Για αυτό κι από την πρώτη βδομάδα ήθελα να φύγω. Αλλά την παραίτηση την έκαναν δεκτή ένα, ενάμιση χρόνο μετά. Ήθελαν όμως τότε κάθε βδομάδα να ανακοινώνουν και μία μεταρρύθμιση για την παιδεία. Αν κοιτάξεις τον τύπο το 82, το 83, κάθε Παρασκευή ανακοινωνόταν και μία αλλαγή που ξήλωνε τη μεταρρύθμιση του 76, τη μόνη πραγματική μεταρρύθμιση. Όλοι οι υπουργοί μετά το 76 κατέστρεφαν. Τους έλεγα τότε: να τα

στηρίζουμε τα πολυκλαδικά. Να προσέξουμε γιατί είναι το μέλλον και γιατί μπορεί να συνδεθεί με το λαϊκό σχολείο. Αλλά τίποτα.

- Ναι, αλλά τότε δεν έγινε το μονοτονικό και άλλες αλλαγές όπως η κατάργηση της ποδιάς;

Φ.Κ:- Το μονοτονικό ήταν ώριμο από το 76. Δεν έγινε τότε και έγινε το 81. Σιγά την καινοτομία. Έτοιμο ήταν. Από πριν. Από το 64 ακόμα. Όσο για την κατάργηση της ποδιάς. Εντάσσεται στις εβδομαδιαίες εξαγγελίες του Κακλαμάνη. Κι αυτό ώριμο ήταν.

Β μέρος: Ο λόγος του Φ. Κακριδή για τα Αρχαία Ελληνικά

- Είναι πολιτικό, είπατε στην ομιλία σας, το θέμα με τα Αρχαία.

Φ.Κ:- Φυσικά και είναι πολιτικό. Ήταν, είναι και θα είναι πολιτικό. Και τούτοι εδώ δεν θα το λύσουν (αναφέρεται στην κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ). Μου θυμίζουν το ΠΑΣΟΚ. Κάθε βδομάδα και μία ανακοίνωση για την παιδεία. Τι είναι η παιδεία; Τι είναι η εκπαίδευση; Πολιτικό θέμα. Στηρίζεται σε πολιτικές αποφάσεις. Τι πολίτες θέλουμε. Αλλά μάλλον δε θέλουμε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, γιατί από το 76 ό,τι έγινε, έγινε για τους κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, αλλά πού είναι αυτοί; Για τα Αρχαία στο Γυμνάσιο είμαι κάθετος. Δεν πρέπει να διδάσκονται. Αλλά άνοιξαν την κερκόπορτα τότε, ο Τρίτσης και ο Μπαμπινιώτης, που τώρα μάλλον το μετάνιωσε, αλλά μπορεί και όχι, και μόνο με δικούς μας αγώνες, δεν άρχισαν να διδάσκονται από το 86. Αλλά τελικά τα έβαλε ο Σουφλιάς, μεγάλη ζημιά έκανε αυτός, και μετά κανείς δεν τα ξαναέβγαλε, ούτε ο Πέτρος ο Ευθυμίου, όπως θα έπρεπε. Είχε σπουδάσει στα Γιάννενα αυτός. Ήταν από τους αντιστασιακούς φοιτητές. Ήταν και το ΕΣΠΑ τότε βλέπεις. Και όταν ήταν η Γιαννάκου γυρίσαμε πίσω, πριν το 76, πριν το 64. Πολύ πίσω και σε μεθόδους. Ε αυτοί που την συμβούλευαν ήταν γνωστοί για το συντηρητισμό τους. Η παιδεία στα χέρια των μυστικοσυμβούλων. Και το Π.Ι φυσικά άβουλο. Το ξέρεις ότι οι αλλαγές έγιναν το 2004 μόνο με απόφαση υπουργού;

- Ναι, το έχω διαβάσει. Είπατε πριν από λίγο στην ομιλία σας πως ουσιαστικά υπάρχει πάλι γλωσσική σύγχυση λόγω του κλίματος αποδοχής όλων των λαθών και της ενίσχυσης του αρχαϊσμού, αλλά κανείς δεν το παραδέχεται. Κατάλαβα, καλά;

Φ.Κ: -Ναι, αυτό. Οι μαθητές μιλάνε αδόκιμα, χωρίς να έχουν διδαχτεί την καθαρεύουσα, γιατί έχει επιβληθεί στη συνείδησή τους ότι τα Αρχαία είναι ανώτερη γλώσσα και οι φροντιστηριάδες τούς μαθαίνουν τύπους λόγιους, για να κάνουν δήθεν την έκθεση καλύτερη, πιο πλούσια. Και τελικά ποιο είναι το αποτέλεσμα μετά από τόσα χρόνια Αρχαία; Να έχουμε οξύτερο πρόβλημα, γιατί οι νέοι μας δεν μιλούν ούτε τη δημοτική καλά. Αυτό το ανακάτεμα σε πρώιμο στάδιο, έφερε αυτό το αποτέλεσμα. Οι ακρότητες της δημοτικής, είπα πριν στην ομιλία μου, προέρχονται από τη λόγια. Είναι στο σύνταγμα γραμμένο. Δημοτική χωρίς ακρότητες. Τώρα όμως έχουμε εξαιτίας της διδασκαλίας των Αρχαίων, αλλά και όχι μόνο, ακρότητες. Ακρότητες όχι του δημοτικισμού, αλλά του αρχαϊσμού. Λέω όχι μόνο, γιατί απλώς με τη διδασκαλία των Αρχαίων έχουν

φυσικοποιηθεί κάποια πράγματα. Το επαναλαμβάνω αυτό που είπα πριν: η πρόωρη επαφή με την αρχαία γραμματική και το συντακτικό αποπροσανατολίζει και νοθεύει το αδιαμόρφωτο ακόμα γλωσσικό ένστικτο των παιδιών του Γυμνασίου, και έτσι στον λόγο των μαθητών ξεφυτρώνουν λάθη, ακυρολεξίες, ελληνικούρες με μια λέξη. Και ο πολιτικός λόγος και ο δημοσιογραφικός παίζουν το ρόλο τους. Τώρα πια και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έτσι η γλώσσα μας δέχεται περισσότερες επιθέσεις από το εσωτερικό παρά από το εξωτερικό. Και ας λένε το αντίθετο. Και δε νομίζω να αλλάξει κάτι. Υπάρχουν φιλότιμοι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν, που αγωνιούν, που δοκιμάζουν, αλλά είναι λίγοι, δυστυχώς. Και σας λέω πως ό,τι κι αν κάνουν τώρα, αφού δεν τα καταργούν τα Αρχαία στο Γυμνάσιο, οι φιλόλογοι στην τάξη, όταν θα βλέπουν κείμενο, θα διδάσκουν γραμματική και συντακτικό, γιατί αυτό έμαθαν στα φροντιστήρια όπου βρέθηκαν οι περισσότεροι πριν διοριστούν. Αυτή η νοοτροπία, η φροντιστηριοποίηση πώς θα αλλάξει; Πρέπει να τα γκρεμίσεις όλα και να τα ξαναχτίσεις. Το γκρέμισμα το θέλουν κι αυτοί που είναι τώρα στην εξουσία. Αυτοί θα τα γκρεμίσουν όλα, αλλά χωρίς να ξαναχτίσουν. Χρειάζεται χρόνος, για να γίνουν μεγάλες αλλαγές. Αλλά χρόνος δεν υπάρχει, όταν τους νοιάζει μια επιφανειακή εξαγγελία. Αλλά ας αφήσουμε τη σύγχρονη πολιτική. Θα έλεγα ονόματα, αλλά δεν έχει νόημα.

- Το βιβλίο σας,³ την προσπάθεια που κάνατε τότε και η οποία σταμάτησε, θα το δίνετε για δοκιμή σήμερα;

Φ.Κ.: - Όχι, δεν θα το έδινα. Τίποτα δεν θα έδινα. Δεν τους εμπιστεύομαι. Εκείνο απέτυχε γιατί το σταμάτησαν, επειδή φοβήθηκαν πως θα πετύχει. Το δούλεμα με τους δικούς μου καθηγητές και βλέπαμε αποτελέσματα. Είχε εγκριθεί από τον Μώραλη, αλλά όταν άλλαξε η κυβέρνηση, απογοήτευση. Και ό,τι και να λέμε όταν το μάθημα εξετάζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, αυτό καθοδηγεί και τη διδασκαλία. Κι αν όχι τη διδασκαλία του καθηγητή του σχολείου, του φροντιστηρίου σίγουρα, γιατί εκεί κάνουν αυτό που θέλουν οι εξετάσεις. Και τότε το σχολείο απαξιώνεται και το φροντιστήριο καταξιώνεται. Το χρήμα πίσω από όλα. Και μην ξεχνάς πως στην Ελλάδα έχει φαίνεται μεγαλύτερη αξία ο άνεργος με πτυχίο από τον άνεργο χωρίς πτυχίο.

- Είναι πια πολύ συντηρητικός ο κλάδος. Έτσι νομίζω.

Φ.Κ.: - Ψάξε το χρήμα. Αυτό ευθύνεται για όλα. Αυπάμαι που το λέω. Βολεύει. Πίσω από όλα τα βιβλία είναι συγκεκριμένοι άνθρωποι. Ποτέ δεν πειραματίστηκαν πριν βάλουν ένα βιβλίο. Ποτέ. Ειδικά για τα Αρχαία. Έχουμε τα πειραματικά σχολεία. Γιατί τα λένε πειραματικά; Για να δοκιμάζονται νέες διδακτικές, νέα βιβλία. Τα δικά μου όμως δεν τα δοκίμασα στο Πειραματικό. Δεν γινόταν. Διάλεξα καθηγητές που ήξερα και

³ Το βιβλίο «Αρχαίος Ελληνικός Λόγος : Η ιστορία ενός πειραματικού βιβλίου» (2017) αναφέρεται στην πειραματική προσπάθεια του Φ. Κακριδή και ομάδας φιλόλογων για την ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γενικό Λύκειο της περιόδου 1984-1986. Σε αυτή την πρόταση μπορεί να διατηρείται η αυτοτέλεια του μαθήματος, όμως οι στόχοι και οι μέθοδοι διαφοροποιούνται από το παρελθόν, αφού το μάθημα δεν αντιμετωπίζεται ως γλωσσικό, αλλά ως μάθημα πολιτισμού. Ο πειραματισμός αυτός ματαιώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 1986.

εμπιστευόμενον από δημόσια σχολεία. Και το πειραματικό, δημόσιο είναι, αλλά έχει χάσει το στόχο του. Αλλά τα πολυκλαδικά αν τα άφηναν...

- Για το μέλλον;

Φ.Κ.:- Δε θέλω να είμαι απαισιόδοξος. Θέλω να σκέφτομαι πως αυτοί οι λίγοι φωτισμένοι εκπαιδευτικοί που αγαπούν το σχολείο, θα γίνουν πολλοί και το θέμα των Αρχαίων θα το δει τελικά η πολιτεία με άλλο πνεύμα. Το θέμα είναι πως αυτούς που μας κυβερνούν, τους ψηφίζει ο λαός, αυτή είναι και η ουσία της δημοκρατίας, αλλά στην περίπτωσή μας είναι αούλος κύκλος, γιατί ο λαός είναι κριτικά σκεπτόμενος;

- Χαίρομαι που τα λέτε σταράτα, που δεν φοβάστε.

Φ.Κ.:- Δεν φοβήθηκα ποτέ! Για αυτό και έχω εχθρούς, αλλά και φίλους κι ας μην συμεριζόμαστε τα ίδια.

- Σας ευχαριστώ πολύ

Επίλογος

Στο τελευταίο βιβλίο του «Αρχαίος Ελληνικός Λόγος: Η ιστορία ενός πειραματικού βιβλίου (2017: 11-12) ο Φάνης Κακριδής γράφει: «*Αμέτρητες είναι τα τελευταία χρόνια οι συναντήσεις, τα συνέδρια, οι ομιλίες, τα άρθρα και τα βιβλία με θέμα το μάθημα των Αρχαίων, απόδειξη ότι οι φιλόλογοι ενδιαφέρονται και ανησυχούν. Ομόφωνα σχεδόν οι ομιλητές διαπιστώνουν ότι τα θεωρητικά προβλήματα μένουν άλυτα, ότι στην πράξη οι διδακτικές δυσκολίες πολλαπλασιάζονται και ότι δίχως την αγάπη των μαθητών και με αμφίβολο μορφωτικό αποτέλεσμα, το μάθημα κινδυνεύει να χάσει ακόμα και τη θέση του στο πρόγραμμα. Κάτι θα έπρεπε να γίνει γρήγορα (...). Παράλληλα, η παρουσίαση της πορείας μας (...) ευχόμαστε να δείξει πόσο επιζήμιες είναι οι πολιτικές παρεμβάσεις στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων, πόσο ανεξάρτητη και αδέσμευτη θα έπρεπε να είναι η Αρχή που σχεδιάζει, μελετά, εγκρίνει, εφαρμόζει, εποπτεύει και αξιολογεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα».*

Τρία χρόνια μετά τα αδιέξοδα για το μάθημα των Αρχαίων φαίνεται πως μεγαλώνουν. Η συγκυρία της πανδημίας επιτείνει την αίσθηση του αδιεξόδου, καθώς δεν υπάρχει συγκροτημένη πρόταση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος, ενώ διαφαίνεται μέσα από εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις η προσπάθεια επιβολής της τεχνοκρατικής λογικής σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεχομένως, η μελέτη του έργου του Φ. Κακριδή θα μπορούσε να μας δείξει τον δρόμο για μια πιο κριτική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Το "ανακοπτόμενο άλμα". Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. (Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανάκτηση 10 21, 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Πούχγερ, Β (2007). *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης
- ΥΠΕΠΘ. (1985). *Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Τι είναι-πού αποβλέπει-πώς λειτουργεί* (2η εκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αγώνες λόγου

Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης επιχειρηματολογικού λόγου για μαθητές δημοτικού

Κολέσια Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., hrisko9@gmail.com

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό, παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα ρητορικής τέχνης που υλοποιήθηκε με μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού. Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσα από αγώνες λόγου και επιχειρηματολογίας. Σε επίπεδο αγώνων αντιλογίας μέσα στη σχολική τάξη οι μαθητές χωρίζονταν σε τριμελείς ή τετραμελείς ομάδες και αναλάμβαναν με κλήρωση το θέμα τους. Οι ομάδες των μαθητών, ανά δύο, καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά ενός θέματος. Οι ομάδες που δε συμμετείχαν σε κάθε γύρο αναλάμβαναν τον ρόλο των κριτών, χρησιμοποιώντας την, ανάλογα διαμορφωμένη, κλείδα αξιολόγησης. Έτσι, κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του διαγωνιζόμενου αλλά και τον ρόλο του κριτή. Η εφαρμογή της ρητορικής τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη ανέπτυξε σε μεγάλο βαθμό τις προφορικές αλλά και γραπτές επιχειρηματολογικές δεξιότητες των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: αγώνες λόγου, θέμα, επιχειρηματολογία, κριτική σκέψη

Εισαγωγή

Η επιχειρηματολογία βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης σκέψης και η ικανότητα των ατόμων να επιχειρηματολογούν αποτελεί σημαντική παράμετρο στη γενική τους αποτελεσματικότητα. Οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας αποτελούν κρίσιμης σημασίας θεμελιώδεις γνωστικές δεξιότητες για τον σκεπτόμενο πολίτη του 21ου αιώνα, γι' αυτό ακριβώς το λόγο το σχολείο οφείλει να τις αναπτύξει σε όλους τους μαθητές (Βασιλειάδης, 2014). Η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας είναι ένα απαραίτητο είδος τρόπου σκέψης και αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη διανοητική ικανότητα που εμπλέκεται στη λύση προβλήματος, στη λήψη απόφασης και στη διαμόρφωση ιδεών και πιστεύω (Kuhn, 1991), αφού εμπλέκεται σε όλες τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, στις κρίσεις τους, στα συμπεράσματά τους και στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινή τους ζωή (Kline, 1998' Kuhn, 1992, Βασιλειάδης, 2014).

Η επιχειρηματολογία αποτελεί σημαντική δεξιότητα για την καθημερινότητα, όπου, αρκετά συχνά, τα άτομα χρειάζεται να αξιολογήσουν εναλλακτικές λύσεις και να πάρουν αποφάσεις. Ωστόσο, η ανάπτυξη της αποτελεί μια απαιτητική γνωστική διαδικασία και σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές κατέχουν και χρησιμοποιούν περιορισμένες δεξιότητες επιχειρηματολογίας, ενώ, επιπλέον, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην ανάπτυξη των ανάλογων ικανοτήτων (Kuhn & Udell, 2003). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες δεν οδηγούν στην επαρκή ανάπτυξη των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το πρόβλημα

οφείλεται από τη μια στην περιορισμένη χρήση επιχειρηματολογικών κειμένων στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη, καθιστώντας, έτσι, δύσκολη την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες επιχειρηματολογίας, και, από την άλλη, στην απουσία της χρήσης επιχειρηματολογίας στην καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των ιδίων των μαθητών μεταξύ τους (Παπαδάκης, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία δίνουν έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων και στην επίλυση ασκήσεων παρά στην οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επίσης, παρόλο που τα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους σε ομαδικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθητές γνωρίζουν πώς να συζητούν μεταξύ τους και να επιχειρηματολογούν επαρκώς, οπότε δεν προάγουν τη συστηματική και σκόπιμη καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι οι μαθητές να μην μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά την επιχειρηματολογία τους, όταν καλούνται να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Οι Kuhn et al αναφέρουν πως, ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες επιχειρηματολογίας, οι οποίες ενσωματώθηκαν στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές της τάξης, βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας τους (Kuhn et al. 2008).

Η Λουτριανάκη αναφέρει πως στο δημοτικό οι διττοί λόγοι προτείνεται να λαμβάνουν τη μορφή συζήτησης και ελεύθερης έκθεσης απόψεων ή και ενός παιχνιδιού ρόλων, χωρίς να υφίσταται το πλαίσιο του αγώνα. Η «αδρεναλίνη» της ομαδικής αντιπαράθεσης παρασύρει συχνά την όλη διαδικασία σε μια στείρα και χωρίς έμπνευση παράθεση ενός καταλόγου επιχειρημάτων, τα οποία, προφανώς, δεν έχουν προκύψει από προσωπικό προβληματισμό και έρευνα (Λουτριανάκη, 2013). Ωστόσο, ακόμα και στο δημοτικό, οι αγώνες λόγου, ως μια λεκτική αντιπαράθεση δύο ομάδων που προσπαθούν να πείσουν για την ορθότητα της θέσης τους, διατυπώνοντας επιχειρήματα, σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες ανάπτυξης προφορικού λόγου και επιχειρηματολογίας έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

Οι συμμετέχοντες σε μία επιχειρηματολογική διαδικασία σχεδόν πάντα ξεκινούν μία διαπραγμάτευση προσπαθώντας να πείσουν το άλλο άτομο για τη μεγαλύτερη εγκυρότητα της δικής τους θέσης. Η διαδικασία πειθούς διεξάγεται, παρέχοντας αιτιολογήσεις για την υποστήριξη μιας θέσης και για την αντίθεση στην άλλη. Σε αυτή τη διαδικασία της σύγκρουσης, ακόμη και παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρέχουν λόγους για να υποστηρίξουν τη δική τους πλευρά και να αντιτεθούν στην άλλη πλευρά. Η ανάλυση των λόγων που δίνονται προς υποστήριξη μιας θέσης είναι σημαντικοί, γιατί δείχνουν μια προσπάθεια να αιτιολογηθούν τα θετικά οφέλη των προσωπικών στόχων που υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θέση. Έχει, μάλιστα, αποδειχθεί ότι κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου τα επιχειρήματα, σχεδόν πάντα, καθοδηγούνται

από κάποιο σκοπό. Η αιτιολόγηση μιας θετικής θέσης συνδέεται άμεσα με τον ορισμό του επιχειρήματος, ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά. Ο σκοπός της αιτιολόγησης είναι να πείσει το άλλο πρόσωπο για τα οφέλη της επιθυμητής θέσης και τα προβλήματα που συνδέονται με την αντίθετη θέση (Stein & Bernas, 1999, Κότσιρα, 2018).

Το πρόγραμμα βήμα - βήμα

Το πρόγραμμα «Αγώνες λόγου» υλοποιήθηκε από σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης του Ν., ύστερα από πρόσκληση συμμετοχής στο ομώνυμο πρόγραμμα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού στο πλαίσιο του έργου «Ακαδημία Πλάτωνος – Ανάπτυξη της Γνώσης και Καινοτόμων Ιδεών» που υλοποιήθηκε μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2015). Ο στόχος ήταν οι μαθητές να προσεγγίσουν σταδιακά και βιωματικά την τέχνη του Λόγου μέσα από παιχνίδια επιχειρηματολογίας και μέσα από τη λεκτική αντιπαράθεση δύο αντιτιθέμενων ομάδων. Τελικός στόχος, η ανάπτυξη των προφορικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές, με παιγνιώδη τρόπο, διδάσκονταν πως να επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά ενός θέματος ενώπιον ακροατηρίου, να προσεγγίζουν σφαιρικά ένα θέμα, ώστε να οδηγούνται ευκολότερα στην πληρέστερη κατανόηση του, να εκφράζονται αυθόρμητα με ετοιμότητα και ευχέρεια, να κάνουν ελκυστικό τον λόγο τους αξιοποιώντας κατάλληλα το ύφος, τη φωνή και τη γλώσσα του σώματος και να συνεργάζονται ομαδικά προάγοντας τον διάλογο και την ευγενή άμιλλα. Οι μαθητές, επομένως, συμμετείχαν σε μια συγκροτημένη και ευπρεπή ανταλλαγή απόψεων, μια αντιπαράθεση επιχειρημάτων, υπέρ και εναντίον μιας δεδομένης άποψης/θέσης.

Οι αγώνες λόγου (ή αγώνες επιχειρηματολογίας /αντιλογίας) συνίστανται στη δημόσια αντιπαράθεση επιχειρημάτων υπέρ και εναντίον μιας δεδομένης θέσης μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια κανόνων. Πρόκειται για ένα εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της ελεύθερης έκφρασης ιδεών, της ομαδικής συνεργασίας και της συγκροτημένης λεκτικής επικοινωνίας, ένα εργαλείο, επομένως, πολύτιμο για τη σχολική πράξη. Το θέμα Έχει τη μορφή πρότασης, υπέρ ή κατά της οποίας καλούνται να επιχειρηματολογήσουν οι δύο ομάδες μετά από κλήρωση (Ντιντή, 2013).

Τα θέματα μπορεί να σχετίζονται με το άμεσο οικογενειακό, φιλικό ή σχολικό περιβάλλον των μαθητών, με πιθανές ευχάριστες ή δυσάρεστες καταστάσεις της ζωής ή να είναι κοινωνικού ενδιαφέροντος. Σε κάθε αγώνα λόγου υπάρχουν πάντα δύο πλευρές σε όλα τα θέματα. Η ομάδα που συμφωνεί με το θέμα ονομάζεται Λόγος και η ομάδα που διαφωνεί ονομάζεται Αντίλογος. Ένας τυπικός σχολικός αγώνας λόγου περιλαμβάνει τις δύο αντιτιθέμενες ομάδες (Λόγου και Αντίλογου) και μία επιπρόσθετη ομάδα που αναλαμβάνει το ρόλο των Κριτών. Η σύσταση των ομάδων θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανατρέπονται οι ήδη υπάρχουσες κατηγοριοποιήσεις με βάση το φύλο, την καταγωγή, τη σχολική επίδοση ή τις

προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες.

Το θέμα του αγώνα λόγου έχει τη μορφή πρότασης, υπέρ ή κατά της οποίας καλούνται να επιχειρηματολογήσουν οι δύο ομάδες μετά από κλήρωση. Οι μαθητές γνωρίζουν το θέμα του αγώνα λίγο πριν την έναρξη (10'-20') και συζητούν μεταξύ τους ανά ομάδα για να αποφασίσουν τις κύριες θέσεις και τη σειρά των ομιλητών. Το πρώτο μέλος της ομάδας του Λόγου (Λ1) ξεκινά τον αγώνα με ορισμό του θέματος και παρουσίαση των πρώτων επιχειρημάτων. Ακολουθεί το πρώτο μέλος της ομάδας του Αντιλόγου (Α1), το οποίο προσπαθεί να αντικρούσει τα προηγούμενα επιχειρήματα και παράλληλα να προβάλλει νέα επιχειρήματα υπέρ της θέσης της δικής του ομάδας. Η αντιπαράθεση εξελίσσεται κατά τον ίδιο τρόπο, ενώ οι τελευταίοι ομιλητές των δύο ομάδων καλούνται επιπλέον να συνοψίσουν το σύνολο των επιχειρημάτων της ομάδας τους χωρίς αυτή τη φορά να προσθέσουν νέα επιχειρήματα. Οι ομιλίες είναι χρονομετρημένες (3'-5'), ενώ συγκεκριμένος χρόνος δίνεται και στους Κριτές για να συμπληρώσουν το έντυπο αξιολόγησης και να βαθμολογήσουν τις δύο ομάδες (Ντιντή, 2013).

Η αξιολόγηση αφορά κυρίως την ποιότητα των επιχειρημάτων Λόγου και Αντιλόγου (έγκυρα, ορθά, πειστικά -ή μη), αλλά κρίνονται, επίσης, η μεθοδολογία (τήρηση των κανόνων του αγώνα), η δομή της συνολικής επιχειρηματολογίας, το ύφος, η ομαδικότητα και η συμμετοχή. Κατά τη διάρκεια του αγώνα, δικαίωμα λόγου έχουν αποκλειστικά οι Ομιλητές των δύο ομάδων που συμμετέχουν και ο Πρόεδρος της Κριτικής Επιτροπής (ΚΑ). Όλοι οι υπόλοιποι δεν παρεμβαίνουν στον αγώνα λόγου.

Η διάταξη των συμμετεχόντων στον αγώνα Αντιλογίας έχει ως εξής:

Ομιλητής

Πρώτη Ομάδα Δεύτερη Ομάδα

(Λόγος) Αντίλογος)

ΛΟΑ ΑΟΑ

ΛΟΒ ΑΟΒ

ΛΟΓ ΑΟΓ

Χρονομέτρης (Χ) Κριτές (ΚΑ – ΚΒ – ΚΓ)

Τι είναι το θέμα

Το θέμα είναι κάτι για το οποίο μπορείς να επιχειρηματολογήσεις. Υπήρχε σταδιακή

μετάβαση από την επιχειρηματολογία για θέματα του άμεσου οικογενειακού, φιλικού, σχολικού περιβάλλοντος σε μελλοντικές, πιθανές ευχάριστες ή δυσάρεστες καταστάσεις της ζωής ή σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, π.χ. απαγόρευση του καπνίσματος (Εγγλέζου, 2012). Απελευθερώνοντας τη μαθητική φαντασία (σύγκρουση ψυγείου και σόμπας) ή βοηθώντας στην εμπέδωση προγενέστερων γνώσεων (αντιλογίες μεταξύ μυθολογικών ηρώων και θεών), η θεματολογία ήταν, θεωρητικά, ανεξάντλητη. Τα θέματα, συχνά αφορούσαν τρέχοντα ζητήματα δημόσιου ενδιαφέροντος ή, ακόμα, και γενικές φιλοσοφικές ιδέες ("Η ομορφιά είναι πιο σημαντική από το μυαλό"). Μερικά από τα θέματα που μπορούν εν επιχειρηματολογήσουν οι μαθητές είναι τα παρακάτω:

- Τα τεχνητά λουλούδια είναι καλύτερα από τα φυσικά.
- Πρέπει να τιμωρείται αυστηρά η χρήση κακών λέξεων.
- Τα παιδιά πρέπει να μελετούν με τους γονείς τους κάθε μέρα.
- Τα κυλικεία δεν πρέπει να πωλούν γλυκά και ανθυγιεινά φαγητά.
- Θα μπορούσαμε να μιλάμε στον ενικό στους καθηγητές;
- Πρέπει να επιτρέπονται τα κινητά στο σχολείο;
- Πρέπει να ακολουθούμε τη μόδα στο ντύσιμο;
- Αν βρίσκαμε 100 ευρώ στο δρόμο, θα έπρεπε να τα κρατήσουμε;
- Θα «κάρφωνες» έναν συμμαθητή σου που αντέγραφε κατά τη διάρκεια διαγωνίσματος;
- Πρέπει να είναι υποχρεωτικές οι στολές στα σχολεία;
- Η αντιγραφή στα διαγωνίσματα είναι κακή μόνο αν σε πιάσουν.
- Είναι καλύτερο να είσαι έντιμος και φτωχός παρά ανέντιμος και πλούσιος.
- Οι βαθμοί είναι ένας καλός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.
- Η ομορφιά είναι πιο σημαντική από την ευφυΐα.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντικατασταθούν από υπολογιστές.
- Τα κυλικεία πρέπει να πουλάνε μόνο υγιεινές τροφές.
- Τα κορίτσια είναι πιο ικανά από τα αγόρια.
- Τα κινητά τηλέφωνα πρέπει να απαγορεύονται στο σχολείο.
- Τα ζώα δεν πρέπει να βρίσκονται σε ζωολογικούς κήπους.

Συμπληρωματικές δραστηριότητες

Οι μαθητές από τη Γ' Δημοτικού διδάσκονται την επιχειρηματολογία στο μάθημα της Γλώσσας. Μαθαίνουν, πολύ καλά, πως σημαντικό ρόλο στη διατύπωση των επιχειρημάτων διαδραματίζουν οι αιτιολογικές προτάσεις, δηλαδή, οι δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους: γιατί, διότι, επειδή, καθώς, εφόσον, αφού. Προκειμένου, όμως, οι μαθητές να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο ώστε να μπορούν να επιχειρηματολογούν, αποτελεσματικά, στους αγώνες λόγου, διδάχθηκαν, εκτός των άλλων, και στοιχειώδεις κανόνες λογικής, αλλά και πως να αναγνωρίζουν τις λογικές πλάνες.

Καθώς η βασική μονάδα λόγου στην αντιπαράθεση είναι το επιχείρημα, κρίνεται σκόπιμη η άσκηση των μαθητών στη συλλογιστική διαδικασία συναγωγής συμπερασμάτων. Η εξοικείωση με τους κανόνες της λογικής θα βοηθήσει τους μαθητές να κατασκευάζουν ορθά επιχειρήματα, να εντοπίζουν τα σφάλματα των αντιπάλων τους και να αξιολογούν με αντικειμενικό τρόπο τις θέσεις των άλλων (Ντιντή, 2013).

Οι μαθητές έμαθαν, μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και κείμενα, παιγνιώδεις δραστηριότητες και συζητήσεις πώς, όταν η πειθώ έχει ως στόχο την απόδειξη μιας θέσης/άποψης, ο πομπός καταφεύγει στην επίκληση της λογικής και χρησιμοποιεί, εκτός των επιχειρημάτων και τεκμήρια (Τσολάκης κ.ά., 2010), δηλαδή, πρόσθετα αποδεικτικά στοιχεία που επικαλείται ο πομπός, προκειμένου να υποστηρίξει και να ενισχύσει τη θέση του (γενικές αλήθειες, γεγονότα, παραδείγματα, δεδομένα επιστημονικής έρευνας, γνώμες ειδικών). Επίσης, ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τα είδη των συλλογισμών και έμαθαν πότε ένα επιχείρημα θεωρείται έγκυρο. Τα είδη των συλλογισμών, πολύ συνοπτικά, παρατίθενται παρακάτω:

1) Παραγωγικός: Από την ολότητα προκύπτει συμπέρασμα για τα επιμέρους.

π.χ. Όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί. Ο Σωκράτης είναι άνθρωπος. Άρα ο Σωκράτης είναι θνητός.

2) Έμμεσος: Το συμπέρασμα προκύπτει από 2 ή περισσότερες προτάσεις.

π.χ. Οι πλανήτες είναι ετερόφωτα σώματα. Η Γη είναι πλανήτης. Άρα η Γη είναι ετερόφωτο σώμα.

3) Άμεσος: Το συμπέρασμα προκύπτει από μία, μόνο, πρόταση.

π.χ. Το τρίγωνο έχει τρεις πλευρές. Άρα το τρίγωνο δεν είναι τετράπλευρο.

4) Επαγωγικός: Από τα επιμέρους εξάγεται συμπέρασμα για την ολότητα.

π.χ. Η μηλιά και η αγλαδιά είναι οργανισμοί. Η μηλιά και η αγλαδιά είναι φυτά. Άρα τα φυτά είναι οργανισμοί.

5) Αναλογικός: Από τα επιμέρους εξάγεται συμπέρασμα πάλι για τα επιμέρους.

π.χ. Κάποια καλή μαθήτρια βραβεύτηκε. Η Ελένη είναι καλή μαθήτρια. Άρα η Ελένη είναι πιθανόν να βραβεύτηκε (Τσολάκης κ.ά., 2010).

Κατά τους Τσολάκη κ.ά. (2010), ένα επιχείρημα θεωρείται έγκυρο, όταν οι προκείμενες οδηγούν, λογικά, σε ένα σίγουρο συμπέρασμα. Η εγκυρότητα δηλαδή του επιχειρήματος εξαρτάται από τη λογική μορφή του και συγκεκριμένα αφορά τη σχέση μεταξύ των προκειμένων και του συμπεράσματος. Αντίθετα, η αλήθεια σχετίζεται με το περιεχόμενο του επιχειρήματος, και, ειδικότερα, με το εάν οι προκείμενες και το

συμπέρασμα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Γενικότερα, για να θεωρηθεί ένα επιχειρήματα και ένας συλλογισμός λογικώς ορθά, πρέπει να είναι και έγκυρα, αλλά και αληθή, ενώ ο συλλογισμός που δίνει ορθό συμπέρασμα καλείται και απόδειξη (Τσολάκης κ.ά., 2010).

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πότε ο αντίπαλος δε χρησιμοποιεί λογικά επιχειρήματα αλλά κάνει επίκληση στο συναίσθημα. Μερικές φορές γίνεται κατάχρηση της παραπάνω τακτικής ("επίκλησης στο συναίσθημα") από αδίστακτους ρήτορες, που εκμεταλλεύονται τα συναισθήματα, τις προκαταλήψεις, τα όνειρα, τις προσδοκίες του κοινού ανθρώπου, για να πετύχουν το σκοπό τους. Παράδειγμα η κινδυνολογία ότι δήθεν επικείται πόλεμος, πείνα, εξάρθρωση της οικονομίας, διάλυση της χώρας, καταστροφή του κόσμου κτλ. (Τσολάκης κ.ά., 2010).

Συμπεράσματα

Οι αγώνες λόγου διεξάγονταν, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, μία φορά της εβδομάδα, στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Όταν ξεκίνησε η διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να εκφράσουν επιχειρήματα πάνω σε ένα θέμα, όμως, στην πορεία, βελτιώθηκαν αισθητά στον τομέα αυτόν. Άρχισαν να αξιοποιούν σε μεγαλύτερη κλίμακα τις αιτιολογικές προτάσεις, προσπαθούσαν να αποφεύγουν τα λογικά σφάλματα και πάντα να καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα. Ο προφορικός τους λόγος εμπλουτίστηκε, απέκτησαν θάρρος να βγαίνουν μπροστά και να μιλάνε και έμαθαν να ψάχνουν επιχειρήματα για να στηρίξουν θέσεις στις οποίες δεν πιστεύουν, προσπαθώντας να μουν στη θέση του άλλου. Εξάσκησαν, επομένως, δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Έτσι κι αλλιώς, η ενασχόληση με την τέχνη του λόγου και την επιχειρηματολογία, από τη φύση τους, επιτυγχάνουν να ενεργοποιούν το άτομο στην ολότητά του: τη λογική, το συναίσθημα και το ήθος του, αναφορικά με διάφορα ζητήματα της καθημερινής ζωής. Συνάμα, πετυχαίνουν να διαπερνούν και να ενοποιούν ποικίλα γνωστικά πεδία, αφού ο λόγος και το επιχειρήματα βρίσκονται παντού: στο γλωσσικό μάθημα, στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, στην ιστορία, στην κοινωνική και πολιτική αγωγή. Κυρίως, τη τέχνη του λόγου και το επιχειρήματα βρίσκονται παντού στη ζωή. Στο σπίτι, στην οικογένεια, στην παρέα των φίλων, στα μαγαζιά, στις διαφημίσεις, στα κανάλια των τηλεοράσεων, στις ειδήσεις, στα δικαστήρια. Ξεδιπλώνονται στην επαγγελματική μας ζωή, στον χώρο της πολιτικής, του πολιτισμού, σε ολόκληρη την κοινωνία (Εγγλέζου, 2018).

Επίσης, καλλιεργήθηκαν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, οι ρόλοι στην ομάδα, ο σεβασμός των κανόνων, ο σεβασμός του αντιπάλου και των ορίων του χρόνου, η ικανότητα για διάλογο, η ενεργή συμμετοχή όλης της τάξης. Οι μαθητές απήλαυσαν τη διαδικασία, περίμεναν με ανυπομονησία τον επόμενο αγώνα λόγου, και έμαθαν να συνεργάζονται ομαδικά ψάχνοντας, από κοινού, να βρουν ισχυρά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη θέση τους. Διάβαζαν, αναζητούσαν και

παρατηρούσαν περισσότερο αυτά που άκουγαν. Διαπραγματεύτηκαν διάφορα επίκαιρα θέματα, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και απέκτησαν δεξιότητες χρήσιμες για τον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Εγγλέζου, Φ. (2018), *Παιχνίδια ρητορικής τέχνης στο σχολείο*. Ινστιτούτο ρητορικών και επικοινωνιακών σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.), Αθήνα, 2018. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Εγγλέζου, Φ. (2012), Ποιοτική διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο δημοτικό σχολείο: ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές»*, Αθήνα, Μάιος 2012. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Βασιλειάδης, Γ., (2014), Καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού, μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων. *Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Kuhn, D., Udell, W. (2003), *The Development of Argument Skills*. *Article in Child Development*. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). *Arguing on the computer: microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment*. *Article in Child Development*. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Λουτριανάκη, Β. (2013), *Κατάλογος θεμάτων Αγώνων Ρητορικής Τέχνης*. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Ντιντή, Α. (2013). Αγώνες Λόγου. Εισαγωγή στην επιχειρηματολογία, Δομή και μορφές επιχειρήματος, Λογικά σφάλματα. *Εισήγηση στο σεμινάριο του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού «ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΠΛΑΤΩΝΟΣ, Οι δρόμοι της γνώσης»*, 16/12/2013. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Κότσιρα, Ζ. (2018), Η καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. *Πτυχιακή εργασία*, διαθέσιμη [εδώ](#)

Παπαδάκης, Ι. (2017), Το επιχειρηματολογικό άρθρο- Ένα σενάριο διδασκαλίας για το Δημοτικό Σχολείο. *Πτυχιακή εργασία*, διαθέσιμη [εδώ](#)

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Ά., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2010). *Έκφραση - Έκθεση. Τεύχος Γ'*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο [εδώ](#)

Αυτό-αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας μαθητών Γ΄ Λυκείου

Χαράλαμπος Βέργας, Υποψήφιος Διδάκτορας, ramvergas@yahoo.gr

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Λουκία Δημητρίου Ph.D. Associate Professor, luciad61@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελέτησε τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας στον σχεδιασμό σταδιοδρομίας σε δείγμα (N=145) Κυπρίων μαθητών της Γ΄ Λυκείου. Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας στον Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Μυλωνάς, 2015). Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας σε Κυπρίους μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Ειδικότερα, στόχος είναι να μελετηθούν οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν την αυτό-αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, υπό την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο γονέων). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, αγοριών και κοριτσιών σε επίπεδο επιλογών σταδιοδρομίας. Αναφορικά με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές που συσχετίστηκαν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος σε επίπεδο α) ικανότητα ως προς την επαρκή αντιμετώπιση σταδιοδρομίας β) τις δεξιότητες γ) την εκτέλεση μιας εργασίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρείται στη προσαρμοστικότητα σε θέματα που προκύπτουν στην εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά : Αυτό-αποτελεσματικότητα, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας,, Λύκειο, Επαγγελματική συμβουλευτική.

Εισαγωγή

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) εισήχθη στην ψυχολογία από τον A. Bandura (1997) και η σημασία της θεωρείται καθοριστική στην επιστήμη της επαγγελματικής συμβουλευτικής τα τελευταία 25 χρόνια (Betz, 2000). Δεδομένης της σημασίας των γνωστικών προσδοκιών και ιδιαίτερα των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας στην επιλογή μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς και στην επιτυχή έκβαση διαφόρων καταστάσεων, έγινε γρήγορα αντιληπτή η σημασία της στην ερμηνεία και πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας

Η αυτό-αποτελεσματικότητα ή οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy/self-efficacy beliefs) αναφέρονται στις εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει το απαιτούμενο σχέδιο δράσεων που θα αποδειχτεί αποτελεσματικό σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Bandura, 1997). Με άλλα

λόγια, η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στο κατά πόσο ένα άτομο είναι ικανό αντικειμενικά αλλά στις προσωπικές πεποιθήσεις για το αν διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες να εκτελέσει ένα έργο κάτω από διάφορες συνθήκες, με όποιες ικανότητες κι αν έχει.

Έτσι οι άνθρωποι που έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Για τον λόγο αυτό, τα άτομα που διαθέτουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν υψηλό βαθμό αφοσίωσης στις προσπάθειες που καταβάλλουν για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους και συνήθως προσεγγίζουν απειλητικές και δύσκολες καταστάσεις με διάθεση να ασκήσουν έλεγχο επάνω τους. Αντιθέτως, εκείνοι που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, δειλιάζουν και φοβούνται ενόψει επικίνδυνων καταστάσεων, οι οποίες εκλαμβάνονται ως προσωπικές απειλές και αξεπέραστα εμπόδια (J Bimrose, M McMahon, M Watson - 2014).

Επιπλέον, η μάθηση που παρέχεται από τα κοινωνικά πρότυπα ενδυναμώνει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς αποτελεί αποτύπωση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών και συμπεριφορών τρίτων, ενώ η κοινωνική πειθώ (π.χ. η παρότρυνση, ενθάρρυνση, οι ιστορίες που μεταφέρουν οι άλλοι) κινητοποιεί το άτομο να επιμείνει περισσότερο στην επίλυση των προβλημάτων που του παρουσιάζονται, σε σχέση με τα άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους. Τέλος, η σωματική και συναισθηματική κατάσταση επηρεάζει τις προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου όταν εκείνο αντιμετωπίζει κάποιου τύπου απειλή. Έτσι τα άτομα νιώθουν ότι τα καταφέρνουν σε καταστάσεις που δεν βιώνουν ένταση, ενώ σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και αντοχή, κρίνουν την κούραση, τα άγχη και τον πόνο ως σημάδια φυσικής μειονεξίας (Καλίρης, 2012).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας

Η αυτό-αποτελεσματικότητα στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας αποτελεί μια δεξιότητα διαχείρισης σταδιοδρομίας και αναφέρεται στις πεποιθήσεις που εμείς οι ίδιοι διαμορφώνουμε για την ικανότητά μας, να υλοποιήσουμε τις κατάλληλες ενέργειες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά διάφορα θέματα σταδιοδρομίας Χατζηγιάνη, Σ. (2016) .Η αυτό-αποτελεσματικότητα στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας αποτελεί μια νέα μεταβλητή, που μπορεί να εφαρμοστεί στην επαγγελματική συμβουλευτική προκειμένου να κατανοηθεί το πλαίσιο σκέψης και δράσης του ατόμου στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας του ή/και να ενισχυθεί η ικανότητα του ατόμου μέσω της οποίας γνωστικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες οργανώνονται σε μια ενιαία πορεία δράσης για την εξυπηρέτηση των στόχων της σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Μυλωνάς, 2015).

Με γνώμονα την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1997) και την προέκταση της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμπεριφορά και συγκεκριμένα στη βαθιά γνώση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και στην ορθή διαχείριση των επαγγελματικών απαιτήσεων, σχεδιάστηκε η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Μυλωνάς, 2015). Για την ανάπτυξη της κλίμακας ελήφθησαν υπόψη τόσο οι δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο κάτω από διαφορετικές συνθήκες, για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των επαγγελματικών του επιδιώξεων όσο και οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην ελληνική πραγματικότητα (π.χ. σύνθετος κόσμος της εργασίας, εργασιακή και οικονομική ανασφάλεια, πολλαπλές μεταβάσεις και νέες μορφές απασχόλησης, τροποποίηση εργασιακών συνθηκών και σχέσεων). Ως συνέπεια, η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας αποτελεί μια νέα μεταβλητή, η οποία επιδιώκει να αξιολογήσει την προσωπική επάρκεια του ατόμου να ανταπεξέλθει σε ποικίλα θέματα που συνδέονται με τη σταδιοδρομία του.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 145 μαθητές της Γ' Λυκείου, εκ των οποίων 71 (49%) ήταν άνδρες και 74 (51%) ήταν γυναίκες. Από τους 145 συμμετέχοντες, οι έξι (4.1%) δήλωσαν ότι δεν έχουν αδέρφια, οι 59 (40.7%) δήλωσαν ότι έχουν έναν/μία αδελφό/η, οι 41 (28.3%) δήλωσαν ότι έχουν δύο αδέρφια και οι 39 (26.9%) δήλωσαν ότι έχουν τρία ή περισσότερα αδέρφια. Ακόμα, 56 (38.6%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι το πρώτο παιδί στην οικογένεια, 53 (36.6%) δήλωσαν ότι είναι το δεύτερο παιδί στην οικογένεια, 35 (24.1%) δήλωσαν ότι είναι το τρίτο παιδί στην οικογένεια και ένας (0.7%) δήλωσε ότι είναι το τέταρτο παιδί στην οικογένεια.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) η Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας στον Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Μυλωνάς, 2015). και β) Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο ατομικών – δημογραφικών στοιχείων.

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε από μαθητές Γ' Λυκείου διαφόρων Λυκείων στην Κύπρο. Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε τρεις εβδομάδες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική αλλά και ιδιαίτερα βοηθητική, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνεται ανώνυμα και η χρήση των δεδομένων θα αφορά μόνο ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν

επί τόπου και υπό την προσωπική μου εποπτεία, γεγονός που εξασφάλισε να μην αφήνουν οι συμμετέχοντες αναπάντητες ερωτήσεις πέρα από κάποιες δημογραφικές πληροφορίες. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκούσε περίπου 10-15 λεπτά. Τέλος, αφού συγκεντρώθηκε το δείγμα, έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων μέσω του στατιστικού υπολογιστικού προγράμματος SPSS v.19.

Αποτελέσματα

Η επίδραση του φύλου στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

Στην παρούσα υπό ενότητα διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα (independent samplest-test). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Σύμφωνα με αυτά βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις διαστάσεις Δεξιότητες σταδιοδρομίας, Ευελιξία στην εργασία και Δημιουργικότητα στην εργασία.

Πίνακας 1. Η επίδραση του φύλου στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

		Μέσος όρος	Τυπική από- κλιση	t	β.ε.	p
Διαχείριση σταδιο- δρομίας	Άνδρας	3.75	0.759	-1.269	143	0.206
	Γυ- ναίκα	3.89	0.588			
Δεξιότητες σταδιο- δρομίας	Άνδρας	3.67	0.649	-2.158	143	0.033
	Γυ- ναίκα	3.88	0.544			
Ευελιξία στην ερ- γασία	Άνδρας	3.51	0.796	-3.375	143	0.001
	Γυ- ναίκα	3.91	0.631			
Δημιουργικότητα στην εργασία	Άνδρας	3.62	0.701	-2.271	134	0.025
	Γυ- ναίκα	3.87	0.612			

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες δεξιότητες σχετικές με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μίας εργασίας από τα αγόρια. Επίσης, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής στις μεταβάσεις και στις αλλαγές που συμβαίνουν στην εργασία και μεγαλύτερη ικανότητα ενεργητικής ανταπόκρισης στην εργασία, όπως επινοητικότητα, δημιουργικότητα και δημόσιες σχέσεις από τα αγόρια.

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στις διαστάσεις της Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με πατέρες διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων ως προς καμία από τις διαστάσεις της Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Επομένως, διαπιστώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα μαθητών Λυκείου δεν διαφοροποιεί την Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας..

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

Ακολούθως, διερευνήθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στις διαστάσεις της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με μητέρες διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων ως προς τις διαστάσεις Δεξιότητες σταδιοδρομίας και Δημιουργικότητα στην εργασία.

Κατά τις εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις με χρήση του κριτηρίου Bonferroni, βρέθηκε ότι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Ανώτερης σχολής έχουν καλύτερες δεξιότητες σχετικές με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μίας εργασίας σε σχέση με μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Πανεπιστημίου ($p=0.044$). Ακόμα, βρέθηκε ότι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Ανώτερης σχολής έχουν μεγαλύτερη ικανότητα ενεργητικής ανταπόκρισης στην εργασία, όπως επινοητικότητα, δημιουργικότητα και δημόσιες σχέσεις σε σχέση με μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Γυμνασίου ή Λυκείου ($p=0.043$).

Πίνακας 2. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	β.ε.	p
Διαχείριση στα- διοδρομίας	Γυμνάσιο-Λύκειο	3.81	0.766	0.146	2 , 142	0.864
	Ανώτερη σχολή	3.78	0.587			
	Πανεπιστήμιο	3.87	0.559			
Δεξιότητες στα- διοδρομίας	Γυμνάσιο-Λύκειο	3.80	0.618	3.164	2 , 142	0.045
	Ανώτερη σχολή	3.54	0.668			
	Πανεπιστήμιο	3.90	0.489			
Ευελιξία στην εργασία	Γυμνάσιο-Λύκειο	3.72	0.759	2.214	2 , 142	0.113
	Ανώτερη σχολή	3.48	0.784			

	Πανεπιστήμιο	3.86	0.648			
Δημιουργικότητα στην εργασία	Γυμνάσιο-Λύκειο	3.82	0.644			
	Ανώτερη σχολή	3.46	0.764	3.279	2, 142	0.041
	Πανεπιστήμιο	3.80	0.595			

Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης στην Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών που πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους και μαθητών/τριών που δεν πιστεύουν ότι η οικογένειά τους μπορεί να τους στηρίξει οικονομικά μέχρι να διεκπεραιώσουν τις σπουδές τους ως προς καμία από τις τέσσερις διαστάσεις της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Άρα, η Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών/τριών Λυκείου.

Σχέση γενικού βαθμού στο σχολείο και της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

Στην παρούσα υπό-ενότητα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και των τεσσάρων διαστάσεων της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Σύμφωνα με αυτά βρέθηκε μικρής έντασης θετική συσχέτιση ($p < 0.001$) μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Διαχείριση σταδιοδρομίας. Δηλαδή μαθητές/τριες οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό παρουσιάζουν μεγάλη ικανότητα να αντιμετωπίζουν με επάρκεια ζητήματα της σταδιοδρομίας τους, πρακτικής ή συναισθηματικής φύσεως.

Επίσης, βρέθηκε μικρής έντασης θετική συσχέτιση ($p = 0.002$) μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και του παράγοντα Δεξιότητες σταδιοδρομίας. Δηλαδή, μαθητές/τριες οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό παρουσιάζουν υψηλή ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μιας εργασίας, ιδιαίτερα όταν εργάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες.

Πίνακας 3. Δείκτες συσχέτισης μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και της Αυτό-αποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας

		Διαχείριση σταδιοδρο- μίας	Δεξιότητες σταδιοδρο- μίας	Ευελιξία στην ερ- γασία	Δημιουργικό- τητα στην ερ- γασία
Γενικός βαθμός την περασμένη χρονιά	Pearson	0.321**	0.251**	0.159	0.161

p	<0.001	0.002	0.056	0.053
---	--------	-------	-------	-------

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι βρέθηκαν οριακά μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και των παραγόντων *Ευελιξία στην εργασία* ($p=0.056$) και *Δημιουργικότητα στην εργασία* ($p=0.053$), οι οποίες ωστόσο είναι πιθανόν να είχαν αναδειχθεί αν το δείγμα της έρευνας ήταν μεγαλύτερο.

Συζήτηση

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για να μπορέσει το άτομο να διατηρήσει τον εαυτό του απασχολήσιμο μέσα στην αγορά εργασίας χρειάζεται να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τις μεταβάσεις στην επαγγελματική του ζωή και να κατανοήσει πώς θα σχεδιάσει τη σταδιοδρομία του σε σχέση με την κοινωνική πολυπλοκότητα. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να αναπτύξει την προσωπική του επάρκεια στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας προκειμένου να αντιληφθεί ότι δεν αρκεί απλώς να επιλέξει ένα επάγγελμα, αλλά να ευαισθητοποιηθεί εγκαίρως σε ζητήματα σταδιοδρομίας, για να μπορέσει στη συνέχεια, να προβεί σε κατάλληλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές περιορίζοντας τον κίνδυνο της ανεργίας.

Σχετικά με τις δημογραφικές μεταβλητές, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τα κορίτσια αναφέρουν μεγαλύτερο μέσο όρο από ότι τα αγόρια στις διαστάσεις αυτο-αποτελεσματικότητας στον σχεδιασμό σταδιοδρομίας. Τα κορίτσια δείχνουν να έχουν καλύτερες δεξιότητες σχετικές με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μίας εργασίας από τα αγόρια. Επίσης έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής στις μεταβάσεις και στις αλλαγές που συμβαίνουν στην εργασία, καθώς και μεγαλύτερη ικανότητα ενεργητικής ανταπόκρισης στην εργασία, όπως επινοητικότητα, δημιουργικότητα και δημόσιες σχέσεις από τα αγόρια. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ενδεχομένως, πως το άτομο αντιλαμβάνεται τις περιβαλλοντικές ευκαιρίες στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας του (Bandura, 1997) και παραπέμπουν στην αντίληψη ότι τα κορίτσια ωριμάζουν πιο γρήγορα από ότι τα αγόρια (Cole & Cole, 2002) και συνεπώς, σχεδιάζουν με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο τη σταδιοδρομία τους.

Συνεχίζοντας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με μητέρες διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων ως προς τις διαστάσεις Δεξιότητες σταδιοδρομίας και Δημιουργικότητα στην εργασία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Ανώτερης σχολής έχουν καλύτερες δεξιότητες σχετικές με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μίας εργασίας σε σχέση με μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Πανεπιστημίου, καθώς επίσης, οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Ανώτερης σχολής έχουν μεγαλύτερη ικανότητα ενεργητικής ανταπόκρισης στην εργασία σε σχέση με μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες Γυμνασίου ή Λυκείου. Το εύρημα αυτό μάς οδηγεί στο συμπέρασμα

ότι η μόρφωση των γονέων παίζει ρόλο στις επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών Τσαλίκου, Ε. (2015).

Τέλος, βρέθηκε μικρής έντασης θετική συσχέτιση μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά των παραγόντων Διαχείριση σταδιοδρομίας και Δεξιότητες σταδιοδρομίας. Δηλαδή, μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλό γενικό βαθμό παρουσιάζουν μεγάλη ικανότητα να αντιμετωπίζουν με επάρκεια ζητήματα της σταδιοδρομίας τους, πρακτικής ή συναισθηματικής φύσεως, καθώς και υψηλή ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλύτερη οργάνωση και εκτέλεση μιας εργασίας, ιδιαίτερα όταν εργάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες. Ακόμα, βρέθηκαν οριακά μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του γενικού βαθμού στο σχολείο την προηγούμενη χρονιά και των παραγόντων Ευελιξία στην εργασία και Δημιουργικότητα στην εργασία. Το εύρημα αυτό μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα διαφοροποιείται σε σχέση με τη σχολική επίδοση, τουλάχιστον σε κάποιον από τους παράγοντες που τη συνθέτουν. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1997), οι επιτυχίες ενδυναμώνουν και σταθεροποιούν τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ οι αποτυχίες υπονομεύουν τις πεποιθήσεις του ατόμου ως προς την επάρκειά του σε διάφορους τομείς. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η σχολική επίδοση δεν συνδέεται μόνο με σχολικά κριτήρια (π.χ. βαθμολογία, επίδοση στις εξετάσεις), αλλά και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, γεγονός που αυξάνει το επίπεδο των προσδοκιών του ατόμου και συνακόλουθα, το ενδιαφέρον του για τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας του (Χαροκοπάκη, Α.Κ., 2012).

Περιορισμοί της έρευνας

Καθώς το συγκεκριμένο δείγμα ήταν σχετικά περιορισμένο σε αριθμό (N=145) προκύπτει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω στο ίδιο θέμα. Επιπλέον, καθώς ο τρόπος συλλογής του δείγματος υπήρξε συμπτωματικός, τα συμπεράσματα ισχύουν μόνο για πληθυσμούς με χαρακτηριστικά όμοια με αυτά του δείγματος της μελέτης.

Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση σε σχέση με την αντίληψη των μαθητών για τις επιλογές καριέρας που θα έχουν στο μέλλον, καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητας στον σχεδιασμό σταδιοδρομίας με την ανεργία. Στη χώρα μας, η οποία βιώνει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό συνθηκών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον η συνέχιση του ερευνητικού έργου προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). Efficacy: The exercise of control. *New York, NY: Freeman*.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of career Assessment*, 8(3), 205-222.

Bimrose, J., McMahon, M., & Watson, M. (Eds.). (2014). *Women's career development throughout the lifespan: an international exploration*. Routledge.

Cole, M., & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών: τ. 3 Εφηβεία.

Καλίρης, Α. (2012). Πεποιθήσεις γενικευμένης αυτό-αποτελεσματικότητας, αυτό-αποτελεσματικότητας στην άσκηση επαγγελματικής συμβουλευτικής και δεξιότητες επαγγελματικής συμβουλευτικής στελεχών ανθρώπινων πόρων και συμβούλων σε επιχειρήσεις και συμβουλευτικές εταιρίες του Ν. Αττικής. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Μυλωνάς, Κ. (2015). Η αυτό-αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας: μια νέα προσέγγιση στη θεωρία και την πράξη της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. . Στον τιμητικό τόμο για τον Καθηγητή Μ. Κασσωτάκη, Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, 69-89. Αθήνα: Γρηγόρης. [ISBN: 978-960-333-947-2.

Τσαλίκου, Ε. (2015). *Η σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων* (Master's thesis).

Χαροκοπάκη, Α.Κ., 2012. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών.

Χατζηγιάνη, Σ. (2016). Αυτεπάρκεια και δυσκολίες λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία. Η περίπτωση των φοιτητών και φοιτητριών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Γέφυρες από την Αριθμητική προς την Άλγεβρα που πρέπει να αξιοποιούνται

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

Περίληψη

Ενώ είναι γνωστές οι διδακτικές δυσκολίες μετάβασης από την Αριθμητική στην Άλγεβρα, κάποιες φυσικές υπάρχουσες γέφυρες μετάβασης πρέπει να φωτιστούν επαρκώς έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτές από τους διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια, ώστε η όντως προβληματική μετάβαση να γίνεται το δυνατόν ομαλότερα δεδομένου, ότι οι ρίζες των λαθών υπάρχουν σε πρωταρχικές έννοιες της Αριθμητικής, όπως το $1+1=2$, την πρόσθεση είτε τον πολλαπλασιασμό δύο αριθμών κ.ο.κ.

Λέξεις-Κλειδιά : Άλγεβρα, Αριθμητική, λάθη άλγεβρας, ιδιότητες δυνάμεων,

Εισαγωγή

Γιατί είναι δύσκολη η Άλγεβρα; Τι λένε οι δάσκαλοι των Μαθηματικών.

Στο γνωστό αγγλόφωνο φόρουμ Quora (« What is hard about algebra? ») τίθενται ερωτήματα λ.χ. για το «γιατί είναι δύσκολη η βασική –στοιχειώδης- Άλγεβρα» και απαντούν δάσκαλοι καθηγητές, μαθητές φοιτητές και επιστήμονες διάφορων ειδικοτήτων. Ανιχνεύουμε απαντήσεις από διάφορα προφίλ χρηστών που κυρίως έχουν εκπαιδευτική ιδιότητα πάνω στα μαθηματικά και καταγράφουμε ορισμένες αποσπασματικά:

«Η δυσκολία της έγκειται στο πλεονέκτημά της: Στην αφαίρεση.» «Δεν έχει κατακτηθεί η Αριθμητική και επακόλουθα υπάρχει δυσκολία στην Άλγεβρα.» «Είναι μια νέα Γλώσσα με δύσκολους κανόνες Γραμματικής» «Ο καθένας μπορεί να μάθει άλγεβρα. Ο καθένας μπορεί να μάθει οτιδήποτε, αν το θέσει ως στόχο. Χρειάζεται συχνά σκληρή δουλειά και αποφασιστικότητα για να μάθουμε ένα νέο σύνολο δεξιοτήτων. Αλλά αν ήταν εύκολο, θα άξιζε να το προσπαθήσεις;» «Όσοι έχουν δυσκολίες στα Μαθηματικά, ως νεότεροι άνθρωποι, επικεντρώθηκαν στο «πώς» των Μαθηματικών, χωρίς να αφιερώνεται αρκετός χρόνος στα «4W» δηλ. στο Τι, Πότε, Πού και ειδικά στο Γιατί! (What, When, Where, Why). «Χρειάζεται καλή τύχη, ώστε ο πρώτος δάσκαλός σας, να είναι άνετος και ενθουσιώδης ως προς την Άλγεβρα.» «Αφήνονται οι μαθητές να απομνημονεύουν μεθόδους αντί να τις κατανοούν.» «Υπάρχουν πολλοί κανόνες, τύποι και μέθοδοι για απομνημόνευση.» «Εάν η πρώτη σας εμπειρία με κάποιο πράγμα ήταν πολύ άσχημη, πιθανότατα, θα τρομοκρατηθείτε για οτιδήποτε περί αυτό. Το ίδιο ισχύει και με την άλγεβρα.» «Αυτοί που μισούν την Άλγεβρα πιθανόν α) άρχισαν να μισούν την αριθμητική σε προηγούμενα μαθήματα. β) ο δάσκαλος είναι κακός και δεν μπορεί να εξηγήσει τα θέματα ξεκάθαρα γ) Υπάρχει έλλειψη αφηρημένων δεξιοτήτων σκέψης.» «Αν τα προσεγγίζετε (τα μαθηματικά) με φόβο, δεν θα τα καταλάβετε ποτέ» «Ένα πραγματικό σημάδι νοημοσύνης είναι ότι δεν υποχωρείτε από μια πρόκληση και αφήνετε την αποτυχία να σας αποθαρρύνει.» «Κάντε ασκήσεις, ασκήσεις, ασκήσεις»

Τι λένε οι ερευνητές για την δυσκολία της Άλγεβρας

Σύμφωνα με τον (Χρήστου, 2009) που αναφέρεται σε μελετητές αποτελεσμάτων δύο σημαντικών ερευνών, από το 1974-1983 σε δύο φάσεις, που έγινε στην Αγγλία σε

3.000 μαθητές 13-15 ετών, ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών μπορούσε να κατανοήσει τα γράμματα ως αριθμούς και ακόμα λιγότερο ως γενικευμένους αριθμούς και μεταβλητές. Η πλειονότητα των μαθητών (73% σε ηλικία 13 χρονών, 59% σε 14 χρονών και 53% σε 15 χρονών) ερμήνευαν τα γράμματα στις αλγεβρικές παραστάσεις και στις εξισώσεις ως αντικείμενα, ονόματα αντικειμένων (π.χ. β: βάρκες) ή απλά τα αγνοούσαν. Δηλαδή η γνωστή πρόβλεψη του Πιαζέ για την ανάπτυξη του «λογικομαθηματικού σταδίου» των μαθητών μετά την ηλικία των 12 ετών, δεν φαίνεται να είναι τόσο αυτόματη, είτε αυθόρμητη είτε καθολική απ' όσο πιστεύαμε. Επίσης υπάρχουν και τα λεγόμενα «συνηθισμένα», «επαναλαμβανόμενα», «επιμένοντα λάθη» παρά τις κατά περίπτωση επαναληπτικές που διορθώσεις και τα οποία έχουν κάποιες εξηγήσεις λ.χ. «τύπου αναλογίας». Αυτά πρέπει να «αντιμετωπίζονται» με αντιπαραδείγματα (Πλατάρος 2007) και αν είναι εφικτό με οπτική είτε γεωμετρική αναπαράσταση.

Ορισμένα κοινά επιμένοντα και διαδεδομένα λάθη είναι τα $(\alpha \pm \beta)^2 = \alpha^2 \pm \beta^2$, $\sqrt{\alpha + \beta} = \sqrt{\alpha} + \sqrt{\beta}$, $\eta\mu(\alpha \pm \beta) = \eta\mu\alpha \pm \eta\mu\beta$, $\eta\mu\alpha / \eta\mu\beta = \alpha / \beta$

$$\log(\alpha \pm \beta) = \log\alpha \pm \log\beta, \quad 2^3 = 6, \quad \alpha^2 \cdot \alpha^3 = \alpha^6, \quad \frac{\alpha}{\chi} + \frac{\beta}{\psi} = \frac{\alpha + \beta}{\chi + \psi}, \quad \frac{\cancel{\chi} + \alpha}{\cancel{\chi}} = \alpha$$

$$|\alpha + \beta| = |\alpha| + |\beta|, \quad \sqrt{x^2 + y^2} = x + y, \quad (a^2)^5 = a^7, \quad \frac{1}{a+b} = \frac{1}{a} + \frac{1}{b}, \quad |-a| = a, \quad \sqrt{a^2} = a$$

$$-2^4 > 0, \quad (0,2)^2 = 4, \quad \sin^2 \chi = \sin \chi^2, \quad \sin^{-1} \chi = \frac{1}{\sin \chi}, \quad \sqrt{16} = \pm 4$$

Αν $\alpha\chi = \alpha\psi$, τότε $\chi = \psi$

Κάποια από αυτά κυκλοφορούν και ως ανέκδοτα μεταξύ μαθητών είτε εκπαιδευτικών, όπως το $\frac{1}{n} \sin x = \frac{1}{n} \text{si } \cancel{n} x = \text{six} = 6$ και βέβαια, όταν το χιούμορ γίνεται κατανοητό,

αν μη τι άλλο, είναι ελπιδοφόρο για την αντιμετώπιση των ιδίων λαθών. Ωστόσο εδώ θα ασχοληθούμε με ακόμα πιο θεμελιώδη και ακόμα πιο πρωταρχικά λάθη σε σχέση με τα παραπάνω.

Το 1+1=2 είναι η βασικότερη Μαθηματική έννοια;

Το παραπάνω αποτέλεσμα έχει παροιμιώδη διάσταση και θεωρείται λαϊκά ως το θεμέλιο των Μαθηματικών του Ορθολογισμού και της απαρχής της Μαθηματικής γνώσης. Μια προσεκτικότερη ματιά, δείχνει ότι το «1+1=2» εμπεριέχει ήδη αφαιρετική διαδικασία, αφού το 1 καρέκλα +1 καρέκλα =2 δύο καρέκλες και το «1 θρανίο + 1 θρανίο=2 θρανία» έχουν μετουσιωθεί σε «1 ομοειδές +1 ομοειδές =2 ομοειδή» και με τελική αφαίρεση σε απλώς 1+1=2. Θέλουμε να δείξουμε, ότι η βασική αυτή αριθμητική αρχή, εμπεριέχει αφανώς, αλλά ουσιαστικά ως προς το νόημα, το $\chi + \chi = 2\chi$, που είναι μια μετάβαση στην Άλγεβρα, όπου όμως όταν τίθεται ως ερώτημα για το αποτέλεσμά του από τον Μαθηματικό, έχουμε απαντήσεις του τύπου « χ », « χ^2 » ή κάτι πιο ευφάνταστο, όταν η απάντηση είναι «δεν ξέρω». Έτσι $\chi + \chi = \chi$, διότι λ.χ. και η λέξη «αλλά», έχει δύο λάμδα, τα οποία προφερόμενα μαζί ακούγονται ως ένα λάμδα (τουλάχιστον στο Ελλα-

δικό χώρο διότι η Κυπριακή προφορά κρατά το Αρχαιοελληνικό πρότυπο). Η απάντηση « χ^2 » είναι «πιο φυσιολογική» αφού λειτουργεί η εικόνα «δυο χ στην σειρά κάνουν χ^2 ». Στην πραγματικότητα, το φαινόμενο είναι συγκλονιστικό για τους Μαθηματικούς που εισπράττουν επί δεκαετίες αυτές τις απαντήσεις, σε Γυμνάσιο και Λύκειο και προσπαθούν κατά κανόνα ανεπιτυχώς να κάνουν παρεμβάσεις διόρθωσης αυτού του επιμένοντος λάθους. Ένας άλλος παράγοντας που έχει υπεισέλθει στο λάθος, είναι η φοβερής δυσκολίας ταυτότητα $1\chi=\chi$. Από την εμπειρία των Μαθηματικών αποδεικνύεται ότι η ανάγνωση αυτής της ταυτότητας από το πρώτο μέλος προς το δεύτερο είναι ό,τι το απλό, προφανές και τετριμμένο υπάρχει. Όμως, από το δεύτερο στο πρώτο, είναι δυσκολότατη, όπως διαπιστώνεται στην καθημερινή διδακτική πράξη. Να βλέπεις δηλαδή « χ » και να μπορείς να ανακαλέσεις από την συνείδησή σου ανά πάσα στιγμή, ότι είναι και $\chi=1\chi$.

Και βέβαια ο συλλογισμός-συμμετρική ιδιότητα της ισότητας, «αν $a=b$ τότε και $b=a$ » ενώ θεωρείται «πιο τετριμμένος από το τετριμμένο», στην πράξη, είναι ένας διδακτικός σκόπελος, ας εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως «πανευκολάκι». Οι μαθηματικοί γνωρίζουν, ότι όταν βγάζουμε κοινό παράγοντα το χ , στην παλιά θέση του χ «δεν μένει τίποτα» ενώ μένει το 1, διότι $\chi=1\chi$. Επίσης όταν απλοποιούμε και έχουμε

$$\frac{\alpha^2}{\alpha} = \frac{\alpha\cancel{\alpha}}{\cancel{\alpha}} = \alpha$$

εννοείται (από τον καθηγητή) $\frac{\alpha}{1} = \alpha$, ενώ από τον μαθητή **πιθανότατα** εννοείται το

«τα a και a διαγράφονται και μένει μόνο του το ένα a » αυτό δηλαδή που φαίνεται οπτικά στην παράσταση και όχι αυτό που εννοείται. Χωρίς περιστροφές, προτείνουμε το αυτονόητο: Και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (σε όλο το Γυμνάσιο) και ο δάσκαλος (αν εκτελεί την απλοποίηση με αυτόν τον μη συνήθη τρόπο για Δημοτικό) και ο Μαθηματικός να γράφουν επιπροσθέτως και αντιστοίχως $\frac{5}{1} = 5$ και $\frac{\alpha}{1} = \alpha$, διότι δεν

γίνεται κατανοητή η διαδικασία. Θα προτείναμε επίσης οι φαινομενικά υπάρχοντες «δύο τρόποι απλοποίησης» κλασμάτων να «ενοποιηθούν» σε έναν, όπως στο παράδειγμα:

$$\frac{12}{4} = \frac{3 \cdot \cancel{4}}{\cancel{4} \cdot 1} = \frac{3}{1} = 3 \text{ ή αντιστοίχως } \frac{\alpha\beta}{\beta} = \frac{\alpha \cdot \cancel{\beta}}{\cancel{\beta} \cdot 1} = \frac{\alpha}{1} = \alpha$$

μητή και παρονομαστή με το 4 που είναι ο μέγιστος κοινός διαιρέτης» είναι για τους «προχωρημένους». Ο Δάσκαλος και ο Μαθηματικός, **μπορούν και ίσως πρέπει** να επιμένουν στο παραπάνω σχήμα πολύ περισσότερο αφού και η μετάβαση από την αριθμητική στην άλγεβρα είναι απολύτως συμβατή με αυτό το σχήμα όπου διατηρείται αμετάβλητο ως σχήμα. Για να γίνουμε περισσότερο πειστικοί, παραθέτουμε το σχήμα με την διαίρεση :

$$\frac{12}{4} = \frac{12:4}{4:4} = \frac{3}{1} = 3 \text{ ή αντιστοίχως } \frac{\alpha\beta}{\beta} = \frac{\alpha\beta:\beta}{\beta:\beta} = \frac{\alpha}{1} = \alpha$$

φυγή χρήσης αυτού του σχήματος είναι ότι το αλγεβρικό του σκέλος, στην πράξη, δεν

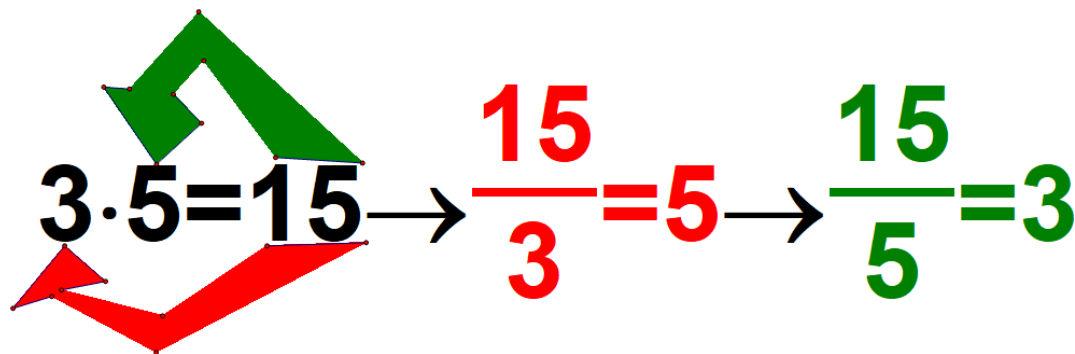
χρησιμοποιείται σχεδόν πουθενά και ποτέ. Άρα, για μια ομαλή μετάβαση, μάλλον – και όσο γίνεται- πρέπει να επιμένουμε πιο πολύ, στο πρώτο πολλαπλασιαστικό σχήμα. Επίσης: Στην περίπτωση εξαγωγής κοινού παράγοντα στην περίπτωση $2\chi+2=2(\chi+1)$ πρέπει το 2 να ιδωθεί ως $2 \cdot 1$ αλλιώς «στην θέση του 2 δεν μένει τίποτα!» Γενικότερα, το 1, πρέπει να εννοείται συνθετικά και εκεί που δεν φαίνεται να υπάρχει καθώς $2=2 \cdot 1$, $a=a^1$ είτε το ίδιο το 1 να θεωρείται επίσης συνθετικά ως $1=e^0=a^0=\frac{a}{a}=\ln e=\eta\mu\frac{\pi}{2}=\sigma\nu\nu 0=0!=1!=aa^{-1}, 1^{\nu}, (a \neq 0)$ για να περιοριστούμε στα πεπερασμένα συνήθως χρησιμοποιούμενα, μιας και όλα τα αποτελέσματα «ίσον1» είναι υπεραριθμήσιμα!

Για κάθε πρόσθεση (ή πολλαπλασιασμό) γνωρίζουμε και δύο αφαιρέσεις (ή διαιρέσεις).

Η πρώτη προπαίδια στην αριθμητική είναι η πρόσθεση μεταξύ όλων των μονοψήφιων φυσικών. Είναι μια δεξιότητα που απαιτείται απόκριση εντελώς μηχανικά, μνημονικά και η οποία δεν καλλιεργείται χρονικά και εμφαντικά όσο της πρέπει. Εμφαντικά καλλιεργείται ο πολλαπλασιασμός, το επόμενο βήμα, όμως με πενιχρά αποτελέσματα. Το βλέπουμε στις αδεξιότητες των μαθητών Λυκείου στην διαίρεση, της οποίας ο αλγόριθμος διεξαγωγής περιλαμβάνει δομικά δοκιμές πολλαπλασιασμού, πολλαπλασιασμό, και αφαίρεση, πέραν των άλλων «τεχνικών λεπτομερειών» του που κι αυτές δεν έχουν κατακτηθεί. Στην μετάβαση στην Άλγεβρα, με την αφαιρετική σκέψη ηλικιακά υπό αρχική –κατά Πιαζέ- διαμόρφωση, όλα είναι πιο δύσκολα. Όλα τα εφόδια από το Δημοτικό, πρέπει να αξιοποιηθούν:

Το αρχικό γνωστικό σχήμα είναι ένας απολύτως συγκεκριμένος πολλαπλασιασμός:

$3 \cdot 5 = 15$. Συνηθίζω –επειδή μπερδεύομαι με την ποικιλία των γραμμάτων- να το σημειώνω στο περιθώριο του τετραδίου για να εφαρμόσω το $3 \cdot 5 = 15$ σχήμα:



Σχήμα 1: Το σχήμα μετάβασης από τον πολλαπλασιασμό στην διαίρεση και από την Αριθμητική στην Άλγεβρα, προτείνουμε να απομνημονευθεί με μια εύκολη αριθμητική πράξη όπως $3 \cdot 5 = 15$ ή $2 \cdot 5 = 10$. Με ανάκληση ή και σημείωση του σχήματος στο τετράδιο για οπτική υποστήριξη του γνωστικού σχήματος, βγάζουμε και όλη την δυσκολεύουσα άλγεβρα με την ποικιλία των εκάστοτε γραμμάτων –συμβόλων..

Επειδή $1 \cdot 5 = 5, 1 \cdot 6 = 6, 1 \cdot 7 = 7$ κ.ο.κ., τελικά $1 \cdot \alpha = \alpha$, όποιο και να είναι το α .

Επειδή $1 \cdot \alpha = \alpha$, γνωρίζω με βάση το οπτικό γνωστικό σχήμα, ότι «Αν $1 \cdot \alpha = \alpha$, τότε $\frac{\alpha}{\alpha} = 1$ και $\frac{\alpha}{1} = \alpha, \alpha \neq 0$ και το $\frac{1}{\alpha}$ δεν ισούται με κάτι άλλο.» Γενικότερα, «Αν

$\alpha\beta = \gamma$, τότε $\frac{\gamma}{\alpha} = \beta$ και $\frac{\gamma}{\beta} = \alpha$ » ενώ η γνωστή απαγόρευση –περιορισμός του μηδε-

νός σε παρονομαστή πρέπει να μνημονεύεται συνεχώς και ακαταπαύστως. Σε κάθε περίπτωση επίσης, με το ίδιο σχήμα βρίσκω «πιο εύκολα» ότι

«αν $3\chi = 5$, τότε $\frac{5}{\chi} = 3$ και $\frac{5}{3} = \chi$ και διαλέγω το τελευταίο που μου λύνει την εξί-

σωση.

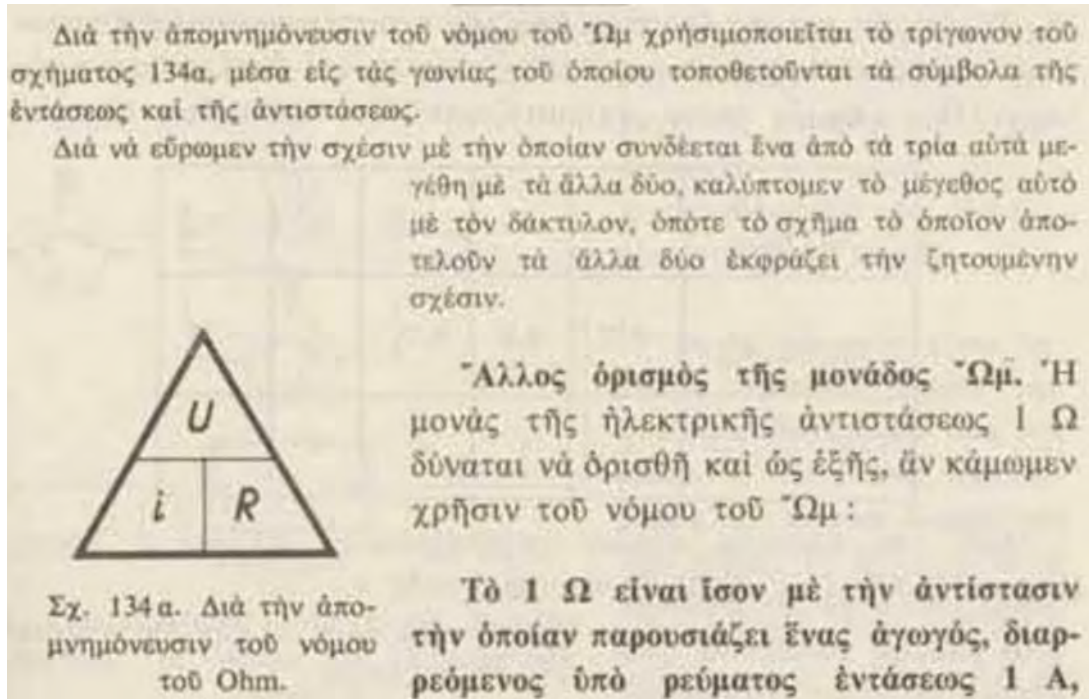
Έχει διδακτικό ενδιαφέρον, ότι ένα παλιό βιβλίο Φυσικής της Γ' Γυμνασίου, δεκαετίας 60, («Φυσική Πειραματική» Σαλτερή Γ. Περιστεράκη ΟΕΔΒ) προέτεινε ένα σχήμα για την επίλυση του νόμου του Ohm δηλ. ότι «Σε ένα συγκεκριμένο αγωγό, το εκάστοτε πηλίκον της τάσεως (U) που εφαρμόζουμε στα άκρα του, δια της εντάσεως του ρεύματος (i) που το διαρρέει είναι σταθερό και το ονομάζουμε αντίσταση του αγωγού (R) δηλ.

$R = \frac{U}{i}$.» Η μαθηματική όμως διατύπωση του νόμου βόλευε με την γνωστή έκφραση

$U = iR$ και η οποία έκφραση μόνο στο Πανεπιστήμιο φθάνει στην σωστή μαθηματική της υπολαβή, ότι δηλ. «Η τάση που εφαρμόζεται στα άκρα του αγωγού είναι η είναι η αιτία της έντασης του ηλεκτρικού ρεύματος» άρα η τάση είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή του πειραματιστή, άρα η συνάρτηση είναι του τύπου $f(U)$ δηλ. $\frac{U}{i} = ct = R$ είτε

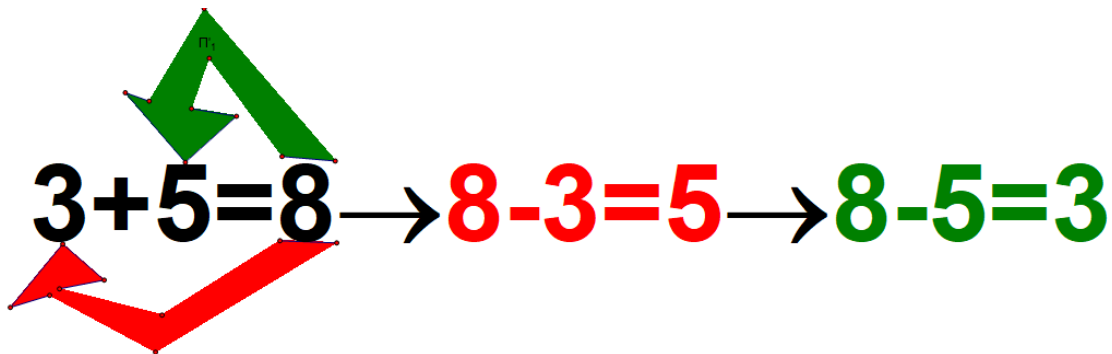
$i = \frac{U}{R}$. Αυτός ο θεμελιακός για τον ηλεκτρισμό νόμος, ήδη από την δεκαετία του 60

που τα πράγματα ήταν πολύ πιο αυστηρά (επαναλάμβαναν τάξη στο Δημοτικό, γραπτές εξετάσεις σε Ε' και Στ' Δημοτικού, εισαγωγικές για το Γυμνάσιο, γραπτές εξετάσεις δύο φορές το σχ. Έτος σε όλα τα μαθήματα κτλ) και ως εκ τούτου οι μαθητές που προχωρούσαν στην φοίτηση και προαγωγή, ήταν κατά τεκμήριο και συμβατικά στατιστικά οι πιο άριστοι, υπήρχε σοβαρό θέμα επίλυσης τύπων, αν και οι τότε μαθητές επέλυαν τις ασκήσεις Φυσικής μόνο μέσω τελικού τύπου, κάτι που προϋπέθετε μεγάλη ευχέρεια σε αλγεβρικές πράξεις, κάτι που μεθοδολογικά ήταν ασφαλέστερο, καθώς ο τελικός τύπος ως προς την ορθότητα, μπορούσε να ελεγχθεί από άποψη διαστάσεων, ενώ χωρίς τελικό τύπο, όχι. Παρ όλα αυτά το πρόβλημα μετάβασης στην Άλγεβρα υπήρχε έντονο.



Σχ. 2 Το σχῆμα απομνημόνευσης τῆς επίλυσης απλοῦ τύπου τῆς Φυσικῆς ἀπὸ το ἔτος 1967 τουλάχιστον.

Το γνωστικό σχῆμα τῆς πρόσθεσης εἶναι «Ἄν $3+5=8$, τότε $8-5=3$ καὶ $8-3=5$ » Προτείνουμε τὸ αριθμητικὸ ὄπου μετὰ τὴν γενίκευσιν ὡς οπτικὸ καὶ γνωστικὸ σχῆμα θα μποροῦν νὰ τοπ θυμούνται ὅπως παρακάτω:



Σχήμα 3 : Στο σχῆμα ἔχω αὐτὸ που πρέπει νὰ θυμάμαι εἴτε νὰ σημειώσω πάνω στο τετράδιό μου γιὰ νὰ θυμάμαι τι γίνεται μετὰ τὰ γράμματα: Ἄν $\chi+\psi=\alpha$, τότε $\alpha-\psi=\chi$ καὶ $\alpha-\chi=\psi$. Καὶ ὄχι μόνο γιὰ αὐτὰ τὰ γράμματα, ἀλλὰ γιὰ κάθε πολυάριθμη ποικιλία τους.

Οἱ «μαγικὲς ιδιότητες τῶν δυνάμεων

Στους κλασικοὺς ὁρισμοὺς τῶν Σχολικῶν βιβλίων, ἡ δύναμις ὀρίζεται γιὰ φυσικὴ δύναμις $n \geq 2$ ὅπου $\underbrace{\alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \dots \alpha}_n = \alpha^n$ ὅπου αβίαστα καὶ φυσικά ἔχει νόημα. Γιὰ $n=1$

καὶ γιὰ $n=0$ χρησιμοποιοῦνται συνήθως αυθαίρετα ρήματα τοῦ τύπου «ὀρίζουμε ἐπίσης καὶ...» «δεχόμαστε ὅτι...» Ἐτσι οἱ ιδιότητες λαμβάνουν ἓνα κάπως αυθαίρετο μεταφυσικὸ χαρακτήρα. Δεν ἐξηγοῦνται επαρκῶς.

Προτείνουμε περιληπτικὰ τὴν ἐξῆς προσέγγισιν:

$\alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha \cdot \alpha = \alpha^8$ ή $\alpha^2 \cdot \alpha^6 = \alpha^8$ ή $\alpha^3 \cdot \alpha^5 = \alpha^8$ ή $\alpha^4 \cdot \alpha^4 = \alpha^8$ απ' όπου προκύπτει ο βασικός μετά τον ορισμό τύπος $\alpha^\mu \cdot \alpha^\nu = \alpha^{\mu+\nu}$. Στην συνέχεια εξ ορισμού ισχύει $\alpha \cdot \alpha^\nu = \alpha^{\nu+1}$, από το οποίο αποτέλεσμα είμαστε λογικά υποχρεωμένοι να δεχθούμε ότι $\alpha^1 = \alpha$, όπου αποκτά συνέχεια και συνέπεια ο ορισμός. Στο επόμενο βήμα, παρατηρούμε, ότι

$\alpha^8 = \alpha^{8+0} = \alpha^8 \cdot \alpha^0$, από όπου αν θέλουμε να επεκτείνουμε, είμαστε και εδώ υποχρεωμένοι να δεχθούμε $\alpha^0 = 1$ με $\alpha \neq 0$.

Σε επόμενο βήμα σκέψης, έχουμε :

$\alpha^8 = \alpha^{8+0} = \alpha^{8+\nu+(-\nu)} = \alpha^8 \cdot \alpha^\nu \cdot \alpha^{-\nu}$. Για να υπάρχει συνέχεια στην γενίκευση, συνέπεια, συμβατότητα και καμία αντιφατικότητα, πρέπει να δεχθούμε ότι

$\alpha^\nu \cdot \alpha^{-\nu} = 1$, απ' όπου ομαλά, φυσικά, προκύπτει ότι $\alpha^{-\nu} = \frac{1}{\alpha^\nu}$. (*) Τελευταίο βήμα

το αν $\mu > \nu$, τότε $\alpha^{\mu-\nu} = \alpha^{\mu+(-\nu)} = \alpha^\mu \cdot \alpha^{-\nu} \stackrel{(*)}{=} \alpha^\mu \cdot \frac{1}{\alpha^\nu} = \frac{\alpha^\mu}{\alpha^\nu}$ που είναι και ο τελευταίος

βασικός τύπος. Όλα έχουν προκύψει από τον ορισμό και τον βασικό πολλαπλασιαστικό τύπο. Το τελευταίο προκύπτει και με αντίστροφη προσέγγιση, δηλ.

$\frac{\alpha^\mu}{\alpha^\nu} \stackrel{\text{απλοποίηση}}{=} \frac{\alpha^{\mu-\nu}}{1} = \alpha^{\mu-\nu}$, από όπου αν το λάβουμε ως αφετηρία προκύπτουν με συνέ-

πεια και όλοι οι τύποι πλην του βασικού ορισμού, με ανάλογη, σχετική νέα προσέγγιση. Ας το δούμε:

Εκκινούμε από την παράσταση $\frac{\alpha^\mu}{\alpha^\nu}$, με $\mu > \nu$. Εξηγούμε γιατί μετά τις απλοποιήσεις

έχουμε $\frac{\alpha^\mu}{\alpha^\nu} = \alpha^{\mu-\nu}$. Για να έχει επεκτασιμότητα ο τύπος, παρατηρούμε ότι

$1 = \frac{\alpha^\mu}{\alpha^\mu} = \alpha^{\mu-\mu} = \alpha^0$, άρα μπορούμε να ορίσουμε την μηδενική δύναμη και επίσης την

πρώτη δύναμη ως εξής: $\alpha^1 = \frac{\alpha^{\mu+1}}{\alpha^\mu} = \frac{\alpha}{1} = \alpha$. Έπειτα $\frac{1}{\alpha^\nu} = \frac{\alpha^0}{\alpha^\nu} = \alpha^{0-\nu} = \alpha^{-\nu}$. Ένα απο-

τέλεσμα που είναι τελικά συμβατό με το $\alpha^\mu \cdot \alpha^\nu = \alpha^{\mu+\nu} \quad \forall \mu, \nu \in \mathbb{Q}$.

Σε μεγαλύτερη τάξη και για $\nu \in \mathbb{Q}$, πρέπει να εξηγηθεί ότι αφού:

$\alpha = \alpha^1 = \alpha^{\frac{\nu}{\nu}} = \alpha^{\nu \cdot \frac{1}{\nu}} = (\alpha^{\frac{1}{\nu}})^\nu = \underbrace{\alpha^{\frac{1}{\nu}} \cdot \alpha^{\frac{1}{\nu}} \cdot \alpha^{\frac{1}{\nu}} \cdot \dots \cdot \alpha^{\frac{1}{\nu}}}_{\nu \text{ παράγοντες}}$, μπορούμε να ορίσουμε $\sqrt[\nu]{\alpha} = \alpha^{\frac{1}{\nu}}$.

Μετά, με $\kappa, \nu \in \mathbb{Q}$, έχουμε $\alpha^{\frac{\kappa}{\nu}} = \alpha^{\kappa \cdot \frac{1}{\nu}} = (\alpha^{\kappa})^{\frac{1}{\nu}} = \sqrt[\nu]{\alpha^{\kappa}}$, απ' όπου ισχύουν και οι υπόλοιπες ιδιότητες και για ρητούς. Για τους αρρήτους αναλαμβάνει η Ανάλυση με την Συνέχεια και την Πληρότητα των Πραγματικών αριθμών.

Τα προβλήματα με τις πρωτοβάθμιες εξισώσεις

Στην επίλυση πρωτοβάθμιων εξισώσεων με κλάσματα με ρητούς παρονομαστές, ο αλγόριθμος προβλέπει α) πολλαπλασιασμό και των δύο μελών με το ΕΚΠ των παρονομαστών β) εφαρμογή της επιμεριστικής ιδιότητας γ) απλοποίηση δ) επιμεριστική στους αριθμητές κτλ Στην πράξη παραλείπεται το α) και πάμε στο ολοκληρωμένο β) διότι αυξάνεται η πιθανότητα λάθους στον πολλαπλασιασμό ρητών (φροντιστηριακή πρακτική) Έτσι όμως χάνεται η εμπέδωση της ιδιότητας «αν $x=y$, τότε $ax=ay$ » (1) Γενικά οι μαθητές πιστεύουν ότι η επίλυση εξισώσεων έχει δικούς της κανόνες και «απαγορεύεται δια ροπάλου» η λύση με «καπελάκια» αφού θα έχει ως τελική κατάληξη μια εξίσωση του τύπου λ.χ. $\frac{3x-1}{12} = 0$ από την οποία βγαίνει το συμπέρασμα $3x-1=0$ με

«εξαφάνιση του 12» πράγμα που –προφανώς- μπορεί να μπερδέψει τους μαθητές και έχει εξοβελιστεί πολλές δεκαετίες ως μέθοδος, αφού αργότερα σε μεγαλύτερη τάξη όπου ο άγνωστος εμφανίζεται στον παρονομαστή, η σύγχυση μπορεί να είναι μεγαλύτερη. Αυτήν την ευλογοφανή εικασία μπορούμε να παρουσιάσουμε αν και πιστεύουμε ότι τα «καπελάκια» εξαφανίζουν διδακτικά την ιδιότητα (1), αλλά είναι μια γέφυρα από την Αριθμητική που δεν χρησιμοποιείται.

Πολλές φορές για λόγους συντομίας όταν ο αλγόριθμος της επίλυσης φθάσει στο βήμα του «διαιρώ και τα δύο μέλη με τον συντελεστή του αγνώστου» η διαίρεση γίνεται κατ' ευθείαν, χωρίς να δαπανηθεί μια επί πλέον δημιουργία σειράς, κάτι που δεν έχει επίπτωση πέραν ότι το σύμβολο του ίσον (=) να μην είναι στοιχισμένο στην γραμμή των κλασμάτων, αλλά όταν φθάσουμε στην επίλυση ανισώσεων που ο αλγόριθμος είναι σχεδόν ίδιος, και αν ο συντελεστής είναι αρνητικός, μάλλον θα ξεχαστεί, από τον μαθητή που θα υιοθετήσει την πρακτική του δάσκαλου, η αλλαγή φοράς της ανίσωσης.

Το $-a$ είναι αρνητικός αριθμός;

Γνωστό, διαδεδομένο, επιμένον και μελετημένο λάθος. Είναι ένα γράμμα με αρνητικό πρόσημο. Παριστάνει κάποιον αριθμό από αυτούς που μαθαίνουμε στο Δημοτικό και δεν είχαν πρόσημο. «Άρα είναι αρνητικός.» Το άξιον περιέργειας και προβληματισμού είναι ότι το λάθος επιμένει να διαπράττεται στο Λύκειο σε τελειόφοιτους οι οποίοι δεκάδες τουλάχιστον φορές έχουν γράψει παραστάσεις του τύπου $-x=2$, $x=-2$ κ.ο.κ. Η πρώτη λέει ότι το $-x$ είναι θετικός. Αλλά δεν εμποδώνεται, ας είναι η πλέον απλή παράσταση –σχήμα. Πιθανόν, λόγω των δύο νοηματικών κατευθύνσεων της ισότητας: Άλλο το $x=-2$ και άλλο το $-2=x$ όπως έχουμε προείπει για την συμμετρική ιδιότητα της ισότητας που θεωρείται τετριμμένη χωρίς φυσικά στην πράξη και να είναι. Είναι προφανές ότι οι ίδιοι τελειόφοιτοι του Λυκείου που το κάνουν λάθος, δεν έχουν κατανοήσει ποτέ τον ορισμό της απόλυτης τιμής που είναι ένας δύσκολος ορισμός λόγω αυτού του γνωστικού εμποδίου, που συνιστά πολύχρονη παρανόηση. Μια υπαρκτή συμπλη-

ρωματική εξήγηση-αιτία για το λάθος, είναι και το γεγονός ότι από μια απολύτως φυσιολογική αριθμητική παράσταση του τύπου $(-3)+(2)+(-4)+(1)$, μέσα σε μια-δύο διδακτικές ώρες αφ' ότου μαθαίνουν την πρόσθεση, για εξοικονόμηση γραφής παρενθέσεων, κάνουμε μια απλοποιητική, απλουστευτική σημειολογικά σύμβαση, όπου η πρόσθεση «εννοείται» και γράφουμε τους αριθμούς μόνο με τα πρόσημά τους. Δηλ. $-3+2-4+1$. Προφανώς ο μαθητής της Α' και Β' Γυμνασίου, μπερδεύεται με το «όλα είναι πρόσθεση» όταν βλέπει τα πλην εκτός ίσως από τον πρώτο αριθμό και το 4 το βλέπει ως θετικό που αφαιρείται και αν ενεργήσει και έτσι δεν θα κάνει λάθος τελικά. Την εξήγηση συμπληρώνει, το ότι κατά τεκμήριο το 50% των παραδειγμάτων δεν αρχίζουν από αρνητικό αριθμό και τα παραδείγματα είναι διδακτικώς και χρονικώς λίγα. Όσοι δεν το κατάλαβαν, «υποχρεούνται» να το εμπεδώσουν με την παρακάτω σπειροειδή ανακύκλωση της ύλης λ.χ. στις εξισώσεις, έχοντας όμως να αφομοιώσουν και νέα πράγματα που αυξάνουν την δυσκολία εκθετικά, αφού τα μαθηματικά κατά κανόνα, έχουν απαίτηση κάποιας προαπαιτούμενης γνώσης, όσο διάθεση και να έχει ο δάσκαλος να φθάσει έως το Δημοτικό, ενώ διδάσκει Λυκειακή ύλη.

Συμπεράσματα

A) Τα λάθη της Άλγεβρας στην εισαγωγή της είναι γνωστά και μελετημένα, ταξινομημένα, κατηγοριοποιημένα και διευρευνούμενα συνεχώς, ως προς τις αιτίες, από πλήθος ερευνητών παγκοσμίως και εις βάθος. Ωστόσο «μαγικές συνταγές» δεν υπάρχουν προς την γνώση, αφού «μή είναι βασιλικήν άτραπὸν ἐπὶ γεωμετρίαν» όπως απάντησε ο Ευκλείδης στον Πτολεμαίο τον Α', όταν του ζήτησε έναν πιο εύκολο τρόπο από τα «Στοιχεία» του, για να μάθει γεωμετρία.

B) Τα σχήματα με μετάβασης από Αριθμητική σε Άλγεβρα όπως «όταν ξέρω το άθροισμα(γινόμενο) δύο διαφορετικών αριθμών, ξέρω και τα αποτελέσματα δύο αφαιρέσεων(διαιρέσεων) με την επιφύλαξη των περιπτώσεων διαίρεσης με το 0. Τα σχήματα αυτά μπορεί να γίνονται κατανοητά εύκολα στην αριθμητική ενώ πιο δύσκολα στην Άλγεβρα, ας είναι δομικά ίδια. Κατά την γνώμη μας πρέπει να γίνεται πιο συχνή μνεία του σχήματος στην Αριθμητική, κατά την κρίση του δασκάλου, όπου δει. Το ίδιο αριθμητικό σχήμα να υπενθυμίζεται επίσης και στο Γυμνάσιο, απ' όσους διδάσκουν Μαθηματικά είτε Φυσική, πιο πολύ από την προ 50-κονταετίας προσπάθεια, όπου είχαμε πολύ πιο εντατικοποιημένους-εκπαιδευμένους για Άλγεβρα μαθητές.

Γ) Αναμφίβολα, ο ιδιότητες των δυνάμεων, πρέπει να εξηγούνται με ημιγενικά παραδείγματα (λ.χ. Γιατί $a^3 \cdot a^5 = a^8$) όπως και να αποδεικνύονται ειδικές περιπτώσεις με συγκεκριμένους εκθέτες αντί για τις μεταβλητές n είτε μ , πριν φθάσουμε στις πιο γενικές παρουσιάσεις και διευρυμένες επεκτάσεις του ορισμού για $\chi < 2$, δηλ. για εκθέτες $n=0, n=1$, και $n < 0$. Όλοι γνωρίζουν, ότι η απομνημόνευση των τύπων, δεν σημαίνει και δυνατότητα εφαρμογή τους, αλλά ζητούμενο είναι η συνειδητοποίηση του ορισμού, ότι όταν βλέπουμε λ.χ. a^8 , είναι σαν να βλέπουμε οκτώ a στην σειρά να πολλαπλασιάζονται και σε αυτό έγκειται είναι η όλη δυσκολία. Κατά κανόνα οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν καταλάβει τον ορισμό, ενώ αυτό δεν συμβαίνει και αυτό ένα αποτελεί επιπρόσθετο εμπόδιο. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής γράφει $(\chi+\psi)^2 = \chi^2 + \psi^2$, πέραν τις αναλογικής εξήγησης του λάθους, υπάρχει και η επιφανειακή γνώση του ορισμού της

δύναμης. Ομοίως και στο γνωστό λάθος όπου το -2^4 εκλαμβάνεται ως θετικός αριθμός, «διότι το 4 είναι άρτιος». Γενικά, η πλήρης κατανόηση του ορισμού της δύναμης είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που φθάνει τουλάχιστον ως και την Α΄ Λυκείου, όπως και η πλήρης κατανόηση του ορισμού της απόλυτης τιμής η οποία για σημαντικό ποσοστό μαθητών, δεν επέρχεται ούτε στην Γ΄ Λυκείου, αφού $|-a| \neq a$. Γι αυτό κάποιοι «πρακτικοί» ορισμοί της απόλυτης τιμής ότι «είναι ο αριθμός δίχως πρόσημο» συντηρούν το λάθος καθώς ο μαθητής μαθαίνει αμέσως ότι $|-3|=3$, αλλά όχι για κάθε a $|-a|=a$ και το οποίο πρόβλημα ίσως να αμβλύνεται κάπως αν ο διδάσκων γίνεται σχολαστικός και απαιτεί να γράφουν όλοι ότι $|-3|=(-3)$ και παράλληλα διαρκώς να υπενθυμίζει ότι $|-a|=a$ αν a θετικός και $|-a|=-a$ αν a αρνητικός. Μια εξήγηση η οποία προϋποθέτει ότι όταν εκτεταμένα και συνηθέστατα γράφουμε λ.χ. $a < 0$ και αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο ως προς την πλήρη κατανόησή του στην πράξη, όσο κι αν φαίνεται απολύτως προφανές από τους μαθητές.

Δ) Ένα συλλογικό γνωστικό εμπόδιο είναι η αποφαστική έντονη βεβαιότητα από τους «καλούς μαθητές» ότι «αυτά τα καταλαβαίνουμε.» κάτι που υπονομεύει την προσοχή τους. Ο καλός εκπαιδευτικός όταν περιγράφει μια αλγεβρική επίλυση, έχει ένα τεράστιο δυναμικό σκόπιμων συνήθων λαθών που κάνουν οι μαθητές τα οποία μπορεί να αναπαράγει και αμέσως να ζητά, «που έκανα λάθος;...»

Πρέπει τελικά, να διδάσκουμε με ενθουσιασμό, επιμονή και επιμονή. Με γνώση των συνήθων λαθών των μαθηματικών. Με άμεση ετοιμότητα παράθεσης απλών και αποδεικτικών αντιπαραδειγμάτων, με καλή γνώση της όλης εικόνας δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών μας, με παρώθηση για εξάσκηση και με αγάπη για την δουλειά μας. Η άμβλυνση των λαθών για την πλειονότητα θα επέλθει και η όδευση προς την κατάρκτηση της Άλγεβρας.

Αναφορές :

Πλατάρος, Ι. (2007) «Το αντιπαράδειγμα ως θεραπεία λαθών στα μαθηματικά» Συνέδριο Κ.Ε.Ε. σε Αθήνα & Θεσσαλονίκη (Ανάκτηση 18/10/2020 από http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf)

Σαλτερής, Π. «Φυσική Πειραματική» Γ΄ Γυμνασίου. Β΄ Έκδοση, ΟΕΔΒ 1969

Ανάκτηση 18/10/2020 από <https://e.issuu.com/issuu-reader3-embed-files/latest/twittercard.html?u=patates200&d=20121206114855>

Χρήστου, Κ. (2009) «Εννοιολογική Αλλαγή στα Μαθηματικά. Η περίπτωση της Άλγεβρας» Διδακτορική Διατριβή ΕΚΠΑ –Οικ. Παν. Αθηνών

«What is hard about algebra?» Ιστότοπος Quora (Ανάκτηση 18/10/2020 από <https://www.quora.com/How-hard-is-pre-algebra>)

Η συμβολή των δεξιοτήτων επικοινωνίας στη συμβουλευτική

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης» agnosto3@gmail.com

Φλωροπούλου Παναγιώτα

Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», panagiotaflor@gmail.com

Χρήστος Ιωάννου

Εκπ/κός Π.Ε.01, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», hioannou1964@gmail.com

Περίληψη

Η ταχύτατα εκτυλισσόμενη σύγχρονη εποχή καταδεικνύει αναπόδραστα τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η οικονομική κρίση κυριαρχεί και καθιστά την κρίση στις ανθρώπινες σχέσεις πιο έντονη από ποτέ. Στο σύγχρονο αυτό περιβάλλον, πολλοί άνθρωποι είναι δυνατόν να δεχθούν τις βοηθητικές υπηρεσίες της συμβουλευτικής. Η αίσθηση της ανεπάρκειας, η οποία διέπει πολλούς ανθρώπους ως προς την δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις, πολλές φορές τους οδηγεί στην απογοήτευση και την παραίτηση. Στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, η συμβουλευτική παρέχει στα άτομα κίνητρα προκειμένου, μέσα από την διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων, να συνεχίσουν να αγωνίζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβουλευτική, σύμβουλος, επικοινωνία, άτομο.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε και στη χώρα μας η Συμβουλευτική και η Συμβουλευτική Ψυχολογία, με μεγάλη καθυστέρηση σε σχέση με άλλες χώρες. Οι λόγοι που ώθησαν στην εμφάνιση και καθιέρωση της Συμβουλευτικής είναι πολλοί και συνάδουν - κατά κύριο λόγο- με τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία καθιστά αναγκαία την ύπαρξη θεσμών βοήθειας του ανθρώπου. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής είναι πλέον ιδιαίτερος αναγκαίος και καταλυτικός σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (εκπαίδευση, εργασία, οικογένεια, κ.λπ.), αρκεί να ασκείται ορθά και υπεύθυνα από άτομα που κατέχουν τις πρέπουσες γνώσεις και δεξιότητες.

Η Συμβουλευτική και ο Ρόλος του Συμβούλου

Η Συμβουλευτική ορίζεται πολύ συχνά ως μια σχέση, μέσω της οποίας οι σύμβουλοι βοηθούν τους πελάτες τους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να ζήσουν πιο εποικοδομητικά αναπτύσσοντας την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους μόνοι τους. Δυστυχώς όμως η Συμβουλευτική θεωρείται από ορισμένους ως ένα «ρεπερτόριο» δεξιοτήτων. Η Συμβουλευτική σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να υπεραπλουστεύσει επικίνδυνα και να εξισώνεται με ένα σύνολο τεχνικών ή με τη συμβουλευτική συνέντευξη. Αντίθετα, είναι μια πολύπλοκη σχέση που απαιτεί υψηλό βαθμό αυτογνωσίας του συμβούλου, μεγάλη θεωρητική ενημέρωση - κυρίως σε θέματα

Επικοινωνίας και Συμβουλευτικής- και, βέβαια, γνώση και κριτική προσέγγιση μεθόδων, εργαλείων, δεξιοτήτων και τεχνικών. Οι απόψεις των συμβούλων για το ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες διαφέρουν, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση που τους εκφράζει περισσότερο. Έτσι, επειδή οι θεωρητικές προσεγγίσεις είναι αρκετές, υπάρχουν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες.

Ωστόσο, πέραν των όποιων θεωρητικών προσεγγίσεων, αυτό που πραγματικά βοηθάει ένα σύμβουλο στο να εξελιχτεί περισσότερο είναι η πρακτική εξάσκηση. Εφαρμόζοντας τη Συμβουλευτική μαθαίνει και αναπτύσσει τόσο τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και μια πληθώρα δεξιοτήτων. Διαπιστώνει τι βοηθάει περισσότερο, τι δεν πήγε καλά στην πορεία τι έφταιξε, τι χρειάζεται να γίνει παραπάνω, κ.λπ. Επίσης, αυτό που έχει σημασία είναι το να είναι κανείς ανοικτός στην εμπειρία, να κάνει αυτοκριτική προσπαθώντας να απαλλαγεί από ενδεχόμενους μηχανισμούς άμυνας και να προσπαθεί να βελτιώνεται χρησιμοποιώντας εποικοδομητικά την εμπειρία του που, όπως υποστηρίζει και ο Rogers (1975), είναι η ανώτατη επιστήμη. Μαθαίνουμε και μέσα από τα λάθη μας που είναι λίγο - πολύ αναπόφευκτα, αφού κανείς δεν είναι τέλειος. Επιπροσθέτως, η γνώση διαφόρων τεχνικών που εφαρμόζονται από πολλούς στη συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει το σύμβουλο. Τέτοιες τεχνικές είναι: παίξιμο ρόλων, ερωτηματολόγια, παιχνίδια και ασκήσεις. Εκείνο όμως που είναι το σημαντικότερο, είναι η ικανότητα του συμβούλου να δημιουργεί συναισθηματική επαφή με τους άλλους. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να λειτουργεί ο σύμβουλος μηχανιστικά, στηριγμένος μόνο σε τεχνικές και δεξιότητες, εις βάρος της προσωπικής, αυθεντικής σχέσης με τον πελάτη.

Οι δεξιότητες των συμβούλων είναι δυνατόν να διαφέρουν ανάλογα με τους τομείς της Συμβουλευτικής. Ένας σύμβουλος ενεργού επαγγελματικού προσανατολισμού για παράδειγμα, ίσως χρειαστεί να εξασκηθεί στην ανίχνευση επαγγελματικών ενδιαφερόντων και να γνωρίζει πηγές για επαγγελματική πληροφόρηση. Ένας σύμβουλος εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει πρωταρχικά να βοηθήσει τους μαθητές, με τις κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες, στην αυτό-εξερεύνησή τους, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης τους, στην αναζήτηση πληροφοριών, στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, στην απόκτηση ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, κ.λπ.

Απαραίτητες Δεξιότητες κατά τη Συμβουλευτική Διαδικασία

Μερικές δεξιότητες είναι τόσο βασικές, που αποτελούν μέρος όλων σχεδόν των προσεγγίσεων της Συμβουλευτικής. Παρακάτω αναφέρονται λεπτομερέστερα οι βασικότερες από αυτές:

Α. Ίσως η πιο βασική δεξιότητα είναι η ικανότητα του συμβούλου να είναι καλός ακροατής. Αυτό προϋποθέτει ένα καλό επίπεδο αυτογνωσίας από το σύμβουλο και επαγρύπνηση για τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του πελάτη, στα οποία πρέπει και να ανταποκρίνεται. Διαφορετικά, η ακρόαση, στη συμβουλευτική διαδικασία δε θα διαφέρει από αυτήν που συμβαίνει σε μια καθημερινή κοινωνική συζήτηση, κατά την

οποία και οι δύο συνομιλητές προσπαθούν, συνήθως, να ικανοποιήσουν κάποιες ψυχολογικές ανάγκες του εγώ τους. Μερικές φορές, ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούμε να εκφραστούμε για να επικοινωνήσουμε με τους άλλους αποκαλύπτει περισσότερα για την κατάσταση, στην οποία βρισκόμαστε από ότι αυτά τα οποία λέμε. Έτσι είναι σημαντικό όχι μόνο το τι λέει κανείς, αλλά και πως το λέει. Τα μη λεκτικά μηνύματα (εκφράσεις του προσώπου, «σωματική γλώσσα», τόνος της φωνής, απόσταση που κρατάμε από τους άλλους, κ.λπ.) είναι εξίσου σημαντικά με τα λεκτικά μηνύματα, γιατί μπορεί να εκφράζουν τα συναισθήματα μας. Για να μπορέσει, λοιπόν, ο σύμβουλος να καταλάβει τον εσωτερικό κόσμο αναφοράς του πελάτη, πρέπει να ακούει, αλλά και να παρατηρεί προσεκτικά. Η αποτελεσματική ακρόαση είναι δυνατόν να βοηθήσει το άτομο να αυτο-εξερευνηθεί, να διακρίνει τις αντιλήψεις που έχει για τον εαυτό του (που προέρχονται συνήθως από αξίες άλλων ατόμων τις οποίες το άτομο έχει εσωτερικεύσει), να έρθει σε επαφή και να εμπιστευθεί τα δικά του συναισθήματα. Η ουσιαστική ακρόαση βοηθάει τον πελάτη να ακούσει και ο ίδιος τον πραγματικό του εαυτό και να προσπαθήσει να εκφραστεί πληρέστερα, πράγμα το οποίο δίνει την ευκαιρία στο σύμβουλο να γνωρίσει βαθύτερα τον πελάτη και εν συνεχεία να τον βοηθήσει περισσότερο. Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής είναι άλλωστε, να βοηθηθεί το άτομο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, καθώς θα ενθαρρύνεται να εκφράσει τις απόψεις του, τις ιδέες, τις προτιμήσεις, τις εμπειρίες του.

B. Κατανόηση και ανταπόκριση του συμβούλου στα συναισθήματα του πελάτη. Αυτή η δεξιότητα παραπέμπει στη βαθιά και ακριβή κατανόηση του τι λέει ο πελάτης, σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς του, κατόπιν στην κοινοποίηση σ' αυτόν, με ευαισθησία και ηρεμία, του τι έγινε κατανοητό.

Ο Rogers (1975) δημοσίευσε αναλυτικότερα τις απόψεις του για την διαδικασία του να κατανοείς βαθιά τον άλλο. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- *Το να μπαίνεις στον προσωπικό αντιληπτικό κόσμο του άλλου.*
- *Το να είσαι ευαίσθητος, κάθε λεπτό, στις αλλαγές που συμβαίνουν στα προσωπικά νοήματα του άλλου.*
- *Το να καταλαβαίνεις νοήματα τα οποία σχεδόν δεν συνειδητοποιεί ο πελάτης.*
- *Το να επικοινωνείς την κατανόηση σου για τον κόσμο του, καθώς κοιτάζεις τα στοιχεία τα οποία το άτομο αυτό φοβάται να αντικρίσει.*
- *Το να ελέγχεις συχνά μαζί του την ακρίβεια της κατανόησης σου και να οδηγείσαι από τον τρόπο που αυτός ανταποκρίνεται.*

Πρακτικές Εφαρμογές Τεχνικών και Δεξιοτήτων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σειρά από πρακτικές εφαρμογές των τεχνικών και δεξιοτήτων που πρέπει να χειρίζεται ο Σύμβουλος κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Πολλές από τις δεξιότητες που αναφέρονται παρακάτω τις χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή και αν χρησιμοποιηθούν συστηματικά θα βοηθήσουν τον σύμβουλο να επικεντρώσει την προσοχή του αποτελεσματικότερα στο θέμα του

πελάτη του και να εξερευνήσει με εμπιστοσύνη την κατάστασή του. **Ακρόαση/ Προσοχή**

1. Οπτική επαφή: όχι επίμονη ενατένιση, αλλά μια ευγενική υπενθύμιση ότι είστε παρών με όλη την προσοχή σας.
2. Στάση του σώματος: Καθίστε κοντά, βλέπετε κατά πρόσωπο τον πελάτη και χαλαρώστε (η ύπαρξη ενός γραφείου ανάμεσά σας δεν βοηθάει).
3. Διατηρείτε την επαφή: είναι εύκολο να επικεντρώσετε την προσοχή σας σε κάτι που λέει ο πελάτης και να το συσχετίζετε με τη δική σας εμπειρία, αλλά είναι καλύτερα να μείνετε με τη δική του εμπειρία και να την ακούσετε διεξοδικά. Να έχετε υπομονή.
4. Τόπος: Διαλέξτε ένα μέρος όπου δεν θα σας ενοχλούν και φροντίστε να ελαχιστοποιήσετε τις πιθανότητες απόσπασης της προσοχής σας.
5. Συγκέντρωση: Αν σας απασχολεί κάτι προσωπικό, θα είναι δύσκολο να ακούσετε κάποιον άλλο. Συναντήστε τον πελάτη μια άλλη φορά, ή βρείτε κάποιον, στον οποίο μπορείτε να μιλήσετε για το δικό σας θέμα.
6. Συναισθήματα: Οι λέξεις δεν αποδίδουν πάντοτε την αληθινή εικόνα των πραγμάτων. Προσπαθήστε να ακούσετε το κρυφό μήνυμα, το οποίο αποκαλύπτεται περισσότερο από τα συναισθήματα που νοιώθει ο πελάτης.

Ανταπόκριση: Δεν απαιτείται απλώς να ακούμε προσεκτικά, αλλά να δείξουμε στον πελάτη ότι τον ακούμε και τον κατανοούμε. Αυτό μπορεί να γίνει με:

1. Την επανάληψη: Μπορούμε να επαναλάβουμε μια λέξη ή μια πρόταση που φάνηκε ιδιαίτερα σημαντική ή φορτισμένη.
2. Την περίληψη: Αφού ακούσουμε κάτι που λέει ο πελάτης, μπορούμε να πούμε περιληπτικά αυτό που ακούσαμε και καταλάβαμε: (π.χ. «Για να δω τώρα αν το κατάλαβα σωστά αυτό. Λες ότι»)
3. Την αντανάκλαση συναισθημάτων: Προσέξτε ιδιαίτερα τα συναισθήματα που νιώθει κανείς γι' αυτά που λέει και ενημερώστε τον για αυτά. (π.χ. «Λες ότι όλα είναι εντάξει, αλλά φαίνεσαι λυπημένος...»).

Ερωτήσεις: Στόχος σας στη συμβουλευτική συνάντηση είναι να εξερευνήσετε την κατάσταση του πελάτη. Αυτό θα συμβεί αν τον αφήσετε να σας πάει εκεί που θέλει κατά την εξερεύνηση αυτή, κάνοντας:

1. Ανοιχτές ερωτήσεις: π.χ. «Μίλησε μου περισσότερο γι' αυτό. Τι είναι αυτό που σε ενοχλεί;» Αποφύγετε ερωτήσεις που οδηγούν σε μονολεκτικές απαντήσεις.
2. Διευκρινιστικές ερωτήσεις: π.χ. «Δεν είμαι σίγουρος ότι κατάλαβα. Θα μπορούσες να μου εξηγήσεις περισσότερο αυτό το σημείο;».

Θεωρία Επικοινωνίας

Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα που εμπεριέχει την ακριβή έκφραση και αντίληψη ιδεών, συναισθημάτων, αιτημάτων και ενεργειών. Απαιτεί τουλάχιστον δύο ανθρώπους: Έναν πομπό και έναν δέκτη, που μπορούν να ανταλλάξουν τους ρόλους τους.

Ο όρος επικοινωνία παραπέμπει σε:

- *Άμεση ή έμμεση, μονόπλευρη ή αμφίπλευρη, συνειδητή ή κατευθυνόμενη μεταβίβαση μηνυμάτων από άνθρωπο σε άνθρωπο.*
- *Ένα σύνολο ενεργειών με τις οποίες διατυπώνονται ή μεταβιβάζονται μηνύματα κατά την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση.*
- *Ένα σύνολο ενεργειών με τις οποίες διατυπώνονται και μεταβιβάζονται τα μηνύματα σε τρίτους, με στόχο να διαμορφώσουν ή να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους.*
- *Λεκτική και μη λεκτική έκφραση για την ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων.*

Η Satir (1998) λέει ότι η επικοινωνία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει το είδος των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των ανθρώπων και κάποιες φορές προδιαγράφει μελλοντικές σχέσεις και συμβάντα.

Τεχνικές Επικοινωνίας

Στο πλαίσιο οικοδόμησης της συμβουλευτικής σχέσης και προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της επικοινωνίας είναι απαραίτητο ο σύμβουλος να αναπτύξει δεξιότητες ακρόασης και διερεύνησης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000).

Βασική δεξιότητα ακρόασης είναι η παρακολούθηση, με την έννοια της ενεργούς ανταπόκρισης στα μηνύματα του συμβουλευόμενου. Η παρακολούθηση προφανώς είναι απαραίτητος όρος τόσο για να μπορέσει να κατανοήσει ο σύμβουλος τον συμβουλευόμενο, όσο και για να «εισπράξει» ο συμβουλευόμενος κάτι τέτοιο. Η παρακολούθηση μπορεί να εκφραστεί τόσο με τη μη λεκτική όσο και με τη λεκτική επικοινωνία. Σε ότι αφορά τη μη λεκτική, μεγάλο ρόλο παίζει η οπτική επαφή και η στάση του σώματος. Σε ότι αφορά τη λεκτική, οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η επανάληψη, η παράφραση και η περίληψη. Αντίστοιχες τεχνικές θα συναντήσουμε και στις δεξιότητες διερεύνησης, όπου βεβαίως εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο. Η επανάληψη κάποιων σημείων από τα λεγόμενα του συμβουλευόμενου βεβαιώνει τον σύμβουλο ότι κατάλαβε, αλλά και τον συμβουλευόμενο ότι έχει γίνει κατανοητός. Η παράφραση, που ουσιαστικά αποτελεί μια επανάληψη αλλά με άλλα λόγια, οδηγεί στο ίδιο αποτέλεσμα. Τέλος, η περίληψη βοηθά το σύμβουλο να προχωρήσει τη συζήτηση παρακάτω. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη τακτική ειδικά στις περιπτώσεις που θεωρούμε ότι ο πελάτης επαναλαμβάνει ένα θέμα το οποίο έχει ήδη γίνει κατανοητό και έχει εξαντληθεί.

Στις δεξιότητες διεκρίνισης μπορούμε να εντάξουμε κυρίως τις παρακάτω τεχνικές:

- Την επιλεκτική επανάληψη ή παράφραση, όπου ο σύμβουλος επαναλαμβάνει ένα μέρος από τα λεγόμενα του συμβουλευόμενου, το οποίο θέλει να διερευνήσει χωρίς να χρειαστεί να κάνει απευθείας ερώτηση.
- Την επεξηγηματική δήλωση, όπου κατ' ουσίαν ο σύμβουλος ζητά από τον συμβουλευόμενο να επεκταθεί πάνω σε κάτι από αυτά που είπε. Η επεξηγηματική δήλωση μπορεί να ξεκινά με τη φράση «μιλήστε μου περισσότερο για....», ή κάτι με αντίστοιχο περιεχόμενο.

Βεβαίως οι ερωτήσεις είναι ο πιο απλός και αυθόρμητος τρόπος για να μαζέψει κανείς πληροφορίες και σαφώς εντάσσονται στις τεχνικές διερεύνησης. Ωστόσο ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι προσεκτικός επειδή η υπερβολική χρήση ερωτήσεων μπορεί να δώσει στον πελάτη την εντύπωση ότι ανακρίνεται, ενώ παράλληλα θα θεωρήσει ότι μόνο ο σύμβουλος είναι υπεύθυνος για την πορεία της συνέντευξης.

Διαπροσωπική και Διαπολιτισμική Επικοινωνία - Ομαδική Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι η πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες μιας κοινής δραστηριότητας. Στη διαπροσωπική επικοινωνία κάθε άτομο λειτουργεί και ως αποστολέας και ως παραλήπτης μηνυμάτων.

Για διαπροσωπικές σχέσεις μιλάμε, όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει την συμπεριφορά ενός ή άλλων ατόμων, έτσι ώστε να έχουμε αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η αμοιβαιότητα αυτή αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων και χωρίς αυτήν δεν μπορούμε να μιλούμε για διαπροσωπικές σχέσεις. Γίνεται φανερό ότι για να υπάρξουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων προϋπάρχει η επικοινωνία.

Στη διαδικασία της επικοινωνίας συμπεριλαμβάνεται η προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τις θέσεις και την αντίληψη των άλλων ανθρώπων, η επιδίωξή μας να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά τους, για να ικανοποιήσουμε τις δικές μας ανάγκες ή επιθυμίες, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς μας προς τους άλλους, αλλά και οι ενέργειές μας για τη βελτίωση των διαπροσωπικών μας σχέσεων.

Τρόποι και Είδη Επικοινωνίας

Η επικοινωνία στη συμβουλευτική σχέση διαφέρει από την επικοινωνία σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις στο βαθμό που αποσκοπεί στην προώθηση της κατανόησης, στην ανίχνευση των σκέψεων και των συναισθημάτων του συμβουλευόμενου.

Έτσι, δίνεται έμφαση στο πώς θα μεταδοθεί επιτυχέστερα η κατάσταση αυτή στο σύμβουλο, ώστε αυτός να την κατανοήσει και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο ο σύμβουλος να μεταδίδει στο συμβουλευόμενο το αίσθημα της κατανόησης και του σεβασμού για ό,τι εκείνος θεωρεί σημαντικό. Βεβαίως σε κάθε κοινωνική περίπτωση η επικοινωνία αποσκοπεί στην κατανόηση, όχι όμως για να ωφεληθεί το ένα από τα δύο μέρη. Τελικά οι ικανότητες καλής επικοινωνίας του

συμβούλου είναι κυρίως εκείνες που προωθούν την αποτελεσματική συμβουλευτική διαδικασία (Μαλικιώζη-Λοϊζου, 2002).

Καλή επικοινωνία μπορεί να υπάρξει αν ο σύμβουλος διαθέτει αυξημένη ευαισθησία και αποδοχή στη διάκριση διαφόρων καταστάσεων και ανθρώπων, κάτι που προϋποθέτει ευαισθησία και ως προς τα δικά του χαρακτηριστικά, αυξημένη δηλαδή αυτογνωσία.

Απαιτούμενες Δεξιότητες Σωστής Επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι αποτελεσματική στις εξής περιπτώσεις:

- α) όταν προσπαθεί να στείλει ο αποστολέας ένα μήνυμα κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο δέκτης να το κατανοήσει με σαφήνεια και
- β) όταν ο δέκτης επίσης κατανοεί τι λέει ο αποστολέας όσο το δυνατόν ακριβέστερα.

Με άλλα λόγια, τα κίνητρα και τα θέματα εμπιστοσύνης και στις δύο πλευρές διαδραματίζουν έναν αποφασιστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας κρίνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά το κατά πόσο τα μηνύματα, λεκτικά και μη, βρίσκονται σε συμφωνία με αυτό που νιώθει κανείς μέσα του, και το δεύτερο το βαθμό στον οποίο ο παραλήπτης ερμηνεύει το μήνυμα του αποστολέα με τον τρόπο που το εννοούσε εκείνος (Μαλικιώζη-Λοϊζου, 2002).

Προβλήματα και Λάθη Επικοινωνίας

Πολύ συχνά παρουσιάζονται εμπόδια και προβλήματα στην επικοινωνία. Κάποια από αυτά μπορούν να αναφερθούν χαρακτηριστικά:

- *Οι διαφορετικές αντιλήψεις για το ίδιο θέμα.*
- *Η μη προσεκτική ακρόαση όσων λέει ο άλλος.*
- *Η βιασύνη να κόψουμε τον άλλο πριν καλά-καλά ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει, η αίσθηση ότι είμαστε πολύ βιαστικοί και δεν προλαβαίνουμε.*
- *Η μη άμεση έκφραση των συναισθημάτων, με άλλα λόγια το να μην λέμε ευθέως αυτό που νιώθουμε.*
- *Η υπερβολική ειρωνεία και ο σαρκασμός.*
- *Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.*
- *Στη συνέχεια αναφέρονται μερικά λάθη που γίνονται σε μια συμβουλευτική σχέση και στην καθημερινή μας κοινωνική ζωή:*

- *Η τάση να ελέγχουμε και να κατευθύνουμε, με το να αποφασίζουμε εμείς για το τι θέμα θα συζητήσει ο άλλος. Για παράδειγμα, «θα μου επιτρέψεις να σου πω εγώ τι θα συζητήσουμε σήμερα;».*
- *Η αξιολόγηση και η κριτική του άλλου, π.χ. «νομίζω ότι φέρεσαι εγωιστικά», «δεν ήταν τόσο έξυπνο αυτό που είπες».*
- *Το πατρνάρισμα, η ηθικολογία και η τάση να « διδάζουμε» π.χ. «θα έπρεπε να σέβεσαι τους καθηγητές σου».*
- *Η τάση για διάγνωση και ετικετοποίηση, π.χ. «υποφέρεις από κόμπλεξ κατωτερότητας».*
- *Η τάση να καθυστερούμε τον άλλο είτε με χιούμορ είτε με αλλαγή θέματος, πριν προλάβει να σε ειδοποιήσει ή και να θρηνήσει το μέγεθος μιας δυσάρεστης εμπειρίας, πχ «Έτσι νιώθουμε όλοι», «θα γίνεις μια χαρά».*
- *Το να μην αποδεχόμαστε τα συναισθήματα του πελάτη. Το να του λέμε ότι τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματά του θα έπρεπε να είναι διαφορετικά από ότι είναι, πχ «μην είσαι απογοητευμένος».*
- *Το να δίνουμε συμβουλές. Έτσι, δε δίνουμε την ευκαιρία στον πελάτη να πάρει τις δικές του αποφάσεις για τα προβλήματα του, π.χ. «κάλεσέ την να πάτε κάπου μαζί και να συζητήσετε το θέμα».*
- *Η υποβολή πολλών ερωτήσεων συγχρόνως πχ « τώρα πες μου λεπτομέρειες για το πρόβλημά σου, πως σε βλέπουν οι φίλοι σου, πως αισθάνεσαι εσύ, τι κάνεις...».*
- *Υπερβολικές εξηγήσεις και ερμηνείες της συμπεριφοράς του άλλου, που μπορεί να μην έχουν σχέση με την πραγματικότητα ή με το τι πιστεύει ο ίδιος, π.χ. «η αποτυχία σου στο σχολείο οφείλεται στο ότι νιώθεις πως οι γονείς σου δε σε αγαπούν».*
- *Το να αποκαλύπτει ένας σύμβουλος πλευρές του εαυτού του σε λάθος στιγμή. Βέβαια η «αυτοαποκάλυψη», η οποία γίνεται σε μια κατάλληλη στιγμή και δεν αποβαίνει σε βάρος του χρόνου του πελάτη, είναι εποικοδομητική στη συμβουλευτική σχέση. Το να μιλάει όμως ο σύμβουλος για τον εαυτό του είτε όταν ο πελάτης δε θέλει να ακούσει, είτε όταν ακούγοντας το σύμβουλο εμποδίζεται να συγκεντρωθεί στη διερεύνηση του δικού του ζητήματος, συνήθως δε διευκολύνει το στόχο της συμβουλευτικής σχέσης.*
- *Το να παίρνει κανείς ύφος επαγγελματικό, π.χ. «Ως σύμβουλος σου, σου λέω ότι έχεις πολλές αντιστάσεις».*
- *Το να ενθαρρύνει ένας σύμβουλος την εξάρτηση αντί για την ανεξαρτησία του πελάτη, π.χ. «όποτε σου παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα, έλα να με βρεις» ή «θα σου κάνω τεστ εγώ, που θα σου πει ποιος είσαι και τι θέλεις».*

Τα λάθη που αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν ότι ο σύμβουλος ή και άλλο πρόσωπο που βρίσκεται σε ανάλογη θέση δεν προσπαθεί να δει τα πράγματα σύμφωνα με τον κόσμο αναφοράς του πελάτη. Δεν δέχεται τον πελάτη ως ξεχωριστό, μοναδικό άτομο. Δεν είναι δυνατόν λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφαλείας μέσα στο οποίο ο πελάτης να μπορέσει να αυτο-εξερευνηθεί και να ανοιχτεί στο σύμβουλο και στον ίδιο του τον εαυτό. Είναι επίσης δυνατόν ο πελάτης ή να αρχίσει να λέει μόνο πράγματα που επιδοκιμάζει ο σύμβουλος ή και να θελήσει να σταματήσει την επαφή μαζί του.

Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η επικοινωνία συνιστά μία πολύ σημαντική έννοια, αφού η συμβουλευτική είναι ουσιαστικά μια μορφή επικοινωνίας, που χρησιμοποιεί τόσο τη λεκτική όσο και τη μη επικοινωνία. Για το λόγο αυτό οι σύμβουλοι οφείλουν να διαθέτουν μια ποικιλία δεξιοτήτων που να ευνοούν την επικοινωνία, καθώς και να διαθέτουν γνώσεις πάνω σε διάφορες τεχνικές και τρόπους επικοινωνίας, αποφεύγοντας τα περισσότερα από τα λάθη που αναφέραμε νωρίτερα στην εργασία μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Μαλικιώζη-Λοϊζου, Μ. (2002). Η Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο: Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, σσ. 215-238). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000). *Η συμβουλευτική στη νέα χιλιετία: Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές στον Ελληνικό χώρο*. Νέα Παιδεία, 94, σσ. 66-74.

Satir, V. (1998). *Ανθρώπινη επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίοδος.

Ξενόγλωσσες

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/001100007500500202>

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της απώλειας και του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο

Χαρίση Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής", haridimi10@gmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση της απώλειας και του πένθους είναι ένα δύσκολο και ευαίσθητο θέμα, που παραμένει ακόμα και σήμερα ταμπού για την ελληνική κοινωνία. Η σιωπή γύρω από το θέμα του θανάτου συμβάλει στην αύξηση του άγχους και της ανασφάλειας στα παιδιά. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν το θάνατο ενός αγαπημένου τους προσώπου επηρεάζεται σημαντικά από τη στήριξη που τους παρέχει το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης χρόνιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στο παιδί που θρηνεί. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της θεωρητικής προσέγγισης των εννοιών της απώλειας και του πένθους, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται το παιδί το θάνατο ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση του πένθους.

Λέξεις-Κλειδιά: απώλεια, θάνατος, πένθος, σχολικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Η έννοια της απώλειας και του πένθους

Ο όρος πένθος (bereavement) δηλώνει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο που έχει υποστεί την απώλεια ενός σημαντικού του πρόσωπου με το οποίο είχε αναπτύξει σχέση προσκόλλησης (Stroebe et al, 1998). Το πένθος συνδέεται με μία σειρά από έντονες συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις, είναι η «συνομιλία» του σώματος με την ψυχή με σκοπό το άτομο να αποδεχθεί το γεγονός, να επουλώσει την «ψυχική πληγή» και να ξεπεράσει την απώλεια διατηρώντας τις αναμνήσεις. Είναι μια διεργασία, ένας θεραπευτικός πόνος αλλά ταυτόχρονα και μια δεξιότητα ζωής. Μέσα από το πένθος το άτομο βιώνει ένα πλήθος συναισθημάτων που τον βοηθούν στην προσαρμογή στη μετά την απώλεια ζωή και την αποδοχή της νέας κατάστασης (Hatzinikolaou, 2009).

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι το πένθος και ο θρήνος είναι δύο έννοιες που συχνά συγχέονται. Ο θρήνος θεωρείται μια φυσιολογική και έμφυτη αντίδραση και αναφέρεται στις πρωταρχικές συγκινησιακές αντιδράσεις στην απώλεια, ενώ το πένθος αναφέρεται στη διαδικασία αντιμετώπισης της απώλειας και του θρήνου και στις κοινωνικές συνήθειες που περιβάλλουν το γεγονός (Λεονταρή, 2015). Το πένθος είναι κοινωνικά καθορισμένο, καθώς αναφέρεται στην περίοδο μετά το θάνατο ενώ αντίθετα ο θρήνος αποτελεί μια σειρά προσωπικών συναισθημάτων και εμπειριών που

πρέπει το άτομο να περνά, ώστε να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα (Worden, 1996).

Για να γίνει κατανοητό πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την απώλεια και πιο συγκεκριμένα το θάνατο ενός αγαπημένου τους προσώπου είναι σημαντικό να καταλάβουμε πως κατανοούν την έννοια του θανάτου.

Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά

Οι ενήλικοι πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν είναι αρκετά εξοικειωμένα με την έννοια του θανάτου. Κι όμως ο θάνατος συναντάται με διάφορους τρόπους στη ζωή των παιδιών. Υπάρχει παντού, στα παραμύθια και τα βιβλία που μελετούν, στα παιχνίδια που παίζουν, στις εκπομπές που παρακολουθούν στην τηλεόραση, ενώ είναι φορές που αποτελεί γεγονός του άμεσου περιβάλλοντός τους. Κρίνεται απόλυτα φυσιολογικό το ενδιαφέρον τους να κατανοήσουν το θάνατο, θέτοντας ερωτήσεις και αποτελεί δείγμα της γνωστικής και συναισθηματικής τους εξέλιξης και σε καμία περίπτωση μακάβρια ενασχόληση και ένδειξη καταθλιπτικής προδιάθεσης (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Τα παιδιά κατανοούν το θάνατο με διαφορετικό τρόπο από ότι οι ενήλικοι, ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης και την ηλικιακή φάση στην οποία βρίσκονται (Λεονταρή, 2015). Αναλυτικότερα:

- μέχρι την ηλικία των τριών ετών το παιδί δεν αντιλαμβάνεται την έννοια του θανάτου. Η μόνη οδυνηρή εμπειρία απώλειας είναι ο αποχωρισμός από τα αγαπημένα του πρόσωπα και κυρίως από τη μητέρα του. Ωστόσο, αν και κατά τη βρεφική ηλικία το γνωστικό του επίπεδο δεν του επιτρέπει να συνειδητοποιήσει την έννοια του θανάτου, είναι ικανό να βιώσει το πένθος μέσα από τις αντιδράσεις θρήνου που εκδηλώνουν οι άνθρωποι γύρω του (Tamm, 2003).
- Κατά τη νηπιακή ηλικία, μεταξύ τριών και πέντε ετών, το παιδί δεν κατανοεί ότι ο θάνατος είναι ένα γεγονός οριστικό και μη αναστρέψιμο, ωστόσο αντιλαμβάνεται την απουσία ενός σημαντικού του προσώπου (Σούλης, 2000). Για το παιδί της ηλικίας αυτής η ζωή ακολουθεί μια κυκλική πορεία. Μετά την ζωή έρχεται ο θάνατος και μετά τον θάνατο ακολουθεί ξανά η ζωή. Θεωρεί ότι ο θάνατος είναι μία κατάσταση μακροχρόνιου ύπνου, ή ένα μακρύ ταξίδι όπου ο νεκρός κάποια στιγμή θα επιστρέψει γι' αυτό και τον αναζητά συχνά.
- Κατά την ηλικιακή φάση των πέντε έως επτά ετών, το παιδί συνεχίζει να θεωρεί τον θάνατο ως αναστρέψιμο, όμως το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης του επιτρέπει να κατανοήσει μερικώς τη μονιμότητα του θανάτου. Παράλληλα, διακατέχεται από αισθήματα ενοχής που προέρχονται από τις σκέψεις και τις επιθυμίες του προς τον εκλιπόντα. Τα συναισθήματά του αυτά εκφράζονται μέσα από τις ζωγραφιές, το συμβολικό παιχνίδι, αλλά και τις ερωτήσεις του για το θάνατο και τον τρόπο που συνέβη (Malchiodi, 2003).
- Το παιδί ηλικίας επτά έως εννέα ετών, αρχίζει να κατανοεί ότι ο θάνατος είναι ένα γεγονός οριστικό και αμετάκλητο, αδυνατεί όμως να πιστέψει ότι είναι κάτι που

μπορεί να συμβεί στον καθένα ανά πάσα στιγμή. Αποκλείει τον εαυτό του από το ενδεχόμενο του θανάτου, γιατί πιστεύει ότι δεν είναι προσωπικός. Ενώ αποδέχεται το γεγονός ότι ένας νεκρός οργανισμός δεν είναι δυνατόν να επανέλθει στη ζωή καθώς διακόπτονται όλες οι λειτουργίες του, δέχεται ευκολότερα την ιδέα του θανάτου των άλλων, και κυρίως των ηλικιωμένων, παρά του δικού του. Ακόμα, η σκέψη του περιέχει μαγικά στοιχεία ώστε συχνά να πιστεύει ότι ο νεκρός μπορεί να το ακούει ή να το βλέπει (Λεονταρή, 2006), ενώ φαντάζεται το θάνατο σαν ένα σκελετό, σαν φάντασμα ή του δίνει δικές του μορφές.

- Τέλος, στην ηλικία των εννέα έως δώδεκα ετών, το παιδί αντιλαμβάνεται το θάνατο σε όλες του τις διαστάσεις όπως και οι ενήλικοι. Ο θάνατος είναι πλέον προσωπικός, αναπόφευκτος, οριστικός και παγκόσμιος. Προσπαθεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του υιοθετώντας αμυντικούς μηχανισμούς. Στην προσπάθειά του αυτή, εκδηλώνει μια υπέρμετρη δραστηριότητα, γεγονός που είναι πιθανόν να παρεξηγηθεί και να χαρακτηριστεί ως μια πομπώδη έκφραση εγωισμού (Wood, 2008). Έχει πλέον κατανοήσει ότι ο θάνατος αφορά όλους τους ανθρώπους, αν και ακόμα δεν είναι ικανό να χειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο την εμπειρία της απώλειας (Dowdney, 2005).

Οι αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια

Οι αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια, επηρεάζονται από την ηλικία, το εξελικτικό στάδιο, το φύλο και το είδος της σχέσης του παιδιού με τον εκλιπόντα (Λεονταρή, 2015). Ο Goodman (2006), υποστηρίζει ότι οι αντιδράσεις που θα εκδηλώσει το παιδί στην απώλεια εξαρτώνται από:

- *Τις συνθήκες του θανάτου,*
- *τις αντιδράσεις της οικογένειας,*
- *τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του παιδιού,*
- *την προσωπικότητα του παιδιού,*
- *τους παράγοντες κινδύνου που ήταν εκτεθειμένο το παιδί πριν την απώλεια,*
- *το είδος των σχέσεων που είχε με το άτομο που πέθανε*
- *την ύπαρξη πριν και μετά το θάνατο διαθέσιμων υποστηρικτικών δομών.*

Οι Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) στις παραπάνω αντιδράσεις συμπληρώνουν:

- *τις προηγούμενες εμπειρίες απώλειας*
- *τη διατήρηση της ρουτίνας και της σταθερότητας στη ζωή του παιδιού*
- *τις πολιτισμικές επιρροές και θρησκευτικές πεποιθήσεις της οικογένειας*

Ο θρήνος για το παιδί είναι μια μακροχρόνια διαδικασία χωρίς καθορισμένο τέλος και αναβιώνει στα επόμενα εξελικτικά του στάδια. Έτσι, κατά τη νηπιακή ηλικία εκφράζει τη λύπη του με έμμεσο τρόπο μέσα από μη λεκτικές δραστηριότητες όπως οι ζωγραφιές και το παιχνίδι εξαιτίας της μειωμένης λεκτικής του ικανότητας. Παρατηρείται όμως συχνά και αλλαγή στη συμπεριφορά του, μια παλινδρόμηση σε προγενέστερα στάδια ανάπτυξης. Οι διαταραχές ύπνου είναι συχνό φαινόμενο καθώς το παιδί στην ηλικία

αυτή έχει συνδέσει τον ύπνο με το θάνατο αλλά και οι επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες κυρίως όταν δεν έχει την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματά του «μπλοκάροντας» τις σκέψεις τους, ενούρηση, απώλεια όρεξης, ενώ εμφανίζουν και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Brown & Sourkes, 2010). Διακατέχεται από έντονο άγχος αποχωρισμού και ανησυχεί μήπως χάσει και κάποιο άλλο αγαπημένο του πρόσωπο, ενώ δεν λείπουν και αντιδράσεις δυσπιστίας προς το γεγονός.

Το παιδί της σχολικής ηλικίας αρνείται το γεγονός του θανάτου και κάνει χρήση του μηχανισμού της άρνησης, η οποία συνυπάρχει με αντιστροφή του συναισθήματος. Τόσο η άρνηση όσο και ο θυμός μπορεί να εκδηλωθούν με έμμεσους τρόπους, κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Και τα δύο συναισθήματα υποδηλώνουν έναν έντονο πόνο που δυσκολεύεται να εκφράσει με λόγια και να διαχειριστεί (Kroen, 2007). Δεν αναζητά στήριξη από τους συνομήλικους του πιστεύοντας ότι θα το απομονώσουν επειδή διαφέρει. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της προσκόλλησης στον επιζώντα γονέα φοβούμενο ότι κάτι θα συμβεί και σε αυτόν (Λεονταρή, 2006). Η θλίψη και οι διεργασίες του θρήνου προκαλούν αλλαγές στη σχολική του επίδοση, έλλειψη ενέργειας και πρωτοβουλιών. Το παιδί δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στο υπό εκτέλεση έργο, είναι απρόσεκτο και παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης. Έχει παρατηρηθεί ότι το πιο συνηθισμένο συναίσθημα που βιώνει είναι η θλίψη, που την εκφράζει με διάφορους τρόπους, όπως οι διαταραχές στη συμπεριφορά ή η εσωστρέφεια (Stevens, et. al., 2010).

Αν και ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει το κάθε παιδί απέναντι στο θάνατο είναι υποκειμενικός, είναι απαραίτητο να πενήσει εγκαίρως το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου. Παρατηρείται ποικιλομορφία στις αντιδράσεις των παιδιών μετά την ανακοίνωση του γεγονότος, από ακραίες και έντονες αντιδράσεις έως και πλήρη αδιαφορία (Worden, 2002). Αδιαμφισβήτητα όμως, η εξοικείωση με την ιδέα του θανάτου ως μέρος της ζωής του έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων που συνδέονται με το γεγονός.

Η διαχείριση του πένθους στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη ζωή ενός παιδιού, είναι ο χώρος στον οποίο θα επιστρέψει μετά από μια απώλεια αναζητώντας την ασφάλεια και τη σταθερότητα, στοιχεία απαραίτητα για να συνεχίσει τη ζωή του. Μέχρι πριν λίγα χρόνια επικρατούσε η λανθασμένη άποψη ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει τον μαθητή μόνο για την ζωή και όχι για τον θάνατο, πιστεύοντας ότι κάθε παιδί είναι αγνό και ανυποψίαστο, και δεν γνωρίζει τίποτα για το θάνατο ή για τις αρρώστιες που απειλούν τη ζωή. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποφεύγουν να συζητούν θέματα σχετικά με το θάνατο και το πένθος καθώς θεωρούνταν δυσάρεστα, και πιθανόν να αναστάτωναν και να προκαλούσαν λύπη στους μαθητές. Ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια παρατηρούνταν μία άρνηση ως προς το θάνατο και τις λέξεις που συνδέονται με αυτόν. Επικρατούσε δηλαδή η πεποίθηση ότι αν το παιδί δεν εκφράσει αρνητικά συναισθήματα για τον θάνατο και την απώλεια και δεν μιλήσει γι' αυτόν, αυτό σημαίνει ότι δεν το απασχολεί και δεν τον σκέφτεται

(Παπαδάτου, 2005). Αποτελέσματα όμως ερευνών έδειξαν ότι ο θάνατος αγγίζει τα παιδιά καθημερινά, επομένως δεν μπορεί να απουσιάζει και να μην αγγίζει τη σχολική κοινότητα.

Το σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ένα σταθερό πλαίσιο στη ζωή του παιδιού και μπορεί να γίνει ένας χώρος ασφάλειας, σταθερότητας και υποστήριξης για το παιδί που πενθεί. Συχνά αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο όπου ο μαθητής μπορεί να εκφράσει ελεύθερα όσα βιώνει μετά από μια απώλεια και ταυτόχρονα είναι αυτό που μπορεί και του παρέχει την αίσθηση ότι η ζωή συνεχίζεται φυσιολογικά σε μια περίοδο όπου όλα - μέσα του και γύρω του- αλλάζουν ριζικά (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Κι ενώ όλα αλλάζουν στη ζωή του παιδιού που βιώνει την απώλεια, η σταθερότητα και η ρουτίνα που προσφέρει το σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας ώστε να ανταπεξέλθει στη στρεσογόνο αυτή κατάσταση.

Στόχος του σχολείου είναι να διευκολύνει αφενός την ακαδημαϊκή και γνωστική και αφετέρου την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Fullan, 1991). Μια απώλεια όμως προκαλεί δυνατά συναισθήματα, οδύνη, ανικανότητα για συγκέντρωση και σχολική εργασία, φόβο για το μέλλον, παρακωλύοντας το στόχο του σχολείου. Είναι σημαντικό λοιπόν το σχολείο να μην εφοδιάζει μόνο τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες αλλά να επιδιώκει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2003), το σχολείο οφείλει να δίνει έμφαση σε δύο τομείς πρόληψης της ψυχικής υγείας, την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Η πρωτογενής πρόληψη αφορά την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών πάνω σε σημαντικά θέματα του κύκλου της ζωής, ενώ η δευτερογενής πρόληψη αφορά τη στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν μια κρίση όπως ο θάνατος, μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα περιθανάτιας αγωγής. Για την Pfeiffer (2003), τα προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν το θάνατο, οργανώνονται γύρω από τρεις τομείς: α) την πρόληψη, που αφορά μαθήματα σχετικά με τον θάνατο, την απώλεια, τον θρήνο και το πένθος, β) την παρέμβαση που αφορά την στήριξη που παρέχει το σχολείο σε περιστατικά κρίσεων και γ) την παροχή στήριξης και παρακολούθησης για αρκετό χρονικό διάστημα μετά το γεγονός που προκάλεσε την κρίση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι βασική επιδίωξη του σχολείου είναι η αγωγή των μαθητών για την απώλεια και τον θάνατο, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των αξιών της ζωής και στη συνειδητοποίηση της θνησιμότητας τους, ώστε να είναι έτοιμα να αναθεωρούν το αξιακό τους σύστημα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του πένθους

Το έργο κάθε εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από το γνωστικό του αντικείμενο είναι πολύπλευρο και ουσιαστικό. Καλείται εκτός από τη μετάδοση γνώσεων να προσεγγίσει συναισθηματικά τους μαθητές, να τους μεταδώσει αξίες που θα συντελέσουν στην ομαλή συναισθηματική και ψυχολογική τους ανάπτυξη, αλλά και στην προετοιμασία και τη στήριξη τους όταν βρεθούν αντιμέτωπα με σοβαρές δοκιμασίες και απώλειες στη ζωή

τους. Εκτός όμως από την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές του, η επιμόρφωσή του σε θέματα διαχείρισης πένθους καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο τόσο σε επίπεδο πρόληψης, μιλώντας για θέματα που αφορούν την απώλεια, όσο και σε επίπεδο παρέμβασης, στηρίζοντας τους μαθητές ώστε να ανακτήσουν την ψυχοκοινωνική τους λειτουργικότητα.

Αρχικά πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συμπτώματα που συνδέονται με τα τραυματικά συμβάντα. Η χαμηλή επίδοση, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η διάσπαση προσοχής είναι φυσιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται και να αξιολογούνται ως παθολογικά, δυσλειτουργικά συμπτώματα (Judith et al, 2011 · Λεονταρή, 2015).

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013), ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με έναν μαθητή που θρηνεί οφείλει αρχικά να χειριστεί ο ίδιος τα δικά του συναισθήματα και τις αντιδράσεις του προς το τραυματικό γεγονός. Απαραίτητη είναι η επικοινωνία και η συνεργασία του με την οικογένεια ώστε να κατανοήσει τι ακριβώς βιώνει ο μαθητής, αλλά και για να τους καθοδηγήσει, ώστε να διευκολύνουν το θρήνο του και την προσαρμογή του στην απώλεια. Οι ίδιες προτείνουν σε κάθε εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του για παροχή στήριξης και προαγωγή της ψυχικής υγείας του παιδιού στα νέα δεδομένα:

- να διευκολύνει την επιστροφή του μαθητή στην τάξη μετά το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου
- να λειτουργεί ως καλός ακροατής, να ακούει περισσότερο και να μιλά λιγότερο
- να ενθαρρύνει τη μοναδικότητα των αντιδράσεων και να το ενθαρρύνει να εκφράσει τις σκέψεις, και τα συναισθήματά του, όποια κι αν είναι αυτά, χωρίς να τα κρίνει
- να αναγνωρίζει ότι η ένταση του θρήνου δεν έχει απαραίτητα μια πτωτική πορεία, αλλά παρουσιάζει υφέσεις και εξάρσεις
- να διατηρεί τη ρουτίνα και συνθήκες ασφάλειας και προστασίας
- να τηρεί τα όρια και τους κανόνες μεταξύ των μαθητών
- να αναπροσαρμόζει τους στόχους επίδοσης ανάλογα με τις δυνατότητές του τη συγκεκριμένη περίοδο, σε συνεννόηση με το παιδί
- να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις γιορτές και τις επετείους
- να μένει στο πλευρό του μαθητή που θρηνεί και να παρέχει στήριξη διαχρονικά
- να καλλιεργεί την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συμμαθητών
- να απαντά με ειλικρίνεια σε κάθε ερώτηση που του θέτουν οι μαθητές, εξηγώντας το θάνατο με έννοιες ανάλογες της ηλικίας τους

Τέλος, με τη συμμετοχή του σε προγράμματα αγωγής γύρω από το θάνατο θα αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και καταρτισμένος στη διαχείριση τραυματικών γεγονότων, συντελώντας έτσι στη μείωση της

πιθανότητας εμφάνισης χρόνιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στους μαθητές και στη συλλογική ανάπτυξη και ωρίμανση της σχολικής ενότητας.

Συμπεράσματα

Για ένα παιδί ο θάνατος ενός αγαπημένου τους προσώπου ίσως να αποτελεί το δυσκολότερο και το οδυνηρότερο συμβάν που αντιμετωπίζει ένα παιδί στη ζωή του (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαχειρίζονται μια απώλεια. Όταν ένα παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει το θάνατο και να πενήσει θα βγει από αυτή την εμπειρία έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής στη διαχείριση του θρήνου. Ένα υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο, όπου γίνονται αποδεκτά όλα τα συναισθήματα του παιδιού που θρηνεί και με τον εκπαιδευτικό να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να βιώσει τη μοναδικότητα του πένθους του, συμβάλλει καθοριστικά στην αποδοχή της απώλειας και στην ανακούφιση του παιδιού από τον πόνο.

Βιβλιογραφία

- Brown, M. & Sourkes, B. (2010). Psychotherapeutic approaches for children with life-threatening illnesses. (435-454)
- Dowdney, L. (2005). Children bereaved by parent or sibling death. *Psychiatry*, 9, 118-122.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Goodman, R.F. (2006). *Children and Grief*. What They Know, How They Feel, How to Help. Διαθέσιμο: <http://www.aboutourkinds.org>. Ανακτήθηκε: 12-10- 2020.
- Hatzinikolaou, K. (2009). *Child neglect: Characteristics, risk factors, and impact on child development*. In: G. Nikolaidis & M. Stavrianaki (Eds.) *Violence in the family. Evidence-based practice and practice-based evidence*. Athens, Greece ΚΨΜ Editions.
- Judith A. Cohen, J.A., & Mannarino, A.P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32,117-131.
- Kroen, W. C. (2007). *Πως θα βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο*. Αθήνα: Εκδόσεις Φυτράκη
- Malchiodi, C. A. (2003). Trauma and loss: research and interventions. Availabl in: <http://www.tlcinst.org/creative.html>

- Pfeiffer, E. M. (2003). An investigation of understanding death education
- Stevens, M., Lord, A., Proctor, M., Nagy, S. & O' Riordan, E. (2010). Research with vulnerable families caring for children with life-limited conditions. *Qualitative Health research*, 20(4), 496-505
- Stroebe, M. (1998). Πένθος και πολιτισμός. Στο: Δ. Παπαδάτου & Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 13-29). Αθήνα: Μέρμηνα.
- Tamm, M. (2003). *Barn och radsla*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, F. B. (2008). Grief: Helping Young Children Cope. *Young Children*, 63(5), 28-31.
- Worden, W. (1996). Η διεργασία του θρήνου στα παιδιά. Στο W. Worden (1996). *Children and grief. When a parent dies*. New York: Guilford Press
- Worden, W. (2002). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York, NY, US: Springer Publishing
- Λεονταρή, Α. (2006). Παιδιά και πένθος. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη και Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Τόμος 4 (σ.σ.283-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Νίλσεν, Μ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίων Απώλειες στη Ζωή του Παιδιού*. Αθήνα: Μέρμηνα
- Παπαδάτου, Δ. & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής γέφυρες στήριξης: Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Αθήνα: Μέρμηνα
- Σούλης, Σ. (2000). *Η έννοια του θανάτου στα παιδιά και τους έφηβους με Νοητική Υστέρηση*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Επιμ. Κυπριωτάκης, Α., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Ψυχολογική, Διαλεκτική, Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας*, 10(2-3), 343-361.

Πολυπολιτισμική συμβουλευτική: Εμπόδια και στρατηγικές παρέμβασης

Νίκου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Δ.Ε., bnikou@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας κυριαρχεί στην σύγχρονη κοινωνία ενώ πρόκειται για ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει και το σχολείο. Στην εποχή μας λοιπόν είναι συχνή η περίπτωση της ανάγκης συνύπαρξης και συνεργασίας μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και χαρακτηρίζονται από διαφορές ως προς την νοοτροπία, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορέσουν να διευθετήσουν τις νέες συνθήκες και να αντιμετωπίσουν το στοιχείο της διαφορετικότητας που κυριαρχεί στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Ευσταθίου,2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την καλλιέργεια συνεργασιών, δεδομένου ότι οι όποιες ελλείψεις σε σχέση με τη μάθηση επιφέρουν προβλήματα μελλοντικά. Επιπλέον η διαμόρφωση σχετικών παρεμβάσεων στα πρώιμα στάδια κρίνεται σπουδαία ενώ ιδιαίτερη σπουδαιότητα δίνεται στην διαχείριση των εμφανιζόμενων προκαταλήψεων που έχουν σαν αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό των προσφυγόπουλων (Τσιάκαλος,2007). Στη συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ομαλή λειτουργία μίας πολυπολιτισμικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, συνύπαρξη, συνεργασία, διαφορετικότητα

Εισαγωγή

Το θέμα της εγκατάστασης στην χώρα μας προσφύγων δημιουργεί αναμφισβήτητα νέες συνθήκες και ταυτόχρονα επηρεάζει και τον θεσμό της εκπαίδευσης. Έτσι πλέον στα σχολεία εντάσσονται προσφυγόπουλα με συνέπεια αυτό να διαμορφώνει προβληματικές καταστάσεις και να προκαλούνται αντιπαραθέσεις μαθητών, γονέων και δασκάλων ή νηπιαγωγών. Το ζήτημα αυτό οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό η ιδέα του σεβασμού και της αποδοχής απέναντι στο διαφορετικό στοιχείο.

Παρατηρούνται επομένως καθημερινά στα σχολεία περιστατικά αδυναμίας των προσφυγόπουλων να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα του σχολείου. Χαρακτηριστικό είναι και το ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες σε σχέση με την εκπαίδευση. Τόσο η διαφορετική γλώσσα όσο και η κουλτούρα και τα πολιτισμικά στοιχεία εντείνουν την κατάσταση και δυσχεραίνουν την δυνατότητα ομαλής ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι τα προσφυγόπουλα ευθύνονται για την έλλειψη προόδου και την μειωμένη απόδοση ενός σχολικού τμήματος, έχουν τα ίδια πολύ χαμηλές αποδόσεις ενώ βάσει στερεοτυπικών αντιλήψεων εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Παρατηρούμενες στάσεις στο πλαίσιο της προσπάθειας ένταξης των προσφυγόπουλων στα σχολεία

Καθίσταται σαφές το γεγονός ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζει κανείς το φαινόμενο της ένταξης προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνυφασμένος με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και με το πώς διαμορφώνεται η δική του ταυτότητα. Έτσι τα παιδιά των προσφύγων αποτελούν θύματα εκδηλώσεων κακίας, αλλά και αδυναμιών αποδοχής και πολλές φορές και ελλιπούς ενημέρωσης τόσο των υπολοίπων παιδιών της τάξης όσο και των εκπαιδευτικών (Θερμός, 2005).

Με γνώμονα την δυνατότητα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και την θεμελίωση αυτής ως δικαίωμα, χωρίς να θέτονται κριτήρια τα προσφυγόπουλα εντάσσονται στο σχολείο μεν όμως από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες της εκπαίδευσης παρατηρείται το γεγονός ότι αναγκάζονται να ξεφύγουν από την μητρική τους γλώσσα και να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν στα πρότυπα της κοινωνίας στην οποία καταβάλλουν προσπάθειες να ενταχθούν. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλές φορές το να πρέπει να αντιμετωπίσουν και εκδηλώσεις αντιπάθειας και περιφρόνησης καθώς και συμπεριφορές υποτιμητικές και προσβλητικές.

Τρόποι ένταξης των ξένων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στο πλαίσιο της προσπάθειας ομαλής ένταξης των ξένων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα διαμορφώνονται τάξεις υποδοχής αλλά και προσπάθειες ενισχυτικής διδασκαλίας γεγονός που επικρατεί η αντίληψη ότι συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην βελτιωμένη επίδοση (Ανδρούτσου κ.ά., 2001).

Οι παραπάνω πρακτικές σε πολλές περιπτώσεις κρίνονται ανεπαρκείς. Οι πρόσφυγες μαθητές δεν θα πρέπει απλά να εντάσσονται σε μία σχολική τάξη με συνέπεια την εμφανή διαφοροποίηση ανάμεσα σε ντόπιους και ξένους αλλά και την αναμενόμενη επέλευση αντιθέσεων και διακρίσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Σπουδαία και αποδοτική πρακτική αναφορικά με την σωστή συμπόρευση ντόπιων και προσφύγων μαθητών αποτελεί χωρίς αμφιβολία η υιοθέτηση προτύπων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα σχολεία όλων των βαθμίδων. Βάσει αυτής της έννοιας το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εστιάζει σε ένα μάθημα αλλά αφορά το σύνολο των όσων διδάσκονται με κύρια επιδίωξη το να μην υπάρχει διαχωρισμός λόγω διαφορετικότητας αλλά σεβασμός προς αυτή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία κίνηση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που κύριο στόχο έχει να αλλάξει τα σχολεία έτσι ώστε μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ομάδες και κοινωνικές τάξεις να απολαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Καρακατσάνη, 2003).

Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος άσκησης της διδασκαλίας, τα προβαλλόμενα πρότυπα και οι μέθοδοι που υιοθετούνται είναι στοιχεία που είναι

συνυφασμένο με τον νηπιαγωγό ή τον δάσκαλο. Οι εκπαιδευτικοί έτσι θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδεχτούν πάσης φύσεως καινοτομία παιδαγωγικού χαρακτήρα ενώ κρίνεται σκόπιμη και η ευελιξία και η καλλιέργεια από μέρους τους της δυνατότητας προσαρμογής σε διαφορετικές καταστάσεις και διαχείρισης αυτών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό είναι εποικοδομητική η ενδυνάμωση του στοιχείου της επίγνωσης του εαυτού αφού έχοντας αναπτύξει το στοιχείο της αυτοκριτικής ένας εκπαιδευτικός μπορεί ευκολότερα να υποστηρίξει κάθε αλλαγή που προκύπτει (Μυλωνάς, 1981).

Άλλες προτάσεις υιοθέτησης πρακτικών

Αναφορικά με την υιοθέτηση πρακτικών σχετικά με την ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα βασική προϋπόθεση καθιστά η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα έχει ως βάση την έννοια της συνεργασίας. Επιπλέον είναι πρωταρχικό να υπάρξει δυνατότητα επικοινωνίας και καλλιέργεια αυτής καθώς και προσπάθεια ενδυνάμωσης των γλωσσικών ικανοτήτων των προσφυγόπουλων μέσω της διαρκούς ανάπτυξης διαλόγου αλλά και της διενέργειας δραστηριοτήτων που θα συντελέσουν στην κατανόηση βασικών κανόνων προφοράς και σύνταξης της ελληνικής γλώσσας. Βάσει της ανάπτυξης τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων είναι εφικτή και η διδασκαλία γραπτής απόδοσης της ελληνικής γλώσσας. Η ενθάρρυνση της ανάπτυξης διαλόγων αλλά και η οργάνωση δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς αναμφισβήτητα θα οδηγήσει στην δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών ενώ θα διευκολυνθεί η κατανόηση της διαφορετικότητας των προσφυγόπουλων από τους υπολοίπους αλλά και η γνώση κάποιων στοιχείων που αφορούν τα ήθη, τα έθιμα και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Ανδρούτσου κ.α, 2001).

Η προσπάθεια υιοθέτησης εκπαιδευτικών προτύπων διαπολιτισμικού χαρακτήρα συντελεί στην δυνατότητα το σχολείο να προσεγγίσει την κοινωνία και τις παραμέτρους της. Ακόμα στο πλαίσιο διενέργειας τέτοιου τύπου δράσεων δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας και συμπόρευσης του σχολείου με αρμόδιους φορείς γεγονός που οδηγεί στην αποκόμιση θετικών στοιχείων αναφορικά με την ένταξη των προσφυγόπουλων. Βάσει όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να υπάρξει μία πιο θετική αντιμετώπιση αναφορικά με την έννοια του διαφορετικού, ενώ δίνεται και η δυνατότητα να γνωρίσει ο κάθε μαθητής τον συμμαθητή του αντιμετωπίζοντας με θετική διάθεση και ενδιαφέρον την καταγωγή του, τα χαρακτηριστικά του καθώς και τον πολιτισμό του.

Είναι σαφές ότι ένα σημαντικό βήμα αποτελεί και η ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή της οργάνωσης ημερίδων και σεμιναρίων, καθώς και η διευθέτηση των λεπτομερειών αναφορικά με την δυνατότητα επίσκεψης των μαθητών σε χώρους που προωθούν το στοιχείο της διαφορετικότητας αλλά και προβάλλουν τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών, λαών, φυλών και γενικότερα κάτι άλλο από αυτό που τα παιδιά θεωρούν ως καθιερωμένο. Ακόμα και μέσα από την προβολή μίας ταινίας κυρίως τα μικρότερα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν ότι υπάρχουν ορισμένοι άνθρωποι που ζουν διαφορετικά από αυτά και μιλούν άλλη γλώσσα ενώ πολλές φορές

είναι δυνατόν να έχουν και άλλο χρώμα. Είναι σημαντικό η έννοια της διαφορετικότητας να προσεγγίζεται με βάσει τον σεβασμό και χωρίς να υποτιμάται ή να προσβάλλεται κανείς. Το θέμα της ένταξης των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα επομένως θα επιλυθεί μέσω της λήψης μέτρων αποφασιστικού χαρακτήρα και της οργάνωσης δραστηριοτήτων που να αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζουν την δημιουργία των όποιων εντάσεων και αναταραχών από την έννοια του διαφορετικού στοιχείου.

Το σχολείο συνεργαζόμενο τόσο με τον φορέα της οικογένειας όσο και με την κοινωνία και τις δομές της έχει την δυνατότητα να προβεί στην δημιουργία και οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να πηγάζει από την έννοια της ίσης πρόσβασης αλλά και της συμπόρευσης με το διαφορετικό και της ολοένα και πιο ομαλής ένταξης του στην κοινωνία χωρίς την στερεοτυπική αντιμετώπιση του.

Πρότυπο σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την υλοποίηση των προτάσεων και εφαρμογή καινοτομιών

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος και το πλαίσιο της εκπαίδευσης να διευρυνθεί ώστε να τεθούν υπό διαχείριση οι ανισότητες και η διαφορετικότητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητά με τα παιδιά, τα να τα παροτρύνει να σκεφθούν, να κάνουν προτάσεις για το χώρο και τα μέσα, αλλά και να συντονίζει την ομάδα των παιδιών. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι δραστηριότητες μπορούν να αναδιαμορφώνονται με τη συμβολή των παιδιών για να παραμένει έκδηλο το ενδιαφέρον και να κρίνεται εφικτή η διαχείριση των θεμάτων που ενδεχομένως μπορεί να προκαλέσει η προσέλευση ενός νέου μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να σέβονται τον εκπαιδευτικό και να τον εμπιστεύονται και αυτός να επιλύει οποιαδήποτε απορία τους και αμφιβολία.

Κύριο στοιχείο διαμόρφωσης της καινοτομίας είναι το γεγονός ότι υπάρχει αναγκαιότητα εσωτερικής φύσεως. Αυτό στηρίζεται στην διαπίστωση αδυναμιών των μαθητών σε σχέση με τον γραπτό λόγο και των ελαττωμάτων των κλασσικών αντιλήψεων να συσχετισθούν με τις απαιτούμενες συνθήκες και τις ανάγκες που δημιουργεί το φαινόμενο της ανάγκης ένταξης προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντική παράμετρο καθιστά και η αναγκαιότητα επέλευσης αλλαγών σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Αποτελεί σπουδαίο στοιχείο μία καινοτομία να εφαρμοστεί στα πλαίσια ενός πειράματος (Μέσσιου, 2003). Προκειμένου να διευκολυνθεί και να προωθηθεί η καινοτομία είναι εποικοδομητικό ορισμένοι εκπαιδευτικοί να προβούν στην παρακολούθηση ενός σχετικού με το αντικείμενο της καινοτόμου ιδέας μεταπτυχιακού ή στην συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια (Everard & Morris, 1999).

Η υλοποίηση του σχεδίου της καινοτομίας θα πραγματοποιηθεί με γνώμονα συγκεκριμένες ενέργειες, ενώ σημαντική κρίνεται η συμβολή των συντονιστών. Σπουδαία είναι η οργάνωση ορθής πολιτικής, κοινού στόχου, ενιαίων αντιλήψεων, ενεργειών, χρονικών πλαισίων, η εξασφάλιση πόρων και κεφαλαίων, το κίνητρο της επιτυχίας,

αξιολόγηση των πληροφοριών και λήψη των κατάλληλων γνώσεων χειρισμού των καινοτομιών και των σχετικών παραμέτρων (Roettger, 2006), δηλαδή η επερχόμενη αλλαγή θα πρέπει να εξεταστεί και να αξιολογηθεί.

Κύριος στόχος είναι ο σεβασμός στον μαθητή και στις ανάγκες του, αλλά και η εξασφάλιση σε όλους ανεξαιρέτως ευκαιριών βελτίωσης των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Βασικές παράμετροι είναι η ποιοτική διδασκαλία αλλά και η καλλιέργεια ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας. Κατ' επέκταση, ο γενικός στόχος είναι η βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών στον γραπτό λόγο. Ειδικότεροι στόχοι είναι η αναδιάρθρωση μέσω συγκεκριμένης μεθοδολογίας της δυνατότητας παραγωγής λόγου, η βελτίωση, η κατάρτιση, η διαμόρφωση κινήτρων, η διαχείριση εμποδίων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών ως προς την υλοποίηση καινοτομιών. Τέλος θα πρέπει να αναπτυχθεί συγκεκριμένη στρατηγική προκειμένου να υπάρχει ενιαία κατεύθυνση χειρισμού ζητημάτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου και τις σχετικές παραμέτρους.

Παιδαγωγικές – διδακτικές προτάσεις αντιμετώπισης των γλωσσικών ανισοτήτων

Ορισμένοι τρόποι αντιμετώπισης των γλωσσικών ανισοτήτων είναι απαραίτητοι να εφαρμοστούν προκειμένου να αμβλυνθούν ορισμένες δυσχέρειες στο σύστημα εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζονται τα όποια προβλήματα προκύπτουν. Θα πρέπει επομένως μέσω της διδασκαλίας και της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος να προωθείται η γνώση και να καταπολεμάται κάθε είδος ρατσισμού. (Κανακίδου – Παπαγιάννη)

Σημαντικό γεγονός καθίσταται αρχικά η αντιμετώπιση από κοινού των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς χωρίς διαχωρισμούς και η ταυτόχρονη προσπάθεια επίλυσης της διαφορετικότητας και των ανισοτήτων και αντιμετώπισης του φαινομένου της διγλωσσίας.

Άλλες παράμετροι της Ελληνικής που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία της

Ο προσδιορισμός της μορφολογικής διαδικασίας που στοιχειοθετεί τη σύνθεση αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος διαφόρων μελετητών, ενώ παρατηρείται διαφοροποίηση ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο που ακολουθείται. Έτσι παρουσιάζεται ποικιλία τόσο σχετικά με τους ορισμούς όσο και με τα κριτήρια σχετικά με τον ορισμό των συνθέτων. Οι καινοτόμες γλωσσολογικές φύσεως εργασίες αναλύουν σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο της σύνθεσης. Προσδιορίζουν δηλαδή τα γνωρίσματα των συνθέτων λέξεων με βάση την γραμματική οικογένεια στην οποία εντάσσονται προβαίνοντας σε ανάλυση της σειράς και της συσχέτισης των επιμέρους στοιχείων. Ακόμα συγκρίνεται η διαδικασία της σύνθεσης με εκείνη της παραγωγής και της κλίσης. Απαιτούμενη καθίσταται η αναφορά της διαφορετικής προσέγγισης των συνθέτων που προέρχονται

από παραγωγή με προθήματα και διαμορφώνονται από προθέσεις. Η κλασική γραμματική αλλά και οι παλαιότερες τέτοιου τύπου εργασίες συμπεριλαμβάνουν στο πλαίσιο εξέτασης σύνθετων λέξεων τα σύνθετα με προθέσεις. Η σύγχρονη βιβλιογραφία μελετά τα πραγματικά σύνθετα. (Δενδρίδου,2000).

Πρακτικές

Σύμφωνα με τα στοιχεία ερευνών η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις επιδράσεις που η γνώση της ελληνικής γλώσσας από γονείς «ξένων» μαθητών έχει στο έργο τους (68,0% απαντούν «συχνά»). Μάλιστα, όσοι έχουν την εμπειρία της επιμόρφωσης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη μορφή γλωσσικής ανεπάρκειας (75,6%) από εκείνους που δεν την έχουν (67,1%): ίσως διότι στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων, υπογραμμίζεται η συμβολή της οικογένειας στη διαδικασία μάθησης. Διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75,85%) θεωρούν ότι «κανένας» μαθητής δεν δυσκολεύεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Έμφαση στην άποψη αυτή δίνουν όσοι έχουν θετική κατεύθυνση (77,4% έναντι εκείνων της θεωρητικής 74,6%), αλλά και όσοι δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (76,4%). Ενώ όμως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν ως σημαντική τη συμβολή των εθνοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, θεωρούν ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο. Ιδίως όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν ότι το 13,4% των «ξένων» μαθητών και το 5,0% των «ξένων» μαθητριών δυσκολεύεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Είναι πιθανό ότι οι μαθήτριες εντάσσονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Είναι ενδιαφέρον ότι ανεξάρτητα από το αν αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα ως «συνύπαρξη ατόμων» ή ως «συγκερασμό στοιχείων»), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανομοιογένεια στο θρήσκευμα «δεν απασχολεί» το μαθητικό πληθυσμό (αντίστοιχα, 78,1% και 81,5%). Σε συναφείς με τις παραπάνω διαπιστώσεις παραπέμπει και η ανάλυση των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα: επικρατεί η απάντηση ότι οι θρησκευτικές διαφορές «δεν απασχολούν» τους διδασκόμενους (Καρρά, 1990).

Συμπεράσματα

Είναι λοιπόν σημαντικό η εκπαίδευση να προσεγγιστεί με βάση το πολυπολιτισμικό στοιχείο ενώ ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να ξεπεράσει τις υφιστάμενες αντιλήψεις εθνοκεντρικού χαρακτήρα και να δραστηριοποιηθεί ξεφεύγοντας από αυτές. Σε γενικές γραμμές λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συντελέσει στην διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας σε μία τάξη, τον προσδιορισμό της νοοτροπίας που επικρατεί ως προς την έννοια της ετερότητας αλλά και την ενίσχυση της προσπάθειας αποδοχής πολλών διαφορετικών γλωσσών και ενδεχόμενης διδασκαλίας. Στο ρόλο του εκπαιδευτικού βασική παράμετρο αποτελεί και η φροντίδα του ώστε να διδάσκεται στα παιδιά η κυρίαρχη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καταστεί αποδοτικός και να ληφθεί το συμπέρασμα ότι διεκπεραιώνει ορθά τα καθήκοντα του θα πρέπει όχι απλά να

έχει γνώσεις αλλά να μπορεί να προσαρμοστεί στις επιταγές της κοινωνίας και να λειτουργήσει με βάση αυτές.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Α., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2001), «*Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και εκπαίδευση*», Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Δενδρινού, Β. (2000). 'Editorial', Γλωσσικός Υπολογιστής. *Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, 2:7-13.
- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007) (σσ. 29-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β.(1997), «*Διαπολιτισμική αγωγή*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003), «*Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*», Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέσσιου, Δ. (2003). Η παραγωγή του γραπτού λόγου από παιδιά ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και ως συνεργατική δραστηριότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Τσιάκαλος Γ.(2007), «*Κοινωνικός αποκλεισμός, ορισμοί, πλαίσιο και σημασία*», στο Κ.Κασιμάτη(επιμ) *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία* (4^η έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed). London: Chapman Pu.
- Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*.

Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ως αντίδοτο στον κορωνοϊό

Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, marita.amiridou@gmail.com

Περίληψη

Η υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων μπορεί φέτος να αποδειχτεί πολλαπλά επωφελής για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της δημιουργικής φαντασίας και των διαδικτυακών δεξιοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα διαμορφώσουν μια νέα στάση απέναντι στη θεματική και τις μεθόδους δράσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Το ομαδικό πνεύμα μπορεί και πάλι να επικρατήσει, συσπειρώνοντας τους νέους γύρω από έναν κοινό στόχο: τη διαμόρφωση δυναμικής και αισιόδοξης στάσης για το σχολικό τους μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδίκτυο, πρωτοβουλία, συνεργασία, ενθάρρυνση.

Εισαγωγή

Και τη φετινή σχολική χρονιά, παρά τις πρακτικές δυσκολίες που δημιουργούν στον σχολικό χώρο τα μέτρα κατά της πανδημίας, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση είναι «παρόντα» (ΓΔ4/09-10-2020). Εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων καλούνται να καταρτίσουν σχέδιο δράσης και να επιλέξουν μικρή ομάδα ή τμήμα μαθητών τους για να το υλοποιήσουν. Το ζητούμενο είναι φέτος, πόσο πρωτότυπη και καινοτόμος θα είναι η ιδέα των εκπαιδευτικών για πρόγραμμα σχολικής δραστηριότητας, ώστε αυτό να λειτουργήσει ως ασπίδα αισιοδοξίας ενάντια στη νέα αόρατη απειλή. Πιστεύουμε ότι η επιτυχία του προγράμματος, στην προκειμένη περίπτωση, έγκειται στον βαθμό ενεργοποίησης της φαντασίας, υπευθυνότητας αλλά, κυρίως, της καινοτόμου μεθόδου επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, συμμαθητών και δασκάλων ή καθηγητών.

Ως «καινοτομία» ετυμολογικά ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991). Σε αυτήν την τελευταία διάσταση προστίθεται φέτος η ευρεία χρήση της διαδικτυακής, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Είναι εδώ και χρόνια γνωστό ότι τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ως καινοτόμες δράσεις, προσφέρουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Συνοδεύονται με νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και φιλοσοφία και προάγουν τον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης που διαρθρώνεται γύρω από το σχήμα: Γνώσεις- Δεξιότητες- Στάσεις- Αξίες- Συμπεριφορές. Είναι προαιρετικά και πραγματοποιούνται είτε εντός

του ωρολογίου προγράμματος, για την Α/θμια Εκπαίδευση είτε σε ένα δίωρο μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, για τη Β/θμια,

Διερευνώντας στη συνέχεια τη διαχρονική αξία αυτών των προγραμμάτων για την εκπαίδευση, θα αντιληφθούμε την ιδιαίτερα ευνοϊκή συμβολή τους στην ενίσχυση της φεινής παιδαγωγικής διαδικασίας. Με δεδομένο ότι τα εν λόγω προγράμματα δεν υπαγορεύονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία και την ευαισθησία κάποιων εκπαιδευτικών που αγωνίζονται καθημερινά να αλλάξουν το σχολείο «από μέσα» (Μπαγάκης, 2000), μπορούμε να κατανοήσουμε τη θετική επενέργειά τους στην ψυχολογία μαθητών και δασκάλων ή καθηγητών.

Στόχοι των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Βασικός στόχος των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την επίσημη πολιτεία, είναι η «αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής», όπως αναφέρεται στη σχετική εγκύκλιο.

Στους στόχους που αφορούν άμεσα τους μαθητές μπορούμε να προσθέσουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους με την ανάληψη πρωτοβουλίας, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης.

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν τη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων, υλικών. Επίσης προωθούν ένα σχολείο - δίκτυο ανάπτυξης σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, γονέων, τοπικής κοινωνίας, φορέων και άλλων σχολείων της χώρας (όπου η επικοινωνία θα διεξαχθεί φέτος μόνο διαδικτυακά, εξ αποστάσεως.). Ακόμη περιορίζουν την ομοιογένεια και τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και διευρύνουν την αυτονομία και την αποκέντρωση της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999).

Υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα εν λόγω προγράμματα. Κατάρχας προωθούν νέες εναλλακτικές μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους αλλά και αποσκοπούν στην ενιαία διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, συνδέουν όλα τα διακριτά μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος με οριζόντιους στόχους και περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαίο και αδιαίρετο, όπως τον «ενιαίο και αδιαίρετο κόσμο του παιδιού». Ακόμη, βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας, τοπικών θεμάτων, επίκαιρων θεμάτων. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούν ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Εξάλλου, τα προγράμματα προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική - εμπειρική μάθηση (learning by doing) με προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, αφηγηματικές ανασυν-

θέσεις, χρήση εποπτικών μέσων, διδακτικές επισκέψεις, κατασκευές. Η τάξη μετατρέπεται σε βιωματικό εργαστήριο, όπου οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στο θέμα που μελετούν, απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά τους, διότι, όπως λέει ο Dewey, *«μόνο ό,τι δέχεσαι με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου»*.

Τέλος, επιδρούν καθοριστικά στην αλλαγή της ατμόσφαιρας της τάξης και του σχολείου, στην αλλαγή του ρόλου του δασκάλου ή καθηγητή και του μαθητή.

Το περιβάλλον του σχολείου

Με την αυτονομία που του εξασφαλίζουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, το σχολικό περιβάλλον αποπνέει ατμόσφαιρα δημοκρατίας, ελευθερίας, συνεργασίας. Δημιουργούνται συνθήκες που επιτρέπουν στον μαθητή να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του, να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, να διαμορφώσει θετική στάση γενικά για τη ζωή, τη συνεργασία, την αποδοχή της ετερότητας, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δίνεται έμφαση στη συλλογική εργασία, αλληλεγγύη και βιωματικότητα. Επιπρόσθετα, προωθείται η δια βίου εκπαίδευση, η ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η σχολική αίθουσα αναδιοργανώνεται με «γωνιές», πάγκους εργασίας (όπου υπάρχει η ευθύνη για τη συστηματική απολύμανση, βάσει των μέτρων κατά του κορωνοϊού), ενώ η σχολική αυλή, το δασάκι δίπλα στο σχολείο, μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε χώρους εκτέλεσης των προγραμμάτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός, συνδιερευνητής, καθοδηγητής, εμπνευστής, συντονιστής. Επιτρέπει ελευθερίες στους μαθητές, καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, ενισχύει την ικανότητά τους να ερευνούν, να συλλέγουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται, να δημιουργούν. Αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας και «μοιράζεται με τον μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης - Χρηστάκης, 1997). «Είναι αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει, να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές» (Δελούδη, 2002).

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς και της σύγχρονης πολιτιστικής δημιουργίας και να αναπτύξουν την δυναμική της ομάδας, έστω των τριών ή τεσσάρων ατόμων, λόγω των ειδικών φετινών συνθηκών. Επιτέλους, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του δασκάλου ή του καθηγητή και λαμβάνονται υπόψη και οι δικές του ανάγκες για έκφραση, δημιουργία, επικοινωνία, αλλαγή, δίνοντας νέα ώθηση στην εργασία του και τη συνεργασία του με μαθητές, συναδέλφους αλλά και με τους γονείς, ακόμη και τηλεφωνικά.

Ο ρόλος του μαθητή

Ο μαθητής αποκτά υπευθυνότητα, αυτόνομη δράση, ανοιχτό μυαλό, γνώσεις, κρίση. Μαθαίνει μέσα από δικό του προβληματισμό και αντιμετωπίζει προβλήματα με επιτυχία. Οι φεινές συνθήκες τον καθιστούν ακόμη πιο υπεύθυνο σε θέματα ατομικής και συλλογικής υγιεινής και προστασίας, τόσο απέναντι στη μικρή ομάδα των συμμαθητών του όσο και απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό.

Επιπλέον, δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, σχολική επίδοση. Ακόμα και οι πιο αδύναμοι γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα ως ισότιμα μέλη της.

Οι δεξιότητες, τις οποίες καλλιεργεί ο μαθητής στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος είναι πολλές. Μαθαίνει να ανακαλεί προϋπάρχουσες γνώσεις και πληροφορίες και να τις συσχετίζει με νέες. Να διατυπώνει ερωτήσεις που προωθούν την έρευνα. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση. Να οργανώνει την εργασία του, να θέτει στόχους, να καθορίζει δραστηριότητες, διαδικασίες και μέσα υλοποίησης των στόχων, να θέτει κριτήρια αξιολόγησης και να αυτο-αξιολογείται. Να παρατηρεί και να περιγράφει φαινόμενα και καταστάσεις, να ερευνά, να πειραματίζεται. Να γίνεται υπομονετικότερος στους νέους όρους συμμετοχής και επικοινωνίας, όπως η χρήση μάσκας στο σχολείο και η συχνή και σωστή απολύμανση των χεριών και των επιφανειών που χρησιμοποιεί. Επίσης να ενθαρρύνει τους συμμαθητές του να συμμετάσχουν στην ίδια ομάδα δράσης, τηρώντας απαρέγκλιτα τους νέους όρους, που ισχύουν για όλη τη σχολική κοινότητα.

Πέραν τούτων ο μαθητής εξασκείται στο να συλλέγει διαδικτυακά πληροφορίες, να τις καταγράφει και να τις αξιοποιεί κριτικά, κάνοντας συγκρίσεις, συσχετίσεις και αντιπαραβολές με πληροφορίες από άλλες πηγές. Αυτό μπορεί να γίνει με τη μελέτη πηγών, πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων, διαδικτυακά οργανωμένων συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, των οποίων μπορεί να παρουσιάζει τα αποτελέσματα γραπτά και προφορικά.

Επίσης ο μαθητής ενδέχεται να εξοικειωθεί στη χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, να μάθει να εντοπίζει βιβλία, να αξιοποιεί τους θεματικούς καταλόγους, τα περιεχόμενα, τα παραρτήματα, τη βιβλιογραφία, το ευρετήριο, το γλωσσάρι. Να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό λεξικό, να οργανώνει τα δεδομένα, κατασκευάζοντας διαγράμματα, πίνακες, γραφικές παραστάσεις (αυτορρύθμιση). Έτσι μαθαίνει να διατυπώνει υποθέσεις, προβλέψεις, αρχές, κρίσεις, γενικεύσεις και διεπιστημονικές μακρο-γενικεύσεις. Να κατέχει μεταγνωστικές δεξιότητες και να επικοινωνεί ουσιαστικά, αναπτύσσοντας επιχειρήματα με διάλογο και αντιπαράθεση.

Τέλος, μαθαίνει να συνεργάζεται με άλλα άτομα στο πλαίσιο της ομάδας. Να έχει θετική στάση απέναντι στην τέχνη και τη δημιουργία της. Ας μη λησμονούμε ότι ο παιδαγωγός Amos Comenius τόνιζε τη σημασία και την αξία της τέχνης στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, συμβουλεύοντας, μάλιστα, όλα μέσα στην εκπαίδευση να γίνονται αυθόρμητα και χωρίς καταπίεση. Την ιδέα του Comenius ήρθε αργότερα να στηρίζει

και ο Rousseau, ο οποίος έστρεψε το ενδιαφέρον στο πόσο καλύτερα τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών.

Η μέθοδος των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, είναι κατεξοχήν μέθοδος μαθητοκεντρική, στηρίζεται στη βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης (Χρυσσαφίδης, 1994). Μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα μιας πολυτροπικής προσέγγισης μιας θεματικής ενότητας, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση πολλών λειτουργιών του εγκεφάλου. Η δράση αυτού που μαθαίνει είναι σκόπιμη ενέργεια. Γεννημένη από τις αρχές του αιώνα μας, μέσα από τις θεωρίες των Dewey, Kilpatrick, Vygotsky, Bruner, Leontief, «επιχειρεί να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τις ενδογενείς δυνάμεις του παιδιού, οδηγώντας το ουσιαστικά στην αυτο-μόρφωση και στον ενεργό ρόλο που οφείλει να έχει ως μελλοντικός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής, και γι' αυτό, απαιτητικής δημοκρατίας» (Καρασαββίδου, 2004).

Διδακτικές μέθοδοι υλοποίησης των προγραμμάτων

Πρέπει να αναφερθεί ότι πρόσφορη και αποτελεσματική βάση σχεδιασμού των δραστηριοτήτων ενός προγράμματος μπορεί να αποτελέσει η θεωρία του Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Έχοντας ως βασική αρχή ότι «οι μαθητές δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο» και πρέπει να είναι «παραγωγοί» και όχι «καταναλωτές» της γνώσης, τα καινοτόμα προγράμματα υλοποιούνται με ποικίλες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές. Μερικές από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες είναι: τα σχέδια εργασίας, η εργασία σε ομάδες, η βιωματική προσέγγιση με αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών, η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, το πείραμα, η λογοτεχνική έκφραση, η μουσικο-κινητική απόδοση, το θεατρικό παιχνίδι.

Οι τομείς άντλησης των θεμάτων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν συνοπτικά στους εξής χώρους:

- ✓ Θέματα από τα διδασκόμενα μαθήματα
- ✓ Θέματα καθολικής αναφοράς
- ✓ Θέματα από το χώρο των μακρο- εννοιών
- ✓ Θέματα και ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού
- ✓ Θέματα σχετικά με προβληματισμούς μαθητών
- ✓ Θέματα πειραματικής διερεύνησης
- ✓ Θέματα δημιουργικής σύνθεσης και κατασκευών (Ματσαγγούρας, 2003).

Γενικά το θέμα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τις εμπειρίες και το περιβάλλον, να ενισχύει την τάση τους να παρατηρούν πιο προσεκτικά τα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον και που αξίζουν την εκτίμησή τους. Επιπλέον, να προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλλιέργεια κλίσεων αλλά και να δίνει ευκαιρίες εμπάθουσας στις λειτουργίες και τους περιορισμούς μιας ποικιλίας διαφορετικών μέσων (Καψάλης, 2005).

Μαθητές και εκπαιδευτικός είτε εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν, ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα:

Πρωτοβουλία - Πρόταση: Η επιθυμία ορισμένων ατόμων να ασχοληθούν και να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, κοινωνικό θέμα, βιβλίο ή αποσπάσματα του αποτελεί το σημείο εκκίνησης. Ακολουθεί κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:

Οι συμμετέχοντες συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την πρόταση, επεξεργάζονται το περιεχόμενο της, τοποθετούνται εκφράζοντας τις ιδέες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και καταλήγουν στην υιοθέτηση της πρότασης ή στην ακύρωσή της. Ακολουθούν οι εξής φάσεις:

Συλλογική διαμόρφωση πλαισίων δράσης: Αποφασίζονται και υλοποιούνται με συλλογικές και επικοινωνιακές διαδικασίες ποιος θα συμμετέχει (πόσοι και ποιοι μαθητές, ένας είτε περισσότεροι εκπαιδευτικοί), ποιες δραστηριότητες θα γίνουν, πότε θα ολοκληρωθούν και ποιο αποτέλεσμα αναμένεται να έχουν.

Υλοποίηση του προγράμματος - Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας: Οι μαθητές, εργαζόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες υλοποιούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Διαλείμματα ενημέρωσης: ανταλλάσσονται πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη της εργασίας, ετοιμάζονται σημειώσεις σχετικά με την πρόοδο των εργασιών και προγραμματίζονται τα επόμενα βήματα. Ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες ηρεμούν, σκέφτονται και αναστοχάζονται.

Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων: Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν κριτικά και από απόσταση τις δικές τους ενέργειες με σκοπό να διαπιστώσουν εάν οι αρχές, οι ρόλοι και οι σκοποί που τέθηκαν στον αρχικό προγραμματισμό του Σχεδίου Εργασίας λειτούργησαν αποτελεσματικά, ποιοι ήταν οι πλέον επιτυχημένοι, ποιοι πρέπει να τροποποιηθούν και ποιοι να καταργηθούν.

Περάτωση του Σχεδίου Εργασίας: το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συλλογικής δράσης σε εκδήλωση εντός τμήματος ή εφαρμογή αυτών στην καθημερινή σχολική ζωή ή στη συμπεριφορά και στη στάση ζωής των συμμετεχόντων. Θεωρείται χρήσιμο να υπάρξει αξιολογική αποτίμηση τόσο του ίδιου του έργου που παρήγαγε η ομάδα εργασίας, όσο και του τρόπου με τον οποίο ανέπτυξε τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Στη φιλοσοφία των Σχεδίων Εργασίας, αλλά γενικότερα και της διαθεματικής προσέγγισης που υλοποιούν, οι ακαδημαϊκές και οι συνεργατικές διαδικασίες που αναπτύσσει η ομάδα, αποκτούν ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Όταν ένα Σχέδιο Εργασίας εφαρμόζει σε μαθητική κλίμακα διαδικασίες ανάλογες με εκείνες των ειδικών, αξιοποιεί τη δυναμική

της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σε ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας, όπου ο κάθε μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία και ο δάσκαλος ή ο καθηγητής διευκολύνει, καθοδηγεί και συμβουλεύει, τότε επιτυγχάνεται η απόκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας.

Ειδικότερα φέτος, όλες οι παραπάνω διαδικασίες μπορούν να τελειοποιηθούν και να ολοκληρωθούν και διαδικτυακά, εκτός σχολικής μονάδας, από το σπίτι του κάθε μαθητή. Με τις σύγχρονες μεθόδους διαδικτυακής επικοινωνίας (π.χ. facebook, messenger, viber, instagram) είναι εφικτό να συσταθούν ομάδες συνεργασίας εξ αποστάσεως και να κατατεθούν τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων ηλεκτρονικά.

Συμπέρασμα

Οι σύγχρονοι ερευνητές (Μπαγάκης, 2000, Σολομών, 2000) επισημαίνουν την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Είναι πλέον κοινή αποδοχή ότι ο παραδοσιακός ρόλος του σχολείου αποδυναμώθηκε και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης διαφοροποιήθηκαν. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για πολυπλοκότητα της νοημοσύνης (Gardner, 1993), αξιοποίηση της εμπειρίας, αποτελεσματικότητα της εργασίας σε ομάδες, ενιαιοποίηση της γνώσης, διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα δημιούργησαν την ανάγκη για ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες.

Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα (ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, παγκοσμιοποίηση, πολιτισμική διεθνοποίηση, περιβαλλοντικά ζητήματα κ.ά.) απαιτεί νέες μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες. Έτσι κρίθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου παιδαγωγικής δράσης, η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών εκπαιδευτικών στόχων, η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων στο σχολικό πρόγραμμα, η διασφάλιση της Τέχνης και του πολιτισμού. Δημιουργήθηκε ακόμη η ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, τον πολιτισμό, την τεχνολογία, το περιβάλλον. Επιπλέον, απαιτήθηκε να μελετηθούν σημαντικά θέματα, επιλεγμένα με βάση τις ανάγκες των μαθητών (έκθεση ΟΟΣΑ, 1996), που δεν αναπτύσσονταν όσο θα έπρεπε στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Συνειδητοποιήθηκε από όλους ότι το σύγχρονο σχολείο θα είναι αποτελεσματικό μόνο εφόσον προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα συμμετέχουν δημιουργικά και κριτικά στα κοινωνικά δρώμενα. Επίσης, ότι οφείλει να παρέχει ποιότητα ανθρωπιστικής παιδείας, με περιβάλλον που δεν τυποποιεί τη συμπεριφορά του μαθητή και δεν περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία του. Τέλος, να παρέχει «ευκαιρίες» ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή της τάξης, οι μαθητές να αποδέχονται την ετερότητα και την κουλτούρα του άλλου (διαπολιτισμική αγωγή) και να αξιοποιείται το πολυπολιτισμικό δυναμικό της τάξης.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δεν είναι πολυτέλεια αλλά σημαντική ανάγκη. Η εφαρμογή τους στα σχολεία μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω από το επίσημο κράτος. Ιδιαίτερα, αν έρθουμε και φέτος αντιμέτωποι με το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, και την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω του κορωνοϊού. Σε αυτή την περίπτωση τα προγράμματα θα είναι μια όαση μέσα στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα διαδικτυακής διδασκαλίας. Κάτι που θα φανεί στα αποτελέσματα των προγραμμάτων και στις εντυπώσεις και μνήμες που θα φέρουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε αυτά, μετά το τέλος της πανδημίας.

Βιβλιογραφία

Δελούδη Μ. (2002). *Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*, στο «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων» και στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/deloudi.PDF>

Καρασσαβίδου, Ελ. (2004). *Η μέθοδος του project σε ένα πρόγραμμα για το περιβάλλον*, στο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Τεύχος 3.

Καψάλης, Αχ. Γ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, (1999). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ναυρίδης, Κλ. & Χρηστάκης, Ν. (1997). *Ταυτότητες, ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σολομών, Ιωσ., επιστημονικός υπεύθυνος (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994) *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Το σχολείο μπροστά στο διαζύγιο.

Σχολείο και συνεργασία με μονογονεϊκές οικογένειες λόγω διαζυγίου

Ζουζάκογλου Χρυσή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., xrisa918@gmail.com

Περίληψη

Αρκετά συχνά τον τελευταίο καιρό γίνεται λόγος για το "όραμα" του σχολείου. Αν αυτό το όραμα εμπρικλείει σεβασμό, ενδιαφέρον, φροντίδα για το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, τότε, αν κάποιο μέλος υποφέρει, χρειάζεται το σχολείο να βρει τρόπους για να το στηρίξει. Το διαζύγιο των γονιών των μαθητών είναι μια σοβαρή κρίση στους κόλπους της οικογένειας που προκύπτει ολοένα και συχνότερα πλέον και στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα είναι και μια ιδιαίτερα στρεσογόνο κατάσταση που δημιουργεί αρνητικά και στενάχωρα συναισθήματα στο παιδί. Το σχολείο στηρίζοντας τους μαθητές του στις δύσκολες καταστάσεις χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, συνεργασία, μονογονεϊκή οικογένεια, διαζύγιο, προβλήματα.

Οικογένεια και διαζύγιο

Η οικογένεια αποτελεί ένα βασικό κύτταρο, από κοινωνιολογικής και ψυχολογικής πλευράς, που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας.

Το παιδί επηρεάζεται, κατά κύριο λόγο, από την οικογένεια μέσα στην οποία ζει. Όλος ο κόσμος του παιδιού είναι αυτή η μικροκοινωνία, η οποία αναλαμβάνει κατ' αποκλειστικότητα τον ρόλο του αγωγού της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του η οποία θα καθορίζει τη συμπεριφορά του, όχι μόνο κατά την παιδική του ηλικία, αλλά και όταν θα είναι πια ενήλικος (Μπαμπάλης, 2005).

Ωστόσο, εκτός από αναπτυξιακές κρίσεις ή κρίσεις ωρίμανσης στον κύκλο ζωής μιας οικογένειας, μπορεί να συμβούν ξαφνικά κρίσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα γεγονότα σε οποιοδήποτε σημείο της εξέλιξης μιας οικογένειας, όπως το διαζύγιο.

Το κοινωνικό ζήτημα που αφορά τη σημαντική αύξηση των διαζυγίων στον διεθνή χώρο απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια και την ελληνική κοινωνία, στην οποία ο θεσμός της οικογένειας έχει αρχίσει να δέχεται ισχυρότατη πίεση, γεγονός που τεκμηριώνεται από τα επίσημα δεδομένα της ΕΛΣΤΑΤ με την απογραφή του πληθυσμού το 2011, σύμφωνα με τα οποία στην Ελλάδα καταγράφηκαν 463,775 μονογονεϊκές οικογένειες, που αντιστοιχούν στο 15,5% του συνόλου των οικογενειών στην Ελλάδα και στο 29% του συνόλου των οικογενειών με τέκνα, εκ των οποίων με μητέρα αρχηγό είναι οι 389.337 και με πατέρα αρχηγό είναι οι 74.438. Στις 203.000 από τις οικογένειες αυτές μεγαλώνουν ανήλικα παιδιά, που φοιτούν σε σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΛΣΤΑΤ, 2012).

Η Χουρδάκη (1982) αναφέρει ότι ατμόσφαιρα διαζυγίου δεν υπάρχει μόνο από τη στιγμή που θα κατατεθεί η αγωγή στο δικαστήριο, αλλά πολύ νωρίτερα. Ένα προηγούμενο διαζύγιο από το νομικό είναι το συναισθηματικό, που σημαίνει πως δυο άνθρωποι έχουν αρχίσει από πολύ πιο νωρίς να συνειδητοποιούν τη συναισθηματική απομάκρυνση στη σχέση τους, την απογοήτευση, τη δυσαρέσκεια και την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Σε περίπτωση που υπάρχουν παιδιά, ορισμένοι γονείς αισθάνονται ενοχές απέναντι στα παιδιά, ενώ άλλοι αισθάνονται θυμό, γιατί νιώθουν ότι τα παιδιά είναι εμπόδιο στη λύση του γάμου τους. Υπάρχει ακόμη και μια κατηγορία γονέων που αδιαφορεί για την ψυχολογία των παιδιών τους, την οποία βλέπουν, την παρακολουθούν, την ζουν, αλλά είναι τόσο συγκεντρωμένοι στο δικό τους προσωπικό πρόβλημα που όλα τα άλλα μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα.

Το διαζύγιο, όμως, πλήττει βαριά την ψυχική υγεία των παιδιών που διαμορφώνουν, συνήθως, δυο τακτικές. Υπάρχουν παιδιά που υιοθετούν μια στάση μοιρολατρίας, παθητικότητας, μελαγχολίας, κλείνονται στον εαυτό τους, δε μιλούν, δίνουν την εντύπωση πως δε συμμετέχουν σε τίποτε, ενώ είναι φανερό πως είναι λυπημένα. Από την άλλη υπάρχουν παιδιά που υιοθετούν μια επιθετική στάση, νευρικότητας και αντίστασης απέναντι στους γονείς τους και το υπόλοιπο περιβάλλον. Είναι παιδιά με ανασφαλή προσωπικότητα, που συχνά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. (Χουρδάκη, 1982).

Σχολείο και συνεργασία με γονείς

Το σχολικό περιβάλλον δρα συνδυαστικά με το οικογενειακό περιβάλλον και συνεπιδρά στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του μαθητή τόσο από άποψη συμπεριφοράς, όσο και από εκπαιδευτική άποψη (Ζερβουδάκη, 2011).

Το σχολείο επιθυμεί τη σχέση με την οικογένεια, μια και το κέντρο του ενδιαφέροντας και των δύο, αλλά και το σημείο επαφής τους είναι το παιδί. Όταν οι οικογένειες αναμιγνύονται ενεργά και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, αυτά έχουν περισσότερες πιθανότητες να προοδεύσουν ακαδημαϊκά.

Τα παιδιά λαμβάνουν ισχυρά μηνύματα από τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου. Όταν βλέπουν ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον και έχουν τακτική επικοινωνία με το σχολείο βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό, είναι περισσότερο πιθανόν να συνδεθούν με τους δασκάλους τους και να μάθουν περισσότερα από αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί, πάλι, τείνουν να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν περισσότερη και πιο ενεργή συμμετοχή. Τέτοια παιδιά συνήθως έχουν υψηλές βαθμολογίες στα τεστ, αλλά και στη συνολική βαθμολογία τους (Berg, Melaville, Blank, 2006).

Με τις τακτές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες σε περιόδους «μειωμένων εντάσεων», όταν παρουσιασθεί κάποιο πρόβλημα, θα προϋπάρχει ήδη το κλίμα της αμφίπλευρης παραδοχής, το τόσο βασικό και για τη συλλογή πληροφοριών, αλλά και για την ειδική συνεργασία (γονείς ως συν-θεραπευτές). Γενικότερα, ο γονιός που αισθάνεται ότι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το παιδί δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων και ότι μπορεί να βοηθηθεί από αυτόν στον δύσκολο διαπαιδαγωγικό του ρόλο, αίρει τη συχνά εμφανιζόμενη αντιπαλότητα προς τον δάσκαλο.

Σχολείο και μαθητές σε οικογενειακή κρίση λόγω διαζυγίου

Το σχολείο σε στιγμές οικογενειακής κρίσης, μπορεί και πρέπει να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους γονείς που χωρίζουν, όσο και για τα παιδιά τους. Και, βέβαια, στο σημείο αυτό καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι σημαντικοί ενήλικες μετά τους γονείς.

Σε κάθε σχολείο υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που το υποστηρικτικό σύστημα της οικογένειας τους έχει διαταραχθεί και αυτό είναι ορατό στον χάρτη της μαθητικής κοινότητας. Παράλληλα, σε ευθυγράμμιση με την αποστολή του σχολείου για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, χρειάζεται να δίνεται όλο και μεγαλύτερη προσοχή στους διασπαστικούς παράγοντες εκτός σχολικής τάξης, όπως αγχογόνες καταστάσεις στη ζωή των μαθητών. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής κοινότητας ως ένα θεραπευτικό και παρηγορητικό σύστημα υποστήριξης για τα παιδιά, που έχουν βιώσει κρίσεις, όπως διαζύγιο των γονιών τους και αλλαγή κηδεμονίας, νέα κατοικία και γενικά νέα δεδομένα καθημερινής ρουτίνας.

Πολλά παιδιά έρχονται καθημερινά στο σχολείο με μια μεγάλη γκάμα ψυχολογικών αναγκών, που αν δεν αντιμετωπισθούν επιτυχώς μπορούν να επηρεάσουν σοβαρά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αλλά και τη μελλοντική τους εξέλιξη ως προσωπικότητες. Το παιδί συνήθως ζει και λειτουργεί σε τρία βασικά πλαίσια: στο σχολείο, στο σπίτι με το οικογενειακό του περιβάλλον και στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους. Το σχολείο βρίσκεται σε ιδιαίτερα πλεονεκτική θέση όσον αφορά τη «διάγνωση παθολογίας» στα παιδιά και μπορεί να καταστεί ο πρώτος χώρος όπου γίνεται εμφανής η συμπτωματολογία. Εφόσον, το φυσικό σύστημα υποστήριξης του παιδιού δηλ. η οικογένειά του έχει διαταραχθεί από δυσάρεστο γεγονός, ο διευθυντής, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, κατά κάποιο τρόπο, μπορεί να σταθεί εκεί όπου θα έπρεπε να στέκονται οι γονείς. Και αυτό όχι μόνο για λίγο, αλλά συχνά για διάστημα ετών, όσο δηλαδή διαρκεί η φοίτηση του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να στηρίζεται, αλλά και να αισθάνεται ότι κάποιος νοιάζονται και φροντίζουν για αυτό σταθερά.

Σε στιγμές κρίσης ο διαμορφωτικός ρόλος της οικογένειας δεν είναι δεδομένος. Τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει η οικογένεια (π.χ. απουσία μητέρας ή πατέρα, διαφωνίες ή φιλονικίες μεταξύ των γονέων, χαμηλό, οικονομικό, μορφωτικό και

κοινωνικό επίπεδο κλπ) στέκονται εμπόδιο στην επιτέλεση του ρόλου της. Επίσης, η προσαρμογή του παιδιού είναι άμεσα εξαρτημένη από τη συμπεριφορά των γονέων, οι οποίοι τις περισσότερες φορές διαμορφώνουν την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με τις δικές τους αντιλήψεις. (Μπαμπάλης, 2005).

Συνειδητοποιώντας την επίδραση των γονέων και, συνεπώς, της οικογένειας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βρουν τρόπους στενής συνεργασίας με αυτούς. Το προσωπικό του σχολείου χρειάζεται να προετοιμαστεί και να κατανοήσει τις καταστάσεις της ζωής των οικογενειών που δε συμμετέχουν ενεργά και σε μεγάλο βαθμό στο έργο του σχολείου. (Καλαντζή –Αζίζι, 1985).

Ενώ λοιπόν, τα οφέλη από την ενεργό εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση αναγνωρίζονται από όλους, αναγνωρίζεται, επίσης, και το γεγονός ότι οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας μπορεί να είναι επιβαρυνμένες με εντάσεις και προκλήσεις. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μονογονεϊκών οικογενειών και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα προβληματική και δύσκολη. Το εύρημα της Χατζηχρήστου (1999), που αφορά την περιορισμένη επαφή των χωρισμένων γονέων με το σχολείο συμφωνεί και με πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η έλλειψη επικοινωνίας των γονέων με το σχολικό πλαίσιο, καθώς και η έλλειψη πληροφόρησης σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο.

Ωστόσο, στη διερεύνηση της συχνότητας με την οποία οι οικογένειες με προβλήματα επικοινωνούν με το σχολείο κάτι αλλάζει. Τα ευρήματα ερευνών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, μια κι ένα ολοένα και μεγαλύτερο ποσοστό οικογενειών έχουν τακτική επικοινωνία με το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι ο μεταξύ τους σύνδεσμος είναι στενός, ότι υπάρχει διάθεση κι ενδιαφέρον για τον μαθητή κι από τις δυο πλευρές, κάτι που μόνο ενθαρρυντικά μπορεί να λειτουργήσει για όλους τους εμπλεκόμενους (Ζουζάκογλου, 2020).

Παρόλη, όμως, τη συχνότητα επικοινωνίας, το γεγονός ότι για το σχολείο η πηγή ενημέρωσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένεια είναι το παιδί ή ο εκπαιδευτικός της τάξης κι ελάχιστα οι γονείς, δημιουργεί προβληματισμό για το πόσο άμεσα αντιλαμβάνεται η οικογένεια την επίδραση που έχουν τα προβλήματα της στο παιδί. Τι είναι αυτό, όμως, που δημιουργεί αυτό το φράγμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας τη δεδομένη στιγμή και αυτή την καθυστέρηση στη στήριξη του παιδιού;

Μεγάλο ποσοστό των γονέων θεωρεί ότι η οικογενειακή ζωή είναι πολύ προσωπική και δε θέλει να γνωστοποιήσει τα προβλήματα του σπιτιού σε "τρίτους". Άλλοι πάλι μπορεί να θέλουν να ενημερώσουν το σχολείο, αλλά αποτρέπονται ή αποθαρρύνονται από τη "δημοσιοϋπαλληλική" στάση κάποιων εκπαιδευτικών. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις στερούνται ψυχραιμίας και δυσκολεύονται να περιγράψουν την κατάσταση όπως ακριβώς έχει. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, αποφεύγουν την ενημέρωση αυτή, γιατί κατά κάποιο τρόπο θέλουν να αποφύγουν και τον "στιγματισμό" του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον (Μπαμπάλης, 2005).

Οι στρατηγικές της αποτελεσματικής επικοινωνίας με ευθύνη του σχολείου είναι η βάση και το θεμέλιο των δυνατών σχέσεων μεταξύ σχολείων και οικογενειών (Carlan, 2001).

Όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας βλέπουμε ότι τα διευθυντικά στελέχη επιλέγουν, κυρίως, την τηλεφωνική επικοινωνία ως τρόπο επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα. Συνήθως ένα τηλεφώνημα από το σχολείο στην οικογένεια του παιδιού σημαίνει ότι κάτι άσχημο ή δυσάρεστο έχει συμβεί. Όμως, θα ενδυναμωνόταν η σχέση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν την τηλεφωνική επικοινωνία και για καλές ειδήσεις. Η σχέση σχολείου – οικογένειας ισχυροποιείται όταν οι γονείς λαμβάνουν ένα τηλεφώνημα που τους ενημερώνει για την πρόοδο του παιδιού τους ή τους πληροφορεί σχετικά με εκδηλώσεις του σχολείου. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματική η τηλεφωνική επικοινωνία απαιτείται το σωστό ύφος αυτού που τηλεφωνεί, αλλά και την επιλογή της καλύτερης χρονικής στιγμής.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η επίσκεψη των εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών που έχουν πρόβλημα δε συνηθίζεται ως τρόπος επικοινωνίας. Ενδεχομένως αυτή η πρακτική να μην εφαρμόζεται επειδή ίσως θεωρείται ως τρόπος εισβολής και αδιακρισίας στην ιδιωτική ζωή της οικογένειας. Όταν όμως ένα παιδί αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα πρέπει να προβλεφθούν διαδικασίες για στενότερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, με την αξιοποίηση, πιθανόν, ειδικών επαγγελματιών που, όταν χρειάζεται θα έρχονται σε επαφή με την οικογένεια των μαθητών.

Η έντυπη επικοινωνία, που έπεται της τηλεφωνικής, είναι μια συνηθισμένη πρακτική επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τα σχολεία συχνά στέλνουν στο σπίτι σημειώματα και ενημερωτικά δελτία σε μια προσπάθεια να μοιραστούν πληροφορίες με τα μέλη της οικογένειας. Ενώ το έντυπο υλικό είναι οικονομικό και σχετικά εύκολο να παραχθεί, έχει ορισμένα σοβαρά μειονεκτήματα. Η πιθανότητα να φθάσει το γραπτό μήνυμα στο σπίτι μέσω του παιδιού- η πιο οικονομική μέθοδος- μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών σπάνια ψάχνουν τις τσάντες των παιδιών τους και τα γραπτά σημειώματα από το σχολείο συχνά είναι το τελευταίο πράγμα που έχουν στο μυαλό τους τα παιδιά του δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Μάλιστα οι γονείς των παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα με διαφορετική γλώσσα ίσως βρουν δυσκολία στο να κατανοήσουν και να διαβάσουν γραπτά σημειώματα στην ελληνική γλώσσα.

Ο διευθυντής και το προσωπικό θα έπρεπε να είναι ενήμεροι ότι κάθε μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια εκπέμπει και ένα μήνυμα σχετικά με τη στάση του σχολείου προς τους γονείς και τους μαθητές. Το μήνυμα αυτό πρέπει να υπάρχει και να είναι ευανάγνωστο απ' όλους τους γονείς.

Ένας σημαντικός περιορισμός στη χρήση του έντυπου υλικού επικοινωνίας είναι ότι, κυρίως, είναι μορφή επικοινωνίας μιας κατεύθυνσης, με το σχολείο να παρέχει

ενημέρωση στην οικογένεια. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, είτε προσωπικά, είτε από το τηλέφωνο προσφέρει την καλύτερη ευκαιρία για το μίσημα της πληροφορίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Το αποτέλεσμα της επιτυχημένης πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας με τις οικογένειες είναι η μεγαλύτερη αμοιβαία κατανόηση, η αυξημένη εμπιστοσύνη και ένα από κοινού σχέδιο δράσης για να βοηθηθούν οι μαθητές. Αυτά τα ευεργετικά αποτελέσματα απαιτούν χρόνο και σχεδιασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berg A., Melaville A., Blank M. (2006) *Community & Family Engagement, Principals share what works*. Coalition for Community Schools. Institute for Educational Leadership. October, 2006.

Caplan J.(2001), Strengthening the Connection between School and Home. Essentials for Principals. *National Association of Elementary School Principals*. Web site: <http://www.naesp.org>.

ΕΛΣΤΑΤ. (2012), *Δελτίο Τύπου Στατιστικές Διαζυγίων: Έτους 2012*. Ελληνική Δημοκρατία Ελληνική Στατιστική Αρχή, Αθήνα: Πειραιάς.

Ζερβουδάκη, Ελ. (2011), *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ζουζάκογλου, Χρ. (2020), *Ο Διευθυντής ως ηγέτης μιας σχολικής μονάδας και ο ρόλος του στην ενίσχυση της συνεργασίας με οικογένειες με προβλήματα*. Università degli studi Roma Tre.

Καλαντζή –Αζίζι, Α. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα:(αυτοέκδοση).

Μπαμπάλης Θ. (2005) *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα : Ατραπός

Χατζηχρήστου, Χ., (1999), *Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χουρδάκη Μ.(1982). *Οικογενειακή Ψυχολογία* Αθήνα: Γρηγόρη.

Η κατασκευή ταυτοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια Μια μελέτη περίπτωσης στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος

Μέλος Ε.ΔΙ.Π Γνωστικό αντικείμενο Παιδαγωγική, garavelask@yahoo.gr

Κουτρομπά Ειρήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Δ.Ε., kmeirini123@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εκκινεί από τον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της αφήγησης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι αυτή αντιμετωπίζεται με λογοτεχνικούς, κυρίως, όρους, επιχειρείται, η διερεύνηση μιας πρωτοπρόσωπης αφήγησης ως προς την κατασκευή ταυτοτήτων και την (ανα)παραγωγή ιδεολογιών υπό μια κριτική ανάλυση των υφολογικών/γλωσσικών επιλογών της αφηγήτριας- πρόσφυγα. Το κείμενο αναφοράς προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης- Έκθεσης Α΄ Λυκείου. Ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και, συγκεκριμένα, η κοινωνιογνωστική προσέγγιση και το «Ιδεολογικό τετράγωνο» του Van Dijk (1998, 2001) σε συνδυασμό με την προσέγγιση του Coupland (2007) για τα «ομιλιακά ύφη» και τη θεωρία κατασκευής ταυτοτήτων αντίστασης και νομιμοποίησης του Castells (2010). Μέσω της ανάλυσης διερευνάται σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό πλαίσιο πώς το ύφος και οι ταυτότητες συμβάλλουν στην ιδεολογική διάκριση κοινωνικών ομάδων, «Εμείς» και «οι Άλλοι», ποιο είναι το είδος των ταυτοτήτων που προκύπτουν και πώς συγκροτείται ιδεολογικά η κοινωνική πραγματικότητα. Τα πορίσματα καταδεικνύουν τη συγκρότηση σύνθετων ταυτοτήτων, την ανάδυση ξενοφοβικών λόγων και την κατασκευή μιας προκατειλημμένης κοινωνικής πραγματικότητας και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά με στόχο την ενίσχυση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών.

Λέξεις- Κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, κοινωνιογνωστική προσέγγιση, ομιλιακά ύφη, ταυτότητες νομιμοποίησης/ αντίστασης/ υβριδικές, κριτική γλωσσική επίγνωση

Εισαγωγή

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον καλείται να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με ποικίλες μορφές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού, όπως ο ρατσισμός και ο εθνικισμός στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ο στόχος αυτός μπορεί να υλοποιηθεί και μέσω αναλύσεων κειμένων που αποκαλύπτουν τις συγκεκριμένες κοινωνιογλωσσικές ανισότητες και διακρίσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010: 113 Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015: 98). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έχει επιλεγθεί η ανάλυση ενός αφηγηματικού κειμένου που προέρχεται από τον δημόσιο λόγο της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης- Έκθεσης Α΄ Λυκείου.

Συγκεκριμένα, διερευνούμε εάν η επιλεγμένη αφήγηση μέσω μιας κριτικής ανάλυσης των υφολογικών επιλογών της αφηγήτριας, συνεισφέρει στη δόμηση ταυτοτήτων και αν μέσω αυτής αναπαράγονται ιδεολογίες που σχετίζονται με κοινωνικά στιγματισμένες ομάδες. Με βάση τη φύση του προβληματισμού που προέκυψε, η αφήγηση εξετάζεται υπό το πρίσμα της γνωσιακής αφηγηματολογίας, η οποία αντιμετωπίζει την αφήγηση ως μια υποκειμενική αναπαράσταση του κόσμου (Κεφαλίδου, 2016: 127- 128). Εν γένει απώτερος στόχος της εργασίας είναι να αναδυθούν οι δυνατότητες της αφήγησης οι οποίες ενισχύουν την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών και τους καθιστούν κριτικούς αναγνώστες (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016: 32).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ύφος και θεωρία κοινωνικής κατασκευής των ταυτοτήτων

Στην κοινωνιογλωσσολογία το ύφος χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις που σχετίζονται και με τη γεωγραφική, κοινωνική και λειτουργική ποικιλότητα (Coupland, 2007: 2, 32-37) και εκβάλλει στην προβολή διαφορετικών πτυχών των ταυτοτήτων των ομιλητών/τριών. Με αυτή την παρατήρηση συνάδει και η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής (constructionist approach) των ταυτοτήτων, σύμφωνα με την οποία οι ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν τη γλώσσα ή άλλους σημειωτικούς κώδικες για την κατασκευή ταυτοτήτων, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά επιτεύγματα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015: 95). Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η οπτική του Castells (2010: 8, 9), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι κατασκευαζόμενες δια του λόγου ταυτότητες τείνουν στην ευθυγράμμιση με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες ή/και στην αντίσταση απέναντι σ' αυτές, όπου υπάρχουν σχέσεις ισχύος. Η διάκριση, βέβαια, αυτή αποτελεί μια πολιτική διχοτόμηση, η οποία δεν είναι πάντα δεδομένη. Αυτό σημαίνει πως εντοπίζονται και σύνθετες ταυτότητες, όπως οι ταυτότητες υβριδικής αντίστασης, οι οποίες αποτελούν έναν "Τρίτο Χώρο" (Bhabha, 2004: 53) και δε συνδέονται αποκλειστικά ούτε με την αφομοίωση ούτε με τον αποκλεισμό, αλλά είναι ρευστές (Αρχάκης, 2020: 193- 194).

Αφηγήσεις, ταυτότητες και Κριτική Ανάλυση Λόγου

Βασικό είδος κατασκευής ταυτοτήτων είναι η αφήγηση, μέσω της οποίας οικοδομούνται ατομικές ή συλλογικές ταυτότητες. Η επιλογή του αφηγηματικού είδους στην παρούσα εργασία δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με την αντιμετώπισή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κυρίως με όρους λογοτεχνικής κριτικής και λιγότερο υπό το πρίσμα γλωσσολογικών και κοινωνιογλωσσολογικών θεωριών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 179). Η αφήγηση ως κειμενικό είδος έχει προσεγγιστεί και από τους Labov και ο Waletzky (1967: 13) και Labov (1972: 359 κ.εξ.), οι οποίοι εισήγαγαν το μοντέλο ανάλυσης τυπικών προφορικών αφηγήσεων το οποίο περιλαμβάνει τις δομικές κατηγορίες της *περίληψης, του προσανατολισμού, της εξέλιξης της δράσης, της αξιολόγησης, των αποτελεσμάτων και του κλεισίματος*.

Με την αφηγηματική ανάλυση συνάδει και η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), καθώς και στις δύο περιπτώσεις λαμβάνονται υπ' όψιν μακρο- παράμετροι, δηλαδή οι κυρίαρχες ιδεολογικές αντιλήψεις και πολιτισμικές αξίες, και μικρο- παράμετροι, δηλαδή οι επιμέρους γλωσσικές επιλογές και επιτελέσεις των ατόμων. Μέσω, μάλιστα, της ΚΑΛ αποκαλύπτονται οι φυσικοποιημένες και ιδεολογικές ανισότητες, ενώ τα άτομα μέσω των γλωσσικών πρακτικών αντιστέκονται στα επιβαλλόμενα ιδεολογικά προτάγματα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 52). Μια θεωρητική προσέγγιση της ΚΑΛ είναι αυτή του Van Dijk (2001: 352), ο οποίος υιοθετεί μία κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση, αντιλαμβάνεται, δηλαδή, τις ιδεολογίες σαν γνωσιακά συστήματα πεποιθήσεων (προσωπικές μνήμες, απόψεις, αξιολογήσεις) που είναι κοινά στα μέλη μιας ομάδας και καθορίζουν την ταυτότητά της. Οι πράξεις γλωσσικής αξιολόγησης των μελών μιας ομάδας (που φέρουν τις αξιολογικές πεποιθήσεις) συνοψίζονται στο λεγόμενο «Ιδεολογικό τετράγωνο» από τον Van Dijk (1998: 69), το οποίο έχει την εξής τετραπλή δομή: *έμφαση στα θετικά Μας/ έμφαση στα αρνητικά Τους/ μετριασμός των αρνητικών Μας/ μετριασμός των θετικών Τους*. Ο Van Dijk (2001: 359), μάλιστα, αναφέρεται και στη δυνατότητα αξιοποίησης της Συστημικής- Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1994) στην ανάλυση των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών/τριών.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στόχοι

Ως πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας τίθεται η μελέτη των γλωσσικών/υφολογικών επιλογών της αφηγήτριας σε συνάρτηση με την κατάσταση επικοινωνίας και η διερεύνηση του τρόπου που αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ύφους και στην κατασκευή της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας. Ως δεύτερος στόχος τίθεται η διερεύνηση της κοινωνιογλωσσικής κατασκευής ταυτοτήτων που κινούνται στο δίπολο νομιμοποίησης/ ευθυγράμμισης ή/και αντίστασης απέναντι στους κυρίαρχους λόγους και στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Castells, 2010: 8, 9). Τρίτος στόχος είναι η εξέταση των γλωσσικά συγκροτούμενων αξιολογικών στάσεων οι οποίες προκύπτουν από τη σύγκρουση κοινωνικών ομάδων και εκβάλλουν ιδεολογικά στο δίπολο «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998: 191, 282). Ως απώτερος στόχος τίθεται η διερεύνηση της παραγωγής και διάδοσης στερεότυπων αντιλήψεων μέσω του λόγου και υπόρρητων γλωσσικών στρατηγικών στον σχολικό λόγο.

Μεθοδολογία

Η κυρία μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), καθώς αποτελεί κατάλληλο μοντέλο για την ανάλυση της αφήγησης σε επίπεδο γραμματικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό και εν γένει για την ανάδειξη υφών, ταυτοτήτων και προωθούμενων ιδεολογιών (Fairclough, Mulderrig & Wodak, 2009: 49). Εφόσον η ΚΑΛ δεν περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κειμενικής ανάλυσης (Στάμου, 2014: 171), αξιοποιούνται εντός αυτής και κάποιες επιπρόσθετες θεωρίες και προσεγγίσεις. Κατ' αρχάς, αξιοποιείται η κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση του Van Dijk (2001:

354), η οποία διαρθρώνεται σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο, με στόχο να συνδεθούν οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές της αφηγήτριας με την περίσταση επικοινωνίας, τις ταυτότητες, τη γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα/πλαίσιο. Στο μικροεπίπεδο αξιοποιείται και η υφολογική προσέγγιση του Coupland (2007) για τα ομιλιακά ύφη, μέσω των οποίων επιχειρείται να εξεταστεί πως η ομιλήτρια χρησιμοποιώντας ποικίλους γλωσσικούς/ υφολογικούς πόρους (γεωγραφική ποικιλία, καθημερινά στοιχεία, στοιχεία προφορικότητας ή γραπτότητας) διαμορφώνει μια σύνθετη γλωσσική επιτέλεση (Coupland, 2001: 14, 15) και συγκροτεί μια πολυσυλλεκτική ατομική ταυτότητα.

Συμπληρωματικά, αξιοποιείται η Συστημική- Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και ειδικότερα τα συστήματα μεταβιβαστικότητας και διάθεσης (Στάμου, 2014: 173, 174). Από αυτά τα συστήματα, τα στοιχεία που εξυπηρετούν τους στόχους και εξετάζονται είναι οι διαδικασίες και οι μετέχοντες. Η επιλογή αυτή έγινε, καθώς για την ιδεολογική προσέγγιση (μακροεπίπεδο) των ταυτοτήτων και την αναγωγή στο δίπολο «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998: 69, 282), είναι σημαντική η αναφορά στην αιτιότητα (agency) των δραστών (Στάμου, 2011: 183), ανάλογα με το αν ο ρόλος τους τονίζεται ή μετριάζεται. και στο είδος των ενεργειών τους μέσω των οποίων αναδεικνύονται οι μεταξύ τους σχέσεις, οι αξιολογήσεις και συγκροτούνται ταυτότητες αντίστασης ή/και νομιμοποίησης (Castells, 2010: 8, 9). Προσεγγίζεται η δείξη προσώπου (Μπέλλα, 2014: 240- 243) και εξετάζεται η συνδρομή της στον ιδεολογικό διαχωρισμό του «Εμείς» και «οι Άλλοι» και εξετάζεται η αξιολογική τροπικότητα (appreciative modality), μέσω της οποίας αναδύεται η συναισθηματική φόρτιση των εκφωνημάτων των αφηγητών/τριών (Στάμου, 2014: 174) με ιδεολογικές συνδηλώσεις. Επιπλέον, επιχειρείται η σύνδεση της αξιολογικής τροπικότητας με τη δομική αφηγηματική κατηγορία της αξιολόγησης του μοντέλου του Labov (1972), καθώς και στις δύο περιπτώσεις εντοπίζονται κοινά γλωσσικά/ υφολογικά στοιχεία, όπως τα επίθετα, τα επιρρήματα, οι συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις και ο ευθύς λόγος. Η αναφορά στην αξιολόγηση γίνεται, για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η αφηγήτρια εμπλέκεται ή αποστασιοποιείται από τα γεγονότα της αφήγησης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 74) και αν ρητά (εξωτερική αξιολόγηση) ή/και υπόρρητα (εσωτερική αξιολόγηση: ευθείς λόγοι, εναλλαγή χρονικών βαθμίδων, αλλαγή του ποιού ενέργειας κ.α.) συμβάλλει στην κατασκευή αντικρουόμενων συλλογικών ταυτοτήτων.

Παράλληλα, συζητείται πώς οι υφολογικές/γλωσσικές επιλογές συνδέονται ή όχι με την επικοινωνιακή περίσταση. Η μελέτη του καταστασιακού περικειμένου γίνεται σύμφωνα με την προσέγγιση των Halliday & Hasan (1985: 56-59). Συγκεκριμένα, διερευνάται αν οι υφολογικές/γλωσσικές επιλογές ανταποκρίνονται ή αποκλίνουν από το θέμα και από τον σκοπό της αφήγησης (πεδίο), πώς διαχειρίζονται το ύφος τους οι μετέχοντες στις διεπιδράσεις τους εντός των αφηγήσεων, αλλά και σε συνάρτηση με τον/την αποδέκτη/κτρια, αναγνώστη/στρια (τόνος). Τέλος, διερευνάται ποιος είναι ο διάυλος, το κανάλι επικοινωνίας (προφορική ή γραπτή αφήγηση) μεταξύ των μετεχόντων/χουσών και των αποδεκτών/κτριών, αναγνωστών/στριών (τρόπος).

Στο μακροεπίπεδο εξετάζεται η σύνδεση της αφήγησης με το *πλαίσιο* και τη *γνώση/ιδεολογία* (Van Dijk, 1998: 211). Διερευνάται, δηλαδή, πώς ασκείται η κοινωνική κυριαρχία και πώς προωθούνται οι υποκείμενες σ' αυτήν ιδεολογίες οι οποίες, στην παρούσα εργασία, αφορούν κοινωνικές ανισότητες και στερεότυπες αντιλήψεις που διαλέγονται με τους κυρίαρχους *λόγους* (ομογενοποιητικός λόγος, ρατσιστικός λόγος) (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015: 96). Η ερμηνεία του τρόπου άσκησης της κοινωνικής κυριαρχίας βασίζεται στην ταυτοποίηση και σύγκριση των αντικρουόμενων ομάδων με βάση το δίπολο «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998: 191, 282). Παράλληλα, γίνεται επεξεργασία και των ταυτοτήτων αντίστασης ή/ και νομιμοποίησης απέναντι στο κυρίαρχο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Αρχάκης, 2019: 149).

Ανάλυση αφήγησης

«Μαρτυρίες από τις επαρχίες των δυτικών παραλίων της Μικρασίας»

Πρόκειται για ένα αυθεντικό αυτοβιογραφικό αφηγηματικό κείμενο σε *α'* πρόσωπο στο οποίο η αφηγήτρια με τα γλωσσικά/ υφολογικά στοιχεία που αξιοποιεί, διαμορφώνει το ύφος της, κατασκευάζει την ταυτότητά της και τοποθετείται ιδεολογικά, περιγράφοντας στιγμιότυπα της προσφυγικής της εμπειρίας από τη μετάβαση αυτής και της οικογένειάς της στη Χίο και στην Κρήτη.

Ανάλυση

Αρχικά, προσεγγίζοντας το κείμενο με βάση τη θεωρία των *ομιλιακών υφών* του Coupland (2007), διαπιστώνουμε ότι η αφηγήτρια αξιοποιεί τη γεωγραφική ποικιλία του Πόντου, της Καππαδοκίας ή ευρύτερα της Μικράς Ασίας (Κατσώχης, 2006, Fromkin, Rodman, Hyams, 2013: 597-598), την Κοινή Νέα Ελληνική (ΚΝΕ), αντλώντας, παράλληλα, στοιχεία και από μια γλώσσα η οποία στερεοτυπικά χαρακτηρίζει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο φωνολογίας, σύνταξης και λεξιλογίου παρατηρείται συνδυασμός γεωγραφικής ποικιλίας, ΚΝΕ, αλλά και μιας γλώσσας που συνάδει με κατώτερα κοινωνικά στρώματα από την οποία, μάλιστα, η αφηγήτρια επηρεάζεται και σε επίπεδο μορφολογίας (βλ. Πίνακα 1)

Πίνακας 1

	ΓΕΩ-ΓΡΑ-ΦΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ		ΚΝΕ			ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΤΩΤΕΡΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ	
	ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ		ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

ΦΩΝΟ- ΛΟΓΙΑ	αποβολή συμφώ- νου στη μέση λέ- ξεων	συχωρε- μένη αντί συγχωρε- μένη	-			απαλοιφή αρχικών φωνηέ- ντων	κει
	τσιτακι- σμός	με τσι πέ- τρες αντί με τις πέ- τρες	-			αντικατά- σταση φωνηέ- ντων ε- ντός των λέξεων	τραβούμε αντί τρα- βάμε
ΣΥ- ΝΤΑΞΗ	πρόταξη του προσ- διορι- σμού ένα- ντι του προσδιο- ριζόμε- νου όρου ¹	στον Βί- τελ τα λουτρά α- ντί στα λουτρά του Βίτελ	-				
ΜΟΡΦΟ- ΛΟΓΙΑ	-		-			η προ- σθήκη του -ε στην κα- τάληξη ρημάτων	περνού- σανε
	-		-			συλλα- βική αύ- ξηση σε παρελθο- ντικούς χρόνους ρημάτων	εσήκωσε
ΛΕΞΙ- ΛΟΓΙΟ	Διαλε- κτική λέξη	μποζάς= γυναικείο ρούχο.	χρήση λέ- ξεων κα- θημερι- νής επι- κοινωνίας	μανταρί- νια, καϊ- κια		χρήση λέ- ξης ²	κάτσαμε= μείναμε.

Εκτός των παραπάνω παρατηρείται και χρήση στοιχείων προφορικού λόγου (Πολίτης, 2001: 60), όπως: ελλειπτικές προτάσεις: *Τι να δω, φωτιά και μαχαίρι*, α' και β' ενικό πρόσωπο: *είδες*, ευθύς λόγος: «*Μαρία, να σηκωθούμε να φύγουμε... κανένα κίνημα*» και λέξεις ασαφούς σημασίας: *ένας*. Μέσω των παραπάνω επιλογών η αφηγήτρια διαμορφώνει ένα απλό ύφος, δηλωτικό στερεοτυπικά της κοινωνικής κατηγορίας των προσφύγων στην οποία ανήκει και αποδίδει αυθεντικότητα στα λεγόμενά της. Μάλιστα, η χρήση της γεωγραφικής διαλέκτου φαίνεται να την καθιστά γλωσσικά γνήσια εκπρόσωπο της προσφυγικής ομάδας.

¹ Σύμφωνα με τον Κατσώχη (2006) η σύνταξη αυτή συναντάται και στη τουρκική γλώσσα.

² Η λέξη αξιοποιείται και στη Νέα Ελληνική, αλλά μεταφορικά.

Προσεγγίζοντας το κείμενο με βάση το σύστημα μεταβιβαστικότητας της ΣΛΓ, διαπιστώνουμε πρόταξη και έμφαση στα υποκείμενα με ρητή αναφορά των προσωπικών αντωνυμιών, παραπέμποντας στην απόδοση πλήρους αιτιότητας στους δράστες- πρόσφυγες (Στάμου, 2011: 183)³: *Εγώ είχα..., Εμείς δε φύγαμε*. Η έμφαση στον δράστη υποβοηθείται και από τη χρήση υλικών διαδικασιών σε ενεργητική σύνταξη που υποδηλώνουν ενέργειες: *Κάναμε σπιτάκια με τσι πέτρες, να μαζέψουμε ελιές στην Παλιοχώρα*. Συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης α' πληθυντικού καταδεικνύονται οι ενέργειες της προσφυγικής οικογένειας και αναδύεται ένα αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας του «Εμείς». Επίσης, φαίνεται να συγκροτείται μια ταυτότητα ευθυγράμμισης με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του νέου (προσωρινού) τόπου διαμονής, καθώς οι πρόσφυγες προσπαθούν να προσαρμοστούν, φτιάχνοντας σπίτια και δουλεύοντας. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται συσχετιστικές διαδικασίες, οι οποίες υποδηλώνουν την ένταξη σε κατηγορίες: *«εμείς είμαστε διωγμένοι, ..., σα να ήμαστε άλλη φυλή* (ταυτοποιητικές), μέσω των οποίων παρουσιάζεται από την αφηγήτρια η ένταξη της οικογένειάς της στην κατηγορία των στιγματισμένων από το γηγενή πληθυσμό ατόμων.

Στον λόγο της αφηγήτριας εντοπίζεται και μια νοητική διαδικασία: *ούτε παράθυρο ούτε πόρτα χιώτικη είδαμε ανοιχτή*, μέσω της οποίας η αφηγήτρια δηλώνει τον αποκλεισμό της οικογένειάς της από την τοπική κοινωνία, κατασκευάζοντας μια ταυτότητα αντίστασης απέναντί της, καθώς καταθέτει φανερά μέσω της αφήγησης τη διάκριση που υπέστησαν. Σε κάποια σημεία η αφηγήτρια αποδίδοντας και πάλι έμφαση στο *εγώ* ή στο *εμείς* ως δράστες, θέτοντάς τα σε θέση υποκειμένου και δηλώνοντάς τα ρητά (Στάμου, 2011: 183), αξιοποιεί λεκτικές διαδικασίες (σηματοδοτούνται με τα: *λέω, είπαμε*) και υλικές που υποδηλώνουν τη σκοπιμότητα των ενεργειών των προσφύγων με τη μορφή παράθεσης ευθέως λόγου: *«Εμείς» του είπαμε «ήρθαμε για να προφυλαχτούμε, δεν ήρθαμε για ελεημοσύνη»*. Μέσω αυτών κατασκευάζεται παραστατικά «σαν να διαδραματίζεται τώρα» μια συλλογική ταυτότητα αντίστασης απέναντι στις νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Η αφηγήτρια και σε άλλα σημεία του κειμένου δηλώνει ρητά τα υποκείμενα (Στάμου, 2011: 183): *Ηρθε μετά ο πρόεδρος..., Μαζεύτηκε ο κόσμος..., για να αποδώσει έμφαση στους εκπροσώπους της ομάδας των «Άλλων»*. Η έμφαση στον δράστη υποβοηθείται και από τη χρήση υλικών διαδικασιών σε ενεργητική σύνταξη που υποδηλώνουν ενέργειες: *Ο νοικοκύρης μάς διώχνει, κρατούσε τρεις φέτες ψωμί και τυρί για τα παιδιά και από τη χρήση μιας νοητικής μέσω της οποίας εκφράζεται ένα συναίσθημα: φοβήθηκε (μη φάμε τα μανταρίνια)*. Μέσω των παραπάνω επιλογών φαίνεται να σχηματοποιούνται γλωσσικά διάφορες στάσεις και συμπεριφορές του ντόπιου πληθυσμού απέναντι

³Στα Νέα Ελληνικά είναι σύνηθες το φαινόμενο παράλειψης των υποκειμένων που εννοούνται εύκολα, όπως οι προσωπικές αντωνυμίες α' και β' προσώπου. Στο παρόν κείμενο τις περισσότερες φορές τα υποκείμενα δεν αναφέρονται ρητά, αλλά δηλώνονται από τις καταλήξεις των ρημάτων (Χατζησαββίδης, 2012: 324). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που τα υποκείμενα δηλώνονται ρητά. Η σειρά των όρων Y-P-A, όπου εντοπίζεται, δεν αποτελεί ουδέτερη σειρά και υποδηλώνει τη θεματοποίηση του υποκειμένου (Φιλιππάκη-Warburton, 1999: 224), οπότε υλοποιείται για λόγους έμφασης.

στους πρόσφυγες, οι οποίες εκφράζουν απόρριψη, επιφυλακτικότητα, προσφορά βοήθειας, σχηματοποιώντας τη διάκριση ανάμεσα στο «Εμείς» και «οι Άλλοι». Στο τέλος της αφήγησης αξιοποιούνται λεκτικές διαδικασίες με εννοούμενο υποκείμενο την αντωνυμία *αυτοί*, η οποία αντικατοπτρίζει την ομάδα «των Άλλων», σε συνδυασμό με μια νοητική διαδικασία: *Ξέρετε ελληνικά; μας ρωτούσανε και με συσχετιστικές που εκφράζουν απόδοση χαρακτηριστικών: είχατε εκκλησίες στον τόπο σας; (απόδοσης χαρακτηριστικών) ή προσδιορίζουν την καταγωγή: Ευρωπαϊκά είναι ντυμένοι, λέγανε (ταυτοποιητική). Μέσω αυτών των επιλογών εκφράζεται με παραστατικότητα η διάκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες, η οποία εντείνεται, καθώς αποδίδεται με τη μορφή ευθέως λόγου.*

Προσεγγίζοντας το σύστημα διάθεσης της ΣΛΓ, διαπιστώνουμε πως η αφηγήτρια αξιοποιεί δείξη σε *α'* ενικό και πληθυντικό πρόσωπο (Στάμου, 2011: 185, 189), όπως προσωπικές αντωνυμίες: *εγώ, μας*, κτητική αντωνυμία: *μου* και ρήματα: *πήγαμε, ήθελα*. Μέσω του *α'* ενικού το ύφος γίνεται προσωπικό, άμεσο και ζωντανό, ενώ μέσω του *α'* πληθυντικού γίνεται συλλογικό. Η αφηγήτρια, δηλαδή, τονίζει το «Εγώ» και το «Εμείς», καθώς παραθέτει τη δική της οπτική για τη μεταναστευτική εμπειρία αυτής και της οικογένειάς της και για τις συμπεριφορές των ντόπιων απέναντι τους, καθολικопοιώντας τις αρνητικές, κυρίως, εμπειρίες στο πλαίσιο της οικογένειάς της. Παράλληλα, αξιοποιεί δείξη σε *γ'* ενικό και πληθυντικό πρόσωπο, όπως ρήματα: *μαζεύτηκε, ρωτούσανε* και την προσωπική αντωνυμία: *του*, με στόχο τη συγκρότηση της κοινωνικής ομάδας των «Άλλων», των ντόπιων και την πληροφόρηση για τις ενέργειές τους και τη συμπεριφορά τους. Η αξιοποίηση, ταυτόχρονα, του *α'* και του *γ'* προσώπου, φαίνεται να ενισχύει τη σχηματοποίηση δύο αντικρουόμενων ομάδων.

Όσον αφορά στην αξιολογική τροπικότητα, η αφηγήτρια αξιοποιεί αξιολογικά φορτισμένες λέξεις: ένα επίθετο: *αιχμάλωτη*, μια αόριστη αντωνυμία: *άλλη* φυλή, μια μετοχή: *διωγμένοι*, ένα επίρρημα: *περίεργα*, υποδηλώνοντας την απορριπτική στάση των ντόπιων και τα αρνητικά συναισθήματά της. Επίσης, αξιοποιεί συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις: *παιδιά, μαμά*, οι οποίες φαίνεται να σχετίζονται με συναισθήματα αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του «Εμείς». Με την αξιολογική τροπικότητα συνδέεται και η δομική κατηγορία της αξιολόγησης. Εδώ, σχολιάζεται η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματώνεται με ευθείς λόγους, όπως αναλύθηκαν παραπάνω και οι οποίοι λειτουργούν ως τεκμήρια νομιμοποίησης των ομάδων που τους αξιοποιούν. Μέσω αυτών αναδύεται ο σχολιασμός άλλοτε των προσφύγων και άλλοτε των γηγενών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 74), ο οποίος αντικατοπτρίζει τις αξιολογήσεις τους, αποδίδοντάς τες πιο παραστατικά. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματώνεται και με την χρήση ιστορικού ενεστώτα (Γεργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 102): *παίρνουμε*, μέσω του οποίου αποδίδεται emphaticά η προσπάθεια προσαρμογής στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και σημασιοδοτείται από το παρόν ακροατήριο «σαν να συμβαίνει τώρα» (Μπέλλα, 2014: 250).

Το ύφος, διαπιστώνουμε ότι κατασκευάζεται με την αξιοποίηση μιας γεωγραφικής ποικιλίας και άλλων λεξικογραμματικών στοιχείων, όπως τα ρηματικά πρόσωπα σε

συνάρτηση με την επικοινωνιακή περίσταση της αυθεντικής μαρτυρίας. Συγκεκριμένα, οι γλωσσικές/ υφολογικές επιλογές φαίνεται να συνάδουν με το θέμα και τον σκοπό που είναι η εξιστόρηση της προσωπικής προσφυγικής εμπειρίας (*πεδίο*). Αυτές πραγματώνονται, όπως δείχθηκε και παραπάνω, με τη χρήση υλικών και λεκτικών διαδικασιών οι οποίες, κατεξοχήν, συνάδουν με την αφηγηματική πράξη (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 77), αλλά και με τη χρήση συσχετιστικών και νοητικών διαδικασιών. Την αυθεντικότητα της προσωπικής εμπειρίας φαίνεται να υποδηλώνουν οι καθημερινές γλωσσικές επιλογές, η γεωγραφική ποικιλία, τα στοιχεία προφορικότητας, η δείξη σε α' πρόσωπο και η αξιολογική φόρτιση των λεγομένων. Οι γλωσσικές/ υφολογικές επιλογές φαίνεται να συνάδουν και με τον δίαυλο επικοινωνίας, δηλαδή τον προφορικό λόγο (*τρόπος*). Αυτό γίνεται έκδηλο από τη χρήση στοιχείων προφορικού λόγου, καθημερινού λεξιλογίου και από την παράθεση ευθέων λόγων.

Η γλωσσική πραγμάτωση της κοινωνικής σχέσης του αφηγητή και του συνεντευκτή επιτυγχάνεται με τη χρήση α' ενικού και πληθυντικού προσώπου, καθώς πρόκειται για προσωπική αφηγηματική εκδοχή⁴. Δεδομένου ότι η περίσταση επικοινωνίας της συνέντευξης φαίνεται να είναι ημι-επίσημη⁵, ίσως θα ήταν αναμενόμενη η πραγμάτωση γλωσσικού περάσματος στη νόρμα. Αντί αυτού, ο αφηγητής αναπλαισιώνει τα καθημερινά υφολογικά στοιχεία και τα διαλεκτικά στοιχεία στο επικοινωνιακό πλαίσιο της συνέντευξης. Προβαίνει σ' αυτές τις επιλογές, καθώς φαίνεται να προσπαθεί να εμπλέξει τον ακροατή/ συνεντευκτή στην πράξη αφηγηματικής εξομολόγησης και να δημιουργήσει μια οικεία σχέση, κινητοποιώντας τον συναισθηματικά (*τόνος*) (Στάμου, 2011: 185 Κακριδή-Ferrari, & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996: 29-33 Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 87).

Όσον αφορά την ταυτοτική δόμηση, η αφηγήτρια κατασκευάζει μια πολύπτυχη ατομική ταυτότητα με νομιμοποιητικά και αντιστασιακά στοιχεία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015: 101), όπως δείχθηκε παραπάνω. Παράλληλα, κατασκευάζεται και μια ταυτότητα υβριδικής αντίστασης, η οποία σύμφωνα με τον Bhabha (2004: 159) αντικατοπτρίζει την αποκήρυξη των διακρίσεων που διασφαλίζουν μια 'καθαρή' ταυτότητα για την εξουσία. Αυτό συμβαίνει, καθώς η αφηγήτρια υιοθετεί μια στάση αντίδρασης με την αποκάλυψη, μέσω του λόγου, της απορριπτικής, επιφυλακτικής συμπεριφοράς των ντόπιων. Έτσι, φαίνεται να μιμείται τη ρατσιστική αντιμετώπιση και να θέτει τον εαυτό της σε πλεονεκτική θέση, υπονομεύοντας το συλλογικό πρόσωπο της πλειονότητας των ντόπιων Ελλήνων. Επομένως, η αφήγηση φαίνεται να πληροί το κριτήριο ανατροπής των αναμενόμενων κανονικοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010: 117) σχετικά με τις θέσεις κυρίαρχης και κυριαρχούμενης ομάδας.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, φαίνεται πως η αφήγηση πληροί και το κριτήριο της επιλογής των αφηγούμενων γεγονότων βάσει αξιολογήσεων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010: 117) των ντόπιων και των προσφύγων, καθώς συμπεριλαμβάνονται εντός

⁴ Γενικά, η χρήση τόσο του α' και όσο και του β' προσώπου αποτελούν ανεπίσημες γλωσσικές επιλογές και στοχεύουν στη δημιουργία στενού δεσμού με τον αποδέκτη (Φραντζή & Γεωργαλίδου, 2007: 1249).

⁵ Δεν είναι εντελώς άτυπη, καθώς οι συνομιλητές είναι, πιθανόν, άγνωστοι μεταξύ τους.

αυτής υποκειμενικές οπτικές γωνίες. Με βάση το «Ιδεολογικό τετράγωνο» του Van Dijk (1998: 69) η τοποθέτηση της αφηγήτριας φαίνεται πως πληροί την προϋπόθεση «μετριασμός των θετικών Τους», καθώς αναφέρεται στη βοήθεια που προσφέρθηκε σ' αυτή και στην οικογένειά της, αλλά υπό κακές συνθήκες: *Ήρθε μετά ο πρόεδρος της κοινότητας και μας έβαλε σ' ένα κελί.* Επίσης, φαίνεται να πληρείται και το κριτήριο «έμφαση στα αρνητικά Τους», καθώς μέσω της αφηγηματικής της κατάθεσης εκφράζει την απόρριψη τους: *Μας διώχνουν κι από κει*, κλιμακώνοντας την έμφαση με τη χρήση ευθέων ξενοφοβικών λόγων των ντόπιων κατοίκων: *Ξέρετε ελληνικά; είχατε εκκλησίες στον τόπο σας;* Με αυτά τα γλωσσικά/υφολογικά μέσα φαίνεται να παρουσιάζει μια κοινωνική πόλωση μεταξύ των γηγενών Ελλήνων και προσφύγων, η οποία απηχεί ευρύτερες πολιτισμικές αξιολογήσεις για τις κοινωνικές ομάδες σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισής τους στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα, αναδύονται γλωσσικά και οι ξενοφοβικοί λόγοι της πλειονότητας και δομείται μια ελληνική κοινωνική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από διακριτές εντός αυτής ομάδες, «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998: 191, 282).

Συμπεράσματα- Επίλογος

Από την ανάλυση φάνηκε πως οι στόχοι που τέθηκαν, υλοποιήθηκαν. Κατ' αρχάς, μέσω της υφολογικής/γλωσσικής ανάλυσης προέκυψε ένα σύνθετο υφολογικό σύμπλοκο το οποίο αποτελείται από διαλεκτικά στοιχεία, στοιχεία καθομιλουμένης και προφορικότητας και αναδείχθηκε η αυθεντικότητα της γλωσσικής μαρτυρίας της αφηγήτριας σε συνάρτηση με την προφορική περίσταση επικοινωνίας. Δεύτερον, αναδύθηκε η ατομική ταυτότητά της και η συλλογική ταυτότητα των προσφύγων οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο νομιμοποιητικά όσο και αντιστασιακά στοιχεία. Τρίτον, μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών, όπως της αιτιότητας των δραστών και της αξιολογικής τροπικότητας αναδύθηκε η αλληλεγγύη εντός της ομάδας του «Εμείς» σε αντίστιξη προς την ομάδα των «Άλλων». Τέλος, σε ιδεολογικό επίπεδο αναδύθηκαν οι κυρίαρχοι ξενοφοβικοί και ρατσιστικοί λόγοι, με απόρροια τη δημιουργία διακρίσεων μεταξύ γηγενών και προσφύγων, όπως αποτυπώνονται και στο «Ιδεολογικό τετράγωνο» του Van Dijk (1998: 69). Συνεπώς, συμπεραίνουμε πως η αφήγηση, όπως προσεγγίστηκε στην παρούσα εργασία, ιδωμένη υπό κριτικό κοινωνιογλωσσολογικό πρίσμα, μπορεί να αποτελέσει έρεισμα για την προώθηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016: 32 Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192 Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015: 97).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). «Προσεγγίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό μέσα από το Πρίσμα της Αφήγησης». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 112-122. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2020 από το http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_112_122.pdf

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2015). «Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτικός Γραμματισμός: Μια Απόπειρα Συσχετισμού τους». *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»*, 92-114.
- Αρχάκης, Α. (2019). «Υβριδικές Ταυτότητες σε Μαθητικά Γραπτά Μεταναστών/στριών στην Ελλάδα: η Διαχείριση Ρατσιστικών Περιγραφών». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 39, 145-160. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2020, από το http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_39_145_160.pdf
- Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον Εθνικό στον Μετα-εθνικό Λόγο. Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας* (επιμ. Γ. Ι. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Κακριδή-Ferrari, Μ. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). «Η Γλωσσική Ποικιλία και η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας». Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν, 17-51.
- Κατσώχης, (2006). «Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι Οι Διάλεκτοι και τα Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής Καππαδοκική και Άλλες Διάλεκτοι της Μικράς Ασίας». Στο *Μελέτες*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2020, από το http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_3/index.html
- Κεφαλίδου, Σ. (2016). «Οι Αφηγήσεις των Τηλεοπτικών Ειδήσεων». Στο Στάμου, Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α. (επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, 125-163.
- Μπέλλα, Σ. (2014). «Δείξη και Επικοινωνία». Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επίμ.), *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 225-260.
- Πολίτης, Π. (2001). «Προφορικός και Γραπτός Λόγος». Στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62.

- Στάμου, Α.Γ. (2011). «Η Κριτική Ανάλυση Λόγου των Περιβαλλοντικών Κειμένων: Προς μια Κριτική Γλωσσική Επίγνωση». *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.
- Στάμου, Α. (2014). «Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας». Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 149-188.
- Στάμου, Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α. (2016). «Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το Πεδίο». Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης, (επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, 13-55. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2020, από το <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html>
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2002). *Εκφραση-Εκθεση για το Γενικό Λύκειο. Α' τεύχος*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2020, από το http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2674/Ekfrasi-Ekthesi_A-Lykeiou_html-empl/
- Φιλιππάκη- Warburton, Ει. (1999). «Γλωσσολογική Θεωρία και Σύνταξη της Ελληνικής: Η Ποικιλία στη Σειρά των Όρων και η Ερμηνεία της». Στα *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999, 217-231.
- Φραντζή, Κ. & Γεωργαλίδου, Μ. (2007). «Στρατηγικές Συγκρότησης Γραπτού Πολιτικού Λόγου: Μια Προσέγγιση με τη Χρήση Τεχνικών της Γλωσσολογίας Σωμάτων Κειμένων». Στο *8^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ιωάννινα, 30 Αυγούστου-2 Σεπτεμβρίου 2007*. Ιωάννινα, 1248- 1262. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2020, από το <https://docplayer.gr/9885922-Stratigikes-sygkrotisis-graptoy-politikoy-logoy-mia-proseggisi-me-ti-hrisi-tehnikon-tis-glossologias.html>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική. Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ξενόγλωσση

- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity*. 2nd edition. Malden: Wiley-Blackwell.
- Coupland, N. (2001). "Language, Situation and the Relational Self". In P. Eckert & J. R. Rickford (eds.), *Style and Sociolinguistic Variation*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 185–210.

- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N., Mulderrig, J. & Wodak, R. (2009). "Critical Discourse Analysis". In T. A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage, 357-378.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2^η εκδ. London: Edward Arnold.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". In J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications.
- Van Dijk, T. A. (2001). "Critical Discourse Analysis". In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 852.

Παράρτημα

Όλη τη νύχτα ακούσαμε το κανόνι και το κακό που έπεφτε. Εκεί ήρθε κι ένας από τα Βουρλά.

- Τι είδες, Μάρκο, στα Βουρλά;

- Τι να δω, φωτιά και μαχαίρι.

Το πρωί παίρνουμε το δρόμο για τ' Αλάτσατα. Εγώ είχα την κόρη κρεμασμένη στην πλάτη κι ένα μποξά στο χέρι· η συχωρεμένη η μαμά μου κουβάλησε μια στάμνα νερό για τα παιδιά.

Το βράδυ μείναμε στ' Αλάτσατα, σ' ένα συγγενή μας. Όλη νύχτα κι εκεί το κανόνι δε σταμάτησε. Το πρωί περνούσανε στρατιώτες, μας είπανε πως οι Τούρκοι φθάσανε

στο Πυργί. Τα μαζέψαμε κι από τ' Αλάτσατα και πήγαμε στα Λίτζια, στον Βίτελ τα λουτρά· εκεί είχε καϊκια πολλά.

Μπήκαμε σ' ένα καϊκι, μαζί και λίγοι χωριανοί, και βγήκαμε στη Χίο. Στην αρχή μείναμε στο λιμάνι. Χάμω στα χώματα κοιμόμαστε.

Μια μέρα ο άντρας μου μού λέει: «Μαρία, να σηκωθούμε να φύγουμε, βλέπω τους αξιωματικούς χωρίς εξαρτήσεις, φοβάμαι μη γίνει κανένα κίνημα».

Νύχτα μας εσήκωσε. Παίρνουμε πάλι τα έχοντά μας στον ώμο και τραβούμε νότια και πάμε σ' ένα περιβόλι. Ο νοικοκύρης μάς διώχνει, φοβήθηκε μη φάμε τα μανταρίνια. Πάμε σ' ένα ελαιώνα. Μας διώχνουν κι από κει. Εμείς δε φύγαμε. Του λέει ο άντρας μου «εμείς είμαστε διωγμένοι, πού θες να πάμε; Κάναμε σπιτάκια με τσι πέτρες, σαν τα παιδιά, και κάτσαμε. Πήγαμε σ' ένα σπίτι, κάτω από τα σκαλοπάτια. το πρωί, ανοίγει ο νοικοκύρης την πόρτα, μας βλέπει, την ζανακλείνει. Σε λιγάκι ζαναβγαίνει, κρατούσε τρεις φέτες ψωμί και τυρί για τα παιδιά. «Εμείς» του είπαμε «ήρθαμε για να προφυλαχτούμε, δεν ήρθαμε για ελεημοσύνη».

Ένα μήνα μείναμε στη Χίο, ούτε παράθυρο ούτε πόρτα χιώτικη είδαμε ανοιχτή.

Μετά σπάσαμε μια αποθήκη και πήγαμε και καθίσαμε. Από κει δα ξεκινήσαμε και φύγαμε. Πρώτη του Σεπτεμβρη πήγαμε στη Χίο, δύο του Οκτώβρη ήμαστε στην Κρήτη, στα Χανιά. Εκεί ήρθε ένας και μας πήρε να μαζέψουμε ελιές στην Παλιοχώρα. Ένα μερόνυχτο και μια μέρα κάναμε, για να φθάσουμε. Ανάμεσα στα βουνά και στα λαγκάδια περπατούσαμε.

Σα φθάσαμε στο χωριό, ήθελε να μας βάλει σ' ένα κουμάσι να κοιμηθούμε. «Εγώ» του λέω «δεν μπαίνω μέσα, άμα ήθελα να μείνω αιχμάλωτη έμενα στη Μικρασία». Ηρθε μετά ο πρόεδρος της κοινότητας και μας έβαλε σ' ένα κελί. Εκεί ήτανε τα μεγάλα, ούτε στρώμα όμως, ούτε πάπλωμα είχαμε να πλαγιάσουμε. Μαζεύτηκε ο κόσμος και μας κοίταζε περιέργα, σα να ήμαστε άλλη φυλή.

- Ξέρετε ελληνικά; μας ρωτούσανε· είχατε εκκλησίες στον τόπο σας;

- Ευρωπαϊκά είναι ντυμένοι, λέγανε.

Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, Η Έξοδος, τ. 1:
Μαρτυρίες από τις επαρχίες των δυτικών παραλίων της Μικρασίας,
επιμ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου, Αθ. 1980, σ. 72-73

Μια διδακτική προσέγγιση στην έννοια των μιγαδικών αριθμών μέσα από την Ιστορία και τις εφαρμογές τους στη Φυσική

Αναστασοπούλου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed, PhD, elsa.anastasopoulou@gmail.com

Ματσάγκος Παναγής

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc., matsagos10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά μια διαθεματική εκπαιδευτική πρόταση διδασκαλίας της έννοιας των μιγαδικών αριθμών και συναρτήσεων, μέσα από την ιστορική αναδρομή τους και το ρόλο που μπορούν να έχουν στην πληρέστερη κατανόηση πεδίων της Φυσικής. Μέσα από την ιστορική εξέλιξη των μιγαδικών επιχειρείται η ανάδειξη της ιστορικής εξέλιξης του ευρύτερου επιστημονικού πεδίου των Μαθηματικών και η σύνδεση του με το κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής, ώστε να γίνει αντιληπτό ότι η μαθηματική γνώση όπως διαμορφώνεται, συχνά αποτελεί αποτέλεσμα αμφισβήτησης παγιωμένων θέσεων και αρχών της επιστημονικής κοινότητας κάθε εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία μαθηματικών, μιγαδικοί αριθμοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαθεματικότητα.

Εισαγωγή

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να σκιαγραφηθεί κάποια απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο μπορεί η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, να παρακινήσουν, ή να ενθαρρύνουν μαθητές και φοιτητές ώστε να αποκτήσουν μια ουσιαστικότερη μαθηματική παιδεία και ένα ισχυρό μαθηματικό υπόβαθρο. Και αν αυτή η μέθοδος δεν επαρκεί, πώς θα μπορούσε να είναι ένας εναλλακτικός τρόπος παρουσίασης που θα ενθάρρυνε περισσότερο όσους θα ήθελαν να μελετήσουν το εν λόγω επιστημονικό πεδίο.

Η ανάγκη για συζήτηση επάνω στη σύζευξη ιστορίας και διδασκαλίας των μαθηματικών προέρχεται από την ανάγκη για ουσιαστικότερη γνώση και μετάδοση αυτής της επιστήμης. Δεν μπορούμε λοιπόν να αγνοήσουμε αυτή την ανάγκη που συνδέεται άμεσα με τη σχολική ή πανεπιστημιακή πραγματικότητα. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, σχετικά με τα παραπάνω, είναι ότι, για να γίνουν κάποιες έννοιες κατανοητές ή ενδιαφέρουσες σε μαθητές ή φοιτητές, δεν αρκεί από τη μεριά των διδασκόντων να κατέχουν ένα πλήθος αποσπασματικών γνώσεων, αλλά απαιτείται δημιουργική διάθεση, γνώση σε βάθος, κριτική σκέψη, υπομονή και αγάπη για το διδακτικό τους έργο. Το παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας (Αξίωμα – Θεώρημα – Απόδειξη – Πόρισμα – Άσκηση) δημιουργεί έναν τρόπο επαφής με τη γνώση όπου απουσιάζει η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η διαθεματική προσέγγιση. Η σειρά: Ορισμός → Θεώρημα → Απόδειξη → Ορισμός κ.ο.κ, όπως εμφανίζεται σε πολλά σχολικά και πανεπιστημιακά συγγράμματα, χαρακτηρίζει την παραδοσιακή παρουσίαση και αφήνει αναπάντητο το ερώτημα του νοήματος: από πού προέρχονται όλα αυτά. Διαβάζοντας βιβλία γενικής μελέτης

της ιστορίας των μαθηματικών μπορεί κάποιος να δει μια γενική εικόνα για την πορεία της μαθηματικής σκέψης και τα επιτεύγματα σπουδαίων μαθηματικών ανά τους αιώνες. Διαβάζοντας αυτού του είδους τα βιβλία μπορούμε να δούμε ημερομηνίες και παραπομπές σε άλλα μαθηματικά κείμενα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βάση για περαιτέρω έρευνα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι για να κατανοήσει κάποιος νέες έννοιες, ή έννοιες που δεν έχει διασαφηνίσει από προηγούμενη διδασκαλία δεν αρκεί μια τέτοια ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι ένα βιβλίο γενικής ιστορίας των μαθηματικών – λόγω του περιορισμένου «χώρου» που διαθέτει – δεν κάνει αναφορές στην πορεία εμφάνισης κάθε μιας έννοιας. Δεν περιγράφει τους λόγους εκείνους που δημιούργησαν την ανάγκη να οριστεί μια νέα έννοια και να επεκταθεί ή να ξεπεραστεί μια παλαιότερη αντίληψη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αποδοχή των αρνητικών αριθμών ή και των μιγαδικών καθώς αυτοί δεν εκφράζουν ποσότητα. Οι κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες της εποχής εκείνης αποτελούσαν τροχοπέδη και χρειάστηκαν αρκετά χρόνια ώστε να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια.

Μέσα από τα βιβλία γενικής ιστορίας, επίσης, δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιος την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, αφού θα περιοριστεί σε μια αναφορά σε αυτές και δεν μπορεί να αντιληφθεί την προέλευση, τη χρησιμότητα και το εύρος τους.

Επιπλέον οι δάσκαλοι των μαθηματικών καλούνται να διδάξουν μεγάλο όγκο γνώσεων μέσα σε πολύ μικρό διάστημα. Πολλές φορές έχει γίνει λόγος για την ανάγκη ιστορικών αναφορών σε μαθηματικές έννοιες που διδάσκουν, ώστε η κατανόηση να είναι ουσιαστικότερη από τους μαθητές. Αυτό ωστόσο απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, διότι οι απλές ιστορικές αναφορές μέσα στο μάθημα απλά ενισχύουν τον όγκο πληροφοριών που δέχονται οι μαθητές. Για να γίνει κάτι ουσιαστικότερο, θα χρειαστεί να δοθεί βάρος σε εργασίες-έρευνες γύρω από την γένεση και εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, ώστε να προκύψουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για την καλύτερη αποδοχή και κατανόηση των όσων διδάσκονται μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ιστορική αναδρομή της έννοιας των μιγαδικών αριθμών και συναρτήσεων

Το 1484 στη Γαλλία ο Nicolas Chuquet γράφει το έργο με τίτλο *Triparty en la science des nombres*. Το δεύτερο ήμισυ του τελευταίου τμήματος της *Triparty* είναι αφιερωμένο στην επίλυση εξισώσεων. Θεωρώντας εξισώσεις της μορφής $ax^m + bx^{m+n} = cx^{m+2n}$, όπου οι συντελεστές και οι εκθέτες είναι συγκεκριμένοι θετικοί αριθμοί, ο Chuquet ανακάλυψε ότι μερικές από αυτές είχαν «φανταστικές» λύσεις. Στις περιπτώσεις αυτές απλώς πρόσθεσε: “*Tel nombre est ineperible*” (Αυτού του είδους ο αριθμός είναι αδύνατος).

Το 1545 δημοσιεύεται η *Ars Magna* του Gerolamo Cardano (1501- 1576). Χάρη στη δημοσίευση αυτή γίνεται ευρέως γνωστή η επίλυση της τριτοβάθμιας, αλλά και της τεταρτοβάθμιας εξίσωσης. Στο έργο αυτό ο Cardano αναφέρει ότι η εξίσωση με μορφή $x^3 + px = q$, έχει λύση. Εδώ υπάρχει μία δυσκολία: Όταν εφαρμόσουμε τον κανόνα του Cardano στην εξίσωση $x^3 = 15x + 4$, για παράδειγμα, το αποτέλεσμα θα περιείχε ρίζα

αρνητικού αριθμού. Ο Cardano ήξερε ότι δεν υπάρχει τετραγωνική ρίζα αρνητικού αριθμού και ταυτόχρονα γνώριζε ότι $x = 4$ ήταν μια ρίζα της εξίσωσης. Δεν μπορούσε δηλαδή να καταλάβει πώς ο κανόνας του είχε νόημα σ' αυτήν την περίπτωση. Είχε, ωστόσο, συναντήσει τις τετραγωνικές ρίζες των αρνητικών αριθμών και σε μια άλλη περίπτωση, που θέλησε να μοιράσει το 10 σε δύο μέρη, έτσι ώστε το γινόμενό τους να ισούται με 40. Ο Cardano δεν αποδέχτηκε τις τετραγωνικές ρίζες των αρνητικών αριθμών και συμπέρανε ότι το αποτέλεσμά του στην περίπτωση αυτή ήταν «μυστηριώδες και άχρηστο». Οι μεταγενέστεροι συγγραφείς, βέβαια, έδειξαν ότι τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να ήταν μυστηριώδη, αλλά καθόλου άχρηστα! Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι αλγεβριστές απέφευγαν τους φανταστικούς αριθμούς, ισχυριζόμενοι ότι η $x^2+1=0$ δεν έχει λύση, σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες. Μετά τη λύση της κυβικής εξίσωσης τα πράγματα άλλαξαν ριζικά.

Μια κυβική εξίσωση έχει οπωσδήποτε μια πραγματική ρίζα τουλάχιστον. Αλλά και όταν οι τρεις ρίζες μιας τριτοβάθμιας εξίσωσης είναι πραγματικές και μη μηδενικές, ο τύπος Cardano – Tartaglia οδηγεί αναπόφευκτα σε τετραγωνικές ρίζες αρνητικών αριθμών. Ήταν γνωστό ότι ο στόχος ήταν ένας τουλάχιστον πραγματικός αριθμός, αλλά δεν ήταν δυνατό να καταλήξει κανείς σ' αυτόν χωρίς πρώτα να κατανοήσει κάτι για τους «φανταστικούς» αριθμούς. Έτσι έπρεπε πλέον να ληφθούν υπόψη οι «φανταστικοί» αριθμοί, ακόμη κι αν κάποιος αποφάσιζε να περιοριστεί στις πραγματικές ρίζες. Τα γεγονότα αυτά μπορεί να δικαιολογήσουν την εισαγωγή των μιγαδικών ως νέων αριθμών στα μάτια των σημερινών μαθητών και φοιτητών, αρχίζοντας να κατανοούν το λόγο της ύπαρξής τους. Οι μιγαδικοί αριθμοί δεν επινοήθηκαν απλά ως «γενίκευση για την γενίκευση» (“l’art pour l’art”) αλλά χρησίμευσαν σε κάτι σημαντικό –την επίλυση εξισώσεων τρίτου και τετάρτου βαθμού. Ένας άλλος Ιταλός αλγεβριστής, ο Rafael Bombelli, την ίδια περίπου εποχή (1526-1573) είχε, όπως έλεγε, «μια τρελή ιδέα», γιατί το όλο θέμα «φαινόταν να βρίσκεται μέσα στα πλαίσια της σοφιστείας». Οι δύο υπόριζες ποσότητες των κυβικών ριζών που προκύπτουν από το γνωστό τύπο διαφέρουν μόνο ως προς το πρόσημο. Στη συνέχεια, σημειώνουμε την ικανότητα του Viète (1540-1603) να αναγνωρίσει ορισμένες από τις σχέσεις ανάμεσα στις ρίζες και τους συντελεστές μιας εξίσωσης, αν και στο σημείο αυτό τον εμπόδισε η επίμονη άρνησή του να δεχθεί αρνητικές ρίζες και συντελεστές. Τελικά, ο Girard το 1629, στο βιβλίο του *Invention nouvelle en l’algèbre* («Νέα εφεύρεση στην Άλγεβρα») διατύπωσε σαφώς τις σχέσεις ανάμεσα στις ρίζες και στους συντελεστές, γιατί αποδέχθηκε την ύπαρξη αρνητικών και «φανταστικών» ριζών (ενώ ο Viète αποδεχόταν μόνο τις θετικές ρίζες). Ο Girard συνειδητοποίησε ότι γενικά οι αρνητικές ρίζες έχουν αντίθετη φορά από τις θετικές προαναγγέλλοντας, έτσι, την ιδέα της ευθείας των πραγματικών αριθμών. Ο Girard διατήρησε τις «φανταστικές» ρίζες των εξισώσεων, επειδή δείχνουν τις γενικές αρχές του σχηματισμού μιας εξίσωσης από τις ρίζες της. Γύρω στα 1693 ο Leibnitz αναφέρει για τους μιγαδικούς ότι «οι φανταστικοί είναι ένα είδος αμφιβίου, βρισκόμενοι ανάμεσα στην ύπαρξη και στην ανυπαρξία». Ο L. Euler (1707-1783) εισάγει το σύμβολο $i = -1$ γύρω στο 1777. Ίσως να το χρησιμοποίησε τόσο αργά, επειδή στα προηγούμενα έργα του είχε χρησιμοποιήσει το i για να παραστήσει έναν «άπειρα μεγάλο αριθμό», όπως ο Wallis είχε περίπου χρησιμοποιήσει το σύμβολο του απείρου.

Το 1797 ο Wessel (1745-1818) ανακαλύπτει τη γεωμετρική απεικόνιση των μιγαδικών αριθμών, η οποία δημοσιεύτηκε από την Ακαδημία της Δανίας το 1798. Αυτό το άρθρο, δε βρήκε ανταπόκριση και γι' αυτό αργότερα το μιγαδικό επίπεδο ονομάστηκε «Επίπεδο Gauss». Η σκέψη του ήταν να απεικονίσει το πραγματικό και του φανταστικό μέρος του μιγαδικού $a+bi$, ως ορθογώνιες συντεταγμένες σημείων σ' ένα επίπεδο. Ταυτόχρονα με τον Wessel, ίσως και νωρίτερα, εργάζεται και μελετά τους μιγαδικούς ο D' Alembert (1718-1783). Ο D' Alembert πέρασε ένα μεγάλο διάστημα για να αποδείξει το θεμελιώδες θεώρημα της Άλγεβρας (διατυπωμένο ήδη από τον Girard), ότι κάθε πολυωνυμική εξίσωση $f(x) = 0$, η οποία έχει μιγαδικούς συντελεστές και βαθμό $n \geq 1$, έχει τουλάχιστον μία μιγαδική ρίζα. Αν θεωρήσουμε τη λύση μιας τέτοιας πολυωνυμικής εξίσωσης ως μια γενίκευση των γνωστών αλγεβρικών πράξεων, μπορούμε να πούμε ότι στην ουσία ο D' Alembert ήθελε να δείξει ότι το αποτέλεσμα οποιασδήποτε αλγεβρικής πράξης των μιγαδικών αριθμών είναι με τη σειρά του μιγαδικός αριθμός.

Όπως ο Euler, έτσι και ο D' Alembert ασχολήθηκε με την έκφραση $(a + bi)^c + di$. Σε κάποιο στάδιο θεώρησε τη βάση $a + bi$ ως μεταβλητή και παραγώγισε τη συνάρτηση προβλέποντας τη θεωρία των μιγαδικών συναρτήσεων. Ο D' Alembert υπέθεσε ότι ένας απειροστικός λογισμός μιγαδικών μεταβλητών θα προέκυπτε από αλγεβρικούς συνδυασμούς των πραγματικών μεταβλητών, έτσι ώστε η μαθηματική έκφραση του $df(x + iy) = f'(x + iy)d(x + iy)$ θα μπορούσε πάντοτε να γραφεί στη μορφή $du + idv$, στην οποία το πραγματικό μέρος διαχωρίζεται από το φανταστικό. Δεν μπόρεσε όμως να αποδείξει την υπόθεσή του. Ένα άρθρο του το 1752, που αναφέρεται στην πίεση των υγρών, περιέχει τις εξισώσεις Cauchy – Riemann, που παίζουν σημαντικότατο ρόλο στη Μιγαδική Ανάλυση.

Ο Carl Friedrich Gauss (1777-1855) στη συνέχεια και ενώ ήταν ακόμη φοιτητής έγραψε τη διατριβή του με τίτλο «Νέα απόδειξη του θεωρήματος ότι κάθε ρητή ακέραια αλγεβρική συνάρτηση μιας μεταβλητής μπορεί να αναλυθεί σε πραγματικούς παράγοντες πρώτου και δευτέρου βαθμού». Παραθέτουμε τη βασική σειρά της σκέψης του μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα:

Λύνουμε την εξίσωση $z^2 - 4i = 0$ γραφικά δείχνοντας ότι υπάρχουν δύο μιγαδικές τιμές του $z = a + bi$ (με $a, b \neq 0$), οι οποίες επαληθεύουν την εξίσωση. Αντικαθιστώντας το z με $a + bi$ και διαχωρίζοντας τα πραγματικά και φανταστικά μέρη της εξίσωσης παίρνουμε $a^2 - b^2 = 0$ και $ab - 2 = 0$. Αν ερμηνεύσουμε τα a, b ως μεταβλητές ποσότητες και σχεδιάσουμε αυτές τις εξισώσεις στο ίδιο σύστημα αξόνων (ο ένας άξονας να αντιστοιχεί στο πραγματικό μέρος a και ο άλλος στον φανταστικό b), θα έχουμε δύο καμπύλες: η μία θα αποτελείται από τις δύο ευθείες $a + b = 0$ και $a - b = 0$ και η άλλη από την ορθογώνια υπερβολή $ab = +2$. Είναι σαφές ότι οι καμπύλες θα έχουν ένα σημείο τομής P στο πρώτο τεταρτημόριο και άλλο ένα, P' , στο τρίτο. Οι συντεταγμένες a και b αυτών των σημείων τομής είναι τα πραγματικά και τα φανταστικά μέρη, αντίστοιχα, των μιγαδικών αριθμών, που είναι λύσεις της εξίσωσης $z^2 - 4i = 0$. Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο Gauss βασιζόταν στις γραφικές παραστάσεις των εν λόγω καμπυλών, για να δείξει ότι τέμνονται. Δεδομένου αυτού του αποτελέσματος είμαστε σε θέση να

αποδείξουμε ότι το πολυώνυμο z^2-4i μπορεί να αναλυθεί σε δύο πραγματικούς γραμμικούς παράγοντες.

Στα 1806 ο Jean Robert Argand (1768-1822) είχε δημοσιεύσει τη γραφική παράσταση των μιγαδικών. Μολονότι η δημοσίευση πέρασε απαρατήρητη (όπως και του Wessel), έως το τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 19ου αιώνα το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης γνώρισε μέσω του Cauchy όχι μόνο την εικόνα ενός μιγαδικού κατά Wessel-Argand-Gauss, αλλά και τις βασικές ιδιότητες των μιγαδικών συναρτήσεων από τη φυσική του Euler και του D' Alembert. Αυτή τη φορά όμως αυτές έγιναν (μέσω του Cauchy) τμήμα των θεωρητικών μαθηματικών. Εφόσον απαιτούνται δύο διαστάσεις για τη γραφική απεικόνιση μιας συνάρτησης μιας πραγματικής μεταβλητής και μόνο, θα χρειαζόμασταν τέσσερις διαστάσεις για να απεικονίσουμε γραφικά μια συναρτησιακή σχέση ανάμεσα σε δύο μιγαδικές μεταβλητές $w = f(z)$.

Άρα οι ορισμοί και οι κανόνες παραγωγής δεν μεταφέρονται αυτούσιοι από τους πραγματικούς στους μιγαδικούς και η παράγωγος στην περίπτωση των μιγαδικών δεν είναι πλέον η κλίση της εφαπτομένης μιας καμπύλης. Ο Cauchy κάλυψε την ανάγκη για ακριβέστερους ορισμούς. Ο Riemann μελέτησε τη σειρά θεωρώντας το s μιγαδική μεταβλητή. Το άθροισμα αυτό ορίζει μια συνάρτηση $\zeta(s)$ η οποία είναι γνωστή ως η συνάρτηση ζ του Riemann.

Ο Riemann είναι γνωστός και για τις επιφάνειες Riemann. Οι επιφάνειες αυτές ήταν τρόπος ομαλοποίησης (δηλαδή μετατροπής σε απεικόνιση 1 προς 1) μιας μιγαδικής συνάρτησης η οποία στο επίπεδο Gauss θα είχε πολλές τιμές, όπως συμβαίνει με τον μιγαδικό λογάριθμο. Μέχρι το 1837 οι μιγαδικοί αριθμοί ήταν συνδεδεμένοι με τη γεωμετρία. Το 1837 ο Hamilton παρέστησε τους μιγαδικούς ως διατεταγμένα ζεύγη πραγματικών αριθμών χωρίς τη χρήση του συμβόλου i . Από εκεί και πέρα η θεμελίωση των μιγαδικών αριθμών θεωρείται θέμα αλγεβρικό. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις μιγαδικές συναρτήσεις, όπου η τοπολογία έπαιξε ένα θεμελιώδη ρόλο-έστω και εκ των υστέρων. Προκειμένου όμως για μια πρώτη εισαγωγή των μιγαδικών αριθμών στους μαθητές, η γεωμετρική αναπαράσταση και ερμηνεία θα μπορούσε να παίξει ένα κύριο διδακτικό ρόλο, αποδίδοντας νόημα στο νέο και «μυστηριώδες» αυτό είδος αριθμών και ιδιαίτερα στην πρόσθεση και τον πολλαπλασιασμό τους.

Ανάλογα, όπως θα δούμε πιο κάτω, η επιφάνεια Riemann που αντιστοιχεί στο μιγαδικό λογάριθμο μπορεί να παρουσιαστεί με τη βοήθεια της γεωμετρικής εποπτείας και του στοιχειώδους λογισμού σε φοιτητές μαθηματικών ή άλλων συναφών τμημάτων.

Εφαρμογές των Μιγαδικών στη Φυσική

Λόγω της διανυσματικής τους ερμηνείας οι μιγαδικοί αριθμοί μπορεί να χρησίμευσαν από τον 19ο για τη μαθηματική παράσταση διαφόρων ανυσματικών φυσικών μεγεθών του επιπέδου. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η παράσταση με μιγαδικούς στην ηλεκτροτεχνία των διαφόρων μεγεθών και ειδικά στα εναλλασσόμενα ρεύματα. Έτσι την αντίσταση ενός κυκλώματος RL που χαρακτηρίζεται από το ζεύγος (ωμική αντίσταση R ,

επαγωγική αντίσταση $L\omega$) την ονομάζουμε μιγαδική αντίσταση του κυκλώματος και τη συμβολίζουμε με $Z = R + iL\omega$.

Η αντίσταση αυτή λέγεται και σύνθετη αντίσταση και το μέτρο της δίνει την εμπέδηση του κυκλώματος.

Η πρακτική αξία του μιγαδικού συμβολισμού της σύνθετης αντίστασης του εναλλασσόμενου ρεύματος και της τάσης είναι η εξής: Αποδεικνύεται στην ηλεκτροτεχνία ότι: «Ο νόμος του Ohm για το εναλλασσόμενο ρεύμα έχει την ίδια μορφή όπως και στο συνεχές ρεύμα, όταν ρεύμα, τάση και αντίσταση εκφράζονται μιγαδικώς».

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι με τη βοήθεια των μιγαδικών αριθμών επιλύονται εύκολα κυκλώματα εναλλασσόμενου ρεύματος, κυρίως όσον αφορά ανυσματικά μεγέθη που δεν εξαρτώνται από το χρόνο. Π.χ. εμπεδήσεις, ενεργά μεγέθη (τάσεις, εντάσεις) καθώς και ο προσδιορισμός διαφορών φάσεως, τάσεων και εντάσεων.

Η ευκολία κυρίως συνίσταται α) στη δυνατότητα να βρεθούν διάφορα ζητούμενα που έχουν σχέση με τα παραπάνω μεγέθη, ως συνάρτηση των δεδομένων με σχετικά απλές πράξεις και β) στη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν απλές σχέσεις των αντιστάσεων των κλάδων της συνδεσμολογίας ή σχέσεις εντάσεων σε κόμβο (1ος κανόνας Kirchoff) σε κυκλώματα εναλλασσόμενου ρεύματος, οπότε πραγματοποιείται «μεταφορά μθήσης» από το συνεχές στο εναλλασσόμενο.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η προσέγγιση στην ιστορική εξέλιξη κάθε μαθηματικής έννοιας, αλλά και η σύνδεση που αυτή μπορεί να παρουσιάσει με εφαρμογές σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, δίνει τη δυνατότητα της βέλτιστης κατανόησης της. Ειδικότερα για το μάθημα των μαθηματικών, η σύνδεση των εννοιών που πραγματεύονται με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσονται αποτελεί μια αφετηρία κατάρριψης στερεοτυπικών αντιλήψεων που υπάρχουν για τα μαθηματικά, ενώ δύναται να λειτουργήσει ως εφελτήριο της κριτικής σκέψης και αντίληψης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Carl. B. Boyer – Uta C. Merzbach, Η Ιστορία των Μαθηματικών, εκδ. Πνευματικού, 1997.

Τ. Πατρώνης – Δ. Σπανός, Σύγχρονες Θεωρήσεις και Έρευνες στη Μαθηματική Παιδεία, εκδ. Πνευματικού, 2000.

Ιωάννης Π. Κρόκος, Μιγαδικές Συναρτήσεις, εκδ. ΑΡΝΟΣ, 1998.

Νικόλαος Κ. Αρτεμιάδης, Μιγαδική Ανάλυση, εκδ. Λύχνος, 1998.

Μαθηματικά Γ' Λυκείου, εκδ. ΟΕΔΒ, 1998.

- Σ. Βοσνιάδου, Η Ψυχολογία των Μαθηματικών, εκδ. Gutenberg, 1995.
- Μ. Τουμάσης, Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών, εκδ. Gutenberg, 1999.
- Ε. Τ. Βell, Οι Μαθηματικοί, τόμος Α΄, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2000.
- Calvin Clawson, Ο Ταξιδευτής των Μαθηματικών, εκδ. Κέδρος, 2005.
- Ε. Midownik, The Treasury of Mathematics Vol. 2, Penguin Books, pp. 320-329.
- Αναστασοπούλου Ε. Μιγαδικοί αριθμοί και μιγαδικές συναρτήσεις....

**Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)
στη διδασκαλία**

Ευσταθίου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ.Επιστήμες της Αγωγής, yeustathiou@gmail.com

Παυλή Κορρέ Μαρία

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΑΠΘ, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
mariapavliskorres@gmail.com*

Λευθεριώτου Πιέρα

*Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
leftheriotou.piera@ac.eap.gr*

Γεωργίου Αναστασία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Σc.Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στα Πληροφοριακά Συστήματα,
ageorgiou@mou.gr*

Μαρμαρινός Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, Μ.Σc.-Υποψήφιος Διδάκτορας, kmarmari@gmail.com

Ασημέλλης Ευστράτιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Μ.Σc.-Υποψήφιος Διδάκτορας, stratis@asimellis.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει αν οι Τ.Π.Ε. και η αξιοποίησή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βοηθούν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν θετική άποψη για αυτές ώστε να προτίθενται να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα για να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιήσαμε ποσοτική προσέγγιση με ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι μετά το σεμινάριο μετασχηματίζουν τις απόψεις τους για τις Τ.Π.Ε. και την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διεργασία, τις βλέπουν θετικά και προτίθενται να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σεμινάρια Εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς δραστηριοποιούνται διοργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα, απευθυνόμενοι σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αποσκοπούν στην απόκτηση και επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών επάνω στο αντικείμενο που διδάσκουν ή και σε διάφορα άλλα αντικείμενα (Η/Υ, γλώσσα και επικοινωνία, σχολικό

εκφοβισμό, ψυχολογία κ.ά.) και στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς τη μάθηση. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μπορεί να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του σεμιναρίου, γι' αυτό έχει μεγάλη σημασία να διερευνήσουμε αν αξιοποιούνται και με ποιους τρόπους καθώς και τα αποτελέσματα της αξιοποίησής τους. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στα επιμορφωτικά σεμινάρια αυτά είναι το πόσο γνωρίζει ο εκπαιδευτής το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η προηγούμενη εμπειρία του, τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στην εκπαίδευση με χρήση Τ.Π.Ε., το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση - Θεωρητικές απόψεις

Σύμφωνα με τον Μικρόπουλο (2006) η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι αναγκαία αφού υπάρχει έλλειψη ποιότητας, χρήσιμη αφού συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και σκόπιμη προκειμένου να πετύχουμε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Χρειάζεται προσοχή στη μεθοδολογία ένταξής της στην τάξη αλλά και στο εργαστήριο, κατάλληλο λογισμικό γενικής χρήσης αλλά και εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό, καλές υποδομές σε εργαστήρια και εξοπλισμό, προσαρμογές στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, αξιολόγηση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού έργου, επιμόρφωση στους εκπαιδευτές, στα στελέχη και στη διοίκηση της εκπαίδευσης και παιδαγωγική και τεχνική υποστήριξη από τον φορέα εκπαίδευσης.

Αυτό που πρέπει να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία είναι οι Τ.Π.Ε. να εξυπηρετούν τη μαθησιακή διεργασία, να δίνουμε μεγάλη σημασία στον διδακτικό σχεδιασμό, να μην υπερφορτώνεται ο εκπαιδευόμενος, να μην υπερβάλουμε στη χρήση των Τ.Π.Ε. και να διενεργούνται διαμορφωτικές αξιολογήσεις από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Kalogiannakis, 2010· Μικρόπουλος, 2006· Τσορτανίδου, 2016).

Οι Τ.Π.Ε. φέρνουν μια επανάσταση στη ζωή μας, οδηγώντας σε δραματικές αλλαγές και την εκπαίδευση. Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι Τ.Π.Ε. βοηθούν μαθησιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και γενικά δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει τις γνώσεις που χρειάζεται (Crock et al., 2010), το μάθημα αποκτά ενδιαφέρον, οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτές τους (Almeida et al., 2015· Γεωργιάκης, 2017· Καλαντζής, 2011· Μπέλλου, 2011· Παλλασίδης, 2017). Σύμφωνα με τους Balanskat, Blamire και Kefala (2006) οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν πολλές δυνατότητες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς τους βοηθούν να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους, να έχουν πρόσβαση σε πλούσιο υλικό που θα καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων τους, να πάρουν ιδέες από άλλους αλλά και να μοιραστούν τις δικές τους, να φτιάξουν ηλεκτρονικά αρχεία για τη διδασκαλία τους που τροποποιούνται και αναπροσαρμόζονται εύκολα, αλλά και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους.

Στην έρευνά τους οι Almeida, Bermúdez και Sánchez (2015) σε εκπαιδευτές και φοιτητές στις Κανάριους νήσους βλέπουν ότι και οι δύο πλευρές πιστεύουν ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, χρειάζεται όμως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πώς να το κάνουν αυτό. Οι εκπαιδευτές πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. μπορεί να επιβάλλει αλλαγή στο πώς γίνεται το μάθημα, αλλά χρειάζεται στοχευμένη χρήση. Οι φοιτητές πιστεύουν ότι με τις Τ.Π.Ε. η διδασκαλία είναι πιο εξατομικευμένη και τα μαθήματα γίνονται καλύτερα, γιατί συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διεργασία.

Ο Παλλασίδης (2017), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευομένων σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν ενήλικοι μαθητές βρήκε ότι η χρήση Τ.Π.Ε. μετασχηματίζει τις απόψεις τους για το μάθημα και αυτό έχει ως συνέπεια την καλύτερη επίδοσή τους.

Σκοπός και ερευνητική υπόθεση

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να συσχετίσει τη λειτουργία και το είδος των Τ.Π.Ε. που αξιοποιούνται στα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, μετά την εμπειρία τους ως εκπαιδευόμενοι και στοχαζόμενοι επάνω σε αυτή, θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. είναι χρήσιμες στην εκπαιδευτική διεργασία και προτίθενται να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Έτσι θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουμε την ακόλουθη ερευνητική υπόθεση.

Οι εκπαιδευτικοί μετά τα επιμορφωτικά σεμινάρια βλέπουν θετικά και προτίθενται να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική τη χρήση Τ.Π.Ε..

Ταυτότητα της έρευνας

Χρονική περίοδος διενέργειας της έρευνας: Απρίλιος – Μάιος 2020.

Είδος έρευνας: Ποσοτική με βολική δειγματοληψία, προσπαθώντας το δείγμα να είναι όσο γίνεται αντιπροσωπευτικό.

Συλλογή των δεδομένων: Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου βάσει των αξόνων που ανέδειξε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του.

Κυρίως έρευνα: Για την εξασφάλιση του δείγματος επικοινωνήσαμε με φορείς, με διοργανωτές επιμορφωτικών σεμιναρίων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, με επιμορφωτές που γνωρίζαμε και με όσα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς είχαμε πρόσβαση ώστε να τους προωθήσουμε τον σύνδεσμο με το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Επίσης ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου αναρτήθηκε σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και κοινωνικά δίκτυα και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν.

Πληθυσμός της έρευνας: Ο πληθυσμός της έρευνας μας είναι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι δουλεύουν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν παρακολουθήσει και παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που απευθύνονται σε αυτούς.

Μέγεθος δείγματος: Προσπαθήσαμε το δείγμα μας να είναι μεγάλο ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία της έρευνας μειώνοντας το δειγματοληπτικό σφάλμα. Συνολικά μας απάντησαν 381 εκπαιδευτικοί. Η δειγματοληψία έγινε χωρίς πιθανότητα και είναι βολική (Creswell, 2015), καθώς το δείγμα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που εθελοντικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

Επεξεργασία των αποτελεσμάτων: Συλλέξαμε τα δεδομένα με το εργαλείο Google forms και ακολούθησε αρχική επεξεργασία και κωδικοποίησή τους με το υπολογιστικό φύλλο Excel. Η στατιστική τους επεξεργασία έγινε με το SPSS v26. Χρησιμοποιήσαμε περιγραφική στατιστική για να περιγράψουμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και συγκεκριμένα συχνότητες, αθροιστικές συχνότητες, ποσοστά και μέση τιμή. Στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής πραγματοποιήθηκαν χ^2 τεστ.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 381 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 132 (34,65%) ήταν άντρες και 249 (65,35%) γυναίκες. Οι 344 (90,29%) είχαν ηλικία από 41 ετών και πάνω. Η κατηγορία με το μεγαλύτερο «ποσοστό» ήταν από 51-60 ετών 50,13% και η κατηγορία με το μικρότερο «ποσοστό» ήταν έως 30 ετών 0,79%. Οι μισοί 194 (50,92%) από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ στην έρευνα συμμετείχαν και 15 (3,94%) εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού.

Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πολλών ειδικοτήτων, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να συγκεντρώνουν οι φιλόλογοι (18,90%), οι μαθηματικοί (18,64%), οι αγγλικής φιλολογίας (10,24%) και οι πληροφορικοί (11,55%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει προϋπηρεσία πάνω από 10 χρόνια 355 (93,18%) και οι 149 (39,11%) από αυτούς πάνω από 20 χρόνια.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς υπηρετούν σε περισσότερα από ένα σχολεία, με τους περισσότερους 185 (48,56%) να υπηρετούν σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια 108 (28,35%). Την επιμόρφωση Α επιπέδου έχουν παρακολουθήσει 217 (56,96%) εκπαιδευτικοί, την επιμόρφωση Β επιπέδου 174 (45,67%), ενώ τις επιμορφώσεις Β1 και Β2 που εντάσσονται και οι δύο στην επιμόρφωση Β επιπέδου έχουν παρακολουθήσει 174 (45,67%) και 74 (19,42%) εκπαιδευτικοί αντίστοιχα. Κάποιο άλλο σεμινάριο επιμόρφωσης έχουν παρακολουθήσει οι 174 (45,67%) εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μας.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας ρωτήθηκαν και απάντησαν σχετικά με το πιο πρόσφατο σεμινάριο που έχουν παρακολουθήσει. Οι απαντήσεις των

ερωτώμενων σε σχέση με την εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε. πριν και μετά το σεμινάριο δείχνουν σημαντική βελτίωση, αφού πριν την έναρξη του σεμιναρίου «πολύ μικρή», «μικρή» και «μέτρια» εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. δηλώνουν ότι είχαν 136 (35,69%) εκπαιδευτικοί, ενώ «μεγάλη» και «πολύ μεγάλη» εξοικείωση δηλώνουν ότι είχαν 245 (64,31%) εκπαιδευτικοί. Στο τέλος του σεμιναρίου τα ποσοστά αυτά αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι «πολύ μικρή», «μικρή» και «μέτρια» εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. δηλώνουν ότι είχαν 47 (12,33%) εκπαιδευτικοί, ενώ «μεγάλη» και «πολύ μεγάλη» εξοικείωση δηλώνουν ότι είχαν 334 (87,67%) εκπαιδευτικοί. Θεωρώντας τα πέντε επίπεδα εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε., δηλαδή «πολύ μικρό», «μικρό», «μέτριο», «μεγάλο» και «πολύ μεγάλο» και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που πήραμε παρατηρούμε ότι 153 (40,16%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ανέβηκαν τουλάχιστον ένα επίπεδο ως προς την εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε..

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κανείς που να σχημάτισε αρνητική άποψη για τη χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διεργασία. Από τους 216 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι η εμπειρία τους από το σεμινάριο «άλλαξε θετικά» την άποψή τους για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το 70% απάντησε ότι την άλλαξε θετικά «σε μεγάλο» και «σε πολύ μεγάλο βαθμό».

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως προτίθενται να κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε. στη διά ζώσης διδασκαλία τους «πολύ» και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 56%, μάλιστα μόνο το 1,57% από τους 381 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι δεν προτίθενται να κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε.. Προτίθενται να αξιοποιήσουν τα ειδικά λογισμικά που υπάρχουν για τα μαθήματα που διδάσκουν «πολύ» και «πάρα πολύ» δηλώνει το 55% όπως επίσης να αξιοποιήσουν τα συνεργατικά εργαλεία μέσω διαδικτύου (wikis, ιστολόγια, διαδικτυακές ομάδες κ.ά.) «πολύ» και «πάρα πολύ» δηλώνει το 50% περίπου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που πλησιάζει το 50% δηλώνει ότι προτίθεται να αξιοποιήσει «πολύ» και «πάρα πολύ» τα επικοινωνιακά εργαλεία (chat, blog, κοινωνικά δίκτυα, e-mail κ.ά.) για διδακτικούς σκοπούς όπως επίσης είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν την ηλεκτρονική τάξη «σε μεγάλο» και «σε πολύ μεγάλο βαθμό» που ξεπερνάει το 60%, όπως δηλώνουν, για υποστήριξη των διά ζώσης μαθημάτων τους στην τάξη.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε καθώς οι εκπαιδευτικοί μετά τα επιμορφωτικά σεμινάρια διάκεινται θετικά στις Τ.Π.Ε. και προτίθενται να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μετά το σεμινάριο εμφανίζουν θετική στάση για τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους και σκοπεύουν να τις αξιοποιήσουν για διδακτικούς σκοπούς, συμφωνώντας με τους Balanskat, Blamire και Kefala (2006) που υποστηρίζουν ότι οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν πολλές δυνατότητες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Μετασχηματίζουν τις απόψεις που έχουν σε μεγάλο βαθμό, βλέποντας θετικότερα τις Τ.Π.Ε. και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διεργασία. Δηλώνουν ότι προτίθενται να κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε. στη διά ζώσης διδασκαλία τους, να αξιοποιήσουν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά που

διατίθενται για τα μαθήματα που διδάσκουν και να χρησιμοποιήσουν συνεργατικά αλλά και επικοινωνιακά εργαλεία για διδακτικούς σκοπούς. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση μετασηματικά ευρήματα είχαμε στην έρευνα του Παλλασίδη (2012) όπου η επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. αλλάζει τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. που πλέον τις θεωρούν απαραίτητες και τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και στην έρευνα των Albion, Tondeur, Forkosh-Barush και Peeraer (2015) σύμφωνα με την οποία η μάθηση με Τ.Π.Ε. επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στο να κάνουν χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διεργασία. Θετικοί στο να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διεργασία δηλώνουν και οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Wu, Hu, Gu και Lim (2015) αφού, όταν εκπαιδεύονται με τη βοήθεια Τ.Π.Ε., αυτό έχει θετική επίδραση στην αντίληψη που έχουν για τις Τ.Π.Ε. και στην ικανότητά τους να τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Η επιμόρφωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αλλαγή στάσης και ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς ώστε μετά την επιμόρφωση που λαμβάνουν εντάσσουν τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους πιο εύκολα αξιοποιώντας τις παιδαγωγικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655-673.
- Almeida, P. M., Bermúdez, M. O. E., & Sánchez, J. J. C. (2015). Teachers' and Students' Thoughts on the Integration of Information and Communication Technologies (ICT) and Its Use in Adult Centres: The Case of the Canary Islands. *Educational Research and Reviews*, 10(22), 2880-2886.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet.
- Creswell, W. J. (2015). *Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Crock, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C., & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta.
- Γεωργάκης, Κ. (2017). «*Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι απόψεις των εκπαιδευομένων στο Σ.Δ.Ε. του νομού Ιωαννίνων*». (μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17.

- Καλαντζής, Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διδακτική πράξη*. (μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλου, Ι. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Στο Α. Μικρόπουλος *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό* (σελ. 23-25). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλλασίδης, Γ. (2017). *Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης όπου φοιτούν ενήλικες: Μια μελέτη περίπτωσης με βάση την Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσορτανίδου, Ξ. (2016). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1) (σσ. 87-94).
- Wu, B., Hu, Y., Gu, X., & Lim, C. P. (2015). Professional development of new higher education teachers with information and communication technology in Shanghai: A Kirkpatrick's evaluation approach. *Journal of Educational Computing Research*, 1-32.

Η γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.

Συρόπουλος Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., fcsyrop@hotmail.com
Σακκούλα Νεκταρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., nora_skl@hotmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο προαγωγής της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών και ιδιαίτερος, αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην προσπάθεια για ενίσχυση της γονικής εμπλοκής σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), οι οποίες αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για όλους όσους συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς συνδέουν τις οικογένειες των προσφύγων μαθητών/-τριών με το σχολείο και κατ' επέκταση με το κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής. Η μελέτη αυτή βασίζεται στη συλλογή δεδομένων από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και έχει ως σκοπό να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να επηρεάσει θετικά την εμπλοκή των προσφύγων γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και να προτείνει τη διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: γονική εμπλοκή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τ.Π.Ε., πρόσφυγες

Η γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Συνθήκες και εμπόδια

Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση αποτελεί μία πρακτική σύνθετη και περίπλοκη, με αμφίβολα αποτελέσματα (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). Συνήθως, εξισώνεται με τη βοήθεια για μελέτη στο σπίτι, με τις επισκέψεις των γονιών στο σχολείο και με τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Χατζηδάκη, 2006). Αν και η συμβολή της στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών μπορεί να έχει θετικό πρόσημο, αποτελεί μια πολύ μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, από τη μία πλευρά, καλούνται να παραχωρήσουν στους γονείς ένα μέρος της δικαιοδοσίας τους και να τους συμπεριλάβουν στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ, από την άλλη πλευρά, παραμένουν υπεύθυνοι για την οριοθέτηση αυτής της δικαιοδοσίας, προκειμένου να μην προκύψουν προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (LaRocque et al., 2011). Η γονική εμπλοκή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που αφορούν στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και σε παράγοντες που αφορούν στην κουλτούρα των γονιών και στους τρόπους εκπαίδευσης με τους οποίους οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι (LaRocque et al., 2011). Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί σημείο αναφοράς και σταθερότητα για το παιδί, ανεξάρτητα από τους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται και το σχολείο (LaRocque et al., 2011).

Στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η γονική εμπλοκή παραμένει απαραίτητη και μάλιστα, είναι απολύτως επιθυμητή από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς λειτουργεί ως εργαλείο για την ακαδημαϊκή και συναισθηματική ενίσχυση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Öztürk, 2013). Παρ' όλα αυτά, σε πρακτικό επίπεδο η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερος δύσκολη. Συνήθως, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν τη χώρα υποδοχής ως μία προσωρινή λύση, επιδιώκοντας τη μετακίνησή τους προς άλλες χώρες ή την επιστροφή τους στη χώρα καταγωγής (Ottonelli & Torresi, 2013). Συνεπώς, δεν επιδιώκουν την ενσωμάτωση των παιδιών τους και τη δική τους στη νέα κοινωνία και στο εκπαιδευτικό της σύστημα, θεωρώντας την περιττή ή ακόμη και προσβλητική, καθώς αισθάνονται ότι έρχεται σε σύγκρουση με την πολιτισμική τους κληρονομιά και οδηγεί στην αλλοτρίωση της κουλτούρας τους (Beauregard, Petrakos, & Dupont, 2014; Ottonelli & Torresi, 2013). Στα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα των γονιών, προστίθενται και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν εκ προοιμίου χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και οι ίδιοι δεν επιδιώκουν την περαιτέρω επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, θεωρώντας ανυπερβλήτο το εμπόδιο της διαφορετικής γλώσσας και βιώνοντας συχνά, συναισθήματα ματαίωσης και επαγγελματικής απογοήτευσης (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς – εκούσιοι (ενίοτε) μετανάστες, οι οποίοι αναγνωρίζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ενσωμάτωσή τους, θεωρούν τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος αυθεντίες και εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ogbu & Simons, 1998). Παράλληλα, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιδιώκουν τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς των προσφύγων μαθητών τους, αρνούμενοι να εγκαταλείψουν την προσπάθεια κι έχοντας, ήδη, κάνει την αυτοκριτική τους, για να απορρίψουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα για τα παιδιά αυτά (Nikolopoulou & Gialamas, 2015, 2016).

Συνολικά, η γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα, το οποίο σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, όπως το οικονομικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής, αλλά και της κάθε οικογένειας ξεχωριστά. Για παράδειγμα, κάποιοι γονείς μετανάστες εργάζονται πολλές ώρες και συνεπώς, αν και θέλουν να εμπλακούν στη μελέτη των παιδιών τους, δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο κι έτσι νιώθουν ένοχοι και ανεπαρκείς (Bempechat & Shernoff, 2012). Έτσι, γίνεται φανερό ότι η σχέση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χρήζει προσοχής και μελέτης, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρουν οι οικογένειες που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες.

Τ.Π.Ε. και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα σημαντικό εμπόδιο που δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η δυσκολία επικοινωνίας, ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας καθίσταται

επιτακτική, προκειμένου οι γονείς να νιώσουν μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Resta & Laferrière, 2015). Η ενίσχυση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. από το σχολείο, το οποίο – με τη βοήθεια της τεχνολογίας – μπορεί να παρακάμψει το γλωσσικό εμπόδιο και παράλληλα, να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και συμπεριληπτικό περιβάλλον που προάγει τις αλληλεπιδράσεις, τις συνεργασίες και την επικοινωνία, ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Ribeiro, 2016; Godwin – Jones, 2013).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που προάγει παράλληλα τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ότι οι Τ.Π.Ε. προσαρμόζονται, ώστε να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε ατόμου ή / και κοινωνικής ομάδας ξεχωριστά (Kim, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η πρόσβαση στην τεχνολογία μέσα στην προσφυγική κοινότητα είναι πολύ περιορισμένη ή ακόμη και ανύπαρκτη (Kim, 2018). Ως εκ τούτου, οι πρόσφυγες μαθητές και οι γονείς τους είναι αποκομμένοι από τους συμπατριώτες τους, αλλά και από τους γηγενείς συμπολίτες τους (Kim, 2018). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο εξασφαλίζει την ελάχιστη πρόσβαση στην τεχνολογία, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δίαυλο επικοινωνίας και κατ' επέκταση να συμπεριλάβουν και τις οικογένειές τους στη διαδικασία αυτή (Ribeiro, 2016).

Σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν διάφορες πρωτοβουλίες και εναλλακτικοί τρόποι που σχετίζονται με την τεχνολογία και μπορούν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, μεταξύ οικογενειών προσφύγων και του σχολείου. Αρχικά, υπάρχουν πολλά προγράμματα μετάφρασης, τα οποία αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, για να έρθουν σε άμεση επαφή με τους γονείς των μαθητών τους (Povetkin, 2016). Επιπλέον, αρκετές φορές, τα σχολεία ωθούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας με τη συμμετοχή των γονιών τους, τα οποία διοργανώνονται ενδοσχολικά και στηρίζονται στη χρήση της τεχνολογίας (Botfield, Newman, Lenette, Alburg, & Zwi, 2017). Επιπροσθέτως, τα σύγχρονα σχολεία χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την ηλεκτρονική αλληλογραφία (email) και τις διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες και ιστοσελίδες, με σκοπό να επιτύχουν το «άνοιγμα» τους προς την κοινότητα και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στους γηγενείς και στους πρόσφυγες μαθητές και τις οικογένειές τους (Nikolopoulou & Gialamas, 2015, 2016).

Τέλος, πολύτιμο εργαλείο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελούν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Sawyer & Chen, 2012; Ferdig, Coutts, Di Pietro, Lok, & Davis, 2007). Αρκετά συχνά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και τις εφαρμογές τους, για να βρίσκονται σε συχνή και περισσότερο προσωπική επαφή με τους μαθητές και τους γονείς τους (Botfield, Newman, Lenette, Alburg, & Zwi, 2017). Η διαδικασία αυτή, όπως και αρκετές από τις προαναφερθείσες πρακτικές, απαιτεί την ελάχιστη πρόσβαση στην τεχνολογία, η οποία άλλοτε δεν υπάρχει και άλλοτε προσφέρεται από το σχολείο

(Botfield et al., 2017). Η χρήση των Μεσών Κοινωνικής Δικτύωσης προσφέρει ακαδημαϊκή και συναισθηματική ενίσχυση στα προσφυγόπουλα, επιτρέπει την επικοινωνία των προσφύγων με τους συμπατριώτες τους, αλλά και με τους νέους συμπολίτες τους και γενικότερα, προσφέρει την αίσθηση της οικειότητας και του «ανήκειν» στη νέα κοινωνική πραγματικότητα (Babu, 2015).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η γονική εμπλοκή θεωρείται αμφισβητήσιμη πρακτική, ιδιαίτερος από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς εμπλέκει την οικογένεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία παραδοσιακά αφορά στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (LaRocque et al., 2011). Στην περίπτωση, όμως, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η γονική εμπλοκή κρίνεται απαραίτητη, καθώς δεν βοηθά μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών ή / και προσφύγων μαθητών, αλλά και στην ένταξη των οικογενειών τους στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής (Ottonelli & Torresi, 2013). Ωστόσο, αν και τα οφέλη της είναι σημαντικά, η γονική εμπλοκή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συναντά εμπόδια που σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους πρόσφυγες και στους γηγενείς, οι οποίες αντανακλώνται και στο εκπαιδευτικό πεδίο, δημιουργώντας επιπλέον προβλήματα και δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών (Öztürk, 2013).

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. έρχεται να προσφέρει πιθανές λύσεις στις παραπάνω δυσκολίες, προάγοντας την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο με διαμεσολαβητές τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές (Powers & Green, 2016; Ahlquist, 2014). Η σύμπραξη και συνεργασία των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονιών με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και εντός του σχολικού πλαισίου προωθεί τη διαπολιτισμικότητα ποικιλοτρόπως και βοηθά τους γονείς να εμπλακούν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Powers & Green, 2016). Προέκταση της εμπλοκής των προσφύγων γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η συμπερίληψή τους και των παιδιών τους στο νέο κοινωνικό σύνολο, φέροντας πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους και για τους συμπολίτες τους. Με αφορμή τα δεδομένα αυτά, προτείνεται η διεξαγωγή μικτής (ποσοτικής και ποιοτικής) έρευνας, η οποία θα συμπεριλάβει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και θα εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η αξιοποίηση της τεχνολογίας ενισχύει (ή όχι) τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες και κατ' επέκταση τη γονική εμπλοκή, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής στην ευρύτερη ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία της νέας τους πατρίδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ahlquist, A. (2014). Trending Now: Digital Leadership Education Using Social Media and the Social Change Model. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 57-60. <https://doi.org/10.1002/jls.21332>

- Babu, N. N. V. (2015, July). *Social Media in Education*. Paper presented at UGC Sponsored National Conference on Information and Communication Technology in Education, Karnataka. Retrieved April 8, 2020 from <https://www.academia.edu/29026107>
- Beauregard, F., Petrakos, H., & Dupont, A. (2014). Family – School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177 – 210. Retrieved October 19, 2020 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1032264>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. Στο S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Επιμ.), *Handbook of Research on Student Engagement* (σσ. 315–342). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Botfield, R. J., Newman, E. C., Lenette, C., Albury, K., & Zwi, A. B. (2017). Using digital storytelling to promote the sexual health and well-being of migrant and refugee young people: A scoping review. *Health Educational Journal*, 77(7), 735–748. <https://doi.org/10.1177/0017896917745568>
- Ferdig, E. R., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), 47-63. <https://doi.org/10.1108/17504970710745201>
- Godwin - Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1-11. Retrieved November 22, 2019 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Kim, S. (2018). ICT for Children of Immigrants: Indirect and Total Effects via Self-Efficacy on Math Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 55(8), 1168 – 1200. <https://doi.org/10.1177/0735633117699954>
- Μιχελακάκη, Θ., & Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2015, 17. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2020 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115 – 122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>

- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural - Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Ottonelli, V., & Torresi, T. (2013). When is Migration Voluntary? *International Migration Review*, 47(4), 783 – 813. <https://doi.org/10.1111/imre.12048>
- Öztürk, M. (2013). Barriers to Parental Involvement for Diverse Families in Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7). <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p13>
- Povetkin, S. A. (2016). Teachers As “Wind Of Change” with ICTs in Education. *Contemporary problems of social work*, 2(2), 145-150. doi 10.17922/2412-5466-2016-2-2-145-150
- Powers, K., & Green, M. (2016). Principals’ Perspectives on Social Media in Schools. *The Journal of Social Media in Society*, 5(2), 134 - 168. Retrieved November 22, 2019 from <https://www.thejsms.org/tsmri/index.php/TSMRI/article/view/174/82>
- Resta, P., & Laferriere, T. (2015). Digital equity and intercultural education. *Education and Information Technologies*, 20(4), 743 - 756. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9419-z>
- Ribeiro, P. M. S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. [10.1080/14708477.2015.1113752](https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752)
- Sawyer, R., & Chen, M. G. (2012). The Impact of Social Media on Intercultural Adaptation. *Intercultural Communication Studies*, 21 (2), 151 - 169. Retrieved November 22, 2019 from https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/15/
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων τους. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/ Ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ.732-745

Η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη μάθηση

Ξιάρχου Χριστίνα

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

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων επιστημονικών ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν τη θετική συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής (ΡΚΑ) στη μάθηση, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Με την αξιοποίηση της ρομποτικής κοινωνικής αρωγής στην εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι καταφέρνουν να μειώσουν το άγχος τους, ενισχύονται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, καθώς αναβαθμίζεται ποιοτικά και ποσοτικά η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον αυξάνουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για ενεργητική μάθηση και εμπλέκονται σε καινούριες εμπειρίες και βιώματα, με αποτέλεσμα να αποκτούν με λιγότερο μόχθο γνώσεις σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση. Επιπρόσθετα οι μαθητευόμενοι καταφέρνουν να μην εστιάζουν μόνο στη θεωρητική προσέγγιση της γνώσης, αλλά να υιοθετούν δραστηριότητες που έχουν για τους ίδιους νόημα και αξία σύμφωνα με τα βιώματά τους. Η μάθηση αποκτά μεταγνωστικό χαρακτήρα, δημιουργούνται προϋποθέσεις για διαπραγμάτευση και διάλογο και δίνεται η δυνατότητα να μοντελοποιούνται φαινόμενα και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Λέξεις-Κλειδιά: ρομπότ κοινωνικής αρωγής, γνωστική, συναισθηματική, μάθηση.

Εισαγωγή

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των ρομπότ κοινωνικής αρωγής (ΡΚΑ) που αναπτύσσονται με τους ανθρώπους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύουν τη μάθηση αυξάνοντας τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρώντας με τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής αποκτούν ενθουσιασμό, έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν την προσοχή και την συγκέντρωση στο μάθημα και να αναπτύξουν καινοτόμες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι η αυτόματη μίμηση (Lytrides et al., 2009). Σύμφωνα με τον Vincent (2015) τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής ανάλογα με τη μορφή που έχουν μπορούν να αλληλεπιδρούν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα του χρήστη, ο οποίος νιώθει ευχάριστα και οικεία μαζί τους. Επιπρόσθετα ο Jonassen (1999) υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά ρομπότ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων (tutoring) και συνεχής ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τους Τσοβόλα & Κόμη (2008) οι μαθητές που ενασχολούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με ρομποτικές κατασκευές και ρομποτικές οντότητες εργάζονται σε ένα παρακινητικό, δημιουργικό και ευχάριστο περιβάλλον και μπορούν να εμπλέκονται στη λύση αυθεντικών προβλημάτων με πολλές αποδεκτές απαντήσεις. Τα παιδιά προγραμματίζουν τη συμπεριφορά των ρομπότ βάσει τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των ζώντων οργανισμών και αυτό τα οδηγεί

στη συγκρότηση, στην ανάλυση και στην εξωτερίκευση νοητικών διεργασιών, δίνοντας μεταγνωστικό χαρακτήρα στη μάθηση, γιατί τα κάνει ικανά να σκεφτούν πάνω στο τρόπο που σκέφτηκαν και ενέργησαν. Επίσης η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κοινωνικά ρομπότ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για εξατομικευμένη διδασκαλία σύμφωνα με τους ρυθμούς και τις ατομικές τους δυνατότητες. Η διδασκαλία με τη συμβολή ρομποτικών κατασκευών και οντοτήτων αποτελεί και για τον εκπαιδευτικό μία καινοτόμο διαδικασία, η οποία του δίνει το ρόλο του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του διαμορφωτή του πλαισίου της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας ελκυστική, ποιοτική και παιγνιώδη εκπαίδευση (Φράγκου & Γρηγοριάδου, 2010).

Έρευνες στην ανάδειξη της προσφοράς των ρομπότ κοινωνικής αρωγής προς την ενίσχυση της μάθησης

Σύμφωνα με πολλές επιστημονικές έρευνες η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ρομπότ κοινωνικής αρωγής ενισχύει τη μάθηση στους εκπαιδευομένους, καθώς αυτή επιτυγχάνεται μέσα από ομαδοσυνεργατικές, παιγνιώδεις και ενεργητικές τεχνικές. Έρευνα των Mondada et al. (2017) ανέδειξε ότι ένα ανθρωπόμορφο κοινωνικό ρομπότ με προγραμματισμένες συμπεριφορές μέσα από ένα ευρύ φάσμα αλληλεπίδρασης με τον μαθητή μπόρεσε να διευκολύνει τη μάθηση και να του παρέχει βοήθεια σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Με την άποψη αυτή εναρμονίζονται και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη από την Σπυριδοπούλου (2019), η οποία υποστηρίζει ότι η μαθησιακή απόδοση των μαθητών, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύθηκε με την χρήση κοινωνικού ρομπότ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το ρομπότ έγινε αιτία οι μαθητές να μην εστιάζουν μόνο στη θεωρητική προσέγγιση της γνώσης, αλλά να υιοθετούν δραστηριότητες που έχουν για τους ίδιους νόημα, σύμφωνα με τα βιώματά τους και να καταφέρνουν να εμπλέκονται σε καινούριες εμπειρίες.

Πολλές έρευνες έχουν ενδιαφερθεί για την αύξηση του λεξιλογίου σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Οι Movella et al. (2005;2009) με την εφαρμογή στη διδασκαλία ενός ρομπότ τύπου RUBI σε νήπια ανέδειξαν, ότι τα παιδιά μετά την αλληλεπίδραση με ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία κατάφεραν να αυξήσουν το λεξιλόγιό τους. Μία παρόμοια συγκριτική έρευνα έγινε στο Ιράν ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητριών ηλικίας 12-13 για την αύξηση του λεξιλογίου της αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι στη ομάδα που χρησιμοποιήθηκε το κοινωνικό ρομπότ οι μαθητές μείωσαν το άγχος, είχαν μεγαλύτερη ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση, σε σχέση με τη δεύτερη ομάδα που παρέμεινε σε συμβατικά μέσα διδασκαλίας (Alemi, et al., 2015). Επιπρόσθετα στην Ιαπωνία οι Kanda et al. (2004) χρησιμοποίησαν ένα ανθρωπόμορφο ρομπότ με σκοπό μέσω της αλληλεπίδρασης οι μαθητές δημοτικού να μπόρουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους στη αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι μερικοί από τους μαθητές ενθαρρύνθηκαν και βελτίωσαν τις

επιδόσεις τους στην αγγλική γλώσσα, ιδιαίτερα κατά την πρώτη βδομάδα της εφαρμογής, ενώ κατά τη δεύτερη βδομάδα η επίδοσή τους άρχισε σταδιακά να μειώνεται.

Μία ακόμα έρευνα στη Φιλανδία από τους Hemminki & Erkinheino-Kyllonen (2017) είχε ως αντικείμενο την εκμάθηση λέξεων και εκφράσεων στα Φιλανδικά σε ενήλικες μετανάστες με την υποστήριξη της διδασκαλίας με ΡΚΑ τύπου ΝΑΟ. Το ανθρωπόμορφο αυτό ρομπότ είχε σκοπό την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την υποστήριξη της εξατομικευμένης, αυτορυθμιζόμενης μάθησης και της θετικής επίδρασης στα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν, ότι οι ενήλικοι μαθητευόμενοι είχαν αυξημένα κίνητρα στη μάθηση και βελτιώθηκαν γνωστικά και συναισθηματικά. Τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση εκπαιδευτικής ρομποτικής οντότητας μέσω της αλληλεπίδρασης με τον μαθητευόμενο, παρουσίασε και η έρευνα που έγινε στη Σουηδία από τους Wedenborn et al. (2016) και αφορούσε την εκμάθηση βασικού λεξιλογίου ρωσικής γλώσσας από ομάδα σουηδών σπουδαστών με μητρική γλώσσα τα σουηδικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάστηκε ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, δημιουργήθηκε ευχάριστη εμπλοκή των μαθητευομένων στη διδασκαλία και αναπτύχθηκε θετικό κλίμα των σπουδαστών προς τη μάθηση. Επιπρόσθετα οι Lee et al. (2011) παρουσίασαν μία άλλη έρευνα στη Ν. Κορέα σε σχολεία δημοτικού για την ενίσχυση της αγγλικής γλώσσας και με στόχο να ερευνηθούν κατά πόσο η διδασκαλία με το ρομπότ επηρεάζει το γνωστικό και το συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές, παρόλο που δεν αύξησαν την ακουστική τους κατανόηση, είχαν μεγάλη βελτίωση στην παραγωγή προφορικού λόγου με τη συμβολή του κοινωνικού ρομπότ. Τα ίδια αποτελέσματα έδειξε και η συγκριτική έρευνα που έγινε και πάλι στη Ν. Κορέα από τους Shin & Shin (2015) σε μαθητές 14-15 ετών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας. Η έρευνα έδειξε, ότι οι μαθητές που υποστηρίχθηκαν στη διδασκαλία με κοινωνικό ρομπότ τύπου ΝΑΟ ανέπτυξαν μεγαλύτερη επικοινωνιακή δεξιότητα και βοηθήθηκαν περισσότερο στη διαδικασία ανάπτυξης διαλόγου. Επιπλέον είχαν θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση τόσο του γνωστικού όσο και του συναισθηματικού τους επιπέδου.

Στην Ταϊβάν μία ακόμα ομάδα ερευνητών το 2006 έκανε μία ενδιαφέρουσα έρευνα με στόχο να εξετάσει κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να βοηθούν στη μάθηση, με τη χρήση ενός ανθρωπόμορφου χαμηλού κόστους κοινωνικού ρομπότ. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά και έδειξαν ότι ενισχύθηκε η μάθηση των μαθητών κατά την πρώτη βδομάδα χρήσης του ρομπότ στη διδασκαλία, ενώ κατά τη δεύτερη βδομάδα δεν παρουσιάστηκαν αξιοσημείωτες μεταβολές σε σχέση με την συμβατική μέθοδο διδασκαλίας (You et al., 2006). Την ίδια χρονιά στην Ταϊβάν διεξήχθη μία παρόμοια έρευνα από τους Hong et al. (2016) με τη χρήση ενός πανομοιότυπου ρομπότ χαμηλού κόστους κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές δημοτικού, με στόχο να εξετάσουν κατά πόσο γνωστικοί και συναισθηματικοί τομείς μπορούν να επηρεαστούν με τη χρήση του ρομπότ κατά τη διδασκαλία και επομένως να ενισχυθεί η μάθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μαθητές με την υποστήριξη του ρομπότ ενίσχυσαν την ικανοποίηση και την αυτοεκτίμησή τους σε συναισθηματικό και

σε γνωστικό επίπεδο. Επίσης αύξησαν την προσοχή και την εμπλοκή τους στην τάξη και βελτιώθηκαν μαθησιακά. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη από τους Saerbeck et al. (2010). Στη συγκριτική αυτή έρευνα έγινε προσπάθεια εκμάθησης σε παιδιά 10-11 ετών μιας τεχνητής γλώσσας με την υποστήριξη από ένα ρομπότ που είχε τη μορφή γάτας (iCat). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι στην περίπτωση που το ρομπότ υποστήριζε τη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και αλληλεπιδρούσε μαζί τους, οι μαθητές αύξησαν την επίδοση και ενίσχυσαν την ενεργητική κινητοποίησή τους προς τη μάθηση. Τα ίδια αποτελέσματα έδειξε και η συγκριτική έρευνα που έγινε από τους Hyun et al. (2008) στην Κορέα κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (κορεάτικα) σε μικρούς μαθητές. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που αλληλεπιδρούσαν το PKA βελτίωσαν τη γλωσσική τους ικανότητα και επιτεύχθηκε βελτίωση στη μαθησιακή τους επίδοση.

Κατά το έτος 2018 διεξήχθη έρευνα από τον Γκίνου με σκοπό την αξιοποίηση ενός ανθρωποειδές ρομπότ κοινωνικής αρωγής τύπου NAO στην εκμάθηση της ποντιακής διαλέκτου σε ενήλικες σπουδαστές. Το PKA έπαιρνε τη θέση του βοηθού εκπαιδευτή και μέσα από την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο μπορούσε να άρει τους ψυχολογικούς φραγμούς που τυχόν είχε στην επικοινωνία και να τον υποστήριζε συναισθηματικά στη μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι ενισχύθηκαν θετικά προς την απομάκρυνση του άγχους, την αύξηση της προσοχής και του χρόνου εμπλοκής τους στη τάξη. Επιπλέον η έρευνα έδειξε, ότι τα PKA μπορούν να υποστηρίξουν θετικά δραστηριότητες με συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς προς την εκμάθηση της ποντιακής διαλέκτου και οι δραστηριότητες αυτές είναι συμβατές με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπρόσθετα φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στο PKA και τους μαθητευόμενους αναβάθμισε ποιοτικά και ποσοτικά τη μαθησιακή διαδικασία και ενίσχυσε γνωστικά και συναισθηματικά τους ενήλικες εκπαιδευομένους. Σε μία άλλη παρόμοια έρευνα που διεξήχθη από τους Alemi et al. (2015) μελετήθηκε η επίδραση της βοήθειας που πρόσφερε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ενός ανθρωπόμορφου ρομπότ κοινωνικής αρωγής τύπου NAO, σε Ιρανές μαθήτριες γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι στις ομάδες όπου η διδασκαλία υποστηρίζονταν με το ρομπότ οι μαθητές έδειξαν λιγότερο άγχος, κράτησαν μια πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα και είχαν βελτίωση στην απόκτηση αγγλικού λεξιλογίου. Επιπλέον οι μαθητές αυτοί δήλωσαν ότι ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι στο μάθημα και ότι η μάθηση ήταν περισσότερο αποτελεσματική.

Σε μία άλλη ενδιαφέρον έρευνα που έγινε από τον Φαχαντίδη & Τριανταφυλλίδου (2014) σε μαθητές δημοτικού, μελετήθηκε κατά πόσο επηρεάστηκε η κοινωνική διάσταση στην τάξη και κατά συνέπεια η προσπάθεια και η επιμέλεια των μαθητών, όταν στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετείχε ένα ρομπότ κοινωνικής αρωγής, το οποίο είχε τη μορφή του γίγαντα «Γάλω» και ήταν σχετικό με την ενότητα διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μαθητές που είχαν επαφή και αλληλεπίδραση με το ρομπότ είχαν καλύτερη και πιο θετική διάθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια συμμετοχής στο μάθημα και επιπλέον

παρουσίασαν ένα καλύτερο ποιοτικά γραπτό κείμενο. Σε μια ακόμα ερευνητική διατριβή των Robben SMB (Looige et al. 2011) μελετήθηκε κατά πόσο η αλληλεπίδραση με ένα κοινωνικό ρομπότ γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν αυτό έχει χαρακτηριστικά και συμπεριφορά που ταυτίζεται με την εξωτερική προσωπικότητα του χρήστη. Η έρευνα έγινε στις Κάτω Χώρες σε μεγάλη τάξη δημοτικού σχολείου. Κατά την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ίδια ανθρωποειδή ρομπότ τύπου NAO με ανδρόγυνα ονόματα για να αποφευχθούν οι προτιμήσεις φύλου, αλλά με διαφορετικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά απολάμβαναν το παιχνίδι με το ίδιο ενδιαφέρον, αλληλεπιδρούσαν αποτελεσματικά στη τάξη με τον ίδιο τρόπο και με τα δύο ρομπότ και ότι δεν είχαν αντιληφθεί τις διακριτές διαφορές μεταξύ τους.

Μία άλλη αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη από την Λέκκα (2019) εξετάστηκε η αξιοποίηση διδακτικά κοινωνικού ρομπότ τύπου NAO στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, σε μαθητές δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία που υποστηρίζονταν από το ρομπότ αυτό ήταν πιο ελκυστική, γιατί διαμορφώνονταν ένα παιγνιώδη περιβάλλον ενεργητικής μάθησης και δημιουργικής έκφρασης για όλους τους μαθητές, ακόμα και για τους πιο αδύνατους μαθησιακά. Όλοι οι μαθητές ανυπομονούσαν να πάρουν μια θετική ανατροφοδότηση από το ρομπότ κατά τις απαντήσεις τους στο μάθημα. Επίσης αυξήθηκε η εγγύτητα κατά την αλληλεπίδραση και όλοι οι μαθητές ήθελαν να πλησιάσουν το ρομπότ, να το αγγίξουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Αξιόλογο συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν το ρομπότ ως συνεργάτη-συμμαθητή και όχι ως προγραμματισμένο μηχάνημα και απέκτησαν θετική στάση και φιλικά συναισθήματα απέναντί του. Επιπλέον ενισχύθηκε η ευφυΐα των μαθητών και η διδασκαλία του μαθήματος έγινε σε ενθουσιώδες και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, αυξάνοντας το ενδιαφέρον και την προθυμία συμμετοχής τους στο μάθημα.

Το έτος 2015 υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα σε ευρωπαϊκές χώρες με το όνομα «What is L2TOR» και αφορούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας διαθεματικά και μέσω της υποστήριξης ενός ανθρωπόμορφου κοινωνικού ρομπότ τύπου NAO σε εκπαιδευόμενους που είχαν μητρική γλώσσα τα γερμανικά, τα ολλανδικά και τα τουρκικά. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν, ότι η χρήση του ρομπότ κοινωνικής αρωγής υποστήριξε το μαθησιακό περιβάλλον των ενηλίκων με στοιχεία αλληλεπίδρασης και σωματικής συμμετοχής και έδωσε πολλές πληροφορίες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία γλωσσών στην τυπική και την άτυπη εκπαίδευση (<https://www.researchgate.net>). Η έρευνα αυτή αποτέλεσε το έναυσμα, ώστε το 2018 ομάδα ερευνητών από τους Belraeme et al. να καταγράψουν βασικές κατευθυντήριες γραμμές στο σχεδιασμό κοινωνικών ρομπότ που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές στην εκμάθηση γλωσσών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και ακόμα να περιγραφούν προβλήματα που μπορεί εν δυνάμει να παρουσιαστούν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης μαζί τους.

Επίλογος- Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών επιστημονικών ερευνών αναδεικνύεται η άποψη της θετικής προσφοράς των κοινωνικών ρομπότ στη μάθηση. Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής που χρησιμοποιούνται στη εκπαιδευτική διαδικασία είναι σχεδιασμένα, ώστε να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευόμενο και να του προσφέρουν βοήθεια, ψυχαγωγία, δυνατότητες αυτόματης μίμησης ενισχύοντας κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξη της μάθησης καθώς και ευκολία στην ανατροφοδότηση σε πολλά διδακτικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν τη δυνατότητα μιας συνεχής και ευχάριστης αλληλεπίδρασης μαζί τους, οδηγούνται ευχάριστα και χωρίς πολύ μόχθο στη μάθηση, αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κοινωνικά ρομπότ κατά την αλληλεπίδραση μπορεί να παίξουν το ρόλο του δασκάλου ή του φίλου- συνεργάτη, ο οποίος αλληλεπιδρά μαζί τους με παιχνιδιόδη τρόπο και έτσι να επιτυγχάνεται πιο εύκολα η μάθηση. Η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα ενίσχυσης της ενεργητικής μάθησης, υποστηρίζει δραστηριότητες με συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς και οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευομένων. Επίσης η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά τους εκπαιδευόμενους. Επιπρόσθετα δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούνται προϋποθέσεις για διαπραγμάτευση και διάλογο στην εκπαιδευτική πρακτική διευκολύνοντας τη μάθηση, γιατί με τη συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής μπορεί να μοντελοποιούνται φαινόμενα και εκπαιδευτικές διαδικασίες (modeling).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκίνου Μ., (2018). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: *Αξιοποίηση των Ρομπότ Κοινωνικής Αρωγής (PKA) στην εκμάθηση Ποντιακής Γλώσσας*, Φαχαντίδης Ν. (επιβλέπων). Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο ΠΑΜΑΚ (Ψηφίδα), <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22069>, ανακτήθηκε στις 21/09/2020.
- Λέκκα, Α. (2019). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: *Αξιοποίηση και επίδραση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Φαχαντίδης, Ν. (Επιβλέπων). Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο ΠΑΜΑΚ (Ψηφίδα) <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23697/4/LekkaAnastasiaMsc2019.pdf>, ανακτήθηκε στις 11/10/2020.

Σπυριδοπούλου Ε., (2019). Μαθαίνοντας με το ρομπότ Thymio-Μια διδακτική

προσέγγιση των Θρησκευτικών ΣΤ με τη χρήση ρομπότ εδάφους. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, Παιδαγωγικό Εργαστήριο*, Τμήμα Θεολογίας Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Τόμος 2, eISSN2585-3791.

Τσοβόλας, Σ., Κόμης, Β. (2008). Προγραμματισμός Ρομποτικών κατασκευών: μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. Στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο « Διδακτική της Πληροφορικής» Πάτρα 28-30 Μαρτίου 2008, σελ 233-242.

Φαχαντίδης, Ν., Τριανταφυλλίδου, Π. (2014). Η επίδραση της κοινωνικής διάστασης των ρομπότ στη σχολική επίδοση. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Ρέθυμνο. Ελληνική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, ISBN 978-960-88359-7-9.

Φράγκου, Σ. Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Οργάνωση και λειτουργία ομίλου ρομποτικής: η περίπτωση του προγράμματος «κοινότητες μάθησης με χρήση ρομποτικής». Στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Alemi, M., Meghdaki, A., Ghazisaedy, M. (2015). The Impact of Social Robotics on L2 Learners' Anxiety and Attitude in English Vocabulary Acquisition. *Springer Science + Business Media*.

Belpaeme, T., Vogt, P., van de Berghe, R., Bergmann K., Goksun, T., de Haas, M., Kareno, J., et al (2018). Guidelines for Designing Social Robots as Second Language Tutor. *International journal of Social Robotics*, 10(3), 325-341. Doi: 10.1007/s12369-018-1467-6.

Hemminki, J., Erkinheimo-Kyllonen, A.(2017). *A Humanoid Robot as a Language Tutor*. In: R4L@HRI 2017 Διαθέσιμο στο: <https://r4l.epfl.ch/HRI2017>.

Hong, Z.W., Huang, Y.M., Hsy, M. & Shen, W.W. (2016). Authoring Robot-Assisted Instructional Materials for Improving Learning Performance and Motivation in EFL Classrooms. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 337-349.

Hyun, E., Kim S., Jang, S. & Park, S. (2008). Comparative study of effects of language education program using intelligence robot and multimedia on linguistic ability of young children. *Proceeding of the 14th IEEE International Workshop on robot and Human Interactive Communication (RO-MAN-2008)*. Piscataway NJ: IEEE.

Jonassen, D.H. (1999). Constructing learning environments on the web: Engaging Students in meaningful learning. *EdTech 99: Educational technology conference and exhibition 1999: Thinking Schools*. Learning Nation.

- Kanda, T., Hirano, T., Eato, D. & Ishiguro, H. (2004). Interactive Robots as Social Partners and Peer Tutors for children A Field Trial. *Human- Computer Interaction*, 19(1) 61-84. doi:10.1207/s15327051hcil1901&2_4 AIP 2017.
- Lee, S., Noh, H., Lee, k., Lee, G.G., Sagong, S. & Kim, M. (2011). On the effectiveness of Robot- Assisted Language Learning. *ReCAL*, 23 (01), 25-28. doi:10.1017/s0958344010000273.
- Mondada, E., Bonani, M., Riedo, F., Briod, M., Peteyre, L., Retornaz, P., & Magnenat, S. (2017). Bringing Robotics to formal education. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, (March), 77-85. <https://doi.org/10.1109/MRA.2016.2636372> Ανακτήθηκε:<https://ieeexplore.ieee.org/document/7859350?denied> 20/09/2020.
- Movella, J., Eckhardt, M., Virnes, M. & Rodrguez, A. (2009). *Sociaable robot/improve/toddler/vocabulary/skills*. Διαθέσιμο:https://www.researchgate.net/publication/221473518_Sociable_robot_improves_toddler_vocabulary_skills, ανακτήθηκε στις 17/09/2020.
- Movella, J., Tanaka, F., Fortenbert, B. & Aisaka, K. The RUBI/QRIO Project: Origins, Principles and First steps. Proceedings, (2005). *The 4th Interanational Conference an Development and Learning*, osaka, 2005, pp. 80-86. Ανακτήθηκε από <https://ieeexplore.ieee.org/document/1490948> στις 17/09/2020.
- Lydritsis, E., Vrichidis, s., Chatzistamatis, V., Kaburlasos, V. (2019). Social engagement between children with autism and humanoid robot NAO. *Proceeding of the 9th International Conference in European Transnational Education*, San Sebastian.
- Robben SMB, Looige R. Neerinx, M., Haselager, P. (2011). *It's Nao Never! Facilitate Bonding between a Child and a Social Robot: Exploring the Possibility of a Robot Adaptive to Personality*. Radboud University Nijmegen.
- Shin, J.-E., Shin, D.-H., (2015). Robot as a Facilitator in Language Conversation Class. *In Proceeding Conference On Human Annual ACM.IEEE Interaction*. ACM, New York. N4, USA, 11-12. doi: <https://doi.org/10.1145/2701173.2702062>.
- Saeberck, M., Schut, T., Bartneck, C. & Janse, M.D. (2010). Expressive robots in education. *Proceeding of 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems-CH* 10. doi:1145/1753326.1753567.
- Vincent, J., (2015). *The Mobile Phone: An Emotionalized Social Robot*, in Vincent j., Taipale, S., Sapio, B., Lygano, G., Fortunati, L.,(eds), *Social Robots from a Human Perspective*, Springer International Publishing Switzerland, ISBN 978-3-319-15672-9 (e-book).
- You, Z., Shen, C., Chong, C., Liu B. & Chen G. (2006). A Robot as a Teaching

Assistant in a English Class. *Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT06)*. doi: 10.1109/icalt. 2006.1652373.

Wedenborn, A., Wik, P., Engwal, I. O. & Beskow, J. (2016). The effect of a physical robot on vocabulary learning. *In Proceeding of the International Workshop on Spoken Dialogue Systems*. Saarisek, Finland.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

L2TOR-Second Language Tutoring using Social Robots. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/289345666_L2TOR_Second_Language_Tutoring_using_Social_Robots, ανακτήθηκε στις 19/09/2020.

Η αξιοποίηση των ψηφιακών αρχείων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Καλαούζη Κωνσταντίνα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02– Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΜΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου
kalaouzi@hotmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί τις παιδαγωγικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ανοιχτά ψηφιακά περιβάλλοντα με σκοπό να προτείνει μία εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έχοντας ως βάση τις έννοιες της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης που συνιστούν βασικές εφελκυστικές αρχές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, δημιουργήθηκε ένα σενάριο με στόχο την γνωριμία μαθητών του γυμνασίου με ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής συλλογής του Ιδρύματος Ωνάση, αλλά και άλλων ψηφιακών εργαλείων, όπως της Ανεμόσκαλας. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πτυχές του ποιητικού έργου του Κ.Π Καβάφη υιοθετώντας κάθε φορά ρόλους που ταίριαζαν στο προσωπικό τους μαθησιακό προφίλ. Στόχος ήταν να αναδειχθούν πολλές διαφορετικές πτυχές του καβαφικού έργου μέσω της αξιοποίησης ηλεκτρονικών εργαλείων που προήγαγαν τη συνεργασία, την ανάλυση και τη σύνθεση δικών τους κειμένων με τρόπο δημιουργικό. Έτσι, κατάφεραν να αναστοχαστούν ως προς τη διαδικασία και να συνδυάσουν τις δικές τους σύγχρονες εμπειρίες και προβληματισμούς με το έργο του μεγάλου ποιητή κατακτώντας στόχους ψηφιακού, αλλά και κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, Ψηφιακά αρχεία, Κριτικός γραμματισμός, Εξ αποστάσεως διδασκαλία

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα προσαρμογής σε μία σχολική ψηφιακή πραγματικότητα κατέστη απότομα εμφανής λόγω των έκτακτων υγειονομικών αναγκών που διαφοροποίησαν τους όρους λειτουργίας της παραδοσιακής, φυσικής τάξης. Η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας που επήλθε, αφορούσε τόσο τον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία, όσο και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύζευξη της παραδοσιακής τάξης με τα ψηφιακά εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (στο εξής Τ.Π.Ε) βέβαια, δεν ήταν στην πραγματικότητα κάτι καινοφανές, ιδίως αν αναλογιστούμε πως οι βάσεις για τη λειτουργία του Ψηφιακού Σχολείου είχαν τεθεί ήδη από την έναρξη ισχύος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ), στο οποίο η τεχνολογία διαδραματίζει έναν ουσιαστικό ρόλο.

Στην πραγματικότητα, η τεχνολογία σπάνια συνδυαζόταν με τη φυσική διδασκαλία γεγονός από το οποίο και απορρέει η αμηχανία διαχείρισης των ηλεκτρονικών μέσων για τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως μαθημάτων. Ας μη ξεχνάμε, εξάλλου, ότι εργαλεία όπως οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης του Πανελληνίου Σχολικού δικτύου (e-class

και η e-me), τα εργαλεία του «Φωτόδεντρου» και όλα σχεδόν τα ψηφιακά εργαλεία που λόγω της έκτακτης περίπτωσης κλήθηκαν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, υπήρχαν διαθέσιμα, αλλά είχαν υποπέσει σε – μερική – αχρησία. Η μετατροπή και μεταστροφή της διδασκαλίας από το μάθημα στη φυσική τάξη στο μάθημα στην ψηφιακή τάξη, δεν είναι, ωστόσο, μια αυτονόητη διαδικασία, επειδή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, βασίζεται σε έναν διαφορετικό σχεδιασμό, εΐθισται να απευθύνεται σε ενήλικες και παρέχει ακριβώς την αυτονομία ως προς τη διαχείριση του υλικού, χωρίς όμως να στερεί από τους συμμετέχοντες την αλληλεπίδραση που είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό τον λόγο σχεδιάστηκε το παρόν σενάριο, το οποίο αξιοποιεί τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να εισαγάγει τους μαθητές μέσω ομαδοσυνεργατικών και διερευνητικών πρακτικών στην εξερεύνηση ψηφιακών αρχείων με σκοπό την εξοικείωσή τους με ανοιχτά περιβάλλοντα διδασκαλίας και τη γνωριμία τους με το έργο του Κ.Π. Καβάφη.

Με βάση τις βασικές παιδαγωγικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας μία οκτάωρη εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά το διάστημα Μαρτίου – Απριλίου 2020, που απευθυνόταν σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου και είχε ως στόχο τη γνωριμία των μαθητών με ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη μέσα από τη χρήση της ψηφιακής συλλογής του Ιδρύματος Ωνάση, αλλά και άλλων ψηφιακών ανοιχτών εργαλείων που προάγουν την έρευνα και την αυτενέργεια. Στόχος ήταν η εξέταση των ποιημάτων μέσα από την οπτική του Κριτικού Γραμματισμού και η ανάλυση των υπό εξέταση ποιημάτων με την παράλληλη παρατήρηση και αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού που θα οδηγούσε στη δημιουργία εργασιών που προήγαγαν τη δημιουργικότητα και τις μετασχηματιστικές πρακτικές. Μέσα από την έρευνα και την αναζήτηση πληροφοριών στο ψηφιακό αρχείο, οι μαθητές μετατρέπονται σε ενεργά υποκείμενα που συνεργάζονται, ώστε να οικοδομήσουν τη γνώση, δημιουργούν μία άτυπη ψηφιακή κοινότητα μάθησης στην οποία μπορούν να μετασχηματίσουν τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους μέσα από την κοινή χρήση ψηφιακών πόρων, ώστε να κατακτήσουν στην πορεία στόχους κριτικού γραμματισμού.

Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί στη Λογοτεχνία

Η σύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών αποτέλεσε ένα ζήτημα που συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, ιδιαίτερα υπό την επίδραση των ανθρωπιστικών σπουδών τη δεκαετία του '80 σε συνδυασμό με τις λογοτεχνικές θεωρίες του Wolfgang Iser (1978) και H.R. Jaub (1995): Η θεωρία της Αναγνωστικής / Αισθητικής πρόσληψης οδηγεί στην ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της λογοτεχνίας, η οποία παύει να θεωρείται ένα άταρκες και κλειστό σύστημα δημιουργημένο από την παντοδυναμία του συγγραφέα και μετεξελίσσεται σε ένα σύστημα ανοιχτό και δυναμικό, όπου ο ρόλος του αναγνώστη είναι τόσο δυνατός που συνδιαμορφώνει το νόημα, ανάλογα με τις προσωπικές του γνώσεις, εμπειρίες και απόψεις (Πεσκετζή, 1994).

Πώς αποτυπώνονται όμως οι στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Λογοτεχνίας; Ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, όπως περιγράφονται στα «Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών» του 2011 (στο ε-ξής Π.Σ) είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό», μία φράση η οποία παύει να παραπέμπει στη στενή έννοια του «κειμένου» και του «συγγραφέα» και κατευθύνει τη σχολική λογοτεχνία στις κοινωνικές της πραγματώσεις. Στην ουσία ζητά από τον αναγνώστη να φέρει πιο κοντά τα δικά του σύγχρονα βιώματα και, μέσα από τη δημιουργική εμβάπτιση στα κείμενα, να αποκτήσει κριτική οξύτητα και να ερμηνεύσει τα πολύπλοκα κοινωνικά μηνύματα που απορρέουν από τα κείμενα και τα διαμορφώνουν. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με στόχους κριτικού γραμματισμού.

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για την πραγματοποίηση κριτικής ανάγνωσης τόσο των κειμένων, όσο και του κόσμου που περιβάλλει τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από μια πολυφωνία, η οποία προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με πλήθος αξιών διαφόρων εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων. Επομένως, η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη, αποκαλύπτει τις βαθύτερες συνέπειες των κοινωνικών φαινομένων και των ιδεολογικών συστημάτων πάνω στις ζωές των ανθρώπων και δημιουργεί ένα πολύ κατάλληλο (ιδιαίτερα για τις νεαρές ηλικίες) πλαίσιο για συζήτηση και ανάλυσή τους (Αποστολίδου 1999: 338).

Η υιοθέτηση του κριτικού γραμματισμού στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο στην πραγματικότητα συνιστά μία νέα μεθοδολογική προσέγγιση, όπου ο ρόλος του μαθητή είναι ενεργός, όπου τα κοινωνικά νοήματα ιχνηλατούνται μέσα από τη συνεργασία, όπου η ερμηνεία συνδυάζεται με τα βιώματα και οδηγεί στον κριτικό αναστοχασμό θέτοντας πολλές φορές σε αμφισβήτηση κυρίαρχα νοήματα. Μπορεί, όμως, να συμβάλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham 2002: 12-13). Πρόκειται για μία διαδικασία ποικιλόμορφη και κοινωνικά προσδιοριζόμενη που σχετίζεται με την ίδια τη χρήση της γλώσσας και την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου (Κωστούλη & Αϊδίνης 2002).

Η σχολική λογοτεχνία, λοιπόν, σύμφωνα με το Π.Σ κατευθύνεται ακριβώς στην κατάκτηση όχι τόσο, ή όχι μόνο, του τυπικού γραμματισμού, αλλά πολυγραμματισμών που αναδεικνύουν την ετερογενή φύση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο όρος «multiliteracies» αντιπροσωπεύει μια σειρά ικανοτήτων και δυνατοτήτων που άλλοτε υπονοούν τις έννοιες του παραδοσιακού αλφαβητικού γραμματισμού και άλλοτε συνδηλώνουν τόσο το μέσο όσο και τη διαδικασία που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προσδοκίες και απαιτήσεις (Κωστούλη 2001).

Η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies) δίνει έμφαση στην αναγκαιότητα ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή του νοήματος και

λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης 2009). Με την έννοια αυτή, η αξιοποίηση του ψηφιακού αρχείου Καβάφη για το μάθημα της λογοτεχνίας συνιστά ένα κατάλληλο μέσο για την εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες μαθητές να ερευνήσουν αυθεντικό αρχειακό υλικό, να συγκρίνουν διάφορες εκδοχές συγγραφής του ίδιου ποιήματος, να συνειδητοποιήσουν ότι η δημιουργία συνιστά μία διαδικασία με συνεχείς αλλαγές όπου η κάθε λέξη αποκτά ένα βαρύνον νόημα που παρέχει διαφορετικά κλειδιά στην εκάστοτε ερμηνεία.

Μέθοδος

Αξιοποιώντας ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο το εκπαιδευτικό σενάριο (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012), η συγκεκριμένη πρόταση περιλαμβάνει τους ακόλουθους τέσσερις τομείς διδασκαλίας (Cope & Kalantzis 2000, 9–37, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 207–8), οι οποίοι εφαρμόζονται εξ αποστάσεως μέσα από την πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου:

α) Την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), η οποία αφορά την προσπάθεια επαφής των μαθητών με κείμενα και λόγους, που έχουν σχέση με την καθημερινή εμπειρία τους και που στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουν ως κοινό τους στοιχείο τις λέξεις – σύμβολα.

β) Την ανοικτή διδασκαλία (overt instruction), που εμπεριέχει κατά πρώτο λόγο τη συστηματική εξήγηση και παρουσίαση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της χρησιμότητας και της λειτουργίας ενός ψηφιακού αρχείου και εν προκειμένω του ψηφιακού αρχείου Καβάφη, αλλά και παρεμφερών ψηφιακών εργαλείων, που συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη μελέτη και έρευνα στα πλαίσια της λογοτεχνίας. Παράλληλα, επιδιώκεται οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν μέσα από την μελέτη των αρχείων τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση και την κατανόηση των υπό εξέταση ποιημάτων, όπως επί παραδείγματι τη νοηματοδότηση των επαναλήψεων, την ιδιαίτερη σημασία των επιλεγμένων λέξεων, τη χρήση των παρηγήσεων και των διαφορούμενων νοημάτων.

γ) Την κριτική πλαισίωση (critical framing), την κριτική ερμηνεία δηλαδή των ποιημάτων με βάση την ένταξή του σε τοπικά και σε ευρύτερα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια και τέλος,

δ) τη μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), υπό την έννοια της αναπλαισίωσης (recontextualization), της μεταφοράς και της προσαρμογής του υπό εξέταση λόγου και των πρακτικών παραγωγής νοήματος από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με ασκήσεις μετασχηματισμού στις οποίες εντάσσονται οργάνικά οι ΤΠΕ.

Όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες πραγματοποιούνται μέσα από τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, οι οποίες μπορούν να συνεργαστούν εξ αποστάσεως και των οποίων τα μέλη αναλαμβάνουν ειδικούς ρόλους. Η πλατφόρμα επιτρέπει ακριβώς και τη συζήτηση στην ολομέλεια, αλλά δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ξεχωριστά ηλεκτρονικά δωμάτια (Break-Out Rooms) στα οποία ο εκπαιδευτής έχει πρόσβαση, ώστε να παρεμβαίνει όποτε χρειάζεται και να βοηθά στη διαδικασία. Με βάση την εργασία σε ομάδες προκύπτουν θέματα προς ανάλυση και στη συνέχεια γίνεται η συζήτηση στην ολομέλεια, ώστε οι ομάδες να παρουσιάσουν τα πορίσματά τους και τις εργασίες τους. Παράλληλα, οι ομάδες αναλαμβάνουν να επεξεργάζονται υλικό που ανεβαίνει στην πλατφόρμα της ασύγχρονης διδασκαλίας (εν προκειμένω επιλέχθηκε η πλατφόρμα e-class) και στη συνέχεια αξιοποιούν συνεργατικά έγγραφα (google forms), ώστε να απαντήσουν στα ανατιθέμενα φύλλα εργασίας. Η διαδικασία βασίζεται στη συζήτηση και στην πρακτική / βιωματική εφαρμογή.

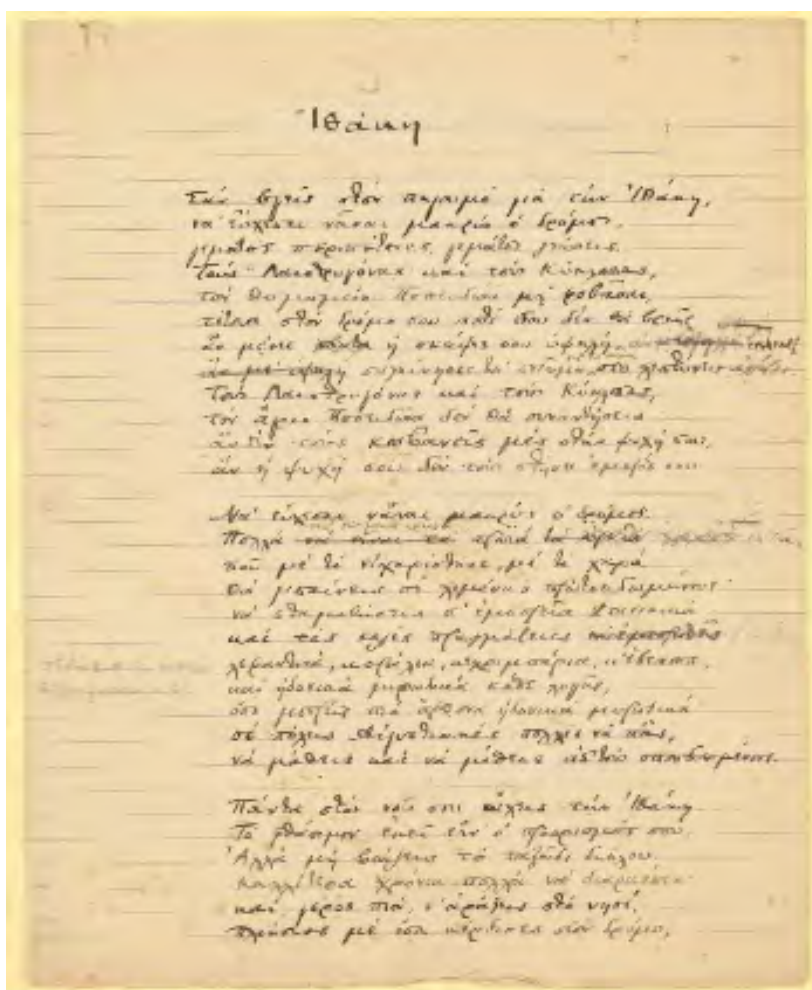
Φάσεις Υλοποίησης

1.1. Προαναγνωστικό στάδιο – Τοποθετημένη πρακτική – Σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω της Πλατφόρμας Big Blue Button του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (2 ώρες).

Στην πρώτη συνάντηση στην οποία συμμετείχαν 23 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, παρουσιάστηκαν οι στόχοι του μαθήματος και εξηγήθηκε η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί. Παρουσιάστηκε το Ψηφιακό Αρχείο Καβάφη (<https://cavafy.onassis.org/>) και εξηγήθηκε ο ρόλος του, όπως επίσης και τα εργαλεία της Ανεμόσκαλας (http://www.greek-language.gr/Resources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=9) και του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού (<http://www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=60>). Παράλληλα, παρουσιάστηκε ο χώρος της ασύγχρονης διδασκαλίας όπου είχε δημιουργηθεί ένα μάθημα με τίτλο «Αναζητώντας τον ποιητή Κ.Π Καβάφη μέσα από ψηφιακά εργαλεία» με αναρτημένους χρήσιμους υπερσυνδέσμους και διευκρινιστικά φύλλα με αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο περιδιάβασης στα ψηφιακά εργαλεία. Στη σύγχρονη συνεδρία χωρίστηκαν οι ομάδες (συγκροτήθηκαν πέντε ομάδες) και συζητήθηκε η λειτουργία των συμβόλων στην καθημερινή ζωή, ενώ παράλληλα τους ζητήθηκε να συλλέξουν σύμβολα που έχουν ιδιαίτερη συναισθηματική σημασία γι' αυτούς (αντικείμενα με συμβολική αξία, ποιήματα, τραγούδια, πρόσωπα – σύμβολα πραγματικά ή μυθολογίας) και να τα παρουσιάσουν στην ηλεκτρονική τάξη στην επόμενη συνάντηση. Η συλλογή προσωπικών συμβόλων βοηθά στη σύνδεση των αφηρημένων ποιητικών ιδεών με την καθημερινότητα και τις προσωπικές επιλογές των μαθητών και συνιστά την αφορμή, ώστε να τεθούν οι βάσεις για μία συζήτηση σχετικά με τη λειτουργία της ποίησης.

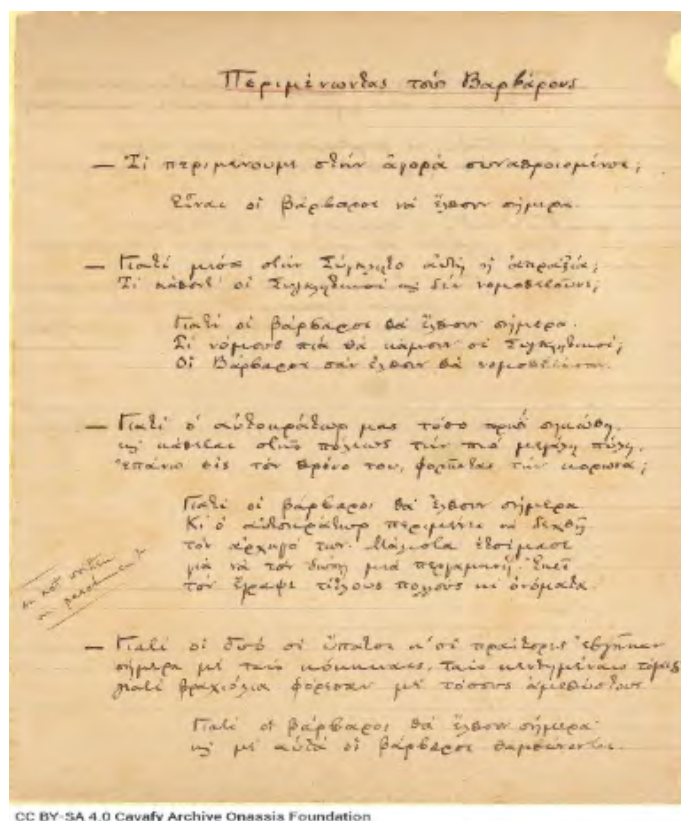
1.2. Ασύγχρονη επικοινωνία

Στην πλατφόρμα e-class ανατίθεται σε κάθε ομάδα η έρευνα πάνω σε ένα καθαφικό ποίημα. Συγκεκριμένα ανατίθενται τα ποιήματα «Φωνές», «Στα 200 π.Χ.», «Ιθάκη», «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» και «Η συνοδεία του Διονύσου». Για την έρευνα οι μαθητές αναλαμβάνουν να ανιχνεύσουν μέσα από το ψηφιακό αρχείο Καβάφη τις πρωτότυπες εγγραφές των ποιημάτων, να διαβάσουν, περιεργαστούν και αναλύσουν τα χειρόγραφα παρατηρώντας τις διαφοροποιήσεις στις λέξεις, τις ποικίλες σημειώσεις που συνοδεύουν το κείμενο, τον γραφικό χαρακτήρα του ποιητή και να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας που βοηθά στην πρώτη εννοιολογική προσέγγιση για την οποία γίνεται εμβάθυνση κατά τη σύγχρονη συνεδρία.



CC BY-SA 4.0 Cavafy Archive Onassis Foundation

(Εικόνα 1) Ιθάκη, Ψηφιακό Αρχείο Κ.Π Καβάφη



(Εικόνα 2) Περιμένοντας τους Βαρβάρους, Ψηφιακό Αρχείο Κ.Π Καβάφη

2. Ανοιχτή διδασκαλία

2.1. 2^η Σύγχρονη συνάντηση – Συζήτηση φύλλων εργασίας (2 ώρες)

Κατά τη δεύτερη συνάντηση η κάθε ομάδα δια εκπροσώπου παρουσιάζει τα ευρήματα της πρώτης έρευνας που έγινε στο ψηφιακό αρχείο, ενώ γίνεται συζήτηση σχετικά με τις βασικές έννοιες – σύμβολα που αξιοποιεί ο ποιητής σε κάθε ποίημα. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το εργαλείο του εννοιολογικού χάρτη (<https://bubbl.us/>), ώστε να καταγράψει τις βασικές συμβολικές έννοιες που εντόπισαν οι μαθητές, ενώ ζητείται να αναλύσουν τις εντυπώσεις που αποκόμισαν μέσα από τη σύγκριση εκδοχών του ίδιου ποιήματος, γεγονός που στην ουσία δίνει τη δυνατότητα να πειραχθούν στο «εργαστήρι» του ποιητή και έτσι να συνειδητοποιήσουν τη συγγραφή ως μία διαδικασία δυναμική. Μετά την πρώτη περιήγηση ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις διαφορετικές ηχογραφημένες ερμηνευτικές εκδοχές των ποιημάτων (<http://www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=60>) που ανατέθηκαν, αξιοποιώντας το αποθετήριο του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού, και αναθέτει φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές θα πρέπει να ακούσουν και να σχολιάσουν τις διαφορές που δημιουργούνται στο αποτέλεσμα του ποιήματος μέσα από την διαδικασία της ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτόν, σταδιακά συνειδητοποιούν τη σημασία του ρόλου τους ως αναγνωστών στην ερμηνεία και τη συγκρότηση του νοήματος.

2.2. Ασύγχρονη επικοινωνία

Στο τέλος του προηγούμενου διώρου ο εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να διερευνήσουν στοιχεία για τον ποιητή (http://www.greek-language.gr/Resources/literature/tools/concordance/timeline.html?cnd_id=9) βιογραφικές πληροφορίες, φωτογραφικό υλικό από τη ζωή και το έργο του, επιλογή άρθρων σχετικών με τις ποιητικές συλλογές και τους διαχωρισμούς που ο ίδιος επέλεξε να κάνει) και να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας. Είναι σημαντικό η φάση αυτή να έπεται του ερμηνευτικού σταδίου έτσι ώστε οι μαθητές να επιχειρήσουν ερμηνευτικές προσεγγίσεις βάσει των αξόνων που θέτουν τα κείμενα, χωρίς όμως να περιορίζονται εκ των προτέρων από κλειστά ερμηνευτικά σχήματα. Επίσης, στη φάση αυτή καλούνται να εξηγήσουν το λόγο των διαφορετικών εκδοχών των ποιημάτων, τη θέση της τελικής εκδοχής που περιλαμβάνεται και στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η δική τους ερμηνευτική συμβολή αναζωογονεί τα κείμενα και ενισχύει τη θέση τους στη λογοτεχνική παράδοση. Στη φάση αυτή ακριβώς αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η λογοτεχνία είναι μία αέναη διαδικασία ερμηνείας που βασίζεται στην έμπνευση, αλλά και στο ιδιαίτερο συναισθηματικό βάρος που αναλαμβάνουν τα προσωπικά σύμβολα του κάθε ποιητή, αλλά και του τρόπου ερμηνείας των συμβόλων αυτών από τον εκάστοτε αναγνώστη.

3. Κριτική Θεώρηση

3.1 3^η Σύγχρονη Συνεδρία – Συζήτηση φύλλων εργασίας, ανάθεση εργασιών μετασχηματισμού. (2 ώρες)

Στην τρίτη συνάντηση συζητούνται τα συμπεράσματα που έχουν καταγραφεί στα φύλλα εργασίας και γίνεται κριτική εμβάθυνση στις απόψεις και στα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει οι μαθητές. Στόχος δεν είναι απλώς να μελετηθούν τα ποιήματα, αλλά να διαφανεί η δυναμική της δημιουργίας τους μέσα από την αξιοποίηση ανοιχτών ψηφιακών εργαλείων που προωθούν την έρευνα και την κριτική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, στη φάση αυτή, επανέρχεται η σημασία των προσωπικών συμβόλων που είχε θιγεί στο πρώτο στάδιο του μαθήματος και ζητείται από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τα σύμβολα που εντόπισαν στα καβαφικά ποιήματα και να προσπαθήσουν μέσα από αυτά να συμπεράνουν τις προτεραιότητες του ποιητή, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του, όπως μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί. Στο σημείο αυτό συνδυάζονται οι γλωσσικές – εκφραστικές και υφολογικές επιλογές με το νόημα που συγκροτείται και με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν ακριβώς τη σύνδεση των ποικίλων κειμενικών δεικτών με τη συγκρότηση του νοήματος.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προτείνει μία ποικιλία ασκήσεων μετασχηματισμού που αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και τους οποίους οι μαθητές αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν σε συνεργασία μεταξύ τους. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες περιλαμβάνουν: α) Τη μετατροπή ενός από τα ποιήματα σε κόμικ (<https://www.storyboardthat.com/>), β) την αξιοποίηση κάποιων συμβόλων από τα ποιήματα που επεξεργάστηκαν, βάσει των οποίων ζητείται να συνθέσουν μία ψηφιακή

αφήγηση δύο – τριών λεπτών. Στην αφήγηση επιδιώκεται να συνδέσουν τα σύμβολα με μία σύγχρονη κατάσταση που τους απασχολεί ενσωματώνοντας λόγο – εικόνα – ήχο (MovieMaker) γ) τη δημιουργία μιας αυτοβιογραφικής αφήγησης που θα βασίζεται στο υλικό που συνέλεξαν από το αρχείο Καβάφη, η οποία μπορεί να παρουσιαστεί σε μορφή βίντεο (MovieMaker) δ) τη σύνταξη δύο διαδραστικών χαρτών με όλες τις πόλεις στις οποίες έζησε ο Καβάφης και με τις πόλεις – μέρη που αναφέρει στα ποιήματά του (<https://www.scribblemaps.com/>), ε) τη δημιουργία ενός φωτογραφικού λευκώματος που θα συντεθεί με χρονολογική σειρά και θα αναπαριστά τις κυριότερες φάσεις ζωής του Κ.Π. Καβάφη.

Η εκπόνηση των εργασιών γίνεται με συνεργασία των μαθητών μέσω συνεργατικών εγγράφων (google forms) εκτός ωρών σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ωστόσο, οι εργασίες προϋποθέτουν την εξήγηση των εργαλείων από τον εκπαιδευτικό ή / και τη συνεργασία με τον καθηγητή πληροφορικής, αλλά και την πιθανή ανασυγκρότηση των ομάδων, ώστε ο κάθε μαθητής να αναλάβει να συμβάλλει στη δημιουργία μιας εργασίας που αγγίζει περισσότερο τα ενδιαφέροντά του, σύμφωνα με το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner: 1993). Βάσει του μοντέλου αυτού, προσδιορίζονται οι ρόλοι που ταιριάζουν σε κάθε μαθητή, ώστε να αναλάβει την κατάλληλη εργασία. Έτσι, επί παραδείγματι, οι μαθητές που είναι καλοί στη γλωσσική νοημοσύνη αναλαμβάνουν να συνθέσουν τον αυτοβιογραφικό μονόλογο ή την αφήγηση που θα επενδύσει την εργασία. Οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερη έφεση στη μουσική, αναλαμβάνουν να βρουν κατάλληλη μουσική επένδυση που να αντανακλά το νόημα των περιγραφόμενων, αλλά και το συναισθηματικό κλίμα, όσοι διακρίνονται στη χωροταξική νοημοσύνη αναλαμβάνουν να συνθέσουν τους διαδραστικούς χάρτες κ.ο.κ.

4. Μετασχηματισμοί

4.1. Ασύγχρονη επικοινωνία.

Προκειμένου να ολοκληρωθούν οι εργασίες δίνεται στους μαθητές χρόνος μιας εβδομάδας κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός συχνά ενδέχεται να παρέμβει προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία, εφόσον παρουσιάζονται προβλήματα που αφορούν την αξιοποίηση των εργαλείων ή επιπρόσθετο υλικό που πιθανόν να χρειάζεται να δοθεί.

4.2. 4^η Σύγχρονη Συνεδρία – Παρουσίαση εργασιών – Σχολιασμός – Αυτοαξιολόγηση (2 ώρες).

Κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια και ακολουθεί σχολιασμός ως προς την επίτευξη των στόχων της κάθε εργασίας. Οι όποιες προτεινόμενες διορθώσεις ζητείται να ενσωματωθούν στην τελική μορφή των ηλεκτρονικών κειμένων και όλες οι εργασίες αναρτώνται στο site της σχολικής μονάδας. Ο σχολιασμός βασίζεται στην τήρηση συγκεκριμένων παραμέτρων, ανάλογα με την επιλογή εργασίας που έχει γίνει, αλλά και στην ορθή αξιοποίηση στοιχείων που αντλήθηκαν από τα ψηφιακά εργαλεία. Η αυτοαξιολόγηση γίνεται μέσω

αντίστοιχου φυλλαδίου και αποσκοπεί να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές όλα τα βήματα που ακολούθησαν ή έπρεπε να ακολουθήσουν, ώστε το τελικό ψηφιακό τους κείμενο να αντανακλά τόσο την επίτευξη στόχων ψηφιακού όσο και κριτικού γραμματισμού.

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση στο μάθημα της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων εξυπηρέτησε τους παιδαγωγικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ταυτόχρονα στήριξε επαρκώς την εκπαιδευτική διαδικασία εισάγοντας την αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων προσέγγισης του λογοτεχνικού λόγου. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν εύκολα με τα ψηφιακά μέσα, και τα εξ αποστάσεως εργαλεία, συνεργάστηκαν εποικοδομητικά, ενώ μελέτησαν τα κείμενα μέσα από μία εντελώς διαφορετική οπτική, χωρίς να δεσμεύονται από κλειστές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων και στη σύνδεση των νοημάτων με τις γλωσσικές επιλογές. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να δουν τα ποιήματα εν τη γενέσει τους, να επιχειρήσουν ερμηνείες, να αναγνωρίσουν συμβολισμούς, αλλά κυρίως να αυτενεργήσουν αξιοποιώντας δημιουργικά τα αποτελέσματα των ερευνών τους και μετασχηματίζοντάς τα σε δικά τους δημιουργήματα, τα οποία εξέφραζαν και τους δικούς τους προβληματισμούς.

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν πτυχές του ποιητικού έργου του Κ.Π. Καβάφη μέσα από έρευνα στο ιστορικό αρχείο, να παρατηρήσουν εκδοχές και στάδια γραφής των ποιημάτων, να προβληματιστούν ως προς τη διαδικασία συγγραφής, αλλά και τις ποικίλες ερμηνείες του ποιητικού λόγου κατακτώντας στόχους κριτικού γραμματισμού. Τέλος, αξιοποίησαν τα ηλεκτρονικά εργαλεία ώστε να συνεργαστούν, να αναλύσουν και να συνθέσουν δικά τους κείμενα με τρόπο δημιουργικό, να συζητήσουν και να αναστοχαστούν ως προς τη διαδικασία και να μπολιάσουν τις δικές τους εμπειρίες και προβληματισμούς με το έργο του μεγάλου ποιητή.

Αναφορές

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* / μτφ. Μαρία Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B. & M. Kalantzis (επιμ.). (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο: Routledge.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice*, New York, Basic Books.
- Hodges, B.C., Moore, S., Lockee, B.B., Trust, T., and Bond, M. R. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *Educause Review*. Ανάκτηση στις 29/5/20 από τη διεύθυνση <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency->

remote-teaching-and-online-learning.

Iser, Wolfgang. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Jauss, H.R. (1995) *Η θεωρία της πρόσληψης*. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.

Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), (σφ. 335- 347). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αλεξίου. 2012. “Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. Ανακτήθηκε στις 16/6/20 από τη διεύθυνση <http://old.greek-language.gr/node//817>

Κωστούλη, Τ. & Αϊδίνης Αθ. (2001). «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη», στο Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχη 2-3, ανακτήθηκε στις 16/6/20 από τη διεύθυνση <https://docplayer.gr/60253739-Tomos-2-teyhi-2-3-martios-athanasios-aidinis-kai-triantafyllia-kostoyli-montela-eggrammatosynis-theoritikes-proseggiseis-kai-didaktiki-praxi.html>.

Κωστούλη, Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*. (359-370). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* σ. 33-52, Αθήνα: Προπομπός.

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*

(Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15961#page/1/mode/2up>.

Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2017). Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό Κέντρο της Βικτώρια στην Αυστραλία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 5-25. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.13912>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf (Πρόσβαση 19/Αυγούστου 2019).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ΕΣΠΑ 2007-2013. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019).

Πεσκετζή, Μ. (1994). «Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη», *Σεμινάριο 18*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). «Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση : Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου», Συλλογικό έργο, επιμέλεια Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Αραποπούλου. - 1η έκδ. - Θεσσαλονίκη : Ζήτη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). “Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό”, στο Κ. Ντίνας κ.ά. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Πρακτικά Συνεδρίου (Νυμφαίο, 4–6 Σεπτεμβρίου 2009). Ανακτήθηκε στις 16/6/20 από τη διεύθυνση <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

ΔΕΠ-Υ Παρατήρηση, αξιολόγηση και τεχνικές υποστήριξης

Σταυρόπουλος Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., stayros70@gmail.com

Περίληψη

Δεν θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί ότι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας είναι ένα νευροαναπτυξιακό «πρόβλημα» ιδιαίτερα αισθητό στις μέρες μας. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί μια συνοπτική ανασκόπηση των κυριότερων συμπτωμάτων και της κλινικής εικόνας που υποδεικνύουν την ύπαρξη της διαταραχής (ΔΕΠ-Υ). Παρόλο που είναι ένα συχνό ψυχιατρικό νόσημα, στην Ελλάδα θεωρείται αμελητέο με αποτέλεσμα να μην γίνεται έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία του. Επίσης, μέλημα της είναι μια εμπεριστατωμένη παρουσίαση των κύριων μέσων διάγνωσης και των συνηθέστερων μοντέλων παρέμβασης, προκειμένου για την αντιμετώπιση της εν λόγω διαταραχής. Για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ απαραίτητη είναι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), νευροαναπτυξιακή, κλινική εικόνα, διάγνωση και αντιμετώπιση.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, γνωστή και ως υπερκινητικό σύνδρομο ή Attention Deficit Hyperactivity Disorder (**AD/HD**), είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που συνδέεται δηλαδή με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Ανέκαθεν η ΔΕΠΥ θεωρούνταν η συνηθέστερη νευροσυμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003) και (Barkley, 1990, The British Psychological Society, 1996). Ωστόσο, ύστερα από μακροχρόνιες ερευνητικές μελέτες είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι οργανικής προέλευσης, στην οποία εμπλέκονται γενετικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες και εμπεριέχει νοητικές και νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες ή ανεπάρκειες (Nigg and Hinshaw 1996), είναι μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ' όρου ζωής (Pelham, 1994). Έτσι, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με ΔΕΠΥ γίνονται ενήλικοι με ΔΕΠΥ. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας κατά DSM-IV (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) ή Υπερκινητική Διαταραχή (Hyperkinetic Disorder, HD) κατά ICD-10, 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. Φυσικά, η κλινική εικόνα της ΔΕΠΥ ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Κάποια από τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα (C. Neuhaus, 1998).

Ορισμός ΔΕΠ-Υ

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια διαταραχή εννοιολογικά συγκεχυμένη. Πολλές φορές μάλιστα συγχέεται με τη δυσλεξία, τις μαθησιακές δυσκολίες και δεν αναγνωρίζεται ως καθαυτή διαταραχή (Πεγλιβανίδης, 2012). Ο όρος «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας» (ΔΕΠ-Υ) ή «Υπερκινητικό Σύνδρομο», χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφοριστικές και γνωστικές δυσχέρειες σε σημαντικούς τομείς της καθημερινής ζωής, όπως στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, στην εργασία και στην οικογένεια, εξαιτίας υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας και μειωμένης ικανότητας για έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων.

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί τη συχνότερη αλλά και πιο αμφιλεγόμενη νευροβιολογική διαταραχή που διαγιγνώσκεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Στην αγγλική ορολογία αποδίδεται ως ADHD, δηλαδή Attention Deficit Hyperactivity Disorder, (Λιβανίου, 2004, Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007, Μαριακάκη & Ορφανίδου, 2009). Χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία συμπτωμάτων που δυσχεραίνουν κυρίως την μαθησιακή, αλλά και την κοινωνική ζωή του μαθητή (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003). Για περισσότερο από το μισό του τελευταίου αιώνα έχουν υιοθετηθεί ποικίλοι όροι για την περιγραφή της συγκεκριμένης διαταραχής όπως υπερκινητική παρορμητική διαταραχή, οργανική ανησυχία (organic driveness), ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Παρά την ύπαρξη της τόσο διαφορετικής ορολογίας, οι ειδικοί συμφωνούν μεταξύ τους ότι τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής είναι η υπερκινητικότητα (αυξημένη δραστηριότητα), η απροσεξία (δυσκολία συγκέντρωσης και παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής) και η παρορμητικότητα (ελλειμματική ικανότητα αναστολής αυθόρμητων αντιδράσεων) (Ε. Κάκουρος – Κ. Μανιαδάκη, 2012). Αναφορές σε άτομα τα οποία μπορεί να εκδήλωναν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται από την αρχαιότητα. Ο Γαληνός φέρεται να πρότεινε όπιο για τα αεικίνητα, υπερενεργητικά παιδιά (Goodman & Gilman, 1975) ενώ ο Σαίξπηρ, σε έναν από τους χαρακτήρες του έργου του *Βασιλιάς Ερρίκος ο Όγδοος*, κάνει αναφορά σε μια αρρώστια προσοχής (Ε. Κάκουρος- Κ. Μανιαδάκη, 2012).

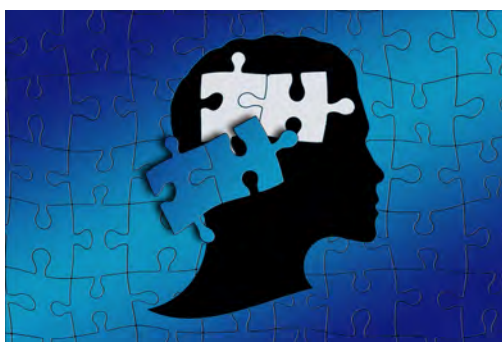
Συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ

Σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες της ΔΕΠ-Υ, αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που ο αριθμός των σχετικών ερευνών έχει αυξηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, εντούτοις αυτές δεν έχουν οδηγήσει ακόμη σε ακριβή συμπεράσματα. Οι περισσότερες πάντως εκτιμούν ότι αν και η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες με μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στα αγόρια (70% αγόρια - 30% κορίτσια) (Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, 2006). Σχεδόν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με το νοητικό τους επίπεδο. Η σχολική υπο-επίδοση φαίνεται να σχετίζεται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την

ανησυχία, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2012).



Τα κύρια συμπτώματα-προβλήματα που αποτελούν απόρροια της ΔΕΠΥ είναι η απορύθμιση της συμπεριφοράς, τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, με πιο χαρακτηριστικά το έλλειμμα στον ανασταλτικό έλεγχο (inhibitory control) και την ενεργό μνήμη (working memory), αλλά και η καθυστέρηση της αποστροφής (delay aversion), δηλαδή η προτίμηση σε μικρότερες, άμεσες αμοιβές, έναντι μεγαλύτερων αμοιβών που καθυστερούν (Κουμούλα, 2012).



Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, ωστόσο στην προσχολική ηλικία (3–5 ετών) εμφανίζουν υπερβολική σωματική κινητικότητα, δυσκολία στη συνεργασία με τους συνομηλίκους του και μη συμμόρφωση στις υποδείξεις των ενηλίκων. Στη σχολική ηλικία (6–12 ετών), εκτός από τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, όπως περιγράφονται στα ταξινομικά συστήματα, δηλαδή συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, συχνά εμφανίζεται εναντιωματική συμπεριφορά και συγκρούσεις με συνομηλίκους. Στην εφηβεία μειώνεται η υπερδραστηριότητα, συνεχίζουν οι συγκρούσεις με τους γονείς και εμφανίζονται συχνά συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Στους ενήλικες συνήθως μειώνεται σημαντικά η έκδηλη σωματική κινητικότητα, ενώ παραμένουν η απροσεξία και η παρορμητικότητα. Με την πάροδο του χρόνου ο αριθμός των συμπτωμάτων συνήθως μειώνεται, παραμένουν όμως οι επιπτώσεις και η δυσλειτουργία που προκαλεί η διαταραχή (Κουμούλα, 2012).

Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ

Κατά τη διαδικασία της διάγνωσης, ο ειδικός χρησιμοποιεί συνήθως ποικίλα διαγνωστικά μέσα, βασίζεται στις πληροφορίες διαφορετικών ατόμων από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και διερευνά τις δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού σε διάφορες καταστάσεις (διαφορική διάγνωση). Παράλληλα αξιολογούνται και τα συμπτώματα που συνοδεύουν την κύρια διαταραχή καθώς και η σοβαρότητά τους. Οι συνήθεις μέθοδοι που ακολουθούνται κατά τη διάγνωση είναι οι συνεντεύξεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού, με το ίδιο το παιδί και η κλινική παρατήρηση της συμπεριφοράς του, οι ειδικές κλίμακες και τα ερωτηματολόγια γονέων και δασκάλων για τη συλλογή πολλών χρήσιμων πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα και τέλος οι ειδικές ψυχολογικές δοκιμασίες για τη διερεύνηση ειδικών δυσκολιών και δεξιοτήτων (Κάκουρος, Ζουρνατζής και Μανιαδάκη, 1998).

Η διαδικασία της διάγνωσης ακολουθεί τέσσερα βασικά στάδια:

1. Ανιχνευτικό στάδιο: συλλογή πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικό και ιατρικό ιστορικό και τη συμπεριφορά του παιδιού σε διάφορα πλαίσια (σχολείο, σπίτι, ομάδες συνομηλίκων κ.λ.π.).
2. Συλλογή στοιχείων σχετικά με τη φύση και την έκταση των προβλημάτων του παιδιού, τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ηλικία και το φύλο του, τις συνθήκες εκδήλωσης των συμπτωμάτων, τους παράγοντες (οργανικούς ή περιβαλλοντικούς) οι οποίοι συντηρούν αυτά τα συμπτώματα, καθώς και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. Διερευνώνται επίσης η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων, η λειτουργικότητα της οικογένειας, ενδεχόμενα ιατρικά ή ψυχολογικά προβλήματα των γονέων.
3. Ο ειδικός αξιολογεί το νοητικό επίπεδο το παιδιού, την ικανότητα παρατεταμένης συγκέντρωσης της προσοχής του και την ενδεχόμενη ύπαρξη άλλων δυσκολιών ή διαταραχών. Επίσης προσδιορίζονται με ακρίβεια οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού.
4. Προγραμματισμός της θεραπευτικής παρέμβασης. Ο ειδικός θέτει τους στόχους της παρέμβασης, επιλέγοντας τις καταλληλότερες στρατηγικές και καθορίζοντας τους τομείς παρέμβασης. Καθορίζεται επίσης ο χρόνος επανεξέτασης και ο τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της θεραπευτικής παρέμβασης, ενώ κατά την εξέλιξη του θεραπευτικού προγράμματος, ο ειδικός αξιολογεί τις όποιες αλλαγές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού οι οποίες το οδηγούν σε αποτελεσματικότερη προσαρμογή ή και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών του επιδόσεων (Κάκουρος, Ζουρνατζής και Μανιαδάκη, 1998).

Το πιο σύνθετο διαγνωστικό τεστ για ΔΕΠ-Υ είναι το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης που κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, το 1999, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής του ΕΚΠΑ. Είναι ένα

πολυθεματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης, δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κρίσιμους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές. Το Αθηνά Τεστ εξετάζει τις εξής δεκατέσσερις κλίμακες:

- Νοητική ικανότητα: 1) Γλωσσικές αναλογίες 2) Αντιγραφή σχημάτων 3) Λεξιλόγιο
- Μνήμη ακολουθιών: 4) Μνήμη αριθμών και κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική) 5) Μνήμη εικόνων 6) Μνήμη σχημάτων.
- Ολοκλήρωση ελλειπών παραστάσεων: 7) Ολοκλήρωση προτάσεων 8) Ολοκλήρωση λέξεων
- Γραφο- φωνολογική ενημερότητα: 9) Διάκριση γραφημάτων 10) Διάκριση φθόγγων 11) Σύνθεση φθόγγων
- Νευρο- ψυχολογική ωριμότητα: 12) Οπτικο-κινητικός συντονισμός 13) Αντίληψη δεξιού- αριστερού 14) Πλευρίωση



Το ΛΑΜΔΑ τεστ είναι ένα άλλο τεστ σχεδιασμένο για χρήση κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και της ειδικής αγωγής, καθώς και από άλλους ειδικούς που στελεχώνουν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Επίσης μπορούν να το χρησιμοποιούν άλλοι αρμόδιοι επαγγελματίες που παρέχουν υπηρεσίες διάγνωσης και αξιολόγησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας, όπως λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, παιδίατροι και παιδοψυχίατροι, εφόσον έχουν παρακολουθήσει σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα όσον αφορά στην ερμηνεία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ



Σε ένα πρώτο στάδιο μια από τις επικρατέστερες προτεινόμενες προτάσεις παρέμβασης είναι οπωσδήποτε μια ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση (πχ. ειδικός παιδαγωγός, εργοθεραπευτής, παιδοψυχίατρος, παιδονευρολόγος, εκπαιδευτικός & γονείς). Στόχος της συνεργασίας αυτής θα είναι να συνεκτιμηθούν όλες οι παράμετροι συμπεριφοράς του παιδιού (περιβάλλον, συνυπάρχουσες καταστάσεις) με τελικό αποτέλεσμα τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης (Μπόντη, 2013). Εξάλλου, από την ιατρική φύση της ΔΕΠ-Υ (Ν.3699/2008): «Τα παιδιά και οι έφηβοι με επίσημα διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά συνέπεια απορρέει το δικαίωμα και η αναγκαιότητα για τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και επιείκεια. Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι είναι οι πρώτοι που παρατηρούν συμπεριφορές, και επομένως παρέχουν βοηθητικές πληροφορίες. Σκόπιμο κρίνεται να αποφεύγεται η χρήση όρων όπως «διάσπαση ή διαταραχή προσοχής», «υπερκινητικότητα», κλπ. χωρίς επίσημη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ.

Μια γενική κατηγοριοποίηση των μεθόδων αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ είναι σε φαρμακευτικές και σε μη-φαρμακευτικές μεθόδους. Λόγω των σημαντικών περιορισμών, αλλά και επιπλοκών που δύνανται να προκαλέσουν οι φαρμακευτικές παρεμβάσεις καθίσταται ακόμα πιο σημαντική η παρουσία εναλλακτικών, αποτελεσματικών, μη-φαρμακευτικών παρεμβάσεων για τα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ συνήθως πρακτική αποτελούν η ψυχολογική θεραπεία, η συμπεριφορική θεραπεία, η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία (Cognitive Behavioural Therapy, CBT), η διαπροσωπική ψυχοθεραπεία, η οικογενειακή θεραπεία, οι σχολικές παρεμβάσεις, η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η κατάρτιση ως προς τη γονική διαχείριση (Πεχλιβανίδης, 2012). Μερικές φορές παρέχεται ειδικευμένη συμβουλευτική σε σχολεία και ιδρύματα, ενώ άλλες φορές εμπλέκονται και οι κλάδοι της εργοθεραπείας και της λογοθεραπείας στην παροχή βοήθειας.

Σύνοψη

Είναι λοιπόν σαφές ότι η κλινική εικόνα της ΔΕΠ-Υ οφείλεται σε νευροβιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, καθώς και σε περιγεννητικές επιπλοκές. Δεν πρόκειται για νόσο του κινητικού συστήματος ούτε σχετίζεται με την υπερκινητικότητα των ψυχιατρικών διαταραχών ή με την νοητική υστέρηση (Πεχλιβανίδης, 2012). Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν ξεπερνούν απόλυτα τη ΔΕΠ-Υ μεγαλώνοντας και, παρόλο που η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα ελαττώνονται σε σημαντικό βαθμό, η διάσπαση της προσοχής συχνά παραμένει. Δεδομένου ότι αποτελεί διαταραχή με σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου, η διάγνωση, η αξιολόγηση και η παρέμβαση απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και ακρίβεια και απαραίτητα τη συμβολή ολόκληρης της διεπιστημονικής ομάδας, ώστε να υπάρχει ένα επιτυχές αποτέλεσμα. Μόνο με μια ολοκληρωμένη θεραπευτική προσέγγιση, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους σε ικανοποιητικό βαθμό, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και τελικά, να έχουν μια πλήρη, φυσιολογική και παραγωγική ζωή.

Βιβλιογραφία

- Goodman, L. S. & Gilman A. (Eds). (1975). *The pharmacological basic of therapeutics* (5th ed.). New York: Macmillan
- Κάκουρος, Ε., Ζουρνατζής, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (1998) *Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, Προφορική ανακοίνωση στο 7ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Θεσσαλονίκη, 1998, Μάρτιος.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κουμούλα, Α. (2012) *Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο*. ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ 23:Π49–Π59, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων, ΓΝΑ «Σισμανόγλειο», Αθήνα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Κέδρος: Αθήνα.
- Μαριακάκη, Α. & Ορφανίδου, Μ. (2009) Πως μαθαίνουν τα παιδιά- σβούρες!, *Παιδί και Νέοι Γονείς*, Τεύχος 126. Ιούνιος 2009, 174 – 176.
- Μπόντη, Ε. (2013): «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους». Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Σκλατινιώτη, Ε. & Εγγλέζου, Σ. (2007). Στο Ευεξία: *Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα: Πότε αποτελούν διαταραχή*; Τεύχος 41, 86 – 89.
- Πεχλιβανίδης, Α. (2012) *Η εμπειρία από τη μελέτη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ενηλίκων στην Ελλάδα. Α΄ Ψυχιατρική Κλινική, ΕΚΠΑ, Αιγινήτειο Νοσοκομείο, Αθήνα*. Ψυχιατρική, 23:Π60–Π65.
- 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*, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 29(5), 562-576.
- Δυσλεξία και ΔΕΠΥ: Χαρακτηριστικά και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Ιστοσελίδες

Αθηνά Τεστ. Ανάκτηση κειμένου 15 Νοέμβρη, 2012, από http://www.anaptixirc.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=87.

Λάμδα Τεστ. Ανάκτηση κειμένου 18 Νοέμβρη, 2012, από <http://www.ilsp.gr/files/LAMDAdescription.pdf>.

Η χρήση προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης γονέων στην αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Παπαγεωργίου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, sofia2990@gmail.com

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα είναι μία από τις νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με τον υψηλότερο επιπολασμό στους μαθητικούς πληθυσμούς. Η αντιμετώπισή της περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών, ψυχοκοινωνικών και ειδικών παρεμβάσεων τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου. Αντικείμενο της παρούσης μελέτης είναι μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω στο πεδίο της ψυχο-εκπαίδευσης γονέων των παιδιών προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ. Στόχος είναι η ανάδειξη της συγκεκριμένης παρέμβασης ως μια ικανοποιητική και αποτελεσματική εναλλακτική επιλογή αντιμετώπισης της διαταραχής. Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης διαπιστώνεται πράγματι η βελτίωση της σοβαρότητας της συμπτωματολογίας, η ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών των παιδιών, η καλλιέργεια των μετα-γνωστικών τους ικανοτήτων και εν τέλει η πρόληψη της αρνητικής έκβασης της διαταραχής. Για το λόγο αυτό θεωρείται σημαντικό να διερευνηθούν, να σχεδιαστούν και να αξιολογηθούν παρεμβάσεις, όπως είναι η ψυχο-εκπαίδευση γονέων, που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ και είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, προσχολική ηλικία, ψυχο-εκπαίδευση γονέων

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, στο εξής ΔΕΠΥ, είναι μία από τις νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με τον υψηλότερο επιπολασμό στους μαθητικούς πληθυσμούς, επηρεάζοντας ένα ποσοστό από 3% έως 5% των παιδιών που ανήκουν σε αυτούς (Barkley, 1998). Η ΔΕΠΥ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκαλεί σοβαρές βλάβες στο παιδί και φόρτο στην οικογένεια. Αποτελεί μια πρόωμη ένδειξη της συγκεκριμένης διαταραχής στη σχολική ηλικία και έναν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση άλλων επιβλαβών καταστάσεων. Γι' αυτούς τους λόγους, η ΔΕΠΥ στην προσχολική ηλικία αντιπροσωπεύει έναν σημαντικό πληθυσμό – στόχο που χρήζει παρέμβασης (Edmund J.S. Sonuga-Barke et al., 2006). Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 2004) DSM-IV-TR και το πιο πρόσφατο DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), η ΔΕΠΥ διαχωρίζεται σε τρεις υπότυπους, ανάλογα με το προεξάρχον σύμπτωμα: στον απρόσεκτο υπότυπο, στον υπερκινητικό-παρορμητικό υπότυπο και στον συνδυασμένο υπότυπο.

Η ΔΕΠΥ στην προσχολική ηλικία

Μακροχρόνιες έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν λειτουργικές εκπτώσεις σε τομείς όπως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι σχέσεις με τους γονείς (Schatzberg & Nemeroff, 2004). Με αφετηρία την επιβεβαιωμένη υπόθεση του Barkley (1997) ότι στην προσχολική ηλικία η έκπτωση στις επιτελικές λειτουργίες, κυρίως στον τομέα της αυτο-ρύθμισης, σχετίζεται με την ΔΕΠΥ και ότι η ανάπτυξη ελλειμμάτων στο πεδίο της αναστολής είναι πιθανό να συνδέεται με γενικότερα ελλείμματα σε όλες τις επιτελικές λειτουργίες σε επόμενο στάδιο, ο Sonuga-Barke και οι συνεργάτες του, με μια έρευνα που διεξήγαγαν το 2002, εντόπισαν μια μικρή έως μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠΥ και της ανασταλτικής λειτουργίας και καμία σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης διαταραχής και του σχεδιασμού ή της μνήμης εργασίας.

Σύμφωνα με τις Smidts και Oosterlaan (2007), υπάρχουν δυσκολίες σχετικά με τη διάκριση των παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν ή όχι συμπτώματα της διαταραχής. Η διάκριση αυτή δεν μπορεί να γίνει με κριτήρια την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα, καθώς πολλές συμπεριφορές που προσομοιάζουν με τη ΔΕΠΥ θεωρούνται φυσιολογικές για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το βασικό κριτήριο διάγνωσης, όσον αφορά στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, είναι η απροσεξία που είναι πιθανό να είναι δείκτης ψυχοπαθολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που παρατηρούνται σχετίζονται με την ιδιαίτερα συχνή διάγνωση της διαταραχής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις φτάνει και το 18,2% του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, ή σχετίζονται με την απουσία διάγνωσης, καθώς κάποια από τα πιο συνήθη συμπτώματα είναι πιθανό να παρερμηνευθούν ως φυσιολογική συμπεριφορά (Pineda et al., 1999). Αυτές οι δυσκολίες αφορούν μια σειρά άλλων μέχρι στιγμής ζητημάτων που χαρακτηρίζουν το πεδίο, όπως ποικίλες μεθοδολογικές ανεπάρκειες, έλλειψη κατάλληλων νευροψυχολογικών εργαλείων, έλλειψη επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και της υγείας εφοδιασμένων με επαρκείς δεξιότητες για την αξιόπιστη διάγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας και έλλειψη επαρκών εμπειρικών δεδομένων από το πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης (Baron & Anderson, 2012).

Οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν έχουν ως συνέπεια την καθυστέρηση στην ορθή διάγνωση της ΔΕΠΥ στο πρώιμο στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς η συγκεκριμένη ηλικία θεωρείται ως ιδανική για αποτελεσματική θεραπεία μέσω της πρώιμης παρέμβασης λόγω της ραγδαίας εγκεφαλικής και γνωστικής ανάπτυξης (Baron & Anderson, 2012), ώστε να αποφευχθούν μελλοντικά προβλήματα, όπως η μειωμένη σχολική επίδοση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η συννοσηρότητα (Pauli-Pott & Becker, 2011).

Ένα άλλο πρόβλημα που αφορά στη ΔΕΠΥ και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται όχι με τη διάγνωση, αλλά με την αντιμετώπιση της διαταραχής στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Σύμφωνα με τους Goey et al., (2002) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο από αυτό που βρίσκονται τα παιδιά

σχολικής ηλικίας. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν έχει κατακτήσει ακόμη τον αφαιρετικό συλλογισμό και έχει λιγότερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να αποδειχθούν αναποτελεσματικές σε αυτή την ηλικία.

Το πεδίο της ψυχο-εκπαίδευσης γονέων

Στην αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ χρησιμοποιούνται στρατηγικές όπως η φαρμακοθεραπεία, τα προγράμματα εξάσκησης επιτελικών λειτουργιών, η εργοθεραπεία, η νευροανάδραση, οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις συμπεριφορικού τύπου, η ψυχο-εκπαίδευση γονέων ή και συνδυασμοί των παραπάνω. Λόγω του ότι πολλοί γονείς, αλλά και ειδικοί, αρνούνται να προβούν σε φαρμακευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ψυχο-εκπαίδευση γονέων αποτελεί μια ικανοποιητική και αποτελεσματική εναλλακτική επιλογή (Abikoff et al., 2015). Επιπλέον, οι κλινικές κατευθυντήριες αρχές για τη ΔΕΠΥ από το NICE (National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009) συστήνουν τα προγράμματα ψυχο-εκπαίδευσης γονέων ως πρώτης γραμμής θεραπεία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η ψυχο-εκπαίδευση γονέων απευθύνεται αφενός στην οικογένεια, αφετέρου στο σχολείο, αλλά και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αποτελείται από αυστηρά δομημένα προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε ομάδες γονέων, διαρκούν αρκετές εβδομάδες και αποσκοπούν στην εκμάθηση στους γονείς συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης προβλημάτων καθώς και στην ενθάρρυνσή τους προκειμένου να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά τους (Young & Amarasinghe, 2010). Οι κύριοι στόχοι των προγραμμάτων είναι η εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης και ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού, η ενίσχυση της ικανότητας και της αυτοπεποίθησης των γονέων στην ανατροφή των παιδιών και η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και γονέων με τη χρήση κατάλληλων μορφών επικοινωνίας και θετικής ενίσχυσης. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς εκπαιδεύονται να εντοπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, να χειρίζονται τα αίτια και τις συνέπειες των προβληματικών συμπεριφορών, να ανταμείβουν τις θετικές συμπεριφορές και να μειώνουν τις ανεπιθύμητες μέσω της αγνόησης, της απουσίας σωματικής τιμωρίας και άλλων συμπεριφορικών τεχνικών. Ορισμένα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών καταδεικνύουν ότι μόλις καθιερωθούν θετικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονέων, θετικά αποτελέσματα και βελτιωμένες συμπεριφορές στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ είναι δυνατόν να παρατηρηθούν και σε άλλα πλαίσια εκτός σπιτιού και για αρκετά μεγάλα χρονικά διαστήματα (Goey et al., 2002). Από την εισαγωγή της ψυχο-εκπαίδευσης γονέων ως εργαλείο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ τη δεκαετία του '60 έως σήμερα, οι ειδικοί του πεδίου έχουν επεκτείνει τη φιλοσοφία και το εύρος δράσης ώστε παράλληλα να αντιμετωπιστούν καταστάσεις, όπως η χαμηλή αυτό-εκτίμηση, η κατάθλιψη, η κοινωνική απομόνωση και τα συζυγικά προβλήματα που παρουσιάζονται στους γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ (Scott, 2002).

Η προσχολική ηλικία, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος καθώς υπάρχουν νευρο-αναπτυξιακές ενδείξεις για την πλαστικότητα του εγκεφάλου και οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονέων δεν έχουν ακόμη ισχυροποιηθεί σε βαθμό που

να μην υπόκεινται σε αλλαγές (Sonuga-Barke et al., 2006). Το δεύτερο σκέλος είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς, όπως υποστηρίζεται από το πεδίο της διεθνούς βιβλιογραφίας και της εμπειρικής έρευνας, η ΔΕΠΥ επηρεάζει όχι μόνο τη λειτουργικότητα των παιδιών, αλλά και την αλληλεπίδραση παιδιών και γονέων, καθώς επίσης και τη λειτουργικότητα των γονέων. Οι γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ χαρακτηρίζονται από έντονο στρες, είναι υπερβολικά αυστηροί και τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερο αρνητική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους (Dottan, Triwitz & Golubchik, 2011). Μάλιστα, τα υψηλά επίπεδα γονεϊκού στρες μεταφράζονται σε μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών και σε φτωχότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και γονέων. Η αντιμετώπιση αυτού του άγχους μέσω κατάλληλων προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης από ομάδες, μέλη της οικογένειας και φίλους, οδηγεί αφενός στην βελτίωση της ψυχολογικής υπόστασης των γονέων με όρους γονεϊκής αυτοεκτίμησης (Anastopoulos et al., 1993) και αφετέρου καλλιεργεί την ικανότητά τους να εφαρμόζουν με επιτυχία παρεμβάσεις θεραπευτικού τύπου για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών τους (Graziano et al., 2011).

Επιπλέον, όσον αφορά στη λειτουργία των οικογενειών παιδιών με ΔΕΠΥ, η Foley (2011) υποστηρίζει ότι παρατηρείται σημαντική έκπτωση, όσον αφορά στη διατήρηση της οργάνωσης και της συνεκτικότητας της οικογένειας, ακόμη και στις οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Οι Schroeder και Kelley, (2009) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων, φτωχότερες δεξιότητες αυτό-ρύθμισης και οριοθέτησης και έλλειψη επικοινωνίας, εμπλοκής και αλληλεπίδρασης. Βέβαια, η σχέση μεταξύ ΔΕΠΥ και οικογενειακής δυσλειτουργίας είναι περίπλοκη, καθώς η δεύτερη ενδέχεται να είναι παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη ή την επιδείνωση των συμπτωμάτων της διαταραχής (Pheula et al., 2011). Γεγονός είναι ότι παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠΥ και των οικογενειακών δυσκολιών και αντιξοοτήτων, χωρίς απαραίτητα η σχέση αυτή να είναι αιτιολογική. Σε αυτήν την περίπτωση, οι περισσότερες διαθέσιμες πηγές βοήθειας, όχι απαραίτητα οικονομικής φύσεως, είναι πιθανό να αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για αντιξοότητες και δυσκολίες που ίσως προκύψουν στο πλαίσιο της οικογένειας. Όταν μάλιστα οι πηγές αυτές δεν σχετίζονται με την εμφάνιση και την πορεία της διαταραχής, παρατηρείται η τάση για πιο θετικές γονικές στρατηγικές, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε ένα πιο σταθερό και θετικό οικογενειακό περιβάλλον με λιγότερες συγκρούσεις, ισχυρότερη υποστήριξη των παιδιών από τους γονείς αντί για αυστηρές ποινές και τιμωρίες και λιγότερες συμπεριφορές αντίστασης και ακατάλληλες συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών (Foley, 2011).

Κριτική θεώρηση των προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης γονέων

Σύμφωνα με τους Goey et al. (2002), έχει παρατηρηθεί ότι δεν επωφελούνται όλες οι οικογένειες από τέτοιου είδους ψυχο-θεραπευτικές παρεμβάσεις. Οι λόγοι σχετίζονται με στρεσογόνους παράγοντες όπως το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, ο τύπος και η ψυχοπαθολογία τους, οι δυσκολίες και οι αντιξοότητες που ίσως περιστασιακά παρουσιάζουν, αλλά και οι υπέρμετρες προσδοκίες των γονέων από τέτοιου είδους προγράμματα. Συνεπώς παρατηρείται πρόωρη διακοπή από το

πρόγραμμα, καθυστερημένη προσέλευση στις συνεδρίες και ασυνέπεια ως προς την ολοκλήρωση εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι. Ακόμη, είναι πιθανό ο όρος «εκπαίδευση γονέων» να εκληφθεί ως υποτιμητικός αφού μπορεί να υπονοεί ότι οι γονείς φταίνε κατά κάποιον τρόπο, τους λείπουν οι γονικές δεξιότητες ή ακόμη θεωρούνται ως «κακοί γονείς» (Young & Amarasinghe, 2010).

Επιπλέον, έχει ασκηθεί κριτική στο πεδίο της ψυχο-εκπαίδευσης γονέων, η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι απουσιάζουν ευρήματα που πιστοποιούν μια γενίκευση της βελτιωμένης συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ και σε άλλα πλαίσια εκτός της οικογένειας (Abikoff et al., 2015). Οι εξηγήσεις που έχουν δοθεί αφορούν στην υπερεκτίμηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης αντιμετώπισης εκ μέρους των γονέων, στην αλλαγή της στάσης των γονέων η οποία μετά το πέρας του προγράμματος είναι πιθανό να έγινε πιο ανεκτική και η γενική παραδοχή ότι προκειμένου να επιτευχθεί γενίκευση, η συμπεριφορά που μαθαίνεται στο ένα πλαίσιο (π.χ. στο σπίτι) πρέπει να υποστηρίζεται και να ανταμείβεται και στο άλλο πλαίσιο (π.χ. στο σχολείο) (Abikoff et al., 2015).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Εν κατακλείδι, η πρώιμη αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ κατά την προσχολική ηλικία μέσω προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης γονέων οδηγεί στη βελτίωση της σοβαρότητας της συμπτωματολογίας (Anastopoulos et al., 1993), επιδρά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών αναφορικά με τις δεξιότητες αυτό-ρύθμισης, οργάνωσης, μνήμης και προσοχής (Foley, 2011), καλλιεργεί τις μετα-γνωστικές ικανότητες στα πεδία της σκέψης, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς (Schroeder & Kelley, 2009), προλαμβάνει την αρνητική έκβαση της διαταραχής (Abikoff et al., 2015) και μειώνει τις πιθανότητες αποβολής από το σχολείο (Goey et al., 2002).

Επειδή όμως δεν συμφωνούν τα πορίσματα όλων των ερευνών με τη θετική έκβαση των προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης γονέων, για το λόγο αυτό, ιδανικά θα έπρεπε να υπάρχει συνδυασμένη και ταυτόχρονη αντιμετώπιση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, καθώς και να λαμβάνονται υπ' όψιν τα διαφορετικά ρίσκα ή και οι διαφορετικοί προστατευτικοί παράγοντες που υπάρχουν σε κάθε πλαίσιο (Young & Amarasinghe, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abikoff, H. B., Thompson, M., Laver-Bradbury, C., Long, N., Forehand, R. L., Miller Brotman, L., & Sonuga-Barke, E. (2015). Parent training for preschool ADHD: a randomized controlled trial of specialized and generic programs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 618-631.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

- Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L., DuPaul, G. J., & Guevremont, D. C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Journal of abnormal child psychology*, *21*(5), 581-596.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment New York: Guilford. Fox, DJ, Tharp, DF, & Fox, LC (2005). Neurofeedback: An alternative and efficacious treatment for attention deficit hyperactivity disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *30*, 365-373.
- Baron, I. S., & Anderson, P. J. (2012). Neuropsychological assessment of preschoolers. *Neuropsychological Review*, *22*, 311–312.
- Finzi-Dottan, R., Triwitz, Y. S., & Golubchik, P. (2011). Predictors of stress-related growth in parents of children with ADHD. *Research in developmental disabilities*, *32*(2), 510-519.
- First, M. B., France, A., & Pincus, H. A. (2004). *DSM-IV-TR guidebook*. American Psychiatric Publishing, Inc..
- Foley, M. (2011). A comparison of family adversity and family dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *16*(1), 39-49.
- Graziano, P. A., McNamara, J. P., Geffken, G. R., & Reid, A. (2011). Severity of children's ADHD symptoms and parenting stress: A multiple mediation model of self-regulation. *Journal of abnormal child psychology*, *39*(7), 1073.
- McGoey, K. E., Eckert, T. L., & Dupaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10*(1), 14-28.
- National Collaborating Centre for Mental Health. (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: The NICE Guideline on Diagnosis and Management of ADHD in Children, Young People, and Adults. *Leicester: The British Psychological Society & The Royal College of Psychiatrists*.
- Pauli-Pott, U., & Becker, K. (2011). Neuropsychological basic deficits in preschoolers at risk for ADHD: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *31*(4), 626-637.
- Pheula, G. F., Rohde, L. A., & Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with ADHD, inattentive type? A case-control study in schools. *European child & adolescent psychiatry*, *20*(3), 137-145.

- Pineda, D., Ardila, A., Rosselli, M., Arias, B. E., Henao, G. C., Gomez, L. F., ... & Miranda, M. L. (1999). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in 4-to 17-year-old children in the general population. *Journal of abnormal child psychology*, 27(6), 455-462.
- Schatzberg, A. F., & Nemeroff, C. B. (2004). *The American psychiatric publishing textbook of psychopharmacology*. Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal of child and family studies*, 18(2), 227-235.
- Scott, S. (2002). Parent training programmes. In M. Rutter, & E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry (4th edn)*. Oxford: Blackwell.
- Smidts, D. P., & Oosterlaan, J. (2007). How common are symptoms of ADHD in typically developing preschoolers? A study on prevalence rates and prenatal/demographic risk factors. *Cortex*, 43(6), 710-717.
- Sonuga-Barke, E. J. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural brain research*, 130(1-2), 29-36.
- Sonuga-Barke, E. J., Thompson, M., Abikoff, H., Klein, R., & Brotman, L. M. (2006). Nonpharmacological interventions for preschoolers with ADHD: the case for specialized parent training. *Infants & Young Children*, 19(2), 142-153.
- Young, S., & Myanthy Amarasinghe, J. (2010). Practitioner Review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 116-133.

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με νοητική αναπηρία

Μπουράκης Ιωάννης

*Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.S.c -B.S.c. – 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 νοητικής αναπηρίας και των ιδιαίτερων σημειολογικών συμπτωμάτων της στον τομέα των γνωστικών δεξιοτήτων. Έπειτα, ακολουθεί μία μελέτη περίπτωσης, συμπεριλαμβάνοντας το ιστορικό, τη διαγνωστική έκθεση του Κ.Ε.Σ.Υ, την αναφορά σε συνοδές θεραπευτικές παρεμβάσεις καθώς και το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας για την κατάληξη των ουδέτερων ουσιαστικών (σε –ο & σε –ι), εξηγώντας τα σημεία εσωτερίκευσης, αποθήκευσης και εξωτερίκευσης της μνήμης. Πιστεύεται ότι τα ευρήματά της θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με Νοητική Υστέρηση ώστε να ωφεληθούν τόσο οι τελευταίοι όσο και το παιδαγωγικό προσωπικό με ενδεχόμενες καθημερινές πρακτικές αντιμετώπισης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μελέτη περίπτωσης, νοητική αναπηρία, σχέδιο διδασκαλίας, παρεμβάσεις, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικός.

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 (Αγοραστού, 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 επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταφέρει να αποδώσει έναν σαφή ορισμό για τη Νοητική Αναπηρία (Σελεμίδου, 2018·Μότση & Σταυρόπουλος, 2016·Μπακιρτζής, 2017·Γκαράνης, 2009·Νανοπούλου, 2015·Κρασιώτη, 2018·Πλάτη, 2016·Τσικολάτας, 2014·Αγγαρίδου 2017·Γαλάνη & συν., 2015·Ιωάννου & συν., 2019·Καιδαντζή, 2009) διότι αφενός αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και αφετέρου αναφέρεται σε μία γενική κατηγορία, που περιλαμβάνει άτομα με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους αλλά συνάμα με κοινό χαρακτηριστικό την αργή και ατελή ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών (Ντίνας & συν., 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με το DSM-V, για να θεωρηθεί ένα άτομο νοητικώς καθυστερημένο θα πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια: Α) Η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από το μέσο όρο (δείκτης νοημοσύνης < 70), Β) η νοητική του καθυστέρηση να έχει εκδηλωθεί κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (< 18ο έτος) και η προσαρμοστική του συμπεριφορά να είναι ανεπαρκής (π.χ. επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνικές – διαπροσωπικές δεξιότητες, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ψυχαγωγία, υγεία & ασφάλεια) (APA, 2013). Ακριβέστερα, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωστικού τομέα, μπορεί να συγκαταλέγονται οι δυσκολίες στη μνήμη (διατήρηση πληροφοριών σε βραχύχρονη, ανάκληση, επεξεργασία, εργαζόμενη μνήμη, ταχύτητα, αποκωδικοποίηση, οργάνωση), στο ρυθμό μάθησης (2-3 δοκιμές σε φυσιολογικό μαθητή-20-30 φορές σε άτομο με νοητική υστέρηση), στην προσοχή (διατήρηση, επιλεκτική προσοχή, εστίαση, συγκέντρωση, ασθενής, μικρή διάρκεια), στην έλλειψη κινήτρου για μάθηση ή επίλυση προβλημάτων, στη γλώσσα (κατανόηση & παραγωγή, άρθρωση-ελλιπής κινητικός συντονισμός, περιορισμένο λεξιλόγιο), στην αντίληψη (χώρο, χρόνο, μέγεθος, ποσότητα), στις μεταγνωστικές ικανότητες, στις εκτελεστικές λειτουργίες, στην όραση και στην ακοή (Κρασιώτη, 2018·Γκλαβίνη, 2008·Ιωάννου & συν., 2019·Καιδαντζή, 2009·Τσικολάτας, 2014·Πλάτη, 2016·Νανοπούλου, 2015·Γκαράνης, 2009·Μπακιρτζής, 2017·Μότση & Σταυρόπουλος, 2016). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν πολύ συχνά (10% - 40%) είτε προβλήματα υγείας είτε συνοδές αναπτυξιακές διαταραχές (Σελεμίδου, 2018). Εν κατακλείδι, είναι αναγκαίο να τονιστεί το γεγονός ότι, οι εκπαιδευόμενοι με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα και ως εκ τούτου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές και μοναδικές προσωπικότητες με ιδιαίτερες ικανότητες (Γκλαβίνη, 2008).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί αρχικά η βιβλιογραφική αναδίφηση του εννοιολογικού ορισμού της Νοητικής Αναπηρίας και των χαρακτηριστικών της συμπτωμάτων, στο τομέα των γνωστικών δεξιοτήτων και στη συνέχεια η καταγραφή ενός σχεδίου διδασκαλίας για την κατάληξη των ουδέτερων ουσιαστικών (σε -ί και σε -ο), εξηγώντας τα σημεία εσωτερίκευσης, αποθήκευσης και εξωτερίκευσης της μνήμης. 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 Σ. Μ. 8 ετών με διαγνωσμένη ήπια νοητική αναπηρία (2019-2020).

Ιστορικό μαθητή:

Ταυτότητα

Ο Σ. Μ. είναι αγόρι, ηλικίας 8 ετών, που φοιτά στην Β΄ τάξη δημοτικού σχολείου με παράλληλη στήριξη. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του είναι οτιδήποτε σχετίζεται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα.

Οικογενειακό περιβάλλον

Όσον αφορά το οικογενειακό του περιβάλλον, υπάρχει μία μικρότερη αδερφή, ηλικίας 4 ετών. Η μητέρα είναι φιλόλογος ενώ ο πατέρας είναι απόφοιτος ιατρικής.

Σχολικό περιβάλλον

Ο Σ. Μ. φοίτησε 1 χρόνο σε ιδιωτικό και 1 χρόνο σε δημόσιο παιδικό σταθμό καθώς και 2 χρόνια σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Η φοίτησή του στο σχολείο δεν ήταν τακτική. Η συμμετοχή του στη σχολική ζωή δεν κρίνεται ικανοποιητική δεν αναπτύσσει εύκολα φιλίες με τους συμμαθητές του και δεν τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Τέλος, συνεργάζεται με τις δασκάλες του αλλά δείχνει να δυσκολεύεται πολύ στη μάθηση.

Διάγνωση Κ.Ε.Σ.Υ.

Σύμφωνα με τη διάγνωση του Κ.Ε.Σ.Υ., παρουσιάζει ήπια νοητική υστέρηση με έντονες μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή. Ειδικότερα, παρατηρούνται δυσκολίες στον τομέα της αντίληψης (χώρο, χρόνο, αυτόματες σειρές, φοράει γυαλιά λόγω στραβισμού), της προσοχής (αδυναμία συγκέντρωσης, διακόπτει, σηκώνεται από τη θέση του), της μνήμης (αδύναμη επεξεργασία & ανάκληση, αν και έχει καλή μακρόχρονη), της γλώσσας (μειωμένη ακουστική κατανόηση, δεν ακολουθεί τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, φωνολογία-β, δ, φ, θ,- άρθρωση π-τ-κ λόγω κακού κινητικού συντονισμού με αποτέλεσμα το μη καταληπτό λόγο, χρησιμοποιεί φράσεις κυρίως ουσιαστικά & ρήματα, γραμματική – ουδέτερα σε –ι & σε -ο), του ρυθμού μάθησης (πολύ αργός), της γραφής (γραφοφωνημική δεξιότητα, αργή ταχύτητα, δυσορθογραφία), της ανάγνωσης (φωνολογική ενημερότητα, αποκωδικοποίηση), των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των επιτελικών λειτουργιών.

Θεραπείες

Έχει ξεκινήσει εδώ και 2 χρόνια συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας & ψυχοθεραπείας με πολύ αισιόδοξα αποτελέσματα.

Σχέδιο διδασκαλίας

Διδακτικό Πρόγραμμα Γλώσσας - Διδακτική ενότητα: Γραμματική

Ημερομηνία: Διάρκεια: 2 Διδακτικές ώρες

Σκοπός: Διάκριση ουδέτερων σε -ι & σε -ο

Προτεινόμενες Μέθοδοι:

- Πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας (Στασινός, 2013·Σαλβαράς, 2013·ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004)
- Διδασκαλία μέσω Η/Υ &
- Διδασκαλία μέσω συμμαθητών (ομαδοσυνεργατική μάθηση)

Στόχοι:

1. Να διακρίνει το -ι και το -ο
2. Να κατηγοριοποιήσει το -ι και το -ο
3. Να ταυτίσει το -ι και το -ο

Δεξιότητες:

1. Οπτική αντίληψη & μνήμη
2. Ακουστική αντίληψη & μνήμη
3. Κατηγοριοποίηση
4. Λεπτή κινητικότητα
5. Οπτικοκινητικός συντονισμός
6. Προσοχή
7. Ταξινόμηση
8. Ταύτιση

Υλικό:

1. Πλαστελίνη
2. Χαρτί Α4
3. Μαρκαδόροι
4. Δοχεία με άμμο & αφρό
5. Μαγνητάκια με -ο & -ι
6. Ήχοι ζώων
7. Τύμπανο
8. Ξυλάκια
9. 2 κουτιά
10. Εικόνες με ουδέτερα ουσιαστικά σε -ο & -ι
11. Φωτοτυπίες με ασκήσεις

12. Ηλεκτρονικός υπολογιστής

13. Λογισμικό

Διαδικασία:

1. Να φτιάξει με πλαστελίνη το $-o$ και το $-i$
2. Να βάλει την πλαστελίνη πάνω στο χαρτί και να κάνει το περίγραμμα
3. Να ζωγραφίσει το $-o$ και το $-i$ με μαρκαδόρο σε χαρτί
4. Να ζωγραφίσει το $-o$ και το $-i$ σε άμμο & αφρό
5. Να εντοπίσει το $-i$ και το $-o$ μέσα σε διάφορα υλικά (άμμο, αφρό, χαρτί)
6. Να ταυτίσει το $-o$ και το $-i$ (γραφοφωνημική δεξιότητα) με ήχους
7. Να παίζει με το τύμπανο (σχηματισμός με μαρκαδόρο του o πάνω στο τύμπανο) και να χτυπάει όταν ακούει το $-o$ και σχηματισμός του $-i$ με τα ξυλάκια και να τα χτυπά όταν ακούει $-i$
8. Να διακρίνει σε 2 κουτιά (το ένα κουτί θα έχει από έξω το $-o$ και το άλλο το $-i$ και να τοποθετεί τις εικόνες-εικόνα & λέξη- στο ανάλογο κουτί)
9. Να κυκλώσει τα ουδέτερα σε $-i$ και σε $-o$ με διαφορετικό μαρκαδόρο
10. Να συμπληρώσει το $-i$ και το $-o$ όπου λείπει
11. Να κυκλώσει το σωστό π.χ. το τραπέζι- το τραπέζι, το μήλω – το μήλο
12. Να διορθώσει τα λάθη σε προτάσεις
13. Να διορθώσει τα λάθη σε κείμενο
14. Να διορθώσει τα λάθη σε αυτοδημιούργητες προτάσεις

Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής, λέξεων και προτάσεων όσο και πολυαισθητηριακά σε ομάδες παιδιών αλλά και σε μεταφορά αυτών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (οθόνη αφής & πίνακα με μαρκαδόρο ή πιο λεπτό στυλό) που είναι ένα από τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Αξιολόγηση του προγράμματος

- Αξιολόγηση μαθητή: Θα πραγματοποιείται μέσω ειδικού λογισμικού προκειμένου να ανανεώνονται οι στόχοι και οι δραστηριότητες.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού: Θα πραγματοποιείται μέσω ειδικού ερωτηματολογίου.
- Αξιολόγηση διαδικασίας: Θα πραγματοποιείται μέσω ειδικών ερωτηματολογίων.
- Αξιολόγηση κηδεμόνων: Θα πραγματοποιείται μέσω ειδικού ερωτηματολογίου.

Λειτουργίες μνήμης

1η Λειτουργία: Εσωτερίκευση της μνήμης

- Μείωση διασπαστικών στοιχείων: χρήση Η/Υ, ομαδοσυνεργατική μάθηση & πολυαισθητηριακή προσέγγιση για άμεση καταγραφή ελάχιστων ερεθισμάτων
- Ο δάσκαλος καλεί το μαθητή με το ονομά του προκειμένου να αποκτήσει την αναζητούμενη βλεμματική επαφή & προσοχή
- Χρήση συμβόλων & εικόνων προκειμένου να κατανοεί οπτικά και έπειτα ακουστικά (ταύτιση) (δικαιολογημένη επιλογή πολυαισθητηριακών μεθόδων)
- Ανακεφαλαίωση κάθε διδακτικού έργου & χρήση στην καθημερινότητα του παιδιού με πολλές επαναλήψεις ως αποτέλεσμα την επιτυχή γενίκευση
- Ο εκπαιδευτής ρωτά τους εκπαιδευόμενους να επαναλάβουν τις οδηγίες προκειμένου να βεβαιωθεί ότι έχει γίνει αντιληπτή η επιδιωκόμενη άσκηση

2η Λειτουργία: Αποθήκευση των πληροφοριών

- Χορηγείται συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για τις αποκρίσεις του μαθητή (αρχικά μεγάλο και στη συνέχεια μειώνεται, αύξηση ταχύτητας αποκρίσεων, ρυθμού μάθησης & γρήγορης ανάκλησης αποθηκευμένων πληροφοριών μέσω υπενθύμισης ή χρήσης καθημερινών πραγμάτων)
- Συχνά διαλλείμματα προκειμένου να δίνεται χώρος και χρόνος για σύνδεση πρηγούμενης & νέας γνώσης καθώς και προσαρμογή κατάλληλων ασκήσεων για έλεγχο σύνδεσης των προγενέστερων με τις μεταγενέστερες πληροφορίες
- Εφαρμογή στρατηγικών αύξησης της προσοχής (μέσω Η/Υ) προκειμένου να λαμβάνει και να καταγράφει με μεγαλύτερη σταδιακά ταχύτητα τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες, να τις επεξεργάζεται σε επίπεδο εργαζόμενης και να τις μετατρέπει σε μαθημένη γνώση

3η Λειτουργία: Εξωτερίκευση μνήμης:

- Εφαρμογή στρατηγικών εύκολης ανάσυρσης και εύρεσης σωστών λέξεων μέσω των λέξεων κλειδιών ή υπενθυμίσεων
- Αντικατάσταση λέξεων με εικόνες ή σύμβολα
- Αύξημένος χρόνος αναμονής από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους μέσα από την εξάσκηση σε δραστηριότητες εναλλαγής σειράς
- Αποδοχή εναλλακτικών απαντήσεων και συχνή επιβράβευση για κάθε προσπάθεια ώστε να αποκτήσει την πεποίθηση ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών του.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγαρίδου, Ει. (2017) *Πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία & ΔΕΠ-Υ: Μελέτη περίπτωσης*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Αγοραστού, Ε. (2015) *Οι απόψεις γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α. προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας για την ένταξη*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.
- 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.
- Γαλάνη, Ε., Σπανού, Ι. & Χατζηδρόσου, Δ. (2015) *Ανάγκες & προβλήματα των ατόμων με νοητική υστέρηση: Το παράδειγμα του σωματείου «Ροδαυγή στο Ηράκλειο»*. Πτυχιακή εργασία. Ηράκλειο: Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Γκαράνης, Α. (2009) *Η διδασκαλία της γλώσσας σε παιδιά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση: Μία έρευνα Δράσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Γκλαβίνη, Α. (2008) *Πιλοτική εφαρμογή της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική καθυστέρηση & προβλήματα συμπεριφοράς*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ελευθεριάδου, Ρ. (2015) *Τμήματα ένταξης: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- 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.
- Ιωάννου, Σ., Κεφαλά, Α. & Τούραλη, Σ. (2019) *Λογοθεραπευτική παρέμβαση σε περιστατικά με νοητική υστέρηση*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Καιδαντζή, Ε. (2009) *Σχολική ένταξη & εκπαίδευση μαθητών με νοητική υστέρηση: Οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κρανιώτη, Α. (2018) *Μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική υστέρηση. Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης για τη βελτίωση της μάθησης της ανάγνωσης*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μότση, Σ. & Σταυρόπουλος, Β. (2016) *Εφαρμογή ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθήτρια με Ελαφρά Νοητική Αναπηρία*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή συμμετοχή, για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, Τόμος Α, 2529-1580.
- Μπακιρτζής, Κ. (2017) *Διδακτικές σημειώσεις για παιδιά με νοητική υστέρηση*. Θεσσαλονίκη.

- Νανοπούλου, Μ. (2015) *Η Προεπαγγελματική εκπαίδευση στα άτομα με νοητική υστέρηση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Καλαμάτα: Παν/μιο Πελ/σου.
- Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (2010) *Πρακτικά συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης ή δεύτερης γλώσσας*. Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παντέλογλου, Β. (2017) *Κοινωνική συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- 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.
- Πλάτη, Μ. Χ. (2016) *Οπτικοκινητικός συντονισμός σε παιδιά με νοητική υστέρηση: Μια πιλοτική εφαρμογή*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πα/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σαλβαράς, Γ. (2013) *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σελεμίδου, Κ. (2018) *Πρόγραμμα ενίσχυσης γραφής & γραφοκινητικών δεξιοτήτων σε παιδί με ελαφρά νοητική αναπηρία & ΔΕΠ-Υ: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σίσκου, Π. (2017) *Η ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη & οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Στασινός, Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσικολάτας, Α. (2014) *Νοητική καθυστέρηση & Ενταξιακές Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Παιδαγωγική έκθεση μαθητή. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual. Edition 5th*, Washington DC.

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη Δυσλεξία

Μανάρα Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., eirinimanara@gmail.com

Περίληψη

Μέσω του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες που διεξήχθη στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 διασφαλίστηκε η εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών και μάλιστα στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Η δυσλεξία αποτελεί μια από τις πιο χαρακτηριστικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Η δυσλεξία ως πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική, χρήζει προσεκτικής και μεθοδικής μεταχείρισης. Προαπαιτούμενο γι' αυτό αποτελεί η ύπαρξη ενός φιλικά διακείμενου στη δυσλεξία σχολείου που θα παρέχει στους μαθητές με δυσλεξία τις αναγκαίες ευνοϊκές συνθήκες για να αναδείξουν τις δεξιότητές τους. Κινητήριοις δύναμη φυσικά είναι η ύπαρξη ενός καταρτισμένου στη δυσλεξία διδακτικού προσωπικού που μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων θα συνδράμει στην εξέλιξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσλεξία, Φιλικό Σχολείο, Διδακτικό Προσωπικό

Ορισμός, Μορφές και Χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία χαρακτηρίζεται από καταιγισμό πληροφοριών και γνώσεων με καθοριστικό ρόλο τόσο στην ποιότητα ζωής, όσο και στον τρόπο που ένα σύγχρονο σχολείο θα συνθέσει το μαθητικό του πληθυσμό ο οποίος καθίσταται συνεχώς και πιο ανομοιογενής. Σε αυτόν τον ανομοιογενή πληθυσμό ανήκουν τα άτομα με την ειδική δυσκολία μάθησης, τη δυσλεξία (Στασινός, 2016).

Ωστόσο, ανατρέχοντας στο παρελθόν αναφορές για διαταραχές στο λόγο και την έκφραση εντοπίζονται ήδη από την αρχαιότητα σε κείμενα του Ιπποκράτη. Το 1877 εισάγεται από τον Kussmaul ο όρος «λεξική τυφλότητα» (wordblindness) με αφορμή ασθενείς του που αδυνατούσαν να διαβάσουν λέξεις χωρίς να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα όρασης. Λίγο αργότερα ο Berlin χρησιμοποιεί τον όρο «δυσλεξία» για την ίδια διαταραχή. Ακολουθεί ο Orton το 1937 που επιδιώκοντας να περιγράψει φαινομενολογικά τις αναγνωσιακές δυσκολίες, εισάγει τον όρο «στρεφοσυμβολία». Σύμφωνα με αυτό, το άτομο κατά την ανάγνωση και τη γραφή αναστρέφει τα γράμματα (Ζαχός, 2012 Ξηρού, χ.η).

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί στο πέρασμα του χρόνου ποικίλουν. Οι αρχικές προσπάθειες είχαν ως κριτήριο τον αποκλεισμό αυτών των ατόμων. Στην πραγματικότητα αυτού του τύπου οι ορισμοί επικεντρώνονταν όχι στο τι είναι πραγματικά η δυσλεξία αλλά τι δεν είναι, ενώ έδιναν έμφαση σε φωνολογικές ελλείψεις. Πρόσφατα διατυπώθηκε από τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας ένας ορισμός που θεωρείται κοινά αποδεκτός, καθώς περιγράφεται η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία.

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι εμφανίζονται στα συγκεκριμένα παιδιά δυσκολίες ή ατέλειες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, για να αναφερόμαστε στη δυσλεξία θα πρέπει να έχει προηγηθεί διάγνωση με τη μέθοδο του αποκλεισμού άλλων πιθανών αιτιών, όπως νοητική υστέρηση, αυτισμός, κ.ά (Στασινός, 2015 Στασινός, 2016 British Dyslexia Association, 2008).

Η δυσλεξία διακρίνεται στην επίκτητη και την ειδική εξελικτική (αναπτυξιακή). Στην επίκτητη, τα άτομα εξαιτίας πιθανού τραυματισμού, ασθενειών ή μολύνσεων απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στους πρότερα κατακτημένους μηχανισμούς τόσο της ανάγνωσης αλλά και μιας γραφής ορθογραφημένης. Η ειδική εξελικτική δυσλεξία διέπεται από κληρονομικότητα και το άτομο την αποκτά από τη γέννησή του και χωρίζεται σε οπτική, ακουστική και μικτή. Η οπτική, που είναι η συνηθέστερη, σχετίζεται με την έλλειψη αναγνώρισης λέξεων και μετουσίωσή τους στον προφορικό λόγο με ακρίβεια και ευχέρεια. Η ακουστική θεωρείται η δυσκολότερη στην αντιμετώπιση και αφορά σε ακουστικές ελλείψεις που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να διακρίνει και να θυμάται, ενώ η μικτή παρουσιάζει ελλείμματα και στους δύο αισθητηριακούς τομείς (Πορπόδας, 1997 Στασινός, 2015 Στασινός, 2016).

Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν φαινομενικά ανόμοιους τομείς, γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο να καταστούν σαφείς οι βαθύτερες γνωστικές δυσκολίες ή δυσκολίες μεταποίησης. Συνήθως, η δυσλεξία συνδέεται με ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας, δηλαδή το άτομο αδυνατεί να συσχετίσει τα ακουστικά ερεθίσματα με τα φωνήματα. Αυτό καθορίζει επομένως τη φωνολογική του επίγνωση. Έτσι, εμφανίζουν αδυναμία αναγνώρισης των φωνημάτων από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις. Αυτή θεωρείται και η βαθύτερη αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών της δυσλεξίας. Ειδικότερα, δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια, συνηθίζουν να παρακάμπτον λέξεις ή προσπαθούν να τις υποθέσουν από τα συμφραζόμενα μιας πρότασης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες εμφανίζονται και στον γραπτό λόγο. Τα γράμματα είναι δυσανάγνωστα, με ακανόνιστη χρήση πεζών και κεφαλαίων. Ακόμη, η γραφή είναι ανορθόγραφη και το λεξιλόγιο περιορισμένο (Στασινός, 2015 Brady, 2019 Juneja, 2018 Lumsdon, Riddick & Wolfe, 2003).

Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνδέονται και με τη βραχύχρονη μνήμη. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους συγκεκριμένη ποσότητα πληροφοριών και για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτός είναι ένας λόγος που συχνά συγχέουν στο μυαλό τους ομόηχες λέξεις. Βέβαια, πάντα υπάρχουν αποτελεσματικές μέθοδοι που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των παραπάνω ελλείψεων (Στασινός, 2015 Juneja, 2018 Lumsdon, Riddick & Wolfe, 2003).

Σχολεία που διάκινται Φιλικά στη Δυσλεξία

Στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 με τη συνδρομή της

UNESCO επισημαίνεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αποτελέσουν την αφορμή για τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων στα γενικά σχολεία που θα φοιτούν μαζί με τα «κανονικά» παιδιά, θεσπίζοντας μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (UNESCO, 1994). Η δυσλεξία αποτελεί μια από τις συνηθέστερες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που το σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο καλείται να διαχειριστεί, χρησιμοποιώντας φιλικές πρακτικές που θα συνδράμουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειές τους. Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) έχοντας ως πυλώνα τη συμπερίληψη προώθησε ένα νέο σχολείο φιλικά διακείμενο προς τη δυσλεξία (Achieving Dyslexia Friendly Schools) (Στασινός, 2015).

Τα παιδιά με δυσλεξία εξαιτίας των δυσκολιών που εμφανίζουν είναι πολύ εύκολο να αποτύχουν μέσα σε μια σχολική τάξη και η οποιαδήποτε αποτυχία στη γραφή ή στην ανάγνωση αποτελεί στην πραγματικότητα μια δημόσια αποτυχία, αφού το παιδί εκτίθεται στους συνομηλίκους του. Σκοπός ενός φιλικού σχολείου πρέπει να είναι πρωτίστως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και δευτερευόντως μια ισορροπημένη, συστηματική και εξατομικευμένη διδασκαλία. Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας ορίζει κάποια βασικά στοιχεία που πρέπει να πληρούνται από την πολιτική ενός τέτοιου σχολείου: κατάλληλα εκπαιδευμένο στη δυσλεξία διδακτικό προσωπικό, παρουσία ενός ειδικά εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού στη δυσλεξία με καθοδηγητικό ρόλο, στενή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τους γονείς τους (Riddick, 2001 Riddick, 2006 Thomson, 2013).

Είναι μείζονος σημασίας η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς οφείλουν να γνωρίζουν τον τρόπο υποστήριξης μαθητών με δυσλεξία που υπάρχουν στις τάξεις τους. Η διδασκαλία τους ενδείκνυται να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα και πολυαισθητηριακές μεθόδους, επιδιώκοντας μια πολυδιάστατη σκέψη με παράλληλη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών βάσει του κλινικού τους προφίλ. Ταυτόχρονα με τα κατάλληλα μέσα γίνονται προσπάθειες για τη βελτίωση της φωνολογικής τους ενημερότητας (Στασινός, 2015 Riddick, 2006). Όπως προαναφέρθηκε χαρακτηριστικό ενός φιλικού σχολείου είναι η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και η αποδοχή των ανησυχιών που φέρουν. Ο εκπαιδευτικός ανταποκρινόμενος στους προβληματισμούς τους δύναται να καθοδηγήσει την οικογένεια στη διαχείριση αυτών των δυσκολιών, να τους καθησυχάσει απατώντας σε απορίες και να τους στηρίξει διαμεσολαβώντας, ώστε να έρθουν σε επαφή με ομάδες υποστήριξης γονέων παιδιών με δυσλεξία (Bond, Firth, Frydenberg & Steeg, 2013). Καταδεικνύεται, έτσι, ότι γνώμονας που θα καταστήσει το σχολικό περιβάλλον φιλικό και ασφαλές για τα παιδιά με δυσλεξία είναι η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης τους (Στασινός, 2015 Norwich, 2005).

Ο Ρόλος του Διδακτικού Προσωπικού

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία σύνθετη και πολυπαραγοντική, γεγονός που καθιστά δύσκολη την αντιμετώπισή της, αφού κάθε παιδί διακρίνεται από διαφορετικά συμπτώματα και σε άλλη κλίμακα. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καίριο ρόλο, προκειμένου να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με τη χρήση κατάλληλου υλικού (Bourcier, 2002).

Είναι πρόδηλο ότι απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία στόχος της οποίας είναι η κατάκτηση της γνώσης, όπως παρουσιάζεται μέσα από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, με γνώμονα τις εμπειρίες και τις δεξιότητες των παιδιών με δυσλεξία (Νάνου, χ.η.). Όσο πιο καλά εκπαιδευμένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο αποτελεσματικός θα είναι. Βέβαια, οφείλει αρχικά να γνωρίζει ενδελεχώς το κλινικό προφίλ του παιδιού με δυσλεξία. Έτσι, απαιτείται η συνεργασία του με τα θεσμοθετημένα από την πολιτεία κέντρα, τα Κ.Ε.Σ.Υ, καθώς και με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου, ώστε να υπάρξει μια κοινή γραμμή διαχείρισης της παρούσας συνθήκης συντείνοντας στη βελτίωση των δυσκολιών του παιδιού (Νάνου, χ.η. Στασινός, 2015 Κορμος & Nijakowska, 2017). Ενδείκνυται, λοιπόν, η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων και διδακτικών υλικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες του. Σε αυτό καθοριστική είναι η συμβολή των νέων τεχνολογιών, καθώς ο εκπαιδευτικός θα συνδυάσει σύγχρονες και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ελκυστικές τόσο για τους μαθητές με δυσλεξία όσο και για όλους τους άλλους, όπως ακουστικές σημειώσεις, αυτόματους ελεγκτές ορθογραφίας, κ.ά. (Στασινός, 2015).

Ωστόσο, αυτό που φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο είναι η ίδια η στάση του διδάσκοντα απέναντι στο παιδί με δυσλεξία. Ο μαθητής συνεργαζόμενος με έναν εκπαιδευτικό που κατανοεί τη φύση και τις δυσκολίες της δυσλεξίας, θα επιτύχει όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά κυρίως κοινωνικά. Ο εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Δεν είναι τυχαίο που παιδιά με δυσλεξία, προσχολικής ηλικίας, με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να τη χάσουν στα πρώτα τους σχολικά χρόνια. Όταν η δυσλεξία δεν καθίσταται κατανοητή οι μαθησιακές αδυναμίες του παιδιού αποδίδονται σε λόγους όπως φυγοπονία ή ανικανότητα. Ως απότοκο, ο εκπαιδευτικός του απευθύνει το λόγο μες της τάξη σπανιότερα, του δίνει λιγότερη προσοχή, ενώ το παιδί στιγματίζεται. Αντίθετα, οφείλει να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες και τα κίνητρα που θα το ωθήσουν να συμμετέχει, να εξελιχθεί, να επιτύχει, προωθώντας ταυτόχρονα και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Μέσω των ομάδων το παιδί θα καταστεί σταδιακά φιλικά διακείμενο για τον εαυτό του και τη μάθηση, ενώ θα του δοθεί η ευκαιρία να αναδείξει στο ευρύτερο σύνολο, εν προκειμένω στη σχολική τάξη, τις δεξιότητές του οι οποίες όχι μόνο δεν υπολείπονται των συμμαθητών του, αλλά είναι ισάξιες (Στασινός, 2015 Lawrence, 2009 Lumsdon, Riddick & Wolfe, 2003).

Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητα η δυσλεξία αποτελεί την πιο ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας και πολυπαραγοντικότητάς της καθιστά το κάθε παιδί μοναδικό, γεγονός που απαιτεί εξατομικευμένες παρεμβάσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Χρειάζεται αгаστή συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων, Κ.Ε.Σ.Υ, σχολικές μονάδες, οικογένεια, προκειμένου ο άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός να διαμορφώσει και να εφαρμόσει κατάλληλα ελκυστικά προγράμματα για τα παιδιά στα πλαίσια μια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με τη συνεχή βοήθεια και παραινετικότητά του απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία, όχι μόνο θα ενισχύσει τη φωνολογική τους ενημερότητα, αλλά θα συνδράμει ώστε να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Με αυτόν τον τρόπο θα αναδειχθούν οι δεξιότητές τους, δε θα νιώθουν μειονεκτικά λόγω των δυσκολιών τους και θα συνειδητοποιήσουν ότι δεν υστερούν πουθενά σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Για να είναι ένα σχολείο φιλικό διακεείμενο στη δυσλεξία, πρώτα πρέπει να είναι φιλικό το διδακτικό του προσωπικό. Φιλικό, για όλα τα παιδιά, με δυσλεξία ή χωρίς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bond, L., Firth, N., Frydenberg, E. & Steeg, C. (2013). Coping successfully with dyslexia: an initial study of an inclusive school-based resilience programme. *British Journal of Dyslexia Association*, 19 (2), pp. 113-30.
<https://doi.org/10.1002/dys.1453>
- Bourcier, A. (2002). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για τη χρήση των γονιών, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κέδρος
- Brady, S. (2019). The 2003 IDA Definition of Dyslexia: A Call for Changes. *Perspectives on Language and Literacy*, 45 (1), pp. 15-21 .
<https://search.proquest.com/docview/2230832256?accountid=29916>
- British Dyslexia Association, (2008). *Dyslexia: Making links*. Harrogate International Conference Centre, UK, 27-29 March
- Burden, B., Griffiths, C. & Norwich, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), pp. 147-165. <https://doi.org/10.1080/08856250500055628>
- Juneja, P. (2018). Dyslexia: Challenging behaviors and characteristics. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9 (7), p.4. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=f3d2c318-750b-41e0-9c6d-d34d9ab1c94e@sidc-v-sessionmgr02&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNz-byZzaXRIPWVkey1saXZI#AN=133584133&db=asn>

- Zαχός, Ι. (2012). *Το φαινόμενο δυσλεξία*. <http://www.glossa-mathisi.gr/arthra/25-disorders/46-fianomeno-dysxexia.html>
- Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, pp. 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Lawrence, D. (2009). *Understanding Dyslexia: A Guide for Teachers and Parents*. Maidenhead: Mc Graw-Hill Education. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=c5775908-0458-45be-b72f-2537fc055875%40sdc-v-sessmgr02&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNz-byZzaXRIPWVkey1saXZl#AN=466375&db=nlebk>
- Lumsdon, D., Riddick, B. & Wolfe, J. (2003). *Dyslexia: A Practical Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton Publishers. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=33e0d1f8-1641-4733-867a-801731c0ac1a%40pdc-v-sessmgr02&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNz-byZzaXRIPWVkey1saXZl#AN=496680&db=nlebk>
- Νάνου, Α. (χ.η.). *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους»*. <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=248&cid=65>
- Ξηρού, Χ.Π. (χ.η.). *Ιστορική και εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών και σύγχρονες θεραπευτικές κατευθύνσεις*. http://myergotherapy.blogspot.com/2012/10/blog-post_16.html
- Papachristopoulos, G., Stampoltzis, A. & Tsitsou, E. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behavior. *British Journal of the Dyslexia Association*, 24 (2), pp. 128-139. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=51197f02-a241-4ccd-ba54-40a637a780eb@pdc-v-sessmgr04&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZzaXRIPWVkey1saXZl#AN=29635836&db=mdc>
- Πορπόδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*, 11 (3), pp. 223-236. <https://doi.org/10.1080/09620210100200078>
- Riddik, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, 26 (2), pp. 144-156. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=5d706d89-465d-4d2a-a641-72c8b8abb7a1%40pdc-v->

sessmgr03&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=EJ768738&db=eric

Στασινός, Δ.Π. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας-Ανάπτυξη και Παθολογία-Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020plus*. Αθήνα: Παπαζήση

Thomson, M.E. (2013). *Dyslexia Included: A Whole School Approach*. Abingdon, Oxon: David Fulton Publishers. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=cc627f8c-9111-4f9c-bbf8-b1ad685b21c9%40sessionmgr101&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=677788&db=nlebk>

UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June.

Σχολική Ψυχολογία και Σχολικός Εκφοβισμός

Φλωροπούλου Παναγιώτα

Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», panagiotaflor@gmail.com

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», agnosto3@gmail.com

Ιωάννου Χρήστος

Εκπ/κός Π.Ε.01, Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», hioannou1964@gmail.com

Περίληψη

Στην εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, που θα παρουσιάσει το Σχολείο μας με τη μορφή ημερίδας στην τοπική κοινωνία, καλούμεθα να παρουσιάσουμε ένα σύντομο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή μια καλή πρακτική που πραγματοποιήσαμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκφοβισμός, κοινωνία, μαθητής, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, αλλά και γενικότερα για τη διαδικασία της μάθησης (Smith, Schneider, Smith&Ananiadou,2004; Georgiou & Stavrinides, 2008). Για το λόγο αυτό, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να σχεδιάζουμε, όσο το δυνατόν πιο συχνά, καλές πρακτικές για την ενεργοποίηση των συναδέλφων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών μας.

Περιγραφή της Εκδήλωσης/Ημερίδας

Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των εκδηλώσεων για την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, όπου και θα γίνει παρουσίαση μιας καλής πρακτικής που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών του σχολείου.

Ορισμός και Οριοθέτηση του Φαινομένου της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού

Οι έννοιες σχολικός εκφοβισμός και βία μπορούν να γίνουν κατανοητές ως ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου και μορφές κακοποίησης (Dawkins, 1995), κυμαινόμενων από την αντίθεση, τη διαφορετικότητα και τον εκφοβισμό μέχρι τις βίαιες επιθέσεις (Αντωνίου, 2008). Στην Ελλάδα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τουλάχιστον 10-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από

συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία (με συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών στην άσκηση σωματικής βίας σε σύγκριση με τα κορίτσια που επιδίδονται περισσότερο στον κοινωνικό εκφοβισμό). Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αποτελεί μάρτυρες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Pateraki & Houndoumadi, 2001; Sarouna, 2008).

Μορφές Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και, όπως είναι εύλογο, αρνητικά φαινόμενα και εκδηλώσεις βίας που διαπράττονται στην κοινωνία θα έχουν σοβαρό αντίκτυπο και θα επηρεάζουν και τη σχολική ζωή. Φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μπορούμε να έχουμε τόσο μέσα στο σχολικό χώρο όσο και εκτός σχολείου. Ωστόσο, μόνο ελάχιστα από τα περιστατικά βίας που συμβαίνουν στα σχολεία φτάνουν τελικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά-θύματα συνήθως ντρέπονται ή φοβούνται να καταγγείλουν ένα τέτοιο περιστατικό. Το ίδιο όμως ισχύει και για τους μαθητές που γίνονται μάρτυρες σε ένα βίαιο συμβάν, οι οποίοι δεν αναφέρουν το περιστατικό είτε από φόβο ή ντροπή ή, σε μερικές περιπτώσεις, γιατί δεν κατανοούν ότι συμμετέχουν σε μια πράξη βίας. Ενώ, πολλές φορές ακόμη και οι γονείς αποκρύπτουν ή δεν δίνουν τη δέουσα προσοχή σε τέτοιου είδους περιστατικά που τους μεταφέρουν τα παιδιά τους από το σχολείο.

Βάσει ερευνητικών μελετών, ως συνηθέστεροι χώροι διάπραξης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, αναφέρονται οι εξής:

- *Η τάξη*
- *Η αυλή του σχολείου*
- *Το γήπεδο*
- *Οι τουαλέτες*
- *Ο δρόμος προς και από το σχολείο.*

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορα περιστατικά τα οποία παραβιάζουν τα δικαιώματα των παιδιών (Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000; Pinheiro, 2006). Οι άμεσες μορφές εκφοβισμού αναγνωρίζονται πιο εύκολα, κάτι που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα, ενώ οι έμμεσες χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και παρατήρησης τόσο εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονέων. Χαρακτηρίζονται δε ως έμμεσες, λόγω της «καλυμμένης φύσης» τους και της ανάμιξης τρίτων προσώπων, όπως, για παράδειγμα, η διαρροή άσχημων φημών και η κοινωνική απομόνωση. Όλες, όμως, οι μορφές έχουν βαρύτατες αρνητικές συνέπειες στα άτομα στα οποία ασκούνται είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα, ενώ, δυστυχώς, σε μερικές περιπτώσεις απειλείται ακόμα και η σωματική ακεραιότητα των μαθητών (Βασιλείου, 2005).

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001; Ψάλτη & Κωνσταντίνου,

2007), μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

Α. Λεκτικός: Πρόκειται για άμεση μορφή εκφοβισμού, ο οποίος περιλαμβάνει τη χρήση υβριστικών ή περιπαικτικών εκφράσεων, παρατσουκλιών, πειραγμάτων, απειλών, εκβιασμών, αγενών σχολίων και ειρωνείας ή και άλλου είδους κοροϊδευτικών και σαρκαστικών εκφράσεων που απευθύνονται σκόπιμα από κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων σε κάποιο άλλο, προκειμένου να το πληγώσουν (Barone, 1997; Smith & Sharp, 1994).

Β. Συναισθηματικός: Πρόκειται κυρίως για έμμεση μορφή εκφοβισμού. Ο συναισθηματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει απειλές, εκβιασμούς, διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών, υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, την σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, απομόνωση ή και άσκηση πίεσης από τους συμμαθητές (Neser, Ovens, VanderMerwe & Moradi, 2002).

Γ. Ψυχολογικός: Πρόκειται για έμμεση μορφή εκφοβισμού, όπου τα θύματα βιώνουν εσκεμμένα σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό από κοινωνικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες, κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό από το παιχνίδι στα διαλείμματα (Krige, Pettipher, Squelch & Swart, 2000).

Δ. Σωματικός: Ο σωματικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο άμεση μορφή εκδήλωσης του φαινομένου. Αφορά την άσκηση φυσικής βίας, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, γρονθοκοπήματα, την καταστροφή ή την κλοπή προσωπικής περιουσίας. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αποτελούν αποδέκτες σωματικής βίας (Smith & Sharp, 1994).

Ε. Κοινωνικός: Ο κοινωνικός εκφοβισμός αφορά στον σκόπιμο αποκλεισμό των μαθητών από κοινωνικές δραστηριότητες ή στην άσκηση επιρροής στην ομάδα των συνομηλίκων, ώστε να αισθανθούν αντιπάθεια για το θύμα (Lee, 2004).

ΣΤ. Σεξουαλικός: Πρόκειται για μια μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης, η οποία αφορά σε αγόρια και κορίτσια και εκδηλώνεται με υβριστικά σχόλια ή πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, ανήθικες χειρονομίες.

Ζ. Ρατσιστικός: Πρόκειται για την εκδήλωση λεκτικής, συναισθηματικής ή/και σωματικής βίας που στόχο έχει να προσβάλει το θύμα λόγω της καταγωγής του, της κοινωνικής τάξης του, της οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς του και, γενικά, της διαφορετικότητάς του από το σύνολο της πλειοψηφίας.

Η. Εκφοβισμός με εκβιασμό (extortion): Συνήθως, αναφέρεται στην κλοπή ή καταστροφή υλικών - αντικειμένων του θύματος, όπως στην εκούσια απόσπαση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων και συνοδεύεται από απειλές ή/και τον εξαναγκασμό σε ανεπιθύμητες και αντικοινωνικές πράξεις.

Θ. Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber bullying): Το cyberbullying περιγράφεται ως «η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσου της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστότοπους όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων» (Slonje, Smith&Frisén, 2013)

Ορισμός της Έννοιας «Καλή Πρακτική»

Ο όρος «καλές πρακτικές» ή «βέλτιστες πρακτικές» ή «αποτελεσματικές πρακτικές» (effective practices) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μία δοκιμασμένη διαδικασία ή δράση που έχει αποδείξει στην πράξη ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από άλλες, όταν εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες συνθήκες. Δεν υπάρχει ωστόσο ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της καλής πρακτικής, αν και έχει χρησιμοποιηθεί ως όρος από διάφορους διεθνείς οργανισμούς, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εθνικές αρχές, άλλοτε με ταυτόσημες αλλά και με διαφορετικές ερμηνείες και κριτήρια (Καλές πρακτικές: Ορισμός – Αντικείμενο – Μέθοδος, 2020).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κύρια χαρακτηριστικά που καθιστούν μία πρακτική «καλή» είναι:

- η καινοτομία, δηλαδή να προτείνει νέες δημιουργικές λύσεις, που όμως ταυτόχρονα να συνάδουν και με ρεαλιστικές πολιτικές,
- η αποτελεσματικότητα,
- η βιωσιμότητα, δηλαδή να έχουν διάρκεια τα αποτελέσματά της,
- να έχει δυνατότητες αναπαραγωγής κάτω από ίδιες συνθήκες, καθώς και
- δυνατότητες μεταφοράς και αξιοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα, από νέους χρήστες που θέλουν να τις υιοθετήσουν.

Περιγραφή της πραγματοποιηθείσας Καλής Πρακτικής

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάσαμε στο σχολείο μας είχε διάρκεια 2 μηνών, απευθυνόταν σε μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Α'-Β'), ενώ βασικός σκοπός του ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που έχει πάρει τρομερές διαστάσεις στις μέρες μας.

Τίτλος Προγράμματος: Ας διώξουμε τη βία μακριά... μόνο αγάπη, φιλία και αγκαλιά!

Στόχοι Προγράμματος

Το συγκεκριμένο θέμα το προσεγγίσαμε καλύπτοντας όλους τους τομείς του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και ικανοποιώντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχαμε θέσει για τα παιδιά, όπως:

- Να μπορούν να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας.

- Να μπορούν να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές της.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τον θύτη και το θύμα.
- Να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του ρόλου του παρατηρητή στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας.
- Να αναγνωρίσουν ασφαλείς τρόπους με τους οποίους μπορούν να υπερασπιστούν τα θύματα.
- Να αποκτήσουν την ετοιμότητα να υπερασπίζονται τον εαυτό τους όταν εκφοβίζονται.
- Να αποκτήσουν την ετοιμότητα να υπερασπίζονται τους άλλους όταν εκφοβίζονται.

Δραστηριότητες που Υλοποιήθηκαν

Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κάλυπταν μια πληθώρα γνωστικών αντικειμένων (Πληροφορική, Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία – Έκφραση), ενώ απαιτούσε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικότητας). Συγκεκριμένα, για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, είχαμε:

Στην **Πληροφορική** είδαμε διάφορα βίντεο στο Youtube όπως τα παρακάτω:

- “Οι μάσκες πέφτουν”
- “Δες τα πράγματα αλλιώς”
- “Λέμε όχι στη σχολική βία”
- “Η δύναμη της ομάδας”
- “Τα γυαλιά της διαφορετικότητας”

Στη **Γλώσσα**:

- Είπαμε τι μπορούμε να κάνουμε με τα χέρια μας και τι δεν είναι σωστό να κάνουμε με τα χέρια μας;
- Βρήκαμε ανάμεσα σε διάφορες λέξεις τη λέξη «Χαρά», «Λύπη» και τις γράψαμε στο φύλλο εργασίας.
- Περιγράψαμε εικόνες με ανθρώπους που νιώθουν Χαρά, Λύπη.
- Δημιουργήσαμε αφίσα με θέμα: «Τα χέρια μας είναι για να...», με φωτογραφίες των παιδιών.

Στα **Μαθηματικά**:

- Μετρήσαμε τις λέξεις που μας φέρνουν χαρά και τις λέξεις που μας φέρνουν λύπη.

Στη **Δημιουργία και Έκφραση**:

- Παίξαμε παντομίμα: Αναπαραστήσαμε με κινήσεις πράγματα που μπορώ να κάνω με τα χέρια μου ώστε να το μαντέψουν οι φίλοι μου.
- Κολλήσαμε πάνω σε ένα συννεφάκι που έλεγε ΟΧΙ τις αντίστοιχες εικόνες και πάνω σε ένα περίγραμμα σώματος, εικόνες που λέμε ΝΑΙ.
- Αναπαραστήσαμε εικόνες που απεικονίζουν τι μπορώ να κάνω με τα χέρια μου, βγάλαμε φωτογραφίες και δημιουργήσαμε αφίσες.
- Είδαμε και επεξεργαστήκαμε τον πίνακα ζωγραφικής του Κλεέ: «Senecio» του 1922. Είπαμε τι νιώθει ο άνθρωπος στον πίνακα και γιατί, ποια χαρακτηριστικά του λείπουν και έπειτα γίναμε ο Κλεέ και χρωμάτισαμε τον δικό μας Senecio χαρούμενο και τον Senecio λυπημένο.
- Παίξαμε ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι: Κινούμασταν μέσα στην αίθουσα με τη μουσική και όταν αυτή σταματούσε αναπαριστούσαμε κάτι που μπορούμε να κάνουμε με τα χέρια μας, το οποίο το ακούγαμε κάθε φορά και από έναν συμμαθητή μας.
- Δραματοποιήσαμε περιπτώσεις «bullying» και κάθε παιδί έμπαινε εναλλάξ το ρόλο του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή.
- Δραματοποιήσαμε περιπτώσεις λεκτικής βίας στο σχολείο και σε κάθε περίπτωση ερχόταν ένας σούπερ ήρωας, ο οποίος βοηθούσε το θύμα και αντιμετώπιζε τους θύτες.
- Ζωγραφίσαμε μέσα στα γυαλιά του Γιάννη (από το βίντεο «τα γυαλιά της διαφορετικότητας») «διαφορετικούς» ανθρώπους.
- Κατασκευάσαμε τα δικά μας γυαλιά της διαφορετικότητας.

Συμπεράσματα

Από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συνιστά μια πραγματικότητα μέσα στο ελληνικό σχολείο, κάτι που καθιστά επιτακτική την ανάγκη τόσο ευαισθητοποίησης όσο και απόκτησης των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, μέσα από τη δημιουργία δραστηριοτήτων που αφορούν το ζήτημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, καθώς και μέσα από την εφαρμογή καλών πρακτικών, θα επιτύχουμε αποτελεσματικότερα την αντιμετώπιση παρόμοιων φαινομένων στην καθημερινή σχολική ζωή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αντωνίου, Α. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Βασιλείου, Σ. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού*. Διπλωματική εργασία - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διατμηματικό ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο», κατεύθυνση Εγκληματολογίας. http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf
- Καλές πρακτικές: Ορισμός – Αντικείμενο – Μέθοδος. (2020). Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου, 2020, από: <http://socialactivism.gr/index.php/kales-praktikes/358-kales-praktikes-orismos-antikeimeno-methodos>
- Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329–345.

Ξερόγλωσσες

- Barone, J. (1997). Bullying in schools. *Phil Delta Kappen*, 79 (1), pp. 80–82.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, pp. 274–275.
- Georgiou, S. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), pp.574–589.
- Krige, H., Pettipher, R., Squelch & Swart, E. (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Neser, J., Ovens, M., Van der Merwe, E. & Moradi, R. (2002). Bullying in schools: a general overview. *Acta criminological*, 15(5), pp. 123–135.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary schoolteachers in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), pp. 167–175.
- Patchin, W. & Hinduja, S. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), pp. 206-221.
- Pinheiro, S. (2006). *World report on violence against children. United Nations Secretary General's Study on Violence Against Children*. New York: United States.

- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), pp.199–213.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), pp. 26-32.
- Smith, D., Schneider, H., Smith, K.& Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, pp. 548-561.
- Smith, K. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: David Fulton.

Το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (Π.Σ.Ε.) στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ζήκος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Διδάκτορας, nzikoschem@yahoo.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Για την άμεση αντιμετώπισή του, τα κράτη μέλη της Ε.Ε. (συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας) ακολουθούν στρατηγικές προκειμένου να μειώσουν τα ποσοστά του. Στο παρόν άρθρο διεξήχθη μια πρωτογενής έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων προκειμένου να συγκεντρωθούν και να παρουσιαστούν οι απόψεις ενός δείγματος 70 εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων διευθυντές σχολείων και σχολικοί σύμβουλοι. Η μελέτη έλαβε επίσης υπόψη την τρέχουσα οικονομική κρίση. Η κύρια λύση που προτείνουν οι συμμετέχοντες στο δείγμα είναι η ενίσχυση του θεσμού της «Μαθητείας» που επιτρέπει στους μαθητές να επεκτείνουν την εκπαίδευσή τους για ένα ακόμη έτος, ενώ ταυτόχρονα εργάζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη, Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Εισαγωγή

Η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά στην επαγγελματική εκπαίδευση. Εκτός από την Ελλάδα, το φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, με αποτέλεσμα στην Ε.Ε. να έχει τεθεί ως στόχος να μειωθεί το ποσοστό της σε 10% έως το 2020. Η Ελλάδα είναι ένα από τα κράτη της Ε.Ε. που φαίνεται να έχει επιτύχει τους στόχους για τη μείωση, όπως έχουν καθοριστεί από τις κοινές πολιτικές της ΕΕ (κυρίως στη γενική εκπαίδευση).

Μεταξύ των ετών 2008 και 2015, η ελληνική πολιτεία και οι ενέργειες που ακολούθησε το Υπουργείο Παιδείας, κατάφεραν να μειώσουν το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από 14,4% σε 7,9% (μείωση περίπου 45%). Από αυτή την άποψη, η Ελλάδα, μέχρι το 2015 ήταν μαζί με 16 άλλες χώρες της Ε.Ε. εκίνες που όχι μόνο είχαν επιτύχει, αλλά ήταν επίσης κάτω από τον στόχο της Ε.Ε. για 10% (Eurostat, 2017).

Ο ορισμός που χρησιμοποιείται σε επίπεδο Ε.Ε. για την Π.Σ.Ε. είναι ο εξής: «... εκείνοι οι νέοι που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση διαθέτοντας μόνο κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και λιγότερο, και που δεν είναι πλέον στην εκπαίδευση και την κατάρτιση...» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2013).

Προκειμένου να διερευνήσουμε την Π.Σ.Ε., πρώτα απ' όλα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις διαφορετικές παραμέτρους των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε καθεμία

από αυτές. Για παράδειγμα, ένας από τους παράγοντες που πρέπει να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη, είναι αυτός της πληθυσμιακής σύνθεσης και της οικονομικής κατάστασης. Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι σε ορισμένες από τις χώρες της Ε.Ε. παρατηρείται ένα υψηλό ποσοστό εισροών μεταναστών ή προσφύγων τα τελευταία χρόνια (Pierini, 2016).

Τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με το παρόν άρθρο είναι:

- α) να εξεταστούν τα αίτια της Π.Σ.Ε. (ειδικά στην Ελλάδα),
- β) να διερευνηθεί και να συζητηθεί η προετοιμασία των σχολικών μονάδων για τη μείωση της Π.Σ.Ε. και,
- γ) να μελετηθεί εάν το φαινόμενο της Π.Σ.Ε. είναι πιο έντονο μετά την εμφάνιση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης από το 2008 και μετά.

Η καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση ήταν να διεξαχθεί μια μορφή πρωτογενούς έρευνας. Το πιο εύχρηστο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων θεωρήθηκε ότι ήταν η χρήση ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων που παρατηρούν το αντίστοιχο φαινόμενο.

Π.Σ.Ε. και κοινωνικό σύνολο

Η Π.Σ.Ε. θεωρείται από πολλούς ως ένα φαινόμενο που μπορεί να έχει σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες τόσο στα άτομα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Για να κατανοήσουμε καλύτερα το ζήτημα πρέπει να μελετήσουμε την ευρεία φύση των οφελών της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα άτομα, η εκπαίδευση δημιουργεί οφέλη όχι μόνο επειδή αυξάνει το δυναμικό των προοπτικών σταδιοδρομίας τους, μαζί με τις οικονομικές απολαβές και την ικανοποίηση από την εργασία τους, αλλά και επειδή τους επιτρέπει να είναι σε θέση να χειρίζονται τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά, και έτσι να πάρουν κατάλληλα σωστές αποφάσεις ζωής. Επιπλέον, η σχολική διαδικασία επηρεάζει τις μη γνωστικές δεξιότητες (life skills) αλλά και τις συμπεριφορές των ατόμων.

Παράλληλα η Π.Σ.Ε. έχει κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες ενδεχομένως επηρεάζουν τον οικονομικό προϋπολογισμό ενός κράτους. Η κυβέρνηση θα πρέπει να αυξήσει την φορολογία για να αντιμετωπίσει την Π.Σ.Ε., μειώνοντας ενδεχομένως παροχές πρόνοιας. Επίσης η εκπαίδευση λειτουργεί ως καταλύτης σε διάφορες κοινωνικά φαινόμενα, όπως η μείωση της εγκληματικότητας και η συμμετοχή των ατόμων στα κοινά, με τρόπο που έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Oreopoulos and Salvanes, 2011).

Παράγοντες που επηρεάζουν την Π.Σ.Ε.

Οι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε Π.Σ.Ε. έχουν μελετηθεί στο παρελθόν. Οι περισσότεροι σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση καθώς και με το βιοτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές, των οποίων οι γονείς είναι άνεργοι ή έχουν χαμηλό εισόδημα, είναι πιο επιρρεπείς να εγκαταλείψουν το σχολείο (Lamb, 1994). Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο είναι η πρόωρη είσοδος στην αγορά εργασίας. Ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για απασχόληση πλήρης ή μερική η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες αυξάνει τη δυνατότητα να εγκαταλείψουν πρόωρα το εκπαίδευτικό σύστημα (Gyöngös, 2011).

Σύμφωνα επίσης με τη βιβλιογραφία οι μαθητές οι γονείς των οποίων είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο, σε σχέση με περιπτώσεις γονέων με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (κυρίως υποχρεωτική εκπαίδευση) (Lamb, 1994). Επιπλέον στην περίπτωση μονογονεϊκών ή πολύτεκνων οικογενειών αυξάνεται η πιθανότητα για πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Heard, 2004; Nord & West, 2001).

Τέλος σημαντικός παράγοντας είναι και η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, στοιχείο πιο εμφανές όταν οι μαθητές προέρχονται από μειονότητες. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή οι συγκεκριμένοι αντιμετωπίζουν προβλήματα με την προσαρμογή και την γλώσσα, ειδικά εάν οι γονείς τους έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα στη νέα χώρα διαμονής. (Van der Slik, Geert, & De Bot, 2005).

Π.Σ.Ε. στην Ελλάδα

Με βάση τα δεδομένα και τις πληροφορίες που συλλέγει το πληροφοριακό σύστημα «Myschool» στην Ελλάδα, το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο μειώθηκε από 9% (2014) σε 7,9% (2015), τοποθετώντας το κάτω από το μέσο όρο του 11% που υπάρχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση (27 χώρες). Είναι αξιοσημείωτο ότι το 1982 το αντίστοιχο ήταν 25,2%.

Παρά την παρούσα οικονομική κρίση, αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται σε ενέργειες που έχει υιοθετήσει το Υπουργείο Παιδείας. Γενικά, η Π.Σ.Ε. είναι ελάχιστη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πρωτοβουλίες που έχει αναλάβει το Υπουργείο μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης αφορούν δράσεις όπως (Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, 2011):

- Η εισαγωγή νέου χρονοδιαγράμματος το 2011 για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο.

- Ειδικές υπηρεσίες υποστήριξης της μάθησης σε επίπεδο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημοτικού μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας και σε επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της πρόσθετης διδακτικής στήριξης.
- Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, για πολίτες άνω των 18 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τους επιτρέπει να ολοκληρώσουν τις σπουδές σε μεγαλύτερη ηλικία, να αποκτήσουν απολυτήριο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα από την κοινωνική περιθωριοποίηση.
- Διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, καλλιεργούν την αμοιβαία αποδοχή, εκμεταλλεύονται τον πολιτιστικό και γλωσσικό πλούτο που έχουν οι μαθητές και, τέλος, προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας.

Παρά την αυξανόμενη προσοχή του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με το θέμα της Π.Σ.Ε., εάν αυτό το ζήτημα δεν αντιμετωπιστεί κατάλληλα, ενδέχεται να ενταθεί στο μέλλον. Παράγοντες όπως η οικονομική κρίση θα μπορούσαν να συμβάλουν περαιτέρω σε αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα (De Witte et al., 2013).

Πρέπει να αναφερθεί ότι αυτό το φαινόμενο αναμένεται να οδηγήσει σε αύξηση του ποσοστού του πληθυσμού που έχει μόνο απολυτήριο δημοτικού. Σύμφωνα με στοιχεία, σε ολόκληρο τον πληθυσμό της Ελλάδας περίπου 2,5 εκατομμύρια (22% του συνολικού πληθυσμού) ανήκουν στην παραπάνω κατηγορία (UNESCO, 2015).

Μεθοδολογική προσέγγιση της Π.Σ.Ε.

Για να διερευνηθεί το φαινόμενο της Π.Σ.Ε., πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια. Συνολικά 70 καθηγητές συμμετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία. Οι σχολικές μονάδες εντοπίζονται στον Πειραιά και Αττική (κεντρικές και βόρειες περιοχές). Αναφερόμαστε σε 10 σχολεία με συνολικό αριθμό 4000 μαθητών. Πρέπει να αναφερθεί ότι, παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης υπηρετούν στην Αθήνα, έχουν προηγούμενη εμπειρία από απομονωμένες περιοχές της Ελλάδας, με υψηλότερα ποσοστά Π.Σ.Ε., επειδή στην αρχή της σταδιοδρομίας τους τοποθετήθηκαν σε αυτές τις περιοχές.

Ανάλυση ευρημάτων και συζήτηση

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε επεξεργασία χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Microsoft Excel. Βασίζονται σε απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τέσσερις διαφορετικούς τύπους σχολείων: γυμνάσια, γενικά λύκεια, επαγγελματικά λύκεια και επαγγελματικά εσπερινά λύκεια. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ανώνυμο ερωτηματολόγιο στη σχολική μονάδα.

Από το συνολικό δείγμα εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων διευθυντών σχολείου και σχολικών συμβούλων) που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, 44 ήταν άνδρες (63%) ενώ 26 ήταν γυναίκες (37%). Όσον αφορά την ηλικία τους 16 (23%) κυμαίνονται από 35 έως 44 ετών, 33 (47%) από 45 έως 54 ετών και τέλος 21 (30%) είναι άνω των 55 ετών. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 87% του συνολικού δείγματος είναι άνω των 45 ετών.

Όσον αφορά τον τύπο σχολείο 17 (24%) από αυτούς εργάζονται σε γενικό λύκειο, 5 (5%) σε γυμνάσιο και οι υπόλοιποι 48 (71%) στην επαγγελματική εκπαίδευση. Πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί απασχολούνταν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες (συνήθως δύο σχολεία).

Η εκπαιδευτική τους εμπειρία ποικίλλει, 9 (13%) έχουν εμπειρία κάτω των 10 ετών, 26 (37%) έχουν 10 έως 20 χρόνια, 25 (36%) έχουν 20 έως 30 χρόνια και τέλος 10 (14%) έχουν περισσότερα από 30 ετών.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, 27 από αυτούς (38%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, 14 (20%) διδακτορικό, 12 (17%) έχουν δεύτερο πτυχίο και 26 (37%) πτυχίο σχετικά με τα παιδαγωγικά. Επιπλέον, 38 από αυτούς (54%) διαθέτουν πιστοποίηση Α' επιπέδου στους Η/Υ, και 21 (30%) πιστοποίηση Β' επιπέδου. Από τους ερωτηθέντες, 47 (67%) έχουν πιστοποίηση C2 στα Αγγλικά και 23 από αυτούς (33%) μιλούν άλλη γλώσσα (όπως Γερμανικά, Ισπανικά, Ιταλικά, Γαλλικά και Ρωσικά) σε επίπεδο B2 ή C1. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο 3 (4%) από αυτούς έχουν επιμόρφωση σχετική με την Π.Σ.Ε., η οποία αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια αντίστοιχου μεταπτυχιακού προγράμματος.

Π.Σ.Ε. – Έρευνα πεδίου

Επειδή το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό (70 εκπαιδευτικοί) τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτήν την ενότητα πρέπει να προσεγγιστούν με προσοχή, καθώς αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό αλλά παρατηρούνται ορισμένες τάσεις.

Το 22% των συμμετεχόντων (για την επαγγελματική εκπαίδευση) στην έρευνα απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν είχε παρατηρήσει πρόσφατα φαινόμενο Π.Σ.Ε. στις σχολικές τους μονάδες. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό σχετίζονται πιθανώς με τη χαμηλή σύνδεση με την αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι μαθητές ειδικά από αγροτικές περιοχές της Ελλάδας επιλέγουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να ενταχθούν στην οικογενειακή τους επιχείρηση για οικονομικούς λόγους. Φαινόμενο συνηθισμένο και σε τουριστικές περιοχές, όπως η Ρόδος, όπου οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο για να απασχοληθούν στον τομέα του τουρισμού. Από αυτή την άποψη το φαινόμενο των υψηλών επιπέδων Π.Σ.Ε. για την επαγγελματική εκπαίδευση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με οικονομικούς λόγους (Needs Analysis for Greece, 2015). Η μείωση του βιοτικού επιπέδου της οικογένειας, αυξάνει την πιθανότητα οι μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο, καθώς οι γονείς δεν μπορούν να παράσχουν τους σχετικούς πόρους. (Lamb,

1994; De Graaf και De Graaf, 2002). 12% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι είχαν βιώσει φαινόμενα Π.Σ.Ε. στο παρελθόν, ενώ ένα ποσοστό 44% δήλωσε ότι έχουν βιώσει τέτοια φαινόμενα σε ελάχιστο βαθμό ή και καθόλου (κυρίως στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια).

Πανώ από το 80% του δείγματος θεωρεί ότι η Π.Σ.Ε. παρατηρείται σε ακτιτικά νησιά και σε απομονωμένες περιοχές στην κεντρική Ελλάδα, διότι οι σχολικές εγκαταστάσεις ενδέχεται να είναι απομακρυσμένες από την κατοικία των μαθητών. Οι οικογένειές τους θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη μεταφορά τους ή να ενοικιάσουν ένα διαμέρισμα σε ένα μέρος κοντά στο σχολείο επιλογές που αυξάνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Συνολικά 38% πιστεύει ότι η αύξηση του ποσοστού της Π.Σ.Ε. προκαλείται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεχιζόμενη οικονομική κρίση.

Οι μαθητές που έχουν υψηλότερο κίνδυνο Π.Σ.Ε. είναι άνω των 18 ετών που παράλληλα εργάζονται (23%), ενώ μια άλλη κατηγορία με παρόμοιο ποσοστό 22% αφορά μαθητές των οποίων οι γονείς αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Οι απαντήσεις τους ταυτίζονται με τα ευρήματα των Gyöns (2011), Lamb, (1994) και De Graaf και De Graaf, (2002) που εξέτασαν παράγοντες όπως η ανάγκη των μαθητών να εισέλθουν πρόωρα στην αγορά εργασίας. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες αναφέρονται ειδικά σε μαθητές άνω των 18 ετών, αυτό θα μπορούσε να αυξήσει περαιτέρω τη συζήτηση σχετικά με την ανάγκη για σωστή και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Οι μαθητές από μειονότητες ή μετανάστες έρχονται τρίτοι σε ποσοστό 21%. Όσον αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές θα ήταν σκόπιμο να ληφθούν μέτρα ώστε να μην αισθάνονται αποξενωμένοι στο σχολικό περιβάλλον (Van der Slik, Geert, & De Bot, 2005).

Σχετικά με πιθανές λύσεις οι απαντήσεις ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Το 21% των ερωτηθέντων αναφέρεται στη σημασία του θεσμού «Μαθητεία» και την ενίσχυσή του που προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να συνεχίσουν τις σπουδές τους για ένα επιπλέον έτος και να αποκτήσουν παράλληλα επαγγελματική εμπειρία. Οι ερωτηθέντες έθεσαν το ζήτημα της συνδεσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. (Ανάλυση αναγκών για την Ελλάδα, 2015).

Τέλος 10% των ερωτηθέντων προτείνει τη δημιουργία υπηρεσιών σχετικών με την αντιμετώπιση της Π.Σ.Ε. στους δήμους, ενώ το 10% ζητά τη δημιουργία περισσότερων σχολικών μονάδων κυρίως στις απομακρυσμένες περιοχές. Επιπλέον το 12% των προτείνει «άλλες» λύσεις όπως η μείωση των διδακτικών αντικειμένων (ειδικά στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην Γ' τάξη), ευελιξία στις απουσίες (ίσως μια μικρή αύξηση για τους μαθητές που συνδυάζουν την εργασία με την εκπαίδευση).

Συμπεράσματα

Ο στόχος της παρούσας διερευνητικής έρευνας είναι να διερευνηθεί προκαταρκτικά το φαινόμενο της Π.Σ.Ε. κυρίως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και το μέγεθος

του δείγματος είναι μικρό, ωστόσο ορισμένες τάσεις μπορούν να παρατηρηθούν βάσει των στοιχείων που συλλέχθηκαν.

Το βασικό βήμα για την πρόληψη της Π.Σ.Ε. είναι η συλλογή επικαιροποιημένων δεδομένων σε εθνικό επίπεδο από τις σχολικές μονάδες (μέσω του συστήματος «Myschool») και η κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης (γενική ή επαγγελματική), την τοποθεσία (μεγάλες πόλεις ή απομονωμένες περιοχές) και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού (μαθητές με οικονομικές δυσκολίες, προέλευση από άλλες χώρες κ.λπ.).

Σε ελληνικό εθνικό επίπεδο ο κύριος στόχος πρέπει είναι η δημιουργία ενός συστήματος σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, προκειμένου να δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία στους νέους που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση (European Commission, 2013). Αυτή η δράση δεν μειώνει το ποσοστό της Π.Σ.Ε. για το σύνολο των μαθητών, αλλά μπορεί να θεωρηθεί εναλλακτική λύση, ειδικά για μαθητές άνω των δεκαοκτώ ετών. Η ίδρυση τουλάχιστον ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας σε κάθε νομό (συνολικά 54 στην Ελλάδα) είναι ζωτικής σημασίας. Παράλληλα πολύ σημαντικό είναι η επέκταση του θεσμού της «Μαθητείας» και μια ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα η Π.Σ.Ε. παρατηρείται κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, όπου πολλοί από τους μαθητές είναι άνω των 18 ετών, σε μαθητές που υπάρχουν οικονομικά προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και αναγκάζονται να εργαστούν παράλληλα με τις σπουδές τους, ή σε μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες. Το ποσοστό των τελευταίων αναμένεται να αυξηθεί στο μέλλον λόγω της προσφυγικής κρίσης.

Τέλος, η πιο κατάλληλη λύση είναι η ενίσχυση των συμβουλευτικών δομών και υπηρεσιών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, εκτός από τη βασική εκπαίδευση, προσφέρουν καθοδήγηση σταδιοδρομίας, με τη μορφή συμβουλευτικής, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να περιοριστεί / αποτραπεί η Π.Σ.Ε.. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες πρέπει να παρέχονται σε όλες τις ευρωπαϊκές τάξεις και ειδικά στη Γ' Γυμνασίου προκειμένου οι μαθητές να επιλέξουν εάν θα παρακολουθήσουν γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση, και στη Γ' Λυκείου, προκειμένου να επιλέξουν το κατάλληλο τμήμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τον καταλληλότερο εργασιακό χώρο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

De Graaf, N. D., & De Graaf, P. M. (2002), "Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children's educational attainment", *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), pp. 167–186.

- De Witte K., Cabus S. J., Thyssen, G., & Maassen Vandenbrink L. H., (2013), “A Critical Review of the Literature on School Dropout”, *Educational Research Review*, Volume 10, pp. 13–28
- Eurostat (2017), “Europe 2020 indicators – education”, Eurostat Statistics Explained<available at http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education>, [accessed on 29/03/2020]
- European Commission, (2013), “Progress in tackling early school leaving and raising higher education attainment - but males are increasingly left behind”, European Commission, Pres Release, available at http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-324_en.htm, [accessed on 10/06/2020]
- Greek Ministry of Education, (2011), “2011 National Report on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training; Hellas”, Ministry for Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, available at https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0ahUKEwjts5_19rjUAhXEUBQKHWEeA-WMQFghYMAg&url=https%3A%2F%2Fwww.iky.gr%2Fen%2Fecvet-network%2Fitem%2Fdownload%2F2020_5acef6bae99c179554473d81b3ce4d20&usg=AFQjCNH-T1xEwkyZzUe-NaoRk37bh2yg7Nw&sig2=YQ8z6RinfXn241GKYte5Jg&cad=rja, [accessed on 10/06/2020]
- Gyönös E., (2011), “Early School Leaving Reasons and Consequences”, *Theoretical and Applied Economics* Volume XVIII, No. 11 (564), pp. 43-52
- Heard, H. E. (2004). “The life course of family structure and adolescent school achievement: Racial and ethnic differences”, Unpublished Paper presented at the Population Association of America 2004 meeting, Boston.
- Lamb, S. (1994). “Dropping out of school in Australia: Recent trends in participation and Outcomes”. *Youth and Society*, 26 (2), pp.194–222.
- Needs Analysis for Greece, (2015), “NET not NEET”, Hellenic Republic, Ministry of Culture, Education And Religious Affairs, available at http://thess.pde.sch.gr/jn/eu_progs/nnn/NNN_Need%20Analysis%20Report_GR2.pdf, [accessed on 10/06/2020]
- Nord, C. W., & West, J. (2001), “Fathers’ and others’ involvement in their children’s schools by family type and resident status”. Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics

- Oreopoulos P., & Salvanes K. G. (2011), “Priceless: The Non pecuniary Benefits of Schooling” *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 25, No.1, pp. 159-84
- Pierini M., (2016), “In Search of an EU Role in the Syrian War”, *Carnegie Europe*,, available on <http://carnegieeurope.eu/2016/08/18/in-search-of-eu-role-in-syrian-war-pub-64352>>, [accessed on 24/03/2020]
- UNESCO, (2015), “Education for All 2015 National Review”, *National EFA 2015 Reviews*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229950E.pdf>>, [available on 12/03/2020]
- Van der Slik, F. W. P., Geert, W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2005), *Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools*”, *European Sociological Review*, 223,(293–308).

**Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Εννοιολογική προσέγγιση και τρόποι αντιμετώπισης.**

Αναστασοπούλου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., giota.anastas@gmail.com

Αναστασοπούλου Κωνσταντίνα
Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed., kon_anastasopoulougr@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά μια προσπάθεια προσέγγισης πτυχών του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από το εννοιολογικό της πλαίσιο και την ιστορικότητα της έννοιας επιχειρείται η διασαφήνιση και ανάδειξη των αιτιών που το προκαλούν και το συντηρούν. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο του σχολικού περιβάλλοντος, επιδιώκουμε την παρουσίαση βέλτιστων τεχνικών και τρόπων αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, εφηβεία, εκπαίδευση, βία

Εισαγωγή

Ένας από τους χώρους που περνάμε μεγάλο διάστημα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας μας είναι ο χώρος του σχολείου. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα πεδίο κοινωνικοποίησης όπου αποκτούμε ρόλους και ταυτότητα. Πέρα από το μαθησιακό και δημιουργικό κομμάτι πρόκειται για ένα περιβάλλον, μικρογραφία της κοινωνίας όπου εμφανίζονται προβλήματα και εξουσιαστικές σχέσεις.

Το βασικό κίνητρο για την ενασχόληση μου με αυτό το θέμα, είναι η διερεύνηση των αιτιών και διαδικασιών μέσω των οποίων παιδιά μικρής σχετικά ηλικίας επιδιώκουν να ασκήσουν βία και να προκαλέσουν πόνο σε συνομήλικους τους, καθώς αυτό έρχεται σε αντίφαση με το νεαρό της ηλικίας και την αθωότητα που θα περίμενε κάποιος να επιδεικνύουν.

Η παρούσα εργασία, διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, επιχειρείται μια προσέγγιση στη σημασία του σχολικού εκφοβισμού. Γίνεται μια ιστορική αναδρομή της έννοιας και δίνεται ο ορισμός της. Κατόπιν, αναφέρονται και αναλύονται τα είδη και οι μορφές που εμφανίζεται. Στη συνέχεια, περιγράφεται περίπτωση σχολικού εκφοβισμού με πληροφορίες που αντλήθηκαν μέσω της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης.

Κλείνοντας, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου.

Εννοιολογική προσέγγιση και είδη σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας που προκύπτει από αυτόν μέσα στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι κάτι νέο. Στη Νορβηγία το 1978 άρχισε μια συστηματική μελέτη του φαινομένου από τον καθηγητή Dan Olweus ο οποίος ονόμασε το φαινόμενο με τον

όρο “mobbing”, λέξη που προέρχεται από τον αγγλικό όρο “mob” που σημαίνει «όχλος» (Olweus, 2009). Κάποια χρόνια αργότερα, το 1987, σε πολλά επιστημονικά περιοδικά εμφανίζεται ο όρος “bullying” με άμεση αναφορά στον όρο “bully”, δηλαδή στο άτομο που εκφοβίζει. Ως “bully” παλαιότερα περιγράφονταν το άτομο που ήταν γενναίο, ωστόσο στη συνέχεια η σημασία του όρου αλλάζει και υποδηλώνει κάποιον που είναι ψευτοπαλληκαράς και θρασύδειλος.

Ο όρος σχολικός εκφοβισμός (*school bullying*) πλέον θεωρείται ως ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών/μαθητριών ή συνομηλίκων παιδιών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση. Εμφανίζεται με διάφορες μορφές που θα αναλυθούν στη συνέχεια, ωστόσο ως κύριο χαρακτηριστικό του φαινομένου είναι η πρόθεση από το παιδί-δράστη να προκαλέσει ζημιά στο παιδί-στόχο, συχνά χωρίς κάποια φανερή αιτία. Η συμπεριφορά αυτή του δράστη είναι επαναλαμβανόμενη καθώς είναι κάτι που του προκαλεί ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Olweus, σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται, κατ’ επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Η φράση «αρνητική πράξη» αναφέρεται στην πράξη εκείνη με την οποία «ένα άτομο προκαλεί εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία σε άλλο άτομο, μέσω σωματικής επαφής, λεκτικώς ή με άλλους τρόπους.»

Μια βασικό χαρακτηριστικό στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου, είναι το ζήτημα της επανάληψης. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά αποτελεί πράξη βίας που ασκείται κατ’ επανάληψη σε κάποιον/κάποια με λιγότερη δύναμη ή εξουσία. Η χαρακτηριστική ανισορροπία δύναμης, σύμφωνα με τον Olweus, μπορεί να αναφέρεται στα ατομικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του δράστη και του θύματος. Οι πράξεις σχολικού εκφοβισμού επίσης, έχουν αποτέλεσμα ή θα μπορούσαν να έχουν ως αποτέλεσμα σωματική βλάβη ή συναισθηματικές δυσκολίες (δυσκολίες συμπεριφοράς) στο παιδί-θύμα.

Ο Olweus, τονίζει τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» αυτό συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Αντίθετα το bullying εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις.

Το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και το σημαντικότερο όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια ενός φιλικού πλαισίου.

Στο φαινόμενο του bullying εμπλέκονται, όπως θα δούμε και πιο κάτω, πολλά μέρη:

Το παιδί που δέχεται βία, το παιδί ή ομάδα παιδιών που ασκεί βία, τα παιδιά θεατές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς.

Οι παράγοντες αυτοί με τον τρόπο τους προκαλούν, ενισχύουν ή σταματούν τις πράξεις βίας και εκφοβισμού.

Για να αντιληφθούμε πιο ολοκληρωμένα της έννοια της βίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, απαραίτητο είναι να παραθέσουμε τις δυο κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά την ύπαρξη και δημιουργία επιθετικότητας στον άνθρωπο. Η διάκριση των κατηγοριών έχει ως εξής: αυτές που αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα ως ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης και σ' αυτές που θεωρούν ότι η επιθετικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά, προϊόν κοινωνικών επιδράσεων.

Η επιστήμη της Ψυχανάλυσης, αντιμετωπίζει την επιθετικότητα ως ψυχική ενέργεια, παράγωγο της σύγκρουσης των δυο βασικών ενστίκτων, της ζωής και του θανάτου. Η επιθετικότητα για την Ψυχανάλυση είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ένστικτο της σεξουαλικότητας και της αυτοσυντήρησης. Σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με τον Freud, αποτελεί μια αναπόφευκτη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Διαμετρικά αντίθετες είναι οι αντιλήψεις των θεωριών που ανάγουν τα αίτια της επιθετικότητας όχι σε βιολογικούς, αλλά σε κοινωνικούς παράγοντες.

Η θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης» αποδίδει τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς σε καταστάσεις και πρότυπα του κοινωνικού περιγυρου. Η επιθετικότητα, όπως και άλλες μορφές συμπεριφοράς, είναι αποτέλεσμα αξιών, αμοιβών, ποινών και προτύπων στα οποία είναι εκτεθειμένο το άτομο (Bandura, 1973).

Η διαφορετική προσέγγιση και ερμηνεία της επιθετικότητας συνεπάγεται διαφοροποιήσεις κυρίως προς τις στρατηγικές που προτείνονται για την αντιμετώπιση της. Έτσι, προτάσεις όπως αυτή της «θεωρίας της κάθαρσης», που δέχεται ότι η επιθετική δράση που οδηγεί στην επίτευξη ενός στόχου αμβλύνει ή εξαφανίζει τα κίνητρα για επιθετικότητα, δε γίνεται, λόγου χάρη, αποδεκτή από όλες τις θεωρίες που προαναφέραμε. Φαίνεται να καλύπτει μάλλον περισσότερο τις θεωρίες που αναφέρονται στη βιολογική διάσταση της επιθετικότητας, παρά σ' αυτές που τονίζουν την κοινωνική της προέλευση.

Όλες οι πιο πάνω θεωρίες δέχτηκαν κριτική και καμιά δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει το θέμα της επιθετικότητας στο σύνολο του. Πρόκειται για ένα πρόβλημα πολύ σύνθετο και πολύπλοκο, που για την επίλυση του απαιτούνται σύνθετες μορφές στρατηγικής παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να κάνουμε ένα διαχωρισμό των εννοιών επιθετικότητα και σύγκρουση. Η έννοια της επιθετικότητας χρησιμοποιείται με δύο σημασίες: Μια γενική, που αναφέρεται στο δυναμισμό και την ενέργεια ζωής με την οποία ένα άτομο ικανοποιεί τις ανάγκες του, και μια που είναι συνυφασμένη με βιαιότητα και εχθρική συμπεριφορά.

Η επιθετικότητα είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, χαρακτηριστικό του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής, βασικό στη διαδικασία ανάπτυξης και ενηλικίωσης του ατόμου. Όσον αφορά στη σύγκρουση, μπορούμε επίσης να πούμε, όπως και στην περίπτωση

της επιθετικότητας, ότι και η σύγκρουση είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο. Όμως σχετικά με τη σύγκρουση επικρατεί στην κοινωνία η γενική αντίληψη ότι είναι μια αρνητική και, κατά συνέπεια, μια ανεπιθύμητη κατάσταση που πρέπει να την αποφεύγουμε.

Στην κοινωνική ζωή όμως και γενικά στις διαπροσωπικές, τις φιλικές και ομαδικές σχέσεις και στις κοινωνικές δραστηριότητες η αντιπαράθεση και η σχετική σύγκρουση είναι αναπόφευκτες. Κάθε φορά που αλληλεπιδρούν άνθρωποι και τίθεται ζήτημα επιλογής ή λήψης απόφασης, διατυπώνονται ποικίλες ιδέες, γνώμες, απόψεις, πληροφορίες, συμπεράσματα, θεωρίες, που θα επιχειρηθεί να επιβληθούν και μοιραία θα συγκρουστούν.

Στο σχολείο, το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού προσδιορίζει την εκδήλωση επιθετικότητας και την ικανότητα αντιμετώπισης της σύγκρουσης. Η εξέλιξη της συγκρουσιακής κατάστασης εξαρτάται από τον τρόπο παρέμβασης και διαχείρισης της. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ότι χρειάζεται να κατέχει μια σειρά από στρατηγικές διευθέτησης των συγκρούσεων, στις οποίες θα εκπαιδεύσει τα παιδιά. Οι στρατηγικές αυτές φυσικά θα είναι διαφορετικές από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ανεξάρτητα από τη γενεσιουργή αιτία της επιθετικότητας, ο σχολικός εκφοβισμός είναι η χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή παιδιών παρόμοιας ηλικίας, με σκοπό να προκαλέσει πόνο και αναστάτωση. Η βία αυτή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Πιο συγκεκριμένα εμφανίζεται ως σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική και ηλεκτρονική βία. Αναλύοντας τα είδη θα λέγαμε τα εξής:

Η σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις του ανάμεσα στα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους, τόσο αυτός μειώνεται. Επιπλέον, η φυσική μορφή του φαινομένου, όπως διαφορετικά ονομάζεται η σωματική εκδήλωση του εκφοβισμού, περιλαμβάνει το φυσικό τραυματισμό ή την απειλή τραυματισμού προς κάποιον. Οι πιο συχνές μορφές εκδήλωσής του είναι τα χτυπήματα και τα σπρωξίματα, τα χαστούκια, οι μπουνιές αλλά και το τράβηγμα μαλλιών. Ανάλογη πράξη, επίσης, θεωρείται όταν κάποιος μαθητής περιορίζει τον άλλο με σωματικές πρακτικές.

Ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο συχνή μορφή του bullying και είναι πολύ συνήθης σε παιδιά κυρίως του γυμνασίου και του δημοτικού. Οι μαθητές - bullies που εκδηλώνουν τη λεκτική μορφή του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούν λέξεις με σκοπό να βλάψουν ή να ταπεινώσουν και να εξευτελίσουν ένα άλλο άτομο. Περιλαμβάνει υποτιμητικές συμπεριφορές και ταπείνωση μέχρι ψυχολογική βλάβη. Επίσης περιλαμβάνει διαρκές κριτικάρισμα, υποτίμηση και κοροϊδίες. Επιπροσθέτως, οι προσπάθειες εξευτελισμού, τα ψέματα ακόμη και η υπονόμηση της αυτοεκτίμησης είναι και αυτές μορφές ψυχολογικής βίας.

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι ένα σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο και αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου, σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση και γίνεται σε όλο και μικρότερη ηλικία. Ο σεξουαλικός εκφοβισμός που

λαμβάνει χώρα στην πλειονότητα των σχολείων ανά τον κόσμο, εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές και είναι δυνατόν να καλύπτει ένα εύρος συμπεριφορών, από ένα περιστατικό άτεχνης και λεπτομερειακής ζωγραφιάς, στη μορφή γκράφιτι σε κάποιο τοίχο του σχολείου, σε υβριστικά σχόλια, απρεπές άγγιγμα και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, λεκτική παρενόχληση, προσβλητικά γράμματα και εικόνες, αλλά και προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο χωρίς τη θέληση του παιδιού στο οποίο απευθύνονται. Όταν αφορά στη χρήση υβριστικών σεξουαλικών παρατσουκλιών καθώς και ψηλαφίσματος αποτελούν εξίσου σοβαρές εκδηλώσεις του σεξουαλικού εκφοβισμού που εμφανίζεται στο σχολικό χώρο. (Καρκανάκη –Καφετζή 2009)

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, γνωστός και ως cyber bullying, αποτελεί τη νεότερη μορφή του bullying. Τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις με τα παιδιά - στόχο να εκτίθενται πλέον σε πλήθος ανθρώπων ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια του σχολικού χώρου και με τη μορφή αυτή του εκφοβισμού να μετατρέπεται σε ψυχολογική βιαιότητα. Η πιο συχνή μέθοδος του cyber-bullying με την οποία τα παιδιά και γενικότερα οι νέοι έχουν εκφοβισθεί ηλεκτρονικά αναφέρεται ότι είναι αυτή των άμεσων μηνυμάτων. Κάπως λιγότερο συνήθεις τρόποι αφορούν τη χρήση χώρων συνομιλίας και ηλεκτρονικών ταχυδρομείων αλλά και τα μηνύματα στις ιστοσελίδες. Ακόμη, η χρήση κινητού τηλεφώνου μπορεί επίσης να συμβάλλει στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μέσω της αποστολής κακόβουλων γραπτών μηνυμάτων ή τηλεφωνικών κλήσεων οι οποίες μπορεί να είναι και σιωπηρές.

Τα τελευταία χρόνια περιστατικά εκφοβισμού, στις διάφορες μορφές του, γίνονται όλο και συχνότερα γνωστά. Στη Νορβηγία, σε μία από τις σχετικές έρευνες, βρέθηκε ότι ένας στους επτά μαθητές συμμετέχουν σε πράξεις βίας και θυματοποίησης (Olweus 1993). Βέβαια μπορεί το 85% των μαθητών να μην εκδηλώνουν έντονη επιθετικότητα, να μην είναι οι ίδιοι θύτες ή θύματα, είναι όμως μάρτυρες επιθετικών συμπεριφορών και μάλιστα δεν παρεμβαίνουν από φόβο μήπως, αν μιλήσουν ή παρέμβουν, γίνουν και οι ίδιοι θύματα. Όταν τα προβλήματα αυτά είναι έντονα, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους περνούν τη σχολική μέρα με φόβο και συναισθήματα ανασφάλειας για τον εαυτό τους, παραμένουν μέσα στην τάξη ή αποφεύγουν το παιχνίδι, για να μη γίνουν οι ίδιοι θύμα ή καταφεύγουν σε απουσίες. Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Εταιρείας Σχολικών Ψυχολόγων (NASP), εκτιμάται ότι 160.000 μαθητές απουσιάζουν κάθε μέρα εξαιτίας της επιθετικότητας των συμμαθητών τους. Αυτός ο φόβος αυξάνει συνεχώς, επειδή δε βρίσκουν κατάλληλη βοήθεια να τον εκδηλώσουν ή επειδή πιστεύουν ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να τους προστατεύσει. Νιώθουν αβοήθητοι, φοβισμένοι, εγκαταλειμμένοι, κρύβονται, έχουν σωματικά συμπτώματα ή αρνούνται το σχολείο.

Σε σχετική ερώτηση σε ερωτηματολόγιο της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας, σχετικά με το, σε ποιον απευθύνεται ο μαθητής, όταν γίνεται θύμα μιας επίθεσης, οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες (οι μαθητές δίνουν περισσότερες από μία απαντήσεις).

Τα αποτελέσματα δίνουν ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης να απευθύνονται στους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες παραπόνων παρουσιάζουν μικρό ποσοστό προτίμησης. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών/διευθυντών και φίλων ως αποδεκτών αυξάνονται, ενώ αυτά των γονέων μειώνονται βαθμιαία από το Δημοτικό στο Λύκειο.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής καταγράφηκαν φαινόμενα βίας απ' όλες τις κατηγορίες που αναφέραμε πιο πάνω. Στο επίπεδο των μαθητών παρατηρήθηκαν μορφές βίας κατά πρόσωπο, οι οποίες σχετίζονται με χαμηλή επίδοση αλλά και με την έλλειψη αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι βανδαλισμοί στο επίπεδο των μαθητών σχετίζονται με χρήση ουσιών (αλκοόλ, κάπνισμα, ναρκωτικά), με ιστορικό θυματοποίησης και τιμωρίας από τους γονείς και μθε την αντίληψη της άδικης τιμωρίας από γονείς και εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία που παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας καταγράφηκαν παράγοντες που αναφέρονται στο μέγεθος του σχολείου, στις κακές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις αρνητικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου. Επίσης, όσον αφορά στις καταλήψεις, βρέθηκε ότι σχετίζονται με προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων και με άδικες τιμωρίες από τους καθηγητές.

Μελέτη περίπτωσης

Λόγω της ιδιότητάς μου ως εκπαιδευτικός, είχα την ευκαιρία της άντλησης πληροφορίας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο της σχολικής κοινότητας. Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης άλλωστε μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα κατάλληλη, καθώς ο παρατηρητής-ερευνητής είναι σε θέση να γνωρίζει άμεσα τα γεγονότα, να συλλέγει πλήθος πληροφοριών και να αποσαφηνίζει, όπου χρειάζεται, στοιχεία των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα.

Στη συνέχεια θα δοθεί ένα παράδειγμα, όπως αυτό εκτυλίχθηκε σε σχολική μονάδα όπου υπηρέτούσα. Το όνομα του μαθητή δεν αναφέρεται για λόγους δεοντολογίας.

Η περίπτωση, που θα περιγραφεί, αφορά μαθητή μου, 14 ετών, ο οποίος στη μέση της σχολικής χρονιάς μετακόμισε με την οικογένεια του σε σχολείο μεγάλου αστικού κέντρου, από ένα ορεινό χωριό της επαρχίας. Ο μαθητής είχε καλό γνωστικό υπόβαθρο και αρχικά έδειχνε ζοηρό ενδιαφέρον να συμμετέχει στις συζητήσεις που κάναμε στην τάξη. Το πρόβλημα ξεκίνησε όταν ορισμένα παιδιά σχολιάζοντας την *προφορά* που είχε, άρχισαν να τον κοροϊδεύουν προσπαθώντας να μιμηθούν τον ελαφρώς διαφορετικό τρόπο ομιλίας του. Κατάλαβα ότι είχε αρχίσει να γίνεται πρόβλημα για τον μαθητή, όταν παρατήρησα ότι σταμάτησε να ζητά το λόγο μέσα στην τάξη.

Μέτρα αντιμετώπισης: Επιχειρώντας, να επιλύσω το πρόβλημα που ανέκυπτε, το συζήτησα με άλλους συναδέλφους ώστε να επιβεβαιώσω ότι δεν ήταν δική μου λανθασμένη εντύπωση. Στη συνέχεια με ιδιαίτερα διακριτικό τρόπο επιδίωξα να μιλήσω με αυτούς που κυρίως πείραζαν τον μαθητή προσπαθώντας μέσα από το διάλογο να καταλάβουν οι ίδιοι ότι αυτή τους συμπεριφορά προκαλούσε κακό σε κάποιον. Στα πλαίσια της συζήτησης, μίλησα και με τον μαθητή, ο οποίος μου εκμυστηρεύτηκε πως στην

αρχή δεν καταλάβαινε γιατί γελούσαν μαζί του και στη συνέχεια όταν το αντιλήφθηκε ένιωθε ντροπή. Μου είπε επίσης ότι δεν ήθελε να το συζητήσει με κάποιον-α από το οικογενειακό του περιβάλλον καθώς και αυτοί μιλούσαν με τον ίδιο τρόπο. Λόγω αυτού αποφάσισα να μην έρθω σε επικοινωνία με τους γονείς του, φοβούμενη ότι το παιδί μπορεί να νιώσει εκτεθειμένο. Μέσα από τη συζήτηση, στόχος μου ήταν να δημιουργήσω κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εμού και του παιδιού, ώστε να νιώσει πάλι ασφάλεια. Επιχείρησα να τονίσω την αυτοπεποίθηση του και να στρέψω την προσοχή του σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως οι υψηλές μαθησιακές επιδόσεις του, η ευγένεια και οι καλοί τρόποι του μέσα στην τάξη. Πέρα από τις προσωπικές συζητήσεις που είχα, ζήτησα άδεια από το σύλλογο διδασκόντων, ώστε να προβάλλω μια ταινία με θέμα την περιθωριοποίηση που μπορεί να νιώσει κάποιος μαθητής-τρια από τους υπόλοιπους συμμαθητές-τριές του και στη συνέχεια συζητήθηκαν οι απόψεις όλων πάνω σε αυτή.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα λέγαμε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι κάτι νέο, αλλά υπάρχει και εμφανίζεται όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν. Είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, όπου παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και οι αντιφάσεις που βιώνουν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που ζουν.

Τα φαινόμενα βίας όταν έχουν ως θύματα άτομα νεαρής ηλικίας έχουν τεράστιες επιπτώσεις στην μετέπειτα ζωή τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα παιδιά και οι έφηβοι δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα το χαρακτήρα τους και οι άμυνες τους είναι ορισμένες φορές ασθενείς. Επιπρόσθετα, η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές αστάθειες, κυκλοθυμία και ανάγκη για αποδοχή με αποτέλεσμα ορισμένα παιδιά-θύματα του bullying να προβαίνουν σε ακραίες πράξεις, όπως η αυτοκτονία, προκειμένου να απαλλαγούν από το συναισθηματικό βάρος που βιώνουν.

Το σχολείο είναι ένας χώρος, υποχρεωτικής παρουσίας των παιδιών για αρκετές ώρες την ημέρα και για το λόγο αυτό οφείλει να είναι ένα περιβάλλον θετικό και δημιουργικό. Οι εκπαιδευτικοί που πλαισιώνουν κάθε σχολική μονάδα, πρέπει να κάνουν το καλύτερο που μπορούν ώστε οι μαθητές-τριες τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες τέτοιες ώστε να έχουν μια «υγιή» κοινωνική ζωή ως ενήλικες. Απαραίτητη κρίνεται επίσης, η ύπαρξη ψυχολόγων ή ειδικών εκπαιδευτών στα σχολεία, ώστε να ασχολείται κάποιος συστηματικά με την ψυχική υγεία όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Είναι φανερό ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, συνδέεται με τις αντιφάσεις του περιβάλλοντος που ζούμε, καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Είναι χρέος όλων μας να εμποδίζουμε την εμφάνιση και άσκηση βίας εις βάρος των πιο αδύναμων, σε όποια έκφραση της, τη συναντήσουμε. Το χρέος αυτό δεν προκύπτει από αισθήματα οίκτου προς τον αδύναμο, αλλά είναι ζήτημα ήθους και ηθικής, καθώς όλοι έχουμε ίσα δικαιώματα ανεξάρτητα της διαφορετικότητας μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N.T., Pereira, C., & Lichty, L.F. (2009). School staff responses to genderbased bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23, 519-553.
- Anastasopoulou, P.(2015). *Bullismo scolastico: Cause e trattamento*. Università degli studi di Roma, Tor Vergata.
- Bandura, A. (1973). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *The control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
- Γιαννακούρα, Α, (2011) *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο, Αθήνα*
- Coloroso, B. (2009)*The Bully, the Bullied and the By-Stander: From Preschool to High School : How parents and Teachers can Help Break the cycle*, HarperResource
- Macklem, G. (2010) *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Group*: Springer
- Mishna, F. (2012) *Bullying: A guide to Research, Intervention and Prevention*: Oxford University Press
- Olweus, D. (1993), *Bullying at School – What we Know & What we Can Do*, Blackwell Press
- Rigby, K. (2008) *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*, Αθήνα: Τόπος
- Rigby, K. (2010) *Bullying Interventions in School,s Six Basic Approaches*: ACER Press
- Χηνάς, Π.& Χρυσαιφίδης, Κ. (2000) *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, Αθήνα: εκδόσεις ΥΠΕΠΘ.
- <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/document-1279269634-544117-20435.tkl> (Ημ. προσπέλασης: 16-02-2019)
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Bullying> Wikipedia - Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια στο Internet (λήμμα “Bullying” –Ημ. προσπέλασης: 18-03-2019)

Αντεστραμμένη Τάξη: Η πορεία προς μια αυτόνομη μάθηση

Φανουράκης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, MA in Ed.Tech & TESOL, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΠΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης giorgosfanourakis9@gmail.com

Αμπαρτζάκη Μαρία

Μον. Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, ampartzm@uoc.gr

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη του Διαδικτύου και οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής έχουν καταστήσει την ανάγκη για μια δυναμική και αποτελεσματική διδασκαλία απαραίτητη. Επιπλέον, οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την εξάπλωση του COVID-19 ανέδειξαν επίσης πειστικά την ανάγκη για μοντέλα μάθησης που θα συνδυάζαν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με τη στενή παρακολούθηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom) αποτελεί μία αναδυόμενη μορφή Μεικτής Μάθησης που φαίνεται να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μια που συνδυάζει την ανεξάρτητη, κατ' οίκον μελέτη, με τις δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στην τάξη. Δεδομένης της πλούσιας αρθρογραφίας σε παγκόσμιο επίπεδο, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τα θετικά στοιχεία και τα οφέλη που μπορεί κανείς να αποκομίσει από την εφαρμογή της μεθόδου καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης ενδεχόμενων δυσκολιών. Καταγράφονται, επίσης, οι κυρίαρχες τάσεις ως προς τον σχεδιασμό, την μεθοδολογία έρευνας αλλά και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενώ διατυπώνονται προτάσεις για αναστοχασμό και περαιτέρω μελέτη που ενδέχεται να δώσουν νέα ώθηση και δυναμική στην πορεία της έρευνας πάνω στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντεστραμμένη Τάξη, ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Όπως ορίζεται από τους Bishop και Verleger (2013), το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης περιλαμβάνει τη χρήση πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (εκτός τάξης) σε συνδυασμό με την πρακτική εξάσκηση σε πραγματικό χρόνο στην τάξη. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία της Αντεστραμμένης Τάξης περιλαμβάνει την χρήση βιντεοδιάλεξης σε διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία ουσιαστικά μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, με τον διδακτικό χρόνο στην τάξη να αφιερώνεται σε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά με το διδακτικό περιεχόμενο (Flipped Learning Network, 2016). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η σύνδεση του υλικού προς μελέτη με κατάλληλες δραστηριότητες εμπέδωσης στην τάξη.

Από την σύλληψη στην υλοποίηση

Το εν λόγω διδακτικό μοντέλο μεικτής μάθησης χρησιμοποιείται ευρέως για μεγάλο φάσμα αντικειμένων σε πολλές χώρες του κόσμου και παράλληλα αποτελεί αντικείμενο έρευνας για περίπου δύο δεκαετίες με τα πρώτα εγχειρήματα να καταγράφονται το 1998. Οι πρώτες προσπάθειες σημειώνονται από τον Baker (2000) αλλά και από τους Lage, Platt και Treglia (2000). Ο Baker (2000) αρχικά χρησιμοποίησε τον όρο «Classroom Flip» (σελ.15) αναπτύσσοντας ένα μοντέλο διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που μετέφερε τον χρόνο παράδοσης σε υπολογιστή εκτός τάξης ενώ αξιοποιούσε τον χρόνο στην τάξη για επίλυση προβλημάτων και περαιτέρω ανάλυση εννοιών. Ταυτόχρονα με τον Baker εργάστηκαν οι Lage, Platt και Treglia (2000), χρησιμοποιώντας τον όρο «The Inverted Classroom» (σελ.32) δίνοντας επιπλέον έμφαση στα «μαθησιακά στυλ» αναφορικά με τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης παρέμβασης (Reichmann and Grasha 1974· Keirseey and Bates 1984· Kolb 1981). Σε θεωρητικό πλαίσιο, η τεχνική της αντεστραμμένης τάξης στηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό στις μεθοδολογικές προτάσεις του Eric Mazur (1997), ο οποίος εισήγαγε την έννοια της «διδασκαλίας μεταξύ ομότιμων» (Ζέππος, σελ.25, 2019). Σύμφωνα με την πρόταση του Mazur, ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές του την προκαταβολική μελέτη του διδακτικού υλικού, προτού αυτό συζητηθεί στην τάξη την επόμενη ημέρα. Προσερχόμενοι στην τάξη, οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν ένα ερώτημα αναστοχασμού βασισμένο στο υλικό μελέτης αρχικά σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια μέσω συζήτησης στην ολομέλεια (Ζέππος, 2019). Οι προτάσεις του Mazur βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με την αναθεωρημένη ταξινόμηση του Bloom που πραγματοποίησαν οι Anderson και Krathwohl, (2001) σύμφωνα με την οποία, η μάθηση αποτυπώνεται σε μια σειρά δεξιοτήτων σκέψης, κατώτερης και ανώτερης σειράς και οι οποίες συνδέονται με τα στάδια εντός και εκτός τάξης. Η αξιοποίηση των προτάσεων του Mazur αποδίδεται στους Jonathan Bergmann και Aaron Sams οι οποίοι θεωρούνται πρωτοπόροι του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης. Στο βιβλίο τους (Bergman & Sams, 2012, κεφ.3) παρουσιάζονται τα θετικά στοιχεία της συγκεκριμένης προσέγγισης (Πίνακας 1).

Θετικά στοιχεία

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Είναι συμβατό με την ψηφιακή εποχή • Ανταποκρίνεται στο επιβαρυνόμενο/ φορτωμένο πρόγραμμα των μαθητών • Ενισχύει τους αδύναμους μαθητές • Αυξάνει την αλληλεπίδραση στην τάξη • Ανταποκρίνεται σε διαφορετικά στυλ μάθησης (και ικανότητες) | <p>(Λόγω της εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες, οι μαθητές είναι σε θέση να καταλάβουν την ψηφιακή μάθηση).</p> <p>(Μαθητές με εξωσχολικές δραστηριότητες προσαρμόζουν τη μελέτη τους λόγω της ασύγχρονης φύσης του μαθήματος).</p> <p>(Οι αδύναμοι μαθητές ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης, κάνοντας παύσεις, κρατώντας σημειώσεις ενώ</p> |
|--|--|

<ul style="list-style-type: none"> • Επιδρά θετικά σε θέματα που αφορούν την Διαχείριση της Τάξης 	<p>λαμβάνουν υποστήριξη στις δραστηριότητες στην τάξη).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Η ανοικτή πρόσβαση στις βιντεο-διαλέξεις συμβάλλει στην αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για την εκπαιδευτική κοινότητα. 	<p>(Η επαφή εκπαιδευτικού-μαθητών, μαθητή προς μαθητή ενισχύεται κατά την διάρκεια αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων στην τάξη).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς που χρειάζεται να απουσιάσουν για κάποιο διάστημα 	<p>(Οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στην μάθηση ακολουθώντας τον προσωπικό τους ρυθμό με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει σε τυχόν δυσκολίες).</p>
	<p>(Με την παράδοση του μαθήματος να γίνεται στο σπίτι, αναπόφευκτα όλοι οι μαθητές εμπλέκονται στις ομαδικές δραστηριότητες).</p>
	<p>(Η ελεύθερη πρόσβαση στα βιντεο-μαθήματα από το ευρύ κοινό (όχι μόνο γονείς) μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και το λειτούργημά τους).</p>
	<p>(Σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού ή αδυναμίας έγκαιρης επάνδρωσης του σχολείου, οι μαθητές δεν χάνουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο).</p>

Πίνακας 1. Bergman και Sams (2012, σ. 19-35). (Πιστή μετάφραση του πρωτότυπου).

Έρευνες πάνω στην εφαρμογή του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης σε όλες της Βαθμίδες της Εκπαίδευσης

Η ιδέα της Αντεστραμμένης τάξης και η μετουσίωσή της σε εκπαιδευτική μεθοδολογία βρήκε σύντομα αρκετούς υποστηρικτές και σημείωσε ιδιαίτερη άνθιση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την Αντεστραμμένη τάξη έχει να παρουσιάσει έναν πολύ μεγάλο αριθμό ερευνών, μεγάλο μέρος του οποίου παρατηρείται την τελευταία πενταετία. Παρόλο που ενδιαφέρον υπάρχει και για τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, μεγαλύτερη δραστηριότητα συναντάται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Basal, 2015· Berrett, 2013· Bishop, 2013· Davies, 2013· Fraga & Harmon, 2014· Kang, 2015· Kurtz, 2014· Leicht et al, 2012· Linga & Wang, 2014· McLaughlin et al, 2014· Zhai, 2017) κυρίως λόγω της εξοικείωσης των μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα με την μεθοδολογία της Συνδυαστικής Μάθησης. Εξίσου σημαντικός είναι ο αριθμός μελετών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το ενδιαφέρον να στρέφεται κυρίως στις Θετικές Επιστήμες (Afrilyasanti et al, 2017· Al Harbi, 2016· Αλεξάκης, 2018· Αντζουλάτου, 2019· Γαριού, 2015· Γραμματικοπούλου, 2014· Fulton, 2012· Κατσά, 2014· Kong, 2014· Kong, 2015· Κουλουμπαρίτη, 2014· Moravec et al., 2010·

Pierce & Fox, 2012· Σπανού, 2014· Σμιτσοπούλου, 2019). Αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαπιστώνεται μειωμένο ενδιαφέρον, κυρίως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Ihamaki & Heljakka, 2019· Lai & Hwang, 2016· Loizou-Raouna & Lee, 2018· Tsai et al, 2015), ενώ στην Ελλάδα παρατηρείται δραστηριότητα στην παιδαγωγική έρευνα την τελευταία πενταετία (Αϊδινόπουλου, 2015· Αλεξίου, 2017· Κόπτσης και Μητροπούλου, 2018· Μακροδήμος, 2016· Μακροδήμος, 2017· Ναυπλιώτη, 2016· Παπαδάκης, 2014· Στέφας, 2018).

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα χρησιμοποιηθούν δεδομένα που συλλέχθηκαν από αντίστοιχες ανασκοπήσεις ανά κλάδο με σκοπό να προσφέρουν περαιτέρω γνώση σε ακαδημαϊκούς, ερευνητές και όσους εμπλέκονται στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τις πρώτες προσπάθειες να έχουν καταγραφεί λίγο πριν την έλευση του 21^{ου} αιώνα (Baker, 1998 · Lage, Platt και Treglia, 2000, Mazur, 1997) η πρώτη δεκαετία (2000-2010) παρουσιάζει μεμονωμένες εφαρμογές του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης (Avery, Huggan και Preston, 2000 · Baker, 2000 · Bergmann και Sams, 2009 · Lage, Platt και Treglia, 2000 · Pedroni και Meyer, 2006 · Strayer, 2007, Zappe και Leicht, 2009). Η αρχή της δεύτερης δεκαετίας καταγράφει αυξημένο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας απέναντι στην αναδυόμενη αυτή μορφή Μεικτής Μάθησης. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας ως αφετηρία της επιστημονικής συγγραφικής δραστηριότητας το έτος 2010 (Google Scholar), κρίθηκε σωστό να αξιοποιηθούν μεταγενέστερες δημοσιεύσεις.

Προεξέχουσα θέση στο εν λόγω εγχείρημα καταλαμβάνει η συστηματική ανασκόπηση των Turan & Akdag-Cikmen (2019), οι οποίοι διερεύνησαν α) τις τάσεις και β) τα ευρήματα 43 μελετών που έκαναν χρήση του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης στην διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Αναφορικά με την καταγραφή των τάσεων δημιουργήθηκαν υπο-κατηγορίες που τροφοδότησαν τις εξής ομάδες: α) αριθμός ερευνών ανά έτος β) είδος έρευνας γ) εκπαιδευτική βαθμίδα και δ) χώρα προέλευσης. Αντίστοιχα, τα ευρήματα των μελετών ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας: α) αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες β) οφέλη και δυσκολίες της εφαρμογής της Αντεστραμμένης Τάξης στην διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας γ) αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην διδασκαλία της ξένης Γλώσσας. Τα ευρήματα της συστηματικής ανασκόπησης ανέδειξαν δεδομένα χρήσιμα για την πορεία μελλοντικών ερευνών. Καταρχάς, παρόλο που η ανασκόπηση καλύπτει μία σχετικά μικρή περίοδο εκδόσεων (2014-2017), παρατηρείται μια αυξητική τάση στα άρθρα που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μοντέλο το 2016 και ιδιαίτερα το 2017. Σχετικά με το παράδειγμα έρευνας που υιοθετείται από τους ερευνητές, η προτίμηση στρέφεται σε μεικτά παραδείγματα (με συνδυασμούς ανάλυσης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων) ακολουθούμενη με μικρή διαφορά από το ποσοτικό παράδειγμα. Όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα των αντικειμένων μελέτης επιβεβαιώνονται ότι η Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο χώρος στον οποίο διεξάγονται οι περισσότερες μελέτες (με ποσοστό της τάξης του 90%) (Ahmad, 2016· Amiryousefi, 2019· Doman & Webb, 2017· Hsien et al, 2017· Kvashnina & Martynko, 2017· Lee & Wallace, 2018· Melendez & Iza, 2017· Mo & Mao,

2017· Pudín, 2017· Wang & Wright, 2018·). Τέλος, οι χώρες με την μεγαλύτερη συμμετοχή σε άρθρα είναι η Ταϊβάν, η Κίνα και η Τουρκία. Αναφορικά με τους στόχους που διερευνήθηκαν, τα περισσότερα άρθρα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης της διδακτικής παρέμβασης σε περιβάλλον διδασκαλίας ξένης γλώσσας περιλαμβάνουν την ενίσχυση του βαθμού ενασχόλησης των μαθητών καθώς και την βελτίωση του προφορικού λόγου ενώ ως δυσκολίες αναγνωρίζονται το επιπλέον φορτίο εργασιών για τους μαθητές, όπως και τα προβλήματα με τη σύνδεση 'Ιντερνετ. Τέλος, στην πλειονότητα τους, οι μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν στην εν λόγω ανασκόπηση αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας.

Αξιόλογη συνεισφορά στην βιβλιογραφία της κριτικής ανασκόπησης αποτελεί η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Lo & Hew (2017) όσον αφορά την αξιοποίηση του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης σε ηλικιακές ομάδες παιδιών Νηπιαγωγείου έως και Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη ταξινόμηση αφορά τα 12 μαθησιακά επίπεδα (τάξεις) που χρησιμοποιούνται στην Αμερική, τον Καναδά και σε άλλες χώρες, τα οποία περιλαμβάνουν την προσχολική, την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον συγκεκριμένο σκοπό μελετήθηκαν 15 άρθρα, από τα οποία τα 13 αφορούσαν έρευνες που διεξήχθησαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με δημοφιλέστερες ηλικίες μεταξύ 15 και 17, και μόνο 2 στην πρωτοβάθμια. Το συνηθέστερο μέγεθος του δείγματος ανερχόταν σε 20 μαθητές, ενώ υπήρχαν και δείγματα με 30 και 40 άτομα. Ο μέσος όρος διάρκειας των παρεμβάσεων ήταν μικρός, περίπου 4 με 8 εβδομάδες, ενώ μεμονωμένα υπήρξαν διαχρονικές έρευνες, ενός και τριών ετών αντίστοιχα. Τέλος, η πλειοψηφία των παρεμβάσεων αφορούσε τον κλάδο των θετικών επιστημών και κυρίως των Μαθηματικών. Οι συγγραφείς διέκριναν τρία είδη δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων που αφορούσαν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και προβλήματα λειτουργικότητας. Συγκεκριμένα οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένες ανάγκες εξοικείωσης με το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης, μια που η εμπειρία τους περιοριζόταν στο συμβατικό τρόπο μάθησης. Οι περιπτώσεις που χρησιμοποιούνταν βιντεο-διαλέξεις κούραζαν τους μαθητές όταν είχαν υπερβολικά μεγάλη διάρκεια, χωρίς να έχουν οι ίδιοι την δυνατότητα να υποβάλλουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια των βιντεο-διαλέξεων. Οι δραστηριότητες που γίνονταν εκτός τάξης μερικές φορές ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προβλέψουν και να δώσουν περισσότερες και ακριβέστερες οδηγίες για τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες που οι μαθητές εκπονούσαν στα πλαίσια της τάξης προκειμένου να ενισχύσουν το βαθμό αλληλεπίδρασης. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δε μπορούσαν να επαληθεύσουν ότι οι μαθητές έκαναν την εργασία που έπρεπε και όπως έπρεπε στο σπίτι. Η εύρεση κατάλληλου υλικού αποδείχθηκε να είναι μία χρονοβόρα διαδικασία. Τέλος, η πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς και η προμήθεια κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού, φάνηκε να είναι παράγοντες κρίσιμης σημασίας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω στοιχεία προκειμένου μια τέτοια παρέμβαση να αποφέρει καρπούς χρειάζεται μελέτη, προετοιμασία, οργάνωση καθώς και επαλήθευση της λειτουργικότητας των τεχνολογικών εργαλείων. Οι κατευθυντήριες γραμμές που διατυπώνουν οι Law και Hew μπορούν αδιαμφισβήτητα να

βοηθήσουν στην διαχείριση τυχόν δυσκολιών κατά την εφαρμογή του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης. Ειδικότερα, οι συγγραφείς κατηγοριοποιούν τις προτάσεις τους σε τρεις ομάδες, τις προτάσεις που αφορούν τις δυσκολίες που αφορούν τους μαθητές, τις δυσκολίες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τις δυσκολίες που αφορούν σε θέματα λειτουργικότητας. Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προτείνεται να καλλιεργηθεί περισσότερο η (διαδικτυακή) επικοινωνία μαθητή-εκπαιδευτικού, και να καλλιεργηθεί η επίγνωση των μαθητών σχετικά με τη διαδικασία μάθησης. Συστήνεται επίσης ο περιορισμός του φορτίου εργασίας για το σπίτι, ώστε αυτό να μην αποβαίνει μοιραίο για τη συμμετοχή των μαθητών. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών προτείνεται η ενίσχυση του γνωστικού τους υπόβαθρου και η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Σχετικά με τη λειτουργικότητα προτείνεται η στήριξη των μαθητών που διαθέτουν περιορισμένα ηλεκτρονικά μέσα και η παροχή κινήτρων για μάθηση μέσα από τη χρήση Παιχνιδοποίησης (Gamification) και ελκυστικών Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Τέλος συστήνεται η στήριξη της εφαρμογής του μοντέλου της Αντεστραμμένης Μάθησης από ολόκληρη τη σχολική μονάδα

Εξίσου σημαντική στην διερεύνηση της βιβλιογραφίας που επιχειρείται είναι η συμβολή της μελέτης των Zainuddin και Hajar Halili (2016), οι οποίοι αναζήτησαν κυρίως τάσεις στο περιεχόμενο 20 άρθρων που εφαρμόστηκαν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ των ετών 2013-2015. Τα ευρήματα των ερευνών κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα μάθησης, τα παραδείγματα έρευνας που εφαρμόστηκαν και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ερευνητές. Η μεθοδολογία της Αντεστραμμένης Τάξης φαίνεται να επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από ότι σε συνθήκες παραδοσιακής διδασκαλίας κυρίως επειδή κατανοούν το περιεχόμενο των βίντεο-διαλέξεων. Αυτό συμβαίνει λόγω της δυνατότητας μελέτης του διαδικτυακού υλικού στον δικό τους ρυθμό. Διαπιστώνεται επίσης η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση, με τους ίδιους να αποκτούν μια βελτιωμένη άποψη για το μαθησιακό περιβάλλον. Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την βελτίωση της επίδοσης αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση που αξιοποιεί το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης, προκειμένου να επισημανθούν από τον εκπαιδευτικό αδυναμίες και να αναδειχθούν κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης. Όσον αφορά τα παραδείγματα έρευνας, επαληθεύεται και εδώ η επικράτηση των μεικτών παραδειγμάτων (με συνδυασμούς ανάλυσης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων) με πιο δημοφιλή μεθοδολογικά εργαλεία τις επισκοπήσεις, τα Τεστ και τις συνεντεύξεις. Το ποσοτικό παράδειγμα έρχεται δεύτερο στις προτιμήσεις των ερευνητών με τις επισκοπήσεις να αποτελούν το βασικό εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των μαθητών. Σχετικά με τις δυσκολίες που καταγράφονται στις μελέτες, επισημαίνεται ο σχεδιασμός ελκυστικού για τους μαθητές υλικού το οποίο θα αξιοποιείται παιδαγωγικά, πράγμα που απαιτεί εξοικείωση από πλευράς εκπαιδευτικών.

Σε μεταγενέστερη συστηματική ανασκόπηση τους, οι Zainuddin et al (2019) μελέτησαν τις τάσεις και το περιεχόμενο 48 ερευνών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που

δημοσιεύτηκαν το 2017 και το 2018 με ιδιαίτερη έμφαση στα θετικά στοιχεία αλλά και στα προβλήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου. Αναφορικά με τον θετικό αντίκτυπο της διδακτικής πρακτικής αναγνωρίζονται η μαθησιακή επίδοση, η απόκτηση κινήτρων – ενασχόληση, η αυτονομία και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Σχετικά με την επίδοση, οι περισσότερες μελέτες καταγράφουν αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενώ όσον αφορά τον βαθμό ενασχόλησης τα κίνητρα για μάθηση ενισχύονται από τα ψηφιακά εργαλεία και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο στάδιο εφαρμογής πριν την τάξη. Στο κομμάτι της αυτονομίας, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοκαθοριζόμενης μάθησης αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την προετοιμασία των δραστηριοτήτων εκτός τάξης. Τέλος, μεγάλος αριθμός ερευνών επισημαίνει την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών στα στάδια πριν αλλά και κατά την διάρκεια της εφαρμογής. Σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων διαπιστώνεται ότι η μετατροπή της παραδοσιακής διδασκαλίας σε διδασκαλία αυτόνομης μάθησης απαιτεί πολλή προετοιμασία από πλευράς εκπαιδευτικών. Επίσης, παρατηρείται ότι οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν εξοικείωση με την συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας και αρκετοί από αυτούς δεν είναι έτοιμοι να λειτουργήσουν χωρίς καθοδήγηση σε περιβάλλον εκτός τάξης.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι ανασκοπήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην εξέταση της βιβλιογραφίας βρίσκονται σε συμφωνία τόσο ως προς τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής όσο και προς τις δυσκολίες που μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να παρουσιάσει. Οι προτάσεις που διατυπώνονται από τους συγγραφείς για αναστοχασμό και περαιτέρω μελέτη ενδέχεται να δώσουν νέα ώθηση και δυναμική στην πορεία της έρευνας. Μερικές από αυτές περιλαμβάνουν την αξιοποίηση κατευθυντήριων γραμμών (Lo & Hew, 2017) στον σχεδιασμό της παρέμβασης, την χρήση του ποιοτικού παραδείγματος έρευνας και την διερεύνηση μικρότερων ηλικιακά ομάδων (Turan, 2019). Είναι απαραίτητο οι μελλοντικές έρευνες να λάβουν υπόψη τα μαθησιακά στυλ των μαθητών χωρίς να παραληφθούν σημεία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Zainuddin & Hajar Halili, 2016, σ. 332) ενδεχομένως με την «ενίσχυση στο σχεδιασμό των βιντεο-διαλέξεων και την κατάλληλη επιλογή των δραστηριοτήτων στην τάξη» ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα μάθησης (Akçayır και Akçayır, 2018, σ. 5). Οι Lo και Hew (2017) επισημαίνουν την ανάγκη για μελέτες μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας προτείνοντας ως καταλληλότερο είδος έρευνας την Έρευνα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Educational Design Research) προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που ενδεχομένως παρουσιαστούν κατά την διάρκεια της παρέμβασης και να προκύψουν, ίσως, νέες θεωρίες μάθησης.

Στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν ένα πιο ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτονομίας και συνεργασίας. Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης είναι σε θέση να εξυπηρετήσει αυτές τις συνθήκες, αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, τόσο σε μεθοδολογικό

όσο και σε παιδαγωγικό πλαίσιο. Το ερώτημα ωστόσο που προκύπτει είναι αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν την τεχνογνωσία στον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων (εξ αποστάσεως διδασκαλία) αλλά παράλληλα και την ικανότητα με τις κατάλληλες δραστηριότητες να μετατρέψουν τον χώρο της τάξης σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης που θα προάγει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από την συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akçayira, G., Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education, 126*, 334- 345.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip": Using Web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (pp. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Bergmann, J., Sams, A., (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE (International Society for Technology in Education).
- Berrett, D. (2012). How "Flipping" the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education, 12*, 1-14.
- Bishop, J. L., & Verleger., M. A. (2013). The Flipped classroom: A Survey of the research. In 120th ASEE National Conference and Exposition, Atlanta, GA (Paper ID 6219). Washington, DC: American Society for Engineering Education.
- Flipped Learning Network, (2016). Flipped Learning Community. Retrieved from <http://flippedclassroom.org/>
- Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The Flipped classroom model of learning in higher education: An Investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31*(1), 18-27/
- Fulton, K. (2012). The flipped classroom: Transforming education at Byron High School. A Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores. *The Journal (Technological Horizons in Education), 39* (3), 18.
- Giannakos, M., Krogstie, J., Chrisochoides, N. (2014). Reviewing the Flipped Classroom Research: Reflections for Computer Science Education. *Proceedings of the*

- Computer Science Education Research Conference* (CSERC, November 2014), 23-29.
- Lage ,M., Platt.,G.J., Treglia.,M. (2000) Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *The Journal of Economic Education*, 31:1, 30-43.
- Leicht, R., Zappe, S., Messner, J., & Litzinger, T. (2012). Employing the classroom flip to move lecture out of the classroom. *Journal of Applications & Practices in Engineering Education*, 3(1), 19-31.
- Lo, C.K., Hew, C.F. (2018).A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4),1-22.
- O'Neil, K., Kelly, T. & Bone, S. (2012). We Turned Learning On Its Ear: Flipping the Developmental Classroom. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2012--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2752-2756).
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation,innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171–193.
- Turan,Z., Akdag-Cikmen,B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*. Retrieved from:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281.
- Wang,J., An, N., Wright,C. (2018). Enhancing beginner learners' oral proficiency in a Flipped Chinese foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 490-521.
- Zhai, X., Gu, J., Liu, H., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2017). An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 198–210.
- Zainuddin, Z., Hajar Halili,S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*,17(3),313-340.

Zainuddin, Z., Haruna, H, Li, X., Zhang. Y., Ka Wa Chu, S. (2019). A systematic review of flipped classroom empirical evidence of different fields: what are the gaps and future trends? *On the Horizon*, vol 27,(2) (72-96).

Ζέππος, Δ. (2019). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (επιμόρφωση β' επιπέδου ΤΠΕ): Ενιαίο τεύχος υλικού αναφοράς Β2 για τις ξένες γλώσσες, (σελ.24-34). ΙΤΥΕ, 2019.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αρχές και μέθοδοι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Ζαχαρέλος Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 – Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Ε. Άρτας

izaxarelos@gmail.com

Περίληψη

Η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών αποτελεί γεγονός για την ελληνική κοινωνία, καθώς από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο τρόπος ένταξης των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα, καθώς και η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας στην ενταξιακή τους διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική προσέγγιση, ένταξη

Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική ετερότητα, καθώς έχουν αναπτυχθεί μεταναστευτικά ρεύματα από χώρες που μαστίζονται από κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, με αποτέλεσμα τη συνεχή ροή πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων ή ομάδων και τη συνακόλουθη αλληλεπίδραση και επικοινωνία τους (Ξωχέλλης, 1997-1998). Οι χώρες υποδοχής μεταναστευτικών πληθυσμών από την πλευρά τους φροντίζουν ώστε τα άτομα αυτά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση και παράλληλα την πολιτισμική τους διαφορετικότητα. Βασικό εργαλείο τους σε αυτή την προσπάθεια αποτελεί το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Κεσίδου, 2007; Ξωχέλλης, 2007).

Βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας σε σχολεία που φοιτούν μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση και ενασχόληση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης, καθώς μέσα από αυτή θα καταστούν ικανοί στη διαχείριση της διαφορετικότητας και την προσφορά στους μαθητές των κατάλληλων εφοδίων για την συμμετοχή τους στην κοινωνία υποδοχής (Banks, 1981).

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και να αναδείξει τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού έργου που οφείλουν

να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αποδεχτούν και να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πολιτισμική ετερότητα

Ως «ετερότητα» ορίζεται η διαφορά κατά τάξη, είδος, θέση ή άλλη ιδιότητα και αφορά τόσο σε φυσικά ή δημογραφικά χαρακτηριστικά, όσο και σε στάσεις, αξίες ή πεποιθήσεις (Ely & Thomas, 2001; Harrison, Price & Bell, 1998), όπως η γλώσσα, η θρησκεία, καθώς και η εθνοτική και πολιτισμική προέλευση. «Μπορεί να πρόκειται για προσεγγίσεις, απόψεις, τρόπους ζωής, πρακτικές και στάσεις που διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά απαντώνται στο ίδιο μέρος, φανερώνοντας την ύπαρξη διαφορετικότητας. Η ετερότητα μέσα στην τάξη αφορά τις ετερογενείς ακαδημαϊκές δεξιότητες, γλωσσικές δεξιότητες και το ετερογενές περιβάλλον προέλευσης, πολιτισμό ή θρησκεία» (Keast, 2007).

Διαπολιτισμικότητα

Ως «διαπολιτισμικότητα» νοείται «το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων» (Χατζησαββίδης, 2001), πρόκειται δηλαδή για την κατάσταση κατά την οποία άτομα ή ομάδες ατόμων που διαβιούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ή ομάδες, δέχονται πολιτισμικές επιρροές από αυτά, τις αναγνωρίζουν και τις αποδέχονται, τις ενστερνίζονται ή τις απορρίπτουν.

Η διαπολιτισμικότητα και κατ' επέκταση η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύουν στην «κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη», και απευθύνονται τόσο στις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες κ.λπ.) όσο και στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999).

Ένταξη

Ως ένταξη ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία καταβάλλεται προσπάθεια προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, είτε πρόκειται για μετανάστες ή πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο.

Ο όρος «ένταξη», αντικατοπτρίζει την από κοινού ζωή και μάθηση των ατόμων. Η επιτυχία της ένταξης έγκειται στο «μαζί», στη συνδημιουργία μέσω της αλληλεπίδρασης, στη συμμετοχή, ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής κατάστασης του ανθρώπου. Η ένταξη των ατόμων αυτών αποτελεί ειδικό τομέα και αναπόσπαστο τμήμα της μεταναστευτικής πολιτικής, αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής ενός κράτους για το σύνολο του πληθυσμού. Εξαρτάται από την πολιτική διαχείρισης της μετανάστευσης, απαιτεί στοχευμένες και θετικού χαρακτήρα δράσεις, ώστε ο

συγκεκριμένος πληθυσμός να κοινωνικοποιηθεί στη Χώρα φιλοξενίας και εγκατάστασής του.

Βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται η ανοικτότητα (openness), η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση (empathy), η κατάλληλη ενημέρωση, ο διεθνής προσανατολισμός, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα, η διαφορετική θέαση των πραγμάτων (Batelaan & Gundare, 2000). Η κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής πραγματικότητας και η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων περί κυριαρχίας μιας γλώσσας - μιας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ατόμων, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και προάγεται η επικοινωνία μέσα από διαδικασίες αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής (Καγκά, 2001).

Τα σχολεία σύμφωνα με το πρωτόκολλο της Unesco θα πρέπει να εξασφαλίσουν πως η «δουλειά που γίνεται στην τάξη τους είναι σχετική με τα παιδιά και τα περιβάλλοντά τους, ότι σέβεται τον κόσμο τους και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους» (UNESCO, 2004). Το άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς προϋποθέτει τον αμοιβαίο σεβασμό. Αμοιβαίος σεβασμός σημαίνει «κατανόηση της ιδιαιτερότητας του άλλου, αλλά και των επιλογών του για το τι συνιστά μια καλή ζωή για αυτόν» (Gutmann, 1987). Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την προέλευση των κοινωνικοπολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, να καταλάβουν ότι και αυτοί έχουν τον δικό τους πολιτισμό, την ιστορία τους και τις ιδέες τους (Grant, Sleeter & Anderson, 1986).

Διαστάσεις και Μέθοδοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, όπως (Παπαχρήστος, 2011; Banks, 2004):

1. Ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη σχετικών παραδειγμάτων από άλλους πολιτισμούς.
2. Διαδικασία παραγωγής γνώσης, η οποία εμπεριέχει πολιτισμικές παραδοχές και πλαίσια.
3. Περιορισμό των προκαταλήψεων, οι οποίες αφορούν σε φυλετικές και εθνικές στάσεις.
4. Ανάπτυξη συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων μαθητών της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.
5. Ανάπτυξη της παιδαγωγικής της ισότητας, ώστε να δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής.
6. Με την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου σε όλες τις εκπαιδευτικές κ.λπ. εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας, αλλά και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Μοντέλα ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Τα βασικά μοντέλα τα οποία υιοθετήθηκαν για την ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούτων μαθητών μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

1. **Αφομοιωτικό μοντέλο**, το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασικό χαρακτηριστικό του ήταν η απορρόφηση των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών στο σύνολο του κυρίαρχου εθνικού πληθυσμού της χώρας υποδοχής και την υιοθέτηση εκ μέρους τους της κυρίαρχης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996).
2. **Μοντέλο ενσωμάτωσης**, το οποίο εφαρμόστηκε έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ως βασικά χαρακτηριστικά του μπορούν να θεωρηθούν η αναγνώριση, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα ως προς την πολιτισμική ετερότητα, κυρίως όσον αφορά σε θέματα θρησκείας, παραδόσεων, εθίμων κ.λπ., τα οποία όμως δεν επιδρούν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999).
3. **Πολυπολιτισμικό μοντέλο**, το οποίο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, βασικός στόχος του οποίου ήταν η εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που μπορούν να οδηγήσουν στο ρατσισμό, με την συμπερίληψη στα σχολικά εγχειρίδια στοιχείων από διάφορους πολιτισμούς με στόχο τη γνωριμία των μελών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας με αυτούς.
4. **Αντιρατσιστικό μοντέλο**, το οποίο αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στη δεκαετία του 1980 και είχε ως στόχο την εξάλειψη των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, μέσα από την ευαισθητοποίηση της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας στις αρνητικές συνέπειες αυτών.
5. **Διαπολιτισμικό μοντέλο**, το οποίο ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1999). Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1980, η πολιτισμική ετερότητα όχι μόνο είναι αποδεκτή, αλλά και σεβαστή και ανεκτή.

Το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες επηρέασε φυσικά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς χιλιάδες μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο εντάχθηκαν σε αυτό (Τσιρώνης, 2003). Ως αποτέλεσμα αυτού, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενέταξε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου, 2008).

Τα πρώτα βήματα προς ένα διαπολιτισμικό σχολείο γίνονται στη δεκαετία του 1970, με την εισροή κυρίως παλιννοστούτων αλλά και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ κατά το χρονικό διάστημα 1980-1986 ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα και Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούτων.

Το 1996 με την Υ.Α. αρ. Στ/11 (ΦΕΚ 171, τ. Β/18.3.96) συστήνεται Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ, ενώ λίγους μήνες αργότερα θεσπίζεται ο νόμος πλαίσιο 2413/96 (ΦΕΚ 124, τ. Α/17.6.1996) για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», με τον οποίο τίθενται οι βάσεις για το θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, και παράλληλα ιδρύονται Διαπολιτισμικών Σχολείων. Παράλληλα, με την Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99)-«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» ορίζεται ότι κάθε σχολική μονάδα είναι σε θέση να επιλέξει τη δομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κρίνεται καταλληλότερη για την κάλυψη των αναγκών της.

Το 2000 θεσπίζονται οι Ν. 2790/2000 (ΦΕΚ 24, τ. Α/16.2.2000) και 2817/2000 (ΦΕΚ 78, τ. Α/14.3.00), που αφορούν κυρίως την εκπαίδευση παλιννοστούντων ομογενών μαθητών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης.

Ακολουθεί ο Ν. 3386/2005, ο οποίος ρυθμίζει την πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση και τον ελάχιστο χρόνο σχολικής φοίτησή τους, καθώς και τις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το 2016, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4 ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, βάσει απόφασης του ΥΠΕΠΘ, και σε κέντρα φιλοξενίας. Παράλληλα, η Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων (ΕΣΠΠ), με στόχο την επιτυχή ένταξη των παιδιών προσφυγικού υποβάθρου, προτείνει τα εξής (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016):

- α) τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά προσφύγων,
- β) τη συμμετοχή μαθητών που έχουν μείνει εκτός σχολικού πλαισίου για μεγάλο χρονικό διάστημα σε εντατικά μαθήματα και
- γ) τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων που θα ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο.

Σημαντική κρίνεται επίσης η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και βιωματικών προσεγγίσεων. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες διοργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν από την UNHCR και την ΜΚΟ ActionAidHellas.

Με την ΥΑ/ΓΓ1/47079/18-03-2016 το ΥΠΠΕΘ προχωρά στη θέσπιση σχεδίου δράσης με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εισάγονται έτσι σε αυτό οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων και θεσπίζεται ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, θεσμός ο οποίος στοχεύει στη δημιουργία συνδεδετικού κρίκου μεταξύ των προσφυγικών πληθυσμών και των σχολικών δομών.

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 το ΥΠΠΕΘ στοχεύει στην ένταξη όλων των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, και παράλληλα προχωρά στην ίδρυση και λειτουργία ΔΥΕΠ νηπιαγωγείων (23 νηπιαγωγεία). Επιπλέον, προχωρά στην ενεργοποίηση του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσβαση και σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ και αναπτύχθηκαν δράσεις, όπως το πιλοτικό πρόγραμμα «Αγροτικής εκπαίδευσης» για έφηβους 15-18 ετών.

Τον Φεβρουάριο του 2018 ιδρύθηκε Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης μεταναστών και Προσφύγων, ώστε να ανταποκριθεί συστηματικά στην παρακολούθηση των ζητημάτων της εκπαίδευσης των προσφύγων. Κομβικό σημείο της χρονιάς αποτέλεσε η ψήφιση του Νόμου 4547/2018 για την Παιδεία με Κεφάλαιο για την Εκπαίδευση των Προσφύγων.

Το ελληνικό μοντέλο ένταξης

Με στόχο την προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας, η χώρα μας στο πλαίσιο της εθνικής στρατηγικής, προωθεί ένα μοντέλο ένταξης το οποίο βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ιδιομορφίες και τη δυναμική της ελληνικής κοινωνίας. Στόχοι του μοντέλου αυτού είναι:

- η δημιουργία μιας κοινωνίας ανοιχτής στην ετερότητα, με σεβασμό στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ατόμων και ομάδων που εντάσσονται σε αυτή
- η συμμόρφωση των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών με τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας μας ως χώρας υποδοχής
- η καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργασίας, διαλόγου και αλληλεπίδρασης των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που συνυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία με σεβασμό στους δημοκρατικούς κανόνες
- η ενίσχυση της αλληλοκατανόησης, της αλληλοαποδοχής και της κοινωνικής συνοχής
- η ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης όλων των κατοίκων της χώρας ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, με στόχο την ανάπτυξη της χώρας <https://government.gov.gr/parousiasi-ethnikis-stratigikis-gia-tin-entaxi/>

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Με τις νέες αυτές συνθήκες και δεδομένα, καθίσταται σαφές ότι οι παραδοσιακοί τρόποι άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι παρωχημένοι. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη νέων, καινοτόμων και σαφώς αποτελεσματικότερων μεθόδων, όπως η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, με στόχο ένα αρμονικό και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον.

Πέραν της διδακτικής διαδικασίας, όμως, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως εμπνευστές του μαθητικού δυναμικού. Στόχο τους αποτελεί η παροχή κινήτρων, ώστε κανένας μαθητής μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης να μην απογοητευτεί από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει με την είσοδό του στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και συνακόλουθα να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές σε ένα καλύτερο προσωπικό αλλά και κοινωνικό μέλλον. Η προώθηση του ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας, του σεβασμού προς τον «άλλο», η ανοχή και η αποδοχή της ετερότητας αποτελούν βασικά στοιχεία του ρόλου των εκπαιδευτικών ως εμπυχωτές.

Απώτερο στόχο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης στο ελληνικό κοινωνικό σύνολο, με σεβασμό στην πολιτισμική τους ετερότητα, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στον «άλλο», στοιχεία που θα οδηγήσουν στην αρμονική και καρποφόρα συνύπαρξη των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτός είναι και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον στο μικρόκοσμο της σχολικής του μονάδας, το οποίο θα αποτελέσει την αφετηρία για μια μελλοντική δημοκρατική κοινωνία με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι η εισροή προσφύγων και μεταναστών στον ελληνικό χώρο καθιστά όλο και επιτακτικότερη την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων που εστιάζουν στην ένταξη, στην ομαλή κοινωνικοποίηση, την κοινωνική συνοχή και συνύπαρξη στον εκπαιδευτικό χώρο. Το κοινωνικό-διαπολιτισμικό μοντέλο, που ακολουθείται από τη χώρα μας, κινείται προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, του σεβασμού, της ισότητας, της κατάργησης των διακρίσεων και την άρση του αποκλεισμού. Δίνει πρόσβαση και έμφαση στη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων (Schnapper, 2008; Νικολάου, 2000).

Η διαπολιτισμική ευαισθησία σχετίζεται με την αποδοχή της πολιτισμικής διαφοράς και περιλαμβάνει την ανοιχτότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική άνεση με τους άλλους. Η διαπολιτισμική ικανότητα συνίσταται στη διαπολιτισμική γνώση, τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα. Στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με την αποδοχή της ετερότητας και συνεισφέρουν θετικά δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο ευρύτερα, να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με έναν πολιτισμό και με ανθρώπους διαφορετικούς από αυτούς.

Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του μορφωτικού έργου του σχολείου σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό και τις ευκαιρίες ευαισθητοποίησης των μαθητών, ώστε ως αυριανοί πολίτες να αναπτύξουν μία πολυπρισματική οπτική, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα και θεωρώντας ως φυσική συνέπεια τη συνύπαρξη των ανθρώπων. Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι καθοριστική, αφού αυτοί υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική και στην ουσία είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν στην πράξη, καθημερινά, την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Adler, N. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (52), pp. 5-16.
- Banks J. (1981). *Multicultural Education: Theory and Practice*. Allyn And Bacon Inc.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Barker, R. (2003). *The Social work dictionary*. Washington, D.C.: National Association of Social Workers, NASW Press.
- Batelaan, P. & Gundare, I. (2000). Intercultural Education, co-operative learning and the changing society. *Intercultural Education*, 11.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. (Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ely, R., & Thomas, D. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), pp. 229-273.
- Essinger, H. (1991). *Interkulturelle Erziehung multiethnischer Gesellschaften*. Στο H. Marburger, *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt.
- Grant, C., Sleeter, C., & Anderson, J. (1986). The Literature on Multicultural Education: review and analysis. *Educational Studies*, 12(1), pp. 47-71.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Harrison, D., Price, K., & Bell, M. (1998). Beyond Relational Demography: Time and the Effects of Surface- and Deep-Level Diversity on Work Group Cohesion. *The Academy of Management Journal*, 41(1), pp. 96-107.

- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, σ. 222. Στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/4Council_of_Europe.doc (προσπελάστηκε στις 29/10/2020).
- Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International journal of Language and Applied Linguistics*, 2 (Special Issue: Intercultural Education and the 21st Century School), (1), pp. 15-33.
- Schnapper, D. (2008). *Η κοινωνική ενσωμάτωση - ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*. (Δ. Παπαδοπούλου, Επιμ., & Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.) ΚΡΙΤΙΚΗ.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: UNESCO.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 7, σ. 30.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- δίκτυο SIRIUS. (2013). *Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. Κρατική επισκόπηση-Συγκριτική ανάλυση*. Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg, Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms).
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. (2016). *Παρατηρήσεις του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες επί του Νόμου 4375/2016*.
- ΕΣΠΠ (Επιμ.). (2016, Ιούνιος). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα.
- Καγκά, Ε. (2001). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: όψεις και προοπτικές στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* (6). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

- Κόντης, Α., & Φακιολάς, Ρ. (2002). *Ελληνισμός της Διασποράς στις Υπερπόντιες Χώρες, Αφρική και Μέση Ανατολή*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. 6. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο (4η εκδ.)*. (Αθήνα, Μεταφρ.) Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ.
- Ξωχέλλης. (1997-1998). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική. *Μακεδόν*, τ 4, σσ. 3-19.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001), Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές, Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση - Τόμος Ι*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ. 129.

Η μητρική γλώσσα και η προηγούμενη γνώση των αλλοεθνών μαθητών

Αμαραντίδης Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Ε.Α.Π.

amarantidisaa@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικεντρωθεί στον ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ενώ στις έρευνες αυτές διαπιστώνεται ο ουσιώδης ρόλος της, η διδασκαλία και η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών δεν περιλαμβάνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και παγκόσμια. Η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας και γενικότερα της προηγούμενης γνώσης που φέρουν από την οικογένειά τους οι αλλοεθνείς μαθητές στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μαθησιακή τους εξέλιξη αλλά και για την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλλοεθνείς μαθητές, μητρική γλώσσα, διγλωσσία, γνωστική ανάπτυξη, προηγούμενη γνώση

Abstract

Much of the educational research in recent decades has focused on the role that the mother tongue of foreign students plays in learning the language of the host country. Whereas these studies show its essential role, the teaching and use of the mother tongue of foreign students is not included in the educational programs in the majority of educational systems, both in Europe and globally. The utilization of their mother tongue and in general of the previous knowledge that the foreign students bring from their family to the school is particularly important for their learning development, but also for their smooth integration in the school and the wider social environment.

Keywords: Foreign students, mother tongue, bilingualism, cognitive development, prior knowledge

Εισαγωγή

Η ραγδαία εισροή προσφυγικών πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο λόγω των ένοπλων συγκρούσεων και της πολιτικής βίας, που επικρατεί στις χώρες προέλευσής τους, σε συνδυασμό με την παλαιότερη αλλά και τη σύγχρονη εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών από διάφορες χώρες, δημιουργούν νέες συνθήκες και προκλήσεις στην εκπαίδευση. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι έχουν διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και μιλούν διαφορετικές γλώσσες από την ελληνική, μετατρέπει τις σχολικές μονάδες από μονοπολιτισμικούς και ομογενοποιημένους χώρους εκπαίδευσης σε

χώρους συνύπαρξης διαφορετικών λαών και πολιτισμών. Αυτός ο πολιτισμικός και γλωσσικός προυλαρισμός που χαρακτηρίζει πλέον το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ειδικά στις μεγαλουπόλεις της χώρας μας, θέτει σε αμφισβήτηση την έως τώρα επικρατούσα αντίληψη της ύπαρξης μίας μόνο πρότυπης και νόμιμης γλωσσικής και πολιτισμικής μορφής επικοινωνίας, η οποία θα πρέπει και να διδάσκεται στους μαθητές. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση και παρεμβάσεις που σε αντίθεση με την προηγούμενη μονογλωσσική και μονοδιάστατη εκπαιδευτική πολιτική θα αξιολογούν και δε θα απαξιώνουν το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, δημιουργώντας έτσι εκείνες τις συνθήκες που θα υποστηρίζουν τη μαθησιακή τους εξέλιξη, θα ενισχύουν τη δόμηση σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης με τους άλλους μαθητές και θα ευνοούν την ένταξη και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον με την παράλληλη όμως διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Cummins, 2002, Cummins, 2007, Μπουγιουκλή, 2014, Νικολάου, 2000, Nation, 2003, Πατσιαρίκα, 2014, Σκούρτου, 2001).

Η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών, δηλαδή η γλώσσα που μαθαίνουν από την εμβρυική τους ζωή (όταν ακούει το έμβρυο τη φωνή της μητέρας) και μετά τη γέννησή τους με την έκθεσή τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον μέσα στο οποίο ομιλείται έχει μεγάλη αξία για την ψυχοσωματική, κοινωνική και διανοητική τους ανάπτυξη. Αποτελεί τον κύριο σύνδεσμο με τους προγόνους τους και με τα άλλα μέλη της πολιτισμικής και εθνικής τους ομάδας και βασικό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων, πεποιθήσεων και σκέψεων. Η μεγάλη αξία της ωστόσο, έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί το βασικό δομικό συστατικό της υπό διαμόρφωση εθνικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητάς τους. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι αποδοχή ή η απόρριψή της, η εκτίμηση ή η υποτίμησή της και η ανάδειξη ή η υποβάθμισή της μέσα στο σχολικό πλαίσιο θα έχουν άμεσο αντίκτυπο και θα επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη μαθησιακή τους πρόοδο καθώς και την ένταξή τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η αξιοποίησή της μητρικής γλώσσας στο σχολείο και η ανάπτυξη της διγλωσσίας έχει πολλαπλά οφέλη για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς επιτελεί πολύ σημαντικές γνωστικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες.

Η θετική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης διαπιστώνεται σε εμπειρικές μελέτες πολλών ερευνητών. Στις έρευνες αυτές η σχολική επιτυχία των αλλοεθνών μαθητών αντανακλά τόσο τη πιο στερεή γνωστική υποδομή που έχουν αναπτύξει στη μητρική τους γλώσσα, όσο και την αποδοχή και ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Αμπατζόγλου, 2001, Cummins, 2002: 198-199, Cummins, 2007, Nation, 2003, Πατσιαρίκα, 2014). Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών,

οι γλώσσες δε μαθαίνονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αλλά η εκμάθηση της μίας γλώσσας εξαρτάται από τη γνώση που έχει και συνεχίζει να αναπτύσσει στη μητρική του γλώσσα ο μαθητής. Οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου έχουν στη βάση τους μία κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, που αντιπροσωπεύει το κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο των γλωσσών. Η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των δύο γλωσσών και η μεταφορά και η αξιοποίηση εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων (ιδιαίτερα των δεξιοτήτων που είναι σχετικές με τον γραπτό λόγο), που ήδη γνωρίζει ο δίγλωσσος μαθητής από τη μητρική του γλώσσα, τον βοηθούν να κατανοήσει τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, να κατακτήσει ταχύτερα το λεξιλόγιο (ιδιαίτερα όταν γίνεται χρήση της μετάφρασης για τη σημασιολογική απόδοση των λέξεων) και να μάθει τη γλώσσα του σχολείου αλλά και τα γνωστικά περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων που είναι κοινά για όλους τους μαθητές δίγλωσσους και μη (Cook, 2001, Cummins, 2002, Mahmoud, 2006, Μαρέδη, 2014, Σκούρτου, 2001: 214-229).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας αποτελεί σύμφωνα με πολλούς ερευνητές και σημαντικό ψυχολογικό εργαλείο καθώς συμβάλλει στη δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης και ασφάλειας στους αλλοδαπούς μαθητές, μειώνει το άγχος και τη δυσπιστία τους απέναντι στο σχολείο, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους ενθαρρύνει να εκφραστούν ελεύθερα, αποβάλλοντας τα αισθήματα φόβου και ντροπής που πιθανόν να έχουν. Επιπλέον, συμβάλλει στη δημιουργία αισθημάτων αποδοχής και οικειότητας με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής καθώς και κινήτρων για την εκμάθηση και χρήση της. Έχει παρατηρηθεί σε πολλές έρευνες ότι αρκετά συχνά οι αλλοδαποί μαθητές μέσα στη γεμάτη δυσκολίες προσπάθεια τους να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα θεωρούν τη μητρική τους γλώσσα κατώτερη της ελληνικής και ένα εμπόδιο που δυσχεραίνει την ένταξή τους, το οποίο πρέπει να αποβάλλουν. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι μαθητές αυτοί να σταματάνε να μιλάνε τη γλώσσα τους, να μην αναφέρονται στην καταγωγή, στα ήθη και έθιμά τους και να οδηγούνται αναπόφευκτα σε αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις όπως απομόνωση, αρνητισμός και επιθετικότητα. Με την χρήση της μητρικής τους γλώσσας, λοιπόν, αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι μαθητές νιώθουν ότι η προσωπικότητα και η πολιτισμική, εθνική και κοινωνική τους ταυτότητα γίνεται αποδεκτή από τους Έλληνες μαθητές και από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Στα ψυχολογικά οφέλη της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και της ανάπτυξης της διγλωσσίας συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σύνθετης πολιτισμικής ταυτότητας που καλούνται να διαμορφώσουν προκειμένου να ενταχθούν αρμονικά στο σχολείο και την ελληνική κοινωνία και να ισορροπήσουν ανάμεσα στις απαιτήσεις των δύο διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων (Μαρέδη, 2014, Παπαδοπούλου, 2009, Χατζηδάκη, 2020).

Όσον αφορά την παιδαγωγική χρήση της, η μητρική γλώσσα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την καθοδήγηση και την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές,

διότι βοηθάει στο να γίνονται κατανοητά όλα τα μηνύματα και οι οδηγίες που τους παρέχουν. Παρομοίως, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν αξιόπιστα τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατανοήσει τα διάφορα αντικείμενα. Επιπροσθέτως, η χρήση της συνεισφέρει στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν πιο εύκολα και πιο γρήγορα τα γνωστικά αντικείμενα και οι εκπαιδευτικοί προχωρούν με περισσότερη άνεση στην παράδοση των διδακτικών αντικειμένων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η κοινωνική λειτουργία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, καθώς με την χρήση της επιτυγχάνεται η ουσιαστική επικοινωνία με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους, τους συγγενείς και τους ομοεθνείς συμμαθητές ή φίλους τους που ζουν στη χώρα υποδοχής. Επικοινωνία, η οποία είναι απαραίτητη για την κοινωνική τους ένταξη στην πολιτισμική τους ομάδα αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η χρήση της στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει το αίσθημα ότι ανήκουν σε μία ομάδα με την οποία μπορούν να ταυτιστούν και με βάση αυτή να διαμορφώσουν τη σύνθετη πολιτισμική τους ταυτότητα. Πολύ συχνά τη χρησιμοποιούν για να παρέχουν αλληλοβοήθεια, ώστε να βοηθήσουν τους ομόγλωσσους συμμαθητές τους στη κατανόηση των νοημάτων ποικίλων λέξεων, προτάσεων, κειμένων ή άλλων μηνυμάτων στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στα πλαίσια αυτής της αλληλουποστήριξης οι μαθητές που κατανόησαν τα μηνύματα φροντίζουν να τα μεταδώσουν άμεσα στους υπόλοιπους ομόγλωσσους συμμαθητές τους, να τους εξηγήσουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών εργασιών ή άλλων δραστηριοτήτων και να τους βοηθήσουν στην επιτυχή ολοκλήρωσή τους.

Ως επικοινωνιακό εργαλείο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συνολική διαχείριση της τάξης, την προσέλευση του ενδιαφέροντος και την εστίαση της προσοχής των μαθητών, τη δημιουργία ευχάριστου και ζεστού κλίματος, την αναλυτική και επεξηγηματική περιγραφή διαφόρων θεμάτων και, γενικότερα, για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών και κυρίως των αρχάριων που δεν έχουν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα του σχολείου. Οι αρχάριοι μαθητές που καταφεύγουν στην χρήση της μητρικής τους γλώσσας για να αναζητήσουν βοήθεια, να εκφραστούν και να διατυπώνουν τις απορίες και τις ερωτήσεις τους μπορούν να ανταπεξέλθουν επικοινωνιακά σε ικανοποιητικότερο βαθμό στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που γνωρίζουν καλά και τις δύο γλώσσες αναγνωρίζουν εύκολα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις που έχει κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και προσαρμόζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά τους (Atkinson, 1987: 242, Brooks-Lewis, 2009, Kuhl, 2014: 57, Μαρέδη, 2014, Nation, 2003, Schweers, 2003, Παπαδοπούλου, 2009, Tang, 2002, Χατζηδάκη, 2020).

Όταν η ανάπτυξη μίας ή και των δύο γλωσσών υστερεί λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η αρνητική στάση των γονιών ή και των ίδιων των παιδιών απέναντι στην χρήση

της δεύτερης γλώσσας στη διδασκαλία ή η άσκηση πίεσης και η προσπάθεια (από γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλους) αντικατάστασης της μητρικής γλώσσας από τη γλώσσα της πλειονότητας, τότε είναι πολύ πιθανό να επηρεαστούν αρνητικά τόσο η μαθησιακή εξέλιξη και επιτυχία του παιδιού όσο και η γνωστική του ανάπτυξη. Εάν το παιδί δεν μπορέσει να αναπτύξει τις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της χρήσης του προφορικού λόγου στη μητρική του γλώσσα, η οποία ως γλώσσα της πρώτης του κοινωνικοποίησης εκφράζει καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, τότε η προσπάθεια εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας ενδέχεται να είναι όχι μόνο αναποτελεσματική αλλά και μια τραυματική εμπειρία (Λουλά, 2012: 42-43) Γίνεται φανερό λοιπόν ότι στους δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα της συνεχούς ανάπτυξης και των δύο γλωσσών και όχι της ανάπτυξης της μίας γλώσσας εις βάρος της άλλης.

Τρόποι αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών

Η ένταξη της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών στην τυπική εκπαίδευση προϋποθέτει τη συστηματική ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων των τελευταίων ετών όσον αφορά στις χώρες προέλευσης και την ύπαρξη κοινού γλωσσικού υπόβαθρου μεταξύ των μαθητών αυτών καθώς και την καταγραφή και την κατάταξή τους στην αντίστοιχη με την χώρα προέλευσής τους βαθμίδα εκπαίδευσης (αυτή η αντιστοιχία κατάταξης σε τάξη παρακολούθησης πραγματοποιείται ήδη από τα αρμόδια γραφεία στις διευθύνσεις εκπαίδευσης). Επιπλέον, σε κάθε σχολείο για κάθε νέο μαθητή θα πρέπει να διενεργείται στα πλαίσια της συνολικής αξιολόγησής του και μια αξιολόγηση της επάρκειάς του στη μητρική του γλώσσα, ώστε να διαμορφωθεί παράλληλα με το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής του γλώσσας από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα, έχοντας ως βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, οι προτάσεις για την ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς μαθητές καθώς και για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης επικεντρώνονται στα εξής:

α) Στην ενθάρρυνση των γονιών να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα στα παιδιά στο σπίτι. Η διατήρηση των χώρων χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διγλωσσίας. Η οικογένεια αποτελεί το πιο ζωτικό χώρο χρήσης της μητρικής γλώσσας στη ζωή των παιδιών και η κατάργησή του θα οδηγήσει σταδιακά στην απώλειά της (Σκούρτου, 2001: 183-186).

β) Στην συστηματική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών μονάδων και στην έκβαση οποιασδήποτε παιδαγωγικής προσέγγισης. Συνεπώς, η συνεχής επιμόρφωσή τους σε

διαπολιτισμικά θέματα και εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία τους. Η επιμόρφωσή τους θα επικεντρώνεται στους παρακάτω στόχους: i) την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ρατσισμού και κοινωνικών διακρίσεων, ii) την απόκτηση των δεξιοτήτων της συνεργασίας, της επιτυχούς κοινωνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης, iii) την κατάρτισή τους σχετικά με την εφαρμογή προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η μέθοδος «project» (σχέδιο εργασίας) και τα παιχνίδια ρόλων, iv) την κατάρτισή τους σχετικά με τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις και τους τρόπους ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των μαθητών και της αξιοποίησης της μητρικής τους γλώσσας v) την εξοικείωσή τους με την ανάγνωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (και ιδιαίτερα των δικών τους προκαταλήψεων και πρακτικών) που συντελούν στην περιθωριοποίηση των αλλοεθνών μαθητών, ώστε να αναγνωρίσουν τις διακρίσεις που υφίστανται μέσα στις σχολικές τάξεις και να τις ανατρέψουν και vi) την εκμάθηση των κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών για την αποτελεσματική προσέγγισή τους με τους γονείς, δεδομένης της καθοριστικής σημασίας της στενής συνεργασίας σχολείου - γονέων για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και ιδιαίτερα των αλλοδαπών που συναντούν εμπόδια στην επικοινωνία λόγω της διαφορετικής γλώσσας και πολιτιστικού τους υποβάθρου. Η συνεργασία αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής.

γ) Στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής στο σχολείο μέσω της ενθάρρυνσής του να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα και άλλα βοηθήματα, που προέρχονται από τη γνώση που έχει από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο, για να κατανοεί τις γνωστικές δραστηριότητες και να τις διεκπεραιώνει. Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και την εκμάθηση του λεξιλογίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της μετάφρασης, την αξιοποίηση των συμφραζόμενων, διάφορα εποπτικά μέσα (οπτικοακουστικό υλικό), διάφορα υλικά (θερμόμετρα, πέτρες, μπαταρίες κ.ά.), παραδείγματα χρήσης του λεξιλογίου, περιφράσεις και περιγραφές. Ιδιαίτερα σημαντική για την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών είναι και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ομοεθνών μαθητών που θα χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και μεταξύ των μαθητών με διαφορετική προέλευση κατά την οποία οι μαθητές θα αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και θα αποδέχονται, σέβονται, βοηθούν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να διατηρεί τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή νέας γνώσης τόσο στο επίπεδο της γλώσσας, όσο και γενικότερα. Ακόμη, η πολιτισμική γνώση των μαθητών θα γίνεται αποδεκτή και θα αποκτά αξία, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους και δίνοντάς τους κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρούσου & Μάγος, 2001: 150-153, Ασκούνη, 2001: 100-101, Cummins, 2002: 120-124, Harbord, 1992, Καραγιάννη, 2018, Κεφαλά, 2018, Κουτσού,

2012, Νάκου, 2013, Nation, 2003: 3-4, Μπίκος, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης που φέρουν από την οικογένειά τους οι μαθητές και η αποδοχή της πολιτισμικής τους ταυτότητας δεν αφορά μόνο τους αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης αλλά και τους ομόγλωσσους οι οποίοι προέρχονται από λαϊκά κοινωνικά στρώματα ή από πολιτισμικές ομάδες που μιλούν άλλες διαλέκτους ή ιδιώματα στην Ελλάδα (όπως τα τσακωνικά, τα ποντιακά κ.ά.) ή και άλλες γλώσσες (όπως η αθιγγανική, η πομάκινη, η βλάχικη, τα αρβανίτικα κ.ά.). Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, η γλώσσα και η κουλτούρα είναι ταξικά διαφοροποιημένες. Τα παιδιά των λαϊκών τάξεων αποκτούν μέσα στην οικογένεια γνώσεις και εξοικείωση με τη λαϊκή κουλτούρα που είναι διαφορετική από την επίσημη κουλτούρα που διδάσκει το σχολείο. Η μη αναγνώριση αυτής της διαφοράς καθώς και η αρνητική αξιολόγηση της ποικιλίας που μιλούν τα λαϊκά στρώματα ως λαθεμένης και της κουλτούρας τους ως κατώτερης αποτελούν τα βασικότερα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών. Έτσι, λοιπόν, η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας όχι ως της μόνης σωστής αλλά ως μία από τις πολλές ποικιλίες της εθνικής γλώσσας και η αποδοχή και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και των ομόγλωσσων παιδιών λαϊκής προέλευσης θα συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης και των μαθητών αυτών.

δ) Στην ενσωμάτωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τους παρακάτω τρόπους:

- Με την τοποθέτηση πινακίδων στη γραμματεία και σε άλλους χώρους του σχολείου, που να καλωσορίζουν τους μαθητές στις μητρικές τους γλώσσες. Παρομοίως, οι ανακοινώσεις του σχολείου μπορούν να γίνονται σε όλες τις γλώσσες των παιδιών (ελληνικά, αλβανικά, αγγλικά, αραβικά, ρωσικά κ.λπ.).

- Με την παρουσίαση στη τάξη των μητρικών γλωσσών των παιδιών, τοποθετώντας ταμπέλες σε διάφορα αντικείμενα που να αναγράφουν την ονομασία τους στις διαφορετικές γλώσσες και καλώντας τα παιδιά να παρουσιάσουν και να διδάξουν στη τάξη κάτι στη γλώσσα τους, όπως τραγούδια, χαιρετισμούς κ.ά. Στην ετοιμασία των υλικών αυτών (ανακοινώσεις, πινακίδες κ.ά.) μπορούν να βοηθήσουν (για παράδειγμα στη μετάφραση) τα παιδιά που γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν και στις δύο γλώσσες καθώς και οι γονείς.

- Με την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο χώρο του σχολείου, είτε μεταξύ τους στις ομάδες συνομηλίκων, είτε επίσημα σε συνεντεύξεις, απονομές βραβείων, θεατρικές παραστάσεις ή άλλες εκδηλώσεις.

- Με την ενθάρρυνση των μαθητών να γράφουν κείμενα στη μητρική τους γλώσσα για τις σχολικές εφημερίδες και περιοδικά.
- Με την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, οργανώνοντας τους μαθητές σε ομάδες μικτής ικανότητας όσον αφορά στη γλωσσική επάρκεια και τη σχολική επίδοση.
- Με την παροχή μονόγλωσσων λεξικών, στα οποία η σημασιολογική απόδοση του λεξιλογίου δίνεται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Με την παροχή, ειδικά για τους αρχάριους μαθητές, δίγλωσσων λεξικών στα οποία η σημασιολογική απόδοση του λεξιλογίου παρέχεται στη μητρική τους γλώσσα. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και σε συντομότερο χρονικό διάστημα το λεξιλόγιο όταν η σημασιολογική απόδοση των λέξεων παρέχεται μέσω της μετάφρασης στη μητρική τους γλώσσα.
- Με την πραγματοποίηση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων και δρώμενων στον χώρο του σχολείου όπου οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους θα έχουν ενεργό ρόλο.
- Με την παροχή βιβλίων γραμμένων στη μητρική τους γλώσσα τόσο στο μάθημα όσο και στις σχολικές βιβλιοθήκες.
- Με την παροχή δίγλωσσων βιβλίων, στα οποία τα ελληνικά και η μητρική τους γλώσσα θα είναι τυπωμένα σε αντικριστές σελίδες. Έτσι, όλα τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση στα κείμενα των βιβλίων.
- Με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και της στήριξής τους από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημά τους αλλά και στη συνέχεια της μαθησιακής τους πορείας. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να αναμορφωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ώστε το μάθημα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών που έχουν κοινό γλωσσικό υπόβαθρο να πραγματοποιείται στο ωρολόγιο πρόγραμμα παράλληλα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και προβάλλοντας αυτά τα πολυπολιτισμικά τους στοιχεία και τη σημασία που έχουν στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να είναι Έλληνες ή ακόμη και αλλοδαποί της αντίστοιχης εθνικότητας, οι οποίοι έπειτα από την κατάλληλη επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εναλλακτικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων, εκπαίδευσης γονέων, διαχείρισης συγκρούσεων και στρατηγικών προσέγγισης και αλληλεπίδρασης θα μπορούν να επιτελέσουν και τον ρόλο του εξωσχολικού συνδέσμου. Οι εξωσχολικοί σύνδεσμοι θα επιτελούν τον σύνδεσμο σχολείου-οικογένειας-μεταναστευτικής κοινότητας. Θα έρχονται σε επαφή και θα αναλαμβάνουν τη συνεχή επικοινωνία με τους γονείς (που μπορεί να περιλαμβάνει και επισκέψεις στα σπίτια) για όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και τη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο. Ο ρόλος τους δε θα περιορίζεται στη διερμηνεία, αλλά ως

πολιτισμικοί διαμεσολαβητές θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πλούσιο πληροφοριακό υλικό για τους μαθητές, ώστε να γίνεται κατανοητή η κουλτούρα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον και θα τους διευκολύνουν στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων (Cummins, 2002: 198-220, Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008, Καρασμάνη & Καψή, 2008, Μαρέδη, 2014, Nation, 2003, Φραγκουδάκη, 2001: 118-147, Χατζηδάκη, 2020, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σελ.167-190).

Με τις παραπάνω προτάσεις επιχειρείται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στην διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι η υπερεκτίμηση και η υπερβολική χρήση της κατά τη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα και να εμποδίσει σε σημαντικό βαθμό την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, η υπερβολική χρήση της μπορεί να οδηγήσει στην προσκόλληση των παιδιών σε αυτή και στη μειωμένη διάθεση και επιθυμία για εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και τελικά σε αποτυχία χρήσης της. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε πολλά γλωσσικά λάθη (συντακτικά, λάθη λεξιλογίου κ.ά) λόγω της παρεμβολής της στην χρήση της δεύτερης γλώσσας. Εκτός από την αρνητική παρεμβολή, μπορεί να συμβεί και το φαινόμενο της «αποφυγής», όπου τα παιδιά κατά την χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής παραλείπουν τα χαρακτηριστικά της που είναι πολύ διαφορετικά από τη μητρική τους γλώσσα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αρνητικό παράδειγμα αποτελεί η άσκοπη χρήση της μητρικής τους γλώσσας ακόμη και σε περιπτώσεις που μπορούν οι μαθητές να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό οφείλεται στην ανασφάλεια και τη λανθασμένη αίσθηση που τους προξενεί η υπερβολική χρήση της, ότι αδυνατούν να κατανοήσουν τα νοήματα και τα μηνύματα στη νέα γλώσσα που μαθαίνουν, εάν πρώτα δεν τους δοθεί η μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ισορροπημένη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, ώστε η υπερβολική χρήση της να μην οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα και τελικά αποτελέσει εμπόδιο στην αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Atkinson, 1987: 247, Carless, 2008, Μανινέα, 2010: 5, Μαρέδη, 2014, Πατσιαρίκα, 2014, Polio, 1994: 153).

Συμπεράσματα

Η ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών εισροών τα τελευταία χρόνια και η συνεπακόλουθη δημιουργία της νέας πολυπολιτισμικής παραγωγικότητας στο ελληνικό σχολείο απαιτεί την εγκατάλειψη της μονογλωσσικής πολιτικής που εφαρμοζόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία έως τώρα και την εφαρμογή μίας νέας, που θα αξιοποιεί και δε θα απαξιώνει το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων. Έτσι, θα μπορούν να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα υποστηρίζουν τη μαθησιακή εξέλιξη των αλλοδαπών μαθητών, θα ενισχύουν τη

δόμηση σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης με τους άλλους μαθητές και θα ευνοούν την ένταξη και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον με την παράλληλη όμως διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών τεχνικών και διδακτικών προσεγγίσεων, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών που έχουν κοινό γλωσσικό υπόβαθρο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα παράλληλα με την ελληνική γλώσσα από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ορισμένες μόνο από τις παρεμβάσεις που θα συμπεριλαμβάνει μία νέα γλωσσική πολιτική, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της και τις ομάδες των αλλοεθνών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, ανατρέποντας τις έως τώρα μονοπολιτισμικές και ομογενοποιητικές λογικές και πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις [B7]. *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Διαθέσιμο on line: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b7/index.html. προσπελάστηκε στις 10/07/2020.
- Ανδρούσου, Α., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 113-162.
- Ασκούνη, Ν. (2001). « Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης». Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 67-107.
- Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg (Ανατύπωση).
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Μαυροσκούφης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ένταξη Παιδιών Παλινοστούτων & Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 67-85. Διαθέσιμο on line:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, προσπελάστηκε στις 08/06/2020.

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα.

Καρασμάνη, Ε., & Καψή, Β. (2008). *Η κοινωνική πολιτική για τις μειονότητες στην Ελλάδα. Το παράδειγμα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης στον τομέα της εκπαίδευσης* (Μη δημοσιευμένη Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Ελλάδα. Διαθέσιμο on line:

http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12727/SDO_DMYP_00703_Medium.pdf?sequence=1 προσπελάστηκε στις 13/07/2020.

Κεφαλά, Ζ. (2018). «*Διερεύνηση απόψεων και πρακτικών Ελλήνων γονέων δίγλωσσων παιδιών στη Σουηδία*» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Κουτσού, Ο. (2012). “*Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βεροίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*” (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Λουλά, Μ. (2012). *Γλωσσική επάρκεια σε μαθητές δημοτικού από γλωσσικές μειονότητες με δυσκολίες στη σχολική μάθηση* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Μανινέα, Μ. (2010). “*Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της στη σχολική ένταξη μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*” (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Μαρέδη, Μ. Α. (2014). *Ο Ρόλος της Μητρικής Γλώσσας (Γ1) σε Οργανωμένα Μαθήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Γ2): Στάσεις και Πρακτικές* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο: Δ. Μαυροσκούφης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ένταξη Παιδιών*

- Παλινοστούντων & Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 89-110. Διαθέσιμο on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/deft-eri_glossa/synedriio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, προσπελάστηκε στις 10/02/2020.*
- Μπουγιουκλή, Π., Β. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή Εμπλοκή στο Σχολείο: Η Οπτική των Εκπαιδευτικών (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πατσιαρίκα, Α. (2014). *«Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο Περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης» Επαφή Ελληνικής Γλώσσας και Αγγλικής (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. *Πρακτικά 12^{ου} Διεθνές Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*, Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο on line: <https://docplayer.gr/8701813-O-rolis-tis-mitrikis-glossas-ton-allodapon-mathiton-stin-ekpaideysi-toys.html>, προσπελάστηκε στις 24/07/2020.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 167-275.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και*

Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 81-165.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Η διγλωσσία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Διαθέσιμο on line: <https://docplayer.gr/29755689-H-diglossia-sto-ekpaideytiko-mas-systima.html> προσπελάστηκε στις 08/07/2020.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 165-196.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4): 241-247.

Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics*, 30(2): 216-235.

Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3): 402-423.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2): 221-240.

Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4): 350-355.

Kuhi, D. (2014) Azerbaijani Turkic speaking English language teachers' attitudes towards the use of their students' mother tongue in English classes. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(3): 55-72.

Mahmoud, A. (2006). Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure. *English Teaching Forum*, 44 (4): 28-33.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian-efl-Journal*, 5(2): 1-8.

Polio, C. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom": A Reader Reacts... *TESOL Quarterly*, 28(1): 153-161.

Schweers, C.W.Jr (2003). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 41(4): 34-37. Διαθέσιμο on line:

https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-4-e.pdf προσπελάστηκε στις (28/02/2020).

Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, 40(1): 36-43. Διαθέσιμο on line:

https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-1-h.pdf προσπελάστηκε στις (04/03/2020).

Κοινωνικές συνέπειες της υποχρεωτικής μετανάστευσης του ελληνικού πληθυσμού της Μικράς Ασίας μετά τη συνθήκη της Λοζάνης

Γουργιώτου Καλλιόπη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., Μεταπτυχιακός τίτλος στο ΙΑΚΑ,
 kgourgiotou@gmail.com

Περίληψη

Η ανταλλαγή των πληθυσμών που προέβλεπε η συνθήκη της Λοζάνης έμεινε στην ιστορία του Διεθνούς Δικαίου ως ένα κακό παράδειγμα. Η λύση αυτή, αν και είχε χαρακτηριστεί από τον λόρδο Curzon, πολιτικό άνδρα στη Συνδιάσκεψη της Λοζάνης (Οκτώβριο 1922-Ιούλιο 1923), ως «ένας εξαρχής προβληματικός δρόμος» όρισε τις ζωές 1.600.000 ανθρώπων. Στο πλαίσιο της Συνδιάσκεψης και ο Αμερικανός R.W.Child χαρακτήρισε την ανταλλαγή «αρχή ασύμβατη με την ηθική». Ο καθηγητής Στυλιανός Σεφεριάδης, πατέρας του Γιώργου Σεφέρη, γράφει: *Οι άνθρωποι δεν μπορούν να αγοράζονται σαν βόδια, δεν μπορούν να σκορπίζονται δεξιά αριστερά, δεν μπορούν να θυσιάζονται ούτε μπορούν να ανταλλάσσονται* (Aktar, 2006, σ.148-151). Παρά την κριτική, τα άρθρα 37 και 45 της συνθήκης της Λοζάνης αποτέλεσαν τα θεμέλια του δικαίου των μειονοτήτων σε Ελλάδα και Τουρκία. Οι συνέπειες της συνθήκης ήταν ανυπολόγιστες και διαμόρφωσαν το πρόσωπο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Αν και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και οι όροι της συνθήκης διδάσκονται τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, οι κοινωνικές συνέπειες δεν εξετάζονται ενδελεχώς. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να φωτίσει τις πτυχές αυτές της νεοελληνικής ιστορίας που, ενώ εκτυλίχθηκαν την περίοδο του Μεσοπολέμου, ο απόηχός τους παραμένει ακόμα αισθητός.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνθήκη της Λοζάνης, κοινωνικές συνέπειες, πρόσφυγες

Εισαγωγή

Στις διαπραγματεύσεις μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, αλλά και σε εκείνες της περιόδου της συνθήκης της Λοζάνης ήταν έκδηλη η ιδεαλιστική προσήλωση σε μια δίκαιη ειρήνη που να στηρίζεται στις αρχές της αυτοδιάθεσης και της συμφιλίωσης μεταξύ νικητών και ηττημένων. Ωστόσο, την πορεία της Διάσκεψης της Λοζάνης καθόρισαν τα συμφέροντα και οι πιο πραγματιστικές προθέσεις των Δυνάμεων που προωθούσαν την εγκαθίδρυση ανεξάρτητων εθνών-κρατών, καθένα με έναν ιδεώδη ομοιογενή πληθυσμό. Ισχυρή ήταν η επιρροή της αμερικάνικης εξωτερικής πολιτικής με την αρχή της αυτοδιάθεσης που συμπεριλαμβανόταν στα 14 σημεία του προέδρου Wilson. Ως αποτέλεσμα το έθνος-κράτος επικράτησε έναντι άλλων πιθανών μορφών πολιτικής συγκρότησης. Στην πράξη όμως οι συνέπειες στο εσωτερικό των νέων εθνών-κρατών είχαν διαλυτικό χαρακτήρα, καθώς επέφεραν μετατοπίσεις πληθυσμών και δεν εξασφάλιζαν ασφάλεια στις μειονοτικές ομάδες (Hirschon, 2006, σ.157-8).

Ακόμη την ίδια περίοδο το ζήτημα των ατομικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που σήμερα αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της διεθνούς σκηνης, δεν ήταν σημαντικό. Αναδειχθηκε ως αξία μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Το διεθνές δίκαιο διέφερε. Αναφερόταν αποκλειστικά στις διακρατικές σχέσεις κι η προστασία των μειονοτήτων περιλαμβανόταν μόνο σε ειδικά κεφάλαια των συνθηκών (Hirschon, 2006, σ.159).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός πως στη Διάσκεψη της Λοζάνης ως καθοριστικό κριτήριο ταυτότητας οι συνομιλητές έλαβαν το θρήσκευμα, όπως υπαγόρευσαν οι Τούρκοι διαπραγματευτές εκφράζοντας μια παλαιότερη διοικητική δομή (το οθωμανικό σύστημα των millet) που καθόριζε την ταυτότητα με όρους θρησκευτικής ένταξης. Πιθανό εναλλακτικό κριτήριο θα μπορούσε να είναι η γλώσσα: έτσι θα εξαιρούνταν οι τουρκόφωνοι χριστιανοί της Ανατολίας και οι ελληνόφωνοι μουσουλμάνοι της Κρήτης (Hirschon, 2006, σ.157-8). Ουσιαστικά επιδίωξη ήταν να εκκενωθεί η Τουρκία σε μεγάλο βαθμό από τον χριστιανικό πληθυσμό της, όπως και έγινε. Μεγάλες εκτάσεις της Ανατολίας, της Μαύρης Θάλασσας και των δυτικών παραλίων της Μικράς Ασίας, όπου ήταν εγκατεστημένο το ελληνικό στοιχείο από την αρχαιότητα, εκκενώθηκε βίαια. Οι ορθόδοξοι βίωσαν την ανταλλαγή ως σκληρή εξορία κι οι μουσουλμάνοι του ελληνικού κράτους ως τραυματική ρήξη (Tolga, 2003, σ.193-208)

Ο όρος «πρόσφυγας» και οι συνδηλώσεις του

Η έννοια του Μικρασιάτη πρόσφυγα αποτελεί ιστορική ιδιαιτερότητα που δε συνάδει με τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου των Προσφύγων, όπου βασική προϋπόθεση για την απόδοση της ιδιότητας του πρόσφυγα είναι η έλλειψη ιθαγένειας ή ομογένειας σε σχέση πάντα με τη χώρα υποδοχής. Το άρθρο 7 της Σύμβασης της Λοζάνης αναφέρει τους ανταλλασσόμενους πληθυσμούς ως 'μετανάστες' (Βουτυρά, 2006, σ.240).

Η μετακίνηση των Ελλήνων από τη Μικρά Ασία βέβαια είχε αρχίσει από το 1914, ωστόσο ο σημαντικότερος όγκος μετακινείται από το 1922 και μετά το 1923, οπότε ανήκουν στην κατηγορία των ανταλλαγέντων. Ωστόσο όλοι ομογενοποιήθηκαν στην κατηγορία του πρόσφυγα (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ.253). Ενίοτε η ομάδα των προσφύγων διακρίνεται σε δυο μόνο μεγάλες υποομάδες ορατές στο δημόσιο χώρο: τους Σμυρνιούς ή Μικρασιάτες και τους Πόντιους (Μπαλτσιώτης, 2006, σ.480), γιατί από όπου κι αν προέρχονταν και σε όποια στιγμή και αν μετακινήθηκαν ήταν όλοι θύματα μιας μεγάλης τραγωδίας. Κατά την Ε.Βουτυρά ο όρος αναφερόταν «όχι τόσο στο γένος των Μικρασιατών, αλλά στην υποδοχή τους από τη 'μητέρα-πατρίδα' και αυτή η υποδοχή παραμένει ανεπανάληπτο επίτευγμα», «το μεγαλύτερο του νεοελληνικού κράτους» (Βουτυρά, 2006, σ.240). Το ¼ του πληθυσμού του τότε ελληνικού κράτους ήταν οι 'ξεριζωμένοι', που έπρεπε να ξαναριζώσουν.

Στον όρο πρόσφυγες συμπυκνώθηκε μια εθνική τραγωδία. Ο όρος τους έδινε το διαβατήριο να ενταχθούν στην εθνική, πολιτική και κοινωνική ζωή της νέας πατρίδας, συγχρόνως όμως τους επιφορτίζε με την αποστολή να αποτελέσουν τις ζωντανές μαρτυρίες της μεγάλης εθνικής τραγωδίας, μιας τραγωδίας που τροφοδότησε μια εθνική και

πολιτισμική αντίληψη περί διαχρονικής ελληνικής τραγικότητας. Στην εθνική τώρα αφήγηση οι πρόσφυγες ως αφηρημένη έννοια απέκτησαν τεράστια λειτουργικότητα. Η έμφαση που δόθηκε στις εμπορικές ικανότητές τους, ο υπερτονισμός της οικονομικής τους άνθησης και του πολιτισμού τους στη Μικρά Ασία επιβεβαίωναν το μεγαλείο του ελληνικού έθνους, ενώ συγχρόνως αναδείκνυαν τη βιαιότητα των Τούρκων. Φτιάχτηκε μέσω των προσφύγων μια ελληνική Μικρά Ασία, με φωτεινό σημείο την πιο πλούσια, την πιο πολιτισμένη πόλη τη Σμύρνη, η οποία καταστράφηκε εξαιτίας των Τούρκων (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ.256).

Το αίσθημα της απώλειας της εστίας και της πατρίδας

Και στις δυο πλευρές του Αιγαίου χιλιάδες άνθρωποι βίωσαν την απώλεια της πατρίδας επί τρεις ή και τέσσερις γενιές. Κατά τη R.Hirschon αυτό διαπιστώνεται όποτε λαμβάνει χώρα μια διαρκής διαδικασία καθορισμού και επανακαθορισμού της ταυτότητας. «Οι χαμένες πατρίδες δε λησμονιούνται εύκολα. Οι άνθρωποι διατηρούν ανθεκτικούς δεσμούς με το χώρο, δεσμοί που συχνά περνούν και στις επόμενες γενιές... Ακόμα και όταν υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ της χώρας υποδοχής και των προσφύγων, που μπορούν να γεννήσουν την προσδοκία προσαρμογής, όπως στην περίπτωση Ελλάδας και Τουρκίας και της ανταλλαγής των πληθυσμών τους, αυτή η προσδοκία δεν μπορεί να στηριχτεί σε στέρεη βάση» (Hirschon, 2006, σ.174-5). Παρά τα κοινά στοιχεία της γλώσσας και της ορθοδοξίας οι πρόσφυγες ανέπτυξαν μια ξεχωριστή ταυτότητα την οποία διατήρησαν ακόμη και πενήντα χρόνια μετά. «Είμαστε πρόσφυγες» έλεγαν ή «Είμαστε Μικρασιάτες», ενώ τους κατοίκους της χώρας τους αποκαλούσαν «ντόπιους», «βλάχους», «Παλιοελλαδίτες» ή απλά «Ελληνες» (Hirschon, 1998, σ.4). Κατά τον Δ.Πεντζόπουλο οι πρόσφυγες δεν έπαψαν να νοσταλγούν τις χαμένες πατρίδες (Pentzopoulos, 2002, σ.205-206).

Οι προσφυγικοί συνοικισμοί κριτήριο διάκρισης

1954 μικρά χωριά και πόλεις ιδρύονται με την έλευση των προσφύγων: 1047 στη Μακεδονία, 574 στη Θράκη και 331 στην υπόλοιπη Ελλάδα. Πολλοί εγκαταστάθηκαν όμως και σε μεγάλες πόλεις. Αθήνα, Πειραιά, Θεσσαλονίκη (Yerolympos, 2003, σ.140).

Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες στις πόλεις εγκαταστάθηκαν σε οικοδομικά τετράγωνα που χαρακτηρίστηκαν προσφυγικά, με κύριο διακριτικό τους γνώρισμα τα σπίτια. Ξύλινα αρχικά, μικρά, διαφορετικά από τα υπόλοιπα αποτέλεσαν μια ξεχωριστή νησίδα στον πολεοδομικό και κοινωνικό ιστό των πόλεων. Οι πρόσφυγες αποτελούσαν μια 'νέα κοινωνική τάξη', μια 'ιδιόμορφη τάξη', της οποίας κριτήριο διάκρισης ήταν κυρίως το πολεοδομικό (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ.257).

Στην Αθήνα συγκεκριμένα η έλευση των προσφύγων επιδείνωσε τις συνθήκες διαβίωσης. Μετά την εγκατάλειψη του πολεοδομικού σχεδίου του Π.Καλλιγά που περιλάμβανε και προσφυγικούς συνοικισμούς το 1925, μοναδικός τρόπος ανάπτυξης της πόλης έγινε η σταδιακή ενσωμάτωση μικρών περιοχών που οικοπεδοποιούνταν και κτιζόνταν

αυθαίρετα. «Το μοντέλο εγκατάστασης των προσφυγικών συνοικισμών που υιοθετείται, εισάγει για πρώτη φορά τον σαφή κοινωνικό διαχωρισμό στο χώρο, μεταμορφώνοντας την κοινωνική γεωγραφία της πρωτεύουσας. Οι 12 μεγαλύτεροι και 34 μικρότεροι οικισμοί εγκαθίστανται σε ακατοίκητες περιοχές στις παρυφές της πόλης του 1922 και συγκροτούν 'δορυφορικές' κοινότητες, που δεν αναστατώνουν την κανονική ζωή της υπάρχουσας πόλης, ενώ παράλληλα εξασφαλίζουν ένα ομοιογενές κοινωνικό περιβάλλον στο εσωτερικό των οικισμών, κατά τις προσφιλείς διατυπώσεις των τότε αρμοδίων» (Καραδήμου-Γερόλυμπου, 2002, τ.Β1, σ.77-8). Καθώς όμως η ΕΑΠ (Επιτροπή Αποκατάστασης Προσφύγων) δεν περιορίστηκε μόνο στη στέγαση των απόρων, αλλά ασχολήθηκε και με ομάδες μεσαίων και υψηλότερων εισοδημάτων παραχωρώντας οικοπέδα και δάνεια, αναπτύσσονται δυο μορφές αυτοστέγασης: των ευπόρων σε περιοχές με υψηλές προδιαγραφές υγιεινής και ελεύθερων χώρων, και των φτωχών σε αυτοσχέδιες παραγκουπόλεις με ακατάλληλες κατοικίες. Μια καταμέτρηση του 1927 δείχνει ότι το 71% των προσφύγων ζούσε σε συνοικισμούς και το 29% σε ιδιωτικές κατοικίες.

Εχθρότητα και απόρριψη

Αρχικά η τεράστια έξοδος των προσφύγων από την Τουρκία και η εγκατάσταση στην Ελλάδα προκάλεσε το ενδιαφέρον της διεθνούς κοινότητας και τη συμπάθεια εκ μέρους του ντόπιου ελληνικού πληθυσμού (Pentzopoulos, 2002, σ.200-201). Η κατάσταση ωστόσο μεταστράφηκε γρήγορα. Τα έντονα προβλήματα, κυρίως στο θέμα της στέγασης τόσων προσφύγων, γέννησαν την εχθρότητα και την απόρριψη. Οι νεοαφιχθέντες, βίωναν τον αποκλεισμό και τις προκαταλήψεις -συγκεκριμένα αποκαλούνταν 'γιαουρτοβαφτισμένοι', 'τουρκόσποροι' κι 'Ανατολίτες'. Η διάκριση ακόμη ανάμεσα σε 'πρόσφυγες' και 'γηγενείς' έθεσε τη βάση για το κυρίαρχο σχίσμα της ελληνικής κοινωνίας του μεσοπολέμου. Την εποχή εκείνη πολλοί γηγενείς αρνούσαν την 'ελληνικότητα' των προσφύγων. Η διάκριση χαρακτηριζόταν συχνά ως φυλετική (Βουτυρά, 2006, σ.245 και Pentzopoulos, 2002, σ.202-3).

Πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι ο εισερχόμενος πληθυσμός, αν και αποτελούνταν από ορθόδοξους χριστιανούς, ήταν στην πραγματικότητα εξαιρετικά πολύμορφος. Καθώς προέρχονταν από διάφορες περιοχές της οθωμανικής ενδοχώρας, οι άνθρωποι παρουσίαζαν διαφορές σε επίπεδο πλούτου, διαλέκτων και τοπικών πολιτιστικών προτύπων. Δε συνιστούσαν ομοιογενή ομάδα. Μακροπρόθεσμα, οι υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτιστικές διχόνοιες διατηρήθηκαν ή εντάθηκαν, όπως την περίοδο του Εμφύλιου (Hirschon, 2006, σ.172-3). Στη Θεσσαλονίκη η εγκατάσταση προσφύγων είχε βαθιές επιπτώσεις στην εύπορη εβραϊκή κοινότητα. Η κυρίαρχη θέση της κοινότητας διαβρώθηκε και κατά καιρούς τα μέλη της έπεφταν θύματα εκρήξεων εχθρότητας. Η μετάβαση ήταν σαφής: η Θεσσαλονίκη από «εβραϊούπολη» έγινε «προσφυγούπολη» (Λεοντίδου, 1989, σ.162-3).

Μηχανισμοί αλληλεγγύης και σταδιακής ομογενοποίησης

Το γεγονός ότι οι προσφυγικοί συνοικισμοί ήταν συγκεντρωμένοι στην ίδια περιοχή της κάθε πόλης συντέλεσε στην ανάπτυξη δυνατών μηχανισμών αλληλεγγύης μεταξύ των προσφύγων. Καταρχάς οι ίδιοι ομογενοποιούνταν στο εσωτερικό των συνοικισμών ανεξάρτητα από την περιοχή καταγωγής τους ή τις γλωσσικές- πολιτισμικές διαφορές τους. Η προσφυγιά ήταν το στοιχείο συνοχής, ενώ συγχρόνως η Μικρά Ασία ως κοινός χώρος αναφοράς τους βοήθησε να αναπτύξουν ένα αίσθημα υπερηφάνειας κι ανωτερότητας απέναντι στους ντόπιους (Hirschon, 1998, σ.34-5). Αυτό το αίσθημα επέτρεψε στους πρόσφυγες να διεκδικήσουν δυναμικά τη θέση τους στην κοινωνία και να επιβάλλουν την προσφυγιά ως πραγματικότητα, που έπρεπε η πόλη να ενσωματώσει στους κοινωνικούς ιστούς της.

Κι ενώ οι προσφυγικοί συνοικισμοί αποτελούσαν το στίγμα της οικονομικής καθυστέρησης της ελληνικής κοινωνίας, με ένα παράδοξο τρόπο συνέβαλαν στην επιτάχυνση του εκσυγχρονισμού, ενός ιδιόρρυθμου, πιο ανθρώπινου εκσυγχρονισμού. Στους προσφυγικούς συνοικισμούς 20-30 χρόνια μετά την ίδρυσή τους άρχισαν να εγκαθίστανται και εσωτερικοί μετανάστες, άνθρωποι από τα χωριά, που για λόγους καταστροφών (σεισμοί), πολιτικών διώξεων ή οικονομικής ανέχειας, βρήκαν καταφύγιο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Αυτοί που βίωναν έναν άλλο κατατρεγμό, αντί να περιθωριοποιηθούν στα αστικά κέντρα, εντάσσονταν στην «τάξη» των προσφύγων (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ.259), όπου οι ισχυροί μηχανισμοί αλληλεγγύης επέτρεπαν στην κοινωνία να εκσυγχρονίζεται. Η γειτονιά προσέφερε το πλαίσιο ανάπτυξης της αμοιβαιότητας και της συλλογικότητας απέναντι στα προβλήματα και τις υποχρεώσεις, αλλά και το πλαίσιο της λογοδοσίας και της κριτικής των πράξεων.

Οι προσφυγικοί συνοικισμοί αποτέλεσαν έτσι τα κέντρα ανάπτυξης ενός μικρασιατικού «προσφυγικού» πολιτισμού, με την έννοια της διαφορετικής αντίληψης για τη ζωή. Ενώ η κατάστασή τους επέβαλλε μια ζωή απολύτως εσωστρεφή, οι πρόσφυγες ζούσαν με έναν εντελώς εξωστρεφή τρόπο. Ανέπτυσαν μια συλλογικότητα στην καθημερινή ζωή, που εκδηλωνόταν στις πλατείες, τις ταβέρνες, τα στέκια των συνοικισμών, ακόμη και στα πεζοδρόμια. Οι προσφυγικοί συνοικισμοί έγιναν φορείς μιας λαϊκής κουλτούρας που ξεκινούσε από τον Καραγκιόζη και έφτανε σε πιο σύνθετες μορφές εξωστρέφειας. Σταδιακά έγινε ελληνική λαϊκή κουλτούρα και το όχημα κοινωνικοποίησης και αστικοποίησης προσφύγων και περιθωριοποιημένων ομάδων των αστικών κέντρων.

Στη γονιμοποίηση, ωστόσο, αυτής της κουλτούρας δε συνέβαλαν μόνο οι Μικρασιάτες. Η κουλτούρα αυτή δε θα είχε αποκτήσει κανένα νόημα, αν δεν είχε γονιμοποιηθεί σε ένα πλαίσιο έντονης πολιτικής, κατεξοχήν αριστερής κουλτούρας. Οι προσφυγικοί συνοικισμοί, τόποι συγκέντρωσης των φτωχών και κατατρεγμένων, τόποι με έντονη αμοιβαιότητα στο εσωτερικό τους, αποτέλεσαν γόνιμη βάση ανάπτυξης του αριστερού κινήματος, καθώς και ζυμώσεων του πολιτισμού της φτώχειας και της πολιτικής για τους φτωχούς. Μέσα από τη συνάντηση φτώχειας, μηχανισμών αλληλεγγύης και αριστερού πλαισίου γεννήθηκε ένας όχι ιδιαίτερος μικρασιατικός πολιτισμός αλλά ένας

πολιτισμός της φτώχειας (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ.263). Ήταν η περίοδος που οι αδύναμες κοινωνικά τάξεις παρήγαν πολιτισμό.

Πρόσφυγες και εργασία

Η γρήγορη ένταξη των προσφύγων στην παραγωγή συντελέστηκε μέσα από την γεωργία, την ελαφρά βιομηχανία και το εμπόριο. Η επιλογή των προσφύγων να επιδοθούν στο εμπόριο στα αστικά κέντρα πραγματοποιήθηκε αυθόρμητα εξαιτίας των προηγούμενων επαγγελματικών τους εμπειριών και του χαμηλού κόστους εισόδου σε πολλούς εμπορικούς κλάδους. Έτσι εύποροι πρόσφυγες με χρηματικά κεφάλαια και πρόσβαση σε πιστώσεις και επιχειρηματική δικτύωση αλλά και άποροι ασχολήθηκαν με το εμπόριο. Συνεπώς οι πρόσφυγες δεν ήταν μια ομοιογενής άπορη κι εξαθλιωμένη μάζα, αλλά ένα κοινωνικό σώμα με εσωτερικές διαφοροποιήσεις που απέρρεαν από το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική θέση, παράγοντες που προσδιόρισαν τις επιλογές και την τελική αποκατάστασή τους (Χατζηιωσήφ, 2002, σ.21 και Hirschon, 1998, σ.26-7).

Ως προς τη διοχέτευση του παραγωγικού δυναμικού των προσφύγων στη γεωργία αναπτύχθηκε ολόκληρο πλέγμα πολιτικών, διότι αυτή θα εξασφάλιζε σύντομα την αποκατάστασή τους, θα συνέβαλλε στην επάνοδο της σταθερότητας και θα ανέπτυσσε την παραγωγή ελλειμματικών προϊόντων, όπως τα σιτηρά. Οι πρόσφυγες έσπευδαν να επωφεληθούν από τα διαθέσιμα κτήματα, κυρίως σε Μακεδονία και Θράκη, και τις κρατικές και διεθνείς ενισχύσεις (Χατζηιωσήφ, 2002, σ.22)

Ως προς το μεταποιητικό τομέα-βιομηχανία και βιοτεχνία-η παρουσία των προσφύγων επέδρασε μέσω τριών οδών: της διεύρυνσης της αγοράς, της επιχειρηματικότητας των προσφύγων ιδρυτών βιομηχανιών και της αύξησης της προσφοράς εργασίας. Σημειώθηκε αύξηση στους κλάδους της κλωστοϋφαντουργίας και επεξεργασίας του καπνού, ενώ εισήχθη από τους πρόσφυγες ο κλάδος της ταπητουργίας (Pentzopoulos, 2002, σ.163-4 & Hirschon, 1998, σ.82-3) που ως το 1830 αναπτύχθηκε τόσο, ώστε να χαρακτηρίζεται ως μια καθαρά «ελληνική» βιομηχανία. Το «θαύμα» της ταπητουργίας οφείλεται και στην τεχνογνωσία που διέθεταν οι πρόσφυγες, καθώς και στο φτηνό εργατικό δυναμικό.

Αποτέλεσμα της εισροής των προσφύγων, του κλεισίματος των μεταναστευτικών διεξόδων και της αστυφιλίας ήταν η πτωτική τάση των πραγματικών ημερομισθίων στη διάρκεια του Μεσοπολέμου και ως προς τούτο η επενδυτική στρατηγική γηγενών και προσφύγων βιομηχάνων δε διέφερε καθόλου. Τα χαμηλά μεροκάματα, η ελάχιστη ή καθόλου αμειβόμενη παιδική εργασία σε συνδυασμό με τη γενικότερη πολιτική κι οικονομική κρίση οδήγησαν πολλούς εργαζόμενους σε αδιέξοδο (Λούκος, 2002, τ. Β1, σ.144). Κατά το Δ.Πεντζόπουλο, ήταν δύσκολο να απορροφήσει η χώρα τόσους πρόσφυγες. Κάποιες εργασίες ήταν προσωρινές ή άλλες μη αποδοτικές. Είναι πολλές οι περιπτώσεις προσφύγων που γυάλιζαν παπούτσια ή σε πάγκο πουλούσαν σιγάρα, εξοικονομώντας ίσα ίσα το βραδινό τους φαγητό (Pentzopoulos, 2002, σ.166).

Οι γυναίκες. Εργατικό δυναμικό-Κοινωνικό ζήτημα

Έντονοι κοινωνικοί μετασχηματισμοί, που συνδέονται όχι μόνο με τη μετανάστευση, αλλά και τη σταφιδική κρίση, τον εξαστισμό και την εκβιομηχάνιση, οδηγούν στην κοινωνική διαφοροποίηση της ελληνικής κοινωνίας σε ότι αφορά τις σχέσεις των φύλων, αλλά και την αλλαγή των συνθηκών για τις γυναίκες.

Σε ότι αφορά τις σχέσεις των φύλων, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να τεθεί το ζήτημα της κοινωνικής θέσης των γυναικών με ριζικά νεωτερικούς όρους: να διεκδικηθούν τα αστικά, κοινωνικά και πολιτικά τους δικαιώματα στο όνομα της δημοκρατικής αρχής και της κοινής μεταξύ ανδρών και γυναικών ανθρώπινης υπόστασης. Κεντρική συμβολική απεικόνιση των μετασχηματισμών αυτών θα γίνει η μορφή της εργαζόμενης γυναίκας. Μία από τις εργαζόμενες είναι και η εργάτρια, στη χαμηλότερη κοινωνική θέση.

Συγκεκριμένα, με την έλευση των προσφύγων η κινητικότητα των γυναικών από τα λαϊκά στρώματα, για να εργαστούν σε κοντινές βιοτεχνικές μονάδες ή στη βιομηχανία, θα αυξηθεί. Γυναικεία εργατική δύναμη χρησιμοποιεί κυρίως η βιομηχανία ενδυμάτων, καπνού, τροφίμων, η χημική βιομηχανία και η υφαντουργία. Η έλευση των προσφύγων θα σημάνει την αύξηση του ποσοστού των εργατριών που είναι ορφανές και συντηρούν εξαρτώμενα μέλη. Στην εργασία προσφύγων εξάλλου οφείλεται η σημαντική αύξηση του γυναικείου εργατικού δυναμικού. Οι περισσότερες εργάτριες βέβαια είναι αγράμματες (Αβδελά, 2002, τ.Β1, σ.341-3).

Οι άθλιες συνθήκες εργασίας στα εργοστάσια κι η χαμηλή τιμή της γυναικείας εργασίας θα συγκεντρώσουν τα πυρά των μεταρρυθμιστών. Τα γυναικεία εισοδήματα θεωρούνταν εκ προοιμίου συμπληρωματικά στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Άλλο γνώρισμα της γυναικείας εργασίας ήταν η εποχική και ακανόνιστη προσφορά της. Τέλος, οι γυναίκες εργάζονταν συχνά με τα παιδιά τους δίπλα στα μηχανήματα, ώστε να τα προσέχουν και να τις βοηθούν. Έτσι οι εργοδότες εξασφάλιζαν δωρεάν επιπλέον ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό (Φουντανόπουλος, 2002, τ.Β1, σ.303-4). Η ανάγκη τις καθιστούσε θύματα εκμετάλλευσης των εργοδοτών. Το φεμινιστικό κίνημα κατά το Μεσοπόλεμο συγκροτείται βέβαια όχι από τις εργάτριες, αλλά από τις εγγράμματες γυναίκες. Αυτές θα διεκδικήσουν την ισότητα και πολιτικά δικαιώματα.

Η αποξένωση δύο λαών

Η πολιτική επιστήμη, οι διεθνείς σχέσεις και η διπλωματία πρεσβεύουν πως η Σύμβαση και η ευρύτερη Ανταλλαγή διασφάλισαν την ειρήνη στην περιοχή του Αιγαίου και συνέβαλλαν στη σταθεροποίηση των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Από την άλλη, το Διεθνές Δίκαιο, η οικονομία, η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία, διατυπώνουν ανθρωπιστικούς προβληματισμούς και δίνουν προτεραιότητα σε ηθικά ζητήματα έναντι της πραγματιστικής προσέγγισης των πολιτικών επιστημών.

Τα ηθικά επιχειρήματα επικεντρώνονται κυρίως στην υποχρεωτική φύση της Ανταλλαγής και τον αμετάκλητο χαρακτήρα της. Επικριτές της Ανταλλαγής εξέφραζαν τις ανησυχίες τους, γιατί αφενός τα κρατικά συμφέροντα ετίθεντο σε προτεραιότητα και αφετέρου η βίαιη μεταφορά πληθυσμών δημιουργούσε επικίνδυνο προηγούμενο στην εξασφάλιση διεθνούς αναγνώρισης για νόμιμη λύση μειονοτικών προβλημάτων.

Υπάρχει όμως και μια άλλη διάσταση: ο δυσδιάκριτος και έντονα αποσχιστικός αντίκτυπος της Συνθήκης σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Με το πέρασμα των χρόνων η διαδικασία του διαχωρισμού, αντί της συμβίωσης, αναπόφευκτα επιφέρει μείωση των επαφών. Χάνεται η δυνατότητα αλληλοκατανόησης και σεβασμού και επέρχεται η καχυποψία, ο φόβος, η ανικανότητα συνεργασίας κι η αποξένωση των λαών. Κατά τη Hirschon, στην περίπτωση του βίαιου διαχωρισμού πληθυσμών που είχαν στενές σχέσεις πρωτύτερα, η οικοδόμηση του έθνους-κράτους συνεπάγεται τη διαμόρφωση ξεχωριστής ταυτότητας θέτοντας κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά όρια, όχι μόνο γεωγραφικά και πολιτικά. Έτσι αρνητικά συναισθήματα καλλιεργούνται-συχνά για πολιτικούς σκοπούς. Το κοινό παρελθόν ξαναγράφεται, έμφαση δίνεται στις αφηγήσεις συγκρούσεων και βίας, που εντείνουν την εχθρότητα των λαών και μακροπρόθεσμα η διακοινοτική βία μπορεί να εξελιχθεί σε διακρατικές εχθροπραξίες (Hirschon,2006, σ.178-9).

Βιβλιογραφία

- Hirschon, R., *Heirs of the Greek Catastrophe: the social life of Asia Minor Refugees in Piraeus*, New York 1998
- Hirschon, R., «‘Unmixing Peoples’ in the Aegean Region» in Hirschon, R., *Crossing the Aegean*, Berghahn Books 2003
- Hirschon, R., «Consequences of the Lausanne Convention: an Overview» in Hirschon, R., *Crossing the Aegean*, Berghahn Books 2003
- Pentzopoulos, Dimitri, *The Balkan Exchange of Minorities and its Impact on Greece*, Paris 1962, London 2002
- Tolga, Koker, «Lessons in Refugeehood. The Experience of Forced Migrants in Turkey» in Hirschon, R., *Crossing the Aegean*, Berghahn Books 2003
- Yerolympos, Alexandra, «Inter-war Town Planning and the Refugee Problem in Greece: Temporary ‘Solutions’ and Long Term Dysfunctions» in Hirschon, R., *Crossing the Aegean*, Berghahn Books 2003
- Aktar, Ayhan , «Το πρώτο έτος της ελληνοτουρκικής ανταλλαγής πληθυσμών: Σεπτέμβριος 1922- Σεπτέμβριος 1923» στο Τσιτσελίκης Κ., (επιμ), *Η Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2006

- Hirschon, R., «Τα αποτελέσματα της Ανταλλαγής» στο Τσιτσελίκης Κ., (επιμ), *Η Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2006
- Αβδελά, Έφη, «Οι γυναίκες, Κοινωνικό Ζήτημα» στο Χατζηιωσήφ, Χρ., (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αι*, τ.Β1, εκδ. Βιβλιόραμα, 2002, Κεφ 10
- Αναγνωστοπούλου, Σ., «Κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις από την εγκατάσταση των προσφύγων» στο Τσιτσελίκης Κ., (επιμ), *Η Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2006
- Βουτυρά, Ευ., «Η επιτυχής αποκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων» στο Τσιτσελίκης, Κ., (επιμ), *Η Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών*, Κριτική, Αθήνα 2006
- Καραδήμου-Γερόλυμπου, Αλέκα, «Πόλεις και Ύπαιθρος» στο Χατζηιωσήφ, Χρ., (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αι*, τ.Β1, εκδ. Βιβλιόραμα, 2002, Κεφ 2
- Λεοντίδου, Λίλα, *Πόλεις της σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1909-1940*, Πολιτιστικό Τεχνολογικό Ίδρυμα ΕΤΒΑ, Αθήνα 1989
- Λούκος, Χρήστος, «Μικρές και Μεγάλες Πόλεις» στο Χατζηιωσήφ, Χρήστος (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αι*, τ.Β1, εκδ. Βιβλιόραμα, 2002, Κεφ 4
- Μπαλτσιώτης, Λ., «Ανταλλαγές πληθυσμών και προσφυγιά σε Ελλάδα και Τουρκία. Οι προϋποθέσεις και τα αποτελέσματα δυο εθνικών αφηγήσεων» στο Τσιτσελίκης Κ., (επιμ), *Η Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών*, Κριτική, Αθήνα 2006
- Φουντανόπουλος, Κ., «Εργασία και εργατικό κίνημα στην Ελλάδα» στο Χατζηιωσήφ, Χρ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αι*, τ.Β1, Βιβλιόραμα, 2002, Κεφ 9
- Χατζηιωσήφ, Χρ, «Το προσφυγικό σοκ, οι σταθερές και οι μεταβολές της ελληνικής οικονομίας» στο Χατζηιωσήφ, Χρ.,(επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αι*, τ.Β1, Βιβλιόραμα, 2002, Κεφ 1

Ο διαπολιτισμικά «επαρκής» και σε «ετοιμότητα» εκπαιδευτικός

Πούρικας Χρήστος

Π.Ε.83 , M.Sc |Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση

M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Η αυξανόμενη τάση παγκοσμιοποίησης, η πολυπολιτισμικότητα και η ρευστότητα χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία αναζητά ένα κατάλληλο σχολικό και παιδαγωγικό περιβάλλον, το οποίο θα συμβάλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία και θα πλαισιώνεται από εκπαιδευτικές πρακτικές που θα διασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών των ατόμων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η δυσκολία πολλές φορές των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι εφοδιασμένος με ικανότητες, οι οποίες θα του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της σχολικής τάξης, ώστε να πετύχει την αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα κανείς να μην αισθάνεται ξένο σώμα. Ο στόχος αυτός είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική ικανότητα

Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε), ως αρχή και ως προσέγγιση, δηλώνει μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό πάντοτε τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Μάρκου, 1991).

Σύμφωνα με τον Banks (2004), κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παροτρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς, έτσι, με στόχο να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία για το δικό τους πολιτισμό και να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός. Να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να αποκτήσουν εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές. Έτσι, μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά το δικό τους πολιτισμό στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), επάρκεια διδασκαλίας είναι η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας που χορηγείται από έναν ανώτερο κρατικό φορέα, όπως είναι για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας, σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού.

«Εκπαιδευτική επάρκεια» σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2004) ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση που πρέπει να καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, τις οποίες κατέχει ένας εκπαιδευτικός από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης.

Ως «διαπολιτισμική επάρκεια» ορίζεται κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας. Περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου, ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει ως «ετοιμότητα» την ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ευρύτερης ομάδας να αντιλαμβάνεται με άμεσο τρόπο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, αλλά και να αντιδρά με κατάλληλο τρόπο σε αυτά. Είναι η ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει άμεσα απαντήσεις και ερωτήσεις και να ερμηνεύει νοήματα στα πλαίσια συγκεκριμένων διαδικασιών. Είναι, δηλαδή, η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά.

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα», αντίστοιχα, είναι η ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες απαιτήσεις ενός μαθητικού δυναμικού, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε σχέση με αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Οι παραπάνω απαιτήσεις προκύπτουν στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες (Banks, 2004).

Συγκρίνοντας τους όρους «επάρκεια» και «ετοιμότητα», βλέπουμε πως με τον όρο «επάρκεια» εννοούνται οι γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των σπουδών τους και οι οποίες σχετίζονται με την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, ενώ με τον όρο «ετοιμότητα» εννοείται η ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων αυτών σε διδακτική πράξη. Πρόκειται, δηλαδή, για δύο συγγενείς έννοιες. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του αποκτά όλες εκείνες τις γνώσεις, ώστε να θεωρείται εκπαιδευτικά επαρκής. Συχνά, δεν αποκτά όμως την απαραίτητη ετοιμότητα ως εκπαιδευτικός λειτουργός (Γεωργογιάννης, 2006).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006), όταν αναφερόμαστε στον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφερόμαστε στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αλλά και να μετουσιώνουν τις γνώσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτικό επίπεδο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικότερα, ως διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί να οριστεί η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης.

Χαρακτηριστικά και διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

Σύμφωνα με τον Zeinchner (1993), οι διαπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια ξεκάθαρη γνώση της δικής τους εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Να γνωρίζουν για τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και πως να τα αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Να μπορούν να εξετάζουν κριτικά τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να έχουν γνώση για τη δυναμική των προνομίων και της οικονομικής καταπίεσης καθώς και των σχολικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Να γνωρίζουν την ιστορία, την πολιτισμική κληρονομιά και την προσφορά των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να πληροφορούνται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στυλ μάθησης διαφόρων ομάδων και ατόμων. Να εκτίθενται σε παραδειγματικές καταστάσεις αποτελεσματικής (επιτυχούς) μάθησης και διδασκαλίας μαθητών εθνικών και γλωσσικών μειονοτικών ομάδων. Να εμπλουτίζουν τις διδακτικές τους εμπειρίες σε σχολεία και τάξεις που φοιτούν μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να δίνουν έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική ερευνητική γνώση για τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, πολιτισμού και μάθησης. Να χρησιμοποιούν και να προτιμούν τους κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης, μεθόδους και πρακτικές στην τάξη τους προσαρμοσμένες στο στυλ μάθησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών. Να διδάσκονται για τις διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να αποκτούν πληροφορίες σχετικά με τις κοινότητες που εκπροσωπούνται μέσα στη σχολική τάξη. Θα πρέπει τέλος να κάνουν χρήση ποικίλων διδακτικών και αξιολογικών στρατηγικών (διαδικασιών) και να τις προσαρμόζουν με ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές και γλωσσικές παραλλαγές στην τάξη. Έτσι, παίρνουν υπόψη τα μορφωτικά και πολιτισμικά αποθέματα των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και βοηθούν αυτούς στην ομαλή ένταξη και την καλή σχολική επίδοση (Zenchner, 1993).

Σύμφωνα με τον Batelaan P. (1994), τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών για το χειρισμό ζητημάτων κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλίας στην εκπαίδευση είναι, μεταξύ άλλων, να αναγνωρίζουν την εγκυρότητα και την αξία των ποικίλων «πολιτισμικών κεφαλαίων» που φέρουν οι μαθητές, να αποφεύγουν την οχύρωσή τους πίσω από τη θέση της κοινωνικής ουδετερότητας, αλλά και να παίρνουν θέση στη δυναμική αντιπαράθεση απόψεων, οπτικών, πολιτισμών, αντιλήψεων μέσα στην παιδαγωγική επικοινωνία και να περιγράφουν, να εξηγούν και να συζητούν με απόλυτη σαφήνεια και διαφάνεια με μαθητές και γονείς τους στόχους, τα κριτήρια και τους τρόπους αξιολόγησης. Όχι

μόνο να αποδέχονται ή να σέβονται, αλλά και να χειρίζονται δυναμικά στην παιδαγωγική πράξη τις ποικίλες πραγματικότητες και οπτικές, τα ποικίλα συμφέροντα, τις ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών τους ως βάσεις και πηγές μάθησης. Να αναγνωρίζουν τους φραγμούς που υψώνει η ίδια η γλώσσα, ο γλωσσικός αλλά και ο παιδαγωγικός κώδικας, που οι ίδιοι και το σχολείο χρησιμοποιούν και να τους τροποποιούν ανάλογα με τα δεδομένα των μαθητών τους. Να εντοπίζουν στον ισχύοντα εκπαιδευτικό λόγο τα στοιχεία εκείνα που αντιτίθενται στα πολιτισμικά δεδομένα των μαθητών τους και τους προσβάλλουν, αποκλείουν ή περιθωριοποιούν, και να προτείνουν τροποποιήσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, εμπλουτισμό του υλικού. Να δηλώνουν, αλλά να μην επιβάλλουν τις αξίες που οι ίδιοι και το σχολείο υποστηρίζουν, αντιπαραβάλλοντάς τες με αυτές των μαθητών, καθιστώντας τες αντικείμενο επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης. Να υποστηρίζουν ενεργά, χωρίς ποτέ να παραιτούνται, τη συμμετοχή της καθημίας μαθήτριας και καθενός μαθητή στις δραστηριότητες και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στην τάξη και στο σχολείο.

Κατά τον Craft (1996), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος, που θα παίρνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Να είναι σε θέση να δίνουν πληροφορίες και να χρησιμοποιούν πηγές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που να αντανακλούν και να αναφέρονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο των Άλλων μαθητών, στην πολυεθνικότητα της κοινωνίας και στην πολυπολιτισμική κληρονομιά. Να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων, ώστε αυτή να επηρεάζει και να επιδρά θετικά στη μάθηση και τη διδασκαλία. Να ενδιαφέρονται, ώστε κάθε πρόγραμμα επιστημονικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης να εμπλουτίζεται με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Να μελετούν τη σχετική βιβλιογραφία και την καθημερινή αρθρογραφία, που αναφέρεται στις σχέσεις και την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Να στηρίζουν και επιδιώκουν αυτήν την επικοινωνία που κατά κανόνα λειτουργεί ενισχυτικά και ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών. Να δίνουν οδηγίες και κατευθύνσεις στους γονείς για την πρόοδο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να ετοιμάζουν οι ίδιοι υλικό, οδηγίες και σχέδια (project) προωθώντας τη μάθηση μέσα από μορφές διερεύνησης με τη μορφή ομαδικής διδασκαλίας στην οποία να συμμετέχουν ισότιμα οι δάσκαλοι με τους μαθητές. Να αναπτύσσουν δραστηριότητες και προγράμματα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να ενισχύουν και να επιζητούν την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Να έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν διαθεματικά & διεπιστημονικά επιλεγμένα μέρη του Αν. Προγράμματος και να εμπλουτίζουν διαπολιτισμικά την ύλη όλων των μαθημάτων. Αυτό δίνει στους μαθητές τις ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες και να καθορίσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους (με βάση τα βιώματά τους). Τέλος, να εξερευνούν και να επανεξετάζουν τα προγράμματα σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τη συνάφειά τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, τις ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός ξέρει πως η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσ-

σώρευση πληροφοριών, οι οποίες μεταδίδονται από το δάσκαλο στους μαθητές. Θεωρεί πως μόνο με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατάργηση των συνόρων μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών-ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας, προάγει την αυτενεργό μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο και μπροστά σε καταστάσεις μάθησης που προϋποθέτουν δράση από τον ίδιο και σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση του μαθητή και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης.

Κατά τον J. Banks (2001), για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός με επιτυχία στη διαχείριση της διαφορετικότητας, θα πρέπει να έχει αποσαφηνισμένη πλουραλιστική ιδεολογία, να έχει καλή γνώση και πληροφόρηση για την κοινωνία και την τάξη που θα διδάξει, ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα για κοινωνική θέαση από διάφορες εθνικές πλευρές και απόψεις και γνώση των επιπέδων της πολιτισμικής ταυτότητας. Τέλος, θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες προκειμένου να εφαρμόζει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν Γνώσεις και Ικανότητες, που χρειάζονται για να συμμετέχουν σε μια δημοκρατική κοινωνική και πολιτική αλλαγή καθώς, επίσης, να διαθέτει γνώση της σύνθετης φύσης των εθνοτήτων στις Δυτικές κοινωνίες και την ικανότητα για λειτουργία στα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (διπολιτισμικό - πολυεθνικό – παγκόσμιο).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος/ικανός δάσκαλος σύμφωνα με την Camilleri (2002), θα πρέπει να καθιστά τις εντάσεις και αβεβαιότητες, που δημιουργούνται στην επικοινωνία, αφετηρία κριτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στο δικό του πολιτισμικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων και αξιών και σ' αυτό των μαθητών του. Να εξετάζει τους υποκειμενικούς τρόπους δράσης σε συνάρτηση με μια πιθανή πολιτισμική τους συσχέτιση χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπει ενδεχόμενες αποκλίσεις από το πολιτισμικά καθιερωμένο και προσδοκώμενο αλλά και ενδεχόμενες ομοιότητες ανάμεσα στα πολιτισμικά συστήματα. Να αναγνωρίζει τη δυνατότητα των υποκειμένων να νοηματοδοτούν πολιτισμικές σημασίες και να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα διαφορετικά από τον τρόπο που μέχρι τώρα υπαγόρευε το πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης τους. Να είναι έτοιμος να αποδομήσει παγιωμένα σχήματα σκέψης, ερμηνείας και δράσης που υπακούουν σε πολιτισμικά στερεότυπα και να τα εμπλουτίσει με την οπτική του πολιτισμικά «άλλου». Να είναι ικανός να εξετάζει κατά πόσο είναι ο ίδιος συνυπεύθυνος για τη δημιουργία συγκρούσεων εξαιτίας της άκαμπτης, εγκλωβισμένης σε παγιωμένα πολιτισμικά πρότυπα συμπεριφοράς του. Να έχει συνείδηση των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την αγνόηση πολιτισμικών διαφορών και συλλογικών εμπειριών. Επειδή, ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση προς αυτή την προοπτική υπερβαίνει κάποτε τις αντικειμενικές δυνατότητές του, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα συνεργασίας με συναδέλφους με στόχο τον κριτικό έλεγχο των επιλογών του για διαχείριση αμφιλεγόμενων καταστάσεων και τέλος να χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων δράσης που του παρέχονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία με στόχο την εξασφάλιση λύσεων που να συνυπολογίζουν τα ενδιαφέροντα όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Deardorff D. (2009), οι δάσκαλοι θα πρέπει να διδάσκουν με σαφήνεια και αντικειμενικότητα τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, φροντίζουν, όμως, να αναδεικνύουν τον πολιτισμό των εθνοπολιτισμικών ομάδων σε κάθε περίπτωση και επιδιώκουν να διατηρούν οι μαθητές αυτοί την υπερηφάνεια για τη δική τους εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Θα πρέπει να αναπτύσσουν και να διευρύνουν το Αν. Πρόγραμμα με τις προοπτικές των Άλλων μαθητών δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις γνωστικές και πολιτισμικές ικανότητες που φέρουν οι μαθητές και δημιουργούν στην τάξη ένα περιβάλλον παιδαγωγικής και ψυχολογικής αποδοχής και αλληλεπίδρασης. Θα πρέπει επίσης οι δάσκαλοι να έχουν μια καθαρή αίσθηση της δικής τους εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Να προσπαθήσουν να επιτύχουν την ισότητα ευκαιριών στη σχολική τάξη για όλους τους μαθητές και να πιστεύουν ότι είναι δυνατόν να κάνουν διακρίσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης. Να έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών τους, καθώς, και να αναπτύσσουν ένα προσωπικό δεσμό με τους μαθητές τους έχοντας σταματήσει να βλέπουν τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων ως «Άλλους». Οι δάσκαλοι θα πρέπει τελικά να εμπλέκονται σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα έξω από την αίθουσα διδασκαλίας για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση όλων των μαθητών τους, αλλά και να ενθαρρύνουν τα μέλη των κοινοτήτων να αναμειχθούν στη μόρφωση των παιδιών τους προτρέποντάς τους να συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις για όλα τα θέματα που αφορούν τη φοίτηση και σχολική επιτυχία των παιδιών τους και να είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Τέλος οι Berardo K. και Deardorff D. (2012) συνιστούν ο εκπαιδευτικός να γίνει φορέας μιας Διαπολιτισμικής και Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, φορέας αλλαγής και χειραφέτησης των αδύναμων, καταπιεσμένων, μη προνομιούχων ομάδων της κοινωνίας μας όπως των μεταναστών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτόν το λόγο, πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στον ρόλο του. Ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας πρέπει να διαθέτει «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος αυτός αναφέρεται στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Αυτό απαιτεί κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία και ανατροφοδότηση. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο γνωστικό κεφάλαιο το οποίο πρέπει απαραίτητα να διαθέτει, αλλά συμπεριλαμβάνει τις ικανότητες μετουσίωσης της θεωρητικής γνώσης σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και στη διαμόρφωση περιεχομένου με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μειονοτικού μαθητή και οφείλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν ικανότητες διαχείρισης της διαφορετικότητας και της συμβίωσης των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στην τάξη τους· από την άλλη, ο επανασχεδιασμός της εκπαίδευσης στο σύνολό της, ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη

τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου κρίνεται απαραίτητος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education – foundations, curriculum, and teaching*. University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (επιμ. πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Batelaan, P. (1994). *Education and tolerance in multi-cultural groups. Donaueschingen seminar No 63*. Strasbourg: Council of Europe. (DECS/SE/BS Donau (94) 3).
- Berardo K. and Deardorff D. (2012). *Building cultural competence: innovative activities and models*. Stylus, Sterling VA.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European centre for modern languages/Council of Europe Publishing.
- Craft, M. (1996). *Teacher education in plural societies. An international review*. London, Falmer Press.
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009). *SAGE Handbook of intercultural competence*. Sage, London.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating teachers for cultural diversity (NCRTL special report)*. East Lansing, MI: National center for research on teacher learning.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, 1ο πανελλήνιο συνέδριο*, Άρτα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. (1991). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, λήμμα στην παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά γράμματα, τ. 3, σσ. 1405-1408, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, λήμμα στην παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τ.7, σσ. 3953-3955.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.

Σχολική ηγεσία και προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πούρικας Χρήστος

Π.Ε.83, M.Sc | Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση

M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Η δυσκολία πολλές φορές των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει αρχικά τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης συμπεριληπτικής και συνεργατικής κουλτούρας αλλά και μέσω της διαπολιτισμικής του επιρροής στους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζοντας τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτυπώνονται τα βασικά γνωρίσματα του σχολικού ηγέτη και αναδεικνύεται ο τρόπος μέσω του οποίου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση οργανώνοντας ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ηγεσία, ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα

Εισαγωγή

Η θέση που κατέχει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας συνδυάζει πολλούς και ποικίλους ρόλους. Σύμφωνα με το Ν.1566/1985, κύρια όργανα διοίκησης του σχολείου ορίζονται ότι είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Στην σχολική μονάδα ουσιαστικά υπάρχει συνδιοίκηση με την έννοια της συλλογικής ευθύνης από τα εμπλεκόμενα όργανα της σχολικής μονάδας, που είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο Διευθυντής, η μαθητική κοινότητα, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων καθώς και η τοπική αυτοδιοίκηση.

Ο Διευθυντής με βάση τις διοικητικές υποθέσεις του σχολείου είναι οργανωτής, συντονιστής, επόπτης, εκπαιδευτής, ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων, υπεύθυνος επικοινωνίας και εκπρόσωπος του σχολείου. Έχει ρόλο ηγέτη που παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό και διαμορφώνει κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012).

Το έργο του γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκο και πιο απαιτητικό στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ως διοικητικός ηγέτης διατηρεί εξολοκλήρου τις αρμοδιότητες διαχείρισης της καθημερινότητας του σχολείου, ως εκπαιδευτικός ηγέτης έχει την ευθύνη της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ ως μετασχηματιστικός

ηγέτης προωθεί ένα προκλητικό όραμα για την αλλαγή των υφιστάμενων δομών. Η υιοθέτηση της διανομής της ηγεσίας σε πολλά επίπεδα με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών του σχολείου αποτελεί μονόδρομο. Σε κάθε περίπτωση η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας διαφοροποιείται από τη διοίκηση μιας οποιασδήποτε άλλης δημόσιας υπηρεσίας. Η εφαρμογή των αρχών οργάνωσης και η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν ικανό ηγέτη, θα τον βοηθήσουν ν' ανταποκριθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα της υπεύθυνης θέσης του. Από την άλλη, είναι πολύ σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να μπορούν με επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις να επιλέγουν από τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θεωρούν ως τα πιο ουσιώδη για την οργάνωση και διοίκηση του δικού τους σχολείου. Διοίκηση άλλωστε, είναι η διαδικασία που σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, γεγονός που αναγκάζει τα στελέχη της εκπαίδευσης να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, που αποτελούν το τρίπτυχο της διοικητικής ισορροπίας (Σαΐτης, 2007).

Τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος που αυτά παίζουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας

Ο τρόπος με τον οποίο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων χειρίζονται τα εκπαιδευτικά θέματα αντιστοιχεί σε ένα ή κάποιες φορές και σε συνδυασμό περισσότερων από ένα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κουτούζης & Πέτρου-Νεοκλέους, 2010). Τα βασικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο τρόπος που κάποια από αυτά συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership). Οι σχολικοί ηγέτες εξετάζουν και εντοπίζουν τις ανάγκες των υφισταμένων (εκπαιδευτικών, μαθητών), προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές και στοχεύουν προς την αφομοίωση δίνοντας έμφαση κυρίως σε θέματα διοίκησης. Συνδέεται με την συντηρητική πολυπολιτισμικότητα.
- Επιμεριστική ηγεσία (shared or distributed leadership). Προσκρούει στις παραδοσιακές μορφές ηγεσίας καθώς οι σχολικοί ηγέτες δεν λειτουργούν ως μονοπώλιο συγκεντρώνοντας τις εξουσίες πάνω τους, αλλά δημιουργώντας κοινότητες μάθησης και εμπλέκοντας πολλά άτομα στη λήψη των αποφάσεων κατανέμουν τις αρμοδιότητες στους υφισταμένους.
- Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), η οποία συνδέεται με την πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι καθοδηγητές των υφισταμένων τους και εφαρμόζουν με απλοϊκό τρόπο το σεβασμό στη διαφορά. Ασκούν, επίσης, ισχυρή επιρροή, υποστηρίζουν την αλλαγή, έχουν ένα όραμα, προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους και αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη (leadership for social justice), η οποία συνδέεται με την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και εξασφαλίζεται ένα περιβάλλον

ελεύθερης επικοινωνίας. Οι στόχοι και οι ενέργειες των σχολικών ηγετών προάγουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, της συμπερίληψης, του σεβασμού, της ισότητας κ.λπ. με στόχο τη δημιουργία ενός ελεύθερου δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Αμβλύνουν επίσης τις ανισότητες και αποτρέπουν κάθε μορφής καταπίεση (Πασιαρδής, 2014; Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018; Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι ιδανικοί σχολικοί ηγέτες που αποδέχονται και αντιλαμβάνονται την αξία του πλουραλισμού, υιοθετούν πρακτικές εφαρμοζοντας χαρακτηριστικά από διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας έχοντας υπόψη ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών, να καλλιεργεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και το σεβασμό της πολιτισμικής πολυμορφίας μέσα στο σχολείο.

Με δράσεις και πρωτοβουλίες αλλά και τη συνεργασία του με Διευθυντές και εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμβάλει στη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Θα πρέπει να ενημερώνεται για τους φόβους των μαθητών, τα πιστεύω τους, τις ανησυχίες τους, τις ανάγκες τους, τον πολιτισμό τους. Θα πρέπει να εισάγει εκπαιδευτικές καινοτομίες. Να συνεργάζεται άμεσα με τους γονείς των μαθητών μεταναστών οι οποίοι αποτελούν πηγή πληροφόρησης για το σχολείο σε ότι έχει σχέση με τα παιδιά τους. Η διατήρηση επαφής με τις κοινότητες και με τους πολιτισμικούς οργανισμούς που ανήκουν οι μαθητές, όπου αισθάνονται άνετα ώστε να εκδηλώνουν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους και η ανάμειξη των κοινοτήτων αυτών στα σχολικά δρώμενα, συντελεί τόσο στην αύξηση της σχολικής επιτυχίας των μεταναστών μαθητών όσο και στην βελτίωση του σχολείου (Hidalgo et al, 2004).

Οι διευθυντές στο σημερινό σχολείο χρειάζεται να είναι σε θέση να μετασχηματίσουν το σχολικό περιβάλλον σε ένα περιβάλλον οικείο και φιλικό για όλους τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συμβιώνουν αρμονικά, να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο (Blair, 2002).

Συμπεριληπτική και συνεργατική κουλτούρα - ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων

Σκοπός του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι πρώτιστα η ενδυνάμωση των μειονοτήτων μέσα από την εκπαίδευση με ανθρωπιστική προσέγγιση και έπεται η σχολική επιτυχία μεταναστών μαθητών αλλά και η ενδυνάμωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας. Είναι ανάγκη να διασφαλίζεται η αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών και να μην εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός (Γκόβαρης 2001). Ο διευθυντής έχει χρέος να προάγει τις αρχές της συμπερίληψης, του αλληλοσεβασμού, της διαφορετικότητας και της αμοιβαίας αναγνώρισης και του κοινωνικού ρόλου όλων αυτών που εμπλέκονται στη σχολική ζωή (Σιδηρόπουλος, 2014).

Στις μέρες μας, υπάρχει έκδηλη η ανάγκη δημιουργίας από τους σχολικούς ηγέτες μιας ασφαλούς συνεργατικής κοινότητας αποδοχής, όπου ο κάθε μαθητής θα αποτελεί τη βάση για επιτεύγματα από όλους τους άλλους μαθητές. (Booth and Aisncow, 2002).

Οι συνεργατικές σχέσεις και οι ενέργειες σύμπραξης έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην πραγματοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικότητας. Πέρα από τα θέματα διδασκαλίας, οι διοικητικές ενέργειες των σχολικών ηγετών πρέπει να έχουν και αυτές συλλογικό χαρακτήρα ενθαρρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, παρέχοντάς τους, έτσι, τη δυνατότητα να προσδιορίζουν τυχόν προβλήματα και να προτείνουν πιθανές λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν καθίστανται παθητικοί δέκτες των εντολών του διευθυντή, αλλά ισότιμοι και ο ίδιος δεν εμφανίζεται ως ανώτερος αλλά ως ο πρώτος μεταξύ ίσων τονίζοντας έτσι την αξία της ισότητας (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011).

Οι σχολικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και με άλλες ειδικότητες, να παρακολουθούν σεμινάρια εντός σχολικής μονάδας (ενδοσχολική επιμόρφωση) προκειμένου να διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο και να εφαρμόζουν πρακτικές που προωθούν τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Στο παραπάνω συνεργατικό πλαίσιο κρίνεται απαραίτητο να εμπλέκονται και οι γονείς των μαθητών αποτελώντας μια από τις συνιστώσες των ομάδων εργασίας, με τις οποίες το σχολείο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο, οι αξίες που αναπτύσσονται και διαχέονται μέσα στη σχολική κοινότητα, υιοθετούνται και στηρίζονται από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και οι γονείς με αποτέλεσμα να ενισχύεται η δυναμική τους (Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου, 2013)

Οι σχολικοί διευθυντές οργανώνουν συμβουλευτικές συναντήσεις για τους γονείς που αφορούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους. Ενημερώνονται για τα προγράμματα σπουδών, τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά έχουν παράλληλα τη δυνατότητα να επισημαίνουν τυχόν προβλήματα και ανησυχίες τους. Προτρέπουν τους μετανάστες γονείς να συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και διαπολιτισμικές εκδηλώσεις, όπου οι μαθητές θα γνωρίσουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό άλλων λαών. Τέλος, εμπλέκει τους γονείς στο θέμα των εργασιών των παιδιών για το σπίτι παρέχοντάς τους βοήθεια, ώστε να τα στηρίζουν (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Σχολική ηγεσία και σύλλογος διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (ΦΕΚ 1340/2002,τ.β'). Ως συλλογικό όργανο της σχολικής μονάδας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Αποτελεί βασικό όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί

μέσω αυτού επιλύονται βασικά θέματα της ομαλής λειτουργίας του. Συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίως, σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη (Μπρίνια, 2008).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων που αποτελεί το κέντρο της σχολικής μονάδας λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες και την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, την σύνδεση με την τοπική κοινωνία κ.ά. Η σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί φορέας συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία του προγραμματισμού μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της κουλτούρας και του κλίματος κάθε σχολικής μονάδας μέσα από τον προσδιορισμό συγκεκριμένων πολιτικών, στόχων και σχεδίων δράσης για θέματα που αφορούν την διαμόρφωση των καλύτερων δυνατών πρακτικών (Κατσαρός, 2008).

Σχετικές μελέτες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και την συνοχή του προσωπικού καθώς και την συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η σχολική μονάδα πρέπει μέσω των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική «Κοινότητα Μάθησης και Ευθύνης». Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτή την κουλτούρα, σχετίζονται με το σκηνικό μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση του σχολείου, με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, τη διοικητική θεωρία και την μεταφορά της στην πράξη από σχολικούς ηγέτες που έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και τη δράση του σχολικού ηγέτη ως φορέα ανάπτυξης της μάθησης, (Θεοφιλίδης, 2012).

Κατά τον Ζεμπύλα, «Ο σχολικός ηγέτης για να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ευνοεί τη συνεργασία και την κατανεμημένη ηγεσία ώστε να αναπτύσσεται η ομαδική εργασία στην ηγετική ομάδα και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Να διαχειρίζεται την ξеноφοβία των εκπαιδευτικών. Στις συνεδριάσεις τα διαπολιτισμικά θέματα να έχουν προτεραιότητα. Να τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν συμπληρωματικό διδακτικό υλικό για τη διαπολιτισμικότητα» (Zembylas, 2010).

Ο Διευθυντής του σχολείου σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων θα πρέπει να:

- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της μονάδα του για κάθε αλλόγλωσσο μαθητή ή πρόσφυγα (χώρα προέλευσης, καθεστώς εγγραφής, συνθήκες διαμονής στην Ελλάδα, σχολικές επιδόσεις, εκκρεμότητες διοικητικές, κ.ά.) (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

- Επιδιώκει την ανάθεση ή ανάληψη των ενισχυτικών τμημάτων από έμπειρο εκπαιδευτικό και να μη τον μετακινεί για κάλυψη άλλων εσωτερικών απρόβλεπτων κενών του προγράμματος (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017)
- Εξασφαλίζει τη συνεργασία του/των εκπαιδευτικών της «κανονικής» τάξης με εκείνους των ενισχυτικών τμημάτων (καθορισμένη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα).
- Υποδέχεται τους νεοφερμένους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές και να φροντίζει για την παρουσίαση και ένταξή τους μέσα στην τάξη. Να παρακινεί το Συμβούλιο της Τάξης, να στηρίζει διακριτικά τη διεύρυνση της ομάδας τους με τις νέες παρουσίες (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2017).
- Θέτει σε εγρήγορση την σχολική κοινότητα για προβλήματα που ανακύπτουν και απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα. Προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να καταγράψουν την πρώτη εβδομάδα όσα «προβλήματα» κατά τη γνώμη τους δημιουργούνται.
- Συγκροτεί ομάδα εκπαιδευτικών για τον έλεγχο του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών/τριών αυτών και ζητεί την κατάταξη των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Απαραίτητο είναι να κοινοποιεί την απόφαση αυτή στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2015).
- Υποστηρίζει και αναπτύσσει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην τυπική και άτυπη διαπολιτισμική επιμόρφωση.
- Βοηθά και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων, ευρωπαϊκών προγραμμάτων, προγραμμάτων αισθητικής αγωγής, κ.ά.).

Συμπεράσματα

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι εφοδιασμένος με ικανότητες οι οποίες θα του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της σχολικής τάξης, ώστε να πετύχει την αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να μην αισθάνεται κανείς ξένο σώμα μέσα στη σχολική κοινότητα. Εφαρμόζοντας την μετασχηματιστική ηγεσία που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, ο σχολικός ηγέτης προωθεί τις αξίες της διαπολιτισμικότητας, καθώς ενεργοποιούνται πολλές δυνατότητες για καινοτομίες και δημιουργείται αλλαγή των στάσεων προκειμένου το σχολείο να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της κοινωνίας. Ο Διευθυντής έχει ευθύνη για την ανάπτυξη και την εφαρμογή σχεδίου δράσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα στο σχολείο που ηγείται προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας. Καθοδηγεί, συντονίζει, ενισχύει θετικά τους εκπαιδευτικούς, τους ωθεί και τους παρωθεί στη διαπολιτισμική επιμόρφωση. Κατάλληλος διευθυντής για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αυτός που εργάζεται με στόχο να αλλάξει την παραδοσιακή μονοπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου και να διαμορφώσει μια σχολική πολιτική που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multiethnic context, *British journal of sociology of education*, 23 (2), 179-191.
- Booth, T. and Aisncow, M.(2002). *Index for inclusion: developing learning a participation in schools*. Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE).
- Hidalgo, N. M., Siu, S. F. & Epstein, J. L. (2004). Research on families, schools, and communities: a multicultural perspective. Στο: Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Zembylas, M.(2010). The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs. *Journal of educational administration*, p.p.48, 611-625.
- Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα : Διάδραση.
- Γιακουμή, Κ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του ηγέτη. *Επιστήμες αγωγής*, 3(1), 165-178.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. & Πέτρου-Νεοκλέους, Ε. (2010). Ηγετικό στυλ διευθυντών και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της σχέσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. *Επιστήμες αγωγής*, 4(1), 23-33.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Φ.Ε.Κ 167/ τ.Α΄/1985,

- Παγώνη, Π. & Παπαχρήστος, Κ. (2017) Εισήγηση με θέμα: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: διαπολιτισμικά σχολεία ή διαπολιτισμική εκπαίδευση;*». 4ο συνέδριο της ΠΕΣΣ. Ιωάννινα 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Πρακτικά υπό έκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). Εισήγηση με Θέμα: «Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». «*Εκπαιδευτική πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*». 2ο Επιστημονικό συνέδριο της πανελληνίας ένωσης σχολικών συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015,. Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ.
- Πασιαρδής, Π. (2014). (αναθεωρημένη έκδοση). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σιδηρόπουλος, Δ.(2014). *Οι Διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Η περίπτωση δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης*.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Α. Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα, Απρίλιος 2017.
- Υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων*». Φ.Ε.Κ. 1340/τΒ'/16-10-2002.
- Χαραλάμπους, Κ. & Αναστάση, Π. (2017-2018). (Επιμ.). *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για γονείς – διαμεσολαβητές*. Κύπρος: Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού. Παιδαγωγικό ινστιτούτο Κύπρου.

Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διερεύνηση απόψεων για τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αμοργιανιώτη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., eamorgiani@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αξιοποιώντας την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με απώτερο σκοπό τον εκδημοκρατισμό της γνώσης. Με μεθοδολογικό εργαλείο την ποιοτική έρευνα σε δώδεκα μεταπτυχιακούς φοιτητές τους Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για την ελεύθερη πρόσβαση των ατόμων στα ανοικτά πανεπιστήμια και τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης, την περίοδο του Δεκεμβρίου του 2019. Από τα ευρήματα της έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι από αυτούς επέλεξαν τις εξ αποστάσεως σπουδές, καθώς τους προσφέρουν ευελιξία στο χρόνο μελέτης και γενικότερα η αυτονομία στη μάθηση. Ακόμη επέλεξαν την μέθοδο της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως διδασκαλίας κυρίως για οικονομικούς λόγους. Αναφορικά, με τις δυνατότητες πρόσβασης οι προτάσεις τους κινήθηκαν σε δύο κατευθύνσεις, κίνητρα για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και συνεργασία επιχειρήσεων και εταιρειών με ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων. Η έρευνα εντάσσεται στο ερευνητικό ενδιαφέρον μου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ανοικτό πανεπιστήμιο, εξ αποστάσεως σπουδές

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η βιβλιογραφική έρευνα έχει επισημάνει ότι οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και συγχρόνως οι τεχνολογικές εξελίξεις μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο δημιούργησαν την ανάγκη για Ανοικτά Συστήματα Εκπαίδευσης (Κωστοπούλου, 2016). Η οικονομική ανάπτυξη και παράλληλα η επιτακτική ανάγκη για βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας με τη βελτίωση της παραγωγής και του εκσυγχρονισμού του πρωτογενή τομέα άλλαξαν τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ακόμη, η είσοδος των γυναικών στο τομέα της εργασίας ευνόησε την ανάπτυξη των ανοικτών συστημάτων (Δαβάκη, 2008).

Παράλληλα, στο σύγχρονο κόσμο όλο και περισσότεροι άνθρωποι επιθυμούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με στόχο την μέγιστη αποδοτικότητα (Δαβάκη, 2008 Hasan, 1996). Ειδικότερα, έχει επισημανθεί ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εργαζομένων, ιδίως μετά τις ασταθείς εργασιακές συνθήκες που ακολούθησαν την παγκόσμια οικονομική κρίση του 2009 (Γκάτζουλας, & Μανούσου, 2015).

Από την δεκαετία του 80 άρχισαν να ιδρύονται πολλά ανοικτά πανεπιστήμια στην

Ευρώπη και στις ΗΠΑ για να ακολουθήσουν και άλλες ασιατικές και αφρικανικές χώρες στο σύγχρονο κόσμο. Σήμερα τα ανοικτά αυτά εκπαιδευτικά ιδρύματα εφαρμόζουν διάφορα μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς το καθένα ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες. Στη χώρα μας το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κλήθηκε να παρέχει ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση για πρώτη φορά σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τον ιδρυτικό του νόμο το 1992 (ν. 2083/1992). Η λειτουργία του όμως ξεκίνησε το 2000 με τη ψήφιση του νόμου 2552/1997.

Ωστόσο, χαρακτηριστική παραμένει ακόμη και σήμερα η θεμελιακή αντίφαση που έχει επισημάνει η έρευνα από την αρχή της ίδρυσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ενώ η ανάγκη για ανοικτά συστήματα εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό αίτημα και η ανάπτυξη ανοικτών συστημάτων είναι γεγονός, διανύουμε εποχές που το κράτος πρόνοιας συρρικνώνεται και επόμενο είναι οι ευκαιρίες μάθησης να μην προορίζονται για όλους (Μαυρογιώργος, 2001). Ουσιαστικά, αυτό σημαίνει ότι έχει αμφισβητηθεί στην πράξη το ιδεώδες της ανοικτότητας με το κριτήριο της ελεύθερης πρόσβασης των ανθρώπων στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ακολούθως, το παρόν άρθρο, αφού προσεγγίζει με μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της εκπαίδευσης την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρουσιάζει μέσα από ερευνητικά δεδομένα πώς βιώνουν οι άνθρωποι, που φοιτούν, την ανοικτότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προτείνει πολιτικές και πρακτικές διεύρυνσης της πρόσβασης των ανοικτών πανεπιστημίων λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα τους, ως ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα, και την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα. Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να αποτυπώσουν το πώς πραγματώνεται στην πράξη το ιδεώδες της ανοικτότητας ως φιλοσοφικό υπόβαθρο των Ανοικτών Πανεπιστημίων. Ακόμη, θα αναδείξουν τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης, προκειμένου τα ανοικτά συστήματα να προσφέρουν ανοικτή και απρόσκοπτη πρόσβαση για όλους στην εκπαίδευση

Το θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος ανοικτότητα, στην παρούσα εργασία, νοείται ως το πιο κεντρικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας της εξΑΕ, που αναγνωρίζει και παράλληλα επιδιώκει να εξασφαλίσει το δικαίωμα των ανθρώπων να έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης. Ειδικότερα, η ανοικτότητα πραγματώνεται με διάφορα κριτήρια και σηματοδοτεί τις πολλαπλές θετικές υποδηλώσεις της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, καθορίζεται από την ελεύθερη πρόσβαση όλων των ατόμων και προεκτείνεται στην ανοικτότητα στο χρονοδιάγραμμα μελέτης, στο χώρο, στις διδακτικές μεθόδους, στα διδακτικά μέσα και τις νέες γνώσεις και ιδέες (Ζορμπά, 2017). Επειδή όμως το εύρος της παρούσας μελέτης είναι περιορισμένο, η ανοικτότητα εδώ προσεγγίζεται μόνο με βάση το κριτήριο της ελεύθερης πρόσβασης των ανθρώπων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς αυτό

αποτελεί και σημαντικό κοινωνικό αίτημα και παράλληλα υποχρέωση της κοινωνίας να εξασφαλίσει απρόσκοπτη πρόσβαση όλων των πολιτών στα μορφωτικά αγαθά, καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό(Σταματίου,2016).

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νοείται η εκπαιδευτική μέθοδος που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και πολυπλοκότητα και χρησιμοποιεί ειδικό διδακτικό υλικό, υποστηρικτικά μέσα ενεργοποίησης της μάθησης και τις νέες τεχνολογίες, καθώς δάσκαλος και εκπαιδευόμενος απέχουν μεταξύ τους τουλάχιστον χωροχρονικά(Keegan, 1996 Moore, 1990 Portway & Lane ,1994) .

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχέση μεταξύ ανοικτότητας και εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνίσταται στο ότι οι εξ αποστάσεως υπηρεσίες και εφαρμογές χρησιμοποιούνται για να πραγματώσουν και να διευρύνουν το ιδεώδες της ανοικτότητας (Τζέμου & Σοφός, 2013). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έτσι δεν ταυτίζεται σημασιολογικά με την ανοικτότητα αλλά ενισχύει το ιδεώδες της ανοικτότητας, με τις υπηρεσίες που παρέχει (Λιοναράκης, 2001). Προκειμένου να εκπληρωθεί το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης , όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι αναγκαία η διεύρυνση της ανοικτότητας, καθώς η πραγμάτωση της αποτελεί σημείο αιχμής και συζήτησης στα ανοικτά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τζέμου & Σοφός, 2013).

Σκοπός ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε Ανοικτά Πανεπιστήμια με το κριτήριο της ελεύθερης πρόσβασης όλων των ατόμων.

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- *Να καταγραφούν οι πολιτικές ή οι στρατηγικές που καλούνται να αναπτύξουν τα ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα σε επίπεδο Τριτοβάθμιας ώστε να διευρύνουν την πρόσβαση για περισσότερα άτομα ή κοινωνικές ομάδες;*
- *Να εντοπιστούν υπηρεσίες που αν εφαρμοστούν θα μπορούσαν να διευρύνουν την πρόσβαση για περισσότερα άτομα ή κοινωνικές ομάδες;*
- *Με βάση το σκοπό και τους στόχους, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:*
- *Πώς αποτιμούν οι φοιτητές την ελεύθερη πρόσβαση με βάση την δική τους προσωπική εμπειρία;*
- *Ποιους περιορισμούς καλείται να άρει ένα ανοικτό πανεπιστήμιο με το κριτήριο της ελεύθερης πρόσβασης;*
- *Ποιες πολιτικές και υπηρεσίες σύμφωνα με τους φοιτητές διευκολύνουν την πρόσβαση για λαμβάνοντας υπόψη την ισχύσα κοινωνική πραγματικότητα;*

Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης προφορικής εξ αποστάσεως συνέντευξης. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης έγινε καθώς η ποιοτική έρευνα προσφέρεται για ερωτήματα που απαιτούν διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος (Greswell, 2011). Δείγμα της έρευνας απετέλεσαν δώδεκα (12) φοιτητές από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου “Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες (Language Education for Refugees and Migrants)”. Από τα υποκείμενα της έρευνας οι τέσσερις ήταν άντρες και οι οχτώ γυναίκες, και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης σχετικά με τους λόγους επιλογής των εξ αποστάσεως σπουδών και τι σημαίνει για αυτούς ελεύθερη πρόσβαση. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους φοιτητές να διατυπώσουν τις προτάσεις τους ώστε να διευρυνθεί η πρόσβαση σε περισσότερα άτομα ή κοινωνικές ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα. Οι συνεντεύξεις έγιναν μεταξύ της περιόδου 1 με 15 Δεκεμβρίου 2019. Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο των ερευνητικών μου ενδιαφερόντων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτά προέκυψαν στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στις Επιστήμες Αγωγής.

Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Για τον εντοπισμό και την καταγραφή των πολιτικών/στρατηγικών που καλείται ένα ανοικτό σύστημα εκπαίδευσης να δημιουργήσει προκειμένου να δώσει ελεύθερη πρόσβαση ακολουθήθηκαν ορισμένα κριτήρια τα οποία στηρίζονται στη βιβλιογραφία διότι εξειδικεύουν τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά στοιχεία. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τομείς στους οποίους εστίασαμε, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης.

Πίνακας 1. Οι τομείς των πολιτικών/στρατηγικών που διευρύνουν τις δυνατότητες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση

1	Κοινωνικοοικονομικοί περιορισμοί
2	Προγράμματα σπουδών
3	Υπηρεσίες διευκόλυνσης
4	Αξιοποίηση τεχνολογίας

Αποτελέσματα-Ανάλυση Αποτελέσματα-Ανάλυση

Η Ελεύθερη και Απρόσκοπτη πρόσβαση των ανοικτών Συστημάτων- Άρση ποικίλων περιορισμών

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι ο κυριότερος λόγος επιλογής της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευελιξία στη μελέτη και στο χώρο, γενικότερα η αυτονομία της μάθησης. Όλοι οι φοιτητές συνέκλιναν ότι για διάφορους προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους αδυνατούν να παρακολουθήσουν ένα συμβατικό πανεπιστήμιο. Ωστόσο, με στόχο είτε την επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση για όσους δεν είχαν πλήρης απασχόληση επέλεξαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα αυτό που είναι εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως, εφόσον οι συναντήσεις γίνονται με τηλεδιασκέψεις και δεν υπάρχουν γραπτές εργασίες. Οι τρεις από αυτούς επεσήμαναν ότι οι σπουδές σε ένα ανοικτό πανεπιστήμιο χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις και πλέον χωρίς κλήρωση, με μια απλή αίτηση, θεωρούν για εκείνους ότι ήταν ιδανική ευκαιρία για περαιτέρω εξειδίκευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας φοιτητής επεσήμανε ότι η εγγραφή στα ανοικτά πανεπιστήμια θα πρέπει να είναι ελεύθερη για κάθε ηλικία, άλλωστε ο ίδιος είχε μαθητές που ήθελαν να σπουδάσουν αλλά επειδή εργαζόταν δεν μπορούσαν να εισαχθούν στο συμβατικό πανεπιστήμιο. Συνολικά, ελεύθερη πρόσβαση για κείνους σημαίνει εγγραφή χωρίς εξετάσεις και χωρίς ηλικιακούς περιορισμούς, αυτονομία στη μάθηση και σπουδές πραγματικά σπουδές εξ αποστάσεως. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

- *“...παρακολουθώ από το σπίτι μου όλο το πρόγραμμα...”*
- *“...διαβάζω όποτε θέλω και γενικά οργανώνω τις σπουδές μου μόνη μου...”*

Επειδή όλοι οι φοιτητές παρακολουθούσαν ηλεκτρονικά τμήματα και δεν υπάρχουν γραπτές εξετάσεις στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προέκυψε το ερώτημα γιατί επέλεξαν να παρακολουθήσουν με τη μέθοδο της εξ ολοκλήρου αποστάσεως. Ερωτηθέντες αν επιλέγοντας τη μέθοδο της εξ ολοκλήρου αποστάσεως εάν θεωρούν ότι οι σπουδές τους είναι κατώτερες η πλειοψηφία συνέκλινε ότι σε καμιά περίπτωση αυτό δεν ήταν κάτι που είχαν σκεφτεί ποτέ μέχρι τώρα, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους χαρακτηρίστηκε δύσκολο και απαιτητικό, αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Αντίθετα όλοι δήλωσαν ότι οι λόγοι επιλογής των ηλεκτρονικών τμημάτων ήταν πρωτίστως οικονομικοί. Η πλειοψηφία, συγκεκριμένα οι δέκα από αυτούς, πάλι δήλωσε ότι εργαζονται και δε θα ήθελαν να χάνουν χρόνο με τη μετακίνηση και η παρακολούθηση των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων, ενώ τα ηλεκτρονικά τμήματα είναι βολικά για εκείνους. Ακόμη, οι τρεις από τους δώδεκα ανέφεραν ότι ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια και θα ήταν αδύνατο για εκείνους να απομακρύνονται από την εστία τους. Δυο άτομα ανέφεραν ότι ζουν σε νησί και οι μετακινήσεις το χειμώνα είναι ασταθείς και ακόμη και αν είχαν πρόθεση να μετακινούνται, θα είχαν προβλήματα. Μια φοιτήτρια ακόμη τόνισε ότι ως εργαζόμενη μητέρα με μικρά παιδιά η μέθοδος της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αναγκαία για κείνη. Ενδεικτικά παρατίθενται:

- *“μένω σε νησί, οι μετακινήσεις εδώ για μας είναι δύσκολες και το χειμώνα αβέβαιες...”*
- *“είμαι ένας γονέας, αν δεν υπήρχε η εξ αποστάσεως, δε θα μπορούσα να κάνω*

το μεταπτυχιακό... ”

- *“είμαι μητέρα και εργαζόμενη...έχω μικρά παιδιά.... με χρειάζονται σπίτι...”*
 - Πολιτικές διεύρυνσης της πρόσβασης

Ερωτηθέντες για τη διεύρυνση της πρόσβασης στα ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα οι περισσότεροι φοιτητές, εννέα στους δώδεκα, πρότειναν συμπράξεις των ανοικτών πανεπιστημίων με δημόσιους φορείς αλλά και ιδιωτικές επιχειρήσεις με στόχο την περαιτέρω εξειδίκευση των εργαζομένων. Εκτενέστερα, θεωρούν τέτοιες συμπράξεις αναγκαίες προκειμένου να επιτευχθεί η υλική ανταποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά παρατίθεται:

- *“...τα ανοικτά συστήματα να λάβουν υπόψη το κύριο αίτημα των πολιτών μέσα στην δυσμενή οικονομική συγκυρία για υλική ανταποδοτικότητα των σπουδών τους... οφείλουν να διευρύνουν την πρόσβαση για τους εργαζόμενους ώστε να υπάρχουν κίνητρα για περαιτέρω εξειδίκευση...”*
- *“είναι σημαντικό να ξέρεις ότι κάνοντας ένα πτυχίο ή μεταπτυχιακό θα είσαι καλύτερος στη δουλειά σου, πιο αποτελεσματικός, πιο αποδοτικός...θα αποκτήσεις περισσότερες απολαβές...”*

Στην ερώτηση για τις δυνατότητες πρόσβασης σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όλοι φοιτητές αναφέρθηκαν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες όπως λ.χ. μειονότητες, άτομα με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ρομά, μετανάστες ή γενικά άτομα από μειονεκτούντα περιβάλλοντα π.χ. φυλακές ή σχολεία δεύτερης ευκαιρίας ή εσπερινά. Εξήγησαν ότι οι άνθρωποι αυτοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είχαν ίσες ευκαιρίες για διάφορους λόγους και εφόσον τώρα επιθυμούν θα ήταν προς όφελος όλων η συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι τρεις από τους δώδεκα θεωρούν ότι το κράτος μέσα από τα κληροδοτήματα για την εκπαίδευση θα μπορούσε να παρέχει δωρεάν υλικοτεχνικό εξοπλισμό σε άτομα από μειονεκτούντα περιβάλλοντα ως επιβράβευση και υποστήριξη στις σπουδές τους. Αντιπροσωπευτικά είναι:

- *“...να δοθούν υποτροφίες σε ευάλωτες ομάδες να σπουδάσουν, να μην είναι αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση...”*
- *“μέριμνα κρατική ή και ιδιωτική για όλους όσους επιθυμούν να σπουδάσουν ανεξάρτητα την ηλικία...πολλές φορές στα σχολεία οι ενήλικες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία και επιζητούν τη συνέχιση των σπουδών τους...”*

Πρακτικές διεύρυνσης της πρόσβασης

Αναφορικά με τις πρακτικές που θα μπορούσε να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, διευρύνοντας την πρόσβαση, όλοι οι φοιτητές σημείωσαν ότι πρωτίστως απαιτείται τα προγράμματα σπουδών να είναι ευέλικτα και σύντομα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι φοιτητές συνέκριναν τα προγράμματα σπουδών άλλων ανοικτών πανεπιστημίων με αυτά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, τα οποία θεωρούν

πιο δύσκολα και χρονοβόρα. Ακόμη για τους οχτώ από τους δώδεκα αναγκαία κρίνεται και η μέθοδος της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η αξιοποίηση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς έτσι μπορούν να συμμετέχουν και άτομα που ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό ή σε προβληματικές περιοχές της χώρας. Αξίζει να αναφερθεί ότι τέσσερις φοιτητές στάθηκαν στο ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως και θεωρούν ότι πρέπει να ενισχυθεί ώστε να αντιμετωπιστεί το θέμα της εγκατάλειψης των σπουδών από πολλούς φοιτητές. Ακόμη, όπως σημείωσαν, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαδικασία της μάθησης καθώς νιώθουν πως ό,τι μαθαίνουν το μαθαίνουν μόνοι τους χωρίς να νιώθουν κοινότητα μάθησης με το υπόλοιπο τμήμα. Τέλος σημαντικό για όλους είναι η σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας μέσω της σύστασης μιας αρμόδιας υπηρεσίας μέσα στο ανοικτό πανεπιστήμιο. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

- *“...τα προγράμματα με πλήρης φοίτηση να τελειώνουν σε μια διετία , όπως και στα συμβατικά πανεπιστήμια η άλλα ιδιωτικά εξ αποστάσεως...κάποιοι με ένα μεταπτυχιακό περιμένουμε να δουλέψουμε στη δημόσια εκπαίδευση χρόνια τώρα...”*
- *“η μέθοδος της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τα ηλεκτρονικά τμήματα, η λήψη του πτυχίου χωρίς γραπτές εξετάσεις αλλά μέσα από εργασίες εξυπηρετεί...δεν έχουν όλα τα μεταπτυχιακά εξετάσεις ακόμη και στα συμβατικά πανεπιστήμια...”*
- *“τα τεχνολογικά μέσα πχ τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλία, τα ψηφιακά εργαλεία να υποστηρίζουν τη μάθηση...η ποιότητα στην εξ αποστάσεως εξαρτάται και από αυτό για μένα...”*

Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται ότι η εξ αποστάσεως σπουδές συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη(Δαβάκη, 2008· Hasan, 1996). Ωστόσο, αρκετοί από τους φοιτητές φαίνεται να επιζητούν την υλική ανταποδοτικότητα των σπουδών τους η οποία εδώ νοείται ως η διαδικασία μετατροπής των εισροών σε εκροές και η παραγωγή εκπαιδευτικών ”προϊόντων”, που καλύπτουν τις ανάγκες της κοινωνίας και των πολιτών (Χαλκιώτης, 2008). Οι ίδιοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες πρόσβασης και τόνισαν το ρόλο της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μεθόδου διδασκαλίας καθώς αίρει ακόμη περισσότερους περιορισμούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι για το θέμα της πρόσβασης διατύπωσαν τον προβληματισμό τους για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και πρότειναν ειδική μέριμνα από τα ιδρύματα και το κράτος για εκείνους. Έθιξαν έτσι το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής επιλογής για τις ευάλωτες ομάδες. Ακόμη αναφέρθηκαν σε νέες μορφές διάκρισης στις ευκαιρίες πρόσβασης για όλους τους εργαζόμενους και εξέφρασαν την ανησυχία τους επιζητώντας συμπράξεις των φορέων εργασίας με τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης. Ακόμη τέθηκε το θέμα της υποστήριξης από τη πλευρά του καθηγητή-συμβούλου ώστε να αντιμετωπιστούν τα υψηλά ποσοστά διαρροής ή τα φαινόμενα επιμήκυνσης των σπουδών.

Πίνακας 2. Αποτύπωση των πολιτικών/στρατηγικών που διευρύνουν τις δυνατότητες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση

1	Κοινωνικοοικονομικοί περιορισμοί	στήριξη των φοιτητών με υποτροφίες συμπράξεις με τους φορείς εργασίας ειδική μέριμνα για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δωρεάν υλικοτεχνικός εξοπλισμός στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες ως επιβράβευση και υποστήριξη
2	Προγράμματα σπουδών	ευέλικτα, σύντομα, χωρίς ηλικιακούς περιορισμούς και εισαγωγικές εξετάσεις συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας να οδηγούν σε υλική ανταποδοτικότητα
3	Υπηρεσίες διευκόλυνσης	σύστημα υποστήριξης από τον Καθηγητή - Σύμβουλο ενίσχυση των φοιτητών με Σύμβουλο Σπουδών
4	Αξιοποίηση τεχνολογίας	αξιοποίηση της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως διδασκαλίας με σκοπό την άρση των γεωγραφικών περιορισμών περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης συνεργατικά ψηφιακά μέσα σχηματισμός ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης

Συμπεράσματα

Ακολούθως επιβεβαιώνεται ότι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει καταφέρει να άρει πολλούς από τους θεσμικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, γεωγραφικούς, ηλικιακούς και άλλους περιορισμούς που κλήθηκε να υπερνικήσει (Τζέμου & Σοφός, 2013). Ωστόσο από την έρευνα προέκυψε:

- η ανάγκη σύμπραξης φορέων εργασίας με ανοικτά συστήματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων
- το αίτημα για υλική ανταποδοτικότητα των σπουδών
- η ανάγκη βελτίωσης των υπηρεσιών με χρήση τεχνολογικών μέσων με στόχο την διεύρυνση της πρόσβασης
- το αίτημα για ειδική μέριμνα σε κοινωνικά ευάλωτους πληθυσμούς

- η ανάγκη για ευέλικτα και σύντομα προγράμματα σπουδών, συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας
- η ανάγκη βελτίωσης του συστήματος συμβουλευτικής υποστήριξης των φοιτούντων
- η ανάγκη εξοικείωσης των φοιτητών με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές φάνηκαν να είναι ικανοποιημένοι από τη φοίτηση σε ένα ανοικτό πανεπιστήμιο και να αποτιμούν θετικά την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών. Ακόμη προκειμένου να οδηγηθεί η έρευνα σε ασφαλή συμπεράσματα, καθώς το δείγμα είναι μικρό, απαιτείται να εξεταστεί μεγαλύτερος πληθυσμός. Ακόμη, πιο σημαντικό θα ήταν να καταγραφούν οι απόψεις ατόμων που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 72-87.
- Δαβάκη, Π. (2008). Γυναίκα και ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ζητήματα φυλετικής διαφοροποίησης, σπουδών και εξέλιξης (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18783>
- Ζορμπά, Μ. (2017). *Ανοικτή Εκπαίδευση: Μια ιστορική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία).Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Creswell, J., (Επιμ.) (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Hasan, A. (1996) "Lifelong Learning" in *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd Ed., Pergamon, Oxford.
- Keegan, D. (1996), "*Foundations of distance education*", Routledge studies in distance education, Routledge, London, U.K.
- Κόκκος, (1999). Στο Α.Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ'). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ
- Κωστοπούλου, Α. (2016). ΕΑΠ 1992-2000: Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1Α).
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*

Εκπαίδευση.

Διαθέσιμο <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>

- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα Εκπαίδευσης στην Ανοικτή και εξ'αποστάσεως Εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ'αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 25-27*.
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. *Contemporary issues in American distance education*, 12-26.
- Νόμος υπ' αριθ. 2083/1992 ΦΕΚ 159/Α/21-9-1992, Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
- Νόμος υπ' αριθ. 2552/1997, (24/12/1997) Φ.Ε.Κ. 266 Α, Ιδρυτικός Νόμος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- Portway, P. S., & Lane, C. (1994). *Guide to teleconferencing and distance learning*. Applied Business.
- Τζάμπερ, Φ. (2014). Εργαλεία ανάπτυξης μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Σταματίου, Ε. (2016). Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία, Αγορά Εργασίας .Η περίπτωση του ΕΑΠ –δυνατότητες και προοπτικές. Στο Ε Καραίσκου & Γ. Κουτρομάνος(Επιμ.), *10 Πανελλήνιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία ,ICOLD, 2013, 1-3 Ιουλίου 2016 (σσ.241-254)*. Αθήνα: Προπομπός.
- Τζέμου, Μ., & Σοφός, Α. (2013), Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης». Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ICOLD, 2013. Μεθοδολογίες μάθησης. 3 ,8- 13 Νοεμβρίου 2013 (σσ.158- 171)*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης

1. Δημογραφικά στοιχεία.

Προτάσεις

Φύλο:	Ανδρας:	Γυναίκα:
Ηλικία:		
Ειδικότητα		
Επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως		
ή Εμπειρία		

Ελεύθερη και Ανοικτή Πρόσβαση-Άρση περιορισμών

- Για ποιο λόγο επιλέξατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Τι σημαίνει για σένα ελεύθερη πρόσβαση;
- Για ποιο λόγο επιλέξατε το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών;

Οι λόγοι επιλογής της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μεθόδου διδασκαλίας

- Για ποιο λόγο επιλέξατε να συμμετέχετε σε ένα ηλεκτρονικό τμήμα;
- Ποια πλεονεκτήματα έχει η παρακολούθηση ενός ηλεκτρονικού τμήματος;
- Θεωρείτε ότι η μέθοδος της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι κατώτερη μέθοδος διδασκαλίας και αυτό ενδεχομένως επηρεάζει την ποιότητα των σπουδών σας;

Πολιτικές διεύρυνσης της πρόσβασης

- Με ποιες πολιτικές ένα ανοικτό σύστημα μπορεί να διευρύνει την πρόσβαση;
- Με ποιες πολιτικές ένα ανοικτό σύστημα μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση;
- Ποιες πολιτικές προτείνεται για την ελεύθερη πρόσβαση των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων;

Πρακτικές διεύρυνσης της πρόσβασης

- Με ποιες πρακτικές ένα ανοικτό σύστημα μπορεί να διευρύνει την πρόσβαση;
- Με ποιες πρακτικές ένα ανοικτό σύστημα μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση;

Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα

Ασημέλλης Ευστράτιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, MSc, Υποψήφιος Διδάκτορας, stratos@asimellis.gr

Γιαννακουδάκης Παναγιώτης

Καθηγητής Φυσικοχημείας-Ηλεκτροχημείας, Τμήμα Χημείας ΑΠΘ, pan-jian@chem.auth.gr

Παρισσοπούλου Ευαγγελία

Εκπ/κός Π.Ε.04.02, PhD, MSc, MEd, Ιδιωτική Εκπαιδευτικός, evipariso@gmail.com

Μαρμαρινός Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, Υποψήφιος Διδάκτορας, kmarmari@gmail.com

Ευσταθίου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., yeustathiou@gmail.com

Περίληψη

Η Επικοινωνία της Επιστήμης (ΕτΕ) αποτελεί μέσο για τη σύνδεση της επιστημονικής μεθοδολογίας, των αποτελεσμάτων της έρευνας και της κοινωνίας. Ποτέ στο παρελθόν δεν υπήρχαν τόσα διαθέσιμα χρηστικά μέσα για την επίτευξη των στόχων της ΕτΕ. Ωστόσο η αξιοποίηση των μέσων αυτών και ο περαιτέρω εμπλουτισμός τους απαιτεί ενδεδειγμένη έρευνα (Rauchfleisch A., Schäfer M., 2018). Πρωταρχικής σημασίας είναι η μελέτη του κοινού της ΕτΕ ώστε να καταστεί δυνατό να γνωρίζουμε ποιος είναι ο αποδέκτης των μηνυμάτων της ΕτΕ, ποιους αφορά και κυρίως ποιες είναι οι προσδοκίες του κοινού από αυτή (Fischhoff B., 2013). Στην παρούσα έρευνα αναζητήσαμε, την ποιοτική και ποσοτική αποτύπωση της ανθρωπογεωγραφίας του κοινού της ΕτΕ στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα μελετήθηκε το κοινό ως προς το φύλο, τη θέση του σχετικά με το αν μπορούμε να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες μόνο μέσω των θεσμοθετημένων φορέων της Πολιτείας, διερευνήθηκε η δυνατότητα απόκτησης γνώσεων με μέσα που χρησιμοποιεί η ΕτΕ και καταγράφηκε η άποψη του κοινού σχετικά με το αν η ΕτΕ αποτελεί κυρίως εκπαιδευτικό ή πληροφοριακό μέσο. Επιπλέον διερευνήθηκαν τυχόν συσχετίσεις των μεταβλητών αυτών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε δείγμα 1015 ατόμων μέσω ερωτηματολογίου.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνία της επιστήμης, ανθρωπογεωγραφία.

Εισαγωγή

Ως Επικοινωνία της Επιστήμης (ΕτΕ) ορίζεται κάθε προσπάθεια αλληλεπίδρασης της επιστημονικής γνώσης με το κοινό (Dexter M., 2000).

Τα σύγχρονα μέσα για την ΕτΕ έχουν εμπλουτιστεί και περιλαμβάνουν ένα πλήθος δυνατοτήτων και επιλογών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις θεατρικές παραστάσεις, τις

διαδικτυακές εκπομπές, τα φεστιβάλ επιστήμης, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τις εφαρμογές σε κινητά τηλέφωνα και tablet και το λογισμικό αλληλεπίδρασης.

Η παρούσα έρευνα έγινε με σκοπό τη διερεύνηση της ανθρωπογεωγραφίας του κοινού της ΕτΕ στην Ελλάδα, των παραμέτρων που αφορούν τη γνώμη και τη στάση του κοινού για την ΕτΕ και τον έλεγχο της συσχέτισης των μεταβλητών που μελετήθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας προσδοκούμε να συμβάλλουν στην πιο συστηματική αξιοποίηση των ωφελημάτων της ΕτΕ και στην επιτυχέστερη στοχοθεσία της (Karpel K., Holmen J. S., 2019).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 23/5/2019 ως και 30/5/2019. Συμμετείχαν συνολικά 1015 άτομα, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τρεις (3) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό προφίλ) και δεκαεπτά (17) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από τις ερωτήσεις αυτές, οι έντεκα (11) δόθηκαν στην κλίμακα Likert (Wakita T., Ueshima N., Noguchi H., 2012), ενώ από τις υπόλοιπες έξι (6) στις δύο (2) υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις διερευνούν τη στάση, τη γνώμη, την προσδοκία και την εκτίμηση του συμμετέχοντα για την ΕτΕ.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google forms.

Η κοινοποίηση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο έγινε με την υποστήριξη δημοφιλών κοινωνιών της Επιστήμης, με χρήση των επίσημων καναλιών τους με τα οποία αλληλεπιδρούν με το κοινό τους, όπως και μέσω των θεατρικών παραστάσεων «Science + Comedy», που έχουν ως αντικείμενο την ΕτΕ (Jarren O., 2017). Με την τεχνική αυτή κατέστη εφικτή μια μεγάλη συμμετοχή, σε σύντομο χρονικό διάστημα και απόλυτα στοχευμένη στο κοινό της ΕτΕ.

Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα δημοσίευση παρουσιάζεται ένα υποσύνολο της έρευνας (Ασημέλλης Ε., Παρισσοπούλου Ε., Γιαννακουδάκης Π., 2020). Συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά στην κατανομή του κοινού με βάση το φύλο, στην εκτίμηση του δείγματος σχετικά με το αν μπορούμε να επικοινωνήσουμε την επιστήμη μόνο μέσα από τους θεσμοθετημένους από την Πολιτεία φορείς, στις γνώσεις που έχει αποκομίσει ο/η συμμετέχων από κάποιο σύγχρονο μέσο της ΕτΕ, αλλά και στην άποψη του κοινού για τη θέση στην οποία τοποθετεί την ΕτΕ ως πληροφοριακό ή εκπαιδευτικό μέσο.

Από τους συμμετέχοντες το 42% ήταν γυναίκες και το 58% άνδρες. Συγκεκριμένα, από τους 1015 συμμετέχοντες, οι 426 ήταν γυναίκες και οι 589 άνδρες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυναίκα	426	42,0	42,0	42,0
Ανδρας	589	58,0	58,0	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 1

Η ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου ήταν: "Το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το σχολείο και το πανεπιστήμιο". Πόσο συμφωνείτε με αυτή την άποψη;

Οι δυνατές απαντήσεις ανάμεσα στις οποίες κλήθηκε να απαντήσει ο/η συμμετέχων ήταν: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Πολύ και 5. Απόλυτα.

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι το 30,4% των ερωτηθέντων δε συμφωνεί με την άποψη ότι οι επιστήμες δύνανται να κοινωνούνται αποκλειστικά μέσω των θεσμοθετημένων φορέων της Πολιτείας, το 38% δήλωσε ότι συντάσσεται σε μικρό βαθμό με την άποψη αυτή, το 23,1% συμφωνεί σε μέτριο βαθμό, το 7% σε μεγάλο βαθμό, ενώ μόλις το υπόλοιπο 1,5% συμφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον πίνακα 2.

"Το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το σχολείο και το πανεπιστήμιο". Πόσο συμφωνείτε με αυτή την άποψη;				
Ερώτηση 4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1. Καθόλου	309	30,4	30,4	30,4
2. Λίγο	386	38,0	38,0	68,5
3. Μέτρια	234	23,1	23,1	91,5
4. Πολύ	71	7,0	7,0	98,5
5. Απόλυτα	15	1,5	1,5	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 2

Η ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου ήταν: Προσωπικά, πόσα αισθάνεστε να έχετε μάθει, από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης;

Οι δυνατές απαντήσεις που δόθηκαν για επιλογή στους συμμετέχοντες ήταν: 1. Τίποτα, 2. Λίγα, 3. Αρκετά, 4. Πολλά, 5. Αποτελεί σχεδόν τον αποκλειστικό τρόπο πλέον για να μαθαίνετε για τις επιστήμες.

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι μόλις το 0,2% δήλωσε ότι δεν έχει μάθει τίποτα από τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ, το 8,8% έχει μάθει λίγα, το 48,4% αρκετά, το 32,7% πολλά, ενώ το 10,1% παραδέχτηκε ως αποκλειστικό μέσο για να μαθαίνει για τις επιστήμες, τα εμπλουτισμένα μέσα της ΕτΕ. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον πίνακα 3.

Προσωπικά, πόσα αισθάνεστε να έχετε μάθει, από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης;				
Ερώτηση 9	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τίποτα	2	,2	,2	,2
Λίγα	87	8,6	8,6	8,8
Αρκετά	491	48,4	48,4	57,1
Πολλά	332	32,7	32,7	89,9
Αποκλειστικός τρόπος	103	10,1	10,1	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 3

Η ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου ήταν: Αυτό που δέχεστε από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη εκτός θεσμοθετημένων φορέων, το θεωρείτε περισσότερο πληροφόρηση ή εκπαίδευση (Kurath M., Gisler P., 2009);

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μια απάντηση από τις: 1. Αποκλειστικά πληροφόρηση, 2. Κυρίως πληροφόρηση, 3. Ισότιμα πληροφόρηση και εκπαίδευση, 4. Κυρίως εκπαίδευση και 5. Αποκλειστικά εκπαίδευση.

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι το 7,8% κατατάσσει την ΕτΕ ως μέσο αποκλειστικά πληροφοριακό, το 24,5% τη θεωρεί κυρίως πληροφοριακό, το 45,5% εκτιμά ότι η ΕτΕ εξυπηρετεί ισότιμα το ρόλο της πληροφόρησης και της εκπαίδευσης, το 17,8% ότι αποτελεί κυρίως εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ το 4,3% πιστεύει ότι η ΕτΕ έχει αποκλειστικά εκπαιδευτική χροιά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεκριμένα στον πίνακα 4.

Αυτό που δέχεστε από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη εκτός θεσμοθετημένων φορέων, το θεωρείτε περισσότερο πληροφόρηση ή εκπαίδευση;				
Ερώτηση 14	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	1. Αποκλειστικά πληροφόρηση	79	7,8	7,8	7,8
	. Κυρίως πληροφόρηση	249	24,5	24,5	32,3
	3. Ισότιμα πληροφόρηση και εκπαίδευση	462	45,5	45,5	77,8
	. Κυρίως εκπαίδευση	181	17,8	17,8	95,7
	. Αποκλειστικά εκπαίδευση	44	4,3	4,3	100,0
	Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 4

Διερεύνηση συσχέτισης μεταβλητών

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα, με χρήση του λογισμικού SPSS, διερευνήθηκαν οι ακόλουθες συσχετίσεις μεταβλητών:

1. Κατά πόσο το φύλο του ατόμου (ανεξάρτητη μεταβλητή), σχετίζεται με τη θεώρηση ότι η επικοινωνία της επιστήμης αποτελεί μέσο εκπαίδευσης (εξαρτημένη μεταβλητή όπως μελετήθηκε στην ερώτηση 14).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ανιχνεύσαμε το αν το φύλο του ατόμου επηρεάζει τη θεώρησή του ότι η ΕτΕ αποτελεί εκπαιδευτικό μέσο. Για τον έλεγχο αυτής της συσχέτισης εφαρμόσαμε Pearson Correlation. Από τα αποτελέσματα ελέγχου συσχέτισης καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι με βάση το φύλο δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στο ότι η ΕτΕ εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς $\text{sig.}=0,060$. Υπενθυμίζουμε ότι η μηδενική υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές δε σχετίζονται) απορρίπτεται αν η σημαντικότητα (significance) λάβει τιμή μικρότερη από 0,05. Επομένως όταν $\text{sig.}<0,05$ απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και οι δύο μεταβλητές θεωρούνται σχετιζόμενες. Δεδομένου ότι στην περίπτωσή μας ισχύει $\text{sig}=0,06>0,05$ η μηδενική υπόθεση είναι σε ισχύ και οι δύο μεταβλητές δεν είναι συσχετισμένες. Μάλιστα η στάση και των δύο φύλων ως προς την εκπαιδευτική διάσταση της ΕτΕ είναι εξίσου σημαντική, έναντι της θεώρησης ότι αυτή αποτελεί αποκλειστικά πληροφοριακό μέσο, παράγοντας που εκφράζει τη δυναμική της ΕτΕ και την αμερόληπτη διείσδυσή της στα δύο φύλα.

Τα αποτελέσματα με βάση τη στατιστική ανάλυση, όπως προέκυψε από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό SPSS, δίνονται στον ακόλουθο πίνακα 5.

Correlations

		Φύλο	14. Αυτό που δέχεστε από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη εκτός θεσμοθετημένων φορέων, το θεωρείτε πληροφόρηση ή εκπαίδευση;
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,059
	Sig. (2-tailed)		,060
	N	1015	1015
14. Αυτό που δέχεστε από κάποιον που επικοινωνεί την επιστήμη εκτός θεσμοθετημένων φορέων, το θεωρείτε πληροφόρηση ή εκπαίδευση;	Pearson Correlation	-,059	1
	Sig. (2-tailed)	,060	
	N	1015	1015

Πίνακας 5

2. Κατά πόσο η θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία της επιστήμης ως εκπαιδευτικό μέσο (ανεξάρτητη μεταβλητή όπως μελετήθηκε στην ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου), σχετίζεται με το βαθμό απόκτησης γνώσεων από αυτή (εξαρτημένη μεταβλητή όπως μελετήθηκε στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου).

Η θετική στάση απέναντι στην ΕτΕ ως εκπαιδευτικό μέσο σχετίζεται με το βαθμό απόκτησης γνώσεων από αυτή καθώς $r=-0,107$ και $sig.=0,001$. Η συσχέτιση είναι αρνητική, που σημαίνει ότι η ενδυνάμωση της πεποίθησης ότι το μόνο μέσο για ΕτΕ είναι οι θεσμοθετημένοι από την Πολιτεία φορείς, όπως το σχολείο και το Πανεπιστήμιο, περιορίζει την απόκτηση γνώσεων εκ μέρους του ατόμου από κάποιο εμπλουτισμένο και σύγχρονο μέσο της ΕτΕ. Ωστόσο η συσχέτιση είναι χαμηλή. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δε συμφωνούν με την άποψη ότι το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς από την Πολιτεία και έχουν αποκτήσει αρκετές γνώσεις από άλλα, εμπλουτισμένα μέσα επικοινωνίας της επιστήμης.

Τα αποτελέσματα με βάση τη στατιστική ανάλυση, όπως προέκυψε από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό SPSS, δίνονται στον ακόλουθο πίνακα 6.

Correlations

	4. Το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Πόσο συμφωνείτε;	9. Προσωπικά, πόσα αισθάνεστε να έχετε μάθει, από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης;
4. Το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Πόσο συμφωνείτε;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N 1 1015	9. Προσωπικά, πόσα αισθάνεστε να έχετε μάθει, από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης; Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N -,107** ,001 1015
9. Προσωπικά, πόσα αισθάνεστε να έχετε μάθει, από κάποιο μέσο επικοινωνίας της επιστήμης;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N -,107** ,001 1015	4. Το μόνο μέσο για να επικοινωνήσουμε τις επιστήμες είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς, όπως το σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Πόσο συμφωνείτε; Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N 1 ,001 1015

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα έγινε μια καταγραφή της ανθρωπογεωγραφίας του κοινού της ΕτΕ στην Ελλάδα.

Με βάση τα αποτελέσματα, την ανάλυση και τη διερεύνηση συσχέτισης των μεταβλητών, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Μια ευρεία πλειοψηφία του κοινού θεωρεί ότι η ΕτΕ δεν αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των θεσμοθετημένων από την Πολιτεία φορέων, όπως το σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Αυτό δείχνει τη δυναμική της ΕτΕ και την ευρεία δυνατότητα εφαρμογών της.
- Σε ποσοστό 48,4%, το κοινό δηλώνει ότι έχει αποκτήσει γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδρασή του με κάποιο σύγχρονο μέσο της ΕτΕ. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 10,1% των συμμετεχόντων θεωρεί τα εμπλουτισμένα μέσα της ΕτΕ, ως τον αποκλειστικό πλέον τρόπο να αποκτά επιστημονικές γνώσεις. Έχει ενδιαφέρον πως καταγράφεται για πρώτη φορά στην Ελληνική κοινωνία ότι ένα σημαντικό ποσοστό ανθρώπων που αλληλεπιδρούν με κάποιο σύγχρονο μέσο της ΕτΕ, εξελίσσουν τις γνώσεις τους για τις επιστήμες αποκλειστικά βασισμένοι σε αυτή. Εδώ δημιουργείται πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση.

- Σε ποσοστό 45,5%, το δείγμα θεωρεί ότι η ΕτΕ εξυπηρετεί ισότιμα πληροφοριακό και εκπαιδευτικό μέσο. Αποκαλύπτεται επομένως ότι σε βάθος χρόνου έχει εμπεδωθεί, ότι τα σύγχρονα εμπλουτισμένα μέσα της ΕτΕ δεν περιορίζονται στον εντυπωσιασμό του κοινού ή τη μετάδοση μεμονωμένης πληροφορίας, αλλά και δομημένης γνώσης.
- Η εκτίμηση του κοινού ότι η ΕτΕ αποτελεί εκπαιδευτικό μέσο δε σχετίζεται με το φύλο του ατόμου. Αυτό αποδεικνύει την ισότιμη αποδοχή εκ μέρους των δύο φύλων ότι τα πρόσθετα μέσα της ΕτΕ μπορούν να λειτουργήσουν εκπαιδευτικά.
- Η θετική στάση του ατόμου ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο των σύγχρονων μέσων της ΕτΕ, ενισχύει την απόκτηση γνώσεων στο άτομο από κάποιο από τα μέσα αυτά. Ωστόσο η συσχέτιση είναι χαμηλή, δηλαδή η διαφοροποίηση της στάσης του ατόμου ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο της ΕτΕ έχει μικρή επίπτωση στην κλιμάκωση απόκτησης γνώσεων από κάποιο σύγχρονο μέσο της.

Βιβλιογραφία

Rauchfleisch A., Schäfer M. (2018), Structure and development of science communication research: co-citation analysis of developing field, *Journal of Science Communication*, 17 (3), A07. <https://doi.org/10.22323/2.17030207>

Fischhoff B. (2013), *The sciences of science communication*.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1213273110>

Dexter M. (2000), Science and the public: A review of science communication and public attitudes toward science in Britain. <https://doi.org/10.3109/a036873>

Kappel K., Holmen J. S. (2019), *Why Science Communication, and Does It Work? A Taxonomy of Science Communication Aims and a Survey of the Empirical Evidence*.

<https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00055>

Wakita T., Ueshima N., Noguchi H. (2012), Psychological Distance Between Categories in the Likert Scale: Comparing Different Numbers of Options.

<https://doi.org/10.1177/0013164411431162>

Jarren O. (2017), *Social Media und digitale Wissenschaftskommunikation. Analyse und Empfehlungen zum Umgang mit Chancen und Risiken in der Demokratie*.

<https://doi.org/10.5167/uzh-148820>

Ασημέλλης Ε., Παρισσοπούλου Ε., Γιαννακουδάκης Π. (2020), Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα. Στο Φ. Γούσιας

(Επιμ.), Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» (σσ. 346-351). Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 2020, ISBN: 978-618-84728-6-3.

http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_07_Synedrio_Neos_Paidagogos_2020.pdf

Kurath M., Gisler P. (2009), Informing, involving or engaging? Science communication, in the ages of atom-, bio- and nanotechnology.

<https://doi.org/10.1177%2F0963662509104723>

Η Εκπαίδευση των Ρομά στο Ελληνικό Σχολείο

Παπαδοκωνσταντάκη Μαρία, Διευθύντρια Γυμνασίου, *marpapadok@gmail.com*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, αρχικά, πραγματεύεται θέματα ταυτότητας και ιστορίας της φυλής των Ρομά. Από πού ξεκίνησαν, πού έφτασαν, πώς κινήθηκαν, ποιοι ήταν οι λόγοι που τους ανάγκασαν να μετακινηθούν. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις προσπάθειες, τις δυσκολίες και τις παραλείψεις της επίσημης Ελληνικής Πολιτείας, προκειμένου αυτοί να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν οι Ρομά, οι οποίες καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση επαγγελματικές επιλογές τους. Γίνεται επίσης λόγος για τα ζητήματα διάκρισης, ανοχής και αποκλεισμού της διαφορετικότητας των Ρομά από την πλευρά των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, προτείνονται λύσεις και εργαλεία εκπαίδευσης, έτσι ώστε ολοένα και περισσότεροι Ρομά να πηγαίνουν στο σχολείο και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο κάθε κοινωνικός αποκλεισμός και διάκριση σε βάρος τους να εκλείπει.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, αποκλεισμός, ένταξη

The Education of Roma in the Greek School

Abstract

The present article initially deals with issues of Roma identity and history. Where did they start, where did they arrive, how did they move, what were the reasons that forced them to move. Then reference is made to the efforts, difficulties and omissions of the official Greek State, in order for them to be included in the educational system of the country. At the same time, the socio-economic conditions under which the Roma live are presented, which determine their educational and consequently professional choices. There is also talk of issues of discrimination, tolerance and exclusion of Roma diversity by members of the school community. Finally, educational solutions and tools are proposed, so that more and more Roma go to school and participate equally in the educational process with the aim of eliminating any social exclusion and discrimination against them.

Key words: Roma, exclusion, integration

Εισαγωγή

Η φυλή των Ρομά ή Τσιγγάνων είναι η μεγαλύτερη μειονότητα, που ζώντας σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης, και έχοντας ποικίλα ονόματα, βίωσε τις μεγαλύτερες διακρίσεις. Επειδή όμως, «αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις» (Αντισθένης), θα πρέπει να ερμηνευθούν οι όροι που κατεξοχήν τους αποδίδονται ως ονόματα. Έτσι ο όρος «Ρομά» βρίσκεται στον πληθυντικό αριθμό («Ρομ») στον ενικό) και σημαίνει στη γλώσσα τους

«άνθρωπος». Η λέξη "αθίγγανος" ή "ασιγγανος" δηλώνει τον "ανέγγιχτο και ετυμολογείται από το στερητικό α-και το ρήμα θιγγάνω, που σημαίνει "αγγίζω". Δεν είναι τυχαία η επιλογή των ονομάτων αυτών. Θέλοντας να τονίσουν την ανωτερότητα της ομάδας τους συγκριτικά με τις άλλες ομάδες, επιλέγουν να παραμείνουν «ανέγγιχτοι και καθαροί», δηλώνοντας πως είναι οι μοναδικοί που αξίζουν να αποκαλούνται «άνθρωποι». (Κίμογλου, Ταλάντη, Τσεχελίδου & Χανού, 2016). Η ιδέα της υπεροχής τους έναντι του γενικού πληθυσμού λειτούργησε ως μηχανισμός συσπείρωσης και άμυνας ως προς τις ρατσιστικές συμπεριφορές που δέχονταν (Λυδάκη, 1998). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι στην Ελλάδα τσιγγάνικοι πληθυσμοί διαβιούν ήδη από τον 14ο αιώνα (Σκούρτου, 2016), ενώ αποκτούν το δικαίωμα της ελληνικής ιθαγένειας και κατ' επέκταση πολιτικά δικαιώματα το 1978. Έως τότε δεν ήταν πολιτογραφημένοι, επομένως δεν είχαν ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά και άλλα δικαιώματα, μεταξύ των οποίων και το δικαίωμα της εγγραφής στο σχολείο. (Καλογριά, 2015). Αυτή η κατάκτηση, όμως, δεν στάθηκε ικανή να καταργήσει την περιθωριακή θέση τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (Μάρκου, 2013).

Μαθητές Ρομά: Η Εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα και οι δυσκολίες του εγχειρήματος

Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας υπολογίζεται ότι 265.000 Ρομά διαβιούν μόνιμα στην ελληνική επικράτεια (Κοκοτού, 2016). Οι διάφορες ομάδες Ρομά παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλές διαφορές όπως στη γλώσσα και στη θρησκεία. Η γλώσσα τους ονομάζεται Ρομανές ή Ρομανί, είναι προφορική και εμφανίζεται με διαφορετική διάλεκτο σε κάθε ομάδα. Ως προς το θρήσκευμα παρουσιάζουν διαφορετικές επιλογές που εξαρτώνται από τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία διαβιούν. Οι Έλληνες Τσιγγάνοι είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία Ορθόδοξοι Χριστιανοί. Υπάρχουν όμως και Μάρτυρες του Ιεχωβά και Μουσουλμάνοι (Καλογριά, 2015).

Η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση είναι πολύ υποβαθμισμένη, καθώς πολλοί Ρομά στην Ελλάδα ζουν σε γκέτο ή σε σπίτια που δεν ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες ή ακόμα χειρότερα είναι άστεγοι. Πολλοί Ρομά δεν έχουν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ούτε βασικά νομικά έγγραφα, όπως δελτίο αστυνομικής ταυτότητας (Κοκοτού, 2016). Η τσιγγάνικη οικογένεια είναι αυστηρά πατριαρχική, με το σύζυγο να λαμβάνει τις αποφάσεις και τα αγόρια να έχουν περισσότερα προνόμια και δικαιώματα από τα κορίτσια. Ο γάμος για τους Ρομά αποτελεί ένα πολύ σημαντικό θεσμό, αφού τα κορίτσια παντρεύονται στα 12-13 τους χρόνια, ενώ τα αγόρια στα 15-17 τους χρόνια (Κοκοτού, 2016). Μέσα από το γάμο οι νεαροί Ρομά ενηλικιώνονται και αναλαμβάνουν ευθύνες τόσο οικογενειακές όσο και κοινωνικές που τους αναγκάζουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και να μείνουν αναλφάβητοι (Χατζησαββίδης, 1995).

Ο τρόπος που ζουν τους περιορίζει σε εργασίες που δεν απαιτούν ιδιαίτερη μόρφωση, όπως πλανόδιο εμπόριο, συλλογή προϊόντων, θέαμα, διασκέδαση. Ελάχιστοι Τσιγγάνοι ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα στον τομέα των υπηρεσιών, διότι δεν έχουν την ανάλογη εκπαίδευση. Για τους τσιγγάνικους πληθυσμούς το σχολείο

αντιπροσωπεύει πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς αυτούς, που συμμορφούμενοι με αυτές θα πρέπει να στερηθούν στοιχεία της ταυτότητάς τους όπως: γλώσσα, εμφάνιση, κουλτούρα, δεξιότητες, εμπειρίες (Βασιλειάδου & Παυλή - Κορρέ, 1998; Κοκοτού, 2016). Οι τσιγγανόπαιδες δουλεύουν, χαίρονται και υποφέρουν μαζί με τους μεγαλύτερους της οικογένειας. Έτσι η εκπαίδευση για αυτούς είναι μια ομαδική και συλλογική διαδικασία. Σε αυτούς η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη. Είναι πεποιθήση των γονέων Ρομά ότι το σχολείο δεν προσφέρει στα παιδιά τους τις κατάλληλες γνώσεις (Κοκοτού, 2016). Ακόμα και σήμερα πολλά παιδιά Ρομά δεν εγγράφονται στο σχολείο ή το εγκαταλείπουν νωρίς. Όσα φοιτήσουν παρουσιάζουν φτωχές επιδόσεις και δεν παρακολουθούν τα μαθήματα συστηματικά, με αποτέλεσμα στο τέλος να εγκαταλείψουν το σχολείο χωρίς να έχουν μάθει ούτε καν γραφή κι ανάγνωση. Μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας παρουσιάζουν οι Ρομά: α) που αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο σε ηλικία μεγαλύτερη των 10 ετών και φυσικά δεν έχουν δεχθεί προνηπιακή και νηπιακή εκπαίδευση, β) αυτοί που διαμένουν σε καταυλισμούς και συχνά χρειάζεται να αλλάζουν τόπο διαμονής, γ) αυτοί που προέρχονται από μεγάλες ή μονογονεϊκές οικογένειες, χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης, καθώς τα παιδιά αναγκάζονται να εργάζονται. δ) όσοι έχουν γονείς που δεν έχουν εκπαιδευθεί και δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις βασικές κοινωνικές ανάγκες ή γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το Νόμο (Καλογριά, 2015).

Σημαντικοί λόγοι αποκλεισμού και εγκατάλειψης του σχολείου από τα παιδιά Ρομά αποτελούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της σχολικής κοινότητας. Στερεοτυπικές αντιλήψεις όπως: τα παιδιά Ρομά είναι «βρώμικα», ζωηρά, ατίθασα, παραβατικά, δημιουργούν μόνο εντάσεις και επιφυλάξεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές Ρομά ή να αναπτύσσουν θυμό και οργή για τους μπαλαμούς (μη Ρομά) ή να διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, στοιχεία που αποδεικνύονται καθοριστικά για τη σχολική τους πορεία και για τη στροφή προς την ασφάλεια των παραδόσεών τους (Γιακουμάκη, 2007). Από την άλλη, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί εμπόδιο, καθώς δεν παρέχει τις γνώσεις που χρειάζεται ένα παιδί Ρομ για τη μετέπειτα ζωή του. Η μόρφωση για τους Ρομά αποτελεί μια άχρηστη πολυτέλεια, ενώ θεωρούν χρήσιμη μόνο τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης. Επίσης αποτελεί πρόσθετη δυσκολία γι' αυτούς το ότι είναι υποχρεωμένοι να διδαχθούν την ελληνική που τη γνωρίζουν λιγότερο, ενώ αυτοί μιλούν καλά τη δική τους γλώσσα τη Ρομανί. Οι γονείς τους άλλωστε δε γνωρίζουν γράμματα για να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματα και έτσι αυτά απογοητεύονται και δε θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας για οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους οδηγούν το μαθητή στην αλλαγή σχολείου, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επιτυχή φοίτηση (Κοκοτού, 2016).

Άλλος σημαντικός λόγος αποκλεισμού, είναι το μη επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών Ρομά. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τίποτε για τον πολιτισμό τους, για τις ιδιαιτερότητές τους, για τη γλώσσα τους. Ειδικά για τη γλώσσα, μη γνωρίζοντας τα δομικά στοιχεία της Ρομανί γλώσσας δεν κατανοούν τη σκέψη και τα λάθη που κάνουν οι Ρομά μαθητές ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των δύο γλωσσών, επομένως τους

απομονώνουν μαθησιακά οδηγώντας τους μοιραία στην εγκατάλειψη του σχολείου. Επιπλέον, το έθιμο του πρόωρου γάμου γεννά υποχρεώσεις, επομένως απαιτεί δουλειά και η δουλειά οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν και τεχνητές πρακτικές αποκλεισμού των Ρομά από τη σχολική φοίτηση, όπως η άρνηση εγγραφής στο σχολείο εξαιτίας ελλιπούς εμβολιασμού κ.λπ. (Πολίτου, 1996).

Ελάχιστοι μαθητές Ρομά τελειώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακόμα λιγότεροι φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονται από οικογένειες που έχουν ενσωματωθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία και έχουν αρνηθεί το δικό τους τρόπο ζωής. (Τσιμπιρίδου, 2005). Η τάση των τελευταίων χρόνων να αναλάβουν σχολεία την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά χωριστά από τους υπόλοιπους μαθητές τείνει να εγκαταλειφθεί. Η ιδέα ενός Διαπολιτισμικού σχολείου ειδικού για την εκπαίδευση των Ρομά δεν έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας, εάν σχεδιαστεί από άτομα μη Ρομά που δεν γνωρίζουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Κοκοτού, 2016). Για να πετύχει ένα τέτοιο εγχείρημα, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο περιεχόμενο των μαθημάτων και στη δομή του σχολείου, με την ενεργό συμμετοχή mediators (ενδιάμεσων-διαμεσολαβητών), εγγράμματων Ρομά (Τσιμπιρίδου, 2005).

Πολιτικές αντιμετώπισης-Προτεινόμενες λύσεις

Τα τελευταία χρόνια στόχος του Υπουργείου Παιδείας είναι η ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης «λειτουργήσαν προωθητικά για την ευαισθητοποίηση της ελληνικής πολιτείας πάνω σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων όπως οι Ρομά» (Καλογριά, 2015). Έτσι στα μέσα της δεκαετίας του 1980, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις που αφορούσαν ενήλικες και παιδιά Ρομά. Τα περισσότερα προγράμματα υλοποιήθηκαν σε νομούς, όπου ζούσαν πολλοί Ρομά. Οι σπουδαιότερες δράσεις αυτών των προγραμμάτων ήταν: α) ο αλφαριθμητισμός τσιγγάνων και τσιγγανοπαίδων β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γ) η ευαισθητοποίηση για τις προκαταλήψεις απέναντι στους τσιγγάνους μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κοκοτού, 2016)

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι εισροές αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών οδήγησαν την Πολιτεία να εφαρμόσει αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές Ρομά αναγνωρίστηκαν με την Εγκύκλιο Φ.1.Τ.Υ/ 1254/126877/ Γ1/3-10-2008 ως ομάδα που χρήζει ανάλογης αντιμετώπισης (Καλογριά, 2015). Παράλληλα, τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, συνεργάστηκαν για τη διάχυση του πνεύματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη σωστή εφαρμογή του μέσω της συνεκπαίδευσης μεικτών μαθητικών πληθυσμών δηλαδή μαθητές γενικού πληθυσμού μαζί με μαθητές Ρομά (Καλογριά, 2005).

Στις μέρες μας (2014-2020) υλοποιείται Πρόγραμμα από το ΕΚΠΑ με συμπράττοντες φορείς το ΑΠΘ και το ΠΘ και έχει τίτλο «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Το κάθε Πανεπιστήμιο έχει αναλάβει συγκεκριμένο έργο. Στόχος του Προγράμματος είναι η ενίσχυση της φοίτησης των Ρομά στο σχολείο, κυρίως στην προσχολική αγωγή. Φοιτώντας τα μικρά παιδιά Ρομά σε παιδικούς σταθμούς και Νηπιαγωγεία αποκτούν

κοινωνικές δεξιότητες και εξοικειώνονται σταδιακά με το σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μετέπειτα εγγραφή τους στο σχολείο. Είναι πολλή σημαντική η έγκαιρη εγγραφή τους στην Α΄ Δημοτικού για την τακτική φοίτησή τους με στόχο τη συνέχεια αυτής στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτός βέβαια, είναι ένας πολύ υψηλός στόχος, για την επίτευξη του οποίου απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων στο σχολείο που να δρουν υποστηρικτικά στη σχολική φοίτηση. Η ελληνική Πολιτεία μάλιστα, προσανατολίζεται στις μέρες μας να δώσει στους Ρομά, που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το δικαίωμα εισαγωγής χωρίς εξετάσεις στα Πανεπιστήμια.

Ένας ακόμη στόχος του Προγράμματος είναι η επανένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα όσων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο. Η εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά αναμφίβολα συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά δεν είναι όμως πρόβλημα μόνο εκπαιδευτικό γι' αυτό απαιτείται η συνδρομή και άλλων φορέων. Σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι μπορούν να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ώστε να διασφαλίσουν τη συνεχή φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, τα ιατρικά κέντρα και τα νοσοκομεία μπορούν να βοηθήσουν πραγματοποιώντας υποχρεωτικά εμβολιασμό στους μαθητές Ρομά, ακόμα και αν χρειάζεται οι νοσηλευτές να πραγματοποιούν επισκέψεις στα σχολεία ή στους καταυλισμούς, ώστε οι μαθητές Ρομά να φοιτούν νόμιμα στο σχολείο και να αποφεύγονται οι αντιδράσεις από το σχολικό περιβάλλον (Κοκοτού, 2016).

Από την άλλη, η οργανική ένταξη των Ρομά συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση αξιοπρεπών διαβίωσης γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια οι Κυβερνήσεις έχουν θεσπίσει μέτρα για τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης. Τα μέτρα αυτά κρίνονται αποσπασματικά και κριτικάρονται αρνητικά από την κοινή γνώμη, διότι περιορίζονται σε παροχές και επιδόματα. Για παράδειγμα οι Ρομά συχνά εγγράφουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία χωρίς όμως αυτά να παρακολουθούν τα μαθήματα. μόνο και μόνο για να λάβουν το Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης, που έχει ως προϋπόθεση να είναι τα παιδιά τους εγγεγραμμένα σε σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα λαμβάνουν και πολλά άλλα επιδόματα που τους εξασφαλίζουν μια αξιοπρεπή διαβίωση.

Τα τελευταία χρόνια η Μ.Κ.Ο «Άρσις» έφερε σε τέσσερις πόλεις της πατρίδας μας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα και Δράμα) το mobileschool, «το κινητό σχολείο», το οποίο ως ιδέα γεννήθηκε στη Λατινική Αμερική και αξιοποιείται από 24 χώρες. Πρόκειται για ένα πολύ καινοτόμο και χρήσιμο εργαλείο δουλειάς στους άξονες της εκπαίδευσης, της εμφύχωσης και της δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης που χρησιμοποιείται για τα παιδιά του δρόμου, κυρίως για τους πρόσφυγες. Αυτό το εργαλείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στους πληθυσμούς Ρομά. Όταν οι μικροί Ρομά δεν πηγαίνουν στο σχολείο, τότε το mobileschool μπορεί να πάει στον καταυλισμό και να συναντήσει- εκπαιδεύσει εκεί τα παιδιά. Βεβαίως το mobileschool δεν έρχεται να αντικαταστήσει το σχολείο αλλά να τους θυμίσει απλά την αναγκαιότητά του.

(www.cnn.gr).

Επίλογος

Το ελληνικό κράτος οφείλει να σέβεται, να προστατεύει και να προωθεί ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα την εκπαίδευση των πολιτών. Είναι σημαντικό όμως, οι παρεμβάσεις για τους Ρομά να έχουν συνέχεια και διάρκεια. Μέχρι σήμερα χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και αποσπασματικότητα, αφού προγράμματα σταματούν, καλές πρακτικές ακυρώνονται, δομές διαλύονται. Όλα αυτά απογοητεύουν τόσο τους Ρομά όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης που εμπλέκονται. Αυτό μοιραία θα συμβαίνει όσο τα προγράμματα για τους Ρομά και τις άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κινούνται εκτός του γενικού σχολείου. Η Ελληνική Πολιτεία απαιτείται να εφαρμόσει τον όρο της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1990): «Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να πηγαίνουν στο σχολείο και να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση». Στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι Ρομά πρέπει να έχουν ρόλο ισότιμου συνομιλητή και διαμεσολαβητή (mediator), ώστε οι προτεινόμενες δράσεις να δημιουργούνται με βάση τις δικές τους ανάγκες και να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των Ρομά ανά περιοχή. Επίσης, οι Βιβλιοθήκες, σχολικές, δημοτικές ή πανεπιστημιακές θα πρέπει να οργανωθούν και να εμπλουτιστούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν βιβλία που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών Ρομά. Τέλος, θα πρέπει δράσεις και εργαλεία όπως το mobileschool να σχεδιαστούν και να αξιοποιηθούν από την επίσημη Ελληνική Πολιτεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Οποιοσ ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Οποιοσ τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γιακουμάκη, Β. (2007). «Η υιοθέτηση της ‘πολυπολιτισμικότητας’: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα». Στον τόμο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέον Μήτσης. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ' ΚΠΣ). Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καλογριά, Δ. (2015). *Ρομά και εκπαίδευση: Παράγοντες διαφοροποίησης στάσεων και αντιλήψεων των Ρομά απέναντι στο σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κίμογλου, Χρ., Ταλάντη, Π.–Αλ., Τσεχελίδου, Μ., & Χανού, Κ. (2016). *Παραπομπή παιδιών με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα (Ρομά) σε σχολεία ειδικής αγωγής –ευρωπαϊκή εμπειρία*. Αλεξανδρούπολη.

- Κοκοτού, Σ. (2016). *Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών και η ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Λυδάκη, Α.(1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγήρια νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Πολίτου, Ε. (1996). *Τσιγγάνοι και σχολείο*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης.
- Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά - Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Σκούρτου, Ε. 2016. *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. [ηλεκτρ. βιβλ.]* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2005). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την ‘πολυπολιτισμικότητα’ της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης*. Τομ. 118, 2005.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995). Ελληνική-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 15ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ.*
- <https://www.cnn.gr/focus/story/129106/mobile-school-ena-sxoleio-se-tesseract-rodos>

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η ενίσχυση του ρόλου και του έργου τους στα σχολεία

Ζέλος Ιωάννης, Δ/ντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», η κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών πρακτικών και η ανάδειξη της αναγκαιότητας ενίσχυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι εθελοντική αλλά ταυτόχρονα εξαιρετικά σημαντική για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνεται απαραίτητη η στοχευμένη επιμόρφωση η οποία θα καθοδηγείται από την εκπαιδευτική ηγεσία, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό, χρειάζεται να γίνονται έρευνες που θα προσδιορίζουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να υλοποιούνται τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη, ρόλος

The training of Secondary Education teachers and the strengthening of their role and work in schools

Summary

The aim of this paper is to conceptually clarify the term "teacher training", to categorize training practices and to highlight the need to strengthen the role of teachers in the educational process. As the participation of teachers in the training programs is voluntary but at the same time extremely important for the quality upgrade of the educational system, it is considered necessary the targeted training which will be guided by the educational leadership, in order to meet the needs of the teachers. For this purpose, research needs to be done that will identify the respective educational needs, in order to implement the appropriate training programs.

Keywords: Teacher training, teacher professional development, educational role

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική αποτελεί μια επιστήμη η οποία τα τελευταία χρόνια μεταβάλλεται κι εξελίσσεται ραγδαία. Επομένως, το επιστημονικό της υπόβαθρο ανανεώνεται συνεχώς και χρειάζεται από τους εκπαιδευτικούς να είναι ανά πάσα στιγμή άρτια καταρτισμένοι, ώστε να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στο πολύπλευρο έργο τους. Σε παλαιότερες εποχές, η προπτυχιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού ήταν αρκετή για να ανταπεξέλθει στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο που επικρατούσε. Στην σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και του αυτοματισμού, της εύκολης πρόσβασης στη γνώση και της εικονικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της

σύγχρονης εποχής και στο διευρυμένο ρόλο τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται επιβεβλημένη ως απάντηση στην ανάγκη της επικαιροποίησης των γνώσεών τους, τη δημιουργία ενός νέου προφίλ και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Εννοιολογικό πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Η «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών αποτελεί συνήθως μια μορφή τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά την οποία απαιτείται ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών, συναφές με τα υποκείμενα που εφαρμόζεται. Παρέχεται δε, από ποικίλους φορείς, εκπαιδευτικούς ή μη, αλλά μπορεί να είναι και προϊόν αυτενέργειας μέσα από την καθημερινή επαγγελματική πρακτική (αυτοεπιμόρφωση). Η ολοκλήρωση της επιμόρφωσης συνοδεύεται από τίτλους οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν επαγγελματικά, ενώ αναγνωρίζονται ως προς την επαγγελματική ικανότητα και συνιστούν δείκτη αναβαθμισμένης ποιότητας του συστήματος, εντός του οποίου δραστηριοποιούνται τα επιμορφωμένα υποκείμενα. Παρέχεται κατά την άσκηση του επαγγέλματος σε τακτά ή μη χρονικά διαστήματα και έχει ως στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών και επιστημονικών γνώσεων των υποκειμένων και των πρακτικών τους. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία, καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου, μέσω της οποίας γίνεται σύνδεση της αρχικής κατάρτισης των υποκειμένων, με την υφιστάμενη και μελλοντική επαγγελματική τους δραστηριότητα (Bown, 2000). Λειτουργεί προσθετικά στην απόκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και στην υιοθέτηση στάσεων που καθιστούν τον επιμορφούμενο ικανό να αξιοποιεί ποιοτικά όλες τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και επιτεύγματα, να αναστοχάζεται πάνω στην επαγγελματική δράση του και να αντεπεξέρχεται επιτυχώς σε κάθε πρόκληση. Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο κυριότερος σκοπός είναι η αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, καθώς και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της επιμόρφωσης αποκτούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται ανάγκες και μηνύματα των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών που έχουν προσδιοριστεί και καθοριστεί νομοθετικά από την επίσημη πολιτεία (Νικολαράκη, 2003).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Ν.3528/2007, κρίνεται απαραίτητη η παροχή κινήτρων για συμμετοχή σε δραστηριότητες διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η υπηρεσία είναι υποχρεωμένη να μεριμνά για την επιμόρφωση των υπαλλήλων της σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους ανεξάρτητα από την κατηγορία, τον κλάδο, την ειδικότητα και το βαθμό τους. Τέτοιου είδους κίνητρα αποτελούν:

- Η αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού, καθώς η συμμετοχή του σε δραστηριότητες επιμόρφωσης είναι προσωπική υπόθεση η οποία ικανοποιεί την ανάγκη της επαφής με την επιστήμη του και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.
- Η υπηρεσιακή του εξέλιξη, δεδομένου ότι στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διεκδικεί θέση ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, για την επιλογή του

υποψηφίου ο Ν. 4547/2018 ορίζει ως προϋπόθεση την πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ Α' επιπέδου. Επίσης, ως κριτήρια επιλογής μοριοδοτούνται, η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ Β' Επιπέδου, η ετήσια επιμόρφωση η οποία έχει πραγματοποιηθεί από τμήμα ΑΕΙ και η βεβαίωση παρακολούθησης πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Ν.3528/2007¹ χορηγούνται άδειες με αποδοχές για επιμορφωτικούς ή επιστημονικούς λόγους, για φοίτηση σε κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών, για συμμετοχή σε συνέδρια, συνδιασκέψεις, σεμινάρια και κάθε είδους συναντήσεις επιστημονικού χαρακτήρα.

Μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Σαλτερή (2006), η «επιμόρφωση» διακρίνεται σε άτυπη, μη τυπική και τυπική. Η άτυπη επιμόρφωση σχετίζεται με την γνώση και την εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση, μέσα από ένα δίκτυο επιδράσεων και συνεργασιών, που του εξασφαλίζει το άμεσο επαγγελματικό του περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της άτυπης επιμόρφωσης διαπιστώνονται από την αλλαγή των προσωπικών στάσεων του εκπαιδευτικού απέναντι στην εκπαίδευση και στον εκπαιδευτικό ρόλο του, αλλά και από την απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που συμβάλλουν στην ανανέωση των προσωπικών παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει. Πρόκειται για μια μη θεσμική διδακτική κουλτούρα η οποία μεταλαμβάνεται από τη μια γενιά στην άλλη, στα πλαίσια της συνεργασίας και της οργανωσιακής κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κανακουσάκη, 2005).

Η μη τυπική επιμόρφωση αναφέρεται σε κάθε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, που εξασφαλίζεται από το εξωσχολικό τυπικό σύστημα και περιλαμβάνει μια ευρεία θεματολογία και προσδοκώμενους στόχους. Διάφοροι θεσμοί, όπως ενώσεις, σύλλογοι και ΜΚΟ, εκπονούν επιμορφωτικές δράσεις με ελεύθερη και προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που επιθυμούν να επιμορφωθούν στις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες (Gill, 2009).

Η τυπική επιμόρφωση παρέχεται από επίσημα θεσμοθετημένους επιμορφωτικούς φορείς, οι οποίοι είναι διαπιστευμένοι από την κεντρική εξουσία με κύριο στόχο την στήριξη των επαγγελματιών (Ξωχέλλης, 2005). Το εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών που καλύπτει οριοθετείται πλήρως από το Υπουργείο Παιδείας.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια είναι έντονη η τάση για επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών, των οποίων το κόστος επιβαρύνει τους ίδιους. Η επιμόρφωση με ιδιωτικές δαπάνες εξασφαλίζει την απόκτηση δεξιοτήτων και τη βελτίωση της επαγγελματικής πορείας των εργαζομένων, χωρίς οικονομική επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού και χωρίς την προϋπόθεση χάραξης μιας συγκροτημένης επιμορφωτικής πολιτικής. Λειτουργεί δε, ως δείκτης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, αλλά

¹ Ν.3528/2007 - ΦΕΚ 26/Α/9-2-2007: Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.

και ως αποποίηση της ευθύνης της πολιτείας για εξασφάλιση επαρκούς και διαρκούς επιμόρφωσης με σκοπό την ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006).

Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, όπου η επιμόρφωση κατέχει βασικό ρόλο (Ξωχέλλης, 2005). Υπάρχουν δυο εννοιολογικά μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το πρώτο, σχετίζεται με μια τεχνοκρατική αντίληψη και εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και το δεύτερο αναφέρεται στην αυτοβελτίωση και εξυπηρετεί τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, σχεδιάζεται, οργανώνεται και εκπονείται από τον θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο υπάγεται ιεραρχικά ο εκπαιδευτικός, ενώ ο ίδιος δεν συμμετέχει στη διαμόρφωσή της. Στο δεύτερο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός ευθύνεται για την επιλογή και την προαγωγή γνώσης βάσει των εκπαιδευτικών του αναγκών και για την ικανότητά του να αναλάβει και να εκπονήσει την προσωπική του επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2005).

Οι επιμορφωτικές δράσεις κατηγοριοποιούνται ανάλογα με κάποια κριτήρια, με τον σχεδιασμό τους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Βεργίδης, 2003). Η επιμόρφωση με ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο αποσκοπεί στην βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης και στην κάλυψη των κενών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα κενά αυτά αναφέρονται στις δεξιότητες, η απουσία των οποίων, ευθύνεται για την χαμηλή παρακίνηση και επίδοση των μαθητών. Ως κριτήριο επιμορφωτικής κατηγοριοποίησης μπορεί να θεωρηθεί και η ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή που υπαγορεύεται από την κεντρική διοίκηση. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καταστεί ικανό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου ευμετάβλητου περιβάλλοντος (Μαυρογιώργος, 2005). Εξάλλου, σε πολλά κράτη της δυτικής Ευρώπης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής, προωθώντας ουσιαστικά την δια βίου μάθηση (Χατζηδήμου, 2012).

Η επιμόρφωση που στοχεύει στην προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, δίνει έμφαση στην απόκτηση παιδαγωγικής, γνωστικής και διδακτικής επάρκειας, στην επαγγελματική ολοκλήρωση και στην ατομική ικανοποίηση, ενώ υπάρχει και η ευκαιριακή επιμόρφωση, η οποία υπαγορεύεται από την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, από την ανάγκη ανάπτυξης αυτόνομης δράσης, από το αίσθημα ατομικής υπευθυνότητας και από την διευρυμένη κριτική αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Φώκιαλη και συν, 2005). Στην πραγματικότητα πρόκειται για επιμορφωτική δραστηριότητα που χρηματοδοτείται από τους ίδιους τους επιμορφούμενους, με ανταποδοτικό όφελος περισσότερο για τον οργανισμό εντός του οποίου δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός, παρά για τον ίδιο.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση του ρόλου τους

Η αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της δια βίου μάθησης και κατάρτισης, καθιστά την οικονομία ανταγωνιστική και βιώσιμη. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση αποτελούν τα εγγύγια, που εξασφαλίζουν τον επαγγελματισμό, την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική ανάπτυξη και ανάκαμψη. Συνιστούν δε, μια αέναη διαδικασία, που εξασφαλίζει τη διασύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας με τη νέα γνώση και εγγυάται την ενίσχυση και την επικαιροποίηση της ήδη υπάρχουσας. Στα σύγχρονα περιβάλλοντα η δια βίου επιμόρφωση αποτελεί μονόδρομο, δεδομένου ότι η γνώση είναι ευμετάβλητη. Μέσω της επιμόρφωσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό ανανεώνει και εκσυγχρονίζει τις γνώσεις, ενώ καθίσταται ικανό να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας (Κόκκος, 2008).

Η βελτίωση της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ένας άρτια επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, συμβάλλει στην γενικότερη πρόοδο, καλλιεργεί και ανυψώνει τις μαθητικές δεξιότητες και αποτελεί παράγοντα βελτίωσης των κοινωνικών δεικτών. Επιπλέον, αυξάνει την απόδοση στην εργασία και συντελεί στην διατήρηση της παραγωγικότητας και της ατομικής ενεργοποίησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Εξάλλου, η παραγωγικότητα δεν περιορίζεται με την ηλικία, αλλά αντιθέτως βελτιώνεται όταν συνδυάζεται με την επιμορφωτική ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Η παλαιότερη αντίληψη υποστήριζε ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταδίδουν γνώσεις στους μαθητές, ενώ η σύγχρονη αντίληψη είναι ότι πρέπει να τους δημιουργούν διάθεση για μάθηση και να τους αναπτύσσουν τα μαθησιακά κίνητρα. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να εκμεταλλεύεται κάθε μορφή γνωστικής και συναισθηματικής ευφυΐας του μαθητή, προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητές του για μάθηση, μέσα στο πλαίσιο της από κοινού οπτικής της δια βίου μάθησης (Day, 2003).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2007) και λαμβανομένου υπόψη την παραδοχή ότι η επιμόρφωση μακροπρόθεσμα αποσκοπεί στην υιοθέτηση στάσεων και στην απόκτηση των αναγκαίων εμπειριών για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, αναδεικνύεται η σύνδεση της επιμόρφωσης με την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα πιο σύγχρονο μοντέλο. Η συγκεκριμένη άποψη συνάδει με τη γενική αντιμετώπιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μοχλού ανάπτυξης και ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, μιας άποψης που αναδεικνύεται ξεκάθαρα από την στενή συσχέτιση των αλλαγών στην εκπαίδευση, με την προώθηση ρυθμίσεων που αποσκοπούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να κατανοήσουν και να επιχειρήσουν συνειδητά να συμμετάσχουν στην επιτυχή εφαρμογή των εκάστοτε καινοτομιών. Επομένως, αναδύεται το ενεργό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ως αναγκαία συνθήκη, το οποίο σε συνδυασμό με την παροχή επιμόρφωσης υψηλού επιπέδου, θα οδηγήσει τόσο τον ίδιο όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητά του σε πορεία ανάπτυξης.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης, από διάφορες έρευνες έχουν διαπιστωθεί αδυναμίες και προβλήματα όπως έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων, προβλήματα οργάνωσης, θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις πολλών αντικειμένων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Έχουν ανιχνευτεί επίσης δυσκολίες στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων για συμμετοχή σε ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα. Είναι πλέον επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις, καλύπτοντας τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την κοινωνική πρόοδο (Χαραμής και Κοτσιφάκης, 2005).

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΓΕΕ.
- Bown, L. (2000). Lifelong Learning : Ideas and achievements at the threshold of the twenty first century. *Compare: A journal of comparative and international education*. 30(3), 341-351.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Βακάλη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Gill, S. J. (2009). *Developing a learning culture in nonprofit organizations*. Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, τόμ. Α`. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Στο: Δ. Χαραλάμπους, (Επ. Εκδ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, (σ.191-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Σαλτερής, Ν. (2006β). *Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: Παιδαγωγικές μόνες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). *Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*.
- Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.355-361
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Προσπαθώντας να αποδομήσουμε τις έμφυλες ταυτότητες στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Σφακιανάκη Άννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε02, Π.Ε.78, Μ.Εδ., Μ.Α., Ph.D, anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη παρέμβαση στηρίχτηκε στην ανάγκη των μαθητών/τριών να αναδείξουν το θέμα των έμφυλων ρόλων, στερεοτύπων, ταυτοτήτων, να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις και να συνδιαμορφώσουν τα νοήματά τους σε πλαίσιο κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Οι έμφυλες ταυτότητες και τα φυσικοποιημένα στερεότυπα που τις συνοδεύουν αναδείχθηκαν μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα των διαφημίσεων που παρουσίασε μια μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου στους/στις συμμαθητές/τριές της προκαλώντας τους σε διάλογο για τον τρόπο που αναπαρίστανται στα κείμενα αυτά το γυναικείο και το αντρικό φύλο. Η παρέμβαση αυτή η οποία ηχογραφήθηκε, και τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα αναλύθηκαν με Θεματική Ανάλυση (Braun & Clarke, 2006, 2012) κινείται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της έρευνας-δράσης και αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: καταγράφει τις διδακτικές/ μαθησιακές διαδικασίες που υιοθετήθηκαν, αναλύει τα αποτελέσματά τους σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών/τριών και ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση που ακολουθεί τη διδακτική/μαθησιακή παρέμβαση και συνέλαβε στην αναδόμηση της εκπαιδευτικής θεωρίας της εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: έμφυλες ταυτότητες, διαφήμιση, Κριτική Παιδαγωγική, έρευνα-δράση

A. Εισαγωγή: το θεωρητικό πλαίσιο

Οι διαφημίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη διδακτική/μαθησιακή παρέμβαση ανήκουν στα πολυτροπικά κείμενα καθώς συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους (γλωσσικός κώδικας, κώδικας φωτογραφίας) προκειμένου να μεταφέρουν το μήνυμά τους: την ανάδειξη των έμφυλων ταυτοτήτων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από την παραδοχή αυτή. Τα πολυτροπικά κείμενα έχουν εισαχθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο από το 2006 όταν κυκλοφόρησαν τα αντίστοιχα βιβλία του μαθήματος. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στον συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (λέξεων, εικόνων, ήχου, κίνησης, χρωμάτων, σχημάτων, μουσικής) για τη δημιουργία νοήματος διαμεσολαβώντας αντίστοιχες κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις (Kress & Van Leeuwen 2006).

Η προσέγγιση των κειμένων των διαφημίσεων κινήθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (ΚΠ) και της έρευνας-δράσης (ε-δ). Η Κριτική Παιδαγωγική με τη μορφή του κριτικού γραμματισμού μπορεί να οδηγήσει σε ηθικό προβληματισμό, στην ανάπτυξη του συναισθήματος και της κοινωνικής ευαισθησίας, σε κοινωνική δράση, στην

ενδυνάμωση και χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων (ενδ. Aronowitz, 2004· Aronowitz & Giroux, 1986· McLaren, 2016) για την υπεράσπιση της εύθραυστης φύσης της δημοκρατίας στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινοτήτων γνώσης/knowledge democracies (Pine, 2009) και μιας δημοκρατικής δημόσιας σφαίρας (Giroux, 1997). Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής ως ηθικής, ανθρωπιστικής, απελευθερωτικής, δημοκρατικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από την ανάγκη να είναι οι μαθητές/τριες κριτικοί απέναντι στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης, στα στερεότυπα και τις νόρμες που παρουσιάζονται ως κανονικότητες αλλά και στον τρόπο που κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Kincheloe, 1993).

Η κριτική έρευνα-δράση είναι ένα σπινάλιο από δράσεις σχεδιασμού (δημιουργία ερευνητικών σχεδίων), υλοποίησης των σχεδίων (συνδυάζεται με συμμετοχική παρατήρηση των παρεμβάσεων) και αξιολόγηση που συνδέεται με τις αναστοχαστικές και συμβάλει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των υποκειμένων (Κατσαρού, 2016).

Η θεματική ανάλυση κατά Braun & Clarke (2006, 2012) είναι η μέθοδος ανάλυσης, ανακάλυψης, και δημιουργίας θεμάτων, δηλ. νοητικών μοτίβων (υποκειμενικών αντιλήψεων, νοητικών, κοινωνικών κατασκευών) μέσα από τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας. Αποτελείται από 6 επιμέρους φάσεις: α. εξοικείωση με τα δεδομένα (*Familiarisation with the data*) για τη δημιουργία μιας πρώτης συνολικής εικόνας, β. κωδικοποίηση (*Coding*): προσπάθεια δημιουργίας κωδικών/νοηματικών προσδιορισμών, γ. αναζήτηση θεμάτων (*Searching for themes*) δηλ. συνεκτικών και ουσιαστικών μοτίβων που εντοπίζονται στα δεδομένα, δ. Επανεξέταση θεμάτων (*Reviewing themes*), δηλ. έλεγχος των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα αλλά και το πλήρες σύνολο των δεδομένων, ε. ορισμό και ονομασία θεμάτων (*Defining and naming themes*) προκειμένου κάθε θέμα να λέει μια ιστορία που εντάσσεται στη συνολική ιστορία για τα δεδομένα, στ. συγγραφή (*Writing up*) ως ύφανση της αναλυτικής αφήγησης με (ζωντανά) αποσπάσματα δεδομένων για να πει μια συνεκτική και πειστική ιστορία για τα δεδομένα, την οποία πλαισιώνει με βάση την σχετική βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012, Clarke & Braun, 2013).

B. Η διδακτική/μαθησιακή παρέμβαση:

Η ταυτότητα των φύλων μέσα από το κείμενο των διαφημίσεων

A. Οι διδακτικές – μαθησιακές πρακτικές που ακολουθήθηκαν

Τα διαφημιστικά πολυτροπικά κείμενα (αμερικάνικες διαφημιστικές αφίσες της δεκαετίας 1960-70) είναι γεμάτα με αναπαραστάσεις του γυναικείου φύλου και των κοινωνικά κατασκευασμένων χαρακτηριστικών του, π.χ. της θηλυκότητας, της προθυμίας για οικιακές εργασίες, της παθητικότητας. Τα κείμενα αυτά μοιράστηκαν στις ομάδες των μαθητών/τριών και ζητήθηκε από αυτούς/ές να καταγράψουν τα στερεότυπα των έμφυλων ρόλων. Οι μαθήτριες –και σε κάποιο βαθμό και οι μαθητές- επισήμαναν αρκετά από αυτά, π.χ. «η γυναίκα είναι πάντα όμορφη με καλοχτενισμένα μαλλιά και κομψά

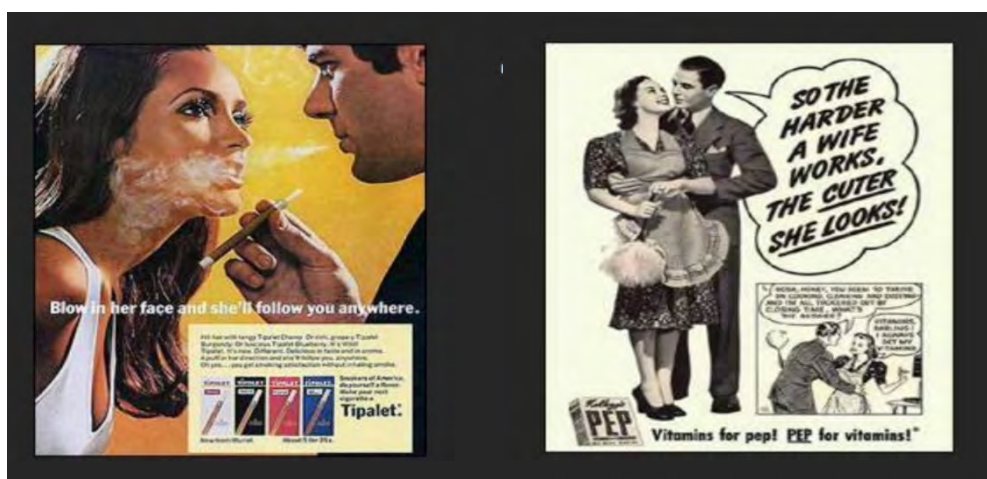
ρούχα» και χρησιμοποιείται για την πώληση οικιακών συσκευών, τσιγάρων (που πρέπει να είναι λεπτά και πλούσια σε γεύση/thin and rich όπως και η ίδια η γυναίκα) κ.ά. Ο άντρας φοράει κουστούμια και δείχνει «αυστηρός», «αφέντης», «ωραίος», «καπνίζει» κ.ά.

Κάθε ομάδα ανακοίνωσε δύο από τα χαρακτηριστικά που είχε καταγράψει και η μαθήτριά της έγραψε στον πίνακα δημιουργώντας δύο ξεχωριστές στήλες: στην αριστερή στήλη η γυναίκα χαρακτηρίζεται: «όμορφη», «περιποιημένη», «καλοντυμένη», «χαρούμενη» και στη δεξιά ο άντρας είναι «ντυμένος με κουστούμια», «χαρούμενος», «έρχεται απ' έξω», «χαίρεται με τις δουλειές της γυναίκας του» κ.ά.

Σε ερώτηση της μαθήτριάς που επέλεξε τα κείμενα για το αν οι συμμαθητές/τριες συμφωνούν με αυτά που αποδίδονται ως χαρακτηριστικά στη γυναίκα, μια μαθήτριά της με πολύ κοντά μαλλιά και ξυρισμένο το δεξί μέρος της κεφαλής μίλησε για αναχρονιστικές και μονόπλευρες κοινωνικές κατασκευές της θηλυκότητας: «εγώ διαφωνώ και με τα μαλλιά και με τα ρούχα που φοράνε, δεν θεωρώ ότι χαρακτηρίζουν τις ίδιες... και δεν πιστεύω ότι οι γυναίκες αυτές είναι χαρούμενες για τη ζωή τους... αναγκάζονται να δείχνουν χαρούμενες για να μη χάσουν τους άντρες τους γιατί μάλλον δεν έχουν μια δουλειά να κάνουν και δεν έχουν λεφτά για τις ίδιες και για τα παιδιά τους ...και μάλλον φοβούνται και τι θα πει ο κόσμος!».

Η παρέμβαση αυτή οδήγησε σε συζητήσεις σχετικά με τη θέση της γυναίκας με τους περισσότερους μαθητές/τριες να αναφέρονται σε θέματα ισότητας και κάποιους/ες να υπεραμύνονται των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων: «οι γυναίκες κρατάνε το σπίτι», «οι γυναίκες μεγαλώνουν τα παιδιά» κ.ά.

Δύο από τις διαφημίσεις αυτές προκάλεσαν στους/στις μαθητές /τριες πιο έντονες αντιδράσεις για τον τρόπο που αναπαριστούν τη θηλυκότητα: οι γυναίκες ως μη έχουσες ανεξαρτησία, ως απασχολούμενες στο σπίτι, εξαρτημένες από τους συζύγους, να φέρουν «το σύνδρομο της σταχτοπούτσας», δηλ. τον φόβο μπροστά στην ανεξαρτησία από τον σύζυγο (Ντόουλιγκ, 1983) να επιζητούν την ασφάλεια δίπλα στο αντρικό πρότυπο του ισχυρού άντρα που φυσά πάνω τους τον καπνό του τσιγάρου του. Η πρώτη από αυτές έχει το σλόγκαν «Φύσα τον καπνό στο πρόσωπό της και θα σε ακολουθεί παντού» (διαφήμιση τσιγάρων) και η δεύτερη «Όσο πιο σκληρά δουλεύει μια σύζυγος τόσο πιο γλυκιά δείχνει» (διαφήμιση πολυβιταμινών που χρειάζεται να παίρνει η σύζυγος για να ασκεί ακούραστα τα οικιακά της «καθήκοντα»). Οι μαθητές/τριες αγανάκτησαν από τον τρόπο που οι γλωσσικές επιλογές όπως η προστακτική «φύσα», η χρήση του β' προσώπου που απευθύνεται στον άνδρα και ο συσχετισμός της σκληρής εργασίας με τη γλυκύτητα που οφείλει να έχει κάθε γυναίκα κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη εικόνα που δεν είναι ουδέτερη ούτε πειστική για τους/τις ίδιους/ες. Μίλησαν για την εκμετάλλευση της γυναίκας από τις διαφημιστικές εταιρείες και κάποιοι/ες προχωρώντας ακόμα πιο πέρα μίλησαν για έλλειψη προστασίας ανθρώπινων δικαιωμάτων.



Εικόνα 1: Η γυναίκα στη διαφήμιση

Στη συνέχεια οι παρεμβάσεις των μαθητών/τριών έφεραν το θέμα στη σύγχρονη εποχή και κοινωνία. Εδώ έγινε debate καθώς ένα μεγάλο μέρος μαθητών/τριών φάνηκε να πιστεύει στην ανάγκη της παρουσίας της γυναίκας εντός της οικίας για να φροντίζει τα μέλη της οικογένειας και ταυτόχρονα «να στηρίζει τον άντρα της που κουράζεται» στις δουλειές εκτός του σπιτιού: «Εγώ πιστεύω ότι δεν πρέπει να λείπει πολύ από το σπίτι η μητέρα γιατί τα παιδιά δεν έχουν φαγητό και δεν διαβάζουν τα μαθήματά τους», «είναι καλύτερο να φροντίζει η γυναίκα τα παιδιά της και όταν έχει ελεύθερο χρόνο να δουλεύει».

Μια μαθήτρια αλβανικής καταγωγής που είχε βρει αρκετές φορές το θάρρος να μιλήσει για τη ρατσιστική αντιμετώπιση που βιώνει διαχρονικά κατά την παραμονή της στη χώρα μας παρά το ότι είναι «καλή μαθήτρια» και «δεν είχε πάρει ούτε μια ωριαία αποβολή» όπως συνηθίζει να τονίζει με έμφαση, έθεσε τον δικό της προβληματισμό:

«δεν είναι σωστό να λείπουν οι γυναίκες από το σπίτι τους όταν τα παιδιά τους γυρίσουν από το σχολείο ...μπορούν να δουλεύουν το πρωί μέχρι να σχολάσουν τα παιδιά τους για να τους βάλουν φαΐ και να τα προσέχουν μην μπλέξουν με παρέες. Οι άντρες είναι αλλιώς...είναι άντρες!»

Οι αντίπαλοι λόγοι αναφέρθηκαν στις ικανότητες και «τα ταλέντα που μπορεί να έχει μια γυναίκα και δεν πρέπει να μείνουν ανεκμετάλλευτα», «μπορούν να μοιράζονται (ενν. οι σύζυγοι) τις δουλειές και τις ανάγκες των παιδιών» καθώς και στο βίωμα:

«εμένα η μαμά μου είναι καθηγήτρια στο Παν/μιο αλλά πάντα φροντίζει για μας μαζί με τον μπαμπά μου και μας μαγειρεύουν και στο σχολείο έρχονται να ρωτήσουν, κυρία θυμάστε που ήρθε ο μπαμπάς μου να σας ρωτήσει;».

B. Τα αποτελέσματα των διδακτικών-μαθησιακών παρεμβάσεων σε σχέση με τις αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών

Η ανάλυση των κειμένων (οι αναγνώστες ως text participants σύμφωνα με το Four Resources Model, Freebody & Luke, 1990), η κριτική τοποθέτηση σε αυτά και η παραγωγή εναλλακτικών προσεγγίσεων (οι αναγνώστες ως text analysts) ήταν ο στόχος της διδασκαλίας αυτής. Οι μαθητές/τριες έδειξαν να αναπτύσσουν την ικανότητα για *αναγνώριση της ιστορικής, πολιτισμικής διάστασης* ενός κειμένου και η κριτική του προσέγγιση έγινε με βάση το πλαίσιο δημιουργίας και κατανάλωσής του: θέλησαν να πληροφορηθούν για την προέλευση των κειμένων αυτών, και για τη χρονολογία της δημιουργίας τους θεωρώντας τα «παλιά και ξεπερασμένα». Ταυτόχρονα, έγινε η μεταφορά του θέματος από την αμερικάνικη κοινωνία περασμένων δεκαετιών στην εποχή μας και στην ελληνική κοινωνία καθώς και η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο η γυναίκα αναπαρίσταται γενικότερα στα MME («μακροστόχος», δηλ. στόχος ΚΠ που συνδέει τους ειδικούς στόχους μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται, Giroux στο McLaren, 2007).

Το θέμα της ισότητας, των έμφυλων ρόλων και των παγιωμένων στερεοτύπων δημιουργεί πολλές φορές εντάσεις στους στις μαθητές/τριες. Η παρουσίαση της μαθήτριας ανέδειξε το θέμα χωρίς τη χρήση ακραίου φεμινιστικού λόγου που θα μπορούσε να προκαλέσει έναν αντίπαλο λόγο πατριαρχίας περί «επικρατέστερου φύλου» και δυνατών σωματικά ανδρών. Δεν ξέπεσε σε αντιπαράθεση διχαστικών λόγων γιατί η προσέγγιση του θέματος δεν στηρίχτηκε στο τι συνηθίζεται αλλά στον τρόπο που τα πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζουν το γυναικείο φύλο, στα χαρακτηριστικά και την κοινωνική θέση που του αποδίδουν.

Οι μαθητές/τριες επισήμαναν ότι οι *γυναίκες δεν διαθέτουν ή δεν μπορούν να διαχειριστούν την αυτονομία τους* και ότι αυτή η αντίληψη είναι παρούσα σε όλα τα διαφημιστικά έντυπα. Αυτό, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της ΚΠ, επιβεβαιώνει το στερεότυπο της δυτικής οπτικής για τη γυναίκα ότι δεν μπορεί να αυτονομηθεί από τη φροντίδα ή την εξουσία ενός άντρα σε αντίθεση από το αντίστοιχο στερεότυπο της μετα-Καντιανής φιλοσοφίας για τον άντρα που είναι ορθολογικός και αυτόνομος (Griffiths, 1990).

Προς το τέλος της διδακτικής ώρας όταν το θέμα των έμφυλων ρόλων συνδέθηκε με τη σύγχρονη πραγματικότητα, οι λόγοι των μαθητών/τριών νοηματοδότησαν σε πλαίσιο διαλογικότητας και ετερογλωσσίας -όπου κάθε φωνή απευθύνεται σε μια άλλη φωνή διαπερνώντας τις αμφισβητούμενες ζώνες (Disputed zones) - την κατασκευή του κόσμου του/της κάθε μαθητή/τριας: *απόψεις για παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις των φύλων συναντήθηκαν με λόγους ισότητας και διεκδίκησης δικαιωμάτων δημιουργώντας «ζώνες για να προκληθούν οι φωνές»* (Bakhtin, 1981, σ. 434).

Στ.- Εγώ δεν πιστεύω ότι πρέπει να παρουσιάζεται η γυναίκα ως παιχνίδι του άντρα, ως υπηρέτρια να πω..

Κ.- Ποιος έχει το δικαίωμα να μετατρέπει τις γυναίκες σε υπηρέτριες;

Λ. – Δηλαδή το να φτιάξεις ένα φαγητό στα παιδιά σου σημαίνει ότι είσαι υπηρέτρια;

Κ.- μόνο εγώ πρέπει να το φτιάξω;

Λ. – Οι άντρες δεν έχουν μάθει να κάνουν οικιακές εργασίες και γι αυτό και δεν τις πετυχαίνουν

Μ. – Μπορούν όμως όλοι να μάθουν να φροντίζουν τον χώρο τους και τα παιδιά τους.

Ν. – Εγώ δεν το βρίσκω ακραίο να θέλει μια γυναίκα να είναι επιτυχημένη στη δουλειά της και να θέλει να διακριθεί.

Β. –Προφανώς, όποιος μπορεί να κάνει κάτι ξεχωριστό μπορεί να διακριθεί. Δεν παίζει ρόλο το φύλο σε αυτό.

Γ. Μετασηματισμοί στην προσωπική εκπαιδευτική θεωρία των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

Από την απομαγνητοφώνηση της συζήτησης που αναπτύχθηκε στην κοινότητα της τάξης με βάση τα πολυτροπικά κείμενα των διαφημίσεων που επέλεξε η μαθήτρια Κ. και τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού αναδείχτηκαν τα εξής θέματα:

i. *Η αποφυσικοποίηση μιας αντίληψης γίνεται πιο εύκολα όταν αυτή παρουσιάζεται με υπερβολικό τρόπο μέσα από εικόνα και κείμενο. Τα πολυτροπικά διαφημιστικά κείμενα αποδεικνύονται ιδιαίτερα δραστικά στην αναπαράσταση της υπερβολής: η γυναίκα υπερβολικά όμορφη, το ντύσιμό της πολύ καλό για νοικοκυρά, η διάθεσή της ευφρόσυνη, ο άντρας φοράει ακριβά κοστούμια.*

ii. *Η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης στην αποδόμηση έμφυλων στερεοτύπων ως αποτέλεσμα ετήσιας προσπάθειας η οποία στηρίχτηκε στην ανάδειξη αυτού που δεν είναι φυσικό αλλά κοινωνικά κατασκευασμένο και μπορεί να αναδειχτεί μέσα από τις γλωσσικές επιλογές του πομπού οι οποίες παρουσιάζουν συγκεκριμένες οπτικές του κόσμου. Η κριτική προσέγγιση της γλώσσας και της εικόνας συνέβαλε στην ανάπτυξη χειραφετητικού -υπέρ των γυναικών- λόγου και στην απελευθέρωση των ατόμων από τους κυρίαρχους λόγους που εξουσιάζουν την κοινωνική ζωή (Janks & Ivanic 1992).*

Εξάλλου, τα κείμενα των σχολικών βιβλίων είναι γεμάτα από παγιωμένα στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων π.χ. ο διαχωρισμός αγοριών και κοριτσιών στο κείμενο Πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο, (Α΄ Γυμνασίου, σ. 10), ο φυσικοποιημένος ρόλος του άντρα –αφέντη και της υποταγμένης σε αυτόν γυναίκας που «έπεσε γονατιστή μπροστά στον άντρα της και τον παρακαλούσε να λυπηθεί τη φώκια» στο κείμενο Ιστορία μιας φώκιας (Α΄ Γυμνασίου, σ. 40).

iii. Η συνύπαρξη της *κριτικής συνειδητοποίησης με την επάνοδο σε καλά παγιωμένες αναπαραστάσεις των έμφυλων ταυτοτήτων*.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του κοριτσιού που ήρθε σε μικρή ηλικία από την Αλβανία και ενώ αντιδρά στην ρατσιστική αντιμετώπιση που βιώνει στη γειτονιά της και στο σχολείο από την παιδική της ηλικία, όταν πήρε τον λόγο δήλωσε ότι το σωστό για τις γυναίκες είναι να μένουν στο σπίτι τους ενώ «οι άντρες είναι αλλιώς...είναι άντρες!». Εδώ επισημαίνουμε έναν δεύτερο αποκλεισμό (έμφυλο αυτο-αποκλεισμό) ο οποίος είναι φυσικοποιημένος στη συνείδηση του υποκειμένου και συνυπάρχει με τον πρώτο, τον αποκλεισμό λόγω ρατσιστικής αντιμετώπισης της εθνικής καταγωγής: *ο αποκλεισμός εντός του αποκλεισμού*. Παράλληλα, το ίδιο το υποκείμενο φαίνεται να έχει κατασκευάσει ταυτότητες που συνδυάζουν, ταυτόχρονα, *στοιχεία αντίστασης* (στον ρατσισμό που δέχεται από την κοινωνία λόγω της εθνικότητάς του) αλλά και *αφομοίωσης* (των λόγων της κοινότητάς του για τις ταυτότητες των φύλων) (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015). Προφανώς, το σχολείο πρεσβεύει διαφορετικά πράγματα σε σχέση με το περιβάλλον του κοριτσιού με αποτέλεσμα να αδυνατεί να συνειδητοποιήσει τους περιορισμούς (έμφυλες κατασκευές) που θέτει η ίδια στον εαυτό της.

Αυτό που χρειάζεται να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται να γίνουν κριτικοί σχετικά με τις ιστορίες τους, τις εμπειρίες τους και την κουλτούρα των άμεσων περιβαλλόντων από τα οποία προέρχονται προκειμένου να τα υπερβούν αυτά τα περιβάλλοντα. «Η συνείδηση (consciousness) δημιουργείται διαμέσου των κοινωνικών πρακτικών στις οποίες συμμετέχουμε. Ωστόσο έχει και μία ατομική διάσταση, αυτή είναι η κατανόηση του κόσμου μου, τα όνειρά μου για τον κόσμο, η κρίση μου για τον κόσμο, όλα αυτά είναι μέρη της προσωπικής μου πρακτικής. Δεν είναι επαρκές να εξωτερικεύσω την δράση μου. Σε τελική ανάλυση η συνείδηση έχει κοινωνικά ζυμωθεί. Κατά αυτή την έννοια πιστεύω ότι η υποκειμενικότητά μου είναι σημαντική αλλά δεν μπορώ να διαχωρίσω την υποκειμενικότητα μου από την κοινωνική της αντικειμενικότητα (social subjectivity)» (Freire & Macedo, 1987, σ. 32). Κατά τον Cummins (2003) οι μαθητές/τριες χρειάζεται να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Μέσα από την πιο πάνω παρέμβαση αναδείχτηκε και ένα άλλο πολύ σημαντικό –σύμφωνα με την ΚΠ- ζήτημα: Οι εκπαιδευτικοί διευρύνοντας το πεδίο των προβληματισμών τους ως προς τη δυνατότητα που έχουν να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο, τη στοχοθεσία, το διδακτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές που το στηρίζουν εισάγουν στην αναστοχαστική τους κριτική για το Αναλυτικό Πρόγραμμα ένα νέο θέμα, την *ιδεολογία* ως κατηγορία ανάλυσης, κριτικής προσέγγισης για τη σχολική εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια διεκπεραιωτική διαδικασία αλλά μια υπεύθυνη πολιτική στάση απέναντι στους νέους ανθρώπους που μπορεί να τους ενδυναμώσει και να τους/τις κάνει ενεργούς πολίτες οι οποίοι στηλιτεύουν κάθε λογής στερεότυπα που μπορούν να οδηγήσουν σε αποκλεισμούς με κριτήρια έμφυλων ταυτοτήτων.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν παρεμβαίνοντας στο περιεχόμενο του ΑΠ να εισάγουν ζητήματα ταυτότητας και έμφυλων στερεοτύπων προκειμένου να τα διαπραγματευτούν να τα αποδομήσουν, να καταδείξουν ότι αποτελούν κοινωνικά κατασκευασμένες νόρμες. Στο πλαίσιο μια κριτικής προσέγγισης μπορούν να αναδείξουν τους ιστορικοπολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους και συμπεριφορές των φύλων, να τους ερμηνεύσουν και να τους αποκηρύξουν. Οι αρχές της ΚΠ και της ε-δ μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών υποκειμένων και να τα οδηγήσουν σε κριτική συνειδητοποίηση απέναντι όλους εκείνους τους περιορισμούς που συνδέονται με το φύλο και καταδυναστεύουν τη ζωή τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικός είναι ο δικός τους ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην υιοθέτηση αντίστασης σε κάθε μορφή χειραγώγησης που οδηγεί στον κοινωνικό εξοβελισμό ατόμων και ομάδων και την καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Αναφορές

- Aronowitz, S. (2004). Against Schooling: Education and Social Class. *Social Text*, 22, (2), pp. 13-35. Duke University Press.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Teaching and the role of the transformative Intellectual. In Apple, M. and Weis, L. (eds) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination* (Ed. M. Holoquist, Trans.C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Ανακτήθηκε στις 20/01/19 από <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *The Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), pp. 120-123. ISSN 0952-8229

- Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In Dewaele, J., Housen, A. & Wei, L. (Eds) *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. West view Press.
- Griffiths, M. (1990). Action research: grassroots practice or management tool? In P. Lomax (Ed.) *Managing Staff Development in Schools: an action research approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Janks, H., & Ivanic, R. (1992). Critical language awareness: Perspectives for emancipation. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 305-331). London: Longman.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα – δράση*. Εκδόσεις κριτική.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Gar.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images The Grammar of Visual Design*. London/ New York Routledge.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. Boston: Pearson Education.
- McLaren, P. (2016). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Routledge.
- Ντόουλιγκ, Κ. (1983). *Το σύνδρομο της Σταχτοπούτας*. Εκδόσεις Γλάρος.
- Pine, G. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. California: Sage.

**Το σχολικό συγκείμενο ως πλαίσιο (συν)διαμόρφωσης ταυτοτήτων
για τους/τις εκπαιδευτικούς.**

Σφακιανάκη Άννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε02, Π.Ε.78, Μ.Εδ., Μ.Α., PhD, anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στα αποτελέσματα μιας εθνογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε αστικό Γυμνάσιο κατά τους μήνες Σεπτέμβρη-Οκτώβρη του 2016. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση να καταγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των διδασκόντων/διδασκουσών όπως εμφανίζονταν στους λόγους τους (discourses) προκειμένου να αναδείξει τις εκπαιδευτικές θεωρίες καθώς και τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων. Με τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006· 2012) αποκαλύφθηκαν οι εμφάνσεις και οι αποσιωπήσεις και δημιουργήθηκαν τα θέματα και με την Κριτική Ανάλυση Λόγου έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική αναδεικνύει τις διαφορετικές αναπαραστάσεις και οπτικές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Στάμου, 2011, 2016). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών όπως συνδιαμορφώνονται εντός του σχολικού χώρου ευθυγραμμίζονται με διαχειριστικές πρακτικές για την κάλυψη της ύλης και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις διδακτικές προσεγγίσεις που επιχειρούνται οι μαθητές/τριες αποδυναμώνονται.

Λέξεις-Κλειδιά: ταυτότητες, εθνογραφία, Θεματική ανάλυση, Κριτική Ανάλυση Λόγου.

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Η εθνογραφία ως μέθοδος έρευνας των κοινωνικών επιστημών συνδέεται με τη συστηματική συμμετοχική παρατήρηση του/της ερευνητή/τριας που προσπαθεί να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει τα νοήματα που αποδίδονται από τα κοινωνικά υποκείμενα στις επιλογές και τις στάσεις τους απέναντι σε μια ορισμένη πραγματικότητα (Σφακιανάκη, 2020).

Η θεματική ανάλυση κατά Braun & Clarke (2006, 2012) είναι η μέθοδος ανάλυσης, ανακάλυψης, και δημιουργίας θεμάτων, δηλ. νοητικών μοτίβων (υποκειμενικών αντιλήψεων, νοητικών, κοινωνικών κατασκευών) μέσα από τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας. Αποτελείται από 6 επιμέρους φάσεις: α. *εξοικείωση με τα δεδομένα (Familiarisation with the data)* για τη δημιουργία μιας πρώτης συνολικής εικόνας, β. *κωδικοποίηση (Coding)*: προσπάθεια δημιουργίας κωδικών/νοηματικών προσδιορισμών, γ. *αναζήτηση θεμάτων (Searching for themes)* δηλ. συνεκτικών και ουσιαστικών μοτίβων που εντοπίζονται στα δεδομένα, δ. *Επανεξέταση θεμάτων (Reviewing themes)*, δηλ. έλεγχος των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα αλλά και το πλήρες σύνολο των δεδομένων, ε. *ορισμό και ονομασία θεμάτων (Defining and naming*

themes) προκειμένου κάθε θέμα να λέει μια ιστορία που εντάσσεται στη συνολική ιστορία για τα δεδομένα, στ. συγγραφή (*Writing up*) ως ύφανση της αναλυτικής αφήγησης με (ζωντανά) αποσπάσματα δεδομένων για να πει μια συνεκτική και πειστική ιστορία για τα δεδομένα, την οποία πλαισιώνει με βάση την σχετική βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012, Clarke & Braun, 2013).

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) αναδεικνύει τις άνισες σχέσεις εξουσίας, και πολιτισμικής ιεραρχίας, «μελετά πρωταρχικά τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εξουσία, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσπίζονται, αναπαράγονται και αντιστέκονται και συνομιλούν με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο» (van Dijk, 2008, σελ. 85 στο Phillips & Jørgensen, 2009). Η προσπάθεια για ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας συνδέει την ΚΑΛ με την Κριτική Παιδαγωγική ως κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία, τα προνόμια ευνοημένων ομάδων και ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναπαράγονται και ταυτόχρονα αμφισβητούνται υπό το πρίσμα εναλλακτικών προσεγγίσεων ισότητας και δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο της θεώρησης της γλώσσας ως μορφής κοινωνικής πρακτικής, η ΚΑΛ αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα που οφείλεται σε διαφορετικές αναπαραστάσεις και οπτικές της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2011, 2016).

Αποτελέσματα εθνογραφικής έρευνας

Προκειμένου να μελετηθεί η κουλτούρα και να καταγραφεί το ιδεολογικό τοπίο του σχολικού χώρου -μέσα από τους ποικίλους λόγους διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής όπως διατυπώνονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου- αναλύθηκαν τα δεδομένα από τις καταγραφές εθνογραφικού τύπου και κατηγοριοποιήθηκαν τα θέματα που ανέδειξαν.

Με βάση την θεματική ανάλυση (Braun & Clark, 2006, 2012) που πραγματοποιήθηκε στους ηχογραφημένους λόγους/discourses των 35 εκπαιδευτικών του σχολείου και στις ημερολογιακές καταγραφές κρίσιμων συμβάντων, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών σε όλα τα μαθήματα συνολικά επικεντρώνεται αφενός στη διαχείριση της ύλης, και αφετέρου στο μείζον ζήτημα της βαθμολόγησης των μαθητών/τριών. Σποραδικά, γίνεται αναφορά και στον τρόπο επιβολής ποινών στους/στις μαθητές/τριες.

Σχετικά με το πρώτο θέμα, τη διαχείριση της ύλης, η βασική μέριμνα ήταν η γραμμική προσέγγιση της διδακτέας ύλης:

- «...να παρακολουθώ πού βρίσκεσαι -ενν. η άλλη συνάδελφος- για να μην μένω πίσω»,
- «όταν κάνουμε το ίδιο μάθημα σε δύο διαφορετικά τμήματα να βρισκόμαστε στο ίδιο σημείο γιατί τα παιδιά συνεννοούνται μεταξύ τους»

και η αναζήτηση τρόπων αποτελεσματικότερης απομνημόνευσης της ύλης από μέρους των μαθητών/μαθητριών:

- «εγώ τους δίνω διαγράμματα...»,
- «στα διαγωνίσματα τετραμήνων να τους βάζουμε να διαβάσουν πολλά»
- «τα κριτήρια αξιολόγησης από το βιβλίο [...] τους βοήθησαν πολύ».
- «όταν δεν απαντάνε δεν ξέρω τι να κάνω, να τους το πω εγώ ή να τους βάζω να ψάχνουν και να χάσουμε όλη την ώρα;»

Η διάθεση για αξιολόγηση των αποκτημένων γνώσεων οδήγησε στον έγκαιρο προγραμματισμό των διαγωνισμάτων – ακόμα και τον Οκτώβρη- τα οποία αναγράφονται σε σχετικό τετράδιο και φυλάγονται στο γραφείο των υποδιευθυντών:

- «για να μην πέσουν όλα μαζεμένα και δεν διαβάζουν το καθημερινό μάθημα...»,
- «πέρυσι, θυμάμαι, δυσκολεύτηκα να βρω ημερομηνίες για το πρώτο τετράμηνο...».

Μάλιστα, δεν έλειπαν και οι αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών όταν η προγραμματισμένη μέρα του διαγωνίσματος μετατρέπονταν σε σχολική εκδρομή αποδεικνύοντας, αφενός, την ανελαστικότητα και την έλλειψη ευελιξίας στον προγραμματισμό και αφετέρου την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποτιμήσουν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους μέσα από εναλλακτικούς τρόπους.

Συναφές με τα παραπάνω είναι και το θέμα της βαθμοθηρικής στάσης για το οποίο τα δεδομένα έδωσαν εκτενείς πληροφορίες που αναφέρονταν στις προσδοκίες των γονέων και τις παρεμβάσεις τους για υψηλή βαθμολογία αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων. Αναδείχτηκε μια σχετική *αμηχανία* των εκπαιδευτικών μπροστά στην πίεση των γονέων, π.χ. επίδειξη του γραπτού του παιδιού τους με υπογραμμισμένα τα λάθη, διευκρινίσεις πάνω στις ερωτήσεις των διαγωνισμάτων και, σε ακραίες περιπτώσεις, ανακοίνωση της σωστής, ολοκληρωμένης απάντησης στον γονέα. Ταυτόχρονα, καταγράφηκε και μια *διάθεση άσκησης κριτικής* για τη διδασκαλία («μια μαμά μου ήρθε και μου 'πε ότι δεν τους είχα καλύψει όλη την ύλη») και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό («τα ίδια έγραψε με τον διπλανό του και του κόψατε βαθμό...»).

Στα δεδομένα αποτυπώθηκε και ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε (μικρο)παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών τους που αποδείκνυε την ύπαρξη ιεραρχίας και τις άνισες σχέσεις εξουσίας εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών στον σχολικό χώρο:

-Τι να κάνω εγώ αν αυτοί δεν θέλουν να μάθουν; Αφού δεν προσέχουν στο μάθημα! Φέτος, δεν πρόκειται να ανεχτώ τα περυσινά...θα τους στέλνω αμέσως στο γραφείο!

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΕΓ) ως τόπος νοηματοδότησης του εκπαιδευτικού θεσμού

Αναφορικά με τα φιλολογικά μαθήματα και ειδικότερα με την διδασκαλία της ΝΕΓ, η αγωνία για την κάλυψη της ύλης είχε τη μορφή της *επινόησης τρόπων προγραμματισμού και αναμόρφωσης των θεματικών ενοτήτων* των σχολικών βιβλίων των τριών τάξεων (εντοπισμός ενοτήτων με κοινό περιεχόμενο αλλά και περιεχόμενο που επαναλαμβάνεται και πρέπει να παραλειφθεί) προκειμένου να καλυφθεί ολόκληρη η ύλη των σχολικών βιβλίων. Μάλιστα, διατυπώνονταν και ατομικές νοηματοδοτήσεις πάνω στη σύμπτυξη θεματικών ενοτήτων του βιβλίου (π.χ. η 5^η με την 6^η στη ΝΕΓ Α΄ Γυμνασίου) και κεφαλαίων γραμματικής ως θεωρίας αποπλαισιωμένης από τα κείμενα (π.χ. ο επιθετικός προσδιορισμός με την κλίση επιθέτων και ως στοιχείο της επαυξημένης πρότασης). Αυτό ήταν, εξάλλου, και το θέμα μιας επιμορφωτικής συνάντησης που είχε προηγηθεί με στέλεχος της εκπαίδευσης δηλ. ο ευφάνταστος συνδυασμός θεματικών ενοτήτων και κεφαλαίων γραμματικής «για να καλυφθεί η ύλη».

Οι φωνές των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών πάνω στα ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης επικεντρώνονται στο δικό τους *εγώ* -το οποίο προβάλλεται αυτάρεσκα στις δικές τους, αποκλειστικά, πρωτοβουλίες- οι οποίες είναι ενδεικτικές για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους *ως μοναδικοί διαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας* που κινείται ερήμην των μαθητών/τριών:

- Εγώ πέρυσι τους έκανα μόνο πέντε ενότητες γιατί οι μαθητές στο Α3 δεν διάβάζανε και μετά τους έκανα επαναλήψεις και τους τα ξανάπα για να γράψουν στις εξετάσεις.

- Εγώ τους έβγαλα φωτοτυπίες με ασκήσεις για εξάσκηση και μια μαμά μου ήρθε και μου 'πε ότι δεν τους είχα καλύψει όλη την ύλη.

- Η μόνη περίπτωση να βγει η ύλη είναι να κάνουμε όλα τα παράγωγα μαζί σε μια ενότητα ... και τα ρήματα, και τα ουσιαστικά και ...όλα μαζεμένα...να τα μαζέψουμε ...και να παραλείπουμε τα κείμενα με τις πολλές εικόνες (ενν. τα πολυτροπικά).

Ως προς τις διαδικασίες «ολοκλήρωσης της ύλης» για όλα τα τμήματα διαφαίνεται μια κάποια διάθεση για εξισωτική αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών της ίδιας τάξης («όταν κάνουμε το ίδιο μάθημα σε δύο διαφορετικά τμήματα να βρισκόμαστε στο ίδιο σημείο γιατί τα παιδιά συνεννοούνται μεταξύ τους») που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε μια μορφή σύγκρισης και κριτικής των παιδιών ως

προς την πρόοδο της ύλης αλλά, ίσως, και την πρόθεση για διασφάλιση της ίσης (;) μεταχείρισης όλων (πολυθρύλητης τυπικής ισότητας).

Στους λόγους των εκπαιδευτικών του Συλλόγου περιέχονταν *αντιφάσεις και διλήμματα* («να τους το πω εγώ ή να τους βάζω να ψάχνουν και να χάσουμε όλη την ώρα») που θα μπορούσαν να αποτελούν συγκεκριμένες απαντήσεις στο κεντρικό ερώτημα: «ποιος είναι ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας στο σχολείο;». Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι οι όποιες απαντήσεις στον προβληματισμό για τον ρόλο που καλείται να παίξει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα απέχουν πολύ από τις αρχές και τις αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναδεικνύουν ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και επικεντρώνονται σε φορμαλιστικά, γνωσιοκεντρικά και συμπεριφοριστικά μοντέλα, άρρηκτα συνδεδεμένα με λογικές απόδοσης, αποτελεσματικότητας και λογοδοσίας: α. των μαθητών/τριών που έγραψαν τον «καλό βαθμό» και β. των εκπαιδευτικών που «έβγαλαν όλη την ύλη» και μετέφεραν με επιτυχημένες πρακτικές (φωτοτυπίες, κριτήρια αξιολόγησης και διαρκείς μονολογικές επαναλήψεις) τις αδιαπραγμάτευτες γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες.

Σε αυτό το πλαίσιο ερμηνείας, τα παραπάνω αποκαλύπτουν μια παγιωμένη νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού θεσμού, της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, του παθητικού ρόλου του/της μαθητή/τριας στον σχολικό χώρο όπου έγιναν οι παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, συνθέτουν έναν τόπο μονοφωνίας: όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι φιλόλογοι και η Διεύθυνση έχουν τις ίδιες κατανοήσεις και λόγους/discourses ως αποτέλεσμα των καθημερινών λεκτικών διαντιδράσεων και της συνδιαμόρφωσης νοήματος. Οι λόγοι αυτοί εντάσσονται σε έναν συνεκτικό παραδοσιακό εκπαιδευτικό λόγο/discourse συμπεριφοριστικής προέλευσης που νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία στη βάση μιας παραθετικής ή προσθετικής λογικής («να βγάλω την ύλη», «να παραλείψω αυτό», «να ξαναπώ το τάδε») η οποία αναπτύσσεται γραμμικά - σειριακά (Τσάφος, 2014) και προβαίνει σε ιεραρχήσεις ανώτερου και κατώτερου περιεχομένου μαθημάτων («ταξινόμηση» κατά τον Bernstein, 1971) δημιουργώντας ένα είδος παραπρογράμματος (Χατζηγεωργίου, 2012) π.χ. η υποτίμηση των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται σε πολυτροπικά κείμενα.

Οι απόψεις αυτές συγκρούονται με τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο περί ισοτιμίας των ποικίλων κειμένων («να παραλείψουμε τα κείμενα με τις πολλές εικόνες», «5 πράγματα είναι η θεωρία, λίγο οι προτάσεις, το ουσιαστικό, το επίθετο, το ρήμα, τα παράγωγα ... τα υπόλοιπα είναι ζωγραφιές»). Η τελευταία αυτή τοποθέτηση δείχνει και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να συνειδητοποιήσουν την παιδευτική αξία των κειμένων που χρησιμοποιούν ποικιλία σημειωτικών πόρων για να κατασκευάσουν το νόημά τους και ίσως και μια γενικότερη σύγχυση σχετικά με τη σύσταση των πολυτροπικών κειμένων και τη λειτουργία τους ή ακόμα και την αδυναμία να τα διαχωρίσουν από την εικονογράφηση του βιβλίου που έγινε για λόγους διακοσμητικούς ή άλλους (Μιχάλης, 2016).

Η προσέγγιση των λόγων των εκπαιδευτικών με στοιχεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου

Οι λόγοι αυτοί, κατά την *ερμηνευτική ανάλυση* του Fairclough (1992, 2003), οι οποίοι παράγονται και καταναλώνονται από ομοϊδεάτες σε χώρους οικείους γι αυτούς αντλούν από έναν λόγο συντηρητικό (καταφανής διακειμενικότητα/manifest intertextuality με παλιότερα θεσμικά κείμενα στους Kress 1989, σ. 49-50· Fairclough 1992, σ. 101-136) που παρουσιάζει ως κοινή λογική και ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής τις άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα

- στον/στην εκπαιδευτικό που αποφασίζει -για τον βηματισμό (να βγει η ύλη εντός συγκεκριμένου χρόνου), την οργάνωση (διδακτικών πρακτικών, επαναλήψεων, διαγωνισμάτων), το περιεχόμενο της γνώσης (αξιολογημένο από τον/την εκπαιδευτικό)
- και στον/στην μαθητή/τρια που συμμορφώνεται με τις υποδείξεις αποδεχόμενος/η παθητικά τις αποφάσεις/εξουσία του/της εκπαιδευτικού («περιχάραξη» κατά τον Bernstein, 1971) και η μοναδική του αντίδραση μπορεί να είναι η διαμαρτυρία – μέσω της μητέρας του- για τον χαμηλό βαθμό.

Καμία συζήτηση των εκπαιδευτικών δεν περιστρέφεται γύρω από την ελάχιστη, ίσως, αμφισβήτηση του (ξεπερασμένου) περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (του 2006), της αναντιστοιχίας τους με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, την ανάπτυξη της αυτενέργειας ή της κριτικής επίγνωσής τους απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό (Sfakianaki & Katsarou, 2017). Η κάλυψη της ύλης από μέρους των εκπαιδευτικών και η πιστή αναπαραγωγή της από μέρους των μαθητών/τριών, ο θρίαμβος του «τραπεζικού μοντέλου» στην εκπαίδευση (Φρέιρε, 1974) και η αποταμίευση των γνώσεων στο μυαλό των μαθητών/τριών προβάλλονται φυσικοποιημένα σε κάθε είδους εκπαιδευτικούς λόγους. Το επαγγελματικό μέλημα των εκπαιδευτικών όπως καταγράφτηκε στους λόγους τους είναι η καλή, εκσυγχρονισμένη παρουσίαση των γνώσεων με διαγράμματα, προβολές PowerPoint, φωτοτυπίες και, στη συνέχεια η αξιολόγηση της κατάκτησής τους από μέρους των μαθητών/τριών μέσα από τον έγκαιρο προγραμματισμό διαγωνισμάτων.

Εμφανής γίνεται από τα παραπάνω η αποπλαισίωση της διδασκαλίας από κάθε κοινωνικό και πολιτικό έρεισμα καθώς δεν υπάρχει προβληματισμός για την αδιαπραγμάτευτη αξία της ύλης. *Η ρύθμιση, η τυποποίηση της συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού που οδηγεί στην παραγωγή και τη νομιμοποίηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης (θεωρητικής κυρίως: «5 πράγματα είναι η θεωρία, λίγο οι προτάσεις, το ουσιαστικό, το επίθετο, το ρήμα, τα παράγωγα ... τα υπόλοιπα είναι ζωγραφιές») και αυθεντίας (του βιβλίου για το περιεχόμενο, του σχολικού συμβούλου για τη μεταφορά του περιεχομένου, της εμπειρικής/ μη επεξεργασμένης/ μη συνειδητοποιημένης γνώσης άλλων συναδέλφων) δεν του/της επιτρέπει να αναλάβει ευαίσθητους πολιτικούς και ηθικούς ρόλους ως δημόσιος διανοούμενος (Giroux, 1994).*

Σύμφωνα με την οπτική αυτή «η γνώση βρίσκεται έξω από τη σχολική τάξη και κατέχεται από κάποιους ειδικούς. Τεμαχίζεται σε ενότητες και υποενότητες» (οι οποίες, συχνά χρειάζεται να συμπτυχθούν) και καθοδηγείται από τα *τεχνικά ενδιαφέροντα* σύμφωνα με την Grundy, δηλ. θεωρείται ότι η γνώση υπάρχει στην αντικειμενική πραγματικότητα (εν προκειμένω στο σχολικό βιβλίο βρίσκεται η αναπλαισιωμένη της εκδοχή) και απλά μεταφέρεται πρώτα στους/στις εκπαιδευτικούς και εν συνεχεία (με διαγράμματα, powerpoint, μονολογικές επαναλήψεις) στους/στις μαθητές/τριες (στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 128). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ευθυγραμμίζονται με τους στόχους κάποιων από τα επίσημα κείμενα (βιβλ. Εκπαιδευτικού) και οδηγούν στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που υπηρετούν το *συμπεριφοριστικό μοντέλο* (Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner) καθώς συνδέουν τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές/τριες από τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολικό βιβλίο με τις αντιδράσεις που τους προκαλούν οδηγώντας στην εκδήλωση ορισμένης συμπεριφοράς ό-ταν μάλιστα αυτή ακολουθείται από μια αμοιβή ή ποινή (π.χ. τη βαθμολογία) (Αγγελάκος, 2006).

Οι *πρακτικές λόγων* των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις κοινωνικές δομές και τις ευρύτερες σχέσεις εξουσίας κυρίως ως συναίνεση κατά Gramsci (1999): οι εκπαιδευτικοί συναινούν σε έναν εξουσιαστικό εκπαιδευτικό λόγο απόδοσης («να βγάλω την ύλη», «να προγραμματίσω τα διαγωνίσματα», «να αξιολογήσω») που κάνει τα τελευταία χρόνια την εμφάνισή του στο μακροεπίπεδο άλλοτε με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και άλλοτε ως επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (*επεξηγηματική ανάλυση* κατά Faiclough, 1992, 2003). Επίσης, αναδεικνύεται η αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης μέσα από την αφομοίωση παλιότερων κυρίαρχων λόγων ισότητας ευκαιριών: δημόσια δωρεάν παιδεία, ίδια ύλη, ίδια θέματα στις εξετάσεις (Φραγκουδάκη, 1985) και παραγνώριση του συμβολικού κεφαλαίου ως προνομίου το οποίο διαθέτουν οι κληρονόμοι μαθητές (Bourdieu & Passeron, 1996) αλλά και των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους.

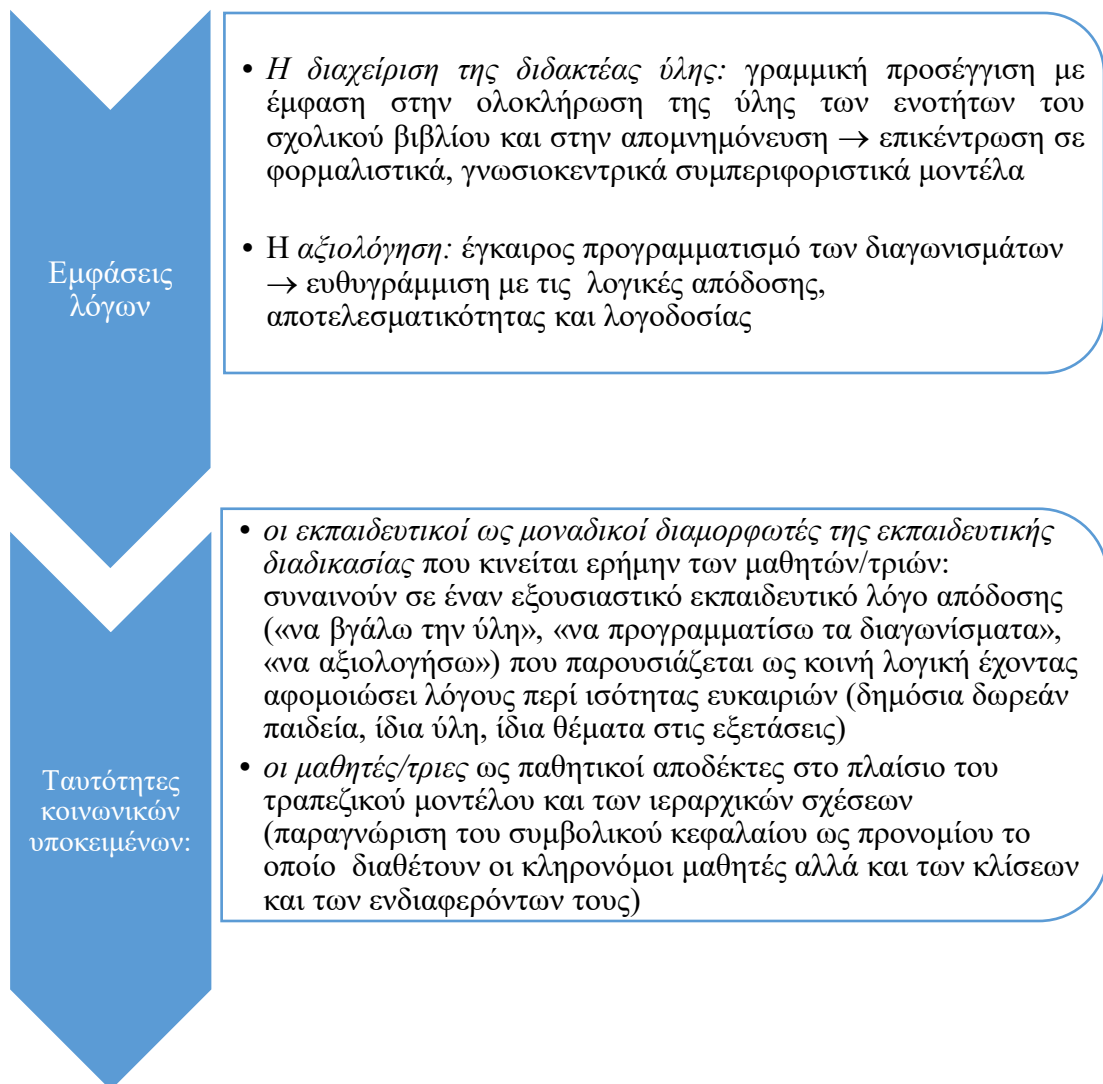
Οι όψεις των ρόλων και των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται στο πλαίσιο αυτό είναι «ο κυρίαρχος του παιχνιδιού», «ο/η τιμωρός», «ο φροντιστηριακός τύπος δασκάλου/ας», «ο/η προπονητής/τρια για τις εξετάσεις». Αντίστοιχα, οι λόγοι αυτοί τοποθετούν (Davies & Harre, 1990) τους μαθητές/τριες ως παθητικά υποκείμενα και η ταυτότητα που τους αποδίδουν είναι «ο παθητικός αποδέκτης/καταναλωτής της γνώσης».

Συμπεράσματα

Οι ανεπίσημοι, καθημερινοί λόγοι των εκπαιδευτικών ευθυγραμμίζονται με παλιότερους εκπαιδευτικούς λόγους που εστιάζουν στη στοχοθεσία του ΑΠ (κυρίως στους κατώτερους γνωστικούς στόχους κατά Bloom: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, στο Anderson & Krathwohl, 2001), στην ειδημοσύνη του/της εκπαιδευτικού, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού. Ταυτόχρονα, μια πιο προσεκτική ανάγνωση των ανεπίσημων αυτών λόγων αναδεικνύει μια

λανθάνουσα αποδοχή της καλλιεργούμενης –από ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και διεθνή «σταθμισμένα» test - πίεσης και του ελέγχου για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Οι δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις του σχολικού πλαισίου φάνηκε ότι επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα κοινωνικά υποκείμενα και τις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες καθώς προτάσσουν μια ακινησία ιδεολογική, αδυναμία και άρνηση ενασχόλησης με μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Η δασκαλοκεντρική πρόσληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως κοινότοπη πρόσληψη αποδεικνύει ότι το συνηθισμένο είναι κοινωνικά και ιστορικά διαμορφωμένο, διευκολύνει την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και παρεμποδίζει τις όποιες εναλλακτικές οπτικές. Αυτή η προσέγγιση κινείται μακριά από τις αρχές της ηθικής εκπαίδευσης που πραγματώνονται μέσα σε δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες είναι συνεργάτες, συνδημιουργοί του Αναλυτικού Προγράμματος και ισότιμοι συνομιλητές συνδιαμορφώνοντας τις ταυτότητές τους σε κλίμα συνεργασίας και ισοτιμίας.



Σχήμα 1 : Το σχολικό συγκείμενο ως τόπος μονοφωνίας

Αναφορές

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Ανακτήθηκε στις 20/01/19 από <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *The Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), pp. 120-123. ISSN 0952-8229
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, (1).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research* London: Routledge.
- Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64(3), pp. 278-309.
- Gramsci, A. (1999). *Prison notebooks*. Lawrence & Wishart. Ανακτήθηκε στις 20/01/19 από <http://abahlali.org/files/gramsci.pdf>
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford University Press, pp. 49-50.
- Sfakianaki, A. & Katsarou, E. (2017). Teacher-Researchers' Discourse as Evidence for their Professional Development Towards a Democratic School. In 2nd International Conference: «*Literacy and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices*», Nicosia, Cyprus, pp. 566- 579. Retrieved on 29/10/2018 from http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2017/2nd_Lit_Con_Proceedings.pdf

- Αγγελάκος, Κ. (επιστημ. Υπεύθ.) (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος*. Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Εκδόσεις: Κέδρος.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημοπυργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
- Στάμου, Α. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία. Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, σ. 179-193.
- Στάμου, Α. (2016). *Τα Περιβαλλοντικά Κείμενα από μια Κοινωνιογλωσσολογική Οπτική: Κριτική επίγνωση της γλώσσας και περιβαλλοντική επίγνωση*. Ανακτήθηκε στις 20/01/19 από ojs.lib.uoi.gr/index.php/epetphil/article/download/92/78
- Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο μέσα από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Μεταίχμιο.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις: Κέδρος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Phillips, L. & Jørgensen, M. (2009). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Ανάπτυξη υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα «Διαχείριση δασικών πυρκαγιών»

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 Π.Ε.88.05, M.Sc., Ph.D., dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε δραστηριότητες ή προγράμματα που σχεδιάστηκαν για την ικανοποίηση αναγκών κατάρτισης ή ενδιαφέροντος εκπαιδευομένων που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διδακτική διαδικασία και να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για τους εκπαιδευτές, συνδυαστικά με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την ενότητα «Διαχείριση δασικών πυρκαγιών» του σεμιναρίου «Διαχείριση έκτακτων αναγκών».

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, δασικές πυρκαγιές

Εισαγωγή

Για τον όρο «*εκπαίδευση ενηλίκων*», υπάρχουν πολλοί ορισμοί και αρκετές ταυτόσημες έννοιες. Ουσιαστικά αφορά σε μαθησιακές δραστηριότητες ή προγράμματα, σκόπιμα σχεδιασμένα από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για την ικανοποίηση αναγκών κατάρτισης ή ενδιαφέροντος, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο στη ζωή κάποιου ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παρεμφερείς όροι που χρησιμοποιούνται συχνά είναι οι εξής: «*συνεχιζόμενη εκπαίδευση*», «*διά βίου εκπαίδευση*», «*περιοδική εκπαίδευση*» και «*μη τυπική εκπαίδευση*» (Rogers, 1998). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους ρυθμούς μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Επιπλέον, είναι βασική προϋπόθεση ο εκπαιδευόμενος να νιώθει ότι έχει ενταχθεί σε μια ομάδα και παράλληλα να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι επιφορτισμένος με το να διδάξει και να αναλύσει ένα γνωστικό αντικείμενο ώστε να επέλθει η μάθηση, αλλά και να εμπνεύσει τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Noyé & Riveteau, 1998).

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για το σεμινάριο 35 ωρών «*Διαχείριση έκτακτων αναγκών*» του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), και πιο συγκεκριμένα για τη διάρκεια 7 ωρών ενότητα «*Διαχείριση δασικών πυρκαγιών*». Η διαχείριση των δασικών πυρκαγιών, αφορά στις ενέργειες που γίνονται σχετικά με αυτές δηλαδή της πρόληψης, της καταστολής και της μεταπυρικής αποκατάστασης (Ξανθόπουλος, 2012). Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (<https://www.ekdd.gr>), είναι ο εθνικός φορέας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου

δυναμικού της δημόσιας διοίκησης. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., στα επιμορφωτικά του προγράμματα, αξιοποιεί διδακτικό προσωπικό που αξιολογείται συνεχώς μέσω ενός ανοικτού Μητρώου. Η ένταξη στο Μητρώο γίνεται βάσει συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και επαγγελματικών κριτηρίων.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (Τ.Π.Ε.). Οι Τ.Π.Ε. βοηθούν στη διάδοση σημαντικού όγκου πληροφοριών με ένα σύνολο από υπηρεσίες που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Επίσης, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν ως εποπτικά μέσα καθώς και για την ανάπτυξη διαδραστικότητας (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014). Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., προτείνεται μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Αναφορικά με το διαδίκτυο, αυτό μπορεί να υποστηρίξει και να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελεί μια μεγάλη και εύκολα προσβάσιμη πηγή πληροφοριών όπως βίντεο, άρθρα, ερευνητικά πορίσματα, εκθέσεις, βιβλία, περιοδικά κ.λπ. (Τζιμογιάννης, 2007).

Χρησιμοποιήθηκαν το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία διαφόρων τεστ, το πρόγραμμα Eclipse Crossword για τη δημιουργία σταυρόλεξου, το PowerPoint του Microsoft Office για την παρουσίαση της ενότητας, καθώς και υλικό (π.χ. ενημερωτικά βίντεο και φυλλάδια, αναρτήσεις) από σχετικές ιστοσελίδες όπως του Πυροσβεστικού Σώματος και της Πολιτικής Προστασίας. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει σχέδιο μαθήματος, φύλλα ελέγχου (τεστ πολλαπλών επιλογών, σωστού λάθους, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών) και φύλλα εφαρμογής (μελέτες περίπτωσης και σταυρόλεξο). Το *σχέδιο μαθήματος* αποτελεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα βασικά μέρη και τη σχεδιαζόμενη πορεία αυτής (Κιτσαράς, 2004), το *φύλλο ελέγχου* βοηθάει στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας, ενώ το *φύλλο εφαρμογής* συμβάλλει στην αφομοίωση της ύλης (Πλαγιανάκος, 2000). Τα τεστ πολλαπλών επιλογών, σωστού-λάθους και το σταυρόλεξο, υλοποιήθηκαν με τα προγράμματα Hot Potatoes και Eclipse Crossword. Στις προαναφερόμενες ψηφιακές δραστηριότητες, η επιβεβαίωση των απαντήσεων, έγινε από τον εισηγητή μέσω υπολογιστή. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται συνοπτικά οι ψηφιακές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν.

Συνοπτικό σχέδιο μαθήματος

Η βασική ομάδα-στόχος είναι εργαζόμενοι στο Πυροσβεστικό Σώμα, το Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας και την Αστυνομία που εμπλέκονται στην πρόληψη και κατάσβεση δασικών πυρκαγιών. Σε περίπτωση μη κάλυψης των θέσεων, επιλέγονται δημόσιοι υπάλληλοι που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για το εν λόγω αντικείμενο. Το σεμινάριο έλαβε χώρα στο Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2019.

Οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας, είναι:

- Να κατανοήσουν, οι εκπαιδευόμενοι, τις βασικές συνιστώσες του κινδύνου δασικής πυρκαγιάς και τις δυνατότητες σχεδιασμού και λήψης μέτρων για τη διαχείρισή του
- Να γνωρίζουν τη νομοθεσία περί δασοπυροπροστασίας
- Να συνεισφέρουν στην εφαρμογή δράσεων της Υπηρεσίας τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση δασικών πυρκαγιών
- Να εκπονούν σχέδιο έκτακτης ανάγκης έναντι δασικής πυρκαγιάς αναφορικά με το οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον τους.
- Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε., να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση αυτών ως εργαλείων εκπαίδευσης και μάθησης.

Η συγκεκριμένη ενότητα, περιλαμβάνει τις κάτωθι υποενότητες:

- Παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της δασικής πυρκαγιάς
- Βασικές συνιστώσες του κινδύνου δασικής πυρκαγιάς
- Αίτια των δασικών πυρκαγιών και τάση του φαινομένου για τον Ελλαδικό χώρο
- Σχεδιασμός και υλοποίηση μέτρων πρόληψης των δασικών πυρκαγιών
- Επίγεια και εναέρια μέσα δασοπυρόσβεσης και οργάνωση του δασοπυροσβεστικού μηχανισμού
- Τακτικές κατάσβεσης και ασφάλεια προσωπικού και μέσων
- Μέτρα πρόληψης και προστασίας σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο
- Αποκατάσταση καμένων εκτάσεων

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία του να προβαίνει κάποιος σε προσωποποιημένες κρίσεις, καθώς και να λαμβάνει αποφάσεις για τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την αξία που έχει αυτό που κάνει. Η αξιολόγηση βασίζεται (α) σε δείκτες δημοτικότητας ή ικανοποίησης όπως π.χ. η ζήτηση και τα γραπτά ή προφορικά σχόλια των εκπαιδευόμενων, (β) στο περιβάλλον (χώρος, φωτισμός, θερμοκρασία, διδακτικά βοηθήματα), (γ) σε κριτήρια εκπαιδευτικής διεργασίας (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές κ.λπ.), (δ) στην αποτίμηση της απόδοσης, σε εξετάσεις (π.χ. τεστ, εργασίες) και (ε) στην ποιότητα του τελικού προϊόντος (ικανότητα εκτέλεσης ασκήσεων, παιχνίδι ρόλων που ολοκληρώθηκε με

ικανοποιητικό τρόπο κ.λπ.) (Rogers, 1998).

Την τελευταία μέρα κάθε σεμιναρίου του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., γίνεται αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων, κυρίως με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Η εν λόγω αξιολόγηση, αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης. Επιπλέον, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. μετά το πέρας κάθε σεμιναρίου, προβαίνει στη αξιολόγηση αυτού μέσα από σχετικό ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Αξιολογούνται γενικότερα το σεμινάριο, οι εκπαιδευτές, ο χώρος διεξαγωγής κ.λπ. Στην αξιολόγηση κάθε σεμιναρίου, συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές. Επίσης, «οι συμμετέχοντες στα προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. υποχρεούνται να υποβάλουν, εντός ευλόγου χρόνου, έκθεση αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής παρέμβασης στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας της υπηρεσίας ή του φορέα που υπηρετούν. Η αποτίμηση, σε πρώτη φάση, διεξάγεται με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι» (Πηγή: <https://www.ekdd.gr/επιμόρφωση/αξιολόγηση-αποτίμηση-επιμόρφωσης/>). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010).

Συζήτηση

Βασικές προϋποθέσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο εκπαιδευόμενος να εμπλέκεται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώθει ότι έχει ενταχθεί σε μια ομάδα. Επιπρόσθετα, θα πρέπει η εκπαίδευση να σχετίζεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου και παράλληλα να λαμβάνει υπόψη τους ρυθμούς μάθησής του. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εκτός από «δάσκαλος», απαιτείται να είναι και εμπυχωτής των εκπαιδευόμενων. Κατά την παρουσίαση της ενότητας, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να υπάρξει συνεργατικό κλίμα και να εμπλακούν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ώστε να προσεγγίσουν καλύτερα τις νέες γνώσεις. Επιπλέον, προβλέπεται η αξιοποίηση αρκετών εργαλείων πληροφορικής και γενικότερα Τ.Π.Ε., για να ενθαρρυνθεί η συνεργασία καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διεργασία της μάθησης. Εφόσον υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ατομικά ή ακόμη και σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, δύναται όλα τα τεστ να υλοποιηθούν και να απαντηθούν μέσω υπολογιστή, εφόσον βέβαια οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες χρήσης υπολογιστών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ενάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

Ανδρεοπούλου, Ζ. (2009). *Δίκτυα υπολογιστών, αειφορία και περιβάλλον*

(πανεπιστημιακές παραδόσεις). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου.

Βάσιος, Δ., & Λεφάκης, Π. (2015). Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη διδακτική ενότητα «Νόμος του Ωμ». Στο *Τα Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 23 & 24 Μαΐου 2015* (σελ. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Αθήνα.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) (2014). *Τράπεζα θεμάτων. Ερωτήσεις-απαντήσεις. Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Κιτσαράς Γεώργιος.

Νογέ, D., & Riveteau, J. (1998). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (Ε. Ζέη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξανθόπουλος, Γ. (2012). Το φαινόμενο της δασικής πυρκαγιάς ως πρόβλημα: Χαρακτηριστικά, προσεγγίσεις αντιμετώπισης και συνολική διαχείριση. Στο Α. Παπαγεωργίου, Γ. Καρέτσος & Γ. Κατσαδωράκης (Επιμ.), *Το δάσος. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση* (σελ. 187-200). Αθήνα: W.W.F. Ελλάς.

Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Εκπαιδευτικό υλικό. Τεύχος Β', Πρακτικό μέρος*. Θεσσαλονίκη: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Πλαγιανάκος, Σ. (2000). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων. Η οργάνωση του μαθήματος. Τόμος Β'*. Αθήνα: Έλλην.

Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 333-354). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τσιμπουκλή, Α., & Φύλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χασάναγας, Ν. (2010). *Κοινωνιολογία τοπίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων του Mezirow και ο νοηματοδοτικός μετασχηματισμός των παραδοχών ενηλίκων κρατουμένων

Κοτζαγιώτου Αποστολία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, akotzagiotou@gmail.com

Περίληψη

Ο Jack Mezirow, θεμελιωτής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, παρουσιάζει τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως τον «πολιτισμικό ακτιβιστή», που μέσα από το «στοχαστικό διάλογο» κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους του να επιφέρουν αλλαγές στην προσωπικότητα ή σε επιμέρους τομείς της επαγγελματικής ή κοινωνικής ζωής τους. Με το παρόν άρθρο θα οριοθετήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων και θα καταγράψουμε μέσα από την εμπειρία μας ως εκπαιδευτές ενηλίκων τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του στοχαστικού διαλόγου στη μαθησιακή διεργασία. Τέλος, θα παρουσιάσουμε ένα διδακτικό σχεδιασμό 25 ωρών, του οποίου η καινοτομία έγκειται στην αλλαγή και διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς ενηλίκων κρατουμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοηματοδοτικός μετασχηματισμός, Στοχαστικός διάλογος, εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τον Mezirow και το ηθικό δικαίωμα να μετασχηματίζει τις παραδοχές των εκπαιδευόμενων του

Ο Mezirow, θεωρεί ιδιαίτερα καταλυτικό το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μιλά για ένα δάσκαλο ευαισθητοποιημένο, προοδευτικό, ενεργό στη μαθησιακή διαδικασία, που δεν προσφέρει στείρες γνώσεις, αλλά μέσα από διαφορετικές τεχνικές και προσεγγίσεις, μέσα από το στοχαστικό διάλογο, μυεί τους εκπαιδευόμενους στη συνεργατική μάθηση, προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, και στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών τους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο εμψυχωτής της ομάδας, ενισχύει τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευόμενων και τους οδηγεί μέσα από τα προσωπικά τους βιώματά στη συνειδητοποίηση της κατάστασής τους και στην επανεξέτασή της προκειμένου να αναλάβουν δράση, για να τη μεταμορφώσουν. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων «αναπτύσσει τον εαυτό του πέρα από τα όρια της εργασίας του και τον μετατρέπει σε συνεργατικό μανθάνοντα... καταβάλλει κάθε προσπάθεια, για να μεταβιβαστεί η εξουσία του στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα, όσο το δυνατόν πιο σύντομα» (Mezirow, 2007, σ. 54 & 68). Ο Mezirow μιλά για έναν «πολιτισμικό ακτιβιστή» που «ποτέ δεν είναι ουδέτερος» (Mezirow, 2007), που δεν ωθεί τους εκπαιδευόμενους προς μια συγκεκριμένη μορφή δράσης (Κόκκος, 2005), αλλά τους κινητοποιεί να επιφέρουν αλλαγές στην προσωπικότητα ή σε επιμέρους τομείς της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η απελευθέρωση μέσω της μαθησιακής διεργασίας για τον Mezirow αφορά στην ψυχολογία και μόνο των εκπαιδευόμενων, ενώ ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει το ηθικό δικαίωμα να τους βοηθήσει να επιδιώξουν στη ζωή τους συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης (Βεργίδης, 2011) «έτσι ώστε να αναλάβουν συλλογική δράση, για να τις

βελτιώσουν» (Mezirow, 2007, σ. 66). Και, καθώς κάθε εκπαιδευτής είναι παράδειγμα και πρότυπο μάθησης, δεσμεύεται ηθικά απέναντι στην ομάδα του «να υποστηρίζει και να διευρύνει τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίησή τους» (Mezirow, 2007, σ. 68). Η απόφαση, όμως, για τη δράση και το μετασχηματισμό της κοινωνικής τους πραγματικότητας είναι αποκλειστικά και μόνο δική τους. Εδώ βρίσκονται τα όρια των εκπαιδευτών, που «δεν πρέπει να παροτρύνουν για ανάληψη συγκεκριμένης πολιτικής δράσης», καθώς κάτι τέτοιο «αποτελεί κατήχηση» (Mezirow, 1989, στο: Κόκκος, 2005, σ. 82). Ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι ο εμπνευστής, ο συντονιστής της ομάδας (Κόκκος, 2005), που δεν επιβάλλεται στους εκπαιδευομένους του. Με απόλυτο σεβασμό στην «αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόστασή» τους (Jarvis, 2004), οφείλει να τους ενθαρρύνει στη μάθηση και την ενδυνάμωσή τους μέσα από τη γνώση. Να τους δείχνει το δρόμο προς την αυτενέργεια, να δημιουργεί το κατάλληλο «μαθησιακό κλίμα» (Jaques, 2004). Πέρα από γνώσεις να διαθέτει αναπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες (Jarvis, 2004). Να συζητά τις προσωπικές του θέσεις ανοιχτά. Να μην τις κρύβει. Μέσα από τη διαλεκτική σχέση με τους εκπαιδευομένους του να επανεξετάζει τις δικές του ιδέες κι αντιλήψεις, να μαθαίνει από αυτούς (Κόκκος, 2010). Και πάνω από όλα να είναι «διαθέσιμος», να θέτει τον εαυτό του στη διάθεση των εκπαιδευομένων (Jarvis, 1997 στο Κουλαουζίδης, 2006). Ως εκεί, όμως, να εκτείνονται τα όριά του. Οφείλει να γνωρίζει σε ποιο σημείο πρέπει να σταματήσει ανάλογα με τις δυνατότητες και την «αξιωματική θέση» (Κόκκος, 1999), που έχει ο καθένας τους υιοθετήσει για το ρόλο του και την εκπαίδευση ενηλίκων. Διαφορετικά, αποτελεί ανηθικότητα εκ μέρους του να υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσουν, θα επεξεργαστούν, θα αποδεχτούν ή θα απορρίψουν ένα σύστημα αξιών οι ενήλικες (Jarvis, 2004). Πρόκειται για μια νέου είδους πολιτισμική επιβολή σύμφωνα με τον Freire (Κόκκος, 2005, σ. 61). Ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι «να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτο-προσδιορισμού των εκπαιδευομένων χωρίς να τραυματίζουν την αυτοεκτίμησή τους» (Κόκκος, 2005: 87-88), να τους βοηθήσουν να ενταχθούν σωστά στην πραγματικότητά τους απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επαφίεται στον εκπαιδευόμενο να αποφασίσει να αναλάβει κοινωνική δράση, αφού κρίνει στοχαστικά την κατάσταση που βιώνει (Λευθεριώτου, 2009).

Στοχαστικός διάλογος και προϋποθέσεις ανάπτυξης του μέσα από τη μελέτη και την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων

Επηρεασμένος από τη «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» του γερμανού στοχαστή Habermas., ο Mezirow θεωρεί το στοχαστικό διάλογο τον πιο σημαντικό παράγοντα μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τον ορίζει ως μια «ειδική μορφή διαλόγου, που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης κι εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (Mezirow, 2007, σ. 50), ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι «ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών» τόσο του εκπαιδευτή όσο και των εκπαιδευομένων. Μέσα από την ολοκληρωτική συμμετοχή τους σε έναν διάλογο που εμπεριέχει κριτική σκέψη και είναι

δημιουργικός, οι ενήλικες μπορούν να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση, στην «ενσυνείδητη μάθηση», κατά τον Mezirow, αλλά και να μνηθούν σε ώριμο μετασχηματισμό των αρχικών παραδοχών τους. Προκειμένου, όμως, για την ανάπτυξη του εποικοδομητικού και γόνιμου στοχαστικού διαλόγου, είναι απαραίτητο να πληρούνται και οι απαραίτητες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Habermas (1990 στο Κόκκος, 2010) οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η ανάπτυξη του στοχαστικού διαλόγου στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι εξής: «Κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στο στοχαστικό διάλογο» χωρίς να «εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες». Παράλληλα, «όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές», να «εκφράζουν απόψεις, επιθυμίες και ανάγκες τους». Ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει στο στοχαστικό διάλογο υποστηρίζει ο Mezirow (2007, σ. 53) αρκεί να έχει ακριβή και ολοκληρωμένη πληροφόρηση, διάθεση να ακούσει και να επεξεργαστεί όλες τις απόψεις, να είναι αντικειμενικός και να διαθέτει ισχυρή θέληση, ώστε να προσεγγίσει δίχως προκαταλήψεις την κρίση που θα αποδειχθεί ως η πιο έγκυρη και ορθή. Ο Belah και άλλοι (1985 στο Mezirow, 2007, σ. 53) θεωρούν πως ο στοχαστικός διάλογος πραγματώνεται μόνο όταν ισχύσουν «οι δημοκρατικές συνήθειες της καρδιάς», η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, με διάθεση ευνοϊκή, ο σεβασμός στο πρόσωπό του, η κατανόηση και η αλληλεγγύη, η προσπάθεια ανάδειξης του κοινού καλού, όπως συμβαίνει σε καθεστώς δημοκρατίας. Σε μαθησιακό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων ο στοχαστικός διάλογος είναι εφικτός στην ομάδα, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μελών – με την προϋπόθεση ότι αλληλοεκτιμώνται, σε μια προσπάθεια να ακούσει ο ένας τις απόψεις του άλλου- όσο διαφορετικές κι αν είναι- να τον αποδεχτεί και να προσπαθήσει να τον κατανοήσει έχοντας θέσει ως μοναδικό τους στόχο τη μάθηση (Belenky και συνεργάτες, 1986 στο Mezirow, 2007, σ. 53) και την επαναξιολόγηση των επιχειρημάτων τους μέσα από την αναζήτηση της αλήθειας. «Η ουσιαστική επικοινωνία, το συνεργατικό πνεύμα και ο αμοιβαίος σεβασμός» (Κουλαουζίδης, 2006) είναι οι παράγοντες που θα βοηθήσουν το στοχαστικό διάλογο να καρπίσει οδηγώντας τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην αποτελεσματική μάθηση.

Η εμπειρία μου προέρχεται από τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης στη φυλακή. Μαθητές μου άνθρωποι από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, που στερούνται την ελευθερία τους, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικές εμπειρίες από το χώρο της εκπαίδευσης ή έστω διαφορετικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα τους. Στην πλειονότητά τους λειτουργικά αναλφάβητοι. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς συνήθως, όταν ακόμη δεν έχουμε γνωριστεί καλά, δεν μπορώ να εξασφαλίσω τις προϋποθέσεις για ένα στοχαστικό διάλογο μαζί τους. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος, ανασφάλεια, απομόνωση. Περνά ένα ορισμένο χρονικό διάστημα που με δυσκολία ταυτίζονται μαζί μου. Στην πραγματικότητα, δεν μπορούν εύκολα να μπουκ και να λειτουργήσουν ως ομάδα, είναι επιφυλακτικοί, δεν εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και βιώνουν σημαντικά ψυχικά προβλήματα. Κάποιοι από αυτούς έρχονται στο σχολείο για την ευεργετική μείωση της ποινής κι όχι γιατί ενσυνείδητα έχουν κάνει την επιλογή τους. Σε τέτοιου είδους συνθήκες καθολικός στοχαστικός διάλογος επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Τότε μόνο ο ένας δέχεται τις απόψεις του άλλου, όταν μέσα από την καλλιέργεια

του κλίματος της ομαδικής συνεργασίας κι επικοινωνίας αποβάλλει τον αρνητισμό και τα στερεότυπα, δέχεται να μιλήσει, να ανοιχτεί και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του άλλου, του συγκρατούμενού του. Και το ομαδικό πνεύμα το εξασφάλισα, όταν τους ζήτησα να δουλέψουν συνεργατικά μετά από μία επιτυχημένη εναρκτήρια συνάντηση. Συγκεκριμένα, υπήρξε μία χρονιά που τους ζήτησα να χωριστούν σε δυο ομάδες, για να συγγράψουμε και να εικονογραφήσουμε ένα θεατρικό έργο βασισμένο στα προσωπικά τους βιώματα. Η μία ομάδα θα ήταν αυτή των συγγραφέων και η άλλη των ζωγράφων. Δέχτηκαν με ενδιαφέρον. Όμως, εκείνοι που αποφάσισαν να ξεδιπλώσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες δεν θέλησαν να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που τους εμπόδιζαν να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο. Ο καθένας τους μου ζητούσε να αφιερώσω προσωπικό χρόνο εκτός μαθήματος, για να μου μιλήσει ιδιαιτέρως για τις εμπειρίες του. Δέχτηκα. Κάθε πράξη του θεατρικού πήρε το όνομα του δημιουργού της, ενώ κανείς δεν ήξερε τι γράφει ο διπλανός του. Τότε αφιέρωσα μία διδακτική ώρα στο διάλογο μαζί τους και τους ζήτησα να μιλήσουμε για τις ανάγκες και τα προβλήματα που βιώνουν στη φυλακή. Σιγά-σιγά άρχισαν να ξεδιπλώνονται και να μιλούν με οικειότητα. Ανακάλυψαν μέσα από τη συζήτηση πως στην ουσία δεν είχαν διαφορές. Αντίθετα, είχαν τα ίδια προβλήματα και πάνω-κάτω τις ίδιες ελλείψεις και ανάγκες. Μιλήσαμε πολύ, δεν διακόπταμε ούτε στο διάλειμμα. Την επόμενη διδακτική ώρα μου ζήτησαν να διαβάσω όλες τις πράξεις του θεατρικού μπροστά σε όλους χωρίς νοιάζονται που θα γίνονταν γνωστές οι προσωπικές τους ιστορίες. Είχαν πια μετασηματίσει προηγούμενες αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους, αφού τις επανεξέτασαν και στοχάστηκαν κριτικά πάνω σ' αυτές. Έτσι, έζησα προσωπικά τα οφέλη του στοχαστικού διαλόγου.

Διδακτικός σχεδιασμός με πρόθεση την ανάπτυξη

Στο κεφάλαιο «Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση» της Kathleen Taylor στο Mezirow 2007, ανακαλύπτουμε τη σχέση της δομο-αναπτυξιακής θεωρίας του Kegan με το μετασηματισμό των παραδοχών μας μέσα από τη μάθηση. Το συγκεκριμένο περιγραμμά διδακτικού σχεδιασμού αποτελεί μια καθαρή προσπάθεια εφαρμογής στην πράξη των αρχών της μετασηματίζουσας μάθησης. Οι δύο θεωρίες προσεγγίζουν η μία την άλλη και, μάλιστα σε ένα σημείο «τέμνονται» σύμφωνα με τη συγγραφέα. Η μετασηματίζουσα μάθηση, ο μετασηματισμός των παραδοχών και αντιλήψεων των εκπαιδευομένων μετά από επανεξέταση και κριτική θεώρηση φαίνεται να αποτελεί το πρώτο στάδιο για το μετασηματισμό του τρόπου με τον οποίο αποκτήθηκε αυτού του είδους η γνώση. Μιλάμε για την αυτοστοχαστική μάθηση σύμφωνα με τον Kegan (1994, 232), η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια «μετασηματίζουσα εκπαίδευση» (Τερεζάκη,2010). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν τη δυνατότητα να «μετασηματίσουν τη συνειδητότητα» των εκπαιδευομένων τους (Kegan (1994, 300-301), δηλαδή τον τρόπο που σκέφτονται και κατανοούν, έχοντας το ρόλο περισσότερο του «ανατροφοδότη και του οδηγού» παρά του μεταδότη στείρας γνώσης. Η διδασκαλία με αναπτυξιακές προθέσεις «θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας τις υπάρχουσες ιδέες, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων» (Taylor στο Mezirow,2007). Υιοθετώντας το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης του Kolb με την ατομική εμπειρία συνήθως

ως αρχή για «τη διαμόρφωση ενός πλαισίου για τη διερεύνηση και ενίσχυση των κρίσιμων διασυνδέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση, την εργασία και την προσωπική ανάπτυξη» (Kolb,1984, σ.3-4), οι εκπαιδευτές οδηγούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση της μάθησης μέσα από το στοχασμό και την κριτική εξέταση των εμπειριών τους. Με τη συνεργασία σε ομάδες, τη διαλεκτική σχέση με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό τους, οι εκπαιδευόμενοι επαναπροσδιορίζουν τα γεγονότα της ζωής τους και αυτοεξετάζουν τις μέχρι τότε παραδοχές τους προσεγγίζοντας τη μάθηση σε βάθος (Taylor στο Mezirow,2007) θεωρώντας τη «αποτέλεσμα δικών τους πράξεων κι επιλογών» (Taylor στο Mezirow,2007). Έτσι, μεγαλώνουν οι πιθανότητες να αλλάξουν ως άτομα (Marton και Booth,1997 στο Mezirow,2007), να αναπτυχθούν, να οδηγηθούν σε «μετασχηματισμό στο σύστημα των αντιλήψεών» τους (Κόκκος, 2005β, σ. 75) μέσα από γνώση που οδηγεί στη χειραφέτηση.

Ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας διδάσκοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα Αναπτυξιακές προθέσεις

I. Προς τη γνώση ως μια Διαλογική Διεργασία

- Διερεύνηση και αμφισβήτηση των παραδοχών που βρίσκονται πίσω από πεποιθήσεις, ιδέες, πράξεις και θέσεις.
- Επαναπλαισίωση ιδεών και αξιών που φαίνονται αντιφατικές, αποδεχόμενοι τις διαφορές και καταλήγοντας σε νέα νοήματα.

II. Προς μια Διαλογική Σχέση με τον Εαυτό μας

- Διερεύνηση των εμπειριών ζωής μέσω της ανάλυσης πλαισίων.

III. Προς το να Είμαστε Συνεχώς Μανθάνοντες

- Αναζήτηση αυθεντικής τροφοδότησης από τους άλλους

VI. Προς τον Αυτοπροσδιορισμό και την Αυτενέργεια

- Δόμηση συστημάτων αξιών που μας πληροφορούν για τη συμπεριφορά μας

V. Προς τη σχέση με τους άλλους

- Διαπραγμάτευση των ορίων μεταξύ της σχέσης με τους άλλους και της ατομικότητας

Πλαίσιο

Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε ένα σχολείο ελληνικής φυλακής σε κρατούμενους μαθητές σε ένα πρόγραμμα διάρκειας 25 ωρών. Πρόκειται για μαθήματα λογοτεχνίας σε αλλοδαπούς έγκλειστους μαθητές, που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο ή που οι

συνθήκες ζωής τους κράτησαν μακριά από αυτό και που έχουν βιώσει πολλές φορές την καταπάτηση των δικαιωμάτων τους.

Στόχος: Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να στοχαστούν πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιαίτερα στο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Να διευρύνουν τους ορίζοντές τους στη λογοτεχνία, να στοχαστούν κριτικά πάνω σε θέματα που τους ταλανίζουν, όπως ρατσισμός, προσφυγιά, μετανάστευση, να μάθουν να αναλύουν χαρακτήρες, καταστάσεις και να αξιολογούν κριτικά τις απαντήσεις τους σε μια διαλεκτική σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Δομή- βήματα- διεργασία

Το περιεχόμενο του μαθήματος αποτελείται από σύγχρονα αναγνώσματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και με προβλήματα της σύγχρονης ζωής, που τους αγγίζουν, καθώς μιλούν για καταστάσεις που έχουν ήδη βιώσει. Στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας παρουσιάζεται αρχικά η Διεθνής Σύμβαση της Unicef στα ελληνικά, καθώς και σε διάφορες γλώσσες που μιλούν και κατανοούν όσοι δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά. Στη δεύτερη ώρα μελετούμε ένα συγκεκριμένο κείμενο και καλείται κάθε μαθητής να απαντήσει στο βασικό ηθικό δίλημμα του μαθήματος, το οποίο και προσωπικά καταγράψω για την περίπτωση που κάποιοι μαθητές συναντούν δυσκολία να γράψουν. Στο επόμενο μάθημα, μοιρασμένοι σε μικρές ομάδες συζητούν τις προσωπικές τους απόψεις και στη συνέχεια κάθε ομάδα μπαίνει στο θέση ενός από τους χαρακτήρες και απαντά στο ίδιο ηθικό ερώτημα. Έτσι, εξετάζεται το ηθικό δίλημμα από διαφορετική οπτική γωνία, ενώ αιτιολογείται και εξηγείται η ανάλογη στάση και συμπεριφορά κάθε ήρωα του κειμένου. Στο επόμενο μάθημα σε μία άσκηση παιχνιδιού ρόλων ένας μαθητής από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο του ήρωα του οποίου τη συμπεριφορά έχει μελετήσει με την ομάδα του. Τέσσερις διδακτικές ώρες θα ασχοληθούμε με το καθένα κείμενο και την τέταρτη οι μαθητές καλούνται να γράψουν τις συγκλονιστικές εμπειρίες τους από τον εκπατρισμό τους, τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκαν στην παραβατικότητα, καθώς και τις απόψεις πάνω στη σημερινή πραγματικότητα και την παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Τις τελευταίες τέσσερις ώρες του προγράμματος θα τις αφιερώσουμε στη επαναπροσέγγιση των κειμένων των μαθητών και στη συγγραφή ενός κειμένου αξιολόγησης για την επίδραση του μαθήματος στην ερμηνεία των παραδοχών και εμπειριών καθένα από αυτούς. Τα λογοτεχνικά κείμενα που θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν είναι τα εξής πέντε: 1.«Ο Κωνσταντής» της Λ. Ψαραύτη 2. «Σαν τα χελιδόνια λέλε μου» του Σ. Δημητρίου 3. «Με το λεωφορείο» του Τ. Καλούτσα 4. «Για ένα παιδί που κοιμάται» της Δ. Χριστοδούλου 5. «Ο μικρός Σουκρής» του Μ. Λουντέμη

Διαδικαστικές συμβουλές

Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα, να εκφράζουν με σαφήνεια και σθένος προσωπικές τους απόψεις και να υποστηρίζουν με επιχειρήματα εκείνες που δεν είναι δικές τους μαθαίνοντας να εκτιμούν κι άλλες οπτικές.

Σχόλια

Η όλη διεργασία βοηθά τους έγκλειστους να προσεγγίζουν, να επανεξετάζουν τις εμπειρίες τους, να τις θέτουν σε διάλογο. Ενισχύονται στην απόκτηση ατομικής και ομαδικής γνώσης, ενδυναμώνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους αποκτώντας αυτογνωσία και ενσυναίσθηση. Ο διδακτικός σχεδιασμός αποδεικνύεται ιδιαίτερα καινοτόμος, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν, να μετασχηματίσουν τον τρόπο σκέψης τους, να μάθουν να ενεργούν με ωριμότητα και υπευθυνότητα. Να αλλάξουν ως άτομα, να χειραφετηθούν, να διευρύνουν το πλαίσιο αναφοράς τους. Μέσα από τη διερεύνηση και αμφισβήτηση των παραδοχών τους, επαναπλαισιώνουν ιδέες και αξίες, αποδέχονται τις διαφορές τους, αυτοπροσδιορίζονται, αυτενεργούν. Συμμετέχουν σε μία δημοκρατική κοινότητα μάθησης (Mezirow,2007).

Επίλογος

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν το ηθικό δικαίωμα να ενθαρρύνουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου σε μια «απελευθερωτική προσπάθεια να ενισχυθεί η αντίσταση στις δεσπόμενες τεχνοκρατικές παραδοχές, στην έλλειψη σκέψης, στη συμμόρφωση, στις στεγανές αντιλήψεις, στο φόβο της αλλαγής» (Λιντζέρης,2007). «Πρέπει να εργάζονται για μια συμμετοχική κοινωνική δημοκρατία» (Mezirow,1991b:2 στο Λιντζέρης,2007). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με αναπτυξιακή πρόθεση επικεντρώνεται στην «ανακάλυψη του πλαισίου των ιδεών και των συστημάτων πεποιθήσεων που διαμορφώνουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε σχετικά με τις πηγές, τη φύση, τις συνέπειες και τις πιθανές εναλλακτικές προοπτικές» (Λιντζέρης,2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2011), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα Μεταίχμιο.
- Jacques, D. (2004), *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999), *Οι εκπαιδευτικές τεχνικές*, στο Βαϊκούση, Δ. & συν. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τόμος Δ, σελ. 13-86.
- Κόκκος, Α. (2005α), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α', Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Πάτρα, ΕΑΠ.

- Κόκκος, Α. (2005β), *Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2010), *Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 65 - 83.
- Κουλαουζίδης Γ. (2006), *Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας»*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41/2006. Διαθέσιμο στο: www.adulteduc.gr
- Λευθεριώτου, Π. (2009), *Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: Ένας φορέας με ιστορική διαδρομή. Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Περιέχεται στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων (2009), τ.χ. 18, σ.σ. 29-35.
- Λιντζέρης, Π. (2007), *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (2007), *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τερεζάκη, Χ. (2010), *ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε “καλλιτέχνες” στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονικό Βήμα, τ. χ. 13, - Ιούνιος 2010.

Ξενόγλωσσες

- Kegan, R. (1994), *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kolb, D.A.(1984), *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Warren, M. (1992), *Democratic Theory and Self Transformation*, American Political Science, Review, 86, 364-376.

Σημεία σύγκλισης και απόκλισης στη θεωρία του μετασχηματισμού μεταξύ Jack Mezirow και Brookfield. Εκπαιδευτική παρέμβαση κατά Brookfield

Κατσούλας Χρήστος

M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτής Ενηλίκων, katsoulas_c@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αναφέρονται οι θέσεις των Mezirow και Brookfield στο ζήτημα της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας μάθησης, ενώ ταυτόχρονα αναλύονται οι διαφορετικές του προσεγγίσεις, αναφορικά με το ζήτημα του κριτικού στοχασμού. Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας αναπτύσσεται με συνοπτικό τρόπο μία εκπαιδευτική παρέμβαση σεμιναριακού τύπου, η οποία ακολουθεί βασικές τεχνικές της συζήτησης του Brookfield και στην οποία αναφέρονται το προφίλ της εκπαιδευόμενης ομάδας, το θέμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, η διδακτική μέθοδος, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, κριτικός στοχασμός

Εισαγωγή

Βασικό στοιχείο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος πραγματώνεται μέσα από τον κριτικό διάλογο. Οι Mezirow και Brookfield αναπτύσσοντας τις θέσεις τους για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση φαίνεται πως αποδέχονται από κοινού τη συγκεκριμένη θεωρία, ως ακρογωνιαίο λίθο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ωστόσο, οι θέσεις τους διαφοροποιούνται στο ζήτημα του κριτικού στοχασμού. Οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο στοχαστών στην προσέγγιση του κριτικού στοχασμού, καθώς και η σύντομη περιγραφή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, βάσει της προσέγγισης του Brookfield, αποτελούν τον σκοπό τη εν λόγω εργασίας.

Ενότητα Α. Η μετασχηματίζουσα θεωρία στους Mezirow και Brookfield

Κεντρικό ρόλο στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow ενέχει η έννοια του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2010). Βασικός άξονας στον οποίο στρέφεται το ενδιαφέρον του Mezirow αποτελεί το σύστημα των νοητικών εννοιών των ανθρώπων, το οποίο εσωτερικεύεται από την παιδική τους κιάλας ηλικία και σύμφωνα με το οποίο πορεύονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Κόκκος, 2010). Πολύ συχνά βέβαια στην πορεία της ζωής, αποδεικνύεται πως αυτό το αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο «κινείται» ο εκάστοτε άνθρωπος δεν είναι καθόλου λειτουργικό, καθώς δυσκολεύει την καθημερινότητά του, εγκλωβίζοντάς τον αρκετές φορές σε αδιέξοδο. Για τον λόγο αυτό, ο Mezirow, υποστηρίζει ακράδαντα ότι οι ενήλικοι έχουν ανάγκη την επανεξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων που διαθέτουν για τη ζωή, μέσω του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, ώστε να προβούν στο μετασχηματισμό τους,

προκειμένου να βιώνουν με περισσότερο λειτουργικό τρόπο τα ζητήματα της καθημερινότητάς τους (Κόκκος, 2010). Με τον κριτικό στοχασμό δύναται να ελεγχθεί η εγκυρότητα των επιχειρημάτων, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώνονται οι νοητικές συνήθειες, να αξιολογηθούν οι *a priori* αντιλήψεις και οι πηγές από τις οποίες προέρχονται, αλλά και να διερευνηθούν οι συνέπειες στη ζωή, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κόκκος, 2010).

Ομοίως, ο Brookfield, κορυφαίος επίσης στοχαστής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δίνει μεγάλη έμφαση στην έννοια του κριτικού στοχασμού, τον οποίο, όπως και ο Mezirow, θέτει στο επίκεντρο της μετασχηματίζουσας θεωρίας (Κόκκος, 2011). Μάλιστα, συμπράττει με τον Mezirow υποστηρίζοντας ότι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί η κατανόηση σε βάθος του νοήματος των εμπειριών, με σκοπό την αμφισβήτηση δεδομένων παραδοχών και τον ριζικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης, αλλά και δράσης (Mezirow, 1990). Ωστόσο, παρά τις κοινές θέσεις τους αναφορικά με τον ρόλο του κριτικού στοχασμού, ως ζωτικού στοιχείου της μετασχηματίζουσας θεωρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι δύο στοχαστές παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, ως προς τον προσανατολισμό του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2011).

Αναλυτικότερα, ο Brookfield διαφωνεί με τον Mezirow στο ζήτημα της πολιτικής διάστασης του κριτικού στοχασμού, προσάπτοντάς του ότι δεν έχει λάβει καθόλου υπόψη του την ιδέα της ηγεμονίας, η οποία «κρύβεται» πίσω από παραδοχές, οι οποίες θεωρούνται θετικές και ωφέλιμες για τον άνθρωπο, αλλά στην πραγματικότητα είναι βλαβερές και άκρως επικίνδυνες (Brookfield, 2012). Για τον Brookfield λοιπόν, ο κριτικός στοχασμός δε μπορεί να αναφέρεται γενικά σε επανεξέταση και αναθεώρηση του αντιληπτικού πλαισίου, αλλά είναι σκόπιμο να εστιάζει και να αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι ηγεμονικές ιδεολογίες των καπιταλιστικών κοινωνιών, επιβάλλουν στην πλειοψηφία των ανθρώπων τη συμμόρφωσή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία, νομιμοποιώντας μάλιστα το οικονομικό και κοινωνικό σύστημα, που πρεσβεύουν σε βάρος των πολιτών (Κόκκος, 2011).

Ο κριτικός στοχασμός για τον Brookfield αφορά στη συνειδητοποίηση των σχέσεων ισχύος, οι οποίες αντανakλούν την ιδεολογική ηγεμονία, την οποία επιβάλλει στους πολίτες το καπιταλιστικό σύστημα (Κόκκος, 2011). Η ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος ασκείται με τρόπο, που οι πολίτες την ενστερνίζονται χωρίς να το συνειδητοποιούν και κατά συνέπεια θεωρούν φυσιολογική την τάξη των πραγμάτων. Βάσει αυτού του δεδομένου, καθίσταται φανερό ότι οι εμπειρίες τους νοηματοδοτούνται, σύμφωνα με την καπιταλιστική ιδεολογία, η οποία χαρακτηρίζει έντονα τις δυτικές κοινωνίες (Κόκκος, 2010). Οι στόχοι του κριτικού στοχασμού για τον Brookfield είναι δύο και θα πρέπει να εστιάζουν σε πρώτη φάση στην αποκάλυψη των κρυφών δυναμικών ισχύος και σε δεύτερη φάση στη συνειδητοποίηση των παραδοχών, οι οποίες εξυπηρετούν στην πραγματικότητα την ηγεμονική ιδεολογία και διαιώνίζονται σε βάρος των πολιτών, με την απατηλή τους νομιμοποίηση στο πλαίσιο των καπιταλιστικών κοινωνικών δομών (Κόκκος, 2010).

Αυτή τη διάσταση του κριτικού στοχασμού που ενστερνίζεται ο Brookfield, ο Mezirow δεν την αγνοεί σε καμία περίπτωση, καθώς οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες είναι φανερές στις κοινωνίες και αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις ισχύος, οι οποίες αναπαράγουν τις ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων και συμβάλλουν αποφασιστικά στον τρόπο διαμόρφωσης των εμπειριών τους (Κόκκος, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Mezirow, ο κριτικός στοχασμός δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην ανάλυση της κυρίαρχης ιδεολογίας και στη διαμόρφωση του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος, που πηγάζει από την καπιταλιστική ιδεολογία, καθώς μια τέτοια μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ως αντικείμενο την αξιολόγηση των διαφόρων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων (Κόκκος, 2010). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ωστόσο δεν μπορεί να περιοριστεί στην κριτική ενός μόνου αντικείμενου, αλλά σε πολλά και διαφορετικά αντικείμενα, ανάλογα με τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους (Κόκκος, 2010). Ο προσανατολισμός εν γένει του κριτικού στοχασμού αλλάζει ανάλογα με την κατάσταση και με το αντικείμενο της μάθησης.

Ενότητα Β. Εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με την προσέγγιση του Brookfield

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης εκπαίδευσης ενηλίκων, σεμιναριακού τύπου, με θέμα «Συμβουλευτική διαχείρισης άγχους», αναπτύχθηκε ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι μιας διδακτικής ενότητας διάρκειας τεσσάρων ωρών σε μια ομάδα φοιτητών και φοιτητριών, ηλικίας 18 έως 25 ετών, που συμμετείχαν προκειμένου να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος τους στη διάρκεια μιας εξεταστικής περιόδου. Πιο συγκεκριμένα, ο γενικός σκοπός της παρέμβασης υπήρξε η διαχείριση του άγχους κατά την εξεταστική περίοδο του πανεπιστημίου. Οι επιμέρους στόχοι ήταν σε επίπεδο γνώσεων να μάθουν να αναγνωρίζουν οι φοιτητές τις μορφές του άγχους (Κόκκος, 1998). Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι φοιτητές έπρεπε να μάθουν να ελέγχουν την πηγή του άγχους και να σχεδιάζουν τη διαχείρισή του (Κόκκος, 1998). Σε επίπεδο στάσεων οι φοιτητές έπρεπε να μάθουν διερωτώνται για τον τρόπο σκέψης τους και να προτίθενται να αλλάξουν αντιληπτικό πλαίσιο, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Κόκκος, 1998). Η παρέμβαση στηρίχθηκε στη μεθοδολογία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού του Brookfield, προσανατολισμένη στην κοινωνικοπολιτική διάσταση, με ασκήσεις κριτικής ανάγνωσης βασισμένες σε κείμενα και ανάπτυξη κριτικού διαλόγου, με τη σύνθεση σεναρίων από την πλευρά του εκπαιδευτή (Miekeley, 2014).

Ο εκπαιδευτής με τη χρήση κειμένου, ως εκπαιδευτικού μέσου, ανατρέχοντας στην τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων (Κόκκος, 1998), κατόπιν κριτικής ανάγνωσης του κειμένου επιδιώκει να φέρει τους φοιτητές σε επαφή με τις μορφές του άγχους, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος σε επίπεδο γνώσεων. Στη συνέχεια, οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν γραπτώς σε κριτικά ερωτήματα (Κόκκος, 2011), τα οποία εξυπηρετούν τους στόχους σε επίπεδο δεξιοτήτων, όπως τα εξής:

Γιατί υπάρχουν οι εξετάσεις;

Μήπως προάγουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των πολιτών μιας κοινωνίας;

Γιατί είναι τόσο σημαντικές οι εξετάσεις για εμάς, ώστε να μας αγχώνουν;

Μήπως η προσωπική επιτυχία εξυπηρετεί την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία «πλάθει» ανθρώπους που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα της αγοράς εργασίας;

Τι σημαίνει πράγματι επιτυχία; Γιατί η επιτυχία στις εξετάσεις είναι σημαντική; Ποιος ορίζει τα κριτήρια της επιτυχίας;

Αν η επιτυχία στις εξετάσεις δε είναι προς το ατομικό και συλλογικό συμφέρον, γιατί πρέπει να μας αγχώνει;

Πώς επηρεάζει την αυτοεικόνα μας η επιτυχία ή η αποτυχία στις εξετάσεις σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο;

Πώς θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε το άγχος;

Οι απαντήσεις των φοιτητών παρουσιάζονται στην ολομέλεια των εκπαιδευόμενων και ακολουθεί η τεχνική της συζήτησης.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής κατασκευάζει πιθανά και αληθοφανή σενάρια φοιτητών, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το άγχος των εξετάσεων, λόγω του φόβου της αποτυχίας. Με την τεχνική της συζήτησης, ο εκπαιδευτής καλεί τους φοιτητές να σκεφτούν αν θα ήταν ωφέλιμο για τους υποτιθέμενους φοιτητές να απαλλαχθούν από το άγχος, σκεπτόμενοι ότι η διενέργεια των εξετάσεων αποτελεί κατασκεύασμα του πολιτικοκοινωνικού συστήματος, για την προαγωγή των συμφερόντων της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κόκκος, 2011). Στη συζήτηση τίγονται επίσης οι συνέπειες του άγχους, σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο και αναζητούνται νέα νοητικά πλαίσια, με σκοπό τη συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Μετά από την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου παρέχονται στους φοιτητές ερωτηματολόγια, βασισμένα στο ερωτηματολόγιο του Brookfield **The Critical Incident Questionnaire (CIQ)** (Miekeley, 2014), **ελαφρώς όμως διασκευασμένα, όπου οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν ανώνυμα στις εξής ερωτήσεις:**

1. Τι σας άρεσε περισσότερο στο μάθημα που έγινε κατά τις δύο τελευταίες μας συναντήσεις;
2. Τι σας προκάλεσε μεγαλύτερη εντύπωση;
3. Νιώθετε ότι κάποια πράγματα έγιναν σαφέστερα ή μπερδευτήκατε περισσότερο;
4. Υπάρχουν άλλες ερωτήσεις που θα επιθυμούσατε να θέσετε;

Η χρήση του εν λόγω ερωτηματολογίου αναμένεται να εξυπηρετήσει στη συνειδητοποίηση της σημασίας του κριτικού στοχασμού από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και στην εξέταση περί επίτευξης των στόχων του σεμιναρίου, από την πλευρά του εκπαιδευτή (Miekeley, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καίριας σημασίας, καθώς ο βασικός σκοπός του είναι να συμβάλλει, ώστε ο εκπαιδευόμενος να αυτονομηθεί στη μάθηση μέσω του κριτικού στοχασμού, ο οποίος τον βοηθά να συνδέσει τη μάθηση με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής (Miekeley, 2014). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Brookfield ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συμπεριφέρεται ως ενήλικας εκπαιδευόμενος και να γίνεται ο ίδιος υπόδειγμα αυτοδιαχειριζόμενου «μαθητή». Αυτός είναι ο «δάσκαλος», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Brookfield, που χρειάζεται να υπάρχει σε μία τάξη (Cummings, 2011). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να συμβάλλει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να ενέχει σε όλη τη διεργασία της μάθησης ρόλο διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό (Rogers, 1998).

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανωτέρω ανάλυση έχουν να κάνουν με την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι Mezirow και Brookfield στο θέμα της Μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα σε προγράμματα, που έχουν να κάνουν με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτή όμως η κοινή τους θέση δεν τους εμποδίζει να διαφοροποιηθούν στο θέμα του κριτικού στοχασμού, στον οποίο προσδίδουν, ο καθένας από τους δύο στοχαστές, έναν διαφορετικό προσανατολισμό. Ο Mezirow θεωρεί τον κριτικό στοχασμό ως το συστατικό στοιχείο της Μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία έχει ευρεία διάσταση και προσανατολίζεται ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, που τίθενται κάθε φορά και ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο.

Αντίθετα, ο Brookfield θεωρεί πως ο κριτικός στοχασμός ενέχει πολιτική διάσταση, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιούν την προέλευση και τον τρόπο διαμόρφωσης του νοητικού τους πλαισίου και να δρουν ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Η προσέγγιση του Brookfield χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού. Ο κριτικός στοχασμός, κατά τον Brookfield επιτυγχάνεται χάρη στον ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος έχει υποστηρικτικό ρόλο στη διεργασία της μάθησης, ανατρέχοντας σε ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με τη χρήση ασκήσεων κριτικού στοχασμού και διαλόγου στην ολομέλεια των εκπαιδευόμενων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Brookfield, S. (2012). *“Teaching for Critical Thinking”*. San Francisco: Jossey – Bass.

Cummings, G. (2011). Investing in Teachers to Invest in Themselves. *Journal of Adult Education*, 40 (2), 19-23. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=self+directed+adult+learning+Brookfield&ft=on&id=EJ991419>

Κόκκος, Α. (1998). Ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης *Ανοικτή και εξ αποστάσεως*

εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, (σσ.134-139), τ. Β'. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2010). «Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα», στο Δ. Βεργίδης Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ52. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mezirow, J. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο J. Mezirow and Associates : *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, (Μτφρ. Αποστολοπούλου Ν., Μέγα Γ.) San Francisco: Jossey – Bass.

Miekley, J. (2014). What Makes Critical Thinking Critical for Adult ESL Students. *The CATESOL Journal*, (25:1), 143-150. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=critical+thinking+Brookfield&ft=on&id=EJ1111901>

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα. Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του Διευθυντή και του αίσθηματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στο καινοτομικό κλίμα της μονάδας που υπηρετούν

Λέστος Επαμεινώνδας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Δ.Ε. "Επιστήμες της Αγωγής", nontasl72@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να εξετάσει, αν και σε ποιο βαθμό, το ηγετικό προφίλ του διευθυντή και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη καινοτομικού κλίματος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα έχουν δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, δοκιμάζοντας παράλληλα καινοτόμες ιδέες και πρακτικές. Αφορμή αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι έρευνες στη χώρα μας που μελετούν τις συγκεκριμένες μεταβλητές περιορίζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 271 εκπαιδευτικούς από 208 ΕΠΑ.Λ της επικράτειας που επιλέχτηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση τόσο του μετασχηματιστικού προφίλ ηγεσίας, όσο και του αίσθηματος αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο καινοτομικό κλίμα. Επίσης, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή, σε συνδυασμό με το υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την ταυτόχρονη απουσία παθητικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή, μπορούν να προβλέψουν το καινοτομικό κλίμα του σχολείου σε ένα ικανό ποσοστό, της τάξης του 59,9%.

Λέξεις-Κλειδιά: Προφίλ ηγεσίας, αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, καινοτομικό κλίμα, Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Εισαγωγή

Η τάση μεταρρύθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) τα τελευταία χρόνια, μέσω πολιτικών αναβάθμισης και παιδαγωγικής καινοτομίας των ΕΠΑ.Λ, αποτελεί σημαντικό ερευνητικό ζήτημα (Galata, 2018). Οι σχολικοί οργανισμοί με κλίμα ανοικτό στην καινοτομία, με μέλη πρόθυμα να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, επιτυγχάνουν στην εφαρμογή καινοτομιών, επιζητώντας και πετυχαίνοντας συνεχή βελτίωση (Geijsel, Sleegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001), αναδεικνύοντας τη σημασία του προσανατολισμού στην καινοτομία (Moolenaar, Daly, & Sleegers, 2010). Η επιτυχία των όποιων αλλαγών προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός θετικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών, σε ένα κλίμα που ευνοεί την καινοτομία και την αλλαγή (Rikkerink, Verbeeten, Simons, & Ritzen, 2016 · Van der Meer, 2007).

Καινοτομικό Κλίμα

Για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών απαιτείται η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος που να προάγει τις νέες ιδέες, όχι ως μια φορμαλιστική διαδικασία, αλλά ως μέσο σχολικής βελτίωσης διαμέσου αλλαγής συμπεριφορών και νοοτροπιών καθηγητών και μαθητών (Μαυροσκούφης, 2002). Κρίσιμοι παράγοντες για έναν καινοτομικό προσανατολισμό αποτελούν η επικοινωνία, η ανταλλαγή ιδεών και η εστίαση σε μεγαλύτερους οργανωτικούς στόχους (Frank, Zhao, & Borman, 2004), υποδηλώνοντας ότι μια κοινωνική διαδικασία μεταξύ ανθρώπων, γνώσεων και πόρων ενεργοποιεί τη δημιουργία νέων ιδεών και πρακτικών, αποτελώντας τη βάση ανάπτυξης ενός καινοτόμου κλίματος (Raavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). Καινοτομικό κλίμα ορίζεται το σύνολο των αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες αναφέρονται σε διαδικασίες, πρακτικές και συμπεριφορές που προάγουν νέα γνώση (Van der Vegt, Van de Vliert, & Huang, 2005). Η συμβολή του στη σχολική κοινότητα, αποτελεί σημαντικό ερευνητικό πεδίο, καθώς η καινοτομία σχετίζεται άρρηκτα με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Geijsel et al., 2001). Έρευνες έδειξαν ότι τα σχολεία με υψηλό καινοτομικό δυναμικό είναι σε θέση να ενσωματώσουν καινοτομίες, κρατώντας μακριά τους όποιους αποτρεπτικούς παράγοντες (Rikkerink et al., 2016), καθώς «δεν υπάρχει τίποτα σημαντικότερο στην καινοτομία από ένα καινοτομικό κλίμα» (Van der Meer, 2007, σ. 193).

Προφίλ ηγεσίας και καινοτομικό κλίμα

Το προφίλ ηγεσίας του διευθυντή θεωρείται από τους πιο κρίσιμους παράγοντες της ποιότητας ενός σχολείου (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral 2009) και ο κυριότερος διαμορφωτικός παράγοντας της οργανωτικής καινοτομίας (Jung, Chow, & Wu, 2003). Από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία προκύπτει ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή στην εκπαιδευτική αλλαγή (Isaksen, 2007 · Παπακωνσταντίνου, 2008) και η επιτακτική ανάγκη μετασχηματισμού του σε ολοκληρωμένο ηγέτη, τον οποίο ο Fullan ονομάζει : «ηγέτης σε μια κουλτούρα αλλαγής» (2002, σ.1).

Τόσο η διεθνής, όσο και η εγχώρια βιβλιογραφία, καταλήγει ομόφωνα στο συμπέρασμα ότι το μετασχηματιστικό προφίλ έχει το μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στο καινοτομικό κλίμα και την οργανωτική καινοτομία της σχολικής μονάδας (Geijsel, Sleegers, & Van den Berg, 1999 · Ξαφάκος, 2012 · Sagnak et al., 2015 · Sarafidou & Xafakos, 2015 · Sleegers & Leithwood, 2010). Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, με τον ωφέλιμο χρόνο του διευθυντή να αναλώνεται κυρίως σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού προφίλ, αποτελεί ένα κρίσιμο στοίχημα, ιδιαίτερα στα ΕΠΑ.Λ, με την πολύπλοκη οργανωτική δομή και λειτουργία αλλά και τις συνεχείς νομοθετικές αλλαγές.

Αυτο-αποτελεσματικότητα και καινοτομικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις ικανότητές τους, εμφανίζονται εξαιρετικά αποτελεσματικοί στην τάξη και είναι πιθανότερο να «αγκαλιάσουν» καινοτόμες ιδέες και διδακτικές πρακτικές για να ανταποκριθούν στις

ανάγκες των μαθητών τους, εμφανίζοντας μια πιο δεκτική στάση στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας, επιδεικνύοντας παράλληλα καινοτόμο εργασιακή συμπεριφορά (Hsiao, Tu, Chang, & Chen, 2011 · Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy Hoy, & Hoy, 1998). Από την άλλη η εδραίωση ενός υποστηρικτικού κλίματος σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανοποίηση, επιδρούν θετικά στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Τικταπανίδης, 2017), ιδιαίτερα των νέων (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Παράλληλα για να βελτιωθεί το καινοτομικό κλίμα, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Jellema, 2015). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την υιοθέτηση καινοτόμου συμπεριφοράς και νέων διδακτικών πρακτικών, ενώ παράλληλα ενισχύεται από την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση (Βάσιου, Ιορδανίδης, & Περδίκη, 2019). Από την άλλη είναι αμφίβολο κατά πόσο επηρεάζεται από τη σχολική ηγεσία (Beverborg, Sleegers, & van Veen, 2015), ειδικά σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως τα ΕΠΑ.Λ, με πιο απρόσωπο οργανωτικό χαρακτήρα, όπου η αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζει μικρότερη ισχύ.

Ο σκοπός της έρευνας αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του Διευθυντή και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στο καινοτομικό κλίμα της μονάδας που υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις διαστάσεις του καινοτομικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του καινοτομικού σχολικού κλίματος.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα επισκόπησης σε 208 από τα 402 ΕΠΑ.Λ της επικράτειας, που επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Από τα 208 ΕΠΑ.Λ συμμετείχαν 271 εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι γυναίκες αποτελούσαν το 52,4%, ενώ οι άνδρες το 47,6%. Η πλειοψηφία 50,2% άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών και μόλις το 3,3% ήταν κάτω των 35 ετών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αφορούσε μόνιμους εκπαιδευτικούς (82%), υπηρετούντες σε ημερήσια ΕΠΑ.Λ (84%) και εκπαιδευτικούς μαθημάτων ειδικοτήτων (77%). Ποσοστό πάνω από 50% διέθετε δεύτερο τίτλο σπουδών, ενώ ποσοστό 80% δήλωσαν πιστοποιημένη γνώση στις ΤΠΕ, με το 45% να έχει παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Ποσοστό 80% υπηρετούσε σε ΕΠΑ.Λ με μεσαίο έως υψηλό μαθητικό δυναμικό (>150), ενώ ποσοστό μόλις 2,2% σε μονάδες μικρής δυναμικότητας (<50). Η πλειοψηφία υπηρετούσε σε σχολεία αστικών περιοχών, 53% σε πόλεις και 24% σε αστικά κέντρα. Ένα υψηλό ποσοστό, σχεδόν 65%, εμφάνισε σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 16 έτη, ενώ μόλις το 11% κάτω των 5 ετών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως το Φεβρουάριο του 2020, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x-Short) υπολογισμού της πλήρους έκτασης της ηγετικής συμπεριφοράς (Bass & Avolio, 1997), με 36 ερωτήσεις διαβαθμισμένες σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1=Ποτέ έως 5=Σχεδόν πάντα). Στο τρίτο μέρος χρησιμοποιήθηκε το Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), στη σύντομη έκδοση, με 12 ερωτήσεις του τύπου «Τι μπορείτε να κάνετε;» σε 5βάθμια κλίμακα Likert, με εύρος 1=τίποτα έως 5=πολλά. Στο τέταρτο μέρος επιχειρήθηκε η μέτρηση του καινοτομικού κλίματος (Κούσουλας, 2006), εξετάζοντας τις διαστάσεις του «ανοιχτού», του «δημιουργικού» και «δεκτικού» κλίματος, σε 5βάθμια κλίμακα Likert 28 δηλώσεων από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics v.26.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη συσχετίσεων μέσω του συντελεστή συσχέτιση Pearson's r , προέκυψε θετική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με το καινοτομικό κλίμα γενικά και ειδικότερα το ανοικτό (Πίνακας 1). Η μετασχηματιστική, κυρίως, και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονται θετικά με το καινοτομικό κλίμα και όλες του τις διαστάσεις. Όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού προφίλ τόσο πιο θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό κλίμα του σχολείου. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης παθητικού προφίλ, τόσο πιο αρνητική η άποψη για το καινοτομικό κλίμα. Το γενικό μέτρο της αυτο-αποτελεσματικότητας και οι επιμέρους διαστάσεις της σχετίζονται με το καινοτομικό κλίμα και τις διαστάσεις του δημιουργικού και του ανοικτού, ενώ αντίθετα δεν προκύπτει συσχέτιση με τη διάσταση του αρνητικού κλίματος.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών

Συσχετίσεις Pearson	Δημιουργικό Κλίμα	Ανοικτό Κλίμα	Δεκτικό Κλίμα	Καινοτομικό Κλίμα
Ηλικία	0,109	0,128*	0,058	0,123*
Μετασχηματιστική Ηγεσία	0,652**	0,736**	0,517**	0,757**
Συναλλακτική Ηγεσία	0,491**	0,496**	0,233**	0,499**
Παθητική Ηγεσία	-0,444**	-0,518**	-0,509**	-0,562**
Αυτο-αποτελ/τα (γενικό μέτρο)	0,395**	0,288**	0,076	0,311**
Αυτο-αποτελ/τα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	0,376**	0,251**	0,024	0,271**
Αυτο-αποτελ/τα ως προς στις εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,288**	0,210**	0,036	0,222**
Αυτο-αποτελ/τα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0,391**	0,309**	0,142*	0,338**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Πίνακας 2. Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης (Εξαρτημένη μεταβλητή: Καινοτομικό κλίμα-γενικό μέτρο)

	Μοντέλο	B	SE B	β	p
1	Σταθερός Όρος	1,045	0,134		0,000
	Μετασχηματιστική ηγεσία	0,691	0,036	0,757	0,000
	R=0,757 R ² =0,571 F=360,869				
2	Σταθερός Όρος	0,532	0,184		0,000
	Μετασχηματιστική ηγεσία	0,661	0,036	0,723	0,000
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,174	0,044	0,156	0,000
	R= 0,772 R ² = 0,593 F=197,786				
3	Σταθερός Όρος	0,982	0,272		0,000
	Μετασχηματιστική ηγεσία	0,584	0,050	0,640	0,000
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,189	0,045	0,169	0,000
	Παθητική ηγεσία	-0,109	0,49	-0,119	0,027
	R= 0,777 R ² = 0,599 F=135,470				

Από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Πίνακας 2) προέκυψε ότι το καινοτομικό κλίμα στα ΕΠΑ.Λ μπορεί να προβλεφθεί σε ποσοστό 59,90% από το μετασχηματιστικό προφίλ ηγεσίας, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την απουσία παθητικής ηγεσίας. Παρατηρείται ότι το μοντέλο εμφανίζει καλή προσαρμογή (F=135,470), εξηγεί σχεδόν το 60% (R²=0,599) της μεταβλητότητας του καινοτομικού κλίματος, διαθέτει στατιστική σημαντικότητα (p<0,001) και παράλληλα τον υψηλότερο συντελεστή προσδιορισμού.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στο καινοτομικό κλίμα της σχολικής τους μονάδας. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί κρατούν θετικότερη στάση ως προς την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος, σε αντίθεση με τους νεότερους, οι οποίοι εκφράζουν μεγαλύτερο σκεπτικισμό (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Επιπλέον, το μετασχηματιστικό προφίλ εμφανίζει τη μεγαλύτερη θετική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος, ιδιαίτερα του ανοικτού και του δημιουργικού (Jung et al., 2003 · Moolenaar et al., 2010 · Sagnak et al., 2015). Το συναλλακτικό προφίλ σχετίζεται επίσης θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό κλίμα (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Η αρνητική συσχέτιση με το παθητικό προφίλ καταδεικνύει την αρνητική επίδραση της παθητικής ηγεσίας στην υιοθέτηση καινοτομικού κλίματος, προκαλώντας επαγγελματική δυσαρέσκεια και μειωμένη καινοτομική διάθεση από πλευράς εκπαιδευτικών (Σαμούρη, 2019). Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται μέσο προς υψηλό (Κωτσόπουλος, 2017), με εκείνους που εμφανίζουν έντονο αίσθημα προσωπικής αποτελεσματικότητας να είναι πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη θέληση να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές (Ghaith & Yaghi, 1997), επιβεβαιώνοντας τη γραμμική σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και

καινοτομικού κλίματος (Jellema, 2015). Η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δημιουργεί έντονη διάθεση για πειραματισμό και αποτελεί το ερέθισμα της παιδαγωγικής καινοτομίας (Thoonen et al., 2011). Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, σε συνδυασμό με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με ταυτόχρονη απουσία παθητικής ηγεσίας, μπορεί να προβλέψει σε ποσοστό 59,90% το καινοτομικό κλίμα, σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες του εξωτερικού (Hsiao et al., 2011 · Sagnak et al., 2015). Η δυνατότητα γενίκευσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ, δημιουργεί ένα ικανό προβλεπτικό μοντέλο που αποτελεί ταυτόχρονα και πρόταση της παρούσας έρευνας σχετικά με τις εφαρμοζόμενες πολιτικές στην ΤΕΕ, οι οποίες πρέπει να επικεντρωθούν στην ενίσχυση του μετασχηματιστικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή αφενός και, αφετέρου, της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται η απουσία ποιοτικών δεδομένων, η υποεκπροσώπηση ομάδων εκπαιδευτικών, ο βαθμός ανταπόκρισης του εργαλείου MLQ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν εκτενέστερα σε παράγοντες όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τη σχέση προφίλ ηγεσίας και αυτο-αποτελεσματικότητας, τη σύγκριση αντιλήψεων εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ και των ΓΕ.Λ σε σχέση με το καινοτομικό κλίμα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση με αυτές των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Περδίκη, Ε. (2019). Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 72-80.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *The full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA : Mindgarden Inc.
- Beverborg, A. O. G., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical research in vocational education and training, 7*(1), 5. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0018-4>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record, 111*(1), 180-213.
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation, 1*, 18-27.

- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of education*, 77(2), 148-171.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Galata, P.V. (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Case study focusing on Greece prepared for CEDEFOP. *European Centre for the Development of Vocational Training*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/330993086>
- Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 451-458.
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y. L., & Chen, S. C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31.
- Isaksen, S. G. (2007). The climate for transformation: Lessons for leaders. *Creativity and Innovation Management*, 16(1), 3-15.
- Jellema, A. E. (2015). Improving the Innovative Climate by strengthening Leader-Teacher Relationships and Teacher's Self-Efficacy (Master's thesis). Retrieved from <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/316268>
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.
- Κούσουλας, Φ. (2006). Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο κλίμα της σχολικής μονάδας ως χώρου εργασίας: αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας για τη δημιουργία ερευνητικού εργαλείου, Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 24-26). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. (Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κωτσόπουλος, Γ. (2017). *Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Επαγγελματικά Λύκεια*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. ΕΑΠ : Πάτρα.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή καινοτομιών στα σχολεία : θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία, Τεύχος 103*, σ. 16-23.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670. Doi: 10.1177/0013161X10378689
- Ξαφάκος, Ε. (2012). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και στις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα : απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας : Βόλος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα : ο ρόλος του διευθυντή. Στο : Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΕΑΠ, Πάτρα 2017, σ. 231-240.
- Raavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of educational research*, 74(4), 557-576.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249.
- Σαμούρη, Σ. (2019). *Η επίδραση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος: Μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. ΕΑΠ : Πάτρα.
- Sağnak, M., KuruÖz, M., Polat, B., & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 149-162.
- Sarafidou, J. O., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the "Keys" for the Research and Innovation Oriented

School? In *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). Doi : 10.4018/978-1-4666-6591-0.ch015

- Sleegers P., & Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, 7, 557-562. Oxford: Elsevier
- Τικταπανίδης, Δ. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας : Φλώρινα.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Van der Meer, H. (2007). Open innovation—the Dutch treat: challenges in thinking in business models. *Creativity and innovation management*, 16(2), 192-202. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00433.x>
- Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48, 1171-1182.

Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού τους προφίλ στο μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης

Κοντοδημόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. "Επιστήμες της Αγωγής", nkontodimo@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ τους για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς και ερωτήσεις κλειστού τύπου, η οποία έλαβε χώρα την περίοδο Ιανουαρίου - Μαρτίου 2020 σε τυχαίο πανελλαδικό δείγμα διευθυντών υπηρετούντων σε 4/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία. Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις λειτουργίας των σχολείων ως οργανισμών μάθησης, σε αντίθεση με το συναλλακτικό που σχετίζεται μόνο με τις διαστάσεις κοινές αξίες και όραμα, συλλογική μάθηση, πόροι, δομές και συστήματα, σχέσεις, κλίμα και διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή. Δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία αποφυγής και τις διαστάσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανισμός μάθησης, διευθυντές, ηγετικό προφίλ

Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, έχει παρουσιαστεί από αρκετούς εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και διαμορφωτές πολιτικών ως ένας τρόπος άμεσης αντίδρασης στην αλλαγή του εξωτερικού περιβάλλοντος, υιοθετώντας την καινοτομία στο εσωτερικό του οργανισμού και οδηγώντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (OECD, 2016· Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Το σχολείο μετασχηματιζόμενο σε οργανισμό μάθησης, θα μπορεί να παράγει, να επεξεργάζεται και να εφαρμόζει καινούριες γνώσεις, με συνέπεια να μπορεί να αναπτύσσει σχέδιο για να κατορθώνει να διαχειρίζεται τις αλλαγές (Louis, 2006· Stoll et al., 2006). Παράλληλα, θα αποκτήσει τη δυνατότητα σύνδεσης με την τοπική κοινωνία, αλλά και με το ευρύτερο εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον (Koutouzis & Papazoglou, 2016).

Οργανισμός μάθησης και ελληνικό σχολείο

Ένας οργανισμός μάθησης είναι ένα μέρος όπου οι πεποιθήσεις, οι αξίες και τα πρότυπα των εργαζομένων υποστηρίζονται από τη συνεχή μάθηση, εκεί όπου μια

ατμόσφαιρα μάθησης, μια κουλτούρα μάθησης ή ένα κλίμα μάθησης αναδεικνύεται και όπου το να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις είναι ουσιώδες για όλους τους εμπλεκόμενους (OECD, 2016).

Ο Παπακωνσταντίνου (2007), αναφερόμενος στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008· Λαϊνός, 2000), εντοπίζει νέο-τεϋλοριστικά στοιχεία οργάνωσης της εργασίας στο σχολείο, όπως την περιορισμένη αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων και την έλλειψη ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις προσχεδιασμένες διαδικασίες και δραστηριότητες, την τμηματοποίηση της εργασίας σε εξειδικεύσεις, ακόμα και την προτροπή για εφαρμογή καινοτομιών σύμφωνα, όμως, με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Ο Μαυρογιώργος (2008) προσθέτει και την αδυναμία στην αντιμετώπιση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Ως απάντηση στα παραπάνω προβλήματα, προβάλλεται η ιδέα της δημιουργίας μιας «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» για τα σχολεία (Λαϊνός, 2000· Μαυρογιώργος, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται ένα μοντέλο επτά διαστάσεων, προσανατολισμένων στη δράση, για τη μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Kools & Stoll, 2016· Lunenburg, 2011· OECD, 2016). Τα στοιχεία της εμπιστοσύνης, του χρόνου, της τεχνολογίας και της συλλογικής σκέψης διατρέχουν και τις επτά διαστάσεις (OECD, 2016) οι οποίες είναι οι ακόλουθες: α) Η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος εστιασμένου στη μάθηση όλων των μαθητών, β) η προαγωγή και υποστήριξη διαρκούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, γ) η προώθηση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ όλου του προσωπικού, δ) η ανάπτυξη κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, ε) η ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης, στ) η μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα, ζ) η ανάπτυξη ηγεσίας μάθησης.

Ηγετικό προφίλ

Οι Avolio και Bass (2004) ταξινομούν 3 στυλ ηγεσίας, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία (ή αποφευκτική ηγεσία):

1. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στη σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακολούθους. Ο ηγέτης «μετασχηματίζει» τους ακολούθους, τους εμπνέει με ηθικές αξίες και όραμα και τους ωθεί σε υψηλότερο επίπεδο απόδοσης, ιδανικών και κινήτρων, αλλά και ικανοποίησης από την εργασία τους (Bass & Avolio, 1993· Bush & Glover, 2003· Μπρίνια, 2008· Mumford, Scott, Gaddis & Strange, 2002).

2. Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη σχέση συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακολούθους του, δηλαδή σε ένα σύστημα ανταμοιβών για την επιβράβευση της προσπάθειας ή αντίστοιχα, τιμωρίας για την πλημμελή απόδοση και τα αρνητικά αποτελέσματα (Bass, 2008).

3. Η παθητική - αποφευκτική ηγεσία αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας. Ο ηγέτης αποφεύγει να αναμειχθεί σε βασικά ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης, δεν επεμβαίνει, δεν κατευθύνει τους υφιστάμενούς του, δεν θέτει στόχους προς επίτευξη και ανταποκρίνεται στα προβλήματα περισσότερο αντιδρώντας σε αυτά, με συνέπεια ο οργανισμός να καθίσταται αναποτελεσματικός (Bass, 2008· Κατσαρός, 2008· Μπρίνια, 2008).

Ηγεσία και οργανισμοί μάθησης

Οι ηγέτες παίζουν σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης (Huysman, 2000), αποτελώντας την κινητήρια δύναμη του εν λόγω μετασχηματισμού (Koutouzis & Papazoglou, 2016), καθώς πρέπει να οργανώνουν και να συντονίζουν τη διαδικασία της δημιουργίας ενός σχολείου που θα λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης (Garvin, 2000). Η βάση αυτής της διαδικασίας είναι το ισχυρό όραμα και οι υψηλοί στόχοι που πρέπει να θέσουν (Δάρρα & Σοφός, 2015· Koutouzis & Papazoglou, 2016· Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010· Marquardt, 1996· Mumford et al., 2002). Επιπλέον, οφείλουν να δημιουργούν υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει τη διερεύνηση και τη βαθύτερη σκέψη και οικοδομεί το σκηνικό όπου οι εργαζόμενοι μπορούν να συλλέγουν, να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες (García-Morales, Lloréns-Montes, & Verdú-Jover, 2008· Garvin, 2000· Marquardt, 1996). Παράλληλα, θα πρέπει να προάγουν τις προκλήσεις (Mumford et al., 2002), ενθαρρύνοντας την αναζήτηση, την ανοιχτή επικοινωνία (Garvin, 2000), διευκολύνοντας την αλλαγή (Goh, 1998· Koutouzis & Papazoglou, 2016), με το να είναι δεκτικότεροι σε νέες ερμηνείες και στη μάθηση από φαινομενικά άσχετα πεδία (García-Morales et al., 2008· Huysman 2000).

Μολονότι υπάρχουν αρκετές πρόσφατες εγχώριες έρευνες οι οποίες εστιάζουν σε θέματα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Koutouzis & Papazoglou, 2016· Παπάζογλου, 2016· Χαρίση & Σταυρόπουλος, 2019), εντούτοις αποκτά τόσο ερευνητικό όσο και πρακτικό ενδιαφέρον η μελέτη του θέματος από την πλευρά των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού τους προφίλ τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός συσχέτισης των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με τις διαστάσεις λειτουργίας των σχολείων ως οργανισμών μάθησης.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι διευθυντές των 3.738 δημοτικών σχολείων της χώρας με οργανικότητα από τετραθέσια και άνω, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Το δείγμα επιλέχτηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας

και, πιο συγκεκριμένα, μέσω τυχαίων αριθμών, με τη χρήση του λογισμικού πακέτου IBM SPSS Statistics. Με τη διαδικασία αυτή επιλέχτηκε το 25% του πληθυσμού, δηλαδή 935 διευθυντές, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Η έρευνα έλαβε χώρα από τις 27 Ιανουαρίου 2020 έως τις 31 Μαρτίου 2020.

Τελικώς, συμμετείχαν 272 διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, στη μικρή τους πλειοψηφία άντρες, ηλικίας κυρίως 51-60 ετών και έως 16 έτη υπηρεσίας ως διευθυντές, από τα οποία έως και 12 έτη αφορούν το σχολείο όπου υπηρετούσαν εκείνη τη χρονική στιγμή. Η συντριπτική πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία ΠΕ 70 (δάσκαλοι) με τους περισσότερους από αυτούς να δηλώνουν ως βασικές σπουδές τους την Παιδαγωγική Ακαδημία σε συνδυασμό με την Εξομοίωση. Αναμενόμενα υπάρχει αρκετά υψηλό επίπεδο επιπλέον προσόντων, καθώς σχεδόν 7 στους 10 διαθέτουν μεταπτυχιακό και περισσότεροι από 1 στους 3 διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 μέρη. Στο α' μέρος περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις δημογραφικού κι επαγγελματικού περιεχομένου. Στο β' μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (με 42 ερωτήσεις) των Sleegers et al. (2013) που μετρά 8 διαστάσεις του οργανισμού μάθησης με απαντήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, (1 «διαφωνώ έντονα» έως 4 «συμφωνώ έντονα»). Στο γ' μέρος χαρτογραφούνται στοιχεία των ηγετικών στυλ των διευθυντών με το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5x) των Avolio και Bass (2004), το οποίο ερευνά την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ: μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό. Περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 «ποτέ», έως 5 «πάντοτε»).

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας των διευθυντών με τις απόψεις τους στις 8 διαστάσεις μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Σύμφωνα με το συντελεστή συσχέτισης "r" του Pearson, προκύπτει ότι η «Μετασχηματιστική ηγεσία» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ενώ η «Συναλλακτική ηγεσία» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις «Κοινές αξίες και όραμα», «Συλλογική μάθηση», «Πόροι, δομές και συστήματα», «Σχέσεις και κλίμα» και «Διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή». Αντίθετα, η ηγεσία αποφυγής δεν σχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις που αφορούν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ με τις απόψεις για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Παράγοντες	Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Ηγεσία αποφυγής
Ενεργή και αναστοχαστική δόμηση της γνώσης	0,148*	0,027	-0,016
Ενημερότητα	0,200**	0,030	0,010
Κοινές αξίες και όραμα	0,318**	0,175**	-0,028
Συλλογική μάθηση	0,312**	0,210**	0,039
Κοινές πρακτικές	0,211**	0,109	0,015
Πόροι, δομές και συστήματα	0,379**	0,264**	-0,019
Σχέσεις και κλίμα	0,330**	0,251**	0,027
Διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή	0,694**	0,488**	-0,087

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 5%

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 1%

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού τους προφίλ στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν συχνότερα τη μετασχηματιστική ηγεσία, συμφωνούν περισσότερο με όλες τις διαστάσεις λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, όπως είχαν διαπιστώσει και οι Παπάζογλου (2016), Nordin και Kasbon (2013), Kurland et al. (2010), Mulford και Sillins (2003), Leithwood και Jantzi (2000), Nemanic και Vera (2009), García-Morales, Jiménez-Barrionuevo & Gutiérrez-Gutiérrez (2012), García-Morales et al. (2008). Όσοι υιοθετούν τη συναλλακτική ηγεσία συμφωνούν με τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης: «κοινές αξίες και όραμα», «συλλογική μάθηση», «πόροι, δομές και συστήματα», «σχέσεις και κλίμα» και «διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή». Αυτά τα αποτελέσματα βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα των Koutouzis και Papazoglou (2016), Χαρίση και Σταυρόπουλου, (2019), Bass και Avolio (1993), Bucic, Robinson, και Ramburuth (2010), Bush και Glover (2003), Kareem (2016), Vera και Crossan (2004). Τέλος, δεν υπάρχει καμία συσχέτιση της ηγεσίας αποφυγής με τον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον αν το δει κάποιος από την πλευρά των εκπαιδευτικών όπου σε πρόσφατη έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση (Χαρίση & Σταυρόπουλος, 2019) ενώ στην παρούσα μελέτη, από την πλευρά των διευθυντών, δεν υφίστανται συσχέτισεις καθώς ήταν στατιστικά μη σημαντικές. Ενδεχομένως για τους εκπαιδευτικούς η ηγεσία αποφυγής να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ενώ για τους διευθυντές να μην υφίσταται ως παράγοντας. Κατά μία άλλη άποψη, όπως αναφέρουν οι Λάζου-Μπαλτά και Παπαροϊδάμη (2018), η ανάπτυξη της ηγεσίας στο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, προϋποθέτει αυτονομία του σχολείου, κυρίως σε παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο. Όμως, προς το παρόν, η δημόσια εκπαίδευση

κινείται σε ασφυκτικά πλαίσια, με περιορισμένες δυνατότητες. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν κυρίως το μετασχηματιστικό και δευτερευόντως (ή και σε συνδυασμό) το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, ενδεχομένως ως αντίβαρο στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας και αξιοποιώντας τα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που τους παρέχονται (Κοντοδημόπουλος, 2020).

Η ύπαρξη μόνο ποσοτικών δεδομένων, δίχως την παράλληλη χρήση ποιοτικών δεδομένων, δημιουργεί έναν περιορισμό στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και στην εις βάθος ανάλυση αυτών. Ως εκ τούτου, μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες μπορεί να υιοθετούν μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο συνάρθρωσης των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει μια ευρύτερη αντίληψη και κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bucic, T., Robinson, L., & Ramburuth, P. (2010). Effects of leadership style on team learning. *Journal of Workplace learning*, 22(4), 228-248
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. UK: National College for School Leadership.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of business research*, 65(7), 1040-1050.
- García-Morales, V. J., Lloréns-Montes, F. J., & Verdú-Jover, A. J. (2008). The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British journal of management*, 19(4), 299-319.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63 (2), 15-20.

- Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(1), 7-18.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9:2, 133-145. DOI: 10.1080/135943200397905
- Κατσαρός, Ι. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοντοδημόπουλος, Ν. (2020). *Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ τους στον μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137. *OECD Publishing*.
- Koutouzis, E., & Papazoglou, A. (2016). Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization. In *XII International Transformative Learning Conference, At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA*.
- 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.
- Λάζου-Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2018, Οκτώβριος). *Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Ανακοίνωση στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα.
- Λαΐνας, Α. (2000). «Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα» στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. σελ. 23-29. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, Vol. 16, No. 4, 477-489.
- Lunenburg, F. (2011). Systems Thinking and the Learning Organization: The Path to School Improvement. *Schooling*, Vol. 2 (1), 1-6.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. (τόμ. Α) σελ.119-164. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization* (22-37). N.Y.: MacGraw Hill.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2),175-195.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The leadership quarterly*, 13(6), 705-750.
- Nemanich, L. A., & Vera, D. (2009). Transformational leadership and ambidexterity in the context of an acquisition. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 19-33.
- Nordin, N., & Kasbon, H. (2013). A study on leadership behaviour and organizational learning in higher learning institutions. *GSE Journal of Education*.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organization - A guide for policy makers, school leaders, and teachers*.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο-Τεϊλορισμού στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 41, σελ. 62-72.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of management review*, 29(2), 222-240.

Χαρίση, Δ., & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, (15), 508–515.

Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Χρηστίδου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc. Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων (ΕΑΠ) , M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΔΙΠΑΕ), dimitrax5@gmail.com

Περίληψη

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν «ζωντανό» οργανισμό, όπου διαφορετικά άτομα αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Όπως είναι φυσικό, σ' ένα τέτοιο πλαίσιο πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων, οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι σύνηθες φαινόμενο. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις γεννώνται εξαιτίας ζητημάτων που αφορούν τρόπους διδασκαλίας, υποδομές, συνεργασία με γονείς και φορείς, αλλαγές, μεταρρυθμίσεις κ.ά. Καμιά σύγκρουση δεν μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, αφού οι επιπτώσεις της εξαρτώνται από τις αιτίες που την γέννησαν, από τους συμμετέχοντες σε αυτήν, και, κυρίως, από την διαχείρισή της. Με τον όρο «διαχείριση» εννοούμε την συστηματική διαδικασία εξεύρεσης λύσεων ικανοποιητικών για όλα τα συγκρουόμενα μέρη. Η διαχείριση των συγκρούσεων, από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί γνώσεις, προσεκτικό σχεδιασμό και εφαρμογή της κατάλληλης τεχνικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Διεύθυνση, ενδοσχολικές συγκρούσεις, τεχνικές διαχείρισης

Εισαγωγή

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι και δεδομένες και συνήθεις. Με βάση παλαιότερες έρευνες, το 43% του ωφέλιμου χρόνου εργασίας των διευθυντών/ντριών καταναλώνεται στην διευθέτηση συγκρούσεων (Watson & Hoffman, 1996). Αλλά το ποσοστό αυτό έχει πιθανότατα αυξηθεί, ως συνέπεια της δύσκολης οικονομικό-κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί στην χώρα μας κατά την τελευταία δεκαετία. Καθώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην εν γένει λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, διεύθυνση, μαθητές/τριες, γονείς, τοπική κοινωνία και κράτος, επόμενο είναι να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, προσδοκίες, και πρακτικές, που συχνά αντιπαρατίθενται και συγκρούονται μεταξύ τους (Κουτουζής, 2008). Οι συγκρούσεις, ως λογικό επακόλουθο των πολύπλοκων σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ ατόμων ή ομάδων, εκφράζονται συνήθως ως διαφωνία-διάσταση απόψεων, και αποτελούν φορέα και πηγή έντονων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η πικρία, η απογοήτευση κ.ά. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Mayer (2000), «η σύγκρουση είναι ένα συναίσθημα, μια διαφωνία, μια πραγματική ή φαινομενική ασυμβατότητα συμφερόντων, μια αντιφατική αντίληψη ή ένα σύνολο αντικρουόμενων συμπεριφορών». Η διαχείριση δεν σημαίνει απαραίτητα και επίλυση, αλλά αφορά τον σχεδιασμό ενεργειών που στοχεύουν στον περιορισμό των δυσλειτουργικών επιπτώσεων (Rahim, 2002) και στην ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της σύγκρουσης στον οργανισμό. Ο τρόπος διαχείρισης της εκάστοτε

σύγκρουσης θα πρέπει να στοχεύει στην δημιουργία κλίματος που θα βοηθά τα συγκρουόμενα μέρη να ξεπεράσουν τις διαφωνίες τους και να συνεχίσουν την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία τους για την επίτευξη των κοινών στόχων.

Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών στην πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων

Αποτελούν πλέον κοινό τόπο στην βιβλιογραφία η συσχέτιση της επιτυχούς άσκησης του διοικητικού έργου με την ικανότητα διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων (Owens, 2001), και η εστίαση στην θεώρηση της σύγκρουσης ως δημιουργικής δύναμης που μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού (Levi, 2014; Rahim, 2002). Το σχολείο, ως κατεξοχήν χώρος ανάδυσης συγκρούσεων και ως οργανισμός υποκείμενος σε συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (DiPaola & Hoy, 2001), οφείλει να έχει ψηλά στην ατζέντα του την επ' ωφελεία του διαχείριση των συγκρούσεων. Γι' αυτό, άλλωστε, η ισχύουσα ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία (Υ.Α. αρ. 1340, 16/10/2002, άρθρο 28) ορίζει ρητά ότι ο/η διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας «έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας», έχει δηλαδή την ευθύνη να διαχειρίζεται με δημιουργικό τρόπο τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Θα μπορούσαμε να πούμε (χρησιμοποιώντας ένα σχήμα υπερβολής) ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει, όχι μόνο να βλέπει τις συγκρούσεις ως αναγκαίο στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, αλλά και να τις «εφευρίσκει» τρόπον τινά, εντάσσοντάς τες εντέχνως στην στρατηγική διοίκησης και στις τακτικές βελτίωσης της αποδοτικότητας του σχολείου και της παρεχόμενης από αυτό εκπαίδευσης. Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Everard & Morris (1999), η απουσία συγκρούσεων «μπορεί να υποδηλώνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών. Είναι, λοιπόν, η σύγκρουση ένα πολύτιμο εργαλείο που στα χέρια ενός ικανού ηγέτη αποδίδει καρπούς ανυπολόγιστης αξίας (Pondy, 1967; Burns, 1978).

Ο τύπος του ηγέτη στον οποίον αναφερόμαστε διευθετεί, κατά τον Rahim (2001), με δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο μια σύγκρουση, προσπαθώντας να ανιχνεύσει την πηγή και τα αίτια της, να επιλέξει την καταλληλότερη για την περίπτωση τεχνική διαχείρισης, να αποφορτίσει συναισθηματικά τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, και να προκρίνει την βέλτιστη για την ανάπτυξη του οργανισμού λύση. Στο ίδιο πνεύμα με τον Rahim, ο Medina (2002) και οι συνεργάτες του ζητούν από τον/την διευθυντή/ντρια άριστη γνώση των τεχνικών διαχείρισης και, επιπρόσθετα, ικανότητες πρόβλεψης, ορθής εκτίμησης, άμεσης παρέμβασης, γόνιμου διαλόγου, κατευνασμού, και εύστοχων επιλογών. Τα βασικά κριτήρια, για την επιλογή του τρόπου διαχείρισης μιας σύγκρουσης, θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, και τα θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό (Montana & Charnov, 2002). Στην συνέχεια, θα γίνει λεπτομερής αναφορά στα πέντε στυλ διαχείρισης που προκύπτουν από το μοντέλο των Rahim & Bonoma (1979)

Τεχνικές (στυλ) διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων

1. Τεχνική της ενσωμάτωσης/συνεργασίας (integrating style)

Είναι η τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων η οποία εφαρμόζεται όταν υπάρχει υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους προσωπικούς στόχους όσο και για τους στόχους του οργανισμού, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα. Η επιλογή της προϋποθέτει τον υψηλό βαθμό αφοσίωσης των εμπλεκόμενων μερών και την διάθεσή τους για ειλικρινή συνεργασία. Πρόκειται για τεχνική της στρατηγικής «win-win», όπου, σ' ένα συνεργατικό πλαίσιο, λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις και οι θέσεις όλων των πλευρών και αναζητείται μια λύση ικανοποιητική για όλους. Κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής, αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες της σύγκρουσης, η προσοχή εστιάζεται στην αλληλοκατανόηση και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, και εκφράζονται με παρηρησία όλες οι απόψεις - κάτι που συμβάλλει στην εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην παγίωση του καλού κλίματος εντός του σχολείου (Robbins & Judge, 2009).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η τεχνική της ενσωμάτωσης/συνεργασίας θεωρείται η καταλληλότερη, καθώς οι σημαντικές αποφάσεις (που αφορούν κυρίως τους οργανωτικούς στόχους) λαμβάνονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων με ομοφωνία/πλειοψηφία, στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός πνεύματος συλλογικής ευθύνης για την υλοποίηση των αποφάσεων. Όταν επικρατεί κουλτούρα συνεργασίας, ο/η διευθυντής/ντρια που είναι συναισθηματικά ευφυής μπορεί να μετατρέψει το όραμά του για τον οργανισμό σε κοινό όραμα της σχολικής κοινότητας. Η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η ενεργητική ακρόαση, και η ειλικρινής επικοινωνία είναι βασικά συστατικά της συνεργατικής κουλτούρας. Επίσης, η «ζύμωση» των διαφορετικών απόψεων αποτελεί πηγή δημιουργικότητας και καινοτομίας, καθώς αυτές βελτιώνονται, τροποποιούνται, και ενσωματώνονται στην τελική απόφαση (Johnson & Johnson, 2009; Μπουραντάς, 2002).

Αλλά οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η τεχνική της ενσωμάτωσης /συνεργασίας είναι χρονοβόρα, προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις διαχείρισης, και ενδείκνυται κυρίως για την διευθέτηση σοβαρών οργανωτικών θεμάτων, όπου η συνεργασία και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, και των γνώσεων όλων των μελών είναι εκ των ων ουκ άνευ. Αντιθέτως, δεν αποτελεί καλή επιλογή στις περιπτώσεις εκείνες που απαιτούν άμεση λήψη απόφασης, ή όταν το υπό διευθέτηση ζήτημα είναι προσωπικό ή υπόθεση ρουτίνας (Rahim & Bonoma, 1979).

2. Τεχνική της παραχώρησης/εξομάλυνσης (obliging style)

Είναι η τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζεται όταν υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον για τον διαχειριστή της σύγκρουσης και δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων. Κατ' ουσίαν, πρόκειται για τεχνική της στρατηγικής «lose-win», όπου προκρίνεται η ικανοποίηση των συμφερόντων της άλλης πλευράς, με βασικό σκοπό την διατήρηση της αρμονίας και της εργασιακής ειρήνης. Στο πλαίσιο μιας σχολικής

μονάδας, ο/η διευθυντής/ντρια υιοθετεί συνήθως αυτόν τον τρόπο συμπεριφοράς ως «ένδειξη καλής θέλησης» και όταν κρίνει ότι προέχει η διατήρηση καλών σχέσεων ή ότι η άλλη πλευρά είναι ισχυρότερη (Rahim 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Johnson (2003), η εφαρμογή της τεχνικής αυτής μπορεί να συνδέεται άμεσα με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή/ντριας, όταν έχουμε να κάνουμε με άτομο «με χαμηλή αυτοπεποίθηση, που δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες του και τις πεποιθήσεις του και δεν μπορεί να αρνηθεί τις απαιτήσεις των άλλων». Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο/η διευθυντής/ντρια δεν έχει αληθινή ισχύ στον οργανισμό και δεν τον διοικεί πραγματικά.

Στον αντίποδα, για τον/την διευθυντή/ντρια που διαθέτει ισχυρή και ηγετική προσωπικότητα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, η τεχνική της παραχώρησης αποτελεί μια άριστη στρατηγική για την διαχείριση των απλών καθημερινών ζητημάτων που προκύπτουν στην σχολική μονάδα. Με την στάση του αυτή, στοχεύει να δεσμεύσει ηθικά τους εκπαιδευτικούς και να διασφαλίσει εκ των προτέρων την συναίνεσή τους σε μελλοντικές αποφάσεις μείζονος σημασίας για τον οργανισμό (Cheldelin & Lucas, 2004; Kreitner & Kinicki, 2004).

Αλλά η εφαρμογή της παραχώρησης ενέχει πάντοτε και τον κίνδυνο να επιτευχθεί επιφανειακή μόνον άμβλυνση των αντιθέσεων, που μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε μεγέθυνση του προβλήματος και σε εκ νέου εκδήλωση της σύγκρουσης, με μεγαλύτερη ένταση αυτήν την φορά (Everand & Morris, 1999). Επίσης, η παραχώρηση δεν είναι κατάλληλη επιλογή, για την ηγεσία της σχολικής μονάδας, όταν η σύγκρουση αφορά σημαντικά οργανωτικά ζητήματα, καθώς μειώνει το ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, αφού δεν προάγει την δημιουργικότητα και την καινοτομία. Η συχνή χρήση αυτής της τεχνικής από την διεύθυνση του σχολείου υποδηλώνει κατ' ουσίαν αδυναμία της διοίκησης, οδηγεί αναπόφευκτα στην παραβίαση κανόνων και διαδικασιών που πρέπει να τηρούνται, και θέτει σε κίνδυνο την λειτουργικότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

3. Τεχνική της αποφυγής (avoiding style)

Είναι η τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζεται όταν υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ατομικούς στόχους όσο και για τους στόχους των άλλων. Πρόκειται για τεχνική της στρατηγικής «lose-lose», που στην ουσία εκφράζει αδιαφορία, άρνηση αποδοχής του προβλήματος, και απουσία διάθεσης για την εύρεση των αιτιών και την επίλυση της σύγκρουσης.

Στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, η συχνή υιοθέτηση της αποφυγής από τον/την διευθυντή/ντρια δηλώνει εθελοτυφλία, παθητικότητα, αδιαφορία και παραίτηση (Rahim, 2002, Robbins & Judge, 2009). Ο/η διευθυντής/ντρια, που συστηματικά αποφεύγει την διαχείριση συγκρούσεων, είναι άτομο που δεν διαθέτει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, έχει έλλειψη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, δεν χαίρει της

αποδοχής και εκτίμησης των εκπαιδευτικών, και δεν αποτελεί ηγετική φυσιογνωμία, αφού δίνει διαρκώς την εντύπωση ότι αδυνατεί να διαχειριστεί οποιαδήποτε σύγκρουση. Οι Cheldelin & Lucas (2004) χαρακτηρίζουν την αποφυγή ως «φυσική και συναισθηματική απόσυρση» και αποστροφή προς κάθε συνεργατική διαδικασία, ενώ την θεωρούν αποτυχημένη τακτική, γιατί οι αιτίες της σύγκρουσης συνεχίζουν να υπάρχουν και είναι εξαιρετικά μεγάλη η πιθανότητα επανεμφάνισής της - και μάλιστα με πιο έντονη μορφή.

Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά του νομίσματος. Η τεχνική της αποφυγής είναι χρήσιμη και δημοφιλής, όταν εφαρμόζεται μερικώς από τον/την διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση που το θέμα της διαφωνίας είναι ασήμαντο και προέχει να διαφυλαχτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Rahim, 2001, 2002). Επίσης, ενδείκνυται ως λύση όταν δεν υπάρχει χρόνος, γιατί επείγει η άμεση διευθέτηση άλλων σοβαρών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου, οπότε η αποφυγή λειτουργεί ως «ανακωχή», ενώ παράλληλα κερδίζεται χρόνος για την εκτόνωση της έντασης και την συναισθηματική αποφόρτιση των εμπλεκόμενων (Congalves, 2008). Τέλος, την αποφυγή μπορεί να επιλέξει άνετα ο/η διευθυντής/ντρια, όταν εκτιμά ότι το κόστος και οι αρνητικές επιπτώσεις της διαχείρισης ξεπερνούν τα οφέλη από την επίλυση της σύγκρουσης. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, η αποφυγή θεωρείται απρόσφορη τεχνική, καθώς αφήνει ανεπίλυτα ζητήματα, η διαίωση των οποίων δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

4. Τεχνική της επιβολής/κυριαρχίας (competing/dominating style)

Είναι η τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζεται όταν υπάρχει υψηλό ενδιαφέρον για το ατομικό συμφέρον εκ μέρους του διαχειριστή της σύγκρουσης, και χαμηλό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων και για το ομαδικό συμφέρον (Rahim 2002). Πρόκειται για τεχνική της στρατηγικής «win-lose», όπου το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει μόνο τα δικά του συμφέροντα, επιβάλλοντας την άποψή του, ενώ παραβλέπει τα συμφέροντα των άλλων και αδιαφορεί για την σχέση του μαζί τους.

Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, η επιλογή της επιβολής/κυριαρχίας από τον/την διευθυντή/ντρια οφείλεται κατά κανόνα στην εξουσία που του παρέχει η θέση του στην κορυφή της ιεραρχίας. Πολλές φορές, άτομα ανεπαρκή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη ενσυναίσθησης, χρησιμοποιούν την επιβολή για να επιδείξουν και να ενισχύσουν την εξουσία τους. Όταν δε, η επιβολή συνοδεύεται από εχθρική συμπεριφορά, εξαιτίας υπέρμετρου εγωισμού και μιας νοσηρής αίσθησης του αλάθητου, τότε αναπόφευκτα δημιουργείται αρνητικό κλίμα εντός του σχολείου. Αν οι υφιστάμενοι διαθέτουν υψηλής ποιότητας ικανότητες, είναι σχεδόν βέβαιο πως θα αντιδράσουν και θα αντισταθούν, με αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι σχέσεις με την ηγεσία και να χαθεί η ελπίδα για εύρεση μιας αμοιβαία αποδεκτής λύσης (Johnson, 2003; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Τέλος, σύμφωνα με τον Rahim (2001), η τεχνική αυτή είναι ανήθικη, όταν εφαρμόζεται από την διεύθυνση με μοναδικό γνώμονα το ατομικό συμφέρον και την προσωπική προβολή, και με πλήρη απαξίωση των εκπαιδευτικών.

Αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες η υιοθέτηση της επιβολής είναι και θεμιτή και αναγκαία, όπως, για παράδειγμα, όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα που απαιτούν άμεση δράση (έκτακτες καταστάσεις κρίσης και επείγοντα διοικητικά θέματα) ή όταν οι περιστάσεις υπαγορεύουν την λήψη μιας μη δημοφιλούς και σκληρής απόφασης. Επίσης, είναι ηθικά αποδεκτή η χρήση της επιβολής, όταν οι συνεργατικοί τρόποι διαχείρισης αποδεικνύονται αναποτελεσματικοί, εξαιτίας της απροθυμίας των υφιστάμενων να αναλάβουν το βάρος μιας δύσκολης απόφασης και να δεσμευτούν για την εφαρμογή της (Cheldelin & Lucas, 2004). Επί της ουσίας, όμως, η τεχνική αυτή δεν προάγει την δημιουργικότητα και εμποδίζει την εξέλιξη του οργανισμού, αφού δεν αφήνει περιθώρια για την έκφραση και την γόνιμη «ζύμωση» των απόψεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών (Kalagbor, 2015).

5. Τεχνική του συμβιβασμού (compromising style)

Είναι η τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζεται όταν ικανοποιούνται μερικώς οι ανάγκες όλων των συγκρουόμενων μερών, μέσω μιας διαδικασίας «δούναι και λαβείν». Στην τεχνική του συμβιβασμού γίνονται αμοιβαίες υποχωρήσεις, ώστε να επέλθει μια συμφωνία που θα ικανοποιεί την κάθε πλευρά – σε μέτριο, βέβαια, βαθμό. Στρατηγικά, ο συμβιβασμός είναι μια ενδιάμεση κατάσταση, την οποία ο Rahim (2001) χαρακτηρίζει ως «μισή νίκη» και για τα δύο συγκρουόμενα μέρη («halfwin-halfwin»), κανένα από τα οποία δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένο ή απόλυτα δυσαρεστημένο. Με άλλα λόγια, στον συμβιβασμό δεν υπάρχουν νικητές και ηττημένοι, και η λύση που δίνεται δεν είναι απαραίτητα η βέλτιστη.

Στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, ο συμβιβασμός είναι μια μετριοπαθής τακτική, χρήσιμη όταν υπάρχει απόλυτη ανάγκη να δοθεί άμεσα μια λύση σε ένα σοβαρό ζήτημα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Είναι μια τεχνική που εφαρμόζεται συχνά από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, γιατί γίνεται εύκολα αποδεκτή από την πλειοψηφία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Επίσης, είναι η πλέον κατάλληλη τεχνική, όταν τα αντίπαλα μέρη έχουν αντικρουόμενους στόχους, είναι εξίσου ισχυρά, και οι τεχνικές της επιβολής και της συνεργασίας/ενσωμάτωσης είναι ατελέσφορες (Kreitner & Kinicki, 2004). Με την υιοθέτηση της τεχνικής του συμβιβασμού, οι διευθυντές/ντριες αποφεύγουν την διάσπαση του Συλλόγου Διδασκόντων και επιτυγχάνουν την διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος.

Ο συμβιβασμός απαιτεί λιγότερο χρόνο, σε σχέση με την ενσωμάτωση /συνεργασία, και δίνει έμφαση στην εξεύρεση λύσης, αλλά δεν κινητοποιεί τα άτομα προς μια δημιουργική κατεύθυνση, και το μείζον αρνητικό του σημείο είναι ότι δεν προσφέρει σε κανένα από τα διαφωνούντα μέρη απόλυτη ικανοποίηση. Η τεχνική αυτή είναι πολύπλοκη, θέλει ιδιαίτερη προσοχή όταν εμπλέκονται ζητήματα ηθικής φύσεως, και η διεύθυνση θα πρέπει να έχει εξετάσει λεπτομερώς όλα τα ενδεχόμενα, πριν την εφαρμόσει (Rahim, 2002).

Τέλος, η συχνή χρήση του συμβιβασμού από τους/τις διευθυντές/ντριες ενέχει τον κίνδυνο να αποπροσανατολιστούν και να απομακρυνθούν από τους στρατηγικούς στόχους, τις αξίες, και τις αρχές του οργανισμού, και να εμπλακούν σε μια ατέρμονη διαδικασία

συναλλαγής. Η τεχνική αυτή δεν προσφέρεται για μακροπρόθεσμες λύσεις, καθώς αποτελεί μια επιφανειακή διευθέτηση, χωρίς ανάλυση των βαθύτερων αναγκών των αντίπαλων μερών, και χωρίς εξάλειψη του κινδύνου μιας δριμύτερης επανεμφάνισης της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η εκδήλωση συγκρούσεων μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι συχνή και δεδομένη. Ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, είτε ως άμεσα εμπλεκόμενος/η είτε ως διαμεσολαβητής/τρια, καλείται να τις διαχειριστεί. Η επιλογή από μέρους του της κατάλληλης τεχνικής διαχείρισης εξαρτάται από: α) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του (π.χ. συναισθηματική ευφυΐα, κοινωνικές δεξιότητες κ.ά.), β) την φιλοσοφική του θεώρηση για το στυλ ηγεσίας και τον τύπο διοίκησης που τον αντιπροσωπεύει και θέλει να εφαρμόσει, γ) τις γνώσεις του για την φύση, την ένταση, και την δυναμική της σύγκρουσης, καθώς και για τις επιπτώσεις της στον οργανισμό, και δ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά των αντιπαραιθόμενων μερών, τις διαπροσωπικές σχέσεις, και την ωριμότητα και την κουλτούρα του οργανισμού. Η αποτελεσματικότητα κάθε τεχνικής εξαρτάται από τις ικανότητες της διεύθυνσης, αλλά και από τις απαιτήσεις των εκάστοτε περιστάσεων.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Evarard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ: Κλασική θεωρία Μάνατζμεντ, δομές οργανισμών, Μάνατζμεντ προσωπικού και δυναμική ομάδων εργασίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπένου
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cheldelin, S. & Lucas, A. (2004). *Conflict resolution: Academic administrator's guide to conflict resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
<http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/18468/19074>
 retrived 11/11/2019\
- Di Paola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244 <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EUM000000005512/full/html> retrieved 13/10/2019

- Johnson, P.E. (2003). Conflict and the School Leader: Expert or Novice. In: *Journal of Research for Educational Leaders*, 11 (3), 28-45.
- Johnson, D. W. & Johnson R.T. (2009). Energizing Learning: The Instructional power of *Conflict Educational Reearcher*, 3 (1), 37-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X08330540> retrieved 2/1/2020
- Kalagbor, L. D. (2015). Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State- Nigeria. In: *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 148-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080516.pdf> retrieved 22/10/2018
- Kreitner, R., & Kinicki, A., (2004) .*Organizational behavior* 6th Ed. Boston: McGraw-Hill Irwin. Στο Obuobisa-Darko, T. (2014), Conflict among Teachers in Junior High Schools in a Developing Country, *Journal of Education and Practice*, 31(5): 22 [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/41-\(2014\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/41-(2014).pdf) retrieved 11/10/2019
- Mayer, B. (2000). The Dynamics of conflict resolution: A practitioner's guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Στο Θ. Παρασκευόπουλος (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002), Types of conflict and personal and Organization Consequences, submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah
- Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12: 296-320.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44:1323-1344.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*. 13(3): 206-235
- Robbins, S. P., & Judge, T. A., (2009). *Organizational behavior* 13th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Watson. C.I & Hoffman. R (1996). Manager as negotiators: A test power versus gender as predictors feeling behavior and outcomes. *The Leadership Quarterly* 7(1):63-85

Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων: Ο ρόλος του διευθυντή

Μαυρίδης Ελευθέριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., mauridis8378@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπό του άρθρου αποτελεί ο προσδιορισμός του ρόλου του διευθυντή πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων στη διαχείριση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Έγινε ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με εστίαση στις λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς αυτές. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ερευνητική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Τέθηκαν πέντε ερευνητικά ερωτήματα τα τέσσερα εκ των οποίων αφορούν τις λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και το ένα τα γενικά χαρακτηριστικά του ιδανικού διευθυντή ως προς τη διαχείριση του προσωπικού. Οι λειτουργίες που επιλέχθηκαν να εξεταστούν ερευνητικά σε σχέση με τον διευθυντή είναι η επιλογή, η αξιολόγηση, οι αμοιβές και η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Με βάση τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκε το περιεχόμενο και οι ερευνητικοί άξονες του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διεξήχθη με δείγμα δασκάλων, νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών ειδικότητας που επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες με μονάδα δειγματοληψίας το σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο διευθυντής να έχει σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση τους αλλά είναι είτε επιφυλακτικοί είτε αρνητικοί να έχει ρόλο στην επιλογή τους ως εργαζόμενους στα σχολεία, στην αξιολόγηση των ίδιων και του έργου τους και στη διαμόρφωση των αμοιβών τους. Επιθυμούν ο διευθυντής να έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ομαδικό πνεύμα στη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, ανθρώπινο δυναμικό, διοίκηση, εκπαιδευτικός, σχολείο

Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευθυντή στις εκπαιδευτικές μονάδες χαρακτηρίζεται από πολυμέρεια και ευρύτητα καθηκόντων. Ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες ενός διευθυντή στο πλαίσιο της νέας αντίληψης ως προς τον ρόλο του αποτελούν όσες σχετίζονται με τη διαχείριση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού που έχει υπό την εποπτεία του (Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006). Ο διευθυντής είναι το όργανο που θα συντονίσει τις προσπάθειες όλων των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη των κοινών τους στόχων, των στόχων του σχολείου (Morgan, 1996).

Για να ανταπεξέλθουν οι διευθυντές μετασχηματίζονται σε ηγέτες. Η ηγετική παρουσία του διευθυντή είναι πολύ σημαντική, καθώς μια αδύναμη ηγεσία συνιστά ανασταλτικό παράγοντα της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Burnham, 1997). Ο αποτελεσματικός

διευθυντής αξιοποιεί τα όρια της αυτονομίας του, θέτει στόχους καλλιεργεί την ιδιαίτερη κουλτούρα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς (2016, σ. 20) ορίζουν τη Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων ή αλλιώς Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού ως τη «διοικητική λειτουργία που μελετά, εφαρμόζει και εποπτεύει μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα στο πλαίσιο μιας επιχείρησης ή οργανισμού». Η υιοθέτηση των αρχών της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο της εκπαίδευσης συντελείται υπό το πρόσταγμα της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της «διεθνοποίησης» της (Αναστασίου, 2011). Περιλαμβάνει δε τις πολύπλευρες διοικητικές ενέργειες που αφορούν το προσωπικό των επιχειρήσεων και των οργανισμών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση τους διαμορφώνει τις λειτουργίες της, οι οποίες είναι α) ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού που συνδέεται άμεσα με τους στόχους και τους σκοπούς ενός οργανισμού (Jackson & Schuler, 2006) β) η προσέλκυση εργαζόμενων γ) η επιλογή προσωπικού, δ) η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ε) οι αμοιβές και οι παροχές, στ) η αξιολόγηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, η οποία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια πολυτάραχη και μακρά ιστορία αρνήσεων, αντεγκλήσεων και καχυποψίας ζ) η παρακίνηση του προσωπικού, ζ) οι εργασιακές σχέσεις η) η επικοινωνία και θ) η ασφάλεια και η υγιεινή.

Σε κάποιες σημαντικές λειτουργίες ο διευθυντής δεν συμμετέχει με κανέναν τρόπο. Ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των θέσεων εργασίας που παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις ως προς την ανάλυση εργασίας, θα μπορούσαν ως διαδικασίες να εμπλουτιστούν σε σημαντικό βαθμό με παράλληλη ενίσχυση του *γνωμοδοτικού* ρόλου των διευθυντών. Επιπλέον, η παρακίνηση, η διαμόρφωση των αμοιβών και η επιλογή αποτελούν διαδικασίες που τροχοδρομούνται κεντρικά και μόνο σε επίπεδο αναφοράς ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό παρεμβαίνει επίσημα ο διευθυντής.

Ακόμα όμως και μέσα στο πλαίσιο του δύσκαμπτου γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας θεμελιώδεις λειτουργίες της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση επιτελούνται χάρη στην ανάπτυξη συγκεκριμένων διαστάσεων της *ηγετικής συμπεριφοράς*. Έτσι, ο διευθυντής αποκτά ρόλο *επικοινωνητή*, μειώνει την ενδεχόμενη πληροφοριακή σύγχυση των συναδέλφων εκπαιδευτικών και παράλληλα δημιουργεί προϋποθέσεις ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής αναδεικνύεται ως *παρακινητής*. Δημιουργεί ένα όραμα και ενθαρρύνει την ομάδα των εκπαιδευτικών να αφοσιωθεί σε αυτό και να προσανατολίσει τις δράσεις της προς την επίτευξη του με ενθουσιασμό. Επιδρά σημαντικά στην ομαδικότητα, ενισχύει τις συλλογικές διαδικασίες αποφάσεων και ανάληψης ευθυνών και οδηγεί προς τη συλλογική διοίκηση που πολλές φορές είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική (Σαϊτής, 2007). Προκύπτει συνεπώς ο ρόλος του διευθυντή ως *εμπυχωτή* και *ενδυναμωτή* των συναδέλφων του. Όλοι οι παραπάνω ρόλοι αφορούν τα ευρύτερα χαρακτηριστικά του

διευθυντή ως προς τη σχέση του με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Αν όμως ο ρόλος του συνδεθεί με πιο εξειδικευμένα στοιχεία της θεωρίας των λειτουργιών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού διαμορφώνονται νέοι επιμέρους και συγκεκριμένοι ρόλοι, όπως ο ρόλος του *αξιολογητή* που είναι από τους πιο αμφιλεγόμενους και πολυσυζητημένους στην εκπαιδευτική κοινότητα ρόλους του διευθυντή και ο ρόλος του *επιμορφωτή* (Ιορδανίδης, 2005· Κουτούζης, 1999).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων.

Οι λειτουργίες προσεγγίζονται μέσω της δυνητικής προσαρμογής τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με αυξημένη αυτονομία του σχολείου και με πρωταγωνιστικό τον ρόλο του διευθυντή. Οι λειτουργίες αυτές είναι η επιλογή, η αξιολόγηση, οι αμοιβές και παροχές και η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση. Κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες αποτέλεσε και έναν ερευνητικό άξονα στον οποίο αντιστοιχεί ένα ερευνητικό ερώτημα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου στην επιλογή του προσωπικού;
2. Ποιες είναι οι γνώμες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου στη διαχείριση των αμοιβών τους;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση τους;
5. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού διευθυντή ως προς τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων και ποιες βελτιώσεις θα μπορούσαν να γίνουν;

Ερευνητική μεθοδολογία

Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική και έχει ως στόχο την επισκόπηση των απόψεων εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχτεί ενισχυμένη αντικειμενικότητα στη μελέτη και γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το χρησιμοποιούμενο, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο. (Βάμβουκας, 2006). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διαμορφώθηκε λειτουργικά με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά

ερωτήματα. Περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών και ερωτήσεις που αφορούν τους 5 ερευνητικούς άξονες και αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τις λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις με απαντήσεις σε σειρά κατάταξης, ιεραρχικής κλίμακας (τύπου Likert) και μια ανοιχτή ερώτηση.

Δείγμα

Πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στην προσχολική όσο και στη δημοτική. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας και πιο συγκεκριμένα της δειγματοληψίας κατά συστάδες. Δημιουργήθηκε μια ενιαία λίστα με τυχαία σειρά όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές των νομών Δωδεκανήσου και Κυκλάδων. Ως μονάδα δειγματοληψίας από τη λίστα επιλέχθηκε εν προκειμένω το σχολείο. Επιλεγόταν ένα σχολείο κάθε 15 θέσεις της λίστας, σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Έγινε διανομή 280 ερωτηματολόγιων στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που επιλέχθηκαν μέσω της παραπάνω διαδικασίας και τελικά έγινε συλλογή 223 συμπληρωμένων από δάσκαλους, νηπιαγωγούς ή δάσκαλους ειδικότητας, οι οποίοι συνιστούν και το δείγμα της έρευνας.

Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Για την ανάλυση των συγκεντρωμένων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 23.0. Από την επεξεργασία των μεταβλητών που διαμορφώθηκαν προσδιορίστηκαν εκτός από τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες, συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών με τη μέθοδο των διασταυρωμένων πινάκων του στατιστικού πακέτου SPSS. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αντιπροσωπεύουν τις δημογραφικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στους ερευνητικούς άξονες. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε μέσω SPSS με κριτήριο χ^2 (chi square test). Συμπεριλήφθηκαν κυρίως οι συσχετίσεις στις οποίες υπάρχουν κάτω από 20% προβληματικά κελιά, παρότι το όριο αυτό είναι μια συνθήκη για την οποία δεν υπάρχει καθολική συμφωνία σε επιστημονικό και στατιστικό επίπεδο (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011). Η παρουσίαση τελικά γίνεται με περιορισμένους κινδύνους εγκυρότητας λόγω της ισχυρότατης συσχέτισης που δείχνει ο δείκτης Pearson που σε πολλές περιπτώσεις προσεγγίζει το μηδέν και λόγω της ικανοποίησης των άλλων προϋποθέσεων χρήσης της στατιστικής δοκιμής χ^2 , δηλαδή της εμφάνισης των συνολικών συμμετεχόντων μια φορά στον πίνακα διπλής εισόδου και της ύπαρξης ισότητας μεταξύ των αναμενόμενων και πραγματικών συχνοτήτων. Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται ανά επιμέρους ερευνητικό άξονα και ερώτημα.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν ως εξής: ως προς το φύλο ποσοστό 39,5% είναι άντρες και 60,5% είναι γυναίκες. Αντίστοιχα, ποσοστό 70,4% είναι δάσκαλοι, 12,1% είναι νηπιαγωγοί και 17,5% είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Αναφορικά με τη θέση τους στη σχολική μονάδα (κατοχή διοικητικής θέσης), ποσοστό 15,2% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών κατέχει θέση διευθυντή/ριας στη σχολική μονάδα, 6,3% έχει θέση υποδιευθυντή/ριας, ενώ 78,5% δεν κατέχει κάποια διοικητική θέση στο σχολείο. Επιπλέον, 18% του δείγματος έχει προϋπηρεσία 0-5 έτη, 28,4% 6-15 έτη, 37,4% 15-25 έτη, ενώ 16,2% έχει προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη. Ως προς το βασικό πτυχίο το 56,7% αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 7,7% από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, το 9,5% από την Παιδαγωγική Ακαδημία ή Σχολή Νηπιαγωγών (χωρίς εξομοίωση), ενώ από άλλη σχολή το 24,3%. Δεν έχει πρόσθετες σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο το 51,6%, το 12,1% έχει πτυχίο εξομοίωσης, το 6,3% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 12,5% έχει master και το 0,9% έχει διδακτορικό. Τέλος, σε σχέση με την περιοχή του σχολείου που εργάζονται, αυτή είναι αστική στο 39%, ημιαστική στο 27,8% και αγροτική περιοχή στο 33,2%.

Ερευνητικός άξονας 1:

Ο ρόλος του διευθυντή στην επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού

Οι ερωτώμενοι αναφορικά με αν το διδακτικό προσωπικό στα σχολεία θα πρέπει να επιλέγεται αυτόνομα από το κάθε σχολείο με συμμετοχή του διευθυντή στην επιλογή εκφράζουν σαφώς τη διαφωνία τους, με ποσοστό πάνω από 50%. Η διαφωνία είναι εντονότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν διοικητική θέση, καθώς παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p < 0,002$) μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «θέση στη σχολική μονάδα» και της εξαρτημένης μεταβλητής που αντιπροσωπεύει η ερώτηση. Επίσης, εκφράζουν με ξεκάθαρο τρόπο τη διαφωνία τους στο ενδεχόμενο ο διευθυντής να πραγματοποιεί μόνο ο ίδιος την επιλογή των εκπαιδευτικών του σχολείου. Αν ωστόσο εφαρμοστεί τελικά ένα σύστημα επιλογής του προσωπικού των σχολείων στο οποίο συμμετέχει ο διευθυντής τότε ιδανικό θεσμικό όργανο να συναποφασίζει μαζί του είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Το κριτήριο επιλογής που θα πρέπει να έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην περίπτωση που ο διευθυντής του σχολείου έχει την κύρια ευθύνη για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού είναι κατά τους ερωτώμενους η προϋπηρεσία με ένα συντριπτικό ποσοστό πάνω 50%, ενώ στη δεύτερη και τρίτη θέση βρίσκονται με μεγάλη διαφορά οι τίτλοι σπουδών και οι γραπτές εξετάσεις αντίστοιχα. Συνεπώς, η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ο διευθυντής να συμμετέχει ενεργά στην επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και να την πραγματοποιεί μόνος του με μη μετρήσιμα αναξιόπιστα στοιχεία.

Ερευνητικός άξονας 2:

Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους

Σε σχέση με τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού οι ερωτώμενοι διχάζονται καθώς επιλέγουν αφενός τη συμμετοχή του μαζί με άλλα θεσμικά όργανα και αφετέρου την ολοκληρωτική μη συμμετοχή του. Επιπλέον, καταγράφεται η διαφωνία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που υπερβαίνει το 60% στη δυνατότητα να αποτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογητή για τους ίδιους χωρίς να διαταράσσεται το αρμονικό συναδελφικό κλίμα. Θεωρούν, ιδιαίτερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($p < 0,001$), ότι δεν μπορεί να διατηρηθεί το αρμονικό συναδελφικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας όταν ο διευθυντής τους αξιολογεί. Αν εφαρμοστεί η αξιολόγηση από τον διευθυντή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα εργάζονται υπό την αίρεση της μόνιμης αβεβαιότητας και της ανασφάλειας. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν διοικητική θέση δεν εκφράζουν τη διαφωνία τους στον ίδιο βαθμό ($p < 0,001$). Οι εκπαιδευτικοί επίσης δηλώνουν λιγότερο αρνητικοί να αξιολογηθούν από τον διευθυντή τους εφόσον αυτός έχει μια προσωπικότητα με διάθεση συνεργασίας και επικοινωνίας με τους ίδιους. Πρόκειται για ένα κατά βάση υποκειμενικό χαρακτηριστικό. Οι εκπαιδευτικοί θα αποδεχόντουσαν πιο εύκολα την αξιολόγηση τους από τον διευθυντή αν αυτός λάμβανε περισσότερο υπόψη τα τυπικά προσόντα και την τήρηση των υπηρεσιακών τους υποχρεώσεων. Συνιστούν παράγοντες που βρίσκονται στον σχετικό έλεγχο των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλους όπου εμπλέκονται και οι μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και περισσότερο οι γυναίκες ($p < 0,001$) και οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ($p < 0,001$) εκφράζουν την πλήρη διαφωνία τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή, η οποία συνδέεται με τα μισθολογικά και βαθμολογικά κλιμάκια, καθώς και με τη διεκδίκηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης. Δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να επηρεάζει την υπηρεσιακή τους υπόσταση ούτε να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι διευθυντές εκφράζουν τη διαφωνία τους σε μικρότερο βαθμό ($p < 0,001$). Επομένως, η απάντηση στο *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση των ίδιων και του έργου τους.

Ερευνητικός άξονας 3:

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση των αμοιβών των εκπαιδευτικών

Τα υποκείμενα της έρευνας λαμβάνουν κατά βάση ουδέτερη θέση, με μια ελαφριά αλλά όχι ασήμαντη τάση διαφωνίας, στο ενδεχόμενο ύπαρξης αυτονομίας του σχολείου στη διαχείριση του μισθολογικού κονδυλίου που δίνεται από το κράτος για τους εκπαιδευτικούς με βασικό υπεύθυνο τον διευθυντή. Επίσης, είναι εμφανής μια αξιοσημείωτη τάση διαφωνίας των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό που προσεγγίζει το 50%, στο να μπορεί ο διευθυντής να δίνει έκτακτες αμοιβές επίτευξης στόχων (μπόνους) σε εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η διαφωνία αυτή στηρίζεται πιθανότατα αφενός στην αμφισβήτηση του αδιάβλητου χαρακτήρα ενός τέτοιου συστήματος αμοιβών και αφετέρου στον ανταγωνισμό και στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών που συνεπάγεται κάτι τέτοιο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο θετικοί στις πρόσθετες ή έκτακτες αμοιβές

(εκτός από τον βασικό μισθό-επιδόματα) που θα μπορούσαν να δίνονται από τον διευθυντή όταν δίνονται κυρίως ως ανταμοιβή για την ανάληψη πρωτοβουλιών σε καινοτομίες ή για την εκτέλεση πρόσθετων έργων για λογαριασμό της σχολικής μονάδας και του διευθυντή. Στην ερώτηση αν θεωρούν τις χρηματικές αμοιβές που δίνονται από τον διευθυντή του σχολείου πιο αποτελεσματικές από τις μη χρηματικές αμοιβές ως μέσο παρακίνησης των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν ιδιαίτερα ακραίες θέσεις, παρότι είναι εμφανής μια τάση διαφωνίας με το περιεχόμενο της σε ποσοστό περίπου 40% αθροιστικά. Όμως δεν υποτιμούν τις χρηματικές αμοιβές από τον διευθυντή ως μέσο παρακίνησης τους, καθώς ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 30% συμφωνεί με αυτές. Ως καλύτερα είδη μη χρηματικών αμοιβών που θα μπορούσαν να δίνονται από τον διευθυντή θεωρούν τη δημόσια αναγνώριση και τη δυνατότητα υπηρεσιακής εξέλιξης. Υπάρχει σαφέστατη προτίμηση προς δύο συγκεκριμένα είδη μη χρηματικών αμοιβών, τη δημόσια αναγνώριση της επαγγελματικής τους απόδοσης και τις αυξημένες άδειες. Σε σχέση λοιπόν με το *τρίτο ερευνητικό ερώτημα* η απάντηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στη διαχείριση και διαμόρφωση των αμοιβών τους πρέπει να είναι περιορισμένος και οριοθετημένος.

Ερευνητικός άξονας 4:

Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ($p < 0,001$) προτιμούν την ενεργητική παρουσία του διευθυντή στη διοργάνωση επιμορφωτικών ενεργειών για τους ίδιους σε ποσοστό άνω του 75%. Θεωρούν ως καλύτερη μορφή επιμόρφωσης την ενδοσχολική, αποκλειστικά ή συνδυαστικά μαζί με άλλες μορφές επιμόρφωσης σε ποσοστό πάνω από 50% αθροιστικά. Είναι εμφανής η επιθυμία τους να επιμορφώνονται όσο πιο κοντά γίνεται στο πρακτικό τους έργο, το οποίο υλοποιείται εντός σχολείου. Ωστόσο, διαφωνούν στον υποχρεωτικό χαρακτήρα των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων που οργανώνει ο διευθυντής για αυτούς εντός του εργασιακού (και εκτός του διδακτικού) τους ωραρίου. Θέλουν η επιμόρφωση να έχει προαιρετικό χαρακτήρα χωρίς ελεγκτικό και καταπιεστικό χαρακτήρα εντός ασφυκτικών χρονικών πλαισίων. Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι ο διευθυντής κατά την οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κυρίως τις επιθυμίες τους κατά την οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και όχι τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης, διαφωνούν στη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή στη συμμετοχή τους σε εξωτερικές προαιρετικές επιμορφωτικές δράσεις κατά το διδακτικό τους ωράριο, διότι διαφορετικά επιβαρύνεται το σχολείο και οι συνάδελφοι τους προκειμένου αυτοί να παρακολουθούν προγράμματα και δράσεις επιμόρφωσης. Ως καταλληλότερο χρόνο διοργάνωσης από τον διευθυντή ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων προκρίνουν κυρίως την αρχή του διδακτικού έτους, εφόσον μάλλον δεν θεωρούν χρήσιμες και αξιοποιήσιμες πρακτικά τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκομίζουν από επιμόρφωση που έχουν μετά το πέρας των μαθημάτων του διδακτικού έτους. Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση τους

στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία, στις νέες τεχνολογίες και στις μεθόδους διδασκαλίας. Τέλος, παρουσιάζεται σαφής διαφωνία στη σύνδεση του περιεχόμενου της επιμόρφωσης με προγενέστερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία έχει γίνει από τον διευθυντή του σχολείου σε ποσοστό πάνω από 50%. Συνεπώς στο *τέταρτο ερευνητικό ερώτημα* η απάντηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη τους πρέπει να είναι σημαντικός και ενεργός.

Ερευνητικός άξονας 5:

Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού διευθυντή ως προς τη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού και οι προτάσεις για βελτιώσεις

Οι ερωτώμενοι προκρίνουν ως χαρακτηριστικά του ιδανικού οι διευθυντή ως προς τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού κυρίως το ομαδικό πνεύμα, τις επικοινωνιακές ικανότητες και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Σημαντικά ποσοστά λαμβάνει και η επιλογή των ηγετικών ικανοτήτων, η οποία μάλιστα ως δεύτερη επιλογή έρχεται πρώτη σε προτίμηση μαζί με το ομαδικό πνεύμα. Στοιχεία πιο τεχνοκρατικά όπως ο προγραμματισμός και ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα και στους στόχους είναι στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν καθοριστικά. Στην ανοιχτού τύπου ερώτηση για τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση στη διαχείριση και ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού από τον διευθυντή του σχολείου έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων, οι οποίες και κωδικοποιήθηκαν σε τρεις γενικές κατηγορίες που αφορούν το ευρύτερο θέμα τους. Προκύπτει έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ενίσχυση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών-διευθυντή, σε ποσοστό πάνω από το 50% και έπονται η αποχή του διευθυντή από κάθε διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων. Επομένως, σχετικά με το *πέμπτο ερευνητικό ερώτημα* η απάντηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ιδανικός διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος έχει καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, επιλύει προβλήματα και διακατέχεται από ομαδικό πνεύμα. Οι προτάσεις είναι στο ίδιο πνεύμα με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού διευθυντή που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής αποτελεί και πρέπει να αποτελεί τον συντονιστή και γενικό υπεύθυνο των σχέσεων ανάμεσα στους διδάσκοντες αλλά και τον παράγοντα που ωθεί τη σχολική μονάδα σε ανάπτυξη ενεργοποιώντας τους ανθρώπινους πόρους της και ιδιαίτερα το προσωπικό της. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αποδεχτούν γενικευμένες θεσμικές αλλαγές στην αντιμετώπιση τους από τον διευθυντή, καθώς είναι εμφανής η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα που τους δημιουργούν οι ενδεχόμενες αλλαγές. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τον διευθυντή ως ένα πρόσωπο που θα είναι πρώτος μεταξύ ίσων εντός του σχολείου, έναν συντονιστή των υπηρεσιακών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, ένα αρωγό των εκπαιδευτικών στο έργο τους, αλλά όχι ως

ένα διοικητικό προϊστάμενο με ανεξέλεγκτη ελευθερία κινήσεων, με δυνατότητα επιβολής των αποφάσεων του και με πειθαρχικές αρμοδιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2017, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25169#page/78/mode/2up>
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Burnham, J.W. (1997). Reflections on leadership in self-managing schools. In B. Davies & L. Ellison (eds.), *School Leadership for the 21st century: a competency and knowledge approach* (pp. 135-143). New York: Routledge Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jackson, S. & Schuler, R. (2006). *Managing Human Resources. Through Strategic Paternships*. OH: Thomson South-Western.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Ηγεσία/Καθοδήγηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning. Research Report 800*. England: University of Nottingham Publications.
- Morgan, J. (1996). A Defense of Autonomy as an Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 30, 239-252.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Επιμόρφωση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Διαχείριση συγκρούσεων: Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed, M.Sc., damarant@sch.gr

Περίληψη

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα της ομαλής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η έγκαιρη αντιμετώπιση των διενέξεων συμβάλει στη διαχείριση των συγκρούσεων και των κρίσεων στον εργασιακό χώρο και στην επίλυση διάφορων προβλημάτων που λαμβάνουν χώρα στις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων. Ένα περιστατικό σύγκρουσης επιλύεται με τις σωστές δεξιότητες επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές δεξιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς επίσης και με τη στάση του εκάστοτε υπευθύνου ανθρωπίνου δυναμικού. Η αποτελεσματικότητα των χειρισμών που επιλέγονται και η αξιολόγηση των χειρισμών που ασκούνται είναι ιδιαίτερης σημασίας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται προτάσεις αντιμετώπισης διενέξεων από τη Διεύθυνση του σχολείου καθώς επίσης και οι απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες που συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση των ενδοσχολικών διενέξεων. Επίσης, προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης ενός συγκρουσιακού περιστατικού, γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση των συγκρουσιακών φαινομένων και παρουσιάζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας κατά τη διεξαγωγή φαινομένων σύγκρουσης εντός της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, επικοινωνία, διαπροσωπικές δεξιότητες.

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις ως φυσικό επακόλουθο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής ζωής εφόσον αποτελούν καταστάσεις αντίθεσης ή ανταγωνιστικής συμπεριφοράς, οι οποίες προκύπτουν όταν υπάρχει ασυμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα στα άτομα (Robbins, 2005) και είναι αναπόσπαστο κομμάτι και της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου και διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας (Φασούλης, 2006). Σύμφωνα με τον Kriesburg (1973), τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι έχουν μεταξύ τους ασυμβίβαστους σκοπούς γι αυτό και συγκρούονται. Η αντίθεση εμφανίζεται όταν κάποιος από το εργασιακό περιβάλλον, μεμονωμένα ή κατά ομάδα, αποτρέπει, εμποδίζει, επεμβαίνει, βλάπτει, ή κατά κάποιον τρόπο περιορίζει την επιθυμητή ενέργεια άλλων προσώπων ή ομάδας του οργανισμού.

Για την αντιμετώπιση των καταστρεπτικών συνεπειών των συγκρούσεων καθίσταται αναγκαία η αποτελεσματική διαχείρισή τους από τη Διεύθυνση με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διαχείριση συγκρούσεων περιλαμβάνει τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για μείωση των προβλημάτων και για μεγιστοποίηση των εποικοδομητικών αποτελεσμάτων της διαμάχης έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η μάθηση και η αποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό (Rahim, 2002). Οι

στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων περιλαμβάνουν την παραχώρηση, την επιβολή, την ενσωμάτωση στόχων, την αποφυγή και τον συμβιβασμό (Rahim, 2001). Η επιλογή του στυλ διαχείρισης και διευθέτησης των συγκρούσεων εξαρτάται μεταξύ άλλων από τους εξής παράγοντες: την οργανωσιακή επικοινωνία, την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων και τις ικανότητες συνεργασίας ατόμων και ομάδων (Πολυχρονίου, 2010).

Συνηθισμένη τεχνική αντιμετώπισης είναι η τεχνική του συμβιβασμού, όπου τα ενδιαφερόμενα μέρη χρησιμοποιούν στυλ διαπραγματεύσεως της μορφής δούναι και λαβείν και προσπαθούν να μοιράσουν τη διαφορά. Συνήθως υπάρχει αποδοχή από τα εμπλεκόμενα μέλη και επιτυγχάνεται μία 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 (Milton, 1981). Είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Επίσης, η εκπαιδευτική ηγεσία, τις περισσότερες φορές, εφαρμόζει την τεχνική της εξομάλυνσης καθώς καταφέρνει να μειώσει την ένταση και να ηρεμήσει αυτούς που δέχθηκαν την επίθεση. Επιδεικνύεται πρόθεση υποχώρησης και ως αποτέλεσμα επέρχεται ειρηνική διευθέτηση και αρμονική συνύπαρξη. Η ενσωμάτωση στόχων χαρακτηρίζεται από την παράμετρο της επίλυσης προβλημάτων και συμβάλλει στη δημιουργική επίλυση των τελευταίων (Μαυραντζά, 2011).

Όσον αφορά στις δεξιότητες επικοινωνίας, μπορούν να εφαρμοστούν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες συντελούν στην εμπάθυνση της σκέψης και η παράφραση καθώς σε κάποιες προτάσεις εντοπίστηκε η ουσία του λεκτικού μηνύματος και έγινε μεταφορά του νοήματος με άλλα λόγια (Ivey et al., 1996). Οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να ακούει και να παρατηρεί προκειμένου να κατανοήσει πραγματικά, να συζητάει, να εκφράζει ιδέες με ξεκάθαρο και αποτελεσματικό τρόπο, να αξιοποιεί στρατηγικές και δεξιότητες για να συνεργαστεί με τους άλλους, να διαπραγματευτεί, να δίνει και να παίρνει. Είναι βασικό τα άτομα να εκφράζουν την ενεργό συμμετοχή τους σε μία συζήτηση, να δημιουργούν μία θετική πρώτη εντύπωση στους άλλους, να παραμένουν ανοιχτά σε διαφορετικές απόψεις και γνώμες και να κατανοούν τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου (ΕΟ-ΠΠΕΠ, 2019).

Ανάλυση διαφορετικής αντιμετώπισης ενός περιστατικού σύγκρουσης

Σε μία περίπτωση σύγκρουσης, συνήθως, εκνευρίζεται και αυτός που δέχεται την επίθεση ακόμα και αν δεν το επιθυμεί. Εξετάζοντας αντικειμενικά το γεγονός εκ των υστέρων, η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων αναγνωρίζει ότι δεν έπρεπε να εκνευριστεί και ότι θα έπρεπε να μην εμπλακεί συναισθηματικά ενώ αντίθετα θα ήταν καλό να δουν τη σύγκρουση ως τρίτος άνθρωπος ή παρατηρητής και να προσδιορίσουν τους λόγους αναγκαιότητας της επίλυσης της σύγκρουσης. Η αλήθεια είναι πως λίγοι άνθρωποι μπορούν με ευκολία να εκτιμήσουν και να επαινέσουν έναν άνθρωπο με τον οποίο διαφωνούν έντονα. Θα ήταν πιο σωστό να προτείνουν να κάνουν μία συζήτηση με τους συναδέλφους που υποκινούν τη διένεξη και να βρούμε από κοινού τους λόγους της

διένεξης. Αυτό θα βοηθούσε να αναζητήσουν θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους και ενδεχομένως να αρχίσουν να τους εκτιμούν ως άτομα ή και το αντίστροφο. Δεν ήταν βοηθητικό το γεγονός ότι ενεπλάκησαν σε λογομαχία, καθώς δεν υφίσταται λόγος να προσπαθήσει κάποιος με τη λογική όταν οι άλλοι εξουσιάζονται από τον θυμό.

Η επιλογή της ενεργητικής ακρόασης θα ήταν εξαιρετική καθώς αποτελεί μία μέθοδο επικοινωνίας σε ομαδικό ή διαπροσωπικό επίπεδο και συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στη σαφέστερη κατανόηση του ομιλητή (Ivey et al., 1996). Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων παίζει η αποδοχή του άλλου καθώς αυτός επιδρά καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Μία άλλη πρόταση θα ήταν να παρέμβει ένας τρίτος με τη μορφή της μεσολάβησης. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η μεσολάβηση, είναι απαραίτητο και οι δυο εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση να εμπιστεύονται τόσο το τρίτο αυτό πρόσωπο όσο και την ικανότητά του να βοηθήσει στο να βρεθεί μια λύση. Ο ενδιαμέσος αυτός κρίκος μπορεί να είναι ένας προϊστάμενος, αλλά και ένας συνάδελφος. Σε αυτή την περίπτωση, το να χρησιμοποιηθούν τα στάδια της επικοινωνίας βοηθάει στο να επιταχυνθεί η διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης. Ακόμη και σε περίπτωση αποτυχίας διαχείρισης μίας σύγκρουσης σημασία έχει ότι οι συμμετέχοντες έκαναν προσπάθειες επίλυσης της διένεξης.

Οι Kotzman and 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. Τους ζητά να ανακαλέσουν μια σύγκρουση στην οποία συμμετείχαν και έχει χαραχτεί στη μνήμη τους και στη συνέχεια αξιοποιεί τις βιωματικές 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 ένιωσα;
- Τι ρόλο είχα;
- Τι έκανα καλά;
- Τι δεν έκανα όσο έπρεπε καλά;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα; (διευθετήθηκε, επιλύθηκε ή όχι;)
- Πώς επηρέασε το γεγονός αυτό τη σχέση μου με το άλλο μέρος της σύγκρουσης;

Αξιολόγηση συγκρουσιακών φαινομένων

Οι συγκρούσεις στις ομάδες στους πάσης φύσεως οργανισμούς, στους οποίους εντάσσονται και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, συνδέονται στενά με τη συγκρότησή τους. Ως αίτια των συγκρούσεων, σύμφωνα με την κοινωνική και ψυχολογική προσέγγιση, στα πλαίσια της οποίας η σύγκρουση έχει μελετηθεί σε ενδοομαδικό και διομαδικό επίπεδο, αναφέρονται (Μαρούδα-Χατζούλη, 2009):

- Προσωπικοί λόγοι οι οποίοι αφορούν κυρίως συγκρούσεις της προσωπικότητας. Πρόκειται για συγκινησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συγκρούσεις που έχουν τις ρίζες τους στην αντιπάθεια των ατόμων για τα άλλα μέλη της ομάδας.
- Τα ουσιαστικά ή πραγματικά αίτια τα οποία αναφέρονται στις διαφωνίες για τα σχέδια και τους ρεαλιστικούς στόχους.
- Οι διαφορές που προκύπτουν σχετικά με τις μεθόδους και τις διεργασίες οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της ομάδας.
- Ζητήματα τα οποία προκύπτουν από τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών μιας ομάδας.
- Θέματα που έχουν ως βάση τα κοινωνικά διλήμματα. Τα διλήμματα αυτά κινητοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες της ομάδας και αναφέρονται στις περιπτώσεις όπου τα ατομικά κίνητρα εμποδίζουν τα κίνητρα της ομάδας, με συνέπεια το συλλογικό πρόσωπο να παρεμβαίνει για να επαναφέρει την ισορροπία.

Η κάθε σύγκρουση ενδέχεται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες και οφέλη. Οι αρνητικές συνέπειες συμπεριλαμβάνουν:

- Δυσaréσκεια των μελών και διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων (Isa, 2015).
- Πτώση της αποδοτικότητας (Isa 2015).
- Δαπάνη πολύτιμου χρόνου που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί δημιουργικά για τον οργανισμό (Omisore, 2014).
- Αρνητικά στερεότυπα (Schein, 1965).
- Πτώση του ηθικού.
- Αύξηση του εργασιακού άγχους (Παππά, 2006).

Από την άλλη μεριά τα οφέλη της σύγκρουσης είναι τα ακόλουθα:

- Η θέσπιση λειτουργικών κανόνων και αναθεώρηση του ισχύοντος εσωτερικού κανονισμού (Omisore, 2014).
- Η ενθάρρυνση των μελών για τη λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη συνεργασίας (Omisore, 2014).
- Η βελτίωση και προαγωγή του οργανισμού καθώς υπάρχει ευκαιρία για αλλαγή και βελτίωση (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014).
- Η εσωτερική ικανότητα του οργανισμού να αντιμετωπίζει παρόμοιες καταστάσεις έχοντας καλλιεργήσει τρόπους εξεύρεσης εναλλακτικών και βέλτιστων λύσεων (Omisore, 2014).

- Η αυξημένη συνοχή, η οποία παρατηρείται όταν μία ομάδα αντιληφθεί ότι απειλείται από μία άλλη ομάδα και για αυτόν τον λόγο παραμερίζει τις προσωπικές διαφορές (Schein, 1965).
- Η εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης διότι η έγκαιρη διάγνωση και η αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης στο αρχικό στάδιο μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά και να μην υπάρξουν προβλήματα μεγαλύτερων διαστάσεων (Tjosvold & Tjosvold, 1995).
- Η αποδοχή της αυταρχικής ηγεσίας όταν η ομάδα αποδέχεται την ύπαρξη ενός κεντρικού προσώπου, το οποίο θα πάρει αποφάσεις οι οποίες θα ισχύουν και θα εφαρμοστούν ανεξάρτητα από την αποδοχή ή μη των άλλων μελών (Schein, 1965).

Τα αίτια της σύγκρουσης, συνήθως, εμπίπτουν στο πλαίσιο των προσωπικών λόγων και ατομικών διαφορών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014), αν ληφθεί υπόψη ότι ο κάθε εμπλεκόμενος συμμετέχει με την ιδιαίτερη νοοτροπία του, τις αξίες, τις προσδοκίες του από τον επαγγελματικό του ρόλο, τις φιλοδοξίες του και τον βαθμό ανταγωνιστικότητάς του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μία διαπροσωπική και ενδοομαδική σύγκρουση οφείλεται, κυρίως, στη διαφορετική αντίληψη των στόχων της ομάδας και του τρόπου εκτέλεσης ενός έργου (Nastase, 2007). Η ποιότητα των επιπτώσεων της σύγκρουσης, δηλαδή το αν θα έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για την πορεία του οργανισμού, εξαρτάται από τον τρόπο που αυτή θα διευθετηθεί από τον σχολικό ηγέτη. Η κατάλληλη διαχείριση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, ενώ η ανεπιτυχής καταστολή της υποσκάπτει την πρόοδο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Everard & Morris, 1999; Ρέππα, 2008), η τεχνική που ενδεχομένως να μείωνε τις εντάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η δημοκρατική, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία των εμπλεκόμενων και η συμβουλευτική. Η δημοκρατική τεχνική εμπλέκει στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού όλα τα μέλη του και εξασφαλίζει τη συλλογική ευθύνη. (Κωνσταντίνου, 2005). Επιπροσθέτως, η ηγεσία του εκάστοτε σχολείου θα πρέπει να φροντίζει ώστε να τονίζεται και να ορίζεται με σαφήνεια ο λειτουργικός ρόλος και η συνεισφορά του κάθε μέλους προσωπικά ώστε να δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες που οδηγούν σε τριβές και ανταγωνισμό μεταξύ των μελών του προσωπικού. Παράλληλα με τα παραπάνω, συμβάλουν θετικά οι καθιερωμένες τακτές συσκέψεις μεταξύ του προσωπικού κατά τις οποίες γίνεται αναφορά σε κρίσιμα θέματα που έχουν προκύψει (Hersey & Blanchard, 1988).

Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα και τις δεξιότητες να αναγνωρίζει τις ανακλύπτουσες συγκρούσεις (Γιαννίκας, 2014) αλλά και να μπορεί να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώσει την έντασή τους και να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις τους (Rabie, 1994). Απαραίτητο εφόδιο ενός εκπαιδευτικού στελέχους αποτελούν οι επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ώστε να γίνει ο συνδετικός κρίκος μέσα στη σχολική κοινότητα και να σφυρηλατήσει τις ανθρώπινες σχέσεις, που αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

(Patterson & Patterson, 2004). Η διευθέτηση του ζητήματος θα πρέπει να προσεγγίζεται με συνεργατικό και συμβιβαστικό τρόπο (Γιαννίκας, 2014). Ο Hayes (2002) δίνει έμφαση σε μερικά χαρακτηριστικά των στελεχών εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας τις ικανότητες για προσωπική ακρόαση, την αναζήτηση και συλλογή δεδομένων και την παροχή συμβουλών και την ενίσχυση.

Συμπεράσματα

Εντός των ορίων της σύγκρουσης, δοκιμάζονται λογικά και συναισθηματικά στοιχεία και η ικανότητα χειρισμού τους, η οποία αποτελεί μία βασική δεξιότητα που πηγάζει από τη διαλεκτική σκέψη και αποτελεί τη βάση για την επιτυχή διευθέτηση του συγκρουσιακού φαινομένου. Εάν και η εμπλοκή των ατόμων σε συγκρούσεις προκαλεί άγχος, εντούτοις η αποτελεσματική διευθέτησή τους αποτελεί θετικό δυναμικό εμπειρίας, αφού προσφέρει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν θετικές αλλαγές στο υπάρχον πλαίσιο και να αναπτύξουν νέους τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας. Σημαντικό ρόλο παίζει ο ηγέτης του οργανισμού καθώς επίσης και η καλή πρόθεση των μελών της ομάδας για ομαλή συνεργασία και συμβολή στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αναφορές

- Everard, B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (Μετάφραση Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behaviour: Utilizing human resources*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Isa, A. A. (2015). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219.
- Ivey A. E., Gluckstern N.B., Bradford-Ivey M. (1996) «Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης». Μετάφραση Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Kotzman, M., Kotzman, A. (2008). *Listen to me, listen to you: a step-by-step guide to communication skills training*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Kriesburg, L. (1973). *The Sociology of Social Conflicts*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behaviour*. N.J: Prentice-Hall.

- Nastase, M. (2007). Types of organizational conflicts. *Review of International Comparative Management*, 8 (4), 80-91.
- Omisore, B. O. (2014). Organizational conflicts: causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6). 118-137.
- Patterson, J., Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61 (7), 74.
- Rabie, M. (1994). *Conflict resolution and ethnicity*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations*. 3rd ed. Praeger, Westport, Conn.: Quorum Books.
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.10(4), pp. 302-326.
- Robbins, S. (2005). *Organizational Behavior*: New Jersey: Prentice Hall.
- Schein, E.H. (1965). *Organizational psychology*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Tjosvold, D., & Tjosvold, M. M. (1995). Cross-functional teamwork: The challenge of involving professionals. In M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, & S. T. Beyerlein (Eds.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams: Knowledge work in teams*, Vol. 2, pp. 1-34). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- 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.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2019). Πύλη Ενηλίκων. Σχεδιασμός και Υλοποίηση. ΕΠΑΦΟΣ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το Σχολείο σου. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Μαρούδα-Χατζούλη, Α. (2009). Η Ανάγκη του Ανήκειν. Ομαδικότητα και Συγκρούσεις στις Ομάδες. Μια Ψυχοδυναμική Προσέγγιση. Αθήνα: Πολύτροπον
- Μαυραντζά, Ε. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων (σ.44-45). Διπλωματική εργασία στο: Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Παππά, Β.Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 11. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. 2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Πολυχρονίου Π. (2010). Διοίκηση Συγκρούσεων, (Σημειώσεις). Πάτρα. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ρέππα, Α. Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά - Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Α' (σ. 252-285). Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη (σ. 520-525).

Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης

Ηλία Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. "Επιστήμες της Αγωγής", alexandrailia1@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί. Η έρευνα είχε τη μορφή μελέτης επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η αποτίμηση για τον οργανισμό μάθησης σχετίζεται θετικά με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας και τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ, με εξαίρεση τις διαστάσεις της προς αποφυγή και της κατ' εξαίρεση παθητικής ηγεσίας, όπου οι συσχετίσεις ήταν αρνητικές και στατιστικά σημαντικές.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ηγεσία, οργανισμός μάθησης, συλλογική αποτελεσματικότητα, σχολείο

Εισαγωγή

Μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα επήλθε μια ολοκληρωτική μεταβολή του τρόπου διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Ειδικότερα, ο σχολικός οργανισμός άρχισε να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ένας ζωντανός οργανισμός, όπου τα μέλη του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρά ως ένας οργανισμός που εκτελεί τις κρατικά προσδιορισμένες πολιτικές στο ζήτημα της εκπαίδευσης (Kalantzis & Core, 2013). Τα σύγχρονα συστήματα εκπαίδευσης αναζητούν διαρκώς τους βέλτιστους δυνατούς τρόπους διοίκησης. Όταν ανακύψουν προβλήματα στα οποία οι συγκεντρωτικές διαδικασίες αδυνατούν να δώσουν λύσεις οδηγώντας σε μια αρτηριοσκληρωτική διοίκηση, τότε απαιτείται η υιοθέτηση ενός αποκεντρωμένου στυλ διοίκησης (Ηλία, 2020). Αυτό προϋποθέτει τη στροφή στη μετασχηματιστική ηγεσία, δηλαδή στον επιμερισμό της ηγεσίας στο ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, επικρατεί η θεώρηση πως η ηγεσία και η γνώση επιμερίζονται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, οδηγώντας στην ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης (Kalantzis & Core, 2013).

Οργανισμός μάθησης

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε αρχικώς στο χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων (Argyris & Schön, 1978). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 κατέστη ευρέως αποδεκτό στην εκπαιδευτική κοινότητα πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διέπονται σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες αρχές με τη διοίκηση των επιχειρήσεων, κάτι που οδήγησε στη διερεύνηση της σχολικής μονάδας ως ενός οργανισμού μάθησης (Πασιαρδής, 2004). Ο οργανισμός μάθησης διακρίνεται από τη δυνατότητα να λαμβάνει τη γνώση, να τη μετασχηματίζει και να τη μεταδίδει, οδηγώντας έτσι σε ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες έχουν ως κινητήριο μοχλό τη νέα αυτή γνώση (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με μια σχετική μελέτη του Johnston (1998) στη Μεγάλη Βρετανία, υπάρχουν τέσσερα κεντρικά χαρακτηριστικά που οδηγούν στη θεώρηση ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Τα στοιχεία αυτά είναι: οι αποτελεσματικοί διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των μελών που συναποτελούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η ύπαρξη συμπεριληπτικών και συνεργατικών δομών, οι δράσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη μάθηση.

Δύο ιδιαίτερα βασικοί παράγοντες στην επιτυχία της «μετατροπής» των σχολείων σε οργανισμών μάθησης είναι η σχολική ηγεσία και η οργανωσιακή κουλτούρα. Η θεώρηση του οργανισμού μάθησης προϋποθέτει την απαγκίστρωση από την καθοδηγητική ηγεσία εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών και την επικράτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται ο ίδιος μέσω της νέας γνώσης και εν συνεχεία μετασχηματίζει τους γύρω του και εν τέλει την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα (Πασιαρδής, 2004). Μάλιστα, δεν οφείλει να θεωρηθεί τυχαία η παράλληλη ανάπτυξη των εννοιών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του οργανισμού μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013). Παράλληλα, ο οργανισμός μάθησης βασίζεται στην ύπαρξη μιας κουλτούρας που θα επιτρέψει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ουσιαστική συνεργασία τους εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, η μεταβολή της κουλτούρας θεωρείται επιβεβλημένη για τη μετατροπή των σχολικών οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης (Fullan, 1995). Καθώς δε η ηγεσία έχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού μάθησης, η μελέτη των σχετικών επιδράσεων είναι επιβεβλημένη.

Συλλογική αποτελεσματικότητα

Η συλλογική αποτελεσματικότητα αφορά το αίσθημα αποτελεσματικότητας μιας ομάδας ατόμων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών. Η έννοια αυτή προτάθηκε μεταξύ των άλλων και από τον ίδιο τον Bandura (1998), που θεώρησε πως η αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχει μόνο μια ατομική, αλλά και μια συλλογική πτυχή. Καθώς η συγκεκριμένη μορφή αποτελεσματικότητας είναι ομαδική, αναπτύσσεται ως απόρροια του αριθμού των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της ομάδας (Berebitsky & Salloum, 2017). Ωστόσο, η συλλογική αποτελεσματικότητα δεν δομείται αποκλειστικά με βάση τον αριθμό των σχέσεων, καθώς και η ποιότητα αυτών σχετίζεται με την ανάπτυξη της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Lee, Zhang, & Yin, 2011). Η συλλογική αποτελεσματικότητα συνιστά μια κατάσταση αυξημένης ετοιμότητας των οργανισμών για την

αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων και προβλημάτων που απειλούν την ομοιοστατική τους λειτουργία (Zaccaro, Blair, Peterson, & Zazanis, 1995). Έτσι, ομάδες με εντονότερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας δύνανται να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που προκύπτουν (Hodges & Carron, 1992). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι κεντρικής σημασίας για τους σχολικούς οργανισμούς, αφού αυτή σχετίζεται με τη μαθητική επίδοση (Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012).

Σχέση ηγεσίας, συλλογικής αποτελεσματικότητας και οργανισμού μάθησης

Διάφορες έως τώρα έρευνες τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη σχέση της οργανωσιακής κουλτούρας, της ηγεσίας, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης. Όπως διαπιστώθηκε από μελέτη στην Τουρκία (N=218), όσο εντονότερη η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο υψηλότερη η συλλογική αποτελεσματικότητα (Demir, 2008). Σε μια άλλη σχετική έρευνα στη Μαλαισία (N=285), διαπιστώθηκε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός υιοθέτησης ενός μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας από τη διοίκηση των σχολείων οδηγούσε και σε εντονότερες ενέργειες από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Hamzah, Yakop, Nordin, & Rahman, 2011). Σε μια ακόμα έρευνα στη Σλοβενία διαπιστώθηκε πως, τα σχολεία στα οποία επικρατούσε σε μεγαλύτερο βαθμό ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας διακρίνονταν και από εντονότερες πρωτοβουλίες για τη μετατροπή του εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης (Zagoršek, Dimovski, & Škerlavaj, 2009). Επιπρόσθετα, από την έρευνα των Hsiao & Chang (2011) διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών με στόχο την οργανωσιακή μάθηση. Στην ελληνική πραγματικότητα, από την έρευνα της Σανιόλα (2018), διαπιστώθηκε ένας μέτριος ως και υψηλός βαθμός επικράτησης του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, δεν οφείλει να θεωρηθεί πως το μη προσωποπαγές στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας οδηγεί σε μια μειωμένη επίδραση των χειρισμών του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αντίθετα, ο σχολικός διευθυντής έχει κεντρική σημασία στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αποτελώντας ο ίδιος ένα παράδειγμα προαγωγής της καινοτομίας στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο χρησιμεύει ως παράδειγμα προς μίμηση για τους υφιστάμενους του (Sarafidou & Xafakos, 2015). Τέλος, από μια ακόμα σχετική έρευνα των Χαρίση & Σταυρόπουλου (2019) διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική, αλλά και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονταν θετικά με τον οργανισμό μάθησης. Εκείνο που προκύπτει από την ανασκόπηση είναι ότι ναι μεν υπάρχουν έρευνες για τη σχέση ηγεσίας και οργανισμού μάθησης αλλά έρευνες που να συνεξετάζουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι περιορισμένες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται αν οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή

του σχολείου καθώς και η συλλογική αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον σχετίζονται γενικά με το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Μέθοδος

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ήταν ποσοτικός και συγχρονικός. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ειδικότητας που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της χώρας. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούνταν από γυναίκες (78.9%, N=120) και το μικρότερο από άντρες (21.1%, N=32). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ (75%, N=114), Ως προς τις πρόσθετες σπουδές-μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, ένα 54.6% δεν είχε (N=83), ενώ ένα 45.4% είχε (N=69). Σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι (66.4%, N=101), ενώ 33.6% (N=51) ήταν αναπληρωτές. Σχετικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 14, ένα 27% εργαζόταν σε μονάδα με <100 μαθητές (N=41), ένα 17.1% σε μονάδα με >250 μαθητές (N=26) και ένα 55.9% σε μονάδα με 100-250 μαθητές (N=85).

Η έρευνα είχε τη μορφή μελέτης επισκόπησης (survey) με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και ενώ το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από τα εξής εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο των διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης των Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, και Daly (2013), το οποίο αποτελείται από 42 ερωτήσεις που βαθμολογούνται βάσει 4βαθμης κλίμακας τύπου Likert και μετρούν 8 διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, β) το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire-Short Form των Bass και Avolio (1995) που αποτελείται από 45 ερωτήσεις με τιμές απαντήσεων από 0 (ποτέ) έως 4 (σχεδόν πάντα) που μετρούν 12 επιμέρους διαστάσεις στοιχείων της ηγεσίας και γ) την κλίμακα των Moolenaar et al (2012), η οποία αποτελείται από 6 ερωτήσεις που βαθμολογούνται βάσει 4βαθμης κλίμακας τύπου Likert με τιμές από 1 έως 4 («διαφωνώ απόλυτα» ως «συμφωνώ απόλυτα») και μετρά το συνολικό βαθμό της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας από πλευράς του εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics για Windows (έκδοση 26).

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη των συσχετίσεων που έγινε με το συντελεστή Spearman's (rho), προέκυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και η συλλογική αποτελεσματικότητα σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη του οργανισμού που μαθαίνει. Η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τον οργανισμό μάθησης, μόνο με τη διάσταση της αμοιβής με βάση την επίδοση ενώ η προς αποφυγή ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη του οργανισμού που μαθαίνει (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις Spearman's rho μεταξύ των μεταβλητών

Συσχετίσεις Spearman's rho	Οργανισμός μάθησης –συνολικό σκορ
Μετασηματιστική ηγεσία	
MLQ-εξειδικευμένη επιρροή	0.567**
MLQ-εξειδικευμένη συμπεριφορά	0.636**
MLQ-παρακίνηση που εμπνέει	0.587**
MLQ-πνευματική διέγερση	0.654**
MLQ-εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0.522**
Συναλλακτική ηγεσία	
MLQ-αμοιβή με βάση την επίδοση	0.630**
MLQ-Κατ' εξαίρεση ηγεσία ενεργητική	0.124
Προς αποφυγή ηγεσία	
MLQ-Κατ' εξαίρεση ηγεσία παθητική	-0.391**
MLQ-Προς αποφυγή ηγεσία	-0.411**
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0.510**

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αίσθηματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώθηκε, οι θετικότερες αντιλήψεις για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή και το υψηλότερο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας συνδέονται με την αποτίμηση του σχολείου ως οργανισμό μάθησης. Βάσει αυτού, μια πρώτη διαπίστωση αφορά στο ότι η υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Για την κατανόηση της διαπίστωσης αυτής είναι αναγκαία η αναφορά στις επιδράσεις του σχολικού κλίματος στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα οφείλει να είναι τέτοιο που να μεταδίδει στον εκπαιδευτικό το αίσθημα πως οφείλει να ενισχύεται η προσπάθειά του για ενίσχυση της επαγγελματικής του ταυτότητας και διαρκή εξέλιξη (Kalantzis & Cope, 2013). Η αναγκαιότητα αυτή είναι ακόμα μεγαλύτερη στη σύγχρονη εκπαίδευση, λόγω της επικέντρωσης στη μετασηματιστική ηγεσία, δηλαδή λόγω της «μεταφοράς» της ευθύνης αυτής στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται πως υπάρχει ένα υψηλό αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας έχουν και θετικότερη αποτίμηση για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Η αποτίμηση αυτή ενδεχομένως να μπορεί να επεξηγηθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά την αντικειμενική διάσταση της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Πράγματι, ένα αυτο-αποτελεσματικό ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να βρίσκει αποτελεσματικότερους τρόπους για προώθηση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, η απόδοση αυτή βασίζεται σε μια επίδραση αντικειμενική. Ο δεύτερος τρόπος αφορά την υποκειμενική διάσταση της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Η επίδραση αυτή είναι αντιλαμβανόμενη, αφού οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πιο αποτελεσματικοί ενδεχομένως να αναπτύσσουν περισσότερες προσπάθειες μετασηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Η απόδοση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τις ευρύτερες επιδράσεις

της αυτό-αποτελεσματικότητας, οι οποίες μπορεί να είναι αντικειμενικές και υποκειμενικά προσλαμβανόμενες (Hogg & Vaughan, 2008). Με βάση τα ανωτέρω, φαίνεται πως η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αντίληψη περί του οργανισμού μάθησης δεν είναι ασαφής, αλλά πως μπορεί να επεξηγηθεί βάσει των υφιστάμενων θεωριών για την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, οι εγγενείς παράμετροι της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να παρέχουν το αναγκαίο επεξηγηματικό πλαίσιο για την αιτιολόγηση του γιατί η συλλογική αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου, με εξαίρεση τη διάσταση της κατ' εξαίρεση ενεργητικής ηγεσίας, και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον έχουν μια διαμορφωτική επίδραση στην αποτίμηση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Ως προς τις επιδράσεις της ηγεσίας στην αποτίμηση για τον οργανισμό μάθησης, αυτές μπορούν να αποδοθούν στις ευρύτερες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας η οποία δημιουργεί την προσδοκία στους εκπαιδευτικούς πως αναμένεται να εξελίσσονται και να αποκτούν νέα εφόδια για να μπορούν να ανταποκρίνονται οι ίδιοι ανεξάρτητα από τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, κάτι που απαιτεί μια αέναη διαδικασία μάθησης (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με θετικότερη αποτίμηση για την ηγεσία είναι αναμενόμενο να έχουν και θετικότερη αποτίμηση για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Παρά τα ανωτέρω, οι επιδράσεις αφορούν όλες τις επιμέρους διαστάσεις της ηγεσίας. Φαίνεται επομένως πως η ηγεσία έχει μια ιδιαίτερα διαμορφωτική επίδραση στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Κατά συνέπεια, μπορεί οι μελετώμενες επιδράσεις να εξετάζονται κυρίως υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που συνιστά και την πιο συχνά μελετώμενη μορφή ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2004), είναι ωστόσο γενικότερες και αντανακλούν μια εγγενή ανάγκη των εκπαιδευτικών συστημάτων για άσκηση ηγεσίας με στόχο τη μετατροπή τους σε οργανισμούς μάθησης, επίδραση που δεν περιχαρακώνεται αναγκαστικά σε ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αλλά είναι γενικότερη και μη απαραίτητα συγκεκριμένη. Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγονται: η αντιπροσωπευτικότητα του μελετώμενου δείγματος ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό, η τυχασιότητα του δείγματος καθότι καθιστά τα ευρήματα της έρευνας ως αποδίδοντα τάσεις παρά γενικεύσεις, η διαδικτυακή χορήγηση των μετρήσεων που συνεπάγεται κίνδυνο σφάλματος και η χρήση μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχων καθώς η κατανομή δεν ήταν κανονική. Με βάση τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάζει την αποτίμηση για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης από πλευράς των σχολικών διευθυντών, ιδίως υπό το πρίσμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων για την ηγεσία. Τέλος, μελλοντικές έρευνες μπορούν να επικεντρωθούν στη διερεύνηση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον οργανισμό μάθησης, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τις στάσεις έναντι της ηγεσίας με βάση μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα ληφθέν με πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*. London: Addison-Wesley
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science, 1*, 51-71.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Berebitsky, D., & Salloum, S.J. (2017). The relationship between collective efficacy and teacher's social networks in urban middle schools. *AERA Open, 3*(4), 2332858417743927.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 93-112.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice, 34*(4), 230-235.
- Ηλία, Α. (2020). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences, 14*, 58-63.
- Hodges, L., & Carron, A. V. (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology, 23*(1), 48-59.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. Pearson Education Limited.
- Hsiao, H. C., & Chang, J. C. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 621.
- Johnston, C. (1998). *Leadership and the learning organisation in self managing schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne, Victoria.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262.
- Μπουραντάς, Δ.(2005). *Ηγεσία-Ο Δρόμος της Διάρκους Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σανιόλα, Ε. (2018). *Η σημασία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη διαμόρφωση Οργανωσιακής Κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Sarafidou, J.O., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the “Keys” for the Research and Innovation Oriented School?. In *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). IGI Global.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Χαρίση, Δ., & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, 15, 508-515
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 305-328). Springer, Boston, MA.
- Zagoršek, H., Dimovski, V., & Škerlavaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal for East European Management Studies*, 144-165.

Διερεύνηση της σχέσης του οργανωτικού κλίματος του σχολείου με την οργανωσιακή σιωπή και φωνή: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης

Γιαννιώτη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. "Επιστήμες της Αγωγής", vasilikigianniotti@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά και συγκρίνει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στα φαινόμενα της οργανωσιακής σιωπής και φωνής. Στο πλαίσιο αυτό, διεξήχθη μελέτη επισκόπησης με συλλογή ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς από συνολικά 1019 εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι θετικές διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος σχετίζονται θετικά με τις θετικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και φωνής και αρνητικά με τις αρνητικές διαστάσεις και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παρομοίως οι αρνητικές διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος σχετίζονται θετικά με τις αρνητικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και φωνής και αρνητικά με τις θετικές διαστάσεις και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Ως προς τις διαφορές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάσταση που αφορά στην περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζεται σημαντικά με τις διαστάσεις της οργανωσιακής φωνής μόνο στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανωσιακή σιωπή, οργανωσιακή φωνή, οργανωτικό κλίμα σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην έκφραση πληροφοριών, την επισήμανση προβλημάτων ή λανθασμένων χειρισμών είναι πολύτιμη για τους σχολικούς οργανισμούς (Çetin, 2013) με το παραπάνω φαινόμενο να επισημαίνεται ως οργανωσιακή φωνή (Milliken, Morrison & Hewlin, 2003· Van Dyne, Ang & Botero, 2003). Ειδικότερα στον χώρο του σχολείου, οι διευθυντές χρειάζεται συχνά να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες πληροφορίες προς επίλυση προβλημάτων, που, ως επί το πλείστον, πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς λόγω της καθημερινής τους επικοινωνίας με μαθητές και γονείς. Ο διάλογος έχει βαρύνουσα σημασία για τις σχολικές μονάδες όπου η γραφειοκρατική ρουτίνα και τα επείγοντα θέματα συχνά υπερφορτώνουν τη διοίκηση καθιστώντας αδύνατη την επίβλεψη όλων των τομέων της σχολικής δραστηριότητας (Klein, 2017). Ωστόσο η έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι,

συχνά, απρόθυμοι ή φοβούνται να μιλήσουν, όταν έχουν δυνητικά σημαντικές πληροφορίες προς κοινή χρήση (Çetin, 2013; Crockett, 2013). Όταν, λοιπόν, εκείνοι είτε σιωπούν είτε επιλέγουν να συμφωνήσουν με την πλειοψηφία, ο διευθυντής λαμβάνει λανθασμένες αποφάσεις, με ενδεχόμενες σοβαρές επιπτώσεις στην πορεία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Crockett, 2013). Επόμενο, λοιπόν, είναι τα σχολεία, ιδανικός τόπος διεξαγωγής ανοικτού, γόνιμου διαλόγου και πλουραλισμού ιδεών, παραδόξως, να διαπιστώνεται ότι επιβαρύνονται από κλειστό κλίμα επικοινωνίας που επιφέρει φαινόμενα οργανωσιακής σιωπής (Morrison & Milliken, 2000). Επομένως, φωνή και σιωπή των εργαζομένων αποτελούν οργανωσιακές συμπεριφορές βαρύνουσας σημασίας (Travis, Gomez & Mor Barak, 2011) και η έρευνα σχετικά με τις μεταβλητές που τις επηρεάζουν, όπως το οργανωτικό κλίμα, είναι σημαντική για όλους τους οργανισμούς, όπου συγκαταλέγονται και τα σχολεία (Çetin, 2013).

Οργανωσιακή σιωπή και φωνή

Με τον όρο «οργανωσιακή σιωπή» νοείται η συλλογική απόκρυψη πληροφοριών από πλευράς εργαζομένων λόγω παθητικότητας ή/και παραίτησης (συγκαταβατική σιωπή), φόβου μήπως επιβληθούν συνέπειες (αμυντική σιωπή) ή διάθεσης προστασίας των συναδέλφων (συνεργατική σιωπή) (Van Dyne et al., 2003). Η μελέτη της κρίνεται απαραίτητη καθώς αποτελεί ένα επικίνδυνο φαινόμενο για τον οργανισμό, συχνό εμπόδιο στην καινοτομία, την αλλαγή, την απόδοση, τη βελτίωση, τη διόρθωση σφαλμάτων και τη λήψη ορθών αποφάσεων (Morrison & Milliken, 2000).

Από την άλλη η «οργανωσιακή φωνή» περιλαμβάνει την επικοινωνία εποικοδομητικών πληροφοριών (συνεργατική φωνή) και βασίζεται στην διακριτική ευχέρεια των εργαζομένων (Le Pine & Van Dyne, 1998). Έρευνες αποδεικνύουν την ευεργετική της επίδραση στην παραγωγικότητα, τη διεκπεραίωση των εργασιακών καθηκόντων (Travis et al., 2011), την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Morrison & Milliken, 2003). Παρόλα αυτά δεν αποκλείεται και η αρνητική της διάσταση σε περιπτώσεις παραποίησης πληροφοριών ή/και μετατόπισης ευθυνών σε άλλους (αμυντική φωνή) ή παθητικής συναίνεσης (συγκαταβατική φωνή) (Van Dyne et al., 2003).

Σχέση οργανωσιακής σιωπής και φωνής με το οργανωτικό κλίμα του σχολείου

Είναι γεγονός ότι οι παραπάνω συμπεριφορές των εργαζομένων επηρεάζονται και διαμορφώνονται από το οργανωτικό κλίμα που αναφέρεται στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό περιβάλλον (Fullan, 2001) και επηρεάζει τη μεταξύ τους συμπεριφορά και επικοινωνία (Hoy & Miskel, 2008). Σε σχολεία όπου ο διευθυντής αποδέχεται τις ιδέες των διδασκόντων, επαινεί και σέβεται τις ικανότητές τους (υψηλού βαθμού υποστηρικτική στάση), τους δίνει ελευθερία ενεργειών (χαμηλή κατευθυντική συμπεριφορά), τους ανακουφίζει από πρόσθετη εργασία (χαμηλή περιοριστική συμπεριφορά) ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά έχοντας αναπτύξει φιλικές σχέσεις (υψηλή οικειότητα) και επαγγελματική ευθύνη (υψηλή συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση) (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991), δεν υπάρχει δισταγμός ελεύθερης

έκφρασης προβληματικών ζητημάτων του σχολείου (Alqarni, 2020). Έτσι παρουσιάζεται το φαινόμενο της οργανωσιακής φωνής που, συνήθως, ωφελεί τον σχολικό οργανισμό, παρέχοντας μια διαφορετική ματιά για κάθε προκύπτον ζήτημα (Morrison & Milliken, 2003). Δεν αποκλείεται όμως να συνδέεται και με παραπλανητικές πληροφορίες προς εξυπηρέτηση ιδιοτελών σκοπών (Van Dyne et al., 2013). Αντίθετα σε σχολικές μονάδες όπου ο διευθυντής διεκπεραιώνει τυπικά θέματα του σχολείου (υψηλή *περιοριστική συμπεριφορά*), ελέγχει στενά το εκπαιδευτικό έργο (υψηλή *κατευθυντική συμπεριφορά*) χωρίς ενδιαφέρον για το προσωπικό (*χαμηλή υποστήριξη*) με εκπαιδευτικούς που δεν είναι αφοσιωμένοι στα καθήκοντά τους (υψηλή *απάθεια/αποδέσμευση*) και επιδεικνύουν αδιαφορία, καχυποψία και έλλειψη σεβασμού προς συναδέλφους και διευθυντή (*χαμηλή οικειότητα και συνεργατικότητα*) (Hoy et al., 1991) οι εργαζόμενοι διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους λόγω φόβου, έλλειψης ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Alqarni, 2020). Επομένως μιας και το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής σχετίζεται με το σχολικό κλίμα κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνησή του εξαιτίας των σοβαρών οργανωτικών επιπτώσεων που μπορεί να προκαλέσει. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του οργανωτικού κλίματος του σχολείου με την οργανωσιακή σιωπή και φωνή, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε εάν οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος του σχολείου σχετίζονται με τις διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και φωνής.

Μέθοδος

Η μελέτη που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική με τη μορφή επισκόπησης (survey) που σύγκρινε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Διεξήχθη σε χίλιους δεκαεννιά (1019) εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων εκ των οποίων οι πεντακόσιοι δεκατρείς (513) υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια και οι πεντακόσιοι έξι (506) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, είχε μέση ηλικία τα σαράντα επτά (47) περίπου έτη με μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων στις ηλικιακές ομάδες των 51-60 και 41-50 αντίστοιχα. Η πλειονότητα του δείγματος βρισκόταν σε έγγαμη οικογενειακή κατάσταση και οι μισοί περίπου εξ αυτών είχαν δύο με τρία (2-3) παιδιά. Παράλληλα το μεγαλύτερο μέρος, πέραν του βασικού πτυχίου, κατείχε και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην Πρωτοβάθμια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι, ενώ στη Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικοί θεωρητικών και θετικών επιστημών. Επιπροσθέτως, κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν δεκαοκτώ (18) χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, επτάμισι (7,5) χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετήσης και κατείχαν μόνιμη θέση. Η σχολική μονάδα υπηρετήσης των περισσότερων εκπαιδευτικών βρισκόταν σε αστική ή ημιαστική περιοχή κι είχε κατά μέσο όρο είκοσι έξι (26) εκπαιδευτικούς εργαζόμενους σε αυτή.

Η έρευνα διενεργήθηκε τη χρονική περίοδο από 10 Μαρτίου έως 10 Απριλίου του 2020

και η δειγματοληψία ήταν μη πιθανοθεωρητική, καθώς βασίστηκε σε συνδυασμό ευκαιριακής και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της χώρας στους οποίους υπήρχε άμεση πρόσβαση και οι ίδιοι καλούνταν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε όσους έκριναν ότι θα τους ενδιέφερε. Για την υλοποίησή της διανεμήθηκε διαδικτυακά ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert μέσω της εφαρμογής Google Forms. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά/επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο και τρίτο μέρος τα εξής ερευνητικά εργαλεία: α. το ερωτηματολόγιο των Van Dyne et al. (2003) “The Organizational Silence and Voice Scale” που μέσα από τριάντα (30) ερωτήσεις μετρά τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής (*συγκαταβατική/συναινετική σιωπή, αμυντική σιωπή, συνεργατική σιωπή*) και τα τρία είδη της οργανωσιακής φωνής (*συγκαταβατική/συναινετική φωνή, αμυντική φωνή, συνεργατική φωνή*) σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 7=Συμφωνώ απόλυτα) και β. το ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover (1986) “The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Elementary Schools” ή OCDQ-RE που με σαράντα δύο (42) ερωτήσεις διερευνά τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος οι οποίες απαρτίζονται από τη διευθυντική συμπεριφορά (*υποστηρικτική, κατευθυντική, περιοριστική συμπεριφορά*) και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (*συναδελφικότητα/συνεργασία, φιλική συμπεριφορά, αποδέσμευση/αποστασιοποίηση*) σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= σπάνια έως 4= πολύ συχνά). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics v.22.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και τις απόψεις του δείγματος και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή φάνηκε πως σχετίζεται θετικά με τη συνεργατική σιωπή και φωνή και αρνητικά με τη συγκαταβατική και αμυντική σιωπή και φωνή (*Πίνακας 1 και 2*). Από την άλλη, οι αρνητικές συμπεριφορές των διευθυντικών στελεχών, που απαρτίζονται από την περιοριστική και κατευθυντική τους στάση, φάνηκε να σχετίζονται θετικά με τις αρνητικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και αρνητικά με τις θετικές τους διαστάσεις. Αναλυτικότερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο πιο συχνά ο διευθυντής του σχολείου είναι κατευθυντικός τόσο περισσότερο επικρατεί η αμυντική σιωπή και φωνή (*Πίνακας 1*) ενώ στη Δευτεροβάθμια η αμυντική φωνή (*Πίνακας 2*). Ακόμη, όσο πιο συχνά ο διευθυντής του σχολείου είναι περιοριστικός τόσο πιο πολύ επικρατεί η συγκαταβατική και αμυντική φωνή στην Πρωτοβάθμια (*Πίνακας 1*), η συγκαταβατική και αμυντική σιωπή και στις δύο βαθμίδες (*Πίνακας 1 και 2*) και λιγότερο η συνεργατική σιωπή και φωνή στην Πρωτοβάθμια (*Πίνακας 1*). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών φάνηκε πως σχετίζονται θετικά με τις θετικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και φωνής και αρνητικά με τις αρνητικές διαστάσεις των φαινομένων. Συγκεκριμένα όσο πιο συχνά παρατηρείται συναδελφικότητα και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο επικρατεί η συνεργατική φωνή και λιγότερο η συγκαταβατική σιωπή και

φωνή, η αμυντική σιωπή και φωνή και στις δύο βαθμίδες (Πίνακας 1 και 2). Επιπροσθέτως, όσο πιο συχνά παρατηρείται φιλική συμπεριφορά τόσο πιο πολύ επικρατεί η συνεργατική σιωπή και φωνή στην Πρωτοβάθμια (Πίνακας 1) και η συνεργατική φωνή στη Δευτεροβάθμια (Πίνακας 2) και λιγότερο η συγκαταβατική σιωπή και φωνή, η αμυντική σιωπή και φωνή και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πίνακας 1 και 2). Συγχρόνως η αρνητική διάσταση της αποδέσμευσης/αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών αναδείχτηκε να σχετίζεται θετικά με τη συγκαταβατική και αμυντική σιωπή και φωνή και αρνητικά με τη συνεργατική φωνή για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πίνακας 1 και 2). Ως προς τις διαφορές στις συσχετίσεις, οι διάσταση που αφορά στην περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζεται σημαντικά με τις διαστάσεις της οργανωσιακής φωνής μόνο στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας. (Πίνακας 1 και 2).

Πίνακας 1: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των διαστάσεων του οργανωτικού κλίματος και της οργανωσιακής σιωπής και φωνής στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας

Συσχετίσεις Pearson	Συγκαταβατική σιωπή	Αμυντική σιωπή	Συνεργατική σιωπή	Συγκαταβατική φωνή	Αμυντική φωνή	Συνεργατική φωνή
Υποστηρικτική συμπεριφορά	-0,262**	-0,283**	0,133**	-0,195**	-0,203**	0,273**
Κατευθυντικός	0,067	0,139**	-0,015	0,075	0,143**	-0,063
Περιοριστικός	0,194**	0,198**	-0,097*	0,172**	0,198**	-0,144**
Συναδελφικό-τητα/συνεργασία	-0,309**	-0,348**	0,030	-0,255**	-0,277**	0,304**
Φιλική συμπεριφορά	-0,286**	-0,256**	0,088*	-0,191**	-0,229**	0,279**
Αποδέσμευση/αποστασιοποίηση	0,235**	0,252**	-0,037	0,177**	0,208**	-0,192**

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

Πίνακας 2: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των διαστάσεων του οργανωτικού κλίματος και της οργανωσιακής σιωπής και φωνής στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας

Συσχετίσεις Pearson	Συγκαταβατική σιωπή	Αμυντική σιωπή	Συνεργατική σιωπή	Συγκαταβατική φωνή	Αμυντική φωνή	Συνεργατική φωνή
Υποστηρικτική συμπεριφορά	-0,270**	-0,269**	0,113*	-0,192**	-0,242**	0,264**
Κατευθυντικός	0,002	0,072	0,067	-0,010	0,109*	0,007
Περιοριστικός	0,094*	0,149**	-0,075	0,022	0,087	-0,077
Συναδελφικό-τητα/συνεργασία	-0,320**	-0,288**	-0,003	-0,202**	-0,222**	0,301**
Φιλική συμπεριφορά	-0,289**	-0,258**	0,020	-0,180**	-0,247**	0,263**
Αποδέσμευση/αποστασιοποίηση	0,194**	0,248**	0,013	0,105*	0,200**	-0,160**

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα φαινόμενα της οργανωσιακής σιωπής και φωνής σε σχέση με το οργανωτικό κλίμα των σχολικών μονάδων. Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας η θετική διάσταση της υποστηρικτικής στάσης του διευθυντή φάνηκε πως σχετίζεται θετικά με τη συνεργατική σιωπή και αρνητικά με τη συγκαταβατική και αμυντική σιωπή. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην υποστηρικτική στάση του διευθυντή και τη συνεργατική σιωπή αναδείχτηκε και στη μελέτη των Akçin, Erat, Alniacik και Çiftcioglu (2017) σε ακαδημαϊκούς και εργαζόμενους σε Πανεπιστήμια της Τουρκίας ενώ η αρνητική σχέση μεταξύ της υποστηρικτικής διευθυντικής στάσης και της αμυντικής σιωπής παρουσιάστηκε σε έρευνα του Altinkurt (2014) σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι αρνητικές συμπεριφορές των διευθυντικών στελεχών, που απαρτίζονται από την περιοριστική και κατευθυντική τους στάση, φάνηκε να σχετίζονται θετικά με τις αρνητικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και αρνητικά με τις θετικές τους διαστάσεις. Σε συμφωνία με τα παραπάνω είναι τα αποτελέσματα έρευνας του Çetin (2013) σε δημοτικά σχολεία της Τουρκίας όπου διαπιστώθηκε ότι οι ανοικτοί διάλογοι επικοινωνίας από διευθυντές που υποστηρίζουν τις απόψεις των εργαζομένων σχετίζονται αρνητικά με τάσεις αποσιώπησης επικοινωνιακών ιδεών, παρακράτησης ιδεών λόγω φόβου και παθητικής συναίνεσης σε ιδέες συναδέλφων. Επίσης, στην έρευνα της Καλτσογιάννη (2019) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας προέκυψε πως τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και κυρίως η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή συνδέονται αρνητικά με τη συγκαταβατική σιωπή. Συγχρόνως και σε έρευνα του Altinkurt (2014) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η περιοριστική και κατευθυντική συμπεριφορά των διευθυντών φάνηκε να σχετίζεται θετικά με το φαινόμενο της αμυντικής σιωπής, αν και σε χαμηλά επίπεδα. Επίσης η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τη συνεργατική φωνή και αρνητικά με τη συγκαταβατική και αμυντική φωνή. Παρομοίως, σε έρευνα του Çetin (2013) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ υποστηρικτικής διευθυντικής συμπεριφοράς και συνεργατικής φωνής των εκπαιδευτικών. Επίσης έρευνα της Δημητριάδου (2017) κατέληξε σε θετική συσχέτιση μεταξύ του ανοικτού σχολικού κλίματος, όπου συγκαταλέγεται και η υποστηρικτική στάση του διευθυντή, και συνεργατικής φωνής των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως στην έρευνα της Καλτσογιάννη (2019) οι θετικές διαστάσεις φωνής δεν συσχετίστηκαν με το οργανωτικό κλίμα, που η ίδια η ερευνήτρια απέδωσε στο μικρό δείγμα συμμετοχής στην έρευνα. Παράλληλα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών φάνηκε πως σχετίζονται θετικά με τις θετικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής και φωνής και αρνητικά με τις αρνητικές διαστάσεις των φαινομένων. Σε συμφωνία με μέρος των ευρημάτων της παρούσης μελέτης είναι τα αποτελέσματα έρευνας του Altinkurt (2014) σε τουρκικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στις συναδελφικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τα φαινόμενα αμυντικής σιωπής. Συγχρόνως έρευνα της Καλτσογιάννη (2019) στην Πρωτοβάθμια ανέδειξε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συγκαταβατική και αμυντική σιωπή-φωνή και την οικεία και

τη συλλογική εκπαιδευτική συμπεριφορά. Όσον αφορά στις θετικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής-φωνής δηλαδή το συνεργατικό είδος, από την ίδια έρευνα (ό.π., 2019) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις διαστάσεις που συνθέτουν το σχολικό κλίμα, στις οποίες συγκαταλέγεται και η εκπαιδευτική συμπεριφορά, κάτι που πιθανότατα οφείλεται στο σχετικά μικρό δείγμα της έρευνάς της. Αντίθετα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε μελέτη της Hargreaves (2001) οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως ενισχύουν την ανάπτυξη συγκαταβατικής και αμυντικής σιωπής-φωνής με σκοπό να αποφευχθούν συγκρούσεις, επαγγελματικές διαφορές και αμοιβαία κριτική. Επίσης, ο Alqarni (2020) βρήκε θετική συσχέτιση στην απεμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις αρνητικές διαστάσεις της οργανωσιακής σιωπής σε δημοτικά σχολεία της Σαουδικής Αραβίας. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαστάσεις της περιοριστικής συμπεριφοράς του διευθυντή σχετίζονται σημαντικά με τις διαστάσεις της οργανωσιακής φωνής μόνο στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας αναγνωρίζουν περισσότερο τις επικοινωνιακές συνέπειες που προκύπτουν από μία «γραφειοκρατικού» τύπου συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, καθώς αναμένουν έναν πιο παιδαγωγικό προσανατολισμό στο στυλ ηγεσίας που τον διακρίνει. Αντίθετα κάτι τέτοιο φαίνεται πως δεν επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας και, ενδεχομένως, να αναδεικνύει μια διαφορετική κουλτούρα ως προς την επικοινωνιακή «αποδεκτότητα» ενός διευθυντικού ηγετικού προφίλ. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η μη εφαρμογή πιθανοθεωρητικής μεθόδου δειγματοληψίας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διεξαχθούν γενικεύσεις επί των ευρημάτων. Παρότι, όμως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αναδεικνύουν διευρυμένες και ικανές τάσεις στο συγκεκριμένο πληθυσμό εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης που μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για ανάληψη αντίστοιχων ερευνητικών πρωτοβουλιών προκειμένου να αποσαφηνιστούν περισσότερο τα είδη οργανωσιακής σιωπής και φωνής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως η σχέση των φαινομένων με το οργανωτικό κλίμα στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akçin, K., Erat, S., Alniaçik, Ü., & Çiftçioğlu, A. B. (2017). Effect of Perceived Organizational Support on Organizational Silence And Task Performance: A Study On Academicians. *Journal of Global Strategic Management*, 11(1), 35-44. doi: 10.20460/JGSM.2017.244
- Alqarni, S. A. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *International Journal of Education Administration and Policy studies*, 12(1), 12-27. doi: 10.5897/IJEAPS2020.0642
- Altinkurt, Y. (2014). The Relationship between School Climate and Teachers' Organizational Silence Behaviors. *The Anthropologist*, 18(2), 289-297. doi: 10.1080/09720073.2014.11891546

- Çetin, S. (2013). Impact of Teachers' Perceptions of Organizational Support, Management Openness and Personality Traits on Voice. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 18-30. doi: 10.5897/ERR2013.1590
- Crockett, D. (2013). *Teacher Silence in South Carolina public schools* (Doctoral Dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Δημητριάδου, Ε. (2017). *Το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη μετασχηματιστική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Χαλκίδας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X
- Hoy, W. K., & Clover, I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110. doi: 10.1177/0013161X86022001007
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Καλτσογιάννη, Α. (2019). *Το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής/φωνής του εκπαιδευτικού και συσχετισμοί με το σχολικό κλίμα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Klein, J. (2017). Steps to promote open and authentic dialogue between teachers and school management. *School Leadership Management*, 37(4), 391-412. doi: 10.1080/13632434.2017.1325353
- Le Pine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of applied psychology*, 83(6), 853-868. doi: 10.1037/0021-9010.83.6.853
- Milliken, F.J., Morrison, E.W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management studies*, 40, 1453-1476. doi: 10.1111/1467-6486.00387

- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725. doi: 10.2307/259200
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Speaking up, remaining silent: The dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1353-1358. doi: 10.1111/1467-6486.00383
- Travis, D. J., Gomez, R., & Mor Barak, M. E. (2011). Speaking up and stepping back: Examining the link between employee voice and job neglect. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1831-1841. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.05.008
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, L. C. (2003). Conceptualizing employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. doi: 10.1111/1467-6486.00384

Η αποτύπωση της διαχείρισης χρόνου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του. Μια μελέτη περίπτωσης

Ανδρεαδέλλη Ελένη

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε. 79, Μ.Δ.Ε., Μ.Σc, Υποψήφια Διδάκτορας,
andreadellieleni@gmail.com*

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας μεθόδου αποτύπωσης της διαχείρισης του ημερήσιου χρόνου του διευθυντή, μέσα από την μελέτη περίπτωσης ενός γυμνασίου της Θεσσαλονίκης. Η διαχείριση του χρόνου αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να διεκπεραιώνει τα καθήκοντά του και να είναι η εργασία του αποτελεσματική. Πολλοί διευθυντές κατανέμουν τον επαγγελματικό τους ημερήσιο χρόνο ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους, το ένστικτό τους ή την παρόρμηση της στιγμής, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται αφενός προβλήματα κακοδιαχείρισης και αφετέρου επαγγελματική εξουθένωση. Μπροστά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται καθημερινά να διαχειριστεί με ευελιξία τις διαφορετικές λειτουργίες της διοίκησης, οπότε η συστηματική αποτύπωση της κατανομής του χρόνου του βοηθάει τόσο στην ανάδειξη των προβλημάτων όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση χρόνου, διεκπεραίωση καθηκόντων, αποτελεσματική διοίκηση

Εισαγωγή

Ο όρος «διαχείριση χρόνου» αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα στελέχη και οι εργαζόμενοι των οργανισμών και των επιχειρήσεων κατανέμουν τον διαθέσιμο χρόνο τους και συγκροτεί ένα ξεχωριστό πεδίο που αναπτύχθηκε από τη διοικητική επιστήμη, το οποίο αναλύει και μελετά τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί να γίνει καλύτερη διαχείριση του χρόνου καθώς και τις δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτό (Dawson, 2014). Στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι έρευνες έχουν διαπιστώσει πως η διαχείριση χρόνου από τον διευθυντή συνδέεται με το βαθμό εκπλήρωσης των καθηκόντων του και μπορεί να έχει σημαντικές θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στις λειτουργίες του σχολείου (Leithwood et al., 2004). Η βασική αδυναμία που εμφανίζουν οι διευθυντές είναι η κακή εκτίμηση του χρόνου που ξοδεύουν καθημερινά στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους, οπότε αδυνατούν να εντοπίσουν πού οφείλονται οι δυσλειτουργίες. Αυτό τους οδηγεί να αποφασίζουν ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους, το ένστικτό τους ή την παρόρμηση της στιγμής, να κάνουν ελλειπείς προγραμματισμούς οι οποίοι καταστρατηγούνται στην πράξη και οδηγούν σε συσσώρευση προβλημάτων, αναποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση (Bush, 2015· Warner & Harter, 2006).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990, οι ερευνητές της εκπαίδευσης προσπάθησαν να συνδέσουν τις ημερήσιες ενέργειες του διευθυντή, με τα είδη των καθηκόντων του και την

εκπλήρωσής τους. Πρόκειται κυρίως για εθνογραφικές έρευνες και μελέτες αυτοαναφοράς, οι οποίες λόγω της μεθοδολογικής τους φύσης αδυνατούσαν να καταλήξουν σε αξιοποιήσιμα συμπεράσματα¹ (Martinko & Gardner, 1990). Ακολούθησαν έρευνες που ανέπτυξαν τη μέθοδο δειγματοληψίας εμπειρίας² (experience sampling method), η οποία εξακολουθούσε να μειονεκτεί ως προς τις υποκειμενικές ερμηνείες και τις προκαταλήψεις (Spillane et al., 2007). Παράλληλα, αναπτύχθηκαν πολλές ποσοτικές έρευνες, οι οποίες προσπάθησαν να αποτυπώσουν τη συσχέτιση της διαχείρισης χρόνου και του βαθμού εκπλήρωσης των καθηκόντων του διευθυντή, επιβεβαιώνοντας περισσότερο τη συσχέτιση, παρά ερευνώντας την αυτή καθαυτή (Schleicher, 2012).

Το 2009, οι ερευνητές του Ινστιτούτου για την Έρευνα στη Εκπαιδευτική Πολιτική και τις Πρακτικές (ΙΕΕΠΠ) του πανεπιστημίου του Στάνφορντ σχεδίασαν και υλοποίησαν μια έρευνα στην οποία προσπάθησαν αφενός να αξιοποιήσουν τα θετικά των προηγούμενων ερευνών και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, εκπαιδευμένοι ερευνητές παρατηρούσαν (μη συμμετοχικά), σε ημερήσια βάση και ανά 5 λεπτά, μεγάλο αριθμό διευθυντών σχολείων, κατέγραφαν το είδος των καθηκόντων – ενεργειών, τον τόπο διεξαγωγής και περιέγραφαν τη διαχείριση χρόνου που αυτοί έκαναν. Με αυτό τον τρόπο αφενός συνέλεξαν δεδομένα από μεγάλο αριθμό σχολείων και αφετέρου απέφυγαν τις προκαταλήψεις των υποκειμένων. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν φαίνονται στον πίνακα 1 (Hornig et al., 2009).

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ	ΕΚΠ/ΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
Διαχείριση στοιχείων μαθητών	Οργάνωση συνεδριάσεων
Διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών	Οργάνωση ενισχυτικής διδασκαλίας
Επίβλεψη και διαχείριση της φοίτησης των μαθητών	Διευκόλυνση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
Διαχείριση σχολικού προγράμματος	Αξιοποίηση της αξιολόγησης για την βελτίωση του προγραμματισμού
Συμπλήρωση απαιτούμενης γραφειοκρατίας	Ανάπτυξη προγραμμάτων δραστηριοτήτων
Επίβλεψη εφαρμογής προβλεπόμενων τεστ	Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης
Διαχείριση ζητημάτων ειδικής αγωγής	Αξιολόγηση της πορείας υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
Οικονομική διαχείριση	Κοινωνική αλληλεπίδραση με το προσωπικό για σχολικά ζητήματα
Διαχείριση του βοηθητικού και εξωδιδακτικού προσωπικού	Κοινωνική αλληλεπίδραση με το προσωπικό για εξωσχολικά ζητήματα
Διατήρηση κτηριακών υποδομών	Ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές
Ανάπτυξη ασφαλούς περιβάλλοντος	Συμβουλευτική μαθητών και γονέων
Αντιμετώπιση των ανησυχιών των διδασκόντων	Παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων

¹ Είτε λόγω μικρού δείγματος είτε λόγω υποκειμενικών (ατομικών) και μη αξιόπιστων αυτοαναφορικών δεδομένων.

² Σύμφωνα με αυτή, οι διευθυντές καλούνταν δεκαπέντε φορές ημερησίως και για πέντε ημέρες, μέσω φορητών συσκευών, να αποτυπώσουν τι έκαναν εκείνη τη στιγμή.

Πρόσληψη προσωπικού	Επικοινωνία με τους γονείς
Διασύνδεση με άλλα σχολεία και διευθυντές	Διαχείριση κρίσεων
Διαχείριση προσωπικού και επαγγελματικού χρονοδιαγράμματος	Άτυπες συζητήσεις με διδάσκοντες για σχολικά ζητήματα
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ - ΤΡΕΧΟΝΤΑ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
Επισκόπηση του σχολείου, παρατήρηση των τάξεων και της διδασκαλίας	Συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους οργανισμούς
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και παροχή ανατροφοδότησης	Αξιοποίηση των περιφερειακών και άλλων συναντήσεων και συνεργασιών
Άτυπη καθοδήγηση διδασκόντων	Συνεργασία με την περιφερειακή διοίκηση για παροχή υποδομής
Πρώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης (υπηρεσιακό απαιτούμενο)	Χρηματοδότηση και αναζήτηση πόρων
Συλλογή και χρήση δεδομένων για την επικαιροποίηση των οδηγιών	

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση καθηκόντων διευθυντών σχολικών μονάδων

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν συνδυάστηκαν με άλλα (υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, οικονομικο-κοινωνικά στοιχεία, σχολικό κλίμα) προκειμένου να συσχετιστούν με τις επιδόσεις στις τυποποιημένες εθνικές δοκιμασίες³ και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία λίγα είναι γνωστά για τη διαχείριση χρόνου του διευθυντή ως προς την εκπλήρωση των καθηκόντων του. Οι αναλύσεις και οι προτάσεις της διεθνούς έρευνα για τα επιτεύγματα και τις αδυναμίες των διευθυντών στη διαχείριση του χρόνου τους, για τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργήσουν και για τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν είναι έξω από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Πατρώνας & Παυλάκης, 2011).

Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια αξιοποιεί τα δεδομένα του πρώτου σταδίου της έρευνας που προαναφέρθηκε, δηλαδή την κατηγοριοποίηση των καθηκόντων του διευθυντή, και τη μέθοδο της στοχευόμενης ποιοτικής παρατήρησης.

³ Για το ζήτημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών και τη μέτρηση των σχολικών επιδόσεων μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών, οι ανθρωπιστικές επιστήμες υποστηρίζουν πως η επικράτηση των στόχων της αγοράς στην εκπαίδευση είναι αυτή που οδήγησε στην ποσοτικοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την απομάκρυνση των σχολείων από τους εγγενείς εκπαιδευτικούς τους στόχους (Καραφύλλης, 2007). Οι επιστήμες της διοίκησης στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολικών οργανισμών και θεωρούν πως αυτό θα επιτευχθεί μέσω αντικειμενικών μετρήσεων των μαθητικών επιδόσεων και συγχρονισμού του σχολείου με την κοινωνία (McCleskey, 2014). Παρόλο που το ζήτημα είναι σημαντικό και έχει βαθιές φιλοσοφικές ρίζες διότι απαντά στο ερώτημα για το είδος της εκπαίδευσης που θέλουμε, δεν είναι αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Θίγεται λόγω της σοβαρότητάς του, αλλά δεν αναλύεται.

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσει με σαφήνεια τη διαχείριση χρόνου που κάνει ο διευθυντής σχολικής μονάδας σε ημερήσια και εβδομαδιαία βάση. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν: α) το είδος των καθηκόντων που διεκπεραιώνει ο διευθυντής καθημερινά στη διάρκεια μίας εβδομάδας, β) τον βαθμό διεκπεραίωσής τους, γ) τα προβλήματα παρουσιάζονται.

Η μεταφορά μιας ερευνητικής προσέγγισης από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας σε αυτό μιας άλλης δημιουργεί ερωτήματα συμβατότητας. Στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου κυριαρχεί το αγγλοσαξονικό μοντέλο, με τοπικές παραλλαγές και διαφορετικούς βαθμούς υιοθέτησης. Εντός αυτού του οργανωτικού πλαισίου, ο Έλληνας διευθυντής σχολικής μονάδας ασκεί καθήκοντα που δεν διαφέρουν πολύ από αυτά που παρουσιάστηκαν στον πίνακα 1. Παρά την περιορισμένη εμπέδωση και αυτονομία της ελληνικής σχολικής μονάδας, τα πεδία δράσης είναι αντίστοιχα. (Σαϊτής, 2007). Αυτή η θέση ενισχύεται και από τη νομοθεσία που αφορά τα καθήκοντα των διευθυντών⁴. Ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι ενέργειες των διευθυντών έχουν διαφορετική θεσμική υπόσταση (για παράδειγμα η πρόσληψη προσωπικού), υπάρχει ένας κοινός πυρήνας ως προς το περιεχόμενο (ο Έλληνας διευθυντής ενεργοποιεί τις διαδικασίες για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, παράλληλης στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, προσωπικού καθαριότητας κ.ά.). Συνεπώς, στο μεθοδολογικό ερώτημα που τίθεται για το κατά πόσον η κατηγοριοποίηση που προτείνεται μπορεί να ταιριάζει στο ελληνικό μοντέλο η απάντηση είναι καταφατική.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η παρατήρηση, κατά την οποία η ερευνήτρια ως παρατηρήτρια αποτύπωσε ποιοτικά δεδομένα. Ο βαθμός συμμετοχής της ερευνήτρια ανήκει στο δεύτερο στάδιο, σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια διαβάθμισης της συμμετοχής του ερευνητή (Κεδράκα, 2008). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σχάρα παρατήρησης, η οποία οργανώθηκε με βάση τα είδη καθηκόντων του διευθυντή (βλ. πίνακα 1). Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης, έγινε θεματική ανάλυση των αναφορών και, επικουρικά, ανάλυση συχνοτήτων στα δεδομένα των παρατηρήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μελέτη περίπτωσης: Αποτύπωση της διαχείρισης χρόνου του διευθυντή σχολικής μονάδας

Η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2019 σε γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης. Η ερευνήτρια παρατηρούσε και ακολουθούσε τον διευθυντή του σχολείου καθόλη τη διάρκεια της εργασίας του (shadowing), κάθε μέρα και για μία εβδομάδα. Παράλληλα, είχε τη δυνατότητα να ζητήσει από αυτόν διευκρινήσεις. Κάθε νέα παρατήρηση γινόταν με κριτήριο την αλλαγή, δηλαδή όταν μια νέα ενέργεια ακολουθούσε την προηγούμενη. Χρονική μονάδα ήταν η ημέρα. Για κάθε μέρα συμπληρωνόταν νέο φύλλο παρατήρησης. Συλλέχθηκαν τελικά πέντε φύλλα.

⁴ Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002 (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002) Υ.Α.

Με βάση το σύνολο των ενεργειών του διευθυντή στη διάρκεια πέντε ημερών έγινε ανάλυση συχνοτήτων, η οποία έδειξε πως το 37.33% αφορούσε τη διοικητική διαχείριση, το 13.81% αφορούσε την οργανωτική λειτουργία, το 17.44% αφορούσε τις καθημερινές οδηγίες και τα τρέχοντα ζητήματα, το 3.33% τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διδασκαλία, το 3.25% την ανάπτυξη των εξωτερικών σχέσεων, το 6.62% την ανάπτυξη των εσωτερικών σχέσεων και το 18.22% αφορούσε άλλα ζητήματα που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες. Είναι αναμενόμενο το μεγαλύτερο μέρος των καθηκόντων του διευθυντή να αφορά τη διοικητική διαχείριση, διότι η γραφειοκρατία (έγγραφα, φόρμες συμπλήρωσης στοιχείων, στατιστικά) η επίβλεψη εφαρμογής του σχολικού προγράμματος γενικής και ειδικής αγωγής και τη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι οι κύριες καθημερινές ενασχολήσεις του διευθυντή. Τα τρέχοντα ζητήματα καταλαμβάνουν ένα σημαντικό μέρος των διευθυντικών καθηκόντων. Ενδιαφέρον είναι πως το ένα πέμπτο περίπου των ενεργειών του διευθυντή είναι απροσδιόριστα, δηλαδή δεν εντάσσονται σε κάποιο κατηγορία καθηκόντων. Το περιεχόμενο αυτών των ενεργειών αποτυπώνεται στην ποιοτική ανάλυση.

Στη συνέχεια, έγινε θεματική ανάλυση στα ποιοτικά δεδομένα των πέντε ημερών, προκειμένου να παραχθούν κατηγορίες και υποκατηγορίες και να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας. Παράχθηκαν τέσσερα θέματα - κατηγορίες: α) η ολοκλήρωση, β) η αναβολή, γ) η αδυναμία διεκπεραίωσης και δ) η αποφυγή καθηκόντων.

A. Η ολοκλήρωση των καθηκόντων του διευθυντή γινόταν είτε εμπρόθεσμα (α' υποκατηγορία) είτε εκπρόθεσμα (β' υποκατηγορία). Στην πρώτη περίπτωση, οι ενέργειες που απαιτούνταν γινόταν είτε με πρωτοβουλία του διευθυντή, είτε με πρωτοβουλία άλλων (υποδιευθυντή, εκπαιδευτικών). Αναφορά⁵ 1.Δ.α.1.3 «Ο διευθυντή ενημερώθηκε για το αίτημα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την άμεση αποστολή στοιχείων για και δήλωσε πως θα το κάνει». Αναφορά Δ.α.1.9 «Ολοκληρώνεται το ωράριο, ο διευθυντής δεν έστειλε τα στοιχεία. Η υποδιευθύντρια ανέλαβε από μόνη της την αποστολή την τελευταία στιγμή». Κατά τη δεύτερη περίπτωση, η εκπρόθεσμη ολοκλήρωση οφειλόταν είτε σε απόφαση του διευθυντή, ή σε αμέλειά του, ή στην αμέλεια άλλων. Αναφορά 1.ΕΠ.β.3.9 «...Δήλωσε πως δεν πρόλαβε να κάνει τις απαιτούμενες ενέργειες για να ενημερωθεί ο Σ.Δ. για επικείμενη τακτική συνεδρίαση». Αναφορά 1.ΕΠ.β.4.9 «[...] Ολοκλήρωσε τις ενέργειες που απαιτούνται για να ενημερωθεί ο Σ.Δ. Εξαιτίας της καθυστέρησης, μετατέθηκε η ημερομηνία της συνεδρίασης».

B. Η αναβολή των καθηκόντων του διευθυντή γινόταν είτε ελλείψει σχεδιασμού (α' υποκατηγορία) είτε λόγω νέου σχεδιασμού (β' υποκατηγορία). Στην πρώτη περίπτωση,

⁵ Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, κάθε αναφορά έλαβε έναν ή περισσότερους κωδικούς, καθένας αποτελούμενος από πέντε στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες (1= ολοκλήρωση, 2=αναβολή κλπ), το δεύτερο στοιχείο αναφέρεται στο είδος των καθηκόντων (Δ για τα διοικητικά, Ο για τα οργανωτικά κλπ), το τρίτο στοιχείο αναφέρεται στην υποκατηγορία κάθε θέματος (α ή β ή γ), το τέταρτο στοιχείο αναφέρεται στην ημέρα της παρατήρησης (1 για την πρώτη μέρα, 2 για τη δεύτερη κλπ) και το τελευταίο στοιχείο είναι αριθμητικό και αφορά στον αύξοντα αριθμό της ημερήσιας ενέργειας/καθήκοντος του διευθυντή. Για παράδειγμα, η αναφορά 1.Δ.α.1.3 αφορά την κατηγορία «ολοκλήρωση» (1), το είδος «διοικητικό καθήκον» (Δ), την υποκατηγορία «εμπρόθεσμα» (α), την πρώτη μέρα (1) και την τρίτη σε σειρά ενέργεια του διευθυντή για εκείνη την ημέρα (3).

η αναβολή ήταν αποτέλεσμα είτε αμέλειας δημιουργίας των προβλεπόμενων συνθηκών, ή αδυναμίας διαχείρισης απρόβλεπτων συνθηκών, ή ελλιπούς σειράς ενεργειών. Κατά τη δεύτερη περίπτωση, αυτή του νέου σχεδιασμού, η αναβολή οφειλόταν σε απρόβλεπτες συνθήκες ή σε νέα δεδομένα. Αναφορά 2.Δ.β.2.1 *«Η αυριανή εκδρομή αναβάλλεται λόγω της κήρυξης έκτακτης απεργιακής κινητοποίησης και η απόφαση για το ωρολόγιο πρόγραμμα θα παρθεί αύριο ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς που θα απεργήσουν»*.

Γ. Η αδυναμία διεκπεραίωσης των καθηκόντων του διευθυντή ήταν αποτέλεσμα έλλειψης σχεδιασμού (α' υποκατηγορία) ή έλλειψης ικανοτήτων (β' υποκατηγορία). Στην πρώτη περίπτωση, ο ανεπαρκής σχεδιασμός φάνηκε από τις συνεχείς αναβολές ή την ελλιπή εκτίμηση των προαπαιτούμενων ενεργειών. Αναφορά 3.Ο.α.2.2 *«[Εκκρεμεί από την προηγούμενη εβδομάδα] Ο διευθυντής διαπίστωσε πως δε συγκέντρωσε τα στοιχεία για την κατάθεση αιτήματος πρόσληψης βοηθητικού προσωπικού και η προθεσμία λήγει σύντομα»*. Αναφορά 3.Ο.α.3.5 (επόμενης μέρας) *«Ο διευθυντής διαπίστωσε εκ νέου πως δε συγκέντρωσε τα παραπάνω στοιχεία και πρέπει να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για να του τα δώσουν»*. Αναφορά 3.Ο.α.5.5 (τελευταία ημέρα, λήξη προθεσμίας) *«Ο διευθυντής διαπίστωσε πως τελικά δεν ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς ώστε να συγκεντρώσει τα στοιχεία για την κατάθεση αιτήματος πρόσληψης βοηθητικού προσωπικού»*. Στη δεύτερη περίπτωση, η έλλειψη ικανοτήτων είναι είτε πραγματική (μη διεκπεραίωση καθηκόντων λόγω ανεπάρκειας διοικητικών, οργανωτικών και άλλων ικανοτήτων που προϋποθέτει η διευθυντική θέση) είτε παρουσιάζεται ως πραγματική, ενώ υποκρύπτει άγνοια καθηκόντων. Αναφορά 3.ΕΣ.β.4.6 *«Ο διευθυντής απέρριψε το αίτημα του Συλλόγου Γονέων να συμμετέχουν σε παιδαγωγική συνεδρίαση για παραβατική συμπεριφορά μαθητή»*. Ο διευθυντής φάνηκε να έχει ελλιπείς ικανότητες διαχείρισης εσωτερικών σχέσεων και άγνοια ως προς τα καθήκοντά του και τη νομοθεσία

Δ. Η αποφυγή των καθηκόντων σχετιζόταν με την υιοθέτηση τακτικών μετακύλησης ενεργειών και ευθυνών σε άλλους (α' υποκατηγορία) ή με την υποτίμηση αυτών των καθηκόντων (β' υποκατηγορία). Στην πρώτη περίπτωση, η αποφυγή των καθηκόντων εκφράζεται είτε ως συνεχής αναβολή, ή ως ασάφεια αρμοδιοτήτων – αναθέσεων. Πολλές αναφορές των κατηγοριών «αναβολή καθηκόντων» και «αδυναμία διεκπεραίωσης καθηκόντων» εντάσσονται και εδώ. Στη δεύτερη περίπτωση, η υποτίμηση των καθηκόντων οδηγεί είτε στη απόφαση της εξαίρεσης των σχετικών ενεργειών από τον σχεδιασμό είτε στην παράβλεψη τους. Αναφορά 4.ΕΣ.β.2.7 *«Σε έκτακτη παιδαγωγική συνεδρίαση, ο διευθυντής μαζί με τον Σ.Δ. αποφάσισαν για το είδος και το περιεχόμενο των διδακτικών επισκέψεων και των εκδρομών της χρονιάς»*. Αναφορά 4.ΕΣ.β.2.8 *«Ο διευθυντής είπε στους μαθητές να ενημερώσουν τους γονείς τους για το κόστος των δράσεων»*. Ο διευθυντής εξαίρεσε από τη συζήτηση τον σύλλογο γονέων, υποτιμώντας τον ρόλο τους στην οικονομική συνεισφορά.

Ένα μεγάλο μέρος αναφορών, περίπου το ένα πέμπτο όπως φάνηκε από την ανάλυση συχνοτήτων, αφορά ενέργειες που από κάθε άποψη απέχουν από τα καθήκοντα του διευθυντή. Η ενασχόληση με εξωσχολικές εργασίες απροσδιόριστου περιεχομένου (χωρίς να ανακοινώνει πού θα πάει), η αρχειοθέτηση εγγράφων που έχουν συσσωρευτεί

(εργασία που ανατίθεται σε εκπαιδευτικό), οι μακροσκελείς συζητήσεις με το σχολικό συμβούλιο (απασχολώντας τους από το μάθημα και ελπίζοντας στη συμπάθειά τους) για θέματα ελάσσοнос σημασίας. Πρόκειται για σπατάλη ημερήσιου χρόνου, που δε συνάδει με τα καθήκοντα του διευθυντή.

Συμπεράσματα

Στο παρών άρθρο παρουσιάστηκε η μελέτη περίπτωσης γυμνασίου στο οποίο αποτυπώθηκε η ημερήσια και εβδομαδιαία διαχείριση χρόνου του διευθυντή, με τη την αξιοποίηση σχάρας παρατήρησης. Επικουρικά, συλλέχτηκαν ποσοτικά δεδομένα. Η ολοκλήρωση, η αναβολή, η αδυναμία διεκπεραίωσης και η αποφυγή είναι οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι ενέργειες του διευθυντή, όταν πρόκειται να εκτελέσει τα καθήκοντά του. Η ανάλυση και η ερμηνεία έδειξαν πως αυτή η αποτύπωση μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη για τον διευθυντή και τη σχολική μονάδα, διότι συνδέει το είδος των καθηκόντων που διεκπεραιώνονται ημερησίως και εβδομαδιαίως, τον βαθμό διεκπεραίωσής τους και την εύστοχη ή τη δυσμενή έκβασή τους. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή και, κατ' επέκταση, του έργου της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η μεθοδολογική βελτίωση και η επέκταση αυτής της έρευνας σε μεγάλη κλίμακα θα μπορούσε να αποτυπώσει τα προβλήματα διαχείρισης χρόνου του διευθυντή ως προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του. Συνδυαστικά, η ποσοτική ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία δεδομένων που θα προέκυπταν από πιο αναλυτικές παρατηρήσεις (μη συμμετοχική παρατήρηση) θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν και να εμπλουτιστούν από τις ποιοτικές αναφορές και ερμηνείες. Έτσι δίνεται η δυνατότητα δημιουργία ενός «χάρτη ενεργειών του Έλληνα διευθυντή» ως γενικευμένη αποτύπωση της σχέσης χρόνου και διεκπεραίωσης καθηκόντων.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Bush, T. (2015). Organisation theory in education: How does it inform school leadership. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1).

Dawson, McD. (2014). Management issues: Get the Monkey off Your back & other topics. *The Australian and New Zealand Institute of Insurance and Finance journal*, 37(3).

Hornig, E.L., Klasik, D. & Loeb, S.(2009). *Principal time-use and school effectiveness*. Stanford: Institute for Research on Education Policy & Practice.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K.(2004). *How Leadership Influences Student Learning. Learning from Leadership Project*. Minnesota, Toronto: The Wallace Foundation.

- Martinko, M. J. & Gardner, G. L. (1990). Structured Observation of Managerial Work: A Replication and Synthesis. *Journal of Management Studies* 27: 329-357.
- McCleskey, J.A. (2014). Situational, Transformational and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5, 117-130.
- Schleicher, A. (2012). Developing effective school leaders. In: A. Schleicher (ed) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Spillane, J. P., Camburn, E.M. & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools* 6: 103-125.
- Warner, R. & Harter, J. (2006). The elements of great management. In *Business book summaries*. New York: Gallup press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [Ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καραφύλλης, Γ. (2007). *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε στις 4/10/2020 από τον ιστότοπο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων www.adulteduc.gr
- Πατρόνας, Δ. & Παυλάκης, Μ. (2011). *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Σαΐτης, Χ (2007). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα μιας ποιοτικής προσέγγισης

Τσολακίδης Γ. Ιωάννης Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Εδ, Διδάκτορας, tsolakid@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν του νομού Μαγνησίας. Μέσα από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις τους σχετικά με πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τους ως επαγγελματίες τον εαυτό τους, αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές διαμόρφωσης της πολυδιάστατης επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η έρευνα υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας ως εργαλείο τη συνέντευξη

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Οι μεταβολές κι εξελίξεις που υλοποιούνται στην εκπαίδευση, ενισχύουν την εξέταση κι επανεξέταση-αναθεώρηση της επαγγελματικής ταυτότητάς του εκπαιδευτικού. Εφόσον η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει το σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, ρόλων και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, θεωρείται αναγκαία κι επιτακτική η ανασύνταξη της με γνώμονα τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις εμπειρίες που αποκομίζει μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Λόγω της πληθώρας των ορισμών για την επαγγελματική ταυτότητα που υπάρχουν στην ερευνητική βιβλιογραφία (Beauchamp & Thomas, 2009 · Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή μια ακριβής κατανόηση του όρου, με τους ερευνητές να χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις έννοιες της εαυτού και της ταυτότητας (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006). Η σημαντικότητα της επαγγελματικής ταυτότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτυπώνεται μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους, καθώς τους επιφέρει μια αίσθηση επαγγελματικής σύνδεσης και αναγνώρισης. Κατά αυτή την έννοια, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί συνάρτηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών να προσδιορίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους (Marcelo, 2009).

Οι Beijaard, Verloop, και Vermunt, (2000), στην προσπάθεια οριοθέτησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, εντοπίζουν τρία γνωρίσματα. Αυτά αποτελούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του και τυγχάνουν ιδιαίτερης σημασίας, καθώς καθορίζουν τη σχέση του με τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000) εκλαμβάνεται ως: α) *γνώστης αντικειμένου (subject matter expert)*: πρόκειται για τη στάση που έχει ο εκπαιδευτικός ως προς τις γνώσεις του, το γνωστικό του αντικείμενο, β) *καθοδηγητής*-

μεσολαβητής (didactical expert): δηλαδή ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οργανώνει και διαχειρίζεται την διαδικασία της μάθησης, γ) *παιδαγωγός (pedagogical expert)*: αφορά τη στάση που κρατά ο εκπαιδευτικός σε θέματα κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το ποια στοιχεία διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Μέθοδος-Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων. Για τη διεξαγωγή της κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος αναφερόταν στην επαγγελματική ταυτότητα. Ειδικότερα συστήθηκαν-κατασκευάστηκαν πέντε άξονες: Ο πρώτος άξονας είχε το χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού, καθώς εστιάζεται στην περιγραφή του εκπαιδευτικού από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο δεύτερος άξονας, αναφερόταν στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και έθετε ζητήματα που συνάγουν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και την κοινωνία. Ο τρίτος άξονας, επικεντρωνόταν στους παράγοντες-εμπόδια, που επηρεάζουν και δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Ο τέταρτος άξονας, ήταν σχετικός με ευρύτερα θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Τέλος, ο πέμπτος άξονας διαπραγματεύεται πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της έρευνα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν τα εξής (δημογραφικά) χαρακτηριστικά: Οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10) του δείγματος, ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Ακολούθως, τρεις εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών κι άλλοι δυο στην ηλικιακή ομάδα 50+. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (8/10), μόνιμοι-ες (8/10) ως προς την σχέση εργασίας. Οι περισσότεροι (7 στους 10) αναφέρουν ότι έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, 2 στους 10 λιγότερη από 10 έτη και μόνο μια εκπαιδευτικός προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 26 έτη. Σχετικά με την κατοχή άλλου πτυχίου (πέραν του βασικού τους), δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά ενώ άλλοι δυο από τους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό Τίτλο και μια εκπαιδευτικός κατείχε και Διδακτορικό. Οι εννιά στους δέκα είχαν παρακολουθήσει Εισαγωγική επιμόρφωση, ενώ όλοι τους δήλωσαν ότι συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμόρφωση-εις. Τέλος, οι επτά στους δέκα υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία (3/10), με τα σχολεία των περισσότερων (7/10) να βρίσκονται σε αστικές περιοχές.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα γίνει βάσει των προαναφερθέντων αξόνων.

Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς

Τα βασικότερα θέματα που αναδείχθηκαν ύστερα από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου της ερώτησης που αφορούσε πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την «εικόνα» τους, τον «εαυτό» τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ήταν:

η *συνέπεια* με την οποία ασκούν το έργο τους καθώς εκπαιδευτικοί (4/10) θεωρούν ότι σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας

«...Εγώ, πάντα αισθανόμουν επαγγελματίας. Ακόμα και αν θέλεις και στο επίπεδο της νομοθεσίας, δηλαδή θέλω να τηρούνται οι νόμοι. Δηλαδή, το να είμαι στην ώρα μου, να τηρώ τις τυπικότητες κτλ, το θεωρώ κομμάτι του επαγγελματισμού. Να μην είναι ερασιτέχνης κανείς στο σχολείο. Και στην προσχολική εκπαίδευση υπήρχε αρκετός ερασιτεχνισμός...» (9Π)

η *αγάπη* τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με τέσσερις εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσαν τους εαυτούς τους ως άτομα που αγαπούν πολύ τα παιδιά και τη δουλειά τους.

«...δίνω και τη ψυχή μου για τα παιδιά και για τη μάθησή τους. Μου αρέσει πάρα πολύ η δουλειά που κάνω...» (1Π)

« Θεωρώ, ότι είμαι μια εκπαιδευτικός που αγαπά το αντικείμενο της δουλειάς, που για μένα είναι όνειρο ζωής, γιατί έχω την πολυτέλεια να κάνω πάντα αυτό που ήθελα, να είμαι μέσα στα παιδιά. Νοιώθω και εγώ σαν παιδί. Πάντα καταρτίζομαι, γιατί θέλω εγώ να νοιώθω καλά με τον εαυτό μου, να μπορώ να ανταποκριθώ στο αντικείμενο της δουλειάς μου» (8Π)

Μια εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι στοιχεία της προσωπικότητας της- όσον αφορά το επάγγελμα της- αποτελούν η δυναμικότητα, η εργασιομανία, η οργάνωση κι η σχολαστικότητα της.

«...Είμαι πολύ δυναμική, νευρική με την καλή έννοια, δηλαδή ότι θέλω όλα να πηγαίνουν ρολόι, να έχω τα πρόγραμμα μου, συνεχώς να δίνω, είμαι πολύ εργασιομανής ...πολύ οργανωτική, δε θέλω να αφήσω κάτι στην τύχη..σχολαστική, σε μερικά σημεία εκνευρίζομαι και με τον εαυτό μου...» (7Π)

Τέλος, μια εκπαιδευτικός, τόνισε την ύπαρξη δημιουργικού άγχους, που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που τον χαρακτηρίζει ο επαγγελματισμός.

« Παρότι που έχω πολλά χρόνια στην τάξη, δεν θα έλεγα ότι δεν έχω πάντα την αγωνία κάθε πρωί που μπαίνω μέσα στην τάξη..Έχω μεγάλη αγωνία. Είναι ένα άγχος που ένας καλός επαγγελματίας πρέπει να το έχει.» (9Π)

Δεύτερος άξονας: Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα,

στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στην κοινωνία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (8/10) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους ως προς τη διδασκαλία, το Α.Π και την κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« Θεωρώ, ότι γνωρίζω καλά το αντικείμενο της δουλειάς μου, και το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους στόχους. Έχω μια πολύ καλή επαφή με τους γονείς. Εξάλλου, η τάξη μου είναι ανοικτή ως προς την κοινωνία. Συνεργάζομαι με τους γονείς. Έρχονται και μέσα στην τάξη, και κάνουν κι αυτοί δραστηριότητες. Έτσι το τρίπτυχο γονέας, δάσκαλος και παιδί, νομίζω ότι λειτουργεί θετικά προς αυτή την κατεύθυνση» (8Π)

Φυσικά, υπάρχουν και κάποιοι, που έχουν την άποψη, ότι καταβάλουν προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθούν ακόμα καλύτερα στα καθήκοντα τους και στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

« Είναι πολύ ρητορικό αυτό βέβαια. Θα μπορούσα να απαντήσω ναι ανταποκρίνομαι. Μπορεί κανείς να έχει μια άλλη άποψη. Δε θα έλεγα ότι ανταποκρίνομαι στο 100% . Νομίζω, ότι καταβάλλω κάποια προσπάθεια, για να το πω πιο σεμνά» (9Π)

Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός τους, τα θέματα που προέκυψαν, ήταν αυτό της υποδομής (7/10), της διοικητικά/υπηρεσιακά καθήκοντα (2/10), η συνεργασία με τους γονείς (2/10), ενώ άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ήταν το καλό εργασιακό κλίμα, η έλλειψη επιμόρφωσης και ο μεγάλος αριθμός μαθητών.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (επτά στους δέκα), δήλωσαν ότι το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής είναι κυρίαρχο, στις περισσότερες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

« Οποσδήποτε υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν. Έχω δουλέψει σε σχολεία στα οποία δεν υπήρχε υποδομή, δεν υπήρχαν υλικά. Ήταν πολύ δύσκολο στο να κάνεις το μάθημα, επειδή δεν υπήρχαν τα υλικά από τους μαθητές. Διδάσκω ένα μάθημα, το οποίο βασίζεται επάνω στα υλικά, δεν είναι θεωρία.» (2Π)

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις δύο εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, μπορεί να επηρεάσει το έργο τους, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν είναι καλή.

« Θεωρώ ότι τώρα, η κρίση που μαστίζει την Ελλάδα, έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς. Υπάρχει μια καχυποψία από τους γονείς. Είμαστε σε μια περιοχή, η οποία έχει πολλά οικονομικά προβλήματα. Πολλοί γονείς είναι άνεργοι...» (6Π)

Δυο εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Νηπιαγωγείο, θεωρούν ότι το διοικητικό έργο και η σχολική γραφειοκρατία, τους επηρεάζουν αρκετά στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού

τους έργου, προσθέτοντάς τους φόρο εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« Ένα θέμα που λίγο μας αγχώνει τους νηπιαγωγούς είναι ότι καλούμαστε να κάνουμε πολλά πράγματα μόνες μας. Ενώ, σε άλλες βαθμίδες όποιος κάνει διοίκηση, δεν είναι μέσα στην τάξη, εμείς που θέλουμε να είμαστε μέσα στην τάξη, υποχρεωνόμαστε να έχουμε και το διοικητικό.» (8Π)

Μια εκπαιδευτικός, τόνισε τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκτέλεση του επαγγέλματος της: *« Σίγουρα, το κλίμα του σχολείου επηρεάζει. Δηλαδή, όταν ένα κλίμα είναι δημοκρατικό, ελεύθερο, μπορείς να λειτουργήσεις πιο καλά.» (6Π), ενώ μια άλλη, θεωρεί ότι «όλα ρυθμίζονται μέσα από τη συνεργασία εκ των έσω» (7Π)*

Η μη ύπαρξη σχολικού εγχειριδίου, καθώς κι η έλλειψη επιμόρφωσης, αποτελούν εμπόδια για τον ίδιο:

« Βέβαια, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος μου: Η έλλειψη βιβλίου για την Πληροφορική στο Δημοτικό. Ο ελλιπής εργαστηριακός εξοπλισμός, η έλλειψη επιμόρφωσης, η οποία παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής του Δημοτικού» (3Π)

Τέλος, η ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στην τάξη, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει τη διδασκαλία:

« Νομίζω ότι θα ήμουν πολύ καλύτερη νηπιαγωγός, γενικότερα αν είχα ένα μικρότερο αριθμό παιδιών μέσα στην τάξη. Επίσης, υπάρχουν και δύσκολες περιπτώσεις παιδιών.» (9Π)

Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος

Τα θέματα τα οποία αναδείχθηκαν ήταν η επάρκεια και η ανεπάρκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου και του αναλυτικού προγράμματος και την ικανότητά τους να διαφοροποιούν το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7/10), εστιάζει στο θέμα της *επάρκειας*, δηλαδή, στο ότι κατέχει διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να προσεγγίζει ανάλογα, τόσο, το αντικείμενο διδασκαλίας του, όσο, και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

« Πιστεύω, ότι μπορώ να προσαρμόσω κάθε φορά, το αντικείμενο που θα διδάξω, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Γιατί, κάθε χρονιά το υλικό κι εμείς που έχουμε-εννοώ από τα παιδιά-δεν είναι το ίδιο με την επόμενη ή με την προηγούμενη. Οπότε αναγκαστικά, πρέπει να προσαρμόσουμε αυτό που θα διδάξουμε, με τις δυνατότητες των παιδιών.» (5Π)

Μάλιστα, δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν, ότι αυτό το έχουν καταφέρει, μέσα από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την αναζήτηση κατάλληλων πηγών και τρόπων, που θα

τους βοηθήσουν σε αυτό το εγχείρημα

« Φροντίζω να ενημερώνομαι. Δηλαδή, στη διδασκαλία μου πάντα αναζητώ τρόπους, μελετώ. Ποτέ δεν έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα» (6Π)

Μια εκπαιδευτικός, εξέφρασε την άποψη για συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των ήδη κατεχόμενων γνώσεων

«Πιστεύω ναι. Αυτές που έχω διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Αλλά νομίζω, ότι αυτές έχουν πια ξεπεραστεί. Γι αυτό σας λέω, πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις, οι οποίες, θα πρέπει να είναι αναγκαστικές-υποχρεωτικές μερικές φορές» (4Π)

Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους

Το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε στον άξονα αυτό, ήταν η επιπρόσθετη προσφορά χρόνου, στους μαθητές (9/10). Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός ωραρίου, για καλύψουν θέματα που αφορούν τόσο στον γνωστικό, όσο και τον κοινωνικό τομέα.

« Εννοείται. Σίγουρα. Κι ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει εδώ. Γιατί το κυριότερο είναι, το παιδί να είναι καλά. Πρώτα μετράει η ψυχολογία του παιδιού και έπειτα το μαθησιακό. Πρώτα φροντίζουμε να είναι καλά οι μαθητές μας. » (1Π)

Ενδιαφέρουσα είναι κι η γνώμη, μιας εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε μονάδα Προσχολικής Αγωγής

« Αφιερώνω σίγουρα κάποιο χρόνο, για μαθητές που έχουν κάποια προβλήματα. Είτε μαθησιακά, είτε μέσα στην κοινωνία. Όχι μόνο από τις ώρες των κενών μου, των διαλειμάτων, του σχολείου. Πολλές φορές, τα βοηθάω κι ώρες εκτός σχολείου. Δηλαδή, ότι πρόβλημα υπάρχει, το συζητώ με τους γονείς και προσπαθούμε να το λύσουμε με συζήτηση και με βοήθεια.» (5Π)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Ξεκινώντας τη συζήτηση σχετικά με τη στοιχειοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών διακρίνεται ο θετικός αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών της έρευνας ο οποίος χαρακτηρίζεται από συνέπεια, δυναμισμό κι επαγγελματισμό κι έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα των Van Huizen, Van Oers & Wubbels (2005) και των Chong & Low (2009). Η αγάπη προς το επάγγελμα, η φιλικότητα, η καλή προσέγγιση με τους-τις μαθητές-τριες, η υπομονή, καθώς κι η υπευθυνότητα-ευσυνειδησία προς το μαθητικό πληθυσμό, τονίστηκαν ιδιαίτερα από τους-τις εκπαιδευτικούς, τα οποία εναρμονίζονται με την άποψη των Carter και Doyle (1996), αναφορικά με τη διαδικασία τού να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός.

Ανάμεσα στα καθήκοντα-υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών η υπευθυνότητα για τη

διδασκαλία και για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο και συμπορεύεται με τις απόψεις των Vrasidas & Glass (2004), ότι η ίδια η διδασκαλία οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για ότι θεωρείται καλύτερο για την παιδαγωγική πράξη. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας κατανοούν και συνδέουν τη μαθητική πρόοδο με την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου, στην προσπάθεια τους να συμβάλουν μέγιστα και αποδοτικά στη σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού το οποίο διαπιστώνεται και από διάφορους ερευνητές (Bredeson & Johansson, 2000 · Garet et al., 2001),.

Αναλύοντας τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής ως στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συχνά, βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα έντονα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρεται κι από άλλους ερευνητές (Esteve, 2000 · Smyth et al., 2000), ο γραφειοκρατικός μηχανισμός του σχολικού κι ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί παράγοντα αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού. Επίσης, η έντονη ενεργητική παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να αντιμετωπίζεται ως μορφή επιτήρησης και εξωτερικού ελέγχου του έργου των εκπαιδευτικών (Zambeta et al., 2007).

Η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, καθώς και για την τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών για μάθηση, αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική. Μάλιστα η εφαρμογή κατάλληλων ανά περίπτωση μεθόδων διδασκαλίας με απώτερο στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών σύμφωνα με τους Leaton-Gray και Whitty (2010), αναδεικνύει θέματα αυτονομίας του εκπαιδευτικού κι αναμφίβολα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περιγραφή και τη σύνθεση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι θετικές προθέσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, για δαπάνη επιπρόσθετου χρόνου για τους-τις μαθητές-τρίες τους για την επίλυση προβλημάτων που αναπτύσσονται τόσο, στην προσωπική τους ζωή όσο και στο σχολικό περίγυρο, αποτελεί απόρροια της υψηλής αφοσίωσης τους στο έργο τους, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις των Thomson & Palermo (2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective.

Teaching and Teacher Education, 16, 749-764.

- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401. Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttey and E. Guyton (Eds.), *Handbook on research in teacher education* (pp. 120-142). New York: Teachers College Press.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Esteve, J. M. (2000) The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 5-23.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Zambeta E., Thoma D., Dakopoulou N. & Varsopoulos, V. (2007). Greek Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts'. In: J. Muller et al. (Eds.). *European Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts*.

Η σκοτεινή πλευρά του χαρίσματος

Μάρκου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc., chrisamarkou98@gmail.com

Περίληψη

Η ηγεσία αφορά την εκτεταμένη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και είναι σημαντική για όλα τα μέλη ενός οργανισμού επειδή επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους. Οι χαρισματικοί ηγέτες προωθούν την αποτελεσματική επίδοση των ομάδων, μπορούν να μετασχηματίσουν τους οργανισμούς κινητοποιώντας τα μέλη προς ανώτερα επίπεδα δέσμευσης και επιδόσεων εμπνέοντας τους με ένα ελκυστικό όραμα και αυξάνουν την ευημερία των εμπλεκομένων. Γίνονται αντιληπτοί ως άτομα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν την προσωπική τους γοητεία για να ηγούνται των άλλων, και το χάρισμα, το οποίο αφορά σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, ηγέτη και οπαδών, θεωρείται ότι χρησιμοποιείται για έντιμους σκοπούς. Σε αντίθεση με τις θετικές έννοιες που αποδίδονται σε αυτό, ορισμένοι χαρισματικοί ηγέτες το χρησιμοποιούν ως εργαλείο για να εκμεταλλεύονται τις καταστάσεις προς όφελός τους. Η προσωπική τους ανάγκη για δύναμη και ορισμένες ναρκισσιστικές τους τάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε κατάχρηση του χαρίσματος και καταστροφική συμπεριφορά. Η σκοτεινή τους πλευρά μπορεί να απειλήσει και να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής όλων όσων συνδέονται με αυτήν.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγέτης, χάρισμα, μετασχηματιστικός, τοξικός, καταστροφικός

Εισαγωγή

Η αμφισβήτηση της θεωρίας των μεγάλων ανδρών, που πρόσβευε ότι οι ηγέτες διαθέτουν κάποιο χάρισμα κληρονομικό ή προερχόμενο από ορισμένα γενετικά χαρακτηριστικά, οδήγησε στις χαρισματικές ή νεοχαρισματικές θεωρίες, οι οποίες βασίζονται στις απόψεις του κοινωνιολόγου Max Weber. Σύμφωνα με τις μελέτες του, κάποια άτομα διαθέτουν συγκεκριμένα έμφυτα χαρακτηριστικά (όραμα και εξιδανικευμένος στόχος, προσωπικό ρίσκο, ευαισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων, αντισυμβατική συμπεριφορά, προσανατολισμός στη δράση, πνευματική διέγερση), τα οποία τους δίνουν την δυνατότητα να ασκήσουν επιρροή σε κάποια άλλα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ατόμων (Χατζηαγγελάκη, 2018). Ταλαντούχες και χαρισματικές φιγούρες αναδύονται στην κοινωνία και ενεργοποιούν ένα μεγάλο αριθμό οπαδών αλλάζοντας την ιστορία, είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο, δηλαδή υπερτερούν τα άτομα, οι προσωπικότητες, και όχι οι κοινωνικές δυνάμεις (Hogan & Kaizer, 2005). Βασική θεώρηση στις χαρισματικές θεωρίες είναι ότι τα άτομα έχουν μία νοητική προδιάθεση για το πώς πρέπει να είναι ο ηγέτης τους και εισέρχονται σε μία διαδικασία αναμονής. Σύμφωνα με τον ψυχολογικό μηχανισμό της ταύτισης, όταν θεωρήσουν ότι ένα άτομο αντιπροσωπεύει την εικόνα αυτή, ταυτίζονται, εκδηλώνοντας το σεβασμό και την αποδοχή τους προς το πρόσωπό του (Χατζηαγγελάκη, 2018). Οι νεοχαρισματικές θεωρίες έχουν στα συστατικά τους συμπεριφορές που συνδέονται με τη σημασία της

προσωπικής δέσμευσης του ηγέτη με την έννοια της προσωπικής θυσίας. Επικεντρώνονται στη μετάδοση της αίσθησης του σκοπού, της συλλογικής αποστολής με βάση ένα μελλοντικά προσανατολισμένο όραμα, και στην προοπτική για αλλαγή σε κάθε οργανισμό.

Χαρισματική ηγεσία (Charismatic Leadership)

Προερχόμενη από την ελληνική λέξη χάρισμα, θείο δώρο, αντλεί το περιεχόμενό της από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, την σχέση που αναπτύσσει ανάμεσα στον εαυτό του και στα μέλη του οργανισμού και την προσέγγιση που ακολουθεί. Οι οπαδοί πολλές φορές αποδίδουν στον ηγέτη εξαιρετικά χαρακτηριστικά, οι χαρισματικοί ηγέτες εφαρμόζουν τα μοναδικά προσόντα τους για να επηρεάσουν τους οπαδούς τους μέσα από ένα εμπνευστικό όραμα που συνοδεύεται από δυναμική συμπεριφορά. Το χάρισμα φαίνεται από τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του ηγέτη και πως αυτές αλληλεπιδρούν στην κάθε περίπτωση. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της χαρισματικής ηγεσίας δίνουν μία νέα προοπτική και θεωρούν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επεκτείνεται πέρα από την χαρισματική από την οποία αναπτύχθηκε. Κεντρικές ιδέες είναι η εξιδανικευμένη επιρροή, η κινητοποίηση μέσω έμπνευσης, η πνευματική διέγερση και η ατομική θεώρηση. Η χαρισματική ηγεσία αναμιγνύει τη θεωρία των χαρακτηριστικών και ένα σύμπλεγμα γνωστικών θεωριών του ηγέτη και του οπαδού σε σχέση με την ηγεσία των ομάδων (Meuser et al., 2016). Οι χαρισματικοί ηγέτες δένουν το όραμα του οργανισμού με συναισθηματικές προεκτάσεις για τους ακόλουθους και δίνουν έμφαση στο πως και με ποιες δραστηριότητες θα επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Επικοινωνώντας το μήνυμα σε μεγάλες μάζες οπαδών, παρέχουν αίσθηση του σκοπού και υπόσχεση για ένα καλύτερο αύριο. Εάν η ομάδα πετύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αποκτά συνοχή, αίσθηση συλλογικής ταυτότητας, μοιρασμένης εμπειρίας.

Μετασχηματιστική Θεωρία (Transformational theory)

Η μετασχηματιστική θεωρία είναι η πιο συζητημένη από όλες. Στις περισσότερες μελέτες γίνεται αντιδιαστολή της με την συναλλακτική αφού η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί τους υφισταμένους προς ένα πλαίσιο αυτο-ολοκλήρωσης με αποτέλεσμα αυτοί να αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο τους στον οργανισμό. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, ασκώντας σημαντική επιρροή, αποσπά την δέσμευση των υφισταμένων, τους παρακινεί να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό του οργανισμού, να προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό για την επίτευξη υπερβατικών στόχων και την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών τους. Ο ηγέτης είναι υψηλό, ηθικό, δεοντολογικό πρότυπο που αναλαμβάνει κινδύνους, παρέχει νόημα και προκλήσεις στους υφιστάμενους, τους διεγείρει πνευματικά ώστε να σκέφτονται με νέο τρόπο τα παλιά προβλήματα, λειτουργεί ως μέντορας, είναι καλός ακροατής, εμπνέει ενθουσιασμό και αισιοδοξία (Ζέρβα, 2018). Μέσα από αυτού του είδους την θεώρηση, ένας ηγέτης μπορεί να αναπτύξει το όραμά του, αφού οι εργαζόμενοι έχουν πειστεί να ιεραρχούν το καλό του οργανισμού πάνω από το ατομικό τους συμφέρον (Χατζηαγγελάκη, 2018). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναπτύσσουν βαθιά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στα μέλη

για αλλαγή, για μεταμόρφωση. Για να την πετύχουν, θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα αξιόπιστο και φιλικό περιβάλλον με ευλύγιστους κανόνες, καθοδηγούμενοι από τις ανάγκες της ομάδας και με σεβασμό προς όλα τα μέλη της. Διακρίνονται τέσσερις διαστάσεις:

- Χάρισμα (Charisma), υποδειγματική λειτουργία του ηγέτη για την πραγμάτωση του οράματος, πρότυπο προς μίμηση. Το χάρισμα και το όραμα συνιστούν τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά
- Έμπνευση (Inspiration), η εμπνευσμένη υποκίνηση ως μοχλός επικοινωνίας των ηγετών με τους οπαδούς τους μέσω της προβολής προσδοκιών και αξιών που θα φέρουν την αλλαγή
- Εξατομικευμένη Θεώρηση (Individual Consideration), ιδιαίτερη προσοχή, επικοινωνία, στήριξη, εμπιστοσύνη, εξατομικευμένο ενδιαφέρον σε κάθε ένα από τους υφισταμένους με έμφαση στις ιδιαίτερες ικανότητες / ανάγκες του
- Διανοητική Διέγερση (Intellectual Stimulation), εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και δημιουργικών λύσεων, αμφισβήτηση υποθέσεων και επανασχεδιασμός λύσεων, υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων, συστηματική προώθηση της αλλαγής

Ο Κλάδης (2017) αναφέρει πως στην μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί δεσμεύονται να ενεργήσουν σε ανώτερα επίπεδα ηθικής, εμπλέκοντας κίνητρα και επιτεύγματα με την ηθική εξύψωση, προσθέτοντας ότι με αυτόν τον τρόπο οι ηγέτες μπορούν να μετατραπούν σε οπαδούς και οι οπαδοί σε ηγέτες. Σύμφωνα με τον Καραγιάννη (2014), «ο μετασχηματισμός είναι η γοητεία της χειραγώγησης από υπέρτερες αξίες και ένα διανεμημένο και κοινό όραμα που εμπνέει και αρμόζει στην θεωρητική εκδοχή του». Η μετασχηματιστική θεωρία είναι θεωρία της αλλαγής η οποία όμως χτίζεται πάνω στις προηγούμενες θεωρίες της διεξαγωγής (Αρβανιτάκης, 2005). Επεκτείνεται πέρα από την χαρισματική από την οποία αναπτύχθηκε, ξεχωρίζει στην βιβλιογραφία από την συναλλακτική η οποία αποτέλεσε την βάση της και στον πυρήνα της αναμιγνύει τη θεωρία των χαρακτηριστικών με ένα σύμπλεγμα γνωστικών θεωριών του ηγέτη και του οπαδού σε σχέση με την ηγεσία των ομάδων (Meuser et al., 2016). Η μετασχηματιστική και συναλλακτική θεωρία δεν είναι αντίθετες έννοιες αλλά αλληλοσυμπληρωματικές πτυχές της ηγεσίας, δεν αποκλείει η μία την άλλη (Καραγιάννης, 2014), επομένως ένας ηγέτης μπορεί να είναι είτε συναλλακτικός είτε μετασχηματιστικός είτε και τα δύο (Γουλάρια, 2014).

Η Σκοτεινή πλευρά της Ηγεσίας

Ο σύγχρονος τομέας της ηγεσίας περιγράφει πρακτικές που εστιάζουν στα θετικά του ηγέτη, τα στοιχεία όμως δείχνουν ότι υπάρχουν και αρνητικά γνωρίσματα, η λεγόμενη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας (Harris & Jones, 2018). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ξεκίνησε η έρευνα για τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας λόγω του σημαντικού ποσοστού «προβληματικών» ηγετών, του κόστους με το οποίο επιβαρύνονται οι οργανισμοί και των επιπτώσεων των αρνητικών συμπεριφορών του ηγέτη στην εργασία. Πρόκειται για ανθρώπους με χάρισμα, κίνητρο, ικανότητες, ταλέντα, υψηλό κίνητρο και

αυτοπεποίθηση, οι οποίοι συχνά εκτροχιάζονται και μετατρέπονται σε τοξικούς ηγέτες. Τα ίδια χαρακτηριστικά που αρχικά τους βοηθούν να στοχεύουν ψηλά, να επιμένουν στον στόχο και να διακατέχονται από κίνητρο για διάκριση και επιτυχία, όταν γίνουν αρνητικά, τους οδηγούν σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από αυταρχισμό, ευερεθιστότητα, αδυναμία συνεργασίας, εσωστρέφεια και παρορμητικότητα. Έτσι, δημιουργείται ένας δυσλειτουργικός ηγέτης ο οποίος αδυνατεί να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας, δεν ανέχεται την αξιολόγηση και την κριτική, αδυνατεί να εμπνεύσει την ομάδα του και τελικά οδηγεί στην καταστροφή τόσο τον οργανισμό όσο και τον εαυτό του. Η σκοτεινή πλευρά συνδέεται με τις λέξεις τοξικός και καταστροφικός χωρίς να ξεχωρίζουμε ανάμεσα σε αυτούς τους όρους. Ένας γενικός διαχωρισμός των ερευνών τις κατατάσσει σε δύο κατηγορίες:

- καταχρηστική διοίκηση (abusive supervision) με κύριο εκπρόσωπο τον Ben Tepper και τους συνεργάτες του
- καταστροφική ηγεσία (destructive leadership) με εκπροσώπους όπως ο Padilla και άλλοι

Είναι αυταπάτη να πιστεύουμε ότι όλοι οι ηγέτες είναι καλοί και θα χρησιμοποιήσουν τη δύναμή τους για καλό σκοπό (Kurtulmus, 2019). Η ηγεσία είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ηγέτες, οπαδούς και καταστάσεις, και παρά τις καλές προθέσεις που μπορεί να υπάρχουν, ενίοτε μπορεί να είναι και καταστροφική (Fraher, 2014).

Σύμφωνα με τους Tepper & Henle (2011), καταχρηστική διοίκηση σημαίνει να έχει εκτεθεί το άτομο σε επαναλαμβανόμενες επιθετικές συμπεριφορές από ένα ή περισσότερα άτομα, η διάρκεια των οποίων θα πρέπει να είναι τουλάχιστον μία εβδομάδα και η συχνότητα έξι μήνες. Οι συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνουν:

- διαπροσωπική κακομεταχείριση
- αγένεια
- σχόλια
- κουτσομπολιό
- κοινωνικό αποκλεισμό
- φωνές
- ψέματα
- σωματικές βλάβες
- εκφοβισμό
- υποτίμηση
- θυματοποίηση

Η Fraher (2014) αναφέρει ως ακατάλληλη ηγετική συμπεριφορά την σκόπιμη βλαβερή συμπεριφορά, τον εκφοβισμό, τον καταναγκασμό, που επιφέρουν κακές επιδόσεις. Ισχυρίζεται επίσης ότι κάποιες εποικοδομητικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν

αρνητικά αποτελέσματα και πως η καταστροφική ηγεσία συμπεριλαμβάνει και μη εκούσιες πράξεις όπως η απερισκεψία, η άγνοια, η έλλειψη ευαισθησίας και η ανικανότητα, οι οποίες μπορεί να είναι εξίσου καταστροφικές. Όπως και η σκόπιμη συμπεριφορά, έτσι και η παθητικότητα ενός ηγέτη μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά βλαβερή για τους οργανισμούς. Επιπρόσθετα, και η χαλαρή ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί μία μορφή καταστροφής διότι μπορεί μεν να μην σκοπεύει να βλάψει τον οργανισμό αλλά επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Επισημαίνει ακόμη ότι οι καταστροφές δεν προκύπτουν ξαφνικά από το πουθενά αλλά ακολουθούν μία διαδικασία εκκόλαψης με προειδοποιητικά σημάδια τα οποία αγνοήθηκαν. Με αυτή την έννοια μπορούμε να ορίσουμε την καταστροφική ηγεσία όχι ως ενέργειες ενός καταστροφικού ηγέτη αλλά ως αποτέλεσμα ενός περίπλοκου συστήματος, ενός τοξικού τριγώνου, που περιλαμβάνει τον ηγέτη, τους οπαδούς και το περιβάλλον.

Μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε καταχρηστικές συμπεριφορές, τοξικές σχέσεις, τακτικές εκφοβισμού αυτών που είναι σε θέση ευθύνης, οι οποίες έδειξαν ότι όσοι είναι κοινωνικά ή προσωπικά ευάλωτοι μέσα σε έναν οργανισμό, είναι πιθανό να πέσουν θύματα παρενόχλησης και εκφοβισμού. Έχουν περιγραφεί περιπτώσεις κακής διοίκησης και ένα ευρύ φάσμα καταστροφικών πρακτικών όπως η αμέλεια, η κακομεταχείριση των ανθρώπων, η επαγγελματική ατιμία, η εξαπάτηση, η κατάχρηση, η απάτη, η κατάχρηση εξουσίας, η διαφθορά. Οι τοξικοί ηγέτες κυρίως επικεντρώνονται σε θέματα συμμόρφωσης, εκμεταλλευόμενοι την εξουσία της θέσης τους, και κρύβουν την πραγματική τους φύση. Σε έναν οργανισμό η επιρροή μπορεί να είναι καταστροφική αφού οι πλευρές της σκοτεινής ηγεσίας συνδέονται με υψηλό άγχος στην εργασία, μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και χαμηλά επίπεδα προσωπικής ευημερίας (Harris & Jones, 2018).

Για τον Kurtulmus (2019), σκοτεινός θεωρείται ένας ηγέτης όταν προκαλεί βλαβερές και μακράς διάρκειας συνέπειες στους υπαλλήλους, λειτουργώντας μέσα από κακεντρεχείς πράξεις και σκληρές τακτικές. Οι ηγέτες αυτοί μπορεί να είναι δηλητηριώδεις, έχουν καταστροφική επίδραση στον οργανισμό λόγω της παντελούς αδιαφορίας για τη γνώμη των υφισταμένων τους και για την μακροπρόθεσμη ευημερία τους. Διακρίνονται από ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους, ταλέντο στην επικοινωνία, ευκολία στην χειραγώγηση, είναι μεγαλομανείς, εξαιρετικοί στο να εξαπατούν τους άλλους, έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης και επιδεικνύουν δυσλειτουργική συμπεριφορά. Ενίοτε αγγίζουν τα όρια της ψυχοπάθειας.

Οι Padilla et al.,(2007) επισημαίνουν ότι η σύγχρονη επιστήμη τείνει να δίνει έμφαση στις εποικοδομητικές πλευρές της ηγεσίας αποφεύγοντας τη σκοτεινή της πλευρά. Σε άρθρο τους για τη σκοτεινή του πλευρά του χαρίσματος προειδοποιούν για φανατισμό, μεγαλομανία και επικίνδυνες αξίες, δίνοντας έμφαση σε σύνδρομα όπως ο ναρκισσισμός και η ψυχοπάθεια, που συνδέονται με την αποξένωση, και σε συμπεριφορές όπως η χειραγώγηση, ο εκφοβισμός, ο καταναγκασμός, η μονόδρομη επικοινωνία. Όπως και να το δει κανείς, η καταστροφική ηγεσία έχει πάντα ανεπιθύμητα αποτελέσματα διότι

οι ηγέτες αυτοί όχι μόνο βλάπτουν πρώτα από όλα τον εαυτό τους αλλά φέρνουν δυστυχία στους οπαδούς και στους οργανισμούς στους οποίους ηγούνται. Αναλύοντας το τοξικό τρίγωνο της ηγεσίας, αναφέρουν έναν συνδυασμό τριών παραγόντων εμφάνισης της τοξικής καταστροφικής ηγεσίας: του καταστροφικούς ηγέτες τους επιρρεπείς οπαδούς και τα συμβαλλόμενα περιβάλλοντα. Για τους επιρρεπείς οπαδούς, οι οποίοι έχουν μελετηθεί λιγότερο από τους ηγέτες, εξηγούν πως είτε δεν θέλουν είτε δεν μπορούν να αντισταθούν στην κυριαρχία των καταστροφικών ηγετών εφόσον χρειάζονται την αίσθηση του να ανήκουν σε μία ομάδα και μία αίσθηση ασφάλειας. Η αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου συνεισφέρει στη δημιουργία τοξικού οράματος επειδή οι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να υπακούν σε προσωπικότητες, εξουσίες, και να μιμούνται τα άτομα με υψηλότερο status. Για το συμβαλλόμενο περιβάλλον, τον τρίτο παράγοντα του τοξικού τριγώνου, αναφέρουν ότι επηρεάζεται από την εμφάνιση απειλής και την απουσία ελέγχου, θεσμών και ισορροπιών. Οι καταστροφικοί ηγέτες αποκτούν δύναμη σε ασταθή περιβάλλοντα όταν απειλείται η κοινωνική σταθερότητα ενός συστήματος διότι δίνουν την αίσθηση ότι μειώνουν τον κίνδυνο της απειλής. Η απειλή δεν είναι απαραίτητο να είναι υπαρκτή, αρκεί οι οπαδοί να αντιλαμβάνονται ότι υφίσταται.

Βιβλιογραφία

- Αρβανιτάκης, Δ. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Γουλάρα, Α. (2014). *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: Μία έρευνα στο σύγχρονο ιδιωτικό τομέα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Ζέρβα, Ε. (2018). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας επιτυχίας ενός ηγέτη στη διοίκηση τουριστικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ
- Fraher, A. (2016). A toxic triangle of destructive leadership at Bristol Royal Infirmary: A study of organizational Munchausen syndrome by proxy. *Leadership*. 2016, Vol. 12(1) 34–52 DOI: 10.1177/1742715014544392
- Harris, A. & Jones, M. (2018). The dark side of leadership and management. *School Leadership & Management*. 38:5, 475-477, DOI:10.1080/13632434.2018.1509276
- Hogan, R. & Kaiser, R.(2005). What We Know About Leadership. *Review of General Psychology* .Vol. 9, No. 2, 169–180. DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.169
- Καραγιάννης, Α.(2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34652>

Κλάδης, Ν.(2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή).

Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/41362>

Kurtulmuş, B.E. (2019). *The Dark Side of Leadership*. New York: Palgrave Macmillan

Meuser, J., Gardner, W., Dinh, J., Hu, J., Liden, R. & Lord, R. A Network Analysis of Leadership Theory: The Infancy of Integration. *Journal of Management*. Vol. 42 No. 5, July 2016 1374–1403. DOI: 10.1177/0149206316647099

Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R.(2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*. 18 (2007) 176–194 Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/2007-07725-004>

Tepper, B. & Henle, C.(2011). A case for recognizing distinctions among constructs that capture interpersonal mistreatment in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*. 32, 487–498 (2011). DOI: 10.1002/job.688

Χατζηαγγελάκη, Δ. (2018). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ηγετικού Προτύπου που υιοθετεί ο «Διευθυντής-Ηγέτης» στην Αποτελεσματικότητα της Διοίκησης* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/44064>

Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Σταυρόπουλος Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., stayros70@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του διευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση επίτευξης των στόχων του σύγχρονου σχολείου. Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη πρέπει όχι μόνο να είναι στόχος των αρχών, οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και προσωπικός στόχος καθενός που εμπλέκεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφωθεί μια νέα γενιά ενημερωμένων διευθυντών που θα είναι απαλλαγμένοι από τις γραφειοκρατικές αντιλήψεις, θα τολμούν, θα καινοτομούν, δε θα φοβούνται τις αλλαγές και θα έχουν ως στόχο να μετατρέψουν το σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης σε έναν μανθάνων οργανισμό. Η συγκεκριμένη σύντομη μελέτη πραγματεύεται αυτό ακριβώς το θέμα και συνάμα ερευνά ποια είναι τα χαρακτηριστικά που κάνουν έναν εκπαιδευτικό επιτυχημένο ηγέτη ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: συνέργεια-συνεργασία, συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, συλλογική νοημοσύνη, καθήκοντα – ευθύνες, μετασχηματιστική ηγεσία

Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η σύγχρονη εκπαίδευση στρέφεται όλο και περισσότερο προς τις αρχές του σύγχρονου μανάτζμεντ. Η στροφή αυτή πραγματοποιείται καθώς το σχολείο πλέον αντιμετωπίζεται ως πολυδιάστατος, πολύπλοκος και συνεχώς αναπτυσσόμενος οργανισμός. Οι σημερινές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες απαιτούν ένα σχολείο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει να είναι αποτελεσματικός, αποδοτικός και ανοιχτός στη σύγχρονη κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Ο σημαντικότερος παράγοντας στη σωστή λειτουργία και στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι ο Διευθυντής.

Τα καθήκοντα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σήμερα, είτε είναι οργανωτικά είτε συντονιστικά είτε διοικητικά είτε παιδαγωγικά, χωρίς να μπορούν να διακριθούν και να κατηγοριοποιηθούν σε κλίμακα, συνυπάρχουν και συγκλίνουν στον κύριο σκοπό που είναι η βελτίωση του παιδαγωγικού έργου για το μέγιστο αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας (Ιωνά-Κουττούκη, 2006).

Αποτελεσματικό και ανοιχτό σχολείο



Όπως αναφέρει η Μασούρου (2015), στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαία η συνεχής αναδιάρθρωση και ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων διδασκαλίας προκειμένου το σχολείο να ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ένα τέτοιο σχολείο δεν είναι ένα σχολείο περιθωριοποιημένο στα κλειστά όριά του, αλλά ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στις ιδέες που δίνουν δράση και όραμα συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος που θα στηρίζεται στη συλλογική νοημοσύνη και δράση. Επιπλέον εξασφαλίζει αρμονικές σχέσεις τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ποιοτική διδασκαλία και άριστα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα θα αξιολογούνται μέσα από μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης με μοναδικό στόχο την ανατροφοδότηση. Η ουσιαστική αξιοποίησή της θα συμβάλει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ρογάρη, 2017).

Ηγεσία

Ως ηγεσία με την πλατιά έννοια, σύμφωνα με τη Σαΐτη (2000), μπορούμε να ορίσουμε: *«τη διαδικασία επιρροής στη συμπεριφορά των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη) έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η θεληματική συνεργασία των μελών, προϋπόθεση απαραίτητη για να εξασφαλιστεί το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα»* (σ. 228).



Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), αναφέρει ότι η οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας εξετάζει την επιρροή που ασκούμε σε άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και περιορίζει τον ορισμό της σε δύο παραδοχές:

α) Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

β) Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι ο όρος ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον προϊστάμενο ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατό θεληματική συνεργασία με τους υφισταμένους του και ανάμεσα σε αυτούς για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος.

Διοίκηση

Σύμφωνα με τον Ευθυμίου (2014), για τον όρο διοίκηση έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί, καθώς έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου και διαφωνιών ανάμεσα σε πολλούς επιστήμονες που ασχολούνται με το χώρο της διοικητικής επιστήμης.

Οι Hefsey & Blanchard [όπως παρατίθεται στον Κατσαρό (2008)] ορίζουν τη διοίκηση ως μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού. Ο Παυλόπουλος (1983) υποστηρίζει ότι πυρήνας της διοίκησης αποτελεί ο προγραμματισμός και η με βάση τις σύγχρονες μεθόδους οργάνωση των μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού, ενώ ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ως διοίκηση τη διαδικασία του συντονισμού των ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων.

Ανεξάρτητα από τον ορισμό, οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν στα παρακάτω κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο της διοίκησης:

α) Την επιδίωξη της πραγματοποίησης, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, ορισμένων γενικών σκοπών, καθώς επίσης και στην προσπάθεια εναρμόνισης προσωπικών στόχων των μελών με τους σκοπούς του οργανισμού.

β) Την οργάνωση των μέσων, την ύπαρξη δηλαδή συγκεκριμένων ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών πόρων και τεχνικών που είναι απαραίτητα για την επίτευξη κάθε σκοπού.

γ) Την αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας που περιλαμβάνει περισσότερες λειτουργίες. Η δομή και η εξέλιξη των λειτουργιών αυτών διαμορφώνονται με βάση συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι η φιλοσοφία πάνω στην οποία βασίστηκαν, οι ειδικές συνθήκες, η χρήση ορισμένων εργαλείων όπως το οργανόγραμμα και το χρονοδιάγραμμα.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), «*Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων υλικών μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*» (σ. 16).

Διεύθυνση-Εκπαιδευτική διοίκηση

Με τον όρο διεύθυνση εννοούμε τη λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων (Καμπουρίδης, 2002). Η σχολική διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2008).

Με τον όρο εκπαιδευτική διοίκηση αναφερόμαστε στον επιστημονικό εκείνο κλάδο που αφορά τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στους οργανισμούς μάθησης (Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα 2008).



Όταν αναφερόμαστε στη σχολική διοίκηση, τότε το κεντρικό πρόσωπο αναφοράς είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτός είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη λειτουργία της, για τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή αλλά και για τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον της.

Η διοικητική ηγεσία ενός σχολείου είναι το βασικό στοιχείο στην αποτελεσματικότητά του. Χωρίς να αγνοείται ο κρίσιμος ρόλος των δασκάλων, μαθητών και γονέων, ένας «φτωχός» διευθυντής μπορεί να ακυρώσει ακόμα και την καλύτερη προσπάθεια όλων.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), τέσσερα είναι τα διοικητικά πρότυπα τα οποία μας δείχνουν τον τρόπο άσκησης της εξουσίας από τον διευθυντή και αν αυτός είναι προσανατολισμένους στους στόχους της σχολικής μονάδας ή στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του:

- ▶ **Το αυταρχικό**, όπου ο διευθυντής κάνει χρήση της εξουσίας του και της ισχύος που του παρέχει η θέση του και είναι ο μοναδικός που αποφασίζει.
- ▶ **Το πατερναλιστικό**, όπου ο διευθυντής καθυστεράει τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνοντας να φέρει ο ίδιος εις πέρας τις διοικητικές αρμοδιότητες.

► **Το συμβουλευτικό**, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής βοηθά το προσωπικό και το καθοδηγεί.

► **Το δημοκρατικό**, όπου ο διευθυντής τείνει προς τη «διοίκηση διεπιτροπής» (σ. 37).

Ο Σαΐτης (2008) καθορίζει τρία πρότυπα εκπαιδευτικής ηγεσίας:

► **Την αυταρχική**, σύμφωνα με την οποία ο προϊστάμενος κυρίως επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους του.

► **Τη χαλαρή ή εξουσιοδοτική**, σύμφωνα με την οποία ο προϊστάμενος μεταβιβάζει σχεδόν ολόκληρη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα ενεργώντας μόνο ως χορηγός πληροφοριών.

► **Τη δημοκρατική ή συμμετοχική**, σύμφωνα με την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται ύστερα από έναν γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ όλων των μελών της ομάδας. Προέκταση αυτού του μοντέλου διοίκησης είναι και η **μετασχηματιστική ηγεσία**.

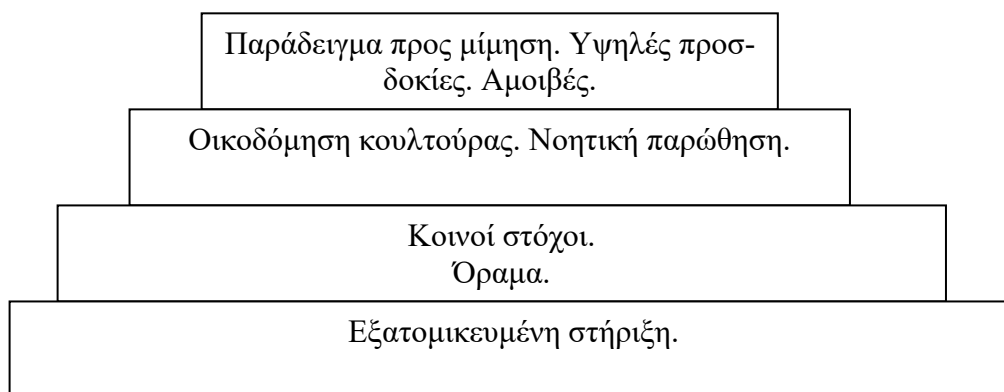
Μετασχηματιστική ηγεσία



Ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία διατυπώθηκε από τον Bass (1985) και στηρίζεται στη διάσταση που δίνει ο ηγέτης στην αλλαγή, στη δημιουργία οράματος, στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και γενικά σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του οργανισμού, χωρίς να προσδοκά σε κάποιο ανταποδοτικό όφελος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναπτύσσουν τη συνείδηση των εργαζομένων στον τομέα που ηγούνται γοητεύοντάς τους με υψηλές ιδέες και αξίες, αναζητούν πιθανά κίνητρα έτσι ώστε να βελτιωθεί η απόδοσή τους, επιδιώκουν να ικανοποιήσουν υψηλότερες ανάγκες και θέτουν συνεχώς κοινούς στόχους.

Οι Leithwood & Jantzi (2000) [όπως αναφέρεται στον Θεοφιλίδη (2012)] προσαρμόσαν τη γενική έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας που πρότεινε ο Bass (1985) στην εκπαίδευση, παρουσιάζοντας ένα γράφημα (σχήμ. 1) με οχτώ τομείς με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω.



Σχήμα : 1

Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση δίνει ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή εμπλοκή στη διοίκηση, τους κάνει φορείς της καινοτομίας και της αλλαγής, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις γνώμες του εκπαιδευτικού προσωπικού και προωθεί την συνέργεια, τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα.

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), το μοντέλο των Leithwood & Jantzi στηρίζεται στην άποψη ότι, για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας, δίνεται κυρίως προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στον συντονισμό και έλεγχο των εκπαιδευτικών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν ασκεί έλεγχο ούτε και συντονίζει εκμεταλλευόμενος τη δύναμη που του δίνει η εξουσία, αλλά γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή.

Ο Leithwood (1994) [όπως παρατίθεται στη Διερωνίτου (2013)], αφού συνέκρινε και συσχέτισε τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο θεμέλιος λίθος της είναι τα αποτελέσματα τα οποία σχετίζονται με τα μέλη της υπηρεσίας. Η αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας βασίζεται στις προσπάθειες του Διευθυντή και στην ενθάρρυνση που παρέχει στα άτομα για αλλαγές στη συμπεριφορά, στην υιοθέτηση νέων καινοτόμων προγραμμάτων και στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.

Έτσι, το σχολείο παύει να είναι γραφειοκρατικός διεκπεραιωτικός οργανισμός, ένας χώρος μετάδοσης στείρων γνώσεων και μετασχηματίζεται σε ένα σύγχρονο διοικητικό μοντέλο, σε έναν μανθάνων οργανισμό, σε μια κοινότητα πρακτικής.

Σύνοψη



Σκιαγραφώντας το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου πρέπει να είναι θιασώτης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας τέτοιος ηγέτης πιστεύει βαθιά ότι η ηγεσία δεν είναι μονοδιάστατη αλλά συμμετοχική, ότι η ευθύνη στην άσκησή της είναι συλλογική. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει πάνω απ' όλα να είναι οδηγός, σύμβουλος, φίλος και συνοδοιπόρος των συναδέλφων του. Να είναι θιασώτης του «μοντέλου της αριστείας», σύμφωνα με το οποίο όχι η επανάπαυση και ο εφησυχασμός αλλά η συνεχής βελτίωση είναι εκείνη που θα δίνει όραμα και προοπτική στη σχολική μονάδα.

Ως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης προωθεί τη συλλογική νοημοσύνη γιατί πιστεύει ότι η συλλογική λήψη αποφάσεων εμπεριέχει λιγότερο την παράμετρο του «λάθους» από την ατομική.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ικανός να ασκήσει σωστή ηγεσία είναι ο διευθυντής εκείνος που γνωρίζει και τηρεί την ισχύουσα νομοθεσία, επιθυμεί την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχολικής πρακτικής, καινοτομεί και μεριμνά τόσο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίδοση των μαθητών όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους κίνητρα, ανιχνεύοντας και καλλιεργώντας ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και δυνατότητές τους και είναι πρωταγωνιστής και συμμετέχων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα. Έλλην.
- Bass, B.M. (1985). *Ηγεσία και απόδοση πέρα από την προσδοκία*. Νέα Υόρκη: Ελεύθερος Τύπος.
- Διεωνίτου, Ε. (2013). *Σημειώσεις του μαθήματος Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Everrard K.B. – Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑ.Π.

- Ευθυμίουπουλος, Α. (2014). *Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση. Ανάπτυξη ηγετικών στελεχών*. Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ηγέτης, η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μασούρου, Β. (2015). *Σχολική Ηγεσία και Διαχείριση της Καινοτομίας*. Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργάνων*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Ρογάρη, Γ. (2017). *Αξιολόγηση στη εκπαίδευση*. Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Δ/ντής στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο ρόλος του διευθυντή στη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc, Σπουδές στην Εκπαίδευση, konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο ο διευθυντής, ως η πλέον κρίσιμη φιγούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, δύναται να συμβάλλει στη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω της προώθησης της κατάλληλης εκπαιδευτικής κουλτούρας, της διαμόρφωσης αγαστών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και της επίδειξης αποτελεσματικών ικανοτήτων από μέρους του, σε επίπεδο διοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, κουλτούρα σχολικής μονάδας, διευθυντής και ικανότητες management

Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί, αναμφίβολα, η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα πλαίσια του υφιστάμενου κάθε φορά συστήματος.

Η ποιότητα, αυτή, σύμφωνα με διάφορους μελετητές, αποτελεί συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων τους οποίους χαρακτηριστικά ο Σολομών (1999) αναφέρει ως δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι συγκεκριμένοι δείκτες αφορούν τα διαθέσιμα μέσα και πόρους, το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τη διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις συνεργασίας εντός του εκπαιδευτικού κόσμου, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα της φοίτησης και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εν γένει.

Στην προσπάθειά τους για ιεράρχηση της σπουδαιότητας των συγκεκριμένων δεικτών, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η πλέον σημαντική παράμετρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επικαλούμενοι μάλιστα συνεντεύξεις από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, την έκθεση Pisa του ΟΟΣΑ καθώς και έρευνες που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των πλέον επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο, υπερθεματίζουν της συγκεκριμένης θέσης και ισχυρίζονται ότι ο μοναδικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μία χώρα, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Θεωρώντας τη θέση αυτή ως άκρως ατομικιστική, εφόσον το βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επωμίζεται αποκλειστικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, και μάλλον υπεραπλουστευτική, εφόσον παραγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου το εκπαιδευτικό προσωπικό καταβάλλει τις προσπάθειές του (Μαυρογιώργος, 2008), στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε τη θέση εκείνη που υποστηρίζει ότι ο ποιοτικός εκπαιδευτικός σαφώς συμβάλλει στη συνολικότερη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να αποτελεί το μοναδικό δείκτη διαμόρφωσης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, θα επιχειρήσουμε, στην παρούσα εργασία να προσδιορίσουμε τα στοιχεία εκείνα που θα χαρακτήριζαν την πολιτική ενός διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος -στα πλαίσια των δυνατοτήτων άσκησης μιας πολιτικής προσαρμοσμένης στις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί- ενδιαφέρεται να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή ποιότητα παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού του οποίου προΐσταται.

Συγκεκριμένα, θα δοκιμάσουμε να κατηγοριοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά, σε εκείνα που γενικά αφορούν την καλλιέργεια ενός ορισμένου κλίματος και κουλτούρας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας από πλευράς του διευθυντή, σε εκείνα που καθορίζουν τις ιδιαίτερες σχέσεις-δεσμούς που ο διευθυντής αναπτύσσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό και σε εκείνα τα στοιχεία τα οποία αφορούν την διεκπεραίωση των διοικητικών αρμοδιοτήτων του διευθυντή και που συνολικά επιδρούν στη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου από τους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος του διευθυντή και η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας

Με τον όρο «κουλτούρα» αναφερόμαστε στο γενικότερο εκείνο κλίμα το οποίο διέπει την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μία εκπαιδευτική μονάδα και το οποίο αφορά κυρίως τις ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών που ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας. Εύλογο είναι ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος εντός μίας εκπαιδευτικής μονάδας γεννά και θετικά συναισθήματα εκ μέρους εκείνων που εργάζονται σε αυτή, γεγονός που λογικά ενισχύει τη διάθεση τους για αυξημένη προσφορά και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που καταβάλλουν. Μέλημα, επομένως, ενός διευθυντή, ο οποίος ενδιαφέρεται να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο του, είναι να φροντίσει ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα πλέον θετικό και ενθαρρυντικό κλίμα εργασίας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας.

Κύριος διαμορφωτής ενός τέτοιου κλίματος είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ανθούπουλου, 1999) ο ίδιος ο διευθυντής, καθώς αποτελεί την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής μονάδας. Έχοντας τη γενική ευθύνη για τη συνοχή των εργασιακών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας της οποίας προΐσταται, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας στο χώρο της ευθύνης του,

εντός του οποίου ο κάθε εκπαιδευτικός θα αισθάνεται ως αξιοπρόσεκτη και αποδεκτή προσωπικότητα (Κατσουλάκης, 1999). Επιπλέον, λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς, ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια κουλτούρα που ωθεί προς τη μάθηση και τη διδασκαλία, επιδεικνύοντας τη στάση εκείνη και το εργασιακό ήθος που θα επιθυμούσε να υιοθετήσουν και τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η εξασφάλιση ενός τέτοιου κλίματος εργασίας οπωσδήποτε βοηθά τον εκπαιδευτικό να παράγει αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο έργο, γεγονός το οποίο καθοριστικά συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής παιδείας που παρέχεται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο ρόλος του διευθυντή και η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων

Στην προσπάθειά του επομένως, για εξασφάλιση μιας θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας για τους εργαζομένους, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη ενός ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος επικοινωνίας, το οποίο θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν ανεπιφύλακτα τον οποιοδήποτε προβληματισμό τους αναφορικά με οποιαδήποτε πτυχή της εργασίας τους. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου κλίματος επιτυγχάνεται εφόσον ο διευθυντής υιοθετήσει αυτό που η βιβλιογραφία (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) ονομάζει πολιτική της επικοινωνίας των «ανοικτών θυρών», σύμφωνα με την οποία κάθε εργαζόμενος στην εκπαιδευτική μονάδα, σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας και αν ανήκει έχει τη δυνατότητα να θέτει τις απόψεις του υπόψη της διοίκησης της μονάδας χωρίς εμπόδια. Με τον τρόπο αυτό, και δεδομένου ότι ο διευθυντής έχει οικοδομήσει μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, εξασφαλίζεται μια αποτελεσματικότερη πληροφόρηση για θέματα που αφορούν τη ζωή εντός της εκπαιδευτικής μονάδας και συνεπώς επιτυγχάνεται μια καλύτερη διαχείριση των θεμάτων αυτών.

Προσπαθώντας, επιπλέον, να οικοδομήσει ένα επικοινωνιακό κλίμα εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής μπορεί να προβεί στην οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων εκπαιδευτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη εσωτερικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) ή να καθιερώσει τακτικές συναντήσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κατσουλάκης, 1999), παρέχοντας σε αυτούς την ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων επί θεμάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, γόνιμο προβληματισμό και πληρέστερη μεταξύ τους επικοινωνία. Εύλογο είναι, ότι μέσω αυτών των δράσεων προάγεται η αλληλοκατανόηση και αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν και στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκουν.

Προκειμένου, εξάλλου, να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί της μονάδας, ο διευθυντής οφείλει να επιδεικνύει πνεύμα υποστήριξης απέναντι σε αυτούς και ειδικότερα απέναντι στα νέο-προσληφθέντα μέλη της εκπαιδευτικής

μονάδας. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους τελευταίους, ο διευθυντής δύναται στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής

πολιτικής που ασκεί στη μονάδα της ευθύνης του –και ελλείπει ενός θεσμοθετημένου μηχανισμού στήριξης από πλευράς κεντρικής διοίκησης- να οργανώνει επίσημη υποδοχή των νέο-προσληφθέντων στο σχολείο. Η υποδοχή αυτή, την οποία μπορεί να αναλάβει ο ίδιος ο διευθυντής ή ομάδα εκπαιδευτικών στο σχολείο, στόχο έχει να διευκολύνει την ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, παρέχοντάς του βοήθεια, υποστήριξη, καθοδήγηση και εν γένει μία απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται (Αθανασούλα–Ρέππα, 1999). Με την υποδοχή, επιπλέον, μπορεί να προσφερθεί ενημέρωση στο νέο εκπαιδευτικό για θέματα όπως το ημερήσιο πρόγραμμα ή ο χειρισμός των σπουδαστών, καθώς και ο προσανατολισμός αυτού αναφορικά με την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, τη γονική κοινότητα κ.ά., γεγονός το οποίο βοηθά το νέο εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί ταχύτερα και επιτυχέστερα στο σχολικό περιβάλλον, να ταυτιστεί με τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και να εργαστεί αποτελεσματικότερα για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Πέραν όμως, της υποστήριξης την οποία ο διευθυντής οφείλει να προσφέρει στα νέα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, το σύνολο των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει πολύ συχνά ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης εκ μέρους του διευθυντή προκειμένου να είναι εφικτή η βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Ελλείπει και στην περίπτωση αυτή, ενός θεσμοθετημένου και αποτελεσματικού μηχανισμού συμβουλευτικής εκ μέρους της πολιτείας, ο διευθυντής καλείται- κάνοντας όπου είναι εφικτό και χρήση του θεσμού του σχολικού συμβούλου- να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη θέση τους, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους, εξομαλύνοντας τυχόν δυσκολίες αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις εντός του οργανισμού και συμβάλλοντας γενικότερα στην επίλυση των όποιων προβλημάτων τους. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για την οικοδόμηση καλών ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και για τη διευκόλυνση της εργασίας τους, διευθετώντας αποτελεσματικά τα όποια θέματα της εκπαιδευτικής τους ρουτίνας (Ανθοπούλου, 1999).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να εξαλείφει τις ανταγωνιστικές διαθέσεις που συχνά επιδεικνύουν μεταξύ τους τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναφορικά με την επαγγελματική τους επάρκεια, προάγοντας ένα κλίμα συναδελφικότητας και «κοινοτήτας» εντός του οργανισμού. Για το σκοπό αυτό, ο διευθυντής μπορεί να κινηθεί συμβουλευτικά, όπως μόλις υποστηρίξαμε στην προηγούμενη παράγραφο ή περισσότερο ενεργητικά, προωθώντας ένα πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Στα πλαίσια αυτού του πνεύματος, ο διευθυντής μπορεί για παράδειγμα να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να αναλύουν καθιερωμένους μεθόδους διδασκαλίας, να ασκούν επαγγελματική κριτική στον τρόπο που διδάσκουν ή ακόμη και να αναζητούν εναλλακτικές οδούς αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία τις οποίες και

θα μπορούν να δοκιμάζουν σε πειραματική μορφή στην τάξη (Ανθοπούλου, 1999). Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής έχει αυξημένες πιθανότητες να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, να εδραιώσει ένα περισσότερο επικοινωνιακό κλίμα εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα στον οργανισμό του.

Οι Everard και Morris (1999) αναφέρουν ότι η επίδοση των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού βελτιώνεται σημαντικά εφόσον δοθεί στο προσωπικό η ευκαιρία να αξιοποιήσει τις όποιες δυνατότητες διαθέτει και να αναλάβει ουσιαστικές πρωτοβουλίες αναφορικά με την εργασία του, όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες συνεργασίας. Επομένως, ο διευθυντής που ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί στον οργανισμό που διευθύνει, οφείλει να κάνει πραγματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του έμψυχου υλικού που διαθέτει, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, δίνοντας τους δηλαδή την ευκαιρία να έχουν μερίδιο συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αφήνοντας τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αναθέτοντάς τους ουσιαστικούς και υπεύθυνους και όχι απλώς διεκπαιρευτικούς ρόλους (Ανθοπούλου, 1999).

Ο διευθυντής ωστόσο, ο οποίος ενδιαφέρεται να επιτύχει τη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον οργανισμό του, οφείλει εκτός όλων των παραπάνω, να φροντίσει ούτως ώστε να παρακινήσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κουτούζης 1999a; Everard and Morris 1999) υπάρχουν αρκετοί τρόποι παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως ο συμβουλευτικός, η υποστήριξη και ο συμμετοχικός τρόπος καθώς οι άνθρωποι έχουν συνήθως ισχυρότερα κίνητρα να εργαστούν προς έναν στόχο αν έχουν συμμετάσχει στον καθορισμό του και συνεπώς τον αισθάνονται δικό τους. Ο πλέον όμως αποτελεσματικός τρόπος παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού επιτυγχάνεται όταν οι άνθρωποι αποκομίζουν τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση από το έργο το οποίο καταβάλλουν (Everard and Morris, 1999). Η ικανοποίηση αυτή συνδέεται με την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του εργασιακού δυναμικού όπως η ανάγκη για αναγνώριση, δημιουργία και μάθηση, επιτεύγματα, ενδιαφέρουσα εργασία και προσωπική ανάπτυξη (Ανθοπούλου, 1999).

Μία τέτοια ανάγκη, την οποία ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να καλύψει καθότι κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι η ανάγκη των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση. Ο διευθυντής οφείλει, στο μέτρο των δυνατοτήτων που του αναλογεί, να αναδείξει τον οργανισμό που διευθύνει σε πυρήνα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προωθώντας μία σειρά δράσεων όπως ατομικά προγράμματα επιμόρφωσης με τη βοήθεια π.χ. ηλεκτρονικών υπολογιστών, προβολή ταινιών, επιμορφωτικά σεμινάρια εντός του οργανισμού, κ.ά. (Κουτούζης, 1999a). Στην περίπτωση αυτή, το ρόλο του επιμορφωτή θα μπορούσε να επωμιστεί ο ίδιος ο διευθυντής, αναλαμβάνοντας για παράδειγμα να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αντιμετώπιση ιδιαίτερων ζητημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας που προΐσταται, όπως

η σχολική υπο-επίδοση, η σχολική παραβατικότητα κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1999).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι εκτός από την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο διευθυντής θα πρέπει να προβαίνει και σε αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του οργανισμού του, προκειμένου να διασφαλίζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής ωστόσο, θα πρέπει να φροντίζει ούτως ώστε η αξιολόγηση αυτή, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή της εποπτείας ή της διάγνωσης με χαρακτήρα διορθωτικής παρέμβασης (Κατσουλάκης, 1999) να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς όχι ως μια εκφοβιστική τακτική αλλά ως επίδειξη ενδιαφέροντος από τη διοίκηση για την ανάπτυξη των εργαζομένων, ως ευκαιρία για επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με την αξιολόγηση, είναι αποδοτικοί και ως ενός τρόπου εντοπισμού πιθανών αδυναμιών και άρα πιθανών αναγκών για επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κουτούζης, 1999a).

Η ικανότητα του διευθυντή ως αποτελεσματικού manager

Στην προηγούμενη ενότητα υποστηρίξαμε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει να θεμελιώνει εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνει προκειμένου να αναβαθμίσει την ποιότητα της παιδείας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς στον οργανισμό. Το στοιχείο αυτό, όμως, δεν είναι από μόνο του αρκετό. Μελέτες έχουν δείξει ότι η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μία εκπαιδευτική μονάδα συνδέεται στενά και με την εφαρμογή αρχών αποτελεσματικής διοίκησης / management, εκ μέρους του διευθυντή (Κουτούζης, 1999b).

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους του οργανισμού που διευθύνει, να οργανώνει τις δραστηριότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αυτών των σκοπών, να διευθύνει και να καθοδηγεί τα μέλη του προσωπικού για την επίτευξη αυτών των σκοπών καθώς και να ελέγχει τις δραστηριότητες του προσωπικού προκειμένου να εξασφαλισθεί η τήρηση των σχεδίων. Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις διάφορες δραστηριότητες του οργανισμού που διευθύνει, να ξέρει σε ποια φάση βρίσκεται καθεμία από αυτές, να διαθέτει ετοιμότητα σκέψης, προσαρμοστικότητα σε συνθήκες αλλαγής και ευελιξία σε περίπτωση που κριθεί αναγκαία η τροποποίηση κάποιας διαδικασίας (Κουτούζης 1999a).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει επίσης την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ως στόχος τίθεται η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μέσω της συμμετοχικής δραστηριοποίησης αλλά και της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι ικανοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες διοίκησης και βελτίωσης της παιδείας που παρέχεται

στον οργανισμό.

Βέβαιο είναι ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών καθώς και η υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης, θα συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, βεβαιότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών απέναντι στη διοίκηση καθώς και στην καλλιέργεια ενός αισθήματος ικανοποίησης και δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασία τους, γεγονός το οποίο οπωσδήποτε θα συντελούσε στην αύξηση της αποδοτικότητας τους και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία καταδείξαμε τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, σκιαγραφήσαμε το πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε σχέση με ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα σε ότι αφορά τη γενική κουλτούρα που χαρακτηρίζει μια εκπαιδευτική μονάδα, το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και την επάρκεια του ίδιου του διευθυντή σε επίπεδο διοικητικών ικανοτήτων. Γνώμη μας ωστόσο, είναι ότι η παρούσα μελέτη (λόγω του μικρού της εύρους) θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για μια πιο ενδελεχή διερεύνηση των ζητημάτων που θίγει αναφορικά με τη σημαντικότητα πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στις οποίες σπουδαίο ρόλο διαφαίνεται να διαδραματίζει ο επικεφαλής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής.

Βιβλιογραφία

- Everard, K. B. & Morris, Geoffrey., (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό οργανισμό. στο Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κατσουλάκης, Σ., (1999). Η Ένταξη των Νέων Εκπαιδευτικών, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κότσιρα Α., Σολομών Ι., Τσατσαρώνη Α. (1999). Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων Virtual School, The sciences of Education Online, Τόμος 1, Τεύχος 4, στο Δικτυακό τόπο ::<http://www.auth.gr>
- Κουτούζης, Μ., (1999), α. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης Μ., (1999), β. Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τόμος Γ΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Μύθοι για τη διδασκαλία. Διδακτικό υλικό, ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων ως αποφασιστικό όργανο στη συμμετοχική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών

Πούρικας Χρήστος

Π.Ε.83, M.Sc. | Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση

M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το μοντέλο διοίκησης δεν αποτελεί παρά μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης του Γερμανού κοινωνιολόγου Max Weber. Σύμφωνα με τον Weber, το αμιγές γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης λειτουργεί σε καθιερωμένη οργανωτική δομή εργασιακών σχέσεων και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, είναι δε το πιο λογικό μέσο για την άσκηση ελέγχου πάνω στους ανθρώπους και ανταποκρίνεται κυρίως στις ανάγκες των μεγάλων και πολύπλοκων επιχειρήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Εξάιρεση αποτελεί το κύτταρο της εκπαίδευσης, δηλαδή η σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται σε οριζόντια οργανωτική δομή και ως εκ τούτου οι αποφάσεις λαμβάνονται με την συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων (Καμπουρίδης, 2002).

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ηγεσία, σύλλογος διδασκόντων, συμμετοχική διοίκηση

Εισαγωγή

Ένα σύστημα, το οποίο υποστηρίζει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου, στοχεύει στην αναδιανομή της εξουσίας, που θεσμοθετημένα συνδέεται με τη θέση του Διευθυντή, σε ένα συλλογικό όργανο το οποίο καλείται να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Η αποτελεσματικότητα του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων εξαρτάται από παράγοντες όπως το μέγεθος της ομάδας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της, η συνοχή της, η ποιότητα της ηγεσίας και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στον εργασιακό χώρο. Στα πλαίσια ενός δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης και λειτουργίας ενός σχολείου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων είναι επιβεβλημένη. Η συλλογική λήψη αποφάσεων αποτελεί μία από τις πολλά υποσχόμενες στρατηγικές για την μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, που περιλαμβάνει μια πιο επαγγελματική προσέγγιση στη διδασκαλία, ενδυναμωμένα σχολεία και έναν συλλογικό τρόπο άσκησης της διοίκησης. Τα προβλήματα που προκύπτουν και τα ζητήματα που απασχολούν μια σχολική μονάδα είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζεται συντονισμός και αλληλεπίδραση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Σαΐτης, 2005).

Σύλλογος διδασκόντων και συμμετοχική διοίκηση

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιοποιεί τη συλλογική προσπάθεια και το συναινετικό

τρόπο λήψης αποφάσεων. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία διοίκησης και βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών η διοίκηση γίνεται περισσότερο ευέλικτη (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στο συμμετοχικό μοντέλο τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεσμεύονται στην απόφασή τους, αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης, η αυτοεκτίμηση, το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αναπτύσσεται δημιουργικός διάλογος και δημοκρατική συνείδηση. Η δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών εξασφαλίζεται συμβάλλοντας στην αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου (Bush, 1995).

Το κατά πόσο προωθούνται οι συλλογικές αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται από το μοντέλο διοίκησης του σχολείου, το οποίο εφαρμόζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Υπάρχουν τρία μοντέλα διοίκησης σύμφωνα με τους Vroom & Yetton: α) το Αυταρχικό, β) το Συμβουλευτικό και γ) το Συμμετοχικό-συλλογικό μοντέλο. Από την επιλογή του μοντέλου καθορίζεται ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση, επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα αυτών (Κουσουλός κ.α., 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία τα σημαντικότερα επιχειρήματα της συμμετοχικής διοίκησης, τα οποία αναφέρονται είναι τα εξής (Κουσουλός κ.α., 2004):

- Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Όταν στις αποφάσεις συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ενισχύεται η ποιότητα των αποφάσεων αυτών.
- Επιτυγχάνεται αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις αποφάσεις του συλλόγου «δικές τους».
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων έχει πολλαπλή επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα, διότι συμβάλλει ουσιαστικά στην συνολική αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Vroom & Yetton, οι υφιστάμενοι οφείλουν να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων. Η ποιότητα προάγεται μέσω πολύπλευρης πληροφόρησης και εξειδίκευσης, την οποία μπορούν να παρέχουν οι υφιστάμενοι, και η αποδοχή έρχεται ως επακόλουθο της αντίληψής ότι μια συλλογική απόφαση είναι αλληλένδετη με δέσμευση για αποτελεσματική εφαρμογή (Hoy & Miskel, 2005).

Παρόλο που δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία μεταξύ της συμμετοχικής διοίκησης των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και του ελληνικού συλλογικού μοντέλου διοίκησης, μπορούμε να συνοψίσουμε τους κύριους ερευνητικούς άξονες ενδιαφέροντος της ξένης βιβλιογραφίας ως εξής (Χατζηπαναγιώτου, 2003):

α) Σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή, αλλά αισθάνονται αποκλεισμένοι από αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα.

β) Σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή αντιμετωπίζεται από τους ίδιους ως επιβεβλημένη εκ των άνω και όχι ως συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τα διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης.

γ) Σχετικά με τις μορφές συμμετοχής, παρατηρείται μια διεύρυνση των μορφών συμμετοχής ειδικά μετά την εφαρμογή μοντέλων συμμετοχικής διοίκησης, και αποδεικνύεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

δ) Σχετικά με την εξουσία και την επιρροή, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την τελική απόφαση και ότι είναι διεκπεραιωτές των αποφάσεων των προϊστάμενων.

Η ώθηση προς τη συλλογική διοίκηση των σχολικών μονάδων μπορεί ν' αποδοθεί τόσο στην άνοδο των κοινωνικών επιστημών όσο και στα θετικά αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αποφάσεων που αφορούν τα σχολεία τους:

1. Βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής διεύθυνσης (Conway, 1984).
2. Προάγει τη δημοκρατική σκέψη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντρυφήσουν σε θέματα σχολικής διοίκησης (Murphy & Beck, 1995).
3. Συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Conley et al, 1988).
4. Τονώνει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση αυξάνει την αποδοτικότητά τους (Conway, 1984).

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές που στηρίζουν την συμμετοχή, την αντιπροσώπευση και την προαγωγή όλων των εμπλεκόμενων ενός σχολείου οργανισμού.

Συμπερασματικά το σχολείο ως κοινωνική οργάνωση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον του. Ο επηρεασμός αυτός δεν αφορά μόνο τις εξελίξεις στις θεωρίες μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.α., αλλά και στη μεταφορά σύγχρονων απόψεων για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαϊτης, 2001).

Σύλλογος Διδασκόντων και η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί θεσμοθετημένο όργανο από το 1985 με το νόμο 1566 (Φ.Ε.Κ, 167/τ.Α'/1985), συμβάλλοντας σημαντικά στον εκδημοκρατισμό του συστήματος διοίκησης των σχολείων. Με την Υπουργική Απόφαση Φ 3531/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ, 1340/ τΒ'/2002) ενισχύεται ο ρόλος του αναδεικνύ-

οντας τον σε ένα από τα σημαντικότερα σχολικά όργανα διαμόρφωσης «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο το συλλογικό αυτό όργανο δεν έχει προσεγγισθεί ερευνητικά, παρόλο που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου θεωρήθηκε ο σημαντικότερος παράγοντας απεγκλωβισμού των σχολείων από το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, με πρώτο στόχο την αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας και τελικό σκοπό τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2016).

Ο Σαΐτης (2001) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να διαπιστώσει αν και σε τι βαθμό ο Σύλλογος Διδασκόντων συμβάλλει με τις αποφάσεις του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ικανοποιητικά όσον αφορά στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για περαιτέρω δραστηριότητες ώστε να αναπτύξουν συνεργασίες με τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία. Ως ανασταλτικοί παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρθηκαν ο μικρός αριθμός των συνεδριάσεων, ο περιορισμένος χρόνος των συνεδριάσεων, ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων, η έλλειψη κινήτρων καθώς και η έλλειψη υποδομών και εγκαταστάσεων.

Σε έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003) διαπιστώθηκε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ως συλλογικό διοικητικό όργανο και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις. Ωστόσο, όμως, αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία και δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους παρέχονται, ώστε να συνδιαμορφώνουν, στο πλαίσιο μιας εθνικά χαραγμένης πολιτικής τη δική τους ενδοσχολική πολιτική. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις, ενώ άλλοι περιθωριοποιούνται ηθελημένα. Την διοίκηση του σχολείου την ταυτίζουν με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κυριαρχεί δε η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων, που επιβάλλονται «άνωθεν», και η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων είναι περισσότερο τυπική παρά ουσιαστική.

Στη μελέτη του Μαλακούδη (2005) αναφέρεται ότι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή του σχολικού προγράμματος γίνεται συνήθως από το Διευθυντή. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν συνεδριάζει για την οριοθέτηση των στόχων της σχολικής μονάδας και δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικά με την εφαρμογή Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Οι περισσότεροι, όμως, εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη χρησιμότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ελάχιστες από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου ασχολούνται με τη λήψη αποφάσεων για τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.

Στην έρευνα του Τσώνου (2006) προέκυψε ότι στον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι αναθέ-

σεις των δραστηριοτήτων γίνονται κυρίως από το Σύλλογο Διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ουσιαστική για τη λειτουργία του σχολείου και ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί κυρίαρχο όργανο της σχολικής μονάδας.

Στην έρευνα του Πιπίλη (2006) η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ν Πιερίας (το δείγμα προερχόταν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και απευθυνόταν σε 996 μόνιμους εκπαιδευτικούς), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει συλλογικό πνεύμα εργασίας στη σχολική μονάδα, ενώ οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αυτές λαμβάνονται αποκλειστικά από το Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί παρά τις προθέσεις τους για συμμετοχή στο διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας και την επιθυμία τους να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες προς τη λήψη των αποφάσεων, δεν ενδιαφέρονται να ασκήσουν κατ' ουσία το ρόλο τους ως συνυπεύθυνοι στη διοίκηση της μονάδας, αλλά ούτε και ο Σύλλογος Διδασκόντων να εδραιωθεί ως το κατεξοχήν όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στην έρευνά του ο Καλαβρός (2007) διαπιστώνει ότι η προετοιμασία, η οργάνωση και η διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκεται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Η καλή συνεργασία, η λύση προβλημάτων με δημοκρατικό τρόπο, η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και η ειλικρινής ανταλλαγή απόψεων αποτελούν τους κυριότερους λόγους για την ομαλή λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του Συλλόγου δημιουργεί η νομοθετική ασάφεια. Η διοίκηση στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται με βάση το συμμετοχικό μοντέλο.

Στην έρευνα του Μπούνια (2010) προέκυψε ότι η μεγάλη κινητικότητα που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς είναι ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι σχολικές μονάδες σε μεγάλο ποσοστό διοικούνται με αρκετά συλλογικό τρόπο και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων κρίνεται ικανοποιητική. Η συνεισφορά του Διευθυντή, ως προέδρου του Συλλόγου Διδασκόντων, θεωρείται σημαντική για την καλή οργάνωση και λειτουργία του συλλογικού οργάνου. Οι στόχοι που τίθενται υλοποιούνται σε ποσοστό 80% και ένα ποσοστό 98%, θεωρεί ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ καλές. Αιτίες για την μη υλοποίηση των στόχων αποτελούν κυρίως η έλλειψη διαθέσιμων πόρων και υποδομών, η έλλειψη χρόνου, οι αλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού ειδικοτήτων.

Τέλος οι Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) στην έρευνά τους καταγράφουν τις απόψεις πέντε διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων είναι ο καλύτερος τρόπος διοίκησης και υπογραμμίζουν την ανάγκη για παράλληλη συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή παραγόντων. Σύμφωνα με την έρευνα, ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων αφορά κυρίως τη λειτουργία του σχολείου και είναι μηδαμινή σχεδόν η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά στα οποία ο Διευθυντής έχει την ευθύνη των αποφάσεων, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

Συμπεράσματα

Τα συλλογικά διοικητικά όργανα, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα, εκφράζουν τη σύγχρονη διοικητική τάση για δημοκρατική διοίκηση των οργανισμών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου θεωρήθηκε ο σημαντικότερος παράγοντας απεγκλωβισμού των σχολείων από το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, με πρώτο στόχο την αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας και τελικό σκοπό τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων έχει πολλαπλή επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα, διότι συμβάλλει ουσιαστικά στην συνολική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που προκύπτουν. Η ποιότητα των αποφάσεων προάγεται μέσω πολύπλευρης πληροφόρησης και εξειδίκευσης, την οποία μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, και η αποδοχή έρχεται ως επακόλουθο της αντίληψής ότι μια συλλογική απόφαση είναι αλληλένδετη με δέσμευση για αποτελεσματική εφαρμογή. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αποφάσεων που αφορούν τα σχολεία τους βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής διεύθυνσης, προάγει τη δημοκρατική σκέψη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπειρία σε θέματα σχολικής διοίκησης.

Οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα, σε μεγάλο ποσοστό, διοικούνται με αρκετά συλλογικό τρόπο και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων είναι μεγάλη και ουσιαστική. Η διοίκηση στις σχολικές μονάδες πραγματοποιείται με βάση κυρίως το συμμετοχικό μοντέλο. Οι συνεδριάσεις χαρακτηρίζονται δημοκρατικές, αφού υπάρχει συνεργασία από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Διαπιστώθηκε όμως ότι, αν και υπάρχει ένα νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία του σχολείου, αυτό δεν επαρκεί για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς απαιτείται η εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο Διδασκόντων για συμμετοχική ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων. Γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή, αλλά αισθάνονται αποκλεισμένοι από αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι διεκπεραιωτές των αποφάσεων των προϊστάμενων.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, μερικές φορές, δεν συνεδριάζει για την οριοθέτηση των στόχων της σχολικής μονάδας και δεν λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη χρησιμότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ελάχιστες από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου ασχολούνται με τη λήψη αποφάσεων για τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, δεν ενδιαφέρονται για περαιτέρω δραστηριότητες ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν για ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία. Ως ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρθηκαν ο μικρός αριθμός των συνεδριάσεων, ο περιορισμένος χρόνος των συνεδριάσεων, ο

τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων, η έλλειψη κινήτρων καθώς και η έλλειψη υποδομών και εγκαταστάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία και δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους παρέχονται, ώστε να συν διαμορφώνουν, στο πλαίσιο μιας εθνικά χαραγμένης πολιτικής τη δική τους ενδοσχολική πολιτική. Προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του Συλλόγου δημιουργεί, επίσης, η νομοθετική ασάφεια. Ορισμένοι πάλι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις, ενώ άλλοι δεν συμμετέχουν ηθελημένα και, έτσι, την διοίκηση του σχολείου την ταυτίζουν με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τελικά οι εκπαιδευτικοί, παρά τις προθέσεις τους για συμμετοχή στο διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας και την επιθυμία τους να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες προς τη λήψη των αποφάσεων, δεν ενδιαφέρονται να ασκήσουν κατ' ουσία και με επάρκεια το ρόλο τους ως συμμετοχοί και συνυπεύθυνοι στη διοίκηση της μονάδας, στην οποία ανήκουν, ούτε και ο Σύλλογος Διδασκόντων να καθιερωθεί ως το κατεξοχήν όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Θέλουν να έχουν λόγο σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο τους, αλλά συνήθως, δεν επιθυμούν να φέρουν και την ευθύνη των αποφάσεων αυτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bush, T. (1995). *Theories of educational management*, 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing.

Conley, S., Schmicle, T., & Shedd, J. B. (1988). Teacher participation in the management of school systems. *Teachers college record*, 90, 259-280.

Conway, J. A. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education. *In educational administration quarterly*, 20 (3), 11-40.

Hoy, K. W. & Miskel, G. C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company.

Murphy, J. & Beck, L. (1995). *School-based management as school reform taking stock*, Thousand Oaks. CA: Corwin.

Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: Ε.Α.Π.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Καστανίδου, Σ., Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως

παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 3, 2015.*

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.9, σ.33-41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαλακούδης, Ε. (2005). *Η διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από το σύλλογο διδασκόντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων διεύθυνσης δυτικής Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπούνιας, Κ. (2010). *Η ύπαρξη συλλογικής-συμμετοχικής διοίκησης και η αποτελεσματικότητα της στα δημοτικά σχολεία της Αιγιάλειας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Φ.Ε.Κ 167/ τ.Α΄/1985.

Πιπίλης, Κ. (2006). *Η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησης και των εκπαιδευτικών Β΄θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Πιερίας για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σαΐτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατροπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσώνος, Μ. (2006). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας: Η Περίπτωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Φθιώτιδας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων». Φ.Ε.Κ. 1340/τΒ΄/16-10-2002.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Η επιτυχής δικτύωση εκπαιδευτικών ως μηχανισμός υποστήριξης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της σχολικής βελτίωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρ-*

φωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο. Αθήνα: Ίων, σσ. 107-115

Στρατηγικό σχέδιο μάρκετινγκ ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου

Σούλτος Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως οργανισμοί παροχής υπηρεσιών ακολουθούν και αυτοί τις διαδικασίες παροχής υπηρεσιών. Αυτό που διακρίνει τις υπηρεσίες εκπαίδευσης από τις υπόλοιπες υπηρεσίες είναι ο έντονα κοινωνικός τους χαρακτήρας. Ο κλάδος της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολύ ισχυρός και ανθεκτικός. Το μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών οργανισμών συγκαταλέγεται στο Κοινωνικό Μάρκετινγκ και στόχος του είναι να καταγράψει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των καταναλωτών και να καλύψει τις ικανοποιήσεις αυτές αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα από τους ανταγωνιστές του. Η Στρατηγική Ανάλυση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού περιλαμβάνει μία σειρά από διεργασίες, τόσο σε εξωτερικό, όσο και εσωτερικό επίπεδο, που στόχο έχουν την ποιοτική αναβάθμιση και τη βελτίωση των οικονομικών αποτελεσμάτων του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο, Μάρκετινγκ, Στρατηγικός Σχεδιασμός

Εισαγωγή

Το συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον απαιτεί από τα σχολεία αλλαγές στις λειτουργίες του για να εξασφαλίσει το κάθε σχολείο «συγκριτικό πλεονέκτημα». Το σχολείο δεν αρκεί να είναι αποτελεσματικό, αλλά χρειάζεται να μεταδίδει μια αποτελεσματική εικόνα στους γονείς (Evans, 1995). Το μάρκετινγκ στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Foskett (2002) ικανοποιώντας τις επιθυμίες και τις ανάγκες των γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως οργανισμοί παροχής υπηρεσιών ακολουθούν και αυτοί τις διαδικασίες παροχής υπηρεσιών (Kotler & Armstrong, 2009). Ωστόσο, αυτό που διακρίνει τις υπηρεσίες εκπαίδευσης από τις υπόλοιπες υπηρεσίες είναι ο έντονα κοινωνικός τους χαρακτήρας. Επομένως, το μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών οργανισμών συγκαταλέγεται στο Κοινωνικό Μάρκετινγκ και στόχος του είναι να καταγράψει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των καταναλωτών και να καλύψει τις ικανοποιήσεις αυτές αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα από τους ανταγωνιστές του (Kotler, 2000).

Ο κλάδος της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολύ ισχυρός και ανθεκτικός. Η δυναμική των εγγραφών στα ιδιωτικά σχολεία, την ώρα που το εισόδημα της μέσης ελληνικής οικογένειας συρρικνώνεται, καθρεφτίζει την απαξίωση που επέφεραν διαχρονικά οι αποφάσεις των κυβερνήσεων στη δημόσια εκπαίδευση (Λακασάς, 2016). Οι γονείς εμπιστεύονται τα ιδιωτικά σχολεία παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ίδια, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη χρηματοδότησης από το κράτος, το κόστος των διδάκτρων.

Στρατηγική Ανάλυση

Περιγραφή του Εκπαιδευτικού Οργανισμού

Το Εκπαιδευτήριο είναι ένα ιδιωτικό σχολείο προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο στεγάζεται σε ιδιόκτητες εγκαταστάσεις.

Σκοπός της λειτουργίας του είναι να παρέχει υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες, να καινοτομεί στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, να διαμορφώνει ολοκληρωμένους ανθρώπους με σταθερές και επαρκείς γνώσεις, πλάθοντας ταυτόχρονα ένα υγιές και εύρωστο σώμα με σεβασμό στον άνθρωπο και τη διαφορετικότητα.

Η Διοίκηση του Εκπαιδευτηρίου παρακολουθώντας τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο προσπαθεί να είναι συνεπής προσφέροντας την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση τόσο στους μαθητές όσο και στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτών.

Απασχολεί 87 άτομα ως μόνιμο προσωπικό καθώς και ορισμένους ως έκτακτο (αναπληρωτές), οι οποίοι προσλαμβάνονται ανάλογα με τις ακαδημαϊκές ανάγκες. Περίπου το 70% των εργαζομένων είναι δάσκαλοι και καθηγητές.

Αν και δέχεται μαθητές όλων των εθνικοτήτων, το ακαδημαϊκό έτος 2019-20 φοιτούν συνολικά 534 μαθητές που είναι ελληνικής καταγωγής σε πέντε τμήματα εκ των οποίων οι 18 είναι εγγεγραμμένοι στο νηπιαγωγείο, οι 141 στο Δημοτικό, οι 140 στο Γυμνάσιο και οι 235 στο Λύκειο.

Ανασκόπηση δράσεων μάρκετινγκ

Μέχρι σήμερα δεν υπήρχαν στοχευμένες και οργανωμένες δράσεις μάρκετινγκ αλλά μεμονωμένες κινήσεις που βελτίωναν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Πέραν των προβλεπόμενων από το νόμο εκπαιδευτικών υπηρεσιών το Εκπαιδευτήριο συμπεριέλαβε:

- Προγράμματα εκμάθησης σκακιού και παραδοσιακών χορών, μαθήματα μπάσκετ και ποδοσφαίρου μετά το πέρας των σχολικών ωρών, στις σχολικές εγκαταστάσεις, γεγονός που εξυπηρετεί στη μείωση των μετακινήσεων για τους μαθητές που συμμετέχουν σε δραστηριότητες.
- Πρόσβαση των μαθητών σε βιβλιοθήκη και ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- Μεταφορά μαθητών από και προς το σπίτι με σχολικά λεωφορεία.
- Σίτιση μαθητών μέσω της σχολικής καφετέριας με επιπλέον κόστος

Εσωτερική Ανάλυση του Εκπαιδευτηρίου

Με τη μελέτη του εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού προκύπτουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του οργανισμού.

Με τα δυνατά σημεία καθορίζονται τα πλεονεκτήματα του οργανισμού που πηγάζουν από την εσωτερική οργάνωση που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου και η

διατήρησή τους μπορεί να τα μετατρέψει σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι δυνάμεις του Εκπαιδευτηρίου είναι:

- Μη ύπαρξη άλλου ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου στην περιοχή.
- Καλή φήμη.
- Μεγάλη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης.
- Ηγεσία του σχολείου με όραμα και μεγάλες φιλοδοξίες.
- Μαθητοκεντρική προσέγγιση.
- Μικρές και ευέλικτες τάξεις.
- Εκπαιδευτικοί με αξιόλογα προσόντα και διοικητικό προσωπικό με προσήλωση και συνέπεια.
- Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας.
- Υλικοτεχνική υποδομή.
- Υψηλά ποσοστά επιτυχόντων σε πανεπιστήμια.
- Προσφορά δραστηριοτήτων μετά το πέρας των σχολικών ωρών στις εγκαταστάσεις του σχολείου.
- Εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.
- Υγιής οικονομική κατάσταση του οργανισμού και μηδενικός δανεισμός.

Τα τρωτά στοιχεία του οργανισμού είναι εκείνα που προσδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά και δυσχεραίνουν την απόκτηση ή και διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος έναντι των άλλων οργανισμών. Αδυναμίες του είναι:

- Το κόστος διδάκτρων, αφού τα σχολεία που έχει να ανταγωνιστεί είναι δημόσια.
- Υψηλό εργασιακό κόστος.
- Αυξανόμενο ποσοστό ανεξόφλητων διδάκτρων λόγω της οικονομικής ύφεσης της χώρας.
- Έλλειψη χρηματοδότησης από άλλες πηγές.

Εξωτερική Ανάλυση του Εκπαιδευτηρίου

Για έναν οργανισμό είναι πολύ σημαντικό να αναλυθεί το εξωτερικό περιβάλλον του, ώστε να αναδειχθούν οι ευκαιρίες τις οποίες αφού τις εντοπίσει, τις προσαρμόζει στον οργανισμό για να μπορέσει να τις εκμεταλλευτεί και να οδηγηθεί στην απόκτηση ενός νέου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Οι ευκαιρίες που μπορεί να αξιοποιήσει το είναι:

- Απογοήτευση γονέων από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Αύξηση του αριθμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Αύξηση οικονομικών μεταναστών στα δημόσια σχολεία.
- Τάση επένδυσης στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των παιδιών σε περιόδους οικονομικής κρίσης ως εφόδιο για το μέλλον με στόχο τις σπουδές στο εξωτερικό.

Εξίσου σημαντικό για τον οργανισμό είναι και ο έγκαιρος εντοπισμός των κινδύνων που ελλοχεύουν αλλά και ο τρόπος ελαχιστοποίησής των, καθώς υπάρχουν εξελίξεις που δεν οδηγούν σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, αλλά σε απώλεια μεριδίου αγοράς. Οι απειλές για το Εκπαιδευτήριο είναι:

- Μετανάστευση στο εξωτερικό ευκατάστατων οικογενειών.
- Θεώρηση διδασκτρων ως τεκμήριο.
- Φορολόγηση ακίνητης περιουσίας εκπαιδευτικού ιδρύματος.
- Επιβολή Φ.Π.Α. στην ιδιωτική εκπαίδευση.
- Δυσκολία δανεισμού από τις ελληνικές τράπεζες σε περίπτωση ανάγκης άμεσης ρευστότητας.
- Επιβολή capital control στις ελληνικές τράπεζες.

Ανάλυση χρηστών του Εκπαιδευτηρίου

Η μακρόχρονη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, η επιτυχημένη πορεία του και το πλήθος των αποφοίτων του έχουν συντελέσει στη δημιουργία της πολύ καλής του φήμης και της υψηλής ποιότητας πελατείας του. Όλα αυτά δημιουργούν αξία στην καρδιά και στο μυαλό τους και οδηγούν ολοένα περισσότερους γονείς με μεσαία, αλλά και χαμηλότερα εισοδήματα, να επιλέγουν το συγκεκριμένο σχολείο για τα παιδιά τους.

Στο σχολείο δεν είναι εγγεγραμμένα μόνο παιδιά εύπορων οικογενειών, καθώς πολλοί γονείς θέλησαν να αποφύγουν ταραχώδεις χρονιές με απεργίες, καταλήψεις και χαμένες ώρες διδασκαλίας. Επιπλέον, πολλοί γονείς το επέλεξαν, γιατί το κόστος των διδασκτρων αντισταθμίζεται από την ασφάλεια, την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ξένων γλωσσών και άλλων επιπρόσθετων δραστηριοτήτων που γίνονται εντός του σχολείου.

Στρατηγική επιλογή και κατεύθυνση

Στόχοι μάρκετινγκ του εκπαιδευτικού οργανισμού

Ο στόχος που θα επιτύχει ο οργανισμός θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος και συγκεκριμένος, ώστε να οδηγήσει στην επιτυχία της εφαρμογής του σχεδίου μάρκετινγκ.

Το Εκπαιδευτήριο θα προσπαθήσει να αυξήσει τα έσοδα του οργανισμού, ώστε να διατηρήσει την υγιή κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο οργανισμός χωρίς να χρειαστεί να προβεί σε ενέργειες δανεισμού παρά την οικονομική ύφεση στην οποία βρίσκεται η χώρα.

Το σχέδιο μάρκετινγκ θα τεθεί σε εφαρμογή τον Οκτώβριο του 2020 και θα έχει χρονικό ορίζοντα πέντε ετών.

Στρατηγικές μάρκετινγκ του εκπαιδευτικού οργανισμού

Για να επιτύχει το Εκπαιδευτήριο την αύξηση των εσόδων του, θα επικεντρωθεί στη διασφάλιση της αφοσίωσης των γονέων και την αποφυγή μαθητικών διαρροών, τη

στιγμή μάλιστα που η οικονομία της χώρας δεν έχει ανακάμψει. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο να διατηρήσει τους μαθητές του, καθώς έτσι όχι μόνο θα διατηρήσει τα έσοδα του αλλά και την καλή του φήμη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καλύτερη προώθηση των ήδη υπαρχόντων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται για την καλύτερη διεύθυνσή του στην αγορά.

Επιπλέον, ο οργανισμός θα πρέπει να υιοθετήσει τη στρατηγική της αύξησης των εγγραφών νέων μαθητών κατά 15% προσελκύνοντας γονείς δυνητικών μαθητών, που χρειάζονται διαφορετική εκπαίδευση. Είναι ευρέως γνωστό ότι τα δημόσια σχολεία έχουν τμήματα με πολλούς μαθητές και μεγάλες ελλείψεις εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μη χαίρουν τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Ο οργανισμός θα υιοθετήσει τη στρατηγική της εστίασης με διαφοροποίηση αφού θα επικεντρώσει τη δράση του σε εκείνο το κομμάτι των γονέων που θέλει να προσφέρει στο παιδί του, που έχει μαθησιακές δυσκολίες, την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση επιδιώκοντας να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο τμήμα αυτό της αγοράς.

Στόχευση στην αγορά

Σημαντικό σημείο του σχεδίου μάρκετινγκ είναι το τμήμα της αγοράς που θα στοχεύσει ο οργανισμός για την κάλυψη των αναγκών που θα ικανοποιήσουν. Η αγορά στην Ελλάδα έχει τμηματοποιηθεί σε επιμέρους ομάδες πελατών (κηδεμόνων) με βάση την γεωγραφική τοποθεσία, τη γλώσσα, την εθνικότητα, την οικονομική και επαγγελματική κατάσταση, τους στόχους σπουδών.

Η Στοχοποίηση έχει ιδιαίτερη αξία για την επιτυχημένη πορεία της στρατηγικής μάρκετινγκ, αφού πρέπει να συμβαδίζει με την αποστολή του οργανισμού, τους στόχους του, τους πόρους και τις δεξιότητές του.

Πολύ σημαντικό κοινό-στόχος του Εκπαιδευτηρίου ήταν και είναι οι γονείς που έχουν καλή οικονομική κατάσταση και επιθυμούν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τα παιδιά τους. Σε συνέχεια αυτής της ομάδας, και σημαντικός πλέον στόχος, είναι οι γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους, από μικρή ηλικία, με μαθησιακές δυσκολίες, να δέχονται τις καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Στρατηγική Υλοποίηση

Στο μάρκετινγκ εκπαιδευτικών οργανισμών τα χαρακτηριστικά 4P αφορούν τα εξής (Ζιγκιρίδης, 2011):

- Ως Προϊόν (Product) νοούνται όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι υπηρεσίες που προσφέρονται και ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των πελατών.
- Η Διανομή (Place) αφορά τα κανάλια που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτήριο για την ενημέρωση και εξυπηρέτηση των πελατών του ως προς τις υπηρεσίες που παρέχει.

- Η Προώθηση (Promotion) περιλαμβάνει τις δράσεις εκείνες που θα διεγείρουν το ενδιαφέρον των δυνητικών χρηστών, όπως τη διαφήμιση, τις δημόσιες σχέσεις και τη δημοσιότητα.
- Η Τιμή (Price) αφορά ουσιαστικά την τιμολόγηση των υπηρεσιών που παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Οι τιμές θα πρέπει να είναι ανταγωνιστικές, ώστε ο χρήστης να είναι διατεθειμένος να καταβάλλει το ανάλογο ποσό.

Ωστόσο, για να αποδώσουν τα στοιχεία του μείγματος μάρκετινγκ θα πρέπει να διαμορφωθούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού.

Προτάσεις σχετικά με το προϊόν

Η πρόσθετη υποστήριξη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ανεπαρκής ή ακόμη και ανύπαρκτη στα δημόσια σχολεία. Επανασχεδιάζοντας τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρει το Εκπαιδευτήριο θα καταφέρει να κερδίσει το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των δημόσιων σχολείων βελτιώνοντας τη δημόσια εικόνα του, προσφέροντας στους μαθητές υποστήριξη, ώστε να είναι αποτελεσματικοί και ανταγωνιστικοί χωρίς να είναι στιγματισμένοι και αποκλεισμένοι.

Θα επιδιωχθεί:

- Δημιουργία ολιγομελών τμημάτων για πρόσθετη διδασκαλία ή και διδασκαλία ενός προς έναν σε εξαιρετικές περιπτώσεις.
- Ένταξη των παιδιών σε ομάδες με μεικτές δεξιότητες.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας.
- Τμήμα ψυχολογικής υποστήριξης και καθοδήγησης για παιδιά και γονείς που το έχουν ανάγκη.

Όπως αναφέρει ο Reid (2003), τα σχολεία που είναι φιλικά προς τις μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να είναι ευέλικτα και να ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Προτάσεις σχετικά με την τιμολογιακή πολιτική

Η τιμολογιακή πολιτική του σχολείου καθορίζεται από τη Διοίκηση λαμβάνοντας υπόψη και το νομοθετικό πλαίσιο. Τα μεγαλύτερα λειτουργικά έξοδα του Εκπαιδευτηρίου είναι οι μισθοδοσίες και οι ασφαλιστικές και εργοδοτικές εισφορές του προσωπικού, οι οποίες δεν μπορούν να περιοριστούν, καθώς υπάρχει κίνδυνος μείωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Επιπλέον, τα έσοδα του σχολείου από τα δίδακτρα καλύπτουν επακριβώς τα λειτουργικά έξοδα δυσχεραίνοντας έτσι τη διοίκηση του σχολείου στο να αποφασίσει τη μείωση των διδάκτρων. Φυσικά, μια τέτοια μαζική μείωση θα βοηθούσε στην αύξηση των εγγραφών των μαθητών, όμως ταυτόχρονα θα οδηγούσε σε οικονομική δυσπραγία το ίδιο το εκπαιδευτήριο. Βέβαια, θα μπορούσαν

να προσφερθούν κάποιες μικρές εκπτώσεις στις νέες εγγραφές, κατά περίπτωση, όπως η εφάπαξ καταβολή των διδάκτρων να έχει έκπτωση έως και 10%, ενώ αντίστοιχη έκπτωση μπορεί να γίνει και σε οικογένειες με δύο παιδιά και άνω στο ίδιο σχολείο.

Ακόμη, θα μπορούσαν να προσφερθούν ακαδημαϊκές υποτροφίες ενός έτους, ώστε να δοθούν κίνητρα στους ήδη φοιτούντες μαθητές να ανεβάσουν τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις.

Προτάσεις προώθησης και προβολής

Το Εκπαιδευτήριο διατηρεί και θα συνεχίσει να διατηρεί την ιστοσελίδα του και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης ως μέσω προβολής επικοινωνώντας διαρκώς τις επιτυχίες των μαθητών και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Πρέπει να σημειωθεί ότι και οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σχολιάζουν, ανεβάζουν φωτογραφικό υλικό αναγκάζοντας τη διοίκηση του οργανισμού να τα συμπεριλάβει στην προβολή του, αφού μέσω αυτών μπορούν να εκφράσουν μια ιδέα και να μαθευτεί πολύ γρήγορα (Γκάβαλη & Σκυφτός, 2014).

Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διαφήμιση του Εκπαιδευτηρίου μέσω εκπαιδευτικών ιστοσελίδων και τοπικών εφημερίδων, ειδικά τις περιόδους που πραγματοποιούνται εγγραφές στα σχολεία.

Ακόμη, θα γίνει εντατική προσπάθεια αύξησης των χορηγιών για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσω του τμήματος επικοινωνίας του, καθώς οι χορηγίες είναι υψίστης σημασίας για τις δράσεις που διοργανώνει το σχολείο.

Μια ακόμα διάσταση της δημοσιότητας που θα δοθεί είναι τα σεμινάρια και οι επιμορφωτικές ημερίδες, οι οποίες είτε θα είναι για το προσωπικό του σχολείου είτε ανοιχτές για το ευρύ κοινό.

Κανάλια Διανομής

Η μέθοδος διανομής απαιτεί ο πελάτης να μεταβαίνει στην επιχείρηση προκειμένου να λάβει τις υπηρεσίες, συνεπώς πρέπει η επιχείρηση να φροντίσει να είναι εύκολη η πρόσβαση σε αυτή με το μικρότερο δυνατό κόστος σε χρήμα και χρόνο.

Βασική υπηρεσία που παρέχεται στους κηδεμόνες είναι η μεταφορά των μαθητών από και προς το σχολείο, χωρίς επιπλέον επιβάρυνση. Λόγω της θέσης που βρίσκονται οι μοναδικές του εγκαταστάσεις, θέλησε να δώσει ένα επιπλέον κίνητρο στους γονείς να το επιλέξουν, χωρίς να σκέφτονται τα επιπλέον έξοδα για τη μεταφορά τους, καταφέρνοντας να γίνει πιο εύκολα προσβάσιμο.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το Εκπαιδευτήριο είναι ένας κερδοφόρος οργανισμός, που μπορεί να δραστηριοποιηθεί επάξια παρά την οικονομική κατάσταση της χώρας. Ο μηδενικός

δανεισμός του και η συνετή οικονομική διαχείριση μπορούν να αναβαθμίσουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Έτσι, μπορεί όχι μόνο να εξακολουθήσει να προσφέρει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές του αλλά και να βελτιώσει την προσφορά του στο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γκάβαλη, Ε. & Σκυφτός, Κ. (2014). *Διοίκηση Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Evans, I., (1995). *Marketing for Schools*. London, Cassell.
- Ζιγκιρίδης, Ε. (2011). *Μάρκετινγκ, Οικονομία-Επιχειρήσεις*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3116/912.pdf> (ημ. προσπέλασης: 15/12/2017).
- Foskett, N., (2002). "Marketing", in Bush, T. and Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman, London, pp. 241-57.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*, 9η έκδοση. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kotler, P. (2000). *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ. Ανάλυση, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Έλεγχος*. Αθήνα: Interbooks.
- Λακασάς, Α. (2016). *Περισσότεροι μαθητές στα ιδιωτικά σχολεία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/881518/article/epikairothta/ellada/perissoteroi-ma8htes-sta-idiwtika-sxoleia> (ημ. προσπέλασης: 15/12/2017).
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*, Wiley.

Το μετασχηματικό μοντέλο, ως συμμετοχική μορφή ηγεσίας

Τσαπρούνης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., thtsap@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή, χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση τάσεων σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα σε ασταθείς και ανταγωνιστικές συνθήκες, οι οποίες επιφέρουν ανατροπές στα ισχύοντα δεδομένα του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Η τάση αυτή αντανάκλαται και στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς εγείρει νέες απαιτήσεις και ασκεί συνεχώς πιέσεις για δραστικές αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης (Hargreaves, 2002). Η αναζήτηση ρόλου καταλύτη για την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δρώμενων αποδόθηκε στην ηγεσία (Dimmock, 2003). Είναι μια πολυδιάστατη έννοια, που συνδέθηκε με τη δημιουργία οράματος και τον τρόπο επικοινωνίας του, τις αξίες του ηγέτη, την καθοδήγηση, την άσκηση επιρροής και την εμπλοκή. Καθώς οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του διεθνοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θέτουν πάντα τη δημόσια εκπαίδευση στο επίκεντρο του αγώνα μεταξύ ανταγωνιστικών ιδεολογικών οραμάτων (Apple, 2014), η ηγεσία καλείται να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε δρόμους επιτυχίας, προετοιμάζοντας τα νεαρά μέλη της, τους μαθητές, ως πολίτες του κόσμου.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, μετασχηματιστική ηγεσία

Ηγεσία: Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος ηγεσία είναι μια λέξη που προήλθε από το κοινό λεξιλόγιο και ενσωματώθηκε στο τεχνικό λεξιλόγιο επιστημονικών πεδίων, χωρίς να επαναπροσδιοριστεί επακριβώς (Yukl, 2013). Αυτή η αδυναμία δημιουργεί την ύπαρξη μεγάλου πλήθους προσεγγίσεων της έννοιας, μέσω ορισμών. Ο Fiedler (1971) επεσήμανε ότι υπάρχουν τόσο πολλοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας, όσες είναι και οι αντίστοιχες θεωρίες και υπάρχουν τόσες πολλές θεωρίες, όσοι είναι και οι επιστήμονες που εργάζονται στα αντίστοιχα πεδία. Η ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διοίκηση, αφού αποτελεί τη βασική συνιστώσα, τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Ο ρόλος της ηγεσίας προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα του οργανισμού (Polychroniou, 2009) και στην προσπάθεια να τοποθετηθεί σε εννοιολογικό πλαίσιο, έχει καθοριστεί με βάση τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των προσώπων που την ασκούν, την επιρροή, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης, τις σχέσεις ρόλων και την κατοχή διοικητικής θέσης (Yukl, όπ. παρ.).

Η έλλειψη εννοιολογικής τοποθέτησης της ηγεσίας σε κοινά αποδεκτό ορισμό, οδηγεί στην αναδίφηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στους διατυπωμένους ορισμούς, που εντοπίζονται από τον 20ο αιώνα (Charin, 1924 . Hemphill & Coons, 1957). Άλλωστε η ηγεσία είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, που σκοπό της έχει την επίλυση των προβλημάτων των υφισταμένων (Daft and Marcic, 2009). Οι πεποιθήσεις, οι αξίες, και οι παραδοχές αποτελούν τους

σημαντικότερους παράγοντες για το συνολικό στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσουν (Polychroniou, 2009). Ωστόσο, αναδεικνύονται ως στοιχεία κοινής αποδοχής η θεώρηση της ηγεσίας ως: α) διαδικασία, β) λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και των μελών των ομάδων, γ) προσανατολισμός προς την ανάπτυξη του οργανισμού με καθοδήγηση και προσήλωση σε στόχους και δ) καθεστώς επιρροής για την ευόδωση κοινών στόχων (Σαϊτης, 2005). Αναδεικνύονται επίσης και διαφορές σχετικά με τον προσδιορισμό των ηγετών και συγκεκριμένα ως προς το πρόσωπο που ασκεί επιρροή, τις διαδικασίες της ηγεσίας, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο αυτή ασκείται και τα αποτελέσματα που επιφέρει (Yukl, 2013).

Μοντέλα ηγεσίας

Αν και η προσπάθεια διατύπωσης ορισμού της ηγεσίας ενέχει συχνά στοιχεία υποκειμενικότητας (Yukl, 2002), στο εκπαιδευτικό τοπίο, είναι ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση, ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι θεμελιώδης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και την πορεία των σχολείων προς την επιτυχία (Bush, 2008). Η αποτελεσματική ηγεσία χαρακτηρίζεται από σαφείς κατευθύνσεις, καλή επικοινωνία και παράλληλα ελαχιστοποιεί τις συγκρούσεις, καλλιεργώντας πνεύμα συνεργασίας και χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης (Crichton et al., 2005). Η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζει μια σειρά εναλλακτικών και ανταγωνιστικών θεωρητικών μοντέλων, που παρέχουν έναν τρόπο κατανόησης και ερμηνείας των ενεργειών των ηγετών και παράλληλα, έναν οδηγό για την ηγετική πρακτική (Bush, Bell & Middlewood, 2019). Οι Bush και Glover (2003) επέκτειναν την τυπολογία των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) σε οκτώ μοντέλα και ο Bush (2008) στα εξής εννέα: διοικητικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό, ενδεχομενικό, ηθικό, καθοδηγητικό, διαπροσωπικό, συναλλακτικό, μεταμοντέρνο. Στα μοντέλα αυτά προστίθενται τα νεότερα της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2010 . Καλογιάννης, 2014) και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Wenner & Campbell, 2017).

Ο Burns ισχυρίζεται, ότι ένας ηγέτης μπορεί να είναι είτε συναλλακτικός είτε μετασχηματιστικός. Ενώ ο Bass (1985), παρουσίασε ένα μοντέλο, που έχει δυο διαφορετικές διαστάσεις αλλά παράλληλα συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας για τον οργανισμό, μπορεί δηλ. να χαρακτηρίζεται από στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας και από στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας (Vera and Crossan, 2004), όμως η αναλογία αυτών των στοιχείων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την δυναμική του περιβάλλοντος της επιχείρησης (Justin, Vera and Crossan, 2009).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003). Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με νεότερες ιδέες όπως της από κοινού ηγεσίας, του οράματος, της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανάκλασαν

περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994).

Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, καθότι παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών τους αλλά και ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Baker, 1992). Άλλωστε, όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση, την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συνίστανται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εικόνες, τις αξίες και στάσεις του (Ματσαγγούρας, 1998).

Μετασχηματιστική ηγεσία: Θεωρητική προσέγγιση

Η μετασχηματιστική ηγεσία, από τη δεκαετία του 1970, έχει υποστεί σημαντική ανάπτυξη από διάφορους μελετητές (Burns, 1978 . Bass 1985 . Tichy & Devanna, 1990 . Leithwood et al., 1999 . Sashkin, 2004). Η έρευνά τους συμπεριέλαβε τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ηγέτη και την αλληλεπίδραση με παράγοντες περιβάλλοντος, όπως η κουλτούρα.

Η εισαγωγή της θεωρίας για τη μετασχηματιστική ηγεσία αποδίδεται στον Burns (1978), σύμφωνα με τον οποίο ο ρόλος των ηγετών επικεντρώνεται στην εμπλοκή και παρακίνηση των οπαδών να εργαστούν για στόχους που υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον. Η σχετική μελέτη του Burns για τα χαρακτηριστικά των πολιτικών ηγετών, γνωστοποιεί ευρέως τη θεωρητική θέση για τη διάκριση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από το αντίστοιχο συναλλακτικό, με τα χαρακτηριστικά του τελευταίου να δανείζονται στοιχεία κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και οπαδών (Bass & Riggio, 2014). Ο Burns ισχυρίζεται ότι αυτά τα δύο ηγετικά μοντέλα τοποθετούνται στα δύο απέναντι άκρα ενός συνεχούς, με τους ηγέτες να μπορούν να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά ενός μόνο μοντέλου, του συναλλακτικού ή του μετασχηματιστικού.

Με βάση τη θεωρία του Burns, ο Bass (1985) ανέπτυξε ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσω της διερεύνησης της συμπεριφοράς ηγετών τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Bass και τους συναδέλφους του, οι μορφές της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας είναι διακριτές αλλά αλληλεξαρτώμενες (Bass, 1985 . Avolio, Bass, & Jung, 1999). Συγκριμένα, οι Bass και Riggio (όπ. παρ.) ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ιδωθεί ως επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Η συναλλακτική ηγεσία, κυρίως με τη μορφή του ενδεχόμενου της ανταμοιβής, παρέχει τη βάση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Το μεγαλύτερο τμήμα της προσπάθειας, της απόδοσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων, δύναται να προέλθει από τη

συναλλακτική μορφή ηγεσίας, όταν όμως εμπλουτίζεται με στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», ο οποίος διαθέτει ανώτερες ικανότητες όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας, στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Σύμφωνα με την ίδια, οι λόγοι που επέβαλαν τη μετακίνηση αυτή, ήταν οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και συγκεκριμένα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων» (σελ. 38).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια δυναμική διαδικασία που δύναται να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Αφορά συναισθήματα, αξίες, πρότυπα, μακροπρόθεσμους στόχους, αξιολόγηση κινήτρων, ικανοποίηση αναγκών και εξατομικευμένη αντιμετώπιση των εργαζόμενων οπαδών (Guthrie & Schuermann, 2010 . Green, 2013). Ειδικότερα, το μοντέλο θεωρείται ότι εμπερικλείει μορφή επιρροής που ενεργοποιεί διανοητικά τους εργαζόμενους να πετύχουν περισσότερα από ό,τι συνήθως αναμένεται από αυτούς (Bass, 1990), εστιάζοντας στην εμπλοκή τους, μέσω της δέσμευσης στην πορεία για τη βελτίωση (Fink, 2005). Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης και ανάπτυξης ικανοτήτων για την επίτευξη στόχων, θεωρείται ότι οδηγούν στην επιπρόσθετη προσπάθεια και τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999 . Bush, 2008).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, καθότι εντοπίζουν πολλά πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) την χαρακτηρίζουν ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και εφόσον διδαχθεί μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές

δεξιότητες τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) ωθεί τους υφισταμένους να προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό για πιο αποδοτικά αποτελέσματα του οργανισμού, σε σχέση με τα αναμενόμενα. Η πρώτη αναφορά στην μετασχηματιστική ηγεσία έγινε από τον Burns (1978), και στην συνέχεια από τον Bass (1985), ορίζοντας τις τρεις διαστάσεις της:

- Χάρισμα (charisma) ή εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), αποτελεί τον βασικό παράγοντα επιτυχίας του ηγέτη. Οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να ασκούν επιρροή στους εργαζομένους τους, να τους εμπνέουν και να κατακτούν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό τους. Η έννοια του χαρισματικού ηγέτη συνδέεται με το κλίμα της αποδοχής και της υποστήριξης. Ο ηγέτης που διαθέτει το χάρισμα έχει περισσότερες πιθανότητες να επηρεάζει τους υφισταμένους του σε σχέση με αυτόν που δεν το κατέχει.

Η χαρισματική ηγεσία είναι άκρως αντίθετη με τη συναλλακτική, που αποτελεί μια αμοιβαία δόσοληψία μεταξύ ηγέτη και εργαζόμενου (Burns, 1978). Η εξιδανικευμένη επιρροή, που ασκεί ο ηγέτης στους υφιστάμενους, έχει να κάνει με το αίσθημα υπερηφάνειας που τους δημιουργεί, την ασφάλεια, την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επιδιώξεις του και την αισιόδοξη εικόνα του οράματος για τον οργανισμό (Bass and Avolio, 1994). Ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται, για την αυτοπεποίθηση για τα πιστεύω του, τις απόψεις του και τις ικανότητές του και διαθέτει όραμα και το υποστηρίζει με αφοσίωση, προκειμένου να το υλοποιήσει και κάνει τους υφισταμένους του να ξεπερνούν το ατομικό τους ενδιαφέρον για το όραμα της επιχείρησης (Vera and Crossan, 2004). Τέτοιου είδους ηγέτες ασπάζονται συχνά την άποψη των ριζικών αλλαγών, για να δούνε τους στόχους τους να υλοποιούνται και πολλές φορές διακρίνονται από μη συμβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον ο χαρισματικός ηγέτης διαθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα και μπορεί να παρακινεί και να υποστηρίζει τους υφισταμένους του.

- Εξατομικευμένη φροντίδα (intellectual stimulation), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες οφείλουν να δείχνουν νέους τρόπους επίλυσης των εργασιών, που αναθέτουν στους υφιστάμενους. Επίσης, ένας ηγέτης αυτού του στυλ οφείλει να προσπαθεί να προάγει ιδέες που δεν έχουν εφαρμοστεί ξανά για την επίλυση προβλημάτων (Bass and Avolio, 1994), ακόμα κι αν χρειάζεται να μάθει από τους υφιστάμενους.
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να εστιάζουν στις διαφορές των εργαζομένων και όπου

κρίνεται απαραίτητο να λειτουργούν ως μέντορες, προκειμένου να αναπτύξουν τα δυνατά τους σημεία. Επιπλέον για να είναι πιο αποτελεσματικός ένας ηγέτης σε αυτό το χαρακτηριστικό, θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να ακούσει τους προβληματισμούς του υφιστάμενου προσεκτικά (Avolio and Bass, 1995).

Η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί θετική επίδραση στην προθυμία των εργαζομένων για συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της οργάνωσης (Polychroniou, 2009), αφού δεν βασίζεται αποκλειστικά σε απτά κίνητρα και κανόνες προκειμένου να μπορεί να ελέγχει τους εργαζόμενους (Daft and Marcic, 2009). Μέσα από την μετασχηματιστική ηγεσία, ένας οργανισμός μπορεί να έχει ανάπτυξη προς το όραμα του, αφού έχουν πειστεί οι εργαζόμενοι να ιεραρχούν το καλό του οργανισμού, κοινό όραμα, πάνω από το ατομικό τους συμφέρον και μπορούν να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα (Antonakis, Avolio and Sivasubramaniam, 2003). Ίσως το πιο δύσκολο έργο ενός ηγέτη είναι να δημιουργήσει κίνητρα στους εργαζόμενους (Polychroniou, 2009). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει έμφαση στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων με τους υφιστάμενους του, προκειμένου να έχει και σχέσεις μαζί τους (Daft and Marcic, 2009). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη συναλλακτική ηγεσία σε θέματα ανταμοιβής (Vera and Crossan, 2004). Όμως όπως όλα τα πράγματα και αυτό το στυλ ηγεσίας έχει τις αρνητικές του πτυχές, είναι δύσκολο να αναπτυχθεί όταν υπάρχει υπέρμετρος ζήλος από τους υφιστάμενους και όταν οι υφιστάμενοι είναι πάντα θετικοί σε όλα, γιατί χάνεται η ορθή αμφίδρομη επικοινωνία (Χυτήρης, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antonakis, J., Avolio B.J. and Sivasubramaniam, N. (2003), “*Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire*”, *The Leadership Quarterly*, 14, 261- 295.
- Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1995), “*Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership*”, *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441- 462.
- Apple, M.W. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Bass, B.M. (1985), *Leadership and performance beyond expectation*, New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990), “*From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the vision*”, *Organizational Dynamics*, 18(3), 19.

- Bass, B.M. and Avolio, B.J. (Eds.) (1994), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chapin, F. S. (1924). *Socialised Leadership*. *Social Forces*, 3, 57-59.
- Crichton, M.T., Laucher, K. and Flin, R. (2005), “*Incident Command Skills in the Management of an Oil Industry Drilling Incident: a Case Study*”, *Journal of Contingency and Crisis Management*, 13, 122- 125.
- Daft, R.L. and Marcic, D. (2009), *Management The New Workplace*, South- Western.
- Dimmock, C. (2003). *Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities*. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*. London: Sage.
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. Morrisstown, NJ: General Learning Press.
- Green, L. R. (2013). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Guthrie, W. J., & Schuermann, J. P. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance, and power*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hargreaves, A. (2002). *Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies*. *Journal of Educational Change* 3, 189–214.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its*

description and measurement. Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University, 6-38.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Jansen, J.J.P., Vera, D. and Crossan, M. (2009), “*Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism*”, *The leadership Quarterly*, 20, 5-18.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201- 227.

Polychroniou, P. (2009), “*Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors. The impact on team effectiveness*”, *Team Performance Management*, 15(7), 343-356.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη (4η έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sashkin, A. (2004). Transformation Leadership Approaches: A Review and Synthesis. *In The Nature of Leadership*, Antonakis, J., Cianciolo, A.T., Sternberg, R.J., Eds.; Sage: Thousand Oaks, CA, 171–196.

Tichy, N.M. & Devanna, M.A. (1990). *The Transformational Leader*. Toronto: John Willey and Sons.

Vera, D. and Crossan, M. (2004), “*Strategic Leadership and Organizational Learning*”, *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.

Wenner, J., & Campbell, T. (2017). *The theoretical and empirical basis of teacher leadership*, *Review of Educational Research*, 87(1): 134–171.

Χυτήρης, Λ. (2013), *Μανατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα: Φαίδημος.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson Prentice Hall.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κριτική Θεωρία: Προσεγγίζοντας τη διαλεκτική ταυτότητας – ετερότητας

Βαβίτσας Θεόδωρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Παιδαγωγικής, navitsast@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η Κριτική Θεωρία στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, παρουσιάζονται οι προκλήσεις με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση τη σημερινή εποχή. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια εκτενής προσέγγιση των εννοιών της «ταυτότητας» και της «ετερότητας» υπό το πρίσμα των επεξεργασιών που έχουν πραγματοποιηθεί από τους θεωρητικούς της Κριτικής Θεωρίας, με απώτερο σκοπό τον εφοδιασμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία, τα οποία της είναι απαραίτητα στην προσπάθεια διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Επιπλέον, θα αναδειχθεί η ψυχαναλυτική προσέγγιση για την ταυτότητα, το Εγώ, που υιοθετείται από την Κριτική Θεωρία, προκειμένου να αναδειχθεί με τον πλέον γλαφυρό τρόπο η συσχέτιση και αλληλοδιαπλοκή της ταυτότητας με την ετερότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, κριτική θεωρία, ταυτότητα, ετερότητα

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή γίνεται όλο και πιο φανερό μια τάση ανάδειξης της διαφορετικότητας και, ιδιαίτερα, της πολιτισμικής. Η διαφορετικότητα, πλέον, υπό την επιρροή και της μετανεωτερικής οπτικής, τείνει να λογίζεται ως αυταξία (Παυλίδης, 2006, σ. 134). Εντός αυτού του πλαισίου καταλαβαίνουμε ότι η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας λαμβάνει έναν διαφορετικό χαρακτήρα -συγκριτικά με ό,τι ίσχυε υπό το νεωτερικό πρίσμα.

Όπως δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς, η προσπάθεια διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας βάρυνε ιδιαίτερα την εκπαίδευση, κι αυτό διότι στο σχολείο, δηλαδή στον τόπο όπου το παιδί συνεχίζει την κοινωνικοποίησή του, για πρώτη φορά όμως έξω από το στενό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, ο μικρός μαθητής πρέπει να δει, να αποδεχθεί και να κάνει βίωμά του το γεγονός ότι στη χώρα του κατοικούν πλέον άνθρωποι και από άλλα κράτη, με άλλες συνήθειες, άλλα ήθη κι έθιμα κ.λπ. (Νικολάου, 2009, σ. 188). Έτσι, το «διαπολιτισμικό μοντέλο» διαχείρισης της διαφορετικότητας αναδύθηκε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη (ό.π., σ. 129-130). Παρ' όλα αυτά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει και ορισμένα προβλήματα επιστημολογικής φύσης, μια που, ενώ έχει αναπτύξει μια σειρά από βασικές προσεγγίσεις και αρχές, δεν έχει ακόμη καταφέρει να θεμελιωθεί στη βάση ενός συγκεκριμένου φιλοσοφικού πλαισίου, εντός του οποίου θα μπορεί να παγιώσει τόσο την ύπαρξή της όσο και να αρθρώσει έναν λόγο (discourse), ο οποίος θα μπορεί να δίνει λύσεις στα προβλήματά της χωρίς να έρχεται σε αντίθεση με τους ίδιους τους

στόχους της. Είναι, επομένως, σαφές ότι χρειάζεται μια περισσότερο προσεχτική «ανάγνωση» της θέσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σημερινό συγκείμενο.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σήμερα

Δεν θα αποτελούσε υπερβολή να πούμε ότι οι σημαντικότερες προκλήσεις με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη σήμερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, και τις οποίες οφείλει να διαχειριστεί αποτελεσματικά, είναι κατά κύριο λόγο δύο: Η μία, η οποία αφορά το «πρακτικό» επίπεδο, δεν είναι άλλη από τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η άλλη, η αμιγώς «θεωρητική», η οποία ωστόσο θα καθορίσει και θα «καθοδηγήσει» τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ανεύρεση του τρόπου με τον οποίο και θα πραγματοποιηθεί η διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, έγκειται στον προσδιορισμό της σχέσης της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμικότητα και τον πολιτισμικό σχετικισμό, στον διαχωρισμό δηλαδή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τον πολιτισμικό σχετικισμό και στη χάραξη από μέρους της ενός διαφορετικού «δρόμου» σε σχέση με αυτόν του πολιτισμικού σχετικισμού. Είναι γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να μην αντιμετωπίζει τα προβλήματα που άπτονται του αντικειμένου της με συστηματικό τρόπο (πρβλ. Salvadori, 1997, σ. 185), αφού πολλές φορές ακολουθεί προσεγγίσεις που εκκινούν από τα όρια της αφομοίωσης και καταλήγουν στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού (Νικολάου, 2008, σ. 375). Επίσης, όπως επισημάναμε και προηγουμένως, αλλά έχει προκύψει και επισημανθεί και από διάφορες μελέτες (Perotti, 1996· Portera, 2000, 2008· Coulby, 2006· Palaiologou & Faas, 2012), δεν έχει επιτευχθεί η απόδοση ενός σαφούς και διακριτού επιστημολογικού υποβάθρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασιζόμενο σε συγκεκριμένη φιλοσοφική βάση -το γεγονός αυτό, άλλωστε, αποτέλεσε για εμάς τη βασική προβληματική άλλης εργασίας μας (πρβλ. Βαβίτσας, 2020). Έτσι, αν και η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μία θεωρία η οποία διαθέτει βασικές αρχές και στόχους που εμπλουτίζονται συνεχώς και ποικιλοτρόπως (πρβλ. Barret, 2013, σ. 28-29), σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτή «δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση κ.λπ.» (Μανιάτης, 2006, σ. 137). Επομένως, καθίσταται σαφές ότι είναι απαραίτητη η περαιτέρω θεωρητική διερεύνηση των βασικών εννοιών τις οποίες επεξεργάζεται.

Μία από τις κύριες προβληματικές που απασχολούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η σχέση της ταυτότητας με την ετερότητα, καθώς οι έννοιες αυτές φαίνεται να αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αναπτύξει τις θέσεις της για τη «διαφορετικότητα», για το «τι είναι ξένο», για το «πώς λογίζεται κάποιος ως διαφορετικός» κ.λπ. Γι' αυτό και στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε την προσέγγιση της σχέσης της ταυτότητας με την ετερότητα υπό το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας.

Σκιαγραφώντας τη διαλεκτική ταυτότητας - ετερότητας

Αν και οι έννοιες της «ταυτότητας» και της «ετερότητας» διαπερνούν το σύνολο των έργων των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας, από τη «Διαλεκτική του Διαφωτισμού» των Χορκχάιμερ και Αντόρνο μέχρι την «Αρνητική Διαλεκτική» του Αντόρνο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η προσέγγισή μας θα αρκестεί, από τη μία, στη σχέση της ταυτότητας με την ετερότητα, στη μεταξύ τους οργανική σύνδεση, καθώς επίσης και στην ψυχαναλυτική ερμηνεία, που χρησιμοποιεί η Κριτική Θεωρία, σχετικά με τον τρόπο δόμησης της ταυτότητας ως Εγώ, ενώ, από την άλλη, θα επιχειρηθεί η ιχνογράφηση της σημασίας της έννοιας της ετερότητας για την Κριτική Θεωρία.

Αρχικά, η σχέση της ταυτότητας με την ετερότητα, όπως αναδύεται μέσα από το έργο των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας, λογίζεται ως απόρροια της σχέσης κοινωνίας (όλο) – ατόμου (μερικό). Ειδικότερα, η άνοδος του ατόμου στο νεαρό αστικό κράτος σηματοδότησε τις κριτικές τάσεις προς το ίδιο το κράτος, το οποίο πλέον δεν θεωρείται μια αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά μια οντότητα αποτελούμενη από μεμονωμένα μέρη (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1988, σ. 37). Ως απόρροια της παραπάνω «ανόδου του ατόμου» μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός ότι για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στον χώρο της φιλοσοφίας υπήρξε μια απολυτοποίηση του ατόμου σαν κάποια εξωκοινωνική κατηγορία (ό.π., σ. 56). Σε αυτή τη φάση, λοιπόν, έχουμε μια θέαση του ατόμου ως αυτόνομου και ανεξάρτητου όντος. Η παραπάνω θέση διαφαίνεται κι από το δοκίμιο του Καντ στο οποίο ορίζει τον Διαφωτισμό (πρβλ. Καντ, 1971, σ. 42-51), όπου το λυτρωτικό μήνυμα του Διαφωτισμού συνίσταται ακριβώς στο γεγονός της διακήρυξης της αυτονομίας του Εγώ (Αναστασιάδης, 2010, σ. 45). Το άτομο, επομένως, όπως επισημαίνεται και από τον Λάιμπνιτς, ορίζεται ως τέτοιο διά της ύπαρξής του και μόνο, με αποτέλεσμα, κάτω και από την επίδραση του φιλελευθερισμού, που αποτελεί το δόγμα του ελεύθερου ανταγωνισμού, η μονάδα να θεωρείται ως απόλυτο, δι' εαυτό υπάρχον (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1988, σ. 57). Ωστόσο, η παραπάνω αντίληψη κλονίζεται από την ίδια την κοινωνιολογία, η οποία έρχεται να απορρίψει την παραπάνω θέση, καταδεικνύοντας το γεγονός ότι το άτομο είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένο (ό.π.). Η παραπάνω θέση εμπλουτίζεται από τους Αντόρνο και Χορκχάιμερ (ό.π., σ. 58-59), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο ανθρώπινος βίος είναι κατ' ουσίαν συμβίωση, διότι ο άνθρωπος υπάρχει εκ θεμελίων μέσω των αντίστοιχων Άλλων και είναι ό,τι είναι μόνο μέσω αυτών, αφού δεν καθορίζεται από την πρωταρχική του αδιαιρετότητα και μοναδικότητα αλλά από το γεγονός ότι αναγκαστικά συμμετέχει στα του άλλου, είναι δηλαδή συνάνθρωπος πριν υπάρξει ως άτομο, καθώς αφενός υπάρχει ως πρόσωπο μέσα στις κοινωνικές σχέσεις στις οποίες ζει, πριν ακόμη αποκτήσει συνείδηση της ύπαρξής τους, και αφετέρου βρίσκεται πάντα σε κάποιους ρόλους σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, κάτι που καθιστά σαφές ότι και το μεμονωμένο πρόσωπο ως βιογραφία είναι μια κοινωνική κατηγορία. Επομένως, μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε ότι το άτομο, προκειμένου να οριοθετήσει την ταυτότητά του, το Εγώ του, έχει περισσότερη ανάγκη, από όση ενδεχομένως μπορεί να φανταστεί, τους άλλους ανθρώπους, οι οποίοι αποτελούν το έτερο, το διαφορετικό. Ακόμη και αν οι συνάνθρωποι ανήκουν σε συλλογικότητες (εθνικότητα, θρησκεία

κ.λπ.) οι οποίες αργότερα θα βιώνονται από το άτομο ως «δικές του», στο σημείο αυτό ο κάθε Άλλος αποτελεί την «ετερότητα», η οποία δίνει στοιχεία της στην ταυτότητα.

Η τελευταία μας θέση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή αν αναλογιστούμε τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ταυτότητα του ατόμου, το Εγώ του, μέσω της διαδικασίας της ταύτισης. Το σύνολο των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας είχε αποδεχθεί τη θεωρία του Φρόντ σχετικά με τα τρία κέντρα, τις τρεις αρχές του ψυχικού μηχανισμού του ανθρώπου: το «Αυτό», το «Εγώ» και το «Υπερεγώ» (Fromm, 1996, σ. 126). Κατά την άποψη αυτή, το Εγώ του ατόμου -δηλαδή η ταυτότητά του- επηρεάζεται κατά τη διαμόρφωσή του τόσο από το Αυτό, το οποίο αποτελεί την πρωταρχική και αδιαφοροποίητη αρχή του ψυχικού μηχανισμού, όσο και από το Υπερεγώ, το οποίο και ενέχει τη θέση της ηθικής συνείδησης, αν και όχι μόνο (ό.π., σ. 126-127). Έτσι, τροποποιώντας σε κάποιο βαθμό την έννοια της «ταύτισης» του Φρόντ, καθώς, όπως υποστήριζε, εμπειρείχε ανομοιογενή πράγματα, ο Φρομ προσδιόρισε τρεις βασικούς τύπους ταύτισης: α) μια εμπλουτιστική, δηλαδή μια ταύτιση κατά την οποία το άτομο δέχεται μέσα του το πρόσωπο του άλλου εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το Εγώ του, β) μια πτωχευτική, κατά την οποία το πρόσωπο του ατόμου μετατοπίζεται μέσα σε έναν άλλο και γίνεται μέρος του άλλου, και γ) ένα (συνειδητό ή ασυνείδητο) αίσθημα ταυτότητας, το περιεχόμενο του οποίου συνίσταται στην ισότητα και στην αντικαταστασιμότητα του προσώπου του ατόμου με το πρόσωπο του άλλου (ό.π., σ. 128-129).

Από τις θέσεις του Φρομ, που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε το γεγονός ότι το Εγώ του ατόμου διαμορφώνεται *διαμέσου* της ταύτισης με το μέχρι πρότινος διαφορετικό. Ως εκ τούτου, λοιπόν, δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε πως μέσω της ταύτισης αυτής το άτομο οικειοποιείται την ετερότητα, με αποτέλεσμα αυτό που μέχρι πρότινος αποτελούσε την ετερότητα τώρα να αποτελεί μέρος της ταυτότητας. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η διαδικασία της ταύτισης λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, κάτι που καθιστά το Εγώ μία έννοια «ανοιχτή», καθώς έχει ένα χαρακτήρα δυναμικό κι εξελισσόμενο, και όχι στατικό και ανελαστικό.

Πλέον, με βάση και τα όσα αναφέρθηκαν έως τώρα, μπορούμε να πούμε ότι η ίδια η ταυτότητα θα ήταν μία έννοια α-νόητη χωρίς την ύπαρξη της ετερότητας. Εξάλλου και ο Αντόρνο στην «Αρνητική Διαλεκτική», σε αυτό το έργο – σταθμό για την Κριτική Θεωρία, επισημαίνει ότι η ταυτότητα λογίζεται ως «η πρώτη μορφή ιδεολογίας» (Adorno, 2006, σ. 183), η οποία ως το αρχέτυπο του ολοκληρωτισμού και του καταναγκασμού μπορεί να γίνει συναντιλήπτορας του άλλου, αυτού που εν ολίγοις περιέχει κι εφίεται η ταυτότητα: της ετερότητας (Αναστασιάδης, 2010, σ. 105). Έτσι, η σχέση ταυτότητας και ετερότητας είναι μια σχέση ενδόμυχης αλληλουχίας, καθώς παρά το γεγονός ότι το μη-ταυτόν, δηλαδή το έτερο, το διαφορετικό, διαφαίνεται ως περιεχόμενο της ταυτότητας, εντούτοις ενυπάρχει στην επίγνωση και γνώση της ετερότητας ο λόγος της ταυτότητας (ό.π.). Ωστόσο, ο Αντόρνο προτείνει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής ετερότητας, επειδή αυτή αποτελεί την αυτοσυνείδηση της ίδιας της ταυτότητας (ό.π., σ. 112). Μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε, λοιπόν, ότι αναπτύσσει

τις θέσεις του για την ετερότητα ως μια εν γένει αντίθεση στο ταυτιστικό σκέπτεσθαι, γι' αυτό και προκρίνει τη θέση ότι «στην ολότητα πρέπει να αντιταχθεί κανείς αποδεικνύοντας τη μη ταυτότητα με τον εαυτό της», θέτοντας αυτή τη θέση ως «αφετηρία της αρνητικής διαλεκτικής» (Adorno, 2006, σ. 183). Έτσι, στη σκέψη του Αντόρνο φαίνεται να υπάρχει μια πλήρης αντιδιαστολή της έννοιας της «ετερότητας» από αυτή του «υποκειμένου», κάτι που πετυχαίνει μέσα από την ανάδειξη της κατ' εξοχήν ετερότητας του υποκειμένου, δηλαδή του αντικειμένου (Αναστασιάδης, 2010, σ. 107). Επομένως, καθίσταται σαφές το γεγονός ότι επιδιώκει, μέσα από την κριτική του ολοκληρωτικού ταυτιστικού λόγου, την κριτική της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το όλον να θεωρείται η ταυτότητα, η ολοκληρωτική πραγματικότητα, ενώ, από την άλλη, το μερικό να λογίζεται ως το διαφορετικό, η ετερότητα. Γι' αυτό και μέσα από την «Αρνητική Διαλεκτική», ο Αντόρνο προσπαθεί να αναδείξει την ιδέα μιας ετερότητας η οποία μπορεί να μείνει ανυπότακτη στη γοητεία της έννοιας και του ολοκληρωτισμού του ταυτιστικού λόγου (ό.π., σ. 114). Αυτός είναι και ο λόγος που δίνει εξέχουσα σημασία στην αντίφαση, την οποία θεωρεί ως το μη ταυτόσημο από την άποψη της ταυτότητας, τη λυδία λίθο της αναλήθειας της ταυτότητας (Adorno, 2006, σ. 15-16). Και είναι ακριβώς αυτή η αντίθεση στην οποία αναζητά ο Αντόρνο διέξοδο από την υπάρχουσα πραγματικότητα.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την προσέγγισή μας για τη σχέση της ταυτότητας με την ετερότητα υπό το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας, θα ήταν ωφέλιμο να σταθούμε, συμπερασματικά, σε τρία κομβικά σημεία.

Αρχικά, όπως αναφέραμε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ανάγκη να θεμελιωθεί εντός ενός συγκεκριμένου επιστημολογικού - φιλοσοφικού πλαισίου. Κατά την άποψή μας, όπως αναδείξαμε αλλού (πρβλ. Βαβίτσας, 2020, σ. 104-114), η Κριτική Θεωρία μπορεί να αποτελέσει το θεωρητικό εκείνο πλαίσιο, το οποίο θα δώσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τη δυνατότητα να διατηρήσει τον «ανοιχτό» της χαρακτήρα, να θεμελιωθεί επιστημολογικά υπό ένα συγκεκριμένο πρίσμα και, ως εκ τούτου, να πραγματευτεί τα ζητήματα που άπτονται του αντικειμένου της με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και συνέπεια.

Επιπλέον, μέσα από τις αναλύσεις της, η Κριτική Θεωρία παρέχει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τη δυνατότητα «επανανοηματοδότησης» των εννοιών της «ταυτότητας» και της «ετερότητας». Έτσι, η έμφαση πλέον δεν δίνεται ούτε στην ταυτότητα (αφομοίωση, ενσωμάτωση, νεωτερικότητα) ούτε στην ετερότητα (πολιτισμικός σχετικισμός, μετανεωτερικότητα), παρά μέσα από την κριτική του ταυτιστικού σκέπτεσθαι, η οποία στον Αντόρνο λαμβάνει τον χαρακτήρα της κριτικής της δεδομένης κοινωνικής πραγματικότητας, αναδύεται η ετερότητα ως η αντίφαση της ταυτότητας με τον ολοκληρωτικό χαρακτήρα του εαυτού της, δημιουργώντας έτσι εκείνο το πλέγμα σχέσεων *διαμέσου* του οποίου αναδύεται η διαλεκτική σχέση των εν λόγω εννοιών.

Τέλος, η ψυχαναλυτική προσέγγιση της Κριτικής Θεωρίας για το Εγώ (ταυτότητα) του ατόμου αναδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο την *οντολογική* -αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την έννοια αυτή- σημασία της ετερότητας για την ταυτότητα, αναδεικνύοντας παράλληλα τη διαλεκτική μεταξύ τους σχέση, καθώς η ταυτότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ετερότητα, όπως και αντίστροφα. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακολουθώντας την εν λόγω προσέγγιση, δύναται να προσεγγίσει τόσο το υποκείμενο όσο και τις συλλογικότητες με όρους εμπλουτισμού και αναδόμησης, και όχι με όρους αποκλεισμού και αποδόμησης, όπως προτιμά η μετανεωτερική προσέγγιση. Έτσι, η σχέση του κυρίαρχου πολιτισμού με την «ετερότητα» είναι μια σχέση ανοιχτή, όπου ο διάλογος, η συνάντηση και η αλληλεπίδραση αποτελούν ευκαταίεες και απαραίτητες συνιστώσες, οι οποίες δύνανται να οδηγήσουν στην πολυπόθητη αρμονική συνύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Adorno, T. W. (2006). *Αρνητική διαλεκτική* (μτφ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αναστασιάδης, Π. (2010). *Το υποκείμενο και η ετερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της Κριτικής Θεωρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αντόρνο, Τ. Β., & Χόρκχάϊμερ, Μ. (Επιμ.) (1988). *Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών της Φραγκφούρτης – Κοινωνιολογία. Εισαγωγικά Δοκίμια* (μτφ. Δ. Γράβαρης). Αθήνα: Κριτική.
- Βαβίτσας, Θ. Δ. (2020). *Κριτική θεωρία και διαπολιτισμικότητα: κριτική θεώρηση και επιστημολογική οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 47605).
- Fromm, E. (1996). Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο: M. Horkheimer, E. Fromm, & H. Marcuse, *Αυθεντία και Οικογένεια*, (σελ. 121-198). Αθήνα: Νήσος.
- Kant, I. (1971). Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι Διαφωτισμός; Στο: I. Kant, *Δοκίμια* (μτφ. Ε. Παπανούτσος), (σελ. 42-51). Αθήνα: Δωδώνη.
- Μανιάτης, Π. (2006, Μάιος). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), Αθήνα.

- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τομ. 2, μέρος 3, σελ. 368-389). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα* (9η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλίδης, Π. (2006). Για μια μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας, *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 23(68), 131-153.
- Χορκχάμερ, Μ., & Αντόρνο, Τ. Β. (1996). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού* (μτφ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Νήσος.

Ξενόγλωσση

- Barrett, M. (2013). Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. In M. Barrett (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 15-41). Strasbourg Cedex: Council of Europe.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, 17(3), 245-257. DOI: 10.1080/14675980600840274
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. DOI: 10.1080/03057925.2012.658276
- Perotti, A. (1996). *Migrations et société pluriculturelle en Europe*. Paris: L’Harmattan.
- Portera, A. (2000). *L’educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi pregiudizi e pedagogia interculturale ne libri di testo della scuola elementare*. Padua: CEDAM.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. DOI: 10.1080/14675980802568277
- Salvadori, R. G. (1997). The Difficulties of Interculturalism, *European Journal of Intercultural studies*, 8(2), 185-191. DOI: 10.1080/0952391970080206

Η εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών τον 19^ο και 20^ο αιώνα

Τουτουδάκη Μαρίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., martou10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποτελεί αδρομερή παρουσίαση της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών από τη σύσταση του ελληνικού κράτους το 19^ο αιώνα ως και τα τέλη του 20^{ου}. Εστιάζοντας στην οργάνωση των διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, στην εφαρμογή τους και στις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις, επιδιώκει να αποδείξει την ταχύτητα και την πληθώρα των αλλαγών που σημάδεψαν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τους δύο προηγούμενους αιώνες. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τη βάση για την ερμηνεία σημαντικών παραμέτρων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος του 21^{ου} αιώνα καθώς και πολλών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες. Αναδεικνύουν, επίσης, δυσλειτουργίες του συστήματος, οι οποίες ταλάνισαν ή/και ταλανίζουν το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, και έτσι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την οργάνωση των απαραίτητων αλλαγών στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ελληνικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, 19^{ου} αιώνας, 20^{ου} αιώνας, μεταρρυθμίσεις

Εισαγωγή

Η συγκρότηση ενός πλήρως, σωστά διαρθρωμένου και αποδοτικού για τους μαθητές συστήματος εκπαίδευσης κατέστη βασική επιδίωξη των ιθυνόντων ήδη από τη σύσταση του ελληνικού κράτους και τον ορισμό του Όθωνα ως Βασιλέα της Ελλάδος το 1832. Στο πλαίσιο αυτό αδήριτη ανάγκη παράλληλα αποτέλεσε και η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν το βαρύ φορτίο της μόρφωσης των νέων Ελλήνων. Η παρούσα μελέτη, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος, παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα. Η ανάλυση εστιάζει στις βαθμίδες και το περιεχόμενο εκπαίδευσης καθώς και στις μεταρρυθμίσεις, στοιχεία που αιτιολογούν αρκετά από τα χαρακτηριστικά αλλά και τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα.

19^{ου} αιώνας

Μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους και την αναγόρευση του Όθωνα ως Βασιλέα της Ελλάδος (1832) η εκπαίδευση στη χώρα μας, με βαριά πάνω της τη σφραγίδα της δασκαλοκεντρικής Ερβαρτιανής ιδεολογίας, στηρίχθηκε στην απαίτηση στρατιωτικής πειθαρχίας και αυστηρότητας, στην τυπολατρία και στο διδακτισμό (Μπουζάκης, 2006· Χατζηστεφανίδης, 2010). Σε όλη σχεδόν τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η έλλειψη ικανού αριθμού καταρτισμένων δασκάλων και τα πενιχρά οικονομικά μέσα επιβάλλουν στα σχολεία τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας (Καραγεώργου,

1994). Σταθμό ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η ίδρυση πανεπιστημίου το 1837, με ελεύθερη εγγραφή για τους άρρενες αποφοίτους της γενικής μέσης εκπαίδευσης (Κάτσικας & Θεριανός, 2007· Μπουζάκης, 2006). Ο 19^{ος} αιώνας κλείνει με την αναγνώριση της αναγκαιότητας εκπαίδευσης των γυναικών και την εισαγωγή της πρώτης φοιτήτριας στο πανεπιστήμιο το 1890 (Δημαράς, 2013· Πυργιωτάκης, 1981· Χατζηστεφανίδη, 2010).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών την περίοδο αυτή στηρίζεται σε ένα σύστημα, που αναπτύσσεται με επίκεντρο το δάσκαλο και όχι το μαθητή και στο οποίο η θεωρία ελάχιστα σχετίζεται με την πράξη (Αντωνίου, 2017· Χατζηστεφανίδη, 2010). Ως το 1899 στα τριών διαφορετικών κατηγοριών δημοτικά σχολεία (γραμματοδιδασκαλεία, κοινά, πλήρη) διδάσκουν δάσκαλοι πολλών διαφορετικών επιπέδων, με τους κατώτερους να διαθέτουν επιμόρφωση μόνο 40 ημερών και τους πιο καταρτισμένους πτυχίο Διδασκαλείου. Το τελευταίο αποτελούσε δομή διетуός φοίτησης για την εκπαίδευση των δασκάλων, που δημιουργήθηκε το 1834. Τα διδασκαλεία σταμάτησαν τη λειτουργία τους το 1864 και ανασυστάθηκαν, περισσότερα σε αριθμό, το 1878 (Δημαράς, 2013). Το κενό της εκπαίδευσης των κοριτσιών καλύπτουν τα Παρθενωγωγεία, των οποίων οι απόφοιτες εργάζονται ως δασκάλες στα δημοτικά σχολεία θηλέων, που λειτουργούν μετά τα μέσα του αιώνα (Καραγεώργου, 1994· Κυπριανός, 2015).

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα τριτάξια Ελληνικά σχολεία αποτελούν την πρώτη βαθμίδα της. Σε αυτά ένας δάσκαλος διδάσκει όλα τα μαθήματα, με εξαίρεση τα Ελληνικά των μεγάλων πόλεων, που απασχολούν διαφορετικούς δασκάλους στα θρησκευτικά και την καλλιγραφία. Τις γνώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών κρίνει ειδική επιτροπή, ενώ με σχετικά διατάγματα από το 1851 ως το 1895 για τη θέση Ελληνοδιδασκάλου προβλέπονται ως προϋπόθεση τριετείς πανεπιστημιακές σπουδές (Κυπριανός, 2015). Ελλείπει, όμως, εκπαιδευτικών με τέτοια κατάρτιση, συνήθως διδάσκουν ως «βοηθοί» άτομα χωρίς ειδικές γνώσεις, όπως αριστούχοι μαθητές Γυμνασίου, φοιτητές ή απόφοιτοι ιερατικών σχολών (Αντωνίου, 2017· Δημαράς, 2013).

Ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τα τετρατάξια Γυμνάσια. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε αυτά, είναι πολύ πιο αυστηρή σε σχέση με την αντίστοιχη χαμηλότερων βαθμίδων: οι διδάσκοντες είναι απόφοιτοι ή καθηγητές πανεπιστημίου, ενώ υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις Ελληνοδιδασκάλων, που όμως τελικά απαγορεύονται με διάταγμα του 1895. Με το ίδιο διάταγμα ορίζεται ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία σε Γυμνάσιο το πτυχίο της Φιλοσοφικής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι λόγω έλλειψης καταρτισμένων καθηγητών, εμφανίζεται για πρώτη φορά ο θεσμός των αναπληρωτών, ρόλο τον οποίο αναλαμβάνουν κυρίως φοιτητές (Αντωνίου, 2017· Κυπριανός, 2015). Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα παρατηρείται προσπάθεια παροχής ποιοτικότερης εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, με αύξηση των σπουδών τους κατά ένα χρόνο και πρόταση για ίδρυση Παιδαγωγικού τμήματος στη Φιλοσοφική Σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών (Δημαράς, 2013· Πυργιωτάκης, 1981· Χατζηστεφανίδη, 2010).

20^{ος} αιώνας

Τον 20^ο αιώνα, παρά τη διατήρηση του δασκαλοκεντρισμού και της αυστηρότητας, επιχειρούνται αρκετές μεταρρυθμίσεις και διορθωτικές παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τα έτη 1913, 1917, 1929, 1964, 1976/77, 1981-85, 1997/98. Η μέθοδος του Έρβαρτ υποχωρεί και αναδεικνύονται οι αρχές του *Σχολείου Εργασίας*, που υποστηρίζει τη σημασία της αυτενέργειας, της ατομικότητας και της κοινωνικής εξέλιξης κάθε μαθητή, μέσα από μια καθολική και δημοκρατική παιδεία (Μηχαλακόπουλος, 1991· Χατζηστεφανίδης, 2010).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το 1910 ιδρύεται Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ από το 1914 νέου τύπου Διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης αντικαθιστούν εκείνα του προηγούμενου αιώνα. Πρόκειται για μονοτάξια Διδασκαλεία αρρένων, που το επόμενο έτος μετατρέπονται σε τριτάξια, 14 στον αριθμό, από τα οποία -για πρώτη φορά- 7 θηλέων (Δημαράς, 2013). Αυτά επωμίζονται την εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων, μέχρι την ίδρυση διετών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ν. 2243/1920). Ακολουθεί η ίδρυση του Μαράσλειου Διδασκαλείου το 1923, το οποίο αργότερα θα προσαρτηθεί στην Παιδαγωγική Ακαδημία (Δημαράς, 2013· Μπουζάκης, 2006).

Το 1926 ιδρύεται το δεύτερο πανεπιστήμιο της χώρας στη Θεσσαλονίκη. Η άσκηση των μελλοντικών καθηγητών πραγματοποιείται πλέον στα πειραματικά σχολεία, που ιδρύονται τρία χρόνια αργότερα (Δημαράς, 2013), ενώ η επιμόρφωση όσων ασχολούνται με την τεχνική εκπαίδευση εξασφαλίζεται με την ίδρυση της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε) το 1959 (Φραγκουδάκη, 1977). Όσον αφορά τους δασκάλους, το 1933 με το ν. 5802/33 καταργούνται τα Διδασκαλεία και έτσι η εκπαίδευσή τους γίνεται πια μόνο στις έξι Ακαδημίες που υπάρχουν στη χώρα (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Τριπόλεως, Λαμίας και Αλεξανδρουπόλεως), οι οποίες το επόμενο έτος αυξάνονται σε επτά, καθώς προστίθεται η Ακαδημία του Ηρακλείου Κρήτης (Μπουζάκης, 2006· Χατζηστεφανίδης, 2010). Τα επόμενα χρόνια ο αριθμός τους αυξάνεται, για να φτάσει το 1967 τις 15, με τελευταία ιδρυθείσα εκείνη της Καρδίτσας.

Κατά την περίοδο της αντίστασης προτείνεται ένα σχέδιο «λαϊκής παιδείας», που λόγω συνθηκών δεν εφαρμόστηκε ποτέ, αποκαλύπτει όμως μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία επιβάλλεται να είναι ποιοτική: απαιτείται πανεπιστημιακή τετραετής εκπαίδευση για όλους, μετεκπαίδευση, επιχορηγούμενες από το κράτος επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού και υποχρεωτική παρακολούθηση εκπαιδευτικών συνεδρίων (Χατζηστεφανίδης, 2010).

Καθοριστικής σημασίας αποδεικνύεται η μεταρρύθμιση του 1964, η οποία καθιερώνει τη δωρεάν παιδεία, τη σταδιακή εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη χρήση της δημοτικής. Δίνεται, επίσης, βάρος στην τεχνική εκπαίδευση και βελτιώνεται η δεινή οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών (Βουγιούκας, 1986). Παράλληλα,

σε μια προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης των δασκάλων, γίνεται τριετής η φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αναπροσαρμόζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας τους. Ιδρύεται, επίσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), όπως και Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαίδευσης, για παροχή ποιοτικότερων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς τεχνικών μαθημάτων (Φραγκουδάκη, 1997). Οι περισσότερες από τις παραπάνω αλλαγές αποδείχθηκαν βραχύβιες, καθώς με τη δικτατορία η αύξηση των διδασκαλικών σπουδών καταργείται και η φοίτηση γίνεται ξανά διετής. Στις καθηγητικές σχολές, αντίθετα, παραμένει τετραετής, στοιχείο που καταδεικνύει το διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων (Δημαράς, 2013· Μπουζάκης, 2006).

Την οπισθοδρόμηση αυτή έρχεται να διορθώσει η μεταρρύθμιση του 1976/77, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά με εκείνη του 1964, με αρνητικό στοιχείο, όμως, την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Δημαράς, 2013· Φραγκουδάκη, 1997· Χατζηστεφανίδη, 2010). Το 1978 ιδρύονται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε) και ένα χρόνο αργότερα αντίστοιχες Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε), σε μια προσπάθεια οργάνωσης ποιοτικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων βαθμίδων. Και οι δύο παραπάνω δομές αντικαθίστανται το 1992 από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ), τα οποία επωμίζονται και την ευθύνη της εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οδηγούνται όμως σε παρακμή στις αρχές της επόμενης δεκαετίας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Η μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-85 κάνει, ίσως, τα πιο αποφασιστικά βήματα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης. Πέρα από την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο, την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας και τη χρήση του μονοτονικού, εισάγει το θεσμό των σχολικών συμβούλων, αντικαθιστώντας έτσι, τους επιθεωρητές που επί χρόνια ταλάνισαν με τον αυταρχισμό και την τυπολατρία τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οι σύμβουλοι έχουν ως κύριο έργο την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση της επιμόρφωσής τους, μέσα από στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις, σεμινάρια και συνέδρια (Καραγεώργου, 1994). Επανιδρύεται, τέλος, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς γίνεται λόγος για οργάνωση εισαγωγικής, ετήσιας και περιοδικής επιμόρφωσης (Δημαράς, 2013· Μπουζάκης, 2006· Χατζηστεφανίδη, 2010).

Παράλληλα, το 1984 ιδρύονται για πρώτη φορά τετραετή Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, τα οποία για μικρό διάστημα λειτουργούν παράλληλα με τις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών, μέχρι την οριστική κατάργηση των τελευταίων (Δημαράς, 2013). Όπως αναφέρει ο Πολυχρονόπουλος (1982), οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών και τον αυταρχισμό στις σχέσεις καθηγητών και φοιτητών, δεν μπορούν πλέον να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Δηλώνεται, έτσι, περίτρανα η αναγνώριση της ανάγκης για περισσότερη εξειδίκευση και

ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή γνώση των δασκάλων και των νηπιαγωγών, με παράλληλη τόνωση της ανεξαρτησίας των Επιστημών της Αγωγής (Βουγιούκας, 1986).

Μειώνεται, ταυτόχρονα, το άνοιγμα της ψαλίδας αναφορικά με την ποιότητα των γνώσεων των λειτουργών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και περιορίζεται η μεταξύ τους επιστημονική και κοινωνική ανισότητα (Μπουζάκης, 2006· Χατζηστεφανίδης, 2010). Για μεγάλο διάστημα, όμως, προβλήματα δημιουργεί η αναντιστοιχία γνώσεων ανάμεσα στους αποφοίτους διετών και τετραετών παιδαγωγικών τμημάτων, που αντιμετωπίζεται τελικά με «προγράμματα εξομοίωσης» γνώσεων για τους πρώτους, σποραδικά από το 1990 και συστηματικότερα -λόγω της οικονομικής ενίσχυσης από ευρωπαϊκά προγράμματα- από το 1997 και εξής (Δημαράς, 2013). Το 1992-93 διορίζονται στα δημοτικά σχολεία εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στοιχείο που αποκάλυπτε μια νέα, πιο σύγχρονη θεώρηση του ρόλου του δασκάλου: δεν είναι πια ο αποκλειστικός υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση των μικρών μαθητών, ούτε απαιτείται να γνωρίζει τα πάντα. Προωθείται έτσι η εξειδίκευση σπουδών και στις μικρές ηλικίες (Δημαράς, 2013).

Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται, πλέον, ως επαγγελματίας αφού, όπως αναφέρει έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1996, σελ. 5), απώτερος στόχος είναι «η μετατροπή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε πλήρες επαγγελματικό εκπαιδευτικό σώμα», κατά τα ισχύοντα στην Ευρώπη πρότυπα. Για το λόγο αυτό, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος περνά πλέον ο τρόπος διορισμού, η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως βάσεις της επιδιωκόμενης επαγγελματοποίησης, η οποία θα εξασφαλίσει αποτελεσματικότερη τέλεση των καθηκόντων τους (Ξωχέλλης, 2005).

Με την αναγνώριση, παράλληλα, της αναγκαιότητας για Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια για όλους, τονίζεται η προσπάθεια για εξασφάλιση αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών, καθώς οι γενικές προπτυχιακές γνώσεις δε θεωρούνται πια αρκετές για επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται πλέον στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση, της οποίας η αναγκαιότητα αναγνωρίζεται. Επιπλέον, με το ν. 2525/97 καταργείται σταδιακά η μέθοδος διορισμού βάσει επετηρίδας, θεσμοθετούνται διαγωνισμοί από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π) για κατάρτιση πινάκων διοριστέων και απαιτείται η επιπλέον παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στους διαγωνισμούς αυτούς (Κάτσικας & Θεριανός, 2007· Μπουζάκης, 2006). Στην πράξη, το τελευταίο δεν έχει ως τώρα εφαρμοστεί παρά μόνο για περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Μπουζάκης, 2006).

Η τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα σημαδεύεται, τέλος, από την αθρόα είσοδο στη χώρα μεταναστών και παλιννοστούντων, στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, εντάσσοντας στο μαθητικό δυναμικό χιλιάδες μη ελληνόφωνους μαθητές. Για την όσο το δυνατό πιο ομαλή ένταξή τους, γρήγορα αναγνωρίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η σχετική εκπαίδευση πραγματοποιείται έως και σήμερα μέσω μεταπτυχιακών σπουδών ή μεγάλης διάρκειας σεμιναρίων. Την ίδια περίοδο γίνεται για πρώτη φορά επίσημα λόγος για την ανάγκη οργάνωσης εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα πρώτα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα για εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να ιδρύονται το 1993 (Δημαράς, 2013).

Επίλογος

Από την παραπάνω σύντομη επισκόπηση καταδεικνύεται εμφανώς η πληθώρα των αλλαγών που χαρακτηρίζουν την ιστορία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη νεότερη Ελλάδα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι αλλαγές αυτές υπαγορεύονται από τις ανάγκες και τα δεδομένα του εκάστοτε κοινωνικοπολιτικού πλαισίου. Στο σύνολό τους αποτελούν τη βάση και -ίσως- το υπόδειγμα, στο οποίο θεμελιώνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις μέρες μας, σε συνάρτηση πάντα με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Έτσι, στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα, καταβάλλονται προσπάθειες για περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το σύστημα γίνεται λιγότερο συγκεντρωτικό, με μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων (Λυμπέρης, 2012· Ξωχέλλης, 2005). Ο ν. 2986/2002 ιδρύει τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), οργανισμό που -έως την ενσωμάτωσή του στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) το 2012- εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και έχει ως αποστολή την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με κατάρτιση ενός σύγχρονου, ευέλικτου προγράμματος σπουδών. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας εμφανίζονται στον τομέα αυτό νέες, πιο ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Απαραίτητη, επίσης, κρίνεται η συνεχής επιμόρφωση και η αξιολόγηση, παρόλο που ακόμα δεν έχει προταθεί ένα μοντέλο αποδεκτό από όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες. Το Π.Ι και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) αναλαμβάνουν την ευθύνη για το σχεδιασμό και το συντονισμό των σχετικών ενεργειών. Τη σκυτάλη από το 2012 αναλαμβάνει το Ι.Ε.Π, ενώ ο Ο.ΕΠ.ΕΚ, το Π.Ι και το Κ.Ε.Ε καταργούνται. Παράλληλα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η αξία της ειδικής εκπαίδευσης και συνακόλουθα της επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο τομέα, κυρίως μέσω μεγάλης διάρκειας σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών σπουδών (Μπαγάκης, 2011).

Σε γενικές γραμμές πάντως, έως και σήμερα οι προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, παρά τις γενικότερες αλλαγές, δε δείχνουν εμφανή σημάδια εκσυγχρονισμού. Παράλληλα, δεν έχει ακόμα προταθεί ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης, η οποία κατά κύριο λόγο στηρίζεται σε ατομική πρωτοβουλία, χωρίς κάποιο κεντρικό κρατικό σχεδιασμό, που να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν τα κυριότερα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα του σήμερα και σίγουρα μπορούν να λειτουργήσουν ως εφελκυστήρι για την εκπόνηση συστηματικής έρευνας στο συγκεκριμένο θέμα, με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή βελτίωση της εν λόγω εκπαίδευσης τον 21^ο αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου, Δ. (2017). *Νομοθετώντας τη νεοελληνική εκπαίδευση, 1821-2016. Ένα χρονολόγιο*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Βουγιούκας, Α. (1986). *Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού*. Αθήνα: Φελέκης.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραγεώργου, Δ. (1994). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 34-45.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυπριανός, Π. (2015). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144
- Μηχαλακόπουλος, Γ. (1991). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). (2001). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ – ΟΕΠΕΚ.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1982). *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του*. Αθήνα: Δέρβης.
- Πυργιωτάκης, Γ. (1981). *Προβλήματα στην ιστορία της εκπαιδευτικής των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878)*. Αθήνα: Χριστινιάκης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1996). *Έκθεση των εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης – αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες. *Ο Πολίτης*, 11, 21-26.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (2010). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Η ελευθεριακή αγωγή και ο παιδαγωγός Francisco Ferrer

Μητρόπουλος Γεώργιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου Π.Ε.70., nafoo@otenet.gr

Περίληψη

Η ελευθεριακή φιλοσοφία αγκαλιάζει δύο κόσμους, τον κόσμο των ιδεών και αυτόν της πράξης. Η θεωρία πρεσβεύει ότι η φύση του ανθρώπου είναι λογική έχοντας τη δυνατότητα της μεγάλης πνευματικής και υλικής προόδου. Η τελευταία όμως δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί καθώς τα δημόσια σχολεία στηρίζονται στην κυρίαρχη κοινωνική δομή και αυτά με τη σειρά τους επενδύουν σε αυτή. Η εκπαίδευση μεταρρυθμίζεται χωρίς ποτέ όμως να επιχειρεί δομικές αναδιατάξεις, κάτι που χρειάζεται κάθε επιτυχημένη κοινωνική μεταβολή. Τις αλλαγές στο χαρακτήρα και στη συμπεριφορά των ανθρώπων μόνο το ελευθεριακό σχολείο μπορεί να τις πετύχει. Αυτό προσπάθησε να υλοποιήσει ο Francisco Ferrer ιδρύοντας το Μοντέρνο Σχολείο στη Βαρκελώνη το 1901. Διαμέσου της λειτουργίας του επιδίωκε να εμφυσήσει στους μαθητές την εχθρότητα απέναντι σε κάθε είδους προκατάληψη ταυτόχρονα με τη δημιουργία ορθολογικών προσωπικοτήτων. Το κλείσιμο του σχολείου και το τραγικό τέλος του δημιουργού του δεν άφησε αδιάφορο τον παιδαγωγικό κόσμο, ιδιαίτερα σε μια περίοδο που ήδη αναζητούνταν μια νέα αγωγή.

Λέξεις Κλειδιά: Ελευθεριακή εκπαίδευση, Μοντέρνο Σχολείο, Francisco Ferrer

Εισαγωγή

Υπάρχουν κινήματα στην ανθρώπινη ιστορία που απορρίπτουν κάθε μορφή εξουσίας, εγκόσμιας ή θεϊκής και διακηρύττουν την απόλυτη ελευθερία δράσης (Ferguson, 2011:170). Το πλείστον από αυτά εμφανίστηκε σε περιόδους μεγάλων κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών που συνδυάζονταν με τη ραγδαία αύξηση του πληθυσμού και την ανάπτυξη των πόλεων. Ένα από αυτά είναι ο αναρχισμός, προϊόν του ορθολογισμού του 18^{ου} αιώνα (Τζόλ, 1975:22).

Ακόμα και τα πιο ριζοσπαστικά έργα των διαφωτιστών, όπως η «Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους» του Ρουσό, διακήρυτταν ότι οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις θα πραγματοποιηθούν διαμέσου της πολιτικής μεταβολής (Ρουσό, 1992:142). Δηλαδή απουσίαζε από τις σκέψεις τους η ιδέα της κοινωνικής και οικονομικής αλλαγής ή καλύτερα δεν την έθεταν σε πρώτη μοίρα (Thomas, 2019:12). Έτσι ενώ, οι Γάλλοι διαφωτιστές πρόσφεραν πολλές ιδέες στους αναρχικούς στοχαστές, πρώτοι αυτοί επέμεναν στην αναγκαιότητα της κοινωνικής και οικονομικής μεταβολής ενάντια στην εναλλαγή των πολιτικών μεταρρυθμίσεων που τις θεωρούσαν δευτερεύουσες (Ward, 2004:2).

Θεμελιωτής του σύγχρονου αναρχικού κινήματος θεωρείται ο Άγγλος στοχαστής William Godwin που έδρασε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα (McLaughlin, 2007:117). Ως βασική αρχή της πολιτικής του θεωρίας πρέσβευε ότι η δικαιοσύνη και η ευτυχία συνδέονται στενά. «*Η αρετή είναι ο μόνος και ο αληθινός δρόμος για την πραγμάτωση της ευτυχίας του ατόμου*», έγραφε (Godwin, 1793:233). Κατά συνέπεια, η κοινωνία που θα βασίζεται στη δικαιοσύνη θα είναι μια κοινωνία που τα μέλη της θα απολαμβάνουν την ευτυχία. Πρόκειται για μια κοσμοαντίληψη που συνεπάγεται βαθιά αισιόδοξη αντιμετώπιση της ανθρώπινης φύσης, καθώς ο Άγγλος φιλόσοφος δεν αμφέβαλε ότι η ιδανική κοινωνία που οραματιζόνταν θα μπορούσε αργά ή γρήγορα να θεμελιωθεί. «*Η δυνατότητα τελειοποίησης*», σημείωνε, «*αποτελεί από τα αναμφισβήτητα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους*» (Godwin, 1793:1).

Σύμφωνα με τις ιδέες του Godwin για την πραγμάτωση της ανθρώπινης ευτυχίας και την εξάλειψη των κάθε είδους εγκλημάτων θα πρέπει να απαλειφθούν τα κίνητρα των τελευταίων, καθώς θεωρούσε ότι όλες οι ανθρώπινες πράξεις έχουν ορθολογικούς στόχους που μπορούν να εξηγηθούν και να συζητηθούν. Η λύση για την υλοποίηση της ευτυχίας είναι η εξάλειψη της ιδιοκτησίας, διαμέσου της οποίας συμπυκνώνονται τα αίτια κάθε είδους εγκλήματος (Στίρνερ, 2005:18). Το θέμα της ιδιοκτησίας αποτελούσε για τον Άγγλο στοχαστή τον ακρογωνιαίο λίθο στο οικοδόμημά του για την πραγμάτωση της πολιτικής δικαιοσύνης. Η λύση που πρότεινε ήταν αρκετά απλή. Αν η ιδιοκτησία είναι η αιτία όλων των κακών, θα έπρεπε να εξαλειφθεί (Τζόλ, 1975:31). Η κατάργηση λοιπόν της ιδιοκτησίας και της κάθε είδους εξουσίας αποτέλεσαν τους θεμελιώδεις λίθους του αναρχικού κινήματος (Μαλατέστα, 2001:14).

Η ελευθεριακή αγωγή

Ο Godwin κριτίκαρε επίσης και ολόκληρη την ιδέα της εκπαίδευσης (Godwin, 1783:1). Για τον φιλόσοφο, η οργανωμένη εκπαίδευση δεν παιδαγωγεί ολοκληρωμένους ανθρώπους καθώς ορισμένοι εκπαιδεύονται στην αρετή, άλλοι στην ακολασία, ενώ το πλείστον τους αγνοείται. Η κατεστημένη εκπαίδευση υποστηρίζει τις προκαταλήψεις και τις δεισιδαιμονίες της Εκκλησίας και διδάσκει στους μαθητές όχι το σθένος, αλλά την αγωνία των εξετάσεων και την υπακοή (Dupuis-Deri & Deri, 2014:142). Επιπλέον, η εκπαίδευση κατασκευάζει ατομικότητες οι οποίες δεν ενδιαφέρονται για το καλό του συνόλου αλλά για το καλό του εαυτού τους. Με αυτή την έννοια ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον των μαθητών εξανεμίζεται, καθώς το μόνο που επιδιώκει η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι η συνέχιση του υπάρχοντος συστήματος (Ward, 1996:80-1).

Φυσικό ήταν λοιπόν, για όσους ζητούσαν ένα ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας να υιοθετήσουν μια έντονα κριτική στάση απέναντι σε εκπαιδευτικά συστήματα που υποστήριζαν την καθεστηκυία τάξη (Stirner, 2005:17). Οι ελευθεριακές ή αναρχικές θεωρίες για την εκπαίδευση θεμελιώθηκαν στην πεποίθηση πως κάθε επιτυχημένη κοινωνική μεταβολή εξαρτάται από τις αλλαγές στο χαρακτήρα και στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Suissa, 2010:73). Δεν μπορεί να υπάρξει μια νέα κοινωνία χωρίς να γεννηθεί ένας νέος άνθρωπος που να μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε αυτή. Γι' αυτό το λόγο,

η παιδαγωγική του αναρχικού κινήματος προτείνει εναλλακτικές μορφές κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς που θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μη εξουσιαστικών και απαλλαγμένων από την ιδιοκτησία *«ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων»* (Dolgoft, 1982:30-31). Επομένως, η ελευθεριακή αγωγή εκτός από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης μέσα στο σχολείο, περιλαμβάνει νέες μεθόδους ανατροφής και κοινωνικοποίησης των παιδιών (Σπρίνγκ, 1987:9).

Από το ξεκίνημα λοιπόν του σύγχρονου αναρχικού κινήματος, η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, ίσως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη πολιτική φιλοσοφία που στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Αρσίνοφ, χχ:176). Αυτό συμβαίνει επειδή για τους αναρχικούς, η εκπαίδευση δεν ήταν ποτέ απλώς ένα μέσο για την επίτευξη μιας νέας τάξης πραγμάτων, αλλά αντίθετα, υπήρξε μέρος της ίδιας της πρακτικής για την υλοποίηση του αναρχικού ιδανικού. Δηλαδή της δημιουργίας ελεύθερων και με κριτική σκέψη υποκειμένων που θα συνδιαλέγονται μεταξύ τους με ανοιχτές, συνεργατικές σχέσεις και όχι άτομα που *«να χειρίζονται εποικοδομητικώς τα προβλήματα προσαρμογής τους στην εξουσία»* (Γκούντμαν, 1977:30).

Θεμελιακά, η ελευθεριακή αγωγή επιδιώκει δύο πράγματα: *«την απελευθέρωση και την καλλιέργεια του ανθρώπου»*. Ο στόχος της είναι να αναπτύξει ελεύθερα και κριτικά μυαλά και για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να τους διδάξει τις αξίες *«της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης»*, γράφει ο Kropotkin. Η ελευθεριακή εκπαίδευση επιδιώκει κάτι ξεχωριστό και για να το αντιληφθούμε πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση των αξιών της, της ανθρώπινης φύσης, καθώς και τη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Mueller, 2012:16).

Οι κύριες παιδαγωγικές αξίες που υποστηρίζουν οι ελευθεριακοί είναι η ελευθερία, η ισότητα και η αλληλεγγύη, τρία αγαθά αδιαχώριστα που αλληλοσυμπληρώνονται. Η ελευθεριακή παιδαγωγική της ελευθερίας είναι θεμελιώδης για να κατανοήσουμε την αναρχική θεωρία, καθώς *«επιδιώκει την καλλιέργεια ελεύθερων ατόμων, φύσεων κυριαρχικών»* (Στίρνερ, 1990:21). Η ελευθερία θα πρέπει να γίνει κατανοητή μέσα στο πλαίσιο σύλληψης της ανθρώπινης φύσης. Οι αναρχικοί βλέπουν την ανθρώπινη φύση ως εύπλαστη με τη δυνατότητα μεγάλης βελτίωσης, ενώ η ελευθερία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάποιου (Suissa, 2010:75). Όπως εξηγεί ο Errico Malatesta *«η ελευθερία είναι πρώτα απ' όλα η ανεπανάληπτη έκφραση μιας καθολικής ανθρωπολογικής αξίας, εξηγήσιμη βάσει της αρχέγονης αλήθειας της»* (Malatesta, 2012:8).

Η έννοια της ισότητας στην ελευθεριακή σκέψη είναι στενά σχετιζόμενη με την απόρριψη της κοινωνικής και της θεσμικής ιεραρχίας. Όπως και με την ελευθερία, οι αναρχικοί υποστηρίζουν την κοινωνική ισότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη θέσπιση της δικής τους κοινωνίας (Amster, 2012:12). Ο Μιχαήλ Μπακούνιν συνοψίζει ότι μια πλήρης και ορθολογική παιδεία *«θα πρέπει να στηρίζεται στο σεβασμό της ισότητας»*, δηλαδή στην ισότητα των ευκαιριών (Μπακούνιν, 1989:77).

Σε αντίθεση με τους κοινωνικούς Δαρβινιστές που υποστηρίζουν τον ανταγωνισμό, οι στοχαστές της ελευθεριακής παιδείας τάσσονται υπέρ της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και της κοινωνικής αλληλεγγύης των μαθητών. Όλα αυτά τα θεωρούν ως αναγκαία και «φυσικά» για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο Κροπότκιν αναφέρει ότι η «τεράστια σημασία της αρχής της αλληλοβοήθειας αναδεικνύεται πλήρως στο πεδίο της ηθικής. Η αλληλοβοήθεια αποτελεί το θεμέλιο των ηθικών μας αντιλήψεων» (Κροπότκιν, 2009:243).

Όλοι οι ελευθεριακοί στοχαστές θεωρούν επίσης ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους είναι ικανοί για όλες τις συμπεριφορές, από το να ασκούν δηλαδή βία έως να δείχνουν καλοσύνη και αλτρουισμό. Άρα, οι ανθρώπινοι θεσμοί είναι αυτοί που τους κατευθύνουν στο που να κινηθούν και με ποιον τρόπο (Amster, 2012:109). Επομένως, αν καταργηθούν οι παθογόνοι θεσμοί της ιεραρχίας, της ιδιοκτησίας, γίνει οργάνωση της κοινωνικής ζωής μέσω της εργασίας ελεύθερων ενώσεων, ομοσπονδιών παραγωγών και καταναλωτών, εξασφαλιστούν τα μέσα επιβίωσης, ανάπτυξης και ευημερίας στα παιδιά και σε όλους εκείνους οι οποίοι αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες τους, ταυτόχρονα με αγώνες ενάντια στις θρησκείες και στον πατριωτισμό, τότε μόνο να επέλθει η ιδανική κοινωνική οργάνωση (Malatesta, 2012:14-5).

O Francisco Ferrer

Ο Francisco Ferrer γεννήθηκε σε ένα προάστιο της Βαρκελώνης το έτος 1859 από ευκατάστατους γεωργούς και αυστηρούς καθολικούς γονείς. Στα δεκαπέντε του χρόνια πήγε να εργαστεί σε μια εταιρία της πόλης που ο ιδιοκτήτης της ως φανατικός πολέμιος της εκκλησίας άσκησε σημαντική επίδραση πάνω του (Avrich, 1980:3). Στην ηλικία των είκοσι δήλωνε ήδη δημοκρατικός και εχθρικά διακείμενος του ισπανικού κατεστημένου. Μετά την αποτυχημένη εξέγερση του 1886 του δημοκρατικού στρατηγού Βιγιακάμπα, ο Ferrer αυτοεξορίστηκε στο Παρίσι όπου και ασχολήθηκε με την αυτομόρφωσή του (Bray, 2019:19).

Η διαμονή του στη γαλλική πρωτεύουσα σηματοδεύτηκε από την έντονη ενασχόλησή του με τη μελέτη. Από το προσωπικό του αρχείο διαφαίνεται ότι διάβαζε Fourier, Proudhon, Godwin, Stirner, Marx, Engels, Malatesta, Bakunin, Kropotkin, Reclus, Zola, Comte, Spinoza, Πλάτωνα, Jefferson, καθώς και διάφορα έργα σχετικά με τις θρησκείες, την υγιεινή, την εσπεράντο, τον αντιμιλιταρισμό και τις φυσικές επιστήμες. Για την ικανοποίηση των παιδαγωγικών του ανησυχιών μελετούσε μεταξύ των άλλων τους: Rousseau, Herbart, Marion, Laisant, Naquet, Robin, Faure και Gustave le Bon. Πάνω σε αυτό το αμάλγαμα ιδεών και ρευμάτων οικοδόμησε σταδιακά τα παιδαγωγικά ιδανικά του (Novoa & Vilanou, 2000:111). Γνώρισε επίσης πολλούς ανθρώπους με αποτέλεσμα «να μάθει, να απορροφήσει και να μεγαλώσει» (Avrich, 1980:4). Η παιδεία που απέκτησε ήταν κάτι που σημάδεψε και τη στροφή του προς το ελευθεριακό κίνημα δηλώνοντας ότι ήταν ένας «φιλοσοφημένος αναρχικός» (Μπουκτσίν, 2001:227).

Ήταν η εποχή, τέλη του 19^{ου} αιώνα, που οι ελευθεριακές ιδέες άρχισαν να ριζώνουν στην Ισπανία (Shubert, 1990:97) και στους κύκλους μάλιστα των ελευθεριακών διανοούμενων επικρατούσε η άποψη πως η παιδεία θα μπορούσε να συνεισφέρει τα μάλα στη διάχυση και επικράτηση των ιδανικών τους (Nettlau, 1999:232). Ενισχυτικό παράγοντα σε αυτό αποτελούσε το γεγονός ότι στη χώρα τους το 70% του πληθυσμού ήταν αναλφάβητοι, οι εκπαιδευτικοί λίγοι και οι συνθήκες που εργάζονταν πολύ δύσκολες. Η διεύθυνση των περισσότερων σχολείων βρισκονταν στα χέρια της καθολικής εκκλησίας και οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονταν ήταν η αποστήθιση εκκλησιαστικών ύμνων και η χρήση σωματικών ποινών πειθαρχίας. Οποιαδήποτε επιστημονική θεωρία που δυσαρεστούσε την εκκλησία δεν είχε θέση στην εκπαίδευση, ενώ τα σχολεία ήταν διαχωρισμένα κατά φύλο (Boyd, 1976:134-6).

Απέναντι σε αυτό το παιδαγωγικό σύστημα ο Francisco Ferrer θα πρότεινε ένα δικό του. Μετά από δεκαέξι συναπτά έτη στο Παρίσι επέστρεψε στη Βαρκελώνη για να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτήριο, το Μοντέρνο Σχολείο, όπως το ονόμασε, χάρη σε μια κληρονομιά που απέκτησε (Bray, 2019:30).

Το Μοντέρνο Σχολείο / La Escuela Moderna

Στις 8 Σεπτεμβρίου 1901, το Μοντέρνο Σχολείο άνοιξε και το παιδαγωγικό σχέδιο του Ferrer άρχισε να γίνεται πραγματικότητα. Θέλησή του ήταν να πολλαπλασιαστούν τα εκπαιδευτήριά του ώστε να χρησιμεύσουν ως θεμέλια για την κοινωνία που ονειρεύονταν (Ferrer, 2019:58). Όπως και ένας μεγάλος αριθμός παιδαγωγών, ο Ferrer οργάνωσε το σχέδιό του πάνω στη βάση μιας βαθιάς δυσπιστίας απέναντι στο παραδοσιακό σχολείο. Ο στόχος του ήταν να *«απελευθερώσει το παιδί από τη δεισιδαιμονία και τη μισαλλοδοξία, από το σκοταδισμό των δογμάτων και των εξουσιών»* (Avrich, 1980:3).

Ο Ferrer πίστευε πως η ανανέωση της αγωγής περνούσε μέσα από μια ορθολογιστική και επιστημονική προοπτική που ήταν το κλειδί της κοινωνικής αλλαγής και της δημιουργίας μιας ελεύθερης και δίκαιης κοινωνίας. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που υιοθέτησε είχε βάση τη λογική, την επιστήμη και την άμεση παρατήρηση (Ferrer, 2019:54-5). Το σχολείο του προσδιορίζονταν από έξι κύρια χαρακτηριστικά: ήταν σχολείο επί πληρωμή, μεικτό, λαϊκό, ορθολογικό, επιστημονικό και τέλος αποτελούσε ένα γενικότερο πολιτιστικό ίδρυμα (Novoa & Vilanou, 2000:123).

Μελετώντας το πρόγραμμά του είμαστε σε θέση να αναφερθούμε στις κύριες παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο Μοντέρνο Σχολείο. Πρώτιστα, η διοίκηση του ιδρύματος έκανε πράξη τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων. Η παραπάνω αρχή, αν ληφθεί υπόψη η πνευματική κατάσταση της χώρας, ήταν όχι μόνο πρωτοπόρα αλλά και επαναστατική. Η γυναίκα στην Ισπανία της εποχής έπρεπε να μένει κλεισμένη στον οίκο της. Ο Ferrer θεωρούσε απαραίτητη την απελευθέρωσή της με σκοπό να μπορέσει να ασκήσει την ευεργετική της δράση. Δεύτερη παιδαγωγική αρχή αποτέλεσε η συνεκπαίδευση των κοινωνικών τάξεων. Η πνευματική όσμωση φτωχών και πλουσίων, σύμφωνα με τον Ferrer, θα διευκόλυνε τη μεταξύ τους επαφή, καθώς η αθώα ισότητα της

παιδικής ηλικίας σταδιακά θα μεταβιβάζονταν και στην ενήλικη ζωή (Ferrer, 2019:59-60). «*Ήταν ένα σχολείο χειραφέτησης, το οποίο απέκλειε καθετί που χώριζε τους ανθρώπους, καθώς και τις εσφαλμένες αντιλήψεις περί ιδιοκτησίας, πατρίδας και οικογένειας*» (Μπουκτσίν, 2001:231).

Τρίτος πυλώνας στην παιδαγωγική του Ferrer υπήρξε η εξάλειψη κάθε είδους τιμωρίας και η εφαρμογή της αυτοπειθαρχίας των μαθητών και των μαθητριών. «*Ο αληθινός εκπαιδευτικός είναι ο άνθρωπος που δεν επιβάλλει ιδέες και γνώσεις αλλά θέληση για μάθηση*», ανέφερε (Avrich, 1980:9). Στο Μοντέρνο Σχολείο δεν απονέμονταν βραβεία αλλά ούτε επιβállονταν τιμωρίες, ακόμα και όταν οι γονείς το ζητούσαν. «*Το ζώο υπακούει. Ο άνθρωπος δεν χρειάζεται να υπακούει, πρέπει να καταλαβαίνει τους λόγους των πράξεών του και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες εκδηλώνονται*». (Novoa & Vilanou, 2000:125). Η ελευθεριακή παιδαγωγική αρνείται απόλυτα τιμωρητικές πρακτικές τις οποίες θεωρεί ως «ανάθεμα» καθώς αυτές οδηγούν σε κάθε είδους ιεραρχία (Fremeaux & Jordan, 2012:112).

Όπως στον πυρήνα της αναρχικής θεωρίας βρίσκεται ο απόλυτος σεβασμός της ζωής (Goldman, 1988:279), έτσι και το Μοντέρνο Σχολείο είχε ως αρχή του την παιδαγωγική αυτονομία και ελευθερία του παιδιού. Η σχολική πρακτική επικεντρώνονταν στο σεβασμό της φυσικής, πνευματικής και ηθικής βούλησης του παιδιού. Για τον Ferrer αληθινή παιδεία υπάρχει μόνο εάν αφήνουμε στο παιδί τη δυνατότητα ρύθμισης της δικής του προσπάθειας. Η τελευταία συνδυάζονταν με την άρνηση των εξετάσεων, καθώς η διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε ένα κλίμα συνεργασίας και έλλειψης ανταγωνισμού (Μπουκτσίν, 2001:228). Για την ελευθεριακή παιδαγωγική, οι παραδοσιακές εξετάσεις δεν παράγουν θετικά αποτελέσματα. Είναι πράξεις θεσμοθετημένες για να ικανοποιηθούν ο νοσηρός εγωισμός των γονέων, η ματαιοδοξία και ο εγωισμός των εκπαιδευτικών, καθώς και στο να προκληθούν βάσανα και προβλήματα στα παιδιά (Novoa & Vilanou, 2000:125).

Επιπροσθέτως, το Μοντέρνο Σχολείο υιοθέτησε μεταξύ άλλων, ένα σύνολο δραστηριοτήτων, οι οποίες μαρτυρούν την εφαρμογή ενεργών μεθόδων και προοπτικών ολικής εκπαίδευσης ή «*μοντέρνας παιδαγωγικής*» (Ferrer, 2019:65), όπως: παιχνίδια, ασκήσεις γυμναστικής, κατασκευή εργόχειρων, κηπουρική και εκπαιδευτικούς περιπάτους σε μουσεία, κήπους, αλλά και επιτόπια εργασία στο βιομηχανικό περιβάλλον της Βαρκελώνης (Ferreti, 2016:628).

Ταυτόχρονα, η διδασκαλία ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την ατομική και τη συλλογική χειραφέτηση, καθώς και την πάλη ενάντια στην κοινωνική αδικία (Novoa & Vilanou, 2000:125). Επίσης δόθηκε μεγάλη σημασία στην υγιεινή για την αποφυγή νόσων και επικίνδυνων μολύνσεων. Η παιδαγωγική επίδραση της υγιεινής διαμέσου της εκπαίδευσης εισχωρούσε και στις οικογένειες των παιδιών συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη μεταβολή των καθημερινών συνηθειών τους (Ferrer, 2019:67-8).

Το σχέδιο του Καταλανού παιδαγωγού δεν εξαντλούνταν μόνο στον σχολικό τομέα αλλά κάλυπτε και το πολιτικοκοινωνικό πεδίο (Boyd, 1976:149). Στο πλαίσιο αυτό, ο Ferrer διεύρυνε κατά πολύ τον εκπαιδευτικό του ορίζοντα με τη δημοσίευση του δελτίου του Μοντέρνου Σχολείου, την πραγματοποίηση εκδόσεων, αλλά και ανοιχτών διαλέξεων όχι μόνο προς τις οικογένειες των μαθητών αλλά και σε εργαζόμενους, καθώς και σε συνδικαλιστικές οργανώσεις (Ferrer, 2019:107-9). Ασχολούνταν δηλαδή με τη διάδοση της αναρχικής ιδεολογίας δημιουργώντας ένα νέο πνεύμα, καθώς πλανόδιοι προπαγανδιστές διένειμαν τα βιβλία που τυπώνονταν στο Μοντέρνο Σχολείο παντού στην Ισπανία σε αγρότες και εργάτες (Μπουκτσίν, 2001:231). Εφαρμόστηκε δηλαδή μια στρατηγική πνευματικής διαπαιδαγώγησης των νέων γενιών, καθώς ο Ferrer παισιωνόταν από μια ομάδα συνεργατών που ανάμεσά τους βρίσκουμε καθηγητές πανεπιστημίου, μαχόμενους εργάτες, συνδικαλιστές, συγγραφείς και εκπαιδευτικούς.

Ως επίλογος

Η ιδέα πως ο νέος άνθρωπος θα είναι το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας δεν είναι καινούρια. Στον Καταλανό όμως παιδαγωγό συναντάμε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κοινωνικής χειραφέτησης και δημιουργίας ενός απελευθερωτικού και εξισωτικού σχολείου που έκανε χρέος του τη θεμελίωση μιας αληθινά καθολικής παιδείας (Στίρνερ, 1990:12). Σύμφωνα με τα λόγια του, *«η αρχή της αλληλεγγύης και της ισότητας»* χρησίμευαν ως οδηγός για τα μαθήματα. Η αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση, η παιδαγωγική ελευθερία, η ελάχιστη εποπτεία και η πρόποσα καθοδήγηση αποτέλεσαν την καλύτερη προσέγγισή του για τη μόρφωση της νέας γενιάς, καθώς θεωρούσε ότι η σωστή ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να ενθαρρύνει ταυτόχρονα την πνευματική, τη σωματική και την ηθική αγωγή του (Ackelsberg, 2005:82).

Όπως πολλοί κριτικοί παιδαγωγοί, ο Ferrer υποστήριξε ότι η απελευθέρωση του ανθρώπου θα πραγματοποιηθεί όταν αποβάλει από μέσα του την άγνοια. Σκοπεύοντας σε αυτό προσπάθησε να εμφυσήσει στους μαθητές *«την εχθρότητα απέναντι στις προκαταλήψεις»* και να δημιουργήσει *«γερά μυαλά ικανά να διαμορφώσουν τις δικές τους ορθολογικές πεποιθήσεις πάνω σε όλα τα θέματα»* (Μπουκτσίν, 2001:229). Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που υιοθέτησε είχε βάση τη λογική, την επιστήμη και την παρατήρηση: *«Θα τους διδάξω μόνο την απλή αλήθεια. Δεν θα βάλω δόγματα στα κεφάλια τους. Δεν θα τους διδάξω τι να σκέπτονται, αλλά πώς να σκέπτονται»*, ανέφερε (Avrich, 1980:20).

Ο Καταλανός παιδαγωγός μπορεί να μην ασκούσε πολιτική, αλλά το σχολείο του αποτέλεσε μια δυνατή εστία αντίθεσης στην παραδοσιακή κοινωνία της Καταλονίας. Μετά την απόπειρα δολοφονίας των Ισπανών βασιλιάδων το 1906 από τον Mateo Morral, έναν συνεργάτη του, ο Ferrer φυλακίστηκε και το Μοντέρνο Σχολείο έκλεισε. Έναν χρόνο αργότερα ελευθερώθηκε, αλλά το σχολείο του δεν ξαναλειτούργησε. Το επεισόδιο απλώς συνέβαλε στο να εξαπλωθεί η φήμη του ως παιδαγωγού, αλλά ταυτόχρονα και να κατηγορηθεί ως ο κύριος υποκινητής των κοινωνικών αγώνων και των επαναστατικών πράξεων που συγκλόνιζαν την Καταλονία στις αρχές του αιώνα (Tortella, 2017:149).

Το 1909 φυλακίστηκε ξανά. Αυτή τη φορά όμως δικάστηκε και καταδικάστηκε σε θάνατο, καθώς θεωρήθηκε υπεύθυνος για τις ταραχές της *Τραγικής Εβδομάδας*, εξέγερσης που συγκλόνισε τη Βαρκελώνη με αποτέλεσμα το θάνατο περισσότερων από εκατό ανθρώπων. Το κατηγορητήριο φανερώνει καθαρά πως καταδικάστηκε για τις ιδέες του, για το παιδαγωγικό του σχέδιο και την πίστη του στην ελευθεριακή εκπαίδευση (Boyd, 1976:157). Το πρωί της 13^{ης} Οκτωβρίου 1909, ο Ferrer αντίκρισε το εκτελεστικό απόσπασμα, όπου σύμφωνα με μαρτυρίες έδειξε μεγάλο θάρρος μπροστά του φωνάζοντας: «*Το νου σας, παιδιά μου! Είμαι αθώος. Ζήτω το Μοντέρνο Σχολείο*» (Μπουκτσίν, 2001:266-7).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρσίνωφ, Π. (χχ). *Ιστορία του Μαχνοβίτικου Κινήματος*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Γκούντμαν, Π. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κροπότκιν, Π. (2009). *Αλληλοβοήθεια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαλατέστα, Ε. (2001). *Προς μια ελεύθερη κοινωνία*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Malatesta, E. (2012). *Δημοκρατία, φασισμός, Αναρχία*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Μπακούνιν, Μ. (1989). *Αντιεξουσιαστικός σοσιαλισμός*. Θεσσαλονίκη: Κατσάνος.
- Μπουκτσίν, Μ. (2001). *Οι Ισπανοί Αναρχικοί, τα ηρωικά χρόνια 1868-1936*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Novoa, A. & Vilanou, C. (2000). Francesco Ferrer, σσ. 107-134. Houssaye, J. (Επιμ.). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nettlau, M. (1999). *Ιστορία της αναρχίας*. Αθήνα: Διεθνής Βιβλιοθήκη.
- Dolgoft, S. (1982). *Αναρχικές κολεκτίβες: η αναρχική αυτοδιεύθυνση στην ισπανική επανάσταση*. Αθήνα: Διεθνής Βιβλιοθήκη.
- Dupuis-Deri, F. & Deri, T. (2014). *Εξηγώντας την αναρχία στον μπαμπά μου*. Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.
- Σπρίνγκ, Τ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Στίρνερ, Μ. (1990). *Ο μοναδικός και το δικό του*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

- Στίρνερ, Μ. (2005). *Ο μοναδικός και η ιδιοκτησία του*. Θεσσαλονίκη: Θύραθεν.
- Τζόλ, Τ. (1975). *Οι Αναρχικοί*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Ρουσό, Ζ. (1992). *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ξενόγλωσση

- Ackelsberg, M. (2005). *Free Women of Spain: Anarchism and the Struggle for the Emancipation of Women*. Oakland: AK Press.
- Amster, R. (2012). *Anarchism today*. California: Praeger.
- Avrich, P. (1980). *The modern school movement*. New Jersey: Princeton University Press.
- Boyd, C. (1976). The Anarchists and Education in Spain, 1868-1909, pp. 125-170. *The Journal of Modern History*, Vol. 48, No. 4.
- Bray, M. (2019). Francisco Ferrer, pp. 18-43. Bray, M. & Haworth, R. (Edit). *Anarchist Education and the Modern School: A Francisco Ferrer Reader*. Oakland: PM Press.
- Ferreti, F. (2016). The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education: the intuitive geographies' of the anarchist school in Cempuis (1880-1894), pp. 615-633 *Cultural Geographies*, vol. 23, no. 4.
- Ferguson, K. (2011). Why Anarchists Need Stirner, pp. 167-188. Newman, S. (Edit). *Max Stirner*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ferrer, F. (2019). The Modern School: Posthumous Explanation and Scope of Rationalist Education. pp. 44-154. Bray, M. & Haworth, R. (Edit). *Anarchist Education and the Modern School: A Francisco Ferrer Reader*. Oakland: PM Press.
- Fremaux, I. & Jordan, J. (2012). Anarchist Pedagogy in Action: Paideia, Escuela Libre, pp. 107-120. Haworth, R. (Edit). *Anarchist Pedagogies*. Michigan: PM Press.
- Goldman, E. (1988). The Psychology of Political Violence, pp. 256-279. Shulman, A. (Edit). *Red Emma speaks*. USA: Humanity Books.
- Godwin, W. (1793). *An Enquiry Concerning Political Justice, and its Influence on General Virtue and Happiness, Vol. 1*. London: G.G.J. and J. Robinson.

Godwin, W. (1783). *An Account of the Seminary That Will Be Opened on Monday the Fourth Day of August at Epsom in Surrey*. Ανακτήθηκε στις 02/10/2020 από

<https://theanarchistlibrary.org/special/index>

McLaughlin, P. (2007). *Anarchism and Authority*. Great Britain: Ashgate Publishing Company.

Mueller, J. (2012). Anarchism, the State, and the Role of Education, pp. 14-31. Harworth, R. (Edit). *Anarchist Pedagogies*. Michigan: PM Press.

Shubert, A. (1990). *Social History of Modern Spain*. London: Routledge.

Stirner, M. (2005). The False Principles of Our Education, pp. 17-20. Guerin, D. (Edit). *No Gods, No Master*. Oakland: AK Press.

Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education*. CA: PM Press.

Thomas, R. (2019). *William Godwin, a Political Life*. London: Pluto Press

Tortella, G. (2017). *Catalonia in Spain*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Ward, C. (1996). *Anarchy in action*. London: Freedom Press.

Ward, C. (2004). *Anarchism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Η Φυσική Αγωγή στα Α. Π. του Νεοελληνικού Κράτους, με έμφαση στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση

Καλτσεράς Διαμαντής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed., akisskalts@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η πορεία της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση, από την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα. Η πορεία αυτή υπήρξε περιπετειώδης, ενώ πολλές φορές ο σκοπός της Φ.Α. χρησιμοποιήθηκε για να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς, από εκείνους που θα έπρεπε. Η πορεία αυτή αντανακλάται ακόμα και στα ονόματα που κατά καιρούς δόθηκαν στο αντικείμενο και τα οποία εκφράζουν και τον αντίστοιχο ιδεολογικό προσανατολισμό του μαθήματος, αλλά και τους στόχους που καλείται να επιτελέσει. Σήμερα, μετά από πολλές περιπέτειες, η Φ.Α. έχει βρει τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στη συνείδηση των Ελλήνων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη ήδη από την Αναγέννηση (14^{ος} – 16^{ος} αιώνας) διανοούμενοι όπως ο Rabelais και ο Montaigne τόνισαν τη σημασία της καλλιέργειας του σώματος μέσω της γυμναστικής άσκησης, παράλληλα με την αγωγή του πνεύματος. Ωστόσο, η διάδοση των νέων ιδεών δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση και η σωματική άσκηση αποτελούσε μέσο αγωγής υποδεέστερης παιδαγωγικής βαρύτητας (Τσούμας, 2009: 19). Το κίνημα όμως του Διαφωτισμού που ακολούθησε (17^{ος} – 18^{ος} αιώνας), έφερε σημαντικές αλλαγές και στον τομέα της Φ.Α. και την αντίληψη για το σώμα γενικότερα (Μουρατίδης, 1992). Ευρωπαίοι στοχαστές, όπως ο J. Locke, ο J. J. Rousseau και φιλόσοφοι όπως ο J. Basedow, ο J. Pestalozzi και ο F. Froebel είχαν αναγνωρίσει την παιδαγωγική αξία της σωματικής άσκησης.

Όμως, οι ουσιαστικές απαρχές της Φ.Α. ανιχνεύονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στο πρότυπο γερμανικό σχολείο «Φιλανθρώπιο», που ίδρυσαν οι Φιλανθρωπιστές και ο Johan Basedow τέλη του 18ου αιώνα για τη γερμανική ελίτ. Οι φιλανθρωπιστές ήταν παιδαγωγοί και φιλόσοφοι που υποστήριζαν τη σωματική και πνευματική αρμονία, υιοθέτησαν ιδέες των Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Ιπποκράτη, Γαληνού και Φιλόστρατου και ήταν υποστηρικτές της εισαγωγής της Φ.Α. στην εκπαίδευση (Τσούμας, 2009· Ντάνης, 2013). Την εποχή αυτή δύο συστήματα Φ.Α. ξεχωρίζουν στην Ευρώπη: το Γερμανικό και το Σουηδικό. Πρωτεργάτες του Γερμανικού συστήματος υπήρξαν ο φιλανθρωπιστής J. F. Guts-Muths, ο L. Jahn και ο A. Spiess. Ο GutsMuths υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς της γυμναστικής, καταφέροντας με το έργο του να θέσει για πρώτη φορά έναν φορμαλιστικό και μεθοδικό τρόπο προσέγγισης. Ο Jahn αν και θεωρείται θεμελιωτής της γερμανικής γυμναστικής, δεν ενδιαφέρθηκε για την δημιουργία ενός πρακτικού συστήματος. Αυτό το έργο συνέχισε ο Spiess δημιουργώντας ένα γυμναστικό σύστημα και για τα δυο φύλα, που απέκτησε γρήγορα

αναγνώριση και εφαρμογή στα γερμανικά σχολεία από τα μέσα του 19ου αιώνα. Συγχρόνως στη Σουηδία, ο P. H. Ling, αναπτύσσει το Σουηδικό γυμναστικό σύστημα, με παρεμφερείς ιδεολογικές εμπνεύσεις, αλλά διαφορετικές πρακτικές δραστηριότητες που περιελάμβανε ασκήσεις που εκτελούνταν από πολλά άτομα μαζί (*συνασκήσεις*). Ο Ling υποστήριξε τη συμβολή της φυσικής αγωγής στη θεραπεία πολλών νοσημάτων, ανέδειξε τη φυσική αγωγή σε επιστήμη και διέκρινε το μάθημα σε ιατρική, παιδαγωγική, αισθητική και στρατιωτική φυσική αγωγή.

Στη γερμανική και σουηδική γυμναστική σχολή οφείλεται κυρίως η διάδοση της συστηματικής γυμναστικής εκπαίδευσης σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αν και ο βαθμός απήχησης τους διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι η γυμναστική λειτούργησε ως μέσο ηθικοποιητικής αγωγής, αλλά και ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου, για να εισάγει το παιδί σε «συλλογικότητες», ενώ συνδέθηκε σταδιακά με τα διάφορα εθνικά κινήματα της Ευρώπης και κυρίως με το γερμανικό (Τσούμας, 2009 · Ντάνης, 2013).

Η Φυσική Αγωγή στην Ελλάδα από την αρχαιότητα ως το 1821

Η ιστορία της Φ.Α. στην Ελλάδα χάνεται στα βάθη των αιώνων ως μέσο εκπαίδευσης και αγωγής των νέων. Η «αγωνιστική» παρουσιάζεται από τους προϊστορικούς χρόνους ως ιδιαίτερο γνώρισμα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Γυμναστικές ασκήσεις και αγώνες διεξάγονταν για να εξυπηρετήσουν θρησκευτικούς, κοινωνικούς, ειρηνικούς και πολεμικούς σκοπούς. Γιατροί, όπως ο Ιπποκράτης και φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης θεωρούσαν τη σωματική άσκηση πολιτικό, μορφωτικό θεσμό αλλά και υγιεινό-θεραπευτικό μέσο. Αργότερα, στη βυζαντινή εποχή, η εκκλησία στάθηκε ιδιαίτερα εχθρική απέναντι στο «γυμνό σώμα». Από την άλωση της Κωνσταντινούπολης μέχρι την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης, διαπιστώνεται φθίνουσα πορεία ως προς την αγωνιστική διάθεση, ωστόσο, η ελληνική παράδοση σχετικά με τη γυμναστική και τους αγώνες συνεχίζει να υπάρχει (Ντάνης, 2013). Παράλληλα, πριν την έναρξη της επανάστασης η σημασία της Φ.Α. έχει αρχίσει να αναδुकνεύεται η αξία της σωματικής άσκησης στο πλαίσιο του αναδुकνεύμενου «*Νεοελληνικού Διαφωτισμού*» (Τσούμας, 2009).

Η Φυσική Αγωγή στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα

Στην Ευρώπη, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη Φ.Α., η οποία περιλαμβάνεται πλέον στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα, μετά την απελευθέρωση, μια από τις πρώτες προτεραιότητες ήταν η οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης σε σταθερές και σύγχρονες βάσεις. Ωστόσο, πρόκειται για εξαιρετικά δύσκολη περίοδο, με χαρακτηριστικά την κακή οικονομική κατάσταση, τα αντικρουόμενα προσωπικά συμφέροντα και την επικράτηση του *λογοτατισμού*. Διδάσκονται περιορισμένα μαθήματα, ενώ η Φ.Α. απαξιώνεται (Ντάνης, 2013).

Την πρώτη αναφορά για τη «σωματική άσκηση» τη βρίσκουμε στην πρόταση που υπέβαλε προς το Βουλευτικό Σώμα η «Επιτροπή Γαζή» (1823, Β' Εθνοσυνέλευση), η

οποία θεωρούσε απαραίτητη στην εκπαίδευση των δασκάλων τη συμπερίληψη των σωματικών ασκήσεων στα διδασκόμενα μαθήματα. Αυτό που προβάλλεται emphaticά στη σωματική άσκηση ήταν οι νεότερες αξίες της υγείας και της ευρωστίας, αλλά και της συλλογικότητας που συγκροτούνταν μέσω της εκπαίδευσης, με όρο χρήσης τη *Γυμναστική* (Τσούμας, 2009). Στη Γ΄ Εθνοσυνέλευση, το 1827, ψηφίζεται το «Πολιτικό Σύνταγμα της Ελλάδας» και ορίζεται πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδας ο Ιωάννης Καποδίστριας. Η διακυβέρνηση Καποδίστρια, παρά τις παρατηρήσεις που μπορούν να γίνουν ως προς το δημοκρατικό της χαρακτήρα (Μπουζάκης, 1987), αποτελεί την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια διοργάνωσης του ελληνικού κράτους (Σβορώνος, 2007). Στη σωφρονιστικού χαρακτήρα εκπαίδευση του Καποδίστρια, η γυμναστική απέβλεπε στην πειθάρχηση της παιδικής ηλικίας και την εισαγωγή της τάξεως και των κανόνων, στοιχεία από στρατιωτικές δομές, με στόχο τη διαμόρφωση συλλογικών συμπεριφορών και νοοτροπιών. Όμως γενικά κατά την περίοδο διακυβέρνησης Καποδίστρια τέθηκαν, έστω και περιορισμένα, οι βάσεις μιας πορείας που σταδιακά οδήγησε στη μετέπειτα θεσμοθέτηση της γυμναστικής στη στοιχειώδη δημοτική εκπαίδευση (Ντάνης, 2013).

Μετά τη δολοφονία Καποδίστρια ο ερχομός του βασιλιά Όθωνα (1832-1862) επηρέασε την πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία της Ελλάδος. Εκείνοι που θα θέσουν τα θεμέλια του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα είναι οι Βαυαροί. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα που καθιερώνεται δεν είναι τίποτα άλλο παρά μεταφορά ξένων συστημάτων σε ένα εντελώς διαφορετικό ελληνικό πλαίσιο (Μπουζάκης, 1987). Η οργάνωση της εκπαίδευσης με Βαυαρικά πρότυπα, οδήγησε στην εγκαθίδρυση στρατιωτικών ασκήσεων και προτύπων και επηρέασε για πολύ περιεχόμενο και διδασκαλία της Φ.Α. στα σχολικά προγράμματα (Ντάνης, 2013). Μεταξύ των προτάσεων που κατέθεσε η «Επιτροπή επί της διοργανώσεως της δημοσίας εκπαιδεύσεως» (1833) ήταν η λήψη μέτρων για τη *σωμασκία* των μαθητών. Επίσης την ίδια περίοδο προβλέπονται σωμασκίες και για τις κορασίδες, οι οποίες περιορίζονται στο εργόχειρο (Τσούμας, 2009).

Γενικότερα, μέχρι το 1880 η εισαγωγή της Φ.Α. στο σχολείο με ουσιαστικό τρόπο δεν επιτυγχάνεται. Ένας από τους κύριους λόγους ήταν η προτεραιότητα που δόθηκε στην οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, η έλλειψη πόρων και προσωπικού, ο λογιοτατισμός, διαρκής εναλλαγή νόμων και εγκυκλίων, στοιχεία που αποτελούν τροχοπέδη στο να βρει η Φ.Α. μια ισότιμη θέση στο σχολείο. Η μέριμνα για την εκπαίδευση εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού δεν ήταν στις προτεραιότητες του κράτους, ενώ οι σχετικοί νόμοι σε πολλές περιπτώσεις έμειναν ανεφάρμοστοι. Παρατηρείται έντονη στρατικοποίηση της Φ.Α. και είναι προφανής η υπαγωγή της στο πρόταγμα της «*ηθικής διαπαιδαγώγησης*» και μετατροπής της νεότητας σε «*πειθαρχημένα σώματα – πνεύματα μιας συντεταγμένης πολιτείας*» (Κουρού κ.α., 2007· Αγαλιάνου, 2014). Η Φ.Α. παραμένει περιθωριοποιημένη και στρατιωτικά προσανατολισμένη, παρά τις επίμονες προσπάθειες προσωπικοτήτων όπως ο Γεώργιος Παγών, ο πρώτος Έλληνας γυμναστής εκπαιδευμένος στη Γερμανία και εκείνος που έγραψε το πρώτο γυμναστικό σύγγραμμα (1837) για τη Φ.Α.. Ο Παγών προσπάθησε να προσαρμόσει τη διδασκαλία στην

ελληνική πραγματικότητα και παράδοση, ωστόσο οι απόψεις του δεν έτυχαν αποδοχής (Ντάνης, 2013).

Από το 1878 διαφαίνεται μια σημαντική αλλαγή ως προς την εισαγωγή της Φ.Α. στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση των γυμναστών. Σε αυτήν την προσπάθεια εξέχοντα ρόλο διετέλεσε ο Ι. Φωκιανός, ο οποίος προσέφερε τα μέγιστα προς αυτήν την κατεύθυνση από πολλαπλές θέσεις τις οποίες ανέλαβε. Το διάστημα 1878-1899, υπό την επιρροή του, ελήφθησαν σημαντικές νομοθετικές πρωτοβουλίες: υποχρεωτικότητα του μαθήματος, πρόβλεψη διορισμού γυμναστών με πιστοποίηση από το Κεντρικό Γυμναστήριο Αθηνών (1878), δημιουργία γυμναστηρίου σε κάθε σχολείο, λειτουργία για πρώτη φορά με ευθύνη του κράτους, 40νήμερης σχολής γυμναστικής. Ωστόσο, η ανυπαρξία ειδικευμένου προσωπικού οδηγεί ξανά στην ανάθεση της διδασκαλίας σε στρατιωτικούς. Όμως, σταδιακά έχει ήδη συντελεστεί μια μεταστροφή ως προς την αναγνώριση της αξίας της Φ.Α. για την αγωγή του παιδιού, η οποία εκφράζεται ακόμα σαφέστερα στο νόμο ΒΧΚΑ΄ του 1899 (Κουρού κ.α., 2007). Βέβαια, θα πρέπει να ειπωθεί ότι μέχρι και το 1899 η Φ.Α. των θηλέων ακολούθησε τη γενικότερη πορεία της γυναικείας εκπαίδευσης. Μόλις, το 1898 εκδηλώθηκε για πρώτη φορά το κρατικό ενδιαφέρον για τη γυναικεία γυμναστική, όταν καθιερώθηκε δίπλωμα γυμνάστριας σε πτυχιούχους δασκάλες ή μαθήτριες του διδασκαλείου θηλέων, εφόσον εξετάζονταν επιτυχώς σε συναφή θεωρητικά μαθήματα καθώς και στην ανόργανη και ενόργανη γυμναστική, στη διδασκαλία παιχνιδιών και ασκήσεων σε μικρές μαθήτριες (Βουζανίδου κ. ά., 2012).

Ο Νόμος ΒΧΚΑ΄ (1899)

Το 1899 ψηφίζεται ο Νόμος ΒΧΚΑ΄, υπό τον δραστήριο Υπουργό Παιδείας Α. Ευταξία που αποτέλεσε σημαντικό σταθμό, δίνοντας ώθηση στην αναβάθμιση του μαθήματος και οριστικοποιώντας το νέο ιδεολογικό πλαίσιο αναφοράς της. Παράλληλα, ο αθλητισμός άρχισε να αναπτύσσεται ραγδαία μέσω των αναπτυσσόμενων αθλητικών σωματείων, οι οποίοι επωφελήθηκαν από διατάξεις του Νόμου ΒΧΚΑ΄. Βασικά σημεία της σειράς νόμων που ακολούθησαν ήταν τα εξής:

- Αναφορά για πρώτη φορά του γενικού σκοπού του μαθήματος Φ.Α.
- Σύνταξη του πρώτου Α.Π. με διαφορετική ύλη για κάθε τάξη.
- Αναβάθμιση της γυμναστικής σε πρωτεύον και υποχρεωτικό μάθημα
- Διεξαγωγή τουλάχιστον 3 φορές /εβδ. σε σχολεία και Διδασκαλεία
- Δυνατότητα διδασκαλίας αντικειμένων όπως κολύμβηση, σκοποβολή, κωπηλασία
- Ετήσιες εξετάσεις του μαθήματος υπό εποπτεία διορισμένης επιτροπής
- Καθιέρωση των γυμναστικών επιδείξεων
- Ίδρυση Σχολής Γυμναστών, ανάθεση του μαθήματος αποκλειστικά σε γυμναστές
- Ίδρυση δημόσιου γυμναστηρίου στα διδακτήρια
- Ίδρυση Ακαδημαϊκού γυμναστηρίου για τους φοιτητές του Εθνικού Πανεπιστημίου και της Σχολής των Βιομηχανικών Τεχνών, ενώ η γυμναστική θα αποτελούσε

γενικό μάθημα, εξεταζόμενο κάθε έτος (Κουρού κ.α., 2007 Όικονομάκου κ.α., 2013).

Η Φυσική Αγωγή στην Ελλάδα: αρχές του 20^{ου} αιώνα

Ο Ν. ΒΧΚΑ΄ επηρέασε τα γυμναστικά εκπαιδευτικά ζητήματα και του 20ού αιώνα. Ο Ι. Χρυσάφης ήταν από τους πρώτους που εκμεταλλεύτηκαν την προώθηση της επιστημονικής γνώσης μέσα από τη μετεκπαίδευση στη Σουηδία και στη συνέχεια μετέφερε τις γνώσεις του στο σύγγραμμα «*Η γυμναστική κατά το Σουηδικό σύστημα*». Θεωρείται από τους σημαντικότερους εκφραστές της Φ.Α. και της αθλητικής οικογένειας γενικότερα, επηρέασε και συνέβαλε στην διάδοσή της, αφιέρωσε τη ζωή του στην προσπάθεια ανάπτυξης της σχολικής Φ.Α. σύμφωνα με το Σουηδικό σύστημα εκπαίδευσης.

Ο Χρυσάφης και ο Φ. Καρβελάς (υποδιευθυντής της σχολής των γυμναστών) συμμετείχαν στην έκδοση του Β.Δ. της 23 Ιουνίου 1909 *Περί κανονισμού του προγράμματος της διδακτέας γυμναστικής εν τοις σχολείοις της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσως*, και αργότερα του Νόμου ΓΥΛΗ (Ντανης, 2013). Μέσω αυτών έγινε η κρατική αναγνώριση και η τελική καθιέρωση του σουηδικού γυμναστικού συστήματος (Οικονομάκου κ.α., 2013). Το 1918 η Σχολή Γυμναστών αντικαταστάθηκε από το *Διδασκαλείο Γυμναστικής*, στο οποίο ανατίθεται και η εκπαίδευση καθηγητριών Φ.Α. (διετής φοίτηση), ενώ το 1932 ιδρύεται η *Γυμναστική Ακαδημία* (με δικές της εγκαταστάσεις) και καθιερώνεται βαθμολογική βάση και ανώτατος αριθμός εισακτέων. Από το 1932 ως το 1976, μάλιστα επικρατεί ο όρος *Σωματική Αγωγή*. Η σωματική αγωγή, λοιπόν, αποκτά οριστικά θέση στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς ωστόσο να εξοβελίζει τη στρατιωτική προπαίδευση, η οποία διατηρείται (Κουρού κ.α., 2007). Επίσης η Φ.Α. διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες δασκάλων από το 1933, καθώς οι δάσκαλοι ήταν επιφορτισμένοι με τη διδασκαλία του μαθήματος στα Δημοτικά ως και το 1985 (Οικονομάκου κ.α., 2010: 6).

Στην περίοδο της δικτατορίας Μεταξά, ο милитарιστικός χαρακτήρας του μαθήματος ενισχύεται και τη διεύθυνση της *Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής* (Ε.Α.Σ.Α.) διακαίονται να καταλαμβάνουν απόστρατοι αξιωματικοί των όπλων, ενώ οι γυμναστικές επιδείξεις, οι παρελάσεις και οι αγώνες απέκτησαν μεγάλη βαρύτητα (Αγαλιάνου, 2014). Το 1950-1970 εφαρμόζεται μια παραλλαγή του σουηδικού συστήματος, η *Παιδαγωγική γυμναστική*, διαφοροποιούμενη από το συγκεκριμένο σύστημα ως προς την εκτέλεση των ασκήσεων αντικαθιστώντας τη στατικότητα του σουηδικού με συνεχή ροή της κίνησης και με έμφαση στη ρυθμικότητα, η οποία όμως παρέμενε δασκαλοκεντρική. Το 1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που επιδιώκει την αναμόρφωση του Α. Π. της Φ. Α. (έμφαση σε παιδοκεντρικές μεθόδους διδ/λίας, παιχνιδίους γυμναστικές και αθλητικές ασκήσεις), προσπάθειες οι οποίες δεν ολοκληρώθηκαν εξαιτίας ιστορικών και πολιτικών γεγονότων με αποτέλεσμα την επάνοδο στο σουηδικό σύστημα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 2018).

Με την επικράτηση της δικτατορίας το 1967, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 απαξιώθηκε συνολικά ως *αντεθνική και αντιχριστιανική*, ενώ με τον Αναγκαστικό

Νόμο της Δικτατορίας (Α.Ν.) 59/196717, καταργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως «διαβρωτικός θεσμός». Η Γυμναστική στο σχολείο άλλαξε, προσανατολίστηκε στην καλλιέργεια της πειθαρχίας, (μέσω της ενόργανης γυμναστικής), την μερική στρατιωτικοποίηση των μαθητών, (μέσω των ασκήσεων πυκνής τάξης), και την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, (μέσω των αθλοπαιδιών). Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. και οι Επιθεωρητές, ήταν η ομάδα-στόχος για το καθεστώς, εφόσον διαμόρφωναν τα πρότυπα συμπεριφοράς (Γιαννακόπουλος & Αλμπανίδης, 2017).

Στο γενικότερο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων μετά την μεταπολίτευση του 1974, σημαντικό ρόλο έπαιξε το νέο πολιτικό κλίμα που διαμορφώθηκε και η ανωτατοποίηση της ΕΑΣΑ (1975), με τετραετή φοίτηση. Το πρώτο Α.Π. για το Δημοτικό συντάσσεται το 1977, το μάθημα μετονομάζεται σε *Φυσική Αγωγή*, σηματοδοτώντας την προσπάθεια εκσυγχρονισμού, που εκφράζεται με την ενίσχυση του αθλητικού περιεχομένου και την εισαγωγή των αθλοπαιδιών. Το 1982 η Ε.Α.Σ.Α. αντικαθίσταται από τα Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.).

Η ουσιαστικότερη μεταρρύθμιση γίνεται με το Α.Π. του 1988, που διαμορφώνει σε επίπεδο δομής και περιεχομένου τη βάση για όσα ακολούθησαν. Έτσι, καταργείται επίσημα η σουηδική και παιδαγωγική γυμναστική, ορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι κινούνται στο ίδιο πλαίσιο ως και σήμερα, γίνεται λόγος για μέθοδο και ειδική διδακτική της Φ.Α., η ύλη οργανώνεται σε 3 κύκλους: Α' & Β', Γ' & Δ', Ε' & Στ' τάξεις. Το Α.Π. συνοδεύει η έκδοση οδηγιών για τη διδασκαλία με πλήρη τριμηνιαίο και ετήσιο προγραμματισμό ανά κύκλο και θεματική ενότητα (Αγαλιανού, 2014). Παράλληλα, με το Π. Δ. 486 /1989, προτείνεται νέο Α.Π. Προσχολικής Αγωγής όπου τονίζεται η Φ. Α. και η κινητική ανάπτυξη του νηπίου και αρχίζει να δίνεται έμφαση και στη σημασία της Φ.Α. στην προσχολική ηλικία (Κωνσταντίνου, κ. ά., 2007).

Η τροποποίηση του 1995 (Π.Δ. 337, ΦΕΚ 209, 1995) ενισχύει την κατεύθυνση του 1988, ενώ ο γενικός και οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος διατυπώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και ταξινομούνται σε κινητικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς, ηθικούς, αισθητικούς, γνωστικούς και βιωματικούς. Εισάγονται, για πρώτη φορά, οι θεματικές ενότητες της ψυχοκινητικής μουσικοκινητικής αγωγής. Ορίζονται η ετήσια κατανομή ωρών και η διδακτέα ύλη. Δύο χρόνια μετά διανέμεται το πρώτο ολοκληρωμένο βιβλίο Φ.Α. για τον διδάσκοντα (Αγαλιανού, 2014).

Οι τελευταίες εξελίξεις

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, το 2001-2006, εισάγεται στο Α.Π. η «Ολυμπιακή Παιδεία» με στόχο αγωγή των νέων σύμφωνα με τις Ολυμπιακές αξίες, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού. Το 2006-2008 αντικαθίσταται από πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα», που διαπραγματεύεται ουμανιστικά θέματα και ισότιμη συμμετοχή στον αθλητισμό. Το 2003 προσετέθη το στοιχείο της *διαθεματικότητας* με στόχο τη σφαιρικότερη αντίληψη του κόσμου από τους μαθητές. Έτσι, αναδύκνεται και η

πολύτιμη συνεισφορά της Φ. Α., στο πλαίσιο αξιοποίησής της διαθεματικά με στόχο την προώθηση γνωστικών στόχων άλλων αντικειμένων, όπως της Γλώσσας (Γώτη κ.ά., 2006). Το 2006 διανέμονται βιβλία Φ.Α. για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Το 2010 ξεκινά η πιλοτική λειτουργία 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα και διευρυμένο ωράριο. Οι ώρες της Φ.Α. για τις τάξεις Α΄-Δ΄ τάξεις είναι 4 και 2 για τις τάξεις Ε΄-Στ΄, μια σημαντική αύξηση ωρών (Αγαλιανού, 2014). Το 2014 υλοποιείται και καθιερώνεται η *Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού*. Την ημέρα αυτή δεν πραγματοποιούνται μαθήματα στα σχολεία, αλλά διεξάγονται αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες και όχι μόνο, που συνδέονται με ένα κεντρικό θεματικό άξονα. Τέλος, το 2016 καθιερώνεται ο Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 1324/ 11-5-2016), στον οποίο η Φ. Α. είναι για τις Α΄-Δ΄ τάξεις 3 ώρες και για τις τάξεις Ε΄- Στ΄, 2. Την ίδια χρονιά θεσπίζεται η διδασκαλία της κολύμβησης (μαθητές γ΄ τάξης).

Συμπεράσματα

Η Φυσική Αγωγή, όπως διαφαίνεται από την πορεία της λειτουργήσεως ως μέσο ηθικοποιητικής αγωγής, αλλά και ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου και πολιτικών επιδιώξεων. Έτσι, συνδέθηκε με το ευρύτερο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο της κάθε εποχής διαμορφώνοντας τον αντίστοιχο «λόγο σώματος» που επέβαλαν οι συγκυρίες και τα συστήματα εξουσίας. Ωστόσο, είναι ευτυχές το γεγονός ότι πλέον ο ρόλος και η σημασία της Φ.Α. έχουν τύχει αναγνώρισης από τους διαμορφωτές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και της κοινωνίας, παρά τις παλλινδρομήσεις και την καθυστερημένη εφαρμογή των διεθνών εξελίξεων.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2014) Η Φυσική Αγωγή στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: μετάβαση από τον 20ο στον 21ο αιώνα. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, σ.σ. 218-231. <https://www.academia.edu/12263281/> .
- Βουζανίδου, Ε., Αλμπανίδης, Ε. & Φανιόπουλος, Χ. (2012). Η Φυσική Αγωγή των θηλέων την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 19^ο αιώνα. *20ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*. http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2012/spaper/PEs_History.pdf.
- Γιαννακόπουλος, Α. & Αλμπανίδης, Ε. (2017). Το μάθημα της Γυμναστικής στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δικτατορίας (1967-1974). *Αθληση και Κοινωνία*, 59, σ.σ. 15-30. <http://ojs.staff.duth.gr/ojs/index.php/ExSoc>.
- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (3), σ.σ. 371 – 378. http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol4_3/hape155.pdf.

- Κούρου, Μ., Υφαντή, Α., Τσατσαρώνη, Α. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα και ο λόγος του σώματος. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ.σ. 99-117. <https://www.researchgate.net/publication/275649656>
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια Ιστορική Αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (2), σ.σ. 226 – 239. <http://www.fa3.gr/arthra/30-fys-agogi-history-preschool.htm>.
- Μουρατίδης, Ι. (1992). *Ιστορία Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Κ. Χριστοδουλίδης.
- Μπουζάκης, Σ., (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντάνης, Σ. Κ. (2013). Η Φυσική Αγωγή στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1827-1912) (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/37581>.
- Οικονομάκου Μ., Αλμπανίδης Ε. & Κοντίνος Α. (2010). Η θέση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τον 20^ο αιώνα. *18ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*. <http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2010/spaper/History.pdf>.
- Οικονομάκου, Μ., Αλμπανίδης, Ε. & Καραφύλλης, Α. (2013). Ο Νόμος Βγκα΄ και η Συμβολή του στην Εξέλιξη της Σχολικής Γυμναστικής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11 (3), σ.σ. 36 – 47. <http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/download/125/109>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2018). Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της Φυσικής Αγωγής. http://gym schoin.kyk.sch.gr/autosch/joomla15/images/mathimata/gymnastiki/ist_anask_f_agogis.pdf.
- Σβορώνος, Γ.Ν., (2007), *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσούμας, Θ. (2009). Η Γυμναστική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: από τις «Σωμασκίες» στη «Σωματική Αγωγή» (1834-1936) (Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18396>.

Βυζαντινή ιστορία: Ο μονοθελητισμός

Διαμαντίδης Αντώνιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Π.Ε. 01, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας, diamabill@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου αποτελεί η αίρεση του μονοθελητισμού, η οποία αναπτύχθηκε τον 7ο αιώνα και αναγνώριζε στον Χριστό δύο φύσεις αλλά μία θέληση, τη θεία. Αρχικά επιχειρείται μία σύντομη αναφορά στις επιπτώσεις της θρησκευτικής αντίθεσης ορθόδοξων και μονοφυσιτών στην ενότητα της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ανάγκη εξεύρεσης συμβιβαστικής λύσης από τον αυτοκράτορα Ηράκλειο για να αποκατασταθεί η ενότητα της αυτοκρατορίας και στον μονοενεργητισμό την προτεινόμενη συμβιβαστική λύση. Ακολουθεί αναφορά στην εγκατάλειψη του μονοενεργητισμού και την αντικατάστασή του από τον μονοθελητισμό και στην *Έκθεσιν* του Ηρακλείου. Εξετάζονται οι αντιδράσεις κατά της *Έκθέσεως* και του μονοθελητισμού. Παρουσιάζεται ο *Τύπος* του Κώνσταντος Β΄, η καταδίκη του μονοθελητισμού, η απόρριψη της *Έκθέσεως* και του *Τύπου*, η αντίδραση του αυτοκράτορα και γίνεται λόγος για τη μετάβαση του Κώνσταντος στην Ιταλία. Τέλος, αναφέρεται η σύγκληση της ΣΤ΄ Οικουμενικής Συνόδου στην οποία καταδικάσθηκε ο μονοθελητισμός ως αίρεση και η αποτυχημένη προσπάθεια αναβίωσης του μονοθελητισμού από τον αυτοκράτορα Βαρδάνη Φιλιππικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Μονοθελητισμός, Ηράκλειος, αίρεση, *Έκθεσις*, *Τύπος*

Εισαγωγή

Αφορμή για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου είναι η διδασκαλία της 6ης ενότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών, στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με τίτλο «Αγώνας για διαφύλαξη της αλήθειας». Στην παραπάνω ενότητα οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την αίρεση του μονοφυσιτισμού και τις αποφάσεις της Δ΄ Οικουμενικής συνόδου (Β.Μ.: 80-84).

Είναι γνωστό ότι η Δ΄ Οικουμενική σύνοδος (Χαλκηδόνα, 451) συγκλήθηκε προκειμένου να διαφυλαχθεί η ενότητα της πίστεως και να ειρηνεύσει επιτέλους η Εκκλησία. Διετύπωσε με ακρίβεια την ορθόδοξη διδασκαλία ως προς το δόγμα της ενανθρωπήσεως και καταδίκασε την αίρεση του μονοφυσιτισμού. Η Ε΄ Οικουμενική σύνοδος (Κπολη, 553) αποκατέστησε το κλονισμένο κύρος της συνόδου της Χαλκηδόνας και απέκλεισε κάθε ενωτική προσπάθεια χωρίς την αποδοχή του *Όρου* της. Παρά τις αποφάσεις των Οικουμενικών συνόδων και τους αυστηρούς νόμους των αυτοκρατόρων, ο μονοφυσιτισμός δεν εξαλείφθηκε. Οι διαφωνούντες μονοφυσιτικοί πληθυσμοί της Συρίας, Παλαιστίνης και Αιγύπτου επέμειναν στις θεολογικές τους αντιλήψεις. Αυτή η θρησκευτική αντίθεση σταδιακά έλαβε πολιτικό χαρακτήρα, διέσπασε την ενότητα της αυτοκρατορίας, αποξενώνοντας ψυχικά τους πληθυσμούς αυτούς από το ορθόδοξο κέντρο. Έτσι μεγάλωνε το χάσμα ανάμεσα στις κεντρικές και

τις ανατολικές επαρχίες της αυτοκρατορίας σε σημείο να θεωρείται βέβαιο ότι οι μεν Άραβες μονοφυσίτες, οι οποίοι έπαιζαν σημαντικό ρόλο στις βυζαντινοπερσικές σχέσεις, υποστήριζαν την εκστρατεία των Περσών στη Συρία, Παλαιστίνη και Αίγυπτο, οι δε βυζαντινοί μονοφυσίτες έδειξαν περίεργη απάθεια για την υπεράσπιση αυτών των επαρχιών (Φειδάς, 2002). Η αντίθεση ανάμεσα στη δυοφυσιτική ορθόδοξη βυζαντινή Εκκλησία και τις αντιχαλκηδόνιες ή προχαλκηδόνιες μονοφυσιτικές Εκκλησίες της Ανατολής: Αρμενικής, Ιακωβιτικής, Κοπτικής και Αιθιοπικής (Ματσούκας, 2010) έγινε ένα από τα οξύτερα προβλήματα της εκκλησιαστικής όσο και της εσωτερικής πολιτικής της βυζαντινής αυτοκρατορίας.

Ανάγκη εξεύρεσης συμβιβαστικής λύσης

Ο Ηράκλειος (610-641) κατά τη διάρκεια των επιθέσεων των Περσών κατά της αυτοκρατορίας, οι οποίες ήταν ευκόλως επιτυχείς σε όλες τις ανατολικές και νότιες επαρχίες, εντόπισε την απουσία διάθεσης αντίστασης των κατοίκων των επαρχιών αυτών. Επίσης κατά τον σχεδιασμό της τακτικής του αγώνα εναντίον των Περσών και έχοντας πλήρη γνώση του προβλήματος αμφέβαλλε για το αν θα είχε την υποστήριξη των κατοίκων της Συρίας, της Παλαιστίνης και της Αιγύπτου (Φειδάς, 2002).

Η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μονοφυσιτών και ορθοδόξων ήταν περισσότερο αναγκαία από κάθε άλλη φορά καθώς αυτή η θρησκευτική αντίθεση αποτελούσε το μεγαλύτερο κίνδυνο για την αυτοκρατορία, η οποία αποτελούνταν από διάφορα έθνη με διαφορετικές παραδόσεις, νοοτροπία και πολιτισμό και η θρησκευτική ενότητα θα μπορούσε να ισορροπήσει αυτή την ανομοιογένεια (Στράτος, 1978). Ο Ηράκλειος συζήτησε το θέμα με τον πατριάρχη Σέργιο (610-638), σύμβουλο και καθοδηγητή του σε εκκλησιαστικά θέματα (Χρήστου, 2006), συριακής καταγωγής και γνώστη των νεότερων θεολογικών και εκκλησιαστικών εξελίξεων στους μονοφυσιτικούς κύκλους της Αιγύπτου και της Συρίας. Ο πατριάρχης Σέργιος έχοντας υπόψη τη φράση του Διονυσίου Αρεοπαγίτη «*μιᾶ θεανδρική ἐνεργεία ἐνεργοῦντα τὰ θεοπρεπῆ καὶ ἀνθρώπινα*», σε συνεργασία με τον επίσκοπο Φαράν Θεόδωρο (Φειδάς, 2002), προετοίμασε μία παραδεκτή χριστολογική διδασκαλία με βάση μία πρόταση περί μίας θελήσεως και μίας ενεργείας του Χριστού, που υπήρχε σε επιστολή του πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Μηνά προς τον πάπα Βιγίλιον και την οποία είχε στη διάθεσή του, η οποία αργότερα στην ΣΤ΄ Οικουμενική σύνοδο κρίθηκε πλαστή. Οι όροι μία θέληση και μία ενέργεια περιέχονται στον μονοφυσιτισμό και δεν είναι δυνατόν κανείς να είναι μονοφυσίτης χωρίς να είναι μονοενεργήτης, ενώ αντίστροφα είναι δυνατόν κανείς να είναι μονοενεργήτης χωρίς να είναι μονοφυσίτης (Χρήστου, 2006). Για την προτεινόμενη συμβιβαστική λύση του μονοενεργητισμού ενημερώθηκε και την αποδέχθηκε ο Ηράκλειος πριν την έναρξη του αγώνα εναντίον των Περσών (Φειδάς, 2002).

Στη διάρκεια των εκστρατειών του εναντίον των Περσών (622-628), ο Ηράκλειος άρχισε συνεννοήσεις με τους μονοφυσίτες ηγέτες των ανατολικών επαρχιών, πεπεισμένος για την πολιτική ανάγκη εξεύρεσης λύσης που θα εξασφάλιζε την

εκκλησιαστική ενότητα. Οι προσπάθειες για λύση συνεχίσθηκαν και εντάθηκαν μετά την επανάκτηση των μονοφυσιτικών επαρχιών (Χριστοφιλοπούλου, 1998). Στην Αίγυπτο ο νέος ορθόδοξος πατριάρχης Κύρος (631-642) που διορίστηκε από τον Ηράκλειο, πρώην επίσκοπος Φάσιδος, κατόρθωσε να πετύχει το 633 την υπογραφή με τους σεβηριανούς-μονοφυσίτες ενός «ενωτικού», αποτελεί το πρώτο επίσημο κείμενο του μονοενεργητισμού, παρά τις μεγάλες αντιδράσεις και όχι με μόνιμα αποτελέσματα (Kaegi, 2007). Τη συμφωνία επικυρώνει με συνοδική απόφαση ο πατριάρχης Σέργιος, την επονομαζόμενη *Ψήφο* και ζητά από τον Ηράκλειο να εκδώσει και σχετικό διάταγμα (633). Οι διατυπώσεις της *Ψήφου* είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένες, ώστε να μπορούν να ληφθούν ορθοδόξως (Φειδάς, 2002). Οι προϋποθέσεις των διατυπώσεων της *Ψήφου* γίνονται εμφανείς μόνο μέσω της μεταγενέστερης *Εκθέσεως* του Ηρακλείου.

Ωστόσο η αντίδραση δεν άρχισε να εκδηλωθεί και στις δυο πλευρές, τη μονοφυσιτική και την ορθόδοξη. Ηγέτης της αντίδρασης από την ορθόδοξη πλευρά ήταν ο γνωστός για τη ρητορική του δεινότητα μοναχός Σωφρόνιος, ο οποίος το 634 εξελέγη πατριάρχης Ιεροσολύμων. Με σφοδρότητα στηλίτευσε τη νέα διδασκαλία ως παραλλαγή του μονοφυσιτισμού και διαστρέβλωση του ορθόδοξου δόγματος της Χαλκηδόνος, στην περίφημη ενθρονιστήρια συνοδική επιστολή του (Καρμίρης, 1960), η οποία συμπεριλήφθηκε στα πρακτικά της ΣΤ΄ Οικουμενικής συνόδου, αναπτύσσοντας την περί δύο θελήσεων και δύο ενεργειών του Χριστού ορθόδοξη διδασκαλία.

Εγκατάλειψη του μονοενεργητισμού. Η νέα διατύπωση

Με την πίεση των αντιφρονούντων και επηρεασμένος από τη στάση που κράτησε ο πάπας Ονώριος, που έδειχνε επιφυλακτικότητα στο θέμα των ενεργειών και υποστήριζε την ύπαρξη ενός θελήματος του Χριστού, ο Σέργιος αναγκάστηκε να τροποποιήσει τη διδασκαλία του. Παρέκαμψε το θέμα της μίας ενέργειας και υποστήριξε ότι ο Χριστός έχει ένα θέλημα, το θείο. Εγκατέλειψε τον μονοενεργητισμό με νέα διατύπωση της διδασκαλίας του, τον μονοθελητισμό (Χριστοφιλοπούλου, 1998). Ο μονοθελητισμός αποτέλεσε με τον μονοενεργητισμό την τελευταία μορφή του μονοφυσιτισμού, το ελάχιστο όριο υποχωρήσεως του. Μία μετριοπαθέστερη και ηπιότερη νέα μορφή του μονοφυσιτισμού.

Απαρχές του μονοθελητισμού εντοπίζουμε στη διδασκαλία του Απολιναρίου και με την έννοια της πληρότητας της μίας μόνο φύσης του Χριστού και της πραγματικής σχέσης των δύο φύσεων, εμπεριέχεται σε όλες τις αιρέσεις του 4ου και 5ου αιώνα. Εισάγεται στη θεολογία αρχικά στην Αίγυπτο (600), καταπολεμήθηκε όμως από τον Επίσκοπο Αλεξανδρείας Ευλόγιο (580-607), με τον *Περί Αγ. Τριάδος και θείας οικονομίας* σύγγραμμά του (Κονιδάρης, 1957). Όμως, αντί να αποκαταστήσει μία ισορροπία έφερε το χριστιανικό κόσμο της αυτοκρατορίας ένα βήμα πιο κοντά στο μονοφυσιτισμό. Κι αυτό γιατί με τη μία θέληση στο Χριστό, υπερισχύει της ανθρώπινης Του θέλησης η θεία, η ανθρώπινη καταργείται, κι έτσι η ανθρωπότης του Χριστού παύει να συμμετέχει στη σωτηρία του ανθρώπου.

Η Έκθεσις του Ηρακλείου

Η νέα μονοθελητική αυτή διατύπωση, που προβάλλει τη μία θέληση αντί της μίας ενέργειας, αποτελεί τη βάση του διατάγματος που συνέταξε ο Σέργιος το 636 και εξέδωσε ο Ηράκλειος το 638, με την ονομασία Έκθεσις, η οποία ανακήρυσσε τον μονοθελητισμό ως το χριστολογικό δόγμα της αυτοκρατορίας. Το διάταγμα αναρτήθηκε στον νάρθηκα της Αγίας Σοφίας για ενημέρωση του πληθυσμού. Εγκρίθηκε με συνοδική απόφαση από Ενδημούσα σύνοδο τον ίδιο χρόνο, λίγο πριν το θάνατο του πατριάρχη, καταδικάζοντας όσους την απορρίπτουν (Χρήστου, 2006). Ο διάδοχος του Σεργίου στον πατριαρχικό θρόνο, Πύρρος (638-641, 654-655) ήταν ένθερμος οπαδός του μονοθελητισμού και ενέκρινε τη δημοσίευση της Έκθέσεως. Με το περιεχόμενο της Έκθέσεως συμφωνούσαν και τα 5 πατριαρχεία (Κονιδάρης, 1957).

Το 638 όταν δημοσιεύθηκε η Έκθεσις, η Συρία, η Παλαιστίνη και το τμήμα της Μεσοποταμίας που ανήκε στο Βυζάντιο, δεν αποτελούσαν πια τμήμα της βυζαντινής αυτοκρατορίας, επειδή είχαν καταληφθεί από τους Άραβες. Υπήρχε ακόμα η Αίγυπτος αλλά κι αυτή έβλεπε να προσεγγίζει ο ξένος εισβολέας (Χριστοφιλοπούλου, 1998).

Αντιδράσεις κατά της Έκθέσεως και μονοθελητισμού

Μετά τον θάνατο του πατριάρχη Ιεροσολύμων Σωφρονίου, του πατριάρχη Σεργίου και του πάπα Ονωρίου η διαμάχη δεν τερματίζεται. Ο νέος πάπας Ιωάννης Δ΄ (640-642) δεν ενέκρινε την Έκθεσιν και θέλοντας να υποστηρίξει το δόγμα περί δύο θελήσεων κήρυξε τον μονοθελητισμό αίρεση, σε σύνοδο στη Ρώμη το 641. Η πράξη αυτή όμως προκάλεσε διακοπή εκκλησιαστικής κοινωνίας των θρόνων Ρώμης και Κωνσταντινουπόλεως (Φειδάς, 2002).

Τα κέντρα του αγώνα εναντίον της Έκθέσεως και του μονοθελητισμού βρίσκονται πλέον στη Ρώμη και στη Β. Αφρική, όπου κατέφυγαν πολλοί ορθόδοξοι μοναχοί από την Ανατολή. Το 646 σε συνόδους στη Β. Αφρική καταδικάζεται ο μονοθελητισμός με τη συμβολή του μαθητή του Σωφρονίου, μοναχού Μαξίμου του Ομολογητού (580-662). Ο Μάξιμος υπήρξε «ο σφοδρότερος των πολεμίων του μονοθελητισμού, ανεδείχθη εις ένα των διαπρεπεστέρων θεολόγων όλων των εποχών» (Χρήστου, 2006).

Μετά τη δημοσίευση της Έκθέσεως το 638, ο αντιμονοθελητικός του αγώνας βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη κάτι που γίνεται εμφανές και από το εκτεταμένο συγγραφικό του έργο (Χρήστου, 2006). Ο Μάξιμος, ο οποίος πλέον είναι ο ηγέτης της χαλκηδόνιας θεολογίας και ο άνθρωπος που επηρεάζει όσο κανένας τα πράγματα, απορρίπτει την Έκθεσιν και με δεινή θεολογική επιχειρηματολογία πείθει για ορισμένο χρονικό διάστημα και τον εξόριστο μονοθελήτη πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Πύρρο, πως ο μονοθελητισμός είναι αιρετική απόκλιση (Ματσούκας, 2010). Το 646 μεταβαίνει στην Ιταλία όπου η αντιμονοθελητική του θεολογία και ο αγώνας του εναντίον της Έκθέσεως βρίσκουν μεγάλη ανταπόκριση.

Οι ενωτικές προσπάθειες συνεχίστηκαν, αν και δεν είχαν πλέον δυνατότητα επιτυχίας, από τον πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Παύλο Β΄ (641-654) με συνοδική απόφαση το 646, στην οποία πρότεινε μια διατύπωση μετριοπαθέστερου μονοθελητισμού. Εστάλη με επιστολή στον πάπα Θεόδωρο (642-649), ο οποίος όχι μόνο την αποδέχθηκε, αλλά όταν απέτυχε να μεταπείσει τον πατριάρχη Παύλο τον αναθεμάτισε. Αυτός σε αντίποινα έλαβε μέτρα εναντίον του αποκρυσταλλίου στην Κωνσταντινούπολη Μαρτίνου, μετέπειτα πάπα (Χρήστου, 2006).

Η αραβική επέκταση στις ανατολικές επαρχίες της αυτοκρατορίας περιόρισαν την ενωτική αξία της Έκθéseως, η οποία όμως παρέμεινε οξύτατο θεολογικό ζήτημα., το οποίο απειλούσε την πολιτική και εκκλησιαστική ενότητα των δυτικών επαρχιών, (Β. Αφρική, Ιταλία, και Σικελία) με το κέντρο (Φειδάς, 2002).

Νέα προσπάθεια εξεύρεσης συμβιβαστικής λύσης. Έκδοση του Τύπου

Η εξασφάλιση της ειρήνης στα ανατολικά και τα βόρεια σύνορα της αυτοκρατορίας έδωσαν την ευκαιρία στον αυτοκράτορα Κώνσταντα Β΄ (641-668) να στρέψει την προσοχή του στις δυτικές επαρχίες όπου επικρατούσε σύγχυση και αβεβαιότητα. Οι θρησκευτικές αντιθέσεις είχαν σύντομα επικίνδυνες πολιτικές επιπτώσεις. Ο έξαρχος της Καρχηδόνας Γρηγόριος αυτό-ανακηρύχθηκε αυτοκράτορας με το πρόσχημα της υπεράσπισης της ορθοδοξίας το 646. Τη βυζαντινή κυβέρνηση απάλλαξαν από τους κινδύνους που θα μπορούσαν να προκύψουν από την κατάσταση αυτή οι Άραβες το 647. Στον αγώνα εναντίον τους βρήκε το θάνατο ο Γρηγόριος και έτσι πήραν τέλος οι φιλοδοξίες του (Χριστοφιλοπούλου, 1998).

Ο αυτοκράτορας συνειδητοποίησε γρήγορα την ανάγκη της θρησκευτικής συνδιαλλαγής και προσπάθησε να επιτύχει μια συμβιβαστική λύση. Το 648 εξέδωσε τον περίφημο Τύπο, τον οποίο είχε συντάξει ο πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως Παύλος Β΄. Με το διάταγμα όμως αυτό επιχείρησε να παρακάμψει το επίμαχο θεολογικό ζήτημα γιατί απαγόρευσε κάθε συζήτηση όχι μόνο πάνω στο θέμα των θείων ενεργειών αλλά και των θείων θελήσεων, ρητά και με αυστηρές κυρώσεις (Ανάστος, 1979). Αυτά τα μέτρα ήταν εντελώς ακατάλληλα και ο Τύπος καταδικασμένος σε αποτυχία δεν πέτυχε την ποθητή θρησκευτική ειρήνη. Για το δογματικό μέρος παρέπεμπε στην Αγία Γραφή, στα πατερικά κείμενα και στις αποφάσεις των πέντε οικουμενικών συνόδων (Χριστοφιλοπούλου, 1979).

Καταδίκη του μονοθελητισμού. Απόρριψη της Έκθéseως και του Τύπου.

Η αντίδραση του αυτοκράτορα

Ο νέος πάπας Μαρτίνος, ο οποίος εξελέγη στις 5 Ιουλίου 649, πριν να έχει την αυτοκρατορική συγκατάθεση της εκλογής του με την προτροπή του Μαξίμου και την επιμονή ανατολικών μοναχών της Ιταλίας και Β. Αφρικής, συγκάλεσε μεγάλη σύνοδο τον Οκτώβριο του ίδιου έτους στο ναό του Σωτήρος του Λατερανού στη Ρώμη . Η συνοδική διαδικασία που τηρήθηκε είχε πρότυπο τις βυζαντινές οικουμενικές

συνόδους. Οι 105 επίσκοποι που έλαβαν μέρος στη σύνοδο ανήκαν στη δικαιοδοσία της ρωμαϊκής έδρας και ένας μόνο ήταν από την Ανατολή, ο εκ Παλαιστίνης επίσκοπος Στέφανος. Μετείχαν και 36 έλληνες ηγούμενοι και μοναχοί, πρόσφυγες από εδάφη που άλλοτε ανήκαν στην αυτοκρατορία και είχαν καταληφθεί από τους Άραβες, με επικεφαλής τον Μάξιμο, ο οποίος υπήρξε ο «Μέντωρ της συνόδου» (Καρμίρης, 1960). Η σύνοδος αυτή καταδίκασε τον μονοθελητισμό ως αιρετική πλάνη και απέρριψε τόσο την *Έκθεσιν* όσο και τον *Τύπο* χρησιμοποιώντας βαριές εκφράσεις: «την πολύ ασεβή *Έκθεσιν* (*impiissima Ecthesis*)» και «τον φαύλο *Τύπο* (*scelerosus Typus*)» (Χρήστου, 2006).

Ο Κώνστας ήταν εξοργισμένος από τη στάση του πάπα να μη ζητήσει αυτοκρατορική συγκατάθεση της εκλογής του, καθώς αυτό συνηθιζόταν από τα χρόνια του Ιουστινιανού, για την απόρριψη του *Τύπου* και την πρωτοβουλία του να συγκαλέσει τη σύνοδο του Λατερανού ανακινώντας τις θεολογικές διαμάχες στη Δύση. Ο Μαρτίνος συνελήφθη και με άλλη αιτιολογία καταδικάστηκε σε καθαίρεση και εξορία όπου πέθανε τον Απρίλιο του 656 από τις στερήσεις και κακουχίες (Καραγιαννόπουλος, 1993). Ο Μάξιμος που είχε συλληφθεί την ίδια εποχή με τον Μαρτίνο, οδηγήθηκε επίσης στην Κωνσταντινούπολη μαζί με τους δύο πιστούς φίλους και μαθητές του, τους δύο Αναστασίους. Κατηγορήθηκε ως ένοχος εσχάτης προδοσίας και αρχικά επιχειρήθηκε να μεταπεισθεί. Μετά τις μάταιες προσπάθειες να τον μεταπείσουν, αναθεματίστηκαν, κακοποιήθηκαν και διαπομπεύθηκαν. Αμφίβολη είναι η παραδοσιακή περιγραφή της αποκοπής του δεξιού του χεριού και της γλώσσας του. Εξορίζεται στο φρούριο Σμηγάριον (κοντά στο σημερινό Muri) της Λαζικής του Πόντου. Τελικά υποκύπτει από τις κακουχίες τον Αύγουστο το 662, σε ηλικία ογδόντα δύο ετών (Χρήστου, 2006).

Ο Κώνστας για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας και ενδιαφερόμενος για την τύχη των βυζαντινών κτήσεων στην Ιταλία και Αφρική, το 662 είχε μεταβεί στην Ιταλία. Αργότερα πέρασε στη Σικελία και εγκαταστάθηκε στις Συρακούσες σχεδιάζοντας να παραμείνει εκεί σε κατάσταση ετοιμότητας για πιθανή επέμβασή του στη Β. Αφρική. Ωστόσο το αυλικό περιβάλλον εκμεταλλευόμενο την αγανάκτηση των κατοίκων της Σικελίας λόγω της αυταρχικότητας του Κωνσταντος και των έκτακτων φόρων που επέβαλε, σχεδίασε συνωμοσία που είχε ως αποτέλεσμα τη δολοφονία του, το 668 (Καραγιαννόπουλος, 1993).

Η ΣΤ΄ Οικουμενική σύνοδος

Ο διάδοχος του Κωνσταντος Β', ο Κωνσταντίνος Δ' θέλοντας να πετύχει οριστική θρησκευτική ειρήνη στην αυτοκρατορία του, συγκάλεσε το 680 στην Κωνσταντινούπολη Οικουμενική σύνοδο. Η ΣΤ΄ Οικουμενική σύνοδος με βάση τις αποφάσεις προηγούμενων Οικουμενικών συνόδων και τη διδασκαλία Πατέρων της Εκκλησίας, δικαίωσε τους αγώνες του Σωφρονίου και του Μαξίμου του Ομολογητού κατά της αιρέσεως του μονοθελητισμού και δογματίσε με τον Όρο της, ότι επειδή ο Χριστός έχει τέλειες τις δύο φύσεις, θεία και ανθρώπινη, έχει και δύο φυσικές θελήσεις

και δύο ενέργειες (θεία και ανθρώπινη), που ενεργούν «*ἀδιδαιρέτως, ἀτρέπτως, ἀμερίστως, ἀσυγγύτως, κατά τήν τῶν ἁγίων Πατέρων διδασκαλίαν ὡσαύτως κηρύττομεν*» (Καρμύρης, 1960). Ο Ὅρος της συνόδου υπογράφηκε από τον αυτοκράτορα και τα 174 μέλη της συνόδου, κοινοποιήθηκε στους πέντε πατριαρχικούς θρόνους και επικυρώθηκε με σχετικό βασιλικό διάταγμα (Φειδάς, 2002). Εναντία στο κύρος της ΣΤ΄ Οικουμενικής συνόδου τάχθηκαν κυρίως οι οπαδοί του μονοθελητισμού στο πατριαρχείο Αντιοχείας και οι μοναχοί της μονής του αγίου Μάρωνος στο Λίβανο, οι Μαρωνίτες, οι οποίοι παρέμειναν αμετακίνητοι στις μονοθελητικές τους δοξασίες. Μερικοί εξ' αυτών εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο και άλλοι ενώθηκαν με την εκκλησία της Ρώμης κατά την περίοδο των σταυροφοριών και μετά, αποκηρύσσοντας τον μονοθελητισμό (Αρβανίτης, 1966).

Το 712 ο αυτοκράτορας Βαρδάνης Φιλιππικός (711-713) προσπάθησε ανεπιτυχώς να αναβιώσει τον μονοθελητισμό με την έκδοση αυτοκρατορικού διατάγματος, όμως με τη βοήθεια εκκλησιαστικών και πολιτικών κύκλων της πρωτεύουσας (Κουντούρα-Γαλάκη, 1996) εκθρονίστηκε και ανέβηκε στο θρόνο ο ορθόδοξος Αρτέμιος Αναστάσιος Β΄ (713-715). Μία από τις πρώτες ενέργειές του ήταν η ανάκληση των μονοθελητικών διαταγμάτων του προκατόχου του και η αναγνώριση των αποφάσεων της ΣΤ΄ Οικουμενικής συνόδου (Χριστοφιλοπούλου, 1998).

Επίλογος - Συμπέρασμα

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε ο μονοθελητισμός, χριστολογικό δόγμα το οποίο αναπτύχθηκε τον 7ο αιώνα και καταδικάστηκε ως αίρεση. Τον 7ο αιώνα οι θρησκευτικές διαμάχες απασχόλησαν σε μεγάλο βαθμό την εσωτερική πολιτική των αυτοκρατόρων. Ο Ηράκλειος Α΄ στήριξε αρχικά τη μονοενεργητική και αργότερα τη μονοθελητική διδασκαλία του πατριάρχη Σεργίου, καθώς πίστευε ότι θα ήταν αποδεκτή και θα επανέφερε στους κόλπους της αυτοκρατορίας τους μονοφυσίτες της Αρμενίας, της Μεσοποταμίας, της Συρίας, της Παλαιστίνης και της Αιγύπτου που κινδύνευαν από τις επιθέσεις των Περσών και αργότερα των Αράβων. Ο μονοθελητισμός, που εισήχθη με την *Ἐκθεσιν* του Ηρακλείου το 638, συνάντησε αντίδραση και των μονοφυσιτών και των ορθοδόξων. Ο διάδοχος του Ηρακλείου, Κώνστας Β', με τον *Τύπο* που εξέδωσε το 648 απαγόρευσε κάθε συζήτηση για τις ενέργειες ή τις θελήσεις του Χριστού. Οι προσπάθειες όμως τόσο του Ηρακλείου όσο και του Κωνσταντίνου Β' απέτυχαν. Πνευματικός ηγέτης των ορθοδόξων στη διάρκεια των μονοθελητικών συζητήσεων υπήρξε ο Μάξιμος ο Ομολογητής, ένας από τους πιο αξιόλογους Βυζαντινούς θεολόγους. Ο διάδοχος του θρόνου Κωνσταντίνος Δ' συγκάλεσε την ΣΤ΄ Οικουμενική σύνοδο (Κπολη 680/1), που καταδίκασε τη νέα αίρεση, αναθεμάτισε τους οπαδούς της και τάχθηκε υπέρ της Ορθοδοξίας. Τελευταία ανεπιτυχή προσπάθεια αναβίωσης του μονοθελητισμού έγινε το 712 από τον Βαρδάνη Φιλιππικό.

Συμπερασματικά, ο μονοθελητισμός ήταν η τελευταία αποτυχημένη προσπάθεια της πολιτικής αυτοκρατόρων και πατριαρχών για τη λύση του προβλήματος των

θησκευτικών αντιθέσεων και διαμαχών. Η αυτοκρατορική εξουσία αφενός προσπάθησε να τον επιβάλλει με διατάγματα, αφετέρου στα πενήντα χρόνια των θρησκευτικών αντιθέσεων και διαμαχών συστηματικά απέφευγε τη σύγκληση Οικουμενικής συνόδου στις εργασίες της οποίας, όταν συνεκλήθη, ο μονοθελητισμός ήταν καταδικασμένος να αποδειχθεί αιρετική πλάνη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανάστος, Μ. (1979). *Ἡ μονοθελητική ἔρις*. Στο: Γ. Μπάγιας (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, (τόμ. 8, σελ. 246-252). Ἀθήναι: Εκδοτική Ἀθηνῶν Α.Ε..
- Αρβανίτης, Α. (1966). *Μαρωνῖται*. Στο: Π. Λυγγούρης (Επιμ.), *Θρησκευτική και Ἠθική Εγκυκλοπαίδεια*, (τόμ. 8, στ. 806-811). Ἀθήναι: Α. Μαρτίνος.
- Kaegi, W. (2007). *Ἡράκλειος, Αυτοκράτορας του Βυζαντίου*, (μτφρ. Κωνσταντίνου Δ.). Ἀθήναι: Ἴνδικτος.
- Καραγιαννόπουλου, Ι. (1993). *Ιστορία Βυζαντινῆς Κράτους*, τ. Β΄. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρμίρης, Ι. (1960). *Τα Δογματικά και Συμβολικά Μνημεία της Ορθοδόξου Καθολικῆς Εκκλησίας* (2^η έκδ.), τ. Α΄. Ἐν Ἀθήναις: χ.ό..
- Κονιδάρη, Γ. (1957). *Γενική Εκκλησιαστική Ιστορία* (2^η έκδ.), τ. Α΄. Ἐν Ἀθήναις: χ.ό..
- Κουντούρα-Γαλάκη, Ε. (1996). *Ο βυζαντινός κλήρος και η κοινωνία των «Σκοτεινῶν Αἰώνων»* (Μονογραφίες 3). Ἀθήνα: Ἐθνικό Ἰδρυμα Ἐρευνῶν, Ἰνστιτούτο Βυζαντινῶν Ἐρευνῶν.
- Ματσούκας, Ν. (2010). *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Β* (Φιλοσοφική και Θεολογική Βιβλιοθήκη 3). Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Στράτος, Α. (1978). *Θρησκευτική πολιτική τοῦ Ἡρακλείου*. Στο: Γ. Μπάγιας (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, (τόμ.7, σελ. 242-243). Ἀθήναι: Εκδοτική Ἀθηνῶν Α.Ε..
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (n.d.). *Ψηφιακό Σχολεῖο. Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Διαθέσιμο online: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>, προσπελάστηκε στις 12/9/2020.
- Φειδάς, Β. (2002). *Εκκλησιαστική Ιστορία* (3^η έκδ.), τ. Α΄. Ἀθήναι: Εκδόσεις «Διήγηση».
- Χρήστου, Π. (2006). *Ελληνική Πατρολογία* (2^η έκδ.), τ. Ε΄. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Χριστοφιλοπούλου, Α. (1979). *Το μονοθελητικό πρόβλημα καί ἡ Δυτική πολιτική τοῦ*

Κώνσταντος Β΄. Στο: Γ. Μπάγιας (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, (τόμ. 8, σελ. 12-13). Άθηναι: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε..

Χριστοφιλοπούλου. Α. (1998). *Βυζαντινή Ιστορία* (2η έκδ.), τ. Β΄1. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Διερεύνηση και καταγραφή του τρόπου προσέγγισης του περιαστικού δάσους, στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που υλοποιήθηκαν σε Γυμνάσια του Ν. Θεσσαλονίκης από το 2014 έως το 2019.

Τσιούρη Αφροδίτη, Υποψ. Διδάκτορας, tsiouria@for.auth.gr

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ράγκου Πολυζένη, Επίκ. καθηγήτρια, ΑΠΘ, pragkou@for.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση και η καταγραφή του τρόπου που προσεγγίζεται το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης, ως θέμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), στα σχετικά προγράμματα, που υλοποιήθηκαν σε κάποια από τα 162 Γυμνάσια του Ν. Θεσσαλονίκης, το διάστημα από το 2014 έως το 2019. Οι επιμέρους σκοποί της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν κατά πόσο τα περιαστικά δάση της Θεσσαλονίκης αποτελούν αντικείμενο των σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ), ποιοί είναι οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών και από ποιες διαστάσεις της ΠΕ χαρακτηρίζονται αυτά. Η ανάλυση του υλικού που κατατέθηκε από τους εκπαιδευτικούς στα αρμόδια γραφεία της Β/θμιας εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, έδειξε ότι η προσέγγιση του θέματος είναι φυσιολατρική/οικολογική και γνωσιοκεντρική, απουσιάζει από τα προγράμματα ο πλουραλισμός των στόχων της ΠΕ και απουσιάζουν στην πλειονότητα των προγραμμάτων τα χαρακτηριστικά μιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Τέλος διαπιστώθηκε η έλλειψη συστηματικής και αξιόπιστης αξιολόγησης των προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιαστικό δάσος, Γυμνάσιο

Εισαγωγή

Η διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης των σχολικών ΠΠΕ με θέμα το περιαστικό δάσος, συνδέεται με δύο προκλήσεις.

Η πρώτη έχει να κάνει με το κομβικό σημείο στο οποίο βρίσκεται σήμερα η ΠΕ. Έχει γίνει συνήθεια να επικαλούμαστε τη νεαρή ηλικία μιας επιστήμης ή ενός γνωστικού αντικείμενου, προκειμένου να εξηγήσουμε μια κατάσταση χρόνιας κρίσης, που εκφράζεται μέσα από τη διατήρηση των διαφορετικών αντιλήψεων που διαιρούν όσους ασχολούνται με το εν λόγω αντικείμενο. Η ΠΕ για χρόνια δεν ξέφευγε από αυτόν τον κανόνα (Ράγκου 2004).

Ωστόσο, 43 χρόνια μετά την ιστορική Διακυβερνητική Διάσκεψη για την ΠΕ, που πραγματοποιήθηκε στην Τιφλίδα (1977), όπου οριοθετήθηκε εννοιολογικά και μεθοδολογικά το πλαίσιο της ΠΕ και καθιερώθηκαν διεθνώς τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο, οι σκοποί και οι στόχοι της ΠΕ, 30 χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση της ΠΕ στην Ελλάδα (Ν. 1892/31-7-90, ΦΕΚ 101, τ. Α'), 23 χρόνια μετά τη Διεθνή Διάσκεψη της

UNESCO για την ΠΕ στη Θεσσαλονίκη (1997), όπου επαναπροσδιορίστηκε η ΠΕ στην προοπτική της αειφορίας, 6 χρόνια μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος της UNESCO «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (2005-2014), όπου τέθηκαν νέες στρατηγικές για την συνέχιση της πορείας της ΠΕ [«Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (UNESCO 2013)] και της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη της UNESCO (Αϊτσι – Ναγκόγια της Ιαπωνίας, Νοέμβριος 2014) και τέλος μετά από εκατοντάδες επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια ή/και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα της ΠΕ, μπορούμε στ' αλήθεια να εξακολουθούμε να επικαλούμαστε μια αιώνια κρίση νεότητας για την ΠΕ;

Πού βρίσκονται λοιπόν σήμερα οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την κατανόηση των διευρυμένων σκοπών και στόχων της ΠΕ, στην προοπτική της αειφορίας; Κατά πόσο η προηγηθείσα εμπειρία αναδόμησε, πάνω σε μια νέα φιλοσοφία, σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας, την πορεία της ΠΕ στο σχολείο;

Η δεύτερη πρόκληση έχει να κάνει με τη σπουδαιότητα του θέματος, που είναι τα δάση. Πολύ σπουδαία φυσικά συστήματα σε πλανητικό επίπεδο, με πολύτιμες οικοσυστημικές λειτουργίες, φύλακες της βιοποικιλότητας, του περιβάλλοντος, του πολιτισμού και λειτουργίες που συμβάλλουν στον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής και του φαινομένου του θερμοκηπίου.

Το δάσος συνδέεται θετικά με αξιόλογους φυσικούς πόρους, όπως βιοποικιλότητα, έδαφος, νερά (επιφανειακά και υπόγεια), ατμόσφαιρα κ.λπ. Από τις διάφορες λειτουργίες του δάσους προκύπτουν πολύ σπουδαία αγαθά και υπηρεσίες και για τον άνθρωπο. Τα περιστατικά δάση είναι εξίσου ένας ανεκτίμητος φυσικός πόρος. Το περιστατικό δάσος της Θεσσαλονίκης εφάπτεται με το πολεοδομικό συγκρότημα, το οποίο δυστυχώς χαρακτηρίζεται από πολύ μικρή αναλογία πρασίνου ανά κάτοικο 2,73 τ.μ. (Ανανιάδου-Τζημοπούλου κ.α 2006).

Παρά τις πολύ σπουδαίες περιβαλλοντικές λειτουργίες τους, τα δάση κινδυνεύουν από διάφορες αιτίες (πυρκαγιές, υπερυλοτομήσεις ή λαθροϋλοτομίες, ρύπανση, καταπατήσεις κ.λπ.). Η κυριότερη αιτία είναι η στάση των ανθρώπων ως προς τον πολύτιμο αυτό φυσικό πόρο. Η στάση αυτή οφείλεται στα κενά του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου, στην πλημμελή προστασία τους από τις αρμόδιες υπηρεσίες, αλλά και στην έλλειψη σχετικών γνώσεων και στην ασύνετη, αστόχαστη και ανεύθυνη συμπεριφορά των πολιτών. Η σχολική εκπαίδευση εν γένει και ιδιαίτερα η ΠΕ επομένως είναι απαραίτητο να προσανατολιστεί προς την κατεύθυνση της προστασίας των δασών, της αναβάθμισης και της αειφορικής διαχείρισής τους.

Είναι προφανές ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος που προσεγγίζονται τα περιστατικά δάση, στο πλαίσιο των σχολικών ΠΠΕ και μάλιστα όταν απευθύνονται σε εφήβους. Το δάσος είναι το καταλληλότερο πεδίο για να περάσουν όλες οι κατηγορίες

στόχων μιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και κυρίως στόχοι που συνδέονται με αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, με καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών αξιών και ενός νέου ηθικού κώδικα, δηλαδή ενός νέου αξιακού κώδικα για τους μελλοντικούς πολίτες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή του τρόπου που προσεγγίζεται το περιαστικό δάσος, ως θέμα ΠΕ, στα ΠΠΕ, που υλοποιήθηκαν σε Γυμνάσια του Ν. Θεσσαλονίκης, το διάστημα από το 2014 έως το 2019. Οι επιμέρους σκοποί είναι να διερευνηθούν: α) κατά πόσο το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης αποτελεί θέμα των σχολικών ΠΠΕ, β) ποιος είναι ο τρόπος προσέγγισης του θέματος αυτού, γ) ποιοι είναι οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών και δ) από ποιές διαστάσεις της ΠΕ χαρακτηρίζονται τα προγράμματα αυτά.

Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας απετέλεσε το σύνολο των ΠΠΕ με θέμα τα περιαστικά δάση του Ν. Θεσσαλονίκης (Χορτιάτη, Κέδρινου λόφου ή Σείχ Σου, Κουρί και Ωραιοκάστρου), που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από Γυμνάσια του νομού Θεσσαλονίκης από το 2014 έως το 2019.

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επελέγη η περιοχή της Θεσσαλονίκης στην οποία λειτουργούν 162 Γυμνάσια, δημόσια και ιδιωτικά, 83 στην Ανατολική (70 δημόσια, 13 ιδιωτικά) και 79 στη Δυτική Θεσσαλονίκη (77 δημόσια, 2 ιδιωτικά). Τα σχολεία αυτά έχουν σχετικά εύκολη πρόσβαση σε όλα τα περιαστικά δάση με τα πολλαπλά οφέλη για τους κατοίκους και τους επισκέπτες της Θεσσαλονίκης. Για τον προσδιορισμό του τελικού δείγματος διερευνήθηκε υλικό που αφορούσε 2442 τίτλους ΠΠΕ των σχολείων Β'θμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης, για τα έτη 2014-2019 (πληθυσμός). Ο εντοπισμός των προγραμμάτων των Γυμνασίων, για την ίδια χρονική περίοδο, που είχαν θέμα το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης ήταν αρκετά επίπονος και χρονοβόρος, καθότι στην πλειονότητα των προγραμμάτων, ήταν πολύ δύσκολη η διάκριση με βάση μόνο τον θεματικό τίτλο του προγράμματος. Υπήρχαν προγράμματα που ασχολήθηκαν με το δάσος χωρίς ο όρος δάσος να αναφέρεται στον τίτλο, π.χ. «Απόδραση στη φύση», το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Όπως υπήρχαν και προγράμματα που ανέφεραν το δάσος στο τίτλο, αλλά το δάσος ήταν εκτός της περιαστικής περιοχής της Θεσσαλονίκης π.χ. «Ανιχνεύοντας τα Ελληνικά δάση», όπου δεν ασχολήθηκαν καθόλου με τα περιαστικά δάση, αλλά πραγματοποίησαν εκδρομή στη Ροδόπη, το οποίο αγνοήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Το υλικό της παρούσας έρευνας αναζητήθηκε και εντοπίστηκε στα αρμόδια γραφεία της Β'θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η μεθοδολογία με την οποία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα ΠΠΕ με θέμα τα περιαστικά δάση της Θεσσαλονίκης, ήταν η έρευνα και η λογική σκέψη (Cohen et al. 2007) και η ανάλυση περιεχομένου (Weber 1990). Οι γραπτές μαρτυρίες (Document analysis), είναι γνωστές και ως γραπτές εκθέσεις, δελτία απολογισμού ή αναφορές) (Creswel 2011). Οι γραπτές

αυτές μαρτυρίες ήταν α) εκθέσεις των εκπαιδευτικών, β) γραπτά κείμενα που παρήχθησαν από τους μαθητές και γ) οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες κ.λπ.) σχετικό με το πρόγραμμα. Τις εκθέσεις είχαν συντάξει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων μετά την υλοποίηση των ΠΠΕ.

Καταβλήθηκε προσπάθεια να εντοπιστεί και να καταγραφεί η μέγιστη δυνατή πληροφορία από το «παραδοτέο» υλικό πάσης φύσεως και να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενό του. Η εργασία αυτή γινόταν αρκετά δύσκολη όταν τα στοιχεία δεν ήταν ρητά εκφρασμένα αλλά προέκυπταν έμμεσα από υλικό όπως π.χ. φωτογραφίες ή βίντεο. Στην περίπτωση αυτή υπήρχε κίνδυνος υποκειμενισμού στην ανάλυση του υλικού. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως μια περιπτώσιολογική μελέτη (case study).

Αποτελέσματα

Από τα ΠΠΕ των Γυμνασίων του Ν. Θεσσαλονίκης, που υλοποιήθηκαν κατά το διάστημα από το 2014 έως το 2019, μόνο 17 προγράμματα, είχαν θέμα το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης. Το μελετηθέν αυτό υλικό των προγραμμάτων αυτών ήταν ανομοιομορφο και σε πολλές περιπτώσεις ελλιπές. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καταθέτουν στα αρμόδια γραφεία τα δελτία απολογισμού ή τις τελικές εκθέσεις των ΠΠΕ, είναι ιδιαίτερα φειδωλοί σε αυτά που γράφουν. Αρκετές παράμετροι που εντοπιζόνταν σε κάποια προγράμματα έλλειπαν εντελώς από άλλα. Για τα τρία από τα 17 προγράμματα δεν υπήρχαν στοιχεία στο αρχείο της αρμόδιας υπηρεσίας. Επομένως τα υπό σύγκριση και ανάλυση προγράμματα είναι 14.

Άξονες ανάλυσης και προσέγγισης του θέματος

Σε ένα μόνο πρόγραμμα διαφαίνεται η ολιστική προσέγγιση του θέματος των περιαστικών δασών, καθώς σε αυτό γίνονται αναφορές σε πολλούς παράγοντες όπως οικολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, αισθητικούς, και οικονομικούς παράγοντες. Στα υπόλοιπα προγράμματα η προσέγγιση του θέματος είναι καθαρά οικολογική (μελέτη των ειδών, περιβαλλοντικές λειτουργίες κ.λπ.)

Στόχοι των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σε επτά από τα δεκατέσσερα προγράμματα αναφέρεται ότι υπάρχει ως στόχος η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία διαμόρφωσης των στόχων. Σε πέντε από τα δεκατέσσερα προγράμματα διαπιστώνεται η παρουσία τριών κατηγοριών στόχων: γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και συναισθηματικοί. Ενώ στα περισσότερα προγράμματα υπερτερούν οι γνωστικοί στόχοι (8/14) και ακολουθούν οι ψυχοκινητικοί (7/14).

Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σε τέσσερα μόνο από τα δεκατέσσερα προγράμματα εμφανίζονται και οι τρεις διαστάσεις της ΠΕ (γύρω από/μέσα/για χάρη του περιβάλλοντος). Οι αντίστοιχες ομάδες των τεσσάρων αυτών προγραμμάτων προσπάθησαν ενεργά να δράσουν και για χάρη του

περιβάλλοντος και προέβησαν στην καθαριότητα του δάσους και την ενημέρωση πολιτών για τη σπουδαιότητα αυτού. Επίσης μια από αυτές τις ομάδες έκανε δενδροφύτευση και κάποια άλλη συμμετείχε σε εκστρατεία ανακύκλωσης απορριμμάτων στο σχολείο και με τριμελή ομάδα συμμετείχαν σε διεθνή διαγωνισμό για τα δάση της Ευρώπης. Στην πλειονότητα των προγραμμάτων (10/14) επικρατεί μόνον η διάσταση «γύρω από το περιβάλλον» καθώς δίδεται βαρύτητα στη θετικιστική (οικολογική) διάσταση του περιβάλλοντος. Σε εννέα προγράμματα υπήρχε και η διάσταση «μέσα στο περιβάλλον» καθώς αναφέρθηκαν επισκέψεις στο περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η εκπόνηση προγραμμάτων ΠΕ και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτά οπωσδήποτε χαρακτηρίζεται θετική, με όση ατέλεια κι αν υλοποιήθηκαν τα προγράμματα αυτά.

- Οι εκπαιδευτικοί που εκπόνησαν τα προγράμματα φαίνεται ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη φιλοσοφία, τις κατευθυντήριες αρχές και τους στόχους, τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ΠΕ, όπως αυτά διατυπώθηκαν στα βασικά κείμενα της ΠΕ, στη Χάρτα του Βελιγραδίου και στη Διακήρυξη της Τιφλίδας. Πολύ περισσότερο δεν είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες σχετικές έρευνες (Γεωργούση 2016).
- Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το περιαστικό δάσος δεν αντιμετωπίστηκε σύμφωνα με τη θεωρία της ΠΕ, με αποτέλεσμα τα προγράμματα να βασίζονται στη φιλοσοφία ενός ρηχού «περιβαλλοντισμού» και να επικεντρώνονται κυρίως σε δραστηριότητες φυσιολατρικού χαρακτήρα, μέσα από τις οποίες το δάσος αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα, δημιουργώντας μια γραμμική οπτική για τις πολύπλοκες σχέσεις των οικοσυστημάτων.
- Διακρίνεται μία γνωσιοκεντρική τάση και θεώρηση του θέματος στα προγράμματα, που θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την απλή μετάδοση της πληροφορίας και η οποία απέχει κατά πολύ από τις προσεγγίσεις της ΠΕ, βασικός στόχος της οποίας δεν είναι η απλή ενημέρωση των μαθητών και η παροχή γνώσεων, αλλά η ριζική και εκ βαθέων αλλαγή της συμπεριφοράς των πολιτών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και η υιοθέτηση μιας κοινωνικά και πολιτικά κριτικής στάσης ζωής (Γεωργόπουλος 2014, Φλογαΐτη 2006).

Ειδικότερα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

Ως προς τους άξονες προσέγγισης και ανάλυσης του θέματος. Η ολιστική προσέγγιση δεν είναι μια εμμονή της ΠΕ. Σε αυτή, η έμφαση μετατίθεται από τις γνώσεις, στις ικανότητες, αξίες και στάσεις, σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, σε δράσεις αλλά και σε ηθικές διαστάσεις (Φλογαΐτη 2011, Αλαχιώτης 2006), γεγονός πολύ επιθυμητό στην ΠΕ, που όμως δεν παρατηρείται στα

προγράμματα που μελετήθηκαν. Επίσης η ολιστικότητα είναι βασική κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Δημητρίου 2009).

Σε πολύ μικρό βαθμό επίσης εξετάστηκε το δάσος μέσα από τα προγράμματα υπό το πρίσμα της κλίμακας χώρου. Στην ΠΕ είναι σημαντικό να προσεγγίζονται τα ζητήματα σε διαφορετική κλίμακα χώρου και να προβάλλονται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό επιτρέπει στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο, με τρόπο ώστε να οδηγείται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη (Ράγκου 2004).

Τέλος απουσιάζει εντελώς η διάσταση του θέματος στο χρόνο (παρελθόν, παρόν και μέλλον). Η μελέτη αφορά μόνον το παρόν. Δίνοντας μια ιστορική διάσταση του παρελθόντος, θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη γνώση γύρω από το μελετώμενο ζήτημα και να επιτευχθεί μια κριτική και πολυδιάστατη προσέγγιση. Η έλλειψη επίσης αναφορών στη διάσταση του μέλλοντος καθώς και στην πρόβλεψη των συνεπειών στο μέλλον, καθιστά την προσέγγιση μονοδιάστατη, δεν συνάδει με αυτό που η περιβαλλοντική υποβάθμιση απαιτεί και δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της αειφορίας, όπου η διαγενεακή ισότητα δεν προβάλλεται, έτσι ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τη διάσταση του μέλλοντος και τις ανάγκες και των επόμενων γενεών (Χρόνη 2013).

Ως προς τους στόχους των προγραμμάτων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, επικρατεί η γνωσιοκεντρική προσέγγιση στα προγράμματα που αναλύθηκαν. Η απόκτηση νέων γνώσεων υπερτερεί έναντι άλλων κατηγοριών στόχων. Σύμφωνα με τους Bloom et al (1986) οι στόχοι (γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί) καθορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και από τη φύση του προς διδασκαλία αντικειμένου. Στην παρούσα έρευνα, το δάσος είναι το κατεξοχήν ιδανικό πεδίο για καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, συνειδητοποίησης κ.λπ. Η καλλιέργεια αξιών ως στόχος κρίνεται ελλιπής στα προγράμματα που αναλύθηκαν.

Ένα καλά οργανωμένο ΠΠΕ θα πρέπει να έχει όχι μόνον ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους, αλλά και να λαμβάνει υπόψη τις τρεις περιοχές μάθησης και εμπειρίας (Bloom and Krathwoll 1986): 1. Γνωστική, προσαρμοσμένη στα γεγονότα, 2. Συναισθηματική, προσανατολισμένη στα συναισθήματα και 3. Ψυχοκινητική, προσανατολισμένη στη δράση. Οι στόχοι των ΠΠΕ αναφέρονται επίσης και ως γνωστικοί, επιστημονικοί, κοινωνικοί, αισθητικοί, αυτομορφωτικοί και στόχοι διαμόρφωσης στάσεων ζωής (ΔΕΠΠΣ 2003).

Ως προς τη διάσταση της ΠΕ στα προγράμματα. Η γνωσιοκεντρική προσέγγιση των προγραμμάτων της παρούσας μελέτης οδηγεί αναπόφευκτά στην υιοθέτηση της διάστασης «γύρω από το περιβάλλον». Το δάσος δηλαδή εδώ αντιμετωπίζεται ως

αντικείμενο μελέτης και μάθησης. Πρόκειται για μια εκπαίδευση που προσφέρει γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και δεξιότητες που συνδέονται με την απόκτηση αυτών των γνώσεων (Lucas 1980). Επίσης με μικρότερη συχνότητα παρατηρούμε στα προγράμματα και τη διάσταση «μέσα στο περιβάλλον», γιατί οι επισκέψεις στο δάσος είναι μια δραστηριότητα που επιλέγεται συχνά από τις περιβαλλοντικές ομάδες στα σχολεία. Όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα, δίνεται περισσότερη βαρύτητα στις διαστάσεις «γύρω από» και «μέσα στο» και πολύ μικρότερη στην διάσταση «για χάρη του περιβάλλοντος». Οι δύο πρώτες διαστάσεις επιλέγονται περισσότερο από τους/τις εκπαιδευτικούς γιατί τις θεωρούν ασφαλείς προσεγγίσεις (Τσαλίκη 2006).

Αν και υποστηρίζεται ότι οι τρεις εκπαιδευτικές διαστάσεις (γύρω από/μέσα/για χάρη του περιβάλλοντος) πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρη μιας συνολικής προσέγγισης και όχι ξεχωριστά (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη 2005) και ότι για την επιτυχία των προγραμμάτων ΠΕ πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ανωτέρω τρεις διαστάσεις, ωστόσο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι επιθυμητό να επιδιώκουμε να επικρατεί η διάσταση «για χάρη του περιβάλλοντος» που οδηγεί στην καρδιά της ΠΕ, δηλαδή στο θέμα των αξιών και της δράσης (Τσαλίκη 2005, Ράγκου 2004). Η διάσταση «υπέρ ή για χάρη του περιβάλλοντος» οδηγεί σε δράσεις υπέρ του περιβάλλοντος και αποσκοπεί στο να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών, τέτοιων που να διασφαλίζουν ότι ως πολίτες θα παίρνουν αποφάσεις και θα ενεργούν για οικολογική ισορροπία και για την καλύτερη δυνατή διατήρηση του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Fien (1993 στο Τσαλίκη 2006) η διάσταση υπέρ του περιβάλλοντος τονίζει επίσης την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Ν.Σ. (2006). *Βιοηθική-Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.
- Ανανιάδου -Τζημοπούλου, Μ., Παπαμίχος, Ν., Διαμαντόπουλος, Σ. και Ζάγκας, Θ. (2006). Στρατηγικό και επιχειρησιακό σχέδιο για το πράσινο στη Θεσσαλονίκη. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Συμβούλιο Περιβάλλοντος ΑΠΘ. «Τα περιβαλλοντικά προβλήματα της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής: Οι απόψεις του ΑΠΘ»*. Θεσσαλονίκη 1-4/6/2006, 77-85.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986). *Taxonomy of Educational Objectives*.
- Bloom, B.S., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. and Krathwohl, D. (1986). *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων: Τόμος Α' - Γνωστικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

- Creswel, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Πρώτη Ελληνική Έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Έλλην.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment. Critical curriculum theorizing and environmental education*. Deakin University.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζήτημα ταυτότητας*. Gutenberg. Αθήνα.
- Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούση, Α. (2016). *Η προσέγγιση του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής μέσα από τα βιβλία Β/θμιας Εκπαίδευσης, από τη σκοπιά μιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- ΔΕΠΠΣ. (2003). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lucas, A. M. (1980). The role of science education in education for the environment. *Journal of Environmental Education*, 12(2), 32-37
- N. 1892/1990 (ΦΕΚ 101 τ. Α/31-7-1990) άρθρο 111 με θέμα «Χρηματοδότηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης».
- Ράγκου, Π. (2004). *Διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη*.
- Τσαλίκη, Β. (2005). Για χάρη του περιβάλλοντος. Λόγια ή πράξεις; Γεωργόπουλος Δ.Α. (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg. 279-292.
- Τσαλίκη, Ε. (2006). *Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση για περιβαλλοντική δράση των παιδιών που ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του δάσους*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14549>.
- UNESCO. (2013). *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-Up to the United Nations. Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*. UNESCO General

Conference, 37th Session: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf>

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*, 2nd ed. Newbury Park, CA.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Χρόνη, Μ. (2013). *Η προσέγγιση της έννοιας του περιβάλλοντος μέσα από τα βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

Εμπειρική έρευνα για την εμφάνιση του burnout σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας

Κοντοδημόπουλος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., nkontodimo@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας και η συσχέτισή του με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε 101 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επελέγησαν με τη μέθοδο της «βολικής δειγματοληψίας». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν «υποφέρουν» ιδιαίτερα από το σύνδρομο. Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση του φαινομένου. Παρ' όλα αυτά, οι γυναίκες και οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ελαφρώς πιο εξουθενωμένοι από τους άντρες.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, φύλο, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η σχέση των ανθρώπων με την εργασία τους και οι δυσκολίες που προκύπτουν όταν αυτή η σχέση γίνεται προβληματική έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό φαινόμενο τα τελευταία χρόνια, ενώ ο όρος «burnout» χρησιμοποιείται για να το περιγράψει από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001). Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001) στο burnout ενυπάρχουν τρεις διαστάσεις: α) Η συναισθηματική εξάντληση, δηλαδή η συναισθηματική και γνωστική απομάκρυνση κάποιου από την εργασία του, πιθανώς για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την υπερβολική πίεση της εργασίας του. β) Η αποπροσωποποίηση, δηλαδή η προσπάθεια ώστε κάποιος να δημιουργήσει μία απόσταση ανάμεσα στον εαυτό του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Με αυτό τον τρόπο οι απαιτήσεις τους γίνονται πιο διαχειρίσιμες, αφού πλέον θεωρούνται «απρόσωπα αντικείμενα». γ) Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης, δηλαδή η διάβρωση της αίσθησης που έχει κάποιος για την αποτελεσματικότητά του.

Οι συνέπειες αυτού του συνδρόμου μπορεί να είναι παθολογικές, π.χ. καρδιαγγειακές παθήσεις, έλκος στομάχου, σωματικές ενοχλήσεις, ψυχοσωματικά συμπτώματα και καταθλιπτική διάθεση (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996· Guglielmi & Tatrow, 1998). Επιπλέον, επηρεάζεται η καθημερινή παρουσία και απόδοση του ατόμου στο χώρο εργασίας, μιας και τα άτομα που βιώνουν εξουθένωση εμφανίζουν μειωμένη παραγωγικότητα, συχνές απουσίες, σταδιακή απόσυρση και τελικά παραίτηση από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Maslach et al, 2001). Γενικότερα, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στο εργατικό δυναμικό επιφέρει υψηλό κόστος στα εθνικά συστήματα υγείας και τις επιχειρήσεις παγκοσμίως, αφού συνεπάγεται αυξημένες δαπάνες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, χαμηλή παραγωγικότητα και ποιότητα έργου, πρόωρες συνταξιοδοτήσεις (Ganster & Rosen, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματιών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση (Innstrand, Melbye-Langballe, Falkum & Gjerlow-Aasland, 2011· Lambert, McCarthy, O' Donnell & Wang 2009). Οι λόγοι για το παρατεταμένο εργασιακό άγχος, που συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξάντληση, μπορεί να είναι είτε εξωγενείς, δυσάρεστες συνθήκες στο επαγγελματικό περιβάλλον, υπερβολικός φόρτος εργασίας, έλλειψη συνεργασίας κλπ., είτε ενδογενείς, ατομικά στοιχεία χαρακτήρα, απογοήτευση και ματαίωση λόγω μη ρεαλιστικών προσδοκιών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Μεθοδολογία

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, με χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού πακέτου IBM SPSS Statistics. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις δημογραφικού και υπηρεσιακού περιεχομένου, ενώ στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach & Jackson (1986) που αποτελείται από 21 ερωτήσεις, σχεδιασμένες να μελετήσουν τις 3 διαστάσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι απαντήσεις βασίζονται στην κλίμακα Likert 5 βαθμών εκτεινόμενη από το ποτέ έως το πάντοτε, με ενδιάμεσες απαντήσεις τα σπάνια, μερικές φορές, συχνά.

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. Προσκλήθηκαν, μέσω e-mail που εστάλη στα σχολεία τους, να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργηθεί στην πλατφόρμα του Google forms. Συνεπώς, πρόκειται για «βολική δειγματοληψία» (Creswell, 2011). Τελικώς, συμμετείχαν στην έρευνα 101 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 23,8% ήταν άντρες και το 76,2% γυναίκες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση ενδεχόμενης ύπαρξης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί ενδεχόμενη ύπαρξη συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών και της εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, διερευνήθηκε η συσχέτιση του αριθμού των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρέχουν, κατ' αρχήν, ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικά, δεν υποφέρουν από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνολικά, οι γυναίκες εμφανίζονται να υποφέρουν λίγο περισσότερο από τους άντρες, μια διαφορά η οποία, όμως, δεν είναι σημαντική στατιστικά.

φύλο εκπαι- δευτικών	Mean	N	Std. Deviation
Αντρας	3,6958	24	,41451
Γυναίκα	3,5828	77	,41764
Total	3,6096	101	,41764

Πίνακας 1: Μέσοι όροι επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά και ανά φύλο

Όσον αφορά την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και πως επηρεάζεται από την ανεξάρτητη μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές. Φαίνεται να υποφέρουν λιγότερο από το σύνδρομο όσοι έχουν 21-25 χρόνια υπηρεσίας και περισσότερα από 30, ενώ κάπως περισσότερο επηρεάζονται όσοι έχουν έως 5 έτη υπηρεσίας.

Ετη προϋπηρεσίας	Mean	N	Std. Deviation
1-5	3,4167	4	,22796
6-10	3,4812	19	,40215
11-15	3,6552	29	,39753
16-20	3,6366	24	,38335
21-25	3,8095	8	,24939
26-30	3,4725	11	,58532
>30	3,8016	6	,53318
Total	3,6096	101	,41764

Πίνακας 2: Μέσοι όροι επαγγελματικής εξουθένωσης ανά έτη υπηρεσίας

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας και η συσχέτισή του με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υποφέρουν ιδιαίτερα από το σύνδρομο. Οι γυναίκες εμφανίζονται να υποφέρουν κάπως περισσότερο από τους άντρες, με μικρή όμως διαφορά, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Duatepe & Akkus- Cikli (2004) και Aftab & Khatoon (2012) που έδειχναν τους άντρες να υποφέρουν περισσότερο. Εξετάζοντας κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου χωριστά εντοπίσαμε μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση των γυναικών έναντι των αντρών όπως ακριβώς και οι Antoniou, et al (2006), Παπαγιάννη, Ρέππα (2008), Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière & Kovess-Masféty (2009) και Innstrand, et al. (2011) στις δικές τους έρευνες. Επίσης, οι άντρες εμφάνισαν και υψηλότερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τις γυναίκες, με μικρή όμως διαφορά. Αυτό το εύρημα είχαν εντοπίσει και οι Vercambre, et al. (2009), ενώ αντίθετα οι Aftab και Khatoon (2012) είχαν βρει τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη προσωπική επίτευξη. Τέλος, στη διάσταση της αποπροσωποποίησης δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Όσον αφορά την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση του burnout εμφανίζονται μικρές διαφοροποιήσεις. Όσοι έχουν τη μικρότερη εμπειρία, δηλαδή έως 5 χρόνια φαίνεται πως επηρεάζονται περισσότερο, ενώ λιγότερο όσοι έχουν 21-25 χρόνια. Πιο εξαντλημένοι συναισθηματικά εμφανίστηκαν αυτοί με 26-30 έτη προϋπηρεσίας και όσοι είχαν έως 10 έτη, ενώ λιγότερο εξαντλημένοι αυτοί με 21-25 χρόνια. Οι πιο αποπροσωποποιημένοι ήταν και πάλι αυτοί με υπηρεσία ως 5 έτη και οι λιγότερο αυτοί με περισσότερο από 30. Τέλος, οι λιγότερο έμπειροι με μέχρι 10 έτη είχαν τη χαμηλότερη προσωπική επίτευξη, ενώ όσοι είχαν πάνω από 20 έτη εμφάνισαν την υψηλότερη επίτευξη.

Εξετάζοντας και τα υπόλοιπα δημογραφικά δεδομένα των ερωτηθέντων και τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων σύμφωνα με αυτά, δε διαπιστώνει κανείς κάποια αξιοσημείωτη διαφορά, εκτός ίσως από το γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων εμφανίζονται να υποφέρουν λιγότερο από το burnout, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, λόγω της οικονομικής κρίσης που έχει επικρατήσει στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία, εντυπωσιάζει το γεγονός ότι το 58,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε πως “πάντα” ή “συχνά” ανησυχεί για το αν ο μισθός τους θα είναι επαρκής, ενώ μόνο το 19,8% απάντησε “σπάνια” ή “ποτέ”. Σε αυτή την ερώτηση οι γυναίκες φάνηκαν να ανησυχούν αρκετά περισσότερο από τους άντρες.

Σε γενικές γραμμές, και παρά τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα που επικρατούν στην πατρίδα μας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται να διατηρούνται σε ικανοποιητικό επίπεδο ως προς την ενδεχόμενη προσβολή τους από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με την “σιγουριά” που αισθάνονται για τη θέση τους καθώς δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα κάποια μορφή αξιολόγησης, η οποία θα απειλούσε τη μονιμότητα της εργασίας τους.

Δε θα πρέπει να αγνοήσουμε και τους περιορισμούς που τίθενται στη συγκεκριμένη έρευνα. Πρώτα απ' όλα, το δείγμα των 101 εκπαιδευτικών είναι αρκετά περιορισμένο ώστε να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα. Επιπλέον, αυτό το δείγμα αφορά μόνο τον Ν. Αχαΐας, οπότε ενδεχομένως δεν είναι αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών όλης της επικράτειας. Συνεπώς, μια ενδιαφέρουσα μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη διαφοροποίηση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το είδος της περιοχής στην οποία βρίσκονται τα σχολεία στα οποία εργάζονται ώστε να εντοπιστεί ποιοι "πιέζονται" περισσότερο.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μελλοντική έρευνα που να αφορά την ενδεχόμενη διαφοροποίηση εμφάνισης του burnout ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν κάποια θέση ευθύνης (π.χ. διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, συντονιστές εκπαίδευσης, διευθυντές εκπαίδευσης) τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Γενικώς, πρόκειται για ένα θέμα που αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος με περισσότερες, μεγαλύτερες και πιο εξειδικευμένες έρευνες, ώστε μελλοντικά να εξαχθούν συμπεράσματα ικανά να οδηγήσουν στην πρόληψη του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aftab, M., & Khatoon, T. (2012). Demographic differences and occupational stress of secondary school teachers. *European Scientific Journal*, 8(5), 159-175.
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), 261-275.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Duatepe, A., & Akkuş-Çikla, O. (2004). The attitudes towards teaching professions of in-service and pre-service primary school teachers. *Pedagogika*, 70, 61-65.
- Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of management*, 39(5), 1085-1122.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61-99.

- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2011). Exploring within-and between-gender differences in burnout: 8 different occupational groups. *International archives of occupational and environmental health*, 84(7), 813-824.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's journal of psychology*, 9(1), 104-112.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.
- Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9(1), 333.
- Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, Μ. Σωκράτους (Επιμ.), 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. 6-7 Ιουνίου 2008 (σσ. 57-82). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ενδεικτική πρόταση σύνταξης Προγράμματος Σπουδών για την εισαγωγή της ειδικότητας «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματογράφος - Μονταδόρος» στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

Γεωργαντζέλη Πολυξένη

Εκπαιδευτικός Διοίκησης Επιχειρήσεων, tzenigeo@hotmail.com

Γκολώνης Χρυσάνθος

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός MSc, Υπ. Διδάκτωρ, crisgoloni@gmail.com

Ζειμπέκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός, k.zeibekis@gmail.com

Μαραγκόζογλου Θρασύβουλος

Εκπαιδευτικός Ηλεκτρονικός Μηχανικός, maragozoglouthr@yahoo.gr

Χαρακλιάς Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός, haraklias@gmail.com

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων ΠΕ82

ezogob7@gmail.com

Περίληψη

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) ως υποσύνολο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.), εντάσσονται στη μετα-δευτεροβάθμια μη υποχρεωτική Εκπαίδευση και παρέχουν επίσημη αλλά αδιαβάθμητη αρχική επαγγελματική εκπαίδευση – κατάρτιση (IVET). Ως αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση νοείται το σύνολο των μαθησιακών διεργασιών, μέσω των οποίων παρέχονται στους εκπαιδευόμενους βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένες ειδικότητες (ή εξειδικεύσεις), που αποσκοπούν στην ένταξη του αποφοίτου στην αγορά εργασίας καθώς και στην επαγγελματική κινητικότητα αλλά και στην ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός των Ι.Ε.Κ. (Δημοσίων και Ιδιωτικών) είναι «η παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, καθώς και η εξασφάλιση στους εκπαιδευόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας» (ΦΕΚ18 τ.Α, 14-02-1992). Επίσης, κύριο έργο των Ι.Ε.Κ. είναι η παροχή υψηλού επιπέδου προσόντων, με απώτερο σκοπό την απορρόφηση των καταρτιζομένων από την αγορά εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την επιλογή και τη διαμόρφωση πιστοποιημένων προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, στα πλαίσια των ειδικοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας, με την επιλογή εκπαιδευτών με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία, προκειμένου να

παρέχουν υψηλής ποιότητας κατάρτιση, με τη φιλοξενία σε πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια των δομών της τυπικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας το κατάλληλο περιβάλλον για την ολοκληρωμένη κατάρτισή τους (<http://www.gsae.edu.gr>). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη ένταξης της νέας ειδικότητας «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός - Μονταδόρος» στα Ι.Ε.Κ..

Λέξεις-Κλειδιά: Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, μαθησιακά αποτελέσματα, τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός – Μονταδόρος

Θεωρητική τεκμηρίωση

Στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας (ΥΠΠΕΘ, 2016) αναφέρεται πως η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και η προσπάθεια συνολικής αναβάθμισής της στοιχειοθετεί μία από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η προτεραιότητα που δίνεται στην ΕΕΚ πηγάζει από το διττό της ρόλο, τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό. Ο επαγγελματικός ρόλος αφορά στην προετοιμασία των αποφοίτων, ώστε να είναι ικανοί να εισέλθουν με επιτυχία και αξιώσεις στο επάγγελμα και παράλληλα να συμβάλουν στη βελτίωση του επιχειρηματικού και εργασιακού περιβάλλοντος και συνδέεται άμεσα με την εθνική προσπάθεια για παραγωγική ανασυγκρότηση, με επίκεντρο τη γνώση και την εργασία. Ο κοινωνικός ρόλος αφορά την προετοιμασία των αποφοίτων για τη ζωή.

Το Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ αναφέρεται και περιγράφεται αναλυτικά στο ΦΕΚ 490 τ.Β 20/2/2017. Σύμφωνα με αυτό, τα Προγράμματα Σπουδών της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες του ενήλικου πληθυσμού και να εδράζονται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επιπροσθέτως, πρέπει να στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη μάθηση μέσα από την πράξη, και να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι κατά κανόνα έχουν ήδη διαμορφωμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες, αποφασίζουν συνειδητά να συμμετάσχουν σε μαθησιακές διαδικασίες και έχουν διαφοροποιημένες προσδοκίες σε σχέση με τη μάθηση, καθώς επιζητούν να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που ανταποκρίνονται στα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Επίσης, το Άρθρο 3 «Ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών της ΕΕΚ», αναφέρεται και στην Αναθεώρηση και επικαιροποίηση ειδικοτήτων – Ανάπτυξη νέων ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης της ΕΕΚ θα πρέπει να

αναθεωρηθούν/επικαιροποιηθούν οι υφιστάμενες ειδικότητες με γνώμονα το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, και να δημιουργηθούν νέες, στο βαθμό που αυτό θα κριθεί απαραίτητο, στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης και επανασχεδιασμού της ΕΕΚ. Προς αυτόν το σκοπό πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες:

- Οι ευρύτεροι σκοποί που έχουν τεθεί για την ΕΕΚ στην Ελλάδα, οι οποίοι αναπόφευκτα σχετίζονται με τη στρατηγική κατεύθυνση του παραγωγικού μοντέλου της ελληνικής οικονομίας.

- Οι εκροές του Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, στοιχεία για τον εντοπισμό των υπάρχουσών και αναδυόμενων αναγκών στην αγορά εργασίας σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

- Η ολιστική προσέγγιση των ειδικοτήτων, με στόχο: α) να αποφεύγεται η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των διαφόρων συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, β) να κατανέμονται μεταξύ διαφορετικών συστημάτων ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο εξειδίκευσης και γ) να διευκολύνονται η αντιστοίχιση των ειδικοτήτων, η κατάταξη των αποφοίτων και η κινητικότητα μεταξύ συστημάτων ΕΕΚ διαφορετικών χωρών.

Ακόμη, στο πλαίσιο της πρόνοιας για αλληλοσυμπληρωματικότητα και εναλλακτικές διαδρομές μάθησης, τα Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη δυνατότητα κατάταξης αποφοίτων σε συναφείς ειδικότητες και να διευκολύνουν την κινητικότητα μεταξύ συναφών ειδικοτήτων. Επιπλέον, θα πρέπει να επιτυγχάνεται η ευθυγράμμιση των προγραμμάτων συναφών ειδικοτήτων μεταξύ των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας αναθεώρησης, επικαιροποίησης και ανάπτυξης είτε νέων ειδικοτήτων είτε επαγγελματικών περιγραμμάτων, προκύπτει η ανάγκη για: α) την ανάπτυξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών, β) την αξιοποίηση των υφιστάμενων προγραμμάτων ως βάση για την ανάπτυξη των νέων και γ) την περιορισμένη αναδιαμόρφωση υφιστάμενων προγραμμάτων.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, τα Προγράμματα Σπουδών της ΕΕΚ περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων για τη διά βίου μάθηση, μαθησιακά αποτελέσματα είναι όσα γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να εφαρμόσει, με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ένας εκπαιδευόμενος, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μίας συγκεκριμένης, μακράς ή βραχείας, μαθησιακής διαδικασίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2015). Έτσι, τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης, ανεξαρτήτως του τρόπου απόκτησής της, και αναφέρονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να κατέχει, να κατανοεί και είναι ικανός να

εφαρμόσει μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, σε ευθυγράμμιση με το αντίστοιχο Εθνικό Επίπεδο Προσόντων.

Βασικό στόχο αποτελεί η διασφάλιση του περιεχομένου των προγραμμάτων ΕΕΚ ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες σε δεξιότητες των επιχειρήσεων και της κοινωνίας (European Commission, 2017).

Σε ότι αφορά στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), σε αυτά παρέχεται αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας μη υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης ή στους απόφοιτους των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης ή στους απόφοιτους ανώτατης εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες καθορίζονται και οι Οδηγοί Σπουδών των ειδικοτήτων Ι.Ε.Κ. καταρτίζονται από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) έχουν διάρκεια φοίτησης 5 εξάμηνα, εκ των οποίων το πέμπτο δύναται να είναι πρακτική άσκηση ή εξάμηνο Μαθητείας. Η πρακτική άσκηση μπορεί να υλοποιηθεί και κατά τη διάρκεια του δευτέρου έτους σπουδών, ενώ εάν ο σπουδαστής διαθέτει αποδεδειγμένη εργασιακή εμπειρία στην ειδικότητα, δύναται να απαλλαγεί της πρακτικής άσκησης.

Πιο συγκεκριμένα, η φοίτηση στα Ι.Ε.Κ. διαρκεί συνολικά πέντε (5) εξάμηνα, επιμερισμένη σε τέσσερα (4) εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης συνολικής διάρκειας έως 1.200 διδακτικές ώρες ειδικότητας, σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, και σε ένα εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας, συνολικής διάρκειας 960 ωρών.

Σε ότι αφορά στους Τίτλους Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Επιπέδου 5 του Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, αυτοί αποκτώνται:

- από το «Μεταλυκειακό Έτος -Τάξη Μαθητείας», με την ολοκλήρωση του προγράμματος, όπου οι απόφοιτοι αποκτούν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, έπειτα από εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ.

- από τα ΙΕΚ, όπου χορηγείται στους αποφοίτους Ι.Ε.Κ. Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους από τον ΕΟΠΠΕΠ.

- Σε αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) που ολοκληρώνουν επιτυχώς τα διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που μπορεί να ιδρύονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, απονέμονται διπλώματα επιπέδου 5 (Cedefop, 2018). Όμως, αυτά δεν έχουν λειτουργήσει ακόμα καθώς έχει ανασταλεί η λειτουργία των διετών Κέντρων Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Ε.) των Πανεπιστημίων, που είχαν θεσμοθετηθεί με τον ν. 4485/2017 (άρθρο 48Α), και υπήρχαν και στον ν. 4521/2018, και για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 (ΦΕΚ 3706/τ. Β/ 4-09-2020).

Σχεδιάζεται επίσης νομοθετικά η καθιέρωση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) το οποίο αναπτύσσεται στα επίπεδα 3, 4 και 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, κατ' αντιστοιχία με αυτά του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Έτσι, οι απόφοιτοι της προτεινόμενης ειδικότητας «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής Ελασματοουργός – Μονταδόρος», μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της κατάρτισής τους στο Ι.Ε.Κ. θα λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης (Β.Ε.Κ.) και μετά την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις πιστοποίησης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που διενεργεί ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. θα λαμβάνουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις δεξιοτήτων ως το 2030 του CEDEFOP (https://www.cedefop.europa.eu/files/9135_el.pdf), η αύξηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ για τους νέους και τους ενήλικες βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ευρωπαϊκών και εθνικών πρωτοβουλιών πολιτικής κατά τη μετάβαση στην επαγγελματική απασχόληση, η πόλωση της εργασίας αναμένεται να μεγαλώσει περαιτέρω. Οι θέσεις εργασίας στο υψηλότερο και χαμηλότερο φάσμα δεξιοτήτων αναμένεται να αυξηθούν, ενώ οι μεσαίες θέσεις αναμένεται να μειωθούν. Η πρόβλεψη για το 2030 είναι ότι ποσοστό περίπου 45% θα πρέπει να έχει μεσαία προσόντα, δηλαδή απόφοιτοι της ΕΕΚ σε δευτεροβάθμιο και μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο. Οι ίδιες προβλέψεις εκτιμούν ότι έως το 2030 οι ανάγκες της οικονομίας για εργατικό δυναμικό με υψηλό επίπεδο προσόντων θα αντιπροσωπεύουν περίπου το 41% της συνολικής απασχόλησης. Αυτό συνεπάγεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό εργαζομένων υψηλών προσόντων θα καταλήξουν σε θέσεις εργασίας που δεν ταιριάζουν με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, με συνέπεια να κατευθυνόμαστε προς ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, ένα σημαντικό μέρος του οποίου μπορεί να μην έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες που έχουν συσσωρευτεί. Ταυτόχρονα, ενδέχεται να υπάρξει εντατικοποίηση της εργασίας σε χαμηλότερα επίπεδα, αυξάνοντας τις ανάγκες δεξιοτήτων και καθιστώντας τα επαγγέλματα μεσαίου επιπέδου ακόμη πιο απαιτητικά (<https://www.esos.gr/arhtra/69093/i-epaggelmatiki-ekpaideysi-kai-katartisi-stin-ellada-kai-stin-eyropi-dedomena>; Γαλίτης, Π.).

Σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη ειδικότητα, αυτή εντάσσεται στον Τομέα της Μηχανολογίας και αποσκοπεί στη δημιουργία άριστα καταρτισμένων τεχνικών που θα δραστηριοποιηθούν σε μηχανολογικές βιομηχανικές εγκαταστάσεις αλλά και αλλού. Η ειδικότητα δεν υφίσταται στη Δευτεροβάθμια ή μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση/κατάρτιση, οπότε κρίνεται αναγκαία η ένταξή της καθώς υπάρχει ζήτηση σε εξειδικευμένους τεχνίτες και ειδικούς της συγκεκριμένης ειδικότητας. Έως σήμερα, υλοποιούνται κυρίως βραχυχρόνια επιμορφωτικά σεμινάρια σε τεχνίτες ομοίων ή αντιστοίχων

ειδικοτήτων (συγκολλητές, μονταδόροι, ελασματοουργοί) που είναι ήδη εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις, από σχετικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης.

Σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών ΕΕΚ

Η σύνταξη ενός Προγράμματος Σπουδών συνδέεται με επιστημονικά έγκυρα και παιδαγωγικά κατάλληλα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο που επικρατεί, την εκπαιδευτική πολιτική και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την εφαρμοσιμότητα τους (Ζωγόπουλος & Μαραγκάκη, 2014).

Οι κύριες τάσεις που καταγράφονται στην ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσα από τη φιλοσοφία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (CEDEFOP, 2009, και στο Γκολώνης, κ.ά. 2019):

Το πρόγραμμα ως «πλαίσιο»: Τα αναλυτικά προγράμματα εκλαμβάνονται ως πλαίσια συμμετοχής των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση και κατάρτιση και συμπεριλαμβάνουν την κοινωνία ως ολότητα.

Ολιστική οπτική στα μαθησιακά αποτελέσματα: Τα μαθησιακά αποτελέσματα αντιμετωπίζονται με μια «ολιστική οπτική», αντικατοπτρίζοντας πολλαπλές εκφάνσεις του βίου (επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές).

Ευελιξία εφαρμογής: Επιδιώκεται η επίτευξη ευελιξίας στην εφαρμογή, είτε μέσω της σπονδυλωτής διάρθρωσης των προγραμμάτων είτε μέσω της αυτονομίας που παρέχεται στους εκπαιδευτές και στους φορείς υλοποίησης είτε, μέσα από τη διασφάλιση πολλαπλών διαδρομών απόκτησης των προσόντων.

Ισότιμη σημασία στις εισροές: Η δόμηση των προγραμμάτων μέσα από τη λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνοδεύεται εξίσου από τη διατύπωση προδιαγραφών που αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών, τη μεθοδολογία κατάρτισης, την έκδοση Οδηγών για καταρτιζόμενους και εκπαιδευτές.

Ανάπτυξη core curricula: Αφορούν κυρίως στην τυπική εκπαίδευση και εστιάζουν σε βασικές ικανότητες που διατρέχουν οριζόντια το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανάπτυξη Ενοτήτων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων: Πολλά σπονδυλωτά ή μη προγράμματα σπουδών δομούνται βάσει ενοτήτων (units) μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα και καθορίζουν το περιεχόμενο σπουδών, τις ενότητες και την ακολουθία των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.

Τα Προγράμματα Σπουδών της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης διαμορφώνονται και εποπτεύονται ως προς την εφαρμογή τους από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης του ΥΠΑΙΘ (η οποία τα αναθέτει σε ΙΕΚ και αυτά με τη σειρά τους σε ομάδες εργασίες εμπειρών εκπαιδευτών) και

πιστοποιούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ βάσει των προγραμματικών συμφωνιών του ΕΟΠΠΕΠ με τα Επαγγελματικά Επιμελητήρια ή/και τις επιστημονικές ενώσεις, εφόσον υπάρχουν, με τη σύμφωνη γνώμη του Ι.Ε.Π.

Εκτός όμως από το Πρόγραμμα Σπουδών, βασικό στοιχείο της αγωγής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και του επιμορφούμενου αποτελεί η υιοθέτηση αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Κοινής Υπουργικής Απόφασης για το μητρώο εκπαιδευτών του ΕΟΠΠΕΠ, πρώην ΕΚΕΠΙΣ (ΚΥΑ 113172/2005 - ΦΕΚ 1593/Β/17.11.2005), ο εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζεται: *«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 οδηγήσει στους συμφωνημένους στόχους»*. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και την πιο ελεύθερη συμμετοχή στη διαλογική συζήτηση, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Mezirow, 2007). Έτσι, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτής - επιμορφωτής να εξασφαλίζει με τη στάση του ένα περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης στη μάθηση.

Επαγγελματικό προφίλ – καθήκοντα της ειδικότητας «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός- Μονταδόρος»

Η ειδικότητα «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός – Μονταδόρος» στον τομέα της Μηχανολογίας (ομάδα προσανατολισμού τεχνολογικών εφαρμογών) αλλά και των Ναυτικών σπουδών, αποσκοπεί στη δημιουργία άριστα καταρτισμένων τεχνικών που θα δραστηριοποιηθούν στο σχεδιασμό και την κατασκευή σύγχρονων βιομηχανικών προϊόντων και συστημάτων, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου της ναυτιλίας και των μηχανολογικών κατασκευών.

Ο πιστοποιημένος Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός - Μονταδόρος, θα πρέπει να είναι σε θέση να εκτελεί αυτόνομα, εγκαίρως και με υπευθυνότητα τεχνικές εργασίες επί των μηχανών πλοίου, εφαρμόζοντας τις γενικές και ειδικές οδηγίες του κατασκευαστή. Η δράση του χαρακτηρίζεται από οικονομία χρόνου και πόρων, αποτελεσματικότητα, ασφάλεια, διασφάλιση ποιότητας εργασίας και προστασία περιβάλλοντος.

Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει την επαγγελματική ικανότητα, μετά από το αναγκαίο στάδιο προσαρμογής του, ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει ειδικές εργασίες που του ανατίθενται στα διάφορα τμήματα της επιχείρησης όπου εργάζεται. Είναι ικανός, επίσης, να ασκήσει διοικητικά καθήκοντα στο χώρο εργασίας του. Επειδή έχει κατανοήσει την αναγκαιότητα της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις επερχόμενες αλλαγές στα καθήκοντά του.

Οι απόφοιτοι της ειδικότητας καλύπτουν θέσεις εργασίας σε:

- Επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών, που σχετίζονται με την επισκευή και συντήρηση μηχανών πλοίου.
- Επιχειρήσεις εμπορίας μηχανών και εξοπλισμό πλοίου.
- Επιχειρήσεις παραγωγής ισχύος με Μ.Ε.Κ (Μηχανές Εσωτερικής Καύσεως) πλοίου και σε εταιρείες κατασκευής μεταλλικών κατασκευών.
- Αντιπροσωπείες πώλησης εξοπλισμού πλοίου, ηλεκτροσυγκολλήσεων και μεταλλικών κατασκευών.
- Εταιρείες κατασκευής μονάδων πλοίου, ναυπηγεία και κατασκευής μεταλλικών κατασκευών και εγκαταστάσεων.
- Αντιπροσωπείες πώλησης μηχανών πλοίου.
- Αντιπροσωπείες πώλησης μηχανών μηχανουργείου.
- Αντιπροσωπείες πώλησης μηχανών συγκόλλησης.
- Τεχνικές και κατασκευαστικές εταιρίες.
- Αυτοκινητοβιομηχανίες.

Σε ότι αφορά στις προϋποθέσεις εγγραφής των ενδιαφερομένων στην προτεινόμενη στα ΙΕΚ ειδικότητα «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός – Μονταδόρος», αυτοί θα πρέπει είναι να είναι κάτοχοι απολυτηρίων τίτλων, δομών της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως ακολούθως : Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ), Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ), Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ) Β' Κύκλου σπουδών, Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑΣ), Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ). Οι γενικές προϋποθέσεις εγγραφής στα ΙΕΚ ρυθμίζονται στην Υ.Α. 5954 (Φ.Ε.Κ. Β'1807/2-7-2014).

Ενδεικτικό προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τη συγκεκριμένη ειδικότητα

Τα προτεινόμενα μαθήματα που προτείνεται να συμπεριληφθούν στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και στη σύνταξη του οδηγού σπουδών για τη συγκεκριμένη ειδικότητα, έτσι ώστε οι απόφοιτοι να είναι έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με βάση τα καθοριζόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΟΥ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τους κανόνες που αναφέρονται στην υγιεινή και ασφαλή άσκηση των καθηκόντων του.
- Το Νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρεται στην προστασία του περιβάλλοντος.
- Τους κανόνες που αναφέρονται στην προστασία της περιουσίας των πελατών και της επιχείρησης.
- Τα υλικά που πρέπει να κρατά για ανακύκλωση. Να εφαρμόζει και να τηρεί την προβλεπόμενη διαδικασία ανακύκλωσης.
- Τα αίτια των εργατικών ατυχημάτων και ειδικότερα τους κινδύνους στις εργασίες κατασκευής έργων γεωργίας και κτηνοτροφίας.
- Τα μέτρα πυροπροστασίας και να χρησιμοποιούν σωστά πυροσβεστήρες σκόνης.
- Τους κυριότερους ρυπαντές, και να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για τον περιορισμό της ρύπανσης.
- Την παροχή Α' Βοηθειών σε περίπτωση κάθε ατυχήματος.

ΑΡΧΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις αρχές της διοίκησης των επιχειρήσεων.
- Τις αρχές προγραμματισμού.
- Τις αρχές οργάνωσης.
- Τις βασικές έννοιες της ηγεσίας και της διεύθυνσης.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ

ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις βασικές έννοιες και μεγέθη του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα όργανα μέτρησης των μεγεθών του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα είδη και τα αποτελέσματα του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα βασικά μέρη των ηλεκτρικών κυκλωμάτων.
- Τα είδη και τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών κυκλωμάτων.

- Τα είδη των αισθητήρων και τις βασικές αρχές λειτουργίας τους.
- Τα είδη των ενεργοποιητών και τις βασικές αρχές λειτουργίας τους.
- Τις ηλεκτρικές συσκευές και τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό μηχανών.

ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις αρχές σχεδίασης (όψεις, τομές, είδη γραμμών, κ.λπ.).
- Τα χρησιμοποιούμενα σύμβολα σχεδίασης συστημάτων και λειτουργικών διαγραμμάτων.

ΜΗΧΑΝΟΥΡΓΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τα είδη των καταπονήσεων.
- Τα είδη κοπής υλικού.
- Τις κατεργασίες αφαίρεσης υλικού.
- Τα είδη συγκολλήσεων.
- Τα βασικά στοιχεία της μετρολογίας.

ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΘΕΡΜΟΤΗΤΑΣ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Να κατανοήσει τις βασικές αρχές της μεταφοράς θερμότητας και μάζας.
- Να παρουσιάσει πολυάριθμα παραδείγματα εφαρμογών της μηχανικής στον πραγματικό κόσμο και να αντιληφθεί τον τρόπο που η μεταφορά θερμότητας και μεταφορά μάζας χρησιμοποιείται σε πρακτικές εφαρμογές της μηχανικής.
- Να κατανοήσει τη μεταφορά θερμότητας και μάζας, δίνοντας έμφαση στη φυσική και στα φυσικά επιχειρήματα που τη χαρακτηρίζουν.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ

ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις βασικές γνώσεις για τα στοιχεία των μηχανών (ήλους, κοχλίες, γρανάζια, συνδέσμους, έδρανα, μάντες, αλυσίδες κλπ).
- Να αναγνωρίζει και αναλύει βασικά στοιχεία μηχανών για την σύνδεση αντικειμένων, να αναλύει απλές μηχανολογικές κατασκευές περιστροφικής κίνησης και να προσδιορίζει κρίσιμες θέσεις λειτουργίας και φθοράς μηχανισμών.
- Να αποκτήσει δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση και λειτουργία μηχανισμών που σχετίζονται με τις μηχανολογικές κατασκευές.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις φυσικές ιδιότητες των μετάλλων.
- Τα μηχανικά χαρακτηριστικά των μετάλλων.
- Τη θερμική συμπεριφορά των μετάλλων.
- Την αντοχή των μετάλλων.
- Τις κατεργασίες και τον τρόπο που επηρεάζονται οι ιδιότητές τους.

ΑΝΤΟΧΗ ΥΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τα είδη των δυνάμεων.
- Τα είδη των καταπονήσεων στις μεταλλικές κατασκευές.
- Βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση των καταπονήσεων σε μηχανολογικές κατασκευές.

ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΙ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Τις βασικές αρχές και τις διατάξεις των πνευματικών αυτοματισμών.
- Τις βασικές αρχές και τις διατάξεις των υδραυλικών αυτοματισμών.

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές δεξιότητες σχετικά με την χρήση των μηχανών κατεργασίας υλικού, τις μεθόδους διαμόρφωσης υλικού, τις συναρμογές, τις συγκολλήσεις υλικών, κ.λπ.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές γνώσεις από τον εξοπλισμό που χρησιμοποιείται στον ποιοτικό έλεγχο.
- Βασικές δεξιότητες και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στον ποιοτικό έλεγχο.
- Βασικές γνώσεις δειγματοληψίας και ανάλυσης αποτελεσμάτων που εφαρμόζονται στον ποιοτικό έλεγχο.
- Να γνωρίζει τις Προδιαγραφές πιστοποίησης - δοκιμές - αποδεκτό δείγμα. Εύρος πιστοποίησης.

- Να κατανοεί τα Σφάλματα συγκολλήσεων - Παραμορφώσεις και τρόποι αποφυγής.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ & ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές γνώσεις σχετικές με την ενεργητική και παθητική ασφάλεια που πρέπει να εφαρμόζει ένας εργαζόμενος στο χώρο εργασίας.
- Τα μέσα ατομικής προστασίας του εργαζομένου.
- Τη νομοθεσία για την ασφάλεια των εργαζομένων.
- Τις οδηγίες ασφαλείας κατά τη διάρκεια εργασιών συγκολλήσεων.

ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές γνώσεις της περιβαλλοντικής νομοθεσίας.
- Τα πρότυπα περιβαλλοντικής διαχείρισης.

ΣΥΓΚΟΛΛΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑΛΛΩΝ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές γνώσεις των μηχανών συγκόλλησης.
- Τα είδη των συγκολλήσεων.
- Γνώσεις από τα μέσα ατομικής προστασίας που πρέπει να διαθέτει ένας συγκολλητής.
- Τη συμπεριφορά των μετάλλων κατά την διάρκεια της συγκόλλησης.
- Τη μέθοδο μεταφοράς τόξου.
- Εξάσκηση στην κοπή μετάλλων.
- Ορολογία συγκολλήσεων.
- Θεωρία συγκολλήσεων και Θερμικά επηρεαζόμενη ζώνη.
- Ηλεκτρόδια, ακροφύσια και αέρια που χρησιμοποιούνται στις συγκολλήσεις.
- Να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τον εξοπλισμό για τις εργασίες οξυγονοκοπής: Φιάλες αερίων, μανόμετρα, εκτονωτές, ρυθμιστές πίεσης, σωλήνες αερίων, πυροκόφτες κ.α. Επιλογή υλικών αναλόγως της εργασίας.
- Να γνωρίζει τα Βιομηχανικά Αέρια που χρησιμοποιούνται σε εργασίες κοπής. Φιάλη οξυγόνου και ασετυλίνης, στοιχεία φιάλης. Σήμανση φιαλών. Έλεγχοι & επανέλεγχοι φιαλών.

ΤΕΧΝΙΚΗ ΧΥΤΕΥΣΗΣ

Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να κατακτήσει:

- Βασικές γνώσεις για τα είδη, τις μεθόδους και τις τεχνικές χύτευσης μετάλλων και υλικών που θα χρησιμοποιεί.
- Την ποιότητα του χυτού, τις ιδιότητες του τήγματος και τις συνθήκες χύτευσης.

Με βάση τα ανωτέρω προτεινόμενα μαθήματα, ως ωρολόγιο πρόγραμμα της ειδικότητας «Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου – Ηλεκτροσυγκολλητής – Ελασματοουργός- Μονταδόρος» με παρουσίαση των εβδομαδιαίων ωρών θεωρίας (Θ), εργαστηρίων (Ε) και συνόλου (Σ) αυτών ανά μάθημα και εξάμηνο (κάθε εξάμηνο έχει 20 ώρες εβδομαδιαίως), προτείνεται το κάτωθι:

Α/Α	Ειδικότητα	Τεχνικός Μετάλλου Ναυπηγείου -Ηλεκτροσυγκολλητής - Ελασματοουργός -Μονταδόρος	ΕΞΑΜΗΝΟ											
			Α			Β			Γ			Δ		
ΜΑΘΗΜΑΤΑ			Θ	Ε	Σ	Θ	Ε	Σ	Θ	Ε	Σ	Θ	Ε	Σ
1		ΑΝΤΟΧΗ ΥΛΙΚΩΝ	2		2									
2		ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ	3	3	6									
3		ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ		4	4		3	3					3	3
4		ΜΗΧΑΝΟΥΡΓΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	2	4	6	2	4	6						
5		ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ		2	2	3	3	6						
6		ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΘΕΡΜΟΤΗΤΑΣ				2		2						
7		ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ				3		3						
8		ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ										1		1
9		ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΙ							3	3	6			
10		ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ								3	3			
11		ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΟΥ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ							2		2			
12		ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ & ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ							3		3			
13		ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ										2	2	4
14		ΤΕΧΝΙΚΗ ΧΥΤΕΥΣΗΣ										2		2
15		ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ										2		2
16		ΣΥΓΚΟΛΛΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑΛΛΩΝ							2	4	6	2	6	8
ΣΥΝΟΛΟ			7	13	20	10	10	20	10	10	20	9	11	20

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η εισαγωγή και ένταξη στην ΕΕΚ νέων ειδικοτήτων που να συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, είναι επιβεβλημένη. Η ΕΕΚ δύναται να αποτελέσει σημαντικό μοχλό ανάπτυξης. Εγχώριες μελέτες διαπιστώνουν πως παρά την αύξηση των ατόμων με πτυχία στην Ελλάδα, υπάρχουν θέσεις εργασίας που αντιμετωπίζουν έλλειμμα σε επαρκώς καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Αυτό διότι, η πλειοψηφία των νέων στοχεύει αποκλειστικά στην ανώτατη εκπαίδευση, τη στιγμή που υπάρχει σημαντική ζήτηση σε τεχνικά επαγγέλματα. Έτσι, 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. Η παγιωμένη αντίληψη ότι η γενική, και κυρίως, η τριτοβάθμια εκπαίδευση διασφαλίζει καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές γονέων και μαθητών.

Οι εξωστρεφείς και ανταγωνιστικές επιχειρήσεις σε συνδυασμό με ένα δυναμικό υψηλής τεχνικής και τεχνολογικής κατάρτισης αποτελούν το «κλειδί» για να ανταπεξέλθει η χώρα στις προκλήσεις (<https://www.esos.gr/arthra/64218/sev-ta-11-epaggelmata-toy-mellontos>).

Η βελτίωση της ποιότητας της ΕΕΚ, είναι μια ισχυρή συνθήκη στο να προσελκύει η επαγγελματική κατάρτιση άτομα με πολύ διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές. Θα πρέπει επίσης να ενισχυθεί η αξιοπιστία της ΕΕΚ.

Σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη προτεινόμενη ειδικότητα, απαιτείται η διαμόρφωση ενός ευέλικτου δυναμικού οδηγού σπουδών με βάση τη λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και η κατάρτιση του αντίστοιχου επαγγελματικού περιγράμματος.

Βιβλιογραφία -Δικτυογραφία

Γκολώνης, Χ., Ζωγόπουλος, Ε., Κυριακός, Δ., Κολούτσος, Ι., Χαρακλιάς, Κ. (2019). *Πρόταση για εισαγωγή της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα*. Περιοδικό με κριτές Νέος Παιδαγωγός, ISSN: 2241-6781 τεύχος 11^ο, σελ.528-540.

ΕΟΠΠΕΠ (2015). *Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων*.

Ζωγόπουλος, Ε., Μαραγκάκη, Μ. (2014). Εφαρμογή του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του νέου ΕΠΑ.Λ *5ο Διεθνές Συνέδριο EduPolicies: Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Μοσχάτο.

Υ.Α. 5954 (Φ.Ε.Κ. Β'1807/2-7-2014). «Κανονισμός Λειτουργίας Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)».

ΥΠΠΕΘ (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*.

ΦΕΚ 18 τ. Α/ 14-02-1992. *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*.

ΦΕΚ 490 τ. Β/ 20-02-2017. *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ*.

ΦΕΚ 1593/τ. Β/ 17.11.2005. *Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων*.

ΦΕΚ 3706/τ. Β/ 4-09-2020. *Αποφάσεις...5. Αναστολή λειτουργίας Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Ε.) του άρθρου 48Α του ν. 4485/2017*.

Cedefop (2018). *Apprenticeship review GREECE. Modernising and expanding apprenticeships in Greece. Thematic Country Reviews*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

CEDEFOP (2009) *The shift to learning outcomes Policies and Practices in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Commission, (2017). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

<http://www.gsae.edu.gr>

https://www.cedefop.europa.eu/files/9135_el.pdf.

<https://www.esos.gr/arthra/69093/i-epaggelmatiki-ekpaideysi-kai-katartisi-stin-ellada-kai-stin-eyropi-dedomena>; Γαλίτης, Π.

<https://www.esos.gr/arthra/64218/sev-ta-11-epaggelmata-toy-mellontos>

Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα Το παράδειγμα του Ο.Ο.Σ.Α.

Δερτούζου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed., fotinisit@gmail.com

Περίληψη

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, η παγκοσμιοποίηση σε πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο σηματοδοτεί ραγδαίες αλλαγές στην πραγματικότητα των σύγχρονων κρατών οι οποίες εκφράζονται και στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσότερων κρατών. Τα τελευταία χρόνια η άρθρωση εκπαιδευτικού λόγου από διεθνή και ευρωπαϊκά κέντρα και οργανισμούς, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και συχνά ωθεί τις πολιτικές ηγεσίες των κρατών σε μεταρρυθμιστικές απόπειρες των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, προς την κατεύθυνση που υποδεικνύουν οι διάφοροι διεθνείς οργανισμοί. Ένας από τους σημαντικότερους, ως προς την επιρροή του στην εκπαίδευση, διεθνής οργανισμός είναι ο Ο.Ο.Σ.Α. Η παρούσα εργασία εξετάζει το ρόλο της παγκοσμιοποίησης και την επιρροή του Ο.Ο.Σ.Α. στον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και τους στόχους που καλείται να εξυπηρετήσει στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, καθώς και τους προβληματισμούς που εγείρονται γύρω από τα θέματα αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ο.Ο.Σ.Α., εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση, διεθνείς οργανισμοί

Εισαγωγή

Μετανεωτερικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Κοινωνία της Γνώσης

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (1999) τρεις είναι οι όροι που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή αποτελούν τις νέες δυνάμεις που προσδιορίζουν, μεταξύ άλλων, το μέλλον και την προοπτική της εκπαίδευσης: *Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Μετανεωτερικότητα*. Η μετανεωτερικότητα γίνεται έντονη προς το τέλος του 20ού αιώνα και συνδέεται με τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας, την παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και τους ευέλικτους τρόπους συσσώρευσης κεφαλαίου. Παράλληλα, βρίσκεται σε απόλυτη σχέση με την εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας. Λόγω αυτών των τεχνολογικών εξελίξεων η παγκοσμιοποίηση σε όλα τα επίπεδα αποτελεί το δεδομένο της σημερινής εποχής, επιφέροντας τεράστιες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011).

Η σύγχρονη παγκοσμιοποίηση αποτελεί πολύπλευρη ιδεολογική και πολιτικά φορτισμένη διαδικασία, έναν γενικό όρο «ομπρέλα» που περιγράφει σειρά σύνθετων αλλαγών όπως διακίνηση επενδύσεων, κεφαλαίων, ιδεών, αγαθών, υπηρεσιών, ανθρώπων και επιχειρήσεων, σε μια διεθνή σφαίρα και την παράλληλη αύξηση της αλληλεξάρτησης και αλληλοσύνδεσης σε μια παγκόσμια «αρένα» (Litz, 2011). Παράλληλα, και καθώς η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να μένει ανεπηρέαστη, εγείρονται αμφιβολίες για το βαθμό διασφάλισης δημοκρατικότητας στην λήψη των πολιτικών αποφάσεων

και των μεταρρυθμιστικών μέτρων (Διερωνίτου & Ιωαννίδου, 2014 · Moutsios, 2009). Λόγω των νέων αυτών δεδομένων, βασικές παραδοχές και θεμελιώδη χαρακτηριστικά της γνώσης αμφισβητούνται. Μιλάμε πλέον για *Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας*, όπου η Γνώση αποτελεί το θεμελιώδη παράγοντα για την οικονομική, κοινωνική και ατομική ανάπτυξη, αλλά και τον βασικό οικονομικό πόρο (Μπουζάκης, 2005). Η γνώση «*μετατρέπεται σε ποσότητες πληροφόρησης, παράγεται για να πωλείται και να καταναλώνεται, προσλαμβάνοντας τη μορφή αξίας, παύοντας να αποτελεί αυτοσκοπό*» (Ασημάκη κ. ά., 2011: 110-112).

Διεθνείς Οργανισμοί και ο ρόλος τους στην Εκπαίδευση

Η γέννεση του μοντέρνου Κράτους της νεωτερικότητας εγκαθιδρύεται με τη δημιουργία γεωγραφικά προσδιορισμένων, κυρίαρχων εθνικών κρατών. Το επόμενο ορόσημο των διεθνών σχέσεων αποτελεί η λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και η ανάδυση *διεθνών καθεστώτων*. Οι διεθνείς οργανισμοί συνθέτουν νέες δομές διακυβέρνησης στο σύγχρονο αλληλεξαρτώμενο παγκόσμιο σύστημα. Σε αντίθεση με το μοντέλο κυρίαρχων κρατών, η απουσία κεντρικής εξουσίας τονίζεται στην έννοια της *παγκόσμιας διακυβέρνησης*, μ.εσω ενός μοντέλου «*διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση*» (Σταμέλος κ. ά. 2015 · Martens & Balzer , 2004: 2).

Στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι διεθνείς οργανισμοί διαδραματίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, προσανατολισμό και περιεχόμενο εθνικών συζητήσεων και πολιτικών. Μέσω των δραστηριοτήτων των διεθνών οργανισμών, η εκπαιδευτική πολιτική έχει εξελιχθεί σε έναν τομέα *διεθνούς διακυβέρνησης* (Martens & Balzer, 2004). Η *Παγκόσμια Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* (Global Governance of Education and Training -GGET) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι κρατικοί και μη κρατικοί φορείς αποκτούν πολιτική εξουσία και «παρουσία» στο χώρο της εκπαίδευσης (King & Palmer, 2014).

Η λειτουργία αυτή εκκινά από τους *φορείς* οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση, κράτη, διεθνείς οργανισμοί, παγκόσμιες «δεξαμενές σκέψεις», Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις κτλ., που διαμορφώνουν μια *διαδικασία καθορισμού και επιβολής κανόνων και προτύπων*, «δημιουργώντας» επίσημους και ανεπίσημους μηχανισμούς με τους οποίους ασκούν δύναμη και επιρροή, *μέσω του αντίκτυπου που έχουν σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο*, οδηγώντας στην «ανάγκη» της *σύγκλισης* των εθνικών πολιτικών και της *αυτορρύθμισης* τους. Ουσιαστικά, αναλαμβάνουν το ρόλο του «ιδεολογικού καθοδηγητή», του διαμορφωτή ενός συγκεκριμένου κλίματος, *τάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής*. Η επινόηση εκπαιδευτικών τάσεων βοηθά να γίνουν ευκολότερα αποδεκτές πολιτικές, που δεν είναι πάντοτε και παντού συμβατές με το εθνικό συγκεκριμένο και θα πρέπει να περιβληθούν το μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων. Το έργο αυτό αναλαμβάνουν «*εργολαβικά και εκθύμως*», όπως αναφέρει ο Ματθαίου (2007) διεθνείς οργανισμοί και κυρίως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Ευρωπαϊκή Ένωση, και υπηρεσίες, όπως η Eurostat. Έτσι, διαμορφώνουν ορισμένο κλίμα στην κοινή γνώμη προετοιμάζοντας και κατευθύνοντάς την προς καθορισμένες αλλαγές στα εκπαιδευτικά

συστήματα, μέσω μιας έμμεσης, αλλά εξαιρετικά αποδοτικής διαδικασίας (Σταμέλος κ. ά. 2015 · King & Palmer, 2014).

Οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούν οι φορείς (κυρίως οι διεθνείς οργανισμοί) είναι επίσημοι και ανεπίσημοι. Οι *επίσημοι μηχανισμοί* μπορεί να περιλαμβάνουν: α) διακυβέρνηση μέσω του συντονισμού, β) διακυβέρνηση μέσω της διαμόρφωσης κοινής γνώμης και γ) διακυβέρνηση μέσω νομικών «εργαλείων» (Martens & Balzer, 2004). Οι *ανεπίσημοι μηχανισμοί* επηρεάζουν σαφώς την εκπαιδευτική πολιτική, και πολλοί υποστηρίζουν ότι αποτελούν *de facto* μηχανισμούς της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Ορισμένοι είναι η επιρροή μέσω της τεχνικής της «βέλτιστης πρακτικής», μέσω της «τεχνικής του καρότου» (υπόσχεση χρηματοδότησης) ή «μέσω αριθμών» και στατιστικών δεδομένων και δεικτών από αξιολογήσεις και «δοκιμασίες» (Σταμέλος κ. ά. 2015: 54 · King & Palmer, 2014).

Διεθνείς οργανισμοί και Φιλελευθερισμός στην Εκπαίδευση

Έχει τεκμηριωθεί από πολλούς ο ισχυρισμός ότι η κυριαρχία του *νεοφιλελευθερισμού* τελευταία συνδέεται με τον αναβαθμισμένο ρόλο των διάφορων υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αλλού, αν και οι χώρες μέλη δε δέχονται μηχανιστικά και παθητικά τα πρότυπα που τους προτείνονται (Μαυρογιώργος, 2014). Ο φιλελευθερισμός, ως πολιτική και οικονομική θεωρία εκφράζει τη δυσπιστία στις παρεμβάσεις του κράτους σε οικονομία και ιδιωτική ζωή, υιοθετώντας την άποψη ότι το άτομο πρέπει να αφεθεί ελεύθερο να αναπτύξει την δημιουργικότητά του, στο πλαίσιο ελεύθερης αγοράς και ανταγωνισμού. Στην εκπαίδευση εστιάζει στα όρια της παρέμβασης του κράτους, τη σημασία της ατομικής επιλογής, την αναποτελεσματικότητα των σύγχρονων γραφειοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων και την προάσπιση του μοντέλου του ελεύθερου ανταγωνισμού και της αγοράς ως μοναδικό τρόπο για την εξυγίανση της εκπαίδευσης (Λούλης, 1985).

Σύμφωνα με τον Jones (1998, στο Σταμέλος κ. ά., 2015), η διαμόρφωση της πολιτικής διάφορων διεθνικών μορφωμάτων, θα πρέπει να γίνεται κατανοητή στη βάση της χρηματοδοτικής τους προέλευσης. Όσον αφορά τις επιδιώξεις των διεθνών οργανισμών στην εκπαίδευση, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι προωθούν τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία και ιδεολογία. Είναι χαρακτηριστικό, π.χ. για τον Ο.Ο.Σ.Α. ότι στην αρχή χρηματοδοτήθηκε από πηγές όπως η Ford Foundation και η Royal Dutch Shell (Rinne, Kallio & Hokka, 2004).

Η περίπτωση του Ο.Ο.Σ.Α.

Το 1949 ιδρύθηκε ο *Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας* (Ο.Ε.Ο.Σ.) με σκοπό κατανομή οικονομικής βοήθειας από τις Η.Π.Α. στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (σχέδιο Μάρσαλ) και την προώθηση της οικονομικής και τεχνολογικής συνεργασίας μεταξύ τους. Η εκπαίδευση δεν αποτελούσε έναν από τους ρητούς στόχους του νεοσύστατου οργανισμού. Αργότερα, περί το 1950, άρχισε να δίνεται έμφαση στα

θέματα της παραγωγικότητας και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό την επιτάχυνση της ευρωπαϊκής οικονομικής ανάπτυξης. Το 1960, ο Οργανισμός θα πάρει τη νέα του μορφή ως *Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης* (Ο.Ο.Σ.Α.), θέτοντας νέους στόχους και προωθώντας νέες πολιτικές που έδωσαν νέα ώθηση για έντονη ενασχόλησή του με την εκπαίδευση. Σήμερα αριθμεί 35 κράτη – μέλη και πάνω από 50 «συνεργαζόμενα μέλη». Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Συνθήκης του Παρισιού, ο Οργανισμός θα προωθεί πολιτικές που στοχεύουν α) στην επίτευξη της μέγιστης βιώσιμης οικονομικής αύξησης και απασχόλησης και ένα αυξανόμενο επίπεδο ζωής με ταυτόχρονη διατήρηση νομισματικής σταθερότητας, β) την υγιή οικονομική ανάπτυξη των κρατών – μελών και μη και γ) στην επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου (Τσαούσης, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α. μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις φάσεις:

- Δεκαετία '60: Φάση «*ψυχρού πολέμου και μεγάλων επιστημονικών ανακαλύψεων*» (έμφαση στις φυσικές επιστήμες, οικονομικές θεωρίες της εκπαίδευσης, ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού)
- Δεκαετία '70: Φάση «*κοινωνικών στόχων και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης*» (κοινωνικοί στόχοι, εκπαιδευτική ισότητα, αντισταθμιστική εκπαίδευση)
- Δεκαετία '80: Φάση «*Αναζήτησης*» (μετάβαση από εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή, βελτίωση ποιότητας, «εκπαιδευτικοί δείκτες» - INES)
- Δεκαετία '90 ως σήμερα: Φάση «*οικονομίας της εκπαίδευσης και παρακολούθησης της ποιότητας*» (αύξηση μελών, ρόλος «αξιολογητή» ποιότητας των εκπαιδευτικών και μαθησιακών επιτευγμάτων, Διά βίου μάθηση) (Rinne et al., 2004: 462).

Οι μηχανισμοί επίδρασης του Ο.Ο.Σ.Α. στην εκπαίδευση

Ο Ο.Ο.Σ.Α. διαφέρει από άλλους υπερεθνικούς οργανισμούς, ιδίως στο ότι η επιρροή του στην εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στη *διαχείριση των πληροφοριών* (Χατζηστεφανίδου, 2008 · Rinne et al., 2004). Ο Eide (1990) σημείωσε χαρακτηριστικά ότι κανένας άλλος διεθνής οργανισμός δεν έχει τόση επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική παρόλο που ο επίσημος προσανατολισμός του δεν είναι τόσο κοντά στην εκπαίδευση, όσο άλλων, όπως η UNESCO. Αν και ο οργανισμός δεν έχει νομικά εργαλεία επιβολής των συστάσεων του, η «επιβολή» πραγματοποιείται μέσω της συνεργασίας με άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως το Δ.Ν.Τ. Η χρηματοδότηση από το ΔΝΤ παρέχεται με συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις, που καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα τις γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να ακολουθηθούν (Moutsios, 2009). Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., οι στρατηγικοί στόχοι της Εκπαίδευσης είναι: α) προώθηση της δια βίου μάθησης και σύνδεσής της με κοινωνία και οικονομία, β) αξιολόγηση και βελτίωση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, γ) προώθηση ποιοτικής διδασκαλίας, δ) επανεκτίμηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία, ε) προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης και στ) δημιουργία νέων προοπτικών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τσαούσης, 2007). Ο ΟΟΣΑ σήμερα, ασκεί διεθνή

εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως μέσω τριών μεθόδων: *εκπόνηση μελετών, πραγματοποίηση συγκριτικών δοκιμασιών και δημοσίευση συγκριτικών δεικτών.*

Μελέτες: Από τις αρχές του '60 ο Ο.Ο.Σ.Α. εκπόνησε πολλές εκθέσεις για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των κρατών – μελών του, σε εθελοντικό επίπεδο (Country Reports), οι οποίες επηρέασαν πολύ τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Παράλληλα, εκπόνησε και *θεματικές μελέτες*. Από τη δεκαετία του '90, ο Ο.Ο.Σ.Α. πρόσθεσε στην «εργαλειοθήκη του» την παρακολούθηση και υλοποίηση των εκθέσεων του (Rinne et al., 2004). Για την Ελλάδα ο Ο.Ο.Σ.Α. συνέταξε μελέτες ήδη από το 1964. Μάλιστα, η έκθεση που δημοσίευσε το 1996, αποτέλεσε τον προάγγελο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Γ. Αρσένη, το 1997 (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Συγκριτικές δοκιμασίες: Το 2000 ο Ο.Ο.Σ.Α. δημιούργησε ένα πρόγραμμα συγκριτικής αξιολόγησης, το *Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών* (Programme for International Student Assessment – PISA). Από τότε, το πρόγραμμα PISA διεξάγεται κάθε τρία χρόνια, αξιολογώντας μαθητές δεκαπέντε ετών σε ένα από τα τρία κύρια γνωστικά αντικείμενα: Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες (Γουβιάς & Θεριανός, 2014 · Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006). Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα PISA εισήγαγε τακτικά νέες δοκιμασίες για την αξιολόγηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνία, όπως η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η χρηματοοικονομική ικανότητα (Volante, Fazio & Ritzen, 2017). Το πρόγραμμα, καταγράφει στοιχεία που αφορούν στάσεις, κίνητρα, στοιχεία της σχολικής διοίκησης και στοιχεία κοινωνικοοικονομικού προφίλ (O.E.C.D., 2017 · Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Η αυξανόμενη επίδραση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι εμφανής από την ολοένα και αυξανόμενη συμμετοχή χωρών από όλον τον κόσμο και των συζητήσεων που έχει επιφέρει λόγω των αποτελεσμάτων του (Γουβιάς & Θεριανός, 2014 · Dale & Robertson, 2007).

Ο προσανατολισμός του PISA είναι σαφής: προώθηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που θα πρέπει να υιοθετηθούν από όσες χώρες συμμετέχουν, μέσα από σύγκριση επιδόσεων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και επίπεδα επάρκειας. Παρά τα όποια πλεονεκτήματα μπορεί να υπάρχουν (βλ. Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006), έχουν διατυπωθεί πολλοί προβληματισμοί γύρω από το πρόγραμμα σε πρακτικό – μεθοδολογικό και σε ιδεολογικό επίπεδο. Σε επίπεδο εγκυρότητας μεθοδολογίας και εργαλείων μέτρησης, εγείρονται ερωτήματα ως προς το κατά πόσο είναι εφικτό να μετρηθούν με ενιαίο τρόπο σε διεθνή κλίμακα γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να υπάρχει σύνδεσή τους με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Σε ιδεολογικό επίπεδο, επικρατεί σκεπτικισμός και ανησυχία για την πολιτικοποίηση των αποτελεσμάτων, καθώς Ο.Ο.Σ.Α. και κυβερνήσεις έχουν κατηγορηθεί ότι χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα ως κάλυμμα για να επιτύχουν προαποφασισμένες μεταρρυθμίσεις, προσανατολισμένες στη μέγιστη οικονομική αποδοτικότητα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014 · Robertson, 2012).

Συγκριτικοί Δείκτες: Ο Ο.Ο.Σ.Α. σε τακτά χρονικά διαστήματα δημοσιεύει συγκριτικούς δείκτες οι οποίοι αποτυπώνουν την κατάσταση της εκπαίδευση των κρατών –

μελών του και όχι μόνο. Η *Εκπαίδευση σε μια ματιά* (Education at a Glance) αποτελεί πλούσια συλλογή δεδομένων σχετικά με ποιοτικές και ποσοτικές πτυχές των εκπαιδευτικών επιδόσεων και πολιτικών επιλογών στις χώρες. Οι θεματικές ενότητες που αναλύονται αφορούν στοιχεία για τους μαθητές, τις υποδομές, τη χρηματοδότηση, τις δαπάνες, τους εκπαιδευτικούς (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Συμπεράσματα

Είναι πλέον κοινός τόπος ότι η εκπόνηση πολιτικής για την εκπαίδευση δεν αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του κράτους-έθνους. Διακρατικά θεσμικά όργανα, στα οποία ανήκουν τα περισσότερα εθνικά κράτη, είναι πλέον τα βασικά πλαίσια που καθορίζουν τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους, σχεδιάζοντας πολιτικές που απορρέουν από τις νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες (Moutsios, 2009). Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση στην εκπαίδευση, θυσιάζει την κυρίαρχη έννοια της ουσιαστικής παιδείας, δίνοντας προτεραιότητα σε χρηστικές δεξιότητες, όπως αυτές υπαγορεύονται από τους κανόνες του σύγχρονου οικονομικού ανταγωνισμού και τείνει να μεταβάλλει την εκπαίδευση σε χώρο εξειδίκευσης, κατάρτισης και εκμάθησης δεξιοτήτων, σπαταλώντας, έτσι, ένα μεγάλο παιδαγωγικό κεφάλαιο, αυτό των ανθρωποκεντρικών και πολιτισμικών αξιών (ΟΛΜΕ, 2014). Ωστόσο, παρά τις απαισιόδοξες προοπτικές που προδιαγράφονται για την κοινωνία, τις αξίες και την ίδια τη Δημοκρατία, αξίζει να αναφερθεί η προσέγγιση του Νίκου Μουζέλη, ο οποίος επισημαίνει ότι αν και η παγκοσμιοποίηση έχει μια μη αναστρέψιμη διάσταση, που είναι η τεχνολογική πρόοδος, η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση κτλ, έχει και μια αναστρέψιμη διάσταση: τον τρόπο ελέγχου της τεχνολογίας και τον τρόπο ρύθμισης του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος. Έτσι, υπό μια πιο αισιόδοξη άποψη, το φιλελεύθερο παράδειγμα στην παγκόσμια οικονομία «δεν έχει τίποτα αιώνιο, τίποτα μη αναστρέψιμο» (Μουζέλης, 2001 στο Μπουζάκης, 2005: 140).

Βιβλιογραφία

- Dale, R., & Robertson, S. L. (2007). New arenas of global governance and international organisations: Reflections and directions. *Transformations of the State and Global Governance*. London: Routledge, 2-10. http://moodle.fct.unl.pt/plugin-file.php/3865/mod_forum/attachment/56231/08ird.pdf.
- Eide, K. (1990). 30 Years of Educational Collaboration in the OECD. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000857/085725eo.pdf>.
- King, K., & Palmer, R. (2014). *Post-2015 and the global governance of education and training*. NORRAG Working Paper 7. <http://www.voced.edu.au/content/ngv:67000>.
- Litz, D. (2011). Globalization and the Changing Face of Educational Leadership: Current Trends and Emerging Dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066562>.

- Martens, K., Balzer, C., Sackmann, R., & Weymann, A. (2004). Comparing governance of international organisations: the EU, the OECD and educational policy, Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR) Joint Sessions, Workshop 1 *International Organisations and Policy Implementation*. Uppsala. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10980>.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057920802156500>.
- O.E.C.D. (2017). Greece - Country Note - *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <http://www.oecd.org/edu/Greece-EAG2014-Country-Note.pdf>.
- Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2004.3.2.3>.
- Robertson, S.L. (2012). *Placing' Teachers in Global Governance Agendas*. UK: Centre for Globalisation, University of Bristol, <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/667414>.
- Volante, L., Fazio, X., & Ritzen, J. (2017). The OECD and Educational Policy Reform: International Surveys, Governance, and Policy Evidence. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (184), 34-48. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/16325>.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΕ, 60, 99-120. <http://www.uth.gr/tovima/60/5.pdf>.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ.(2006). Η αξιοποίηση διεθνών συγκριτικών ερευνών για την ανάπτυξη μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: η έρευνα PISA. Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (επιμ.). *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. <http://www.pek.org.cy/proceedings.html>.
- Διερωνίτου, Ε., & Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο Ρόλος της εκπαίδευσης στη σχέση Δημοκρατίας και Παγκοσμιοποίησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58, 27-38. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8579>.

- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λούλης, Γ. (1985). Φιλελευθερισμός – Συντηρητισμός, *Ιδεολογικά ρεύματα και οι ανάγκες της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Ελεύθερο Πολιτικό Εργαστήρι.
- Ματθαίου, Δ. (1999). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-26. http://users.uoa.gr/~dmatth/02_articles.html.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 8, 61-72. http://users.uoa.gr/~dmatth/02_articles.html.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2014). Η ελληνική εκπαίδευση σε καθεστώς ευρωπαϊκής εναρμόνισης και μνημονιακής επιτήρησης. 10^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ο.Λ.Μ.Ε., *Ο ρόλος του Λυκείου και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2014/01/enim220114.pdf>.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η Υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ο.Ο.Σ.Α (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ηλεκτρονικό Σύγγραμμα. Αθήνα: ΣΕΑΒ. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ στο πεδίο της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πάτρα. <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=3>.

Οι Πολιτικές Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Δυτική Θράκη

Κοψιδάς Οδυσσέας

Οικονομολόγος, Νομικός, Πολιτικός Μηχανικός T.E., MSc, PhD, odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των μειονοτήτων της Δυτικής Θράκης (μουσουλμανική μειονότητα) και της Κωνσταντινούπολης (ελληνορθόδοξη μειονότητα) μέσα από τις Συνθήκες των Σεβρών και της Λωζάννης (αρ. 37-44). Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων χαρακτηρίζεται από την ιδιότυπη ζεύξη των διατάξεων που αφορούν στη δημόσια αλλά παράλληλα και στην ιδιωτική παιδεία. Η συνύπαρξη των δύο, διαφορετικού χαρακτήρα, κατηγοριών διατάξεων διατυπώνεται σε έναν από τους βασικότερους νόμους που αφορούν στη μειονοτική Εκπαίδευση (άρθρο 1, παρ. 1 και 4 του Ν. 694/1977). Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Είναι γραμμένα παίρνοντας υπόψη την αλλογλωσσία και την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και έχουν στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας μαζί με την προώθηση του σεβασμού προς την ιδιαίτερη ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, σχολεία, μειονότητα, Θράκη

Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδος (τουρκικά: *Yunanistan müslüman azınlığı*, βουλγαρικά: *мюсюлманско малцинство на Гърция* *mjusjulmansko maltsinstvo na Gărcija*, τσιγγανικά: *Xoraxani selyori andi Elada*) είναι η μόνη ρητά αναγνωρισμένη μειονότητα, και μάλιστα ως θρησκευτική, στην Ελλάδα βάσει του άρθρου 45 της Συνθήκης της Λωζάννης. Αριθμεί 98.000 περίπου άτομα ή περίπου 0,95% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας, σύμφωνα με την απογραφή του 1991. Η μουσουλμανική μειονότητα σήμερα αποτελείται από τρεις εθνοτικές ομάδες: Τούρκους ή τουρκόφωνους (στην ελληνική βιβλιογραφία μετά το 1990 αναφέρονται ως Τουρκόφωνοι ή Τουρκογενείς - κατά τον Κ. Τσιτσελίκη είναι μια προσπάθεια της Ελλάδας να ελαττωθεί ο χαρακτηρισμός της μειονότητας ως εθνικά Τουρκικής), Πομάκους και Ρομά. Υπάρχουν και 3.000 περίπου Αλεβίτες (κυρίως ορεινοί Πομάκοι) που ισχυρίζονται ότι καταπιέζονται από την πλειοψηφία των Σουνιτών (Tsitselikis, K., 2012).

Οι Επιπτώσεις της Συνθήκης των Σεβρών

Η Συνθήκη των Σεβρών (<http://www.hri.org/docs/sevres/> άρθρα 140-151) υπεγράφη στις 28 Ιουλίου / 10 Αυγούστου 1920 στην πόλη *Σεβρ* (*Sèvres*) της Γαλλίας, φέρνοντας την ειρήνη ανάμεσα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και τις Συμμαχικές και σχετιζόμενες Δυνάμεις μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Εκ μέρους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας έγινε αποδεκτή από τον σουλτάνο Μεχμέτ ΣΤ΄ ο οποίος προσπαθούσε να

σώσει τον θρόνο του, αλλά απορρίφθηκε από το ανεξάρτητο κίνημα των Νεότουρκων. Το κίνημα υπό την ηγεσία του Μουσταφά Κεμάλ χρησιμοποίησε αυτή τη διένεξη για να αυτοανακηρυχθεί κυβέρνηση και να καταργήσει το χαλιφάτο (Hirschon, R., 2003).

Οι Επιπτώσεις της Συνθήκης των Αθηνών

Με την Συνθήκη των Αθηνών (1913) μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας που προηγήθηκε από την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών οι μουσουλμάνοι διατηρούσαν εκπαιδευτική αυτονομία υπό την επιτήρηση του Υπουργείου Παιδείας. Η Συνθήκη των Σεβρών περί των μειονοτήτων στην Ελλάδα (σε ισχύ από το 1923) επαναδιατυπώνει τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα (Tsitselikis, K., 2012).

Η υπογραφή της Σύμβασης – πλαισίου για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων από την Ελλάδα στις 22 Σεπτεμβρίου 1997 αποτελεί σίγουρα ιστορικό σταθμό για Το ελληνικό δίκαιο, καθώς ύστερα από 74 χρόνια (Συνθήκη των Σεβρών - αρ. 140 – 151, για την προστασία των μειονοτήτων του 1920 και Συνθήκη της Λωζάννης του 1923) η χώρα μας υπογράφει διεθνές νομικό κείμενο που αφορά στην προστασία μειονοτικών ομάδων (Kolluoglu, B., 2013).

Οι Επιπτώσεις της Συνθήκης της Λωζάννης

Η Συνθήκη της Λωζάννης (<https://imbrosunion.com/174-2/> άρθρα 37–45) ήταν συνθήκη ειρήνης που έθεσε τα όρια της σύγχρονης Τουρκίας. Υπογράφηκε στη Λωζάννη της Ελβετίας στις 24 Ιουλίου 1923 από την Ελλάδα, την Τουρκία και τις άλλες χώρες που πολέμησαν στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και την Μικρασιατική εκστρατεία (1919-1922) και συμμετείχαν στην Συνθήκη των Σεβρών συμπεριλαμβανομένης και της ΕΣΣΔ (που δεν συμμετείχε στην προηγούμενη συνθήκη). Η υπογραφείσα συνθήκη ήταν το αποτέλεσμα της σχετικής διάσκεψης που ξεκίνησε στις 7 Νοεμβρίου 1922 μεταξύ των προαναφερομένων μελών (Bahchelia, O. 1987).

Η Εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης

Η μειονοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Θεμέλιο του νομικού πλαισίου που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση είναι η Συνθήκη της Λωζάννης (1923). Με τη Συνθήκη ρυθμίστηκαν, εκτός των άλλων, τα δικαιώματα και η προστασία των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων στην Τουρκία και κατ' αναλογία της μουσουλμανικής στην Ελλάδα (άρθρα 37-45). Σε άμεση σχέση με την προστασία των γλωσσικών δικαιωμάτων, τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων αποτέλεσαν βασική αναφορά της Συνθήκης (Ali, H. 2012).

Τα δύο κράτη λοιπόν, σε ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας, δεσμεύονται να παρέχουν *‘ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα*

των εν λόγω υπηκόων' (άρθρο 40 της Συνθήκης). Από νομική άποψη η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται αφενός από διεθνείς κανόνες (που είτε δεσμεύουν διμερώς τα δύο κράτη, όπως τα παραπάνω κείμενα, είτε έχουν ευρύτερη ισχύ, όπως οι διεθνείς συμβάσεις προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου) και αφετέρου από ένα πολύπλοκο σύνολο εσωτερικών κανόνων (νόμους, διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις του υπουργού Παιδείας), έναν 'πραγματικό νομικό λαβύρινθο', που επί της ουσίας καθορίζει το νομικό της καθεστώς (Ζεγκίνης, Ε. 1994).

Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων χαρακτηρίζεται από την ιδιότυπη ζεύξη των διατάξεων που αφορούν στη δημόσια αλλά παράλληλα και στην ιδιωτική παιδεία. Η συνύπαρξη των δύο, διαφορετικού χαρακτήρα, κατηγοριών διατάξεων διατυπώνεται σε έναν από τους βασικότερους νόμους που αφορούν στη μειονοτική Εκπαίδευση (άρθρο 1, παρ. 1 και 4 του Ν. 694/1977). Άλλο στοιχείο που εισάγει χαρακτηριστικά τα οποία παραπέμπουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (η οποία διέπεται από το Ν.682/1977 και θεμελιώνεται στο άρθρο 16 παρ. 8 του Συντάγματος) αποτελεί ο θεσμός των διδασκτρων, που οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων υποχρεούνται να καταβάλλουν σε ετήσια βάση (άρθρο 14, Υπ. Απ. 55369/1978) (Κωστόπουλος, Τ. 2009).

Ωστόσο, ο χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων οφείλει να είναι αμιγώς ιδιωτικός ή δημόσιος, σύμφωνα με τις επιταγές του κράτους δικαίου αλλά και της ίδιας της Συνθήκης της Λωζάννης. Η Συνθήκη προβλέπει τη λειτουργία δημόσιων ή /και ιδιωτικών μειονοτικών σχολείων, τα οποία ιδρύονται από μέλη της μειονότητας και απευθύνονται σε μειονοτικούς μαθητές (Ασκούνη, Ν., 2006).

Με βάση τη Συνθήκη της Λωζάννης, η δέσμευση του ελληνικού κράτους για παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης αφορά ρητά μόνο το δημοτικό σχολείο, επειδή αυτό αποτελούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση της εποχής. Το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε μερικώς και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας με την ίδρυση δύο μειονοτικών γυμνασίων, του 'Τζελάλ Μπαγιάρ' στην Κομοτηνή το 1952 και του Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης το 1965. Εξατάξια κατά την ίδρυσή τους, χωρίζονται το 1979 σε τριτάξια γυμνάσια και λύκεια, σύμφωνα με τα ισχύοντα για τη μέση εκπαίδευση (Clogg, R., 2002).

Τα δίγλωσσα νηπιαγωγεία, κατά το πρότυπο των δημοτικών σχολείων, δεν υπάρχουν. Ούτε στη Συνθήκη της Λωζάννης ούτε και στις μεταγενέστερες διακρατικές ρυθμίσεις εκπαιδευτικών ζητημάτων (Ελληνοτουρκική Συμφωνία του 1951 και Μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968), με βάση τις οποίες το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε εν μέρει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει πρόβλεψη για την προσχολική εκπαίδευση. Το κενό αυτό εξηγείται λόγω του (μέχρι πρόσφατα) μη υποχρεωτικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου (Hirschon, R., 2003).

Μέχρι το 1995 η μόνη δυνατότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που είχαν τα μέλη της μειονότητας, ήταν η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.) η οποία ιδρύθηκε το 1968 με σκοπό την εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων. Παρόλο που η ΕΠΑΘ ιδρύθηκε κατά το πρότυπο των διετούς φοίτησης

Παιδαγωγικών Ακαδημιών, δεν ακολούθησε την εξέλιξή τους. Μετά την κατάργηση των Ακαδημιών το 1988-89 και την αντικατάστασή τους από τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς διάρκειας σπουδών, η ΕΠΑΘ παρέμεινε η μοναδική σχολή αυτού του τύπου. Η διάρκεια σπουδών ήταν διετής, ή τριετής (με την προσθήκη μιας προπαρασκευαστικής τάξης) για τους σπουδαστές που δεν είχαν ολοκληρώσει εξαετή κύκλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καταργήθηκε με νόμο το 2011. Η εκπαίδευση των δασκάλων για το τουρκόφωνο μέρος του προγράμματος των μειονοτικών σχολείων θα γίνεται πλέον από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. (Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ., 2001).

Επίλογος

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Είναι γραμμένα παίρνοντας υπόψη την αλλογλωσσία και την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και έχουν στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας μαζί με την προώθηση του σεβασμού προς την ιδιαίτερη ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας (Poulton, H., Farouki, S., T., 1997). Για το τουρκόγλωσσο μέρος του προγράμματος, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει ότι τα βιβλία έρχονται από την Τουρκία. Το ίδιο ισχύει αντίστοιχα και για τα ελληνικά βιβλία που στέλνονται στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών (Stavros, S., 1997).

Βιβλιογραφία

- Ali, H. (2012). *The Development of Minority Education at the South - easternmost Corner of the EU: The Case of Muslim Turks in Western Thrace, Greece*. University of Sussex, σ. 163.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, αλλά περιέχει και μεταγενέστερα ερευνητικά δεδομένα.
- Bahchelia, O. (1987). *The Muslim-Turkish community in Greece: problems and prospects*. Institute of Muslim Minority Affairs. **8** (1): 109. doi:10.1080/02666958708716020.
- Clogg, R. (2002). *Minorities in Greece: Aspects of a Plural Society*. C. Hurst & Co. Publishers, σελ. 86-7. ISBN 9781850657064.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι αθίγγανοι της Θράκης*, έκδοση «Ιδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου», No. 255, Θεσσαλονίκη, σ. 47.
- Hirschon, R. (2003). *Studies in forced migration, Vol. 12 / Crossing the Aegean: an appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*. Berghahn Books, σελ. 98. ISBN 978-1-57181-562-0.

- Kolluoglu, B. (2013). Excesses of nationalism: Greco-Turkish population exchange. *Journal of the Association for the Study of Ethnicity and Nationalism*, σελ. 538. doi:10.1111/nana.12028.
- Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το 'Μακεδονικό' της Θράκης - Κρατικοί Σχεδιασμοί για τους Πομάκους' (1956-2008)*. Βιβλιόραμα - Σειρά μελετών ΚΕΜΟ, σελ. 286-291. ISBN 978-960-8087-80-4.
- Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια, εκδ. Α. Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή.
- Poulton, H., Farouki, S., T.(1997). *Muslim Identity and the Balkan State*. United Kingdom: C. Hurst & Co, σελ. 85. ISBN 1-85065-276-7.
- Stavros, S. (1997). Cultural Rights for National Minorities: Covering the Deficit in the Protection Provided by the European Convention on Human Rights. *IALS Bulletin* 25: 9.
- Tsitselikis, K. (2012). *Old and new Islam in Greece: from historical minorities to immigrant newcomers*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, σελ. 149. ISBN 978-90-04-22152-9.
- Άρθρο 2, παράγραφος 1 του νόμου 2341-2.10.1995 (ΦΕΚ Α' 208, 1995). Ο ορισμός του ποσοστού 0,5% προβλέπεται στην Υ.Α. Φ.152.11/Β3/790-28.2.1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996).
- ‘Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την Απογραφήν της 15-16 Μαΐου 1928 - Πραγματικός πληθυσμός - Τόπος Γεννήσεως - Θρησκεία και Γλώσσα - Υπηκοότης’. Εθνικό Τυπογραφείο - Αθήνα. 1935. Ανακτήθηκε στις 2013-01-16.
- Η ανάπτυξη της Θράκης. Ακαδημία Αθηνών. 1995, σελ. 47.
- ‘Αφιέρωμα - Θράκη’. Εφημερίδα Καθημερινή. 1993-3-14.
- <http://www.hri.org/docs/sevres/> [άρθρα 140-151].
- <https://imbrosunion.com/174-2/> [άρθρα 37 - 45].

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση

Στεφάνου Πασχάλης, Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας, pstefanou@sch.gr

Περίληψη

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο όρος παγκοσμιοποίηση πρωτοεμφανίστηκε και μετέπειτα καθιερώθηκε στη δημόσια συζήτηση. Πολλοί διανοούμενοι, πολιτικοί, επιστήμονες και δημοσιογράφοι την θεώρησαν ως την πιο σημαντική διαδικασία που διαμορφώνει σύγχρονες κοινωνίες. Η παγκοσμιοποίηση, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση στις μέρες μας. Προκειμένου όμως να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η πρώτη δημιούργησε μια αυξημένη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση πρέπει κανείς να γνωρίζει τι σημαίνει ο όρος παγκοσμιοποίηση. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αποσαφηνίσει τι σημαίνει ο όρος παγκοσμιοποίηση, ποια είναι τα αρνητικά και θετικά χαρακτηριστικά της και ποια αποτελέσματα παράγει στην εκπαίδευση σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Τέλος, αναλύει ποιες αλλαγές και προοπτικές ανοίγονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πως καλείται το κράτος και η πολιτεία να προσαρμοστούν σ αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Εκπαίδευση, σχολείο, δεξιότητες.

Εισαγωγή

Η Παγκοσμιοποίηση είναι μια σύγχρονη τάση συστηματικής ενοποίησης όλου του κόσμου στον πλανήτη μας, που έχει τεθεί σε εφαρμογή στην οικονομία στο εμπόριο στις επικοινωνίες και την πληροφορική, στις συγκοινωνίες, στον τουρισμό και φυσικά στην Εκπαίδευση (Βεργόπουλος, 1999). Η τάση αυτή της παγκόσμιας ανάπτυξης και συνεργασίας δεν γνωρίζει εθνικά σύνορα και συστήματα, ούτε φυλές, θρησκείες, πολιτισμούς ιστορίες και παραδόσεις. Γι αυτό εκλαμβάνεται από το ένα μέρος ως ισοπέδωση της εθνικής ταυτότητας των λαών, που εξυπηρετεί μόνο τους πάσης φύσεως πλανητάρχες της εξουσίας και της οικονομίας και από το άλλο μέρος ως μεγαλόπνοο σχέδιο ανάπτυξης όλων των λαών, χωρίς μίσση και πάθη ανάμεσα τους και τελικά ως επιβεβλημένη ανάγκη συμβίωσης και εκσυγχρονισμού. Στις νέες αυτές συνθήκες οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθίστανται όλο και περισσότερο ορατές για το μέλλον της νέας γενιάς. Είναι λοιπόν σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά επιβεβλημένη και η ανανεωτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για να μπορέσει τούτο να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις της νέας εποχής.

Τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης

Θετικά

α) Η παγκοσμιοποίηση θα μπορούσε να φέρει την επιστημονική γνώση κοντά σε όλους τους λαούς. β) Ενσωματώνει στην παγκόσμια οικονομία κοινωνίες που στο παρελθόν ήταν περιθωριοποιημένες. γ) Η παγκόσμια συνεργασία των λαών στο πλαίσιο της οικονομίας, της τεχνολογίας, της γνωριμίας με τις διάφορες χώρες και τον πολιτισμό τους

αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών. δ) Με την παγκοσμιοποίηση η οικονομία θα οδηγήσει την διεθνοποίηση των επιχειρήσεων. Με αυτό τον τρόπο οι επενδύσεις, η παραγωγή και οι πωλήσεις θα πάρουν παγκόσμιες διαστάσεις.

Αρνητικά

α) Μέσα σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον δεν θα υπάρχει χώρος για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών εκείνων που κάνουν τον κάθε λαό μοναδικό. Έτσι παραδόσεις, έθιμα και κουλτούρα υπάρχει κίνδυνος να αφανιστούν στον διεθνή ανταγωνισμό. β) Η παγκοσμιοποίηση προάγει καταναλωτισμό και επιφέρει ανισότητες στην οικονομική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός. γ) Η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στην εξάντληση φυσικών πόρων και καταστρέφει το περιβάλλον. δ) Με την παγκοσμιοποίηση εντείνεται η κοινωνική ανισότητα, η ανεργία, οι ασθένειες και μειώνεται σημαντικά ο δείκτης κοινωνικής προστασίας ε) Η παγκοσμιοποίηση μειώνει την εθνική κυριαρχία. Οι θεωρητικοί της παγκοσμιοποίησης θεωρούν ότι με την ισχυροποίηση των διεθνών οργανισμών και τη διαμόρφωση της παγκόσμιας αγοράς «το εθνικό κράτος δεν αποτελεί πλέον τη βασική μονάδα πολιτικής οργάνωσης, σχεδιασμού, ευημερίας και νομιμοποίησης» (Γρόλλιος, 2001).

Τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση

Η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αναφορικά με την οργάνωση, τη λειτουργία, τους στόχους, το μορφωτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων διδασκαλίας θα έχει ως βάση μια παγκόσμια κοινή κατεύθυνση. Αν γίνει όμως κάτι τέτοιο, πού πάει η πολιτισμική φυσιογνωμία κάθε χώρας; Σε κάθε κοινωνία ως γνωστόν υπάρχουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία για την εκπαίδευση κάθε λαού και οι δομές και οι λειτουργίες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ποικίλουν.

Στο οικονομικό επίπεδο

Σε οικονομικό επίπεδο, τα σχολεία είναι αναγκασμένα να αναθεωρήσουν την αποστολή που είχαν σχετικά με την προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας υπό το πρίσμα των ραγδαίων μεταβολών στον τομέα της απασχόλησης. Απαιτείται γι' αυτό ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και ευελιξία αφού οι νέοι θα αλλάζουν επαγγέλματα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η οργάνωση επίσης διαφορών δραστηριοτήτων μέσα στη τάξη στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ή και πέρα από αυτό, μπορεί να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές να εξασκούνται στην αντιμετώπιση διάφορων δυσκολιών.

Στο πολιτικό επίπεδο

Με την παγκοσμιοποίηση έχουν επίσης εμφανιστεί η παγκόσμια σύγκρουση, η τρομοκρατία, η παραβίαση του περιβάλλοντος, η εγκληματικότητα, χωρίς να έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχοι πολιτικοί θεσμοί που να φορούν στην αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Σ' αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θεσμοί μπορούν ίσως να παίξουν

ένα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων αλλά και στο χειρισμό των πολύπλοκων συνεπειών τους στον σύγχρονο και στον μελλοντικό πολίτη.

Στο πολιτισμικό επίπεδο

Αφού οι παγκόσμιες πιέσεις αυξάνουν στις τοπικές κουλτούρες ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαφύλαξη και διατήρηση αυτών; Πώς πρέπει η εκπαίδευση να προετοιμάσει το μαθητή με τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει την τοπική, περιφερειακή, εθνική και διεθνική σύγκρουση;

Σχετικά με όλα αυτά τα θέματα το παγκόσμιο πλαίσιο εμφανίζει την εκπαίδευση να διευρύνει τα όρια της κοινότητας πέρα από την οικογένεια, την περιφέρεια, το έθνος. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι πιο εύκαμπτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα να αναφερθούν στην εξάσκηση των ατόμων στο να συνυπάρχουν με τους άλλους.

Προοπτικές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου

Το τέλος του ψυχρού πολέμου επηρέασε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής στην Ελλάδα. Οι δραματικές αλλαγές εξαιτίας της δημιουργίας νέων κρατών και της καταπίεσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις ασιατικές χώρες συνέβαλαν ώστε η Ελλάδα να γίνει χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών(Νικολάου, 2000). Η εικόνα του ελληνικού σχολείου κατά την τελευταία δεκαετία άλλαξε και εξακολουθεί να αλλάζει.

Για παράδειγμα αν συγκρίνουμε μια σχολική τάξη περασμένης εικοσαετίας με μια σημερινή θα διαπιστώσουμε ενδεχομένως τα εξής: Ο μαθητής της τάξης των περασμένων δεκαετιών κατά πάσα πιθανότητα προερχόταν από παρόμοιο κοινωνικό-οικονομικό στρώμα με τους συμμαθητές του και ανήκε στην ίδια εθνική ομάδα μ' αυτούς. Επίσης είναι πιθανό να έμενε με τους γονείς του και τα αδέλφια του σ ένα σπίτι, όπου ένας γονέας συνήθως ο πατέρας εργαζόταν. Αντίθετα κάποιοι μαθητές σε σημερινή σχολική τάξη διαφέρουν από τους συμμαθητές τους προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ως προς την εθνική προέλευση. Επιπλέον είναι πιθανό κάποιοι να ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, Στις περιπτώσεις που οι μαθητές ζουν και με τους δυο γονείς, είτε εργάζονται και οι δυο γονείς είτε ένας αν όχι και οι δυο είναι άνεργοι. Συμπερασματικά η διαφορετικότητα της σχολικής τάξης στην αυγή του 21 αιώνα είναι πραγματικότητα.

Η ελληνική εκπαίδευση καλείται να μεριμνήσει για τους μαθητές όλων των εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων. Από τους τελευταίους πολιτικούς χειρισμούς επί του θέματος προέκυψε η δημιουργία και λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.(Δαμανάκης,1997). Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους πολιτισμικά διαφορετικούς γεγονός που τους στιγματίζει και δυσχεραίνει την ένταξη και την ομαλή διαβίωσή τους στην Ελλάδα.

Ας αναλογιστούμε το 2025ως μια χρονιά που τα παιδιά θα βγουν στην αγορά εργασίας αφού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τι είδους δεξιότητες θα είναι

απαραίτητες για επιβίωση στην παγκόσμια οικονομική κοινότητα και τι αλλαγές πρέπει να κάνουμε στην εκπαίδευση για να το πετύχουμε αυτό; Πώς αλήθεια θα είναι ο κόσμος τότε; Ως πιθανές δεξιότητες θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε :

- Γνώση της Γλώσσας και των Φυσικών Επιστημών.
- Τεχνολογικές, επικοινωνιακές ικανότητες συνεργατικότητα και ανταλλαγή ιδεών.
- Όραμα και ευρύτητα πνεύματος.
- Προσαρμοστικότητα και ικανότητα κριτικής σκέψης.
- Εργασία σε ομάδες και κοινωνική προσφορά.

Πώς όμως τα σχολεία θα μπορούσαν να αναδιοργανωθούν προκειμένου να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν αυτές οι δεξιότητες; Μήπως θα πρέπει να αποφύγουμε:

- Τις τάξεις με τους 4 τοίχους;
- Την έννοια της τάξης με κριτήρια ηλικιακά και βαθμολογικά;
- Τον διαχωρισμό του προσωπικού με βάση την ειδικότητά του;
- Την ανάθεση των περισσότερων ευθυνών και εργασιών στο σχολείο, στο άτομο που λέγεται εκπαιδευτικός;
- Την άποψη ότι η μάθηση συντελείται μόνο στο σχολείο;
- Η άποψη του απομονωμένου σχολείου μακριά από όλα τα υπόλοιπα σχολεία και την υπόλοιπη κοινότητα;

Συμπεράσματα

Η Ευρώπη σήμερα είναι πολυπολιτισμική από γλωσσική, εθνοτική, φυλετική και θρησκευτική άποψη. Πλήθος μεταναστών από την Ασία και την Αφρική την έχουν κατακλύσει. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο οφείλει να διαφοροποιήσει τους στόχους και προτεραιότητές της λαμβάνοντας υπόψη αναγνώσεις της Ιστορίας από λαούς όπως οι Έλληνες, οι Σέρβοι, οι Αλβανοί και οι Άραβες που διατήρησαν μνήμες τονίζουσες τη διαφορετικότητα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η παγκοσμιοποίηση δεν θα πρέπει να πάρει το χαρακτήρα του εξισωτισμού των πάντων και της ισοπεδωτικής ενσωμάτωσης ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Για την ελληνική παιδεία πιστεύουμε ότι πέρα από την παγκόσμια συνεργασία των λαών στο πλαίσιο της οικονομίας και της επιστήμης, θα πρέπει να διατηρήσει την καλλιέργεια των πολιτιστικών της χαρακτηριστικών (γλώσσα, παραδόσεις, κουλτούρα) και να προστατεύσει τις πολιτιστικές της ιδιαιτερότητες οι οποίες την κάνουν μοναδική στην μακραίωνη πορεία της.

Βιβλιογραφία

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου,Ε.(1998).*Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού.

- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη.
- Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 119, σελ. 73-79.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λίχνος.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός- Περιβόλακι.

Περιβαλλοντική Διερμηνεία... για την αειφορία

Παγκάλου Χρύσα

Περιβαλλοντολόγος Μ.Εδ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Διδάκτωρ Πολιτισμικού τοπίου, *Ragalou_x@yahoo.gr*

Περίληψη

Παρόλο που η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) τις τελευταίες δεκαετίες έχει ευρύτατη αποδοχή στους κόλπους της τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, έχει πλέον καταστεί έντονη η ανάγκη –στο πλαίσιο της αειφόρου προοπτικής– για μία σύμπλευση της Τυπικής εκπαιδευτικής κοινότητας με τη Μη τυπική, με σκοπό την πραγματοποίηση του κοινού κατά τ' άλλα οράματος, ο οποίος αφορά στην «διαμόρφωση» περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών. Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία πέραν της γνώσης, οφείλει να εδράζεται εξίσου και στο συναίσθημα, καθώς έχουμε πλέον φτάσει στο κομβικό εκείνο στάδιο, κατά το οποίο οφείλουμε να επανεξετάσουμε, τι μετρά ως γνώση και μάθηση, κατάλληλη, τόσο για την εκπαίδευση γενικά, όσο και για την ΠΕ ειδικά. Η Περιβαλλοντική Διερμηνεία (ΠΔ), από τη σκοπιά της, εξαιτίας του χρονικού πλαισίου που πάντοτε θα την περιορίζει, μπορεί να δώσει τις αισθητικές-αισθηματικές κατευθυντήριες, σε μια ήδη προϋπάρχουσα γνωστική βάση και εν τέλει, οι δύο αυτές προσεγγίσεις (ΠΕ-ΠΔ), να λειτουργήσουν συμπληρωματικά η μία προς την άλλη, και στην καλύτερη περίπτωση όλων, υποστηρικτικά, για την επίτευξη του κοινού τους σκοπού.

Λέξεις-Κλειδιά: *Περιβάλλον, Εκπαίδευση, Διερμηνεία, Αειφορία.*

Abstract

Although the concept of Environmental Education (EE), last years, has been widely accepted within the formal education in our country, has become a strong need, in the context of sustainable perspective, to a consistency of formal educational community with the Non- formal, in order to achieve the common goal, which is none other, than the "formatting" environmentally responsible citizens. This is a process, beyond the knowledge must be grounded equally in emotion, as we have now reached that pivotal stage in which we need to rethink what counts as knowledge and learning, appropriate for education in general, and for EE, especially. The Environmental Interpretation (EI), from its perspective, because the time frame will always be the limit, can provide the aesthetic and emotional guidance, in an already existing knowledge base. Finally, these two approaches (EE-EI), can be supported for achieving their common goal.

Key words: *Environment, Education, Interpretation, Sustainability*

Εισαγωγή

Τις δεκαετίες 1960 και 1970, αναπτύχθηκε η ανάγκη για τη δημιουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ την ίδια περίοδο ο αμερικανός Freeman Tilden, εκδίδει το βιβλίο του με τίτλο *Interpreting our Heritage* (1957). Πρότεινε 6 βασικές αρχές οι οποίες προσδιορίζουν το πεδίο της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας, με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού από φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως Εθνικά πάρκα, Οικουμεία, Υπαίθρια Μουσεία κ.α.

Σε ότι αφορά, λοιπόν, στις επισκέψεις σε κέντρα και σε διαφόρων ειδών μουσεία, χρησιμοποιείται ο όρος της *Περιβαλλοντικής Διερμηνείας (Environmental Interpretation)*, τον οποίο εισήγαγε ο Tilden, το 1957. Ο ίδιος αναφέρει, πως η (Περιβαλλοντική) Διερμηνεία: «είναι ένα εργαλείο της εκπαίδευσης, κυρίως για την επίτευξη της συνειδητοποίησης, το οποίο βασίζεται σε κάποιους περιβαλλοντικούς πόρους, όπου στοιχεία του περιβάλλοντος χρησιμοποιούνται προκειμένου να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση του συνόλου».

Το παρόν άρθρο αντλεί υλικό από τον δικτυακό τόπο του *National Association for Interpretation (NAI)*, ο οποίος διερευνά το πεδίο της ΠΔ και τα αποτελέσματα δίδονται μέσα από τα επιστημονικά άρθρα τα οποία και εκδίδει, στο επιστημονικό περιοδικό *Journal of Interpretation Research*. Η Εθνική Ένωση για τη Διερμηνεία (*National Association of Interpretation - NAI*) είναι μία μη-κερδοσκοπική επαγγελματική ένωση για όσους ασχολούνται με την διερμηνεία των φυσικών και πολιτιστικών πόρων της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, σε φορείς όπως, πάρκα, μουσεία φυσικής ιστορίας, ενυδρεία, βοτανικούς κήπους και ιστορικά μνημεία.

Ο NAI ιδρύθηκε το 1988 από δύο υπάρχουσες οργανώσεις, τον Σύνδεσμο Διερμηνείας Φυσιολογών, ο οποίος ιδρύθηκε το 1954 (*Association of Interpretive Naturalists-AIN*) και την Δυτική Ένωση Διερμηνέων, η οποία ιδρύθηκε το 1965 (*Western Interpretation Association-WIA*). Από το 1954 έως το 1988, AIN και WIA λειτουργούσαν ως δύο ξεχωριστές επαγγελματικές οργανώσεις, ώσπου μετά τη συγχώνευση, σχημάτισαν την *Εθνική Ένωση για τη Διερμηνεία (NAI)*. Για περισσότερα από 50 χρόνια, ο NAI έχει ενθαρρύνει τη δικτύωση, την κατάρτιση και τη συνεργασία μεταξύ των μελών και των εταίρων, για την υποστήριξη της αποστολής της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας.

Ιστορική ανασκόπηση της περιβαλλοντικής διερμηνείας

Ο Enos Mills (1870-1922), θεωρείται ένας από τους ιδρυτές του επαγγέλματος της διερμηνείας, ο οποίος ξεκίνησε ερμηνεύοντας το 1889 σε ό, τι άρχισε αργότερα να αποκαλείται *Rocky Mountain National Park*. Ο Mills είχε μία ακόρεστη δίψα για γνώση σχετικά με τους φυσικούς πόρους και πίστευε ότι ένας οδηγός φύσης πρέπει «να εμπειρεύει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και να είναι σε θέση να εξασκεί άμεσα και έμμεσα» (Mills, 1920). Κατά τη διάρκεια της καριέρας του, ο Mills «οδήγησε» περισσότερες από 250 ομάδες στην κορυφή του Longs Peak, ενθαρρύνοντάς τους πάντα, για τη

σύνδεσή τους με τη φύση που τόσο πολύ αγαπούσε. Ο Mills ήταν ένας από τους πρώτους που έκανε τη χρήση της σχέσης μεταξύ του πόσο οι επισκέπτες γνωρίζουν και νοιάζονται για τους πόρους, με το πόσο επιθυμούν την προστασία αυτών. Επηρέασε την εξέλιξη της προστασίας του πάρκου, ξεκινώντας ένα από τα πρώτα προγράμματα της χώρας για να εκπαιδεύσει διερμηνείς. Έχει συγγράψει περισσότερα από 15 βιβλία για την τέχνη και την επιστήμη της διερμηνείας. Στο βιβλίο του με τίτλο, *The Adventure of a Nature Guide* (1920), χρωματίζει μια υπέροχη ιστορική εικόνα της διερμηνείας, πολύ πριν την επαγγελματική ανάπτυξή της, καθορίζοντας παράλληλα τα θεμέλια και την θεωρία της διερμηνείας, τα οποία χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα.

Η επιρροή του Freeman Tilden (1883-1980), στον τομέα της διερμηνείας, είναι από τις πιο έντονα αισθητές. Πολλοί τον θεωρούν ως τον «πατέρα» της σύγχρονης Περιβαλλοντικής Διερμηνείας. Σε αντίθεση με τον Mills, δεν ήταν νατουραλιστής ή διερμηνέας, αλλά συγγραφέας και δημοσιογράφος. Προσλήφθηκε από την Εθνική Υπηρεσία Πάρκων (*National Park Service*), να περιοδεύει τα πάρκα, να παρατηρεί και να γράφει για τις παρεχόμενες υπηρεσίες της διερμηνείας. Το βιβλίο του με τίτλο, *Interpreting our Heritage* (1957), είναι ένα από τα πιο ευρέως αποδεκτά στην «φιλοσοφία» της διερμηνείας. Ο Tilden, έγραψε πολλά άλλα βιβλία και συνέχισε το έργο του για περισσότερο από 20 χρόνια. Τα βιβλία του εξακολουθούν να βρίσκονται στα ράφια των περισσότερων πάρκων και κέντρων διερμηνείας σε ολόκληρο τον κόσμο. Κανένα άλλο έργο σύγχρονης βιβλιογραφίας δεν είχε την ίδια επίδραση στον τομέα της διερμηνείας, όσο είχε το βιβλίο του Tilden, *Interpreting our Heritage*. Ο Tilden ανέπτυξε 6 βασικές αρχές της διερμηνείας που εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, αποτελώντας τον βασικό ιστό της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας.

Αν και ο ρόλος του John Muir (1838-1914), στην ανάπτυξη του πεδίου της διερμηνείας είναι λιγότερο εμφανής από ότι του Mills ή του Tilden, δεν είναι και λιγότερο σημαντικός. Ο Muir ήταν ο πρώτος ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «διερμηνεία» σε σχέση με την φύση, όταν είπε, «εγώ θα ερμηνεύσω τα βράχια, θα μάθω τη γλώσσα των πηγών, της θύελλας και της χιονοστιβάδας. Εγώ θα εξοικειωθώ με τους παγετώνες και τους άγριους κήπους και θα πάω όσο κοντά μπορώ, στην καρδιά του κόσμου». Στο έργο του Muir ενσωματώνεται η ουσία της διερμηνείας. Χρησιμοποίησε την επικοινωνία του για τον κόσμο της φύσης, με σκοπό να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να προστατεύσουν και να διατηρήσουν την ιστορία τους. Ο Muir ήταν ο δημιουργός του εθνικού πάρκου *Yosemite* και ήταν ο ιδρυτής του *Sierra Club*. Μέσα από κείμενα και παρουσιάσεις του, ο Muir ερμήνευσε ένα μεγάλο μέρος της αμερικανικής Δύσης, για το έθνος και τον κόσμο γενικότερα (Ward & Wilkinson, 2006).

Η σύγχρονη Περιβαλλοντική Διερμηνεία είναι αποτέλεσμα δουλειάς και αφοσίωσης πολλών ανθρώπων διαχρονικά. Το πεδίο στις μέρες μας έχει γίνει πιο εξειδικευμένο, συμπεριλαμβανομένων σεμιναρίων και πιστοποιήσεων, ερευνητικών προγραμμάτων και επιστημονικών κλάδων, που έχουν αναπτυχθεί σε ολόκληρο τον κόσμο, κυρίως όμως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Συγγραφείς όπως ο Ted Cable, ο Sam H. Ham και ο Ron Zimmerman, έχουν γράψει βιβλία σχετικά με την Περιβαλλοντική

Διερμηνεία, ενώ άλλοι, όπως ο David Larsen και ο Tim Merriman, διατηρούν τις δικές τους θέσεις στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας, μέσω της πρακτικής κατάρτισης επαγγελματιών στον τομέα. Η έρευνα, υποστηρίζει την ανάπτυξη της σχετικής θεωρίας και πράξης του εν λόγω τομέα. Αυτοί οι άνθρωποι και αυτές οι κοινότητες συνεχίζουν την παράδοση της ανάπτυξης γύρω από τις θεωρίες, τις προσεγγίσεις και τις δεξιότητες στον τομέα της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας, παίρνοντας τη σκυτάλη από τον Mills και τον Tilden.

Βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας

Η Διερμηνεία είναι μία «καλλιτεχνική» μορφή επικοινωνίας, η οποία τονίζει τις ιδέες και τις σχέσεις και όχι τα μεμονωμένα γεγονότα και στοιχεία. Επικοινωνεί με την επιστήμη του φυσικού κόσμου, με την ιστορία της πολιτιστικής κληρονομιάς και με τον ενθουσιασμό της αναψυχής. Η Διερμηνεία οφείλει να είναι «προκλητική», εμπνευσμένη και να διεγείρει ένα ακροατήριο για να ανακαλύψει περισσότερα. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της Διερμηνείας. Ο Freeman Tilden (1957) δήλωσε, «...οι καλοί διερμηνείς, θα δώσουν τον δικό τους ορισμό».

Όλοι όσοι ασχολήθηκαν και ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Διερμηνεία, προσπάθησαν να της αποδώσουν τουλάχιστον έναν ορισμό, ο οποίος να μπορεί να την εξηγήσει όσο το δυνατόν πιο εμπειριστικά. Κατευθυνόμενοι από το παρελθόν στο πιο πρόσφατο παρόν, μερικοί από τους ορισμούς αυτούς είναι οι εξής:

«Βοηθάει τους ανθρώπους να εξοικειωθούν με τη ζωή και να διερωτηθούν για τη φύση... είναι μία διαδικασία εμπνευσμένη και εκπαιδευτική» (Enos Mills, 1920).

«Είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ως στόχο έχει να αποκαλύψει νοήματα και σχέσεις, μέσα από τη χρήση πρωτότυπων αντικειμένων και μέσα από επεξηγηματικά μέσα ενημέρωσης και όχι απλώς να μεταφέρει τεκμηριωμένες πληροφορίες» (Freeman Tilden, 1957).

«Η Περιβαλλοντική Διερμηνεία είναι η επικοινωνιακή σύνδεση μεταξύ του επισκέπτη και των πάρκων» (Grant Sharpe, 1982).

«Περιβαλλοντική Διερμηνεία, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή (επικοινωνούν) με τους πολιτιστικούς και τους φυσικούς πόρους που τους περιβάλλουν» (Douglas Knudson, Ted T. Cable, Larry Beck, 1995).

«Η Περιβαλλοντική Διερμηνεία είναι μία επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία σφυρηλατεί συναισθηματικές και πνευματικές συνδέσεις μεταξύ των ενδιαφερόντων του κοινού και την εγγενή αξία του εκάστοτε τόπου-πόρου» (National Association of Interpretation, 2001).

«Περιβαλλοντική Διερμηνεία, είναι η μετάφραση της γλώσσας του επιστήμονα, είναι οι φωνές του παρελθόντος και η αξία των τόπων, η οποία σκοπό έχει να βοηθήσει στη δημιουργία εννοιών και διασυνδέσεων με τους ανθρώπους του σήμερα» (Ward, 2002).

«Η Περιβαλλοντική Διερμηνεία δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μία στείρα πληροφόρηση, αλλά ως ένας μηχανισμός για την παραγωγή εννοιών, μέσω της οποίας οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεσμούς με τους τόπους που επισκέπτονται και τους ανθρώπους που έζησαν και προσέφεραν στο παρελθόν» (Ham, 2002).

Ο Freeman Tilden, στην προσπάθειά του να προσδιορίσει το έργο της (Περιβαλλοντικής) Διερμηνείας, απέδωσε μία σειρά από ορισμούς, οι οποίοι όμως στο σύνολό τους έχουν ως θεμέλιο τις έξι βασικές αρχές τις οποίες πρότεινε και αποτελούν κατευθυντήριες για όσους μέχρι και σήμερα ασχολούνται με τον συγκεκριμένο τομέα.

Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Σκαναβή, 2004):

1. Κάθε διερμηνεία που δεν συσχετίζει αυτό που παρουσιάζει ή περιγράφει με κάτι από την προσωπικότητα ή τις εμπειρίες του επισκέπτη, είναι μια στείρα παρουσίαση.
2. Οι πληροφορίες από μόνες τους δεν είναι διερμηνεία. Η διερμηνεία είναι μια αποκάλυψη που βασίζεται στην πληροφορία, ωστόσο διερμηνεία και πληροφορία είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Η διερμηνεία εμπεριέχει την πληροφορία.
3. Η διερμηνεία είναι μια τεχνική που συνδυάζει πολλές τέχνες, μιας και τα αντικείμενα παρουσιάζονται επιστημονικά, ιστορικά, ή αρχιτεκτονικά.
4. Βασικός σκοπός της διερμηνείας δεν είναι να διδάξει, αλλά να ευαισθητοποιήσει.
5. Η διερμηνεία πρέπει να παρουσιάζει ένα θέμα ολοκληρωμένα και όχι σε αποσπασματική μορφή. Πρέπει επίσης, να απευθύνεται στο σύνολο του κοινού και όχι σε μέρος αυτού.
6. Η διερμηνεία που απευθύνεται σε παιδιά δεν πρέπει να είναι μια συντομευμένη εκδοχή αυτών που παρουσιάζονται στους ενήλικους, αλλά να ακολουθεί μια ριζικά διαφορετική προσέγγιση.

Η Διερμηνευτική πρακτική χαρακτηρίζεται ως μία μορφή εκμάθησης, που υιοθετεί την παιδαγωγική αντίληψη μετάδοσης περιβαλλοντικής πληροφορίας, εμπνευσμένη και εμπλουτισμένη με στοιχεία της θεωρίας των επιστημών της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας. Στόχο έχει να συμβάλλει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης και Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Συμπεριφοράς, βασικός στόχος άλλωστε και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επομένως, τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας περιλαμβάνουν την ικανότητα εξύψωσης της

περιβαλλοντικής γνώσης, συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης και την αναβάθμιση της αναψυχής και της ψυχαγωγίας των επισκεπτών (Archer & Wearing, 2003).

Κάθε χρόνο, εκατομμύρια άνθρωποι ανά τον κόσμο επισκέπτονται μουσεία, εθνικούς δρυμούς, περιφερειακά και τοπικά πάρκα. Πολλοί από αυτούς επιδιώκουν κάποιο είδος πληροφορίας σχετικό με την κατανόηση του μέρους του οποίου επισκέπτονται. Η διαδικασία της «αποκάλυψης» που ο επισκέπτης αναζητά σε οποιοδήποτε φυσικό ή πολιτιστικό μνημείο επισκέπτεται, είναι αυτό που ο Tilden το 1957, ονόμασε «διερμηνεία». Ο Knapp (1994), αναφέρει πως η ποικιλομορφία των στόχων και των μέσων όπου μία διερμηνευτική διαδικασία-υπηρεσία μπορεί να επιτευχθεί, έχει δημιουργήσει μια ποικιλία από αντιλήψεις του κοινού σχετικά με τον τομέα της ΠΔ. Η Εθνική Ένωση της Διερμηνείας (NAI) ορίζει την Περιβαλλοντική Διερμηνεία ως «μια διαδικασία η οποία σφυρηλατεί συναισθηματικές και πνευματικές συνδέσεις μεταξύ των θεατών και της εγγενής αξίας του πόρου» (Brochu & Merriman, 2002).

Παράλληλα, ο Hudson (1987), σημειώνει ότι τα μουσεία που άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή, ήταν όσα εξέφραζαν την εποχή τους και τις ανάγκες της και υποστηρίζει πως τα προβλήματα που θα καθορίσουν τη φυσιογνωμία των μουσείων του μέλλοντος, είναι η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, οι κοινωνικές ανισότητες, η δημιουργία μιας ελίτ εξουσίας, οι πολεμικές αντιπαραθέσεις κλπ. Συμπληρώνοντας, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την δημιουργία υπαίθριων μουσείων, με σκοπό την ανάδειξη των τοπίων όσο και των αξιών οι οποίες «εμπεριέχονται» στα τοπία που μας περιβάλλουν.

Στη χώρα μας, οργανώνονται ολοένα και περισσότερα υπαίθρια μουσεία σε χώρους προβιομηχανικής και βιομηχανικής κληρονομιάς, ακόμη και σε μέρη που αναφέρονται στο απώτατο παρελθόν, τα οποία -μεταξύ άλλων- προσφέρονται και ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να υπαχθούν και φυσικά μνημεία ειδικά διαμορφωμένα για το κοινό. Ενώ το πλήθος των μνημείων -φυσικών και πολιτιστικών- που βρίσκονται είτε στην ύπαιθρο είτε στα αστικά κέντρα, δεν εντάσσεται συνήθως σε κανένα ερμηνευτικό πλαίσιο (Παπαντωνίου & Σακαλή, 2005). Αξίζει να σημειωθεί, πως η περιβαλλοντική Διερμηνεία, σε χώρες με πλούσια φυσική και πολιτιστική κληρονομιά, αποτελεί μία ανοικτή «πρόκληση» δικτύωσης, στο πεδίο των διεπιστημονικών σχεδιασμών.

Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Περιβαλλοντική Διερμηνεία... για την Αειφορία

Χρησιμοποιώντας την κλασική διατύπωση του Jacques Delors, οι τέσσερις πυλώνες για την απαιτούμενη νέα εκπαίδευση του ατόμου είναι: *μαθαίνω να γνωρίζω* - εισδύω στην καρδιά της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας ως μόνιμης διάθεσης αντιπαράθεσης προς τη γνωστική αντίσταση των πραγμάτων, *μαθαίνω να πράττω* -ως μάθηση της δημιουργικότητας, *μαθαίνω να ζω μαζί* - αναγνωρίζω τον ίδιο τον εαυτό μου στο

πρόσωπο του Άλλου, *μαθαίνω να είμαι* - αναγνωρίζω το δεσμό Υποκειμένου-Αντικειμένου. Φτάνουμε έτσι να αντιληφθούμε, με ποιον τρόπο η επίγνωση της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης των οργανισμών μέσα στη βίωση και η συνειδητοποίηση των ολοένα και πιο σύμπλοκων σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνίες και στο περιβάλλον, οδηγεί στην ανάγκη ορθής διαχείρισης των γνώσεων, επίτευξης συνεργασίας μεταξύ των επιστημών, προώθησης της επιστημονικής έρευνας, βασικής και εφαρμοσμένης ως παράγοντα εμπλουτισμού της παιδείας και του πολιτισμού, σε μια ανασυγκρότηση, τόσο σε επίπεδο στόχων και αξιών όσο και σε επίπεδο μεθόδων της διδασκαλίας των επιστημών, ανασυγκρότηση που αντανάκλα την υπεράσπιση του κριτηρίου της υπευθυνότητας και της δέσμευσης έναντι της ανάπτυξης των κοινωνιών, όχι μόνο κατά την έννοια της χρήσης της επιστημονικής γνώσης αλλά και της διδασκαλίας της (Θεοδωροπούλου & Καίλα, 2005).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιτρέπει να εργαστούν πολλές επιστήμες μαζί - *πολυεπιστημονικότητα*, να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο ενός κοινού σχεδίου - *διεπιστημονικότητα* και να αποδεσμεύσουν αυτό που διέπει όλες τις επιστήμες - *δια-επιστημονικότητα*: πρόκειται για μία διαρκή διαδικασία εκπαίδευσης μέσα από την οποία κατακτάται από μέρους των υποκειμένων η συνείδηση του περιβάλλοντος και της διαδικασίας που αρμόζει προκειμένου να βιωθεί, να διερευνηθεί αυτό το περιβάλλον και να λυθούν προβλήματα που το αφορούν (Θεοδωροπούλου & Καίλα, 2005).

Οι φυσικές επιστήμες είναι απαραίτητες για την περιγραφή των φαινομένων και των συμπτωμάτων της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, όμως δεν μπορούν να φωτίσουν τις βαθύτερες αιτίες, ούτε να καλύψουν όλες τις λύσεις που βρίσκονται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών του ανθρώπου (Ott, 1992). Η εξέταση ενός θέματος στο πλαίσιο της αειφορίας πρέπει να συγκεράσει πολιτικές, οικολογικές, οικονομικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, οπότε είναι εξ ορισμού ευρύτατα διεπιστημονική. Επιπλέον, δεν αρκεί ούτε καν η επιστημονική γνώση για να πραγματευτεί τα ζητήματα αυτά, αλλά χρειάζεται να επιστρατευτούν και αξίες, στάσεις ζωής και ιδεολογίες και να απαντηθούν ερωτήματα καθαρά πολιτικά (Φλογαίτη & Λιαράκου, 2003). Και αυτό γιατί οι αντιλήψεις μας και οι ερμηνείες μας για φαινόμενα και ζητήματα, προκύπτουν από τη γνώση σε αλληλεπίδραση με τις σκέψεις, τις δράσεις και τα συναισθήματα που συνδέονται με τα φαινόμενα (Ballantyne & Parker, 1996, αναφορά στο: Φλογαίτη, 2009).

Σε μια *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία* (ΕΠΑ), δεν ενδιαφέρει η κατανόηση από τη μεριά των εκπαιδευομένων, συγκεκριμένου σώματος γνώσης που προέρχεται από κάποιο ή κάποια από τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι αυτά των φυσικών επιστημών. Ενδιαφέρει η δόμηση ενός ευρύτερου εννοιολογικού οικοδομήματος που εμπεριέχει, πέραν της γνώσης, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, σκέψεις και αισθήματα. Δηλαδή, η συγκρότηση ενός πολιτιστικού εξοπλισμού, με την επίγνωση ότι τελικά είναι αυτός ο πολιτιστικός εξοπλισμός που καθορίζει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τα φαινόμενα και κατά συνέπεια τη δράση τους (Παπαδημητρίου, 2005).

Τόσο το περιβάλλον - δηλαδή τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όσο και η αειφορία, είναι έννοιες αμφιλεγόμενες. Αν και όλοι συμφωνούν ότι είναι σημαντικές έννοιες, οι ερμηνείες και τα νοήματά που τους αποδίδουν είναι διαφορετικά και γεννιούνται στο πεδίο των ιδεολογικών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων. Η θεώρηση αυτή μας εισάγει άμεσα στο χώρο της πολιτικής, η οποία εξ ορισμού είναι το πεδίο της συνεργασίας και της σύγκρουσης στο εσωτερικό μιας κοινωνίας και μεταξύ των κοινωνιών, δια μέσου των οποίων οι άνθρωποι αποκτούν, χρησιμοποιούν, παράγουν και κατανέμουν τους φυσικούς και τους ανθρώπινους πόρους (Fien, 1993). Βασικός στόχος μιας ΕΠΑ-πολιτικής εκπαίδευσης, είναι να ξεφύγει από τις θεωρητικές αναλύσεις και να καλλιεργήσει ικανότητες για εμπλοκή στα κοινωνικά δρώμενα και σε αλλαγές που συλλογικά και δημοκρατικά κρίνονται αναγκαίες στην κοινωνία. Φυσικά μια τέτοια πολιτική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία. Θεωρώντας, λοιπόν, πως ο «ρόλος» της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας τείνει να είναι συμπληρωματικός της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, θα αναφερθούμε στο *Μοντέλο Ανάπτυξης Ικανότητας Δράσης*, (*Action Competence Model*), όπως διατυπώθηκε από τους Jensen & Schnack (1997), το οποίο προτείνει για την ανάπτυξη ικανότητας δράσης, μια διαδικασία που εμπεριέχει τέσσερις συνιστώσες (Φλογαίτη, 2009):

Γνώση/επίγνωση. Αφορά στην ενδελεχή και κριτική διερεύνηση και την κατανόηση ενός ζητήματος ως προς την σημασία του, τα αίτια που το προκαλούν, τις επιπτώσεις, τις λύσεις που προτείνουν οι ειδικοί, τις συγκρούσεις, τις αξίες κ.α.

Θέληση και δέσμευση. Η συνιστώσα αυτή συνδέεται με την επεξεργασία των προσωπικών αξιών, τη διαμόρφωση απόψεων και θέσεων, την ανάπτυξη διάθεσης για συμμετοχή και γενικότερα με την ενδυνάμωση των ατόμων προκειμένου να αισθανθούν ικανά να επηρεάσουν καταστάσεις.

Οράματα. Σχετίζονται με τη δυνατότητα των ατόμων να αναπτύσσουν και να επεξεργάζονται, σε συνάρτηση με το εκάστοτε ζήτημα, τις ιδέες τους, τις αντιλήψεις τους και τα όνειρά τους, σχετικά με τη ζωή τους και την κοινωνία στο μέλλον και γενικότερα με τη δυνατότητά τους να οραματίζονται ένα αειφόρο μέλλον.

Εμπειρίες δράσης. Η τελευταία αυτή συνιστώσα, αφορά στη διερεύνηση και στην αξιολόγηση εναλλακτικών στρατηγικών δράσης, την τελική επιλογή και την αντίστοιχη δράση.

Συνοψίζοντας και καταλήγοντας, θα λέγαμε πως στο πλαίσιο τόσο της *Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία* όσο και της *Περιβαλλοντικής Διερμηνείας*, η δράση εκλαμβάνεται ως εμπειρία και μάθηση για την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης στο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο, με στόχο την κοινωνική αλλαγή, είτε μέσα από ένα πλήρως στοχοθετημένο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είτε μέσα από μία ολιγόλεπτη εμπειρία περιβαλλοντικής διερμηνείας.. με σκοπό την αειφορία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Θεοδοροπούλου, Έ. & Καΐλα, Μ. (2005). «Προς μία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη βάση της αρχής της σύνδεσης των γνώσεων». Στο: Καΐλα, Μ.& Θεοδοροπούλου, Έ. & Δημητρίου, Α. & Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Ατραπός.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Επίκεντρο.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1984). *Εισαγωγή στην Ερμηνευτική*. Λευκωσία.
- Παγκάλου, Χ., (2011). Διπλωματική Ερευνητική Εργασία: «Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Διερμηνείας στη Μη τυπική Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».
- Παπαδημητρίου, Β. (2005). «Ο Κονστρουκτιβισμός στις Φυσικές Επιστήμες και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Gutenberg.
- Παπαντωνίου, Φ. & Σακάλη, Ό. (2005). «Υπαίθρια Μουσεία και οικομουσεία: Μια προσπάθεια οριοθέτησης». Στο: Γεωργόπουλος, Α. Δ., *Περιβαλλοντική Ηθική, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Καλειδοσκόπιο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2003). «Η Διεπιστημονικότητα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Κατάκτηση ή ζητούμενο;». *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4, 1.

Ξενόγλωσση

- Archer, D. & Wearing, S. (2003). "Self, Space, and Interpretive Experience: The Interactionism of Environmental Interpretation". *Journal of Interpretation Research*. Vol.8. No.1.
- Brady, E.(2003). *Aesthetics of the Natural Environment*. University of Alabama Press.

- Brochu, L. & Merriman, T. (2002). *“Redefining Interpretation as a Core Belief for Certification of Professionals”*. Journal of Interpretation Research. Vol.7 No. 1.
- Carlson, A. (2002). *Aesthetics and the Environment: the appreciation of nature, art and architecture*. Routledge.
- Maggi, M. & Falletti, V. (2000). *Ecomuseums in Europe*. Istituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte. Στην ιστοσελίδα: <http://www.ecomusei.net>
- Ham, S. (2002). *“One Perspective on the Evolution of Interpretive Research”*. Taiwan, USA and Australian International Symposium on Interpretation and Ecotourism. Taiwan.
- Hudson, K. (1987). *Museums of Influence*. Cambridge University Press.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). *“The Action Competence Approach in Environmental Education”*. Environmental Education Research, Vol. 3, No. 2.
- Knapp, D. (1997). *“The Thessaloniki Declaration: The beginning of the end for environmental education”*. Environmental Communicator, Vol.28, No.2.
- Knudson, D, T. Cable, and L. Beck. (2003). *Interpretation of Cultural and Natural Resources*, 2nd Edition. Venture Publishing, Inc.
- Mills, E. (1920). *Adventures of a Nature Guide and Essays in Interpretation*. Friendship, WI: New Past Press.
- Sharpe, G. (1982). *Interpreting The Environment*. New York. John Willey and Sons.
- Tilden, F. (2007). *Interpreting our heritage*. The University of North Carolina.
- Ward, C. W., & Wilkinson, A. E. (2006). *Conducting Meaningful Interpretation, A Field Guide for Success*. IndieBound.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ας απολαύσουμε μια κωμωδία με τη χρήση Τ.Π.Ε. Διδακτικό Σενάριο Νέων Ελληνικών

Τσατσούλη Αγγελική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση,
Υποψήφια Διδάκτορας, angeliki.tsatsouli@gmail.com*

Περίληψη

Ένα σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων είναι η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα Νέα Ελληνικά της Β΄ τάξης ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αντικείμενό του είναι οι μαθητές να απολαύσουν την κωμωδία του Αριστοφάνη και να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα στάσεων και συμπεριφορών που εμφανίζονται στο κείμενο. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός εναλλακτικού διδακτικού σεναρίου για το μάθημα αυτό, αξιοποιώντας Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Επιδιώκεται οι μαθητές να δημιουργήσουν σχετικά κείμενα με τη χρήση Τ.Π.Ε.. Παράλληλα, στοχεύουμε στην ανακαλυπτική μάθηση με σταδιακή υποχώρηση της υποστήριξης του διδάσκοντος, την προσωπική αναζήτηση και αυτενέργεια των μαθητών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, την κατάκτηση της γνώσης και την απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων. Θα παρουσιαστούν το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται το σενάριο, η ταυτότητα και η πορεία του σεναρίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., κωμωδία, ανακαλυπτική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Εισαγωγή

Θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία ασκεί η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, καθώς αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Ο υπολογιστής, ως γνωστικό εργαλείο, παρέχει άμεση ανάδραση στο χρήστη, προκαλεί ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τον μαθητή να οργανώνει τις προσπάθειές του στους προσωπικούς του ρυθμούς, παρέχει τη δυνατότητα απεριόριστων επαναλήψεων, πειραματισμών και δοκιμών, προωθεί τη συνεργατική μάθηση και δημιουργεί ένα καινούριο δυναμικό πεδίο με άμεση προσπέλαση στην πληροφορία, καθώς, λόγω των πολλών δυνατοτήτων του, είναι ελκυστικό μέσο γνωστικής ανάπτυξης (Γιαννέλος, 2010· Τσικαλάκη & Βαλατιδής, 2010). Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο στη διδακτική διαδικασία τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Ο εκπαιδευτικός, πλέον, καθίσταται ως διεκπεραιωτής της γνωστικής διαδικασίας, καθοδηγητής και δημιουργός ατόμων που είναι σε θέση να προσαρμόζονται συνεχώς και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Ράπτης & Ράπτη, 2005). Τέλος, υποβοηθητικός παραμένει ο ρόλος του Η/Υ, που λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας και δεν

υποκαθιστά τις άλλες μαθησιακές δραστηριότητες με τον διδάσκοντα (Ντολιοπούλου, 1989).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει βασιστεί: α) στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης (Brunner, 1966), βάσει της οποίας ο μαθητής οδηγείται σταδιακά στη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008), β) στον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978), σύμφωνα με τον οποίο η νόηση αναπτύσσεται μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με κυρίαρχο τον ρόλο της γλώσσας. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά υποκείμενο που δρα. Με τις πράξεις του διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα, διαθέτει κοινωνικά κίνητρα και η μάθηση, ως διαδικασία, προσδιορίζεται από τις κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις. Η γνώση οικοδομείται σε συνεργατικά περιβάλλοντα διαμέσου συζητήσεων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που κατανοούν την επικοινωνία, υλοποιούν κοινές δραστηριότητες και αλληλεπιδρούν κοινωνικά (Πόλκας & Τουλούμης, 2012· Ράπτης & Ράπτη, 2005· Vygotsky, 1978), γ) στη μαθητοκεντρική μέθοδο, δηλαδή ο μαθητής οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση και η ενεργός συμμετοχή του βρίσκεται σε πρώτο πλάνο (Dewey, 1938· Gagné, 1962), δ) στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και τους προετοιμάζει για την αγορά εργασίας, η οποία πλέον απαιτεί άτομα εξοικειωμένα στην ομαδική εργασία (Ματσαγγούρας, 1997). Η ομαδική εργασία προάγει τις νοητικές ικανότητες, ικανοποιεί συναισθηματικές ανάγκες και προωθεί τη μαθητική αυτενέργεια (Βερτσέτης, 2000). Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να υποστηρίζει, να διευκολύνει και να εμπνυχώνει τους μαθητές του, να παρεμβαίνει συμβουλευτικά και υποστηρικτικά, πάντα διακριτικά, καθόσον αυτοί καταπιάνονται με τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας και ανακαλύπτουν έτσι μόνοι τους τη γνώση (Νικολαΐδου-Γιακουμάτου, 2001· Παπανικολάου-Γρηγοριάδου, 2005).

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος σεναρίου και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Ας απολαύσουμε μια κωμωδία με τη χρήση Τ.Π.Ε.». Το γνωστικό αντικείμενο είναι τα Νέα Ελληνικά Β΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. και, συγκεκριμένα, από την έκτη ενότητα «Ο άνθρωπος ως πολίτης» [«Εκκλησιάζουσες», Αριστοφάνη](#), σελ. 161-170 του σχολικού εγχειριδίου. Τα εμπλεκόμενα αντικείμενα είναι η Νεοελληνική Γλώσσα και η Νεοελληνική Λογοτεχνία. Το σενάριο ανταποκρίνεται στους στόχους του ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, ενδείκνυται για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική – ερμηνευτική) και για τη χρήση Τ.Π.Ε.

Προϋποθέσεις υλοποίησης – διάρκεια

Προκειμένου να υλοποιηθεί το διδακτικό σενάριο απαιτείται η εξοικείωση των μαθητών: α) με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τη χρήση του Προγράμματος Επεξεργασίας Κειμένου Microsoft Office Word, του Προγράμματος Παρουσίασης Microsoft Office

Power Point και τη μετατροπή αρχείων Word σε pdf, β) με το facebook, με τις υπηρεσίες scribd, toondoo, glogster, wordle και Google Drive, γ) με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Επιπλέον, απαιτείται η παρακάτω υλικοτεχνική υποδομή: α) Διαθέσιμο Εργαστήριο Πληροφορικής, β) σύνδεση όλων των υπολογιστών με το δίκτυο και το διαδίκτυο, γ) φυλλομετρητής για την πλοήγηση στο διαδίκτυο, δ) Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου Word, Παρουσίασης Power Point, μετατροπέας αρχείων Word σε pdf και ε) ηλεκτρονικοί υπολογιστές με ηχεία. Τέλος, η εκτιμώμενη διάρκεια είναι τέσσερις διδακτικές ώρες.

Σύντομη περιγραφή

Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο με τίτλο «Ας απολαύσουμε μια κωμωδία με τη χρήση Τ.Π.Ε». Με αφορμή το θεατρικό έργο [«Εκκλησιάζουσες», Αριστοφάνη](#) που δίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο οι μαθητές θα απολαύσουν την κωμωδία, θα κατανοήσουν τη διαχρονικότητα στάσεων και συμπεριφορών που εμφανίζονται στο κείμενο και θα κάνουν τη σύνδεση με το σήμερα. Παράλληλα, μέσα από διάφορες δραστηριότητες θα ασκηθούν στη σύνθεση πολυτροπικών, θεατρικών, επιχειρηματολογικών και άλλων γραπτών κειμένων. Το παρόν σενάριο θα υλοποιηθεί στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, όπου οι μαθητές, αφού χωριστούν από τον εκπαιδευτικό σε ομάδες, θα αναζητήσουν και θα κατακτήσουν τη γνώση μέσα από προσωπική έρευνα. Η διερεύνηση θα γίνει μέσω φύλλων εργασίας που θα αναρτώνται στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook.

Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου

Στόχος του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να απολαύσουν την κωμωδία του Αριστοφάνη και μέσα από τις δραστηριότητες να έρθουν σε επαφή με το θεατρικό είδος «κωμωδία» και να αναπτύξουν τόσο λογοτεχνικές/γλωσσικές δεξιότητες όσο και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Παράλληλα, να εστιάσουν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην αντιμετώπιση των Τ.Π.Ε., ως περιβαλλόντων μάθησης και πρακτικής γραμματισμού. Επιπλέον, επιδιώκεται η ανακαλυπτική μάθηση με σταδιακή υποχώρηση της υποστήριξης που παρέχει ο διδάσκων, με ζητούμενο το μαθητή ως ενεργό υποκείμενο που κατακτά δυναμικά τη γνώση. Ακολουθείται η επικαιροποιημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων με βάση το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012):

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

Επιδιώκεται οι μαθητές: α) Να διευρύνουν την εμπειρία τους και να εμπλουτίσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο απολαμβάνοντας λογοτεχνικά κείμενα και, συγκεκριμένα, θεατρικά έργα, β) να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα των αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που προβάλλονται στην κωμωδία.

Γνώσεις για τη Λογοτεχνία/Γλώσσα

Προσδοκείται οι μαθητές: α) Να μπορούν να μετασχηματίζουν ένα γραπτό κείμενο σε πολυτροπικό παράγοντας ένα κόμικς και να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για τη δημιουργία μιας αφίσας για ένα θεατρικό έργο, β) να μπορούν να γράφουν κείμενα επιχειρηματολογίας και να υιοθετούν το ανάλογο ύφος και την ανάλογη γλώσσα που απαιτείται για τη συγγραφή θεατρικών κειμένων με χιουμοριστικό ύφος, γ) να μπορούν να αναγνωρίζουν το χιούμορ – σάτιρα σε θεατρικά κείμενα.

Γραμματισμοί

α) Ψηφιακός γραμματισμός (αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων), β) λειτουργικός γραμματισμός (χρήση των ψηφιακών μέσων για άντληση σημειωτικών πόρων, έκφραση και δημιουργία), γ) κριτικός γραμματισμός (ανάπτυξη κριτικής σκέψης), δ) κριτική και επιλεκτική αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Προαπαιτούμενα και διδακτικές πρακτικές

Ο διδάσκων σε προηγούμενη διδακτική ώρα ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τη λειτουργία και τον τρόπο αξιοποίησης του προγράμματος δημιουργίας κόμικς [Tondoo](#) και του προγράμματος δημιουργίας αφίσας [Glogster](#), καθώς και την κατασκευή ενός [συννεφόμενου](#). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, εμπνευστικός και παρεμβαίνει, μόνο όταν απαιτείται, υποστηρικτικά. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και τους ενισχύει να αυτενεργούν και να δημιουργούν. Επίσης, οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και αναζητούν τη γνώση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, εφόσον κάθε μαθητής έχει συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην ομάδα και διευκολύνεται η διερευνητική μάθηση με τη συνεργασία των μελών της ομάδας για την επίτευξη του κοινού στόχου. Επιπλέον, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύουν την κριτική και αφαιρετική ικανότητα. Επομένως, ο μαθητής λειτουργεί ως ενεργό, ερευνητικό, αλλά και κριτικό υποκείμενο «ψάξε, μάθε, σύνθεσε, παρουσίασε αλλά και δεξ ότι ο σημειωτικός κόσμος γύρω σου δεν είναι αθώος» (ΙΤΥΕ, 2018).

Επίσης, την προηγούμενη ώρα έχει προηγηθεί συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για τον χωρισμό τους σε ομάδες. Έχει διευκρινιστεί ότι θα χωριστούν σε πέντε ομάδες και ότι κάθε ομάδα θα αποτελείται από τέσσερις μαθητές. Η σύνθεση των ομάδων θα πρέπει να είναι ανομοιογενής και οι ομάδες μεικτές. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας μαθητής που να χειρίζεται καλά τον υπολογιστή και να ξέρει να αναρτά στο facebook. Για τον λόγο αυτό, τους επισημαίνεται ότι θα ήταν καλό να κρατήσουν διαλλακτική στάση σχετικά με τη σύνθεση των ομάδων. Επομένως, ο χωρισμός σε ομάδες θα γίνει με βάση τα παραπάνω κριτήρια, με συνεννόηση με τους μαθητές και όσο είναι εφικτό θα

ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις τους. Στη συνέχεια, γίνεται κατανομή των ρόλων στην ομάδα. Ένας μαθητής είναι χειριστής Η/Υ, ένας γραμματέας, που κρατάει σημειώσεις, ένας συντονιστής και ένας διαμεσολαβητής/παρουσιαστής. Η κατανομή των ρόλων στην ομάδα γίνεται με κριτήριο τις επιθυμίες και τις ικανότητες των μαθητών, ανάλογα με το τι εκφράζει ο καθένας ότι μπορεί να φέρει καλύτερα σε πέρας. Επιπλέον, ορίζεται ποια ομάδα είναι η Α', ποια η Β', κτλ. Οι ομάδες αναλαμβάνουν διακριτές εργασίες, τα φύλλα εργασίας αναρτώνται στην κλειστή ομάδα του μαθήματος που έχει δημιουργηθεί στο facebook, όπου έχουν πρόσβαση μόνο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές της τάξης.

Πορεία διδασκαλίας

Α' Φάση (1^η ώρα)

Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, ενημερώνει τους μαθητές για τον τρόπο που θα γίνει η επεξεργασία του σεναρίου και εξηγεί τους στόχους (διάρκεια: περίπου 5 λεπτά).

Αφόρμηση: Όλες οι ομάδες καλούνται να επισκεφθούν την ομάδα του μαθήματος στο facebook, όπου έχει αναρτηθεί το κοινό φύλλο εργασίας για όλες τις ομάδες. Η πρώτη δραστηριότητα, λοιπόν, είναι κοινή για όλες τις ομάδες και λειτουργεί ως αφόρμηση. Τους ζητείται να καταγράψουν λέξεις που τους έρχονται συνειρμικά στο νου σχετικές με τις λέξεις «κωμωδία» και «Αριστοφάνης» και να φτιάξουν ένα συννεφόλεξο στο [wordle](#), το οποίο θα αναρτήσουν στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook (διάρκεια δραστηριότητας: περίπου 25 λεπτά). Επιπλέον, κάθε ομάδα καταθέτει ένα σχόλιο, περίπου 15-20 λέξεων, κάτω από το συννεφόλεξο των άλλων ομάδων σχετικά με τις εντυπώσεις που τους δημιουργούνται (διάρκεια δραστηριότητας: περίπου 15 λεπτά).

Β' Φάση (2 ώρες: συνεχόμενο δίωρο)

Κάθε ομάδα επεξεργάζεται το 2^ο φύλλο εργασίας που είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα και έχει αναρτηθεί στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook.

Η ομάδα Α' παραπέμπεται μέσω υπερσυνδέσμου να διαβάσει την κωμωδία του Αριστοφάνη [«Εκκλησιάζουσες»](#) (σελ. 161-170), (διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά) και να φτιάξει ένα κόμικς στο πρόγραμμα [toondo](#) μετασχηματίζοντας σε πολυτροπικό κείμενο τα βασικά σημεία της κωμωδίας. Το κόμικς θα αναρτηθεί στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook (διάρκεια δραστηριότητας: 75 λεπτά)

Η ομάδα Β' παραπέμπεται μέσω υπερσυνδέσμου να διαβάσει την κωμωδία του Αριστοφάνη [«Εκκλησιάζουσες»](#) (σελ. 161-170), (διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά). Στη συνέχεια, α) να μεταφέρει το κείμενο σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Word, να εντοπίσει στο κείμενο τα σημεία όπου διαφαίνεται το καυστικό χιούμορ – σάτιρα προσώπων και κοινωνικών θεσμών με μορφή σχολίου, β) να αναφέρει ποια νοοτροπία – συμπεριφορά του πολίτη σατιρίζει στους στίχους αυτούς ο Αριστοφάνης. Αφού μετατρέψουν το αρχείο Word σε pdf, να το αναρτήσουν στην ομάδα της τάξης στο

facebook (διάρκεια δραστηριότητας: 35 λεπτά), γ) να φτιάξουν μία ηλεκτρονική αφίσα στο πρόγραμμα [Glogster](#) για τη θεατρική παράσταση «Εκκλησιάζουσες» του Αριστοφάνη, που θα ανεβάσει η τάξη τους στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, με αφορμή την τελετή λήξης του διδακτικού έτους που οργανώνει το σχολείο κάθε χρόνο. Επίσης, να την αναρτήσουν στην ομάδα της τάξης στο facebook, αλλά και να την κοινοποιήσουν σε φίλους τους (διάρκεια δραστηριότητας: 40 λεπτά).

Η ομάδα Γ' παραπέμπεται μέσω υπερσυνδέσμου να διαβάσει την κωμωδία του Αριστοφάνη [«Εκκλησιάζουσες»](#) (σελ. 161-170), (διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά). Με αφορμή το κείμενο αυτό να γράψουν ένα χιουμοριστικό θεατρικό κείμενο, στο οποίο θα σατιρίζουν ένα επεισόδιο της σχολικής ζωής, είτε μεταξύ των μαθητών είτε μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών (περίπου 250-300 λέξεις). Τους ζητείται να υιοθετήσουν το ανάλογο ύφος και την ανάλογη γλώσσα. Να γράψουν το κείμενό τους σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Word και αφού το μεταφορτώσουν στο scribd να το αναρτήσουν στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook (διάρκεια δραστηριότητας: 75 λεπτά).

Η ομάδα Δ' παραπέμπεται μέσω υπερσυνδέσμου να διαβάσει την κωμωδία του Αριστοφάνη [«Εκκλησιάζουσες»](#) (σελ. 161-170), (διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά). Με αφορμή το κείμενο αυτό τους δίνεται ως δεδομένο ότι ορισμένοι συμμαθητές τους στην τάξη τους ισχυρίζονται πως η συμπεριφορά – νοοτροπία που υιοθετεί ο δεύτερος γείτονας στο κείμενο δεν είναι διαχρονική. Καλούνται να γράψουν ένα κείμενο (300 λέξεις), όπου θα αναφέρουν επιχειρήματα και θα χρησιμοποιήσουν παραδείγματα από τη σημερινή κοινωνία που αντικρούουν την παραπάνω άποψη των συμμαθητών τους. Θα δημιουργήσουν μία παρουσίαση στο Power Point την οποία θα εμπλουτίσουν με οπτικό υλικό και θα την αναρτήσουν στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook (διάρκεια δραστηριότητας: 75 λεπτά).

Επιπλέον, τους δίνονται πληροφορίες ότι για να συλλέξουν υλικό μπορούν να ερευνήσουν στο διαδίκτυο διάφορους τομείς της ελληνικής κοινωνίας, όπως: α) πολιτική ζωή (συμπεριφορά πολιτικών, συμπεριφορά πολιτών), β) οικονομία (συμπεριφορά ατόμων, εταιριών, επιχειρήσεων), γ) κοινωνική ζωή – καθημερινότητα (ψυχαγωγία, σχέσεις), δ) θεσμοί του κοινωνικού χώρου (οικογένεια, σχολείο).

Γ' Φάση (4^η ώρα)

Στην τελευταία φάση που περιλαμβάνει μία διδακτική ώρα όλες οι ομάδες θα επεξεργαστούν ένα κοινό φύλλο εργασίας που έχει αναρτηθεί στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook. Αφού διαβάσουν όλοι τις εργασίες των υπόλοιπων ομάδων (διάρκεια δραστηριότητας: 10 λεπτά), καλούνται να δημιουργήσουν όλες οι ομάδες μαζί μία συνεργατική παρουσίαση στο Google Drive, όπου θα περιγράψουν τις εντυπώσεις τους για την κωμωδία του Αριστοφάνη (ένα στοιχείο που τους άρεσε και ένα στοιχείο που δεν τους άρεσε), (διάρκεια: 15 λεπτά). Επίσης, τους ζητείται να επιλέξουν μία κωμωδία που τους αρέσει δίνοντας τον υπερσύνδεσμο που παραπέμπει σε αυτήν, να

αιτιολογήσουν την επιλογή τους, αλλά και να αναφερθούν σε ένα σύντομο κείμενο (100-150 λέξεις) σε ομοιότητες ή διαφορές που εμφανίζει σε σχέση με την κωμωδία του Αριστοφάνη «Εκκλησιάζουσες». Στο τέλος, να αναρτήσουν τη συνεργατική παρουσίαση στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook (διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά).

Στα τελευταία 5 λεπτά συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου και του μαθησιακού αποτελέσματος ηλεκτρονικά στη Google Φόρμα.

Φύλλα εργασίας

1^ο Φύλλο εργασίας: κοινό για όλες τις ομάδες

2^ο Φύλλο εργασίας: [Ομάδα Α΄](#), [Ομάδα Β΄](#), [Ομάδα Γ΄](#), [Ομάδα Δ΄](#)

3^ο Φύλλο εργασίας: κοινό για όλες τις ομάδες

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου θα γίνει με κριτήριο την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά. Θα συνεκτιμηθούν οι απαντήσεις των ομάδων στα φύλλα εργασίας, ο βαθμός συνεργασίας των μελών των ομάδων κατά τη διάρκεια των εργασιών και η συνεργασία μεταξύ των ομάδων ([Φύλλο αξιολόγησης](#)).

Επίσης, οι μαθητές, στα τελευταία πέντε λεπτά, θα απαντήσουν σε ένα φύλλο αξιολόγησης του σεναρίου διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την ανατροφοδότηση τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές συμπληρώνουν και υποβάλλουν το [φύλλο αξιολόγησης](#) ηλεκτρονικά (Google Φόρμες). Στην κλειστή ομάδα της τάξης στο facebook έχει κοινοποιηθεί ο σύνδεσμος που οδηγεί σε αυτό.

Άλλες εκδοχές

Εναλλακτικά θα μπορούσε: α) Να αξιοποιηθεί ως αφορμή ένα απόσπασμα από βίντεο της κωμωδίας «Εκκλησιάζουσες» και να φτιάξουν ένα συννεφόλεξο με λέξεις που τους έρχονται συνειρμικά στο νου με βάση τα όσα είδαν, β) να αναρτώνται τα φύλλα εργασίας και οι απαντήσεις στο ιστολόγιο της τάξης, γ) αντί της συνεργατικής παρουσίας στην τελευταία φάση, να γίνει παρουσίαση των εργασιών στην Ολομέλεια της τάξης.

Επίλογος

Η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, με την υποστήριξη της τεχνολογίας μέσω του σχεδιασμένου σεναρίου, καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία, σαφώς, πιο

ενδιαφέρουσα και προκλητική, καθώς οι μαθητές εύκολα, γρήγορα και με μεγάλη διάθεση αντλούν τις πληροφορίες που απαιτούνται με τη βοήθεια των τεχνολογιών. Τέλος, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, συνεργάζονται, δημιουργούν και οξύνουν την κριτική τους ικανότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάσιος, Δ., & Λεφάκης, Π. (2015). Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη διδακτική ενότητα «Νόμος του Ωμ». Στο Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου *Νέος Παιδαγωγός*, 23 & 24-5-2015, σελ. 3128-3133. Αθήνα.
- Βερτσέτης, Β. (2000). *Γενική διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Bruner, S. J. (1966). *Towards a theory of instruction*. London: Harvard University Press.
- Γιαννέλος, Αχ. (2010). «Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 12, σελ.207-217.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Collier books.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα: ΠΑ.Κ.Ε.
- Gagné, R. (1962). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ΙΤΥΕ, (2018). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. (Γενικό Μέρος)*.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 32, σ. 208-222. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία: Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλόλογους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ντολιοπούλου, Έλ. (1989). Ενασχόληση με Η/Υ και απόδοση των νηπίων στα μαθηματικά - Διδακτορική Διατριβή, New York: Columbia University. Στο Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ., (1996). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). *Η συμβολή του διαδικτύου στην ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θέματα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόλκας, Λ. & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ράπτης, Α. Ράπτη, Α. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ράπτης.

Τσικαλάκη, Κ. & Βαλατίδης, Ε. (2010). «Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 13, σελ.133-140.

ΦΕΚ 2319/τ.Β΄/31.12.1999: Πρόγραμμα Σπουδών των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press, Cambridge Massachus.

Ιστοσελίδες

<http://www.drive.gr/>

<http://ebooks.edu.gr>

<https://www.facebook.com/>

<http://www.edu.glogster.com>

<https://www.scribd.com/>

<http://www.toondoo.com/>

<http://www.wordle.net/>

**Διδακτικό σενάριο για εξ αποστάσεως διδασκαλία στην αγγλική γλώσσα.
The dawn of de-extinction**

Γιαννίτση Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., eirigiannitsi@gmail.com

Περίληψη

Το σενάριο “The dawn of de-extinction” διαπραγματεύεται το θέμα των δικαιωμάτων των ζώων και χωρίζεται σε τρεις παρεμβάσεις. Η πρώτη παρέμβαση αναφέρεται σε εξαφανισμένα είδη ζώων και πτηνών του πλανήτη μας και διαπραγματεύεται τη δυνατότητα επανεμφάνισής τους μέσω της υβριδοποίησης και της χρήσης του γενετικού τους υλικού. Η δεύτερη παρέμβαση με τίτλο “Endangered Species” παρουσιάζει τη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές/τριες να επιχορηγήσουν τις προσπάθειες διάσωσης ενός σπάνιου ζώου προς εξαφάνιση. Η τρίτη παρέμβαση “Animals in Captivity” επικεντρώνεται στα ζώα που βρίσκονται σε αιχμαλωσία και πυροδοτεί τον προβληματισμό σχετικά με την ηθική αυτής της πρακτικής. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά στο πλαίσιο της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να ερευνήσουν σχετικά με τα ζώα που βρίσκονται σε κίνδυνο προς εξαφάνιση, να δημιουργήσουν ψηφιακή παρουσίαση/ εννοιολογικό χάρτη ή/και ανάρτηση στο διαδίκτυο, να δημοσιοποιήσουν τις εργασίες τους στο συνεργατικό τοίχο padlet και να τις παρουσιάσουν σε σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία. Τέλος, μέσω διαδικασιών αξιολόγησης, καλούνται να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες και να αυτοαξιολογηθούν.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική/διερευνητική μάθηση, δικαιώματα των ζώων, αξιολόγηση

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος σεναρίου: The dawn of de-extinction. (Ο τίτλος του σεναρίου οφείλεται στο ομώνυμο βίντεο που χρησιμοποιείται ως αφορμή για τη διδασκαλία του σεναρίου).

Γνωστικό αντικείμενο: Αγγλική γλώσσα

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Το σενάριο συνδέεται με το σχολικό εγχειρίδιο Αγγλικά 1 και την ενότητα 5 - Module 5 με θέμα “Animal Rights”.

Προφίλ μαθητών: Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ, το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου γλωσσομάθειας B2-Γ1.

Εκτιμώμενη διάρκεια απασχόλησης των μαθητών: Η συνολική διάρκεια του σεναρίου είναι 6 ώρες οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

-ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση: 3 συνεδρίες 45' στην ηλεκτρονική τάξη e-class του ΠΣΔ, στο google drive docs/slides και στο συνεργατικό τοίχο ανακοινώσεων padlet της τάξης

-σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση: 3 συνεδρίες 45' στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης cisco webex.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης του ΠΣΔ (ανάρτηση φύλλων εργασίας, δημιουργία εργασίας) και τη χρήση της πλατφόρμας cisco webex. Επίσης, θα πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (π.χ. χρήση google docs/slides, δημιουργία αναρτήσεων και διαχείριση του συνεργατικού τοίχου ανακοινώσεων padlet.).

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τη λειτουργία της ηλεκτρονικής τάξης e-class του ΠΣΔ (υποβολή εργασίας) και της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης cisco webex σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, θα πρέπει να έχουν γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού (δημιουργία ανάρτησης στο συνεργατικό τοίχο padlet της τάξης, δημιουργία συνεργατικού εγγράφου google doc και ψηφιακής παρουσίασης google slides). Τέλος, θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές αναμένεται να:

α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

Κατανόηση προφορικού λόγου

- κατανοούν τα σημαντικότερα σημεία μιας ομιλίας ή/και προβολής βίντεο στο διαδίκτυο και να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε αυτή σε σχέση με το θέμα της αναβίωσης σπάνιων ζώων, εφόσον χρησιμοποιείται η επίσημη μορφή της γλώσσας-στόχου χωρίς διαλεκτικές ιδιαιτερότητες. (ΚΠΓ περιγραφητής B2.25)

Κατανόηση γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

- κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου/άρθρου ή/και μιας ανάρτησης σε μια ιστοσελίδα σχετικά με σπάνια είδη ζώων και την προστασία τους και να εντοπίζουν σε αυτό επιμέρους πληροφορίες (ΚΠΓ, περιγραφητής B2.1).

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

- παρουσιάζουν το θέμα των σπάνιων ζώων προς εξαφάνιση και τις προσπάθειες διάσωσής τους, συνθέτοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και αναφέροντας την προσωπική τους εμπειρία, αν έχουν (ΚΠΓ, περιγραφητής Β2.31).
- παράγουν ορθά δομημένα, συνεκτικά κείμενα (π.χ. ανάρτηση σε συνεργατικό τοίχο ανακοινώσεων padlet) χρησιμοποιώντας ικανό εύρος λεξιλογίου σχετικά με το θέμα των δικαιωμάτων των ζώων (ΚΠΓ, περιγραφητής Β2. 11)

β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας

- χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική τάξη e-class του ΠΣΔ.
- δημιουργούν ψηφιακές παρουσιάσεις στο google slides και συνεργατικά έγγραφα google doc.
- αναρτούν μια ψηφιακή παρουσίαση στο συνεργατικό τοίχο ανακοινώσεων padlet της τάξης.
- συμμετέχουν ενεργά στην πλατφόρμα cisco webex με διαμοιρασμό των αρχείων τους σε σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία.

γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο

- συνεργάζονται στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων.
- ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας των ζώων
- αναπτύσσουν οικολογική συνείδηση.
- καλλιεργούν δεξιότητες δημόσιας παρουσίασης.
- αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται μέσω assessment forms στο google forms.

Αναλυτική περιγραφή

1^η διδακτική ώρα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: The dawn of de-extinction

1^η Δραστηριότητα. Διάρκεια: 15΄

Είδος δραστηριότητας: παρακολούθηση βίντεο, ερωτήσεις κατανόησης, δημιουργία ανάρτησης

Οργάνωση τάξης: pair work / εργασία σε ζευγάρια

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρακολουθήσουν μία ομιλία σε βίντεο στο TED με θέμα τη δυνατότητα επανεμφάνισης ζώων προς εξαφάνιση με τη μέθοδο της υβριδοποίησης. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κάνουν μία σύντομη ανάρτηση στο συνεργατικό τοίχο padlet της τάξης σχετικά με το θέμα της ομιλίας. Οι μαθητές παρακολουθούν την ομιλία και

δημιουργούν την ανάρτησή τους στο padlet της τάξης, στο νήμα συζήτησης που έχει ανοίξει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το θέμα.

2^η δραστηριότητα. Διάρκεια: 30΄

Είδος δραστηριότητας: δημιουργία ψηφιακής παρουσίασης

Οργάνωση της τάξης: ομαδική εργασία

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και με αφορμή το βίντεο-ομιλία να δημιουργήσουν μία ψηφιακή παρουσίαση. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ασχοληθεί με διαφορετική πλευρά του θέματος π.χ. η πρώτη ομάδα θα δημιουργήσει ψηφιακή παρουσίαση σχετικά με το θέμα και το σκοπό της ομιλίας/διάλεξης, η δεύτερη ομάδα θα δημιουργήσει μια παρουσίαση σχετικά με τον οργανισμό TED και τους τομείς δράσης του, η τρίτη ομάδα θα δημιουργήσει μια ψηφιακή παρουσίαση με θέμα τα ζώα που αναφέρονται στην ομιλία/διάλεξη και η τέταρτη ομάδα θα δημιουργήσει μια ψηφιακή παρουσίαση με θέμα τα πουλιά που αναφέρονται στην ομιλία/διάλεξη. Οι μαθητές δημιουργούν τις ψηφιακές παρουσιάσεις τους στο google slides ή σε οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον επιθυμούν. Στη συνέχεια αναρτούν τις παρουσιάσεις τους στο padlet της τάξης, αξιολογούν τη δραστηριότητα και αυτοαξιολογούνται.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδικτυογραφία (αναφέρεται στο φύλλο εργασίας).

2^η διδακτική ώρα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Delivery of the digital presentation. Διάρκεια: 45΄

Είδος δραστηριότητας: παρουσίαση των ψηφιακών παρουσιάσεων σε σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεδρία στην πλατφόρμα cisco webex

Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες, παρουσίαση από εκπρόσωπο της ομάδας

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συνεδρία στην πλατφόρμα cisco webex έχοντας προηγουμένως δώσει στους μαθητές του το σύνδεσμο της εικονικής του τάξης. Στη συνέχεια ζητά από τον εκπρόσωπο της ομάδας να παρουσιάσει την ψηφιακή παρουσίαση στην ολομέλεια του τμήματος. Ο μαθητής που έχει αναλάβει την εκπροσώπηση της ομάδας παρουσιάζει την ψηφιακή παρουσίαση της ομάδας του. Τέλος, οι μαθητές αξιολογούν τη δραστηριότητα και αυτοαξιολογούνται μέσω του συνδέσμου τον οποίο ο εκπαιδευτικός επικολλά και αποστέλλει στο chat της πλατφόρμας webex.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο, μικρόφωνο, ηχεία, βιντεοκάμερα, πλατφόρμα cisco webex, σύνδεσμος αξιολόγησης: <https://forms.gle/9o2cToyxrgeHPZi46>

3^η διδακτική ώρα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Endangered Species

1^η Δραστηριότητα: Choose a species. Διάρκεια: 5΄

Είδος δραστηριότητας: συμπλήρωση φόρμας στο google forms

Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να μεταβούν σε φόρμα google forms προκειμένου να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων σπάνιων ζώων προς εξαφάνιση ένα από τα ζώα, την προστασία του οποίου έχουν τη δυνατότητα να επιχορηγήσουν. Οι μαθητές δηλώνουν την επιλογή τους και ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τα στατιστικά των απαντήσεων των μαθητών προκειμένου να αναδειχτεί το ζώο που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες προτιμήσεις.

2^η δραστηριότητα: Save a species. Διάρκεια: 40΄

Είδος δραστηριότητας: παρακολούθηση βίντεο, έρευνα σε διαδικτυακές πηγές, δημιουργία ψηφιακής παρουσίασης σε συνεργατικό έγγραφο google slides.

Οργάνωση της τάξης: εργασία σε ομάδες

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν μία ψηφιακή παρουσίαση με θέμα το ζώο του οποίου τη διάσωση επέλεξαν να επιχορηγήσουν. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερευνήσουν σε προτεινόμενες από τον εκπαιδευτικό διαδικτυακές πηγές και να καταγράψουν πληροφορίες που αφορούν στο είδος του ζώου, στην επιστημονική ονομασία του, στο μέσο χρόνο ζωής του, στο φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται, στους κινδύνους που απειλούν τη διαβίωσή του, στους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι αποφάσισαν να γίνουν σπόνσορες της προσπάθειας προστασίας του. Οι μαθητές προτρύνονται να εμπλουτίσουν τις παρουσιάσεις τους με φωτογραφικό υλικό από ιστότοπους που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ή/και από άλλους της επιλογής τους. Η δραστηριότητα λήγει με ανάρτηση της ψηφιακής παρουσίασης στο padlet της τάξης, με αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση μέσω φόρμας αξιολόγησης google forms.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: H/Y, google slides presentations, , διαδικτυογραφία (αναφέρεται στο φύλλο εργασίας).

4^η διδακτική ώρα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Delivery of the digital presentation (Η διαδικασία ακολουθεί τα βήματα όπως αυτά περιγράφονται στη 2^η διδακτική ώρα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

5^η διδακτική ώρα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Animals in Captivity

1^η Δραστηριότητα: Animals in Captivity. Διάρκεια: 20΄

Είδος δραστηριότητας: δημιουργία εννοιολογικού χάρτη

Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν ένα εννοιολογικό χάρτη σε ένα συνεργατικό έγγραφο google doc. Το θέμα του εννοιολογικού χάρτη είναι πέντε (5) λόγοι για τους οποίους η αιχμαλωσία των ζώων δεν είναι ηθικά σωστή. Οι μαθητές ερευνούν στις προτεινόμενες από τον εκπαιδευτικό ιστοσελίδες προκειμένου να αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες, αλλά παράλληλα ενθαρρύνονται να συμπεριλάβουν τα δικά τους επιχειρήματα.

2^η δραστηριότητα: Why is keeping animals in captivity wrong? A protest.

Διάρκεια: 25΄

Είδος δραστηριότητας: δημιουργία ανάρτησης στο συνεργατικό τοίχο padlet

Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Ενέργειες εκπαιδευτικού/μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία ανάρτηση στο συνεργατικό τοίχο ανακοινώσεων padlet της τάξης εκθέτοντας τα επιχειρήματά τους και τους λόγους για τους οποίους η αιχμαλωσία των ζώων δεν είναι ηθικά σωστή. Οι μαθητές αξιοποιούν τους εννοιολογικούς χάρτες της προηγούμενης δραστηριότητας, δημιουργούν την ανάρτησή τους και την ανακοινώνουν στο padlet. Τέλος, οι μαθητές αξιολογούν τη δραστηριότητα και αυτοαξιολογούνται.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Η/Υ, padlet, διαδικτυογραφία (αναφέρεται στο φύλλο εργασίας).

6^η διδακτική ώρα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Presenting our posts and protesting (Η διαδικασία ακολουθεί τα βήματα όπως αυτά περιγράφονται στη 2^η διδακτική ώρα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

Αποτίμηση του σεναρίου

Το σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου Κόνιτσας κατά τη διάρκεια της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω των μέτρων που ελήφθησαν για την αποφυγή της διασποράς του νέου κορωνοϊού covid-19. Ο αντίκτυπος από την εφαρμογή του υπήρξε ιδιαίτερα θετικός, καθώς οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ενεργά στις δραστηριότητες και αυτενέργησαν.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου οι μαθητές λειτούργησαν ως αποκωδικοποιητές, χρήστες, συμμετοχοί και αναλυτές κειμένου βάσει του μοντέλου των τεσσάρων πόρων. Αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός είχε ρόλο καθοδηγητικό, ενθαρρυντικό, διευκολυντικό.

Με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν, οι μαθητές έμαθαν να διαβάζουν με κριτικό πνεύμα κείμενα διαφόρων τύπων π.χ. άρθρα/αναρτήσεις, ομιλίες/διαλέξεις στο διαδίκτυο, να καταγράφουν τις σημαντικότερες πληροφορίες, να δημιουργούν αναρτήσεις, εννοιολογικούς χάρτες και ψηφιακές παρουσιάσεις σε συνεργατικά έγγραφα google docs ή/και google slides. Επίσης καλλιέργησαν κουλτούρα αξιολόγησης μέσω της χρήσης φόρμας αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Τέλος, έμαθαν να εργάζονται αποτελεσματικά σε πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να αποκτούν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Οι παράγοντες που λειτούργησαν περιοριστικά στην υλοποίηση του σεναρίου αναφέρονται κυρίως στην εξοικείωση που απαιτεί η διαδικασία διαμοιρασμού στην πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης και η εφαρμογή της ομαδικής εργασίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, η ομαδική εργασία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της εργασίας των ομάδων σε εικονικά δωμάτια, ούτως ώστε να ενισχυθεί η συνεργατικότητα των ομάδων κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου

Εναλλακτική πρόταση αποτελεί η διοργάνωση αντιπαράθεσης γνώμων-debate με θέμα τη χρήση των ζώων σε πειράματα στους χώρους της έρευνας, της ιατρικής ή/και τη κοσμητολογίας. Οι μαθητές των οποίων τα επιχειρήματα θα υπερισχύσουν θα λάβουν προφανώς και την πλειοψηφία των ψήφων της ολομέλειας της τάξης.

Το σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί αυτούσιο ή με παραλλαγές ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η κάθε παρέμβαση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και αυτόνομα.

Συμπεράσματα

Το σενάριο αξιοποιεί πολυμεσικές εφαρμογές web 2.0 οι οποίες αποτελούν ισχυρά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή του περιεχομένου και αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση. Μέσω της χρήσης διαδικτυακών εφαρμογών παραγωγής περιεχομένου, προωθείται η καινοτομία και η δημιουργικότητα, ενώ η αξιοποίηση των assessment forms που διαθέτει το google forms συμβάλλει στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Τέλος, μέσω της θεματικής που διαπραγματεύεται το παρόν σενάριο, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν οικολογική συνείδηση και ευαισθητοποιούνται σχετικά με τα δικαιώματα των ζώων και την προστασία τους.

Φύλλα εργασίας

1st Asynchronous Distant Session

The Dawn of de-extinction

Task 1. Work with a partner and listen to a TED talk until 12.24 on the following link:

https://www.ted.com/talks/stewart_brand_the_dawn_of_de_extinction_are_you_ready

Then make a post to upload on the padlet answering the question: **What is the topic of the talk?**

Click here to get to the class padlet: <https://el.padlet.com/eirigiannitsi/hj26cosjznu7>

Task 2. Work in a group and make a google slides presentation of about 4-5 slides based on the video/TED talk.



Group 1: Pinpoint the aim of the talk, the speaker's point of view and what hybridization is all about.

Group 2: Search for information about TED on the following link and let the other members of your class know about its field of action.

<https://www.ted.com/about/our-organization>

Group 3: Write down the names of the animals mentioned in the talk. Search for information in the following webpage and make a short presentation about them.

<https://www.nationalgeographic.com/>

Group 4: Write down the names of the birds mentioned in the talk. Search for information in the following webpage and make a short presentation about them.

<https://www.nationalgeographic.com/>

You may include images to make your presentation lively. Give your presentation a title, and upload it on the padlet

<https://el.padlet.com/eirigiannitsi/hj26cosjznu7>

Click on the following link to assess the activity.

<https://forms.gle/VePXHP6y3B9r2uJX9>

2nd Asynchronous Distant Session

Endangered Species. Let's save one of them.

Task 1: Save a species!

You and your classmates have the chance to make a donation for an animal that belongs to a species under extinction. Form groups of four and click on the link below to decide on the animal you would like to sponsor.

<https://forms.gle/wZxjpNhmHJfm5MR49>



Then make a google slides presentation about the animal you have chosen to donate for.

Research in the following webpages or/and watch the videos provided in order to find more information about the animals. Include information about the type of animal it is, its scientific name, its average life span, its habitat, the threats it is facing and the reasons you have decided to donate for it.

You may add any other piece of information you would like to include.

Snow leopards

<https://video.nationalgeographic.com/video/animals-source/101-videos/00000169-e526-dcea-abe9-e77f22460000>

<https://www.nationalgeographic.com/animals/mammals/s/snow-leopard/>

White lions

<https://www.nationalgeographic.com/news/2018/03/white-lion-cub-born-wild-south-africa-kruger-leucistic/>

<https://video.nationalgeographic.com/video/short-film-showcase/00000151-64a3-d0dd-af51-64e7d6910000>

Polar bears

<https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/polar-bear/>

<https://www.nationalgeographic.com/animals/mammals/p/polar-bear/>

Giant pandas

<https://www.nationalgeographic.com/animals/mammals/g/giant-panda/>

<https://kids.nationalgeographic.com/animals/mammals/giant-panda/>

Give your presentation a “catchy” title and upload it on the padlet.

<https://el.padlet.com/eirigiannitsi/hj26cosjznu7>

Finally assess the activity and your presentation by clicking on the following link.

<https://forms.gle/6f8FkuxqTrPeD4bg7>

3rd Asynchronous Distant Session

Animals in captivity

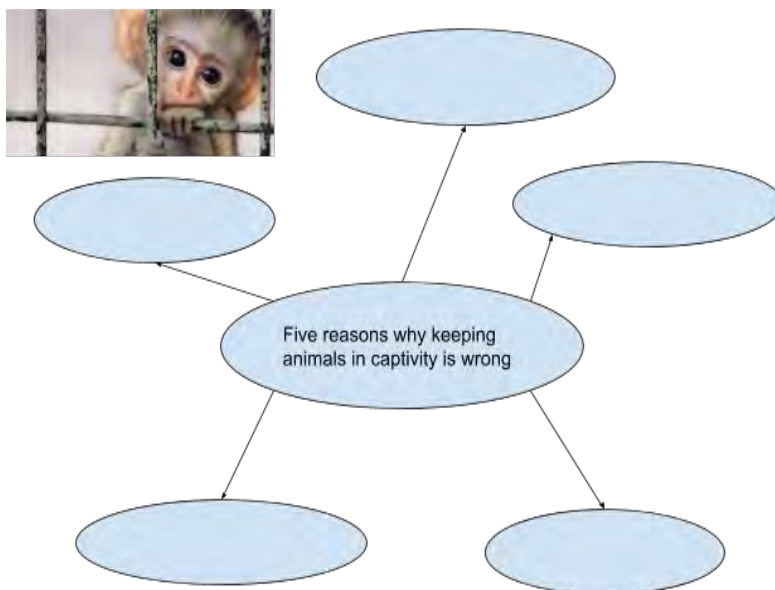


Task 1. Work with a partner. Brainstorm five reasons why keeping animals in captivity is wrong and make a mind map. You can click on the following links for further ideas. _

http://www.bbc.co.uk/ethics/animals/using/entertainment_1.shtml

<https://www.rspca.org.uk/adviceandwelfare/wildlife/captivity>

Use the above sites as stimuli for further thoughts and ideas but it is important to include your own ideas too and use your own words.



Task 2. Make a post explaining why keeping animals in captivity is wrong. Then upload it on the padlet.

<https://padlet.com/eirigiannitsi/hj26cosjznu7>

Finally assess the worksheet and yourself by clicking on the following link.

<https://forms.gle/fu5SdxnyhjVuDCdv8>

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΙΕΠ. (2018). *Αγγλικά Γενικού Λυκείου Ι*. Εκδόσεις Διόφαντος. Διαθέσιμο και στο διαδικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-B144>

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2012). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Διόφαντος. ΙΤΥΕ.

Rushton, S. (2008). *Activate Your Students: An Inquiry-Based Learning Approach to Sustainability*. Carlton South: Curriculum Corporation.

Sunstein, C. (2002). *The Rights of Animals*. The University of Chicago Law Review. 70. 387. 10.2307/1600565.

Διδακτικό σενάριο στη Στ' τάξη Δημοτικού για την μετάδοση της θερμότητας με αγωγή

Στύλος Γεώργιος, Μέλος ΕΔΙΠ Παν. Ιωαννίνων, gstylos@uoi.gr
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων, kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται οι μαθητές της Στ να εργαστούν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και μέσω της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση να διδαχθούν τη μετάδοση της θερμότητας με αγωγή. Κύριος στόχος είναι η μελέτη και η κατανόηση της μετάδοσης της θερμότητας με αγωγή στα στερεά και τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται και οι οποίοι μπορούν να προσδιοριστούν πειραματικά. Η πειραματική διαδικασία στηρίζεται σε μια πρωτότυπη κατασκευή αξιοποιώντας απλά και καθημερινά υλικά η οποία μπορεί να κατασκευαστεί εύκολα και γρήγορα από τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: επιστημονική μέθοδος, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θερμότητα, αγωγή.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Στ Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Φυσικά Δημοτικού- Ερευνώ και Ανακαλύπτω

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Σχολική Αίθουσα

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: Τρεις ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, βιντεοπροβολέας

Χρησιμοποιούμενα Υλικά:

4 μανταλάκια

6-8 βίδες

Βαζελίνη ή κερί

Κεράκια ρεσώ

Μια ράβδος χαλκού (2-3mm)

Μία βελόνα πλεξίματος (ίσης διατομής με τη ράβδο χαλκού)

Δύο βελόνες πλεξίματος διαφορετικής διατομής (π.χ. 3 cm και 3.5 cm)

Φελλός

Αλουμινόχαρτο

Χαρτοταινία

Λεπτό σύρμα

Σύντομη περιγραφή σεναρίου - Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση, αντιγράφοντας τα βήματα της επιστημονικής μεθόδου της έρευνας επιτυγχάνει:

- να προκαλεί το ενδιαφέρον (Βήμα 1ο: πρόκληση ενδιαφέροντος)
- να προβληματίζει και να ζητά υποθέσεις ή προτάσεις (Βήμα 2ο: προβληματισμός και διατύπωση υποθέσεων)
- να εμπλέκει σε πειραματισμό (Βήμα 3ο: πειραματισμός)
- να ζητά τη διατύπωση αποτελεσμάτων/συμπερασμάτων (Βήμα 4ο: διατύπωση αποτελεσμάτων/συμπερασμάτων)
- να εφαρμόζει διεπιστημονικά / διαθεματικά τη «θεωρία», να τη γενικεύει σε ευρύτερες θεματικές και να την ερμηνεύει με τον μικρόκοσμο (Βήμα 5ο: εφαρμογές, γενίκευση, μικρο-ερμηνείες).

Με βάση την παραπάνω διερευνητική μέθοδο και μέσα από ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων (ανάλογα με το μέγεθος της τάξης) αξιοποιώντας απλά και καθημερινά υλικά μπορούν να κατασκευάσουν μια πρωτότυπη πειραματική διάταξη και να μελετήσουν το φαινόμενο της μετάδοσης της θερμότητας με αγωγή στα στερεά σώματα. Τα τέσσερα πρώτα βήματα μπορούν να πραγματοποιηθούν σε δύο διδακτικές ώρες και το πέμπτο σε μία διδακτική ώρα (Καλκάνης κ.ά. 2013)

Στοχοθεσία

1. **Γνωστικοί:** Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές:
 - Να διαπιστώσουν πειραματικά τη μετάδοση της θερμότητας με αγωγή σε στερεό σώμα.
 - Να διακρίνουν παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μετάδοσης της θερμότητας με αγωγή σε στερεό σώμα.
 - Να διακρίνουν διάφορα υλικά σε καλούς ή κακούς αγωγούς της θερμότητας.
2. **Παιδαγωγικοί:** Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται από τους μαθητές:
 - η καλλιέργεια ομαδο-συνεργατικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.
 - η εξοικείωση των μαθητών με νέους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης
 - η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον
 - η ενεργοποίηση της έμφυτης τάσης για διερευνητική μάθηση
 - η εμπλοκή σε δραστηριότητες που δομούνται με καθημερινά υλικά.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Τα τέσσερα πρώτα βήματα πραγματοποιούνται σε δύο διδακτικές ώρες και το πέμπτο σε μία διδακτική ώρα.

Βήμα 1: Πρόκληση ενδιαφέροντος

Ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν είτε την εικόνα του σχολικού εγχειριδίου (Αστερίξ και Οβελίξ) είτε την προβολή/εκτέλεση ενός πειράματος (Αποστολάκης κ.ά. Επίσης μπορούν να διατυπωθούν σενάρια από την καθημερινότητα του μαθητή, όπως: «γιατί τα μαγειρικά σκεύη έχουν πλαστικά χερούλια» ή «γιατί νιώθουμε τα πόδια μας να κρυώνουν όταν πατάμε ξυπόλυτοι στα πλακάκια σε σχέση με τα χαλιά».

Βήμα 2: Προβληματισμός και Διατύπωση Υποθέσεων

Με αφορμή την εικόνα, το πείραμα ή τα παραδείγματα μέσα από την καθημερινότητα του μαθητή προβληματίζουμε και προκαλούμε τη διατύπωση υποθέσεων, τις οποίες ομαδοποιούμε και σημειώνουμε στον πίνακα χωρίς να τις σχολιάσουμε.

Βήμα 3: Πειραματισμός/Παρατήρηση

Οι μαθητές προκειμένου να ελέγξουν τις υποθέσεις που διατύπωσαν στο προηγούμενο βήμα, πραγματοποιούν τα παρακάτω τέσσερα πειράματα και σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους (για καθαρά πρακτικούς λόγους δίνεται και το επιστημονικό συμπέρασμα μετά την παρατήρηση το οποίο όμως διατυπώνεται στο 5^ο βήμα).

Αρχικά, δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με υλικά και οδηγίες για το πρώτο πείραμα:

1^ο Πείραμα

Στόχος: Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά τη μετάδοση της θερμότητας με αγωγή σε στερεό σώμα. Η θερμότητα μεταδίδεται από το θερμότερο προς το ψυχρότερο άκρο της ράβδου.

Υλικά: 2 μανταλάκια

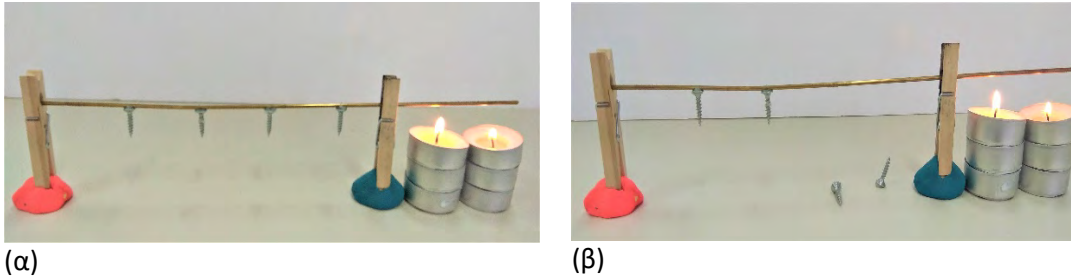
3-4 βίδες

Βαζελίνη ή κερί

Κεράκια ρεσώ

Μια ράβδος χαλκού (2-3mm)

Οδηγίες: Με τη βοήθεια της πλαστελίνης στηρίζουμε δύο μανταλάκια στο θρανίο και περνάμε τη ράβδο μέσα από τις τρύπες. Στη συνέχεια εφαρμόζουμε λίγη βαζελίνη στο πάνω μέρος των βιδών και τις κολλάμε στη ράβδο με απόσταση μεταξύ τους. Τοποθετούμε 2 κεράκια ρεσώ κάτω από την μία άκρη της ράβδου και τα ανάβουμε (Σχήμα 1).



(α) (β)
 Σχήμα 1. Η μεταφορά θερμότητας της χρονική στιγμή 0 (α) και μετά από λίγα λεπτά (β).

Παρατήρηση: Καθώς η ράβδος ζεσταίνεται, η βαζελίνη λιώνει και οι βίδες αρχίζουν να πέφτουν. Η βίδα που είναι κοντά στα κεράκια πέφτει πρώτη και η βίδα στην άλλη άκρη πέφτει τελευταία.

Συμπέρασμα: Η θερμότητα μεταδίδεται με αγωγή μέσω του μετάλλου από το θερμότερο προς το ψυχρότερο άκρο του.

Στη συνέχεια οι μαθητές θα διερευνήσουν τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μετάδοση της θερμότητας. Δύο παράγοντες που αναμένεται και επιθυμούμε να παρουσιάσουν είναι το είδος και η διατομή του υλικού. Με βάση την εμπειρία που απέκτησαν οι μαθητές από την προηγούμενη πειραματική δραστηριότητα, αναμένουμε να κατασκευάσουν μόνοι τους την πειραματική διάταξη με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συμβούλου-καθοδηγητή. Επιπλέον θα έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν υποθέσεις, να χειριστούν μεταβλητές, να πειραματιστούν, να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους, να συμπεραίνουν και να εφαρμόζουν τη γνώση σε νέες καταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα:

2^ο Πείραμα

Στόχος: Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά ότι ο ρυθμός μετάδοσης της θερμότητας εξαρτάται από το είδος του υλικού μέσω του οποίου η θερμότητα μεταδίδεται.

Υλικά: Μια ράβδος χαλκού (2-3mm)

Μία βελόνα πλεξίματος (ίσης διατομής και μήκους με τη ράβδο χαλκού)

4 μανταλάκια

6-8 βίδες

Βαζελίνη ή κερί

Κεράκια ρεσώ



Σχήμα 2. Η πειραματική διάταξη του 2^{ου} πειράματος.

Οδηγίες: Με τη βοήθεια της πλαστελίνης στηρίζουμε τέσσερα μανταλάκια στο θρανίο. Εισάγουμε τη ράβδο χαλκού στις τρύπες του ενός ζευγαριού από τα μανταλάκια και τη βελόνα πλεξίματος στο άλλο ζευγάρι και τις τοποθετούμε αντικρυστά. Εφαρμόζουμε λίγη βαζελίνη στο πάνω μέρος των βιδών και τις κολλάμε στις δύο ράβδους με τέτοιο τρόπο ώστε οι πρώτες βίδες της κάθε ράβδου να ισαπέχουν από τα κεράκια. Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία για τις επόμενες βίδες*. Τοποθετούμε 2 κεράκια ρεσώ κάτω από την μία άκρη της κάθε ράβδου και τα ανάβουμε (Σχήμα 2).

Παρατήρηση: Οι βίδες που τοποθετήθηκαν κατά μήκος της χάλκινης ράβδου έπεσαν πρώτες, σε σύγκριση με την αλουμινένια βελόνα πλεξίματος.

Συμπέρασμα: Ο ρυθμός μετάδοσης θερμότητας εξαρτάται από το υλικό μέσω του οποίου μεταδίδεται η θερμότητα.

* η τοποθέτηση των βιδών δεν γίνεται τυχαία στις δύο ράβδους. Μέσα από συζήτηση και κατάλληλες ερωτήσεις οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν πώς πρέπει να τις τοποθετήσουν).

3^ο Πείραμα

Στόχος: Να διαπιστώσουν οι μαθητές πειραματικά ότι ο ρυθμός μετάδοσης της θερμότητας εξαρτάται από την διατομή του υλικού μέσω του οποίου η θερμότητα μεταδίδεται.

Υλικά: Δύο βελόνες πλεξίματος ίσου μήκους και διαφορετικής διατομής (π.χ. 3 cm and 3.5 cm)

4 μανταλάκια

6-8 βίδες

Βαζελίνη ή κερί

Κεράκια ρεσώ



Σχήμα 3: Η πειραματική διάταξη του 3^{ου} πειράματος

Οδηγίες: Ακολουθούμε την ίδια πειραματική διαδικασία με το παραπάνω πείραμα αντικαθιστώντας την χάλκινη ράβδο με μια άλλη βελόνα πλεξίματος μικρότερης ή μεγαλύτερης διατομής και ανάβουμε τα κεράκια (Σχήμα 3).

Παρατήρηση: Οι βίδες που είναι τοποθετημένες στην λεπτή βελόνα πέφτουν πρώτες σε σχέση με τις βίδες της άλλης βελόνας.

Συμπέρασμα: Ο ρυθμός μετάδοσης θερμότητας εξαρτάται από τη διατομή του υλικού μέσω της οποίας μεταδίδεται η θερμότητα.

4^ο Πείραμα

Στόχος: να ταξινομήσουν οι μαθητές διάφορα υλικά σε αγωγούς και μονωτές της θερμότητας

Υλικά:

δύο μανταλάκια,

μία ράβδο χαλκού

5 βίδες

βαζελίνη, χαρτοταινία, αλουμινόχαρτο, φελλός, λεπτό σύρμα

κεράκια

Οδηγίες: Αρχικά, με τη βοήθεια της πλαστελίνης στηρίζουμε τα δύο μανταλάκια στο θρανίο. Στη συνέχεια κόβουμε ένα κομμάτι φελλού και τρυπώντας το, το περνάμε μέσα από την ράβδο*. Στο μέσο της ράβδου τυλίγουμε σφιχτά μια λωρίδα αλουμινόχαρτου και πιο δίπλα την χαρτοταινία. Κάνουμε το ίδιο και με ένα κομμάτι σύρμα. Περνάμε την ράβδο μέσα στις τρύπες από τα μανταλάκια, κολλάμε με τη βαζελίνη τις βίδες πάνω σε αυτά τα τέσσερα υλικά καθώς και στη ράβδο χαλκού όπως φαίνεται στο σχήμα. Τέλος ανάβουμε τα κεράκια (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Η πειραματική διάταξη του 4^{ου} πειράματος.

Παρατήρηση: Οι βίδες που τοποθετήθηκαν στην ράβδο χαλκού, στο σύρμα και στο αλουμινόχαρτο πέφτουν πρώτες.

Συμπέρασμα: Η θερμότητα μεταδίδεται σε όλο το μήκος της χάλκινης ράβδου. Το σύρμα και το αλουμινόχαρτο είναι αγωγοί της θερμότητας λιώνουν τη βαζελίνη και επομένως αυτές οι βίδες πέφτουν πρώτες σε σύγκριση με τις βίδες κάτω από το φελλό, και την χαρτοταινία που είναι μονωτές.

*το πάχος του φελλού πρέπει να είναι τόσο λεπτό όσο και των υπολοίπων υλικών.

Βήμα 4^ο: Διατύπωση αποτελεσμάτων/συμπερασμάτων

Οι μαθητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις και μέσα από συζήτηση και κατάλληλες ερωτήσεις διατυπώνουν το συμπέρασμα εισάγοντας τις έννοιες «μετάδοση», «αγωγή», «αγωγοί» και «μονωτές». Η καταγραφή των συμπερασμάτων μπορεί να γίνει και μετά το τέλος του κάθε πειράματος.

Βήμα 5^ο: Εφαρμογές, γενίκευση, μικρο-ερμηνείες

Οι μαθητές εφαρμόζουν τη «θεωρία» σε καθημερινές καταστάσεις της ζωής π.χ. οικιακά σκεύη (κατσαρόλα με μεταλλικά και πλαστικά μέρη), ένδυση (μάλλινη μπλούζα), ποτήρια μιας χρήσης κατασκευασμένα από φελιζόλ, κολονάτα ποτήρια του κρασιού και απαντούν στις ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου (Τετράδιο Εργασιών).

Επίσης, συζητιούνται οι εφαρμογές της γνώσης που κατάκτησαν στον κλάδο των μονωτικών υλικών και ευρύτερα στην θερμομόνωση κτιρίων με την εφαρμογή συστημάτων για τη μόνωση ταρατσών και τοίχων και την τοποθέτηση κατάλληλων θερμομονωτικών υλικών (πολυστερίνη, υαλοβάμβακας, πετροβάμβακας, κ.α.) ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή επιβράδυνση της ροής θερμότητας από το περιβάλλον στο κτίριο ή και αντίστροφα ανάλογα με την εποχή (χειμώνας - καλοκαίρι).

Παράλληλα γίνεται συζήτηση για τα οφέλη της θερμομόνωσης τόσο στη μείωση του κόστους θέρμανσης όσο και στην προστασία του περιβάλλοντος μέσω της μείωσης της κατανάλωσης των διαθέσιμων ενεργειακών πόρων (εξοικονόμηση ενέργειας).

Τέλος, με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού από το Φωτόδεντρο κατανοούν και ερμηνεύουν μικροσκοπικά το φαινόμενο της μετάδοσης με αγωγή στα στερεά (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8583>).

Γενικότερες παρατηρήσεις

Οι μαθητές δεν θα πρέπει να αγγίζουν ή να πιάνουν τις ράβδους τόσο κατά τη διάρκεια όσο και το τέλος των πειραμάτων. Υπάρχει κίνδυνος εγκαύματος. Επίσης, μια ζεστή μέρα θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μικρές μπάλες κεριού για να στηρίζουν τις βίδες πάνω στις ράβδους αντί για βαζελίνη.

Βιβλιογραφία

Hewitt, P. (2005). Οι έννοιες της Φυσικής. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β. & Τσακογέωργα, Α. (2009). Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού -Ερευνά και Ανακαλύπτω- Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Καλκάνης Γ., Γκικοπούλου Ο., Καπότης Ε., Γουσόπουλος Δ., Πατρινόπουλος Μ., Τσάκωνας Π., Δημητριάδης Π., Παπατσιμπα Λ., Μιτζήθρας Κ., Καπόγιαννης Α., Σωτηρόπουλος Δ., Πολίτης Σ., (2013). Η Φυσική με Πειράματα. Σχολικό Εγχειρίδιο για την Α΄ Γυμνασίου - Βιβλίο Μαθητή. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

**Οι άρρητοι αριθμοί ... δολοφόνησαν τελικά τον Ίππασο (;).
Βιωματικό εργαστήριο συνδιδασκαλίας Μαθηματικών και Λογοτεχνίας**

Μόσχος Αλέξανδρος, Μαθηματικός, alexandmos@gmail.com.

Κοτρώνη Σταματία Δρ. Σχολικής Συμβουλευτικής, Φιλολόγος

Περίληψη

Η αξιοποίηση της Μαθηματικής Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών αποτελεί ένα ενδιαφέρον και ελκυστικό μέσο κατανόησης των μαθηματικών εννοιών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε ένα βιωματικό εργαστήριο συνδιδασκαλίας μαθηματικών και λογοτεχνίας διάρκειας δύο διδακτικών ωρών που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές β' γυμνασίου με τη συμμετοχή ενός μαθηματικού και μιας φιλόλογου. Στους μαθητές μοιράστηκε ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Τεύκρου Μιχαηλίδη «Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά». Με αφορμή το κείμενο έγινε λογοτεχνική - φιλολογική επεξεργασία. Παράλληλα οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν μαθηματικές έννοιες όπως το πυθαγόρειο θεώρημα, τους άρρητους αριθμούς καθώς και αφηγηματικά στοιχεία όπως την δολοφονία του Πυθαγόρειου Ίππασου ο οποίος «δεν κράτησε το στόμα του κλειστό»!

Μαθηματικά και Λογοτεχνία

Τα μαθηματικά και η λογοτεχνία αποτελούν δύο διαφορετικούς διακριτούς τομείς της ανθρώπινης διάνοησης. Τα μαθηματικά αφορούν το πεδίο της επιστημονικής αλήθειας και των αφηρημένων δομών αξιωματικής θεμελίωσης. Έτσι τα μαθηματικά αποτελούν μια μορφή επιστημονικής δραστηριότητας θεωρητικής ή εφαρμοσμένης (Χασάπης 2006). Η λογοτεχνία αφορά, από την μεριά της, την παραγωγή προφορικού ή γραπτού έντεχνου λόγου μιας συγκεκριμένης κοινότητας συγγραφέων. Ο Snow το 1954 σε μια διάλεξή του με τίτλο «Οι δύο κουλτούρες» εντόπισε το χάσμα ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς, στον λογικό-επιστημονικό τρόπο περιγραφής του κόσμου και στον αφηγηματικό – μυθοπλαστικό τρόπο. Κατά ευτυχή συγκυρία υπήρξαν μαθηματικοί που συνέγραψαν βιβλία μαθηματικής λογοτεχνίας, που παρουσίασαν μαθηματικές ιδέες με αφηγηματικό τρόπο. Συνταίριαξαν έτσι τα μαθηματικά με τη λογοτεχνία με περίτεχνο τρόπο. Φωτεινά παραδείγματα ο Γάλλος Ντενί Γκετζ και οι δικοί μας Τεύκρος Μιχαηλίδης, Απόστολος Δοξιάδης κ.α. Άνοιξε πλέον ο δρόμος συνύπαρξης των δύο τομέων της ανθρώπινης σκέψης. Υπάρχουν δυνατότητες σύνδεσης των μαθηματικών και της λογοτεχνίας ώστε να κινούμαστε ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα μέσα από αναλογίες και μεταφορές (Κολέζα 2007). Γενικεύοντας μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από την αφήγηση ιστοριών βοηθά στην επέκταση γνώσεων κι εμπειριών της καθημερινότητας των μαθητών. Έτσι συνδέεται η μαθηματική γνώση με την πραγματικότητα και επιτυγχάνεται εννοιολογική κατανόηση.

Βιοματικό εργαστήριο συνδιδασκαλίας μαθηματικών και λογοτεχνίας.

Η βιοματική δράση που περιγράφουμε έλαβε χώρα στην β' τάξη του γυμνασίου Σημάντρων Χαλκιδικής σε δύο διδακτικές ώρες. Πρόκειται για συνδιδασκαλία ενός μαθηματικού του κ. Μόσχου Αλέξανδρου και μιας φιλόλογου της κ. Κοτρώνη Σταματίας. Δόθηκε στους μαθητές ένα απόσπασμα από το βιβλίο μαθηματικής λογοτεχνίας του κ. Τεύκρου Μιχαηλίδη «Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά». Το κείμενο αφορούσε στο πυθαγόρειο θεώρημα, στην ανακάλυψη των άρρητων αριθμών και στην αποδόμηση που προκάλεσε στην πυθαγόρεια φιλοσοφία. Κεντρικό αφηγηματικό στοιχείο της ιστορίας αποτελεί η φημολογούμενη δολοφονία του Πυθαγόρειου Ίππασου γιατί δεν κράτησε το στόμα του κλειστό και διέδωσε την ανακάλυψη των άρρητων αριθμών. Ο μυστικισμός της Πυθαγόρειας Σχολής από τη μια μεριά και το σοβαρό πλήγμα που επέφερε η ανακάλυψη ότι υπάρχει αριθμός που δεν μπορεί να εκφραστεί ως κλάσμα φυσικών αριθμών από την άλλη, δικαιολογούν ένα τόσο φρικτό έγκλημα! Με αφορμή αυτό το λογοτεχνικό κείμενο έγινε συνδιδασκαλία των δύο ειδικοτήτων, αφού χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες των 4 ατόμων. Δόθηκε σε κάθε παιδί – εκτός από το απόσπασμα της μαθηματικής λογοτεχνίας - από ένα φύλλο εργασίας στα μαθηματικά και στη λογοτεχνία. Οι μαθητές διαπραγματευόταν μια δραστηριότητα από το μαθηματικό και μια από το φιλολογικό φύλλο εργασίας, εναλλάξ.

Ως γενικοί σκοποί των μαθηματικών δραστηριοτήτων τέθηκαν οι ακόλουθοι:

- Εξανθρωπισμός των μαθηματικών δραστηριοτήτων και η εναρμόνισή του σε ένα ιστορικό-πραγματιστικό πλαίσιο.
- Σύνδεση των μαθηματικών με την λογοτεχνία
- Η συζήτηση πάνω σε μαθηματικές έννοιες, όπως αυτές του πυθαγορείου θεωρήματος και της ανακάλυψης των άρρητων αριθμών μέσα από την ιστορική εμφάνιση και εξέλιξή τους.
- Η καλύτερη κατανόηση των άρρητων αριθμών, της αποδόμησης της πυθαγόρειας φιλοσοφίας που προκάλεσαν και την άρση του αδιεξόδου που προτάθηκε.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι των μαθηματικών δραστηριοτήτων που δόθηκαν ήταν:

1. Η κατανόηση τι σημαίνει ότι ο ρίζα 2 είναι άρρητος αριθμός και γιατί αυτό αποδόμησε την πυθαγόρεια φιλοσοφία φέρνοντας μια σοβαρή κρίση στην μαθηματική κοσμοθεωρία περί αριθμών.
2. Η κατανόηση πως η ανακάλυψη των άρρητων αριθμών συνδέθηκε με τον υπολογισμό του μήκους της διαγωνίου τετραγώνου πλευράς 1
3. Η κατασκευή τετραγώνου με διπλάσιο εμβαδόν από το αρχικό. Πρόκειται για κατασκευή που άνοιξε ελπίδες για ανάλογη κατασκευή με κανόνα και διαβήτη του διπλασιασμού κύβου (Δήλιο πρόβλημα).

4. Η κατασκευή με χάρακα και διαβήτη του ρίζα 2 πάνω σε ένα άξονα.

Το μάθημα της λογοτεχνίας με τη σειρά του νοείται ως μάθημα **κειμενοκεντρικό** και **μαθητοκεντρικό**. Κατά τη διδασκαλία τίθενται ένα σύνολο στόχων που αποβλέπουν: α) α) στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/τριών με τα κείμενα και β) στην καλλιέργεια μίας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, θεατρική αναπαράσταση, μετουσίωση και μεταφορά συναισθημάτων σε νέο κείμενο, διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης). Μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και παραγωγή λόγου για τα κείμενα, ενισχύεται η δημιουργική σχέση των μαθητών/τριών με τη λογοτεχνία. Αυτή η σχέση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν βαθύτερα τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και ως εκ τούτου να κατανοήσουν καλύτερα πτυχές του κόσμου στον οποίο ζούμε, του εαυτού μας, των ανθρώπινων σχέσεων, των χαρακτήρων, των πολιτισμών του παρελθόντος, βιώνοντας παράλληλα τη λογοτεχνία ως πηγή συναισθημάτων, εμπειριών, καλλιτεχνικών και διανοητικών ερεθισμάτων.

Παρακάτω δίνεται το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές καθώς και τα δύο φύλλα εργασίας, των μαθηματικών και της λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν στην συνδιδασκαλία.

Το κείμενο μαθηματικής λογοτεχνίας

«Οι άρρητοι αριθμοί...δολοφόνησαν τελικά τον Ίπασο(;)»

Περίληψη

Όλα ξεκίνησαν όταν η οικογένεια της Άννας εγκαταστάθηκε για το καλοκαίρι δίπλα στο εξοχικό ενός παλαιμάχου μαθηματικού. Η Άννα ήταν από εκείνα τα παιδιά που η αγαπημένη τους λέξη είναι το «γιατί;» κι ο νέος της γείτονας αρεσκόταν όχι μόνο να απαντά στις ερωτήσεις, αλλά και να γεννά με κάθε του απάντηση μια νέα ερώτηση. Ξεκίνησαν μετρώντας τους στήμονες στο άνθος του ηλιοτροπίου και προσπαθώντας να εξηγήσουν τις χαρακιές σε κάποια προϊστορικά κόκαλα. Κουβέντα στην κουβέντα, το ένα καλοκαίρι ύστερα από τ' άλλο, οι δυο καινούριοι φίλοι διαβαίνουν ολόκληρη τη διαδρομή που ξεκινά από την πρωτόγονη αρίθμηση και την πρακτική γεωμετρία και φτάνει, περνώντας από τις διαδοχικές γενικεύσεις της έννοιας του αριθμού και τις απανωτές προκλήσεις όλο και πιο περίπλοκων σχημάτων, στα σημερινά ανοιχτά προβλήματα των θεωρητικών και των εφαρμοσμένων μαθηματικών. Μέσα από τους διαλόγους της ανήσυχης έφηβης και του περιστασιακού της μέντορα, ο αναγνώστης θα ταξιδέψει στον μαγικό και τόσο παρεξηγημένο κόσμο των μαθηματικών γνωρίζοντας τόσο τη γοητεία της θεωρητικής έρευνας όσο και τις εντυπωσιακές εφαρμογές των μαθηματικών σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας. Κι όταν, έχοντας τελειώσει τις σπουδές της, η Άννα θα βρίσκεται πια σε αναζήτηση ενός θέματος για το διδακτορικό της, θ' αναλάβει η ίδια τον ρόλο του

μέντορα, για να μας ξεναγήσει σε μερικές από τις περιοχές της σύγχρονης, ζωντανής μαθηματικής έρευνας.

[...]

Πρωί πρωί την άλλη μέρα χτύπησε πάλι το κουδούνι μας. «Είδες τα κύματα» μου είπε; «Είναι θεόρατα. Πρώτη φορά βλέπω τόσο μεγάλα». Κοίταξα κατά τη θάλασσα. Ήταν αλήθεια στα ντουζένια της. «Έτσι θα ήταν και τη μέρα που πνίγηκε ο Ίππασος», σχολίασα.

« Ο..ποιος;»

«Ο Ίππασος. Θυμάσαι που σου είπα πως ο Πυθαγόρας και οι μαθητές του πίστεψαν ότι με τους ακέραιους αριθμούς και τα κλάσματά τους μπορούσαν να μετρήσουν τα πάντα;»

«Είπες και κάτι για το πυθαγόρειο θεώρημα;»

«Το ξέρεις το πυθαγόρειο θεώρημα;»

«Έλα καημένε! Για ποιαν με πέρασες; Το τετράγωνο της υποτεινουσας ενός ορθογώνιου τριγώνου ισούται με το άθροισμα των τετραγώνων των δυο κάθετων πλευρών».

[...]

«Ξέρεις όμως ότι οι Βαβυλώνιοι χρησιμοποιούσαν το πυθαγόρειο θεώρημα χίλια χρόνια πριν από τον Πυθαγόρα; Έχουν βρεθεί ένα σωρό πήλινες πινακίδες με λυμένα προβλήματα όπου χρησιμοποιείται το πυθαγόρειο θεώρημα».

«Και τότε γιατί το είπαν πυθαγόρειο;» ρώτησε.

«Υπάρχουν πολλές ερμηνείες. Πρώτα πρώτα αυτές οι πινακίδες ανακαλύφθηκαν και μεταφράστηκαν μόλις στις αρχές του εικοστού αιώνα, ενώ τα αρχαία ελληνικά κείμενα που αποδίδουν το θεώρημα του Πυθαγόρα δε χάθηκαν ποτέ. Έτσι οι λόγιοι του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης αναφέρονταν όλοι στον Πυθαγόρα, αγνοώντας την ύπαρξη αυτών των πινακίδων. Ύστερα όλες αυτές οι βαβυλωνιακές πινακίδες μαρτυρούν την πρακτική γνώση του πυθαγορείου θεωρήματος, πουθενά όμως το ίδιο το θεώρημα δε διατυπώνεται στη γενική μορφή του. Υπάρχει και η άποψη ότι στη σχολή του Πυθαγόρα δόθηκε για πρώτη φορά η απόδειξη του θεωρήματος».

Γέλασα. «Μπορεί όμως να το είπαν πυθαγόρειο γιατί ο Πυθαγόρας είναι ο πρώτος που την πάτησε από το πυθαγόρειο θεώρημα».

«Φαντάσου ένα τετράγωνο με πλευρά ένα μέτρο. Σύμφωνα με το πυθαγόρειο θεώρημα, η διαγώνιος του, δ , θα πρέπει να ικανοποιεί τη σχέση $\delta^2 = 1^2 + 1^2$, με άλλα λόγια $\delta^2 = 2$. Εδώ αρχίζουν τα δύσκολα: δεν υπάρχει κανένας ακέραιος αριθμός και κανένα κλάσμα ακεραίων που να υψώνεται στη δευτέρα και να κάνει 2! Οι Πυθαγόρειοι πίστευαν ότι οι ακέραιοι αριθμοί και τα κλάσματά τους μπορούσαν να μετρήσουν ολόκληρο τον κόσμο και αποδείχθηκε ότι τελικά δεν μπορούσαν να μετρήσουν ούτε τη διαγώνιο ενός τετραγώνου».

«Κι αυτός ο Ίππασος που μου ανέφερες πιο πριν τι σχέση έχει;»

«Η ανακάλυψη ότι η διαγώνιος του τετραγώνου είναι «ασύμμετρος», δηλαδή ότι το μήκος της δεν μπορεί να εκφραστεί ως κλασματικός αριθμός με μονάδα μέτρησης την πλευρά, έφερε μεγάλη αναστάτωση στη σχολή των Πυθαγορείων. Αυτός ο μυστηριώδης αριθμός δ , που υψωμένος στη δευτέρα έπρεπε να κάνει 2, χαρακτηρίστηκε «άλογος» (δηλαδή δεν μπορεί να παρασταθεί ως λόγος, ως κλάσμα) και «άρρητος» (δηλαδή δεν μπορεί να ειπωθεί, να ρηθεί). Ολόκληρο το φιλοσοφικό οικοδόμημα των Πυθαγορείων, που βασιζόταν στην οικουμενικότητα των ακεραίων αριθμών, κινδύνευε να καταρρεύσει. Σε ολόκληρη τη σχολή επιβλήθηκε απόλυτη μυστικότητα σχετικά με το θέμα. Άλλωστε οι Πυθαγόρειοι ήταν γενικότερα μυστικοπαθείς και δεν τους άρεσε να δημοσιοποιούνται οι ανακαλύψεις τους. Φαίνεται ότι ο Ίππασος δεν μπόρεσε να κρατήσει το στόμα του κλειστό. Διάφοροι μεταγενέστεροι συγγραφείς αναφέρουν ότι ο Ίππασος «χάθηκε σ' ένα ναυάγιο», αφήνοντας υπαινιγμούς ότι δεν επρόκειτο για ατύχημα».

Με κοίταξε εντυπωσιασμένη. «Φόνος με κίνητρο τα μαθηματικά! Καλά αυτό δεν υπάρχει!»

[...]

«Όλους αυτούς τους αριθμούς, ρητούς και άρρητους, τους ονομάζουμε πραγματικούς αριθμούς. Μετά από μια κρίση που κράτησε σχεδόν δυο αιώνες η τάξη στον κόσμο των αριθμών έχει πλήρως αποκατασταθεί».

«Τσάμπα λοιπόν τον φάγανε τον φουκαρά τον Ίππασο».

«Αν οι μαρτυρίες σχετικά με τη δολοφονία του αληθεύουν, όντως, όπως λες, τζάμπα τον φάγανε. Η επιστημονική αλήθεια δεν κρύβεται με τέτοια μέσα. Όταν ένα μέγεθος όπως η διαγώνιος του τετραγώνου, που είναι τόσο εύκολα κατασκευάσιμο, δεν μπορεί να μετρηθεί με τους αριθμούς που διαθέτουμε, απλώς συμπληρώνουμε το σύνολο των αριθμών μας έτσι ώστε να καλύπτει όλες μας τις ανάγκες».

Τεύκρος Μιχαηλίδης, «Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά»

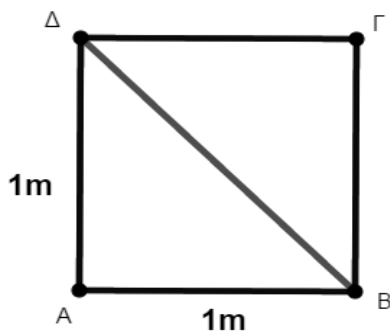
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Δραστηριότητα 1

Απαντήστε σύντομα στα παρακάτω ερωτήματα:

- Εντοπίστε το σημείο του κειμένου στο οποίο υπάρχει η διατύπωση του πυθαγορείου θεωρήματος.
- Γιατί ο αριθμός $\sqrt{2}$ ονομάστηκε άρρητος αριθμός;
- Γιατί η ανακάλυψη των άρρητων αριθμών σήμανε την αποδόμηση της πυθαγόρειας φιλοσοφίας;

Δραστηριότητα 2

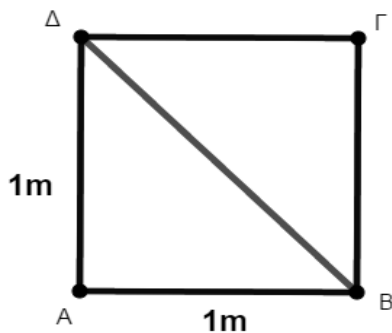


Δίνεται τετράγωνο με πλευρά 1 μέτρο. Να υπολογίσετε το μήκος της διαγωνίου του. Πώς συνδέεται το μήκος αυτής της διαγωνίου με τους άρρητους αριθμούς σύμφωνα με το κείμενο;

Δραστηριότητα 3

Δίνεται ένα τετράγωνο με πλευρά 1 μέτρο. Να κατασκευάσετε ένα νέο τετράγωνο με πλευρά την διαγώνιο του πρώτου.

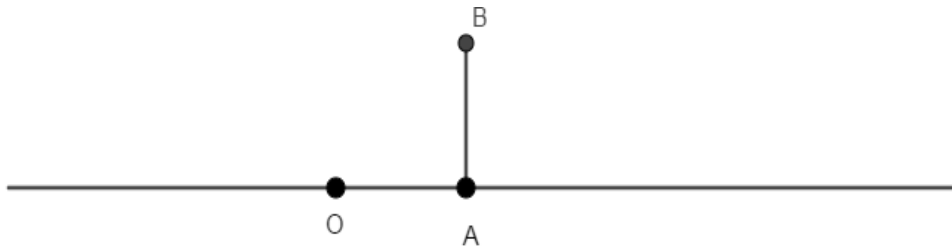
- Πόσο είναι το εμβαδόν του αρχικού τετραγώνου;
- Πόσο είναι το εμβαδόν του νέου τετραγώνου;
- Ποια σχέση έχουν τα δύο εμβαδά;
- Περιγράψτε μια μέθοδο διπλασιασμού του εμβαδού ενός τετραγώνου



Δραστηριότητα 4

(Ο $\sqrt{2}$ κατασκευάσιμος σε άξονα με χάρακα και διαβήτη).

Σε έναν άξονα με αρχή Ο παίρνουμε ένα σημείο Α τέτοιο ώστε $OA = 1$. Επίσης σημείο Β τέτοιο ώστε $AB \perp OA$ και $AB = 1$



A. Πόσο είναι το μήκος του OB;

B. Κατασκευάστε κύκλο με κέντρο Ο κι ακτίνα OB και ονομάστε Γ το σημείο που τέμνει ο κύκλος τον άξονα. Ποιο είναι το μήκος του ΟΓ;

Γ. Περιγράψτε προφορικά τα βήματα με τα οποία μπορούμε να κατασκευάσουμε με χάρακα και διαβήτη τη θέση του $\sqrt{2}$ στον άξονα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**Δραστηριότητα 1**

Με βάση την περίληψη που σας δόθηκε και το απόσπασμα του βιβλίου να προσδιορίσετε με ακρίβεια τον χρόνο, τον τόπο και τα πρόσωπα της ιστορίας. Όπου είναι δυνατό να κάνετε συγκεκριμένες αναφορές από το απόσπασμα.

Δραστηριότητα 2

Γιατί το συγκεκριμένο θεώρημα ονομάστηκε Πυθαγόρειο; Ποιες άλλες απόψεις υπάρχουν σχετικά με το πότε και από ποιον /ποιους δημιουργήθηκε;

Δραστηριότητα 3

Μία από τις αφηγηματικές τεχνικές που κυριαρχεί στο κείμενο είναι ο διάλογος. Να εντοπίσετε ένα σημείο διαλόγου μέσα στο απόσπασμα και να εξηγήσετε τι πετυχαίνει με το διάλογο ο συγγραφέας.

Δραστηριότητα 4

Υποθέστε ότι είστε ο Ίππασος και γράφετε στο προσωπικό σας ημερολόγιο. Να καταγράψετε τις σκέψεις, τα συναισθήματα αλλά και τους φόβους σας αναφορικά με τη στάση των Πυθαγορείων (100 – 120 λέξεις).

Δραστηριότητα 5

Να δραματοποιήσετε το διάλογο μεταξύ του Πυθαγόρα και του Ίππασου. Φανταστείτε ότι συζητούν τα δυο πρόσωπα υπερασπιζόμενα τις θέσεις τους.

3. Διδακτική αποτίμηση της δράσης - Συμπεράσματα.

Από την πρώτη στιγμή που ανακοινώθηκε ότι θα πραγματοποιηθεί συνδιδασκαλία μαθηματικών και λογοτεχνίας με την ταυτόχρονη συμμετοχή μαθηματικού και φιλόλογου στην ίδια διδακτική ώρα, οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον. Ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην δράση και συνεργάστηκαν με προθυμία και πειθαρχία. Η δράση ολοκληρώθηκε με απόλυτη επιτυχία και τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα από την διδακτική ατμόσφαιρα και τα οφέλη της. Ως θετικά του όλου εγχειρήματος θεωρούνται τα ακόλουθα:

- Σύνδεση μαθηματικών και λογοτεχνίας. Δύο παραδοσιακά διαφορετικοί διδακτικοί οδοί συνταιριάζονται και συνυπάρχουν.
- Η όλη δράση τράβηξε συνολικά σε όλα τα βήματα της το ενδιαφέρον των μαθητών και ήταν ελκυστική για αυτούς. Αποδείχτηκε ότι οι μαθητές είναι θετικά διακείμενοι σε οτιδήποτε ανανεώνει την μαθησιακή διαδικασία και πρωτοτυπεί.
- Οι μαθητές συνεργάστηκαν συμμετέχοντας σε ομάδες συμβάλλοντας ολοπρόθυμα στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν εξ' αρχής.
- Οι μαθητές κατανόησαν μαθηματικές έννοιες μέσα από την αφήγηση ιστορίας και αυτό οδήγησε στον εξανθρωπισμό της μαθηματικής γνώσης και στην διασύνδεση της με ένα ιστορικό – πραγματιστικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Μιχαηλίδης Τεύκρος, 2014, Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά, Εκδόσεις Πατάκη

Κολέζα Ε., 2007, Μαθηματικά και Λογοτεχνία, Τα μαθηματικά μέσα από τον καθρέφτη της λογοτεχνίας, Ομάδα έρευνας της Μαθηματικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ

Βοσνιάδου Σ., 1995, Η Ψυχολογία των Μαθηματικών, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ματσαγγούρας, 2009, Η Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση, Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Hughes M., 2000, Τα παιδιά και η Έννοια των Αριθμών, Δυσκολίες στην Εκμάθηση των Μαθηματικών, Τσιλιμένη Τ. (Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τα ποτάμια του κόσμου. Πρόταση διδασκαλίας, με δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης, για μαθητές με αναπηρίες όρασης.

Μαρμαρινός Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, Μ.Σc., Υποψήφιος Διδάκτορας, kmarmari@gmail.com

Αντωνάρακου Ασημίνα

Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος -ΕΚΠΑ, aantonar@geol.uoa.gr

Ντρίνια Χαρίκλεια

Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος -ΕΚΠΑ, cntrinia@geol.uoa.gr

Αντωνίου Φαίη

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -ΕΚΠΑ, fayantoniou@eds.uoa.gr

Βασταρδή Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, vastardi.a@gmail.com

Ασημέλλης Ευστράτιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Μ.Σc., Υποψήφιος Διδάκτορας, stratis@asimellis.gr

Ευσταθίου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εd., yeustathiou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα πρόταση διδασκαλίας παρουσιάζονται δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης για έννοιες και μορφές που σχετίζονται με τους ποταμούς. Στόχος τους είναι να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο-οδηγό για τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του μαθήματος της Γεωλογίας-Γεωγραφίας σε μαθητές γυμνασίου με οπτικές αναπηρίες προκαλώντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει κατασκευές εύκολες στην παρασκευή, ενώ τα απλά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι εύκολο να βρεθούν και έχουν χαμηλό κόστος. Επιπρόσθετα παρουσιάζονται στοιχεία από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης σε τέσσερις (4) μαθητές με οπτικές αναπηρίες και παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις τους. Τέλος αποδείχθηκε ότι μετά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης βελτιώθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο, διατηρήθηκε το αυξημένο ενδιαφέρον τους για τη θεματολογία του μαθήματος ενώ ανιχνεύθηκε η θετική στάση τους όχι μόνο ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ως προς τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά αντικείμενα.

Λέξεις-Κλειδιά: Γεωλογία-Γεωγραφία, αναπηρίες όρασης, ποτάμι.

Εισαγωγή

Οι διδακτικές δραστηριότητες, όταν είναι πρακτικής εξάσκησης (hands-on) και συνδυάζονται με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, προσφέρονται για τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών (Cawley, 1994; Mastropieri & Scruggs, 1995; McCarthy, 2005; Scruggs, Mastropieri, & Boon, 1998). Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι μαθητές, λόγω της φύσης της αναπηρίας τους, αναζητούν την πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος μέσω της απόκτησης εμπειριών, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με πρακτική εξάσκηση καθίσταται ελκυστικότερη (Melber, 2004). Ειδικότερα για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης οι εμπειρίες αυτές, στις οποίες στηρίζεται η πραγματική κατανόηση απλών επιστημονικών εννοιών, έχουν ιδιαίτερη αξία και θέτουν τα θεμέλιά για τη διδασκαλία και διερεύνηση πολύπλοκότερων (Minett, 2004). Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί μαθητές με σοβαρές αναπηρίες όρασης που έχουν προσεγγίσει μέσω της πρακτικής εξάσκησης (εργαστηριακά) τις Φυσικές Επιστήμες ισχυρίζονται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ευχάριστη γι' αυτούς και τις χαρακτηρίζουν ως δραστηριότητες καθοριστικής σημασίας (Stefanich, 2007).

Μπορεί η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών χωρίς τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων να δημιουργεί προφανείς δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς μαθητών με αναπηρίες όρασης (Minett, 2004), ωστόσο οι παραπάνω μαθητές ανταποκρίνονται εξαιρετικά καλά σε ηχητικά και σωματικά ερεθίσματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης αποτελώντας μια πολύτιμη προσέγγιση στην εκπαίδευσή τους (Simone, 2007). Συνεπώς οι μαθητές με αναπηρίες όρασης, προκειμένου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης, χρειάζονται τα κατάλληλα βοηθήματα στη διδασκαλία τους, όπως διδακτικά αντικείμενα αλλά και απτικά υλικά τα οποία να τους παρέχουν της κατάλληλης αισθητηριακές πληροφορίες που θα υποστηρίξουν τις αντίστοιχες νοητικές κατασκευές (Jones & Broadwell, 2008). Προκειμένου να προκληθεί και να διατηρηθεί η περιέργεια των μαθητών, οι δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης θα πρέπει να είναι επιμελώς σχεδιασμένες ώστε να είναι ενδιαφέρουσες, να προσφέρουν ένα στοιχείο πρόκλησης και να είναι επιτεύξιμες (Minett, 2004). Να παρουσιαστούν δηλαδή ως μια μορφή περιπέτειας και εξερεύνησης για τους μαθητές, παρά ως μια κουραστική διαδικασία αφομοίωσης ευρημάτων που άλλοι έχουν ανακαλύψει (Crawford, 1992). Στην ίδια λογική και τα υλικά που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες είναι αποτελεσματικά μόνο εάν παρουσιάζονται με τρόπο που έχει νόημα για τους μαθητές (Riccobono, 2004).

Έμπνευση για την δημιουργία των εκπαιδευτικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στις προτάσεις διδασκαλίας που ακολουθούν αποτέλεσαν οι προτάσεις του Pestrong (2000) για χρήση φυσικών υλικών και ηχογραφήσεων στην διδασκαλία των γεωεπιστημών σε μαθητές με αναπηρίες όρασης, τα ευρήματα των Richard (1967) και Travis (1990) οι οποίοι απέδειξαν ότι φοιτητές με αναπηρίες όρασης έχουν την ικανότητα να διακρίνουν ορυκτά με διαφορετική υφή και να τα αναγνωρίζουν ακολουθώντας περι-

γραφές, ενώ χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως αυτή της προσκόλλησης ποικιλίας υλικών σε ένα υπόστρωμα (Jaquiss, 2011) και οι τεχνικές παραγωγής απτικών διαγραμμάτων που προτάθηκαν από τους Ratajeski (2017) και Salisbury (2008).

Γενικοί στόχοι

Η παρούσα προσέγγιση αναπτύχθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν το μάθημα "Γεωλογία-Γεωγραφία" της Α τάξης του Γενικού Γυμνασίου σε μαθητές με αναπηρίες όρασης, να προσεγγίσουν την ενότητα "Τα ποτάμια του κόσμου" εκθέτοντας τους σε μια ποικιλία από νέες αισθητηριακές εμπειρίες, ως μέρος βιωματικών δραστηριοτήτων, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους (Minett, 2004; Salisbury, 2008; Simone, 2007; Λιοδάκης, 2000) και χρησιμοποιώντας αντικείμενα που κατασκευάστηκαν με απλά υλικά χαμηλού κόστους. Ο κατάλληλος σχεδιασμός της έκθεσης σε αυτή τη νέα εμπειρία όφειλε να προσδίδει στις δραστηριότητες κάποιο συγκεκριμένο νόημα (Mangold, 1982, όπως αναφέρεται στο Crauford, 1992), ενώ κρίθηκε απαραίτητη η κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ο οποίος καθοδηγούσε τους μαθητές στην εμπειρία (Minett, 2004).

Διδακτικοί στόχοι του σεναρίου

Στόχος των διδαχθέντων δραστηριοτήτων ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν τα τμήματα της μορφολογίας των ποταμών, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο (κοίτη, μαίανδροι, πηγές, εκβολές, Δέλτα).
- Να κατανοούν την έννοια της παροχής και να προβλέπουν την μεταβολή της από εποχή σε εποχή.
- Να αναφέρουν τα συναισθήματα που προκαλούν οι ήχοι ροής ενός ποταμού.
- Να διακρίνουν τα υλικά ενός ποταμού ως προς το σχήμα ή το μέγεθος τους σε συνάρτηση με την απόσταση που αυτά έχουν από της εκβολές.
- Να αντιλαμβάνονται, τις έννοιες των υδρογραφικών δικτύων και των λεκανών απορροής.

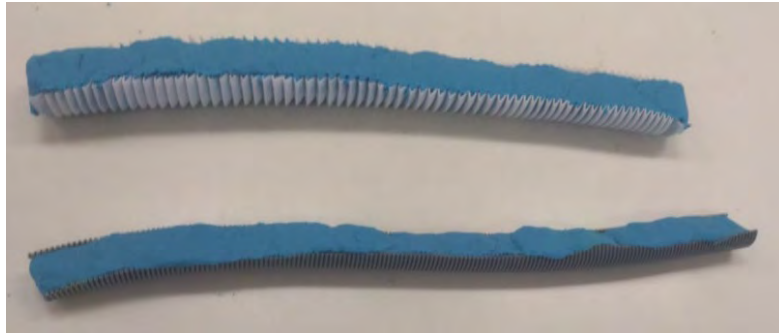
Προτάσεις διδασκαλίας

Οι προτάσεις διδασκαλίας που ακολουθούν σχεδιάστηκαν για εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες όρασης και η συνολική διάρκεια τους ήταν δύο διδακτικές ώρες.

Η Κοίτη και η παροχή ενός ποταμού

Η εισαγωγή στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο περιελάμβανε την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών μέσω ερωτήσεων (π.χ. «Τι νομίζεις ότι είναι ένα ποτάμι;»). Στη συνέχεια, ενώ ο μαθητής ερευνούσε με την αφή, ελεύθερα, τις αναπαραστάσεις δύο ποταμών (Εικόνα 1), γινόταν η απαραίτητη συζήτηση για τις αντιστοιχίες (π.χ. η πλαστελίνη αναπαριστούσε το νερό στο ποτάμι) και ο εκπαιδευτικός έθετε ερωτήσεις στο μαθητή εισάγοντάς τον στην έννοια της παροχής (π.χ. «Ποιο ποτάμι ήταν μεγαλύτερο σε πλάτος, σε μήκος;»). Ο μαθητής, ακολουθώντας παρόμοια μέθοδο με αυτή που

χρησιμοποιούν οι ειδικοί για την εκτίμηση του βάθους, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, βύθιζε μια μικρή ράβδο (οδοντογλυφίδα) σε κάθε "ποτάμι" και σύγκρινε το βάθος τους. Τέλος ο εκπαιδευτικός αφού εξηγούσε στο μαθητή την έννοια της παροχής, του ζητούσε να εκτιμήσει ποιο ποτάμι από τα δύο είχε μεγαλύτερη παροχή και συζητούσε πως αυτή εξαρτάται από την εποχή του χρόνου.



Εικόνα 1: Απτικές αναπαραστάσεις της κοίτης δύο ποταμών. Πλαστελίνη σε εύκαμπτο πλαστικό σωλήνα.

Ήχοι από ένα ποτάμι

Με μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο (YouTube) εντοπίστηκαν ηχογραφήσεις από ένα ορμητικό ποτάμι, από ένα ρυάκι που κυλούσε ήρεμα, αλλά και τον ήχο από έναν καταρράκτη που το νερό έπεφτε με ορμή από ψηλά. Ο μαθητής καλούνταν να αντιστοιχίσει ποια ηχογράφηση ταίριαζε σε κάθε περίπτωση, ενώ μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα που του προκαλούσε ο κάθε ήχος.



Εικόνα 2: Φυσικά υλικά (πέτρες, βότσαλα, άμμος, χαλίκια). Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει ποια εξ αυτών προέρχονται από ένα ποτάμι.

Βότσαλα και άμμος

Η διδακτική αυτή πρόταση περιελάμβανε την χρήση υλικών διαφορετικού μεγέθους, όπως πέτρες, βότσαλα, άμμος, χαλίκια (Εικόνα 2). Ο εκπαιδευτικός εισήγαγε το μαθητή στη δραστηριότητα επισημαίνοντας ότι «το νερό που κυλάει σε ένα ποτάμι παίρνει μαζί του μικρές ή μεγαλύτερες πέτρες, ότι οι μικρές ελαφριές πέτρες παρασέρνονται ευκολότερα από το νερό και μετακινούνται προς τη θάλασσα» και επίσης ότι «καθώς οι πέτρες μετακινούνται, αυτές τρίβονται ή χτυπούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα οι πέτρες από ένα ποτάμι να είναι αποστρωγγυλεμένες». Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός έδινε

στο μαθητή, ένα ένα κάθε φορά, τα υλικά της Εικόνας 2 και ζητούσε από το μαθητή να αναγνωρίσει, βάσει της παραπάνω περιγραφής, ποια υλικά προέρχονται από ποτάμι και από ποιο σημείο του ποταμού (κοντά στις πηγές ή τις εκβολές). Το αναμενόμενο ήταν ο μαθητής να αναγνωρίσει ότι τα αποστρογγυλεμένα υλικά προέρχονταν από ποτάμι και όσο μικρότερα σε μέγεθος ήταν, τόσο πιο κοντά από τις εκβολές είχαν ληφθεί.



Εικόνα 3: Απτική μακέτα ποταμού, σε αντιστοιχία με την εικόνα του σχολικού βιβλίου (Παυλόπουλος & Γαλάνη, 2009) που εμφανίζεται κάτω αριστερά.

Μακέτα ποταμού και λεκάνη απορροής

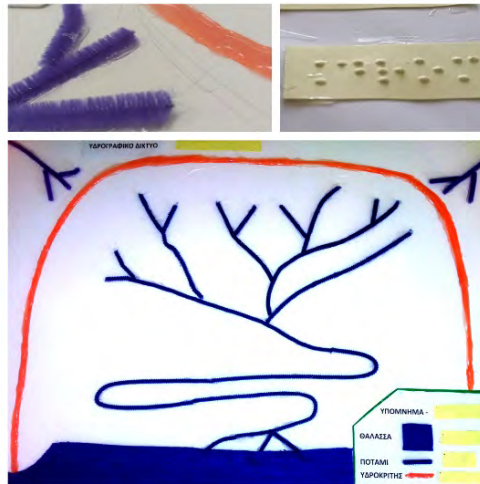
Στην Εικόνα 3 φαίνεται η μακέτα της λεκάνης απορροής ενός ποταμού που κατασκευάστηκε σε αντιστοιχία με την εικόνα του σχολικού βιβλίου στην αντίστοιχη ενότητα. Στην μακέτα αυτή χρησιμοποιήθηκε ένα υπόστρωμα από πεπιεσμένο χαρτί (papier-mâché) πάνω στο οποίο προσκολλήθηκαν υλικά όπως τσόχα και σύρμα πίπας, ενώ στον χρωματισμό επιλέχθηκαν ακρυλικά χρώματα με μεγάλες αντιθέσεις, για τους μερικώς βλέποντες μαθητές.

Στην προτεινόμενη βιωματική προσέγγιση αρχικά ο μαθητής ερευνούσε απτικά, μόνος του τη παραπάνω μακέτα και στη συνέχεια με τη βοήθεια και τις περιγραφές του εκπαιδευτικού εντόπιζε τις πηγές, τους μαιάνδρους, τις εκβολές και το δέλτα του ποταμού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός εισήγαγε το μαθητή στην έννοια της λεκάνης απορροής με ένα παιχνίδι σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής άφηνε σε διάφορα σημεία της μακέτας μια μπάλα από φελιζόλ, η οποία στο παιχνίδι συμβόλιζε μια σταγόνα βροχής και προσπαθούσε να μαντέψει αν θα κινούνταν μέσα από τη λεκάνη του ποταμού, προς τη θάλασσα, ή θα έπεφτε πίσω από το βουνό σε μια άλλη λεκάνη.

Υδρογραφικό δίκτυο

Στην Εικόνα 4 φαίνεται η λεκάνη απορροής η οποία αντιστοιχεί στην μακέτα του ποταμού της Εικόνας 3. Ο εκπαιδευτικός εξηγούσε στο μαθητή ότι «Οι γεωλόγοι για να μελετήσουν ένα ποτάμι (από μακριά) δεν χρησιμοποιούν μακέτες αλλά παρόμοιους χάρτες με αναπαραστάσεις μόνο των ποταμών (ή και των λιμνών) μια περιοχής, που ονομάζονται υδρογραφικό δίκτυο». Στη συνέχεια ο μαθητής επεξεργαζόταν το απτικό υδρογραφικό δίκτυο, εντόπιζε σε αυτό τις πηγές του ποταμού, τους μαιάνδρους, τις

εκβολές και το δέλτα, όπως είχε κάνει και στην προηγούμενη δραστηριότητα.



Εικόνα 4: Απτικό υδρογραφικό δίκτυο (κάτω) της περιοχής που αναπαριστά η Εικόνα 3. Επάνω φαίνονται λεπτομέρειες από τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την ανύψωση του ποταμού, με σύρμα πίπας και σιλικόνη (αριστερά) και τις ετικέτες σε γραφή Braille (δεξιά).

Εφαρμογή και αξιολόγηση των σεναρίων

Μετά από προσεκτικό σχεδιασμό, στον οποίο έγινε ειδική μέριμνα για τη διασφάλιση τόσο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διαδικασίας όσο και της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, ακολούθησε η εξατομικευμένη εφαρμογή των σεναρίων σε τέσσερις μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οποίοι φοιτούσαν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) στην Καλλιθέα Αττικής. Όλοι αυτοί οι μαθητές, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, είναι ελληνικής εθνικότητας και παρουσιάζουν εκ γενετής αναπηρίες όρασης, οι τρεις από αυτούς χαρακτηρίζονται νομικά ως τυφλοί ενώ ο ένας ως αμβλύωπας (μερικώς βλέπων). Το ένα αγόρι και το ένα κορίτσι εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ ο αμβλύωπας μαθητής παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Ο σχεδιασμός περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, προσχεδιασμένα σχέδια μαθημάτων με σαφή βήματα διδασκαλίας που επέτρεπαν έναν βαθμό αυτενέργειας, φύλλα καταγραφής της διαδικασίας από τον ερευνητή-διδάσκοντα αλλά και από ανεξάρτητους παρατηρητές, ηχογραφήσεις των παρεμβάσεων, ενώ απαραίτητη ήταν η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και ελεύθερης έκφρασης των μαθητών που συμμετείχαν στη διδασκαλία. Χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της διαδικασίας και τη βελτίωση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων αποτέλεσε η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών σε ερωτήσεις (διαβαθμισμένες ερωτήσεις, ευθείας και ανεστραμμένης φοράς αλλά και ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης) πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, από τις οποίες προέκυψε ότι στη συγκεκριμένη ενότητα (Πίνακας 1):

- Οι μαθητές βελτίωσαν τις απαντήσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο με το ποσοστό των σωστών απαντήσεων μετά την διαδικασία να αυξάνεται από 7,5% στο 75%.
- Διατήρησαν το εκ των προτέρων ιδιαίτερα αυξημένο, σε βαθμό που δεν υπήρχαν

ιδιαίτερα περιθώρια βελτίωσης, ενδιαφέρον τους για τη θεματολογία του μαθήματος. Η διακύμανση στο ποσοστό δικαιολογείται, λόγω μαθησιακών και συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων, σύμφωνα με τους παρατηρητές, ενός από τους μαθητές που έλαβαν μέρος.

- Είχαν πολύ θετική άποψη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις απαντήσεις των μαθητών σε σειρά ερωτήσεων αξιολόγησης οι οποίες αφορούσαν, μεταξύ άλλων, τον βαθμό δυσκολίας, την αποδοτικότητα του μαθήματος αλλά και το ενδιαφέρον που αυτό τους προκάλεσε, προκύπτει μια εικόνα ιδιαίτερης αποδοχής με 97,7% θετικές και πολύ θετικές απαντήσεις.
- Θετική άποψη καταγράφηκε και για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε (Μαθησιακά Αντικείμενα). Σε σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τόσο την χρηστικότητα όσο και την γενική εντύπωση από τη χρήση τους, το σύνολο των απαντήσεων ήταν θετικές ή πολύ θετικές.

Άθροισμα ποσοστών θετικών και πολύ θετικών απαντήσεων %	Πριν	Μετά
Γνωστικό Αντικείμενο	7,5	75
Ενδιαφέρον για τη θεματολογία	81	69
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	-	97,7
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αντικειμένων	-	100

Πίνακας 1: Άθροισμα ποσοστών θετικών και πολύ θετικών απαντήσεων (%) που έδωσαν οι μαθητές πριν και μετά την εφαρμογή των σεναρίων ανά κατηγορία.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η διδασκαλία της ενότητας "Τα ποτάμια του κόσμου" σε μαθητές με αναπηρίες όρασης κρίνεται επιτυχής και δεν θα πρέπει να αποφεύγεται αλλά να συνδυάζει τη χρήση ποικίλων αισθητηριακών ερεθισμάτων ως μέρος βιωματικών δραστηριοτήτων. Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε βελτίωσε τις απαντήσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο, διατήρησε το ήδη αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ οι μαθητές φάνηκαν να απολαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν πολύ θετική άποψη για τα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, προτείνεται η εφαρμογή του παραπάνω υλικού από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με αναπηρίες όρασης ή και η δημιουργία παρόμοιου υλικού που να απευθύνεται σε διαφορετικές τάξεις ή διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cawley, J. F. (1994). Science for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 15*, 67–71.
- Crawford, J. M. (1992). *Teaching science to the blind*. McMaster University.
- Jaquiss, R. (2011). An Introduction to Tactile Graphics. *The Journal of Blindness Innovation and Research, 1*(2).

- Jones, M. G., & Broadwell, B. (2008). Visualization without vision: Students with visual impairment. In J. K. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Eds.), *Visualization: Theory and practice in science education*. (pp. 283–294). New York: Springer.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1995). Teaching Science to Students with Disabilities in General Education Settings: Practical and Proven Strategies. *Teaching Exceptional Children*, 27(4), 10–13.
- McCarthy, C. B. (2005). Effects of thematic-based, hands-on science teaching versus a textbook approach for students with disabilities. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Melber, L. M. (2004). Inquiry for everyone: Authentic science experiences for students with special needs. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2).
- Minett, S. (2004). Φυσικές επιστήμες. In E. Mason, H., McCall, S., Ζωνιού-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου (Ed.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (pp. 377–389). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pestrong, R. (2000). Geology - The Sensitive Science. *Journal of Geoscience Education*, 48, 333–336.
- Ratajeski, K. (2017). *Examples of Tactile Aids for Teaching Introductory Geology Students with Visual Disabilities (Poster)*. *Earth Educators Rendezvous, Albuquerque*.
- Riccobono, M. (2004). Turning Dreams into Reality: The 2004 NFB Science Academy. *Future Reflections (The National Federation of the Blind Magazine for Parents and Teachers of Blind Children)*, 23(3).
- Richard, B. (1967). Teaching Introductory Geology to a Blind Person. *Journal of Geological Education*, 15(4), 152–153.
- Salisbury, R. (Ed.). (2008). *Teaching Pupils with Visual Impairment: A Guide to Making the School Curriculum Accessible*. New York: Routledge.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Boon, R. (1998). Science education for students with disabilities: A review of recent research. *Studies in Science Education*.
- Simone, N. (2007). *Adapting Hands-On Science Programs for Students with Disabilities*. CSIRO Education. Worcester Polytechnic Institute.
- Stefanich, G. (2007). *What Makes a Difference*. Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Travis, J. (1990). Geology and the Visually Impaired Student. *Journal of Geological Education*, 38, 41–49.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.

Παυλόπουλος, Κ., & Γαλάνη, Α. (2009). *Γεωλογία - Γεωγραφία Α Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημοκρατία και Εκπαίδευση **Ζητούμενα ενός σύγχρονου σχεδίου δράσης (project)**

Δρ. Περπερίδης Παύλος, Συντονιστής Ε.Ε. Φιλολόγων, perperidisp@gmail.com

Περίληψη

Είναι αναγκαίο να συμβάλλουμε, ώστε, σε παιδαγωγικό επίπεδο, να κατανοηθεί συστηματικά η θετικότητα της δημοκρατίας, όχι μόνο ως πρόταγμα ή αίτημα αλλά ως δραστηριότητα και βούληση. Ως εκ τούτου πρέπει να καλλιεργηθούν οι όροι για την πραγματοποίηση του ελεύθερου, αμοιβαίου αυτοπροσδιορισμού των ατόμων μέσω των εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής που μπορεί να συστήνει το σχέδιο δράσης (**project**). Ως μια δημοκρατική παιδαγωγική πρακτική, πρωτίστως συμβάλλει στην επιτυχή προσαρμογή των διαπαιδαγωγούμενων στην αξία του περιεχομένου της «άμεσης δημοκρατίας», στην κατοχύρωση παιδαγωγικών πρακτικών ελεύθερης έκφρασης, συγκεκριμένων εμπειριών, αμοιβαίων δράσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοκρατία, παιδεία, σχέδιο δράσης (project)

Εισαγωγή

Στις πραγματοποιητικές καταστάσεις, της «μεταμοντέρνας» κατάστασης, της βαθμιαίας διάλυσης των «φυσικοτήτων», που έχουν ως κέντρο βάρους ένα δίκτυο κοινωνιακής επικοινωνίας, αναπαράγονται νέες οργανωτικές, «ψευδο-κοινωνικές» δομές ωσάν μείγματα από καταναγκασμούς και επιβεβλημένη «τάξη», καθώς τα υποκείμενα εμφανίζονται ως «αντικείμενα» δομών εξουσίας που δεν ελέγχουν και παράλληλα να αποσιωπούν τις δυνατότητες υπέρβασης αυτών των δομών. (Δεληγιώργη, 2002).

Το παράδοξο είναι ότι ο νέος αυτός, ηγεμονικός, ιδεολογικός πλουραλισμός, προκειμένου να προχωρήσει στην «ολοκλήρωσή!» του, όχι μόνον θέτει στην υπηρεσία του συγκεκριμένα περιεχόμενα της κοινωνικοπολιτικής ζωής και των διαδικασιών που εκφράζουν τη θετική, συλλογική μας δημοκρατία και ελευθερία, αλλά απαιτεί από την πολιτική και την παιδεία να υλοποιήσουν και να νομιμοποιήσουν ως «συλλογικό βίωμα» το νέο σχέδιο της ύστερης νεωτερικότητας. (Giesinger, 2012).

Κοινωνική κρίση, Δημοκρατία και Παιδεία.

Κατά την άποψή μας η ανθρώπινη κοινωνική οργάνωση ως ζώσα οντότητα δεν πρέπει να υποκύψει στη λογική της «τεχνητής», κυρίαρχης ορθολογικότητας, αλλά οφείλει να παραμείνει γόνιμη, να επεξεργάζεται στρατηγικές, δηλαδή εφευρετικές συμπεριφορές που τροποποιούνται ανάλογα με τις μεταπτώσεις και τις τροποποιήσεις της κατάστασης, που αρνούνται να υπακούσουν στη παραδειγματική λογική της ισχύουσας τάξης. Ως εκ τούτου, τίθεται επιτακτικό το ζήτημα, εάν μπορούμε να δεχθούμε ότι τομείς «ειδικευμένοι» στην πολιτισμική παράδοση, στην κοινωνική ενσωμάτωση και, κυρίως, στη διαπαιδαγώγηση είναι δυνατόν να αντισταθούν στον μονόπλευρο γραφειοκρατικό

εξορθολογισμό ή στην πραγματοποίηση της καθημερινής επικοινωνιακής πρακτικής τους και να παραμείνουν υπό την εξάρτηση μορφών δράσης προσανατολισμένων στη συνεννόηση, σε διυποκειμενικές μορφές δράσης, σε αμοιβαιότητες που συνεισφέρουν στην αλληλοαναγνώριση υπεύθυνων υποκειμένων, μελών του κοινωνικού βιόκοσμου. (Περπερίδης, 2018).

Αναμφίβολα, έναντι αυτής της θεσμικής τάξης είναι αναγκαίο να συντονισθούν νέες διαδικασίες κοινωνικής διαφοροποίησης με όρους προσανατολισμένους στην ανακατασκευή του δημοκρατικού δημόσιου «βίου» σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα και, πρωτίστως, στο πεδίο της εκπαίδευσης. (Herrmann, U./Schlüter, 2012). Καθίσταται λοιπόν, διαρκώς, επίκαιρη η κριτική διαπίστωση του Γερμανού Φιλόσοφου J. Habermas ότι «...Τα υποκείμενα δικαίου μπορούν να είναι αυτόνομα μόνο στο βαθμό που, κατά την άσκηση των πολιτικών τους δικαιωμάτων, δικαιούνται να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δημιουργό εκείνων ακριβώς των ρυθμίσεων, στις οποίες ως αποδέκτες οφείλουν υπακοή». (Habermas, 1996).

Στο χώρο του Σχολείου, διαμέσου των εκπαιδευτικών διαδικασιών, απαιτείται μια νέα πολιτική παιδεία αποκομμένη από «απόλυτους» γνωστικούς προσανατολισμούς και τις κατηγορίες μιας παιδαγωγικής σκέψης που έχει φετιχοποιήσει το διαφωτιστικό ιδεώδες της χειραφέτησης και έχει γίνει και η ίδια θύμα της κακοδιαχείρισής του. (Himmelman, 2004). Διαφαίνεται έτσι η αναγκαιότητα μιας περαιτέρω συγκεκριμενοποίησης ως προς τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου ανάδειξης ατόμων ικανών να εκπαιδευτούν ή να ασκηθούν ανάλογα στο νέο παιδαγωγικό «αίτημα» ότι η δημοκρατία δεν αποτελεί μόνο ένα σύνθετο σύστημα εξυπηρέτησης της κυριαρχίας και διακυβέρνησης, αλλά συνίσταται στην κατοχύρωση παιδαγωγικών πρακτικών ελεύθερης έκφρασης, συγκεκριμένων εμπειριών, αμοιβαίων δράσεων. Δια μέσου αυτών είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ανασύνθεση του συστήματος της συλλογικής δράσης, με την ανάταξη των διυποκειμενικών σχέσεων που απαιτούνται προκειμένου τα υποκείμενα να διατηρήσουν μια αδιατάρακτη σχέση με τον εαυτό τους και να αποκτήσουν την αίσθηση της κοινωνικής ενότητας και αλληλεγγύης.

Ο κόσμος του Σχολείου δεν θα πρέπει να συμφωνεί ή, πολύ περισσότερο, να συμμορφώνεται προς ό,τι ισχύει στον «έξω κόσμο», αλλά, εντός των ορίων του, είναι απαραίτητο να επικρατήσουν συνθήκες αμοιβαίας αναγνώρισης και εμπιστοσύνης, αμοιβαίας προοπτικής μέσω της συμμετοχής στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική. Διότι μόνο στο βαθμό που η επικράτηση «δημοκρατικού κλίματος», η επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων με δημοκρατικές μεθόδους, η οικοδόμηση ενός «Σχολείου της δημοκρατίας» γίνει κεντρικός στόχος, μπορεί μια «ζωντανή» δημοκρατία να διατηρηθεί ως αυτοσκοπός. (Herrmann, U./Schlüter, S., 2012).

Η Δημοκρατία ως Project

Η διαδικασία διαμόρφωσης της δημοκρατικής βούλησης ως μια σημαντικής «πειραματικής» εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελούν ουσιώδη προϋπόθεση του

εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, ο διάλογος, η αμοιβαιότητα, η διαλλακτικότητα, για να ευδοκιμήσουν *πρέπει να καλλιεργηθούν ως δραστηριότητες*, και αυτό είναι που ιστορικά τουλάχιστον έχει ονομαστεί ως καλλιέργεια μιας *δημοκρατικής κουλτούρας*. Αναμφίβολα το δημοκρατικό κοινωνικό έθος, δεν μπορεί να διδαχθεί, μπορεί, όμως, να μαθευτεί, ad hoc, μόνο μέσω της ίδιας της παιδαγωγικής δράσης, που αποκτάται μέσω μιας καθιερωμένης πρακτικής άσκησης. (Kahn, 2015). Αυτό σημαίνει πως *πρέπει να συμβάλλουμε, ώστε, σε παιδαγωγικό επίπεδο, να κατανοηθεί συστηματικά η θετικότητα της δημοκρατίας, όχι μόνο ως πρόταγμα ή αίτημα αλλά ως δραστηριότητα και βούληση*.

Στο πλαίσιο αυτό καλούμαστε να συνεισφέρουμε στοχεύοντας στην ανάδειξη της δημοκρατικής πράξης, δηλαδή σε μορφή παιδαγωγικής πρακτικής κατά την οποία ο διαφωτισμός των ενεργούντων θα γίνεται άμεσα αντιληπτός μέσα στην ίδια την εν εξελίξει κοινωνική-εκπαιδευτική τους δράση. Η δημοκρατική πράξη είναι αναγκαίο να διαμορφώνεται, να «δομείται» εντός και δια-μέσω του Σχολείου, να οργανώνονται στο πλαίσιο ανοικτής, επικοινωνιακής μεθόδευσης της διδασκαλίας η εκπόνηση σχεδίων δράσης (Projekt) «άμεσης δημοκρατίας», διαχείρισης κοινωνικών ζητημάτων για τα οποία να αναζητείται η ερμηνεία και η επίλυσή τους από τους συμμετέχοντες με στόχο τη διατύπωση εναλλακτικών, ριζοσπαστικών προτάσεων. (Beutel, Fauser 2013). Πρόκειται για σχέδια δράσης με κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο που έχουν ως στόχο την έξοδο των μαθητών από την αίθουσα, διασφαλίζουν την επιτυχή δοκιμασία δημοκρατικής εκπαίδευσης και αγωγής, καθιστούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους από κοινού συμμετέχοντες και επιδιώκουν ταυτόχρονα την ανάληψη δραστηριοτήτων προς το συνολικό παιδαγωγικό όφελος (Daubner, 2015).

Στο πλαίσιό τους είναι δυνατόν να αναπτυχθούν οι ικανότητες της αλληλοβοήθειας, της προσφοράς θετικής ανατροφοδότησης και εποικοδομητικής κριτικής, της ενεργοποίησης πρωτοβουλιών, της διαχείρισης των διαφωνιών και των συγκρούσεων, της λήψης αποφάσεων με διαδικασίες διαλεκτικής σύνθεσης. Τα σχέδια αυτά είναι εύλογο να καταρτίζονται με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών, καθότι δεν λειτουργούν στη βάση των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων ενώ το περιεχόμενο διδασκαλίας ενοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα το οποίο προσεγγίζεται διαθεματικά και σφαιρικά. (Κοσσυβάκη, 2006). Στοχεύουν στην ελεύθερη φυσιολογική και αυτόνομη οικειοποίηση και απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων από το μαθητή, κινητοποιώντας τους μαθητές με το ρόλο του «κριτικού διαμεσολαβητή». Κατά την εφαρμογή τους το κλίμα της δημοκρατικής ομαδικότητας δεν προκύπτει αυτόματα με τη δημιουργία της ομάδας, αλλά οικοδομείται σταδιακά με τη συμβολή όλων με λεκτικές δηλώσεις αλληλο-αποδοχής, αλληλο-ενθάρρυνσης και αλληλο-στήριξης. (Speth, 1997)

Άλλωστε, τα βασικά χαρακτηριστικά τους, σύμφωνα με τον Dewey, τον θεμελιωτή της αυτής της μεθόδου προσιδιάζουν με τα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης και έχουν ως εξής: *«πρώτον, ότι ο μαθητής εκ των προτέρων συμμετέχει σε μια πραγματική, κατάλληλη κατάσταση, για την απόκτηση εμπειριών, σε συναφή δραστηριότητα, στην οποία*

ενδιαφέρεται για την πραγμάτωση δικών του στόχων. Δεύτερον: ότι σε αυτήν την κατάσταση προκύπτει ένα πραγματικό πρόβλημα και με αυτό ένα κίνητρο για σκέψη. Τρίτον, ότι έχει τις απαραίτητες γνώσεις και παρατηρήσεις για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Τέταρτο: ότι βρίσκει πιθανές λύσεις και υποχρεούται να τις αναπτύξει με καθορισμένο τρόπο. Πέμπτο: ότι έχει τη δυνατότητα και την ευκαιρία να δοκιμάσει τις σκέψεις του μέσω πρακτικής εφαρμογής, να διευκρινίσει, αυτόνομα, το νόημά τους και να ανακαλύψει την αξία τους. "(Dewey, 1964)

Το κύριο σημείο αυτής της παιδαγωγικής και διδακτικής «στροφής» είναι η μετάβαση από την «παραδοσιακή» διδακτική που επικεντρώνεται στη συστηματοποιημένη μετάδοση και αποτελεσματικότερη αφομοίωση μιας προ-δομημένης επιστημονικής γνώσης, σε μια «κριτική» διδακτική που αποβλέπει σε μια αναδομητική και αναστοχαστική μαθησιακή δραστηριότητα, μέσω της οποίας οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να μαθαίνουν, δηλαδή να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τη γνώση. (Κοσσυβάκη, 2006). Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι η υλοποίηση παιδαγωγικών με "πρακτικές βλέψεις", δηλαδή με στόχο τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων στις διαδικασίες της αγωγής και τη μεταβολή των κοινωνικών όρων που τις προσδιορίζουν, εξαρτάται από τρεις διαδικασίες: τη θεωρητική-κριτική διερεύνηση, την αυτοστοχαστική-διαφωτιστική πρακτική και την πολιτική-πρακτική δράση. (Raatz, 2015).

Προτεραιότητες οργάνωσης του Projekt.

Τέσσερις παραμέτρους θεωρούμε σημαντικές για να γίνουν τα σχέδια δράσης πραγματοποιήσιμα και να ενσωματώνονται στη σύγχρονη υπαρκτή καθημερινότητα, ώστε να εισάγουν τη δημοκρατική αγωγή και δράση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Η πρώτη αναφέρεται στη *Διαλεκτική σύνθεση ενιαιότητας και διαφορετικότητας*. Στα σχέδια δράσης μπορεί να διασφαλίζεται η αρχή τόσο της ενιαιότητας όσο και της διαφοροποίησης, να καθίσταται δυνατή η εξισορρόπηση γενικού-ατομικού, γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της παιδαγωγικής πράξης, κοινής αξιολόγησης και νομιμοποίησης των επιμέρους διαδικασιών της, ώστε να είναι δυνατή η ευέλικτη διαμόρφωση μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων σχεδιασμών. Αυτό καθίσταται εφικτό μέσω ενός γενικού, κανονιστικού πλαισίου αρχών που υιοθετεί η μάθηση η προσανατολισμένη στα σχέδια δράσης, καθώς, εν μέσω συνεργατικών και επικοινωνιακών διαδικασιών μορφών δραστηριοποίησης των μαθητών, σέβεται τη διαφορετικότητα και την αυτονομία, υπερασπίζεται τη διαφωνία και την κριτική και όχι την άγνοια και αδικαιολόγητη υπεράσπιση της διαφωνίας, της σύγκρουσης και του ανταγωνισμού που, προκειμένου να διασωθεί, απολήγει σε ιδιότυπο ατομισμό. (Kahn, 2015).

- Η δεύτερη αναφέρεται στη *Διαμεσολάβηση ατομικού και κοινωνικού*. Η αυταπάτη ότι η απόλυτη διαφορετικότητα των πολλαπλών «εγώ», των βιωμάτων και των πράξεών τους, μπορεί να αποτελεί τον «κώδικα» κάθε παιδαγωγικής πρακτικής, πιστεύουμε ότι εντείνει τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της, ενισχύει τις πραγματιστικές βλέψεις τους

και εξαφανίζει τη δια-μορφωτική της λειτουργία καθόσον δεν επιτρέπει ή ακυρώνει τη δυνατότητα μετάβασης από τις πολλαπλές, κατακερματισμένες, ατομοκεντρικές σε μια διαλεκτική διαδικασία ενοποίησης. (Beutel, 2016). Γι' αυτό, μέσω της οργάνωσης δημοκρατικών σχεδίων δράσης, πρέπει να στοχεύσουμε στην αναγνώριση και την πραγμάτωση της «συνάφειας» των σχέσεων ατομικού-συλλογικού, ατομοκεντρικής και κοινωνιοκεντρικής προοπτικής. Μόνον έτσι θα είναι επιτυχής η ολόπλευρη μόρφωση, η αρμονική ένταξη του μαθητή στις νέες κοινωνικές δομές και η επιτυχέστερη ανάδειξη του ενδιαφέροντος του για την κοινωνική καθημερινότητα και τη συλλογικότητα.

- Η τρίτη αναφέρεται στην *πραγμάτωση μιας ανοιχτής υποκειμενικότητας*. Η σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική καλείται να επαναπροσδιορίσει τη σημαντικότερη διάσταση της εκπαιδευτική πραγματικότητας, η οποία κινδυνεύει να εξαφανιστεί ως κάτι το αναχρονιστικό: την υποκειμενικότητα, το αναστοχαστικό «εγώ» που μπορεί να συντάσσει και να ανασυντάσσει με τις δυνάμεις του, τη θέση και τη σχέση του με τους άλλους και με τον κόσμο. Η υπεράσπιση της υποκειμενικότητας σηματοδοτεί την υπεράσπιση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, την υπεράσπιση του ανθρώπου έναντι του «ανθρωπόμορφου», του ανθρώπου που δεν διαλύεται στη δίνη των συστημικών κανόνων, αλλά ως «πράττουσα» υποκειμενικότητα νομιμοποιείται να εκφράζει την αρνητική της εμπειρία. (Κοσσυβάκη, 2006). Οι συμμετέχοντες στην παιδαγωγική πρακτική των σχεδίων δράσης δεσμεύονται σε κοινές σημασίες, σε κοινούς κανόνες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να συνεννοούνται, να αλληλοκατανοούνται, να παρουσιάζουν τον προσωπικό τους «κόσμο» να θέτουν ερωτήματα που προκύπτουν από την ίδια τους τη ζωή, να υιοθετούν κανόνες αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνονται να σκέφτονται διαλογικά, κριτικά και δημιουργικά, να επιχειρηματολογούν, να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να αξιολογούν, να αναστοχάζονται και να μετασχηματίζουν τη γνώση. (Edelstein, 2015).

- Η τέταρτη αναφέρεται στην *Ενδυνάμωση του ιστορικού και κοινωνιολογικού προβληματισμού*. Αυτή η διευρυμένη αναστοχαστική κατανόηση των επιδράσεων των ιστορικοκοινωνικών μεταβολών στο παιδαγωγικό πεδίο, καθιστά δυνατή την ανάπτυξη της ατομικότητας, της διασυλλογικότητας, των μικρών ή μεγάλων ομαδώσεων εντός του παιδαγωγικού πεδίου. Με αυτή την έννοια απαιτείται να επιχειρήσουμε μια ολιστική, πολυπρισματική και διαφορική λογική κατανόησης που να αναλύει κριτικά τις διαπλοκές των συστημάτων σχέσεων ελέγχου ή εξουσίας που διαμορφώνουν το δυναμικό πλέγμα του σύγχρονου σχολείου και μας επιτρέπει να ξαναεξετάσουμε την κοινωνικοπολιτική διάσταση και το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο οργάνωσής του. (Herrmann, 2012). Η συλλογικότητα που προωθείται με τα σχέδια δράσης διευκολύνει την ένταξη των διαφορετικών κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών και είναι σύμφωνη με τις προτεινόμενες επιστημολογικές θέσεις για τη φύση της γνώσης και της διαδικασίας της μάθησης. Εν τέλει προάγουν τον απώτερο στόχο να διδάξουμε και να διδαχθούμε μια νέα δημοκρατική στάση ζωής: την αναστοχαστική αυτοσυνείδητη δράση σε έναν ανοιχτό «βιωματικό ορίζοντα» όπου τα γνωστικά και κοινωνικά υποκείμενα θα συνδιαμορφώνουν τις πεποιθήσεις ή τις πράξεις τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beutel, W., (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. DDS – Die Deutsche Schule (3),108. Jahrgang 2016, 226-238.
- Beutel, W., Fauser, P. (επιμ.) (2013): *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb,, Förderprogramm Demokratisch Handeln*. Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts.
- Daubner, L., Manthe, R. (2015): Demokratie – mehr als ein Projekt. Στο Ute Erdsiek-Rave Marei John-Ohnesorg (επιμ.), *Demokratie lernen —Eine Aufgabe der Schule?!* (pp. 59-65), Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Δεληγιώργη, Α. (2002). *Σκέψη και Προοπτική, Από το quattrocento στο ηλεκτρονικό novecento*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Dewey, J. (1964): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Basel (Nachdruck 1993 der 3. Auflage), pp.218.
- Giesinger, J. (2012). Philosophieunterricht in der liberalen Demokratie. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, (3), 186-204.
- Edelstein, W. (2015): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Στο Ute Erdsiek-Rave Marei John-Ohnesorg (επιμ.), *Demokratie lernen —Eine Aufgabe der Schule?!* (pp. 17-31), Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Habermas, J.(1996). “Ueber den internen Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie”. Στο: *Die Einbeziehung des Anderen - studien zur politischen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Herrmann, U./Schlüter, S. (επιμ.) (2012): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vorgehensweise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Himmelman, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?, Berlin, Juni 2004, σελ. 7 <http://blk-demokratie.de>
- Kahn, U. (2015) : Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht. Στο Ute Erdsiek-Rave Marei John-Ohnesorg (επιμ.), *Demokratie lernen —Eine Aufgabe der Schule?!* (pp.37-43), Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Κοσσυβάκη, Φ.(2006). *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα.: Gutenberg.

- Περπερίδης, Π.(2018). *Επικοινωνιακή ορθολογικότητα και Παιδαγωγική Πράξη. Από την Κριτική Κοινωνική Θεωρία του J.Habermas στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Raatz, S. (2015): Schule als Raum für gelebte Demokratie. Στο Ute Erdsiek-Rave Marei John-Ohnesorg (επιμ.), *Demokratie lernen —Eine Aufgabe der Schule?!* (pp.43-49), Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Speth, M. (1997): John Dewey und der Projektgedanke. Στο: Bastian, J. u.a. (επιμ.): *Theorie des Projektunterrichts*. (pp.19-37), Hamburg: Bergmann.