

# Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020–2021: Εικόνες από ελληνικά σχολεία  
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών  
(Π.Σ.Π.Α). Σκουφά 43 και Λυκαβηττού γωνία



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

22ο Τεύχος, Ιανουάριος 2021

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

**Επικοινωνία**

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

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

*Εξώφυλλο:*

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

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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, Διευθνής 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**

*3 Ιανουαρίου 2021*

### **Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 3-1-2021 ως και 28-2-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 23<sup>ο</sup> τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 23<sup>ου</sup> τεύχους:

- *Ως 28-2-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση*
- *Ως 10-3-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.*
- *Ως 20-3-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.*
- *Ως 31-3-2021, ανάρτηση του 23<sup>ου</sup> 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. 17	00.Θ.Ε. Πειραματικό Σχολείο (του) Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α). Σκουφά 43 και Λυκαβηττού γωνία
Σελ. 26	01.Θ.Ε. Η προσωποκεντρική θεωρία & ζητήματα αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο
Σελ. 31	01.Θ.Ε. Θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Κριτική θεώρηση της άποψης Piaget για την αντίληψή προοπτικής των νηπίων.
Σελ. 44	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση των επιπτώσεων του διαζυγίου στους μαθητές
Σελ. 52	01.Θ.Ε. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην οικογένεια
Σελ. 60	01.Θ.Ε. Ολιστικό μοντέλο αντιμετώπισης της σχολικής βίας
Σελ. 67	01.Θ.Ε. Προσωποκεντρική θεωρία και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών
Σελ. 76	02.Θ.Ε. Project work and the development of the language skills - reading, writing, speaking and listening
Σελ. 83	02.Θ.Ε. Από τις μαρτυρίες και αποσιωπήσεις των περικειμενικών στοιχείων στις εικόνες και τη δημιουργική γραφή. Μια πρόταση προς διδακτική αξιοποίηση
Σελ. 94	02.Θ.Ε. Γνώση, Εν-διαφέροντα και Αναστοχασμός στο Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος "Αρχές Φιλοσοφίας"
Σελ. 102	02.Θ.Ε. Η διαφοροποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας.
Σελ. 110	02.Θ.Ε. Η επιχειρηματολογία αλλιώς: Ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας και μία διδακτική εφαρμογή
Σελ. 118	02.Θ.Ε. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προσχολική μαθηματική εκπαίδευση
Σελ. 127	02.Θ.Ε. Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σελ. 143	02.Θ.Ε. Η χρήση της ρουμπρίκας στη διδασκαλία: Ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές
Σελ. 153	02.Θ.Ε. Νέα Ελληνική Γλώσσα. Εκφραστική ορθότητα και υφολογικές επιλογές στην παραγωγή λόγου
Σελ. 162	03.Θ.Ε. Η προσομοίωση στην Εκπαίδευση: Κριτική θεώρηση του λογισμικού "Διατροφή και Άσκηση" - PhET
Σελ. 170	03.Θ.Ε. Ηγεσία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση
Σελ. 183	03.Θ.Ε. Κοινωνικές ιστορίες και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση
Σελ. 191	03.Θ.Ε. Μαθησιακή υποστήριξη (Scaffolding) και Τ.Π.Ε.
Σελ. 199	03.Θ.Ε. Οργάνωση e-κπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής έκτακτων μέτρων στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης
Σελ. 210	05.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή
Σελ. 219	07.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση της διακειμενικότητας στο λογοτεχνικό κείμενο
Σελ. 227	07.Θ.Ε. Ο κριτικός γραμματισμός και οι διασυνδέσεις του με τον όρο «σχέδιο» των πολυγραμματισμών
Σελ. 235	08.Θ.Ε. Portfolio αξιολόγησης αναγνωστικών δεξιοτήτων
Σελ. 247	08.Θ.Ε. Αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών για μαθητές με συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα
Σελ. 256	08.Θ.Ε. Αυτόνομη διαβίωση των ΑΜΕΑ
Σελ. 264	08.Θ.Ε. Διαπιστώσεις εκπαιδευτικών και ειδικού προσωπικού από τη διδασκαλία δεξιοτήτων υγιεινής σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 272	08.Θ.Ε. Εργαλεία αξιολόγησης για την προετοιμασία της μετάβασης των μαθητών με Αναπηρίες ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην εργασία
Σελ. 284	08.Θ.Ε. Η προωρότητα στα νεογνά ως μακροπρόθεσμη αιτία εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών.
Σελ. 291	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός και σχολική κοινωνική εργασία

Σελ. 309	09.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση εικαστικού έργου τέχνης στο μάθημα της Γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών
Σελ. 317	09.Θ.Ε. Εκφραστική ποίηση πάνω σε έργα ζωγραφικής με θέμα την Οδύσσεια
Σελ. 326	09.Θ.Ε. Τα Flash -mobs ως τρόπος έκφρασης των εφήβων και η αξιοποίησή τους στις σχολικές δραστηριότητες
Σελ. 335	10.Θ.Ε. Αντεστραμμένη Τάξη: Από την απομόνωση της τάξης στην εποχή της Αντεστραμμένης Μάθησης
Σελ. 345	10.Θ.Ε. Διερεύνηση πιθανής σύνδεσης μεταξύ δημιουργικότητας και χρήσης Η/Υ καθώς και δημογραφικών χαρακτηριστικών εφήβων μαθητών/τριών.
Σελ. 353	10.Θ.Ε. Μαθαίνοντας Χημεία μέσα από την Λογοτεχνία
Σελ. 359	12.Θ.Ε. Απόπειρα ένταξης προσφυγοπαίδων στο ελληνικό «συμπεριληπτικό» σχολείο
Σελ. 366	12.Θ.Ε. Ο "Άλλος" στο μυθιστόρημα της Έλενας Χουζούρη, "Πατρίδα από βαμβάκι"
Σελ. 374	12.Θ.Ε. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.
Σελ. 382	12.Θ.Ε. Προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο
Σελ. 391	13.Θ.Ε. Εθισμός στο Διαδίκτυο: Αναζητώντας τις αιτίες. Μία προτεινόμενη έρευνα για μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον τ. Νομό Θεσσαλονίκης.
Σελ. 420	13.Θ.Ε. Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα
Σελ. 429	14.Θ.Ε. Αλληλεπιδραστικές τεχνικές στη σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη
Σελ. 438	14.Θ.Ε. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες μέθοδοι επαγγελματικής κατάρτισης
Σελ. 447	14.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ε.Ε.
Σελ. 456	14.Θ.Ε. Βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σελ. 465	14.Θ.Ε. Διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σελ. 472	14.Θ.Ε. Η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Ελλαδικό χώρο
Σελ. 479	14.Θ.Ε. Η χρήση της Τέχνης και της βιοματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 488	14.Θ.Ε. Μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη: Μια διδασκαλία για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία που λειτουργούν σε Σωφρονιστικά Καταστήματα
Σελ. 497	14.Θ.Ε. Μικροδιδασκαλία: «Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας»
Σελ. 503	14.Θ.Ε. Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή/μέντορα στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 511	14.Θ.Ε. Οριζόντιες - Κοινωνικές Δεξιότητες (soft skills) εργαζομένων και Δια Βίου Μάθηση. Βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 520	14.Θ.Ε. Συνοπτική αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στα Γυμνάσια και τα Λύκεια την περίοδο του COVID-19
Σελ. 526	14.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά ενηλίκων και διαδικασίες μάθησης
Σελ. 531	15.Θ.Ε. Η Οργανωσιακή Κουλτούρα και η Επιμόρφωση στους Μανθάνοντες Οργανισμούς
Σελ. 537	15.Θ.Ε. Αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση
Σελ. 546	15.Θ.Ε. Αποτελεσματικό σχολείο: Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις
Σελ. 554	15.Θ.Ε. Βασικές Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας
Σελ. 562	15.Θ.Ε. Διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 570	15.Θ.Ε. Διοικητική Οργάνωση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 577	15.Θ.Ε. Εμπόδια στην εκπαιδευτική ηγεσία λόγω φύλου
Σελ. 586	15.Θ.Ε. Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η σχέση Προϊσταμένου - Υφιστάμενου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
Σελ. 594	15.Θ.Ε. Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του διευθυντή

Σελ. 603	15.Θ.Ε. Η μετασχηματιστική ηγεσία
Σελ. 611	15.Θ.Ε. Η Συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.
Σελ. 616	15.Θ.Ε. Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική
Σελ. 625	15.Θ.Ε. Η χρησιμότητα της οικονομικής πληροφορίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Η περίπτωση του Ανθρώπινου Δυναμικού.
Σελ. 632	15.Θ.Ε. Ικανότητες και προσόντα των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες προκλήσεις και αλλαγές.
Σελ. 640	15.Θ.Ε. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας.
Σελ. 649	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου
Σελ. 658	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη λειτουργία της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
Σελ. 666	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση
Σελ. 675	15.Θ.Ε. Πρόταση βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής μονάδας
Σελ. 688	15.Θ.Ε. Πρόταση μοντέλου σχολικής ηγεσίας για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Περιπτωσιολογική μελέτη
Σελ. 697	15.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών/ντριών & διαχείριση συγκρούσεων
Σελ. 705	15.Θ.Ε. Τα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης ως οργανισμοί μάθησης
Σελ. 714	16.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική λειτουργία των θεσμών του Γυμνασίου και της Εφηβείας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο
Σελ. 721	16.Θ.Ε. Η κοινωνικοφιλοσοφική ερωτηματοθεσία ως ουσιώδης καθορισμός για μια Παιδαγωγική της Κριτικής.
Σελ. 731	16.Θ.Ε. Η λαογραφία του 19ου αιώνα. Κριτική ανάλυση.
Σελ. 736	16.Θ.Ε. Η μαρξιστική αγωγή και ο παιδαγωγός Μακαρένκο
Σελ. 746	16.Θ.Ε. Οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 1896 και η θέση της γυναίκας
Σελ. 753	16.Θ.Ε. Οικογενειακή ποικιλομορφία και σχολείο: Διαχείριση της οικογενειακής διαφορετικότητας των μαθητών

Σελ. 760	17.Θ.Ε. Civilisation ή Culture; Η εννοιολόγηση του πολιτισμού στην επιστήμη της Ανθρωπολογίας
Σελ. 769	17.Θ.Ε. Ανάπτυξη Μεθοδολογίας για την απόκτηση γνώσης για την ανασυγκρότηση και την αναγνώριση των αδιάστατων ομάδων με βάση τη συλλογιστική που βασίζεται στην υπόθεση
Σελ. 773	17.Θ.Ε. Διερευνώντας τις δυσχέρειες στην αξιολόγηση της Ρύπανσης μέσω Πειραματικών Οικονομικών
Σελ. 781	17.Θ.Ε. Έμφυλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Μελέτη περίπτωσης: Φύλο και ομάδες προσανατολισμού στο Γενικό Λύκειο
Σελ. 791	17.Θ.Ε. Εργαστήριο Οικονομικών για την αξιολόγηση περιβαλλοντικών επιπτώσεων που προκλήθηκαν από βιομηχανικές δραστηριότητες - Εφαρμογή της προσέγγισης WTP-WTA
Σελ. 797	17.Θ.Ε. Εργαστήριο Τεχνολογίας Περιβάλλοντος με πειράματα σε στήλη προσρόφησης
Σελ. 807	17.Θ.Ε. Η ανανέωση του καλλιτεχνικού λεξιλογίου στο τέλος του 19ου αιώνα.
Σελ. 816	17.Θ.Ε. Η φύση της προκατάληψης υπό το πρίσμα των αξιών
Σελ. 833	17.Θ.Ε. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της επιστημονικής/παιδαγωγικής καθοδήγησης στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου
Σελ. 856	17.Θ.Ε. Προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού & συμπεριληπτικού σχολείου
Σελ. 870	17.Θ.Ε. Στα βυζαντινά χρόνια Η διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας από τον 7ο αι έως και τον 13ο αι.
Σελ. 879	17.Θ.Ε. Τα οπλικά συστήματα του Βυζαντίου
Σελ. 888	17.Θ.Ε. Το στυλ της μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια του μαθήματος

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

Σελ. 903	06.Θ.Ε. Earth day ... Every Day: Πρόταση αξιοποίησης της διερευνητικής μάθησης στη διδασκαλία των Αγγλικών
----------	--

Σελ. 912	06.Θ.Ε. Earthquakes and Safe cities 4all with STEAM
Σελ. 922	06.Θ.Ε. Διαθεματικό σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α Γυμνασίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 930	10.Θ.Ε. Δραστηριότητες STEAM με τη χρήση της Σχεδιαστικής Σκέψης (Design Thinking): Προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Σελ. 936	10.Θ.Ε. Ένα σενάριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας
Σελ. 946	10.Θ.Ε. Θωρακίζοντας την υγεία των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο με το πρόγραμμα "Αγωγή Υγείας".
Σελ. 956	11.Θ.Ε. Ένα ταξίδι στην Ευρώπη
Σελ. 966	11.Θ.Ε. Φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο μέσα από ένα πρόγραμμα etwinning





(Πηγή: <http://pspa.eu/index.php/sxoleio-pspa/istoria-pspa>)

### **Πειραματικό Σχολείο (του) Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α). Σκουφά 43 και Λυκαβηττού γωνία**

*Παπαναστασίου Ασπασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας*

#### **Περίληψη**

Το Πειραματικό Σχολείο (του) Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α), επί της οδού Σκουφά 43 και Λυκαβηττού γωνία, διατηρεί τον ενιαίο χαρακτήρα του σαν σχολείο στο οποίο συστεγάζονται τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο) εδώ και 91 χρόνια, από το 1929, έτος κατά το οποίο ιδρύθηκε. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Π.Σ.Π.Α και ο Σύλλογος Αποφοίτων του βρίσκουν συχνά ευκαιρίες να μιλούν για την ιστορία, τη φήμη του, αλλά και την ποιότητα και προσωπικότητα των δασκάλων και καθηγητών του, τη σύνδεσή του με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, τη συνεισφορά του στην πρόοδο της επιστήμης της Παιδαγωγικής και τις επιδόσεις και διακρίσεις των αποφοίτων του. Ο πρόσφατος Νόμος 4692/2020 επικύρωσε τον ενιαίο χαρακτήρα του σχολείου αυτού και επιβεβαίωσε τα χαρακτηριστικά του που το τοποθετούν μεταξύ των κορυφαίων ελληνικών δημοσίων σχολείων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικ. Εξαρχόπουλος, παιδαγωγική πρόοδος, κατάρτιση εκπαιδευτικών

#### **Εισαγωγή**

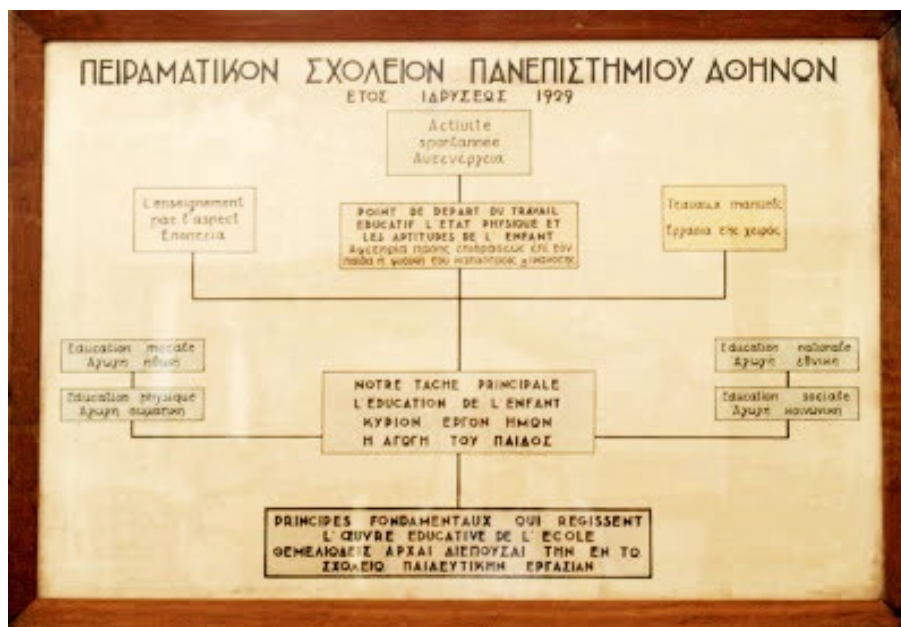
Η οδός Σκουφά, στο 1<sup>ο</sup> Διαμέρισμα του Δήμου Αθηναίων, στην ονομαστή συνοικία Κολωνάκι, είναι από τους πιο γνωστούς και πολυσύχναστους δρόμους της πρωτεύουσας. Στον αρ. 34 δεσπόζει ο Ιερός ναός του Αγίου Διονυσίου Αρεοπαγίτη, του πολιούχου της πόλης που σχεδιάστηκε από τον αρχιτέκτονα Αν. Ορλάνδο και αγιογραφήθηκε από τον ζωγράφο Σπύρο Βασιλείου (<https://docathens.org/gr>). Λίγο πιο κάτω, στον αρ. 26 βρίσκεται πολυκατοικία κτισμένη το 1936 σε σχέδια του αρχιτέκτονα Βασιλείου Τσαγρή που φέρει στοιχεία του μοντερνισμού αλλά και του εκλεκτικισμού

(<https://docathens.org/gr>) και απετέλεσε το σκηνικό του γνωστού μυθιστορήματος του Γιάννη Μαρή «Έγκλημα στο Κολωνάκι» του 1953 (Μαρής, 2011). Στον αρ. 43, στη συμβολή με τη Λυκαβηττού βρίσκεται το Π.Σ.Π.Α που στεγάστηκε από τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του στο διδακτήριο με την επωνυμία "Σωκράτης", σ' ένα τετραώροφο κτήριο που η κατασκευή του ολοκληρώθηκε το 1929 και προοριζόταν για τη στέγαση δύο τετρατάξιων Γυμνασίων. Εγκαινίασε τη λειτουργία του το ίδιο έτος (Διάταγμα 8/29 Οκτωβρίου 1929) με τις τρεις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού (85 μαθητές) και τις δύο κατώτερες τάξεις του Γυμνασίου (60 μαθητές).

## Ιστορία του Π.Σ.Π.Α



Το Π.Σ.Π.Α αποτελεί υπηρεσία / Πανεπιστημιακή μονάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών και η ιστορία του παρουσιάζεται λεπτομερώς στην ιστοσελίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ([https://www.uoa.gr/to\\_panepistimio/ypiresies\\_panepistimiakes\\_monades/peiramatio\\_scholeio/](https://www.uoa.gr/to_panepistimio/ypiresies_panepistimiakes_monades/peiramatio_scholeio/)). Οι κυριότεροι σταθμοί της ιστορίας του δημοσίου αυτού σχολείου είναι οι εξής: «Το Π.Σ.Π.Α αποτελεί την υλοποίηση της πρότασης που διατύπωσε το 1925 ο καθηγητής της Παιδαγωγικής Νικόλαος Εξαρχόπουλος για ίδρυση Πειραματικού σχολείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το σχολείο αυτό ιδρύθηκε το 1929 με τον Νόμο 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσι Αθηνών και Θεσσαλονίκης», με σκοπό τη θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, την προαγωγή της Παιδαγωγικής επιστήμης και την πρακτική παιδαγωγική κατάρτιση των μετεκπαιδευμένων στο Πανεπιστήμιο δημοδιδασκάλων.

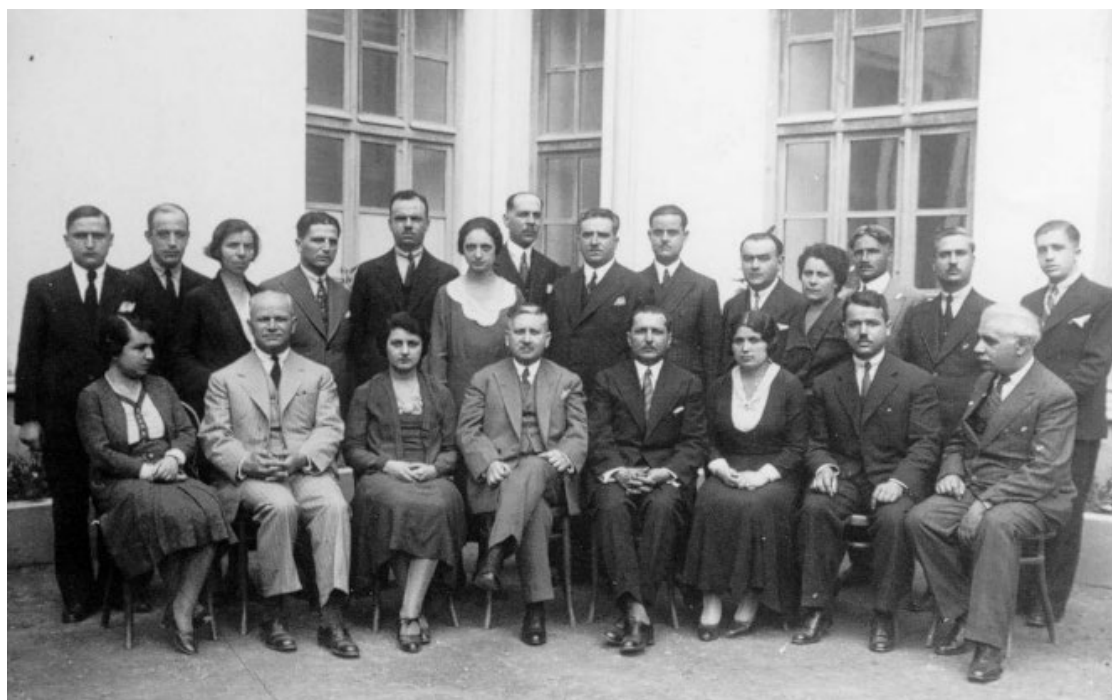


(πηγή: [https://www.uoa.gr/to\\_panepistimio/ypiresies\\_panepistimiakes\\_monades/peiramatio\\_scholeio/](https://www.uoa.gr/to_panepistimio/ypiresies_panepistimiakes_monades/peiramatio_scholeio/))

Με τις τρεις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού και τις δύο του Γυμνασίου λειτούργησε το σχολείο κατά το σχολικό έτος 1929 - 1930 κι οι πρώτοι μαθητές μεταφέρθηκαν από τα γειτονικά σχολεία (από το 10ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών κι από το Γ' Γυμνάσιο Αρρένων).

Την επόμενη χρονιά, 1930 - 1931 προστέθηκε η Τρίτη τάξη στο Γυμνάσιο, η Τετάρτη στο Πολυτάξιο Δημοτικό κι άρχισε τη λειτουργία του το Μονοθέσιο με τις τέσσερις κατώτερες τάξεις.

Το Πειραματικό Σχολείο, λοιπόν, αποτελείτο από ένα Εξαθέσιο, ένα Μονοθέσιο Δημοτικό και το Γυμνάσιο Αρρένων. Ο Διευθυντής του είχε τον βαθμό του Γενικού Επιθεωρητού, καθώς το σχολείο αποτελούσε αυτόνομη Γενική Επιθεώρηση. Πρώτος επόπτης του σχολείου διετέλεσε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και πρώτος Διευθυντής του ο Νικόλαος Παλαιολόγος.



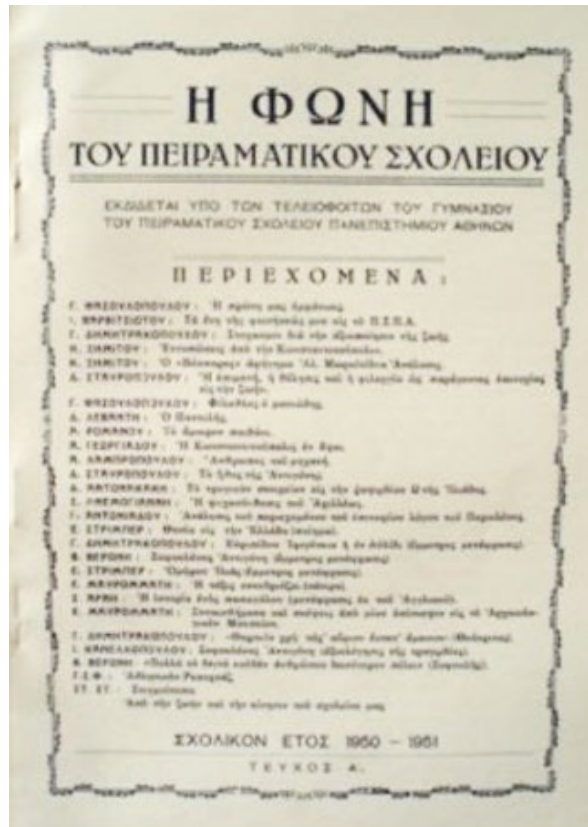
(Πηγή: <http://avagnon.blogspot.com/2014/06/1874-1960.html>)

Το σχολείο είχε έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα συγκριτικά με τα άλλα σχολεία της εποχής, τόσο ως προς τη λειτουργία του (ενιαία διεύθυνση δημοτικού –γυμνασίου), όσο και ως προς την αγωγή που προσέφερε στους μαθητές του, με κυριότερα χαρακτηριστικά την καλλιέργεια οικογενειακής ατμόσφαιρας στις σχέσεις μαθητών δασκάλων, τη γνώση της ψυχοσωματικής υπόστασης των μαθητών, τη φροντίδα για την κοινωνική εξέλιξη κάθε παιδιού και εφήβου και, τέλος, την ελευθερία έκφρασης και την αυτενέργεια των μαθητών κατά τη διδασκαλία. [...]

Το σχολείο λειτουργούσε και το απόγευμα για τους μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Στη διάρκεια της απογευματινής λειτουργίας, ο μαθητής μπορούσε να επιλέξει ελεύθερα, σε συνεννόηση με τους

διδάσκοντες, την ενασχόλησή του με εργασία ή συζήτηση με θέμα του ενδιαφέροντός του, μελέτη στη Βιβλιοθήκη, εργασία στα σχολικά εργαστήρια ή στον σχολικό κήπο.

Το 1933 ξεκίνησε η έκδοση των επιστημονικών «Δημοσιευμάτων» του Πειραματικού Σχολείου, ενώ το 1950 ξεκίνησε η έκδοση του μαθητικού περιοδικού «Η Φωνή του Πειραματικού».



(Πηγή: <https://www.facebook.com/PSPA.alumni/>)

Το 1938 ενοικιάστηκε οικία στην οδό Σκουφά 42, στην οποία στεγάστηκαν η Πέμπτη και η Έκτη τάξη του πολυθέσιου Δημοτικού, ο σχολικός κινηματογράφος και η Γραμματεία της Μετεκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια του ελληνοϊταλικού πολέμου και της Κατοχής, το κτήριο επιτάχθηκε αρχικά από την Υπηρεσία Παθητικής Αεράμυνας (το ισόγειό του μετατράπηκε σε καταφύγιο) και στη συνέχεια από τα γερμανικά στρατεύματα μέχρι την απελευθέρωση της Αθήνας, στις 12 Οκτωβρίου 1944. Οι ζημιές στο κτήριο υπήρξαν μεγάλες και πολλά από τα πολύτιμα έπιπλα και τα όργανα του Εργαστηρίου Χημείας χάθηκαν. Κατά τη διάρκεια των ετών 1940-1947 τα μαθήματα του σχολείου γίνονταν στο παράρτημα της Σκουφά 42, αλλά και στον ναό του Αγίου Διονυσίου και σε άλλες αίθουσες που παραχωρήθηκαν από γονείς μαθητών.

Η λειτουργία του σχολείου στο κτήριο της Σκουφά 43 αποκαταστάθηκε το 1947. Το 1952-53 ανοικοδομήθηκαν εκ θεμελίων η κατεστραμμένη με δυναμίτιδα από τους Γερμανούς αίθουσα του Εργαστηρίου Φυσικής και Χημείας καθώς και το αμφιθέατρο.

Από το 1976-77, παράλληλα με το τμήμα Αρρένων, λειτούργησε και τμήμα Μεικτό, κι έτσι έγιναν δεκτά τα πρώτα κορίτσια στο σχολείο.

Το 1982, όταν καταργήθηκε ο θεσμός των Επιθεωρήσεων, το Πειραματικό Σχολείο υπήχθη στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Το ενιαίο Πειραματικό Σχολείο καταργήθηκε από το σχολικό έτος 1986-1987, όταν τα δημοτικά αποσπάστηκαν από το Σχολείο, υπήχθησαν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ορίστηκε δάσκαλος ως διευθυντής».

#### Το σημερινό θεσμικό πλαίσιο του Π.Σ.Π.Α

Τη δεκαετία του 2010, κυρίως με τους Νόμους 3966/2011 και 4327/2015 επέρχονται αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων· το Π.Σ.Π.Α, όμως, διατηρεί τα κύρια χαρακτηριστικά του. Έτσι, ανελλιπώς επί 91 έτη, επί της οδού Σκουφά 43 και Λυκαβηττού γωνία εξακολουθούν να συστεγάζονται και οι τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο του πλέον ιστορικού ενιαίου Πειραματικού Σχολείου της Ελλάδας.

Οι μαθητές του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών εισάγονται με κλήρωση στην Α' δημοτικού και προέρχονται από διαφορετικές περιοχές (από το κέντρο της Αθήνας μέχρι την Ανατολική Αττική). Καθώς φοιτούν σε μικρά τμήματα (1 τμήμα των 22 μαθητών ανά τάξη στο Δημοτικό, ενώ στο Γυμνάσιο προστίθεται άλλο ένα τμήμα που εισάγεται με κλήρωση) δένονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν στενούς δεσμούς φιλίας. Μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου συστεγάζονται και συναυλίζονται και συμμετέχουν όλοι μαζί σε εκδηλώσεις που διοργανώνει ο ενιαίος για Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Το δε πρόγραμμα σπουδών τους διέπεται από το ενιαίο ΕΠΕΣ που εποπτεύει το σχολείο. ([https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481\\_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesitoy-peiramatikoy-dimotikoy-toy](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesitoy-peiramatikoy-dimotikoy-toy)).

Ο πρόσφατος Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020) επαναπροσδιορίζει τον ρόλο των Πειραματικών Σχολείων και επανακαθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης του Π.Σ.Π.Α, συνδέοντας εκ νέου α) Το Πειραματικό Εξαθέσιο (6/Θ) Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.) με το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.) και β) Το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.) με το Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.). (άρθρο 13).

Σύμφωνα με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Π.Σ.Π.Α, σε δημόσια επιστολή τους προς την Υπουργό Παιδείας, παρουσιάζονται οι λόγοι που επιλέγουν αυτό το

υπερτοπικό/ διαδημοτικό Πειραματικό σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους: «Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, ξεχωρίζει [...] καθώς εφαρμόζει νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και διαδικασίες με τη χρήση νέων εργαλείων σε πειραματική, ακόμη μορφή, τα αποτελέσματα των οποίων μελετώνται κι αξιολογούνται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζεται η εφαρμογή τους ή μη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.[...] Η δε εισαγωγή νέων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ως δεύτερο τμήμα σε κάθε τάξη), μετά από τη διαδικασία της κλήρωσης που, ήδη, πραγματοποιείται, επιτελεί το σκοπό της συγκριτικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων πειραματικών μεθόδων διδασκαλίας μεταξύ των παιδιών, στα οποία εφαρμόστηκαν επί σειρά έξι (6) ετών και σε αυτήν στα οποία εφαρμόστηκαν επί σειρά δώδεκα (12) ετών, καθώς επίσης και ποια εκπαιδευτική βαθμίδα κρίνεται εκπαιδευτικά κατάλληλη για να εφαρμοστεί μία νέα εκπαιδευτική μέθοδος. [...] Η διδασκαλία των μαθημάτων στο Π.Σ.Π.Α γίνεται με συστηματική χρήση των νέων τεχνολογιών (οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τα προσωπικά τους tablet, με τα οποία πραγματοποιείται το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από την Β' Δημοτικού!)). ([https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481\\_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesi-toy-peiramatikoy-dimotikoy-toy](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesi-toy-peiramatikoy-dimotikoy-toy)).

#### Η άυλη κληρονομιά του Π.Σ.Π.Α

Είναι γνωστό πως από το Π.Σ.Π.Α. αποφοίτησαν τρεις Πρωθυπουργοί της χώρας: το 1937 ο Ανδρέας Παπανδρέου, το 1954 ο Κώστας Σημίτης και το 1974 ο Κώστας Καραμανλής, καθώς και αρκετοί ακόμα πολιτικοί όπως οι Ιωάννης Βαρβιτσιώτης και Λεωνίδας Κύρκος, αλλά και λαμπροί επαγγελματίες, όπως οι Νίκος Πουλιαντζάς, Νίκος Κούνδουρος, Χαράλαμπος Σαββάκης, Νίκος Αλιβιζάτος, Νίκος Σκουτερόπουλος κ.ά (Λιδωρίκης, 2018).

Απόφοιτοι του Π.Σ.Π.Α διαφορετικών γενεών, ανάμεσα τους και ένας από τους παλαιότερους εν ζωή αποφοίτους του Πειραματικού ο εκατονταετής Δ. Μαυροκορδάτος, απόφοιτος του 1937 και συμμαθητής του Ανδρέα Παπανδρέου, μοιράζονται αναμνήσεις και εμπειρίες τους από τα σχολικά τους χρόνια στην «*Σκουφά και Λυκαβηττού γωνία*» σε μια μικρού μήκους ταινία που γυρίστηκε για τις ανάγκες της επετειακής εκδήλωσης «90 χρόνια Π.Σ.Π.Α» που διοργάνωσε ο Σύλλογος Αποφοίτων στις 30 Μαρτίου 2019 (<https://www.facebook.com/PSPA.alumni/>). Στην ταινία αυτή κατονομάζονται τα άυλα συστατικά που κάνουν μοναδικό το Π.Σ.Π.Α στην καρδιά και στο μυαλό των αποφοίτων του, όπως είναι οι υψηλές επιδόσεις, η επιδίωξη της αριστείας, η σοβαρότητα κι ο σεβασμός στην παράδοση και στους κανόνες συνυφασμένα με την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης.

Για παράδειγμα, ο Ιωάννης Βαρώτσος, απόφοιτος του 1963, αναφέρει πως οι δάσκαλοι τους στο Π.Σ.Π.Α επέτρεπαν στους μαθητές να συζητούν μεταξύ τους, να διαλέγονται, ενώ η απομνημόνευση απαγορευόταν. Ο μαθητής έπρεπε να αποδείξει ότι έχει κατανοήσει το περιεχόμενο όσων διάβασε. Η δε Ιωάννα Αλεξανδρή, απόφοιτος του 1983

επισημαίνει πως όλοι οι δάσκαλοί τους ήταν προικισμένοι, κοντά στους μαθητές τους, διακριτικοί και επίμονοι σε ό,τι έκαναν. ([https://vimeo.com/326609057?fbclid=IwAR0kQfE4ubE8h-2iYY1q\\_8aYqCqd34\\_iGZ8ktf\\_yOfSwj1IaUT\\_Zwrt\\_wE](https://vimeo.com/326609057?fbclid=IwAR0kQfE4ubE8h-2iYY1q_8aYqCqd34_iGZ8ktf_yOfSwj1IaUT_Zwrt_wE))

### **Η σύνδεση με το Πανεπιστήμιο**

Η συνεργασία του Πανεπιστημίου με το σχολείο, ως όχημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, είναι βασικό ζήτημα που απασχολεί εδώ και δεκαετίες τους θεσμούς της εκπαίδευσης, ενώ έχει μακρά παράδοση και στην Ελλάδα. Η ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης το 1929 ολοκλήρωσε την προσπάθεια που είχε ξεκινήσει από το 1923 με την ίδρυση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ώστε να τεθούν οι βάσεις για την θεωρητική και εμπειρική επιστήμη της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Η θεσμική σύνδεση του Πειραματικού Σχολείου (του) Πανεπιστημίου Αθηνών με το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής στόχευσε στην εισαγωγή τόσο των φοιτητών, όσο και των εκπαιδευτικών στη γνώση και έρευνα, με προοπτική εκτός από τη θεραπεία της επιστήμης, τη στελέχωση των σχολείων της χώρας με καταρτισμένους δασκάλους.

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαμορφώθηκε, έτσι, το θεσμικό πλαίσιο της διασύνδεσης του Πανεπιστημίου με τα Πειραματικά σχολεία, με σκοπό από τη μια τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο κι από την άλλη την πρακτική τους άσκηση στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης. Γνώση και εργασία, λοιπόν, ενώνονται και στο Π.Σ.Π.Α, το οποίο υποδέχεται κάθε χρόνο δεκάδες φοιτητές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς, για την πρακτική τους άσκηση. Κατά τη διάρκειά της, οι φοιτητές παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες εμπειρών εκπαιδευτικών, των μεντόρων τους και καλούνται να διδάξουν για μία (1) ή δύο (2) διδακτικές ώρες σε τμήματα του σχολείου. Έτσι, παρατηρώντας τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στο φυσικό της περιβάλλον προβληματίζονται για το επάγγελμα που επέλεξαν να υπηρετήσουν κι αναζητούν λύσεις στα διδακτικά ή εκπαιδευτικά προβλήματα που αναδύονται σε πολλές στιγμές της εκπαιδευτικής ζωής. Από την πλευρά του Πανεπιστημίου, μάλιστα, επιδιώκεται η παρουσία των φοιτητών στο σχολείο να αποτελέσει όχημα βελτίωσης και αναζωογόνησης της σχολικής εκπαίδευσης, ακόμα και στη δική μας εποχή της επαγγελματικής αστάθειας και αβεβαιότητας (Μηλίγκου, 2016).



(Πηγή: <https://www.facebook.com/PSPA.alumni/>)

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Διάταγμα 8/29 Οκτωβρίου 1929

Νόμος 4376/ 1929 (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929)

Νόμος 3966/2011(ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011)

Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ Α' 50/14.5.2015)

4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020)

Λιδωρίκης, Α. (2018). Το σχολείο που έβγαλε 3 πρωθυπουργούς. Γιατί το ιστορικό αρχείο του Πειραματικού έχει ευρύτερο ενδιαφέρον; *Athens Voice*.14/05/18. Διαθέσιμο online: <https://www.athensvoice.gr/life/urban->



culture/athens/442853\_sholeio-rov-evgale-3-prothyrourgoys. Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

Μαρής, Γ. (2011). *Έγκλημα στο Κολωνάκι*. Αθήνα: Ατλαντίς.

Μηλίγκου, Ε. (2013). «Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική», στο Ε.Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.Μηλίγκου, Μ.Φουντοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδασκαλία και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα, ΕΚΠΑ, Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», σ. 55 – 71.

### Δικτυογραφία

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481\\_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesitoy-peiramatikoy-dimotikoy-toy](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320481_agonia-goneon-diakoptetai-i-diasyndesitoy-peiramatikoy-dimotikoy-toy). Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

<http://avagnon.blogspot.com/2014/06/1874-1960.html>. Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

<https://docathens.org/gr>. Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

<http://pspa.eu/index.php/sxoleio-pspa/istoria-pspa>. Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

<https://www.facebook.com/PSPA.alumni/>. Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

[https://www.uoa.gr/to\\_panepistimio/ypiresies\\_panepistimiakes\\_monades/peiramatio\\_scholeio/](https://www.uoa.gr/to_panepistimio/ypiresies_panepistimiakes_monades/peiramatio_scholeio/). Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

[https://vimeo.com/326609057?fbclid=IwAR0kQfE4ubE8hb2iYYlq\\_8aYqCqd34\\_iGZ8ktf\\_yOfSwj1IaUT\\_Zwrt\\_wE](https://vimeo.com/326609057?fbclid=IwAR0kQfE4ubE8hb2iYYlq_8aYqCqd34_iGZ8ktf_yOfSwj1IaUT_Zwrt_wE). Προσπελάστηκε στις 27-12-2020.

## Η προσωποκεντρική θεωρία & ζητήματα αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο

*Νικολοπούλου Αγλαΐα, Τμήμα Εκπ/σης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ*

### Περίληψη

Βασικές έννοιες στην προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers είναι ο «εαυτός» και η «αυτοαντίληψη». Η ασυμφωνία του εαυτού με την εμπειρία είναι συχνά υπεύθυνη για την εκδήλωση μη λειτουργικών συμπεριφορών του ατόμου στο εκάστοτε περιβάλλον, ένα εκ των οποίων είναι και το σχολικό. Άμεση σχέση με τη διαμόρφωση της «αυτοαντίληψης» έχει η θετική- ή και μη- εκτίμηση που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του, κυρίως το οικογενειακό και το σχολικό για τις μικρές ηλικίες. Η έλλειψη θετικής αναγνώρισης οδηγεί σε ελλιπή αυτοεκτίμηση και ασυμφωνία μεταξύ βιώματος και «εαυτού» ή «αυτοαντίληψης». Η ρήξη αυτή είναι που ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας που εμφανίζονται ως συμπεριφορές μη λειτουργικές στο σχολείο ή και σε άλλα περιβάλλοντα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολείο, προσωποκεντρική θεωρία, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση.

### Εισαγωγή

«Είναι έξυπνος/-η, αλλά την ώρα του μαθήματος ενοχλεί τους συμμαθητές/στο διάλειμμα μπλέκεται σε καυγάδες/μιλάει άσχημα/...». Αυτή και άλλες παρόμοιες φράσεις που μπορεί να ακούσουμε από εκπαιδευτικούς ή και γονείς έχουν καταλήξει πανάκεια για την περιγραφή κάποιας αρνητικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. Για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, όμως, η αναγνώριση ενός παιδαγωγικού ζητήματος, πιο απλά η απάντηση στην ερώτηση «τι;», είναι ωφέλιμο να ακολουθείται από την διερεύνηση του «γιατί» σε κάθε περίπτωση. Στο παρόν άρθρο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τα ζητήματα μη λειτουργικής συμπεριφοράς στο σχολείο μέσα από τη σκοπιά της προσωποκεντρικής (πρώην πελατοκεντρικής) θεωρίας του Carl Rogers.

### Γενική θεώρηση της προσέγγισης του C. Rogers

Ο C. Rogers υιοθετεί μια «φαινομενολογική προσέγγιση» στη μελέτη των ατόμων. Θεωρεί πως «η πραγματικότητα» που παρατηρούμε είναι ένας «ιδιωτικός κόσμος εμπειριών» (Rogers, 1951/1977: 206, όπως αναφέρεται στο Cervone & Pervin, 2013: 230), με άλλα λόγια μια υποκειμενική κατασκευή. Χρειάζεται, δηλαδή, να μελετηθούν τα υποκειμενικά νοήματα (Κυριαζή, 2011: 34) του ατόμου για την πραγματικότητα, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις «εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου» (Cervone & Pervin, 2013: 231). Βασική έννοια στην ροτζεριανή θεωρία είναι το «ψυχολογικά προσαρμοσμένο άτομο», το οποίο βιώνει ανοιχτά τα αισθήματά του σε όλη τους την έκταση (ό.π.: 232) και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις καταστάσεις ώστε να είναι πλήρως λειτουργικό σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους (Τσίτσας, 2020). Ωστόσο, όταν οι καθημερινές δραστηριότητες δεν πηγάζουν από τον «πραγματικό» εαυτό, αλλά από τις «αξίες που του έχουν επιβληθεί μέσω της ενδοβολής»

(Μαλικιώση- Λοϊζου, 2017: 149-50), τότε προκύπτει μια ψυχολογική δυσφορία και το αίσθημα του «δεν ξέρω ποιος είμαι», με ανάλογες συνέπειες, που θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω.

Για τον Rogers «οι άνθρωποι μπορούν να δρουν καταστροφικά και με κακία», όμως «όταν λειτουργούμε ελεύθερα προχωράμε προς τις δυνατότητές μας ως θετικά και ώριμα όντα. Ο πυρήνας της ανθρώπινης φύσης είναι, δηλαδή, κατ' ουσίαν θετικός» (Cervone & Pervin, 2013: 232) και η τάση του ανθρώπου είναι «να προσπαθεί για την προσωπική του βελτίωση» (Schacter et. al, 2009). Δεν μπορούμε επομένως να αποδώσουμε στη «φύση» του παιδιού την αρνητική του συμπεριφορά προς τους άλλους και θα πρέπει να αναζητήσουμε αλλού τα αίτια της συμπεριφοράς αυτής. Η παραδοχή του Rogers ότι «για λόγους άμυνας και ενδόμυχων φόβων τα άτομα μπορούν πράγματι να συμπεριφέρονται με απίστευτη σκληρότητα, με τρόπο καταστροφικό, ανώριμο, αντικοινωνικό, παλινδρομικό και επιβλαβή» (Rogers, 1961: 27) μπορεί ίσως να μας βοηθήσει περισσότερο σε αυτήν την προσπάθεια, χωρίς να εννοούμε ότι η αντισυμβατική συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο οπωσδήποτε θα πληροί όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν. Μπορεί να πληροί ένα ή μερικά από αυτά, αλλά και άλλα αντίστοιχά τους, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

### **Η ασυνέπεια με τον «εαυτό»**

Κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος του Rogers είναι ο «εαυτός», η «αυτοαντίληψη» του και η ανάγκη του για «αυτοπραγμάτωση». Ο «εαυτός» ή αλλιώς η «αυτοαντίληψη» αναπαριστά ένα οργανωμένο και συνεπές μοτίβο αντιλήψεων, που διατηρεί την ενοποίηση και την οργάνωσή του παρά τις αλλαγές που υφίσταται ο εαυτός (Cervone & Pervin, 2013: 236). Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη «διαφοροποίηση των εμπειριών του ατόμου σε αυτές που γίνονται αντιληπτές ως χαρακτηριστικές του εαυτού και σε αυτές που δεν θεωρούνται χαρακτηριστικές για τον εαυτό» (Τσίτσας, 2020). Εφόσον το άτομο έχει αυτό το οργανωμένο σύστημα αντιλήψεων του εαυτού «αναζητά την αυτοσυνέπεια και τη συμφωνία ανάμεσα στην αίσθηση του εαυτού και στις καταστάσεις της καθημερινής εμπειρίας [...]. Η συμφωνία εαυτού και εμπειρίας είναι σημαντική για να μπορέσει η προσωπικότητα να είναι λειτουργική (Cervone & Pervin, 2013, 243).

Με βάση όσα αναφέραμε για την τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και την ανάγκη για αυτοσυνέπεια, κατανοούμε ότι πιθανά ένα παιδί που εκφράζει συμπεριφορές μη λειτουργικές στο σχολικό περιβάλλον, ίσως να βιώνει μια κατάσταση ασυμφωνίας του εαυτού και της εμπειρίας του στο σχολείο. Η ροτζεριανή θεωρία αναδεικνύει ότι αν υπάρξει ανισορροπία ανάμεσα στα βιώματα και στην αυτοαντίληψη, αντίστοιχη με αυτήν που περιγράψαμε, τότε δημιουργείται άγχος στο άτομο, το οποίο το καλεί να υποστηρίξει τον εαυτό του αρνούμενο την ύπαρξη της ασύμφωνης εμπειρίας ή διαστρεβλώνοντας το νόημα της ώστε να ταιριάζει με την αυτοαντίληψή του (ό.π.: 245). Με άλλα λόγια, το παιδί βιώνοντας αυτή την ασυμφωνία αγχώνεται και αμύνεται εναντίον της απώλειας της συνεπούς, ακέραιας αίσθησης του «εαυτού». Αν για

παράδειγμα ένας μαθητής έχει διαμορφώσει μια αυτοαντίληψη με τρόπο που τον κάνει να θεωρεί ότι δεν είναι κοινωνικός, τότε οι συνθήκες της τάξης και του διαλείμματος μάλλον του φαίνονται εχθρικές και ασύμφωνες με τον «εαυτό» του. Έτσι οδηγείται να διαστρεβλώσει το νόημα της εμπειρίας δημιουργώντας μεγαλύτερη εγγύτητα ανάμεσα σε αυτό και στην αυτοαντίληψή του. Αν ένα παιδί τον πλησιάσει κατά την ώρα του μαθήματος και του ζητήσει να συνεργαστούν για κάτι είναι πιθανό ο συγκεκριμένος μαθητής να αντιδράσει αρνητικά, ακόμα και επιθετικά, με τη σκέψη ότι «Ήταν τυχαίο να ζητήσει βοήθεια από εμένα» ή «Αυτό το παιδί είναι ανόητο, δεν θα ζητούσε από εμένα να συνεργαστούμε». Η θετική σε κάθε άλλη περίπτωση προσέγγιση από τους συμμαθητές ίσως στην περίπτωση του παιδιού αυτού να είναι πηγή άγχους και εφελκυστήριό που κινητοποιεί αμυντικές διαδικασίες. Αντίστοιχα παραδείγματα διαστρέβλωσης των εμπειριών προβάλλει και ο ίδιος ο Rogers (Rogers, 1956: 205) για να αναδείξει την σημασία της αυτοσυνέπειας και τον ρόλο της συνάφειας εμπειρίας και αυτοαντίληψης.

Κατανοήσαμε ότι όταν οι εμπειρίες που το άτομο βιώνει κρίνονται ως ασυνεπείς με την αυτοαντίληψή του τότε το άτομο αγχώνεται με αποτέλεσμα να τις αρνείται ή να τις διαστρεβλώνει. Γιατί όμως η ρήξη εαυτού και εμπειρίας δημιουργεί τέτοιο άγχος και ενεργοποιεί τους μηχανισμούς άμυνας; Γιατί κάποια παιδιά αντιδρούν αρνητικά στις διαδικασίες που απαιτούν συναναστροφή με το σχολικό περιβάλλον; Δεν μπορούν τα βιώματα- θετικά ή αρνητικά- να εκληφθούν ως βήματα προς την αυτοπραγμάτωση;

### **Ο ρόλος της θετικής αναγνώρισης για την αυτοεκτίμηση**

Ο Rogers αναγνωρίζει ότι καθώς αναδύεται η επίγνωση του εαυτού και καθώς τείνουμε προς την αυτοπραγμάτωση, έχουμε την βασική ψυχολογική ανάγκη για θετική εκτίμηση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2017: 149) ή αλλιώς θετική αναγνώριση (Cervone & Pervin, 2013: 249). Δηλαδή, υπάρχει η ανάγκη για σεβασμό και αποδοχή από τους άλλους, ιδιαίτερα τους σημαντικούς για εμάς. Αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί έχει την ανάγκη για θετική αναγνώριση από το περιβάλλον του. Η ανάγκη αυτή ασκεί πολύ ισχυρή δύναμη στην λειτουργία της προσωπικότητας [...] και μάλιστα κατέχει ιδιαίτερη θέση στην ανάπτυξή του (ό.π.).

Στενά συνυφασμένη με την έννοια της θετικής εκτίμησης από το περιβάλλον είναι και η έννοια της αυτοεκτίμησης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2017: 149). Μάλιστα η δεύτερη για να υπάρξει προαπαιτεί και προϋποθέτει την πρώτη. Ο Coopersmith (1967, όπως αναφέρεται στο Cervone & Pervin, 2013: 253) «ορίζει την αυτοεκτίμηση ως μια αξιολόγηση που κάνει τυπικά το άτομο σε σχέση με τον εαυτό του» και μάλιστα τη συνδέει με τα πρότυπα ανατροφής των παιδιών (Lightfoot et. al, 2014: 676). Αναλυτικότερα, ίσως η πηγή της αρνητικής συμπεριφοράς ενός παιδιού να βρίσκεται στην έλλειψη αυτής της απεριόριστης θετικής αναγνώρισης που έχει ανάγκη από το περιβάλλον του και συνεπώς στην ένδεια της αυτοεκτίμησης από τον ίδιο.

Πρώτιστο θεμέλιο για την οικοδόμηση θετικής αναγνώρισης και αυτοεκτίμησης είναι η αποδοχή του παιδιού (Cervone & Pervin, 2013: 254). Κατά τον Coopersmith (1967: 179), «αυτή είναι η επιτυχία στην πιο προσωπική της έκφραση- η έγνοια, η προσοχή και ο χρόνος των σημαντικών άλλων», που μπορεί να είναι και οι εκπαιδευτικοί, που κάνει το παιδί να αντιμετωπίζει τον εαυτό του θετικά. Ένα παιδί που δεν λαμβάνει αυτή τη θετική αναγνώριση αδυνατεί και το ίδιο να αντιμετωπίσει θετικά τον εαυτό του. Για αυτό ίσως και η συνθήκη της συνύπαρξης, συνεργασίας και επικοινωνίας στο σχολείο αξιολογείται ως εχθρική, με ανάλογα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας που αναφέραμε παραπάνω.

Δευτερευόντως, το παιδί χρειάζεται από τους «σημαντικούς άλλους» τη θέσπιση σαφώς καθορισμένων ορίων, που παρέχουν την αίσθηση ότι οι κανόνες είναι πραγματικοί και σημαντικοί τόσο ώστε να συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό του (Lightfoot et al, 2014: 676). Έχει αποδειχθεί (ό.π.) ότι γονείς που έχουν οι ίδιοι χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι πιθανό να καθοδηγούν ελάχιστα το παιδί, επιδεικνύοντας έλλειψη σεβασμού προς αυτό, να θέτουν ασαφή ή και καθόλου όρια και να προσπαθούν να επιβληθούν με την τιμωρία και όχι με ανταμοιβή. Παρόμοια συμπεριφορά μπορούμε να αναγνωρίσουμε και στις τακτικές ορισμένων εκπαιδευτικών. Έτσι όμως αποστερείται από το παιδί η ευκαιρία να νοηματοδοτήσει την έννοια των ορίων και κανόνων, με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνει συμπεριφορές επιθετικές, τις οποίες υπό άλλες συνθήκες θα είχε αποφύγει αυτορρυθμίζοντας την συμπεριφορά του με βάση τα θεσπισμένα και νοηματοδοτημένα για αυτόν όρια.

Επιπλέον, κατά τον Coopersmith (1967, όπως αναφέρεται στο Cervone & Pervin, 2013: 254), στην περίπτωση της σχέσης του παιδιού με τους «σημαντικούς άλλους» θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσον οι σχέσεις αυτές είναι δημοκρατικές, με την έννοια του σεβασμού της ατομικότητας του παιδιού από αυτούς. Συσχετίζοντας τη θέση αυτή με όσα προηγήθηκαν στην μελέτη μας, υπογραμμίζουμε το εύρημα του Coopersmith (ό.π.) ότι «οι γονείς παιδιών με υψηλή αυτοεκτίμηση έθεταν μεγάλο αριθμό κανόνων και έδειχναν ζήλο για την επιβολή τους, αλλά το έκαναν με τρόπο που δεν περιλάμβανε εξαναγκασμό και αναγνώριζε τις ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού».

### **Συμπεράσματα- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Συνοψίζοντας, η μη λειτουργική συμπεριφορά του παιδιού κατά τη ροτζεριανή προσέγγιση δεν οφείλεται στη «φύση» του, αλλά στην έλλειψη θετικής αναγνώρισης του «εαυτού» και της «αυτοαντίληψής» του από το άμεσο περιβάλλον του. Το άτομο επηρεάζει τις κρίσεις για τον εαυτό του μέσα από μια διαδικασία «ανακυκλωμένης αξιολόγησης» προερχόμενης από το περιβάλλον του (Cervone & Pervin, 2013: 258). Το είδος αυτής της αξιολόγησης μπορεί να παρεμποδίσει ή όχι την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού, «την αξιοποίηση όλων των δυναμικών και δυνατοτήτων του»-όπως είναι η ευφυΐα του- «και άρα την αυτοπραγμάτωσή» του (Feldman, 2011).

Για τους λόγους αυτούς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού- που ακολουθεί τη συμβουλευτική προσέγγιση που αναλύουμε εδώ- είναι «να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας [...] και να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει πλήρη λειτουργικότητα» (Corey, 2005: 256), δείχνοντάς του αρχικά ενσυναίσθητη κατανόηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2017: 156). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην βαθύτατη και προσωπική συναισθηματική κατανόηση, στην πίστη στην εμπειρία του παιδιού, που το βοηθά να μάθει να ηρεμεί (Gottman, 2019: 92) και στην κατανόηση του κόσμου του όπως εκείνο την βλέπει. Πώς βλέπει το παιδί την σχολική πραγματικότητα; Αυτό είναι ένα βασικό ερώτημα που θα απασχολούσε τον εκπαιδευτικό σε αυτήν την περίπτωση. Και τέλος, απαιτείται αυθεντικότητα και άνευ όρων αποδοχή του παιδιού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2017: 156), ώστε να ενδυναμωθεί να δείξει στον εαυτό του αυτοεκτίμηση, που θα το βοηθήσει να βελτιώσει τις σχέσεις του με το σχολικό περιβάλλον.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κυριαζή, Ν., (2011), Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ.,(2027). Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα: Πεδίο.
- Τσίτσας, Γ., (Ανάκτηση: 23-03-2020). Person centered theory, [ppt.]. Από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD333/person%20centered%20theory%20.ppt>
- Cervone, D., & Pervin, L., (2013). Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές, Αθήνα: Gutenberg.
- Corey, G., (2005). Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας, Αθήνα: Έλλην.
- Feldman, R., (2011). Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη, Αθήνα: Gutenberg.
- Gottman, J., (2019). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα: Πεδίο.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R., (2014). Η ανάπτυξη των παιδιών, Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. R., (1956). Some issues concerning the control of human behavior. *Science*, 124, 1057-1066.
- Rogers, C.R., (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T, Wegner D.M., (2009). Ψυχολογία, Αθήνα: Gutenberg.

## Θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη

*Τσακλάρη Ι. Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να προσεγγίσει τη συμπεριφοριστική, τη γνωστικό-εποικοδομητική και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης, τις αντίστοιχες θεωρίες διδασκαλίας καθώς και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσω της νέων περιβαλλόντων μάθησης που δημιουργεί το τεράστιο εύρος της πληροφορίας, ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Μόνο έτσι οι μαθητές θα μαθαίνουν ενεργά και θα σκέφτονται παραγωγικά, διατυπώνοντας ουσιώδεις ερωτήσεις εξασφαλίζοντας διαρκή και αυτόνομη δια βίου μάθηση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** γνωστικό-εποικοδομητική, θεωρίες μάθησης, κοινωνικοπολιτισμική, συμπεριφοριστική

### Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην επιστήμη της μάθησης υποστηρίζουν την αναθεώρηση όσων διδάσκονται, του πώς διδάσκονται και του πώς αξιολογούνται. Οι μαθησιακοί στόχοι του σχολείου έχουν υποστεί αλλαγές, άρα επιβάλλονται αλλαγές και στις μαθησιακές ευκαιρίες, επισύροντας ταυτόχρονα αλλαγές και στις προσεγγίσεις διδασκαλίας (Αγγελάκος, Παπαδημητρίου & Αναγνωστόπουλος, 2012).

Βασικός στόχος της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μεταφορά της γνώσης σε νέα προβλήματα και περιβάλλοντα, δηλαδή να μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν τη γνώση που έχουν κατανοήσει από ένα πλαίσιο σε άλλο, επαναχρησιμοποιώντας τη από παλαιότερες σχετικές δραστηριότητες, με σκοπό να διευκολυνθεί η διαδικασία αντιμετώπισης μιας νέας κατάστασης (Salomon, 1989).

Τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στην τάξη, βοηθώντας τους να γίνουν ικανοί για γνώση, μαθαίνοντάς τους τρόπους που οδηγούν στην κατανόηση και τη μεταβίβαση, παρέχοντας ανατροφοδότηση και αναθεώρηση (Αγγελάκος, κ.ά., 2012).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τη συμπεριφοριστική, τη γνωστικό – εποικοδομητική και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης, τις αντίστοιχες θεωρίες διδασκαλίας και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

### Συμπεριφοριστικό μοντέλο – Επιδράσεις στην εκπαιδευτική πράξη.

Κατά το συμπεριφοριστικό μοντέλο, η μάθηση επιτυγχάνεται με τη μεταβολή της

συμπεριφοράς μέσω ενός ερεθίσματος για να υπάρξει αντίδραση, ενισχύοντας έτσι την επιθυμητή συμπεριφορά. Εδώ συναντάμε την κλασική εξαρτημένη θεωρία, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται από τις συνεξαρτήσεις φυσικών και ουδέτερων ερεθισμάτων, καθώς και τη συντελεστική θεωρία μάθησης με κύριο εκπρόσωπο τον Skinner και βασικό χαρακτηριστικό της ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Πόρποδας, 1996).

Οι εφαρμογές αυτής της θεωρίας, με βάση την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, είναι καθοδηγούμενη διδασκαλία, πρακτική και εξάσκηση με κλειστού τύπου, ερωτήσεις, χωρίς να επιδέχονται καμία παρέμβαση, δηλαδή, παρουσιάζεται η πληροφορία, ο εκπαιδευόμενος καθοδηγείται για να επιτύχει έναν εκπαιδευτικό στόχο ακολουθώντας στη συνέχεια τη δική του πορεία.

Οι εφαρμογές αυτές έχουν χαρακτηριστικά μιας παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Κόμης, 2004) και χρησιμοποιούνται για την παροχή εποπτικής διδασκαλίας, την εμπέδωση χαμηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων (Grabowski, 2009), ενώ η δυνατότητα ανατροφοδότησης ή αλληλεπίδρασης και αυτοαξιολόγησης είναι ελλιπής (Ράπτης & Ράπτη, 2013), μην προσφέροντας νέα γνώση και περιορίζοντας τη σκέψη στοχεύοντας στην απομνημόνευση.

Επομένως, υπάρχει μια συγκεκριμένη, σαφής διδασκαλία με έμφαση στην εξάσκηση. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως αθροιστική, δίνοντας έμφαση στη δηλωτική γνώση, δεν είναι συνεργατική αλλά ατομική και η γνώση είναι σαφής και αναμφισβήτητη, θεωρώντας πως αν ακολουθηθούν οι σωστές διαδικασίες υπάρχουν πάντα σωστές απαντήσεις. Η αξιολόγηση επέρχεται με βάση την ίδια την πληροφορία που δίνεται στο μάθημα και όχι στην παραγωγική, δημιουργική σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

### **Γνωστικές θεωρίες μάθησης – Επιδράσεις στην εκπαιδευτική πράξη.**

Κατά τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, έμφαση δίνεται στις εσωτερικές νοητικές και ανώτερες λειτουργίες του μαθητή για να κατακτήσει τη μάθηση, καθώς η νέα γνώση οικοδομείται σε στάδια στην ήδη προϋπάρχουσα γνώση και με την ενεργή του συμμετοχή (Βοσνιάδου, 2006).

Η μάθηση είναι μια γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και όχι απλή σύνδεση ερεθίσματος αντίδρασης, βασιζόμενη στις γνωστικές λειτουργίες όπως μνήμη, αντίληψη, νόηση, γλώσσα, κριτική σκέψη κ.λ.π. (Jonassen, 2000). Στις γνωστικές θεωρίες περιλαμβάνονται ο δομικός εποικοδομισμός του J. Piaget, η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner καθώς και το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών κατά την οποία οι γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου παρομοιάζονται με εκείνες του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Βοσνιάδου, 2006; Πόρποδας, 1999).

Σύμφωνα με τις γνωστικές προσεγγίσεις, αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο διαθέτουν γνώσεις και αυτό που χρειάζεται είναι να βοηθηθούν ώστε να



οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν, συμμετέχουν δηλαδή ενεργά στην οικοδόμησή τους. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί στην άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως κύριο σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις άτυπες και τις τυπικές γνώσεις τους, βοηθώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της δημιουργικότητας, υποστηρίζοντας τη σταδιακή δόμηση της γνώσης σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα επίλυσης προβλήματος μέσα σε ένα πλούσιο από ερεθίσματα περιβάλλον (Βοσνιάδου, 2006; Κόμης, 2004).

Ο δομικός εποικοδομισμός υποστηρίζει ότι η γνώση δεν είναι μια απλή καταγραφή της πραγματικότητας αλλά μια εποικοδόμηση αυτής με βάση τις αναπαραστάσεις και την εμπειρία του μαθητή, αποδέχοντας τις ατομικές διαφορές στην πορεία της ανάπτυξης. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται έμφαση στη διαδικασία σκέψης του παιδιού και όχι στα προϊόντα της, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της άμεσης και ενεργητικής εμπλοκής του στις δραστηριότητες μάθησης, έχουμε δηλαδή μια αυθόρμητη, ενεργητική ενασχόληση των παιδιών με μαθησιακές δραστηριότητες (Piaget, 1978) που αφορούν όμως μικρές ομάδες παιδιών και όχι όλη την τάξη.

Η ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1996) εστιάζεται στη σταδιακή, καθοδηγούμενη ανακάλυψη των γνώσεων μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (πείραμα, δοκιμή, επαλήθευση ή διάψευση). Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμψυχωτή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης ενεργοποίησης της αναλυτικής και διαισθητικής σκέψης των μαθητών και γενικά των ανώτερων διεργασιών που σχετίζονται με την επίλυση. Οι γνώσεις δεν είναι απλές αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου, αλλά αλληλοσυσχετίζονται, οργανωμένες σε μια δομή, αποτελούν ένα νοητικό πρότυπο, χάρη στο οποίο μπορούμε να προβλέψουμε και να κάνουμε υποθέσεις.

Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών (information processing learning) μελετά τον τρόπο με τον οποίον η γνώση εισέρχεται, αποθηκεύεται και ανακαλείται από τη μνήμη. Άρα η μάθηση, είναι η συσσώρευση, η οργάνωση και η χρησιμοποίηση της γνώσης, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις διαδικασίες της αντίληψης, της προσοχής και της μνήμης. Σε αντίθεση με παλιότερες απόψεις σήμερα πιστεύουμε ότι η μνήμη δεν είναι απλώς η αποθήκευση πληροφοριών και γνώσεων αλλά η κωδικοποίησή τους και η κατ' αυτόν τον τρόπο διατήρησή τους (Βοσνιάδου, 2001; Ράπτης & Ράπτη, 2013; Βοσνιάδου, 2006).

### **Κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο – Επιδράσεις στην εκπαιδευτική πράξη**

Στις κοινωνικοπολιτισμικές (ή κοινωνιογνωστικές) θεωρίες μάθησης, σε σύγκριση με τις γνωστικές και του εποικοδομισμού, προστίθεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο ρόλος που παίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στη συγκρότηση και ανάπτυξη της νόησης. Η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και ουσιαστικά δημιουργείται από την

αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (συνεργατική μάθηση). Το άτομο στη διαδικασία αυτή δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργών υποκείμενο, που διαμορφώνει με τις πράξεις του τη γνωστική του πραγματικότητα. Εισηγητής και κύριος εκπρόσωπος είναι ο L. Vygotsky, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή και κοινωνικό-πολιτισμική διάσταση της γνώσης, και J. Lave και E. Wenger (2005) αναπτύσσοντας τη θεωρία της Εγκαθιδρυμένης μάθησης μέσα από Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), ο οποίος θεμελίωσε τον κοινωνικό εποικοδομισμό, το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συμμετέχοντας σε ένα κοινωνικό σύστημα, επομένως η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία, κυρίως η γλώσσα, διαμορφώνουν τη γνωστικότητά του και συνιστούν πηγή της μάθησης και της εξέλιξής του. Μιλάει για τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», δηλαδή το ανεξερευνητό εσωτερικό δυναμικό του μαθητή, το οποίο βρίσκεται σε μία λανθάνουσα κατάσταση εν δυνάμει εξέλιξης και χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων για να εξελιχθεί. Είναι βασική σε εκπαιδευτικές διαδικασίες όπου χρησιμοποιώντας σταδιακή γνωστική στήριξη ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση των ενηλίκων ή ικανότερων συνομηλίκων μπορεί να κατακτήσει τη μάθηση (Κόμης, 2004).

Απόρροια της θεωρίας αυτής είναι η φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης (Scaffolding) μέσα από ομάδες συνεργατικής μάθησης, όπου κάθε άτομο μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη της κοινότητας προσφέροντας ένα πλαίσιο στηρίγματος εκεί που δεν επαρκούν οι γνώσεις των άλλων. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να παρέχει στο μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί αλλά επίσης είναι και ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί (Αγγελάκος κ.ά., 2012).

Άρα, το μάθημα πρέπει να είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και γενικότερα την κοινωνική αλληλεπίδραση με δραστηριότητες όχι μόνο για ό,τι είναι ικανά μόνο τους τα παιδιά αλλά και για ό,τι μπορούν να μάθουν με υποστήριξη άλλων. Η διδασκαλία εστιάζεται στη βαθιά διερεύνηση και κατανόηση εννοιών και όχι στο να καλύπτει μεγάλη ύλη με επιφανειακό τρόπο, ο οποίος οδηγεί σε λογικές ασυνέπειες και παρανοήσεις, ενθαρρύνοντας την περιστασιακή απομνημόνευση μη αναπτύσσοντας αναλυτικές δεξιότητες (Βοσνιάδου, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν για να κάνουν τους μαθητές να σκεφτούν, να είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες στην κατάκτηση γνώσης, κατακτώντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης. Έτσι θα ξέρουν πώς να αναλύουν σύνθετα προβλήματα σε απλούστερα βήματα και να δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις, ώστε να μαθαίνουν αποτελεσματικά και δια βίου.

Με βάση τη θεωρία εγκαθιδρυμένης μάθησης, η μάθηση δεν αποτελεί στατική αλλά μια διαρκή διαδικασία αλλαγών που οδηγούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των συμμετεχόντων, μέσα από κοινότητες μάθησης, πρακτικής και γνωστικές μαθητείες (Lave & Wenger, 2005; Lave & Wenger, 1991).

Στις κοινότητες μάθησης όπως αναφέρουν οι Brown και Campione (1996) υπάρχουν τρεις βασικές διαδικασίες: έρευνα, μοίρασμα πληροφοριών και εκτέλεση εργασιών με σκοπό να δημιουργείται κουλτούρα σκέψης, ώστε να επωφεληθούν διανοητικά και κοινωνικά από τη διαδικασία έρευνας.

Αναφορικά με τις κοινότητες πρακτικής, βασικά συστατικά στοιχεία στις σχέσεις είναι ο κοινός στόχος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, η αλληλεξάρτηση και το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα και τη μάθηση που θα ακολουθήσει. Σε μια κοινότητα πρακτικής η κουλτούρα έχει πρωτεύοντα ρόλο αφού είναι αυτή που δίνει την αίσθηση της ταυτότητας στο κάθε σχολείο και το κλίμα που επικρατεί αποτελεί την προσωπικότητα του. (Lave & Wenger, 2005).

Οι Brown, Collins και Duguid (1991) επισημαίνουν ότι η αμοιβαία διδασκαλία αποτελεί παράδειγμα εφαρμογής της έννοιας της γνωστικής μαθητείας στο σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος εξηγεί κι επιδεικνύει στρατηγικές ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εξασκηθούν. Γίνεται μέλος της ομάδας και σταδιακά αποχωρεί αναλαμβάνοντας οι μαθητές τη διδασκαλία. Η μετάβαση από τον έλεγχο του δασκάλου στην ευθύνη του μαθητή είναι σημαντικό να συντελείται σταδιακά. Πολλές φορές οι πρώτες προσπάθειες των μαθητών είναι αβέβαιες και λανθασμένες. Ο δάσκαλος όμως τους καθοδηγεί, τους ενθαρρύνει και τους προσφέρει παραδείγματα και άλλες μορφές υποστήριξης, έως ότου οι μαθητές εμπεδώσουν στρατηγικές (Slavin, 2007). Επομένως, η γνώση μέσα στο πλαίσιο της εγκαθιδρυμένης μάθησης, έχει αξία, αντιμετωπίζεται ως εργαλείο και δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιηθεί πραγματικά στην πράξη (Collins, Brown & Holum, 1991).

### **Συμπεράσματα**

Οι σύγχρονες τάσεις για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και παιδαγωγικών παρεμβάσεων είναι ο συνδυασμός των εποικοδομιστικών θεωριών και των κοινωνικοπολιτισμικών απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κόμης, 2004), όπου μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά και πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα μάθησης (Βοσνιάδου, 2006), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η θεωρία του συμπεριφορισμού ήταν λάθος, αλλά ελλιπής (Grabowski, 2009). Μέσα από τις θεωρίες του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, προάγεται η μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ταυτόχρονα, οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες, μπορούν να λειτουργήσουν ως γνωστικά εργαλεία που προωθούν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη, τις ανώτερες γνωστικές δεξιότητες και λειτουργίες και τη μετάβαση στην ανακαλυπτική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Jonassen, 2000).

Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2006) και τους Αγγελάκος κ.ά., (2012) παρατηρείται αδυναμία των μαθητών να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο. Εδώ σημαντικό ρόλο για τον σχεδιασμό της μάθησης με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας έχει η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρο μέσα στο ίδιο το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται δίνοντας έμφαση στα σημεία της δράσης, στην αυθεντικότητα των περιεχομένων και στην κοινωνική μάθηση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής και πρακτικής σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, αλληλεπιδρώντας με εμπειρότερους στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων αλλά και με την ομάδα στην οποία ανήκουν, αντιλαμβανόμενοι τη γνώση ως εργαλείο για να επιλύουν προβλήματα (Lave & Wenger, 2005).

### Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Παπαδημητρίου, Ε. & Αναγνωστόπουλος, Μ. (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*. Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης: Κέδρος.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In R. Glaser (Ed.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, J., C., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition of Learning. *Educational researcher*18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J., C. & Holum, A. (1991). *Cognitive apprenticeship: making thinking visible*. American Educator.
- Grabowski, B. (2009). ICT as enabler for effective learning design: It's evolving promise. *International Journal for Educational Media and Technology*, 3(1), 12-23.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd Edition)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate, peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Piaget, J.(1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Salomon., G. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist* 24 (2), 113-114.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (επιμέλεια Κ. Μ. Κόκκινος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

## **Κριτική θεώρηση της άποψης Piaget για την αντίληψη προοπτικής των νηπίων**

**Ιωσήφ Στυλιανή**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , Μ.Εδ. "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ε.Α.Π*

### **Περίληψη**

Η γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία και τα χαρακτηριστικά που την διέπουν ήταν το αντικείμενο μελέτης του Piaget, σύμφωνα με την δική του θεώρηση. Ο Piaget χαρακτήρισε τη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας 'εγωκεντρική', στηριζόμενος κυρίως σε ευρήματα ερευνών του, τα οποία έδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αδυνατούν να αντιληφθούν την προοπτική των άλλων στο χώρο. Στόχος της μελέτης είναι η κριτική παρουσίαση της άποψης αυτής του Piaget, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα νεότερων ερευνών που μελέτησαν την ικανότητα αντίληψης της προοπτικής στο χώρο κατά την προσχολική ηλικία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** γνωστική ανάπτυξη, εγωκεντρισμός, νήπια, νόηση.

### **Εισαγωγή**

Η γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία και τα χαρακτηριστικά που την διέπουν μελετήθηκαν από τον Ελβετό ψυχολόγο Jean Piaget, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που εκείνος πρότεινε, και οι απόψεις του κυριάρχησαν κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του Piaget, τα μικρά παιδιά ηλικίας 2 έως 6 ετών (που βρίσκονται στο στάδιο της προ-λογικής νόησης) παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες που συνδέονται με τρία βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης τους: τον εγωκεντρισμό, τη σύγχυση φαινομενικού και πραγματικού και τους μη λογικούς συλλογισμούς (Νόβα-Καλτσούνη,2008).

Η σκέψη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίστηκε 'εγωκεντρική' από τον Piaget ,ο οποίος στηρίχθηκε κυρίως σε ευρήματα ερευνών του που έδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αδυνατούν να αντιληφθούν την προοπτική των άλλων στο χώρο.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει κριτικά την παραπάνω άποψη του Piaget λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που έχουν προκύψει από νεότερες έρευνες που μελέτησαν την ικανότητα αντίληψης της προοπτικής στο χώρο κατά την προσχολική ηλικία.

### **Η εξήγηση του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία**

Κατά την άποψη του Piaget,η γνώση αποκτάται (ή όπως αναφέρει ο ίδιος «κατασκευάζεται») μέσω της δράσης. Από τις προσπάθειες του ίδιου του παιδιού να κυριαρχήσει στο περιβάλλον του ,προκύπτουν νέα επίπεδα νόησης. Τα μικρά παιδιά προσπαθούν

ενεργά να αφομοιώσουν τις εμπειρίες τους ώστε να ταιριάζουν με τα υπάρχοντα σχήματα ενεργειών. Εάν τα υπάρχοντα σχήματα είναι ανεπαρκή, θα πρέπει να συμμορφωθούν για να συμφωνούν με την περιβαλλοντική πραγματικότητα. Η ανάπτυξη προκύπτει από την αλληλεπίδραση αφομοίωσης και συμμόρφωσης και σε περιόδους που αυτές οι δύο ισορροπούν το παιδί οδηγείται μέσω της προσαρμογής του σε ένα ανώτερο στάδιο νοητικής ανάπτυξης (Cole&Cole,2002).

Τα στάδια αυτά που ορίζει ο Piaget για την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού χωρίζονται με βάση την ηλικία και αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης.

Στη νηπιακή ηλικία (2 έως 6/7 ετών), σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της προ-λογικής νόησης, καθώς οδηγούνται εύκολα στο λάθος και τη σύγχυση, γιατί δεν έχουν ακόμη την ικανότητα για λογικούς συλλογισμούς (Νόβα-Καλτσούνη,2008). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εστιάζουν (ή «επικεντρώνουν», όπως έλεγε εκείνος) την προσοχή τους σε μία μόνο διάσταση ενός προβλήματος (π.χ. πείραμα με υγρά) ή σε ένα μόνο επίπεδο κατηγοριοποίησης (π.χ. πείραμα χάντρες) (Cole&Cole,2002).

Ο Piaget θεωρούσε ότι αυτή η αδυναμία των μικρών παιδιών, συνδέονταν με τρία βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης τους: τον εγωκεντρισμό, τη σύγχυση φαινομενικού και πραγματικού και τους μη λογικούς συλλογισμούς.

### Εγωκεντρισμός

Στη θεωρία του Piaget, ο «εγωκεντρισμός» δεν σημαίνει εγωισμός ή αλαζονεία. Είναι μια τάση να αντιμετωπίζεται ο κόσμος αποκλειστικά από τη σκοπιά του «εγώ», όπου το επίκεντρο είναι ο εαυτός. Σε σύγκριση με τα βρέφη που, κατά τον Piaget, είναι ολοκληρωτικά επικεντρωμένα στις δικές τους ενέργειες (και συνεπώς εγωκεντρικά), τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στηρίζονται πολύ περισσότερο στην εξωτερική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά είναι ακόμα παγιδευμένα στη δική τους άποψη κι έτσι έχουν την τάση να συμπεραίνουν ότι όλοι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα όπως αυτά. Δεν μπορούν να «αποκεντρωθούν» ( Cole&Cole,2002).

Συνεπώς, προκύπτουν γνωστικοί περιορισμοί από τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζουν τη σκέψη του νηπίου και είναι οι εξής:

1. Ο Εγωκεντρικός λόγος. Η εγωκεντρική ποιότητα της σκέψης των παιδιών φαίνεται, επίσης, στην ομιλία τους. Ως παράδειγμα αναφέρεται η τάση των νηπίων να συμμετέχουν σε «συλλογικούς μονολόγους», αντί να κάνουν πραγματικό διάλογο όταν παίζουν μαζί. Ο Piaget θεώρησε ότι αυτή η συμπεριφορά αποτελεί ένδειξη πως τα μικρά παιδιά ,παγιδευμένα στην άποψή τους, δεν προσπαθούν ακόμη να επικοινωνήσουν(Μακρή-Μπότσαρη,2011). Πίστευε ότι οι συλλογικοί μονόλογοι αντικατοπτρίζουν ένα βαθιά εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Αν η γλώσσα καθορίζεται από τη

σκέψη, αυτό σημαίνει ότι η πρώτη ομιλία, όπως και οι πρώτες σκέψεις, θα είναι εγωκεντρική και δεν θα μπορεί να συνυπολογίζει τις απόψεις των άλλων (Cole&Cole,2002).

2. Αδυναμία κατανόησης της σκέψης των άλλων. Μια άλλη μορφή εγωκεντρισμού των μικρών παιδιών είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη σκέψη των άλλων, δεν μπορούν να σκεφτούν τι συμβαίνει στη σκέψη των άλλων. Η ικανότητα να κάνουν λογικούς συλλογισμούς ως προς τη σκέψη των άλλων, να κρίνουν μια κατάσταση σύμφωνα με την οπτική γωνία ενός άλλου προσώπου, αποδίδεται με τον όρο θεωρία του νου. Σύμφωνα με τον Piaget, για τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 6 ή 7 χρόνων οι σκέψεις των άλλων, απλά, δεν υπάρχουν (Νόβα-Καλτσούνη,2008).
3. Έλλειψη της προοπτικής στο χώρο. Ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η εγωκεντρική φύση της σκέψης των μικρών παιδιών είναι η δυσκολία τους να φανταστούν πώς φαίνονται τα πράγματα από τη θέση που βρίσκεται ένας άλλος. Το κλασικό παράδειγμα αυτής της μορφής εγωκεντρισμού είναι το πρόβλημα των τριών βουνών. Σε αυτό το πείραμα ο Piaget και η Inhelder (1956), έδειξαν σε νήπια μια μακέτα τριών βουνών με διαφορετικό μέγεθος και σχήμα. Το ένα βουνό είχε ένα σπιτάκι στην κορυφή, το άλλο ένα σταυρό και το τρίτο χιόνι. Αφού τα άφησαν να περιεργαστούν το διάγραμμα και να εξοικειωθούν με το τοπίο από όλες τις πλευρές, τα έβαζαν να καθίσουν σε μια θέση και στη συνέχεια τοποθετούσαν μια κούκλα σε διαφορετικές θέσεις, ώστε να έχει διαφορετική οπτική γωνία κάθε φορά. Έπειτα, ζητούσαν από τα παιδιά να επιλέξουν από φωτογραφίες βουνών αυτή που έβλεπε η κούκλα, να επιλέξουν από μια φωτογραφία και μετά να τοποθετήσουν τη κούκλα με τέτοιο τρόπο ώστε να τραβήξει την ίδια φωτογραφία ή τοποθετήσουν τρία άλλα βουνά με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαραστήσουν αυτό που έβλεπε η κούκλα.

Διαπιστώθηκε, ότι τα μικρότερα παιδιά (κάτω των τεσσάρων ετών), δεν κατανοούσαν το περιεχόμενο των οδηγιών και των ερωτήσεων, ενώ, τα παιδιά 4-6 ετών, δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι η κούκλα έχει διαφορετική άποψη από τη δική τους και επέλεξαν τη φωτογραφία των βουνών που απεικόνιζε τη δική τους οπτική γωνία (Γαλανάκη, 2003).

### **Κριτική θεώρηση των απόψεων του Piaget**

Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία, τα τελευταία χρόνια, δέχτηκε δριμύτατη κριτική και έγιναν αλληπάλληλες προσπάθειες επαλήθευσης ή διάψευσης. Ο Piaget παρατήρησε ότι, λόγω λεπτών διαφορών στις λογικές απαιτήσεις διάφορων εκδοχών ενός προβλήματος, υπήρχε άνιση επίδοση, ακόμα και όταν τα προβλήματα φαίνονταν να απαιτούν τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες (το ονόμασε οριζόντια απόσταση). Για την έρευνά του χρησιμοποίησε προφορικές συνεντεύξεις, αν και γνώριζε ότι αυτή η τεχνική μπορούσε να προκαλέσει μια φαινομενική ανισότητα επίδοσης, κάνοντας ασαφής τις υπό μελέτη διεργασίες της σκέψης, ιδιαίτερα με μικρά παιδιά που ήταν ακόμα αρχάρια στη χρήση της γλώσσας. Αυτό το έκανε διότι πίστευε πως, ανεξάρτητα από τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, τα νήπια δεν μπορούν να



ξεχωρίσουν τη δική τους άποψη από την άποψη του άλλου, παγιδεύονται εύκολα από την επιφανειακή εμφάνιση και συχνά συγχέουν τις αιτιώδης σχέσεις. Ωστόσο, διάφορες μελέτες έδειξαν ότι η ικανότητα των μικρών παιδιών δεν είναι όσο περιορισμένη πίστευε ο Piaget (Μακρή-Μπότσαρη,2011).

Έτσι, χρησιμοποιώντας διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία, η Helen Borke (1975), αναπαρήγαγε το πείραμα των τριών βουνών του Piaget και της Inhelder και μετά παρουσίασε μια άλλη εκδοχή του προβλήματος. Στην εναλλακτική εκδοχή της Borke, εισήχθησαν παραλλαγές που διασφάλιζαν την καταλληλότητα για την κατανόηση της εργασίας από τα μικρά παιδιά. Χρησιμοποίησε διακριτά, εύκολα, διαφοροποιημένα αντικείμενα που παρείχαν περισσότερες ενδείξεις για τα μικρά παιδιά να τα αναγνωρίζουν και να τα θυμούνται από ότι του Piaget. Εξάλλου, οι μικρές φιγούρες παιχνιδιών και παιδικών ηρώων φαίνεται πως κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών αφού, όπως παρατηρούμε από τα ποσοστά επιτυχίας στο πείραμα, επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται με ευκολία την προοπτική κάποιου άλλου προσώπου.

Ακόμη, όπως διαπίστωσε η Borke, τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν την επίγνωσή τους για την προοπτική κάποιου άλλου ατόμου όταν απλά γύριζαν την περιστρεφόμενη μακέτα στη σωστή θέση από ότι όταν έπρεπε να επιλέξουν μια εικόνα ή να κατασκευάσουν ένα μοντέλο. Οι απαιτήσεις για κάτι τέτοιο εμπεριείχαν εννοιολογικές δεξιότητες πέρα από τις ικανότητες των νηπίων. Το σχετικά μικρό ποσοστό των εγωκεντρικών απαντήσεων δείχνει ότι, όσο πιο δύσκολο είναι για το παιδί να αποδώσει επιτυχώς σε μια εργασία, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα σε αυτή του την προσπάθεια να δώσει την δική του οπτική. Συνεπώς, από τα δεδομένα της μελέτης αυτής, προκύπτουν αμφιβολίες για την εγκυρότητα του συμπεράσματος του Piaget, σχετικά με το ότι τα νήπια είναι εγωκεντρικά και ανίκανα να καταλάβουν την οπτική του άλλου.

Αυτό φάνηκε και στο πείραμα του John Flavell, που εντάσσεται στα πλαίσια των νεο-πιαζετικών προσεγγίσεων (και πιο συγκεκριμένα στους υποστηρικτές της πρώτης προσέγγισης που διατηρούν λίγο-πολύ τη θεωρία του Piaget στην αρχική της μορφή με πολύ μικρές τροποποιήσεις, προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτή πρόσφατα δεδομένα που μοιάζουν με τις πιαζετικές θέσεις) και τροποποιεί την ερμηνεία του Piaget για την αντίληψη της προοπτικής του χώρου. Σε αυτό το πείραμα αναδεικνύεται η αναπτυξιακή σημασία των δύο επιπέδων αντίληψης της προοπτικής. Στο πρώτο επίπεδο απαιτείται η συνειδητοποίηση ότι οι άλλοι μπορεί να είναι εντελώς ανίκανοι να δουν αυτά που το παιδί βλέπει και σε δεύτερο επίπεδο, απαιτείται η συνειδητοποίηση ότι όταν το παιδί και κάποιος άλλος βλέπουν ένα αντικείμενο, το βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία (Νόβα-Καλτσούνη,2008).

Τέτοια ευρήματα κάνουν σαφές ότι, όταν οι ερευνητές απλοποιήσουν τα προβλήματα τόσο, ώστε να μην αγγίζουν πια την υπό διερεύνηση ικανότητα, τα παιδιά επιτυγχάνουν. Όπως αναφέρει και η Borke (1975), εάν αποδεχτούμε το αξίωμα ότι η ικανότητα κατανόησης της προοπτικής κάποιου άλλου αποτελεί βασική συνιστώσα της

ενσυναίσθησης, τότε τα στοιχεία δείχνουν ότι η δυνατότητα για ενσυναισθητική κατανόηση είναι ήδη παρούσα από τα 3-4 χρόνια.

Ακόμη, όπως φάνηκε και σε άλλες μελέτες, για να διερευνηθεί η κατανόηση των παιδιών, το έργο θα πρέπει να παρουσιαστεί στα παιδιά με τρόπο που να διατηρεί το ενδιαφέρον αλλά και την ευχαρίστησή τους (Peel, 1967). Εξίσου σημαντικός παράγοντας μπορεί να είναι και η πολυπλοκότητα της παρουσίασης που επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στα πειράματα και βελτιώνεται εξαιρετικά όσο απλοποιείται η παρουσίαση. Ένα άλλο σημείο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η σαφήνεια με την οποία εξηγείται στο παιδί τι πρόκειται να κάνει. Από έρευνες (Hughes, 1978) συγκεκριμένα ζητούμενα τραβούν την προσοχή των παιδιών, βελτιώνοντας την επίδοσή τους.

Τέλος, τα νήπια εμφανίζουν αποκεντρωμένες αντιλήψεις στο χώρο, όταν οι προθέσεις των εμπλεκόμενων στο πρόβλημα είναι σαφής, εκφράζουν δηλαδή «ανθρώπινο νόημα». Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να κατανοήσουν και να ταυτιστούν με τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων (Donaldson, 1978).

Ο Piaget φαίνεται ότι υποτίμησε τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, την αναπτυσσόμενη νόηση. Αυτό φάνηκε όταν οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν προβλήματα περισσότερο οικεία στα παιδιά από αυτά που χρησιμοποιούσε ο Piaget ή περιόρισαν τις ασκήσεις του Piaget στα στοιχειώδη συστατικά τους, οι πραγματικές ικανότητες των μικρών παιδιών παρουσιάστηκαν πιο ξεκάθαρα. Ο Piaget προσπαθούσε να διαπιστώσει τις ικανότητες ή τις γνωστικές δομές, οι οποίες υπέθετε ότι καθορίζουν τις επιδόσεις των παιδιών στα διάφορα γνωστικά τεστ. Όταν ένα παιδί αποτύγχανε σε κάποιο από τα προβλήματα, υπέθετε ότι εκείνο δεν είχε ακόμη τις απαραίτητες έννοιες ή δομές σκέψης, τις οποίες εξέταζε ο Piaget με αυτό το τεστ, κάτι που με βάση τα σημερινά δεδομένα, δεν ισχύει αφού, όπως διαπιστώθηκε από τις προαναφερθείσες έρευνες, η επίδοση ενός παιδιού σε ένα γνωστικό τεστ μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς άλλους παράγοντες. Ένας από τους λόγους, λοιπόν, που έπεφτε συχνά έξω στις ηλικίες των διαφόρων σταδίων που όριζε, ήταν η τάση του να εξισώνει τις επιδόσεις με τις γνωστικές ικανότητες (αγνοώντας κίνητρα, εξοικείωση με την άσκηση και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση) (Μακρή-Μπότσαρη, 2011).

Μπορεί ο Piaget να έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη στη γνωστική ανάπτυξη, ωστόσο οι νεοπιαζετικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να αναθεωρήσουν την αρνητική περιγραφή των μικρών παιδιών ως εγωκεντρικών και προ-λογικών. Μας δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να σκέφτονται λογικά σε οικείες περιστάσεις, εφόσον δεν καταπονούνται υπερβολικά οι ακόμα ευαίσθητες λεκτικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα με την προσέγγιση επεξεργασίας πληροφοριών, η γνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα μικρά παιδιά διευρύνουν τις περιορισμένες ικανότητες προσοχής, μνήμης και επίλυσης προβλημάτων. Οι βιολογικά προσανατολισμένες θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος οργανώνεται σε νοητικούς αρθρωτούς επεξεργαστές ανά πεδίο εγγενώς δομημένους και σχετικά απομονωμένους ο ένας από τον

άλλο. Κατά την άποψη της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου ,το πλαίσιο παρέχει συνοχή σε κατά τα άλλα μεμονωμένες πράξεις. Οι συναλλαγές των παιδιών με τον κόσμο συν-οικοδομούνται μέσα στα σενάρια και στις δραστηριότητες των ενηλίκων (Cole&Cole,2002).Οι προσεγγίσεις αυτές θα πρέπει να θεωρούνται συμπληρωματικές και όχι ανταγωνιστικές μεταξύ τους και να συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού ερμηνευτικού πλαισίου (Νόβα-Καλτσούνη, 2008).

### **Σύνοψη-Συμπεράσματα**

Τα δεδομένα που προκύπτουν από νεότερες έρευνες, θέτουν σημαντικές αμφιβολίες για την εγκυρότητα του συμπεράσματος του Piaget ότι τα μικρά παιδιά είναι κατά κύριο λόγο εγωκεντρικά και ανίκανα να καταλάβουν την οπτική κάποιου άλλου. Όταν διασφαλιστούν οι κατάλληλες για αυτά συνθήκες, τότε η ικανότητα κατανόησης της προοπτικής κάποιου άλλου μας εκπλήσσει. Υπάρχει χώρος για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αυτό και οι νέοι επιστήμονες θα μπορούσαν να το μελετήσουν πιο διεξοδικά για να καταγραφούν περισσότερα ερευνητικά δεδομένα.

### **Βιβλιογραφία**

- Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Changes in the Egocentric Landscape. *Developmental Psychology*, 11(2), 240-243
- Γαλανάκη , Ε. (2003) : *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας* . Γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Ατροπός.
- Cole, M. & Cole, S. (2002β) . *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* , τόμος Β' Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία / μτφ. Σόλμαν , Μ. Αθήνα : Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Hughes, M., & Donaldson, M. (1979): The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints. *Educational Review*, 31(2), 133-140
- Μακρή – Μπότσαρη , Ε. (2011) . *Σχετικά με τον Εγωκεντρισμό*, Σημεία από τη συζήτηση της 2<sup>ης</sup> ΟΣΣ ,(Σημειώσεις ).Αθήνα
- Νόβα – Καλτσούνη , Χ. (2008) : *Η Ανάπτυξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* . Εγχειρίδιο Μελέτης . Πάτρα: Ε.Α.Π.

## Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση των επιπτώσεων του διαζυγίου στους μαθητές

*Χαρίση Δήμητρα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής"*

### Περίληψη

Η οικογένεια, η θεμελιώδης μονάδα της κοινωνίας, αποτελεί το βασικό φορέα ανατροφής των παιδιών, το βασικό παράγοντα ανάπτυξης και προόδου του ανθρώπου. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού καθώς μέσα σε αυτό γίνεται δέκτης των πρώτων ερεθισμάτων. Ο ρόλος της οικογένειας είναι η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού, μέσα από αξίες και ηθικούς κανόνες συμπεριφοράς, που θα λειτουργήσουν ως παράγοντες για τη πολύπλευρη ανάπτυξη του. Τα τελευταία χρόνια όμως παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη δομή της οικογένειας και τα ποσοστά των διαζυγίων έχουν ραγδαία αύξηση. Η οικογενειακή αστάθεια που προκαλεί το διαζύγιο αποτελεί αρνητικό και καθοριστικό παράγοντα διαταραχών στη πρώιμη παιδική και εφηβική ηλικία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένα παιδί το γονεϊκό διαζύγιο ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση της «συναισθηματικής του ερήμωσης».

**Λέξεις-Κλειδιά:** διαζύγιο, μονογονεϊκή οικογένεια, συγκρούσεις

### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ποικίλες αλλαγές στο δημογραφικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οδήγησαν σε αύξηση του αριθμού των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών παγκοσμίως. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), το 2017 οι εκδοθείσες αποφάσεις διαζυγίων ανήλθαν σε 19.190 με τις περισσότερες αιτήσεις να υποβάλλονται από άτομα ηλικίας 40 – 44 ετών, ενώ τα εξαρτώμενα τέκνα, άτομα κάτω των 18 ετών, από τους λυθέντες γάμους να ανέρχονται σε 16.103. Παρατηρείται επομένως ότι το διαζύγιο αποτελεί μια σύγχρονη και όλο πιο συχνή πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή όλων των μελών της οικογένειας, αλλά και σοβαρές κοινωνικές επιπτώσεις, με σημαντικότερες τις ποικίλες ψυχολογικές και κοινωνικοοικονομικές συνέπειες στη ζωή των γονέων και των παιδιών (Demo & Fine, 2010). Η ένταση και η διάρκεια των αντιδράσεων και των δυσκολιών προσαρμογής του παιδιού στο γονεϊκό διαζύγιο διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία, τα ατομικά του χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η προσωπικότητα και οι δεξιότητες χειρισμού καταστάσεων που διαθέτει, ακόμα και της ύπαρξης αδερφών, αλλά και της σειράς, που έχει σε σχέση με αυτά, εφόσον υπάρχουν (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010). Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους διαζευγμένους γονείς όσο και για τα παιδιά, στα πλαίσια της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας, με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία των

παιδιών. Καθοριστικός όμως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του σημαντικότερου ενήλικα για το παιδί μετά τους γονείς του.

### **Αντιδράσεις των παιδιών σε συνάρτηση με την αναπτυξιακή τους ηλικία**

Όσο πιο έντονες είναι οι αρνητικές συναισθηματικές εντάσεις στο διαζύγιο, τόσο πιο μεγάλες επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτό στις αντιδράσεις του παιδιού. Η κατανόηση των αιτιών που προκάλεσαν τη ρήξη μεταξύ των γονέων και η προσαρμογή του παιδιού στη νέα αυτή κατάσταση εξαρτάται από την ηλικία και το στάδιο της νοητικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης. Σύμφωνα με τις Λουμάκου και Μπρουσκέλη (2010), ο αντίκτυπος του διαζυγίου ανάλογα με τον παράγοντα ηλικία, περιγράφεται ως εξής:

- *Προσχολική ηλικία:* Στην ηλικία αυτή η έλλειψη γνωστικής ωριμότητας καθιστά τα παιδιά λιγότερο ικανά να εκτιμήσουν σωστά τις διαστάσεις του διαζυγίου. Εστιάζουν την προσοχή τους στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ασφάλειας και των σχέσεων τους και με τους δύο γονείς. Βιώνουν έντονα το φόβο της εγκατάλειψης και της απόρριψης, νιώθουν ότι δεν είναι άξια αγάπης και τρέφουν μη ρεαλιστικές ελπίδες για την επανασύνδεση των γονέων τους. Οι συνήθειες αντιδράσεις των παιδιών της ηλικιακής αυτής κατηγορίας είναι η θλίψη και ο θυμός. Η ανασφάλεια που αισθάνονται εξ αιτίας του χωρισμού των γονιών τους, οδηγεί σε διαταραχές ύπνου, φοβίες, παλινδρόμηση, ενώ ανακτούν παρελθοντικές και ανώριμες συμπεριφορές, όπως η ενούρηση, η εγκόπριση και το πιπίλισμα του αντίχειρα. Οι Wallerstein et. al. (1988), υποστηρίζουν, ότι παρόλο που τα παιδιά της ηλικίας αυτής νιώθουν έντονο άγχος, προστατεύονται μακροπρόθεσμα από τις τραυματικές αναμνήσεις των οικογενειακών συγκρούσεων, καθώς διατηρούν μελλοντικά ελάχιστες αναμνήσεις από την πυρηνική οικογένεια και την οδυνηρή περίοδο που οδήγησε στη διάλυση του γάμου των γονέων τους.
- *Σχολική ηλικία:* Οι αντιδράσεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι περισσότερο εμφανείς και χαρακτηρίζονται από ντροπή για τη διάλυση της οικογένειάς τους και αμηχανία, απομόνωση και μοναξιά καθώς δεν μπορούν να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους τα οδυνηρά συναισθήματα που βιώνουν από την απώλεια της οικογένειας (Μπαμπάλης, 2011). Η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται και κλονίζεται η εικόνα του εαυτού και της ταυτότητάς τους αφού χάνονται τα σταθερά σημεία αναφοράς τους, δηλαδή οι γονείς τους. Τα παιδιά ηλικίας έξι έως οκτώ ετών σύμφωνα με την έρευνα των Wallerstein και Kelly (1975), παρουσιάζουν τη μέγιστη δυσκολία να διαχειριστούν τις εκτεταμένες συνέπειες του διαζυγίου και δεν διαθέτουν τις κατάλληλες άμυνες, ενώ τα παιδιά ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών, είναι αρκετά ρεαλιστικότερα στην κατανόηση του διαζυγίου και εμφανίζονται πιο οργανωμένα και κινητοποιημένα, διακατέχονται όμως από έντονο θυμό κατευθυνόμενο προς συγκεκριμένα πρόσωπα. Στο σχολείο εμφανίζουν προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, είναι λιγότερο συνεργάσιμα, μειώνεται η σχολική τους απόδοση ενώ εμφανίζονται και προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους εξαιτίας της αυξημένης επιθετικότητας και εριστικότητάς τους. Συχνά οι γονείς απαιτούν από τα παιδιά να πάρουν θέση και να εκδηλώσουν τάσεις αφοσίωσης στον

ένα γονέα ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που ο εναπομείναντας γονέας, συνήθως η μητέρα, γίνεται δέκτης της οργής και του θυμού τους καθώς θεωρείται υπεύθυνη για τη διάλυση του γάμου (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010). Άλλοτε πάλι, λόγω του εγωκεντρισμού που τα διακατέχει, νιώθουν ενοχές και κατηγορούν τον εαυτό τους για το διαζύγιο. Παρατηρείται όμως ότι η εξωτερίκευση προς όλες τις κατευθύνσεις των αρνητικών συναισθημάτων που κατακλύζουν το παιδί, με όποιον τρόπο και αν αυτή γίνεται, είτε με τη μορφή συγκρούσεων, είτε με φόβο, άγχος και καταθλιπτική συμπεριφορά επιτυγχάνει την τελική του προσαρμογή στην κατάσταση του διαζυγίου. Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της απώλειας της ιδεατής οικογένειας παίζει το σχολείο που μπορεί να προσφέρει γαλήνη στην επιθετικότητα του παιδιού.

### **Η στάση του σχολείου απέναντι στις μονογονεϊκές οικογένειες**

Η κρίση στην οικογένεια επιδρά στη συμπεριφορά, την ψυχοκοινωνική επάρκεια και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Η συνεισφορά των γονέων είναι σημαντική καθώς όταν έχουν την ικανότητα να προσαρμοστούν στο διαζύγιο και να μειώσουν, ή τουλάχιστον να ελέγξουν την κακεντρέχειά τους καταφέρνοντας να συνεργαστούν, προσφέρουν επαρκή φροντίδα, επιτήρηση, καθοδήγηση και υποστήριξη στο παιδί και συνεπώς δίνουν συνέχεια στο ρόλο τους (Kalter al., 1989).

Το παιδί της σχολικής ηλικίας περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στα δύο σημαντικότερα υποσυστήματα της κοινωνίας, την οικογένεια και το σχολείο, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα καθοριστική συνιστώσα τη συνεργασία των δύο αυτών θεσμών. Ειδικά δε στις περιπτώσεις που οι μαθητές βιώνουν την κατάσταση του διαζυγίου η παρέμβαση του σχολείου είναι καθοριστική γιατί είναι η κοινωνία στην οποία δρα το παιδί μετά την οικογένεια. Συνήθως, ο πρώτος και σημαντικότερος σύμμαχος του παιδιού μέσα στον κόσμο είναι η ίδια η οικογένειά του, γι' αυτό και προσδοκά από τους γονείς του να του καταθέτουν το μέγιστο της προσοχής τους αλλά και πνευματική και συναισθηματική ασφάλεια. Όταν όμως βιώνει απογοήτευση σε σχέση με τα προσδοκώμενα, τότε είναι πιθανόν να στρέψει όλη του την προσοχή του στο σχολείο. Από αυτό ζητά φροντίδα και τις ευκαιρίες εκείνες που θα το βοηθήσουν να οικοδομήσει και να εμπλουτίσει τα όρια του εγώ του. Ο Μπαμπάλης (2011) αναφέρει ότι εξαιτίας της απώλειας του ενός γονέα, τα παιδιά συνήθως αισθάνονται το χώρο του σχολείου πιο ασφαλές για να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, που μπορεί να είναι συμμαθητές, φίλοι ή εκπαιδευτικοί, να δέχονται το θυμό και την οργή τους. Οι αντιδράσεις αυτές που εμφανίζουν τα παιδιά με την είσοδό τους στη μονογονεϊκότητα είναι πιθανόν να μην ερμηνευτούν σωστά από τους εκπαιδευτικούς, καθώς πολλές φορές οι γονείς ανησυχώντας για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορούν να αναπτυχθούν σε βάρος των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον δεν ενημερώνουν το σχολείο για το γεγονός του διαζυγίου. Έτσι, το σχολείο δεν γνωρίζει την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, ώστε να αναπληρώσει τα κενά και τις διαφοροποιημένες ανάγκες του παιδιού. Είναι φανερό ότι η συνεργασία του σχολείου και με τους δύο γονείς αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την

υποστήριξη και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού στη νέα πραγματικότητα. Η εποικοδομητική αυτή συνεργασία θα βοηθήσει και τους δύο γονείς να αναγνωρίσουν τις προκλήσεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του παιδιού τους και να το στηρίξουν κατάλληλα, ώστε να αισθανθεί ασφάλεια και αγάπη. Η συνεργασία αυτή είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει αλληλοενημέρωση και κατανόηση, καθοδήγηση για τη στήριξη και τον έλεγχο των μαθημάτων του παιδιού στο σπίτι, συμφωνία για τους τρόπους επιβράβευσης και ενίσχυσης και διατήρηση των προσδοκιών για την πρόοδο και την ωριμότητά του (Hingst, 1981). Η προτεινόμενη αυτή πολιτική αποσκοπεί στην ενίσχυση των μόνων γονέων ώστε να μπορέσουν με τη σειρά τους να παράσχουν αποτελεσματική βοήθεια στο παιδί τους και στη διατήρηση του ασφαλούς, σταθερού οργανωμένου και καλά δομημένου σχολικού περιβάλλοντος, που θα συνεχίζει να διατηρεί υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές- μέλη των μονογονεϊκών οικογενειών. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο δρα συμπληρωματικά στον γονεϊκό ρολό και όχι ως υποκατάστατο του.

Το σχολείο ως «ουδέτερος χώρος» έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην προσωπική ανακούφιση των γονέων από την κρίση, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να συναντηθούν, να ενημερωθούν και να συνεργαστούν για την πρόοδο του παιδιού τους. Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που η λύση του γάμου δεν έγινε με συναινετικό τρόπο οι γονείς πρέπει να επισκέπτονται έστω και χωριστά το σχολείο, να ενημερώνονται και να αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς λεπτομέρειες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση του παιδιού.

Είναι φανερό ότι το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει τα μέλη των μονογονεϊκών οικογενειών ως «φυσιολογικά στοιχεία και μονάδες» της κοινωνίας και όχι ως παθογόνα ή παθολογικά, αλλά και να παρεμβαίνει στις περιπτώσεις που διαπιστώνει ότι τα παιδιά των μη διαζευγμένων γονέων υποσυνείδητα είναι φορείς των απόψεων που θέλουν τη μονογονεϊκή οικογένεια παθολογική και εξαιρετικά αποκλίνουσα (Μπαμπάλης, 2011). Το σχολικό περιβάλλον για να καλύψει τις αυξημένες και ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών και για να αρθεί η δυσκαμψία στις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολικού περιβάλλοντος οφείλει να άρει όλα εκείνα τα στερεότυπα που προάγουν την πυρηνική οικογένεια ως ιδανική μορφή οικογενειακής οργάνωσης.

Τέλος, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει το πλαίσιο εφαρμογής συμβουλευτικών-ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων με στόχο αφενός την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση και αφετέρου, να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις μεταβάσεις που βιώνει ένα παιδί κατά τη διάρκεια του χωρισμού των γονέων του.

Η συμβουλευτική γονέων είναι μια παρέμβαση που έχει ως στόχο να βοηθήσει και να ενισχύσει τους μόνους γονείς δίνοντάς τους κατευθύνσεις ώστε να αποσυνδεθούν από την τελματώδη συζυγική σχέση, χωρίς εντάσεις και αντιπαλότητες και με το ελάχιστο ψυχικό κόστος για τα παιδιά. Αποσκοπεί ακόμα στη βελτίωση της ποιότητας των

σχέσεων των γονέων ώστε να καταφέρουν όλα τα μέλη της οικογένειας να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προέκυψαν από το χωρισμό και να μπορέσουν έτσι να προσαρμοστούν στις αλλαγές πιο εύκολα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να εξελιχθούν ως άτομα.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά διαζευγμένων γονέων**

Η μάθηση συντελείται όταν υπάρχουν γόνιμες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων. Η αποτελεσματική επικοινωνία οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Μπερερής & Τρούκη, 2008). Η γνώση των συνηθισμένων και αναμενόμενων αντιδράσεων που εμφανίζουν τα παιδιά με την είσοδό τους στη μονογονεϊκότητα, ανάλογα με την ηλικία τους και το στάδιο ανάπτυξής τους, θεωρείται ιδιαίτερα βοηθητική και χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό, ώστε να τα στηρίζει στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει σημαντικά την προσαρμογή αυτή μέσω μιας ποιοτικής επικοινωνίας που θα το κάνει το παιδί να νιώσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, για να μπορέσει να εκφράσει τα συναισθήματά του μειώνοντας έτσι την ένταση των συγκρούσεων και των εκρήξεων (Χατζηγηρή, 1999). Μια ποιοτική επικοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, θετική ενίσχυση, αναγνώριση των συναισθημάτων και αμοιβαία εμπιστοσύνη, διατηρώντας αντικειμενική στάση χωρίς ψυχική φόρτιση, θα βοηθήσει το παιδί να αισθανθεί άνετα, να μιλήσει για τα συναισθήματά του, να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του και να εκτονωθεί. Με τη σωστή διαχείριση του εκπαιδευτικού το παιδί θα νιώσει ότι υπάρχει ένα άτομο που το ακούει και το καταλαβαίνει, αλλά και ότι δεν είναι αυτό υπεύθυνο για ότι του συμβαίνει. Στόχος επομένως του εκπαιδευτικού είναι να το διευκολύνει ώστε να εξωτερικεύσει ότι νιώθει, να εκφράσει τα συναισθήματά του, να το καθοδηγήσει και να το οριοθετεί ώστε να μην αισθάνεται ότι το διακρίνει από τα υπόλοιπα (Ασκητής, 2008).

Ακολουθώντας τις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος ο εκπαιδευτικός εκτός από τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των μαθητών του, οφείλει να επεμβαίνει δυναμικά στα προβλήματα της σχολικής προσαρμογής τους. Ο τρόπος μέσω του οποίου μπορεί να δράσει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η χρήση των κατάλληλων τεχνικών και μέσων που δεν είναι άλλα από τα παραμύθια, τα τραγούδια, τη ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Επιδίωξη του είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων ώστε όλοι οι μαθητές να προβούν στην τροποποίηση των προσωπικών τους στάσεων και αντιλήψεων γύρω από το διαζύγιο. Ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων βοηθά τα παιδιά μέσα από την ταύτιση με το ρόλο να τους προσφέρει γόνιμο έδαφος εκφραστικής ευφορίας, λειτουργώντας αποφορτιστικά.

Σημαντικό ρόλο για τα παιδιά που βιώνουν το διαζύγιο των γονιών τους έχει η υποστήριξη τους από τον εκπαιδευτικό ώστε να διατηρήσουν τις φιλίες που έχουν με τους συμμαθητές τους, οι οποίες διαταράσσονται εξαιτίας των εκρήξεων θυμού και οργής που συχνά εμφανίζουν δημιουργώντας προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Η «παρέα των φίλων» δρα καταλυτικά και βοηθά τα παιδιά να



ανταπεξέλθουν σε αυτή τη δύσκολη περίοδο που βιώνουν στην οικογένεια τους. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και επεμβαίνει ώστε να μην περιθωριοποιηθούν παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών.

Η υποβοήθηση του εκπαιδευτικού από τους σχετικούς και εμπλεκόμενους στο ζήτημα της μονογονεϊκότητας φορείς θα τον οδηγήσει στην ορθότερη ερμηνεία της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην τάξη, αλλά και τον ίδιο να είναι πιο προσεκτικός με τη δική του συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται αρμονικά με τον σχολικό ψυχολόγο, μοιράζεται μαζί του τη διδακτική του εμπειρία και ακολουθούν από κοινού στρατηγικές παρέμβασης σύμφωνες, με τις ατομικές ανάγκες του παιδιού.

Το διαζύγιο είναι πιθανόν να επηρεάσει εκτός από την ικανότητα των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, την ικανότητα συγκέντρωσης και την σχολική τους επίδοση. Η φυσική παρουσία των γονέων, η προσοχή και υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους, η επένδυση χρόνου και προσπάθειας σε αμοιβαίες δραστηριότητες αποτελούν απαραίτητους παράγοντες για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες έδειξαν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί που προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια, οφείλεται κυρίως στα δυσάρεστα γεγονότα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο και στη μείωση των οικογενειακών πόρων. Σύμφωνα με τους Amato και Keith (1991a) η διάσπαση της προσοχής στη διαδικασία της εκμάθησης, ο εκνευρισμός, η ανησυχία, και οι παρεισφρητικές σκέψεις για το χωρισμό, οδηγούν το παιδί στην πτώση της σχολικής του απόδοσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην εκπαιδευτική επιτυχία σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας κατάλληλες μεθόδους ενίσχυσης και επιβράβευσης, δίνοντάς του κίνητρα ανάλογα με τις ικανότητές του. Ως παρατηρητής των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς του παιδιού ενημερώνει και τους δύο γονείς όταν το κρίνει απαραίτητο (Leon, 2014), επιδιώκοντας να διατηρήσουν υψηλό το ενδιαφέρον για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της διαζευγμένης οικογένειας του μαθητή, σύμφωνα με τα στοιχεία που δόθηκαν στην παρούσα εργασία είναι ποικίλα. Ο ρόλος όμως του εκπαιδευτικού στη συνεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς συναναστρέφεται και με τους δύο γονείς και έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και τα κατάλληλα μέσα, που θα βοηθήσουν τα παιδιά. Γνωρίζει την κατάσταση που βιώνει ο μαθητής, αποκωδικοποιεί συμπεριφορές και στάσεις που έως τότε δεν μπορούσε να κατανοήσει, ή τις είχε παρερμηνεύσει και δημιουργεί ασφαλές και υποστηρικτικό κλίμα για το παιδί ενσωματώνοντας στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κατανόηση των διαφορετικών τύπων οικογενειών, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία μελέτησε το διαζύγιο και τις επιδράσεις του στα παιδιά σχολικής ηλικίας, αναδεικνύοντας το ρόλο του σχολείου και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού

απέναντι στα παιδιά διαζευγμένων γονέων. Η μονογονεϊκή οικογένεια ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα στο χώρο της Ελλάδας, με διαρκώς αυξητικές τάσεις. Η αποτελεσματική επικοινωνιακή προσέγγιση του σχολείου με τις μονογονεϊκές οικογένειες θα βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο μπορεί να προσανατολιστεί προς την αλλαγή των παρωχημένων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και στο σεβασμό προς τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Είναι αυτός που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τη φάση τη σύγχυσης και της μοναξιάς και να βιώσει τον χωρισμό των γονέων του όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amato, P., & Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the family*, 53, 43-58.
- Demo, D. H. & Fine, M. A, (2010). *Beyond the average divorce*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hingst, A. G. (1981). Children and divorce: The child's view. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 161-164
- Kalter, N., Kloner, A., Schreier, S. & Okla, K. (1989). Predictors of children's postdivorce adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 605-618
- Leon, K. (2014). Helping Children Adjust to Divorce: A Guide for Teachers. Ανακτημένο: <http://extension.missouri.edu/publications/DisplayPub.aspx?P=GH6611> [πρόσβαση στις 4/12/2020]
- Wallerstein, J. S. & J. B. Kelly (1975). "The Effects of Parental Divorce: Experiences of the Preschool Child". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14, 600-616
- Wallerstein, J. S., Corbin, S. B. & Lewis, J. M (1988). Children of divorce: A ten -year study. Στο: E.M. Hetherington & J. D. Arasteh (Eds.), *Impact of divorce, single parenting and stepparenting on children*, σελ. 198-214. Hillsdale , NJ: Erlbaum
- Ασκητής, Α. (1998). *Αντιμετωπίζοντας το παιδί στην περίοδο του διαζυγίου*. ΑΘΗΝΑ: Λιβάνης ΑΑ.
- ΕΛΣΤΑΤ, (2019). *Δελτίο Τύπου Στατιστικές Διαζυγίων: Έτους 2017*. Ελληνική Δημοκρατία Ελληνική Στατιστική Αρχή. Αθήνα: Πειραιάς.
- Λουμάκου, Μ., & Μπρουσκέλη, Β. (2010). *Παιδί και γεγονότα ζωής. Αρρώστια-νοσηλεία -διαζύγιο -θάνατος*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπερελής, Π. & Τρούκη, Ε. (2008). *Λόγος και Επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα : Ελληνοεκδοτική

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg

Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

## Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην οικογένεια

*Κολέσια, Χρυσούλα Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να αναδείξει το πόσο σημαντικός είναι ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη συμβουλευτική, προκειμένου να στηρίζει μαθητές και γονείς και να τους βοηθήσει να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και είναι αναγκαία στο βαθμό που η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια μαθησιακή αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία. Για να αντιμετωπισθούν ικανοποιητικά οι ανάγκες των παιδιών, θα πρέπει οι γονείς να γνωρίζουν τρόπους καλύτερης προσέγγισης και επικοινωνίας μαζί τους. Εδώ έρχεται ο εκπαιδευτικός, ως σύμβουλος, να βοηθήσει τους γονείς στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά τους, βασισμένες στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την εκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό.

### Εισαγωγή

Τα σχολεία της χώρας μας, ανέκαθεν, έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στις επιδόσεις των παιδιών, χωρίς να ασχολούνται ιδιαίτερα με τη φροντίδα της ψυχικής υγείας τους. Η τάση αυτή, τις τελευταίες δεκαετίες, τείνει να αλλάξει, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει πως η ψυχική υγεία είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις και ένα παιδί με προβλήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα. Τα παιδιά, επίσης, προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν πολλά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία έχουν αντίκτυπο πάνω τους κι έτσι, δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν ικανοποιητικά, μέσα στο σχολείο. Αν πούμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει, από μεταλαμπαδευτή γνώσεων, σε παιδαγωγό, σύμβουλο και εμψυχωτή, τότε θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να λειτουργεί συμβουλευτικά, ώστε να μπορεί να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματική και ψυχολογική διάσταση της εκπαίδευσης.

Στον Κασσωτάκη (2002), διαβάζουμε ότι η συμβουλευτική, στην ευρύτερή της έννοια, παρέχει πρακτικές υποδείξεις και συμβουλές από κάποιον που διαθέτει πείρα ή γνώση προς κάποιον λιγότερο έμπειρο σε ορισμένο τομέα. Για παράδειγμα, οι παιδαγωγικές υποδείξεις του δασκάλου προς το μαθητή μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι μια συμβουλευτική διαδικασία (Διαμαντή, 2008).

Στον χώρο του σχολείου, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί συμβουλευτική όταν προσφέρει ψυχολογική βοήθεια ή στήριξη σε μαθητές του ή σε γονείς μαθητών του, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (ανάγκες που πηγάζουν από το σχολείο, συμμαθητές, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον). Δεν επιδιώκεται ψυχανάλυση αλλά ψυχολογική στήριξη αυτών. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Αποστολοπούλου, 2013).

### **Γιατί είναι απαραίτητη η συμβουλευτική γονέων**

Το να είσαι γονιός, σήμερα, με τις τόσες πολλές κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της ζωής και τους ταυτόχρονα διαφορετικούς συνδυαζόμενους ρόλους δεν είναι εύκολο. Εκτός από ένστικτο και αγάπη, χρειάζονται ενημέρωση και στήριξη (Χουρδάκη, 2000). Οι αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, που συμπεριλαμβάνουν αλλαγές στη δομή, τον τρόπο λειτουργίας και την κατανομή των ρόλων μέσα στην οικογένεια, μας υποχρεώνουν σε πολλαπλές και πολλές φορές όχι ανώδυνες προσαρμογές. Οι γονείς μέσα στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται αναλαμβάνουν πολύπλοκους ρόλους που τους φέρνουν, συχνά, αντιμέτωπους με ποικίλα διλήμματα, σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Γιώτσα, 2010).

Ο Τσιάντης (1987) αναφέρει ότι το να είναι, σήμερα, κάποιος γονέας είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία και δεν αρκεί μόνο το γεγονός ότι και ο ίδιος ήταν κάποτε παιδί, ειδικά, μάλιστα, όταν ο τρόπος με τον οποίο έζησε κάποια πράγματα ο ίδιος ως παιδί μπορεί να μην ήταν ικανοποιητικός ή να ήταν ακόμη και τραυματικός. Δεν αρκεί, λοιπόν, το γεγονός ότι οι ίδιοι οι γονείς υπήρξαν κάποτε παιδιά για να λειτουργούν σήμερα ικανοποιητικά στο γονεϊκό τους ρόλο (Γιώτσα, 2010).

Οι κύριοι στόχοι της συμβουλευτικής γονέων συνοψίζονται στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των παιδιών τους, θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, καθώς και προώθησης της εμπλοκής τους σε θέματα εκπαίδευσης, ενισχυτικής προς το έργο των εκπαιδευτικών (Γιαβαζολιάς, 2010).

Η συμβουλευτική, εκτός από την ενημέρωση των γονέων, εστιάζει και στη διαμόρφωση – διαφοροποίηση της στάσης και της συμπεριφοράς τους. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος, μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να αναπτύξουν μια ποικιλία δεξιοτήτων, ώστε να ορίζουν, να παρατηρούν και να αντιμετωπίζουν την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών τους αλλά και να επιφέρει αλλαγές σε τυχόν διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις. Οι δύο στόχοι δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλον. Π.χ. ένας απλός στόχος, όπως η αλλαγή της αρνητικής συμπεριφοράς ενός παιδιού, μπορεί να περιλαμβάνει τη συζήτηση και άλλων πιο σύνθετων εννοιών, όπως την εκμάθηση μιας σειράς νέων δεξιοτήτων και την αύξηση του αυτοσεβασμού των γονέων. Ο τελικός στόχος είναι να νιώσει ο γονέας περισσότερο σίγουρος για τον ρόλο του και να γίνει «ειδικός» στην επίλυση των προβλημάτων του (Κωνσταντινίδης, 2011).

Η συμβουλευτική των γονέων θεωρείται μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. Αφενός μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να αποκτήσουν επάρκεια σε θέματα ανατροφής και αφετέρου να κινητοποιήσουν το παιδί που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Ακόμα, η συμβουλευτική τους υποστηρίζει για να βρουν τρόπους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τα καθημερινής ζωής με το παιδί. Τους βοηθάει να αξιολογήσουν ρεαλιστικά το μέγεθος της αναπηρίας του παιδιού τους και τις προοπτικές ανάπτυξής του. Να παίρνουν πιο εύκολα αποφάσεις σε ό,τι αφορά το παιδί τους αλλά και να τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά, π.χ. ενσωμάτωση στο

νηπιαγωγείο, τότε θα αρχίσει το παιδί το σχολείο και σε τι είδους σχολείο θα πάει κλπ. Στην πορεία της συμβουλευτικής οι γονείς αποκτούν πρόσθετες γνώσεις και νέες δεξιότητες σε ό,τι αφορά την ανατροφή και την κινητοποίηση του παιδιού. Ακόμη, η συμβουλευτική τους βοηθάει να βρουν κουράγιο και να αναπτύξουν σταδιακά αμυντικούς μηχανισμούς. Αυτή η πορεία εγγυάται μακροπρόθεσμα οφέλη από την εφαρμογή της πρώιμης παρέμβασης (Κρασανάκης, 1989, Αποστολοπούλου, 2013).

### **Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος γονέων**

Ο χαρακτήρας της συμβουλευτικής γονέων είναι προληπτικός και ενημερωτικός με την έννοια ότι η συμβουλευτική παρέμβαση επιδιώκει, εκτός των άλλων, την προαγωγή των σχέσεων γονέων-παιδιών και τη διαπαιδαγώγηση τους, πριν δημιουργηθούν προβλήματα, τα οποία είναι πιθανό να διαταράξουν τη ψυχική υγεία και την ομαλή εξέλιξη των μελών της οικογένειας (Λαμπριανίδου, 2012).

Σύμφωνα με την Καλαντζή–Αζίζι (1985), τους γονείς πρέπει να τους γνωρίζουμε από την αρχή όταν αρχίζει η σχολική χρονιά. Ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας είναι: (α) να τους μιλήσουμε για γενικά θέματα ψυχολογίας (π.χ. σειρά μαθημάτων με απλά παραδείγματα πάνω στα αναπτυξιακά στάδια που περνά το παιδί της σχολικής βαθμίδας που έχουμε αναλάβει) (β) από τις ομιλίες – συζητήσεις να απομονώσουμε ορισμένα ιδιαίτερα θέματα που τους απασχολούν (π.χ. ο ρόλος της τηλεόρασης, έπαινος και τιμωρία, κλπ.) και να τα συζητήσουμε μαζί τους σε ελεύθερες συμβουλευτικές ομαδικές συναντήσεις (γ) να καλούμε τους γονείς στο σχολείο όταν έχουμε να τους ενημερώσουμε για θετικές εξελίξεις των παιδιών τους (όχι μόνο σε σχέση με μαθησιακά θέματα). Τα λεγόμενα θετικά γράμματα για τους γονείς που αντίγραφό τους παίρνει το ίδιο το παιδί, έχουν θετικότατο αντίκτυπο και στην πιο πέρα εξέλιξη των παιδιών και στις σχέσεις γονέων –παιδιών και στις σχέσεις γονέων-σχολείου (W. Rameckers, W. Wertenbroch, 1977, Καλαντζή–Αζίζι, 1985).

Με τις τακτές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες έχουμε τη δυνατότητα να καλλιεργήσουμε στενή επαφή σε περιόδους «μειωμένων εντάσεων» και όταν παρουσιασθεί ένα ιδιαίτερο 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, co-therapists).

Γενικότερα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αν ο γονιός αισθάνεται ότι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το παιδί δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων και όταν μπορεί να βοηθηθεί στο δύσκολο διαπαιδαγωγικό του ρόλο, μειώνεται η συχνά εμφανιζόμενη αντιπαλότητα προς το δάσκαλο. Εκτός αυτού υποστηρίζεται ότι η πληροφόρηση (δηλ. τι γίνεται στο μάθημα, γιατί γίνεται με αυτόν τον τρόπο, ποιος είναι ο στόχος μας για αυτή τη σχολική χρονιά) μειώνει τις ανησυχίες πολλών γονέων ή τις παράλογες απαιτήσεις (Καλαντζή–Αζίζι, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, εκτός από καλοί δάσκαλοι, οφείλουν να είναι και καλοί σύμβουλοι, εμπυχωτές, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και βοηθώντας μαθητές και γονείς να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους, να ενισχύσουν την αντίληψη

της προσωπικής τους αξίας κλπ. (Καραγεώργου & Μπαρμπάτσης, 2010).

### **Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού - συμβούλου γονέων**

Απαντήσεις γονέων σε σχετικές έρευνες δείχνουν με σαφήνεια ότι οι απαιτήσεις και προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό εμπεριέχουν στοιχεία της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. Επιθυμούν να είναι αυτός που θα κάνει το πρώτο βήμα, που θα διαμορφώσει το πλαίσιο ώστε οι συναντήσεις τους να έχουν όφελος για τα παιδιά τους (Μάνεσης, 2004).

Παρακάτω, φαίνονται οι απόψεις των γονέων για το πώς επιθυμούν τη σχέση και συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό:

- να συζητάει και με τους γονείς γιατί δεν είναι όλοι μορφωμένοι,
- να συνεργάζεται για το όποιο πρόβλημα με τους γονείς,
- φιλικός απέναντι στους γονείς,
- να κάθεται να εξηγεί στους γονείς για την πρόοδο των παιδιών και για όλα τα προβλήματα που υπάρχουν,
- να ενημερώνει σωστά τους γονείς για τη συμπεριφορά του μαθητή,
- να λένε την αλήθεια για τη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και αν διαβάξει καλά,
- να είναι πρόθυμος να συζητήσει τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν,
- να έχει καλές γνώσεις, κατάρτιση, μεθοδικότητα,
- να μπορούν να μεταδώσουν αυτά που πρέπει στα παιδιά (Μάνεσης, 2004).

Σύμφωνα με την Αποστολοπούλου (2013), υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού – συμβούλου, που είναι απαραίτητα για να υπάρξει επικοινωνιακή, βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση, ο σεβασμός, η άνευ όρων αποδοχή (ζεστασιά, η ειλικρίνεια, η γνησιότητα, η αυτοαποκάλυψη, η ευκρίνεια). Σύμφωνα με τον Rogers, μια σχέση επικοινωνίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπεριφορών και αξιών που θα γίνονται αντιληπτές από τον συμβουλευόμενο (στην προκειμένη περίπτωση, τον γονέα) και θα του παρέχουν ψυχική ασφάλεια. Οι σημαντικότερες αφορούν:

#### **1. Γνησιότητα ή αυθεντικότητα (genuineness ή congruence).**

Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού - συμβούλου να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάποιου επαγγελματικού ή άλλου προσωπείου. Να μείνει απλός, προσιτός και όχι εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού ή του επιστήμονα. Μια ακόμη πτυχή της γνησιότητας είναι η αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του εκπαιδευτικού. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται αυθεντικά απαιτείται, προηγουμένως, να τον διακρίνει η αυτογνωσία και, κυρίως, η αρμονία με την αυτοαντίληψή του. Μ' αυτόν τον τρόπο ελαττώνονται οι πιθανότητες ανάμειξης των

προσωπικών άλυτων προβλημάτων του στη συμβουλευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα τα αισθήματά του απέναντι στο γονιό ή τον μαθητή και είναι σε θέση να συναισθανθεί τη δική τους ψυχική κατάσταση διαχωρίζοντάς την από την δική του (Αποστολοπούλου, 2013).

2. Σεβασμός. Ο σεβασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός στους γονείς σημαίνει ότι τους αποδέχεται ως ξεχωριστά άτομα, δίχως να επιβάλλει όρους γι' αυτό.

3. Ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση – αποδοχή (unconditional positive regard). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον γονιό. Δεν θα πρέπει να τον επικρίνει. Αυτό προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο ώστε ο γονιός να εκφραστεί ελεύθερα, να ανοιχτεί και να μην χρειαστεί να υιοθετήσει αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα.

4. Ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy). Πρόκειται για την πλήρη αποδοχή, κατανόηση και συναίσθηση του είναι του γονιού ενώ, παράλληλα, ο εκπαιδευτικός παραμένει ο εαυτός του και συμπεριφέρεται αυθεντικά. Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού - συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο των μαθητών του και των γονιών τους, έτσι όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση του γονέα στο γνωστικό (τι σκέπτεται και τι λέει), αλλά και στο θυμικό επίπεδο (τι αισθάνεται).

5. Αυτοαποκάλυψη: Είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού – συμβούλου τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται. Όταν ένας άνθρωπος εμπιστεύεται τον συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία.

6. Ευκρίνεια: Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι σαφείς στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του. Αναφέρεται, επίσης, στην ακριβή επισήμανση των συναισθημάτων και των εμπειριών του γονιού από τον εκπαιδευτικό και στο χαρακτηρισμό τους. Η ευκρινής αντανάκλαση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των σκέψεων των γονιών από τον εκπαιδευτικό - σύμβουλο τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους ((Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001, Αποστολοπούλου, 2013).

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να μάθει να αξιοποιεί κάθε αλληλεπίδραση οποιασδήποτε μορφής με την οικογένεια. Στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή πληροφοριών είναι η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, η καταγραφή με μολύβι και χαρτί και η άμεση παρατήρηση διαδικασιών. Όσον αφορά την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, αυτή μπορεί να είναι ανεπίσημη (άφιξη – αναχώρηση) ή επίσημη (δομημένες συνεντεύξεις). Αν και, για την περίπτωση του εκπαιδευτικού, προτείνεται ως καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη. Είναι σημαντικό, όμως, ο εκπαιδευτικός να έχει τις δεξιότητες να αξιοποιεί τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτές τις επαφές. Χρειάζεται να μπορεί να κάνει ενεργητική ακρόαση, να παρακολουθεί τις προφορικές και μη προφορικές δηλώσεις, να προσπαθεί να



καταλάβει τα μηνύματα και τα αισθήματα που υποκρύπτονται κάτω από τις προφορικές δηλώσεις. Η ενεργητική ακρόαση είναι μια διαδικασία με την οποία ο ακροατής επιτρέπει στον ομιλητή να νιώθει ότι τον άκουσε, αποδέχτηκε και κατανόησε το μήνυμά του. Ένας τρόπος είναι επαναφέροντας πίσω στον ομιλητή το αίσθημα ή το περιεχόμενο που δέχτηκε. Αυτό προσφέρει στον πομπό την ευκαιρία να κατανοήσει ότι το μήνυμα ελήφθη και μπορεί να το επεκτείνει περισσότερο (Δαραής, 2008).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η κατανόηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Το μεγαλύτερο βάρος σε αυτή τη σχέση σηκώνει οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από κατανόηση και ετεροσυναίσθηση θα πρέπει να κάνει σωστούς χειρισμούς, αλλά και να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Θα πρέπει, λοιπόν, να ξεκινήσει με την επίγνωση ότι:

- Δεν είναι επαγγελματίας θεραπευτής, δε βρίσκεται εκεί για να προσφέρει θεραπευτική αγωγή και υποδείξεις και δεν πρέπει να ξεφύγει από τη δική του παιδαγωγική οπτική γωνία. Σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να οικειοποιηθεί το πρόβλημα, γιατί τότε χάνει την ικανότητα του για σφαιρική και διαυγή θεώρηση.
- Θα πρέπει ο ίδιος να έχει αυτογνωσία και να βρίσκεται σε ψυχική ηρεμία.
- Θα πρέπει να μάθει να ακούει τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, να παρατηρεί ολόπλευρα και με υπομονή.
- Η ανταλλαγή με τους γονείς θα πρέπει να είναι ουσιαστική και ειλικρινής και όχι μηχανιστική και επαγγελματική. Οι ρόλοι των γονέων και του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμπληρωματικοί, προς αυτήν την κατεύθυνση. Να έχει συγκεκριμένες προτάσεις και να παροτρύνει στη συνέχιση μιας φυσιολογικής ζωής στο μέγιστο δυνατό.
- Να ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών σε ό,τι αφορά το παιδί, επιδεικνύοντας εχεμύθεια και εμπνέοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους γονείς (Λαδοπούλου, 2006).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθει σε πολύ καλή επαφή με το περιβάλλον του παιδιού και να έχει επίγνωση για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις αξίες, τις στάσεις, τα ηθικά σχήματα, τους δεσμούς, τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια. Ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε αυτό που η ψυχανάλυση ονομάζει εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου (Κοσμίδου – Γαλανουδάκη, 1996) και για να το πετύχει αυτό πρέπει να το γνωρίσει καλά και να το προσεγγίσει, χωρίς να έρθει σε αντιπαράθεση ή σύγκρουση με το δικό του εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς. Διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει διαφορετική θεώρηση, ανοχές και χειρισμούς απέναντι σε ένα πρόβλημα (Λαδοπούλου, 2006).

### **Συμπεράσματα**

Εν κατακλείδι και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για να μπορεί ο δάσκαλος

να παίζει έναν αποτελεσματικό συμβουλευτικό ρόλο, χρειάζεται να γνωρίζει καλά τον εαυτό του και τα βιώματά του, να έχει ενσυναϊθήση αλλά να μην ταυτίζεται με το πρόβλημα, να είναι ενεργητικός και αποτελεσματικός ακροατής, να στοχεύει, γενικά, αλλά, σταθερά, στην καλύτερη ποιότητα ζωής της οικογένειας, ο προσανατολισμός του να είναι οικογενειοκεντρικός, να δημιουργεί κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να συνεργάζεται με τους γονείς για να βρουν, από κοινού, στόχους και λύσεις σε οποιοδήποτε πρόβλημα (Δαραής, 2008).

Βέβαια, ο παιδαγωγικός και συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχυθεί και από άλλους λειτουργούς επικουρίας του ανθρώπου που θα αναλάμβαναν συμβουλευτικές υποχρεώσεις στο σχολείο. Ειδικότερα, η παρουσία άλλων λειτουργών στο σχολείο θα μπορούσε, αφενός, να συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοκριτική των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής, αφετέρου, θα παρείχε συμβουλευτική στήριξη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 1998). Είναι σημαντικό, επίσης, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί σοβαρά θέματα, που ξεπερνούν τον ρόλο του και τις γνώσεις του, να παραπέμπει τους γονείς και τους μαθητές σε ειδικούς ψυχικής υγείας, ώστε να βοηθηθούν πιο αποτελεσματικά.

Το πιο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να έχει ανοιχτούς του διαύλους επικοινωνίας, να ενθαρρύνει του γονείς να μιλήσουν σε ό,τι τους απασχολεί, να τους ακούει ενεργητικά και να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματά τους. Επίσης, να προσέχει τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του γονέα, κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης και να εκφράζει κατανόηση, συγκατάβαση και οικειότητα. Τα παραπάνω είναι, επιγραμματικά, οι βασικές αρχές που θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός που κατανοεί τον συμβουλευτικό του ρόλο και θέλει να αντιμετωπίζει, αποτελεσματικά, τις προκλήσεις που προκύπτουν στην εκπαίδευση από τις ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας μας.

### **Βιβλιογραφία/Δικτυογραφία**

- Αποστολοπούλου Χ., (2013), *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος*. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Γιοβαζολιάς Θ. (2010), Σημειώσεις για το μάθημα Συμβουλευτική γονέων. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Γιώτσα Α. (2010). Επιμόρφωση Στελεχών Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών. Επιμορφωτικό υλικό, Αθήνα Υ.Π.Δ.Β.Μ. – Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Δαραής Κ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες, Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 14, σ.σ. 163-179, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Διαμάντη Ε. (2008). «Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Διευθυντή του σχολείου. Η Περίπτωση των Δυσλειτουργικών Οικογενειών» Πτυχιακή εργασία, Ρόδος, 2008. Διαθέσιμο [εδώ](#)

- Καλαντζή – Αζίζι Α. (1985) *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραγεώργου, Ε, Μπαρμπάτσης, Ι. (2010). Συμβουλευτική μέσω διαδικτυακών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κωνσταντινίδης, Ε.(2011). Σχολές γονέων: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύντομου προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, 2011. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Λαδοπούλου, Ε., 2006. Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: Προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Λαμπριανίδου, Ε. (2012). Συμβουλευτική γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ζητήματα οριοθέτησης. Πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα, 2012. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μάνεσης, Ν. (2004). Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων δασκάλου. Διδακτορική διατριβή, Πάτρα, 2004. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Χουρδάκη Μ. (2000). Σχολές Γονέων (1962-2000). Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.

## Ολιστικό μοντέλο αντιμετώπισης της σχολικής βίας

*Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02*

### Περίληψη

Επειδή η έξαρση της βίας σε όλες τις σχολικές βαθμίδες αποτελεί γεγονός, η πρόληψή της πρέπει να στηρίζεται στην ολιστική αναπλαισίωση και στην υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων που προάγουν την πειθαρχία, παράλληλα με την αίσθηση της δικαιοσύνης. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η προσέγγιση, επιδιώκεται η αλλαγή του κλίματος του σχολείου, ώστε να μην αναπαράγεται η βία. Στα πλαίσια της εν λόγω τακτικής οι παρεμβάσεις αφορούν όλους: το σχολείο, την τάξη, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς τους και ολόκληρη την τοπική κοινωνία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ολιστική προσέγγιση, πρόληψη, βιωματικές μέθοδοι, συμβόλαιο μη βίας.

### Εισαγωγή

Η βία είναι μια μορφή έκφρασης του θυμού ή του φόβου, και αποτελεί μια φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση. Μαθαίνεται σε μικρή ηλικία, συνεπώς μπορεί να αποφευχθεί μέσα από πρώιμες θετικές εμπειρίες (American Psychological association, 1993). Πρόκειται για σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να διακριθεί σε:

- ✓ *σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές),*
- ✓ *συναισθηματική, ή λεκτική επίθεση (κοροϊδία, βρισιές, σαρκασμό, χειρονομίες, συκοφαντίες, γελοιοποίηση, απειλές),*
- ✓ *σεξουαλική παρενόχληση (ανεπιθύμητο άγγιγμα, προσβλητικά μηνύματα, λεκτική παρενόχληση)*
- ✓ *και ηλεκτρονικό εκφοβισμό (κακόβουλα sms, κλήσεις, e-mail, chat με απειλητικό περιεχόμενο).*

Η στάση και η συμπεριφορά των παραβατικών μαθητών αποτελεί μικρογραφία του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο βιώνουν καθημερινά. Επομένως, η πρόληψη πρέπει να στηρίζεται στην ολιστική αναπλαισίωση και στην υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων που προάγουν την πειθαρχία, παράλληλα με την αίσθηση της δικαιοσύνης.

Οι πειθαναγκαστικές μέθοδοι, οι άδικες τιμωρίες, η πριμοδότηση ορισμένων μαθητών, δημιουργούν αρνητικά πρότυπα, που αναπαράγουν τη βία. Στοιχεία, όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω της επιβράβευσης και της αναγνώρισης, η συνεργασία και η παρώθηση, ενισχύουν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και διδάσκουν στους μαθητές την ορθή διεκδίκηση των επιδιώξεών τους. Ακόμη, η συμμετοχή και η ενεργός δράση των μαθητών σε κοινωνικά επιθυμητές δραστηριότητες, εκτονώνει την ενέργεια και παράλληλα τους εξοπλίζει με δεξιότητες που θα αποδειχθούν χρήσιμες στην κοινωνική τους προσαρμογή.

## Προγράμματα και μέθοδοι αντιμετώπισης

Με στόχο την πρόληψη έχουν εφαρμοστεί ορισμένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας, όπως είναι, για παράδειγμα, το Νορβηγικό μοντέλο Dan Olweus ή το φινλανδικό μοντέλο KIVAKOULOU. Στην Ελλάδα εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του παιδιού και του εφήβου): «Stop στην ενδοσχολική βία». Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στον χώρο του σχολείου και περιλαμβάνει τρία στάδια:

A) Το στάδιο της γενικής διαμεσολάβησης, κατά το οποίο υπογράφεται ένα γενικό συμβόλαιο μη βίας από τους μαθητές, δημιουργείται μία συντονιστική επιτροπή παρακολούθησης του σχολικού πλαισίου και εκπαιδύεται το διδακτικό προσωπικό. Με βάση τα παραπάνω θεσπίζονται γενικοί κανόνες για την πρόληψη του εκφοβισμού και ενεργοποιείται ένα σύστημα επίβλεψης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

B) Το στάδιο διαμεσολάβησης σε επίπεδο τάξης, κατά το οποίο, μέσα από την ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης, τη διεξαγωγή διαλόγου με γονείς και μαθητές, θεσπίζονται κανόνες κατά του εκφοβισμού.

Γ) Το στάδιο διαμεσολάβησης σε ατομικό επίπεδο, κατά το οποίο αναλύονται προσωπικά βιώματα και εμπειρίες βίας από τους μαθητές θύτες/θύματα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται μέσω της κατάλληλης χρήσης μεθόδων και τεχνικών να μειώσει ή ακόμη και να εξαλείψει φαινόμενα όπως η σχολική βία. Έτσι, τα προγράμματα αγωγής υγείας επιδιώκουν: την ανάπτυξη στρατηγικών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την πρόληψη και τη φροντίδα, την ασφάλεια, την απουσία του φόβου και την εκμάθηση μεθόδων αντιμετώπισης απειλητικών καταστάσεων. Τα εν λόγω προγράμματα ενθαρρύνουν την ειρηνική διεύθυνση των συγκρούσεων, τις τεχνικές διαπραγμάτευσης, τονίζοντας τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αλληλεγγύης και της ισότητας. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν τα προγράμματα αγωγής υγείας είναι κυρίως βιωματικές και ενεργητικές και καλλιεργούν χαρακτηριστικά όπως: η ομαδικότητα, η συνεργασία και η ανάδειξη της προσωπικότητας.

Παράλληλα εφαρμόζονται και βιωματικές μέθοδοι, οι οποίες αποβλέπουν: στην ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή και στην ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων προσαρμογής. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές τεχνικές είναι: η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, οι σχηματικές αναπαραστάσεις, η προσομοίωση ρόλων, η γνωστική ασυμφωνία, η επίλυση προβλημάτων και η χρήση μεταφορών. Ιδιαίτερα το δραματικό παιχνίδι εμπεριέχει στοιχεία ελεύθερης έκφρασης, αυθορμητισμού, δημιουργίας, αλλά ταυτόχρονα πρόκειται για ένα παιχνίδι που πηγάζει από την πραγματική ζωή. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει εύκολα, γρήγορα αλλά και ευχάριστα.

Πέρα από τη χρήση των διδακτικών προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν, είναι αναγκαία η δημιουργία κοινωνικών, συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών με σκοπό την πρόληψη της βίας. Σημαντική είναι η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, για την οργάνωση ομάδων αυτοβοήθειας και τη διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν σχετικά με τη διαχείριση συναισθηματικών, ψυχικών και κοινωνικών συγκρούσεων, που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα και στην ευρύτερη κοινωνία, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν προγράμματα για την κοινωνική ένταξη των μαθητών και την πρόληψη της σχολικής βίας. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι πολιτιστικές ανταλλαγές, οι συνεργασίες, αναπτύσσουν την επικοινωνία και την αυτοεκτίμηση.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών οφείλεται κυρίως στην υιοθέτηση της Κοινωνικής - Οικολογικής προσέγγισης, μιας ολιστικής προσέγγισης, που στοχεύει στην αλλαγή του κλίματος του σχολείου, ώστε να μην αναπαράγει τη βία. Στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης οι παρεμβάσεις αφορούν όλους: το σχολείο, την τάξη, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς τους και ολόκληρη την τοπική κοινωνία.

Ορισμένες αποτελεσματικές πρακτικές για την εφαρμογή μιας στρατηγικής ενάντια στη βία, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και εντός τάξης θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας : η σύνταξη Σχολικής Επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό και την ενδοσχολική βία, η σύνταξη Διακήρυξης του σχολείου ενάντια στη βία, δηλαδή δικαιώματα -υποχρεώσεις - καθήκοντα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η αύξηση της επίβλεψης του σχολικού χώρου, η ευαισθητοποίηση και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να σταματήσει ο κύκλος αναπαραγωγής και ενθάρρυνσης της ενδοσχολικής βίας.

Σε επίπεδο τάξης: η συζήτηση στην τάξη για τον ορισμό και τις μορφές της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, η συζήτηση για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, η ενημέρωση σχετικά με το γιατί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτά από το σχολείο, οι προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση από τους μαθητές: σύνταξη των κανόνων της τάξης ενάντια στη βία, η παροχή βοήθειας από μαθητές σε άλλους, για την επίλυση των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκφοβισμό, η προαγωγή των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων, η παροχή ευκαιριών για θετική έκφραση της επιθετικότητας (π.χ. μέσω των αθλημάτων).

Ειδικότερα, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού. Έτσι, άλλος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, άλλος των εκπαιδευτικών, άλλος των

συμμαθητών, άλλος των γονιών. Ωστόσο, θα πρέπει όλοι να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων, διότι, εφόσον η αιτιολογία του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντική, και η αντιμετώπισή του θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη.

Οι άμεσες δράσεις πρέπει να πραγματοποιηθούν από Διευθυντές, εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και από συμμαθητές της τάξης, όπου εντοπίζεται το περιστατικό σχολικής βίας.

Ο Διευθυντής οφείλει να καταγράψει το περιστατικό, δίνοντας πληροφορίες για το πού και πότε συνέβη, ποιοι συμμετείχαν, ποιοι παρατηρούσαν, τη μορφή του εκφοβισμού που ασκήθηκε, περιγράφοντας το τι ακριβώς έγινε. Κατόπιν να διατηρήσει αρχείο καταγραφής ανάλογων περιστατικών, ώστε να μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτό και τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, ο Διευθυντής πρέπει να προσδιορίσει αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά παραβίασης των κανόνων ενάντια στη βία ή αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά. Να επικοινωνήσει με τους γονείς του παιδιού που εκφοβίζει τηλεφωνικά και να κανονίσει μια συνάντηση για συζήτηση. Επιπλέον, να καθορίσει τις συνέπειες για το παιδί που εκφοβίζει, ύστερα από τη συζήτηση με τους γονείς του, με το ίδιο το παιδί που εκφοβίζει, με τα παιδιά-υποστηρικτές του παιδιού που εκφοβίζει, και με την Σχολική Επιτροπή της σχολικής μονάδας. Τέλος, να σχεδιάσει τον τρόπο παρακολούθησης του προβλήματος, ώστε να έχει εποπτεία της εξέλιξης της κατάστασης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μιλήσουν στο παιδί που εκφοβίζεται και να ακούσουν με προσοχή και σοβαρότητα αυτά που έχει να τους αφηγηθεί. Να διαβεβαιώσουν το παιδί θύμα ότι θα ανταποκριθούν άμεσα για να το προστατεύσουν και ότι είναι διαθέσιμοι να παράσχουν κάθε δυνατή βοήθεια. Να ζητήσουν από το παιδί, να τους ενημερώνει σχετικά με οποιαδήποτε εξέλιξη. Κατόπιν, να συζητήσουν με τους γονείς του παιδιού θύματος, να εκφράσουν ανησυχίες τους και να δείξουν ότι είναι αποφασισμένοι να αναλάβουν δράση. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξακριβώσουν αν υπάρχει ομάδα παιδιών η οποία ενθαρρύνει ή / και υποστηρίζει το παιδί που εκφοβίζει, να οδηγήσουν το παιδί που εκφοβίζει στο γραφείο του Διευθυντή και να συζητήσουν σοβαρά μαζί του για το περιστατικό. Παράλληλα, να υποστηρίξουν το παιδί που εκφοβίζεται σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι συμμαθητές μέσα στην τάξη, όπου συνέβη το περιστατικό εκφοβισμού, οφείλουν να προσδιορίσουν ποιοι συμμαθητές ήταν παρόντες στο περιστατικό εκφοβισμού και να ξεκαθαρίσουν αν συμμετείχαν ως ουδέτεροι παρατηρητές ή αν ενθάρρυναν το παιδί που εκφοβίζει. Κατόπιν να συζητήσουν μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς ποια θα ήταν η κατάλληλη συμπεριφορά σε μια τέτοια περίπτωση (π.χ. να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα για να βοηθήσει) και ποιες ευθύνες έχουν οι ίδιοι οι μαθητές, όταν παρατηρούν να συμβαίνει μπροστά τους περιστατικό εκφοβισμού. Ακόμη, να συζητήσουν το τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει οι ίδιοι για να αποφευχθεί ο εκφοβισμός και πώς θα

μπορούσαν να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές περιβάλλον τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συμμαθητές τους.

Ορισμένα **μοντέλα συνομηλίκων**, που αποτελούν στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές προς μαθητές, στο πλαίσιο του σχολείου, είναι επιγραμματικά:

- ✓ *Η προσέγγιση που δεν εστιάζει στο φταίξιμο*
- ✓ *Προσεγγίσεις υποστήριξης μεταξύ των συνομηλίκων*
- ✓ *Το μοντέλο του «συνομηλίκου πρότυπο»*
- ✓ *Το μοντέλο της «συμβουλευτικής μεταξύ συνομηλίκων»*
- ✓ *Το μοντέλο της «Διαμεσολάβησης»*

Οι γονείς του παιδιού που εκφοβίζεται, με τη σειρά τους, οφείλουν να συνεργαστούν στενά με το σχολείο για να πληροφορηθούν την έκταση και τη σοβαρότητα του περιστατικού και να ενημερωθούν για τους τρόπους αντιμετώπισής του. Θα πρέπει να παράσχουν στο παιδί τους υποστήριξη και ασφάλεια, χωρίς να το κατακρίνουν, να ακούν προσεκτικά τι έχει να τους πει το παιδί τους για τα συναισθήματά του και για τις ανάγκες του στη συγκεκριμένη φάση. Επίσης, να παρακολουθούν την εξέλιξη της κατάστασης αλλά και την υγεία του παιδιού τους. Αν το παιδί τους παραπονιέται για μεγάλο χρονικό διάστημα ότι έχει σωματικούς πόνους, αν παρατηρούν ότι έχει δυσκολίες στον ύπνο ή αν αρνείται επίμονα να πάει στο σχολείο, επιβάλλεται να επισκεφτούν έναν ειδικό ψυχικής υγείας για παιδιά.

Οι γονείς του παιδιού που εκφοβίζει, από την άλλη, πρέπει να συζητήσουν με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας για το περιστατικό εκφοβισμού που προκλήθηκε από το παιδί τους. Να συνεργαστούν με το σχολείο για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού τους σχετικά με τη βία. Συγκεκριμένα, να συνεργαστούν με τον Διευθυντή και τους καθηγητές του παιδιού τους για την εφαρμογή των κανόνων, των συνεπειών και την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών. Ακόμη, οφείλουν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της κατάστασης σε στενή συνεργασία με το σχολείο. Να παρατηρήσουν αν το παιδί τους εμπλέκεται συχνά σε καβγάδες ή εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά και με τα παιδιά της γειτονιάς ή και με τους γονείς, στο σπίτι. Να μιλήσουν γι' αυτά στο Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της τάξης και να συνεργαστούν μαζί τους, προκειμένου να λάβουν βοήθεια.

Αν αληθεύει η θεωρία του Freud που άλλαξε την εποχή μας τόσο, όσο και η Θεωρία της Σχετικότητας του Einstein, ότι δηλαδή ο άνθρωπος γεννιέται με δύο βασικά ένστικτα στις αποσκευές του: το ένστικτο της ζωής (Δημιουργίας – Έρωτα) και το ένστικτο του Θανάτου (καταστροφής) και ότι μόνο η Παιδεία και ο Πολιτισμός μπορούν να αμβλύνουν ή και να εξαλείψουν το καταστροφικό ένστικτο, τότε πράγματι η βία εξαλείφεται μόνο με την Παιδεία του ανθρώπου.



Όπως αναφέρει ο μεγάλος Έλληνας φιλόσοφος, Κώστας Αξελός, «Η θρησκεία, η Τέχνη και η Φιλοσοφία αποτελούν εξίσου τις μορφές άμυνας που χρησιμοποιεί το Εγώ για τις ανάγκες της πάλης με τον εξωτερικό κόσμο». Επομένως, «Η θρησκεία, η Τέχνη και η Φιλοσοφία», αποτελούν τις «θεραπευτικές» της ψυχής του ανθρώπου στην πάλη του προς τον εξωτερικό κόσμο.

Κλείνουμε το παρόν άρθρο με έναν στίχο του νομπελίστα ποιητή μας, Οδυσσέα Ελύτη: «Η ειρήνη θέλει δύναμη να την αντέξει», που σημαίνει πως ο άνθρωπος πρέπει να κοπιάσει, να παιδευτεί -εξ ου ο όρος Παιδεία- για να γνωρίσει το καλό και το κακό και να διαλέξει ανάμεσα στην καταστροφή ή τη δημιουργία, αφού το καλό και το κακό είναι πολύ κοντά.

### Βιβλιογραφία

- Αξελός, Κ. (1996) Προς την Πλανητική Σκέψη. Αθήνα: Εστία.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ., Κατσίκη, Γ. & Μαντικιάν-Γαζεριάν, Μ. (2009). *Η οικογένεια και το σχολείο: Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Αθήνα, Σ.Ε.Κ.Ε..
- Ελύτης, Οδ. (2001), *Το Άξιον Εστί*, Αθήνα: Ίκαρος.
- DeLeon, PH (1993). Πρακτικά της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, που ενσωματώθηκαν για το έτος 1992 στο: Πρακτικά της Ετήσιας Συνόδου του Συμβουλίου των Αντιπροσώπων: 13 και 16 Αυγούστου 1992, Ουάσιγκτον, DC και 26-28 Φεβρουαρίου 1993, Washington, DC. *Αμερικανός Ψυχολόγος*, 48 (7), 745-788.
- Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πουλόπουλος Χ. & Τσιμπουκλή Α. (1995). Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη - Ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. *Κοινωνική Εργασία*, 39,158-163.
- Πουλοπουλος Χ. & Τσιάντης Ι. (Επιμ. Έκδ.) (2000). Αγωγή υγείας: Ψυχική υγεία και διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γραφείο Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Pulkkinen L. & Tremblay R (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 15: 527-553.

Rigby K. (1998). Bullying at school and beyond. In *Bullying: Causes, Costs and Cures*. Queensland: Nathan.

Trinder M. (2000). Bullying: A Challenge fro Our Society. *Victorian Parenting Centre News*, 3, 3-6.

Χατζηπέμος Θ. (2007). *Κατανοώντας τα προβλήματα των παιδιών*. Αθήνα: Παιδικά Χωριά.

## Προσωποκεντρική θεωρία και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών

*Κολέσια Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο, αναλύονται οι βασικές αρχές της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας και της προσωποκεντρικής προσέγγισης, που θεμελίωσε ο ψυχοθεραπευτής Carl Rogers, καθώς και οι λόγοι που θα πρέπει να τις υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί. Γίνεται, επίσης, αναφορά στον ρόλο και στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, με βάση την παραπάνω θεωρία, όπως η δημοκρατική και συνεπής συμπεριφορά, η κατανόηση και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του και η καλλιέργεια της φαντασίας και της ενσυναίσθησης. Το τελευταίο μέρος του άρθρου είναι αφιερωμένο στην ενσυναίσθηση και αναφέρεται σε τεχνικές και δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια της, καθώς η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική αγωγή των παιδιών, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο σχολείο αποτελεί ένα ισχυρό μέσο που μπορεί να αυξήσει τη θετική ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την αλτρουιστική συμπεριφορά.

**Λέξεις-Κλειδιά:** προσωποκεντρική προσέγγιση, ενσυναίσθηση, συναισθήματα, μάθηση

### Εισαγωγή

Πολύ συχνά μιλάμε για τις παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και για το ότι ενώ τα παιδιά μαθαίνουν τις γνώσεις που η πολιτεία και οι δάσκαλοι αποφασίζουν γι' αυτά, ωστόσο, αποτυχαίνουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Αυτό μπορεί να οφείλεται, εν μέρει στο ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο χρησιμοποιούν συμπεριφοριστικές πρακτικές, τόσο για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, όσο και για τη μάθηση, ενώ το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη την ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης και τα συναισθήματα του παιδιού.

Οι παραπάνω επισημάνσεις, δείχνουν ότι κάτι πρέπει να αλλάξει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό μπορεί να προσφέρει πολλά η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της προσωποκεντρικής προσέγγισης, η οποία βάζει στο κέντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του, και δίνει έμφαση στη μάθηση με νόημα και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τις αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης, δε πρέπει, απλά, να τις γνωρίζουν αλλά να κατανοήσουν, πλήρως, τη φύση της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξή της και τον ρόλο της στη συμπεριφορά. Μέσα από αυτή τη βαθιά κατανόηση, θα γίνουν ικανοί να αναπτύξουν την ποιότητα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

### Προσωποκεντρική - Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Ο Carl Rogers, θεμελιωτής της προσωποκεντρικής προσέγγισης, παρατήρησε ότι το

σχολείο είναι μια δυσάρεστη εμπειρία για τους μαθητές, καθώς προωθεί τη βαθμοθηρία, είναι αυταρχικό και εστιάζει στη γνωστική μάθηση, η οποία, κατ' εξοχήν, απευθύνεται στη νόηση, αφήνοντας απ' έξω τα συναισθήματα και το σύνολο της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Μοναδικός φορέας της γνώσης και αυθεντία σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ο εκπαιδευτικός, ενώ οι μαθητές πρέπει να υπακούν, χωρίς να υπάρχουν περιθώρια αυτενέργειας. Ο Carl Rogers κατέκρινε την πρακτική της στείρας αποστήθισης, καθώς και την πεποίθηση ότι η τάξη μπορεί να διατηρηθεί και οι μαθητές να ελεγχθούν, μόνο αν κυριαρχεί καθεστώς φόβου. Διαφώνησε με την παθητικοποίηση των μαθητών, με τον εξευτελισμό τους από τους εκπαιδευτικούς, μέσω λεκτικής και σωματικής βίας, και διαπίστωσε ότι σε ένα τέτοιο σχολείο η δημοκρατία και οι αξίες της περιφρονούνται, καλλιεργείται ο ανταγωνισμός και δεν υπάρχει διάθεση για μάθηση (Καρτσωνάκη, 2019).

Η μάθηση δε χρειάζεται να είναι συνεχής ιεράρχηση της επίδοσης των μαθητευόμενων. Η απόκτηση των αναγκαίων και απαραίτητων γνώσεων δεν εξαρτάται από το αν κάποιος μαθητής είναι καλύτερος ή χειρότερος σε σύγκριση με τους άλλους. Η διαδικασία μάθησης δεν μπορεί να διαχωριστεί και να απομονωθεί από την υπόλοιπη ζωή, καθώς διαπερνά ολόκληρο τον άνθρωπο και συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς, των αντιλήψεων και των στάσεων και, επομένως, στην αλλαγή της προσωπικότητας του ανθρώπου (Μπρούζος, 1998, Κωσταρά, 2005).

Τελικός στόχος, για τον Rogers, είναι να γίνουν οι μαθητές ικανοί να εκπαιδεύονται μόνοι τους με τη βοήθεια του δασκάλου. Πίστευε ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνει μαθητοκεντρική και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- *να έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη στον άνθρωπο, ο οποίος έχει την ικανότητα να αναπτύξει το δυναμικό του και, επομένως, θα έχει την ευκαιρία να επιλέξει το δικό του τρόπο μάθησης.*
- *Να είναι ειλικρινείς και αυθεντικοί στις σχέσεις τους με τους μαθητές.*
- *Να αναγνωρίζουν και να επαινούν τους μαθητές για τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους.*
- *Να μπορούν να κατανοούν τις αντιδράσεις των μαθητών, εκ των έσω, δηλαδή, να διαθέτουν ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνουν πώς ο μαθητής αντιμετωπίζει την εκπαίδευση και τη μάθηση (Δενδάκη, 2018).*

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσωποκεντρική προσέγγιση**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσωποκεντρική προσέγγιση συνίσταται στη σύζευξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Ο μαθητής πρωταγωνιστεί, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή της παιδαγωγικής διαδικασίας και του διαμορφωτή - οργανωτή καταστάσεων, είναι ανεκτικός, υπομονετικός και σταθερός στις επιδιώξεις του. Αφήνει το μαθητή ελεύθερο και του δίνει πρωτοβουλίες και ευκαιρίες για αυτόνομη συμπεριφορά ενώ, ταυτόχρονα,

σέβεται την ελευθερία του μαθητή να κάνει τις επιλογές του, γεγονός που καθιστά τον τελευταίο υπεύθυνο για τις αποφάσεις και τις πράξεις του (Μπρούζος, 1998).

Ένας ακόμα εκπρόσωπος της προσωποκεντρική - μαθητοκεντρικής προσέγγισης, ο Arthur Combs (1962) χρησιμοποίησε ως σημείο εκκίνησης την υπόθεση ότι “όλη η συμπεριφορά του ατόμου είναι το αποτέλεσμα των αντιλήψεών του κατά το σημείο εκδήλωσης της συμπεριφοράς”. Έτσι, έδινε περισσότερη έμφαση στις προσωπικές αντιλήψεις του μαθητή (Combs, 1962). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να βλέπει τη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά του μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, ώστε να συμπεριφέρονται διαφορετικά. Πίστευε ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη. Έτσι ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής, βοηθός, υποστηρικτής, συνάδελφος και φίλος του μαθητή. Θεωρούσε ότι ένας καλό εκπαιδευτικός διαθέτει τα παρακάτω 6 χαρακτηριστικά:

- *Γνωρίζει καλά το γνωστικό αντικείμενο.*
- *Έχει ευαισθησία στα συναισθήματα των μαθητών και των συναδέλφων του.*
- *Πιστεύει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν.*
- *Έχει θετική αυτοαντίληψη.*
- *Βοηθά όλους τους μαθητές να κάνουν το καλύτερο που μπορούν.*
- *Χρησιμοποιεί πολλές και διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας (Δενδάκη, 2018).*

Η δημοκρατική και συνεπής συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην προσωποκεντρική θεωρία κάνει τους μαθητές να αποβάλλουν το σχολικό άγχος. Η φιλική, θερμή ατμόσφαιρα, η οποία συνοδεύεται από κατανόηση και αίσθημα άνευ όρων αποδοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και καλλιεργεί τη φαντασία του. Ταυτόχρονα, ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία, η οποία βοηθά στην ομαλή ατομική ανάπτυξη και κοινωνική ένταξη. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην εξασφάλιση αυτοελέγχου από το μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί να πρωταγωνιστεί στη ζωή του, χαράσσοντας την πορεία που θα ακολουθήσει, προγραμματίζοντας τις ενέργειές του, θέτοντας στόχους, προσπαθώντας να πλησιάσει στην αυτοπραγμάτωσή του (Μπρούζος, 1998).

### **Ενσυναίσθηση και εκπαιδευτικός**

Ο Rogers εισάγει την έννοια της ενσυναίσθητης κατανόησης που μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να νιώθει τα συναισθήματα του μαθητή σαν να ήταν δικά του, χωρίς, όμως, να εμπλέκει τα δικά του συναισθήματα στη διαδικασία. Αυτού του είδους η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση των συναισθημάτων και των προσωπικών νοημάτων των μαθητών, όπως εκφράζονται από τους ίδιους. Δεν αποτελεί μόνο αντικειμενική γνώση “καταλαβαίνω ποιο είναι το πρόβλημα”, αντίθετα είναι μια βαθιά και υποκειμενική κατανόηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν έχει αναπτύξει τη δεξιότητα να νιώθει τα δικά του συναισθήματα, και τη δεξιότητα να τα ρυθμίζει, αυτό, πιθανότατα, θα σημαίνει πως δεν θα μπορέσει να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των μαθητών και να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση τους (Goleman, 2011).

Κατόπιν, αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση απαιτεί αρκετή ηρεμία, έτσι ώστε ο συγκινησιακός εγκέφαλος ενός ανθρώπου να είναι σε θέση να προσλάβει τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα του μαθητή. Θα τολμούσαμε να προσθέσουμε, ότι απαιτεί να μην είναι οι εκπαιδευτικοί κουρασμένοι, διότι η κούραση, συχνά, αποτελεί πολύ μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία. Επίσης, τα ανθρώπινα συναισθήματα σπάνια περιγράφονται. Σχεδόν πάντα, όμως, εκδηλώνονται μέσα από άλλα σήματα. Επομένως, μια πολύ σημαντική δεξιότητα που απαιτείται είναι, να μπορεί κανείς να διαβάσει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του ατόμου και άλλα μη λεκτικά μηνύματα, όπως, μικρές αλλαγές στο πρόσωπο, ανεπαίσθητες κινήσεις, ένταση φωνής, φόρτιση σε κάποιες λέξεις. Επομένως, η προσεκτική παρατήρηση μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες (Τριλίβα, 2008).

Φυσικά, η ενσυναίσθηση απαιτεί ενδιαφέρον και δεκτικότητα, διότι πολλές φορές ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να ρωτήσει για να μάθει. Πρέπει να μπορεί να περάσει στον μαθητή το μήνυμα ότι τον καταλαβαίνει, τον αποδέχεται και τον ενθαρρύνει να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς να έχει τη διάθεση να τον κρίνει. Ακόμα, η ενσυναίσθηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να ακούει ενεργητικά. Δηλαδή να ακούει με τα μάτια, τα αυτιά και την καρδιά. Η προσοχή του πρέπει να είναι αμέριστη, όπως και η προσπάθεια του να εντοπίσει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής (Καπετανάκη, Σεπετζή, 2016).

### **Δραστηριότητες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές μας**

Η διδασκαλία της ενσυναίσθησης δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί, αν δεν έχει προηγηθεί η καλλιέργειά της από την οικογένεια. Προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της οφείλουν να προσφέρουν στα παιδιά τις κατάλληλες στρατηγικές και τα εργαλεία, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν τις κοινωνικές περιστάσεις και να πράττουν με ενσυναίσθηση. Το μόνο σίγουρο είναι ότι η ενσυναίσθηση απαιτεί συστηματική εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθεί η ενσυναίσθητη κατανόηση και να αυξηθεί η θετική κοινωνική συμπεριφορά (Τριλίβα, 2008).

Κάποιες από τις βασικές αρχές που χρειάζεται να έχουν τα προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι:

#### **➤ Εστίαση στα συναισθήματα**

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αναπτύξουμε την ικανότητα των παιδιών να ταυτίζονται συναισθηματικά με ένα άλλο άτομο είναι να τους ζητήσουμε να

επικεντρωθούν πρώτα στα δικά τους συναισθήματα και μάλιστα σε εκείνα που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις.

➤ Επικέντρωση στις ομοιότητες με τους άλλους

Οι δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν την προσοχή των παιδιών στις ομοιότητες με τους άλλους είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και είναι το επόμενο λογικό βήμα μετά την επικέντρωση στα δικά τους συναισθήματα. Για παράδειγμα ο Hahn (1980) αναφέρει πως η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση ενισχύεται αν οι σχολικές δραστηριότητες επικεντρώνονται πρώτα στις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς και στον δικό μας, αφήνοντας για αργότερα τη συζήτηση για τις διαφορές (Τριλίβα, 2008).

➤ Έκθεση σε συναισθηματικά διεγερτικά ερεθίσματα

Η περιγραφή της δυστυχίας άλλων ατόμων ενισχύει τα ενσυναισθητικά συναισθήματα και την ενσυναίσθητη ανταπόκριση. Υπό ιδανικές συνθήκες, το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει τα δικά του βιώματα από αυτά των άλλων και να καταλαβαίνει την επίδραση των εξωτερικών γεγονότων στη συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου.

➤ Απόδοση θετικών χαρακτηριστικών στους άλλους

Η απόδοση θετικών χαρακτηριστικών στους άλλους αποτελεί ισχυρό μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθητης κατανόησης και συμπεριφοράς. Ο στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι απλά να παράγει μια δεδομένη συμπεριφορά, αλλά να βοηθήσει κάθε παιδί να αντιληφθεί τον εαυτό του σαν υπεύθυνο άτομο που νοιάζεται για τους άλλους.

➤ Εστίαση στη μη λεκτική επικοινωνία

Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία όσο και στη λεκτική, καθώς τα μη λεκτικά στοιχεία συνιστούν το 90% της επικοινωνίας (Τριλίβα, 2008).

Φαίνεται πως, εκτός από τη στάση του και τη συμπεριφορά του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση στους μαθητές του μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα είναι ποικίλες και μπορεί να γίνεται χρήση διάφορων τεχνικών: Όπως αναφέρει ο Θεοδοσάκης (2011) η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η γραπτή έκφραση, η προβολή ταινίας, τα ομαδικά παιχνίδια, η καλλιτεχνική έκφραση, η συζήτηση ή και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών είναι κάποιες από αυτές. Τεχνικές που καλλιεργούν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης στους μαθητές είναι οι παρακάτω:

## Ιστορίες, παραμύθια, ταινίες

Οι ιστορίες και τα παραμύθια είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για ανάπτυξη της ενσυναίσθητης κατανόησης και την ταύτιση με τα συναισθήματα των ηρώων. Διαβάστε μια ιστορία και εντοπίστε μαζί με τα παιδιά τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών και συζητήστε τα. Η συζήτηση, επίσης, μπορεί να προκληθεί, με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις:

Εσείς πώς θα νιώθατε αν ήσασταν το...;

Πιστεύετε ότι ήταν σωστή – λάθος η αντίδραση του πρωταγωνιστή;

Τι θα κάνατε στη θέση του και γιατί;

Με τον ίδιο τρόπο μπορείτε να δείξετε στους μαθητές μια ταινία και μετά να τη σχολιάσετε: Τι έγινε στην ταινία, πώς ένιωσε ο κάθε ήρωας, πώς αντέδρασε και γιατί;

Ένα παραμύθι (σε βιβλίο, αλλά και σε βίντεο) που μπορείτε να το δουλέψετε με αυτόν τον τρόπο είναι “Το δέντρο που έδινε” του Σελ Σιλβερστάιν. Ο δάσκαλος, αρχικά, αφηγείται το παραμύθι ή προβάλλει το βίντεο. Ακολουθεί συζήτηση, όπου, με κατάλληλες ερωτήσεις, ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό στα διαφορετικά επεισόδια της ιστορίας (η έλλειψη ενσυναίσθησης). Η συζήτηση μπορεί να περιστρέφεται γύρω από τις ακόλουθες ερωτήσεις: Είναι υγιής μια τέτοια σχέση; Αν όχι, γιατί; Προσαρμόστε την ιστορία σας, ώστε η σχέση των πρωταγωνιστών της να είναι υγιής. Μπορεί να ακολουθήσει παιχνίδι ρόλων και συζήτηση γύρω από τη σχέση ανθρώπου – φύσης (Καπετανάκη, Σεπετζή, 2016).

Το “Ένα δέντρο μια φορά” του Ε. Τριβιζά, είναι άλλο ένα βιβλίο που μπορεί ο εκπαιδευτικός να επεξεργαστεί στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μέσα από τις εναλλαγές στις καταστάσεις και στα συναισθήματα που βιώνει το παιδί της ιστορίας.

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται το παραμύθι και οι μαθητές καταγράφουν σε φύλλο εργασιών τις απαντήσεις τους στις ακόλουθες ερωτήσεις: Ποια συναισθήματα νιώθει το παιδί; Ποιες ενέργειες των ανθρώπων δείχνουν ότι δεν υπολογίζουν το παιδί ως συνάνθρωπο τους; Με ποιο από τα πρόσωπα της ταινίας ταυτίζεσαι και γιατί; Αν δεν ταυτίζεσαι με κάποιο από αυτά, αιτιολόγησε την απόφασή σου. Οι απαντήσεις των μαθητών θα λειτουργήσουν ως το κύριο συστατικό για την διεξαγωγή της συζήτησης στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, προσπαθεί να αναδείξει την αξία της ενσυναίσθησης ως ιδανικό χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων από την πρώιμη και καθοριστική ηλικία των 4-5 ετών (ηλικία μικρού πρωταγωνιστή) έως και την ενηλικίωσή τους.



## Το κουτί των συναισθημάτων

Η δραστηριότητα «Το κουτί των συναισθημάτων» έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί μέσα σε ένα πολύχρωμο κουτί κάρτες με φατσούλες – συναισθήματα και ετοιμάζει χαρτάκια συναισθημάτων (σε ζευγάρια ή τριάδες ή τετράδες). Στο Α΄ μέρος διαλέγει ο καθένας μια κάρτα και προσπαθεί να διηγηθεί μια μικρή ιστορία από τη ζωή του, όπου αισθάνθηκε το ανάλογο συναίσθημα. Στο Β΄ μέρος, αφού έχουν πει όλοι την ιστορία τους, διαλέγει κρυφά ο καθένας ένα χαρτάκι, ο εκπαιδευτικός το κολλάει με χαρτοταινία στην πλάτη τους και με το σύνθημα του, ο καθένας ψάχνει τις πλάτες των υπολοίπων με σκοπό να βρει το παιδί που έχει το ίδιο συναίσθημα με αυτό και να γίνουν ζευγάρια (ή τριάδες ή τετράδες, ανάλογα τον αριθμό της ομάδας). Είναι ένας παιγνιώδης τρόπος να χωριστούν σε ομάδες, ώστε να έρθουν σε επαφή, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με παιδιά που δεν έχουν συχνή επαφή. Στο Γ΄ μέρος, η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει, σε λίγο χρόνο την ιστορία της, με τη μορφή παντομίμας, ώστε να αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο μέσα από κινήσεις το συναίσθημα που έχει. Έτσι το σώμα θα λυθεί και τα παιδιά θα μάθουν τη σημασία της έκφρασης, ως μέσο κατανόησης των συναισθημάτων των συμμαθητών τους ακόμα και μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Στο Δ΄ μέρος, ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση των παιδιών σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Η συζήτηση αφορά ερωτήσεις σχετικά με το αν τους άρεσαν τα μέρη της δραστηριότητας, τι τους δυσκόλεψε, αν μπόρεσαν εύκολα να εκφραστούν, αν θα ήθελαν να συμπληρώσουμε κάτι κλπ. (Καπετανάκη, Σεπετζή, 2016).

## Αγάλματα συναισθημάτων

Ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά να κινούνται ή να χορεύουν, στον χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική λέει, δυνατά, ένα «συναίσθημα». Ζητά από τα παιδιά να παραστήσουν ένα άγαλμα που θα απεικονίζει αυτό το συναίσθημα και τα παροτρύνει να χρησιμοποιήσουν ολόκληρο το σώμα τους κι όχι μόνο το πρόσωπο τους. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή συναισθημάτων σχετικά με τη δραστηριότητα - δυσκολίες κλπ. Είναι μια καλή ευκαιρία, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το σώμα πολλές φορές λέει περισσότερα από τις λέξεις ή τις εκφράσεις και ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν το σώμα (Πηγή: Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού, πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ)

## Πίνακες ζωγραφικής

Άλλη μία τέχνη που μπορεί να αξιοποιηθεί για την έκφραση των συναισθημάτων είναι και η ζωγραφική. Για παράδειγμα, ο πίνακας του Μιρό «το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών», ο οποίος απεικονίζει ένα ανθρωπάκι που δεν έχει πρόσωπο και δεν καταλαβαίνουμε τι αισθάνεται. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την έκφρασή του για να δείξουν πως νιώθει. Το κάθε παιδί φτιάχνει τη δική του ιστορία για το παιδάκι του πίνακα και ζωγραφίζει τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, ανάλογα με τα συναισθήματα της ιστορίας του. Στόχος να αναγνωρίσουν τα

συναισθήματα τους και να μιλήσουν για αυτά, να συνδέσουν τα συναισθήματα με τις αντίστοιχες εκφράσεις του προσώπου, να συνεργαστούν ομαδικά και να παρέμβουν εικαστικά στον πίνακα.

### Έκθεση σε συναισθηματικά διεγερτικά ερεθίσματα

Ο σκοπός τέτοιων δραστηριοτήτων είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε σύγχρονα κοινωνικά γεγονότα που πρέπει να γεννούν έντονα συναισθήματα αλληλεγγύης και να κατανοήσουν ότι πολλοί άνθρωποι ζουν σε πολύ δυσμενέστερες συνθήκες από εκείνους. Οι μαθητές αναζητούν από το διαδίκτυο ή από εφημερίδες και περιοδικά άρθρα και εικόνες που σχετίζονται με μία φυσική καταστροφή ή ένα κοινωνικό πρόβλημα (τα θύματα του τσουνάμι, ή ενός σεισμού, η καταστροφή που προκαλεί ο πόλεμος κλπ.). Αφού ερευνήσουν και συλλέξουν το υλικό τους ετοιμάζουν μία παρουσίαση ή εργασία και τη παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης ή σε μία εκδήλωση του σχολείου προκειμένου να αναστοχαστούν επάνω στην καταστροφή, την επίδραση που έχει στη ζωή των ανθρώπων, στον συναισθηματικό τους κόσμο και στον τρόπο ζωής. Η συζήτηση μπορεί να περιλαμβάνει αναστοχαστικές ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω:

- Ποια από τις περιπτώσεις καταστροφής σας άγγιξε περισσότερο συναισθηματικά και γιατί;
- Ποια συναισθήματα βιώσατε όταν διαβάζατε γι' αυτές τις περιπτώσεις καταστροφής;
- Συμπονέσατε τα θύματα αυτών των καταστροφών; Μπορείτε να μπειτε στη θέση τους; (Πηγή: Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός).

### Συμπεράσματα

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες και τεχνικές, πετυχαίνει, εκτός των άλλων, και την αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης. Όταν, η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τότε εκείνοι αναπτύσσουν κίνητρα και αυξάνεται η θετική επίδοσή τους, σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο, με συνέπεια την απουσία παραβατικών συμπεριφορών. Βέβαια, προϋπόθεση είναι να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, προκειμένου να αποτελέσουν οι ίδιοι πρότυπα και η συμπεριφορά τους να ασκήσει υψηλή θετική επιρροή στους μαθητές. Πιο σημαντικά, όμως, είναι τα μελλοντικά οφέλη από την κατάκτηση δεξιοτήτων ενσυναίσθησης που είναι η δημιουργία ψυχικά υγιών ανθρώπων και ενεργών πολιτών της αυριανής κοινωνίας.

### Βιβλιογραφία

Combs, A. (1962). *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*. Διαθέσιμο [εδώ](#)

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από IQ*; Αθήνα: Πεδίο
- Δενδάκη, Α. (2018), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*, (συλλογικό έργο, επιμέλεια Ε. Κολιάδης). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Θεοδοσάκης, Δ., (2011), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρτσωνάκη, Ε. (2019), *Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Κωσταρά, Α. (2005), *Η σχέση καθηγητών και μαθητών γυμνασίου υπό το πρίσμα της προσωποκεντρικής θεωρίας του C. Rogers (μεταπτυχιακή εργασία)*. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Καπετανάκη, Δ., Σεπετζή, Α. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση (Πτυχιακή εργασία)*, ΑΣΠΑΙΤΕ, 2016. Διαθέσιμο [εδώ](#)
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούζος, Α. (2004). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τριλίβα, Σ., Χατζηνικολάου, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά, διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg

## **Project work and the development of the language skills - reading, writing, speaking and listening**

**Τσιπλακίδης Ιάκωβος, PhD**

*Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

### **Abstract**

The positive effects of project work in second and foreign language settings have now been universally recognised. In this article we are concerned with project work as a means for promoting the development of the language skills (reading, writing, speaking and listening) and communicative skills. The theoretical part of the article deals with ways through which project work can lead to the development of the language skills in the language classroom. In an attempt to link theory to practice, in the next part of the article we briefly present a project that can be implemented on the basis of the theoretical issues presented previously. We conclude with practical implications and suggestions for future research.

**Key words:** project work, reading, writing, speaking, listening

### **Introduction**

It is widely accepted in the field of teaching English as a foreign language (EFL) that the creation of a classroom atmosphere in which learners are provided with opportunities to use the English language in a natural, authentic setting, in order to perform “real-life” tasks is beneficial. In agreement with the relevant literature, the concept of “task” in this paper refers to an activity in which students engage with the aim of achieving an objective and which presupposes using language (Bachman & Palmer, 1996; Bygate et al, 2001; van den Branden, 2006). Project work, a “collection of sequenced and integrated tasks that all add up to a final project” (Nunan, 2004:133) helps language educators integrate in a natural manner the four main language skills (speaking, reading, writing and listening), thus helping learners achieve communicative competence (Oxford, 2001; Sevy-Biloon, 2018). Communicative competence refers to the ability to use language in an appropriate manner and in context (Savignon & Wang, 2003). In this framework, employing an integrated-skill instruction, rather than a methodology that adopts an the segregated-skill approach with a focus on mastering discrete language skills (e.g. reading or speaking), can increase language learning and communicative competence. In the relevant literature the term “communicative competence” refers to the ability to use language to use language appropriately in order to communicate successfully (Canale & Swain, 1980), which goes beyond knowledge of grammatical and semantic rules (Shumin, 2002). In a similar vein, it is also defined as the ability to communicate and understand messages “across linguistic and cultural boundaries” (Pettis, 2002) and incorporates linguistic, discourse, strategic, and sociolinguistic competence (Canale & Swain, 1980; Richards & Rodgers, 2014; Savignon, 2018).

In addition to the above developments in EFL teaching and learning, second and foreign language teachers throughout the world are currently exploiting the beneficial outcomes of lessons designed around the principles of project based second and foreign language education. The incorporation of project-based learning (PBL) in second language education not only makes use of the fundamental assumptions of student-centered approaches (Hedge, 1993), but it also allows educators to overcome many challenges facing second and foreign language instruction.

One of the most commonly reported challenges by foreign language educators is the fact that students are not actively involved in the learning process, since they have low motivation levels. Project work can provide solutions, with its potential to be organized around real-world issues or issues that interest students, which can keep them interested, motivated and engaged (Alan & Stoller, 2005). For instance, when students work on projects pertaining to issues facing their local or wider community (e.g. environmental problems in their area), or to issues related to their interests and free time activities, they are more likely to display willingness to participate actively in the project activities. In order to promote student engagement in the project it is important that the students and the language instructor determine together the theme and the outcome, as well as the structure of the project, so that students develop a sense of ownership toward and identification with the contents of the project they will be working on (Sheppard, & Stoller, 1995; Stoller, 1997).

In addition, students usually lack involvement when they are not provided with opportunities to communicate using the foreign language and to interact with their fellow students and the teacher. It is not uncommon for language learning lessons to place great emphasis on grammar and syntax, on the development of reading and writing skills (to the detriment of speaking and listening skills) and on activities that require “one correct” answer, depriving, thus, students of opportunities to express themselves and partake in authentic communication. Project work with its emphasis on student interaction and communication can create language learning environments that are conducive to genuine peer interaction and the promotion of communicative competence (Dörnyei, 2001; Fragoulis & Tsiplakides, 2009; Tsiplakides et al, 2011).

In this paper we focus on one particular benefit of project work in the language classroom, namely, its potential for the development of the four language skills. More specifically, we aim at examining, both at a theoretical and a practical level, the ways through which project work can provide students with ample opportunities to develop the traditional language skills, namely the receptive language skills (reading and listening) and the productive language skills (speaking and writing). We consider it an important issue for two interrelated reasons. First, because it is an under researched topic. Most research in project work in second and foreign language settings focuses on the potential benefits of project work in relation to improved analytical and critical thinking skills (Allen, 2004) and increased student autonomy (Lee, 2002), attempting to link theory to practice and/or conduct research into the opinions of language instructors and

students in relation to project work. While this work is undoubtedly useful, we feel that it is worth exploring the ways of maximizing the benefits of project work in relation to the language skills. A further reason that renders this issue important concerns language learning in Greece. It is not uncommon for many language students to have increased knowledge of grammar and vocabulary, but difficulty in writing and speaking skills. In other words, they often find it difficult to put their theoretical knowledge into practice.

To examine the above topic, the rest of this article is organized as follows. We first present ways through which project work can be conducive to the development of the language skills in the language classroom. In the next part we briefly present a project that can be implemented, on the basis of the theoretical issues presented previously. We conclude with practical implications and suggestions for future research.

### **Developing the language skills through project work**

Project work in the EFL classroom can result in a host of beneficial outcomes for language learners. It can promote meaningful student engagement with language, help instructors create student-centered instruction, facilitate the creation of a student community of inquiry, promote authentic communication (Tsiplakides & Keramida, 2019), cooperative learning, and problem solving (Stoller, 2002). In addition, project work has the potential to develop the four traditional language skills, namely, reading, writing, speaking and listening. What is important, project work can help the authentic integration of these language skills (Stoller, 2002). The project-based approach does not view successful learning of the second or foreign language as comprising of discrete language skills in isolation and does not endorse a segregated-skill approach (Oxford, 2001). The project-based approach is designed in such a way as to provide students with ample opportunities to use language in a natural context. Project work can be conducive to the promotion of integrated skills instruction in the following ways.

First, project work enables and requires real-life communication between the teacher and the students, as well between the students themselves. For example, the initial stages of the project involve the teacher and the students agreeing on a theme for the project, determining the final outcome and structuring the project (Sheppard, & Stoller, 1995; Stoller, 1997; Alan, & Stoller, 2005). In other words, the teacher and the student engage in authentic communication, since the aim is not to complete language tasks, but real-life tasks and find solutions to challenges and problems arising from structuring and organizing the project. All parties involved need to listen to others so that they can respond appropriately in the target language, which has the potential to promote communicative competency. It is obvious, also, that language skills are used not in isolation, but in a naturally integrated manner, in which speaking and listening skills are integrated. In relation to listening, project work promotes real-life “reciprocal listening”, in which speakers listen to another speaker and answer back and/or ask for clarification, which is an element of real-life communication and an integration of listening and speaking skills (Nunan, 2002).

Second, in the following stages of the project, which involve students collecting the data and discussing about what sources to consult and how to analyse it, natural integration of the traditional language skills takes place. Reading is practiced, since students need to seek and study information sources, usually authentic material. These stages usually provide ample opportunities for extensive reading, since students read large amounts of texts with a focus on meaning and general understanding, rather than on language and linguistic structures (Carrell & Carson, 1997). Writing at this stage involves students taking notes on important points from the texts they have read. At the same time, speaking and listening are practiced, as students discuss various aspects of the project. Finally, when students work on the presentation of the project and carry out the presentation itself, they need to use all language skills in an integrated manner.

### **Case study: from theory to practice - designing a project**

The project we propose here is designed with the aim of maximizing the integration of the four language skills, reading, writing, speaking and listening. The content, stages and procedures are indicative – language teachers can adapt them to suit their own teaching circumstances, their students' needs and the general context in which the lesson takes place.

Students work in groups of four on the following theme. The local art gallery has invited students to select an artwork to be put on display, as a loan, at the gallery. As a team choose an artwork that you would like to see on display at the local art gallery. You need to describe the work of art (painting, sculpture, mixed media, etc.) and justify your choice. The project is semi-structured, organized by both the teacher and the students (Stoller, 2002), and designed in such a way as to encourage student interaction with authentic language. This means that students will need to navigate online galleries (almost all art museums display their exhibits online) and read the descriptions of the artifacts. In this sense, it can be classified under “research projects”, since it involves collecting information (Stoller, 2002). Apart from the above, students need to discuss their choices, presenting their arguments concerning which artwork to choose. They will also need to prepare their presentation, which entails students actively using all the four language skills (reading, writing, speaking and listening) in order to achieve real life tasks. As regards the role of the teacher, the teacher provides help when necessary assuming the role of guide, advisor and coordinator (Papandreou, 1994).

### **Conclusion**

In this paper we argue that project work is compatible with an approach that seeks to develop students' communicative skills, using language to communicate, instead of teaching distinct and decontextualized phonological, grammatical and lexical items (Nunan, 2004). Project work involves the sharing of information, negotiation of meaning and interaction, which constitute communicative processes (Richards & Rodgers, 2014). Cooperative learning is at the center of project work, which means that students talk to each other, negotiate meaning and receive comprehensive input (Jacobs & Hall,

2002). These characteristics of project work make it an ideal means for the development of the four language skills.

In the same framework, project work can help language educators can use project work in order to create a classroom climate conducive to the development and the integration of reading, writing, speaking and listening. Project work with its emphasis on topic of interest to the students enables the engagement of students with real life tasks and authentic material, which increase their motivation to participate in the activities, while at the same time helps them practice the four skills in a natural and real-life way, since their main interest is to communicate effectively.

The practical implications are clear. Language educators who wish to help their students develop the language skills should incorporate project work in their everyday teaching methodology. Future research should explore the ways through which projects can maximize benefits in terms of employing project work in the second and foreign language classroom in ways that encourage students to communicate for the completion of real-life tasks.

### Bibliography

- Alan, B. & Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign language Classrooms. *English Teaching Forum*, 43 (4), 10-21.
- Allen, L., Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37, 232-239.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow, England: Longman.
- Carrell, P. L., & Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16, 47-60.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fragoulis, I., & Tsiplakides, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), pp.113-119.
- Jacobs, G. M., & Hall, S. (2002). Implementing Cooperative Learning. In J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 52-58). Cambridge: Cambridge University Press.



- Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal*, 47(3), 276-277.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. In J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*. ERIC Digest.
- Papandreou, A., P. (1994). An application of the projects approach to EFL. *English Teaching Forum*, 32(3), 41-42.
- Pettis, J. (2002). Developing Our Professional Competence: Some Reflections. In J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 393-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J., & Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-249.
- Sevy-Biloon, J. R. F. (2018). Integrating EFL skills for authentically teaching specific grammar and vocabulary. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 175-184.
- Sheppard, K., & Stoller, F. L. (1995). Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33(2), 10-15.
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. L. (1997). Project work: A means to promote language and content. *English Teaching Forum*, 35(4), 2-9, 37.
- Stoller, F. L. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In J.

C. Richards and W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Tsiplakides, I., Fragoulis, I., & Keramida, A. (2011). Content-based Instruction in the Teaching of English as a Foreign Language. *Review of European Studies*, 3(1),115-121.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2019). Teaching scenario for the teaching of English with the use of ICT. *Proceedings of 6<sup>th</sup> Conference "Neos Paidagogos"* (pp. 1828-1834). Athens, 11-12 May 2019

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (ed.) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

## Από τις μαρτυρίες και αποσιωπήσεις των περικειμενικών στοιχείων στις εικόνες και τη δημιουργική γραφή. Μια πρόταση προς διδακτική αξιοποίηση

*Μιχάλη Μαρία, Φιλολόγος, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου*

### Περίληψη

Ο οπτικός γραμματισμός προβάλλει ως ζητούμενο, καθώς η εικόνα διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην εποχή μας. Οι μαθητές/ριες είναι απαραίτητο να εφοδιαστούν με εργαλεία, ώστε να την κατανοούν και να την αναλύουν πολυεπίπεδα. Στο μάθημα της λογοτεχνίας η ενασχόληση μπορεί να γίνει μέσα από τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις (“wordless books”). Το άρθρο αφορά την αξιοποίηση της ιδέας αυτών των βιβλίων, ώστε να σχεδιαστεί μια διδακτική πρόταση που βασίζεται στη φιλοσοφία τους. Δεν χρησιμοποιείται κάποιο εικονοβιβλίο αλλά μια σειρά εικόνων που σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο Η μεταμφίεση που συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου. Το απόσπασμα προέρχεται από το μυθιστόρημα Ελένη ή ο Κανένας της Ρέας Γαλανάκη. Οι μαθητές/ριες διαβάζουν μια σειρά εικόνων και με τη βοήθεια των περικειμενικών στοιχείων, του τίτλου και του εισαγωγικού σημειώματος, συγκροτούν με τη μορφή βιογραφίας ή αυτοβιογραφίας μια ιστορία που αφορά την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο. Το όλο εγχείρημα εντάσσεται στις αναγνωστικές θεωρίες σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** wordless books, λογοτεχνία, δημιουργική γραφή

### Εισαγωγή

Η εικόνα έχει κυριαρχήσει στις δυτικού τύπου κοινωνίες, έτσι ώστε να μιλάμε για έναν οπτικό πολιτισμό (“visual culture”). Το γεγονός αυτό απαιτεί μια διαφορετική σε σχέση με παλιότερες εποχές προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Τα μονοτροπικά κείμενα υποχωρούν και τη θέση τους την παίρνουν τα πολυτροπικά, κείμενα δηλαδή που συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς κώδικες. Οι μαθητές/ριες είναι απαραίτητο να μάθουν να διαβάζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι στις εικόνες που κατακλύζουν τον κόσμο τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο μάθημα της λογοτεχνίας, η αλλαγή αυτή παρουσιάζεται στα εικονοβιβλία. Τα εικονοβιβλία μπορεί να είναι εικονογραφημένα και να συνδυάζουν τρεις σημειωτικούς κώδικες: τον οπτικό (“visual images”), τον λεκτικό (“written language”) και τον σχεδιαστικό (“design elements”) (Σδρούλια & Τσιλιμένη, 2018: 483) είτε να περιέχουν μόνο εικόνες και να απουσιάζουν οι λέξεις-τα λεγόμενα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις (“wordless books” ή “silent”)- γεγονός που απαιτεί από τον αναγνώστη/την αναγνώστρια να αναπτύξει την αφήγηση και να συνθέσει μια ιστορία με αποκλειστικό όχημα την εικόνα. Τέτοιου είδους βιβλία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων ειδών γραμματισμού των μαθητών/ριών, καθώς απαιτείται να γίνουν πιο ενεργοί/ές

αναγνώστες/αναγνώστριες και να χρησιμοποιήσουν ποικιλία ερμηνευτικών στρατηγικών, πόρων και πρακτικών προκειμένου να συγκροτήσουν νόημα με τα συγκεκριμένα εικονικά κείμενα. Με άλλα λόγια, τα εικονοβιβλία προσφέρουν μεγαλύτερες δυνατότητες για την ανάπτυξη ερμηνευτικών ρεπερτορίων των μαθητών/ριών, αναγκάζοντάς τους/τις να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως «πλοηγοί» στις σελίδες τους και κατασκευαστές νοήματος (Serafini, 2008: 25). Απαιτείται να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση, για να κατανοήσουν τις εικόνες, να τις συνδέσουν με το περιεχόμενο, αλλά και να δημιουργήσουν αφηγήσεις με αρχή, μέση και τέλος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διδακτική τους αξιοποίηση αποτελεί να είναι και οι εκπαιδευτικοί πιο επαρκείς αναγνώστες/αναγνώστριες με τέτοιου είδους βιβλία, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν όλες τις ερμηνευτικές στρατηγικές και πρακτικές ανάγνωσης που είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση νοήματος (Serafini, 2008: 24).

Η διδακτική πρόταση, που προτείνεται σε αυτό το άρθρο, στηρίζεται στη φιλοσοφία των εικονοβιβλίων χωρίς λέξεις. Ωστόσο, δεν αξιοποιείται κάποιο συγκεκριμένο εικονοβιβλίο, αλλά με έναυσμα τα εν λόγω βιβλία η εκπαιδευτικός δημιουργεί κατά κάποιο τρόπο ένα «αυτοσχέδιο» εικονοβιβλίο που αποτελείται από μια σειρά εικόνων σχετικών με το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο. Με άλλα λόγια, η πρόταση στηρίζεται σε βασικά θεωρητικά εργαλεία της παιδικής λογοτεχνίας, τα βιβλία χωρίς λέξεις, και μέσα από μια ανάδρομη πορεία αναδεικνύει πώς μπορεί να αξιοποιηθούν διδακτικά οι εικόνες για το κοινό μαθητών/ριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/ριες να προσεγγίσουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το κείμενο, να συμμετάσχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, να εξασκήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν ποικίλες μορφές γραμματισμού. Οι μαθητές/ριες συγκροτούν την ιστορία με τη βοήθεια των περιεχόμενων στοιχείων. Άλλωστε και στα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις οι λεκτικές αναφορές μπορεί να ανιχνευθούν στον τίτλο, στο εισαγωγικό σημείωμα, στο εξώφυλλο ή στο οπισθόφυλλο. Το όλο εγχείρημα μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των αναγνωστικών θεωριών και κυρίως της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

### **Αναγνωστικές θεωρίες: Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser**

Μετά το 1970, κλονίζεται η εμπιστοσύνη στην «αντικειμενικότητα» του ορθολογισμού και στην ερμηνεία του κειμένου βάσει ενός συγκεκριμένου και καθορισμένου νοήματος. Το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο που τα κείμενα αλληλεπιδρούν με τους αναγνώστες/τις αναγνώστριες, γεγονός που συνεπάγεται πολλαπλότητα προσλήψεων του κειμένου από κάθε αποδέκτη/αποδέκτρια. Οι δύο θεωρίες που ανταποκρίνονται στα νέα λογοτεχνικά δεδομένα είναι η αισθητική της πρόσληψης του H. R. Jauss και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser που είναι γνωστές με τον χαρακτηρισμό «Σχολή της Κωνσταντίας» (Φρυδάκη 2003:162-163).

Στην αισθητική της πρόσληψης συναντιούνται τρεις παράγοντες: ο συγγραφέας, το έργο και το κοινό. Σε αυτή τη σχέση, το κοινό, δηλαδή ο/η κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια μπορεί απλώς να καταναλώσει το έργο ή να το δεχθεί με κριτικό πνεύμα, να το

θαυμάσει ή να το απορρίψει, να δεχθεί μια δοσμένη ερμηνεία ή να επιχειρήσει νέες. Ακόμη μπορεί να συνομιλήσει με το έργο δημιουργώντας ο ίδιος/η ίδια ένα καινούριο. Ο Jauss (1995) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική ερμηνεία είναι στενά συνυφασμένη με την εποχή στην οποία ανήκει το έργο. Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση που επανακαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης/η παραλήπτρια το προσλαμβάνει. Με άλλα λόγια, ο τρόπος που ο/η κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια δεξιώνεται το κείμενο εξαρτάται άμεσα από την εποχή στην οποία ανήκει (Jauss, 1995: 93).

Στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης το νόημα παράγεται μέσα από την ατομική συνείδηση, τις προσωπικές προσλαμβάνουσες του/της κάθε αναγνώστη/αναγνώστριας. Κατά την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη/ριας, το βάρος μετατοπίζεται στην πράξη της ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, αυτό που ενδιαφέρει τον Iser δεν είναι τι λέει το κείμενο αλλά πώς το διαβάζει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια (Φρυδάκη, 2003: 166). Το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αντικείμενο, καθώς κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ερμηνεύεται και συμπληρώνεται με νοήματα που στηρίζονται στην υποκειμενικότητα των αναγνωστών/ριών (Iser, 2000: 22).

Ο Iser προτείνει μια μέθοδο ανάγνωσης του κειμένου η οποία περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα και θα μπορούσαμε να τα αντιστοιχίσουμε με τέσσερις φάσεις μιας διδασκαλίας. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια αποκτά μια πρώτη -ενδεχομένως ασαφή- αντίληψη του κειμένου, καθώς δεν δίνονται όλα τα στοιχεία, αλλά σκόπιμα παραλείπονται κάποια από αυτά. Αν το κείμενο αποκαλυπτόταν από την αρχή, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια δεν θα αλληλεπιδρούσε με αυτό, αλλά θα δεχόταν παθητικά τα μηνύματά του (Iser, 1978). Στο επίπεδο αυτό μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να αναδειχθούν οι διαφορετικές ανταποκρίσεις των μαθητών/ριών στο κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια αφήνει τη φαντασία του ακόμα πιο ελεύθερη και συμπληρώνει σημεία του κειμένου, που σκόπιμα έχουν παραλειφθεί, με βάση τις δικές του/της προσδοκίες. Στο τρίτο επίπεδο, δίνεται ολοκληρωμένο το κείμενο. Ο αναγνώστης/η αναγνώστρια μελετάει τις συμβάσεις του κειμένου επιχειρώντας μια πιο ενδοκειμενική ανάγνωση. Μπορεί να συγκρίνει την προσωπική του/της εκδοχή με εκείνη του κειμένου και να αναρωτηθεί για την εκδοχή που επέλεξε. Στο τελευταίο στάδιο, αφού έχει εισχωρήσει και κατανοήσει το κείμενο, μπορεί να βγει έξω από αυτό και να συζητήσει τα θέματα που θίγει το κείμενο αλλά και να ασχοληθεί με εργασίες δημιουργικής γραφής (Φρυδάκη, 2003: 168-171).

### **Από τις εικόνες και το Wordless book στη δημιουργική γραφή**

Η εποχή μας μπορεί να χαρακτηριστεί οπτικοκεντρική, καθώς η εικόνα κατέχει σημαντική θέση στη ζωή μας. Το να μάθει κανείς να «διαβάζει» τις εικόνες, να αντιλαμβάνεται τη δύναμή τους και να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι σε αυτές, αποκωδικοποιώντας τα μηνύματά τους αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα της οπτικά πολύσημης εποχής μας (Mitchell, 1995: 2-3). Πολλές εργασίες και μελέτες έχουν γίνει για τη σημασία της εικόνας στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (βλ. Kress &

Leeuwen, 2010, Missiou & Anagnostopoulou, 2012 κ.ά.). Η εικόνα μπορεί να αποτελέσει το μέσο, για να παραχθούν πολλαπλά νοήματα και να ενεργοποιηθούν οι γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών/ριών (Μίσσιου, 2019: 307).

Παρόμοια οφέλη με τις εικόνες προσφέρουν και τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις και παρόλο που το θέμα των εικονοβιβλίων θίγεται ελάχιστα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Μίσσιου, 2018: 474), αναφορές στη διδακτική αξιοποίηση τους για την ανάπτυξη των γραμματισμών είναι πολλές (Arizpe, 2013, Μίσσιου, 2018). Στην ελληνική βιβλιογραφία η προαναφερθείσα μορφή βιβλίων συναντάται με τους όρους («βιβλία χωρίς λέξεις, χωρίς λόγο, χωρίς κείμενο»). Όροι που μπορεί να θεωρηθούν ανεπαρκείς, αφού και σε μη λεκτικά κείμενα συναντά κανείς ποικίλες λεκτικές αναφορές, όπως είναι ο τίτλος και το περιεχόμενο (Μίσσιου, 2018: 474).

Η Dowhower (1997: 63) ορίζει τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις (“wordless book”) ως βιβλία που αφηγούνται μια ιστορία μέσα από μια σειρά εικόνων χωρίς γραπτό κείμενο. Τα βιβλία αυτά μπορεί να είναι πληροφοριακά, ιστορικά ή και βιογραφικά. Το γεγονός, ωστόσο, της απουσίας λέξεων δεν τα καθιστά απλά, καθώς ο αναγνώστης/η αναγνώστρια χρειάζεται να χρησιμοποιήσει γλωσσικές διαδικασίες, για να διαβάσει την ακολουθία των εικόνων και να δώσει τη δική του/της ερμηνεία. Με άλλα λόγια, απαιτείται η δική του/της συμμετοχή στην παραγωγή της αφήγησης, καθώς από κάθε εικόνα επιλέγει χαρακτηριστικά και ιδιότητες που συνδέονται με τη δική του/της υποκειμενικότητα, τα συναρμολογεί με τον δικό του/της υποκειμενικό τρόπο προκειμένου να δημιουργήσει μια ιστορία (Louie & Sierschynski, 2015: 106-107). Μάλιστα, πολλά βιβλία εικόνων χωρίς λέξεις απαιτούν από τους αναγνώστες/τις αναγνώστριες δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου και να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, για να συμπληρώσουν τα κενά μεταξύ των εικόνων, και να δημιουργήσουν νόημα (Salisbury & Styles, 2012: 77). Ιδιαίτερα αυξημένη απαιτείται να είναι και η παρατήρηση των εικόνων, αφού κάθε λεπτομέρειά της είναι ιδιαίτερα σημαντική, για να παραχθεί λόγος (Norton 1996: 116-117 στο Μίσσιου, 2019: 312, Missiou & Anagnostopoulou, 2016).

Μια δεξιότητα που καλλιεργείται ιδιαίτερα με τα βιβλία εικόνων χωρίς λέξεις είναι αυτή του οπτικού γραμματισμού (“visual literacy”). Ως οπτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί η διερεύνηση για το τι σημαίνουν οι εικόνες, πώς συνυπάρχουν, πώς τις ερμηνεύουμε, πώς μπορεί να λειτουργήσουν ως τρόποι σκέψης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται (Salisbury & Styles, 2012: 77). Παράλληλα, με τον οπτικό γραμματισμό, καλλιεργείται και η κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές/ριες χρειάζεται να σταθούν κριτικά απέναντι στις εικόνες και να συνθέσουν μια ιστορία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων «υψηλού επιπέδου», όπως είναι αυτή της κριτικής ανάγνωσης (“critical reading”), δηλαδή της κατανόησης και ερμηνείας των εικόνων μέσω της αποκωδικοποίησής τους (βλ. και Cervetti κ.ά., 2001).

Τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις μπορεί να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος, ώστε οι

μαθητές/ριες να αξιοποιήσουν τη δημιουργική γραφή και παράλληλα να υιοθετήσουν μια ενεργητική κριτική προσέγγιση. Αυτό επιτυγχάνεται από τη στιγμή που χρειάζεται να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες, να συνθέσουν στοιχεία, ώστε να πουν μια ιστορία με αρχή μέση και τέλος. Όλη αυτή η διαδικασία συντελεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Κωτόπουλος (2012: 2), η δημιουργικότητα μπορεί να συσχετιστεί τόσο με την παραγωγή δημιουργικού έργου όσο και με εκείνες τις γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή του.

Αν και είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός για τη δημιουργική γραφή (“creative writing”), μπορεί να λεχθεί ότι αυτή σχετίζεται με την παραγωγή λόγου και συγκεκριμένα γραπτού, συνδεδεμένη συγχρόνως με την έννοια της δημιουργικότητας. Με τον όρο αυτό, λοιπόν, ονοματοδοτούνται όλες εκείνες οι δραστηριότητες και οι τεχνικές που μετατρέπουν τη σκέψη σε γραφή με έναν πιο ελκυστικό τρόπο (Μπράτιτσης, 2015: 15). Μια άλλη διάσταση της δημιουργικής γραφής είναι αυτή της κριτικής οπτικής, καθώς στοχεύει να εμπλέξει τον μαθητή/τη μαθήτρια σε μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γραφής, ώστε να προσεγγίσει κριτικά το κείμενό του. Με άλλα λόγια, εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες γίνονται δημιουργοί νέων κειμένων είναι απαραίτητο, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, να σκεφτούν κριτικά τα όσα γράφουν (Κωτόπουλος, 2015: 5).

### **Πρόταση για διδακτική αξιοποίηση**

Η πρόταση για διδακτική αξιοποίηση αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα τους μαθητές/τις μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου. Άλλωστε, τα εικονοβιβλία δεν απευθύνονται μόνο σε μικρά παιδιά, αλλά και σε μεγαλύτερα καθώς και σε ενήλικες, λόγω του ότι αφήνουν πολλά περιθώρια να συνθέσει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια τη δική του/της ιστορία και ερμηνεία. Επιπλέον, η οπτική πολυπλοκότητά τους καθώς και το υψηλό επίπεδο ερμηνειών τα καθιστούν πιο κατάλληλα για έφηβους και ενήλικες παρά για παιδιά (Dowhower, 1997: 60). Προκειμένου να ασχοληθούν οι μαθητές/ριες τις Γ΄ Γυμνασίου με τα εικονοβιβλία, για να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν υψηλού επιπέδου ιδιότητες, όπως παρατηρητικότητα, δημιουργική έκφραση, οπτικό γραμματισμό, κριτική σκέψη κ.λπ., δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό ένα «αυτοσχέδιο», κατά κάποιο τρόπο, εικονοβιβλίο με εικόνες που αφορούν το λογοτεχνικό απόσπασμα Η μεταμφίεση της Ρέας Γαλανάκη που ανθολογείται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου. Το απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο Ελένη ή Κανένας και αναφέρεται στη ζωή της πρώτης Ελληνίδας ζωγράφου, που αναγκάστηκε να μεταμφιεστεί σε άντρα προκειμένου να καταφέρει να σπουδάσει ζωγραφική στη Σχολή των Ναζαρηνών ζωγράφων στην Ιταλία.

Το όλο εγχείρημα μπορεί ενταχθεί στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και συγκεκριμένα στα δύο πρώτα από τα τέσσερα επίπεδα με τα οποία περιγράφει ο Iser την πράξη της ανάγνωσης (βλ. και Φρυδάκη, 2003: 170-171). Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των εικονοβιβλίων, οι μαθητές/ριες παρατηρούν μια σειρά εικόνων (βλ. πίνακα 2) και καθοδηγούμενοι/ες από τα περικειμενικά στοιχεία (βλ. πίνακα 1), καλούνται να

αφηγηθούν μια ιστορία για την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα περικειμενικά στοιχεία αποτελούν ο τίτλος και το εισαγωγικό σημείωμα που συνοδεύει το απόσπασμα. Επιπρόσθετα, για κάθε εικόνα δίνονται βοηθητικές ερωτήσεις οι οποίες καθοδηγούν τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους/τις προτρέπουν σε μια διαρκή συνομιλία με τα περικειμενικά στοιχεία και τις εικόνες. Η όλη διαδικασία μπορεί να παραλληλιστεί με την προσπάθεια επίλυσης ενός γρίφου που κρύβει κάποιο μυστήριο, καθώς οι μαθητές/ριες συνδυάζουν στοιχεία, για να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα.

Η διδακτική πρόταση είναι ενταγμένη στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και έχει ως εξής:

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να ενεργοποιήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών/ριών, τις προσδοκίες τους και να αναδειχτεί ο τρόπος που προσλαμβάνουν και οικειοποιούνται το κείμενο, τους/τις ζητά να ανταποκριθούν στον τίτλο του κειμένου και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του αποσπάσματος (βλ. και Φρυδάκη, 2003). Με τη μορφή του καταγισμού ιδεών καταγράφονται οι απαντήσεις στην τάξη. Ενδέχεται οι μαθητές/ριες να εκλάβουν τον τίτλο ως μεταφορικό ή συμβολικό και όχι ως θεματικό, δηλαδή τίτλο που αναφέρεται κατευθείαν στο θέμα (βλ. Τσιλιμένη, 2018: 485). Το χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι ότι οι μαθητές/ριες εμπλέκονται από την αρχή στην όλη διαδικασία με έναν ενεργητικό ρόλο που εξάπτει τη φαντασία και την περιέργειά τους.

Στη δεύτερη φάση προχωράμε στο εισαγωγικό σημείωμα (βλ. πίνακα 1) και καλούμε τους/τις μαθητές/ριες να το συσχετίσουν με τον τίτλο. Τους/Τις προτρέπουμε να παρατηρήσουν αρχικά όλες τις εικόνες και στη συνέχεια να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάθε εικόνα χωριστά. Συνδυάζοντας τον τίτλο, το εισαγωγικό σημείωμα και τις βοηθητικές ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε εικόνα (βλ. πίνακα 2), τους/τις ζητάμε να γράψουν μια ιστορία για την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο, την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, σε μορφή βιογραφίας και αυτοβιογραφίας. Να σημειωθεί ότι προτρέπουμε τους μισούς μαθητές/τις μισές μαθήτριες να ασχοληθούν με τη βιογραφία και τους υπόλοιπους/τις υπόλοιπες με την αυτοβιογραφία. Στην πρώτη περίπτωση (βιογραφία), μπαίνουν στον ρόλο ενός «ερευνητή», επιλέγουν το γ' πρόσωπο και ακολουθούν την οπτική ενός ετεροδιηγητικού αφηγητή. Στη δεύτερη περίπτωση (αυτοβιογραφία), μπαίνουν στη θέση της ηρωίδας, γράφουν σε α' πρόσωπο και ακολουθούν την οπτική ενός ομοδιηγητικού αφηγητή (βλ. και Genette, 2017: 324-325). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ριες, καλούνται να γράψουν μια ιστορία, όπως τη φαντάζονται και την προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ίδιες μέσα από τις εικόνες, το εισαγωγικό σημείωμα και τον τίτλο. Παράλληλα, έρχονται αντιμέτωποι και με τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο αφηγητής/η αφηγήτρια στη δημιουργία μιας ιστορίας (λ.χ. ποια γλωσσικά μέσα θα χρησιμοποιήσουν, πώς θα παρουσιάσουν την ιστορία, σε ποιες απόψεις ή αξίες θα εστιάσουν κ.λπ.) (βλ. και Goffman, 1981).

Στην τρίτη φάση η εκπαιδευτικός διαβάξει στην τάξη το λογοτεχνικό απόσπασμα. Οι



μαθητές/ριες λένε τις πρώτες εντυπώσεις τους και επιχειρούν μια προσπάθεια σύγκρισης της δικής τους ιστορίας με εκείνη του κειμένου. Προσέχουν την οπτική γωνία του αφηγητή του λογοτεχνικού κειμένου. Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, τα σημεία που τους εντυπωσίασαν περισσότερο και συζητούν για τις προσδοκίες ή τα σημεία εκείνα που τους/τις οδήγησαν στην εκδοχή που τελικά επέλεξαν. Τέλος, από τη στιγμή που γνωρίζουν το απόσπασμα, τους/τις βάζουμε σε μια διαδικασία αναστοχασμού και διερώτησης, αν δηλαδή θα πρόσθεταν ή θα άλλαζαν κάτι στη δική τους ιστορία.

Στην τέταρτη φάση μπορούν να συζητήσουν πιο ελεύθερα τα θέματα που θίγει το κείμενο. Για παράδειγμα, τη θέση της γυναίκας στα μέσα του 19ου αιώνα, περίοδος που δεν επιτρεπόταν στις γυναίκες να εγγράφονται και να φοιτούν σε Ανώτατες Σχολές, ή την κατασκευή του κοινωνικού φύλου, καθώς η ηρωίδα κατασκευάζει τον εαυτό της ως άνδρα, ενέργεια που μπορεί να παραλληλιστεί με τις «ορκισμένες παρθένες» των ορεινών χωριών της Βόρειας Αλβανίας (βλ. και Young, 2000). Ακόμα, στη φάση αυτή μπορούν να ασχοληθούν πιο ελεύθερα με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και να δημιουργήσουν φανταστικές ιστορίες. Για παράδειγμα, πώς φαντάζονται ότι τελειώνει η ιστορία; Άραγε η ηρωίδα αποκάλυψε κάποια στιγμή την ταυτότητά της; Επιπλέον, μπορούμε να δώσουμε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τη ζωή της ηρωίδας, για να κεντρίσουμε περισσότερο το ενδιαφέρον τους (λ.χ. ότι η Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, ενώ ήταν ντυμένη άντρας, ερωτεύτηκε έναν ζωγράφο, τον Φραντσέσκο Σαβέρριο Αλταμούρα) και να τους ζητήσουμε να γράψουν φανταστικούς διαλόγους λίγο πριν αποκαλύψει την ταυτότητά της (βλ. και Μιχάλη, 2019: 219-220).

#### Περικειμενικά στοιχεία κειμένου

**Τίτλος:** *Η μεταμφίεση*

**Εισαγωγικό σημείωμα:** *«Στο μυθιστόρημα της Ρέας Γαλανάκη Ελένη, ή ο Κανένας (1998) κεντρική ηρωίδα είναι η Ελένη Αλταμούρα-Μπούκουρα, η πρώτη σπουδασμένη ελληνίδα ζωγράφος, που γεννήθηκε το 1821 στις Σπέτσες και πέθανε το 1900, αφού έζησε μια ζωή εντελώς ασυνήθιστη για μια γυναίκα της εποχής της. Η Γαλανάκη συνδυάζει το ιστορικό και βιογραφικό υλικό με καθαρά μυθοπλαστικά στοιχεία, στην απόπειρά της να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα όνειρα μιας καλλιτεχνικής προσωπικότητας που αντιμετωπίζει θαρραλέα τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Το απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρεται στην εποχή της νεότητας της Ελένης, όταν μαζί με τον πατέρα της, παλιό Σπετσιώτη καπετάνιο και αργότερα θεατρώνη της Αθήνας, φτάνει στην Ιταλία και ντύνεται με αντρικά ρούχα, για να μπορέσει να γίνει δεκτή στη Σχολή των Ναζαρηνών ζωγράφων».*

*Πίνακας 1: Περικειμενικά στοιχεία λογοτεχνικού αποσπάσματος*

 <p>Εικόνα 1: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα</p> <p>Πηγή: <a href="https://bit.ly/32CdaLc">https://bit.ly/32CdaLc</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Να περιγράψετε με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορείτε τη γυναίκα της εικόνας.</li> <li>♦ Τι μπορεί να σκέφτεται;</li> </ul>
 <p>Εικόνα 2: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα</p> <p>Πηγή: <a href="https://bit.ly/2ZPpZ2V">https://bit.ly/2ZPpZ2V</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Να περιγράψετε την εικόνα.</li> <li>♦ Ποια αλλαγή παρατηρείται σε σχέση με την πρώτη εικόνα;</li> <li>♦ Πού μπορεί να οφείλεται αυτή η αλλαγή;</li> <li>♦ Να συσχετίστε την αλλαγή με τον τίτλο του αποσπάσματος και το εισαγωγικό σημείωμα.</li> <li>♦ Ποιες μπορεί να είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά του εικονιζόμενου προσώπου;</li> </ul>
<p>Εικόνα 3: Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα</p> <p>Πηγή: <a href="https://bit.ly/2FMvgB9">https://bit.ly/2FMvgB9</a></p>   <p>Εικόνα 4: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Γιατί το εικονιζόμενο πρόσωπο αναλογίζεται την Μπουμπουλίνα;</li> <li>♦ Πώς θα περιγράφατε την Μπουμπουλίνα;</li> <li>♦ Τι γνωρίζετε για την Μπουμπουλίνα;</li> </ul> <p>(Αν χρειαστεί παραπέμπουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες σε σύνδεσμο του ψηφιακού σχολείου στον οποίο δίνονται σχετικές πληροφορίες: <a href="https://bit.ly/3iGi3Zp">https://bit.ly/3iGi3Zp</a>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Ποιες υποθέσεις κάνετε για τις σκέψεις που μπορεί να κάνει το εικονιζόμενο πρόσωπο (εικ. 4);</li> </ul>



Εικόνα 5: Δημιουργία της μαθήτριας Ελένης Δ.

- ♦Τι τόλμησε τελικά να κάνει η Ελένη;
- ♦Γιατί η πράξη της μπορεί να θεωρηθεί τολμηρή;
- ♦Βρίσκετε θετικά και αρνητικά στοιχεία στο όλο εγχείρημα; Ποια μπορεί να είναι αυτά;
- ♦Πώς μπορεί να νιώθει τώρα; Η εικόνα μας δίνει στοιχεία για το πώς ένιωθε πριν;

*Πίνακας 2: Εικόνες σχετικές με το λογοτεχνικό απόσπασμα Η μεταμφίεση*

### Αντί επιλόγου

Τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση και να αξιοποιηθούν ως ιδέα και στο μάθημα της λογοτεχνίας για μαθητές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξυπηρετώντας πολλαπλούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η ιδέα της ενασχόλησης με μια σειρά εικόνων αντλούμενων από λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργική γραφή συμβάλλοντας στην εξάσκηση της φαντασίας, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές/ριες οδηγούνται στο λογοτεχνικό κείμενο μέσα από την προσέγγιση εικόνων και τις δικές τους προσδοκίες για αυτό. Στην όλη διαδικασία, δεν αρκεί μόνο να περιγράψουν, να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν ή ακόμα και να αμφισβητήσουν μια εικόνα. Καλούνται να δημιουργήσουν μια ιστορία, γεγονός που σημαίνει ότι πρέπει να συνθέσουν τις εικόνες σε μια ενιαία αφήγηση, συνδυάζοντας, ωστόσο, και τις μαρτυρίες των περικειμενικών στοιχείων. Οι πολλαπλές αφηγήσεις που δημιουργούνται από αυτή τη διαδικασία και η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης -εκτός από το γεγονός ότι προσδίδουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές/στις μαθήτριες- οξύνουν την κριτική τους σκέψη και παράλληλα καλλιεργούν την ανταλλαγή και αιτιολόγηση των απόψεων για κάθε εκδοχή, δηλαδή για κάθε οπτική με την οποία ερμήνευσαν τις εικόνες και συγκρότησαν τη ιστορία τους.

### Βιβλιογραφία

- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), σσ. 163-176.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical

Literacy. Reading Online, 4(9). Ανακτήθηκε 2/7/2020 από:  
<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>

Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and possibilities, a genre comes of age. Στο K. Camperell, B. Hayes, & R. Telfer (Επιμ.), Yearbook of American Reading Forums 17 (σσ. 57-79).

Genette, G. (2017). Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα. (Μ. Λυκούδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.

Goffman, E. (1981). Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

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

Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), Όψεις της Ανάγνωσης (Κ. Αθανασίου, & Φ. Σιατίτσα, Μεταφρ., σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.

Jauss, H. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα. (Μ. Πεχλιβάνος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εστία.

Kress, G., & Leeuwen, T. (2010). Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού. (Γ. Κουρμεντάλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.

Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Enhancing English Learners Language Development Using Wordless Picture Books. The Reading Teacher, 69(1), σσ. 103-111. Ανακτήθηκε στις 3/7/2020 από

[https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education\\_pub/82/](https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education_pub/82/)

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα(15). Ανακτήθηκε στις 16/7/2020 από <https://bit.ly/2CR1yt8>

Κωτόπουλος, Τ. (2015). Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας(55), σσ. 4-11.

Μίσιου, Μ. (2018). "Βουβά εικονοβιβλία" και διδακτική της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία (σσ. 473-482). Αθήνα: Gutenberg.

Μίσιου, Μ. (2019). Η συμβολή του βιβλίου χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ν. Topintzi, Ν. Lavidas, & Μ. Moutzi (Επιμ.), 23rd International Symposium papers on

Theoretical and Applied Linguistics - Selected Papers: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 23, σσ. 305-316.

Μιχάλη, Μ. (2019). Κείμενα και έμφυλες ταυτότητες: Η κατασκευή του φύλου σε μαθητικά γραπτά στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μπράτισης, Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας(55), σσ. 15-19.

Missiou, M., & Anagnostopoulou, D. (2016). Challenging Time and Space in Wordless Books. *Interjuli Internationale Kinder-und Jugend-literaturforschung*, σσ. 72-88. Ανακτήθηκε στις 2/7/2020 από

<http://www.interjuli.de/de/ausgaben/bildgestaltung.html>

Mitchell, W. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Norton, D. (1996). *The impact of literature-based reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Σδρούλια, Ε., & Τσιλιμένη, Τ. (2018). Η νοηματοδότηση του περιεχομένου εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω των περικειμένων του εξωφύλλου. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μπακογιάννης, Μ., & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία* (σσ. 483-495). Αθήνα: Gutenberg.

Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London, UK: Laurence King Publishing.

Serafini, F. (2008). The pedagogical possibilities of postmodern picturebooks. *Journal of Reading, Writing, and Literacy*, 2(3), σσ. 23-41.

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

Young, A. (2000). *Women Who Become Men. Albanian Sworn Virgins*. Oxford & New York: Berg.

## **Γνώση, Εν-διαφέροντα και Αναστοχασμός στο Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος «Αρχές Φιλοσοφίας»**

*Δρ. Περπερίδης Παύλος, Συντονιστής Ε.Ε Φιλολόγων*

### **Περίληψη**

Το ΑΠΣ θα ήταν εποικοδομητικό να αποτελέσει το διαλεκτικό πεδίο διδακτικών αρχών και στόχων, μέσω του οποίου διαμεσολαβείται και ενδεχομένως υπερβαίνεται η παραδοσιακή-γνωσιοκεντρική θεμελίωση των κανονιστικών κριτηρίων των πιθανών, προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών, προς την κατεύθυνση μιας κριτικής «ανακατασκευής» συνδεδεμένης με συγκεκριμένα υποκείμενα και ενδιαφέροντα, με ένα υποκείμενο (τον διδασκόμενο) που μπορεί να επιτελέσει μόνο εκείνες τις πράξεις, την πρόθεση των οποίων μπορεί να περιγράψει. Με την εργασία αυτή προωθείται μια κριτική-επιστημολογική επαναξιολόγηση των κατευθύνσεων του αναλυτικού προγράμματος, στη σταθερή, ενδιαφέρουσα βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με στόχο την θεωρητική-κριτική διερεύνηση, την αυτο/αναστοχαστική πρακτική και την πολιτική-πρακτική δράση. Μια τέτοια ριζοσπαστική στόχευση προϋποθέτει την φόρτιση της γνώσης με ενδιαφέροντα, ώστε να επιτρέπει στη διδακτική διαδικασία των μαθητών την ανώτερη δυνατή σύνθεση θεωρίας και πράξης, τη διαμεσολάβηση φιλοσοφικών γνώσεων, ικανοτήτων και φιλοσοφικής δράσης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** γνώση, ενδιαφέροντα, αναστοχασμός, αναλυτικό πρόγραμμα, κριτική,

### **Εισαγωγή**

Η διαπραγμάτευση περί της ποιότητας της διδακτικής πρότασης στο μάθημα «Αρχές Φιλοσοφίας» ενέχει πολλαπλές επόψεις, προκαλεί εντονότερες συζητήσεις με πρόσημο ενός γενικευμένου φιλολογικού και ιστορικού διδακτικισμού, που διατρέχει εν πολλοίς τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων, εντάσσοντάς το, εν γένει, στα ονομαζόμενα «φιλολογικά μαθήματα», προκαλώντας έτσι a priori- εκούσια ή ακούσια- με τέτοιου είδους ταξινόμηση και κατάταξη τον μονομερή προσδιορισμό της φύσης του.

Αναμφίβολα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί –δέσμια ενός μονοδιάστατου συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών- να είναι κυρίαρχο ένα μεικτό διδακτικό μοντέλο το οποίο άλλοτε ακολουθεί την παραδοσιακή γνωσιοκεντρική, δασκαλοκεντρική μέθοδο με εστίαση στη μετάδοση τυπικών, δυσνόητων φιλοσοφικών εννοιών με στόχευση κυρίως την απομνημόνευση και την αποστήθιση, ενώ, ενίοτε, και σαφώς, πολύ πιο περιορισμένα, αποφεύγοντας στερεοτυπικές διδακτικές προσεγγίσεις ενσωματώνει πρακτικές κριτικής, αναστοχαστικής σκέψης, διαφυγής προς αναζωογονητικές, δημιουργικές εκφάνσεις παραγωγής γνήσιου φιλοσοφικού λόγου, εν μέρει ορθολογικότητας και, ως επί το πλείστον, λογικότητας. Υπό το πρίσμα αυτό ακολουθείται μια γραμμική-μετωπική διδασκαλία

της διδακτέας ύλης που τείνει στην στατική οικοδόμηση της φιλοσοφικής γνώσης, ελλιπέστατη σε εσωτερικές διεργασίες αυτό-κατανόησης, στοχασμού και αναστοχασμού, διερευνητικής μάθησης και κριτικού ελέγχου, αν και αναγνωρίζονται επιμέρους προσπάθειες προς μια ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στο σχεδιασμό της προσωπικής του μάθησης, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διαθεματική προσέγγιση, την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, την ομαδική διδασκαλία, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

### **ΑΠΣ: Η φιλοσοφία ως αναστοχαστική διδακτική πρακτική**

Ως εκ τούτου και για το ΑΠΣ στο μάθημα της Φιλοσοφίας εγείρονται ζητήματα συνεχούς αναπροσαρμογής στις επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές εξελίξεις με την προώθηση ανοικτών και συμμετοχικών διαδικασιών ανατροφοδότησης, όπως προτείνονται από την σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη και υλοποιούνται κατά την εκπαιδευτική πράξη. Την ίδια στιγμή, όμως, στο ΑΠΣ καλούμαστε να θεματοποιήσουμε τα περιεχόμενα του υπό την διπλή-αντινομική προοπτική του υποκειμενικά αποδομένου και του αντικειμενικού νοήματος, του πραγματιστικού ερωτήματος που διαρκώς τίθεται, ελεγκτικά, στη διδακτική της φιλοσοφίας: «μαθαίνω φιλοσοφία» (Philosophie lernen) ή «μαθαίνω να φιλοσοφώ» (Philosophieren lernen); (Περπερίδης, 2010)

Πέραν τούτου το ΑΠΣ θα ήταν πρόσφορο να αποτελέσει το διαλεκτικό πεδίο διδακτικών αρχών και στόχων, μέσω του οποίου μπορεί να διαμεσολαβείται και ενδεχομένως να υπερβαίνεται η παραδοσιακή-γνωσιοκεντρική θεμελίωση των κανονιστικών κριτηρίων των πιθανών, προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών, προς την κατεύθυνση μιας κριτικής «ανακατασκευής» συνδεδεμένης με συγκεκριμένα υποκείμενα και ενδιαφέροντα, με ένα υποκείμενο (τον διδασκόμενο) που μπορεί να επιτελέσει μόνο εκείνες τις πράξεις, την πρόθεση των οποίων μπορεί να περιγράψει. Πώς λοιπόν μπορούν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι αυτοί, όταν στην περίπτωση της φιλοσοφίας ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, ενίοτε, ταυτίζονται με το ίδιο το περιεχόμενό της ως «αυτοδιδασκτικής» ή διαμορφωτικής πρακτικής; Πολύ δε περισσότερο όταν επιστημολογικά, κανονιστικά και μαθησιακά ζητήματα (τι είναι διδασκαλία, μάθηση, τι πρέπει να διδάσκεται και να μαθαίνεται) μπορούν να κατανοηθούν ως φιλοσοφικά ερωτήματα και παρουσιάζουν διαχρονικό φιλοσοφικό ενδιαφέρον. (Thein, 2020)

Αυτή η διπολική, αντιφατική αναγνωρίσιμη διδακτική πρακτική επηρεάζει την «φύση» της φιλοσοφίας ως κριτικού λόγου, την αυτονόητη παραδοχή ότι η ίδια η μέθοδος του «φιλοσοφείν» καθίσταται ένα παραγωγικό-δημιουργικό πρότυπο αναφοράς αναστοχαστικών-κριτικών διδακτικών παραδειγμάτων. Κατά τη διδασκαλία, αυτή η βασική παραδοχή φαίνεται να αποδυναμώνεται, καθόσον στο πλαίσιο της αναζητούνται έξωθεν τεχνικές παραγωγής ή αναπαραγωγής κριτικού δια-λόγου ενώ αντικείμενό της θα έπρεπε να αποτελεί η ανάδειξη και τεκμηρίωση της, μέσω μιας συνεκτικής και συνολικής αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα. Μάλιστα κρίνεται καθοριστικής σημασίας, για λόγους κατανόησης από την πλευρά των μαθητών, η θεματολογική, νοηματική και εννοιολογική διασύνδεσή τους. Συχνά οι μαθητές δεν κατανοούν το «πώς»

και το «γιατί» γίνεται η μετάβαση στο σχολικό εγχειρίδιο από τη γνωσιοθεωρία, στην ηθική φιλοσοφία ή στην πολιτική για να μπορέσουν στη συνέχεια να συμμετέχουν σε προβληματισμούς που αναδεικνύονται εντός του συγκεκριμένου γνωστικού κεφαλαίου και θεωρούνται αναγκαία προϋπόθεση για την πρόσληψη και, κυρίως, την πλαισίωση της αποκτούμενης ή αποκτηθείσας φιλοσοφικής γνώσης.

Με αφετηρία την γνωσιοθεωρητική διάγνωση του J. Habermas για την αναγκαία διακρίβωση της σχέσης γνώσης και ενδιαφέροντος στη βάση της «εμπειρίας του αναστοχασμού», υποστηρίζουμε την κριτική διερεύνηση των αρχών του αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα «Αρχές Φιλοσοφίας» της Β΄ Λυκείου. Ο Habermas υποστηρίζει ότι, για να μπορέσει να αναδειχθεί η βαθύτερη σχέση γνώσης και ενδιαφέροντος, πρέπει να επανασυσταθεί η “εμπειρία του αναστοχασμού” η οποία συνδέεται με το χειραφετητικό ενδιαφέρον. Το χειραφετητικό ενδιαφέρον κινεί τον αυτοστοχασμό, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει το υποκείμενο στην αυτογνωσία, στον αυτοκαθορισμό, στον απεγκλωβισμό του από δογματικούς τρόπους σκέψης. Ο γερμανός φιλόσοφος επισημαίνει σχετικά: *“Τα γνωστικά ενδιαφέροντα συνδέονται με την προσπάθεια ενός “εγώ”, το οποίο, στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνιακής πρακτικής, ακολουθώντας αυτό-στοχαστικές διαδικασίες μάθησης, επιδιώκει να προσαρμοστεί στις περιβαλλοντικές συνθήκες της ζωής του, να ενσωματωθεί στο πλέγμα της διυποκειμενικής επικοινωνίας, για να συγκροτήσει την προσωπική του ταυτότητα, μέσω της εξισορρόπησης των εσωτερικών του απαιτήσεων και των κοινωνικών καταναγκασμών”*. (Habermas, 1990).

### **Κριτική αξιολόγηση: ο αναστοχασμός στη διδακτική της Φιλοσοφίας**

Προς την υλοποίηση των χαμπερμασιανών διαπιστώσεων στο πεδίο της διδακτικής της φιλοσοφίας, απαιτείται μια κριτική-επιστημολογική επαναξιολόγηση των κατευθύνσεων του αναλυτικού προγράμματος, στη σταθερή, ενδιαφέρουσα βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με στόχο την θεωρητική-κριτική διερεύνηση, την αυτό/αναστοχαστική πρακτική και την πολιτική-πρακτική δράση. Μια τέτοια ριζοσπαστική στόχευση προϋποθέτει την φόρτιση της γνώσης με ενδιαφέροντα, ώστε να επιτρέψει στη διδακτική διαδικασία των μαθητών την ανώτερη δυνατή σύνθεση θεωρίας και πράξης, τη διαμεσολάβηση φιλοσοφικών γνώσεων, ικανοτήτων και φιλοσοφικής δράσης.

Όπως δομείται το συνολικό διδακτικό πλαίσιο είναι αναγκαία μια δημιουργική σύνθεση ανάμεσα στην «εκμάθηση του φιλοσοφικού στοχασμού», την απόκτηση και κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών, την ενασχόληση με φιλοσοφικούς στοχασμούς-προβληματισμούς και την παραγωγική μετάβαση στην ερμηνεία επιχειρημάτων, τον εντοπισμό υποθέσεων εντός των φιλοσοφικών κειμένων. Εάν είναι δυνατόν στην επίτευξη καλλιέργειας μιας προσωπικής, βιωματικής φιλοσοφικής κατάστασης που θα επιτρέψει στους μαθητές να επιχειρηματολογούν, να θέτουν ερωτήσεις, να επεξεργάζονται δυνατές απαντήσεις αξιολογώντας την εγκυρότητα ή την ακυρότητά τους, με αφετηρία και σε συνάρτηση με καθορισμένο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο. Αναμφισβήτητα χαρακτηριστικό της ουσιαστικής μάθησης είναι ο καθορισμός του νοήματος: το ίδιο το



υποκείμενο ανακαλύπτει το νόημα αυτό ή παρωθείται με συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης να το ανακαλύψει επανεξετάζοντας προηγούμενες θέσεις ή απόψεις του. Ως εκ τούτου στη φιλοσοφία μπορούν να προβληματοποιούνται η αυτοκατανόηση και η κοσμοκατανόηση, όταν η ίδια έχει ως θέμα την αυτοδιαμόρφωση και την κοσμοερμηνεία, ως αυτοδιδασκτική διαδικασία. (Peters, J., Peters, M., 2019)

Η αναφορά σε διαδικασίες αυτομόρφωσης σημαίνει ότι η διδασκαλία θα έπρεπε να αποβλέπει στην αυτουπευθυνότητα και την αυτοδιαμόρφωση, κύρια ζητούμενα της φιλοσοφικής-αναστοχαστικής πράξης. (Franzen, 2009) Ο έφηβος-μαθητής βρίσκεται στο ενδιαμέσο, ανάμεσα στην επιστημονική-φιλοσοφική επιχειρηματολογία και στην εξω-επιστημονική-υποκειμενική λαχτάρα να υπερβεί τα όριά του, να ανακαλύψει τον εαυτό του σε αυτό το ενδιαμέσο, με τη διαμεσολάβηση της φιλοσοφικής γνώσης. Σαφώς ως λαχτάρα «για το άνευ ορίων» πρέπει να εξοπλιστούν με επιστημονικά-φιλοσοφικά επιχειρήματα, καθότι θα πρέπει να γνωρίζουν τι ξέρουν, τι θέλουν, τι μπορούν να κάνουν για τη διαμόρφωση της ζωής τους. Άλλωστε η σημασία της επιλογής θα μπορούσε να αποτελέσει και μέρος της φιλοσοφικής συζήτησης.

Η προώθηση της κριτικής σκέψης, ο αναστοχασμός για προβλήματα καθίσταται κύριο ζητούμενο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και προτάσεων. Ειδικότερα τόσο στα τρέχοντα προγράμματα σπουδών όσο και σε συνέδρια και την περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά στη στενή σχέση μεταξύ του όρου και των αρχών και των στόχων της φιλοσοφίας με τους μαθητές. Ο αναστοχασμός για τα προβλήματα αξιολογείται ως ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και της ηθικής στη βάση συγκεκριμένων αναφορών στον κόσμο της ζωής, με στόχο να προβληματιστούν αυτόνομα σε θεμελιώδη φιλοσοφικά και ηθικά προβλήματα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφική παράδοση, τις ανάλογες φιλοσοφικές θεωρίες, με συστηματική, συμβουλευτική καθοδήγηση. (Lacina, 2014).

Βέβαια ο αναστοχασμός προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας γνωσιακής δομής, ικανής και πρόθυμης προς μάθηση, καθότι θεωρείται μια ανώτερη και αποτελεσματική μορφή λογικότητας, προϋποθέτει υπεραναπτυγμένες γνωσιακές δομές, οι οποίες αναλύουν και αξιολογούν. (Martens, 2012). Ο αναστοχασμός κατανοείται ως μέρος της προβληματοποίησης η οποία προϋποθέτει έναν «ορίζοντα» δυνατοτήτων που επιτρέπουν στο υποκείμενο να διαφοροποιεί τον εσωτερικό από τον εξωτερικό ορίζοντα και να τους συσχετίζει μεταξύ τους. Κατά συνέπεια ο «αναστοχασμός» για το πρόβλημα είναι συνέχεια της τρέχουσας αδιαμφισβήτητης διδακτικής υπόθεσης που υποδηλώνει πως ένα φιλοσοφικό ερώτημα αποτελεί το κεντρικό θέμα ή το πλαίσιο του μαθήματος. (Lacina, 2014). Αυτή η διδακτική πρόταση συμπεριλαμβάνει τους όρους: αναστοχασμός και πρόβλημα. Η στάση του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ερώτησης, ο τρόπος υποστήριξης της διαλογικής διαδικασίας, αφορά στη διδασκαλία του στοχασμού.

Ο αναστοχασμός για τα φιλοσοφικά προβλήματα μετέρχεται σε τρία στάδια: εντοπισμός προβλημάτων, επεξεργασία προβλημάτων, αξιολόγηση προβλημάτων. Για την

πραγμάτωσή τους απαιτείται αξιολόγηση πληροφοριών, ερμηνεία επιχειρημάτων, διατύπωση ερωτημάτων, διαμόρφωση κρίσεων, διεύρυνση κρίσεων, άσκηση και εμπάθυνση στο διάλογο. Επομένως τα κεντρικά ερωτήματα ως γλωσσικές μορφές άρθρωσης και έκφρασης φιλοσοφικών προβλημάτων αποτελούν το πλαίσιο δράσης της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. (Lacina, 2014). Οι φιλοσοφικές ερωτήσεις δεν θα έπρεπε να δίνονται, αλλά να αναπτύσσονται ή τουλάχιστον να συμπληρώνονται από κοινού από τα βιοκοσμικά καθημερινά περιβάλλοντα των μαθητών. Διότι κάθε κατηγορία γνώσης, τόσο η επιστημονική όσο και η αναστοχαστική γνώση που παράγει ο αναστοχασμός (Reflexion), συγκροτούνται και προσδιορίζονται από τον κοινωνικό βίοκοσμο. Έτσι οι μαθητές θα αποκτήσουν και θα αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες να χρησιμοποιούν έννοιες οι οποίες μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν σε συνάφεια με φιλοσοφικούς στοχασμούς και προβληματισμούς. Σαφώς η ιδιαίτερη δυσκολία είναι να επιτευχθεί η συσχέτιση ανάμεσα στην υποκειμενική κατανόηση του προβλήματος με την αντικειμενικότητα των φιλοσοφικών ζητημάτων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Το τελευταίο, με τη σειρά του, είναι ουσιαστικό όχι μόνο για τη σύσταση του συνειδητοποιήσεως του προβλήματος με φιλοσοφική έννοια, αλλά μάλλον καταδεικνύεται ως το θεμελιώδες κίνητρο που θα κινητοποιήσει τους μαθητές να αρχίσουν να μαθαίνουν, να παράγουν και να αναπαράγουν αυθεντικό, προσωπικό λόγο ως αποτέλεσμα επίλυσης προβλημάτων, μιας συστηματικής προσπάθειας προβληματοθεσίας. Πρέπει να κατανοήσουν και να αποδεχθούν την αξία της σκέψης, ότι δεν είναι πρώτη ανάγκη η γνώση θεωριών, αλλά η ερωτηματοθεσία, καντιανής προέλευσης: τι μπορώ να ξέρω, τι να κάνω, τι ελπίζω, ποιος είμαι, τι είναι ο άνθρωπος, όχι ειδωμένα από την πλευρά ενός ειδικού, αλλά στο πλαίσιο της προσωπικής ανησυχίας, αυτοσυνειδησίας, ως μέρος μιας φιλοσοφικής κουλτούρας που πρέπει να συγκροτηθεί, μέσω της πρόκλησης συζήτησης και διαλόγου. (Runtenberg, 2016)

Μεθοδολογικά από τη φαινομενολογική ανάλυση αντιλήψεων, ενδιαφερόντων με αναφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις συγκεκριμένων ατόμων μπορούν να μεταβούν στην ερμηνεία αμφισβητούμενων φιλοσοφικών θέσεων, αξιολογικών τοποθετήσεων, δράσεων, αξιοποιώντας σε διαλεκτικό επίπεδο τη διαλογική αποδοχή ή άρνηση παραδεδομένων, παγιωμένων αντιλήψεων ή τη συμπλήρωσή τους με κριτικές παρατηρήσεις και επισημάνσεις που να θέτουν καίρια ζητήματα αναθεώρησης ή επανερμηνείας τους.

Αυτός ο προσανατολισμός μπορεί να εξηγηθεί ιστορικοφιλοσοφικά καθόσον η διδακτική του μαθήματος της φιλοσοφίας οφείλει να είναι προσανατολισμένη –πράγμα που και η ίδια η φιλοσοφική σκέψη, εγγενώς, πραγματώνει-σε συνάφεια προς το ισχύον ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, τους κοινωνικούς και αξιακούς προσανατολισμούς της εκάστοτε εποχής, ειδικότερα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από τον πλουραλισμό των αξιών, τον πληθωρισμό της γνώσης και τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. (Tiedemann, 2013) Συνήθως η δομή των προς διερεύνηση και αναστοχασμό φιλοσοφικών προβλημάτων διαρθρώνεται σε μια αντινομική βάση, σε μια αντίθεση μεταξύ δύο θέσεων, θεωριών, αξιωμάτων ή αξιώσεων. (Runtenberg, 2016) Η αντιπαραθετική αποτελεί το παραγωγικό, δημιουργικό συστατικό της φιλοσοφικής μάθησης και άσκησης, το πρωταρχικό στοιχείο που πρέπει να αναδεικνύεται συστηματικά, στο εκάστοτε

θεωρητικό, εννοιολογικό πλαίσιο ως μεθοδολογική πρακτική στην προώθηση της επιχειρηματολογικής, κριτικής ή και μετακριτικής σκέψης. Κινητήριος μοχλός στο φάσμα από τον εντοπισμό, έως την ερμηνεία και την αναστοχαστική αξιολόγηση των εξεταζόμενων προβλημάτων διακριβώνεται, ως επί το πλείστον, η σαφής, προσεκτική και θεματικά οριοθετημένη διατύπωση των φιλοσοφικών ερωτημάτων, ως φορέων της εγγενούς απορίας που διαποτίζει τον φιλοσοφικό λόγο. Η φιλοσοφία, ως κουλτούρα ερωτήσεων και όχι απαντήσεων και αποφάσεων ή λύσεων με τεχνοκρατικό χαρακτήρα, πρέπει αφευατής να κατανοηθεί ως αυτό-διαμορφωτική δυνατότητα της κοινωνικής εμπειρίας. (Lacina, 2014).

Η κριτική αξιοποίηση του μαθήματος της φιλοσοφίας μπορεί να καλλιεργηθεί όσο η φιλοσοφική γνώση δεν εγκαταλείπεται στον δογματισμό οντολογικών ή μεταφυσικών θεμελιώσεων ή ενός μονόπλευρου θετικιστικού τεχνικού λόγου που διαπερνά και ορίζει «ανενόχλητα» όλα τα επιστημονικά-μαθησιακά πεδία της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, όσο αναδεικνύεται η ενοποιημένη προσέγγιση της γνώσης που αναφέρεται στην αλληλένδετη αξιοποίηση θεωρίας και πράξης, ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα κοινά γνωστικά ενδιαφέροντά τους και να πραγματοποιούν γνωστικές επεκτάσεις και διασυνδέσεις (Φλουρής-Κρίκας, 2009)

Αυτό θεωρώ ότι αποτελεί την πραγματική δυσκολία αλλά και την ελάχιστη προϋπόθεση που θα καταστήσει δυνατή την «γεγονότητα» του μαθήματος της φιλοσοφίας χωρίς γνωσιοθεωρητικές αμφισημίες και αμφιταλαντεύσεις, καθώς θα δώσει τη δυνατότητα να αρθεί ο δυισμός ανάμεσα σε μαθητή και αναλυτικό πρόγραμμα, ο οποίος αποτελεί άμεση συνέπεια του δυισμού γνωστικού υποκειμένου και γνωστικού αντικειμένου. (Φλουρής-Κρίκας, 2009). Η καθολική μόρφωση ως μετα-στόχος της φιλοσοφίας, απαιτεί οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές ικανότητες για όλα τα δυνατά πεδία της ζωής τους, μια καθολική κριτική εξέταση, πέρα από την απλή απόκτηση γνώσεων και δυνατοτήτων σε συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές της γνώσης, επιπρόσθετα τη δημιουργία προϋποθέσεων που θα τους επιτρέψει περαιτέρω και την απόκτηση γνώσεων, εννοιών, δεξιοτήτων και μορφωτικών αξιών ικανών για πιθανό μετασχηματισμό της γνώσης.

Η κριτική στάσεων, απόψεων, πρακτικών, θεσμών, κοινωνικών συνθηκών, θα έδινε και επικαιρικό νόημα στην ενασχόληση των μαθητών με τη φιλοσοφία. Αρχικά θα έπρεπε να μάθουν να μην θέτουν ανυπόστατες καθολικές αξιώσεις, να μάθουν να κάνουν διακρίσεις, διότι, σε άλλη περίπτωση, η κριτική γίνεται γενικευτική. Να αντιληφθούν πως η κριτική έχει χρονικό ορίζοντα, εφόσον στο μέλλον τα πράγματα μπορούν να αξιολογούνται με διαφορετική προοπτική. Επομένως χρειαζόμαστε την καλλιέργεια μιας εποικοδομητικής κριτικής που δεν πρέπει πάντοτε ρητά να κατονομάζει αυτό που θα ήταν καλύτερο, αλλά που να το αιτιολογεί. Η φιλοσοφική διαπραγματεύση με ένα θέμα δεν πρέπει να αποτελέσει μια μονολογική σχέση αλλά να κατανοηθεί διαλεκτικά, κριτικά, έτσι ώστε ως διαλεκτική συνεισφορά να εκπαιδεύει την κριτική τους ανάγνωση και να τους μάθει να οικοδομούν τις δικές τους συγκλίνουσες ή αντιτιθέμενες αφηγήσεις.

Αυτή η αλλαγή «παραδείγματος» καταδεικνύει την αναγκαιότητα αντικατάστασης του εφαρμοσμένου προγράμματος που συντηρεί την αποσπασματικότητα και τον κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων στη διδακτική της φιλοσοφίας, ο οποίος συμβάλλει στο να αναπαράγουν οι μαθητές τον επιφανειακό, στατικό και απομνημονευτικό χαρακτήρα της μάθησης. Ως εκ τούτου παρεμποδίζουν τη μεγαλύτερη πλειονότητα να κατανοήσουν σε βάθος και με επάρκεια τις γνωσιακές όψεις του επιστητού. Η επιμονή στη διαθεματική-κριτική προσέγγιση της φιλοσοφικής γνώσης παρέχει στους μαθητές εύρος και βαθύτερη κατανόηση, καθιστώντας τη διδακτέα ύλη πιο ουσιώδη, καθώς τη συσχετίζει με την καθημερινή ζωή προσθέτοντας τη βιωματικότητα. (Engels, Goergen, 2013)

### Επίλογος

Η αποτελεσματική υλοποίηση του στόχου αυτού, πέρα από διαδικασίες, όπως η χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, απαιτεί και τον επιστημολογικό εκσυγχρονισμό της φιλοσοφικής γνώσης, την εμπειρική επαλήθευση της στη δημιουργική ζωντανή διάστασή της. Επί παραδείγματι, σήμερα, που το διαδίκτυο αποτελεί μορφή διεύρυνσης του εαυτού των εφήβων και αυτός βυθίζεται αδιάκοπα σε μια πλημμυρίδα εικόνων, οι οποίες αλλάζουν ασταμάτητα, είναι φανερό ότι αδυνατεί να διακρίνει την εικόνα από τη ζωή, το φαινόμενο από το υπαρκτό. Στο μάθημα της φιλοσοφίας πρέπει να μπορεί να αντιταχθεί στην ολοκληρωτική παρουσία της εικόνας ή να συμφιλιωθεί ή να αντιταχθεί. Μπορεί να υπάρξει μια φιλοσοφία της εικόνας; Υποκειμενική ή αντικειμενική; Χρειαζόμαστε σύμφωνα με την πλατωνική αλληγορία του σπηλαίου νέους φιλοσόφους και νέα φιλοσοφία. Άλλωστε μπορεί κάποιος να παραμείνει στην ίδια θέση όταν οι σκιές είναι οι νέες ιδέες; Η ψηφιακή επανάσταση κυριαρχεί γύρω μας και οι μαθητές ως «φιλόσοφοι» καλούνται και πρέπει να πάρουν θέση. Πως το facebook επηρεάζει την ταυτότητα του εφήβου; Πως η google διευρύνει το πνεύμα μας; Τι σημαίνει προστασία της ιδιωτικής ζωής στον ψηφιακό κόσμο; Χρειαζόμαστε μια νέα ηθική για τα παιχνίδια στον υπολογιστή;

Συναρπαστικά ερωτήματα τα οποία για να απαντηθούν δεν επαρκούν οι θέσεις του Φουκώ ή του Ντελέζ. Χρειαζόμαστε έναν φιλοσοφικό στοχασμό ο οποίος θα βοηθήσει τους νέους να κατανοήσουν καλύτερα τις ψηφιακές μορφές ζωής, τις ευκαιρίες και τους κινδύνους, νέο λεξιλόγιο, νέες διδακτικές μεθόδους, νέα μοντέλα σκέψης, με νηφαλιότητα και χωρίς προκαταλήψεις. Άλλωστε και ο Σωκράτης θα χαιρόταν σήμερα εφόσον οι φιλόσοφοι θα μπορούσαν να συναντηθούν στη νέα ψηφιακή «αγορά».

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Engels, H., Goergen, K. (2013). *Abi Philosophie: Mehr wissen. Mehr können*, Schöningh:Berlin

- Franzen, H. (2009). *EinFach Philosophieren ,Unterrichtsmodelle / Ethisch urteilen*, Schöningh:Berlin
- Habermas, J., (1990) *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*,, μτφρ., Α.Οικονόμου Αθήνα: Πλέθρον
- Lacina, K.(2014).*Reflexionen. Das Philosophiebuch*. Hölder-Pichler-Tempsky:Wien
- Martens, E.(2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert:Hannover.
- Περπερίδης Παύλος (2010). Μαθαίνω Φιλοσοφία ή μαθαίνω να φιλοσοφώ; Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση στο μάθημα: Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου. [www.elliepek.gr/documents/50\\_synedrio\\_eisigiseis/Perperidis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/50_synedrio_eisigiseis/Perperidis.pdf)
- Peters, J., Peters, M. (2019). *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte (Kindle Ausgabe)*, Hamburg: Felix Meiner
- Runtenberg, Cr. (2016). *Philosophie-didaktik, Lehren und Lernen*, Paderborn: Wilhelm Fink
- Thein, Ch. (2020). *Philosophische Bildung und Didaktik, Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*, Berlin:Metzler
- Tiedemann, M.(2013) „Problemorientierte Philosophiedidaktik“. Στο: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1* , σελ. 85-96.
- Φλουρής, Γ., Κρίκα, Ε. (2009). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών, στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δερμετζή (επίμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* , σελ. 67-87.

## Η διαφοροποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας

*Τσαπρούνης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Η σύγχρονη τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συγκεράσουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ίσως την πιο κατάλληλη διδακτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι αρκετές και καθοριστικής σημασίας. Η διαφοροποίηση διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή (Tomlinson, 2005) απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη κάτι που θα πρέπει να γνωρίσει διεξοδικά μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση. Οι προϋποθέσεις για μια αληθινά αποτελεσματική διαφοροποίηση είναι η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού ώστε να διευκολύνεται η πράξη της διαφοροποίησης και η αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** διδασκαλία, διαστάσεις, στρατηγικές διαφοροποίησης

### Εννοιολογική προσέγγιση

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Watts-Taffe, Laster, Broach, Marinak, McDonald Connor & Walker-Dalhousie (2012) είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Ο Bearne (1996, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2014: 170) ορίζει τη διαφοροποίηση ως μια προσέγγιση στην οποία Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέθοδοι, πηγές, δραστηριότητες και τελικό αποτέλεσμα αλλάζουν, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτά που χρειάζεται ο κάθε μαθητής. Ο Φύκαρης (2014) παραθέτει και άλλους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (π.χ. ορισμοί που έχουν δώσει οι Klafki, Tomlinson, Κανάκης και Κουτσελίνη). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των ορισμών είναι η έμφαση που δίνεται στο να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών τους. Ο Αργυρόπουλος (2013) αναφέρει ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αλλάζουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Η Δημητριάδου (2016) προσθέτει ότι αυτό που μπορεί να διαφοροποιηθεί είναι και οι στόχοι, οι μέθοδοι, ο βαθμός δυσκολίας, το είδος συμμετοχής, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ορίζεται, επίσης, και ως η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας και κατάλληλων υλικών για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Koutselini & Agathangelou 2009).

Στόχος της διαφοροποίησης είναι η «αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών» άσχετα από το φύλο, την επίδοση, την οικονομική δυνατότητα και την καταγωγή που έχουν (Δημητριάδου, 2016: 189). Ο Bearne (1996, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2014: 170) αναφέρει ότι στόχος της είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής. Η Βαλιαντή (2015) επισημαίνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει τα ερείσματά της στη θεωρία του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον ενεργό ρόλο των μαθητών κατά την οικοδόμηση της γνώσης, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις που έχουν με το περιβάλλον τους.

### **Διαστάσεις και άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει δύο διαστάσεις. Σχετικά με την πρώτη διάσταση, αυτή της ισονομίας, πρέπει να ειπωθεί ότι με τη διαφοροποίηση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ισονομία σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, δεδομένου ότι το χάσμα της επίδοσης μειώνεται, ειδικά όταν η διαφοροποίηση εφαρμόζεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθεί τη διάσταση της ισονομίας, αφού δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και πέρα από αυτό, δίνει και ευκαιρίες για την προσωπική ανάπτυξη του καθενός, άσχετα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του κάθε μαθητή (Valiande, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Η δεύτερη διάσταση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η ποιότητά της. Όπως επισημαίνουν οι Valiande et al. (2011), η ποιότητα φαίνεται από τη θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών με βάση τα πρότυπα της διαφοροποίησης συνέβαλε στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) αναφέρουν ως διαστάσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας την οργανωτική και την παιδαγωγική διάσταση.

- Η οργανωτική διάσταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τον χώρο της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, αυτή η διάσταση αναφέρεται στον χώρο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός οργανώνεται, την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων, τον ρυθμό του μαθήματος, τον αριθμό των ασκήσεων, την έκταση των υλικών και της ύλης, τον αριθμό των μέσων και των δραστηριοτήτων και τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης.
- Η παιδαγωγική διάσταση αφορά στον σκοπό και τον στόχο της διδασκαλίας, το περιεχόμενό της, το τελικό προϊόν και το αποτέλεσμα, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τέλος, την ανατροφοδότηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μόνο μία εκπαιδευτική πρακτική, αλλά πολύ περισσότερο είναι μια κοινωνική διαδικασία, αφού εξασφαλίζει ανεξαιρέτως σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες και

δυνατότητες, ικανοποιώντας πάντα τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές του καθενός. Όπως αναφέρουν οι Kalantzis & Cope (2013), η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, επειδή η επιτυχία στο σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική κινητικότητα και άρα, με τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης κάποιου. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ότι προωθεί τη χειραφέτηση των μαθητών, κάτι που μπορεί να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. (Koutselini & Agathangelou 2009). Η διαφοροποίηση λαμβάνει υπόψη της τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών. Η διαφορετικότητα δεν έχει να κάνει με την αδυναμία ή την αριστεία, αλλά αντιθέτως, είναι ένας δημιουργικός παράγοντας για μια πιο ποιοτική διδασκαλία (Koutselini & Agathangelou 2009).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι χρήσιμο να γίνει λόγος και για τους άξονες με βάση τους οποίους γίνεται αυτή η διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) αναφέρουν ως άξονες το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον. Με την αξιοποίηση αυτών των αξόνων, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες, αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και έτσι, να τους τραβήξει το ενδιαφέρον, κάτι το οποίο αν δεν υπάρχει, θα έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών.

### **Αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2011), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει κάποιες αρχές. Οι αρχές αυτές είναι:

- *η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας,*
- *η εφαρμογή ευέλικτων προγραμμάτων,*
- *η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα,*
- *η παροχή πολλαπλών ευκαιριών και δυνατοτήτων για μάθηση και*
- *η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα και δυσκολίες.*

Άλλες αρχές είναι η ύπαρξη αρκετού χρόνου για τη λύση κάποιου ζητήματος από μέρος των μαθητών, η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης και τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

### **Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Ο όρος στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας αναφέρεται στις «μεθοδολογικές προτάσεις» για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας και έχει ως στόχο να ανταποκριθεί σε αυτό που χρειάζονται οι μαθητές και να παρέχει κίνητρα σε αυτούς,



έτσι ώστε να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 207).

Κάποιες τέτοιες στρατηγικές είναι οι εξής:

- η ιεράρχηση και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων: Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων αποτελεί τη βάση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην εν λόγω στρατηγική, οι δραστηριότητες είναι οργανωμένες από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες και από τις προαπαιτούμενες γνώσεις στις βασικές και μετασχηματιστικές γνώσεις. Στις ιεραρχημένες δραστηριότητες, οι αρχικές δραστηριότητες αφορούν στην αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν οι μαθητές, ενώ οι μετέπειτα δραστηριότητες έχουν να κάνουν με την κατανόηση της νέας γνώσης από μέρους των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων αφορά στους ποικίλους δρόμους με τους οποίους οι μαθητές φτάνουν στην ίδια πυρηνική γνώση. Η διαβάθμιση δεν αναφέρεται σε ένα πράγμα, αλλά σε πολλά, όπως είναι για παράδειγμα το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, η μαθησιακή ετοιμότητά τους κτλ. Στις διαβαθμισμένες δραστηριότητες συνήθως υπάρχουν τρεις κατηγορίες: αυτοί που είναι κάτω από το μέσο επίπεδο, αυτοί που είναι πάνω και αυτοί που βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο (Tomlinson, 2010 Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- η ασύγχρονη εργασία: Άλλη μία στρατηγική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η ασύγχρονη εργασία των μαθητών, η οποία είναι η συμμετοχή των μαθητών σε ποικιλία δραστηριοτήτων με βάση τον ρυθμό εργασίας και μάθησης που έχουν. Η συγκεκριμένη στρατηγική ευνοεί και τους αδύνατους, αλλά και τους καλούς μαθητές, καθώς οι πρώτοι μπορούν να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες με τον δικό τους ρυθμό, ενώ οι δεύτεροι να εργαστούν σε πιο δύσκολες δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- η ευέλικτη ομαδοποίηση: Με την ευέλικτη ομαδοποίηση, που αποτελεί και αυτή μία ακόμα στρατηγική, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ορίσει με πόσα άτομα θα εργαστεί ο κάθε μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, κάποιος μαθητής θα εργαστεί είτε μόνος του είτε ως μέρος κάποιας δυάδας ή ομάδας. Και με αυτήν τη στρατηγική επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Με την ευέλικτη ομαδοποίηση, οι μαθητές μπορούν και εργάζονται σε πλήθος δραστηριοτήτων με κάθε μαθητή είτε αυτός είναι αδύνατος είτε όχι (Mitchell & Hobson, 2005).
- οι γωνιές της τάξης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017): Στις γωνιές μάθησης, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες και με διάφορα υλικά. Οι γωνιές ενδιαφερόντων έχουν τα εξής γνωρίσματα: πρώτον, ο χώρος της διδασκαλίας είναι χωριστός από τις γωνιές, δεύτερον, υπάρχει καθορισμένος χρόνος για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και τρίτον, τα υλικά είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν εύκολα πρόσβαση σε αυτά (Manzone, 2013).

- Μία άλλη στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η σύνθετη διδασκαλία η οποία έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, καθώς είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα των μαθητών τα οποία οφείλονται στην ετερογένειά τους. Με τη σύνθετη διδασκαλία, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, των οποίων κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω των σύνθετων διδακτικών στόχων που τίθενται. Σε αυτή την στρατηγική, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά και να διευκολύνει τους μαθητές, καθώς επίσης, και να πηγαίνει σε κάθε ομάδα (Tomlinson, 2010).
- Επόμενη στρατηγική είναι οι τροχιακές μελέτες οι οποίες είναι μελέτες που πραγματοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές, καθιστώντας τους ανεξάρτητους ερευνητές. Σε αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Η διάρκεια αυτής της στρατηγικής κυμαίνεται από τρεις έως έξι εβδομάδες (Tomlinson, 2010). Τα σημεία αφόρμησης είναι μια στρατηγική η οποία αναφέρεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών. Κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής, κάποιο θέμα με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές αναλύεται με πέντε διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος περιλαμβάνει την αφήγηση μιας ιστορίας σχετικής με το θέμα (αφηγηματικό σημείο αφόρμησης), ο δεύτερος την αξιοποίηση αριθμών (λογικό-ποσοτικό σημείο αφόρμησης), ο τρίτος την εξέταση των γλωσσικών στοιχείων του θέματος, όπως είναι για παράδειγμα το λεξιλόγιο (θεμελιακό σημείο αφόρμησης), ο τέταρτος στην έμφαση στα αισθητηριακά γνωρίσματα του θέματος (αισθητικό σημείο αφόρμησης) και ο πέμπτος στην αξιοποίηση της άμεσης εμπειρίας, όπου πραγματοποιείται η σύζευξη του θέματος με τα βιώματα και τις εμπειρίες του μαθητή (εμπειρικό σημείο αφόρμησης) (Tomlinson, 2010).
- Τα μαθησιακά συμβόλαια είναι και αυτά μια στρατηγική με βάση την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα τμήμα όσων θα μάθουν, καθώς και τις συνθήκες στις οποίες θα εργαστούν (Tomlinson, 2010). Το μαθησιακό συμβόλαιο αποτελεί στην ουσία συμφωνία είτε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είτε ανάμεσα στους μαθητές για δράσεις που θα υλοποιηθούν. Με αυτή την πρακτική επιλύονται τυχόν συγκρούσεις και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μέσα στην αίθουσα (Δημητριάδου, 2016).
- Μία τελευταία στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η μάθηση με τη λύση ενός προβλήματος. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο πρέπει να λύσουν. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές εντοπίζουν τις πηγές που θα τους βοηθήσουν στην αναζήτηση πληροφοριών, παίρνουν αποφάσεις για το πως θα μπορούσε να λυθεί το εν λόγω πρόβλημα και στο τέλος, αξιολογούν την λύση που εφάρμοσαν. Όπως γίνεται φανερό, και με αυτή τη στρατηγική, επιτυγχάνεται ο ενεργός ρόλος των μαθητών (Tomlinson, 2010).

## Τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Υπάρχουν αρκετές τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση πάντα την ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson, 2001 Κουτσελίνη, 2008). Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των τεχνικών διαφοροποίησης, θα ήταν χρήσιμο να γίνει σαφής η διαφορά ανάμεσα στις στρατηγικές διαφοροποίησης και τις τεχνικές διαφοροποίησης. Οι πρώτες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την κάνει πράξη, ενώ οι δεύτερες αφορούν «μοντέλα δραστηριοτήτων» και πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασίες αγκυροβολίας, τα δελτία (εισόδου, πορείας και εξόδου), η τεχνική ΡΑΦΤ κτλ. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 230). Οι εργασίες αγκυροβολίας αποτελούν δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται ένας μαθητής και όχι απαραίτητα όλοι οι άλλοι μαθητές. Σε κάθε τάξη υπάρχουν και αδύνατοι και καλοί μαθητές οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητές τους την ίδια ώρα. Με αυτήν την τεχνική, ευνοούνται και οι δύο κατηγορίες μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στα δελτία οι μαθητές καλούνται να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να απαντήσουν γραπτώς σε κάποια ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός.

Υπάρχουν τρία είδη δελτίων: το δελτίο εισόδου, το δελτίο πορείας και το δελτίο εξόδου. Το πρώτο, χρησιμοποιείται στην αρχή της διδασκαλίας με στόχο την αρχική αξιολόγηση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές αναφορικά με την ενότητα που θα διδάξει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το δελτίο πορείας δίνεται σε κάποια στιγμή της διδακτικής ώρας που ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική, έτσι ώστε να δει τη μαθησιακή πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τον τρόπο που θα συνεχίσει τη διδασκαλία του στο υπόλοιπο της ώρας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το δελτίο εξόδου χορηγείται με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει με άτυπο τρόπο τον βαθμό στον οποίο κατανόησαν και έκαναν κτήμα τους οι μαθητές τη νέα γνώση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η τεχνική ΡΑΦΤ είναι ένας πίνακας ο οποίος περιέχει τέσσερις στήλες, μία στήλη για το κάθε αρχικό γράμμα (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα και Τίτλος). Ο Ρόλος αναφέρεται σε αυτό που θα ενσαρκώσει κάποιος μαθητής, το Ακροατήριο αναφέρεται σε αυτούς στους οποίους θα απευθυνθεί ο μαθητής, η Φόρμα στη μορφή που θα έχει το κείμενο, έτσι ώστε να μεταδοθεί το μήνυμα στους ακροατές και ο Τίτλος ο οποίος είναι το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής είναι οι δημοσιογράφοι (Ρόλος), οι οποίοι απευθύνονται στους αναγνώστες (Ακροατήριο) μέσω ενός άρθρου (Φόρμα) με τίτλο που αναφέρεται στην οικολογική καταστροφή στη θάλασσα (Τίτλος) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 253). Ο Φύκαρης (2013) αναφέρει ως τεχνικές την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας με βάση τους ίδιους τους μαθητές και την παροχή ευκαιριών μέσα από την ενεργοποίηση της φαντασίας

και της περιέργειας των μαθητών. Επίσης, εξάγει και τη σημασία του παιχνιδιού για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Βασικές Αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 27 - 59). Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Στ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2011). Διαφοροποίηση της Σχολικής Εργασίας: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις. Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών. Δράση 4: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Μελών της Εκπαιδευτικής Κοινότητας.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης (μτφ. Γιώργος Χρηστίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε Τάξεις μεικτής Ικανότητας. Λευκωσία.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human Rights and Equity in Teaching, in Ross, A. (ed) Human Rights and Citizenship Education. London: CiCe, pp. 237 – 243. Available at: <http://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/English/HumanRightsAndEquityinTeaching.pdf>
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης. Αθήνα: Πεδίο
- Manzone, J. A. (2013). The Elements of a Differentiated Curriculum for Gifted Students: Transfer and Application Across the Disciplines. University of Southern California

- Mitchell, L. & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2ndEd.). Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφ. Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και Δυνατότητες της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Valiande, St. A., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011, January). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: It's impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Available at: <https://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66, 303-314.

**Η επιχειρηματολογία αλλιώς:  
Ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας και μία διδακτική εφαρμογή**

*Αδαμόπουλος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Α.Π.Θ.*

**Περίληψη**

Η επιχειρηματολογία κατέχει κομβικό ρόλο στα ΑΠ της Νεοελληνικής Γλώσσας, ωστόσο προσεγγίζεται με έναν τρόπο τυποποιημένο και δύσκαμπτο. Γι' αυτόν τον λόγο, προτείνεται ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας βασισμένο στην προσέγγιση του Τουλμίν. Βασικό του γνώρισμα είναι η ευελιξία του και η συνακόλουθη δυνατότητα εφαρμογής του σε ένα μεγάλο εύρος συλλογισμών, η περιορισμένη χρήση μεταγλώσσας και – το κυριότερο– η δυνατότητα που παρέχει να συνδέεται η πρόσληψη με την παραγωγή της επιχειρηματολογίας και την αξιολόγηση των παραγόμενων από τους μαθητές συλλογισμών. Η παρουσίαση του μοντέλου συνοδεύεται από μία διδακτική εφαρμογή του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επιχειρηματολογία, Νεοελληνική Γλώσσα, διδακτική εφαρμογή

**Το μοντέλο και η σύνδεσή του με τη θεωρία της επιχειρηματολογίας και το ΑΠ**

Η επιχειρηματολογία συνιστά βασικότερη παράμετρο και θεμελιώδη δεξιοτητα. Όπως είναι αναμενόμενο, στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο επιχειρείται η προσέγγιση στο πεδίο της επιχειρηματολογίας. Ωστόσο, αυτή θα θεωρούνταν μάλλον περιστασιακή, καθώς συστηματικά μόνο σε δύο περιπτώσεις γίνεται λόγος για αυτήν. Αφενός στο εγχειρίδιο της Α' Λυκείου σε συσχέτιση με την αιτιολόγηση ως τρόπο ανάπτυξης και πιο συστηματικά στη Γ' Λυκείου. Εκεί το λογικό επιχείρημα προσεγγίζεται με την οπτική της αριστοτελικής τυπικής Λογικής (προκειμένες, συμπεράσμα, τεκμήρια) με τρόπο τυποποιημένο (εντοπισμός μέσου όρου) και –το κυριότερο– με συνοπτικά αποσπάσματα τεχνητά και αποπερικειμενοποιημένα.

Αυτό επιφέρει το εξής παράδοξο φαινόμενο: Η εμβάθυνση στην επιχειρηματολογία συντελείται στο πλαίσιο της πρόσληψης ενός κειμένου και όχι κατά το στάδιο της παραγωγής λόγου και της συνακόλουθης αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα διαπιστώνεται ένα νεφελώδες τοπίο ως προς τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει την επιχειρηματολογία των ίδιων του των μαθητών. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που διδάσκουν συστηματικά ως «θεωρητική» γνώση τις αρχές της επιχειρηματολογίας, στην πράξη δυσκολεύονται να εφαρμόσουν αυτές τις αρχές που δίδαξαν (Αδαμόπουλος, 2020: 275). Αυτή η αμηχανία ανάγεται στην εμμονή για τυποποίηση των συστατικών, δίχως να υπολογίζεται η μοναδικότητα οποιουδήποτε συλλογισμού.

Για τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα διδακτική και μεθοδολογική πρόταση προτείνεται η αξιοποίηση ενός εναλλακτικού μοντέλου διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας. Το μοντέλο αυτό λειτουργεί με τρόπο περισσότερο ευέλικτο και «ανοιχτό» προς τις πολυάριθμες εκδοχές της επιχειρηματολογίας στα ποικίλα κειμενικά είδη.

Θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης συνιστά το μοντέλο ανάλυσης της επιχειρηματολογίας του Toulmin.

Τα συστατικά ενός επιχειρήματος σύμφωνα με το μοντέλο του Toulmin είναι τα εξής:

Πρωταρχικό στοιχείο είναι η θέση που υποστηρίζεται (claim). Προβλέπεται, μάλιστα, και η περίπτωση κατά την οποία δεν παρατηρείται μόνο μία αποδεικτέα θέση αλλά προηγείται μία δευτερεύουσα (subclaim), σαν ένα πρώτο συμπέρασμα που λειτουργεί ως βάση επέκτασης προς ένα τελικό. Η εκκίνηση του συλλογισμού θεμελιώνεται σε δεδομένα-στοιχεία που δίνονται (data-evidence), η σχέση των οποίων με το συμπέρασμα εξασφαλίζεται με τις επικυρωτικές αρχές/ εγγυητές (warrants), δηλαδή τις αιτιολογήσεις, τις λογικές αρχές, τις γενικεύσεις, τις αιτιοκρατικές σχέσεις που λειτουργώντας συμπληρωματικά στα τεκμήρια πιστοποιούν για την καταλληλότητα των δεδομένων αυτών και αποτελούν το συνδετικό ιστό μέσω του οποίου θα προκύψει το συμπέρασμα και θα συντελεστεί η πειθώ. Στην ουσία πρόκειται για εκείνες τις γέφυρες που εκπροσωπούν παγιωμένες αντιλήψεις με ισχύ αξιώματος, ώστε να είναι αποδεκτές. Οι επικυρωτικές αρχές ενδέχεται να έχουν τα δικά τους αντίστοιχα δεδομένα που τις ισχυροποιούν και στηρίζουν το συμπέρασμα, τις βάσεις (backing), με τη μορφή θεωρητικών σχημάτων ή εμπειρικών στοιχείων. Συμπληρωματικά συστατικά του επιχειρήματος είναι ο υπολογισμός των αντεπιχειρημάτων που αντίστοιχα παραπέμπει στην άσκηση ενστάσεων στους εγγυητές (rebuttal) και οι περιορισμοί (qualifiers) που τίθενται στο σκεπτικό και προέρχονται από τον υπολογισμό των αντεπιχειρημάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα και κατ' επέκταση η πειστικότητα, όπως και για να αξιοποιηθούν οι αναμενόμενες ενστάσεις και με αυτόν τον τρόπο να εξουδετερωθούν (Toulmin et al., 2002: 51-51, 85).

Μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρος στην παραπάνω προσέγγιση είναι η προσθήκη από τον Toulmin της οπτικής της αλυσίδας «συστατικών», στο πλαίσιο της οποίας εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Αυτή η σύλληψη της συγκολλητικής δόμησης των συλλογισμών εγγυάται τη διαμόρφωση ενός πολύ πιο ευέλικτου μοντέλου το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως αρτιότερη βάση ανάλυσης ενός μεγαλύτερου εύρους επιχειρημάτων. Ειδικά, αυτό το σημείο κρίνεται κομβικό, δεδομένου ότι η βασική αδυναμία της προτεινόμενης στα σχολικά εγχειρίδια μεθόδου προσέγγισης της επιχειρηματολογίας θεωρείται ιδιαιτέρως δύσχρηστη στην περίπτωση που ο μαθητής καλείται να την εφαρμόσει σε ένα αυθεντικό επιχειρηματολογικό κείμενο και όχι σε «εργαστηριακά» (πλαστά) παραδείγματα.

Στο μοντέλο του Toulmin, ωστόσο, η εστίαση βρίσκεται σε μία αυστηρή και –στον βαθμό του εφικτού– ολοκληρωμένη αποτύπωση των δομικών στοιχείων του επιχειρήματος. Το αποτέλεσμα είναι να αθροίζεται μία πληθώρα όρων και στο πλαίσιο της ανάλυσης ενός εκτενούς και σπονδυλωτού συλλογισμού να προκύπτουν πολύπλοκα δομικά σχήματα. Γι' αυτόν τον λόγο μία αυτούσια «γείωση» του μοντέλου στο σύνολό του δεν θα ήταν αποτελεσματική και θα δυσχέραινε την προσπάθεια των μαθητών (αλλά και των εκπαιδευτικών) να κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της άρτιας επιχειρηματολογίας. (Toulmin et al., 2002: 244). Αντ' αυτού κρίνεται αναγκαίο να

επιλεγούν εκείνα τα συστατικά του μοντέλου που σε μεγάλο βαθμό συνάδουν με την εμπειρική πρακτική του ελέγχου των επιχειρημάτων (λόγου χάρη, κατά την αξιολόγηση ενός μαθητικού επιχειρήματος). Συν τοις άλλοις, μία πιο εύχρηστη και απλουστευτική προσέγγιση του μοντέλου του Toulmin μπορεί να περιοριστεί στον έλεγχο του πλήθους των σκεπτικών που στηρίζουν μία θέση και ο υπολογισμός –όπως και η προσπάθεια ανάιρεσης– της αντεπιχειρηματολογίας (Nussbaum & Schraw, 2007: 89). Από την άλλη πλευρά, κρίνεται σημαντική και η ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης στην επιχειρηματολογία. Η συσχέτιση της κεντρικής αποδεικτέας θέσης με την επικοινωνιακή περίσταση παραπέμπει ευθέως στη Πραγμαδιαλεκτική προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η βαρύτητα στρέφεται στον αποδέκτη και το περιεχόμενο, οπότε η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται με την οπτική της συζήτησης και της αλληλεπίδρασης (Van Eemeren & Grootendorst, 2004: 52-57).

Βάσει των παραπάνω παραδοχών και προκειμένου το επιχείρημα να συσχετιστεί με ένα επικοινωνιακό συμβάν, το οποίο συνίσταται είτε σε μία προφορική δήλωση ή προτροπή κλπ. είτε σε μία κειμενική κατασκευή είτε σε μία ενότητά της στην οποία αναλύονται ποικίλες θεματικές, προτείνεται το παρακάτω μοντέλο.

Με γνώμονα τον περιορισμό της ορολογίας και την χρήση οικείας γλώσσας προτείνεται η χρήση μόνο των εξής όρων: «κεντρικός ισχυρισμός», επιμέρους ισχυρισμός/οί», «δεδομένο/α» και «ανασκευή». Ένας συλλογισμός είναι στην ουσία μία αλυσίδα τοποθετήσεων, κατά τη συγκρότηση της οποίας ο πομπός κρίνει αν ένας ισχυρισμός χρήζει περαιτέρω αποδείξεων τις οποίες και παραθέτει. Αυτή η αλληλουχία μπορεί να αναλυθεί με αφετηρία την τελική αποδεικτέα θέση, τον κεντρικό ισχυρισμό, με άλλα λόγια το συμπέρασμα, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία θεωρούνται επιμέρους ισχυρισμοί. Δεν μπορεί να αποκλειστεί και η περίπτωση δύο ισοδύναμων σε βαρύτητα κεντρικών συλλογισμών. Ξεκινώντας από τον τελικό/ βασικό ισχυρισμό, με αντίστροφη πορεία εντοπίζουμε το καθένα συστατικό από ποιο άλλο στοιχείο στηρίζεται- αποδεικνύεται. Ένας ισχυρισμός, ο οποίος δεν ενισχύεται ή αποδεικνύεται αυτομάτως εκλαμβάνεται ως δεδομένο. Η καθεμία μονάδα ενός συλλογισμού (είτε πρόκειται για ισχυρισμό είτε για δεδομένο) δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τα όρια μιας περιόδου, δεδομένου ότι η αιτιολόγηση μιας θέσης μπορεί να συνυπάρχει εντός της ίδιας περιόδου με τη θέση την ίδια («Θεωρώ ότι... διότι...») ή αντίθετα, μία θέση να επαναλαμβάνεται με στόχο την αποσαφήνιση σε δύο περιόδους διαδοχικές ή σε μη διαδοχικές (λ.χ. στην κατακλείδα).

Ένα επιχείρημα συνίσταται σε προτάσεις που λειτουργούν – πάντοτε βάσει της θεώρησης του πομπού – ως δεδομένα, τα οποία τίθενται από αυτόν ως στοιχεία αδιαπραγμάτευτα (κατά τη γνώμη δεν υπάρχει κίνδυνος να αμφισβητηθούν), με υπαρκτό πάντα το ενδεχόμενο να μη συμφωνεί ο δέκτης ως προς το αδιαμφισβήτητο των στοιχείων. Γι' αυτό, και με μία διάθεση όχι μόνο απλοποίησης αλλά και ενίσχυσης της ευελιξίας, ως δεδομένο θα μπορούσε να εκληφθεί ο ισχυρισμός που δεν συνοδεύεται από κάποιο δικό του αποδεικτικό στοιχείο, άρα σχηματικά τίθεται στο τέλος της αλυσίδας.

Συνεπώς, δίνοντας το κέντρο βάρους πλέον στη συνειδητοποίηση ότι κάτι που τίθεται ως στοιχείο το οποίο αποδεικνύει έναν ισχυρισμό μπορεί με τη σειρά του να ενισχυθεί



από ένα άλλο αποδεικτικό στοιχείο, αποφεύγουμε τη σύγχυση, που εύλογα προκαλείται σε μία αλυσίδα αλληλοϋποστηριζόμενων επισημάνσεων, σχετικά με τον αν ένα στοιχείο είναι επικυρωτική αρχή ή δεδομένο. Γι' αυτό και προτείνεται η απόδοση του γνωρίσματος του δεδομένου μόνο σε εκείνα τα στοιχεία που δεν δέχονται κανένα άλλο υποστηρικτικό αποδεικτικό υλικό. Άλλωστε, και στο μοντέλο του Toulmin, ένα δεδομένο δεν είναι δυνατόν να δέχεται ένα άλλο δεδομένο ως υποστηρικτικό υλικό.

Εξίσου σημαντική σε κάθε περίπτωση είναι η σωστή ιεράρχηση των επιμέρους στοιχείων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι πρέπει να εντοπίζονται ισχυρισμοί που τίθενται ως ισοδύναμοι, άρα ο συνδυασμός τους οδηγεί σε έναν άλλο- τελικό ισχυρισμό. Γι' αυτό και η καλύτερη αποτύπωση ενός επιχειρήματος γίνεται με τη μορφή ενός εννοιολογικού χάρτη- πλέγματος, προκειμένου να διακρίνεται: α. ποια θέση λειτουργεί υποστηρικτικά σε άλλη (και ποια είναι η υποστηριζόμενη) όπως και β. ποιες θέσεις ή ποια δεδομένα τίθενται παράλληλα- με παρόμοια θέση και δυναμική εντός του συλλογισμού, ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί σε άλλη θέση.

Με την ίδια φιλοσοφία αξιολογείται ένα επιχείρημα ως προς την ισχύ και την αποτελεσματικότητά του. Παρόλο που σε γενικές γραμμές η αξιολόγηση ενός επιχειρήματος συμβαδίζει με την προσπάθεια ανασκευής του (Perelman, 1982: 140, Van Eemeren et al. 1987: 261, Elbow & Bellanoff, 2000: 280-281), δεν πρέπει να συγχέεται η ισχύς ενός επιχειρήματος με τον βαθμό συμφωνίας του δέκτη με αυτό. Πρέπει δηλαδή να διαχωρίζεται η περίπτωση που ένα εύστοχο επιχείρημα μας βρίσκει αντίθετους με την περίπτωση επιχειρήματος που δεν είναι ολοκληρωμένο και άρτιο, ασχέτως αν ο δέκτης συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτό.

## Η διδακτική πρόταση

### Μεθοδολογία:

Στο διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται οι βασικές αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της αναστοχαστικής μάθησης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Η εφαρμογή μπορεί να υλοποιηθεί σε οποιαδήποτε τάξη του Λυκείου.

### Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται:

Γραμματισμοί/Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να είναι σε θέση να εντοπίζουν έναν συλλογισμό σύντομο ή εκτενή, διακρίνοντας τα επιμέρους συστατικά του (ισχυρισμοί, δεδομένα, ανασκευή), διακρίνοντας το δεδομένο από το στοιχείο που τίθεται προς διαπραγμάτευση σε έναν συλλογισμό
- να εμπλέκονται σε μία διαδικασία αμφισβήτησης των συστατικών ενός επιχειρήματος, στο πλαίσιο της αξιολόγησής του, κατανοώντας ότι ένα επιχείρημα συνιστά εν τέλει μία κατασκευή του πομπού
- να αποκτήσουν μία τεχνική των επιχειρημάτων που εμφανίζονται σε μεγάλο εύρος κειμενικών ειδών όπως και των δικών τους επιχειρημάτων ή των συμμαθητών τους

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- να εξοικειωθούν με τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης
- να αναπτύξουν ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα
- Τεχνολογικοί στόχος:
- να αξιοποιήσουν κατά την κωδικοποίηση της δομής των επιχειρημάτων ανοιχτά λογισμικά δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών

### Πορεία διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα

Κατά το εισαγωγικό στάδιο μέσω συζήτησης εισάγονται οι μαθητές στη λογική της ανάλυσης ενός συλλογισμού σε συστατικά. Ως αφόρμηση λειτουργεί ένα επιχείρημα κατά προτίμηση απλό και συνοπτικό αντλημένο από την καθημερινή διάδραση. Ο διδάσκων παραθέτει ένα δικό του αλλά και επιδιώκεται οι μαθητές να προτείνουν τα δικά τους.

Ένα παράδειγμα, όπως αυτό που ακολουθεί μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά την 1η ώρα της διδακτικής πρότασης, ως αφόρμηση. Επιδιώκεται ο συλλογισμός να χτίζεται σταδιακά για να καθίστανται σαφή τα συστατικά του. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθήτριες καλούνται να αναζητήσουν εμπειρικά τα συστατικά ενός επιχειρήματος. Η εκπαιδευτικός μπορεί στο στάδιο αυτό να εισαγάγει τους βασικούς όρους προκειμένου να οργανωθεί ένα μεταγλωσσικός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσά τους. Εσκεμμένα αξιοποιείται ένας συλλογισμός αντλημένος από μία καθημερινή συζήτηση μεταξύ μαθητή και κηδεμόνα. Δίνεται απευθείας η τελική κωδικοποιημένη μορφή ενός τέτοιου επιχειρήματος.

<b>ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΣ:</b> Αν θέλεις να εισαχθείς σε μία δημοφιλή σχολή, πρέπει να διαβάσεις στο Λύκειο		
<b>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΣ:</b> Η άνοδος των βάσεων δείχνει ότι χρειάζεται υψηλός βαθμός, ο οποίος επιτυγχάνεται με καλό διάβασμα		<b>ΚΑΤΑΡΡΙΨΗ ΑΝΤΙΘΕΤΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΟΥ/ ΑΝΤΙΛΟΓΟΥ:</b> Και μη μου πεις ότι ο Γιώργος πέρασε στο πανεπιστήμιο διαβάζοντας μόνο στη Γ' Λυκείου. Να σου θυμίσω ότι δεν πέτυχε την πρώτη του επίλυση
<b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ 1 :</b> Οι βάσεις έχουν ανέβει στις δημοφιλείς σχολές	<b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ 2:</b> Θυμήσου πόσο διάβαζε η Μαρία που εισήχθη στην Ιατρική	

Στοιχεία που είναι καλό να συζητηθούν στην ολομέλεια της τάξης, αφορούν ερωτήματα όπως: α. Πιστεύετε ότι ο επιμέρους ισχυρισμός προσφέρει πολλά στην αποτελεσματικότητά του; β. Τι θα συνέβαινε στην αποτελεσματικότητα και τον ρόλο του εκάστοτε συστατικού, αν έλειπε η τελικός ισχυρισμός; Θα θεωρούνταν ακόμη επιχείρημα; γ. Τι θα συνέβαινε, αν έλειπαν τα δεδομένα; Θα αποδυναμωνόταν το επιχείρημα; δ. Γιατί πιστεύετε τα δεδομένα βρίσκονται πάντα στην τελευταία σειρά του διαγράμματος; ε. Όταν διαμορφώνουμε ένα επιχείρημα γιατί να σκεφτόμαστε από πριν τον αντίλογο;

Οι ερωτήσεις αυτές αναμένεται να οδηγήσουν τους μαθητές στις ακόλουθες διαπιστώσεις: α. Ακόμη και αν παραλειπόταν ο επιμέρους ισχυρισμός, δεν θα ζημιωνόταν η αποδεικτική ισχύς του επιχειρήματος, διότι εύκολα θα τον υπέθετε ο αποδέκτης. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται λόγος και για τη βασική διαφορά ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, όσο αφορά την επιχειρηματολογία. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι πρόκειται για προφορικό κείμενο, θα ανέμενε κάποιος την παράλειψη του ενδιάμεσου ισχυρισμού, καθώς αν χρειαζόταν θα μπορούσαν να δοθούν διευκρινίσεις. Αντίθετα, σε ένα γραπτό κείμενο θα αναμενόταν η παρουσία του ισχυρισμού αυτού. β. Στο σχήμα αυτό αν για κάποιο λόγο έλειπε η τελική θέση, τότε αυτομάτως η ενδιάμεση θέση θα στεκόταν ως τελική και θα συνεχιζόταν να υφίσταται επιχείρημα, αλλά με διαφορετική στόχευση. γ. Στο σχήμα αυτό, αν έλειπαν τα δεδομένα, τότε αυτομάτως ο επιμέρους ισχυρισμός θα λειτουργούσε ως δεδομένο, αφού δεν ενισχύεται από υποστηρικτικό υλικό. δ. Τα δεδομένα είναι τα στοιχεία που δεν ενισχύονται περαιτέρω, γι' αυτό τίθενται στο τέλος της ιεραρχίας. ε. Σε γενικές γραμμές ένας συλλογισμός στο στάδιο της διαμόρφωσης του ενισχύεται, αρκεί να σκεφτούμε τις ενδεχόμενες ενστάσεις.

Στο επόμενο στάδιο επιχειρείται η πρώτη εξοικείωση των μαθητριών με την επιχειρηματολογία σε ένα ρέον κείμενο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ένα απόσπασμα που πρόσφατα επεξεργάστηκε με τους μαθητές του. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα: (Οι αριθμοί στην παρένθεση δηλώνουν τη σειρά με την οποία είναι γραμμένα τα στοιχεία στην παράγραφο.)

<p><b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ (1)</b> Είναι γνωστό ότι υπάρχουν ορισμένες κοινωνίες (Καραϊβες, Ζουλού), στις οποίες οι γυναίκες και οι άνδρες αντιμετωπίζονται με περιφρόνηση, όταν χρησιμοποιούν γλώσσα (λεξιλόγιο κτλ.) που δε συνηθίζεται από το φύλο τους.</p>	<p><b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ (2)</b> Η γλωσσική κοινότητα δηλαδή παίρνει απέναντί τους μια στάση ανάλογη με κείνη που θα παίρναμε εμείς απέναντι σ' έναν άντρα που θα φορούσε φούστα.</p>	<p><b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ (5)</b> Για παράδειγμα, λέει ο Τράντγκιλ, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ακόμη και μια γυναίκα που θα φορούσε φούστα θα κινδύνευε να γελοιοποιηθεί- αν λ.χ. έπαιρνε μέρος σε αγώνες δρόμου ή αν έμπαινε στη θάλασσα για μπάνιο με τη φούστα της.</p>	<p><b>ΔΕΔΟΜΕΝΟ (6)</b> Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη γλώσσα. Το να περιγράψει ή να σχολιάσει κανείς έναν πυγμαχικό αγώνα στη γλώσσα της Αγίας Γραφής ή το να κάνει εκκλησιαστικό κήρυγμα σε νομική γλώσσα θα ήταν ή σοβαρό λάθος ή αστείο.</p>
<p><b>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΙΣΧ. 1</b> Μια μορφή όμως συμπεριφοράς, για να είναι αποτελεσματική, δεν αρκεί να ταιριάζει στο συγκεκριμένο άτομο που την υιοθετεί.</p>	<p><b>(3)</b> Μια <b>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΙΣΧ. 2</b></p>	<p><b>(4)</b> πρέπει συγχρόνως, <b>λένε</b> οι κοινωνιογλωσσολόγοι, να είναι ανάλογη και με την περίπτωση για την οποία χρησιμοποιείται.</p>	
<p><b>(7) ΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΙ (ΔΥΟ ΙΣΟΔΥΝΑΜΟΙ)</b> Αυτά σημαίνουν ότι η γλώσσα ποικίλλει/διαφοροποιείται όχι μόνο σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ομιλητή (μόρφωση, ηλικία, φύλο κτλ.) αλλά και σε σχέση με τις κοινωνικές περιπτώσεις/περιστάσεις κατά τις οποίες αυτός εκφράζεται. Ο ίδιος ομιλητής χρησιμοποιεί διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις και με διαφορετικές επιδιώξεις. <b>[ΚΙ 1]</b> Έτσι, η γλώσσα λειτουργεί σε πολλά επίπεδα που το καθένα τους παρουσιάζει τα δικά του γνωρίσματα. <b>[ΚΙ 2]</b></p>			

Στο τέλος, ζητείται από τους μαθητές να συγκεντρώσουν σύντομα κείμενα ή αποσπάσματα στα οποία εντοπίζουν επιχειρηματολογία. Παροτρύνονται να μην περιοριστούν στα κειμενικά είδη του σχολικού κανόνα, αλλά να αξιοποιήσουν και νέα ή υβριδικά

είδη, όπως η ανάρτηση σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης, το σχόλιο σε πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων (φόρουμ) κ.ο.κ. Ως ενδεικτική επιλογή, ιδιαιτέρως για τους μαθητές που θα αντιμετωπίσουν με αμηχανία την οδηγία, δίνεται το σώμα κειμένων από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

#### 2η- 3η διδακτική ώρα

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες στις οποίες ελέγχονται και αναλύονται τα επιχειρήματα πρώτα των κειμένων που προσκομίζει ο διδάσκων και έπειτα των κειμένων που το κάθε μέλος της ομάδας προσκόμισε. Τα κείμενα του διδάσκοντα προηγούνται στην προσέγγιση, καθώς είναι εξασφαλισμένη η ύπαρξη ενός επιχειρήματος κατ' αρχήν. Στην περίπτωση των κειμένων των μαθητών πρέπει η ομάδα πρώτα να ελέγξει σε ποια σημεία και σε ποιο βαθμό υπάρχει επιχειρηματολογία.

Ο διδάσκων διαδραματίζει έναν καθοδηγητικό ρόλο βοηθώντας το έργο των ομάδων και ενδεχομένως αφαιρώντας κείμενα που δεν ενδείκνυται για την άσκηση είτε λόγω θεματολογίας είτε λόγω πολυπλοκότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα συστατικά των επιχειρημάτων αλλά και να αποτολμήσουν να τα αξιολογήσουν ως προς την ισχύ τους, ελέγχοντας την παρουσία ή την απουσία των συστατικών τους, την εγκυρότητα των δεδομένων και την αποτελεσματικότητα των ενδιάμεσων ισχυρισμών. Στο τέλος του δώρου οι ομάδες καλούνται να αναστοχαστούν αναφορικά με τις τεχνικές αξιολόγησης των επιχειρημάτων. Ο διδάσκων, εφόσον χρειαστεί, διευκρινίζει ότι η αξιολόγηση ενός συλλογισμού δεν περιορίζεται σε μία παράθεση αντεπιχειρημάτων αλλά πρέπει να γίνεται αναφορά στα δομικά συστατικά του επιχειρήματος.

#### 4η- 5η διδακτική ώρα

Στο τελευταίο δώρο ζητείται από τις ομάδες των μαθητών να επιλέξουν μία θέση την οποία επιθυμούν να στηρίξουν με ένα επιχείρημα σε μία παράγραφο. Τη θέση την εμπνέονται από τη συλλογιστική κάποιου από τα κείμενα που επεξεργάστηκαν. Το σύντομο κείμενο προτείνεται να γραφτεί ως σχόλιο αναγνώστη που τίθεται κάτω από την ανάρτηση ή το διαδικτυακό άρθρο. Η διδάσκουσα διευκολύνει ενδεχομένως κάποιες ομάδες που είτε δυσκολεύονται να συμφωνήσουν σε μία θέση που επιθυμούν να στηρίξουν είτε έχουν προβεί σε ατυχείς (ήτοι απαιτητικές ή απλοϊκές) επιλογές. Δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό του επικοινωνιακού πλαισίου (περίσταση, αποδέκτης κλπ). Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής γίνεται συνένωση ομάδων (ανά δύο) και η μία καλείται να αξιολογήσει τα επιχειρήματα της άλλης με τρόπο γόνιμο, καταθέτοντας γραπτώς συγκεκριμένες προτάσεις για να βελτιωθεί η ισχύς τους. Και σε αυτήν την περίπτωση, ωθούνται οι μαθητές να αξιοποιούν τη σχετική ορολογία της δομής ενός επιχειρήματος σε οποιοδήποτε παρεμβάσεις ή προσθήκες προτείνονται. Η διδακτική εφαρμογή ολοκληρώνεται κυκλικά με την ολομέλεια της τάξης και μία συζήτηση εν είδει αναστοχασμού όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης ενός επιχειρήματος. Ο βαθμός εμπάθυνας στο πεδίο της αξιολόγησης ενός επιχειρήματος εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει λόγος να παρωθούνται

επιτακτικά οι μαθητές σε γνώση που οι ίδιοι δεν εκμαίευσαν από τον τρόπο με τον οποίο δούλεψαν. Βασικό πεδίο στην αξιολόγηση ενός επιχειρήματος είναι σε κάθε περίπτωση οι ενστάσεις, αμφισβητήσεις στα συστατικά του επιχειρήματος (δεδομένα και ισχυρισμοί).

### Προεκτάσεις

Σε επόμενα στάδια, γύρω από το μοντέλο αυτό διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας μπορούν να αγκιστρωθούν και επιμέρους διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν: α. τα είδη των δεδομένων (ιστορικά στοιχεία, αξιώματα, παραδείγματα, στατιστικές έρευνες), β. οι τεχνικές που αξιοποιούνται κατά την οργάνωση και σύνδεση των δεδομένων και των ενδιάμεσων ή τελικών ισχυρισμών (σχήμα αιτίου- αποτελέσματος, γενίκευσης, υπόθεσης, σύγκρισης, αιτιολόγησης κ.οκ.). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η πορεία της επιχειρηματολογίας, όταν αυτή συντελείται σε διαλογική μορφή. Στην περίπτωση αυτή τα συστατικά εμφανίζονται συχνά μετά από παρέμβαση του αποδέκτη, ο οποίος είτε επιζητά περισσότερες διευκρινιστικές/αποδεικτικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα ακόμη και ένα στοιχείο που αρχικά τέθηκε ως δεδομένο να τρέπεται στην πορεία σε ισχυρισμό, καθώς αμφισβητήθηκε (Toulmin et al., 2002: 12-13).

### Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος Β. (2020). Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Elbow P. & Bellanoff P. (2000<sup>3</sup>). *A Community of Writers*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Nussbaum M. & Schraw G. (2007). "Promoting Argument- Counterargument Integration in Students' Writing", *The Journal of Experimental Education*, 76, 1, 59-92.
- Perelman C. (1982). *The Realm of Rhetoric*. London: University of Notre Dame Press
- Toulmin S., Rieke R. & Janik A. (2002<sup>2</sup>). *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan Pub. Company.
- Van Eemeren F., Grootendorst R. & Kruiger T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Foris Pub.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προσχολική μαθηματική εκπαίδευση

*Λαζαρίδου Ισαΐα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.60, Μ.Ε.Δ.*

### Περίληψη

Στόχος του άρθρου αυτού είναι να επισημάνει το ρόλο της ενσωμάτωσης της παιδικής λογοτεχνίας στην διαδικασία της οικοδόμησης και της εκμάθησης μαθηματικών εννοιών στην προσχολική εκπαίδευση. Το λογοτεχνικό κείμενο με το περιεχόμενό του δημιουργεί το πλαίσιο για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες και η χρήση της μαθηματικής γλώσσας βοηθάει τους μικρούς μαθητές να συνδέσουν προοδευτικά την αφηρημένη γλώσσα των μαθηματικών με τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας. Η παιδική λογοτεχνία και πιο συγκεκριμένα, το εικονογραφημένο βιβλίο, η ποίηση, το παραμύθι, μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για τον σχεδιασμό μαθηματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν την μαθηματική επιστήμη. Η παιδική λογοτεχνία δημιουργεί ένα πραγματικό πλαίσιο, το οποίο είναι κοντά στο παιδί, του δίνει κίνητρα να συμμετέχει, διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον για μάθηση μαθηματικών εννοιών, βοηθά τη μετάβαση από συγκεκριμένες παραστάσεις σε αφηρημένες μαθηματικές ιδέες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ενσωμάτωση, Παιδική λογοτεχνία, Μαθηματικά, Νηπιαγωγείο.

### Εισαγωγή

Η μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαφέρει από εκείνη των ενηλίκων. Είναι αυθόρμητη, ξεκινά από την περιέργεια του παιδιού, τοποθετείται σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο ζωής, με μικρή ικανότητα λεκτικοποίησης και συμβολισμού, περιορίζεται σε πρακτικές δράσεις και αντιλήψεις, οικοδομείται με την βοήθεια της φαντασίας και του πλούτου της εικονικής αναπαράστασης (Purić & Maričić, 2012). Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η προσχολική μαθηματική εκπαίδευση θέτει τη βάση για την εξέλιξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών αργότερα στο σχολείο (Claessens et al., 2009).

Το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης. Εδώ η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Η μάθηση στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης παρέχει ευκαιρίες για πιο σχετικές, λιγότερο κατακερματισμένες και πιο ελκυστικές εμπειρίες που έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά (Frykholm & Glasson, 2005). Μια τέτοια προσέγγιση παρέχει ουσιαστική και αυθεντική μάθηση (Kilpatrick et al., 2001), κινητοποιεί τα παιδιά να εξερευνούν, να υιοθετούν αυθόρμητα μαθηματικές έννοιες, να κατακτούν τους μαθηματικούς όρους με μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Whitin & Whitin, 2004). Η προσχολική μαθηματική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των δυνατοτήτων των παιδιών, χωρίς να απομονώνει τα

μαθηματικά ως ξεχωριστό μάθημα. Οι μαθηματικές έννοιες κατανοούνται καλύτερα όταν αποτελούν μέρος των καθημερινών διαθεματικών δραστηριοτήτων» (Jackman, 2012).

Ένας τέτοιος τύπος εργασίας προκαλεί τους μαθητές να σκέφτονται πάνω σε πράγματα και σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής, να αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο και να θέλουν να συμμετάσχουν ενεργά στην κατάκτηση τους.

### **Σύνδεση Λογοτεχνίας και Μαθηματικών**

Η σύνδεση των μαθηματικών και της παιδικής λογοτεχνίας είναι μια ιδανική στρατηγική για την υποστήριξη της μάθησης (Whitin & Whitin, 2004). Η παιδική λογοτεχνία έχει περιγραφεί ως ένα εργαλείο που παρέχει ισχυρές συνδέσεις μεταξύ της χρήσης της γλώσσας και της εκμάθησης μαθηματικών εννοιών και δίνει πολλές ευκαιρίες για την κατάκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων (Moyer, 2000). Η ενσωμάτωση των μαθηματικών στη παιδική λογοτεχνία παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην απόκτηση μαθηματικών γνώσεων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά, κυρίως λόγω του πλαισίου στο οποίο τοποθετείται η μάθηση (Huppert, 2012). Η διαθεματική ενοποίηση της λογοτεχνίας και των μαθηματικών συμβάλλουν στην γνώση μαθηματικών εννοιών, όπως της ταξινόμησης (Hong, 1996), της μέτρησης και της απαρίθμησης (Van den Heuvel-Panhuizen, et al., 2016), της γεωμετρίας (Rosen & Hoffman, 2009).

Η λογοτεχνία για τα παιδιά επιτρέπει την εισαγωγή μαθηματικών εννοιών σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά (Hong, 1996) και την αντίληψη του μαθηματικού περιεχομένου και των προβλημάτων, ως μέρος ενός πραγματικού πλαισίου ζωής (Lowe & Matthew, 2000). Μέσα από το λογοτεχνικό περιεχόμενο τα παιδιά μαθαίνουν μαθηματικές έννοιες, τις χρησιμοποιούν σε πραγματικές καταστάσεις, προβληματίζονται και στη συνέχεια καλούνται να κινητοποιηθούν για την επίλυση τους (Maričić & Purić, 2014). Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες γίνονται πραγματικοί, και τα προβλήματά τους μπορούν να συγκριθούν με τα προβλήματα των παιδιών, επειδή τα παιδιά ταυτίζονται συναισθηματικά με τους ήρωες του κειμένου (Stakić, 2013). Έτσι, η παιδική λογοτεχνία τοποθετεί την εκμάθηση των μαθηματικών σε καταστάσεις που είναι κοντά στα παιδιά, με τις οποίες μπορούν να ταυτιστούν και τις οποίες θεωρούν σημαντικές και ενδιαφέρουσες (Schiro, 1997). Οι μαθηματικές έννοιες στα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζονται με λέξεις, που γίνονται πιο κατανοητές στο παιδί και όχι με μαθηματικό συμβολισμό. Οι Purić και Maričić (2012) επισημαίνουν ότι η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει: 1) στην τόνωση του ενδιαφέροντος, της περιέργειας, του κινήτρου της σκέψης, της ανακάλυψης και της υιοθέτησης μαθηματικών εννοιών, 2) στην τοποθέτηση των μαθηματικών και των μαθηματικών εννοιών σε πραγματικό πλαίσιο ζωής, 3) στην οπτικοποίηση των μαθηματικών εννοιών, που επιτυγχάνεται με τη θεματική-παρακινητική δομή του λογοτεχνικού περιεχομένου, 4) στην αντίληψη μαθηματικών εννοιών κατά τη διαδικασία της μάθησης, με τρόπο φυσικό και αυθόρμητο, 5) στην ευκολότερη

και ταχύτερη υιοθέτηση του ονόματος αφηρημένων μαθηματικών εννοιών, επειδή η γλωσσική έκφραση των μαθηματικών όρων ενσωματώνεται στο περιεχόμενο της παιδικής λογοτεχνίας, 6) στην συσχέτιση και ολοκλήρωση της ανάπτυξης αρχικών μαθηματικών εννοιών και στην ανάπτυξη του λόγου.

Για την επίτευξη της προσχολικής μαθηματικής εκπαίδευσης μπορούμε να χρησιμοποιούμε είδη της παιδικής λογοτεχνίας, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της προσχολικής ηλικίας αρχίζοντας από τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, τα ποιήματα και τα παραμύθια.

### **Η αξιοποίηση των εικονογραφημένων βιβλίων στην μαθηματική εκπαίδευση**

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ανήκουν στον ευρύτερο χώρο του παιδικού βιβλίου και αποτελούν τα πρώτα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας που συναντούν τα παιδιά και που σηματοδοτούν την παιδική ηλικία και την ανάπτυξη της. Σύμφωνα με τον βασικό τους σκοπό, φέρνουν κοντά τους μικρούς αναγνώστες στο λογοτεχνικό κείμενο, στην τέχνη και τη μουσική (Milenković, 2012). Στα βιβλία εικόνων που είναι αφιερωμένα στα παιδιά, υπάρχουν πολλές εικόνες που βοηθούν το παιδί να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου, να το αναπλάσει ή να το δραματοποιήσει (Maričić, et al., 2018). Η εικόνα είναι ένας αγαπημένος τρόπος για ένα παιδί να μάθει τον κόσμο και να επικοινωνεί με τους άλλους (Scott, 2005). Τα εικονογραφημένα βιβλία αιχμαλωτίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τα μαθηματικά, τα βοηθούν να κάνουν μαθηματικές συνδέσεις, γιατί παρέχουν απεικονίσεις μαθηματικών εννοιών με τη μορφή εικονογραφήσεων (Whitin & Whitin, 2004) και δημιουργούν έτσι το πλαίσιο για την εκμάθηση των μαθηματικών όρων (Columba, 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα βιβλία εικόνων συμβάλλουν στην καλύτερη, πληρέστερη και πιο καθολική χρήση του μαθηματικού λεξιλογίου, στην καλύτερη μαθηματική επίδοση (Hong, 1996) και στην βελτίωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στα μαθηματικά (Burns, 2010). Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι η εκπροσώπησή τους στη διαδικασία της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι χαμηλή (Van den Heuvel-Panhuizen, et al., 2016).

Προκειμένου να εκπληρώσουν τη λειτουργία τους στην προσχολική μαθηματική εκπαίδευση, είναι σημαντικό να επιλεγούν κατάλληλα εικονογραφημένα βιβλία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει προσεκτικά το βιβλίο εικόνων έχοντας κατά νου, πάνω απ' όλα, τον μαθηματικό σκοπό που θέλει να επιτύχει. Για παράδειγμα, το περιεχόμενο του παρακάτω βιβλίου εικόνων "Poppy and Sam" (Εικόνα 1) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντίληψη, τον εντοπισμό, την επιλογή και την ονομασία των θέσεων αριστερά-δεξιά, μπροστά-πίσω-μεταξύ (Τι είναι δεξιά/αριστερά του κοριτσιού με το κίτρινο πουλόβερ; Τι είναι πίσω της; Τι είναι μπροστά και τι είναι πίσω από τον αγρότη; Τι βρίσκεται μεταξύ της μαμάς και του αγοριού, κ.λπ.), αλλά και για την αναγνώριση των αναλογιών μεγέθους: υψηλό-χαμηλό (συγκρίνοντας το ύψος των παιδιών και των γονέων).





Εκόνα 1. *Poppy and Sam complete book of farmyard tales, Amazon ca*

Επιπλέον, η εικόνα δημιουργεί το πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά παρατηρούν σύνολα (ένα σύνολο παιδιών, ένα σύνολο ζώων με δύο πόδια, ένα σύνολο ζώων με τέσσερα πόδια), αναγνωρίζουν και ονομάζουν τα στοιχεία τους και τα σύνολα μπορούν να συγκριθούν σε αριθμό.

### Ποίηση για παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση μαθηματικών

Τα ποιητικά κείμενα που προορίζονται για παιδιά προσχολικής ηλικίας παρέχουν πολλές ευκαιρίες εκμάθησης μαθηματικών εννοιών. Τα θέματα της παιδικής ποίησης αναφέρονται στους τομείς των ενδιαφερόντων του παιδιού αυτής της ηλικίας, σε ότι το περιβάλλει, ότι θέλει και ότι φαντάζεται π.χ. παιχνίδια, αρκουδάκια, παιδιά, μαμάδες. Τα ποιητικά κείμενα που προορίζονται για παιδιά είναι γραμμένα με τρόπο κατανοητό από το παιδί. χωρίς να περιέχουν σύμβολα, μεταφορές και άλλες στυλιστικές εκφράσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να διαταράξουν την κατανόηση του ποιητικού κειμένου (Maričić, et al., 2018). Η μελωδία, η μουσικότητα, η σαφήνεια της έκφρασης και ο ρυθμός, συμβάλλουν ώστε το ποιητικό κείμενο, να προσελκύει το παιδί, να προκαλεί την προσοχή του, να διεγείρει την περιέργεια και να το έλκει στο περιεχόμενό του, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία μάθησης στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον το παιδί, αναπτύσσει τις υπάρχουσες ποιητικές εικόνες με τη δική του φαντασία, πλάθοντας ευφάνταστες αναπαραστάσεις και συνδυασμούς (Maričić & Purić, 2014). Η έννοια του ρυθμού για το παιδί είναι σχεδόν μαγική. Το ποιητικό κείμενο, παρέχει ένα πλαίσιο για την εκμάθηση μαθηματικών, το οποίο είναι ένας βασικός λόγος σύνδεσης λογοτεχνίας και μαθηματικών (Hauray, 2001). Για παράδειγμα, το ποιητικό κείμενο «τέσσερα κορίτσια», ακριβώς από το περιεχόμενό του, παρέχει το πλαίσιο που δημιουργεί τη βάση για την ανάπτυξη του όρου του αριθμού τέσσερα.

Τέσσερα κορίτσια

Μια μαμά περπατάει στο δρόμο με τα τέσσερα κορίτσια της

Η μαμά λέει - Θα αγοράσω μια τσάντα

Και τα τέσσερα κορίτσια λένε - Και τέσσερις μικρές τσάντες. Και τέσσερις μικρές τσάντες

Η μαμά λέει - Θα αγοράσω μια μεγάλη χτένα

Και τα τέσσερα κορίτσια λένε - Και τέσσερις μικρές χτένες. Και τέσσερις μικρές χτένες.

Η μαμά λέει - Θα αγοράσω ένα μεγάλο κασκόλ

Και τα τέσσερα κορίτσια λένε - Και τέσσερα μικρά κασκόλ. Και τέσσερα μικρά κασκόλ.

Η μαμά λέει - Θα αγοράσω μία βούρτσα.

Και τα τέσσερα κορίτσια δεν λένε τίποτα. (Maričić, et al., 2018)

Ο ποιητής μέσα από τους στίχους του ποιήματος δημιουργεί ένα πλαίσιο κοντά στο παιδί: μια μαμά περπατάει στο δρόμο μαζί με τα τέσσερα κορίτσια της, τους μιλάει για το τι σκοπεύει να αγοράσει. Αυτή είναι μια κατάσταση στην οποία τα παιδιά βρίσκονται συχνά στη ζωή τους. Το τραγούδι γράφεται ως διάλογος μεταξύ της μαμάς και των κοριτσιών, ο οποίος όχι μόνο κάνει κατανοητό το περιεχόμενο του ποιήματος στο παιδί, αλλά δημιουργεί επίσης τη δυνατότητα για σκηνική παράσταση. Σε μια τέτοια κατάσταση, τα παιδιά (τέσσερα κορίτσια) και τα απαραίτητα στοιχεία εισέρχονται στη σκηνή: τέσσερις μικρές τσάντες, τέσσερις μικρές χτένες, τέσσερα μικρά κασκόλ, από τα οποία σχηματίζονται σετ τεσσάρων. Με βάση τα διαμορφωμένα σύνολα, τα παιδιά λαμβάνουν μια διανοητική παρουσίαση ενός συνόλου τεσσάρων στοιχείων, και μέσω των συνόλων, με τη λέξη τέσσερα, έρχεται ο όρος του αριθμού τέσσερα. Τα παιδιά, για την αναφερόμενη δραστηριότητα, παρακινούνται από την ερώτηση: Πόσες μικρές χτένες πρέπει να αγοράσει η μαμά για τα κορίτσια της, οπότε κάθε κορίτσι να έχει μία χτένα; Με αυτόν τον τρόπο, ο σχηματισμός του αριθμού τέσσερα τοποθετείται στο πραγματικό πλαίσιο, το παιδί αναγνωρίζει τον αριθμό ως μέρος μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ο όρος του αριθμού συγκεκριμενοποιείται. Χρησιμοποιώντας την ίδια λέξη για διαφορετικά αντιληπτικά περιεχόμενα (τέσσερα κορίτσια, τέσσερις μικρές τσάντες, τέσσερα μικρά κασκόλ, τέσσερις μικρές χτένες), τα παιδιά παρατηρούν τι είναι κοινό για τα σετ - έχουν τέσσερα στοιχεία. Από την άλλη πλευρά, έχουμε παραδείγματα συνόλων ενός στοιχείου (μία μαμά, μια μεγάλη τσάντα, μία μεγάλη χτένα, ένα μεγάλο κασκόλ, μία βούρτσα). Αυτή η κατάσταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση ενός στοιχείου σε ένα σύνολο τεσσάρων στοιχείων, το οποίο μεταφέρεται αργότερα στη σύγκριση του αριθμού ένα με τον αριθμό τέσσερα. Υπάρχουν πολλά ποιήματα για παιδιά που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στη διαδικασία της αρχικής εκπαίδευσης των μαθηματικών όρων.

## Ο ρόλος του παραμυθιού στην ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών

Εκτός από τα ποιητικά κείμενα, μπορούν και τα παραμύθια να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία. Τα παραμύθια μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση των δύσκολων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων (Zazkis & Liljedahl, 2009). Η κύρια λειτουργία του παραμυθιού είναι να ξυπνήσει την περιέργεια του παιδιού, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του στη λύση του προβλήματος, να ενσωματώσει νέες γνώσεις, να δώσει νέες προοπτικές και ευκαιρίες, να δημιουργήσει ένα πλαίσιο μάθησης (Malinović-Jovanović & Milojević, 2013). Το παραμύθι είναι το πιο σημαντικό λογοτεχνικό είδος στην παιδική λογοτεχνία (Milutinović, 2016). Μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά ενισχύουν την δημιουργική τους φαντασία, χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, κατανοούν έννοιες, μοιράζονται τις ιδέες τους, αποκτούν κίνητρα για μάθηση (Halliwell, 1992). Πολλά παραμύθια μπορούν να παίξουν ρόλο στη διαδικασία σχηματισμού μαθηματικών εννοιών με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, το περιεχόμενο του παραμυθιού «Τα τρία γουρουνάκια» δημιουργεί ένα εξαιρετικό πραγματικό πλαίσιο για τον σχηματισμό του όρου του αριθμού τρία (τρία γουρουνία, τρία σπίτια, τρεις πόρτες σε σπίτια). Από την άποψη της ανάπτυξης του λεξιλογίου, αυτό το παραμύθι προσφέρεται για να εξασκήσουν τα παιδιά τις περιγραφικές τους ικανότητες. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία της αναλυτικής περιγραφής, ζητώντας από τα παιδιά να περιγράψουν τα σπίτια, τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένα, σε σύνδεση με τα χαρακτηριστικά των ηρώων-ζώων που είναι οι δημιουργοί τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να ζητήσει από τα παιδιά να συγκρίνουν την εμφάνιση και το εσωτερικό των σπιτιών που έχτισαν οι ήρωες. Έτσι, η περιγραφή γίνεται πιο περίπλοκη, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δύναμη της παρατήρησης, της σύγκρισης και της μνήμης. Επίσης, το παραμύθι «Κοκκινοσκουφίτσα» δημιουργεί μια εξαιρετική πραγματική βάση για την ανάπτυξη του όρου του αριθμού ένα, καθώς υπάρχουν πολλά παραδείγματα ενός στοιχείου που μπορούν να διακριθούν από το περιεχόμενο του παραμυθιού (ένας λύκος, μια γιαγιά, ένας κυνηγός κ.λπ.). Με τον ίδιο τρόπο, τα παραμύθια «Η Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι» και «Ο Λύκος και τα Επτά Κατσικάκια» μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σχηματίσουν τον όρο του αριθμού επτά. Τα προαναφερθέντα παραμύθια μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να σχηματίσουν τον όρο του αριθμού οκτώ, (επτά νάνοι συν μία Χιονάτη είναι οκτώ ( $7 + 1 = 8$ ), επτά κατσίκες συν ένας λύκος. Επιπλέον το παραμύθι «Το ασχημόπαπο» μπορεί να μεταφραστεί με μαθηματικούς όρους ως η περιπέτεια ενός στοιχείου A μέσα στο σύνολο των στοιχείων B και μέσα από αυτό προετοιμάζει τα παιδιά για την κατάκτηση της έννοιας της ταξινόμησης. Υπάρχουν πολλά άλλα παραμύθια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της μαθηματικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση.

### Επίλογος

Μέσα από αυτή την μελέτη επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε την συμβολή της λογοτεχνίας στην μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Όπως διαπιστώθηκε τα μικρά παιδιά αρχίζουν να δομούν τις μαθηματικές ιδέες ζώντας στον

πραγματικό κόσμο. Είναι ικανά να δημιουργούν νοητικές εικόνες για αφηρημένες έννοιες μόνο όταν σκέφτονται για συγκεκριμένα πράγματα. Η ενσωμάτωση της παιδικής λογοτεχνίας στη μαθηματική διδασκαλία, δημιουργεί το πλαίσιο μάθησης, κινητοποιεί ευχάριστα τα παιδιά, δίνει πολλά ερεθίσματα για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού, συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος. Τελικά δίνει ευκαιρίες για πολλές δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους μάθησης.

Οι ιστορίες, τα ποιήματα και τα παραμύθια παρέχουν το πλαίσιο για την οργάνωση δραστηριοτήτων που εστιάζουν στην εκμάθηση του μαθηματικού περιεχομένου, αλλά και ανάπτυξης του λόγου μέσα από συζητήσεις σχετικές με το λογοτεχνικό κείμενο. Η παιδική λογοτεχνία καλλιεργεί την φαντασία των παιδιών και τη γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί και την μαθηματική τους σκέψη, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει το σωστό λογοτεχνικό κείμενο, με το κατάλληλο περιεχόμενο και θέτει σαφή μαθηματικό στόχο.

### Βιβλιογραφία

- Burns, M. (2010). As Easy as Pi: Picture Books Are Perfect for Teaching Math. *School Library Journal*, 56(5), 32-41.
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415-427.
- Columba, L. (2013). So, Here's the Story. *Teaching Children Mathematics*, 19(6), 374-381.
- Frykholm, J. & Glasson, G. (2005). Connecting science and mathematics instruction: Pedagogical context knowledge for teachers. *School Science and Mathematics*, 105(3), 127-141.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477-494.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman
- Huppert, E. (2012). *Integrating Children's Literature into the Mathematics Classroom*. Vanderbilt University.
- Jackman, H. (2012). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World* (Fifth Edition). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Lowe, J., & Matthew, K. (2000). Exploring math with literature. *Book Links*, 9 (5), 58–59.
- Malinović-Jovanović, N., & Milojević, M. (2013): Priča i motivacija pri izgrađivanju i formiranju početnih matematičkih pojmova. u: S. Denić (ur.), *Književnost za decu i njena uloga u vaspitanju i obrazovanju dece školskog uzrasta (176-188)*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
- Maričić, S., & Purić, D. (2014). Zastupljenost sadržaja iz književnosti za decu u predškolskom matematičkom obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, XVII(16), 177-190.
- Maričić, S., Stakić, M., & Malinović-Jovanović, N. (2018) The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 14(2):631-642
- Milenković, S. (2012). *Metodika razvoja govora*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitanje vaspitača
- Milutinović, I. Lj. (2016). *Književnost za djecu*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet.
- Moyer, P. (2000). Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection. *The Reading Teacher*, 54, 246–258.
- Purić, D. & Maričić, S. (2012). Sadržaji iz književnosti za decu u razvoju matematičkih pojmova, u: N. Vulović (ur.): *Metodički aspekti nastave matematike II (239–244)*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Rosen, D., & Hoffman, J. (2009). Integrating concrete and virtual manipulatives in early childhood mathematics. *Young Children*, 64, 26-33.
- Schiro, M. (1997). *Integrating children's literature and mathematics in the classroom: children as meaning makers, problem solvers, and literary critics*, New York: Teachers College Press.
- Scott, Mac C. (2005). *Kako čitati strip – nevidljivu umjetnost*. Zagreb: Mentor.
- Stakić, M., (2014). The specifics of children's literature in the context of genre classification, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (19), 243–252.

- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I., & Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance, *Educational Psychology*, 36 (2), 323-346. doi:10.1080/01443410.2014.963029
- Whitin, D., & Whitin, P. (2004). *New Visions for Linking Literature and Mathematics*. The National Council of Teachers of English
- Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2009). *Teaching Mathematics as Storytelling*. Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands. Tucker, C., Boggan, M., & Harper, S. (2010). Using children's literature to teach measurement, *Reading Improvement*, 47(3), 154-161.

## Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

*Παπαγεωργίου Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Med*

### Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρουσιάσει σημαντική εξέλιξη. Οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούν κομβικό το ζήτημα της αξιοποίησης συμμετοχικών-ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Η χρήση τους, σύμφωνα με μελέτες, οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση, καθώς διακατέχεται από την αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, που αποτελεί βασική αρχή μάθησης στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η χρήση των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, όπως εργασία σε ομάδες, καταγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης κ.τ.λ., συντελούν στην ενεργητική συμμετοχή, στη συνεργασία, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων ατόμων και άρα είναι αποτελεσματικότερες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη συχνότητα της χρήσης των ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε πληθυσμό 90 ενηλίκων εκπαιδευομένων σε ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) στην περιοχή της Πάτρας, απέδειξε τη συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα εν λόγω ιδρύματα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικές τεχνικές, Ι.Ε.Κ.

### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή μας, οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας έχουν κάνει επιτακτική την ανάγκη εξειδίκευσης και αναβάθμισης του ανθρώπινου δυναμικού. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει καθοριστικά ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2008), τμήμα της οποίας αποτελεί ο τομέας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στον οποίο θα αναφερθούμε στην παρούσα εργασία.

Στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να προσφέρει στον ενήλικα εκπαιδευόμενο γνώσεις και αξίες που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ερμηνεία και την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας και θα συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή του, όσον αφορά στη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό της (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει αποτελεσματικότερη, η εκπαίδευση ενηλίκων, δίνει βαρύτητα στη βιωματική μάθηση και τη χρήση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών μάθησης (π.χ. ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες κ.ά.), λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τα πορίσματα των σύγχρονων θεωριών για το πώς μαθαίνουν αποτελεσματικότερα οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 1999; Rogers, 1999; Courau,

2000).

## Η Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο εν εξελίξει. Συνδέεται άμεσα με τις οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην κοινωνία του σήμερα. Προκειμένου να αποτυπωθεί το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων δόθηκαν διάφοροι ορισμοί. Θα παραθέσουμε αυτόν της UNESCO καθώς ασχολείται τόσο με τη Δύση όσο και τις χώρες του Τρίτου Κόσμου και έχει μια ευρύτερη άποψη πάνω στο ζήτημα: «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων περιλαμβάνει προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων εκτός του σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών, οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής» (Rogers, 1999).

Τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αντιλαμβανόμενα την ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, ώστε να προαχθεί η ενεργή συμμετοχή των πολιτών και η δυνατότητα μεγιστοποίησης κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης, οδηγήθηκαν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην Ελλάδα φορείς υλοποίησης δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι π.χ. το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) το οποίο διαχειρίζεται προγράμματα, όπως: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), Σ.Δ.Ε., Σ.Γ. κ.α. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), οι εκπαιδευτικοί φορείς στη χώρα μας, οι οποίοι απευθύνονται σε ηλικιακά ενηλίκους μαθητές, μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- *Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων. Τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης.*
- *Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που προσφέρει δυνατότητα σπουδών σε άτομα που είτε δεν είχαν πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση ή επιθυμούν να αυξήσουν τα προσόντα τους σε συγκεκριμένα πεδία καθώς και τα Σ.Δ.Ε.*
- *Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχουν εκπαίδευση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Παρέχουν εκπαίδευση σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μπορεί να οδηγήσει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο στην απόκτηση διάφορων πιστοποιητικών αναγνωρισμένων από το κράτος. Οι φορείς που παρέχουν αυτές τις δραστηριότητες στη χώρα μας είναι: Ι.Ε.Κ., Κ.Ε.Κ., ΟΑΕΔ, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιχειρήσεις, επιστημονικές ενώσεις, βιβλιοθήκες, μουσεία κ.α.*

## Ενεργητικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Οι βασικές αρχές μάθησης των ενηλίκων βασίστηκαν πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διέπουν, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη μάθηση



(Αθανασούλα - Ρέππα & Ιωάννου, 2008). Η βασική αρχή που διέπει την εκπαίδευση ενηλίκων είναι αυτή της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία λαμβάνει υπόψη της ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους, αυτό της ενεργητικής συμμετοχής σε καταστάσεις που αφορούν στην εκπαίδευσή τους και αποτελεί, επίσης, βασικό παράγοντα αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Courau, 2000). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η βασική αρχή, σύμφωνα με έρευνες (Rogers, 1999; Jarvis, 2004; Mezirow κ.ά., 2007; Κόκκος, 2008), πρέπει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αναλάβει έναν υποστηρικτικό - εμπνευστικό ρόλο όπως και να επιλέγει τις εκπαιδευτικές μεθόδους-τεχνικές που προάγουν κάθε φορά την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών, υποβοηθώντας έτσι την ανακάλυψη της γνώσης. Η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών, που αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα που απασχολεί τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς η επιλογή συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής δεν πρέπει, κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, να συμβαίνει τυχαία αλλά να λαμβάνει υπόψη τον βαθμό προώθησης της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Rogers, 1999; Κόκκος, 1999).

Επαλήθευση της αρχής της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελεί το θεωρητικό μοντέλο του «κύκλου της μάθησης» του Colb (Rogers, 1999). Σύμφωνα με τους Φίλλιπς, (2004), Παπαδάκη και Φραγκούλη (2005), οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν τη βιωματική εκπαίδευση είναι:

- *Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές μέσα στην τάξη. Αυτές είναι: Εμπλουτισμένη εισήγηση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ.190), Ερωτήσεις – Απαντήσεις - Συζήτηση (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010), Καταιγισμός Ιδεών, Πρακτική Άσκηση (Κώστογλου, χ.χ, σελ.68-69), χιονοστοιβάδα (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ.216), Μελέτη Περίπτωσης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010, σελ.44), παιχνίδι ρόλων (Jarvis, 2004, σελ. 187), Προσομοίωση (Courau, 2000, σελ.75), Επίδειξη (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010, σελ.64), Ομάδες εργασίας και Λύση Προβλήματος (Κόκκος, 2008, σελ.39 – 59).*
- *Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται έξω από την τάξη όπως η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010, σελ.70) και οδηγούν σε ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.*
- *Εκπαιδευτικές ασκήσεις, που μπορούν να λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, που συμβάλλουν στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην αποτίμηση της πορείας τους και του βαθμού απόκτησης γνώσεων - δεξιοτήτων (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010, σελ.71).*

Η εφαρμογή των ενεργητικών τεχνικών αποδεικνύεται αποτελεσματική κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη και την κριτική του ικανότητα. Οι τεχνικές αυτές σκόπιμο είναι να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998), ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε εκπαιδευτικής ομάδας, προκειμένου να συμβάλλουν στη μαθησιακή πορεία και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, ενισχύοντας τη δια βίου

μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή (Valkanos et al., 2009).

### **Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα**

Η εκπαίδευση ενηλίκων, υποσύστημα της οποίας αποτελεί η αρχική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, αποτελεί ένα πεδίο οργανωμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων, όπου οι ενήλικες αποκτούν καινούριες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. Τα προγράμματα της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχους συνδεδεμένους με την επαγγελματική σφαίρα και τις εκάστοτε ανάγκες της οικονομίας. Αφορούν στην αναβάθμιση γνώσεων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στην καταπολέμηση της ανεργίας και κατ' επέκταση στην οικονομική και κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων.

Η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση έχει ως βασικό στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Παρέχεται, κυρίως, από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), οι οποίες παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης (Ζαρίφης, 2014).

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση αφορά στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία (Ζαρίφης, 2014).

Βασικό φορέα μεταδευτεροβάθμιας μη ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν τα Ι.Ε.Κ., δημόσια και ιδιωτικά, που λειτουργούν στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και που οδηγούν μετά από δύο χρόνια συμμετοχής στην απόκτηση εθνικά αναγνωρισμένων πιστοποιητικών. Τα Ι.Ε.Κ., σύμφωνα με τον νόμο 4186/2013 στοχεύουν στην παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε απόφοιτους τυπικής μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) καθώς και των Σ.Ε.Κ. Με βάση τις διατάξεις του άρθρου 18 «Επαγγελματικά περιγράμματα και προγράμματα σπουδών» του Ν.4186/2013, ορίζονται 52 πενήντα δύο (52) Προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Τα Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. στοχεύουν στην παροχή υπηρεσιών αρχικής αλλά και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης. Ο τελικός στόχος αφορά στην επαγγελματική ένταξη των εκπαιδευομένων στο συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό, κοινωνικό, εργασιακό περιβάλλον. Τα τμήματα των Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. μπορούν να παρακολουθήσουν, απόφοιτοι κάθε τύπου Λυκείου, απόφοιτοι Γυμνασίου (σε κάποιες ειδικότητες), καθώς και ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, προκειμένου να οδηγηθούν:

- Σε απόκτηση ή αναβάθμιση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσόντων
- Σε βελτίωση της παραγωγικότητά τους,

- Σε εξοικείωση με νέες μεθόδους και τεχνολογίες
- Σε μετακίνηση από ένα επάγγελμα σε άλλο, με βασικό στόχο την καλύτερη ένταξή τους τόσο στην παραγωγική διαδικασία όσο και συνολικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η ίδρυσή τους μπορεί να γίνει είτε από φυσικά, είτε από Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου. Το Δ.Σ του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π αποφασίζει για την Άδεια Λειτουργίας των Ι.Ι.Ε.Κ. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

### Ερευνητικό μέρος

**Σκοπός:** Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων σε Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. (Ι.Ι.Ε.Κ.) της Πάτρας, σχετικά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών διδασκαλίας.

**Στόχος:** Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοποίησης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά το χρόνο πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε Ι.Ι.Ε.Κ.

**Ερευνητικά ερωτήματα:** Για τις ανάγκες του τμήματος της έρευνας που παρουσιάζεται, αναπτύχθηκαν 2 βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στα Ι.Ε.Κ.;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις, σχετικά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ανά κλάδο - τομέα σπουδών στα Ι.Ε.Κ.;

**Μέθοδος έρευνας - Μεθοδολογικό πλαίσιο:** Ως μέθοδο προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morrison (2007) η συγκεκριμένη μέθοδος μας επιτρέπει να συγκεντρώσουμε δεδομένα από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μας δίνει τη δυνατότητα να περιγράψουμε απόψεις, τάσεις και πεποιθήσεις ενός πληθυσμού.

**Πληθυσμός – δείγμα της έρευνας:** Ο πληθυσμός αφορά 90 ενήλικες εκπαιδευόμενους (από τους 100 στους οποίους μοιράστηκαν ερωτηματολόγια) που φοιτούν σε Ι.Ε.Κ. της Πάτρας το εκπαιδευτικό έτος 2017 – 2018. Το δείγμα αποτελείται με ίσο αριθμό ανδρών (50%) και γυναικών (50%). Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα μη αντιπροσωπευτικού δείγματος.

**Εργαλείο συλλογής δεδομένων:** Η έρευνά είναι ποσοτική και το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή και τη μέτρηση ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από αυτή, είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ιδιαίτερα διαδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007), καθώς θεωρούμε ότι είναι το πιο πρόσφορο και γρήγορο εργαλείο για μια ποσοτική προσέγγιση του θέματος. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων έχει βασικά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με την ανωνυμία και ειλικρίνεια των απαντήσεων, καθώς και τη γρήγορη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων (Φραγκούλης, 2003).

**Δομή και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου:** Χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις καθώς εξασφαλίζουν ότι όλα τα άτομα θα απαντήσουν στην ερώτηση, επιλέγοντας μία από τις πιθανές επιλογές (Creswell, 2011, σελ. 437). Μέσω των ερωτήσεων που τέθηκαν, επιδιώχθηκε:

- *Να διερευνηθούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευομένων (φύλο, ηλικία, μόρφωση, τομέας σπουδών)*
- *Να διαπιστωθεί η συχνότητα χρήσης ενεργητικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των Ι.Ε.Κ., σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους.*

**Αξιοπιστία και Εγκυρότητα ερωτηματολογίου:** Προκειμένου να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων, το ίδιο ερωτηματολόγιο επαναχορηγείται στο ίδιο δείγμα συμμετεχόντων και υπό τις ίδιες συνθήκες. Εν συνεχεία έχοντας ως στόχο τη διασφάλιση αξιοπιστίας εναλλακτικών τύπων, αλλάζουμε τη σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στη φάση του επανελέγχου, προκειμένου να αποφευχθεί η επίδραση πράξης, το να θυμούνται δηλαδή οι συμμετέχοντες τις αρχικές απαντήσεις που έδωσαν.

**Περιορισμοί και Οριοθέτηση της έρευνας:** Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε τρία Ι.Ε.Κ. της περιοχής της Πάτρας όπου υλοποιούνταν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό δημιουργεί έναν βασικό περιορισμό (χωροχρονικό) στην έρευνα, καθώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας επειδή σε άλλες αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές οι εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν μπορεί να είναι διαφορετικές. Υπήρξε πολύ καλή κατανομή συμμετεχόντων με βάση το φύλο, καθώς ο αριθμός των εκπαιδευομένων ανδρών εκπαιδευομένων των ΙΕΚ δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα από αυτόν των γυναικών.

Επίσης τα ερωτηματολόγια που μας επιστράφηκαν συμπληρωμένα (90 στον αριθμό) σε σχέση με τα 100 που μοιράστηκαν, αποτελούν ικανό αριθμό ώστε να διεξάγουμε την έρευνά μας και αποτελούν μια ένδειξη ότι συμπληρώθηκαν εύκολα από τους συμμετέχοντες. Όσον αφορά την οριοθέτηση της έρευνάς μας, ως προς το χρόνο, επιλέξαμε τις αρχές Απριλίου, που είχε ήδη ξεκινήσει το νέο εξάμηνο σπουδών ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν ήδη παρακολουθήσει σημαντικό χρονικό διάστημα μαθήματα από τους εκπαιδευτές και άρα να έχουν σχηματίσει εικόνα για τον τρόπο διδασκαλίας.

**Συμβολή των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας στην κερκτική γνώση:** Η παρούσα έρευνα, κρίνεται σημαντική καθώς, πιστεύουμε, θα συνεισφέρει στην αύξηση πληροφοριών και θα επεκτείνει την έρευνα σχετικά με το προαναφερθέν πεδίο. Μια έρευνα, κατά τον Creswell (2011), οφείλει να συγκεντρώσει πληροφορίες έτσι ώστε να οδηγήσει στη βελτίωση της κατανόησης ενός ζητήματος. Τα ευρήματα της έρευνας, θεωρούμε ότι θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα τόσο στους εκπαιδευτές των Ι.Ε.Κ ώστε να χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικότερες τεχνικές διδασκαλίας αλλά και στους φορείς που σχεδιάζουν και παρέχουν τα προγράμματα κατάρτισης. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορεί να λειτουργήσουν ως οδηγός για τη

διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτές των Ι.Ε.Κ και ως στοιχείο σύγκρισης με παρόμοιες έρευνες σε πανελλήνιο επίπεδο. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για συζητήσεις και να προσφέρει στοιχεία στους διαμορφωτές πολιτικής (Almerich et al, 2011). Επιπλέον, ο εμπλουτισμός της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προσφέρει επιπλέον πληροφορία - καθώς από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι η ενασχόληση με το ζήτημα αφήνει περιθώριο επιπλέον μελέτης - όσο και η επιβεβαίωση ή διάψευση των αποτελεσμάτων αυτής.

### Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα κατά άξονες, ανάλογα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο και αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού SPSSv.24.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Ως προς την **ηλικιακή σύνθεση** των εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (72,2%) των εκπαιδευομένων του δείγματος μας είναι στο εύρος ηλικιών 18-24 ετών, ενώ το 17,8% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 8,9% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-44 ετών, ενώ μόνο το 1,1% είναι ηλικίας 55 ετών και άνω. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι σε Ι.Ε.Κ. διαφόρων ηλικιών, γεγονός που προσδίδει πληρότητα στο συγκεκριμένο δείγμα. Εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς **την οικογενειακή κατάσταση** παρατηρούμε ότι ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό (90%) είναι άγαμοι, το 7,8% είναι παντρεμένοι, ενώ το 2,2% είναι άλλες περιπτώσεις (π.χ. Διαζευγμένοι), γεγονός το οποίο είναι αναμενόμενο αφού οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι ηλικίας μικρότερης από 25 ετών. Όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευομένων ένα πάλι συντριπτικά μεγάλο ποσοστό (93,3%) δεν έχουν παιδιά, ενώ το υπόλοιπο 6,7% έχουν 1-3 παιδιά, γεγονός το οποίο είναι αναμενόμενο αφού οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι άγαμοι. Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων **ως προς την εκπαίδευση** παρατηρούμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (76,7%) είναι απόφοιτοι Λυκείου, ενώ το 14,4% είναι απόφοιτοι Ι.Ε.Κ. Θα πρέπει ιδιαίτερα να αναφερθεί ότι ένα ποσοστό 6,6% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενώ τέλος το 2,2% είναι άλλες περιπτώσεις (ΕΠΑΛ και ΟΑΕΔ). Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων ως προς **την επαγγελματική εμπειρία**, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι (62,2%) έχουν επαγγελματική εμπειρία με το μεγαλύτερο ποσοστό (25,6%) να έχει επαγγελματική εμπειρία μικρότερη από ένα έτος, το 16,7% να έχει από 1-4 έτη και το 20,0% να έχει μεγαλύτερη από τα 4 έτη. Όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίου στο παρελθόν από τους εκπαιδευόμενους, το μεγαλύτερο ποσοστό (65,6%) απάντησε θετικά. Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς **τον τομέα - κλάδο εκπαίδευσης στα Ι.Ε.Κ.** το μεγαλύτερο ποσοστό (26,7%) παρακολουθούν τον τομέα του «Μάγειρα», το 14,4% τον «Τουριστικό» τομέα, το 10,0% τον τομέα του «Προπονητή αθλημάτων», το 8,9% τους τομείς της «Αισθητικής» και του «Βοηθού Βρεφονηπιοκόμων». Ένα ποσοστό 20,1% το οποίο

ισοκατανέμεται (6,7%) παρακολουθεί τους τομείς «Βοηθός φυσικοθεραπείας», «Βοηθός φαρμακείου - τεχνικός φαρμάκων» και «Βοηθός νοσηλεύτη», ενώ το υπόλοιπο 11,0% κατανέμεται στην «Πληροφορική», «Διοίκηση επιχειρήσεων» και «Μουσική τεχνολογία». Πρόκειται δηλαδή για ενήλικες εκπαιδευόμενους οι οποίοι κατανέμονται σε έντεκα (11) διαφορετικούς τομείς - κλάδους εκπαίδευσης στα Ι.Ε.Κ.

**Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα** «Ποια είναι η συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στα Ι.Ε.Κ;», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν τόσο τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (εισήγηση, κ.τ.λ) όσο και τις συμμετοχικές ενεργητικές τεχνικές, με τις δεύτερες να παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (Πίνακας 1).

Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο Ι.Ε.Κ. οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν:	Ποτέ f (%)	Σπάνια f (%)	Αρκετά Συχνά f (%)	Πολύ Συχνά f (%)	Πάρα Πολύ Συχνά f (%)	M.T.±T.A.
Παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. εισήγηση του διδάσκοντος);	5 (5,6%)	13 (14,5%)	30 (33,3%)	21 (23,3%)	21 (23,3%)	3,44±1,16
Ενεργητικές -βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. μέθοδο project, μέθοδο αξιοποίηση της τέχνης κ.τ.λ.);	4 (4,4%)	7 (7,8%)	30 (33,3%)	33 (36,7%)	16 (17,8%)	3,56±1,02
Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (εργασία σε ομάδες, ερωτήσεις - απαντήσεις, συζήτηση κτλ);	4 (4,4%)	9 (10,0%)	23 (25,6%)	26 (28,9%)	28 (31,1%)	3,72±1,14

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ως προς τη συχνότητα χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων.

Παρατηρούμε μια τάση εφαρμογής, από τους εκπαιδευτές, ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτή η τάση, πιστεύεται ότι οφείλεται τόσο στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, όσο και στο γεγονός ότι οι ίδιοι στο πλαίσιο των σπουδών τους, εκπαιδεύτηκαν, μέσω αυτών των τεχνικών (Μαντζανάρη, 2007). Αντίστοιχα, σύμφωνα με έρευνα του Αντωνίου (2009), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές που είχαν παιδαγωγική κατάρτιση χρησιμοποιούσαν συχνότερα τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές στο πλαίσιο των μαθημάτων τους στα Ι.Ε.Κ.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων του Ι.Ε.Κ. φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται συχνά και οι τρεις μέθοδοι διδασκαλίας-εκπαιδευτικές τεχνικές (δηλ. Ενεργητικές-Βιωματικές, Συμμετοχικές και οι Παραδοσιακές), με έμφαση στη χρήση ενεργητικών - συμμετοχικών τεχνικών.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε, μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευομένων του Ι.Ε.Κ., η συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στα Ι.Ε.Κ (Πίνακας 2).

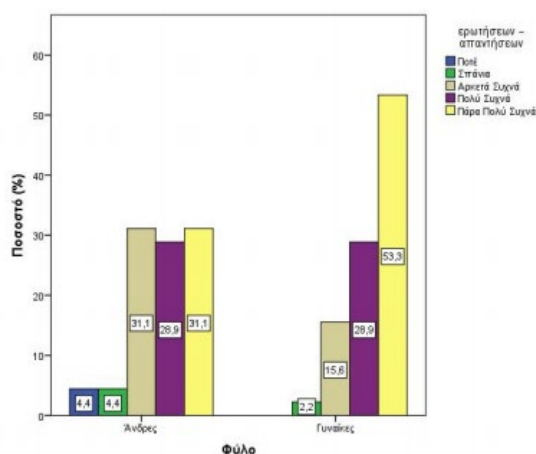
Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν τη μέθοδο:	Ποτέ f (%)	Σπάνια f (%)	Αρκετά Συχνά f (%)	Πολύ Συχνά f (%)	Πάρα Πολύ Συχνά f (%)	M.T.±T.A.
Ερωτήσεων – απαντήσεων	2 (2,3%)	3 (3,3%)	21 (23,3%)	26 (28,9%)	38 (42,2%)	4,06±1,00
Παιχνίδι ρόλων	12 (13,4%)	28 (31,1%)	19 (21,1%)	18 (20,0%)	13 (14,4%)	2,91±1,28
Προσομοίωση	11 (12,2%)	20 (22,2%)	27 (30,0%)	23 (25,6%)	9 (10,0%)	2,99±1,18
Επίδειξη	5 (5,6%)	10 (11,1%)	25 (27,8%)	31 (34,4%)	19 (21,1%)	3,54±1,11
Καταγισμό ιδεών	6 (6,7%)	13 (14,4%)	22 (24,4%)	26 (28,9%)	23 (25,6%)	3,52±1,21
Ομάδες εργασίας	9 (10,0%)	14 (15,5%)	18 (20,0%)	26 (28,9%)	23 (25,6%)	3,44±1,30
Ασκήσεις	8 (8,8%)	10 (11,1%)	32 (35,6%)	24 (26,7%)	16 (17,8%)	3,33±1,16
Μελέτες περίπτωσης	10 (11,1%)	21 (23,3%)	20 (22,2%)	24 (26,7%)	15 (16,7%)	3,14±1,27

Πίνακας 2: Συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

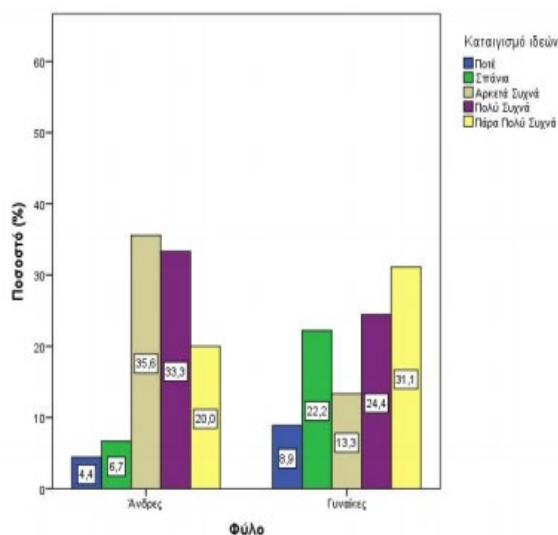
Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων προέκυψε ότι χρησιμοποιούνται συχνά και οι οκτώ (8) εκπαιδευτικές τεχνικές που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, με έμφαση να δίνεται από τους εκπαιδευτές στη μέθοδο «Ερωτήσεων - απαντήσεων», επιβεβαιώνοντας τις απόψεις για τη δημοφιλή αυτή εκπαιδευτική τεχνική. Είναι μια τεχνική μη χρονοβόρα, απλή στην εφαρμογή της και εξασφαλίζει τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων (Jaques, 2004, σελ.185). Ακολούθησαν σε συχνότητα «ο καταγισμός ιδεών»- μέθοδος ενεργοποίησης της δημιουργικής σκέψης (Jaques, 2004, σελ.192) - «η επίδειξη», που χρησιμοποιείται κυρίως για την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και αφορά μεγάλη μερίδα εκπαιδευομένων στα Ι.Ε.Κ, οι «ομάδες εργασίας» που αποτελεί ιδιαίτερα συμμετοχική τεχνική και «οι ασκήσεις». Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν εκπαιδευόμενοι των Ι.Ε.Κ. της έρευνας (13,4%), που απάντησαν ότι οι εκπαιδευτές τους ποτέ δεν χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στο Ι.Ε.Κ. το «Παιχνίδι ρόλων» ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

**Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών:** Τα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την αξιοποίηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, είναι χρήσιμα, αν αξιοποιηθούν συγκριτικά, με παρόμοιες έρευνες. Σχετικά με το αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευομένων στα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία) ως προς το ερώτημα που τέθηκε (συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων με απαντήσεις) από την ανάλυση που υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά, προέκυψαν τα εξής:

**Όσον αφορά τη συσχέτιση φύλου/ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών,** οι γυναίκες παρουσίασαν ένα πολύ υψηλό ποσοστό ως προς τη συχνότητα χρήσης από τους εκπαιδευτές της εκπαιδευτικής τεχνικής «ερωτήσεις - απαντήσεις», ενώ για τον «καταγισμό ιδεών» τα ποσοστά των απαντήσεών τους είναι πιο ισοκατανεμημένα.



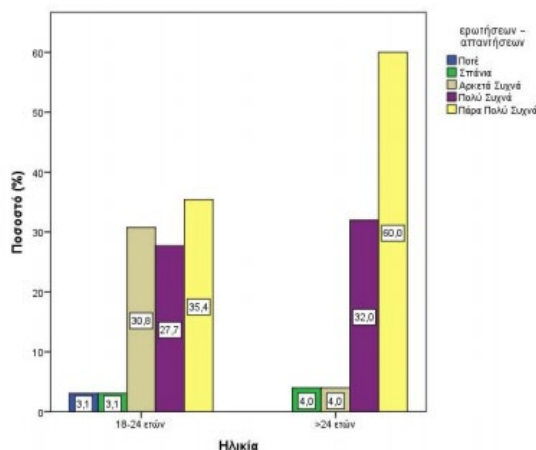
Σχήμα 1: Κατανομή ποσοστών εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. ως προς το φύλο για τη δήλωση «Ερωτήσεων-Απαντήσεων».



Σχήμα 2: Κατανομή ποσοστών εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. ως προς το φύλο για τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών: «Καταιγισμός ιδεών».

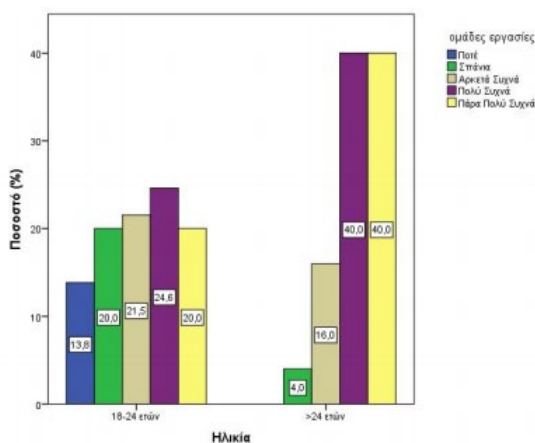
**Όσον αφορά τη συσχέτιση ηλικίας/μαθησιακών εμπειριών με ενεργητικές – βιωματικές μεθόδους** διδασκαλίας και ηλικίας/ερωτήσεων απαντήσεων, τα υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας (25 και άνω) παρουσιάζουν πολύ υψηλά ποσοστά θετικής αποτίμησης, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στη σημασία της βιωματικής μάθησης και της προαναφερθείσας ενεργητικής τεχνικής ενώ οι μικρότεροι σε ηλικία παρουσιάζουν σχετική ισοκατανομή, θετικής αποτίμησης.





Σχήμα 3: Ποσοστό εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. ως προς την ηλικία για τη δήλωση που σχετίζεται με τις μαθησιακές εμπειρίες με χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών: «Ερωτήσεων-απαντήσεων».

Σχετικά με τη συσχέτιση ηλικία/ομάδες εργασίας, εντυπωσιακή είναι η έλλειψη του «ποτέ», όσον αφορά στις μεγαλύτερες ηλικίες και το πολύ υψηλό θετικό ποσοστό. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αποτιμούν πολύ θετικά τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στην ομάδα με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ενώ οι μικρότεροι παρουσιάζονται πιο μετριοπαθείς. Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση της επαγγελματικής εμπειρίας/προσομοίωση, επαγγελματικής εμπειρίας/μελέτη περίπτωσης, οι έχοντες επαγγελματική εμπειρία παρουσιάζουν πιο θετική στάση.



Σχήμα 4: Ποσοστό εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. ως προς την ηλικία για τη δήλωση που σχετίζεται με τις μαθησιακές εμπειρίες με χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών: «Ομάδες εργασίας».

Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις, σχετικά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ανά κλάδο - τομέα σπουδών στα Ι.Ε.Κ; αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των κατανομών των συχνοτήτων των τομέων - κλάδων παρακολούθησης στα Ι.Ε.Κ ( $p=0,142>0,05$ ) για

το σύνολο των δηλώσεων για τομέα - κλάδο (δηλ. άθροισμα 11 δηλώσεων) που σχετίζονται με τις μαθησιακές εμπειρίες με χρήση ενεργητικών - συμμετοχικών τεχνικών.

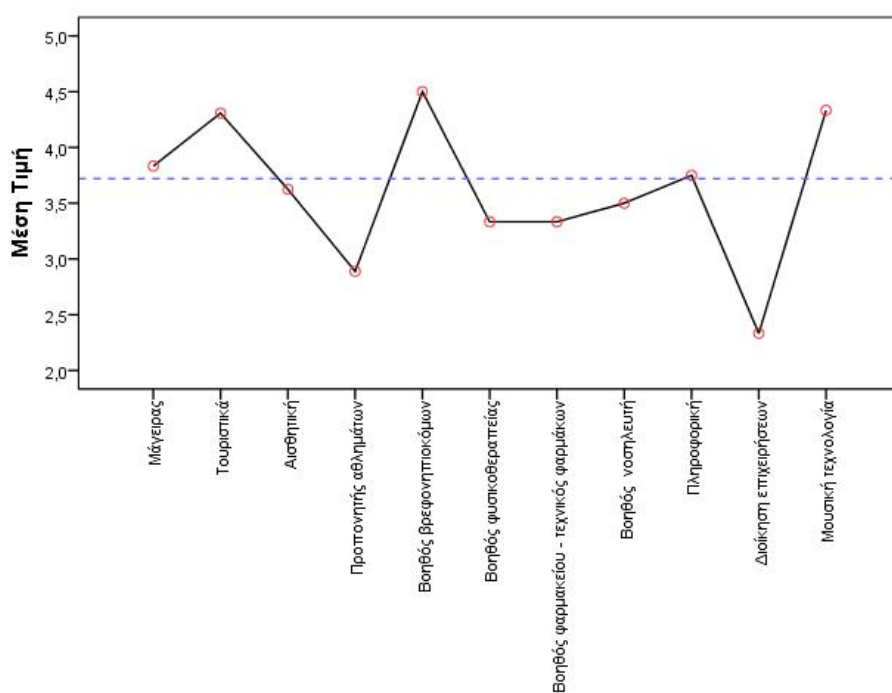
Στατιστικώς σημαντική διαφορά υπάρχει σε μία (1) μόνο δήλωση που σχετίζεται με τις μαθησιακές εμπειρίες με: «Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές». Συγκεκριμένα, μεταξύ των εκπαιδευομένων των τομέων-κλάδων «Προπονητής αθλημάτων» και «Διοίκηση Επιχειρήσεων» του Ι.Ε.Κ., από τη μια πλευρά, που δηλώνουν μικρή μαθησιακή εμπειρία με τη χρήση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών (καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας κ.τ.λ.) και «Βοηθός βρεφονηπιοκόμων», από την άλλη, που δηλώνουν υψηλή μαθησιακή εμπειρία (Γράφημα 1, παρακάτω). Οι υπόλοιποι κλάδοι - τομείς κινούνται στο μέσο όρο. Αυτό ίσως αποτελεί απόρροια του αντικειμένου σπουδών που ευνοεί τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, έναντι κάποιων άλλων.

### Συμπεράσματα

Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα «**Ποια είναι η συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στα Ι.Ε.Κ;**», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν τόσο τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (εισήγηση κ.τ.λ.) όσο και τις συμμετοχικές ενεργητικές τεχνικές, με τις δεύτερες να παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερη συχνότητα. Παρατηρούμε, δηλαδή, μια τάση εφαρμογής, από τους εκπαιδευτές, ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Όσον αφορά στη συχνότητα χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων προέκυψε ότι χρησιμοποιούνται συχνά και οι οκτώ (8) εκπαιδευτικές τεχνικές που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, με έμφαση να δίνεται από τους εκπαιδευτές στη μέθοδο «Ερωτήσεων - απαντήσεων». Ακολούθησαν σε συχνότητα «ο καταιγισμός ιδεών»- μέθοδος ενεργοποίησης της δημιουργικής σκέψης (Jaques, 2004, σελ.192) - «η επίδειξη», που χρησιμοποιείται κυρίως για την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και αφορά μεγάλη μερίδα εκπαιδευομένων στα Ι.Ε.Κ, οι «ομάδες εργασίας» που αποτελεί ιδιαίτερα συμμετοχική τεχνική και «οι ασκήσεις». Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν εκπαιδευόμενοι των Ι.Ε.Κ. της έρευνας (13,4%), που απάντησαν ότι οι εκπαιδευτές τους ποτέ δεν χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στο Ι.Ε.Κ. το «Παιχνίδι ρόλων» ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό μας ερώτημα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη **συσχέτιση του τομέα – κλάδου** σπουδών με τις απόψεις για τη χρήση **συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών**, η χρήση του μη-παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου «Kruskal Wallis test for independent samples» με τη μεταβλητή «Τομέα - Κλάδο παρακολούθησης στα Ι.Ε.Κ.» (λαμβάνοντας υπόψη όλους τους τομείς - κλάδους παρακολούθησης) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των κατανομών των συχνοτήτων των τομέων - κλάδων παρακολούθησης στα Ι.Ε.Κ ( $p=0,142>0,05$ ) για το σύνολο των δηλώσεων για τομέα - κλάδο (δηλ. άθροισμα 11 δηλώσεων) που σχετίζονται με τις μαθησιακές εμπειρίες με χρήση ενεργητικών - συμμετοχικών τεχνικών.

Στατιστικώς σημαντική διαφορά υπάρχει σε μία (1) μόνο δήλωση που σχετίζεται με τις μαθησιακές εμπειρίες με χρήση ενεργητικών - συμμετοχικών τεχνικών και συγκεκριμένα με τη δήλωση: «Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές» ( $p=0,027$ ). Συγκεκριμένα, υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (Mann-Whitney U Test,  $p<0,05$ ) μεταξύ των εκπαιδευομένων των τομέων-κλάδων «Προπονητής αθλημάτων» και «Διοίκηση Επιχειρήσεων» του Ι.Ε.Κ. και των τομέων-κλάδων «Μάγειρα», «Τουριστικά», «Βοηθός βρεφονηπιοκόμων» και «Μουσική τεχνολογία» (Γράφημα 1), με χαμηλότερες μέσες τιμές 2,3 στον τομέα «Διοίκηση επιχειρήσεων» και 2,9 στον τομέα «Προπονητής αθλημάτων» («Σπάνια» έως «Αρκετά Συχνά») έναντι των υπολοίπων τομέων - κλάδων παρακολούθησης με μέσες τιμές που κυμαίνονται μεταξύ της τιμής 3,3 στους τομείς «Βοηθός φυσικοθεραπείας» και «Βοηθός φαρμακείου - τεχνικός φαρμάκων» και της τιμής 4,5 στον τομέα «Βοηθός βρεφονηπιοκόμων» («Αρκετά Συχνά» έως «Πάρα Πολύ Συχνά»).



Τομέας - Κλάδος Παρακολούθησης στα Ι.Ε.Κ.

*Γράφημα 1: Μέση τιμή των απόψεων των εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. ως προς τον τομέα - κλάδο παρακολούθησης τους, για τη δήλωση «Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές». Η μέση τιμή όλου του δείγματος (3,7) παριστάνεται με στικτή μπλε γραμμή.*

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιοποίηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, είναι χρήσιμα αν αξιοποιηθούν συγκριτικά, με παρόμοιες έρευνες. Σχετικά με το αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευομένων στα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία) ως προς τα ερωτήματα που τέθηκαν (συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων με απαντήσεις) από την ανάλυση που υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά, προέκυψαν τα εξής:

Όσον αφορά στη συσχέτιση φύλου/ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, οι γυναίκες παρουσίασαν ένα πολύ υψηλό ποσοστό ως προς τη συχνότητα χρήσης από τους εκπαιδευτές της εκπαιδευτικής τεχνικής «ερωτήσεις - απαντήσεις», ενώ για τον «καταιγισμό ιδεών» τα ποσοστά των απαντήσεών τους είναι πιο ισοκατανεμημένα. Αντιθέτως, οι άνδρες έχουν ισοκατανεμημένα ποσοστά θετικής αποτίμησης και στις δύο περιπτώσεις. Επίσης, οι γυναίκες είχαν πολύ υψηλά ποσοστά ως προς τις δηλώσεις «ενασχόληση με αντικείμενο σπουδών που σας ενδιαφέρει» και «προσφορά βοήθειας στην οικογένεια» ενώ οι άνδρες διαφοροποιούνται ως προς τα ποσοστά των προηγούμενων δηλώσεών τους, έχοντας κι αυτοί υψηλά ποσοστά για τη δήλωση «ενασχόληση με αντικείμενο σπουδών που σας ενδιαφέρει».

Όσον αφορά στη συσχέτιση ηλικίας/μαθησιακών εμπειριών με ενεργητικές – βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και ηλικίας/ερωτήσεων απαντήσεων, τα υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας (25 και άνω) παρουσιάζουν πολύ υψηλά ποσοστά θετικής αποτίμησης, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στη σημασία της βιωματικής μάθησης και της προαναφερθείσας ενεργητικής τεχνικής ενώ οι μικρότεροι σε ηλικία παρουσιάζουν σχετική ισοκατανομή, θετικής αποτίμησης.

Σχετικά με τη συσχέτιση ηλικία/ομάδες εργασίας, εντυπωσιακή είναι η έλλειψη του «ποτέ» όσον αφορά τις μεγαλύτερες ηλικίες και το πολύ υψηλό θετικό ποσοστό. Επίσης οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αποτιμούν πολύ θετικά τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στην ομάδα με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ενώ οι μικρότεροι παρουσιάζονται πιο μετριοπαθείς.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Ιωάννου Ν. (2008). *Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf).
- Almerich, G., Suarez, J., Belloch, C. & Bo, R. M. (2011). Training needs of teachers in ICT: training profiles and elements of complexity. *Relieve*, 17(2). Ανακτήθηκε από [http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2\\_1eng.htm](http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2_1eng.htm).
- Αντωνίου, Σ. (2009). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών του Ι.Ε.Κ. ΟΑΕΔ Πάτρας ως προς τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά την άσκηση του έργου τους*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ.). Αθήνα: Ίων. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).
- Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια βίου εκπαίδευση και περιβαλλοντική αγωγή: Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Πικραμένος.
- Φίλλιπς, Ν. (2004). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις* (Τεύχος 3, σσ. 4-10). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαρίφης, Γ. (2014) *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού*. Διδακτικές Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη. Αναρτήθηκε από: [opencourses.auth.gr](http://opencourses.auth.gr).
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P., (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Νογέ, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων (Τόμος Β)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., (1999). Οι εκπαιδευτικές Τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδες Εκπαιδευομένων* (Τόμ. Δ', σελ.17–89). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τόμος Α', σελ.29-80). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κώστογλου, Ε., (χ.χ). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Ανακτήθηκε από [http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/4086/mod\\_resource/content/4/Dia\\_viou\\_mathisi\\_Kostoglou.pdf](http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/4086/mod_resource/content/4/Dia_viou_mathisi_Kostoglou.pdf).
- Μαντζανάρης, Κ. (2007). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Σ.Δ.Ε. ως προς την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά την άσκηση του έργου τους. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. Δράμας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 10-55). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οδηγοί Σπουδών ειδικοτήτων των Ι.Ε.Κ του Ν4186/2013. Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/el/toppress/1427-odigoι-spoudon-eidikotiton-iek-tou-n-4186-2013>.

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ΑεξΑΕ και οι Νέες Τεχνολογίες ως μέσα προώθησης της δια βίου μάθησης ευπαθών κοινωνικών ομάδων με τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών. Στο: *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα. Οι νέες τεχνολογίες στη δια βίου μάθηση*. 16 – 17/4/2005. Λαμία. ΓΓΕΕ.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. 3η διδακτική ενότητα, Εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 39-64). Ανακτήθηκε από: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA\\_3.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_3.pdf).

Valkanos, E., Papavassiliou - Alexiou, I. & Fragoulis, I. (2009). A study on Perceptions of open University Students about the Use of Effectiveness of Collaborative Teaching Methods during the Tutorial Group Meetings. In: *Review of European Studies*. Vol.1, No.2. Ανακτήθηκε από: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/viewFile/2953/3905>.

## **Η χρήση της ρουμπρίκας στη διδασκαλία: Ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές**

*Βασιλειάδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας Δ.Π.Θ.*

### **Περίληψη**

Μια από τις σημαντικότερες πτυχές της εργασίας ενός εκπαιδευτικού είναι να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές του ώστε να διορθώνουν έγκαιρα όσα χρειάζεται στο γραπτό τους. Όμως, η διαδικασία παροχής σχολίων σχετικά με την ποιότητα του έργου τους απαιτεί σημαντικό χρόνο και προσπάθεια τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Οι ρουμπρίκες αποτελούν εργαλεία που μπορούν να απλοποιήσουν τη διαδικασία αυτή και να παρέχουν εγκαίρως στους μαθητές τα κριτήρια επιτυχίας αλλά και έγκυρη κρίση για το έργο τους. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια της ρουμπρίκας και παρουσιάζει τα κύρια χαρακτηριστικά της καθώς και τα είδη της. Επίσης, περιγράφεται η χρήση της στη διδασκαλία όπως και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν. Η εργασία αυτή στοχεύει να αναδείξει τα οφέλη από τη χρήση ρουμπρικών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και τρόπους εφαρμογής της στα πλαίσια της τάξης.

**Λέξεις- Κλειδιά:** ρουμπρίκα, κριτήρια, ανατροφοδότηση, μάθηση, διδασκαλία

### **Εισαγωγή**

Πριν από κάθε διδασκαλία ή ανάθεση εργασίας είναι απαραίτητο να καθορίζονται και να γίνονται γνωστά τα κριτήρια επιτυχίας, έτσι ώστε εκπαιδευτικός και μαθητές να γνωρίζουν τι είναι αυτό που κρίνεται επιτυχές και τι όχι. Συγκεκριμένα, η βελτίωση των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί όταν οι ίδιοι τους λαμβάνουν διαρκή, έγκαιρη και αντικειμενική ανατροφοδότηση. Ωστόσο, αν και η ανατροφοδότηση τείνει να προάγει τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007), οι περισσότεροι μαθητές δε λαμβάνουν ενημερωτικά σχόλια σχετικά με την πρόοδο του έργου τους (Black & Wiliam, 1998). Σε αυτή την έλλειψη ανατροφοδότησης συντείνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντοτε το χρόνο να ανταποκρίνονται στο έργο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι, οι περισσότερες διορθωμένες εργασίες που λαμβάνουν οι μαθητές παρέχουν από ελάχιστες έως καθόλου πληροφορίες για τη βελτίωση ή την προώθηση της μάθησής τους, παρά μόνο μια βαθμολογία για την επίδοσή τους.

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει καλά «αντανακλαστικά», επιδιώκει να ελέγχει διαρκώς την επίδοση των μαθητών του και εν συνεχεία να δημιουργεί δραστηριότητες και εργασίες με στόχο να καλύψει τις ανάγκες τους. Όταν αξιολογεί ο εκπαιδευτικός έναν μαθητή σε μια εργασία παρέχοντάς του ένα «άριστα» ή «καλά», ο μαθητής δε λαμβάνει καμία ουσιαστική ανατροφοδότηση για να βελτιώσει τη μάθησή του. Ο κάθε μαθητής ολοκληρώνει το έργο του με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης που μπορεί να κυμανθεί από την επιτυχία όλων των κριτηρίων που έχουν τεθεί έως και τη μη επίτευξή τους. Έτσι, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να είναι σίγουρος πως τα εργαλεία που χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση των μαθητών του είναι αποτελεσματικά.

Η ρουμπρίκα αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική και καινοτόμα τεχνική αλλά και ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών και τη μετέπειτα παροχή ανατροφοδότησης σε αυτούς. Η ρουμπρίκα μπορεί να επιτελέσει διπλό ρόλο, από τη μια να παρέχει στον εκπαιδευτικό τη συνολική εικόνα για την επίδοση των μαθητών του και από την άλλη να ενημερώνει και τους ίδιους τους μαθητές για την πρόοδό τους μέσω της ανατροφοδότησης. Μάλιστα, ως εργαλείο αξιολόγησης παρουσιάζει με σαφή τρόπο τα κριτήρια επιτυχίας σε κάθε είδους μαθητική εργασία, είτε γραπτή είτε προφορική. Επομένως, είναι σημαντικό οι προσδοκίες να είναι ασαφείς και ρητά διατυπωμένες διότι διαφορετικά μπορεί να κάνει την αξιολόγηση αγχωτική και την ανατροφοδότηση μια άσχημη εμπειρία για τους μαθητές.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρέχει γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τις ρουμπρίκες, να αναδείξει τα οφέλη από τη χρήση της καθώς και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους.

### Η ρουμπρίκα

Η ρουμπρίκα στην ξένη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο *assessment rubric* ή *scoring rubric*, ενώ στην ελληνική με τους όρους *ρουμπρίκα*, *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) ή *φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης* (Κοντογιάννης, 2003). Η ρουμπρίκα αποτελεί ένα έγγραφο στο οποίο διατυπώνονται οι προσδοκίες για μια εργασία με την απαρίθμηση των κριτηρίων ενώ περιγράφονται και τα επίπεδα ποιότητάς της ξεκινώντας από το φτωχό μέχρι το εξαιρετικό (Andrade, 2000).

Οι ρουμπρίκες ως εργαλεία γνωστοποιούν με σαφή τρόπο στους μαθητές τα κριτήρια και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με βάση τα οποία αξιολογούν και βαθμολογούν τις εργασίες των μαθητών. Έχουν σχεδιαστεί να αξιολογούν το προϊόν μιας δραστηριότητας (Andrade, 2010· Jonsson & Svingby, 2007) και να δίνουν σαφή και ξεκάθαρη πληροφόρηση για τα όσα θεωρούνται σημαντικά στα πλαίσια ενός μαθήματος (Brookhart & Chen, 2015). Διαφορετικά, εάν τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι γνωστά στους μαθητές αλλά αναμένεται ότι με κάποιο τρόπο θα τα σκεφτούν μόνοι τους, τότε οδηγούνται στην απογοήτευση τόσο οι εκπαιδευτικοί από την κακή επίδοση ή τους χαμηλούς βαθμούς των μαθητών όσο και οι ίδιοι οι μαθητές (Chowdhury, 2019).

Συνεπώς, με την έγκαιρη ενημέρωση των μαθητών για εκείνα που χρειάζεται να λάβουν υπόψη στο έργο που υλοποιούν, είναι πιο εύκολο να καταλάβουν ποιο επίπεδο εργασίας θεωρείται κακό, καλό, πολύ καλό ή εξαιρετικό. Εύλογα συμπεραίνει κανείς πως μια άρτια και ποιοτική ρουμπρίκα περιγράφει τα πιθανά λάθη που μπορεί να κάνουν οι μαθητές σε μια εργασία αλλά και όλα όσα πρέπει να προσέξουν ώστε το έργο τους να είναι αποτελεσματικό.



## Τα χαρακτηριστικά της ρουμπρίκας

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή ενός πίνακα με κελιά. Αποτελείται από συγκεκριμένα και εκ των προτέρων καθορισμένα επίπεδα επίδοσης (Mertler, 2001). Ειδικότερα, στην αριστερή πλευρά και κάθετα βρίσκονται τα κριτήρια επίδοσης, δηλαδή οι προδιαγραφές που χρειάζονται για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου, ενώ δεξιά και οριζόντια οι ποιοτικές διαβαθμίσεις των κριτηρίων αυτών (Andrade, 2001· Arter & Chappuis, 2009).

Συγκεκριμένα, η ρουμπρίκα έχει τα εξής κοινά χαρακτηριστικά (Εικόνα 1):

- τα κριτήρια επίδοσης, δηλαδή οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει το έργο έτσι ώστε να πλήρες και ολοκληρωμένο,
- τα επίπεδα ποιότητας του έργου, όπου περιγράφονται οι προσδοκίες της επίδοσης σε τρία έως πέντε επίπεδα (π.χ φτωχό, μέτριο, καλό, εξαιρετικό),
- η περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης που ανταποκρίνονται στα αντίστοιχα κριτήρια επίδοσης,
- η κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015· Stevens & Levi, 2005).

Κριτήρια	Φτωχό	Μέτριο	Καλό	Εξαιρετικό
	1	2	3	4
Οργάνωση				
Δομή				
Έκφραση				

Εικόνα 1: Η δομή μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης

Συμπερασματικά, οι ρουμπρίκες περιλαμβάνουν τα κριτήρια με βάση τα οποία θεωρείται μια εργασία επιτυχημένη (π.χ οργάνωση, δομή, έκφραση), τις διαβαθμίσεις της ποιότητας για κάθε ένα από τα κριτήρια αυτά, όπως και μια κλίμακα για τη βαθμολόγηση των διαφορετικών επιπέδων επίτευξης (Andrade, 2000· Andrade & Valtcheva, 2009). Οι μαθητές αφού πρώτα λάβουν και μελετήσουν πολύ προσεκτικά τη ρουμπρίκα, κυκλώνουν το κελί που ανταποκρίνεται στο πόσο καλά πέτυχαν το κάθε κριτήριο επίδοσης. Με τον τρόπο αυτό, ο κάθε μαθητής μπορεί να εντοπίζει το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται κι έπειτα να αποφασίζει ποια βήματα μπορεί να κάνει ώστε να πετύχει το ανώτερο επίπεδο επίδοσης που περιγράφεται στη ρουμπρίκα.

Συνεπώς, σκοπός των ρουμπρικών είναι να πληροφορούν τους μαθητές για τον τρόπο που αξιολογείται το έργο τους και όχι να τους παρέχουν οδηγίες με το πώς θα επιλύσουν μια εργασία. Με λίγα λόγια, παρέχουν μια σαφή απεικόνιση για το τι θεωρείται σημαντικό και αξίζει να μάθει κανείς μέσα από μια εργασία (Brookhart & Chen, 2015).

Τέλος, η ρουμπρίκα είναι σημαντικό να έχει γραφτεί σε γλώσσα κατανοητή προς τους μαθητές και πιθανώς με παραδείγματα για επιτυχή συμπλήρωσή της (McMillan & Hearn, 2008· Brown, Andrade & Chen, 2015).

### **Τα είδη της ρουμπρίκας**

Οι ρουμπρικές διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- τις ολιστικές (holistic) και
- τις αναλυτικές (analytical).

Οι ολιστικές ρουμπρικές αναφέρονται στη συνολική ποιότητα ενός έργου ή μιας δραστηριότητας των μαθητών (Nitko & Brookhart, 2007). Παρέχουν μια γενική περιγραφή μιας εργασίας που εκπόνησε ο μαθητής ή και της συνολικής επίδοσής του σε σχέση με ένα κριτήριο, ενώ στη συνέχεια η περιγραφή αυτή διαβαθμίζεται σε επίπεδα επίδοσης. Είναι εύκολες στην ανάπτυξη και εφαρμογή τους από τον εκπαιδευτικό, καθώς και στη συμπλήρωσή τους (Brookhart & Nitko, 2008). Ωστόσο, δεν παρέχουν σαφείς πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους όπως και ανατροφοδότηση για το πώς να βελτιωθούν.

Οι αναλυτικές ρουμπρικές αναφέρονται στην αξιολόγηση συγκεκριμένων παραμέτρων ή κριτηρίων επίδοσης (Nitko & Brookhart, 2007). Επικεντρώνονται σε δύο ή περισσότερες πτυχές της επίδοσης οι οποίες αξιολογούνται ξεχωριστά με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (Whittaker, Salend & Duhaney, 2001). Είναι χρήσιμες καθώς παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές για τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να προσπαθήσουν να βελτιωθούν. Οι αναλυτικές ρουμπρικές παρέχουν σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή να εντοπίσουν τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του έργου τους που χρήζουν βελτίωσης (Brookhart & Nitko, 2008). Ωστόσο, χρειάζεται χρόνος και κόπος από τον εκπαιδευτικό για να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν, όπως αντίστοιχα και από τους μαθητές για να τις συμπληρώσουν.

### **Η χρήση της ρουμπρίκας στη διδασκαλία**

Η ρουμπρίκα ως εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες εργασίες που υλοποιούν οι μαθητές στην τάξη όπως στην έκθεση, σε προφορικές παρουσιάσεις, θεματικά σχέδια εργασίας (projects), πειράματα των φυσικών επιστημών κ.α (Hafner & Hafner, 2003). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ρουμπρικές κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, καθορίζοντας τους στόχους και τις δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές τους. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει λεπτομερώς τη διαδικασία συμπλήρωσής των ρουμπρικών, να δίνει διάφορα παραδείγματα και να συζητά μαζί τους έτσι ώστε να αποκομίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερα οφέλη. Η παράδοση μιας ρουμπρίκας στους μαθητές, χωρίς επεξηγήσεις και σαφείς οδηγίες, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη χρήση της (Andrade, 2000). Για το λόγο αυτό, θα ήταν πολύ χρήσιμο να εμπλέκονται και οι μαθητές στην

κατάρτιση των ρουμπρικών έπειτα από μελέτη και ανάλυση δειγμάτων άλλων εργασιών με στόχο τον εντοπισμό των κατάλληλων κριτηρίων (Andrade & Boulay, 2003· Andrade, Du & Wang, 2008).

Επίσης, οι ρουμπρικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη διάρκεια της διδασκαλίας ως διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με το έργο τους. Για παράδειγμα, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις ρουμπρικές μπορούν να αναρωτηθούν εάν περιέλαβαν όλα όσα απαιτούνται στην εργασία τους, αξιολογώντας έτσι τη δουλειά τους. Ειδικότερα, οι μαθητές υπογραμμίζουν στη ρουμπρική τις λέξεις- κλειδιά κάθε κριτηρίου με διαφορετικό χρώμα και στη συνέχεια υπογραμμίζουν στην εργασία τους τα στοιχεία που ανταποκρίνονται στο κάθε κριτήριο (Andrade, 2000). Όμως, εάν εντοπίσουν ότι δεν ανταποκρίθηκαν σε κάποιο κριτήριο, γράφουν μια υπενθύμιση για να κάνουν βελτιώσεις όταν γράψουν την τελική εργασία τους, ενώ η διαδικασία αυτή ακολουθείται για κάθε κριτήριο ξεχωριστά (Andrade, Du & Wang, 2008).

Επιπλέον, οι ρουμπρικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος για την τελική αξιολόγηση του έργου τους. Με τις ρουμπρικές οι μαθητές αναθεωρούν και διορθώνουν το γραπτό τους με βάση τα κριτήρια που υπάρχουν πριν το παραδώσουν στον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, η αναθεώρηση όταν γίνεται σωστά και βασίζεται στα κριτήρια της ρουμπρικής, αποτελεί μια καλή μέθοδο επανεξέτασης του γραπτού, γι' αυτό θα πρέπει να υλοποιείται συστηματικά ως διαδικασία έτσι ώστε οι μαθητές να τη συνηθίσουν (Feltham & Sharen, 2015).

Σύμφωνα με τις Andrade & Valtcheva (2009) η εφαρμογή των ρουμπρικών περιλαμβάνει τρία βήματα: α) Διατύπωση των προσδοκιών: οι προσδοκίες σχετικά με το εκάστοτε έργο θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφή τρόπο από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές ή και με συνεργασία των δύο μερών, β) Αυτοαξιολόγηση: οι μαθητές παρακολουθούν το έργο τους σκεπτόμενοι εάν και σε ποιο βαθμό αυτό ανταποκρίνεται στα κριτήρια που έχουν τεθεί και εντοπίζοντας τα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι είναι επιτυχές το έργο τους, γ) Αναθεώρηση: οι μαθητές με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν προχωρούν στην αναθεώρηση με σκοπό να βελτιώσουν την επίδοσή τους και κατ' επέκταση τους βαθμούς τους.

### **Τα πλεονεκτήματα της χρήσης ρουμπρικών**

Οι ρουμπρικές έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τη μάθηση (Andrade & Valtcheva, 2009· Andrade, 2010) αλλά και τη σχολική επίδοση ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (Panadero & Jonsson, 2013). Επίσης, οι ρουμπρικές σχετίζονται θετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου των μαθητών αλλά και της γνώσης των χαρακτηριστικών που συνιστούν ένα γραπτό πετυχημένο (Andrade & Boulay, 2003· Andrade, Du & Wang, 2008). Άλλωστε, οι καλά κατασκευασμένες ρουμπρικές πέρα από το να αξιολογούν μπορούν και να διδάξουν (Arter & McTighe, 2001· Reeves & Stanford, 2009).

Με τις ρουμπρίκες οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους όπως και για την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (Brookhart, 2003· Zimmerman & Schunk, 2001). Με την ενσωμάτωση των ρουμπρικών στη διδακτική διαδικασία οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά ενώ αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους και καθίστανται ικανοί να εκτιμήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους (Jonsson & Svingby, 2007). Επίσης, έχει φανεί πως οι ρουμπρίκες έχουν θετική επίδραση και στην αυτορρύθμιση των μαθητών, πέρα από τη μάθηση (Alonso-Tapia & Panadero, 2010).

Οι ρουμπρίκες αποτελούν ένα μέσο γνωστοποίησης των κριτηρίων και των προσδοκίων αναφορικά με μια εργασία, παροχής εστιασμένης ανατροφοδότησης, αλλά και βαθμολόγησης του τελικού έργου των μαθητών (Andrade, 2000· Jonsson & Svingby, 2007). Ακόμη, οι μαθητές χρησιμοποιούν υψηλότερου βαθμού στρατηγικές μάθησης ενώ επιδεικνύουν μεγαλύτερη ακρίβεια στις απαντήσεις τους (Kenworthy & Hrivnak, 2014). Επιπρόσθετα, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησής τους, μιας και έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν μόνοι τον εαυτό τους σχετικά με το έργο που εκτέλεσαν (Turk & Sari, 2017). Συνεπώς, με τη δυνατότητα που προσφέρεται στους μαθητές για αυτοαξιολόγηση, αναπτύσσουν σταδιακά και συγκροτημένα τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και κατ' επέκταση καλλιεργείται το θετικό αυτοσυναίσθημά τους (Κουλουμπαρίτση, 2018).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιολογήσουν αποτελεσματικότερα την επίδοση των μαθητών τους γνωρίζοντας τα κριτήρια που πρέπει να πετύχουν και αντίστοιχα καθίστανται πιο ακριβείς στους βαθμούς που βάζουν (Jonsson & Svingby, 2007· Rezaei & Lovorn, 2010). Με άλλα λόγια, με τη χρήση των ρουμπρικών βελτιώνεται η ποιότητα της ανατροφοδότησης που δίνουν, μειώνεται ο χρόνος επεξήγησης των ασκήσεων, ενώ αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα των βαθμολογιών. Τέλος, μέσω των ρουμπρικών όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και οι γονείς, ενημερώνονται τόσο για τα κριτήρια και τους διδακτικούς στόχους όσο και για το βαθμό επίτευξής τους από τους μαθητές (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015).

### **Επίλογος**

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ρουμπρίκες αποτελούν μια δημοφιλή τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, καθώς χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν ένα μεγάλο εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Panadero & Jonsson, 2013). Επίσης, οι ρουμπρίκες μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών, το οποίο δίνει στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο και την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να αναθεωρούν το έργο τους (Andrade, Du & Wang, 2008).

Η γνωστοποίηση των κριτηρίων και των μαθησιακών στόχων είναι θεμελιώδης για την παροχή ποιοτικής ανατροφοδότησης στους μαθητές και η ρουμπρίκα είναι εκείνο το

εργαλείο με το οποίο μπορεί να προωθηθεί η μάθηση των μαθητών (Arter & McTighe, 2001· Wiggins, 1998). Οι μαθητές είναι σημαντικό να λαμβάνουν πληροφόρηση σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους καθώς και να κατανοούν τι συνιστά εξαιρετική, καλή ή κακή επίδοση έτσι ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν μέτρα για να βελτιωθούν.

Οι ρουμπρικές επιτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών με συγκεκριμένα κριτήρια, να καταγράφουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον κάθε μαθητή και να εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία στις εργασίες των μαθητών τους. Πέρα από αυτό, οι ρουμπρικές παρέχουν και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση η οποία τους βοηθά να αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση των διδακτικών τους πρακτικών. Κρίνεται αναγκαίο, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν σχετικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν έτσι ώστε η αξιολόγηση να έχει στόχο την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των μαθητών.

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκόντων» (Αριθμός Υποτροφίας:1519).



### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on *self-regulation and learning*. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Andrade, H.G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.5684&rep=rep1&type=pdf>
- Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education* [On-line], 4(4). Retrieved from: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4>
- Andrade, H. (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*. NERA Conference Proceedings.
- Andrade, H., & Boulay, B. (2003). The role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Andrade, H., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary

- school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3–13.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Arter, J. A., & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Arter, J. A., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box, Raising standards through classrooms, *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343- 368. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2008). *Assessment and grading in classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Brown, G. T. L., Andrade, H.L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (4), 444-457. doi: 10.1080/0969594X.2014.996523
- Chowdhury, F. (2019). Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning. *International Education Studies*, 12 (1), 61-68.
- Feltham, M., & Sharen, C. (2015). “What do you mean I wrote a C paper?” Writing, revision and self-regulation. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 111-138. <https://doi.org/10.22329/celt.v8i0.4259>
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International journal of science education*, 25, 1509–1528.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77, 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130–144.
- Kenworthy, A. L., & Hrivnak, G. A. (2014). To rubric or not to rubric: That is the question. *Journal of Management Education*, 38(3), 345-351.
- Κοντογιάννης, Κ. (2003). *Τα Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης*. Διαθέσιμο στο <http://www.e-paideia.net>
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2018). *Αξιολογώ και μαθαίνω: Οδηγός για την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α' (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). <http://PARE-online.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- Nitko, A., & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Reeves, S., & Stanford, B. (2009). Rubrics for the classroom: Assessments for students and teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24-27.
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18–39.

- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Turk, S. A., & Sari, R. M. (2017). Alternative education approaches and their effects on the learning space. *International Journal of Innovative Research in Education*. 4(4), 202–214.
- Whittaker, C., Salend, S., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8-13.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.



## Νέα Ελληνική Γλώσσα: Εκφραστική ορθότητα και υφολογικές επιλογές στην παραγωγή λόγου

*Δρ Ελευθέριος Βέτσιος*

*PhD, MSc, M.Ed Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του Ιου ΠΕ.Κ.Ε.Σ.  
Κ. Μακεδονίας κλ. Π.Ε.02*

### Περίληψη

Η παραγωγή λόγου βρίσκεται στις βασικές σχολικές δεξιότητες και αποτελεί στόχο που διατρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πράγματι, η σημασία της κατάκτησης των δεξιοτήτων της γραφής για την περαιτέρω ακαδημαϊκή αλλά και γενικότερα την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου είναι αναμφισβήτητη. Αφενός ο γραπτός λόγος, ως μέσο έκθεσης γνώσεων, χρησιμοποιείται ευρέως – ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης – σε διαδικασίες αξιολόγησης και αφετέρου αποτελεί, στο ευρύτερο φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης, μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας. Πολλοί μαθητές, όμως, έχουν βασικές ελλείψεις στην παραγωγή λόγου, κάνουν ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά λάθη και τα κείμενα τους δεν έχουν συνοχή και ειρμό. Από αυτά τα γραπτά κείμενα φαίνεται αρκετά γενικευμένο το πρόβλημα της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών. Για τον ίδιο ίσως λόγο και η βαθμολογία τους και στη Νεοελληνική Γλώσσα είναι γενικά χαμηλή και με αποκλίσεις στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Η παρέμβαση, επομένως, με στόχο την αποκατάσταση, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, των δυσκολιών στον τομέα της γραφής, θεωρείται ζήτημα μείζονος σημασίας και πρόκληση για τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Νέα Ελληνική Γλώσσα, παραγωγή λόγου, έκφραση, ύφος

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας αναμφισβήτητα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πρωταρχικός στόχος του είναι να μάθουν οι μαθητές τις βασικές δομές (συντακτικές, γραμματικές, μορφολογικές) της Κοινής Νεοελληνικής και να αποκτήσουν την απαραίτητη γνωσιολογική σκευή, ώστε να μετουσιώσουν το εγγενές χάρισμα του λόγου σε μία επικοινωνιακά συγκροτημένη και λυσιτελή ομιλία. Ένας δεύτερος, όχι πάντως λιγότερο σημαντικός, στόχος του μαθήματος είναι η γνωριμία των μαθητών με τα σπουδαιότερα είδη της (νεο)ελληνικής γραμματείας με τη θεωρητική παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους και την πρακτική εφαρμογή των μαθητών πάνω σε θέματα σύνταξής τους (Γιαννακόπουλος & Χριστόπουλος, 2002).

Οι πρόσφατες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (ειδικά όσον αφορά τις λυκειακές τάξεις) είχαν αντίκτυπο στην ύλη και τη φιλοσοφία διδασκαλίας αρκετών μαθημάτων, ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνεται και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όπως όμως κατέστη προφανές στους περισσότερους φιλόλογους και μαθητές, οι νέες απαιτήσεις στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος δεν

καλύπτονταν επαρκώς από τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια. Η καινούργια τυπολογία που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας στο επίπεδο της παραγωγής λόγου (αλλά και στο επίπεδο της κατανόησης κειμένου) περιέχει κεφάλαια που αποτελούν - σε πολλές περιπτώσεις - terra incognita για τους διδασκομένους, αλλά ενίοτε και για τους διδάσκοντες. Οι ελλείψεις αυτές έγιναν εντονότερες από τις νέες προδιαγραφές που θέτει το Υπουργείο Παιδείας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους όχι πλέον στις περιβόητες «Εκθέσεις Ιδεών», αλλά σε ένα κείμενο που θα αναπτύσσεται σε προκαθορισμένη επικοινωνιακή περίσταση και θα εξυπηρετεί συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Η παρούσα η εργασία επικεντρώνεται στο επίμαχο και πολυσυζητημένο πεδίο της «παραγωγής λόγου», και ειδικότερα στις εκφραστικές και υφολογικές αδυναμίες που παρουσιάζουν τα γραπτά ενός ικανού αριθμού μαθητών.

Με τον όρο «παραγωγή λόγου» δηλώνεται ο σχεδιασμός (σύνταξη) και η συγγραφή ενός κειμένου, στο οποίο καταγράφονται οι θέσεις, τα επιχειρήματα, τα τεκμήρια και οι εν γένει σκέψεις και λογισμοί ενός μαθητή αναφορικά με συγκεκριμένο θέμα (ο όρος «παραγωγή λόγου» έχει αντικαταστήσει τους παλαιότερα χρησιμοποιούμενους όρους «έκθεση ιδεών» ή «έκθεση σκέψεων»). Η παραγωγή λόγου αποτελεί πλέον το τέταρτο σκέλος του κριτηρίου αξιολόγησης, δηλαδή της γραπτής εξέτασης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τις τάξεις του Γενικού Λυκείου. Τα αιτούμενα της παραγωγής λόγου βρίσκονται πάντοτε σε άμεση συνάφεια ή ακόμη και εξάρτηση (νοηματική ή πραγματολογική) με το πρώτο σκέλος του κριτηρίου, αξιολόγησης, τα κείμενα αναφοράς, που συχνά παρέχουν στους μαθητές το απαραίτητο γνωστικό ή εννοιολογικό υπόβαθρο, προκειμένου να αναπτύξουν εν συνεχεία τις θέσεις και την επιχειρηματολογία τους.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό της παραγωγής λόγου στη Νέα Ελληνική Γλώσσα είναι η αδυναμία πολλών μαθητών να εκφράσουν τις ιδέες τους με ακρίβεια, σαφήνεια, ορθότητα και ευπρέπεια. Κατανοούμε φυσικά ότι είναι δύσκολο για αρκετούς μαθητές να εκφραστούν σωστά, καθώς βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της διαμόρφωσης του λόγου τους, στόχος που απαιτεί πολύ χρόνο, συνεχή προσπάθεια και υπομονετική άσκηση, για να κατακτηθεί. Γι' αυτό ο μαθητής, που έρχεται να παραστήσει τη σκέψη του με τη γραφή για να μεστώσει τη γλώσσα του, πρέπει να πλουτίσει πρώτα τον εσωτερικό του κόσμο, να γεμίσει από βιώματα, παραστάσεις και κρίσεις, να μελετήσει βιβλία ποιότητας, να συζητήσει πρόθυμα και ελεύθερα με ανθρώπους κάθε ηλικίας, να ασκείται στο συνεχή προφορικό λόγο και στο διάλογο. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το γραπτό είναι η «σάρκωση» των ιδεών, η «βιτρίνα» της σκέψης μας, μέσα στο οποίο ο αναγνώστης βλέπει να «εκτίθενται» οι ιδέες μας. Γι' αυτό άλλωστε μιλάμε για «παραγωγή λόγου», ένα κείμενο, δηλαδή, όπου «δοκιμάζονται» δυο πράγματα: ο στοχασμός μας πάνω στο θέμα και η σωστή μετάδοση του στον αναγνώστη (Αναγνωσταράς, 1986; Μάνδαλος, 1987).

## Αξιολόγηση της Γλώσσας στην παραγωγή λόγου

Ως προς την παράμετρο της γλώσσας κατά την αξιολόγηση, η προσοχή στρέφεται προς δύο γενικές κατευθύνσεις. Από τη μία πλευρά, στην ορθότητα κατά τη γλωσσική χρήση σε μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, δηλαδή στα εκφραστικά, συντακτικά, ορθογραφικά λάθη, τα λάθη στη στίξη, αλλά και τις λανθασμένες επιλογές λέξεων και τις φράσεις που δεν είναι κατανοητές ή σαφείς. Από την άλλη πλευρά, βασική παράμετρο κατά τη βαθμολόγηση της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί και η ποιότητά της. Η ποιότητα της γλωσσικής εκφοράς έχει να κάνει με το είδος και το εύρος του λεξιλογίου, όπως η ακρίβεια στον λόγο, η εκφραστική άνεση και η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, ώστε το μήνυμα να μεταδοθεί γλωσσικά χωρίς απώλειες στον αποδέκτη (Bratcher & Ryan, 2004; Αδαμόπουλος, 2020).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν την ορθότητα και ποιότητα της γλωσσικής έκφρασης σχετίζονται και με το ύφος του μαθητή που γράφει. Το ύφος είναι ο ιδιαίτερος, προσωπικός, τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνουμε, συνθέτουμε και εκφράζουμε τις ιδέες μας. Η «ύφανση», θα λέγαμε, σκέψης και λόγου (ύφος: από το ρήμα υφαίνω). Πολλοί μαθητές δέχονται παρατηρήσεις για σφάλματα στο ύφος τους, χωρίς ίσως να καταλαβαίνουν την ακριβή σημασία του όρου ούτε μπορούν ν' αναγνωρίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν το προσωπικό τους ύφος και να καλλιεργήσουν τις αρετές του. Έτσι καταφεύγουν στη δουλική μίμηση άλλων συγγραφέων αποκολλώντας από τα έργα τους εκφραστικούς τρόπους που τους χρησιμοποιούν χωρίς αφομοίωση και επομένως χωρίς επιτυχία.

Το ύφος στον γραπτό λόγο έχει να κάνει, σε γενικές γραμμές, με εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προσδίδουν μία ιδιαιτερότητα στο γράψιμο, προκειμένου αυτό να ξεχωρίζει από το στιλ άλλων. Το προσωπικό ύφος συμπορεύεται με τη δημιουργικότητα, την αυθεντικότητα, τη ζωντάνια και την πρωτοτυπία και, αντίστοιχα, στιγματίζεται αρνητικά η χρήση των εκφραστικών κοινοτυπιών, των λεγόμενων εκφραστικών κλισέ, που παραπέμπουν σε ξύλινο λόγο. Διακριτικό γνώρισμα της ύπαρξης προσωπικού στιλ γραφής αποτελεί η αυτοπεποίθηση, η αίσθηση ελέγχου της γλώσσας σε βαθμό που να αποτολμώνται ακόμη και αυτοσχεδιασμοί στη γλώσσα, με πρωτότυπους συνδυασμούς λέξεων ή η επιλογή ιδιαίτερου λεξιλογίου (Αδαμόπουλος, 2020).

## Επισημάνσεις στη γλωσσική έκφραση

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσω να φωτίσω κάποια πεδία που σχετίζονται με γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών, απόσταγμα εμπειριών μέσα από την πολύχρονη ενασχόληση μου με τη διόρθωση μαθητικών γραπτών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στις σχολικές αίθουσες, αλλά και στα βαθμολογικά κέντρα των πανελλαδικών εξετάσεων

### Εκφραστική ανακρίβεια

Είναι συχνή αδυναμία των μαθητών. Χρησιμοποιούν λέξεις, χωρίς να γνωρίζουν καλά την ακριβή σημασία τους. Δεν προσέχουν την πληρότητα και τη λογική ορθότητα του λόγου τους. Λόγου χάρη γράφει ένα μαθητής: «οι *απεργίες των μη εργαζομένων...*». Κάνουν άστοχες μεταφορές ή παρομοιώσεις που παραπλανούν τον αναγνώστη. Μερικοί δημιουργούν λέξεις που δεν υπάρχουν στη νέα ελληνική (π.χ. «*υπερανάπτυκτες*» χώρες, προφανώς κατά το «*υπανάπτυκτες*») ή χρησιμοποιούν πολλές ξενικής προέλευσης λέξεις, ενώ υπάρχουν εύστοχες ελληνικές.

Άλλοι οδηγούνται στη φλυαρία και στο λογοτεχνισμό. Πολλοί πάλι χαρακτηρίζονται για την εκφραστική τους δυσκαμψία και τις κουραστικές επαναλήψεις λέξεων ή νοημάτων (λόγου χάρη κάνουν συχνά συμπεράσματα με τη φράση: «*Έτσι λοιπόν...*» ή περνούν από τον έναν τομέα στον άλλο με τον ίδιο τρόπο: «*Επίσης...*», «*Εκτός αυτών...*» ή παραγεμίζουν τη φράση με περιττό φόρτο: «*Στη σύγχρονη εποχή μας που ζούμε,...*»). Οφείλουμε να κάνουμε σωστή επιλογή των λέξεων και να δίνουμε σ' αυτές την κατάλληλη πλοκή, ώστε ν' αποδίδουν στον αναγνώστη νόημα ίδιο μ' αυτό που θέλουμε να εκφράσουμε.

### Ασάφεια

Η αοριστία και το σκοτεινό ύφος γεμίζουν με αμφιβολία τον αναγνώστη/βαθμολογητή. Για τις ασάφειες δυσφορεί ιδιαίτερα ο βαθμολογητής και μερικές φορές εκνευρίζεται. Γιατί αυτός, τις ώρες που βαθμολογεί, διαβάζει πολλά γραπτά και φυσικό είναι να έχει κουραστεί. Αν τώρα σε κάποια παράγραφο μας είναι ασαφές το νόημα, με την πρώτη ανάγνωση αναρωτιέται αν το γραπτό έχει ασάφεια ή αν φταίει η πνευματική του κόπωση. Αναγκάζεται λοιπόν, για να μη μας αδικήσει, να ξαναδιαβάσει την ασαφή περίοδο· έτσι όμως διακόπτεται ο ειρμός των σκέψεων του σχετικά με την επιχειρηματολογία μας και χάνει τη συνέχεια της η ανάγνωση του γραπτού. Αυτές οι αναστολές κοστίζουν βαθμολογικά. Αντίθετα, η σαφήνεια διευκολύνει το βαθμολογητή να διαμορφώσει σωστή και δίκαιη γνώμη (και βαθμολογικά συμφέρουσα για τον μαθητή).

Η «ασάφεια» προκαλείται από την «εκφραστική ανακρίβεια»· υπάρχουν όμως και άλλες αιτίες: Τα γραμματικά, τα συντακτικά λάθη και η έλλειψη παραγράφων· επίσης ο μακροπερίοδος λόγος, όταν μάλιστα δεν υπάρχει σωστή στίξη, ταλαιπωρεί τον αναγνώστη· διασπά και χαλαρώνει την προσοχή του και κάνει δύσκολη, ακόμη και αδύνατη, την άμεση και άνετη κατανόηση του κειμένου.

Ο λόγος μας πρέπει να έχει καθαρότητα νοημάτων, που εξυπηρετείται με την κυριολεξία και την ποικιλία των εκφράσεων (το «*λογικό λεκτικό και εκφραστικό πλούτο*»), για να παρουσιάζονται με διαύγεια όλες οι αποχρώσεις των συλλογισμών μας. Ο Antoine Albalat (1955) αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η έλλειψη σαφήνειας είναι το γενικό ελάττωμα εκείνων που αρχίζουν να γράφουν χωρίς να πάρουν τεχνικές κατευθύνσεις και χωρίς να 'χουν κανενός είδους επίβλεψη. Τα τρία τέταρτα των συγγραφέων μένουν*

*ικανοποιημένα από μια μορφή που τη νομίζουν οριστική και που όμως οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη της διόρθωσης σαν προσέξουν λίγο την ανάγνωση».*

#### Ακαμψία έκφρασης - μονοτονία

Από την «παραγωγή λόγου» λείπουν η ποιότητα και η ποικιλία των εκφραστικών μέσων. Δεν εννοούμε βέβαια τις πομπώδεις εκφράσεις, το ρητορικό στόμφο, τις λογοτεχνικές απόπειρες και τους λεκτικούς ακροβατισμούς. Όλα αυτά είναι ελαττώματα. Κυρίως αναφερόμαστε στην ξηρότητα που παρουσιάζουν πολλά γραπτά. Δεν έχουν τη ζωντάνια εκείνη που θα συγκινήσει τον αναγνώστη και θα κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του ως το τέλος. Ορισμένοι μεταχειρίζονται ξενικές φράσεις και συντάξεις ή πολύ λαϊκές λέξεις, της «αργκό», χωρίς να πετυχαίνουν την αμεσότητα που επιζητούν. Χάνεται έτσι η γλωσσική ομοιογένεια του γραπτού. Ένας μαθητής έγραφε: «Έτσι την παθαίνουν όσοι σνομπάρουν την παράδοση» και κάποιος άλλος: «Χωρίς ελευθερία η ζωή είναι... δράμα!».

Οι επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων λειτουργούν και σαν αίτια μονοτονίας του λόγου. Βέβαια, ορισμένες φορές χρησιμοποιούμε τις επαναλήψεις για έμφαση· αυτές όχι μόνο δε βλάπτουν, αλλά ζωηρεύουν το ύφος μας. Άλλες αυτές όμως και άλλες εκείνες που οφείλονται στην έλλειψη ποικίλων εκφραστικών μέσων.

Μονοτονία προκαλεί και η απουσία ευλύγιστης συντακτικής πλοκής, δηλαδή η σωστή εναλλαγή παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης των προτάσεων. Πολλοί συσσωρεύουν κύριες προτάσεις με παρατακτική σύνδεση, χωρίς να διασαφηνίζεται το περιεχόμενό τους με τις αποχρώσεις (αιτία, χρόνος, σκοπός κτλ.) που παρέχουν οι δευτερεύουσες· ή, αντίθετα, συνδέουν αλληπάλληλες δευτερεύουσες με αποτέλεσμα να χάνει τη συνοχή ο λόγος τους. Ο μακροπερίοδος λόγος, επίσης, οδηγεί στη μονοτονία, γιατί επηρεάζει το ύφος του λόγου. Όμως και οι πολύ μικρές προτάσεις κατακερματίζουν το λόγο και δείχνουν εκφραστική ακαμψία. Χρειάζεται συμμετρία: ούτε πολύ μεγάλες περιόδους ούτε πολύ μικρές.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της μονοτονίας πολλών γραπτών είναι ο στερεότυπος τρόπος με τον οποίο αρχίζουν, συντάσσονται και τελειώνουν οι περίοδοι. Είναι απαραίτητη η ποικιλία ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αλλού, λόγου χάρη, θα τονίσουμε πιο πολύ την αιτία, γι' αυτό και θ' αρχίσουμε την περίοδο με την αιτιολογική πρόταση· αλλού θα ξεκινήσουμε με την τελική, αν μας ενδιαφέρει να προβάλλουμε το σκοπό, κτλ. Το ίδιο κάνουμε και με τους κύριους όρους της πρότασης (υποκείμενο - ρήμα - αντικείμενο). Έτσι, και ζωηρότητα θ' αποκτήσει το ύφος μας και τα νοήματα θα υπηρετήσουν καλύτερα την απόδειξη του θέματος.

Τέλος, η μονοτονία οφείλεται και στους πλατειασμούς και στις απεραντολογίες, όταν μάλιστα δεν είναι παρά περιστροφές σε θέματα που έχουν ήδη αναπτυχθεί. Παρόμοιο αποτέλεσμα φέρνει και η επιμονή ορισμένων να πλημμυρίζουν το κείμενο με πολλές παρομοιώσεις και περιττά επίθετα, που όχι μόνο δεν προσθέτουν καμιά καινούρια νοηματική απόχρωση, αλλά πιο πολύ προκαλούν δυσφορία στον αναγνώστη.

Οφείλουμε να γράφουμε αυθόρμητα. Δεν εννοούμε την επιπόλαιη συνειρμική γραφή (χωρίς λογική συνέπεια), αλλά την αποφυγή της επιτήδευσης, της λεξιθηρίας για ανώφελο εντυπωσιασμό. Να γράφουμε με απλότητα και ειλικρίνεια, με παραστατικότητα και αμεσότητα. Ο στρωτός λόγος, με την ομοιομορφία και τη λιτότητά του, δείχνει ότι η σκέψη μας λειτουργεί αβίαστα και οργανωμένα' φανερώνει επίσης ότι και εμείς οι ίδιοι είμαστε σίγουροι για την ορθότητα της επιχειρηματολογίας μας.

### Μακροπερίοδος λόγος

Ο μακροπερίοδος λόγος χρησιμοποιείται για ν' αποδώσει σύνθετες συλλογιστικές πορείες και στηρίζεται στη διαδοχική υπόταξη. Με τον μακροπερίοδο λόγο παρουσιάζονται σύνθετες και πολύπλοκες σκέψεις, ξετυλίγεται και αναπτύσσεται η επιχειρηματολογία του συντάκτη του κειμένου. Ο μακροπερίοδος λόγος προσδίδει δυναμικότητα και ένταση στο λόγο και προσδίδει μεστό και σύνθετο ύφος (όταν χρησιμοποιείται σωστά). Για να χρησιμοποιήσει κάποιος τον μακροπερίοδο λόγο πρέπει να κατέχει πολύ καλά τη χρήση της γλώσσας, γιατί αλλιώς παρασύρεται σε συντακτικά λάθη. Μερικές φορές στον μακροπερίοδο λόγο τα νοήματα είναι ασαφή και δυσκολεύεται η διαδικασία ανάγνωσης και πρόσληψης. Χαρακτηριστικά αναφέρω ένα παράδειγμα μακροπερίοδου λόγου με συσσώρευση αναφορικών προτάσεων (κατάχρηση του αναφορικού): *«Ο άνθρωπος φέρνει έμφυτη την αξία του ωραίου, η οποία, όταν πραγματώνεται, δημιουργεί την τέχνη, που τον οδηγεί στη λύτρωση, η οποία συντελείται με την εσωτερίκευση του υλικού των αισθήσεων, το οποίο επεξεργάζεται ψυχοδιανοητικά και το εξωτερικεύει σε έργο που προκαλεί αισθητική συγκίνηση»*. Ας αποφύγουμε στο παράδειγμά μας το μακροπερίοδο λόγο και τις αλλεπάλληλες αναφορικές προτάσεις: *«Ο άνθρωπος φέρνει έμφυτη την αξία του ωραίου, η πραγμάτωση της οποίας δημιουργεί την τέχνη. Έτσι, λυτρώνεται με την εσωτερίκευση του υλικού των αισθήσεων, την ψυχοδιανοητική επεξεργασία του και την εξωτερίκευσή του σε έργο που προκαλεί αισθητική συγκίνηση»*.

Θα καταφέρουμε ν' αποφεύγουμε το μακροπερίοδο λόγο, αν προσπαθούμε η περίοδος ν' αποτελείται συνήθως από μια κύρια πρόταση, μια αναφορική και μια αιτιολογική ή χρονική ή τελική ή άλλη δευτερεύουσα πρόταση. Συνολικά δηλαδή να περιέχει γύρω στις τρεις προτάσεις. Παράδειγμα: *«Η ευθύνη κάθε ανθρώπου απέναντι στην κοινωνία και τον πολιτισμό είναι συνάρτηση των γνώσεων και των δυνατοτήτων που διαθέτει, για να επηρεάζει την κοινωνική και πολιτιστική ζωή»*.

### Ασύνδετο σχήμα

Το ασύνδετο σχήμα χρειάζεται, για να κάνουμε πιο ζωνρό το ύφος, ιδιαίτερα όταν παρθένουμε σειρά από δευτερεύουσες ή κύριες προτάσεις. Έτσι αποφεύγουμε την ενοχλητική επανάληψη συνδέσμων (γιατί, επειδή, αλλά, και κ.ά.) ή επιρρηματικών φράσεων (επίσης, ακόμη, παράλληλα, συνάμα, εκτός απ' αυτά κ.ά.).

*Παράδειγμα: «Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης χρησιμοποιώντας τη διαφήμιση ασκούν αλλοτριωτική επίδραση στην προσωπικότητα του ανθρώπου: τυποποιούν τη σκέψη του, την εξαναγκάζουν στην παθητική αποδοχή ιδεών, αυξάνουν τη βουλευτική του δεκτικότητα*

και τελικά αλώνουν τη βούλησή του». Παρατηρούμε εδώ ότι το σχήμα είναι όχι μόνο «ασύνδετο», αλλά και «κλιμακωτό»: δηλαδή κάθε επόμενη πρόταση προωθεί τη σκέψη μας σ' ένα σοβαρότερο στάδιο αλλοτριωτικής επίδρασης της διαφήμισης, μέχρι να φτάσουμε στο τελικό, την «άλωση της βούλησης του ανθρώπου».

Ορισμένοι μαθητές όμως δε χρησιμοποιούν σωστά το ασύνδετο σχήμα: απεριθωρύν λέξεις (αίτια, αποτελέσματα, χαρακτηριστικά κτλ.) που χωρίζονται με κόμμα και κάνουν μονότονο το λόγο τους. Παράδειγμα: «*Η καλλιέργεια του ανθρωπισμού αποσκοπεί κυρίως στην ανάπτυξη από τον άνθρωπο των ηθικοκοινωνικών αρετών της αγάπης, της πειθαρχίας, της συνεργασίας, της εγκράτειας, του αλληλοσεβασμού, της δικαιοσύνης*».

#### Έλλειψη ολοκληρωμένης κύριας πρότασης

Για την ασυνταξία αυτή φταίει συνήθως ο μακροπερίοδος λόγος. Ο μαθητής αρχίζει την κύρια πρόταση και ύστερα παρεμβάλλει πολλές δευτερεύουσες με αποτέλεσμα να ξεχνά την ολοκλήρωσή της.

Παράδειγμα: «*Η σύγχρονη κοινωνία, κοινωνία της αφθονίας, όπως χαρακτηρίστηκε, επειδή αναπτύσσει στον άνθρωπο υπερκαταναλωτική νοοτροπία με τη διαφήμιση, η οποία, εκτός από τις πραγματικές, του δημιουργεί και φανταστικές ανάγκες*». Στο παράδειγμά μας η περίοδος ξεκίνησε με την κύρια πρόταση: όμως αυτή σταμάτησε στη λέξη «αφθονίας» και δεν ολοκληρώθηκε έως το τέλος της περιόδου.

Άλλες φορές πάλι δεν υπάρχει κανένα στοιχείο της κύριας πρότασης στην περίοδο παρά μόνο οι δευτερεύουσες. Παράδειγμα: «*Από τη στιγμή που ο νέος θ' ασχοληθεί με τον επαγγελματικό του προσανατολισμό, που είναι η συστηματική και επιστημονικά μεθοδευμένη καθοδήγησή του για την εκλογή επαγγέλματος με προοπτική ν' αξιοποιήσει περισσότερο τα προσόντα του*».

#### Αλληπάλληλες αλλαγές του υποκειμένου

Οι συχνές αλλαγές του υποκειμένου κουράζουν και δημιουργούν την εντύπωση ότι λείπει η αρμονία στη σύνταξη. Παράδειγμα: «*Ο υλικός πολιτισμός χάρισε στον άνθρωπο ποικίλα αγαθά: μ' αυτά θεραπεύει τις ανάγκες του, αν και πολλές είναι φανταστικές. Όμως δεν τα χρησιμοποιεί πάντα με σύνεση. Έτσι η τεχνική πρόοδος, αντί για ευλογία, θεωρείται από πολλούς κατάρα για τον άνθρωπο, αφού από αφέντης έγινε υπηρέτης των μηχανών, τις οποίες κατασκεύασε το πνεύμα του*».

#### Ανακόλουθο σχήμα

Ο λόγος αρχίζει με το υποκείμενο σε ονομαστική, αλλά στη συνέχεια μπαίνει σε πλάγια πτώση. Παράδειγμα: «*Ο έφηβος, που βρίσκεται σε μια κρίσιμη περίοδο ιδεολογικών προσανατολισμών και σοβαρών προβληματισμών, τον απασχολεί έντονα η εξάρτησή του από τους μεγαλύτερους*» (αντί: «*Τον έφηβο, που βρίσκεται..., τον απασχολεί...*»). Άλλο ένα παράδειγμα με δυο διαφορετικά υποκείμενα στην ίδια πρόταση: «*Η ανεργία, που είναι μια από τις βαθύτερες πληγές των σύγχρονων κοινωνιών, την επηρεάζει η*

υπερβολική ειδίκευση» (αντί: «*Η ανεργία, που... κοινωνιών, επηρεάζεται από την υπερβολική ειδίκευση*» ή: «*Η υπερβολική ειδίκευση επηρεάζει την ανεργία, που είναι μια από τις βαθύτερες πληγές των σύγχρονων κοινωνιών*»).

### Συμπεράσματα

Οι προβληματικές αδυναμίες του μαθητικού γραπτού λόγου έχουν επισημανθεί μέσα στην εκπαιδευτική πράξη και αντιπροσωπεύουν όχι μια ομάδα αδύνατων μαθητών, αλλά την πλειονότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια της συγγραφής ενός κειμένου. Η στοιχειοθέτηση αυτή των λαθών είναι ενδεικτική, γιατί όχι μόνο αποτελεί ένα καθρέφτισμα του γραπτού λόγου, αλλά και ένα υπόδειγμα καταγραφής λαθών, ώστε με τη γνώση, την προσοχή και την υπομονή αυτά να εξαλειφθούν.

Γι' αυτό, κάθε μαθητής πρέπει να γνωρίζει ότι δε γράφει για τον εαυτό του, γράφει για κάποιους αναγνώστες και έτσι οφείλει να προσφέρει ό,τι ο ίδιος ζητάει: τη διάφανη, φυσική και λογική έκφραση. Στην προσπάθεια μας αυτή αποφεύγουμε τις γνωστές εκείνες ασθένειες του λόγου, τις κακές επαναλήψεις, τις άχρωμες λέξεις, τις ελλιπείς φράσεις, τις γενικότητες και νεφελώδεις αοριστίες, τις μακροσκελείς αφρόντιστες προτάσεις. Οφείλουμε, όταν γράφουμε, να επιλέγουμε σε κάθε σημείο του λόγου μας τη λέξη ή την έκφραση που είναι η καταλληλότερη για το μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε. Όσο πλουσιότερο είναι το γλωσσικό μας αποθεματικό τόσο ευρύτερα είναι τα περιθώρια επιλογών που έχουμε (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιοι διαθέτουν και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης. Έτσι, ίσως, πετύχουμε τη γλωσσική μας ευφορία.

### Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Β. (2020). *Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.
- Albalat, A. (1955). *Η τέχνη και η τεχνική του λόγου*. Αθήνα.
- Αναγνωσταράς, Δ. (1986). *Κατηγοριακή Ανάλυση της Έκθεσης, Συστηματική Διδασκαλία – Αξιολόγηση*. Τεύχος Β'. Αθήνα.
- Bratcher, Suzanne & Linda Ryan (2004). *Evaluating Children's Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Γιαννακόπουλος, Σ. & Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Αλφαβητάρι παραγωγής κειμένων*. Αθήνα.



Μάνδαλος, Θ. (1987). *Έκθεση – Δοκίμιο*. Λάρισα.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη.

## **Η Προσομοίωση στην Εκπαίδευση: Κριτική Θεώρηση του Λογισμικού «Διατροφή και Άσκηση» - PhET**

*Παπαδημητρίου Ευανθία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.*

### **Περίληψη**

Η προσομοίωση παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες να διερευνήσουν μία σειρά φαινομένων ή καταστάσεων, τα οποία δεν θα ήταν δυνατόν διαφορετικά να προσεγγίσουν αλληλεπιδραστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική της χρήση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία καθώς, για να οδηγήσει σε ικανοποιητικά εννοιολογικά μοντέλα είναι σημαντικό να διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και συστηματικό διδακτικό σχεδιασμό, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες ή την κατηγοριοποίηση του λογισμικού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι αφενός η διερεύνηση των παραμέτρων για την αποτελεσματική εφαρμογή της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου η παρουσίαση μίας κριτικής θεώρησης του λογισμικού προσομοίωσης «Διατροφή και Άσκηση» του πακέτου διαδραστικών προσομοιώσεων Physics Education Technology (PhET) του πανεπιστημίου του Colorado, βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** προσομοίωση, εκπαιδευτική χρήση, διδασκαλία, διατροφή, άσκηση

### **Εισαγωγή**

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η ένταξη των υπολογιστών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης είχε ως συνέπεια την εισαγωγή τους και στην εκπαίδευση. Αυξανόμενος είναι ο αριθμός μελετών, οι οποίες εξετάζουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση επικεντρώνοντας σε ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία σημαντική κατηγορία λογισμικών αποτελεί η εκπαιδευτική προσομοίωση, η οποία ορίζεται ως ένα μοντέλο κάποιου φαινομένου ή μιας δραστηριότητας, με την αλληλεπίδραση της οποίας οι χρήστες μαθαίνουν (Κόμης, 2004).

Προσομοιώσεις είναι υπολογιστικά μοντέλα καταστάσεων ή φαινομένων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα διερεύνησης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη διαχείριση των περιλαμβανόμενων παραμέτρων (National Academy of Sciences, 2011). Η διαφορά της προσομοίωσης από τη στατική εικόνα, όπως ένα διάγραμμα, είναι η δυναμική της, ενώ από την κινούμενη εικόνα, το γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (Plass et al., 2009). Η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπουν την παρατήρηση και αλληλεπίδραση με διαδικασίες και φαινόμενα, τα οποία δεν θα μπορούσαν να προσεγγιστούν. Κατά την προσομοίωση δίνεται η δυνατότητα μελέτης ενός φαινομένου, το οποίο θα ήταν αδύνατο να διερευνηθεί σε πραγματικές συνθήκες εξ αιτίας της μη εύκολης προσπέλασης, της εξέλιξής του σε πολύ σύντομο ή μμεγάλο χρονικό διάστημα, ή και της επικινδυνότητάς του (Δημητρακοπούλου, 1999).

Η μοντελο-κεντρική οπτική των προσομοιώσεων αναγνωρίζει τα μοντέλα ως βασικό εργαλείο έρευνας και ως μεσάζοντες για την εφαρμογή μίας θεωρίας στον πραγματικό κόσμο (Giere, 2010). Τα μοντέλα παρέχουν τη δυνατότητα για περιγραφή, ερμηνεία και πρόβλεψη φαινομένων, τα οποία μπορούν να συγκριθούν και να βρίσκονται σε συμφωνία με τα εμπειρικά δεδομένα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, της

αλληλεπίδρασης και της σύγκρισης μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής και της θεωρίας, είναι δυνατή η αποδοχή, η απόρριψη ή και η βελτίωση των μοντέλων (Nola, 2004).

Οι επιστημονικές προσομοιώσεις παρέχουν τη δυνατότητα μελέτης ενός φαινομένου με σκοπό τον προσδιορισμό και την κατανόησή του. Τα λογισμικά προσομοίωσης διακρίνονται ως προς την ποικιλία των φαινομένων που προσομοιώνουν σε δύο κατηγορίες: (α) Τα κλειστά συστήματα, τα οποία προάγουν συγκεκριμένα και εκ των προτέρων προσδιορισμένα φαινόμενα και (β) τα ανοικτά συστήματα, στα οποία ο χρήστης προσδιορίζει και κατασκευάζει το φαινόμενο, επιτρέποντας ένα μεγάλο εύρος μελέτης, με χαμηλή όμως δυνατότητα εικονικής αναπαράστασης (Δημητρακοπούλου, 1999).

### Αρχές και Εκπαιδευτική Χρήση της Προσομοίωσης

Στην πλειονότητά τους τα λογισμικά προσομοίωσης προσανατολίζονται στην εξατομικευμένη αλληλεπιδραστική μάθηση, σχετικά με την οποία υπάρχουν αρκετοί προβληματισμοί. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι η ρύθμιση των παραμέτρων από τους μαθητές συχνά είναι επιφανειακή και παραμένει σε ψυχαγωγικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να μειώνεται η μαθησιακή δυνατότητα (Mayer, 2004; Swaak & de Jong, 2001). Σημαντική είναι και η ανάγκη για καθοδήγηση που χρειάζονται οι περισσότεροι μαθητές για να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα της προσομοίωσης και να επιλύσουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα που τίθενται (Urhahne & Harms, 2006).

Τα μοντέλα διέπονται από συγκεκριμένες αρχές, οι οποίες είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική χρήση της προσομοίωσης (Develaki, 2017):

- Αποτελούν αναπαραστάσεις αντικειμένων, συστημάτων και διαδικασιών, που επικεντρώνονται σε σημαντικά για την εκάστοτε μελέτη σημεία αγνοώντας άλλα.
- Δεν είναι πραγματικά, ωστόσο ενσωματώνουν συγκεκριμένες θεωρίες του πραγματικού κόσμου.
- Είναι απαραίτητα για τη μελέτη φαινομένων που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά μέσω των αισθήσεων.
- Απαιτούν συγκεκριμένη μεθοδολογική και θεωρητική προσέγγιση. Είναι συνεπώς, δυνατή η παραγωγή διαφορετικών μοντέλων για το ίδιο φαινόμενο, διαφορετικών θεωρητικών συλλήψεων και ποικίλου βαθμού εξιδανίκευσης.
- Εξαρτώνται από τον βαθμό ακρίβειας της έρευνας, κάλυψης του θέματος και συμφωνίας με τους περιορισμούς που τίθενται. Είναι επομένως προτιμότερο ένα απλό μοντέλο το οποίο ακολουθεί τους περιορισμούς.
- Σκοπός τους είναι η αναπαράσταση, η ερμηνεία και η πρόβλεψη φαινομένων.
- Η αποδοχή, απόρριψη ή βελτίωση των μοντέλων εξαρτάται από την ικανότητά τους να αναπαριστούν ή να προβλέπουν τα εμπειρικά δεδομένα του συστήματος.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εφαρμογές κατηγοριοποιούνται ευρέως βάσει της θεωρίας μάθησης στην οποία βασίζονται, και στις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να υποστηρίξουν. Η ταξινόμησή τους προτείνεται σε τρεις κατηγορίες (Κόμης, 2004): (α) Σε συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας, τα οποία είναι κλειστού τύπου, έχουν δηλαδή δεδομένο περιεχόμενο και χρησιμοποιούνται κύρια ως εποπτικά μέσα, (β) συστήματα μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης,

τα οποία είναι ανοικτού τύπου, και επιτρέπουν διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και τις διδακτικές παρεμβάσεις, και (γ) συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας, λογισμικά δηλαδή γενικής χρήσης, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούνται ευρύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Διδασκαλία Φαινομένων μέσω Προσομοίωσης**

Στα πλεονεκτήματα της χρήσης της προσομοίωσης συγκαταλέγονται η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (Jimoyannis & Komis, 2001) και η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να προβλέπουν τα αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων (McKagan et al., 2009). Επίσης, η χρήση των προσομοιώσεων φαίνεται να βελτιώνει τη στάση των μαθητών προς το μάθημα καθώς έχει βρεθεί πως αυξάνει την ικανοποίηση, τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών (Duran et al., 2007). Η παράλληλη χρήση κειμένων, εικόνων και κινούμενων αντικειμένων έχει διαπιστωθεί πως οδηγεί σε αύξηση του ενδιαφέροντος στην περίπτωση που το υπό εξέταση φαινόμενο συνδέεται με την πραγματικότητα (Duran et al.). Τέλος, έχει βρεθεί πως η χρήση τους συμβάλει και στη βελτίωση της αντίληψης των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης (Kiboss et al., 2004).

Σύμφωνα με τους Tiberghien et al. (1995) για τη διδασκαλία των φυσικών φαινομένων και τη λειτουργικότητα των γνώσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Η ύπαρξη και διασύνδεση της θεωρίας, του μοντέλου και του πειραματικού πεδίου
- Η νοητική κατασκευή της θεωρίας και του μοντέλου, με τη διαμεσολάβηση του πειραματικού επιπέδου
- Ένα εκπαιδευτικό - υποθετικό πρόβλημα, το οποίο για να επιλυθεί είναι απαραίτητη η επαλήθευση του φαινομένου
- Ο καθορισμός ενός στόχου, μία περιγραφή ή πρόβλεψη ενός συστήματος (επιφανειακή γνώση) ή επεξήγηση, η επίτευξη των οποίων πηγάζουν από την θεωρία, το μοντέλο ή το πειραματικό στάδιο (ουσιαστική γνώση).

Τα μοντέλα που αξιοποιούνται στην προσομοίωση είναι εννοιολογικά και προκύπτουν από τον διδακτικό μετασχηματισμό της αποκτηθείσας γνώσης, βάσει των διδακτικών σκοπών που έχουν τεθεί. Το μοντέλο δηλαδή, αποτελεί συνισταμένη των ποιοτικών ή/και ποσοτικών λειτουργικών σχέσεων που προκύπτουν από τις δεδομένες ποσότητες, οι οποίες αναπαριστούν τις όψεις ενός συνόλου καταστάσεων (Tiberghien, 1994).

Για να θεωρείται ένα μοντέλο ικανοποιητικό εννοιολογικά οφείλει να καλύπτει τρεις στόχους: (α) Να επιτρέπει προβλέψεις, οι οποίες να είναι σύμφωνες με την παρατήρηση. (β) Να οδηγεί σε επίλυση προβλημάτων με παράλληλη εξήγηση των σχέσεων που προκύπτουν. (γ) Να απαντά σε αντιλήψεις των συμμετεχόντων που υπάρχουν πριν την οικοδόμηση της γνώσης/θεωρητική τεκμηρίωση (Papadouris & Constantinou, 2011). Είναι συνεπώς σημαντικό, το διδακτικό υλικό να θέτει θεμέλια για την οικοδόμηση της νέας γνώσης και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων αποτελεσματικά (Cornuejols et al, 2000).

## **Κριτική Θεώρηση του Λογισμικού Προσομοίωσης «Διατροφή και Άσκηση» (PhET)**

Σε πολλά προγράμματα προκύπτει το ζήτημα των επιστημολογικών και μαθησιακών κριτηρίων βάσει των οποίων σχεδιάστηκαν τα λογισμικά προσομοίωσης. Συχνά στέκονται στην αναπαράσταση ενός ποσοτικού αποτελέσματος και δεν διευκολύνουν τις μεταβάσεις από το φαινομενολογικό στο εννοιολογικό πεδίο και αντίστροφα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποδυναμώνει την αποτελεσματικότητα αυτών των εκπαιδευτικών εργαλείων ως προς την ολόπλευρη μάθηση. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια κριτικής θεώρησης του λογισμικού προσομοίωσης «Άσκηση και Διατροφή» του πακέτου διαδραστικών προσομοιώσεων Physics Education Technology (PhET) του πανεπιστημίου του Colorado, υπό το πρίσμα που προηγήθηκε, δηλαδή της κατηγοριοποίησής του, της εκπαιδευτικής του χρήσης και διδακτικής του προσέγγισης.

### Χαρακτηριστικά και Δυνατότητες

Το λογισμικό προσομοίωσης «Διατροφή και Άσκηση» (PhET) ανήκει στα συστήματα μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης, καθώς επιτρέπει διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή και υποστηρίζει διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις. Η ευελιξία άλλωστε, ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης προσομοίωσης.

Πρόκειται για ένα σχετικά ανοικτό σύστημα, ως προς την ποικιλία των φαινομένων που προσομοιώνει, καθώς δεν προάγει φαινόμενα εκ των προτέρων προσδιορισμένα, δεν επιτρέπει ωστόσο, μεγάλο εύρος μελέτης. Όλες οι προσομοιώσεις παρέχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Η κλίμακα αλληλεπίδρασης κυμαίνεται από την περιορισμένη ελευθερία του χρήστη να παρέμβει σε μεταβλητές έως και την πλήρη ελευθερία του να παρεμβαίνει στον κώδικα προγραμματισμού. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι λεγόμενες «στοχευμένες» προσομοιώσεις, στις οποίες η επιτρεπόμενη παραμετροποίηση είναι περιορισμένη, όπως περιορισμένη είναι και η δράση και οι δυνατότητες της προσομοίωσης. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η προσομοίωση «Διατροφή και Άσκηση» του πακέτου PhET.

Σκοπός του συγκεκριμένου λογισμικού είναι η διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων «Διατροφή» και «Άσκηση» στον ανθρώπινο οργανισμό, μέσω της αναπαράστασης, της ερμηνείας ή της πρόβλεψης. Δίνει τη δυνατότητα μελέτης ενός φαινομένου ή μίας κατάστασης, η οποία θα ήταν αδύνατο να διερευνηθεί διαφορετικά, εξ αιτίας της εξέλιξής της σε πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Η εμπειρική γνώση, είναι καθοριστική για την αποδοχή, την απόρριψη ή την τροποποίηση των παραγόμενων μοντέλων.

Ως προς την εκπαιδευτική του αξιοποίηση, ακολουθούνται τέσσερα στάδια (Μικρόπουλος, 2013): Αρχικά γίνεται ο καθορισμός των δεδομένων, στη συνέχεια εισάγονται στο σύστημα για τη διαχείρισή τους από τον υπολογιστή, ακολουθεί η απόδοση της προσομοίωσης με οπτικοποίηση, κινούμενη εικόνα, γραφικές παραστάσεις και αριθμητικά δεδομένα (π.χ. το ενεργειακό ισοζύγιο, το ποσοστό λίπους κ.λπ.), και τέλος, οι

μαθητές προχωρούν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, τη μελέτη και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων που μπορεί να προσφέρει η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού, συγκαταλέγονται η καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να απαντούν στα εκπαιδευτικά προβλήματα και να προβλέπουν τα αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων, η αύξηση της ικανοποίησης, της συμμετοχής και των κινήτρων μάθησης, η αύξηση του ενδιαφέροντος με τη χρήση των κινούμενων αντικειμένων και η βελτίωση της στάσης τους προς το μάθημα και της αντίληψης για το περιβάλλον της τάξης.

### Αδυναμίες

Το λογισμικό «Διατροφή και Άσκηση» (PhET) διέπεται από τις αρχές των μοντελοκεντρικών προσομοιώσεων όπως αυτές διατυπώνονται από την Develaki, (2017), οι οποίες και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον διδακτικό σχεδιασμό. Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό ότι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό δεν περιλαμβάνονται τα ακόλουθα στοιχεία, τα οποία είναι επίσης σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά τη χρήση του:

- Το γνωστικό επιστημονικό πεδίο γύρω από το υπό μελέτη φαινόμενο και τον διδακτικό μετασχηματισμό του: Το γεγονός ότι η θεωρία, η οποία ηγείται ή σε ορισμένες περιπτώσεις ακολουθεί την κατασκευή των μοντέλων, στο παρόν λογισμικό δεν περιλαμβάνεται, επιφορτίζει με τον εκπαιδευτικό με την παραγωγή ή αναζήτηση και δημιουργία κατάλληλου υλικού, του δίνει βέβαια και μεγάλο βαθμό ελευθερίας ως προς την ευρύτερη διαχείρισή του. Επίσης, το μοντέλο αποτελεί μεν συνισταμένη των ποσοτικών λειτουργικών σχέσεων που προκύπτουν από τα δεδομένα, δεν είναι όμως ευκρινής η ενδεδειγμένη μεθοδολογία που είναι σκόπιμο να ακολουθηθεί, ώστε να επιτευχθεί ο διδακτικός μετασχηματισμός. Σύμφωνα άλλωστε με τους Finkelstein et al. (2005) οι προσομοιώσεις που χρησιμοποιούν πειραματικές εφαρμογές συνδυασμένες με πτυχές της θεωρίας οδηγούν σε βελτιωμένα νοητικά μοντέλα και εμπλέκουν τους συμμετέχοντες σε ενεργή μάθηση.
- Η ενσωμάτωση του φαινομενολογικού πεδίου και του ερμηνευτικού μοντέλου: Δεν ενσωματώνεται στο λογισμικό το φαινομενολογικό πεδίο και το ερμηνευτικό μοντέλο με αποτέλεσμα το διδακτικό υλικό να παρουσιάζεται αναποτελεσματικό ως προς την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Αξιοσημείωτη άλλωστε είναι η απουσία δραστηριοτήτων αναστοχασμού. Η διαχείριση όλων των προαπαιτούμενων για μία αποτελεσματική διδασκαλία μέσω προσομοίωσης επαφίεται στον εκπαιδευτικό.
- Η συσχέτιση με πρότερες νοητικές παραστάσεις των μαθητών: Δεν υπάρχει συσχέτιση με πρότερες νοητικές παραστάσεις και εμπειρίες των μαθητών και δεν περιλαμβάνονται δραστηριότητες, οι οποίες να απαντούν σε αντιλήψεις των συμμετεχόντων που υπάρχουν πριν την οικοδόμηση της γνώσης, τη θεωρητική δηλαδή τεκμηρίωση του φαινομένου.

- Η ένταξη της προσομοίωσης στα πλαίσια μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το λογισμικό «Διατροφή και Άσκηση» αποτελεί ένα αυτόνομο εργαλείο με το οποίο μπορούν οι μαθητές να ασχοληθούν χωρίς περιορισμούς και με μικρή ανάγκη επιτήρησης και βοήθειας. Η απόφαση για βοήθεια και καθοδήγηση των μαθητών, ακόμη και για τον χρόνο εκτέλεσης του προγράμματος αποτελεί επιλογή του εκπαιδευτικού, βρίσκεται στη διακριτική του ευχέρεια, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες και τον διδακτικό σχεδιασμό. Είναι χαρακτηριστική ωστόσο, η απουσία ένταξής του σε έναν συνεκτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητο να τα διαχειρίζεται ο διδάσκων ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους που θέτει, βάσει των οποίων σχεδιάζει τη διδακτική του προσέγγιση μέσω ενός σαφώς καθορισμένου σεναρίου διδασκαλίας και ανάλογων δραστηριοτήτων για την οικοδόμηση της γνώσης και τον διδακτικό μετασχηματισμό στα πλαίσια μίας συνεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Απειλές

Ορισμένα σημεία χρήζουν προσοχής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό. Αρχικά, υπάρχει ο κίνδυνος, να δημιουργηθεί εσφαλμένα η εντύπωση στους μαθητές ότι μπορούν εύκολα και ανεξάρτητα να ελέγχουν τις μεταβλητές στον πραγματικό κόσμο, λόγω της ευκολίας χειρισμού τους στην προσομοίωση. Επίσης, στο συγκεκριμένο λογισμικό εξετάζονται μόνο οι μεταβλητές «Διατροφή» και «Άσκηση» και αγνοούνται άλλες που επιδρούν στον ανθρώπινο οργανισμό για την υγεία, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε παρανοήσεις ή ανακρίβειες. Τέλος, υπάρχει κίνδυνος σύγχυσης με την πραγματικότητα καθώς η προσομοίωση ενδέχεται να δώσει στους μαθητές την εντύπωση ότι ο χειρισμός του φαινομένου είναι απλός και εύκολος. Είναι σημαντικό να γίνεται σαφές στους μαθητές ότι οι προσομοιώσεις αποτελούν απλοποίηση και ίσως εξιδανίκευση της πραγματικότητας.

### Συμπεράσματα

Τα λογισμικά προσομοίωσης μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα εργαλεία στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη στρατηγική και στοχευμένη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά τους αποτελεί η ενδεδειγμένη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς, η γνώση των αρχών που τις διέπουν, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των λογισμικών. Όπως προέκυψε από την κριτική θεώρηση του λογισμικού «Διατροφή και Άσκηση» του πακέτου διαδραστικών προσομοιώσεων PhET, υπάρχουν μειονεκτήματα ή παραλείψεις, οι οποίες, αν δεν γίνουν έγκαιρα αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό, ενδέχεται μετατραπούν σε απειλές κατά τη διδακτική πράξη, να οδηγήσουν σε επιφανειακή εφαρμογή του και τελικά να μην υπάρξουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, ουσιαστική συνθήκη για την ποιοτική εκπαιδευτική χρήση της συγκεκριμένης προσομοίωσης αποτελεί η ένταξή της στα πλαίσια μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει και να αποτελέσει η χρήση της μία ευκαιρία για τη μαθησιακή διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Cornuejols, A., Tiberghien, A., & Collet, G. (2000). A new mechanism for transfer between conceptual domains in scientific discovery and education. *Foundations of Science*, 5, 129-155.
- Develaki, M. (2017). Key-Aspects of Scientific Modeling Exemplified by School Science Models: Some Units for Teaching Contextualized Scientific Methodology. *Interchange*, 47(3), 297-327. DOI: 10.1007/s10780-016-9277-7
- Δημητρακοπούλου, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας στη διδακτική των φυσικών επιστημών: Τί προσφέρουν και πώς τις αξιοποιούμε; Ειδικό Αφιέρωμα στη Πληροφορική και Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Φυσικής*, 30, 48-58.
- Duran, M. J., Gallardo, S. L., Toral, S. L., Martinez-Torres, R., & Barrero, F. L. (2007). A learning methodology using Matlab/Simulink for undergraduate engineering courses attending to learner satisfaction outcomes. *International Journal of Technology and Design Education*, 17, 55-73.
- Finkelstein, N. D., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., Reid, S. & LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 1(1), 1-8. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.1.010103
- Giere, R. N. (2010). An agent-based conception of models and scientific representation. *Synthese*, 172(2), 269–281.
- Jimoyannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers and education*, 36(2), 183-204. DOI:10.1016/S0360-1315(00)00059-2
- Kiboss, J. K., Ndirangu, M., & Wekesa, E. W. (2004). Effectiveness of a computer-mediated simulations program in school biology on pupils' learning outcomes in cell theory. *Journal of Science Education and Technology*, 13, 207-213.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μικρόπουλος, Γ.Α. (2013). Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση της Γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. ΙΩΝ.



- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes-rule against discovery learning? A case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, *59*, 14-19.
- McKagan, S. B., Handley, W., Perkins, K. K., & Wieman, C. E. (2009). A research-based curriculum for teaching the photoelectric effect. *American Journal of Physics*, *77*, 87-94.
- National Academy of Sciences. (2011). *Learning Science Through Computer Games and Simulations Social Sciences* (Vol. 42).
- Nola, R. (2004). Pendula, models, constructivism and reality. *Science & Education*, *13*, 349–377.
- Papadouris, N., & Constantinou, C. P. (2011). A philosophically informed teaching proposal on the topic of energy for students aged 11-14. *Science and Education*, *20*(10), 961-979. DOI:10.1007/s11191-010-9305-4
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Hayward, E.O. (2009). Design factors for educationally effective animations and simulations. *Journal of computing in Higher Education*, *21*(1), 31-61. DOI: 10.1007/s12528-009-9011-x
- Swaak, J., & de Jong, T. (2001). Learner vs system control in using online support for simulation-based discovery learning. *Learning Environments Research*, *4*, 217-241.
- Tiberghien, A. (1994). Modeling as basis for analyzing teaching-learning situations. *Learning and Instruction* *4*, 71-87.
- Tiberghien, A., Psillos, D., & Koumaras, P. (1995). Physics instruction for epistemological and didactical basis. *Instructional Science*, *22*, 423-444.
- Urhahne, D., & Harms, M.G. (2006). Instructionale unterstützung beim lernen mit computersimulationen. *Unterrichtswissenschaft*, *34*, 358-377.

## Ηγεσία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση

*Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.*

### Περίληψη

Πιστεύεται ότι η μάθηση ενισχύεται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες προκειμένου να είναι παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες στην τάξη. Τι γίνεται όμως στην πράξη; Η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση και υποστήριξη της αποτελεσματικής και καινοτόμου ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πολλοί ηγέτες που είναι επιφορτισμένοι με το ρόλο της ενσωμάτωσης της νέας τεχνολογίας δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη για να υποστηρίξουν έναν ηγετικό ρόλο. Δεν είναι σπάνιο πολλές φορές η σχολική ηγεσία να μην έχει τις δεξιότητες ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις όχι μόνο για την αγορά νέου τεχνολογικού υλικού αλλά κυρίως για την ενσωμάτωση του στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση. Αυτή η εργασία επικεντρώνεται στον ρόλο που έχουν οι ηγέτες της μάθησης στην αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στο μαθησιακό περιβάλλον με στόχο την ουσιαστική μάθηση. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των ηγετών μάθησης και οι επιπτώσεις της εφαρμογής μιας επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολική ηγεσία, τεχνολογία, μάθηση.

### Εισαγωγή

#### Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Η τεχνολογία είναι ίσως ο ισχυρότερος παράγοντας που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό τοπίο σήμερα. Πολλά σχολεία πλέον έχουν ενσωματώσει αυξημένα επίπεδα τεχνολογίας στην τάξη, παρέχοντας υλικό όπως tablet και υπολογιστές, βελτιώνοντας τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο και εφαρμόζοντας προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση της γνώσης των υπολογιστών τόσο για δασκάλους όσο και για μαθητές. Αν και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν γενικά τα οφέλη των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, συχνά αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις για την ομαλή και αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Όλες αυτές οι προκλήσεις αντιμετωπίζονται από τους σχολικούς ηγέτες προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, από την απόκτηση του εξοπλισμού της νέας τεχνολογίας, την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και των τεχνικών διδασκαλίας έως την ενσωμάτωση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για τους σχολικούς ηγέτες (Johnson et al., 2016). Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η καταγραφή των σύγχρονων δεδομένων γύρω από το ρόλο της ηγεσίας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση.

Συνεπώς, οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Βιβλιογραφική ανασκόπηση του εννοιολογικού πλαισίου της τεχνολογίας
- Μελέτη των ζητημάτων γύρω από την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας,
- Καταγραφή του φαινομένου της ηγεσίας.

Η δομή της εργασίας οργανώθηκε ως μία βιβλιογραφική ανασκόπηση για την περιγραφή του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανασκόπηση σχετικών, μεμονωμένων μελετών, υψηλής ποιότητας, που καλύπτουν ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Τελειώνοντας, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν βασίστηκαν σε κριτική αξιολόγηση της βιβλιογραφίας και ενσωμάτωση αυτής στην εργασία μας με στόχο την αποσαφήνιση του ρόλου της ηγεσίας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση.

#### Εννοιολογικό πλαίσιο

Οι προσπάθειες περιγραφής και κριτικής της τρέχουσας χρήσης της τεχνολογίας στα σχολεία είναι περίπλοκη καθώς πρέπει να αναγνωριστεί ότι δεν έχουν όλοι την ίδια γνώμη για το τι είναι η τεχνολογία και τι σημαίνει ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Για πολλούς, η τεχνολογία είναι συνώνυμη με τον εξοπλισμό σε υπολογιστές, λογισμικό και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές (U.S. Department of Education, 2010; Woolf, 2010), ενώ η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σημαίνει την κατοχή και χρήση αυτού του εξοπλισμού στην τάξη. Ωστόσο, αυτοί οι ορισμοί είναι πολύ στενοί. Η ερμηνεία της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στα σχολεία ως μια απλή πρόσβαση σε υπολογιστές, λογισμικό υπολογιστών και στο διαδίκτυο θεωρήθηκε από τους κριτικούς ως μια απλοϊκή λύση σε μια περίπλοκη προσπάθεια (Bahrampour, 2006; Cuban, 2006; Warschauer & Ames, 2010). Ομοίως, ο ορισμός της τεχνολογίας απλώς ως ηλεκτρονικές συσκευές τείνει να δίνει αδικαιολόγητη έμφαση στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στα σχολεία, ανεξάρτητα από τα αν τα πλεονεκτήματα της είναι επαρκή (Davies, Sprague, & New, 2008). Ωστόσο, οι περισσότερες προσπάθειες ενσωμάτωσης της τεχνολογίας εστιάζονται σκόπιμα στην προσπάθεια δημιουργίας καινοτόμων και δημιουργικών βέλτιστων πρακτικών μάθησης μέσω της απόκτησης πρόσβασης σε νέες και αναπτυσσόμενες ψηφιακές τεχνολογίες (ISTE, 2008; Woolf, 2010).

Έτσι, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας ορίζεται ως την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εκπαιδευτική τεχνολογία θεωρείται ως οποιοδήποτε εργαλείο, εξοπλισμός ή συσκευή - ηλεκτρονική ή μηχανική - που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Davies, Sprague, & New, 2008). Η εκπαιδευτική τεχνολογία περιλαμβάνει και τις δύο εκπαιδευτικές τεχνολογίες, οι οποίες επικεντρώνονται στις τεχνολογίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παροχή διδασκαλίας και τις τεχνολογίες μάθησης, οι οποίες επικεντρώνονται στις τεχνολογίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Davies, 2013).

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σημερινά ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας Παρά την μεγαλύτερη πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και λογισμικό υπολογιστών, το χάσμα μεταξύ της παρουσίας και της χρήσης τεχνολογίας στα σχολεία είναι ευρύ - η παρουσία της τεχνολογίας δεν οδηγεί πάντα σε ευρεία χρήση της από τους δασκάλους και τους μαθητές (Cuban et al., 2001). Η απλή εγκατάσταση υπολογιστών και δικτύων στα σχολεία δεν επαρκεί για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα εμπόδια στην ολοκλήρωση της τεχνολογίας συνοψίζονται σε τέσσερα ζητήματα:

### 1. Παιδαγωγικές ανησυχίες.

Τα τελευταία χρόνια όπου η τεχνολογία έφτασε στα περισσότερα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων έχουν αρχίσει να μετατοπίζουν την εστίασή τους από το υλικό, την καλωδίωση και την απόκτηση δεξιοτήτων σε πιο θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με τον ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Flanagan&Jacobse, 2003). Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες για τον καθορισμό του ρόλου και της αποτελεσματικότητας της τεχνολογίας στις τάξεις. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τόσο για την εκπαιδευτική τεχνολογία όσο και για την παιδαγωγική γενικότερα επηρεάζουν τελικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την τεχνολογία. Τώρα που η τεχνολογία χρησιμοποιείται ευρέως στα σχολεία, ίσως το πιο σημαντικό ερώτημα είναι πώς εφαρμόζεται καλύτερα, παρά το εάν θα χρησιμοποιηθεί τελικά (Ertmer et al., 2012; Keengwe, Onchwari, & Wachira, 2008; Lowther, Inan, Strahl, & Ross, 2008).

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαφορετικά ή καλύτερα με τις ψηφιακές τεχνολογίες από ό, τι με τα υπάρχοντα εργαλεία; Πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν υπολογιστές και δίκτυα για την κάλυψη των αναγκών των διαφορετικών μαθητών στο σχολείο; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν στις χρήσεις της τεχνολογίας για να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα σπουδών με ουσιαστικούς και ολοκληρωμένους τρόπους; Μια σημαντική πρόκληση για τους ηγέτες είναι να υποστηρίξουν τους δασκάλους καθώς εξερευνούν και πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους ενσωμάτωσης της τεχνολογίας σε ουσιαστικούς, απαιτητικούς και αυθεντικούς τρόπους στο πρόγραμμα σπουδών (Flanagan&Jacobse, 2003).

### 2. Ανησυχίες σχετικά με τα ίδια κεφάλαια.

Η τεχνολογική ολοκλήρωση στα σχολεία συνδέεται άρρηκτα με θέματα δικαιοσύνης. Στη σημερινή κοινωνία, ο τεχνολογικός γραμματισμός συμβολίζει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας υψηλής τεχνολογίας, τη συμμετοχή στην παγκόσμια οικονομία και την επιτυχία στη νέα εποχή της πληροφορίας. Τα δημόσια σχολεία πρέπει να είναι χώροι όπου όλοι οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να συμμετάσχουν πλήρως σε αυτή τη νέα κοινωνία. Δυστυχώς, το «ψηφιακό χάσμα» συχνά χωρίζει τους μαθητές μας ανάλογα με το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τις εθνοπολιτισμικές γραμμές (NTIA, 2000). Σύμφωνα με τον Kearsley (1998), η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν έχει σημαντική επίδραση στους μαθητές με

σωματικές αναπηρίες. Οι μαθητές που ζουν σε συνθήκες φτώχειας είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε προηγμένη τεχνολογία, μια ανισότητα που μπορεί να επιδεινωθεί από την αδυναμία των σχολείων σε χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές περιοχές να συγκεντρώσουν επαρκή κεφάλαια για την αγορά νέων υπολογιστών.

### **3. Ανεπαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.**

Ένα σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή ολοκλήρωση της τεχνολογίας είναι η περιορισμένη πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην κατάλληλη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν σημαντικές ευκαιρίες να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις νέες τεχνολογίες. Οι δεξιότητες υπολογιστών που μαθαίνονται σε μεμονωμένες υπηρεσίες, χάνονται γρήγορα εάν δεν εφαρμόζονται εύκολα στη διδασκαλία ή αν μαθαίνονται σε ένα πλαίσιο που δεν διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Flanagan&Jacobse, 2003).

Ακόμη, πολλοί σημερινοί δάσκαλοι μεγάλωσαν χωρίς πρόσβαση σε τεχνολογίες όπως ο προσωπικός υπολογιστής και το διαδίκτυο, αλλά οι μαθητές τους σήμερα μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον κορεσμένο από τη νέα τεχνολογία. Αυτοί οι «ψηφιακοί γηγενείς» μπορούν να εκφοβίσουν τους δασκάλους, ειδικά τους εκπαιδευτικούς με μικρή τεχνολογική εμπειρία. Εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες κατά τη χρήση τεχνολογίας, μπορεί να αισθάνονται ότι έχουν λιγότερο έλεγχο στην τάξη τους, και τελικά να χρησιμοποιούν λιγότερη τεχνολογία. Σε αυτή την περίπτωση, είναι απίθανο να θελήσουν να διερευνήσουν νέες δυνατότητες της τεχνολογίας κατά το σχεδιασμό των τάξεων τους (Hughes, 2005; Rakes & Casey, 2002). Διατηρώντας τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο γνώστες της τεχνολογίας διατηρούν ένα αίσθημα ελέγχου στην τάξη και δεν χρειάζεται να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διδασκαλίας των τεχνολογικά έμπειρων μαθητών τους σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Έτσι, μια πρόκληση για τους ηγέτες της τεχνολογίας είναι να παρέχουν ευέλικτες επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης που εστιάζουν στην ενσωμάτωση και στο σχεδιασμό τεχνολογίας, και όχι μόνο στις εφαρμογές υπολογιστών.

### **4. Έλλειψη ενημερωμένης ηγεσίας.**

Πολλοί διευθυντές δεν έχουν προετοιμαστεί για το νέο τους ρόλο ως ηγέτες της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, πολύ λίγοι διευθυντές χρησιμοποίησαν οι ίδιοι υπολογιστές με ουσιαστικό τρόπο με τα παιδιά, και ως εκ τούτου δεν διαθέτουν την απαιτούμενη παιδαγωγική όραση και εμπειρία για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς, ο σχεδιασμός της τεχνολογίας περιορίζεται συχνά στον στόχο της απόκτησης υλικού και λογισμικού. Τα σχολεία έχουν επικεντρωθεί στην αγορά εξοπλισμού, στη δημιουργία εργαστηρίων και στην καλωδίωση των κτιρίων τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ουσιαστικές οργανωτικές και πολιτιστικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη της κατάλληλης χρήσης της τεχνολογίας για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, δεν είναι σπάνιο πολλά σχολεία να διαθέτουν ακριβά εργαστήρια υπολογιστών που τελικά χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία κειμένου, παιχνίδια και ασκήσεις (Glennan and Melmed, 1996). Σε σχολεία όπου οι διευθυντές δεν είναι

προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τα περίπλοκα ζητήματα γύρω από την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, οι παιδαγωγικές κρίσεις τείνουν να εντείνονται από οικονομικά και τεχνικά θέματα.

## Ηγεσία

### Χαρακτηριστικά ηγετών

Απαιτούνται πολυάριθμα χαρακτηριστικά για να θεωρείται ένας ηγέτης, που υποστηρίζει μια δημιουργική και κριτική προσέγγιση της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών, επιτυχημένος. Στο EDUSummit 2017 - μια διεθνής συνεργασία εμπειρογνομόνων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας - μία από τις ομάδες των οποίων η εστίαση ήταν στη μάθηση των ηγετών ανέπτυξε μια λίστα αυτών των χαρακτηριστικών με βάση τις εμπειρίες, τις παρατηρήσεις και τις συζητήσεις. Παρόλο που πολλά άτομα μπορεί να μην διαθέτουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι ωφέλιμο να εντοπιστούν οι πιθανοί ηγέτες που θα διαθέτουν πολλά από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Christensenetal., 2018):

- Εστίαση στη μάθηση: Η βελτίωση της μάθησης των μαθητών θα πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος των ηγετών μάθησης και όχι η εισαγωγή της τεχνολογίας ως μέσου από μόνη της.
- Να είναι ερευνητής: Ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να συμμετάσχει σε μια συστηματική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιώντας θεωρητικά μοντέλα και δράση-βασισμένα σε ερευνητικές μεθόδους.
- Τάσεις της τεχνολογίας σχετική με την παιδαγωγική: Ο ηγέτης πρέπει να ενδιαφέρεται για τις νέες τάσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές χρήσεις της τεχνολογίας και να είναι ενημερωμένος.
- Δυνατότητα να προτείνει κατάλληλη τεχνολογία για συγκεκριμένα περιεχόμενα και περιβάλλοντα: Ο ηγέτης πρέπει να βασίζεται σε τοπικά περιβάλλοντα και να κατανοεί τα οικονομικά ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ανάλογα τις διαφορετικές περιοχές.
- Μαθησιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα: Ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να επιδείξει εξαιρετικές δεξιότητεςόσον αφορά τις στρατηγικές διά βίου μάθησης, τις δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία, την υπολογιστική σκέψη και άλλες σχετικές ικανότητες.
- Ανακλαστικός επαγγελματίας: Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να προβληματιστεί για την προσωπική πρακτική του στην πράξη και να μπορεί να την προσαρμόζει σύμφωνα με τα συμπεράσματα.
- Προθυμία να ενθαρρύνει τους άλλους με πάθος: Ο ηγέτης πρέπει να νοιάζεται για τους συναδέλφους του και να θέλει να υπηρετήσει τη βελτίωση των άλλων, συμπεριλαμβανομένης της δικής του / της τοπική κοινότητα και άλλων επαγγελματικών ομάδων.

- Ευρεία εστίαση σε διαφορετικές τεχνολογίες: Ο ηγέτης δεν πρέπει να επικεντρώνεται σε μία τεχνολογία, αλλά να είναι σε θέση να παρέχει πολλαπλές επιλογές που να ενημερώνεται συνεχώς.
- Γνώση σχετικά με την αλλαγή και διαχείριση της αλλαγής: Ο ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες της εκπαιδευτικής αλλαγής και να επιδεικνύει διαφορετικές στρατηγικές για τη διαχείριση τους.
- Ενδυνάμωση των άλλων: Ο ηγέτης της μάθησης πρέπει να είναι ανοιχτός στη συνεργασία με άλλα άτομα ή φορείς.

Υπάρχουν πιθανώς και άλλα χαρακτηριστικά που μπορεί να σχετίζονται με τους σχολικούς ηγέτες που χρησιμοποιούν καινοτόμα την τεχνολογία για την ενίσχυση της μάθησης. Αυτή η λίστα είναι ένα σημείο εκκίνησης που επιτρέπει τον εντοπισμό αποτελεσματικών ηγετών και πιθανώς μελλοντικών ηγετών των οποίων τα δυνατά σημεία μπορούν να βελτιώνονται συνεχώς μέσω δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Christensen et al., 2018).

#### Αποτελεσματικά είδη ηγεσίας

Η ηγεσία έχει οριστεί ως μια διαπροσωπική διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει άτομα σε ομάδες για να επιδιώξει έναν κοινό στόχο (Northouse 2016; Yukl 2012). Ενώ η ηγεσία παραδοσιακά αποδίδεται στην ικανότητα των χαρισματικών ατόμων να ασκούν κάποια πειστική δύναμη, αυτή η άποψη έχει αλλάξει σημαντικά. Η κλασική μελέτη του Lewin (1943) ήταν η πρώτη που έδειξε ότι η αλλαγή έρχεται πιο εύκολα, όταν τα επηρεαζόμενα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, όταν συμμετέχουν σε μια ομάδα, όταν πραγματοποιείται συνεργασία και όταν υπάρχουν βήματα για την αντιμετώπιση της αλλαγής. Έκτοτε, η σημασία της συμμετοχικής και καταναμημένης ηγεσίας έχει αποδειχθεί σε πολλές μελέτες και έχουν εξεταστεί σε πολλές ηγετικές θεωρίες, ιδίως στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass 1990; Burns 1978).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε τέσσερα βασικά στοιχεία:

1. να είναι ένα αξιόπιστο μοντέλο αλλαγής,
2. να δημιουργεί ένα κοινό όραμα,
3. να ενθαρρύνει την ανεξάρτητη και δημιουργική σκέψη και
4. να παρέχει ατομική υποστήριξη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στις διαδικασίες αλλαγής στα σχολεία (Leithwood et al. 2008). Επιπλέον, τα τεχνολογικά στυλ ηγεσίας πρέπει να λάβουν υπόψη τη γενική κουλτούρα ηγεσίας στο σχολείο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τα ευρύτερα ζητήματα για να λάβει υπόψη όχι μόνο τις επιδιωκόμενες συνέπειες των ενεργειών του αλλά και τις ακούσιες συνέπειες αυτών. Σε μια μετα-ανάλυση 12 μελετών, ο Tan (2010) διαπίστωσε ότι ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ενσωμάτωσης και χρήσης της τεχνολογίας. Επιπλέον, διεθνείς μελέτες περιπτώσεων έχουν

δείξει επανειλημμένα ότι οι επιτυχημένες διαδικασίες αλλαγής σε σχέση με την εκπαιδευτική τεχνολογία ήταν πιο πιθανές όταν η κινητήρια δύναμη ήταν η παιδαγωγική και όχι η τεχνολογία (Lawetal. 2008; VenezkyandDavis 2002). Επομένως, η ηγεσία στην ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θα πρέπει να περιλαμβάνει πτυχές όπως ένα σαφές όραμα, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, επαρκείς πόρους και ανάπτυξη του προσωπικού, και αυτοί οι ηγετικοί ρόλοι μπορούν να διανεμηθούν σε διευθυντές σχολείων, εμπειρογνώμονες τεχνολογίας, καθηγητές, γονείς και ακόμη και μαθητές (Anderson &Dexter 2005;Davies 2010

### Ο ρόλος της ηγεσίας

Ένας από τους κύριους άξονες των ερευνητικών εργασιών είναι να εξετάσει τους λειτουργικούς ρόλους της τεχνολογικής ηγεσίας, με άλλα λόγια, τι κάνουν ή τι πρέπει να κάνουν οι ηγέτες της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, ο Yee (2000) διεξήγαγε μια εμπειριστατωμένη μελέτη περίπτωσης επτά σχολείων στον Καναδά, στη Νέα Ζηλανδία και στις Ηνωμένες Πολιτείες και εντόπισε οκτώ

ρόλους των ηγετών της σχολικής τεχνολογίας. Αυτοί ήταν:

- Η δίκαιη παροχή υλικού και πόρων,
- Το όραμα που εστιάζει στη μάθηση,
- Η περιπετειώδη μάθηση (πειραματισμός) με τεχνολογίες,
- Η διδασκαλία ασθενών εκπαιδευτικών και μαθητών (με καθοδήγηση),
- Η προστατευτική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και μαθητές με κοινή ηγεσία,
- Η συνεχή παρακολούθηση της προόδου του σχολείου,
- Η επιχειρηματική δικτύωση με εταίρους και ενδιαφερόμενους,
- Η προσεκτική πρόκληση του προσωπικού να είναι καινοτόμο.

Ομοίως, ο Schiller (2002) πήρε συνέντευξη από διευθυντές από 12 Αυστραλιανά δημοτικά σχολεία που ήταν αποτελεσματικά Φυσικά, πολλές προκλήσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν καθ'οδόν για την ανάπτυξη των πλήρων εκπαιδευτικών δυνατοτήτων προς όφελος των σχολικών ηγετών.

Αυτοί οι λειτουργικοί ρόλοι ταξινομούνται σε τέσσερις τομείς αλλαγής που μπορούν να εφαρμόσουν οι ηγέτες της τεχνολογίας:

- Αλλαγή υποδομής που να ευνοεί τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών,
- Αλλαγή οργάνωσης και πολιτικής (πχ. τον διορισμό διαφορετικών επιπέδων ηγετών τεχνολογίας, τη δημιουργία υπηρεσιών υποστήριξης τεχνολογίας και την πολιτική αξιολόγησης προσωπικού),
- Παιδαγωγική και μαθησιακή αλλαγή με την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της παιδαγωγικής ποιότητας μέσω της χρήσης τεχνολογιών



- Πολιτιστική αλλαγή. Η πολιτιστική αλλαγή είναι ίσως ένας από τους πιο δύσκολους αλλά αποτελεσματικούς τρόπους για την επίτευξη υψηλής ποιότητας και διαρκούς ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας (Yuen, Law, & 2003).

Η δημιουργία ηγετών που είναι σε θέση να παρακινήσουν, να επικοινωνήσουν και να διευκολύνουν την ανάπτυξη άλλων ενδιαφερομένων στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση μιας ακμάζουσας ψηφιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν προτείνει ότι είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ ενός ηγέτη και ενός διευθυντή για καινοτόμες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα (Franciosi, 2012). Το μοντέλο, λοιπόν, της ηγεσίας μετασχηματισμού, θεωρείται ένα καινοτόμο μοντέλο για την επιτυχημένη τεχνολογική ενσωμάτωση και μάθηση στα σχολεία (Christensen et al., 2018).

### Οι επιπτώσεις της επιτυχημένης ηγεσίας

Στον επιχειρηματικό τομέα, για πολλά χρόνια, οι άνθρωποι και οι οργανισμοί ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο με την ιδέα της ηγεσίας καθώς πιστεύεται ότι η ηγεσία είναι ένας τρόπος για την ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης, της κοινωνικής και επαγγελματικής προόδου. Οι οργανισμοί πιστεύουν ότι ένα πετυχημένος ηγέτης φέρνει πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία στα ιδρύματά τους, βελτιώνοντας έτσι την ανάπτυξη και τα έσοδα. Ακριβώς επειδή οι επιτυχημένοι ηγέτες φέρνουν πολλές θετικές επιπτώσεις στον οργανισμό, οι οργανισμοί σε όλο τον κόσμο ξοδεύουν δισεκατομμύρια δολάρια για το θέμα της εκπαίδευσης και ανάπτυξης της ηγεσίας (Northouse, 2010).

Ανάλογα, οι επιπτώσεις της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να θεωρηθεί ως τα αποτελέσματα που δημιουργούνται με βάση τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην απαραίτητη αλλαγή. Προκειμένου η αξιολόγηση να έχει επιστημονική βάση, η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με επικυρωμένες μεθόδους. Οι μαθησιακοί διάλογοι μεταξύ των ενδιαφερομένων για τη βελτίωση των ευκαιριών για μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη συναίνεσης στο ερώτημα «Τι λειτουργεί ή δεν λειτουργεί για ποιον υπό ποιες συνθήκες και γιατί;» (Pater et al., 2012).

Συνολικά, σε αυτές τις εποχές όπου η τεχνολογία συνεχίζει να αναπτύσσεται - με τα πλεονεκτήματά της για μάθηση και διδασκαλία, και τις υποσχέσεις και τις προκλήσεις της για μελλοντική ικανή συμμετοχή στην εργασία και στην κοινωνία - είναι ζωτικής σημασίας να δίνεται έμφαση στη συνεχή και βιώσιμη καινοτομία ως διαδικασία, αντί για τις ίδιες τις τεχνολογικές καινοτομίες (ISTE, 2011).

### Κριτική ανάλυση

Αν και το καθήκον της τεχνολογικής ολοκλήρωσης παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για τους διαχειριστές και τους δασκάλους του σχολείου, οι συναρπαστικές νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες είναι όλο και περισσότερο διαθέσιμες προσφέροντας στους

εκπαιδευτικούς νέους τρόπους παρουσίασης τους εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές. Η έρευνα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες δείχνει ότι, οι προσπάθειες για την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην τάξη θα ανταμειφθούν, αν και με κάποια πιθανά εμπόδια.

1. Η πρόσβαση σε πόρους για την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογία, ένα ζήτημα που απασχολεί τους σχολικούς ηγέτες, μπορεί να βρεθεί σύμφωνα με τον ISTE (2011) με:
2. απόκτηση πόρων για πόρους μέσω μη παραδοσιακών πηγών (π.χ. crowdfunding, επιχορηγήσεις).
3. αξιοποίηση της εμπειρογνομosύνης των εκπαιδευτικών από κοινότητες επαγγελματικής μάθησης
4. ζήτηση για εκπαίδευση σχετικά με τα νέα εκπαιδευτικά λογισμικά απευθείας από τις εταιρείες λογισμικού και
5. διασφάλιση επαρκούς τεχνικής, διοικητικής και ομότιμης υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της νέας τεχνολογίας.

Γενικά, όπως φαίνεται, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη θα απαιτήσει τις συνεχιζόμενες συνεργατικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, των σχολικών ηγετών, των ερευνητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού λογισμικού. Φυσικά, πολλές προκλήσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν καθ' οδόν για την ανάπτυξη των πλήρων εκπαιδευτικών δυνατοτήτων εκ μέρους των σχολικών ηγετών. Ευτυχώς, τα οφέλη για τα σχολεία, τους δασκάλους και τους μαθητές θα αποφέρουν τεράστιες αποδόσεις.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βελτιώσουν τις δραστηριότητες των προγραμμάτων σπουδών με τρόπους που μπορεί διαφορετικά δεν θα ήταν δυνατοί. Προγράμματα, εφαρμογές, tablet, υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες κτλ. είναι όλα διαθέσιμα να για πετύχουν μία πολυαισθητηριακή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με βιωματικό τρόπο. Συνεπώς, οι μαθησιακές δραστηριότητες οφείλουν να πληρούν αυτούς τους εκπαιδευτικούς στόχους και να εμπλέκουν την τεχνολογία κατά τρόπο που αυτή θα βελτιώνει τη μάθηση. Οι ηγέτες πρέπει να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τη σχολική μεταρρύθμιση αφενός ενισχύοντας την καθοδήγηση των νέων προγραμμάτων και αφετέρου παρέχοντας την κατάλληλη υποδομή (υλικό, λογισμικό, ίντερνετ κτλ.).

Εν κατακλείδι, κατά τη γνώμη μου, οι μελλοντικές προσπάθειες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ολική πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες στους μαθητές και στους δασκάλους. Ωστόσο, θα πρέπει να καθιερωθούν παιδαγωγικά ορθές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που θα επικεντρωθούν περισσότερο στη χρήση τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης –και όχι μόνο στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών γενικά. Σύμφωνα με τους Klopff, Schelden, και Brennan (1982), ένα αποτελεσματικό σχολείο ορίζεται ως «το σχολείο όπου ένα βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο

εξασφαλίζεται η βέλτιστη εξασφάλιση της γνωστικής, συναισθηματικής, ψυχοκινητικής, κοινωνικής και αισθητικής ανάπτυξης των μαθητών». Υπό αυτήν την έννοια, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν σε σχεδόν κάθε τομέα. Κατά τη γνώμη μου για να επιτευχθεί το παραπάνω, τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων θα πρέπει να είναι η επαγγελματική ηγεσία, το κοινό όραμα και οι στόχοι, η ύπαρξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, η υψηλή ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική υποστήριξη, η παρακολούθηση της ανάπτυξης των μαθητών και τα δικαιώματα και οι ευθύνες των μαθητών. Έχοντας αυτό κατά νου, σημαντικές συστημικές αλλαγές πιθανότατα θα πρέπει να γίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα, στη διοίκηση και στους πόρους για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην πραγματοποίηση αυτών των μετασχηματισμών με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Τέλος, η αξιολόγηση των αλλαγών με τη βοήθεια της τεχνολογίας θα είναι ένα σημαντικός τομέας ουσιαστικής βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Βιβλιογραφία

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Abstracts*, 40(3), 49–82.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Christensen, R. Eichhorn, K. Prestridge, S. Petko, D. Sligte, H. Baker, R. Alayyar G. & Knezek G. (2018). Technology, Knowledge and Learning, Learning mathematics, science and the arts in the context of digital technologies, *Technology, Knowledge and Learning*, 18(1-2).
- Cuban, L. (2006, October 18). Commentary: The laptop revolution has no clothes. *Education Week*, p. 29. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2006/10/18/08cuban.h26.html>
- Davies, P. M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24(2), 55–61.
- Davies, R., Sprague, C., & New, C. (2008) Integrating technology into a science classroom: An evaluation of inquiry-based technology integration. In D.W. Sunal, E.L. Wright, & C. Sundberg (Eds.), *The impact of technology and the laboratory on K-16 science learning series: Research in science education* (pp. 207-237). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Davies, R.S. (2013). Technology Integration in Schools, Brigham Young University - Provo Main Campus
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-435.
- Flanagan L. & Jacobse M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal, *Journal of Educational Administration*, 41 (2), 124-142.
- Franciosi, S. J. (2012). Transformational leadership for education in a digital culture. *Digital Culture & Education*, 4(1), 235–247.
- Glennan, T. and Melmed, A. (1996), *Fostering the Use of Educational Technology: Elements of a National Strategy*, Rand Corporation, Santa Monica, CA, Retrieved from: [www.rand.org/publications/MR/MR682.html](http://www.rand.org/publications/MR/MR682.html).
- Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of technology and teacher education*, 13(2), 277-302.
- International Society for Technology in Education [ISTE] (2008). National educational technology standards for teachers (NETS-T). Eugene, OR: Author.
- ISTE Standards for Administrators. (2011). NET•S for Administrators. Retrieved from: [www.iste.org/standards/standards/standards-for-administrators](http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-administrators).
- Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. E., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.) *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 13-29). New York: Taylor & Francis. Published with acknowledgment of federal support.
- Kearsley, G. (1998), Educational technology: a critique, *Educational Technology*, 38 (2), 47-51.
- Keengwe, J., G., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). Computer Technology Integration and Student Learning: Barriers and Promise. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 560-565.
- Klopf, G., Schelden, E., & Brennan, K. (1982). The essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, 61(4), 35-38.

- Law, N., Pelgrum, W., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: CERC/Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35–65.
- Lowther, D. L., Inan, F. A., Strahl, J. D., & Ross, S. M. (2008). Does technology integration “work” when key barriers are removed? *Educational Media International*, 45 (3), 189–206.
- Northouse P. (2010), *Leadership: Theory and Practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage P. 1-4.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Singapore: Sage Publications.
- NTIA (2000), *Falling through the Net: Toward Digital Inclusion*, National Telecommunications and Information Administration, Author, Washington, DC, Retrieved from: [www.ntia.doc.gov/ntiahome/ftn00/contents00.html](http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/ftn00/contents00.html)
- Pater, C., Sligte, H., & van Eck, E. (2012). *Verklarende evaluatie, een methodiek*. [Explanatory evaluation, a method]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Rakes, G. C., & Casey, H. B. (2002). An analysis of teacher concerns toward instructional technology. *International Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Schiller, J. (2002). Interventions by school leaders in effective implementation of information and communications technology: Perceptions of Australian principals. *Technology, Pedagogy and Education*, 11(3), 289-301.
- Tan, S. C. (2010). Technology leadership: Lessons from empirical research. In *Proceedings of ASCILITE—Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2010* (pp. 891–895). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/45492/>.
- U.S. Department of Education (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology*. National Education Technology Plan 2010. Office of Educational Technology: Washington, D.C.

- Venezky, R.L., & Davis, C. (2002). Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World. Retrieved from <http://www.oecd.org/data-oecd/48/20/2073054.pdf>.
- Warschauer, M., & Ames, M. (2010). Can one laptop per child save the world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51.
- Woolf, B.P. (2010). A roadmap for education technology. Retrieved from <http://www.cra.org/ccc/docs/groe/GROE%20Roadmap%20for%20Education%20Technology%20Final%20Report.pdf>
- Yee, D. L. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 9(3), 287-302.
- Yuen, A., Law, N., & Wong, K. (2003). ICT implementation and school leadership. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 158-170.
- Yukl, G. A. (2012). *Leadership in organizations* (8th ed.). Harlow, GB: Pearson Education.

## Κοινωνικές ιστορίες και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

*Καλύβα Αικατερίνη Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΚΕΣΥ Κορινθίας*

### Περίληψη

Σήμερα οι σχολικές κοινότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίλυση και διαχείριση των συγκρούσεων και γενικότερα των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών τους, οι οποίοι παρουσιάζουν ποικίλα χαρακτηριστικά και ελλείμματα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και μείωση των αρνητικών-μη αποδεκτών συμπεριφορών, αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές και παρεμβάσεις και κυρίως, εμπλουτίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με καινοτόμες τεχνικές και μέσα διδασκαλίας, όπως οι Κοινωνικές Ιστορίες σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κοινωνικές Ιστορίες, εικονική πραγματικότητα, ψηφιακά πολυμέσα

### Εισαγωγή

Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories), (Gray & Garand, 1993) αναπτύχθηκαν, αρχικά, από την Carol Gray για να βελτιώσει την κοινωνική κατανόηση, επικοινωνιακή και συναισθηματική αλληλεπίδραση των παιδιών που είχαν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μικρές ιστορίες σχεδιασμένες κατάλληλα να πληροφορήσουν, να συμβουλέψουν σε κοινωνικές καταστάσεις και περιστατικά από τη προσωπική ζωή του ατόμου, στο οποίο γίνεται η παρέμβαση, παρουσιάζοντας αυτές, είτε με εικόνες (Visual Power Card), είτε με κόμικς (Comic Strip Conversations). Σύμφωνα με τις Gray και Garand (1993), κατά την παρουσίαση των Κοινωνικών Ιστοριών, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το στυλ μάθησης, τόσο για την εκμάθηση της διδασκόμενης δεξιότητας, όσο, πολύ περισσότερο, για τη διατήρηση και γενίκευσή της σε διαφορετικά πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης και με διαφορετικά πρόσωπα. Κάθε Κοινωνική Ιστορία θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη (adaptation), εξατομικευμένη (personalization) στο προφίλ του μαθητή που διδάσκεται. Μερικοί μαθαίνουν εύκολα, όταν την ακούν, άλλοι όταν τη βλέπουν σε εικόνες, σκίτσα, φωτογραφίες, άλλοι όταν τη βλέπουν σε βίντεο που θα είναι τα ίδια, ή οι φίλοι τους, ή ένας ενήλικας. Άλλοι χρειάζονται ακόμα πιο αποδοτικές παρεμβάσεις, όπως να φτιάχνουν μόνοι τους τις ιστορίες με ένα λογισμικό, είτε με προσωπικές τους φωτογραφίες, είτε αξιοποιώντας ποικίλα προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία και μέσα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ένας εκτεταμένος και αποδοτικός συνδυασμός των Κοινωνικών Ιστοριών με τις Τ.Π.Ε. (More, 2008; Doyle & Arnedillo-Sanchez, 2011; Hagiwara & Myles, 1999; Winter-Messiers et al., 2007; Whalen et al., 2010).

## Κοινωνικές ιστορίες και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

## Αξιοποίηση βίντεο

Τα τελευταία χρόνια, οι Κοινωνικές Ιστορίες και η «μίμηση προτύπου με βίντεο» (video modeling) αποτελεί μια πρωτοποριακή πρακτική που υπόσχεται μεγαλύτερη απόδοση σε τομείς που αφορούν τη συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και την αυτόνομη διαβίωση ατόμων με νοητικά προβλήματα (Zisimopoulos et al., 2011). Όπως έχει αναφερθεί, στις περισσότερες έρευνες διαπιστώνονται περιορισμένα αποτελέσματα στη «διατήρηση» (maintenance) και «γενίκευση» (generalization), που διδάσκεται. Γι' αυτό το λόγο, πολλές έρευνες (Bernad-Ripoll, 2007; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Nikoroulos & Keenan, 2007) αξιοποιούν τη «μίμηση προτύπου με βίντεο» (κυρίως σε υπολογιστή) για να επιτυγχάνεται γρήγορη και σημαντική βελτίωση της συμπεριφοράς. Επίσης έχει διαπιστωθεί πως παρουσιάζονται μεγαλύτερα κίνητρα προσοχής και μάθησης. Επιπλέον αυτή η παρέμβαση στοχεύει να προσελκύσει τόσο τους μαθητές που είναι «ακουστικοί» όσο και αυτούς που είναι «οπτικοί» (Ploog et al., 2012). Ένα άλλο πλεονέκτημα του βίντεο είναι πως η παρουσίαση της ιστορίας επαναλαμβάνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο χωρίς να παρεμβαίνουν άλλοι εξωτερικοί παράγοντες (More, 2008). Σε αυτή την περίπτωση μπορεί ένα άτομο να παρακολουθεί την επιθυμητή συμπεριφορά σε βίντεο που είτε μπορεί να την εκτελεί το ίδιο το παιδί στο οποίο γίνεται η παρέμβαση (self-video modeling), (Litras et al., 2010; Bernad-Ripoll, 2007), είτε κάποιος συμμαθητής του (Sansosti & Powell-Smith, 2008) ή ένας ενήλικας. Ιδιαίτερα για τα παιδιά που παρουσιάζουν διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, έχουν γίνει πολλές έρευνες με βίντεο σε ποικίλες περιοχές παρέμβασης, όπως είναι οι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Nikoroulos & Keenan, 2003), η διδασκαλία αμοιβαίου παιχνιδιού (Nikoroulos & Keenan, 2007), η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και αναγνώριση συναισθημάτων και ακόμη η διδασκαλία σε αναπτυξιακές μεμονωμένες ικανότητες (Charlop–Christy et al., 2000).

Η έρευνα των Charlop–Christy et al. (2000) επιδίωξε να συγκρίνει την αποδοτικότητα του πραγματικού πρότυπου (in vivo modeling) για μίμηση, με το βίντεο (video modeling) σε ποικίλους τομείς συμπεριφοράς και ανάπτυξης των παιδιών όπως κοινωνικές δεξιότητες, αναγνώριση συναισθημάτων, αμοιβαίο παιχνίδι, δεξιότητες διαβίωσης, επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν αποδοτικότερη την παρέμβαση με βίντεο ακόμα και στην γενίκευση της συμπεριφοράς τους. Επίσης άλλες έρευνες όπως των Nikoroulos & Keenan (2007); Sansosti & Powell-Smith (2008), που αξιοποίησαν βίντεο-μοντελοποίηση σε συνδυασμό με Κοινωνικές Ιστορίες για διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είχε θετικά αποτελέσματα στη διατήρηση της διδασκόμενης συμπεριφοράς.

## Ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών (Digital Social Stories) με υπολογιστή (More, 2008) είναι μια παρέμβαση πολύ αποδοτική και εύκολα αξιοποιήσιμη σε όλη την τάξη λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στυλ μάθησης και τις ικανότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει σε κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα κομμάτι από την ιστορία, να το φωτογραφίσει, να το ηχογραφήσει και με το κάθε κομμάτι να φτιάξουν την ιστορία σε



παρουσίαση ή σε άλλο πρόγραμμα (More, 2008; Doyle & Arneddill-Sanchez, 2011). Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει μαζί με τα παιδιά μια «ψηφιακή ιστορία» για ποικίλα θέματα, συμπεριφορές της καθημερινής σχολικής ζωής. Στη συνέχεια όλοι μαζί γράφουν την ιστορία με τις αρχές της Garol Cray και σύμφωνα με την επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών. Κατόπιν, οι φωτογραφίες θα πρέπει να είναι από πραγματικά πρόσωπα (διευθυντής, μαμά, μανάβης κτλ.) που εμπλέκονται στην ιστορία και από τους πραγματικούς χώρους του σχολείου ή της περιοχής τους (γυμναστήριο, δρόμος, μανάβικο κτλ.). Το επόμενο στάδιο αφορά, την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων για την τελική παρουσίαση της ιστορίας (ήχος, φωτογραφική μηχανή). Το τελευταίο στάδιο αφορά την εφαρμογή του ψηφιακού υλικού το οποίο θα πρέπει να αξιοποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, σε συνδυασμό και με άλλες πρακτικές, όπως την αξιοποίηση συνομηλίκων, παίξιμο ρόλων και άλλες τεχνικές. Το πλεονέκτημα αυτής της παρέμβασης είναι πως η Κοινωνική Ιστορία ενσωματώνεται σε μάθημα υπολογιστών. Επιπλέον, ένα άλλο πλεονέκτημα είναι πως δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να συνεργάζονται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και να αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας. Τέλος, οι μαθητές εμπλέκονται γόνιμα και ενεργά στη διαδικασία, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα με τον πιο αποδοτικό και επικοινωνιακό τρόπο (More, 2008; Doyle & Arneddill-Sanchez, 2011).

#### Ψηφιακά πολυμέσα

Τα τελευταία χρόνια, σχεδιάζονται ψηφιακά πολυμέσα κατάλληλα, με έτοιμο το γενικό πλαίσιο της Κοινωνικής Ιστορίας για εκμάθηση ποικίλων δεξιοτήτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το “Reach and Teach”, (Doyle & Arnedillo-Sánchez, 2011) που εφαρμόστηκε σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι Howley και Arnold (2005) προτείνουν πως ο τρόπος με τον οποίο η Κοινωνική Ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί, είναι κρίσιμη για την επιτυχία της παρέμβασης. Υποστηρίζουν, πως η αξιοποίηση της τεχνολογίας, αναδεικνύει τα οφέλη της Κοινωνικής Ιστορίας και επιπρόσθετα διευκολύνουν γονείς και εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εφαρμόσουν τις Κοινωνικές Ιστορίες στην εκμάθηση συμπεριφορών. Το συγκεκριμένο λογισμικό διαθέτει έτοιμες, ποικίλες, εύκολα προσαρμόσιμες δραστηριότητες για να φτιάχνουν οι μαθητές μια ιστορία σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Ploog et al., 2012).

#### Εικονική πραγματικότητα

Σύμφωνα με έρευνες, όπως των Wallace et al. (2010) αποδεικνύεται πως κοινωνικά σενάρια – ιστορίες που παρουσιάζονται με προγράμματα εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality) έχουν μεγάλη αποδοχή κυρίως από τα παιδιά που παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα άτομα αυτά αλληλεπιδρούν στο ασφαλές περιβάλλον του υπολογιστή, καθοδηγούν τον ήρωα τους σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δίνονται και δεν επηρεάζονται από μια πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία. Με αυτό τον τρόπο, μαθαίνουν τη συμπεριφορά που διδάσκονται, επιλέγουν συγκεκριμένες αντιδράσεις για τον ήρωα τους και αποκτούν μια πρώτη ανεξαρτησία στην αλληλεπίδρασή

τους με αυτόν.

Στην έρευνα των Alcorn et al. (2011), αξιοποιήθηκε το εικονικό περιβάλλον “Echoes” σε τριάντα δύο παιδιά, 4-7 χρονών, που ήταν στο φάσμα του αυτισμού για εκμάθηση απλών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως χαιρετισμός, προσέγκυση και διατήρηση προσοχής στο συνομιλητή. Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν ικανοποιητικά με το παιδί της εικονικής πραγματικότητας. Συνήθως, κατά το σχεδιασμό των εικονικών προγραμμάτων αξιοποιούνται επιτυχημένες παρεμβάσεις της συμπεριφοριστικής σχολής και της γνωστικής προσέγγισης, όπως παρουσίαση της δεξιότητας βήμα-βήμα, καθοδήγηση και άμεση διδασκαλία αυτής, επανάληψη της δεξιότητας, εκμάθηση κανόνων αυτοκαθοδήγησης, σταδιακή εξασθένηση βοήθειας, εξάσκηση σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα, εφαρμογή της δεξιότητας σε διαφορετικά πλαίσια, παρουσίαση των συνεπειών της συμπεριφοράς.

Παρόμοιες παρεμβάσεις αξιοποιήθηκαν και για τρία σχολεία της Ελλάδας και τρία του Ηνωμένου Βασιλείου, τα οποία παρουσιάστηκαν σε εικονικά περιβάλλοντα Virtual-3D, (Foreman & Mikropoulos, 2010). Οι μαθητές με γνωστικές αναπηρίες ή άλλου είδους δυσκολίες προσαρμογής σε νέα περιβάλλοντα, γνώρισαν τα σχολεία τους μέσω εικονικών προγραμμάτων και στη συνέχεια έγιναν συγκρίσεις με άλλα παιδιά που δεν παρακολούθησαν αυτά τα προγράμματα. Κυρίως αποτιμήθηκε το επίπεδο της γνωστικής εξοικείωσης τους με το σχολείο που θα πάνε, τη μείωση της ανησυχίας τους για τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν, την εμπιστοσύνη που δείχνουν, την ακαδημαϊκή πρόοδο που είχαν στο νέο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά, που δε συμμετείχαν στο εικονικό πρόγραμμα. Γενικά, παρουσιάστηκαν αρκετά θετικά αποτελέσματα ώστε να θεωρείται μια ελπιδοφόρα πρακτική για βελτίωση όλων των παραπάνω για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις αλλαγές σχολικών περιβαλλόντων (Foreman et al., 2003).

### **Πλεονεκτήματα των Τ.Π.Ε. και Κοινωνικές Ιστορίες**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Cumming, 2010; More, 2008; Ploog et al., 2012; Wallace et al., 2010; Alcorn et al., 2011), η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για τη δημιουργία Κοινωνικών Ιστοριών έχει πολλά πλεονεκτήματα για την καλύτερη και γρηγορότερη ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το πιο σημαντικό προτέρημα τους είναι πως μπορούν να δημιουργηθούν ιστορίες στο ελεγχόμενο περιβάλλον των Τ.Π.Ε.. Οι επαναλήψεις της ιστορίας γίνονται με τον ίδιο τρόπο, όσες φορές χρειαστεί, τόσο σε ένα μικρό χρονικό διάστημα, όσο και μετά από μεγάλα χρονικά διαστήματα. Όπως είναι ευνόητο, μια ιστορία που διαβάζεται από την ίδια εκπαιδευτικό, κάθε φορά είναι διαφορετική. Επίσης, οι αλλαγές στην ιστορία γίνονται χωρίς να επηρεάζει όλη την ιστορία, αλλά μόνο το σημείο που επιθυμείται να αλλαχθεί χωρίς πολύ κόπο και χρόνο. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ή και ανάγνωσης της ιστορίας, υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση από τους μαθητές, έτσι ώστε, να ικανοποιεί τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ανάγκες, επίπεδο κατανόησής τους.

Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης, και των φωνών τους,

προσελκύει το ενδιαφέρον και διατηρεί την προσοχή τους. Ταυτόχρονα, μπορούν να επεξεργάζονται όλα, όσα δημιουργούν στον υπολογιστή όχι μόνο με τη λογική, αλλά και με το συναίσθημα, έτσι ώστε να αναπτύσσουν και δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοπαρατήρησης, αυτοεπίγνωσης, εν-συναίσθησης. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η γενίκευση της νέας δεξιότητας-συμπεριφοράς, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της παρέμβασης (More, 2008) και δεν παρακολουθούν απλά μια ιστορία που έχουν φτιάξει οι άλλοι για αυτούς.

Οι Τ.Π.Ε. ευνοούν την αξιοποίηση όλων των στυλ μάθησης και ταυτόχρονα οι μαθητές αντιμετωπίζουν την πρόκληση να δοκιμάσουν και αναξιοποίητες, άλλοτε, δεξιότητές τους για την επιτέλεση ενός σκοπού-καθήκοντος. Οι Τ.Π.Ε. εξασφαλίζουν την ενοποίηση της εκπαίδευσης του μαθητή τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι του με το ίδιο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό καθώς μπορεί να δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να αξιοποιούν και αυτοί το ίδιο εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό. Συνεπώς, ο μαθητής δεν αποδεκατίζεται ψυχοσυναισθηματικά και υπάρχει συμφωνία στους στόχους και τις δραστηριότητες, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάρτιση, η γενίκευση και η διατήρηση της νέας δεξιότητας.

#### Μειονεκτήματα των Τ.Π.Ε. και Κοινωνικές Ιστορίες

Μερικές μελέτες διερευνούν τον προβληματισμό κατά πόσο η διδασκαλία μέσω των Κοινωνικών Ιστοριών με τον παραδοσιακό τρόπο είναι αποδοτικότερη ή με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. γίνεται περισσότερο ελκυστική και εύχρηστη (Ploog et al., 2012). Διαπιστώνεται πως μερικά παιδιά μπορεί να αποδίδουν περισσότερο με δια ζώσης αλληλεπίδραση (παίξιμο ρόλου) με τους εκπαιδευτικούς τους ή και με τους συμμαθητές τους και από την άλλη υπάρχουν παιδιά που αποδίδουν περισσότερο μέσω υπολογιστή. Γενικά, υποστηρίζεται πως οι Τ.Π.Ε. θα πρέπει να ενσωματώνονται στην όλη διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τα μαθησιακά στυλ, τις προτιμήσεις και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων και να συνδυάζονται και με άλλες παραδοσιακές και μη πρακτικές (Cumming, 2010; More, 2008; Doyle & Arnedillo-Sánchez, 2011; Bernad-Ripoll, 2007; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Litras et al., 2010; Nikopoulos & Keenan, 2007).

#### Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ploog et al., 2012; Bolte et al., 2010; Cumming, 2010; Mintz et al., 2012), οι Τ.Π.Ε. αποτελούν ένα αναντικατάστατο εργαλείο και στήριγμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο πολύ περισσότερο για το μαθητή, ο οποίος συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης ενεργά, αφού ο ίδιος δημιουργεί το «υλικό» του σύμφωνα με τις ικανότητές, ανάγκες και ενδιαφέροντά του. Ο εμπλουτισμός των παραδοσιακών παρεμβάσεων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις Τ.Π.Ε. ενισχύουν την επιτυχία τους, καθώς αναλύουν τους κρυφούς κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αξιοποιώντας τις εικόνες, τα σκίτσα, τις ηχητικές λέξεις. Συνεπώς, η κάθε κοινωνική συμπεριφορά αναλύεται σε βάθος και με κάθε λεπτομέρεια, δηλαδή, τα αίτια, τα πρόσωπα, τα γεγονότα, οι παρανοήσεις, τα λάθη και επιλέγονται τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα. Από την άλλη ο μαθητής

γεύεται τη χαρά της δημιουργίας και οριοθετείται σε συγκεκριμένα πλαίσια συμπεριφοράς, που ο ίδιος έχει επιλέξει και δημιουργήσει. Ιδιαίτερα, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην παρέμβαση με κοινωνικές ιστορίες αυξάνει την αλληλεπίδραση των μαθητών, τα κίνητρα μάθησης και συμμετοχής, επιτυχίας, αυτοεκτίμησης, μιας και μπορούν να εφαρμοστούν σε συνδυασμό με ψηφιακές ιστορίες (More, 2008; Cumming, 2010), μίμηση προτύπου με βίντεο (video-self modeling), (Sansosti & Powell-Smith, 2008; Litras et al., 2010), πολυμεσικές εφαρμογές (multimedia), (Lacava et al., 2010), κλινική εφαρμογή των ρομπότ (Diehl et al., 2011) και άλλα πρωτοποριακά ψηφιακά εργαλεία και μέσα.

### Βιβλιογραφία

- Alcorn, A. Pain, H., Rajendran, G., Smith, T., Lemon, O., Porayska-Pomsta, K., Foster, M. E., Avramides, K., Frauenberger, C., & Bemardini, S. (2011). Social Communication Between Virtual Characters Children with Autism. *Verlag Berlin Heidelberg AIED 2011, LNAI 6738*, pp. 7–14.
- Benish, M. T., & Bramlett, K. R. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27 (1), 1-17.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a Self-as-Model Video Combined With Social Stories to Help a Child With Asperger Syndrome Understand Emotions. *Focus on Autism and other Developmental disabilities*, 22(2), 100-106.
- Boölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S., & Zwaigenbaum, L. (2010). Editorial: What can innovative technologies do for Autism Spectrum Disorders?. *Autism*, 14, 155–159.
- Charlop–Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modelling with in vivo modelling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 537-552.
- Cumming, M. T. (2010). Using Technology to Create Motivating Social Skills Lessons. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 242-250.
- Diehl, J. J., Schmitt, M. L., Michael, V., & Crowell, R. C. (2011). The clinical robots for individuals with Autism Spectrum Disorders:a critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (2012), 249-262.
- Doyle, T., & Arnedillo-Sánchez, I. (2011). Using multimedia to reveal the hidden code of everyday behaviour to children with autistic spectrum disorders (ASDs). *Computers & Education* 56 (2011), 357–369.
- Foreman, N. & Mikropoulos, T (2010). *Potential for school familiarisation using*

*Virtual Environments*. A. Jimoyiannis (ed.), Proceedings of the 7th Pan-Hellenic Conference with *International Participation «ICT in Education»*, vol.I, pp. 73-82 University of Peloponnese, Korinthos, Greece, 23-26 September 2010.

- Foreman, N., Stanton, D., Wilson, P., & Duffy, H. (2003). Spatial knowledge of a real school environment acquired from virtual or physical models by able-bodied children and children with physical disabilities. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 9, 67-74.
- Gray, C. A. (2004). *Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines*. Jenison Autism Journal, 15, 1–26.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1–10
- Hagiwara, T., & Myles, B. S (1999). A multimedia social story intervention: Teaching Skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.
- Howley, M., & Arnold, E. (2005). *Revealing the Hidden Social Code: Social Stories™ for People with Autistic Spectrum Disorders* London: Jessica Kingsley.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with L.D.? *Research in Developmental Disabilities*, 30 (2009), 192-202.
- Litras, S., Moore, W. D., & Anderson, A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism. *Autism Research and Treatment, V2010, A ID 834979, 9 pages*.
- Lacava, G. P., Rankin, A., Mahlios, E., Cook, K., & Simpson, L.R. (2010). A single case design evaluation of a software and tutor intervention addressing emotion recognition and social interaction in four boys with ASD. *Autism*, 14 (3), 161-178.
- Mintz, J., Branch, C., March, C. & Lerman, S. (2012). Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders. *Computers & Education*, 58, 53-62.
- More, C. (2008). *Digital stories targeting social skills for children with disabilities*. Multidimensional learning, Sage Publications, 43, 168–177.
- Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003) Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.

- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), pp. 678-693.
- Ploog, O. B., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, J. P. (2012). Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Development Disorder*, 43,301-322.
- Wallace, S., Parsons, S., Westbury, A., White, K., Bailey, A. (2010). Sense of presence and a typical social judgments in immersive virtual environments: Responses of adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autism*, 14 (3), 199-213.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 162–178.
- Whalen, C., Moss, D., Ilan, A. B., Vaupel, M., Fielding, R., MacDonald, K., et al. (2010). Efficacy of TeachTown: Basics computer-assisted intervention for the Intensive Comprehensive Autism Program in Los Angeles Unified School District, *Autism*, 14, 179–197.
- Winter-Messiers, M. A., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. A. M., Houston, T. L., & Tingstad, K. I. (2007). How far can Brian ride the Daylight 4449 Express: A strength-based model of Asperger Syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 67-79.
- Zisimopoulos, D., Sigafos, J., & Koutromanos, G. (2011). Using Video Prompting and Constant Time Delay to Teach an Internet Search Basic Skill to Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 238-250

## Μαθησιακή υποστήριξη (Scaffolding) και Τ.Π.Ε.

*Μουντράκη Νίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Ο όρος «scaffolding», αναφέρεται σε εργαλεία, στρατηγικές ή οδηγίες που υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους, ώστε να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, τα οποία χωρίς την υποστήριξη αυτή δεν θα ήταν δυνατόν να επιτύχουν (Wood, Bruner και Ross, 1976; Saye & Brush, 2002). Περιλαμβάνει ένα πλήθος διαφορετικών εργαλείων και πηγών, μια ποικιλία από τεχνικές κλιμακούμενης υποστήριξης (scaffolding) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές για να βοηθηθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτά τα εργαλεία μπορούν να ενσωματωθούν στα λογισμικά πολυμέσων και υπερμέσων, για να παρέχουν στους μαθητές υποστήριξη, ενώ χρησιμοποιούν το λογισμικό. (Kao, Lehman & Cennamo, 1996). Η τεχνολογία μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά καθώς διευρύνει τις επιλογές, τα μέσα και τον τρόπο παροχής της υποστήριξης, ελαχιστοποιεί δυσκολίες, προσφέρει μοναδικές αναπαραστατικές ευκαιρίες και τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαδικτυακό και διαδραστικό υλικό, και αποδεσμεύει χρόνο από τον εκπαιδευτή που μπορεί να αφιερωθεί σε δυναμική γνωστική υποστήριξη ανωτέρου επιπέδου (Lu, Lajoie, & Wiseman, 2010; Saye & Brush, 2002).

**Λέξεις-Κλειδιά:** μαθησιακή υποστήριξη, Τ.Π.Ε., γνωστική σκαλωσιά, μαθησιακή δραστηριότητα, scaffolding

### Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι νέες δυνατότητες διαχείρισης των πληροφοριών υπαγόρευαν την ανάγκη εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη χρήση και αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε., οι μαθητές αποκτούν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να αξιοποιήσει με δημιουργικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες, καθώς αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας, στην ανανέωση και στον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων. Προκειμένου να ασκήσει το λειτούργημά του και να υπηρετήσει το ρόλο του ως δασκάλου και παιδαγωγού, δεν μπορεί παρά να εξοικειωθεί όσο γίνεται περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες. Ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον, να έχει ρόλο συντονιστικό, υποστηρικτικό και εμπνευστικό, καθώς τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά δεδομένα τον θέλουν συνερευνητή και συνεργάτη των μαθητών του.

### Μάθηση και Τ.Π.Ε.

Στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης κάθε ορισμός της μάθησης υποστηρίζεται από μία ολόκληρη κοσμοθεωρία, μια σειρά από οντολογικές παραδοχές για τη φύση, τον άνθρωπο, τις σχέσεις ανθρώπου και φύσης. Παράλληλα, το φαινόμενο της μάθησης

προσεγγίζεται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους με διαφορετικό τρόπο (Bigge, 1990).

Σύμφωνα με τον Shunk (2010) «μάθηση είναι η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, όπως η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται».

Στο πλαίσιο που η μάθηση πραγματοποιείται με την χρήση Ηλεκτρονικών υπολογιστών αναφερόμαστε στην ηλεκτρονική μάθηση. Ηλεκτρονική μάθηση είναι η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας για τη διανομή, την υποστήριξη και την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Στην ηλεκτρονική μάθηση ορισμένες μαθησιακές μέθοδοι θεωρούνται καταλληλότερες, ειδικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Πρόκειται κυρίως για διδακτικές λειτουργίες που βασίζονται στο «μοντέλο επεξεργασίας της πληροφορίας» σε αντίθεση με το «μοντέλο μεταβίβασης της πληροφορίας» που παραδοσιακά συνάδει με τη συμβατική εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός πριν οργανώσει κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα υιοθετεί μία Θεωρία Μάθησης, η οποία αποτελεί ένα σύστημα απόψεων, το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει επιστημονικά το φαινόμενο της ανθρώπινης ικανότητας για μάθηση και παράλληλα να διερευνήσει τους τρόπους εμπλουτισμού της. Με βάση αυτή επιλέγει τη διδακτική μέθοδο και τις διδακτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει. Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα λογισμικού με διδακτικό περιεχόμενο (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Σύμφωνα με το Μικρόπουλο (2000), Εκπαιδευτικό Λογισμικό με την αυστηρή έννοια του όρου, θεωρείται το λογισμικό που εμπεριέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και κυρίως επιφέρει συγκεκριμένα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Δηλαδή ως Εκπαιδευτικό Λογισμικό (educational software) θεωρούμε το προϊόν της τεχνολογίας που έχει σχεδιαστεί ειδικά με στόχο να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποιώντας συγκεκριμένη παιδαγωγική φιλοσοφία και συγκεκριμένη εκπαιδευτική στρατηγική.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό το τρόπο που τα σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα εντάσσονται στη διδασκαλία και την μάθηση, καθώς ευνόησαν το μοντέλο των μαθητών που συνεργάζονται μέσω Τ.Π.Ε..

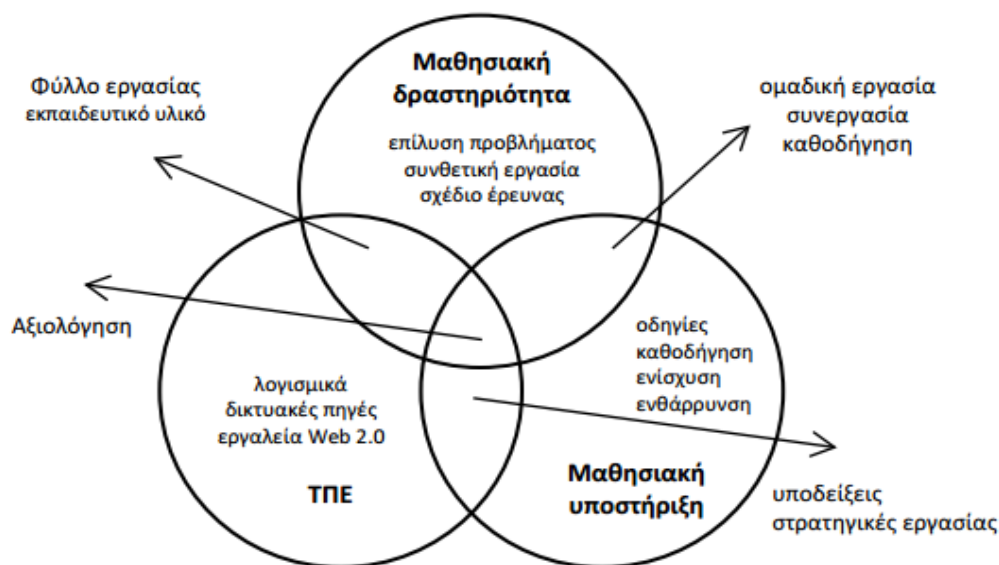




Σχήμα 1 . Κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες και Τ.Π.Ε.

Ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων που βασίζονται σε εργαλεία Τ.Π.Ε. καθορίζεται από τρεις παράγοντες (Τζιμογιάννης, 2007):

- α) τα τεχνολογικά εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας
- β) τη μαθησιακή υποστήριξη (scaffolding) που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την κοινότητα των συμμετεχόντων μαθητών, μέσα από τα τεχνολογικά εργαλεία
- γ) τη μαθησιακή δραστηριότητα που καλούνται να υλοποιήσουν οι μαθητές, η οποία θα πρέπει να ολοκληρώνεται με ένα παραδοτέο.



Σχήμα 2. Παράγοντες σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων με Τ.Π.Ε.

## Μαθησιακή υποστήριξη ή Γνωστική σκαλωσιά ( Scaffolding)

Με τον όρο μαθησιακή υποστήριξη ή «γνωστική σκαλωσιά» (scaffolding) εννοείται η παροχή υποστήριξης στον εκπαιδευόμενο από ένα εκπαιδευτικό, έναν γονέα, έναν ομότιμο, ένα κείμενο ή ένα λογισμικό, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει από μόνος του και σε αυτό που μπορεί να κατορθώσει όταν καθοδηγείται από άλλους (Hartman, 2002) (Van Geert & Steenbeek, H, 2005). Ο όρος αποτελεί μια μεταφορά προερχόμενη από τον χώρο των κατασκευών.

Αν και τον όρο εισήγαγαν πρώτοι οι Wood, Bruner και Ross το 1976 (Wood et al, 1976), η τεχνική του scaffolding συνδέθηκε κυρίως με τη θεωρία του ψυχολόγου L.S. Vigotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Vigotsky, 2000), που εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το δυναμικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του ένα παιδί και τι με τη βοήθεια ενός πιο ειδικού ενήλικα ή ενός ομοτίμου. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία μάθησης, που εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, το είδος της εργασίας, την ανταπόκριση του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία. (Van Geert & Steenbeek H., 2005) (Van de Pol J. et al , 2010).

Ο Vygotsky θεωρούσε πως η έννοια της «σκαλωσιάς» μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από κάποιον επαγγελματία, ο οποίος θα μπορούσε να βοηθήσει άλλους να πάρουν ρίσκα με ασφάλεια και να καταφέρουν έτσι, να κατακτήσουν ένα ανώτερο επίπεδο κατανόησης, από ότι θα ήταν εφικτό να κατακτήσουν εάν έκαναν ατομική προσπάθεια (Bates, 2016) (Stierer & Maybin, 1994 )

Αν και δεν υπάρχει συναίνεση των μελετητών για τις βασικές λειτουργίες ή τα στάδια της τεχνικής της σκαλωσιάς, τα βασικά χαρακτηριστικά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Van de Pol J. et al , 2010):

- στην προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ανάγκες του μαθητή και η διάγνωση της κατάστασης (contingency), γεγονός που απαιτεί διαγνωστικές στρατηγικές,
- στην σταδιακή μείωση της υποστήριξης (fading scaffolding)
- στην μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή ( transfer of responsibility).

### Η στρατηγική της γνωστικής σκαλωσιάς (Scaffolding)

Όπως αναφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2011), μια «Σκαλωσιά Μάθησης» μπορεί να δοθεί:

- Από το κατάλληλα σχεδιασμένο μαθησιακό περιβάλλον και τα μέσα που αυτό περιλαμβάνει (φύλλο εργασίας μαθητή, περιβάλλοντα Τ.Π.Ε. κ.λπ.)
- Από τον εκπαιδευτικό και τους ρόλους που αναλαμβάνει κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών.

Ο ίδιος οδηγός αναφέρει ότι η μαθησιακή υποστήριξη περιλαμβάνει τρία διακριτά επίπεδα που περιλαμβάνουν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

### 1) Καθοδήγηση

- Περίγραμμα διδακτικών στόχων
- Περιγραφή δραστηριότητας και εργασίας των μαθητών (παραδοτέο)
- Ερμηνεία-εξήγηση δύσκολων εννοιών και αποριών
- Προσδιορισμός ρόλων, τρόπου εργασίας-συνεργασίας των μαθητών (ομαδική και ατομική εργασία) κ.λπ.
- Οδηγίες χρήσης του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού
- Αναλυτικές τεχνικές οδηγίες
- Οδηγίες εργασίας των μαθητών (π.χ. διερεύνηση)

### 2) Διαμεσολάβηση

- Υποδείξεις, υπενθύμιση γνωστών, γνωστική βοήθεια
- Εξατομίκευση οδηγιών και υποδείξεις αυτορρύθμισης κάθε μαθητή
- Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της διαμοίρασης ιδεών μεταξύ των μαθητών.
- Καθοδήγηση εργασίας και συνεργασίας των μαθητών
- Ενίσχυση, ενθάρρυνση των μαθητών
- Διαμόρφωση μιας κουλτούρας σεβασμού, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

3) Υποχώρηση της διαμεσολάβησης του διδάσκοντα, όταν οι μαθητές προχωρούν αυτόνομα και δεν έχουν την ανάγκη γνωστικής υποστήριξης.



Σχήμα 3. Στρατηγικές Scaffolding

Σύμφωνα με τον Νικολουδάκη (2010) ο ρόλος της «σκαλωσιάς» είναι πολύ σημαντικός από όποια θεωρία μάθησης κι αν χρησιμοποιηθεί. Όταν μάλιστα ο δάσκαλος εμπλέκει

στη διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης και τον υπολογιστή τότε η προσφορά της σκαλωσιάς μπορεί να προσφέρει ακόμη και στην περίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Η Lange (2002) αναφέρει ότι υπάρχουν πέντε διαφορετικοί μέθοδοι στην υποστηρικτική διδασκαλία:

1. μοντελοποίηση των επιθυμητών συμπεριφορών (modeling of desired behaviors),
2. προσφορά εξηγήσεων (offering explanations),
3. πρόσκληση μαθητών να συμμετέχουν (inviting students to participate),
4. επαλήθευση και διευκρίνιση της κατανόησης των μαθητών (verifying and clarifying student understandings)
5. πρόσκληση των μαθητών να συνεισφέρουν στοιχεία (inviting students to contribute clues).

Αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν τους μαθητές προς την αυτορρύθμιση και την ανεξαρτησία.

Η τεχνική της σκαλωσιάς αποτελεί ένα απαραίτητο σχεδιαστικό χαρακτηριστικό των υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης. Οι MacLoughin και Marshall (2000) αναφέρουν ότι η αποτελεσματική παροχή υποστήριξης θα πρέπει να βασίζεται σε θεωρίες μάθησης που είναι κατάλληλες για αυτή. Ένα τέτοιο περιβάλλον πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αλληλοϋποστηρίζονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους ή με τον εκπαιδευτή (π.χ. μέσω message forums), να τους προσφέρει έλεγχο και αυτονομία (κυρίως τα εργαλεία πλοήγησης), αλλά και να τους επανατροφοδοτεί (με τη χρήση emails, του σημειωματαρίου ή με tests αυτοαξιολόγησης). Επιπλέον, για να ενισχύσει την κατανόηση του έργου, πρέπει να ενσωματώνει εργαλεία αναπαράστασης της πληροφορίας (γραφικά, εικόνες, προσομοιώσεις), να εξηγεί στους μαθητευόμενους τους ρόλους τους και τι προσδοκάται από αυτούς (με πρωτόκολλα επικοινωνίας και με την αποσαφήνιση των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν), και να καλλιεργεί τον ψηφιακό γραμματισμό μέσα από πηγές υπερσυνδέσμων (Solomonidu Chr., 2004).

### Συμπεράσματα

Η σύγχρονη κοινωνία, που βιώνει την εποχή της τεχνολογικής «επανάστασης», απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι «ανανεωτής», να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και, κυρίως, να διαθέτει ευελιξία και ικανότητα και διάθεση προσαρμογής σε νέους ρόλους.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός συζητά, συνεργάζεται και ενημερώνει τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας, τους αναθέτει ρόλους, τους προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, **τους καθοδηγεί διακριτικά και τους βοηθά να αξιοποιήσουν**

**όλες τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι νέες τεχνολογίες**, οι εφαρμογές των οποίων κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή των παιδιών και έξω από το σχολείο.

Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα ήταν και είναι πάντα ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τεχνική της σκαλωσιάς ως μέσο επικοινωνίας, **με σαφή και συνεχή ανατροφοδότηση**, διευκολύνει την αλληλεπίδραση, κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή για εμβάθυνση στη μελέτη και συμβάλλει σημαντικά στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή και στην προσπάθειά του να διερευνήσει και να οικοδομήσει τις γνώσεις του.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### Ελληνόγλωσσες

- Bigge, M. (1990). Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς. Αθήνα, Πατάκης
- Shunk, H. D. (2010). Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000), Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων, ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ, Αθήνα
- Νικολουδάκης, Ε., (2010). Δημιουργία Δημιουργίας Σκαλωσιάς με την βοήθεια των Τ.Π.Ε. σε ένα Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας 14<sup>th</sup> Pan-Hellenic Conference on Informatics (PCI 2010), Τρίπολη, Ελλάδα, 10-12 Σεπτεμβρίου, 2010
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011. Νέο πρόγραμμα σπουδών, στο πλαίσιο του Υποέργου «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005) Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2004α), Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική προσέγγιση, Τόμος Α΄
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής –δημιουργικής σκέψης», Κουλαϊδής Β. (επιμ.) Αθήνα, Ο-ΕΠΕΚ

#### Ξενόγλωσσες

- Bates, B. (2016). *Learning Theories Simplified... and how to apply them to teaching*. London: Sage
- Hartman J. H., *Metacognition in Learning and Instruction*, Kluwer Academic Publisher, 2002
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, Vol. 42, Iss. 2, 2007.
- Lu, J., Lajoie, S., & Wiseman, J. (2010). Scaffolding problem-based learning with CSCL tools. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(3), 283-98
- Kao, M., Lehman, J., & Cennamo, K. (1996). Scaffolding in hypermedia assisted instruction: An example of integration. Paper presented at the convention of the Association for Educational Communications and Technology
- Lange, V. L. (2002). Instructional scaffolding. Τελευταία Ανάκτηση 10 Ιουνίου 2010 από <http://condor.admin.cuny.cuny.edu>
- MacLoughlin C., Marschall L., A model for learner support in an on line teaching environment, Teaching and Learning Center, Teaching and Learning Forum, Curtin University of Technology, 2000
- Saye, J.W. & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development* 50(3): 77–96
- Stierer, B., & Maybin, J. (1994 ). *Language, Literacy and learning in Educational Practice* . The Open University
- Solomonidou C., Constructivism design and evaluation of interaction educational software: a research- based approach and examples, *Open Education*, 5, 2004, 7-24
- Van de Pol J., Volman M., Beishuisen J. , Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research, *Educational Psychology Review*, 2010
- Van Geert, P., Steenbeek, H., The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 2005
- Vigotsky, S. L., *Νους στην Κοινωνία – Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, Gutemberg, 2000
- Wood, D., Bruner J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100

## Οργάνωση e-κπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής έκτακτων μέτρων στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης

*Αρβανιτάκης Γιάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, , M.Sc., M.Ed,*

### Περίληψη

Όπως είχε δηλώσει ο Νέλσον Μαντέλα: «Η εκπαίδευση είναι το ισχυρότερο όπλο που έχουμε για να μπορέσουμε να αλλάξουμε τον κόσμο». Σε μια εποχή λοιπόν όπου τα προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση συνεχίζουν να είναι υπαρκτά, θα περίμενε κανείς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή στην προσπάθεια αλλαγής του κόσμου. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και του Διαδικτύου αποτελεί τη βασική συνιστώσα της ηλεκτρονικής μάθησης. Η ηλεκτρονική μάθηση, μπορεί να θεωρηθεί και ως μεταβίβαση δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω του διαδικτύου, με την παροχή εκπαίδευσης να απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό αποδεκτών στην ίδια (σύγχρονα) ή σε διαφορετική (ασύγχρονη) χρονική στιγμή. Η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτέλεσε τη βάση αυτής της επανάστασης και με την πάροδο του χρόνου με την χρήση smartphones, tablets κ.λπ., η πρόσβαση “οποιαδήποτε ώρα και οπουδήποτε” γίνεται πράξη. Αν και η ηλεκτρονική μάθηση δεν θα αντικαταστήσει τις παραδοσιακές τάξεις, θα αλλάξει τον τρόπο που τις γνωρίζουμε σήμερα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** COVID-19, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η επιδημική κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει φέρει στο προσκήνιο, την ανάγκη της άμεσης εφαρμογής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όλα αυτά έχουν μεταβάλλει τον τρόπο, με τον οποίο παρέχεται η εκπαίδευση, καθώς το σχολείο και το σπίτι γίνονται ο ίδιος τόπος. Είναι ξεκάθαρο πως κατά την πρώτη φάση εφαρμογής τόσο τα σχολεία ως διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές μαζί με τους γονείς είναι απροετοίμαστοι για εξ αποστάσεως διδασκαλία, ειδικά σε τόσο ευρεία κλίμακα. Οι διαφορές, μεταξύ ενός καλά σχεδιασμένου διαδικτυακού μαθήματος και ενός μαθήματος που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο απλά ως εργαλείο είναι τεράστιες. Τα μαθήματα, που έχουν σχεδιαστεί εξ αρχής ως εξ αποστάσεως, έχουν άλλη δομή και φιλοσοφία. Με την διακοπή λειτουργίας των σχολείων, μια πρώτη κίνηση πολλών εκπαιδευτικών ήταν να οργανώσουν την “ασύγχρονη διδασκαλία” του μαθήματος τους, αναρτώντας υλικό χωρίς καμία αλληλεπίδραση, προσπαθώντας να μετατρέψουν με αυτό τον τρόπο το δια ζώσης μάθημα σε εξ αποστάσεως. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές αλλά ακόμη και η διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης, διαφέρουν σε ένα περιβάλλον εικονικής μάθησης. Η ηλεκτρονική εκπαίδευση απαιτεί περισσότερη ανεξαρτησία, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να μάθουν τουλάχιστον ένα μέρος του υλικού όταν οι καθηγητές δεν είναι διαθέσιμοι (ασύγχρονη). Ακόμη όμως και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι (σύγχρονη) η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από

αυτόν που γίνεται στην δια ζώσης διδασκαλία.

### **Σύντομη Ιστορική αναδρομή**

Το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίστηκε σε υπολογιστή, εισήχθη αρχές της δεκαετίας του 1960 από το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις και ονομάστηκε PLATO (Προγραμματιζόμενη Λογική για Αυτόματες Λειτουργίες Διδασκαλίας). Το PLATO ήταν το πρώτο γενικευμένο σύστημα υποβοήθησης διδασκαλίας με τη χρήση υπολογιστή, λειτούργησε για τέσσερις δεκαετίες, προσφέροντας μαθήματα σε μαθητές του Πανεπιστημίου, τοπικά σχολεία, κρατούμενους φυλακών και άλλα πανεπιστήμια. Τα μαθήματα διδάσκονταν σε μια σειρά θεμάτων, όπως Λατινικά, χημεία, εκπαίδευση, μουσική και μαθηματικά (Dear, 2017).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι ευκαιρίες για εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσονται ταχύτατα, παράλληλα με τις εξελίξεις στον τομέα των επικοινωνιών και το Διαδίκτυο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ένας εκπαιδευτικός οργανώνει τα μαθήματα και οι μαθητές διαβάζουν το υλικό, βλέπουν βίντεο, ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται και συμμετέχουν σε online συζητήσεις με άλλους συμμαθητές και με τον/την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, την επόμενη δεκαετία, τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης άρχισαν να ευδοκιμούν, με τους μαθητευόμενους να έχουν πρόσβαση σε πληθώρα ευκαιριών ηλεκτρονικής πληροφόρησης και ηλεκτρονικής μάθησης. Κατά τη δεκαετία του 2000, οι επιχειρήσεις, άρχισαν να χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό μάθημα για την εκπαίδευση των υπαλλήλων τους. Οι νέοι αλλά και οι έμπειροι εργαζόμενοι είχαν τώρα την ευκαιρία να βελτιωθούν στον εργασιακό τους τομέα, χρησιμοποιώντας την γνωσιακή βάση της βιομηχανίας, στην οποία εργάζονται χωρίς να μετακινούνται από την θέση εργασίας τους. Σήμερα, η ηλεκτρονική μάθηση είναι πιο δημοφιλής από ποτέ, με πληθώρα επιλογών σε σχέση με την μορφή, τη διάρκεια και τον φορέα που την παρέχει.

### **Ορισμοί εννοιών**

Σύμφωνα με τους Schlosser & Simonson, (2010) η **εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Learning)**:

- Υλοποιείται μέσω ενός εποπτεύοντα φορέα (εκπαιδευτικού ιδρύματος), δηλαδή δεν είναι αυτοδιδασκαλία.
- Επειδή η διδασκαλία δεν διεξάγεται σε κοινή τοποθεσία και στην περίπτωση της ασύγχρονης, ούτε την ίδια ώρα, στους εκπαιδευόμενους παρέχεται μια ελευθερία οργάνωσης της μάθησης τους .
- Η αλληλεπιδραστική πλατφόρμα συνδέει την ομάδα μάθησης με τον εκπαιδευτικό. Εν προκειμένω δεν έχει σημασία το αν χρησιμοποιείται ένα ασύγχρονο μέσο όπως π.χ. το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή ένα σύγχρονο όπως π.χ. το Webex. Όποιο και αν είναι το μέσο, η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη.
- Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως συμβαίνει σε κάθε μορφή εκπαίδευσης, δημιουργείται μια μαθησιακή ομάδα, μερικές φορές αποκαλείται μαθησιακή κοινότητα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικό, και τους



εκπαιδευτικούς πόρους, δηλαδή τα βιβλία, τα βίντεο και ότι άλλο θεωρηθεί χρήσιμο για την διαδικασία της διδασκαλίας.

Υπάρχουν κάποια περαιτέρω χαρακτηριστικά τα οποία αξίζουν να αναφερθούν: Το **διδασκτικό συμβόλαιο**, απαιτεί να παρέχεται στον εκπαιδευόμενο μια ύλη, να αξιολογείται σταδιακά, να του παρέχεται καθοδήγηση, και κατά περίπτωση, στο τέλος της διαδικασίας να εξετάζεται. Αυτό πρέπει να επιτευχθεί με αμφίδρομη επικοινωνία. Η **ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)** δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκπαιδεύονται οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε. Επιτρέπει την ανάπτυξη εξελιγμένου περιεχομένου μάθησης, μέσω της εφαρμογής αρχών ορθολογικής σχεδίασης, για την απόλυτη ανάλυση των βασικών απαιτήσεων της μάθησης καθώς και των στόχων μάθησης. Ποιοι είναι οι τύποι ηλεκτρονικής μάθησης;

- Αναφερόμαστε σε ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (asynchronous) όταν οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν την αυτο-ρυθμιζόμενη ηλεκτρονική εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής δεν είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. (Hiltz & Goldman, 2005). Η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα είδος **μάθησης, παύσης και επανάληψης**. Σε αυτόν τον τύπο ηλεκτρονικής μάθησης ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτικός δεν μπορούν να είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. Η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση, μπορεί να χρησιμοποιεί υλικό όπως ηλεκτρονικά έγγραφα, παρουσιάσεις, eBooks, βίντεο, κλπ. Οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να εμπλακούν στην μάθηση ανά πάσα στιγμή, να κατεβάσουν έγγραφα και να συνομιλήσουν (σε μη πραγματικό χρόνο) με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Στην πραγματικότητα, πολλοί μαθητές προτιμούν ασύγχρονη αντί για σύγχρονη μάθηση, διότι μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα για να μαθαίνουν στον χρόνο και με τους ρυθμούς που αυτοί προτιμούν. Εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι μεταξύ άλλων: Blogs, Φόρουμ συζητήσεων & ομάδες, Πίνακες ανακοινώσεων, κοινόχρηστοι φάκελοι/ αποθετήρια αρχείων.

- Με την σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (synchronous) οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο, από διαφορετικές τοποθεσίες. Στη σύγχρονη μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτικός είναι σε απευθείας σύνδεση και αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα από διαφορετικές τοποθεσίες (Καργίδης, 2003). Παρέχουν και λαμβάνουν τους πόρους εκμάθησης μέσω κινητού τηλεφώνου, τηλεδιάσκεψης ή συνομιλίας. Σε αυτόν τον τύπο μάθησης, οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες τους κατά τη διάρκεια της συνόδου και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Εργαλεία που χρησιμοποιούνται μεταξύ άλλων είναι: εφαρμογές τηλεδιάσκεψης (Webex, Zoom, Jitsi), κοινή χρήση εφαρμογών (Google Drive Apps).

- Αυτό που σίγουρα είναι το πιο αποδοτικό είναι ο συνδυασμός των δύο παραπάνω τύπων που μας οδηγεί στην μικτή μάθηση (blended learning).



Σχήμα 1. Μορφές ηλεκτρονικής μάθησης

Στην συνέχεια θα δούμε κάποια από τα περαιτέρω στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να παρέχεται **κατάρτιση στην αρχή του μαθήματος**, μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων, για την χρήση των νέων αυτών δυνατοτήτων. Οι εκπαιδευτές, θα πρέπει να εντοπίζουν, αν οι μαθητές δυσκολεύονται να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα του μαθήματος και τη χρήση των στοιχείων του. Αναλογικά αυτό βέβαια ισχύει, **πριν ακόμη ξεκινήσει η διαδικασία** για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Τα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης, πρέπει να προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους συνοδεία με **σαφείς οδηγίες**, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος ασχολείται με το υλικό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη η οργάνωση του μαθήματος γιατί οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται αυτό το είδος δομής και λεπτομέρειας για να τους βοηθήσουν να παραμείνουν οργανωμένοι. (Σοφός, Κώστας, Παράσχου 2015).

Πρέπει οι εκπαιδευτές, να ενημερώνουν τους μαθητές, για την πορεία των μαθημάτων και τυχόν αλλαγές που προκύπτουν, να υπενθυμίζουν τις προθεσμίες, να ανακοινώνουν τις αλλαγές του προγράμματος και να παρέχουν μεγάλη ποικιλία άλλων έγκαιρων πληροφοριών. Γι αυτό το λόγο, είναι σημαντικό, να υπάρχει ένα **σύστημα ανακοινώσεων** και ενημέρωσης στο οποίο να έχουν πρόσβαση εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι. Η δυνατότητα **χρήσης πηγών πέρα από το βιβλίο**, είναι πολύ σημαντική. Υπάρχει πληθώρα ηλεκτρονικών πόρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και έτσι να υπάρχει η δυνατότητα Οπτικοποίησης πολύπλοκων εννοιών μέσω παρουσιάσεων πολυμέσων ή διαδικασιών προσομοίωσης (Σοφός & Kron,2010).

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό κέντρο Masie (Masie, 2002) η ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει να παρέχει:

1. Διαλειτουργικότητα (μπορεί να λειτουργεί με οποιοδήποτε άλλο σύστημα;)
2. Ανακυκλώσιμα (μπορούν τα μαθήματα να επαναχρησιμοποιηθούν;)
3. Διαχείριση (μπορούν να εξάγονται πληροφορίες για την πορεία του εκπαιδευόμενου;)
4. Προσβασιμότητα (μπορεί ο εκπαιδευόμενος να έχει πρόσβαση στο κατάλληλο περιεχόμενο την κατάλληλη στιγμή; )
5. Ανθεκτικότητα (μπορεί το σύστημα να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται σε νέες απαιτήσεις; )

Η ηλεκτρονική μάθηση, μπορεί να έχει ως **επίκεντρο τον μαθητή (μαθητοκεντρική)** και καθιστά δυνατή την κάλυψη των ατομικών αναγκών, προσαρμόζεται δηλαδή με ευκολία στις ατομικό προφίλ μάθησης του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψιν τις διαφορές των μεμονωμένων μαθητών και επιτρέπει στους μαθητές να ασκούν το δικό τους μαθησιακό στυλ. Επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν το εκπαιδευτικό μονοπάτι τους και να περιηγηθούν με το δικό τους ρυθμό. Οι μαθητές που μελετούν στο διαδίκτυο, μπορούν να σχεδιάσουν το δικό τους χρονοδιάγραμμα, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει, η ανάθεση ατομικών εργασιών από τον εκπαιδευτικό στους ηλεκτρονικούς φακέλους του μαθητή.

### **Η διδασκαλία σε σχολεία Β/θμιας με την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Κατά το πρώτο τρίμηνο του 2020, η μια μετά την άλλη, ένας μεγάλος αριθμός χωρών, ευρισκόμενες αντιμέτωπες με την πανδημία του COVID-19, αναγκάστηκαν να αναστείλουν την λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το βάρος έπεσε στην οργάνωση εξ αποστάσεως μαθημάτων. Ακολουθώντας τις πρακτικές άλλων χωρών, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) ζήτησε από τις διευθύνσεις των σχολείων να παροτρύνουν τους κηδεμόνες να εγγράψουν τα παιδιά στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Η σκέψη ήταν, να χρησιμοποιηθούν οι ασύγχρονες πλατφόρμες που είχαν αναπτυχθεί από το ΥΠΑΙΘ και παράλληλα να οργανωθεί μια σύγχρονη πλατφόρμα επικοινωνίας με την χρήση της εφαρμογής τηλε-εκπαίδευσης (Webex Meetings). Το Υπουργείο, στις οδηγίες που απέστειλε (ΥΠΑΙΘ, Μάρτιος 2020), αναφέρει πως όλο αυτό το εγχείρημα ξεκινάει *“χωρίς να αποσκοπεί στο να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, ούτε να καλύψει τη διδακτέα ύλη”*. Επίσης σημαντική είναι η αναφορά πως *“Στόχος δεν είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά η συνέχιση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία”*.

Ως προς την δομή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας το ΥΠΑΙΘ αναφέρει: *Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με την κρίση τους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.*

Ενδεικτικά προτείνεται το παρακάτω πλάνο:

α) Ανάρτηση στο ψηφιακό τμήμα, με ευθύνη του/της εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού υλικού, υλικού προς μελέτη, ασκήσεων - εργασιών κλπ.

β) Μελέτη του υλικού από τους μαθητές/ριες, υποβολή ερωτήσεων προς τον/την εκπαιδευτικό, λύση ασκήσεων και υποβολή των εργασιών/απαντήσεων προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σε προθεσμία που θα ορίζει ο εκπαιδευτικός.

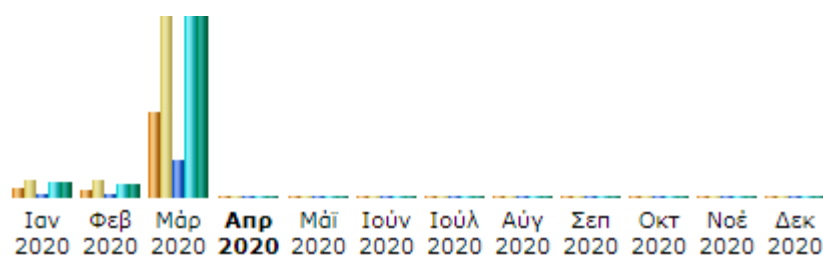
γ) Αξιολόγηση των εργασιών και ασκήσεων από τον εκπαιδευτικό της τάξης και αποστολή σε κάθε μαθητή/τρια μεμονωμένα σχετικής ανατροφοδότησης (με κάθε πρόσφορο τρόπο, π.χ. μέσω της πλατφόρμας ή και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου).

Για να μπορέσει όμως να λειτουργήσει ένα εξ αποστάσεως σύστημα εκπαίδευσης, θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις, για τους παράγοντες που συμμετέχουν, δηλαδή για τους μαθητές, την υποδομή, τα διδασκόμενα αγαθά και τους εκπαιδευτικούς.

α) Από την πλευρά των μαθητών, θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια εκπαίδευση σε θέματα **αυτοδιαχείρισης**. Τα **σχέδια αυτοδιαχείρισης** χρησιμοποιούνται για να διδάξουν στους μαθητές το πως μπορούν να ολοκληρώνουν ανεξάρτητοι τα καθήκοντά τους και να έχουν ενεργό ρόλο στην παρακολούθηση και την ενίσχυση της συμπεριφοράς τους (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015). Ένας σημαντικός στόχος, στην εκπαίδευση, είναι να προωθήσει την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία. Τα κρίσιμα στοιχεία της αυτοδιαχείρισης περιλαμβάνουν τον *καθορισμό στόχων*, την *παρακολούθηση της συμπεριφοράς* και την *αξιολόγηση της προόδου*. Πέραν τούτου οι μαθητές, θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί στα εργαλεία, τις διαδικασίες, τις (νέες) απαιτήσεις σχετικές με την ηλεκτρονική μάθηση δηλαδή θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί στο πως θα εκπαιδεύονται με την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

β) Εξετάζοντας το κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής: Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, είναι το εθνικό δίκτυο και ο πάροχος υπηρεσιών διαδικτύου (ISP) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων εδώ και πάνω από 20 χρόνια. Εκτός από την ευρυζωνική πρόσβαση των σχολείων στο Διαδίκτυο προσφέρει στα μέλη του (σχολεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικές υπηρεσίες και προσωπικό), μία μεγάλη γκάμα ηλεκτρονικών και δικτυακών υπηρεσιών, που αποσκοπούν και στην παροχή υπηρεσιών πιστοποίησης, ασφαλούς πρόσβασης, ενημέρωσης, επικοινωνίας, συνεργασίας, πολυμέσων, ηλεκτρονικής μάθησης και ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. .

Σε αριθμούς αυτό μεταφράζεται σε 16.083 Μονάδες που εξυπηρετούνται, 1.084.486 Προσωπικούς λογαριασμούς (στοιχεία Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, Απρίλιος 2020). Με την εκτόξευση (δεκαπλασιασμό) των επισκεπτών λογικό είναι το δίκτυο να μην μπορεί να ανταπεξέλθει και να δημιουργούνται ζητήματα.



Μήνας	Μοναδικοί επισκέπτες	Αριθμός επισκέψεων	Σελίδες	Επιτυχίες	Bytes
Ιαν 2020	42,967	94,342	852,178	4,532,215	123.55 GB
Φεβ 2020	41,996	92,455	668,452	3,883,645	105.87 GB
Μάρ 2020	450,816	951,166	11,593,171	57,802,726	1519.01 GB

Πίνακας 1

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η ανεξέλεγκτη αύξηση διακίνησης δεδομένων του όγκου δεδομένων που διακινούνται πλέον

Ημέρα	Αριθμός επισκέψεων	Σελίδες	Επιτυχίες	Bytes
16 Μάρ 2020	958	7,076	20,250	242.49 MB
17 Μάρ 2020	1,244	8,596	30,158	357.40 MB
18 Μάρ 2020	1,775	14,157	45,150	609.57 MB
19 Μάρ 2020	2,102	19,988	57,780	688.56 MB
20 Μάρ 2020	2,394	21,804	72,590	899.67 MB
21 Μάρ 2020	2,601	24,989	81,955	1.03 GB
22 Μάρ 2020	3,678	36,786	120,548	1.44 GB
23 Μάρ 2020	58,886	477,526	2,502,580	62.97 GB
24 Μάρ 2020	231,786	4,128,742	17,716,565	482.38 GB
25 Μάρ 2020	212,135	2,948,090	14,207,653	427.06 GB
26 Μάρ 2020	8,562	81,991	372,606	3.60 GB
27 Μάρ 2020	9,619	100,947	349,554	4.00 GB
28 Μάρ 2020	7,579	87,178	265,757	3.12 GB
29 Μάρ 2020	6,630	68,262	257,728	2.72 GB
30 Μάρ 2020	312,642	2,992,194	18,356,303	445.11 GB

Πίνακας 2

Οι εφαρμογές και πλατφόρμες ασύγχρονης τηλε-εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί από το ΠΣΔ (<https://e-me.edu.gr>, <https://eclass.sch.gr/>, <https://meeting.sch.gr/>, <http://lessons.sch.gr/>, <http://mmpres.sch.gr/>, <http://lams.sch.gr/lams/>) “εν μια νυκτί” και έχοντας στην καλύτερη περίπτωση περίπου 50.000 μαθητές (στοιχεία Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο για το έτος 2018-29, Απρίλιος 2020) βρέθηκαν να πρέπει να εξυπηρετήσουν πάνω από 900.000 μαθητές. Η υλικοτεχνική υποδομή, απο πλευράς των μαθητών, απαιτεί μια σύνδεση που μπορεί να υποστηρίξει διδασκαλία με την χρήση ζωντανής ροής (με απαιτήσεις upstream) και μια συσκευή **ανά μαθητή** που βρίσκεται στο σπίτι με ανάλογες δυνατότητες. Η συμφωνία που επιτεύχθηκε με εταιρείες κινητής τηλεφωνίας σχετικά με τις συνδέσεις αλλά και η παροχή συσκευών tablet σε μαθητές (ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου ανεξαρτήτου περιοχής) ήταν

σίγουρα μέτρα που βοήθησαν μερίδα μαθητών, ειδικά αυτά που διαμένουν σε αστικές περιοχές και φοιτούν σε πολυπληθή σχολεία. Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, που θα έπρεπε να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, προφανώς και τα πράγματα είναι πιο απαιτητικά. Ο υπολογιστής, για να μπορέσει να δημιουργήσει οπτικοακουστικό υλικό θα πρέπει να παρέχει, πέραν της απαίτησης χρήσης κάμερας, δυνατότητες που ξεπερνούν αυτές ενός “απλού” desktop υπολογιστή.

γ) Το υλικό που χρησιμοποιείται, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς έχει σχεδιαστεί με τρόπο τέτοιο ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά στην διδασκαλία της αίθουσας (Σοφός & Kron, 2010). Πρόκειται δηλαδή για παρουσιάσεις, εφαρμογές, εικόνες κλπ. Η διδασκαλία έχει λοιπόν σχεδιαστεί να γίνεται με υλικό που απαιτεί τον εκπαιδευτικό **στην αίθουσα**, αυτό το υλικό αναρτήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στις ασύγχρονες πλατφόρμες. Στην πλειοψηφία του αυτό το υλικό χωρίς περαιτέρω επεξεργασία και παροχής οδηγιών είναι ακατάλληλο.

δ) Τέλος οι εκπαιδευτικοί: Πέρα από τις τεχνικές δυσκολίες, που αναφέρθηκαν παραπάνω και την ασφυκτική πίεση χρόνου “αύριο πρέπει να είναι έτοιμες οι σημειώσεις”, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είναι έτοιμοι να διδάξουν με έναν τρόπο στον οποίο δεν έχουν εκπαιδευτεί, σε μια πλατφόρμα που δεν έχουν επιμορφωθεί (δεν πρέπει να συγχέουμε την χρήση ΤΠΕ με την οργάνωση εξ αποστάσεως μαθημάτων). Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι οι ανησυχίες για θέματα απορρήτου, πνευματικών δικαιωμάτων και προστασίας δεδομένων. Σε ποιόν ανήκει τελικά το υλικό; Εδώ βέβαια αξίζει να αναφέρουμε πως όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν ελληνική πρωτοτυπία. Αν και θα ήταν αναμενόμενο κάποιες χώρες που έχουν πιο σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό να έχει τις απαραίτητες γνώσεις να ανταπεξέλθει στην νέα αυτή κατάσταση, τούτο στην συντριπτική της πλειοψηφία, δεν συνέβη. Σε χώρες θεωρητικά “προηγμένες” όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Μεγάλη Βρετανία αλλά ακόμη και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον πρώτο τουλάχιστον καιρό, επικράτησε μια άνευ προηγουμένου αναταραχή σχετικά με την οργάνωση και διεκπεραίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μια τόσο μεγάλη αλλαγή στην δομή της εκπαίδευσης, απαιτεί μια ευρεία κοινωνική προετοιμασία. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής εκπαίδευσης (Cedefop) το οποίο αναφέρει “Η τρέχουσα κρίση έδειξε ότι δεν υπάρχει ψηφιακή ένταξη χωρίς κοινωνική ένταξη.” (Cedefop, 2020).

### **Προβληματισμοί σχετικοί με ευρεία χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

**Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να προκαλέσει κοινωνική απομόνωση.** Οι μέθοδοι ηλεκτρονικής μάθησης, που εφαρμόζονται σήμερα στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα η ασύγχρονη, εστιάζουν πολλές φορές στην ατομική απόδοση του επιμορφούμενου. Ως αποτέλεσμα, πολλοί από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές που ξοδεύουν αναπόφευκτα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο διαδίκτυο, μπορούν να αρχίσουν να εμφανίζουν σημάδια κοινωνικής απομόνωσης, λόγω της έλλειψης ανθρώπινης επικοινωνίας στη ζωή τους. Η κοινωνική απομόνωση σε συνδυασμό με την έλλειψη επικοινωνίας οδηγεί συχνά σε προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως το αυξημένο άγχος

και αρνητικές σκέψεις. (WHO, 2020)

**Έλλειψη ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων.** Οι μέθοδοι ηλεκτρονικής μάθησης, αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη βελτίωση της ακαδημαϊκής γνώσης των μαθητών. Ωστόσο, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των επιμορφούμενων, είναι ένας τομέας που συχνά παραμελείται κατά τη διάρκεια ηλεκτρονικών μαθημάτων. Λόγω της έλλειψης επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και βρισκόμενοι σε ένα “πλασματικό” - ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι μαθητές μπορεί να διαπιστώσουν ότι δεν είναι σε θέση να εργαστούν αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον ομάδας. Η παραμέληση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου θα υπάρχει η θεωρητική γνώση, αλλά δεν θα μπορούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους σε άλλους. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρχουν δραστηριότητες ομάδας ομότιμων μαθητών και διαδικτυακές διαλέξεις που απαιτούν επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσω της οποίας μπορεί να καλύπτεται άλλη μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που η ανατροφοδότηση.

**Εγκατάλειψη προσπάθειας και κοινωνικές διακρίσεις.** Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχει πολλές φορές ως επακόλουθο, να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται έλλειψη πίεσης, γεγονός το οποίο προκαλεί την εγκατάλειψη των σπουδών τους πιο εύκολα. Φαίνεται (Cedefop, 2020) πως μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συνεπώς θα πρέπει να αναμένεται αυξημένος αριθμός μαθητών που εγκαταλείπουν.

**Έλλειψη συστήματος παρακολούθησης πορείας.** Η παρακολούθηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και η παροχή εξατομικευμένης αλλά και ψυχολογικής υποστήριξης είναι καθοριστικής σημασίας κατά τη διάρκεια αυτής της παγκόσμιας κρίσης, η οποία διεύρυνε και ενίσχυσε τις ψηφιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές, πολιτιστικές και οικονομικές ανισότητες που είχαν ήδη να αντιμετωπίσουν πολλοί εκπαιδευόμενοι και οι οικογένειές τους. (Cedefop, 2020)

### Συμπεράσματα

Η απειλή του COVID, αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς, σε ολόκληρη τη χώρα να σκεφτούν, τι θα κάνουν εάν πρέπει να κλείσουν τα σχολεία τους για εβδομάδες ή και μήνες και η κυριότερη ανησυχία τους δεν είναι το μαθησιακό, αλλά η διαταραχή που έχει δημιουργηθεί στους μαθητές και οι πιθανές επιπτώσεις της, στην εξέλιξη τους. Όπως αναφέρουν και οι οδηγίες του ΥΠΑΙΘ, πρώτος στόχος είναι, η συνέχιση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία. Η πανδημία, ανάγκασε τα σχολεία, να λειτουργούν με τρόπους που δεν είχαν προβλεφθεί. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν γρήγορα μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα έπρεπε να διασφαλίσουν τη συνέχιση των μαθησιακών διαδικασιών.

Η κρίση και η ανταπόκριση με το κλείσιμο των σχολείων, φαίνεται να λειτουργούν ως καταλύτης, για την ψηφιοποίηση των σχολείων και τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως

εκπαίδευση. Δυστυχώς όμως, αποδεικνύεται πως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα, είναι η περιορισμένη προσβασιμότητα σε υποδομές, που να μπορούν να υποστηρίξουν την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα εκτός της προσβασιμότητας, είναι το ζήτημα της ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να αναπτύξουν, περαιτέρω τις τεχνικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες στα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως και ηλεκτρονικής μάθησης. Για να μπορέσει να γίνει αυτό, θα πρέπει να υποστηριχθούν, με τους απαραίτητους πόρους και περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της παροχής των διαδικτυακών μαθημάτων και της εμπειρίας της ηλεκτρονικής μάθησης συνολικά. Το κλείσιμο των σχολείων, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης για την μερική ψηφιοποίηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού τομέα γενικά, συμπεριλαμβανομένων των διοικητικών διαδικασιών. Αυτή η κρίση αποδεικνύει, ότι οι μορφές ψηφιακής μάθησης έχουν τα όριά τους και συνεπώς δεν μπορούν να αντικαταστήσουν ή να φέρουν τα ίδια κοινωνικά οφέλη με τον φυσικό χώρο των σχολείων και των χώρων εργασίας.

### Βιβλιογραφία

- Cedefop, (2020). *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe*. Synthesis report on seven countries based on preliminary information provided by Cedefop's Network of Ambassadors tackling early leaving from VET.
- Dear, B. (2017). *The Friendly Orange Glow: The Untold Story of the PLATO System and the Dawn of Cyberculture First*. New York: Pantheon Books
- Hiltz, S., Goldman, R.. (2005). *Learning Together Online*. New York: Routledge
- Masie Center (2002). *Making sense of learning specifications & standards: A decision-maker's guide to their adoption*. Saratoga Springs, NY: Author.
- Simonson, M., & Schlosser, C. (1999). *Theory and distance education: A new discussion*. The American Journal of Distance Education vol 13
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2010). *Distance education: Definition and glossary of terms (3rd. ed.)*. Charlotte, NC: Information Age
- WHO (2020). *Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19*. UNICEF
- Καργίδης, Θ. (2003). *Νέες Τεχνολογίες στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη
- Σοφός, Α., Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης



Σοφός, Α., Κώστας Α., Παράσχου Β.( 2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.  
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο  
Πολυτεχνείο

*Εγγραφο ΥΠΑΙΘ, ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Μάρτιος 2020)

Στατιστικά στοιχεία σύνδεσης του ΠΣΔ ,

<https://www.sch.gr/awstats/awstats.pl?config=www.sch.gr> (τ. επίσκεψη  
2/4/2020)

## Η αξιοποίηση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή

*Ξιάρχου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed & M.Sc.*

### Περίληψη

Η εργασία αυτή βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα με σκοπό την ανάδειξη της συμβολής των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Πολλές επιστημονικές έρευνες σχετικά με τις δυνατότητες της ρομποτικής κοινωνικής αρωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύουν, ότι τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής ενισχύουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της δυνατότητας αλληλεπίδρασης. Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής πετυχαίνουν να προσελκύουν με μεγάλη ευκολία τους εκπαιδευόμενους και να συμβάλουν στην ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας, στην έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων και στην υποστήριξη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα στα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά και αναπτυξιακά προβλήματα, όπως διαταραχές φάσματος αυτισμού, οι κοινωνικοί ρομποτικοί συνεργάτες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην υποστήριξη της εγγύτητας και της βλεμματικής επαφής, στην ενίσχυση της ικανότητας μίμησης, στην αύξηση της λεκτικής και απτικής αλληλεπίδρασης και στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων με μεγαλύτερη ευκολία εμφάνισης και διατήρησης από ότι με τον συνεργάτη-εκπαιδευτή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ρομπότ κοινωνικής αρωγής, υποστήριξη, κοινωνικές δεξιότητες.

### Εισαγωγή

Η ρομποτική κοινωνική αρωγή αποτελεί μια πρόσφατη τεχνολογική και επιστημονική περιοχή, η οποία μπορεί να συμβάλει υποστηρικτικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με ενίσχυση της μάθησης και αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής (PKA) μπορεί να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης με τον χρήστη (Vincent, 2015). Η ικανότητα αλληλεπίδρασης τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να υποστηρίξουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να πετυχαίνουν συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση στους εκπαιδευόμενους, ενισχύοντας την κοινωνική τους συμπεριφορά (Amran et al., 2018). Πολλές έρευνες έχουν δείξει, ότι παιδιά με νευρολογικά ή αναπτυξιακά προβλήματα ή νοητικές αναπηρίες με τη υποστήριξη των ρομπότ κοινωνικής αρωγής γίνονται πιο ενεργά, παρακινούνται ευκολότερα και αναπτύσσουν μεταξύ τους δεσμούς συνεργασίας και επικοινωνίας, με θετικές επιπτώσεις στη καθημερινότητά τους, αφού καταφέρνουν να ενισχύσουν κοινωνικές δεξιότητες (Φαχαντίδης & Τριανταφυλλίδου, 2014). Ιδιαίτερα ωφέλιμες είναι οι δυνατότητες ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Kim et al., 2013; Lord et al., 2010). Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής μπορούν να υποστηρίξουν κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ τους και έτσι ενισχύεται η κοινωνική τους συμπεριφορά (Costa et al., 2015; Costa et al., 2013; Wainer et al., 2014).

## **Η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων**

Πολλές έρευνες έχουν δείξει, ότι η υποστήριξη της διδασκαλίας με ρομπότ κοινωνικής αρωγής δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες και προβλήματα υγείας. Σύμφωνα με έρευνα του Φαχαντίδη, όπως δημοσιεύτηκε στο Περιοδικό «Πανεπιστημιακά» (2015, τομ.14:9) για την αξιοποίηση των ρομποτικών κοινωνικών συνεργατών σε παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού (ΔΦΑ), παρουσιάστηκε ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών στο καθημερινό περιβάλλον διαβίωσης. Η εξοικείωση των παιδιών με τα ρομπότ δημιούργησε δυνατότητες υλοποίησης δραστηριοτήτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και εφαρμογής στρατηγικών επικοινωνίας, τις οποίες τα παιδιά μπορούσαν να τις μεταφέρουν σε κάθε καινούριο κοινωνικά περιβάλλον. Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη από τον ίδιο και την ομάδα συνεργατών του σε συνεργασία με την Α΄ Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2017 ανέδειξε, ότι η χρήση μη ανθρωπόμορφου αλλά μιμητικού ρομπότ μπορεί να ενισχύσει λεπτές αποχρώσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν αλληλεπιδρούσαν με ρομπότ κοινωνικής αρωγής και αύξησαν τα επίπεδα της βλεμματικής επαφής. Επίσης η εγγύτητα, η ποιοτική και αυθόρμητη λεκτική αλληλεπίδραση με στοχευόμενο περιεχόμενο στην επικοινωνία, φάνηκε να υπερτερεί στις συνεδρίες με το κοινωνικό ρομπότ. Οι μαθητές παρέμειναν πιο συγκεντρωμένοι στους στόχους τους και εκτελούσαν εντολές με λιγότερη προσπάθεια και κόπο, με αποτέλεσμα μην να παρουσιάζουν κόπωση και διάσπαση προσοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Φαχαντίδης κ.ά., 2017).

Σε μία άλλη έρευνα που παρουσίασαν οι Bharatharajet et al. (2017) τα κοινωνικά ρομπότ που έχουν ικανότητα ομιλίας φαίνεται, ότι καταφέρνουν να προσελκύουν τα παιδιά με ΔΦΑ και επομένως να λειτουργούν θετικά στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επίσης σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Stanton et al. (2008) φάνηκε, ότι τα παιδιά με ΔΦΑ παρουσιάζουν ισχυρότερη, αμοιβαία και μεγαλύτερη, πιο αυθεντική αλληλεπίδραση με το κοινωνικά ρομπότ παρά με ένα απλό παιχνίδι. Επιπρόσθετα στην έρευνα αυτή φάνηκε, ότι τα παιδιά εμφανίζουν λιγότερες στερεότυπες συμπεριφορές στην αλληλεπίδραση με το ρομπότ συνεργάτη. Πιο συγκεκριμένα κατά την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό ρομπότ τα παιδιά κατάφεραν να κρατηθούν περισσότερο προσηλωμένα στην δραστηριότητα και επομένως να ακολουθήσουν πιο εύκολα τις οδηγίες που τους έδινε το ρομπότ, σε σύγκριση πάντα με την αλληλεπίδραση που δημιουργούνταν με τον συνεργάτη-εκπαιδευτή. Επίσης σε μία άλλη έρευνα από τους Severson et al. (2008) διαπιστώθηκε, ότι η παρέμβαση με ρομπότ κοινωνικής αρωγής που είχε τη μορφή σκύλου αύξησε τη λεκτική επικοινωνία σε μαθητές, περισσότερο από ότι η παρέμβαση με λούτρινο παιχνίδι. Σύμφωνα και με τον Bekele et al. (2013) τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν προτίμηση σε ρομποτικές κατασκευές σε σχέση με την απασχόλησή τους με απλά παιχνίδια ή

ακόμα και με τον συνεργάτη-εκπαιδευτή.

Επιπρόσθετα μια άλλη έρευνα των Dautenhahn & Werry (2004) που μελέτησε παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού σε σχέση με την αλληλεπίδραση με ρομπότ κοινωνικής αρωγής έδειξε, ότι τα παιδιά παρουσίασαν βλεμματική επαφή και αλληλεπιδρούσαν καλύτερα με το ρομπότ κοινωνικής αρωγής από ότι με τον εκπαιδευτή. Επιπρόσθετα για την υποστήριξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε ένα ανθρωποειδή κοινωνικό ρομπότ, το οποίο μέσα από τη δυνατότητα ενός μουσικού παιχνιδιού αντίληψης που είχε, κατάφερε με επιτυχία να εφαρμόσει το κατάλληλο στυλ καθοδήγησης και να ενισχύσει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Wade et al., 2011). Μία άλλη έρευνα της Γκιόλντα (2019) έδειξε, ότι τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής σε παιδιά με αυτισμό κατάφεραν μέσω της αλληλεπίδρασης να αυξήσουν τη βλεμματική επαφή και τη λεκτική επικοινωνία, να ενισχύσουν μιμητικές ικανότητες μέσω της λεκτικής και απτικής αλληλεπίδρασης, να συμβάλλουν στην εγγύτητα και να υποστηρίξουν κοινωνικές δεξιότητες με τους ρομποτικούς συνεργάτες με μεγαλύτερη εμφάνιση και διατήρηση σε σχέση με τον άνθρωπο. Επιπρόσθετα οι Bocaufuso et O'kane (2011) που ερεύνησαν το ρόλο των κοινωνικών ρομπότ σε παιδιά με αυτισμό υποστήριξαν, ότι τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ρομπότ κατάφεραν να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες.

Μία διαφορετική έρευνα που διεξήλθε από τους Kozima et al. (2007) σε παιδιά με ΔΦΑ χρησιμοποίησε ρομπότ κοινωνικής αρωγής, το οποίο δεν είχε κανένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό στη μορφή του, αλλά παρουσίαζε μια απλή και παιγνιώδη εμφάνιση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι στα παιδιά αυτά που παρουσίαζαν κοινωνικά ελλείμματα ενισχύθηκε η εγγύτητα και η λεκτική επικοινωνία. Μία ακόμα έρευνα των Tapus et al. (2012) έγινε πάλι σε παιδιά με ΔΦΑ, τα οποία αλληλεπιδρούσαν με ένα μιμητικό, ανθρωπόμορφο ρομπότ τύπου ΝΑΟ, με σκοπό τη διερεύνηση της ανάπτυξης της κοινωνικής συμμετοχής τους. Μετά από μια σειρά πειραμάτων και μεμονωμένων περιπτώσεων μελετών αλληλεπίδρασης φάνηκε, ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού επέδειξαν αύξηση της βλεμματικής επαφής και περισσότερες συναισθηματικές εκφράσεις, όπως χαμόγελα και γκριμάτσες καθώς αλληλεπιδρούσαν με το κοινωνικό ρομπότ. Οι Murias et al. (2018) και ο Vernetti (2018) σε έρευνα που έκαναν παρουσιάζουν τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής να έχουν τη δυνατότητα της συνεχούς παρακολούθησης των ματιών και να μπορούν να παρατηρούν καλύτερα τα παιδιά με αυτισμό, με τρόπο και μεθόδους που οι άνθρωποι δεν μπορούσαν, ενισχύοντας τη βλεμματική επαφή και τις κοινωνικές δεξιότητες, που παρουσιάζονται με ελλείμματα στα παιδιά αυτά. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων είναι πολύ σημαντικά για τα παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού, γιατί τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν επικοινωνιακές, κοινωνικές διαταραχές, ελλείμματα και στερεότυπες συμπεριφορές (Boucher, 2009). Η ρομποτική κοινωνική αρωγή μπορεί να μειώσει τα ελλείμματα αυτά και να βελτιώσει κοινωνικές δεξιότητες, γιατί δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η ενίσχυση που προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό είναι της βλεμματικής επαφής, της λεκτικής αλληλεπίδρασης

και επικοινωνίας, της αύξησης της προσοχής, της εγγύτητας, της σωστής στάσης και της αύξησης του ενδιαφέροντος (Fachantidis et al., 2018; Litridis et al., 2019).

Οι Amran et al. (2018) υποστήριξαν, ότι τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στη διδασκαλία παιδιών του αυτιστικού φάσματος και η συμβολή τους παρουσιάζει συγκριτικό θετικό πλεονέκτημα από ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτή. Αυτό πετυχαίνεται, γιατί τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής μπορούν να στοχεύουν κάθε φορά σε μία διαφορετική δεξιότητα, με αποτέλεσμα να γίνεται η διδασκαλία πιο απλή και πιο αποτελεσματική. Σε μία άλλη συγκριτική έρευνα των Huskens et al. (2013) παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αλληλεπιδρούσαν με κατάλληλα ερεθίσματα ή νύξεις με ένα βιομιμητικό-ανθρωπόμορφο ρομπότ τύπου NAO και συγχρόνως με ένα ανθρώπινο συνεργάτη. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά απεύθυναν με τον ίδιο υψηλό ποσοστό αυθόρμητες ερωτήσεις τόσο στο ρομπότ όσο και στον εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανότητα και την κοινωνικότητά τους. Σύμφωνα με τον Falkoner (2013, όπως αναφ. στη Τσουλφαΐδου, 2019) σχολεία των ΗΠΑ και της Μ. Βρετανίας δοκίμασαν εκπαιδευτικά παιχνίδια λεκτικής και μη επικοινωνίας, μίμησης και συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω κοινωνικών ρομπότ τύπου NAO σε παιδιά με αυτισμό και είχαν μεγάλη επιτυχία στη βελτίωση της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς τους.

Μία επιπλέον έρευνα των Pop et al. (2014) σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μετά την αλληλεπίδραση με κοινωνικά ρομπότ μορφής ζώου, ανέδειξε την ενίσχυση της βλεμματικής επαφής σε σχέση με την παρέμβαση που έγινε από τον εκπαιδευτή. Επίσης τα παιδιά παρουσίασαν αύξηση της έκφρασης αυθόρμητου λόγου και ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και των δεξιοτήτων λεκτικής αλληλεπίδρασης μετά την αλληλεπίδραση με το ρομπότ συνεργάτη. Το ίδιο υποστηρίζει και η έρευνα που έγινε από τους Simut et al. (2015), κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ίδιο τύπου ανθρωπόμορφο ρομπότ κοινωνικής αρωγής. Επιπρόσθετα οι έρευνες των Conti et al. (2015) και των Hanafiah et al. (2012) υποστήριξαν την ενίσχυση της βλεμματικής επαφής, της μίμησης, της απτικής αλληλεπίδρασης με άγγιγμα μεγαλύτερης συχνότητας και έντασης και αύξησης της λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση παιδιών με ΔΦΑ με βιομιμητικά ρομπότ τύπου NAO.

### **Επίλογος-Συμπεράσματα**

Τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον χρήστη πετυχαίνουν να αυξήσουν το ενδιαφέρον και να ενισχύσουν τα κίνητρα προς την ευχάριστη εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει κοινωνικές συμπεριφορές και να ενισχύει κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με πολλές έρευνες η υποστήριξη της διδασκαλίας με ρομπότ κοινωνικής αρωγής δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στα παιδιά που παρουσιάζουν νευρολογικά, αναπτυξιακά προβλήματα ή νοητικές αναπηρίες. Ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού με ρομπότ κοινωνικής αρωγής έχει μεγάλη σπουδαιότητα και ωφελιμότητα στην υποστήριξη της κοινωνικής

συμπεριφοράς και στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά καταφέρνουν να εντάσσονται με ευκολία στο κοινωνικό περιβάλλον διαβίωσης και βελτιώνονται σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η συμβολή των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στα παιδιά με ΔΦΑ θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην πηγαία έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων, της βλεμματικής επαφής και των κοινωνικών δεξιοτήτων και εκφράσεων (Γκονέλα, 2006). Η κοινωνική ρομποτική αρωγή μέσω των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης με τον χρήστη μπορεί να παρέχει με ευκολία παρακολούθηση, καθοδήγηση, εξάσκηση της αντίληψης, ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας, ενίσχυση του συνεργατικού και συμβολικού παιχνιδιού, ψυχαγωγία και συναισθηματική ενδυνάμωση. Επιπλέον τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής συμβάλλουν στην αύξηση της βλεμματικής επαφής και της εγγύτητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά αυξάνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, καθώς ενισχύεται η κοινωνικοποίηση και η απομυθοποίηση (Mondada et al., 2017). Με τη βοήθεια της ρομποτικής κοινωνικής αρωγής προσεγγίζονται εκπαιδευτικά θέματα με παιγνιώδη τρόπο και υποστηρίζονται οι εκπαιδευόμενοι στην ανάπτυξη πολλών απαραίτητων δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της κατανόησης, της επικοινωνίας, της συναισθηματικής ενδυνάμωσης, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και τελικά της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων προς την ομαλή κοινωνική ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, με τη υποστήριξη της εκπαίδευσης από τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής ο εκπαιδευτής μπορεί να επικεντρωθεί σε όλα όσα ζητάει η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες μελλοντικά στη κοινωνική συνύπαρξη των ανθρώπων (Vincent, 2015; Lydrides, et al., 2009).

### Βιβλιογραφία

- Γκιόλντα, Ε. (2019). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά μέσω της ρομποτικής*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23186/4/GkiolntaEleniMsc2019.pdf>, 13/12/2020.
- Γκονέλα Ε., (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην Εκπαιδευτική παρέμβαση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσουλφαΐδου, Β.Α. (2019). Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία: *Ρομποτική κοινωνικής αρωγής και παιδιά με Παιδοχειρουργικά προβλήματα: Η Εμπειρία των επαγγελματιών Υγείας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονία. Διαθέσιμο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23254/4/TsoulfaidouVickyAnnetaMsc2019.pdf>, 16/12/2020.
- 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.

Φαχαντίδης, Ν. (2015). Ρομπότ, εκπαίδευση και Κοινωνική Αρωγή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. *Περιοδικό Πανεπιστημιακά*, (14), σελ. 8-9.

Φαχαντίδης Ν., Συριοπούλου-Δελλή Χ.Κ., Ζυγοπούλου Μ. (2017). Εκπαιδευτική χρήση της ρομποτικής οντότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. *Πιλοτική Περιγραφική Μελέτη Α΄ Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, (67), 2.

Amran, N. A. B., Gunasekaran, S. S., Mahmoud, M. A. (2018). Investigating the factors that influence the efficiency of using robots as social skills therapy for children with 56 autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10(6S), pp.1779-1792.

Bekele, E. T., Lahiri, U., Swanson, A. R., Crittendon, J. A., Warren, Z. E., & Sarkar, N. (2013). A Step Towards Developing Adaptive Robot-Mediated Intervention Architecture (ARIA) for Children With Autism. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 21(2), pp.289-299. doi:10.1109/tnsre.2012.2230188.

Bharatharaj, J., Huang, L., Mohan, R.E., Al-Jumaily, A. & Krageloh, C. (2017). Robot-Assisted Therapy for Learning and Social Interaction of children with Autism Spectrum Disorder. *Robotics*, (6), 4.

Boccanfuso, L., O’kane, J.M. (2011). CHARLIE: An adaptive robot design with hand and face tracking for use in autism therapy. *International journal of Social Robotics*, 3(4), pp. 337-347. Doi: 10.1007/s12367-011-0110-2.

Boucher, J.(2009). *The autism spectrum. Characteristics, causes and practical issues*. London: SAGE Publications Ltd.

Conti, D., Nuovo, S. D., Buono, S., Trubia, G., & Nuovo, A. D. (2015). Use of robotics to stimulate imitation in children with Autism Spectrum Disorder: A pilot study in a clinical setting. *24th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*. doi:10.1109/roman.2015.7333589.

Costa, S., Lehmann, H., Robins, B., Dautenhahn, K., & Soares, F. (2013). “Where is Your Nose?”-Developing Body Awareness Skills Among Children With Autism Using a Humanoid Robot. ACHI 2013, *The Sixth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, (January 2016), pp.117–122. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/235350482>.

- Costa, S., Lehmann, H., Dautenhahn, K., Robins, B., & Soares, F. (2015). Using a Humanoid Robot to Elicit Body Awareness and Appropriate Physical Interaction in Children with Autism. *International Journal of Social Robotics*, 7(2), 265-278. doi:10.1007/s12369-014-0250-2.
- Dautenhahn, K., & Werry, I. (2004). Towards interactive robots in autism therapy: Background, motivation and challenges. *Pragmatics and Cognition* (12), pp.1–35.
- Hanafiah, F. A., Zahari, N. I., Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L. I., & Mohamed, S. (2012). Initial Response in HRI- a Case Study on Evaluation of Child with Autism Spectrum Disorders Interacting with a Humanoid Robot NAO. *Procedia Engineering*, 41(Iris), pp.1448–1455. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2012.07.334>.
- Huskens, B., Verschuur, R., Gillesen, J., Didden, R., & Barakova, E. (2013). Promoting question-asking in school-aged children with autism spectrum disorders: Effectiveness of a robot intervention compared to a human-trainer intervention. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(5), pp.345356. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.3109/17518423.2012.739212>
- Fachantidis, N., Syriopoulou-Delli, G., Zygopoulou, M. (2018). The effectiveness of socially assistive robotics in children with ASD. *International Journal of Development Disabilities*, 2-9.
- Kim, E. S., Berkovits, L.D., Bernie, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scasselati, B. (2013) Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, pp.1038-1049.
- Kozima, H, Nakagawa, C., & Yasuda, Y. ( 2007). Children-robot interaction: A pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, (164), pp. 385–400.
- Lord C., & Bishop S. L. (2010). Autism spectrum disorder: diagnosis, prevalence, and services for children and families. *Social Policy Report*, (24), pp. 1-26.
- Lydritis, 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.
- Mondada, E., Bonani, M., Riedo, F., Briod, M., Peteyre, L., Retornaz, P., & Magnenat, S. (2017). Bringing Robotics to formal education. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 77-85. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1109/MRA.2016.2636372>, 20/11/2020.



- Murias, M., Major, S., Davlantis, K., Franz, L., Harris, A., Rardin, B., ... & Dawson, G. (2018). Validation of eye-tracking measures of social attention as a potential biomarker for autism clinical trials. *Autism Research*, 11(1), pp.166-174.
- Pop, C. A., Pinteá, S., Vanderborght, B., & David, D. O. (2014). Enhancing play skills, engagement and social skills in a play task in ASD children by using robot-based interventions. A pilot study. *Interaction Studies Interaction Studies Social Behaviour 62 and Communication in Biological and Artificial Systems*, 15(2), pp.292-320. doi:10.1075/is.15.2.14pop
- Severson, R. L., Stanton, C. M., Gill, B. T., Ruckert, J. H., & Kahn Jr., P. H. (2008). *Robotic animals might aid in the social development of children with autism*. 271. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1145/1349822.1349858>, 15-11-2020.
- Simut, R. E., Vanderfaeillie, J., Peca, A., Perre, G. V., & Vanderborght, B. (2015). Children with Autism Spectrum Disorders Make a Fruit Salad with Probo, the Social Robot: An Interaction Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), pp.113-126. doi:10.1007/s10803-015-2556-9.
- Stanton, C.M., Kath, P.H., Severson, R.L., Ruckert, J.H & Gill, B.T.(2008) Robotic animals might aid in the social development of children with autism. In *HRI-Proceeding of the 3rd ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction: Living with Robots*, pp. 271-278.
- Tapus, A, Peca, A, Aly, A, Pop, C, Jisa, L, Pinteá, S, Rusu, & David, D. (2012). Children with autism social engagement in interaction with Nao, an imitative robot: A series of single case experiments. *Interaction Studies* 13, pp.315–347.
- Vernetti, A., Senju, A., Chairman, T., Johnson, M. H., Gliga, T., & BASIS Team. (2018). Simulating interaction: Using gaze-contingent eye-tracking to measure the reward value of social signals in toddlers with and without autism. *Developmental cognitive neuroscience*, 29, pp.21-29.
- 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).
- Wade, E., Parnandi, A., Mead, R., Mataric, M. (2011). Socially Assistive Robotics for Guiding Motor Task Practice. *Paladyn Journal of Behavioral Robotics*, (2),pp.218-227.
- Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F., & Dautenhahn, K. (2014). Using the humanoid robot KASPAR to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with autism. *IEEE Transactions on Autonomous*

*MentalDevelopment*,  
<https://doi.org/10.1109/TAMD.2014.2303116>.

6(3),pp.183–199.

## Διδακτική αξιοποίηση της διακειμενικότητας στο λογοτεχνικό κείμενο

Μεγαγιάννης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη λειτουργία της διακειμενικότητας στο λογοτεχνικό κείμενο. Αρχικά, παρατίθεται βιβλιογραφική επισκόπηση, αναφορικά με τα μοντέλα ερμηνείας των θεωρητικών της διακειμενικότητας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην περίπτωση του ιστορικού διακειμένου και στην αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας. Το ερευνητικό σκέλος εστιάζει στην αξιολόγηση των επιδόσεων εκατό μαθητών Λυκείου, ως προς την πρόσληψη και επίγνωση του ιστορικού διακειμένου σε πέντε επιλεγμένα αποσπάσματα της μεταπολεμικής πεζογραφίας, πριν και μετά από την αναζήτηση υποστηρικτικού υλικού μέσω του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ευρεία βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στη δεύτερη περίπτωση, ανεξαρτήτως κειμένου, επιδόσεις πάντως, που σε κάθε περίπτωση, επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κειμενογλωσσολογία, διακειμενικότητα, κριτικός γραμματισμός

### Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε συγγραφέας δανείζεται, ανασκευάζει, παραθέτει, σχολιάζει κοινούς τόπους, αρχέτυπα, κείμενα και συγγραφείς, προκειμένου να συνθέσει ένα πρωτότυπο δικό του πρωτότυπο έργο, θεωρείται μια γλωσσική λειτουργία τόσο σημαντική, ώστε ο Μπαμπινιώτης (1991: 192-193), να εντοπίσει σε αυτήν μία καθολικότητα, η οποία την ανάγει σε κατεξοχήν ατομική γλωσσική δημιουργία. Η λειτουργία αυτή, υπό τον όρο *διακειμενικότητα*, εντάσσεται από τους de Beaugrand & Dressler (1981), στα 7 κριτήρια κειμενικότητας. Το λογοτεχνικό κείμενο, με την πολυσημία και τις πολυεπίπεδες αναγνώσεις που επιτρέπει, αποτελεί ιδανικό πεδίο εφαρμογής της διακειμενικότητας.

### Η διακειμενικότητα ως σημείο τομής Λογοτεχνίας και Ιστορίας

Κάθε κείμενο είναι ένας συνδυασμός ιδεών, μοτίβων, λέξεων και φράσεων τα οποία απαντούν σε κάποιο άλλο κείμενο/α. Όπως μάλιστα επισημαίνει και η Καλογήρου (2011) ο αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Ήδη ο Μπαχτίν (2008), είχε παρατηρήσει ότι το κείμενο βρίσκεται σε έναν αέναο διάλογο με παλαιότερα κείμενα, έναν δημιουργικό διάλογο ο οποίος επιτρέπει τη γειτνίαση ετερογενών στοιχείων, όπως ποικίλες γλώσσες, φωνές και κοινωνικές νόρμες. Η Julia Kristeva, στη δεκαετία του 1960, αξιοποιώντας όλες τις προσπάθειες σχηματοποίησης των σχέσεων αυτών, τις συγκεντρώνει πλέον υπό τον όρο *διακειμενικότητα* (intertextuality), μία αναδύομενη μεταστρουκτουραλιστική έννοια. Μορφοποιώντας έννοιες που πρωτοεμφανίστηκαν σε προηγούμενα έργα της, περιέγραψε το κείμενο (1980: 36), ως «μία μεταλλαγή άλλων κειμένων», με τη

διακειμενικότητα να είναι το φαινόμενο κατά το οποίο «εκφράσεις που έχουν παρθεί από άλλα κείμενα, διασταυρώνονται με το κείμενο που μας απασχολεί και αδρανοποιούνται μεταξύ τους». Η διακειμενικότητα της Kristeva, επανερμηνεύει την μπαχτινική διαλογικότητα ως διάδραση μεταξύ υποκειμένων, προσδίδοντάς της κοινωνιογλωσσικές και ιδεολογικές προεκτάσεις (Prayer: 2015).

Η δυναμική, κριτική ανάγνωση της λογοτεχνικής παράδοσης, είναι δρώσα και σίγουρα όχι αποκομμένη από το σύγχρονο κόσμο (Καρατάσου, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με την Οικονομίδου (2001: 165-168) η συσχέτιση ενός κειμένου με άλλα προϋπάρχοντα προκρίνει κάποια συγκεκριμένα νοήματα σε βάρος άλλων, συνεπώς δύναται να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των αναγνωστών, μέσα από την υποβολή συγκεκριμένων νοημάτων και αντιλήψεων. Τα ανωτέρω θα ενισχύσουν με έναν εποικοδομητικό τρόπο τη γνώση τους γύρω από το ιστορικό υπόβαθρο του τόπου τους (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007: 39).

### Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνά μας είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση του βαθμού επίγνωσης της διακειμενικότητας σε μαθητές Λυκείου, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα, εξέτασε το κατά πόσο η διαδικασία ανατροφοδότησης, μέσω της χρήσης διαδικτυακών πόρων, βελτιώνει το επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης των διακειμένων, τα οποία συναντούν οι μαθητές ως αναγνώστες σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Στην περίπτωση μας μάλιστα εξειδικεύσαμε το είδος των διακειμένων σε αυτό του ιστορικού διακειμένου. Συνεπώς, η ερευνητική υπόθεση θα μπορούσε να διατυπωθεί ως «η διαδικασία ανατροφοδότησης, μέσω της χρήσης διαδικτυακών πόρων, βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης των ιστορικών διακειμένων, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές Λυκείου».

Προκειμένου να ελεγχθεί η ανωτέρω ερευνητική υπόθεση, συγκροτήθηκε ομάδα 100 μαθητών (50 μαθήτριες και 50 μαθητές) ημερήσιου γενικού λυκείου της περιοχής των Αθηνών. Οι μαθητές επιλέχθηκαν μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Ζαφειρόπουλος, 2015) σε ποσόστωση 30 από την Α' Τάξη, 35 από τη Β' Τάξη και 35 από τη Γ' Τάξη, κατέχουν την ελληνική ιθαγένεια, ενώ για τις περιπτώσεις της διπλής ιθαγένειας, πρόκειται για υποκείμενα που έχουν ενσωματωθεί πλήρως στο σχολικό περιβάλλον και βρίσκονται πολλά χρόνια στην Ελλάδα και ως χρήστες της ελληνικής γλώσσας, βρίσκονται τουλάχιστον στο μέσο όρο γλωσσομάθειας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 εξίσου ομοιογενείς υποομάδες των 20 ατόμων, προκειμένου να υλοποιηθεί η ερευνητική διαδικασία αποτελούμενη από δύο σκέλη. Το πρώτο εξ' αυτών περιελάμβανε δύο φάσεις, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών εκάστη. Κατά την πρώτη φάση, στους μαθητές και των πέντε ομάδων, διανεμήθηκαν αντίστοιχα πέντε αποσπάσματα από μυθιστορήματα της νεοελληνικής πεζογραφίας. Επί των κειμένων αυτών ακολούθησε σύντομη εισήγηση των διδασκόντων, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην υπόθεση του έργου, τους βασικούς χαρακτήρες καθώς και σε στοιχεία πλοκής των υπό εξέταση αποσπασμάτων. Τα ιστορικά διακείμενα δηλώθηκαν ρητά από τους διδάσκοντες, ενώ είχαν επισημανθεί

με έντονη γραφή. Οι μαθητές έπρεπε αφενός μεν να ερμηνεύσουν το διακεείμενο και να εντοπίσουν σε ποιο ιστορικό γεγονός παραπέμπει ο συγγραφέας, αφετέρου δε να σχολιάσουν σύμφωνα και με το υπόλοιπο απόσπασμα, τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το διακεείμενο για να προωθήσει την πλοκή του έργου και το νόημα το οποίο προσδίδει σε αυτό. Τα διακεείμενα ανά απόσπασμα ορίστηκαν ως εξής:

Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Αριάγνη» του Στρατή Τσίρκα πραγματοποιούνται διακειμενικές αναφορές στις πολεμικές επιχειρήσεις οι οποίες έλαβαν χώρα στο Ελ Αλαμείν και την Κυρηναϊκή Χερσόνησο, υπό αντιπολεμικό πρίσμα:

*«- Όστε τραυματίας του Αλαμείν είπε ο Διονύσης που η παρουσία του Σταμάτη τον έκανε ομιλητικό.*

*- Όχι ακριβώς, είπε ο ξένος. Ήταν ένα ηλίθιο ατύχημα στην Κυρηναϊκή. Πήγα και χώθηκα κάτω από τις βόμβες που άδειαζε ένα γερμανικό μεταγωγικό από το φιλιστρίνι του. Δεν ήμουν καν σε υπηρεσία. »*

Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Το κιβώτιο» του Άρη Αλεξάνδρου πραγματοποιείται χρήση ιστορικού διακειμένου το οποίο σχετίζεται με την αντιστασιακή δράση του ΕΑΜ- ΕΛΑΣ στο όρος Παρνασσός:

*«[...] γιατί ο Ταγματάρχης είχε απαγορεύσει τα τραγούδια, δεν έπρεπε τίποτα να δίνει την εντύπωση πως είμασταν τμήμα στρατού κι αυτουνού του το 'χε μάθει ο Τζιάκομο, που είχε προσχωρήσει στον ΕΛΑΣ και τον γνώρισε ο Σοφοκλής στον Παρνασσό, στην Κατοχή.»*

Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη, γίνεται χρήση δύο ιστορικών διακειμένων, α) παράθεση των λατινικών όρων *ante portas* και *intra portas*, οι οποίοι σχετίζονται με την είσοδο του Αννίβα ως κατακτητή στη Ρώμη και β) επέλαση του Ρωμαίου ύπατου Μάρκου Κλαύδιου Μάρκελλου στις Συρακούσες, μετά την πολιορκία της πόλης, παραλληλιζόμενο με την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην πόλη των Αθηνών την 27/4/1941:

*«[...] Όταν μπήκε ο Κλαύδιος θριαμβευτής στην πόλη, βρήκε τα σπίτια κλειστά και τους δρόμους έρημους. Ένωθε μονάχα χιλιάδες μάτια να τους κοιτάζουν, πίσω από τα καφασωτά παραθυρόφυλλα. Και τότε ο Κλαύδιος κατάλαβε πως ο εχθρός χωρίς όπλα, ο εχθρός που έχει μίσος στα μάτια είναι ο πιο δυνατός...Για μια στιγμή κι ο Πέτρος νόμιζε πως είναι στις Συρακούσες, όταν μπήκαν οι Ρωμαίοι και κατέλαβαν την πόλη.[...]*

*[...] – Αυτό είναι, παππού, το ante portas που έλεγες; ρώτησε ο Πέτρος.*

*– Όχι, αυτό είναι το intra portas, είπε ο παππούς.»*

Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ματωμένα Χώματα» της Διδώς Σωτηρίου, εμφανίζονται διακειμενικές αναφορές, οι οποίες συνδέονται α) με το ρόλο της Γερμανίας

στο σχηματισμό των Ταγμάτων Εργασίας, τη δημιουργία του εθνικιστικού κινήματος των Νεότουρκων και τη γενικότερη αλλαγή στάσης των Τούρκων απέναντι στους Έλληνες στα Μικρασιατικά εδάφη, από την περίοδο του Α'ΠΠ μέχρι και τη Μικρασιατική Καταστροφή και β) τον πραγματικό ρόλο των δυνάμεων της «Αντάντ», η οποία θεωρούνταν σύμμαχος της Ελλάδας:

*«[...] Τρέχουνε μεγάλα και τρανά πράματα, κυρ δημογέροντα. Μπλεξίματα ηβρήκανε το μαύρο τον ντουδιά. Στο γιαγκίνι όπου άναψε ο πόλεμος μπαίνουμε τώρα και μείς. Ο πολυχρονεμένος μας Σουλτάνος ηβγήκε στο πλευρό του Κάιζερ. Με την Αυστρογερμανία βαδίζει κι ενάντια στην Ιγκλετέρα, στη Φραγκιά και στην Αγια-Ρουσιά, που μ' ένα όνοματσι λένε Αντάντ.»*

Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Κάτω απ' τα κάστρα της ελπίδας» του Μενέλαου Λουντέμη, γίνεται μία διακειμενική αναφορά στις συνθήκες θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου, για τον οποίο –μέσα από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας- αναφέρεται ότι απεβίωσε λόγω γηρατειών, υπονοώντας τις επιπτώσεις των συνεχών καταπονήσεων από τις πολεμικές επιχειρήσεις:

*«– Μα πώς! Ο Αλέξανδρος είχε πεθάνει νέος. Θα του 'φτανε η ζωή για να πάει και να 'ρθει από πολλές φορές.»*

*–Νομίζω πως κάνουμε όλοι λάθος. Ο Αλέξανδρος πέθανε γέρος. Είχε στραγγίξει και την τελευταία σταγόνα της σωματικής του ακμής. Θα μου πείτε «πέθανε από πυρετό». Θα σας απαντήσω: «πέθανε από γηρατειά». Αλλά οι γιατροί δεν την παραδέχονται αυτήν την αρρώστια. Λένε έξαφνα «πέθανε από γρίπη». Και ξεχνούν ότι ο άνθρωπος προσβάλλεται στη ζωή του από χίλιες γρίπες, αλλά μόνο η γεροντική γρίπη τον σκοτώνει.»*

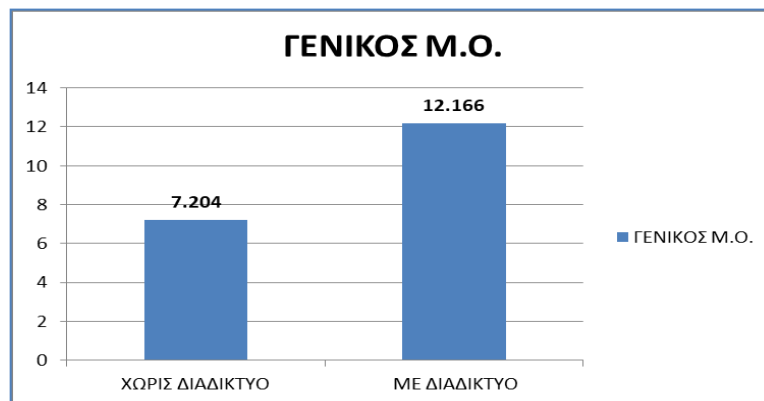
Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους μία ώρα προκειμένου να απαντήσουν στα ζητούμενα, ενώ κατά τη διάρκεια αυτή εργάστηκαν ατομικά, δεν είχαν πρόσβαση σε οποιαδήποτε πηγή εκτός κειμένου ούτε και σε ανατροφοδότηση μέσω των διδασκόντων. Μετά από μία εβδομάδα, έλαβε χώρα η δεύτερη φάση της έρευνας, με την εξής διαφοροποίηση: Κατά τη διάρκεια της υποβολής των απαντήσεων στα ζητούμενα, χρησιμοποίησαν την αίθουσα υπολογιστών του σχολείου, προκειμένου –μέσω της σύνδεσης στο διαδίκτυο- να αντλήσουν περαιτέρω πληροφορίες μέσω των οποίων θα τεκμηριώναν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές εργάστηκαν εκ νέου ατομικά και όχι ομαδοσυνεργατικά, με τους διδάσκοντες να επιβλέπουν τη διαδικασία χωρίς να παρεμβαίνουν. Σημειώνεται ότι κατά την υλοποίηση της πρώτης φάσης, κανένας από τους συμμετέχοντες δε γνώριζε ότι θα λάβει χώρα και επόμενη φάση. Το σύνολο των γραπτών των μαθητών (άνευ/με χρήση του διαδικτύου) διορθώθηκε από δύο διδάσκοντες του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο εν λόγω σχολείο, οι οποίοι ενήργησαν ως Α' και Β' βαθμολογητές. Τα γραπτά βαθμολογήθηκαν στην κλίμακα 0 – 20, ενώ ο μέσος των δύο βαθμολογητών αποτέλεσε και τον τελικό βαθμό για τον κάθε μαθητή στις δύο δοκιμασίες.

## Η πιλοτική μελέτη

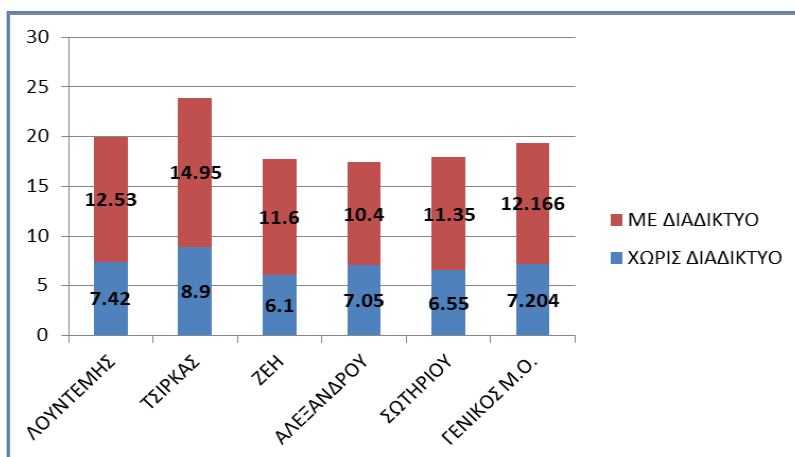
Για να διερευνηθεί το κατά πόσο ευσταθεί η ερευνητική υπόθεση, προηγήθηκε μία πιλοτική μελέτη. Ειδικότερα, συστάθηκε με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε και στην μετέπειτα κυρίως έρευνα, μία ομοιογενής ομάδα 20 μαθητών, η οποία επιμερίστηκε ακολούθως σε 5 υποομάδες των 4 μαθητών και εξετάστηκε στα 5 κείμενα μέσω της ανωτέρω διαδικασίας 2 φάσεων. Στη συνέχεια και μετά τη διαδικασία βαθμολόγησης, διενεργήθηκε έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών ( $t$ -test), μέσω του στατιστικού πακέτου *Real Statistics* του προγράμματος *Microsoft Excel*. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο μέσος όρος των γραπτών μετά τη χρήση του διαδικτύου, είναι σημαντικά υψηλότερος (12,25) από ότι χωρίς αυτό (7,9) ενώ αντίστοιχα η *στατιστική σημαντικότητα* ( $p$ -value) προσεγγίζει το μηδέν ( $0,000105 < 0,05$ ), άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες επιδόσεων σε στάθμη σημαντικότητας  $p = 0,05$ . Συνεπώς, απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) αφού όντως υπήρξε βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών μετά τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση.

### Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία δύο φάσεων και θα παρατεθούν συγκριτικά μεταξύ της πρώτης φάσης η οποία έλαβε χώρα άνευ χρήσεων διαδικτυακών πόρων και της δεύτερης, η οποία περιλαμβάνει και τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση. Τα σχήματα 1 και 2 τα οποία ακολουθούν, απεικονίζουν τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών πριν και μετά τη χρήση του διαδικτύου, καθώς και σύγκριση του γενικού μέσου όρου με αυτόν εκάστου κειμένου.



Σχήμα 1: Μέσος όρος επίδοσης των 100 μαθητών με και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου για το σύνολο των 5 κειμένων



*Σχήμα 2: Μέσος όρος επίδοσης των 100 μαθητών, με και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου, για το σύνολο των 5 κειμένων, αντιστοικτικά με τους μ.ό. επίδοσης σε έναστο επίμερο κείμενο*

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

Όπως διαπιστώνουμε, κατά μέσο όρο, οι επιδόσεις των μαθητών κατά τη δεύτερη φάση της διαδικασίας, σχεδόν διπλασιάστηκαν βαθμολογικά. Συνεπώς, η ανατροφοδότηση μέσω διαδικτύου και η αναζήτηση αντίστοιχων πηγών αυξάνουν το επίπεδο κατανόησης των μαθητών, ως προς τα ιστορικά διακείμενα.

Αρχικά, στο απόσπασμα του Τσίρκα σημειώθηκε η μεγαλύτερη βαθμολογική διαφορά ανάμεσα στις δύο φάσεις, ενώ παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό η αδυναμία των μαθητών να οριοθετήσουν γεωγραφικά τις ιστορικές τοποθεσίες του κειμένου. Έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην ερμηνεία του διακειμένου στην πλειονότητα αυτών.

Το κείμενο του Λουντέμη το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διακειμενική ανάλυση, δυσκόλεψε περισσότερο ίσως εκ του αναμενομένου τους μαθητές. Παρότι ήταν προφανές το ιστορικό γεγονός στο οποίο αναφερόταν το διακείμενο, η πένα του Λουντέμη, με το υπόστρωμα γλυκόπικρης ειρωνείας και μεταφορικού λόγου που χαρακτηρίζει πολλές φορές τα γραπτά του, οδήγησε σε εσφαλμένα συμπεράσματα τους μαθητές. Ακόμη και μετά από τη χρήση των διαδικτυακών πόρων υπήρξαν εξίσου διαφορετικές ερμηνείες, ενώ καταγράφηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές περιήλθαν σε σύγχυση έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, ενώ στο πρώτο γραπτό είχαν κατευθυνθεί προς τη σωστή απάντηση.

Στο απόσπασμα της Άλκης Ζέη, κατά την πρώτη φάση της διαδικασίας εντοπίστηκε αδυναμία από μεγάλο αριθμό των μαθητών στο να διακρίνουν το ιστορικό γεγονός πίσω από τους λατινικούς όρους του κειμένου, ενώ ακόμη μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των μαθητών ο οποίος δεν μπόρεσε να τοποθετήσει τα ανωτέρω πρόσωπα στην ιστορική περίοδο αλλά και τη γεωγραφική έκταση στην οποία έδρασαν. Έπειτα από τη



διαδικτυακή ανατροφοδότηση, ο σχεδόν διπλασιασμός της βαθμολογικής επίδοσης αντανακλά τον εύστοχο εντοπισμό των ιστορικών εκείνων στοιχείων τα οποία επέτρεψαν σε αρκετούς μαθητές να κατανοήσουν την πολεμική δράση των ιστορικών προσώπων.

Στην περίπτωση του Άρη Αλεξάνδρου, δεν ήταν μεγάλος ο αριθμός των μαθητών ο οποίος συνέδεσε τη διακειμενική αναφορά με τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα. Με τη βοήθεια του διαδικτύου, ο αριθμός των μαθητών που εντόπισε τα εν λόγω γεγονότα ήταν σαφώς ικανοποιητικότερος, αλλά όχι επαρκής, αφού μάλιστα ήταν το απόσπασμα στο οποίο παρατηρήθηκε η μικρότερη βαθμολογική διακύμανση ανάμεσα στις δύο φάσεις.

Στο κείμενο της Διδώς Σωτηρίου, παρότι η διαδικτυακή ανατροφοδότηση βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την επίγνωση των διακειμένων, παρατηρήθηκε σύγχυση ακόμη και σε ιστορικά γεγονότα τα οποία αποτελούν κοινό τόπο. Έπειτα από τη χρήση του διαδικτύου, ήταν σε θέση να εντοπίσουν τις κατάλληλες πηγές ώστε να στοιχειοθετήσουν τις απαντήσεις τους αν και η καταγράφηκε σχεδόν παντελής απουσία συνδυαστικής σκέψης.

Συνοψίζοντας, τα ιστορικά διακείμενα αποτελούν ένα στοιχείο της λογοτεχνικής γραφίδας το οποίο δυσκολεύει αρχικά τους μαθητές κατά την ανάγνωση, ακόμη και όταν πρόκειται για ένα κατά τα άλλα εύληπτο κείμενο, χωρίς περίπλοκες αφηγηματικές τεχνικές, εκφράσεις και σχήματα λόγου. Το ιστορικό υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη, σίγουρα αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την ικανοποιητική πρόσληψη των διακειμενικών αναφορών.

### Λίστα βιβλιογραφικών αναφορών

Bakhtin, Mikhail. 2008. *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. επιμέλεια Β. Χατζηβασιλείου. Αθήνα: Πόλις.

De Beaugrand, R. A., και Wolfgang Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.

Kristeva, Julia. 1969. *Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Seuil.

Kristeva, Julia. 1980. *Desire in language: A Semiotic Approach to Language and Art*. επιμέλεια L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press.

Prayer, Elmo Raj. 2015. 'Text/Texts: Interrogating Julia Kristeva's Concept of Intertextuality'. *Ars Artium: An International Peer Reviewed-Cum-Refereed Research Journal of Humanities and Social Sciences* 3:77–80.

Ζαφειρόπουλος, Κώστας. 2015. *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2η. Αθήνα: Κριτική.

- Καλογήρου, Τζίνα. 2011. 'Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας'. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Καρατάσου, Κατερίνα. 2008. 'Η πρωταρχική ενότητα απόλαυσης και κατανόησης: Δημιουργικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο'. *Κείμενα*.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. 1991. *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. 2η. Αθήνα.
- Οικονομίδου, Αναστασία. 2001. 'Ίδεολογικές ανατροπές για αρχάριους: η λειτουργία της διακειμενικότητας και της μεταμυθοπλασίας στην παιδική λογοτεχνία'. Σσ. 167–68 στο *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, Τόμος Α': Διδακτική Μεθοδολογία*. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Σακκής, Δημήτριος, και Τασούλα Τσιλιμένη. 2007. *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## Ο κριτικός γραμματισμός και οι διασυνδέσεις του με τον όρο «σχέδιο» των πολυγραμματισμών

*Ζάγουρας Θεοφάνης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας*

### Περίληψη

Σε πλήθος άρθρων για τη διδακτική της γλώσσας γίνεται λόγος για την σημασία της συμπερίληψης του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, ώστε να γίνουν οι μαθητές κριτικά εγγράμματοι. Αυτή η συζήτηση, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, μοιάζει να ευθυγραμμίζεται με τις επιστημονικές αναζητήσεις για τον κριτικό γραμματισμό που αναπτύχθηκαν σε διάφορες χώρες, γύρω από τη γλώσσα και τα μηνύματα που μεταφέρει, τα οποία δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα. Αρχικά, η χρήση του όρου *κριτικός* στις προαναφερθείσες αναζητήσεις παρέπεμπε συνήθως σε αναλύσεις γύρω από θέματα όπως η κοινωνική ισχύς και η εξουσία. Στη συνέχεια, όμως, οι οικονομικοπολιτικές εξελίξεις, οι οποίες - ιδίως από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα - διαμόρφωσαν τις συνθήκες για τη δημιουργία της προσέγγισης των πολυγραμματισμών, μετατόπισαν τη συζήτηση από την κριτική στο σχέδιο, το οποίο ενσωματώνει την έννοια της κριτικής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, σχέδιο.

### Εισαγωγή

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής σε ακαδημαϊκό και σε εκπαιδευτικό επίπεδο - ιδίως κατά τη δεκαετία του 1990 - και χρησιμοποιήθηκε από τις επιστημονικές αναζητήσεις που ασχολούνται με την κριτική καθώς και με την ιδεολογική ταυτότητα των κειμένων. Μπορεί να οριστεί ως η πρακτική ανάγνωσης των ιδεολογικών μηνυμάτων που βρίσκονται στα κείμενα. Σκοπός της συγκεκριμένης πρακτικής είναι η ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας και της ιεραρχίας που μεταδίδουν τα μηνύματα, τα οποία πολλές φορές δεν είναι «ορατά» στα κείμενα. Μετά από την αντίχρευση και την κατανόηση των κρυμμένων μηνυμάτων είναι δυνατή η συνειδητοποίηση της ιδεολογίας που προωθούν, η οποία συχνά σχετίζεται με την κοινωνική ανισότητα και διάκριση.

Βασική θέση του κριτικού γραμματισμού είναι ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι προωθούν συγκεκριμένες οπτικές και αναγνώσεις του κόσμου, δηλαδή συγκεκριμένες ιδεολογίες, με σκοπό την «κανονικοποίηση» καταστάσεων και την χειραγώγηση των αποδεκτών των κειμένων.

Μέσα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αναπτύχθηκαν κάποιες παραδόσεις που θα αναφέρουμε στην ιστορική αναδρομή που επιχειρούμε στη συνέχεια του κειμένου. Αυτές συνετέλεσαν τόσο στη δημιουργία του όρου όσο και στις διακριτές εκφάνσεις του που συνιστούν τέσσερις διαφορετικούς Λόγους (με την έννοια του Foucault), όπως θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

### Οι επιστημονικές αναζητήσεις γύρω από την «κριτική»

Η χρήση του επιθέτου «κριτικός» τονίζει τη σχέση των όρων *κριτικός γραμματισμός* και *κριτική κοινωνική θεωρία*, αν και η τελευταία δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η κριτική θεωρία δεν αποτελεί μια ενιαία θεωρία αλλά ένα σύνολο προοπτικών που αναπτύχθηκαν στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου της Φρανκφούρτης (κυριότεροι εκπρόσωποι: Αντόρνο, Μαρκούζε, Χορκχάμερ), το οποίο από τη δεκαετία του 1930 - αναγνωρίζοντας την κοινωνική αδικία και καταπίεση που επικρατεί στον κόσμο - προσπάθησε να κάνει ορατούς στους ανθρώπους τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνονται η εξουσία και η κυριαρχία. Ειδικότερα, η κριτική θεωρία ασχολείται με το πώς αναπαράγουν και κατασκευάζουν τα κοινωνικά συστήματα θέματα όπως: το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία, την εκπαίδευση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την οικονομία (Rogers et al., 2005). Οι θεωρητικοί του πεδίου, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες συγγραφείς, πιστεύουν ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι διαμεσολαβημένη από ιστορικά απαρτιζόμενες σχέσεις εξουσίας κι ότι τα γεγονότα δεν είναι ποτέ ουδέτερα αλλά ενσωματωμένα σε πλαίσια. Ερευνητικό έργο του πεδίου που δημιούργησαν είναι η ανακάλυψη της κυριαρχίας κάποιων ανθρώπων έναντι άλλων μέσα από τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να παίρνουν διάφορες μορφές, όπως ιδεολογικές, ψυχολογικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, κ.ά. Το παράδειγμα της κριτικής θεωρίας επηρέασε πολλές από τις μεταγενέστερες αναζητήσεις γύρω από την κριτική και την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα και σε σχέση με την εκπαίδευση, η πρώτη αναζήτηση που κάνει χρήση του όρου κριτική ήταν η *κριτική παιδαγωγική* που ανέπτυξε ο Πάουλο Φρέιρε στη Βραζιλία κατά τη δεκαετία του 1960. Σκοπός του Φρέιρε ήταν να διαμορφώσει μια αρχή που θα βοηθούσε τους μαθητές να διαβάζουν όχι μόνο τη λέξη αλλά και τον κόσμο. Η συγκεκριμένη διαδικασία θα οδηγούσε στη χειραφέτηση των μαθητών και στη δημοκρατική διαπαιδαγώγησή τους.

Λίγο αργότερα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, αναπτύχθηκε στην Αγγλία, στο East Anglia University, μια προσέγγιση που έμεινε γνωστή με το όνομα *Κριτική Γλωσσολογία*, η οποία έθεσε το ζήτημα της ενασχόλησης της παραδοσιακής γλωσσολογίας με κοινωνικά ερωτήματα. Οι θεωρητικοί που συνέδεσαν το όνομα τους (Kress, Hodge, Fowler, Trew, κ.ά.) με την προσέγγιση αυτή αξιοποίησαν και συνδύασαν διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια. Σημαντική επιρροή στην προσέγγιση άσκησε η συστημική λειτουργική γλωσσολογία του M.A.K. Halliday που ισχυρίζεται ότι η γλώσσα είναι σύστημα παραγωγής νοημάτων, το οποίο επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες στη ζωή των ανθρώπων. Άλλη σημαντική επιρροή ήταν η μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky, η οποία εξηγεί τους κανόνες με τους οποίους οι άνθρωποι μετασχηματίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν κατά την κατασκευή μηνυμάτων. Τα παραπάνω γλωσσολογικά πλαίσια τοποθετήθηκαν μέσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του μαρξιστικού έργου. Δηλαδή, οι προαναφερθέντες θεωρητικοί προσπάθησαν την σύνδεση της γλώσσας με την ιδεολογία (που δεν ήταν ιδιαίτερα αναπτυγμένη στις μαρξιστικές προσεγγίσεις) με σκοπό να αποκαλύψουν τον τρόπο που οι ιδεολογίες «κρύβονται» σε

γλωσσολογικούς συνδυασμούς και χρήσεις.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω καθώς και αναζητήσεις που διαμορφώθηκαν στην Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία, οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014) αναφέρουν ότι γύρω από την έννοια του κριτικού γραμματισμού και την εκπαίδευση έχουν διαμορφωθεί τέσσερις Λόγοι (με την έννοια του Foucault) που παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Πρόκειται για:

α) τον *παιδαγωγικό Λόγο* που αναπτύχθηκε από τον Freire. Αναφέρεται στο θεσμό του σχολείου και τονίζει τη δύναμη αφομοίωσης που ασκεί στους μαθητές για να τους εντάξει στο ισχύον σύστημα. Επίσης, χρησιμοποιεί την παιδεία ως μέσο απελευθέρωσης κι ενδυνάμωσης των ανθρώπων και αναδεικνύει τις διασυνδέσεις της αγραμματοσύνης με την κριτική συνειδητοποίηση,

β) τον *γλωσσολογικό Λόγο* που αναπτύχθηκε από τον Halliday αρχικά και τον Fairclough, κ.ά., στη συνέχεια. Ειδικότερα, ο Fairclough συνδέθηκε αρχικά με τους θεωρητικούς της κριτικής γλωσσολογίας και στη συνέχεια προχώρησε στη δημιουργία της κριτικής ανάλυσης λόγου και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Χρησιμοποίησε το μεταδομιστικό έργο του Foucault, του οποίου κεντρικές απόψεις είναι ότι οι κοινωνικές κατασκευές και η γλώσσα που τις κατασκεύασε είναι μεταβαλλόμενες εξαιτίας των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στα κοινωνικά πλαίσια.

Ο Fairclough μαζί με τους συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Lancaster ανέπτυξαν μια μορφή κριτικής ανάλυσης λόγου που ενώνει την κοινωνική θεωρία και την ανάλυση κειμένου. Δηλαδή, η γλώσσα με τις λειτουργίες που επιτελεί μπορεί να κατασκευάσει την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και τις ατομικές ταυτότητες. Επομένως, η ικανότητα κριτικής ανάγνωσης των κειμένων συνεπάγεται την αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων που κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα,

γ) τον *κοινωνικοπολιτικό Λόγο* που αναπτύχθηκε στην Αυστραλία από τους A. Luke, C. Luke, P. Freebody, κ.ά. Ασχολείται με τον δημόσιο λόγο που εκφράζουν κυρίως τα Μ.Μ.Ε. και προσπαθεί να αναδείξει την πραγματικότητα, εστιάζοντας κυρίως στο περιεχόμενο του κειμένου. Ο γραμματισμός θεωρείται η ικανότητα αναγνώρισης και κριτικής των νοημάτων των κειμένων μέσα από την αποκωδικοποίηση των κωδίκων που χρησιμοποιούν οι φορείς που τα παράγουν,

δ) τον *εθνογραφικό Λόγο* που βασίζεται στο έργο του Hymes (B. Αμερική) και εξετάζει τον τρόπο που οι κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού επηρεάζουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Πρόσφατα ο κριτικός γραμματισμός αποτέλεσε επιδίωξη και μιας άλλης ευρύτερης αναζήτησης, των πολυγραμματισμών (1996). Όπως ισχυρίζεται ο Κουτσογιάννης (2017: 221-222) «τα όρια μεταξύ κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών γίνονται όλο και πιο ασαφή, αφού οι πολυγραμματισμοί αξιοποιούν με τρόπο ρητό τον κριτικό

γραμματισμό, ενώ ο κριτικός γραμματισμός έθεσε πρόσφατα ως σημαντική προτεραιότητα την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και της πολυτροπικότητας». Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην σχέση μεταξύ του κεντρικού όρου των πολυγραμματισμών «σχέδιο» και της κριτικής.

### **Η μετάβαση από την «κριτική» στο σχέδιο/σχεδιασμό (design)**

Ο όρος σχέδιο μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της έντονης κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής αλλαγής των τελευταίων δεκαετιών, που ήταν συνέπεια της μεγάλης τεχνολογικής εξέλιξης. Αυτή η αλλαγή σηματοδότησε το τέλος της εποχής της «κοινωνικής σταθερότητας», όπως αποκαλεί ο Kress (2000: 133) την χρονική περίοδο που διήρκεσε μέχρι και πριν λίγες δεκαετίες, κατά την οποία η γλώσσα θεωρούνταν, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ο αδιαφιλονίκητος τρόπος για την σημειωτικά «πλήρη» αναπαράσταση κι επικοινωνία. Ο συγγραφέας αναφέρεται στην χρονική φάση του καπιταλιστικού συστήματος που έχει χαρακτηριστεί και με το όνομα φορντισμός, από το όνομα του Φορντ, εισηγητή της αλυσίδας εργασίας, που έχει σατιρικά αποδοθεί από τον Τσάρλι Τσάπλιν στην ταινία «Μοντέρνοι Καιροί» (βλ. επίσης Gee, 2000).

Την περίοδο της «σταθερότητας», οι όροι *ικανότητα* (competence) και *κριτική* χρησιμοποιούνταν για να περιγράψουν αυτό που όφειλε να θεωρείται στόχος της σημειωτικής και κοινωνικής διαδικασίας (Kress, 2010: 26). Η *ικανότητα* αφορούσε την επικοινωνία που ήταν βασισμένη σε κοινωνικά καθορισμένες συμβάσεις. Για παράδειγμα, σε μια επίσημη εργασία φοιτητή «απαιτούνταν» η χρήση συγκεκριμένου γλωσσικού ύφους, καθορισμένου από τις συμβάσεις της περιστασης, για να χαρακτηριστεί η εργασία ως επιτυχημένη (competent).

Η κριτική, από την άλλη, φάνταζε για ορισμένους θεωρητικούς (π.χ., όσοι ενεπλάκησαν την δεκαετία του 1970 με την κριτική γλωσσολογία) ως ο καλύτερος τρόπος άρνησης της επιβολής της «δύναμης» του «συστήματος», γιατί επεδίωκε να φέρει στην επιφάνεια τις σχέσεις εξουσίας που το τροφοδοτούν και το συντηρούν, προκειμένου να το καταργήσει. Σύμφωνα με τους ίδιους θεωρητικούς, βασικό χαρακτηριστικό της κριτικής είναι ο προσανατολισμός της στο παρελθόν, δηλαδή ασκείται σε πράξεις που συντελέστηκαν στο παρελθόν (όπως η κριτική σε ένα άρθρο εφημερίδας που γράφτηκε την προηγούμενη μέρα), τα αποτελέσματα των οποίων δύνανται να αναλυθούν και να κριθούν, αφότου οι πράξεις έχουν πραγματοποιηθεί.

Αντίθετα, ο σχεδιασμός είναι προϊόν της εποχής της «αστάθειας», η οποία αρχίζει μετά την κατάρρευση των σοσιαλιστικών χωρών, μιας εποχής που κυρίαρχα χαρακτηριστικά της είναι η ρευστότητα και η ευελιξία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο σχεδιασμός θεωρείται ότι «διατηρεί την οξυδέρκεια της κριτικής, μετατρέποντας τη σε μέσο για δράση μέσα από το ενδιαφέρον του σχεδιαστή» (Kress, 2010: 22) κι αποτελεί ένα παράδειγμα που παίρνει τη γνώση που προσφέρει η κριτική και την αξιοποιεί ως μέσο για δράση, σύμφωνα με το ενδιαφέρον του σχεδιαστή, το οποίο εστιάζει στο μέλλον. Έτσι, ο σχεδιασμός διαφοροποιείται τόσο από την ικανότητα όσο και από την κριτική, καθώς

προσανατολίζεται στο μέλλον. Έχει, δηλαδή, αναμενόμενη δράση στο μέλλον, γιατί αφορά την υλοποίηση του παρόντος ενδιαφέροντος του σχεδιαστή του μηνύματος, σε συνδυασμό με τα πιθανά μελλοντικά αποτελέσματα του (Kress, 2010).

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω αλλά και σύμφωνα με όσα ισχυρίζεται ο Χατζησαββίδης (2011), ο όρος «σχέδιο» χρησιμοποιείται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών με σκοπό να αντικαταστήσει όρους, όπως γράψιμο ή παραγωγή λόγου. Είναι πιο σύνθετος από τους προαναφερθέντες όρους, και, σύμφωνα με τους Core & Kalantzis (2011: 46) έχει διπλό νόημα: α) του σχεδίου που είναι εσωτερικό χαρακτηριστικό κάθε αντικειμένου και β) του σχεδιασμού, που υποδηλώνει μια πράξη πνευματικής σύλληψης και μια ατζέντα προς κατασκευή. Επομένως, ο όρος αφορά εξίσου τη διαδικασία σχεδιασμού και το τελικό αποτέλεσμα και περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- το σχεδιασμένο (το φάσμα των διαθέσιμων στοιχείων για την παραγωγή νοήματος),
- τον σχεδιασμό (τη διαδικασία διαμόρφωσης νοήματος μέσω νέων συνδυασμών στοιχείων του σχεδιασμένου)
- και το ανασχεδιασμένο (το αποτέλεσμα του σχεδιασμού, ένα νέο, υβριδικό, διακειμενικό και διαπολιτισμικό νόημα).

Οι Kress & Van Leeuwen (2001: 56), εστιάζοντας στη φάση του σχεδίου/σχεδιασμού, ορίζουν το σχέδιο ως «μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο δρα σκόπιμα, με επίγνωση, με ορατούς, αναγνωρίσιμους, διαθέσιμους πόρους, σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, με σκοπό να φτιάξει το προσχέδιο αυτού που είναι να παραχθεί». Το σχέδιο προκύπτει από τον σκόπιμο συνδυασμό των διαθέσιμων πόρων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, στην προσπάθεια σύνθεσης ενός μηνύματος για ένα συγκεκριμένο ακροατήριο. Η χρήση των πόρων που θα κάνει ο σχεδιαστής εξαρτάται από το ενδιαφέρον του και τις πολιτισμικές και κοινωνικές συμβάσεις της κοινότητας μέσα στην οποία συντίθεται το μήνυμα.

Στο βιβλίο των ανωτέρω συγγραφέων (2001: 4-5) με τίτλο *Πολυτροπικός Λόγος* (Multimodal Discourse) το σχέδιο είναι ένα από τα τέσσερα πεδία/στρώματα (strata) της πρακτικής στα οποία κατασκευάζονται τα νοήματα. Τα υπόλοιπα είναι ο λόγος (discourse), η παραγωγή (production) και η διάχυση/διανομή (distribution). Ο Κουτσογιάννης (2005), ερμηνεύοντας τους παραπάνω συγγραφείς, αναφέρει ότι προτείνουν μια τετραπλή άρθρωση για το φαινόμενο της πολυτροπικότητας, η οποία οργανώνεται γύρω από τη διάκριση μεταξύ *περιεχομένου* (content) και *έκφρασης* (expression) της επικοινωνίας. Το περιεχόμενο επιμερίζεται σε δύο επίπεδα, στο *λόγο* και στο *σχέδιο*, ενώ η έκφραση στην *παραγωγή* και στη *διανομή*.

Το *σχέδιο* λειτουργεί ως οδηγός παραγωγής, ως οργανωτής αυτού που πρόκειται να διατυπωθεί, αρχικά σε αφηρημένο επίπεδο, το οποίο μπορεί να γίνει συγκεκριμένο μέσα από τη χρήση των σημειωτικών πόρων σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους και με συνδυασμό των σημειωτικών τρόπων· επίσης, είναι μέσο υλοποίησης των λόγων στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης και προσθέτει κάτι νέο: υλοποιεί την

περίσταση επικοινωνίας η οποία μετατρέπει την κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση σε κοινωνική (δια)δράση.

Ο δημιουργός του κειμένου, σύμφωνα με τον Kress, θεωρείται σχεδιαστής κι έχει: α) ρητορική και β) σημειωτική προδιάθεση.

α) Η έννοια της ρητορικής, όπως χρησιμοποιείται από τον Kress, έχει τις ρίζες της στην κριτική, η οποία μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα «αναγνώρισης» των συγκαλυμμένων σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στα μηνύματα. Από μια ρητορική προοπτική κάθε επικοινωνιακή περίπτωση πρέπει να αξιολογείται, δυνητικά τουλάχιστον, ως άγνωστη. Κάθε φορά ο ρήτορας οφείλει να αξιολογεί την περίπτωση θέτοντας ερωτήματα, όπως: «Ποιοι είναι οι σκοποί μου; Τι θέλω να κοινοποιήσω; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου μου; Ποιοι είναι οι καλύτεροι πόροι για να πετύχω το σκοπό μου, δεδομένων των χαρακτηριστικών του ακροατηρίου μου; Ποιες σχέσεις εξουσίας επικρατούν ανάμεσα σε μένα και το ακροατήριο μου; Ποιοι επικοινωνιακοί πόροι είναι διαθέσιμοι; Πώς διευθετούνται καλύτερα αυτοί οι πόροι για να αναπαράστησω καλύτερα αυτό που είναι προς επικοινωνία;» Και τέλος ίσως η σημαντικότερη ερώτηση πλαισίου: «αποπειρώμαι να εκπαιδεύσω ή να διασκεδάσω; Ή και τα δύο μαζί;» (Kress, 2010).

Συνεπώς, η γενεσιουργός αιτία για τις σημειωτικές επιλογές του σχεδιαστή είναι τα πολιτικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα του ρήτορα που έχει έναν κοινωνικό σκοπό: να φέρει σε ευθυγράμμιση το μήνυμα με την ιδεολογική του τοποθέτηση και την ιδεολογική τοποθέτηση του ακροατηρίου. Για να πετύχει το σκοπό του αξιολογεί το κοινωνικό περιβάλλον στο σύνολό του, γιατί χρειάζεται να διαμορφώσει το μήνυμα έτσι ώστε να εμπλακεί το ακροατήριο με αυτό και ιδανικά να συναινέσει με αυτό.

β) Ο σχεδιαστής έχει, επίσης, ένα σημειωτικό σκοπό: να διαμορφώσει το μήνυμα χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους για την καλύτερη δυνατή ευθυγράμμιση μεταξύ των σκοπών του ρήτορα και των σημειωτικών πόρων του ακροατηρίου: δηλαδή τη διαμεσολάβηση των χαρακτηριστικών του μηνύματος προς επικοινωνία με τους πόρους και τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου.

Ο σχεδιαστής, κατά τη διάρκεια της παραγωγής του μηνύματός του, κάνει σημειωτικές επιλογές. Με απλά λόγια βλέπει το μήνυμα σαν ένα σημειωτικό σύνολο τα συστατικά στοιχεία του οποίου χρωστούν την παρουσία τους στην δραστηριοποίηση (agency) που πηγάζει από το ενδιαφέρον του (Kress, σε συνέντευξη στη Bearne, 2005).

Τέλος, για τους συγγραφείς – μέλη της ομάδας του Νέου Λονδίνου (New London Group) η θεωρία των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει έξι στοιχεία σχεδιασμού:

1. του γλωσσικού (linguistic) νοήματος,
2. του εικονιστικού (visual) νοήματος,
3. του ηχητικού (sound) νοήματος,



4. του χειρονομιακού (gestural) νοήματος,
5. του χωρικού (spatial) νοήματος και
6. των πολυτροπικών μοτίβων του νοήματος, που συσχετίζουν τους πρώτους πέντε τρόπους νοήματος μεταξύ τους.

### Επίλογος

Όπως παρουσιάσαμε παραπάνω, η έννοια της κριτικής έχει συνδεθεί με την ανάγνωση της κοινωνικής ισχύος σε πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά, κυρίως, πεδία. Αυτή η σύνδεση επεκτάθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης μέσα από αναζητήσεις οι οποίες αξιοποίησαν τον όρο και θέλησαν να συνδέσουν γλωσσολογικά στοιχεία με τις ιδεολογικές τους προεκτάσεις, ώστε να καταστήσουν σαφείς τις προθέσεις των δημιουργών των κειμένων. Κλασικό παράδειγμα αυτής της προσπάθειας η κριτική γλωσσολογία που δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1970.

Όμως, μετά τις πολιτικοοικονομικές αλλαγές της δεκαετίας του 1990 και την παγκόσμια επικράτηση του φιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου δημιουργήθηκαν διαφοροποιήσεις στο πρίσμα των αναζητήσεων. Θεωρητικοί από αγγλοσαξονικές χώρες, όπως ο Kress που είχε συνδεθεί στο παρελθόν με την κριτική γλωσσολογία, πρότειναν μια διαφορετική οπτική της κριτικής, προσαρμοσμένης στα νέα δεδομένα που δημιουργήθηκαν: την έννοια του σχεδίου που ενσωματώθηκε στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

Κατά τη γνώμη μας, η αξιοποίηση των πολυγραμματισμών παραμένει ένα ζητούμενο για την εκπαίδευση, επειδή απουσιάζουν συστηματικές προτάσεις διδασκαλίας που χρησιμοποιούν τον όρο *σχέδιο*, ώστε αυτός να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και να ενισχύσει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών.

### Βιβλιογραφία

- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Ο. Σέμογλου (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου "Εικόνα και Παιδί"*, 621 – 632.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, 73-84. (Διαθέσιμο online: <http://periodiko.inpatra.gr>, προσπελάστηκε στις 15/12/2020)
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας*. Εκδ. Νεφέλη.

- Bearne, E. (2005). Interview with Gunther Kress. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 287-299.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2011). 'Design' in Principle and Practice: A Reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal*, 14, 45-63, UK: Berg.
- Gee, J. (2000) New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000) 'Design and Transformation'. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-49.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., Glynis O' Garro, J. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of the educational research*, 75, 365-416.

## Portfolio αξιολόγησης αναγνωστικών δεξιοτήτων

**Μπουράκης Ιωάννης**

*Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.S.c -B.S.c. – NDT, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή,  
Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.*

### Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί αρχικά η κριτική αξιολόγηση του ιατρικού (ελλειμματικού) και του κοινωνικού μοντέλου, στη συνέχεια ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση των σταθμισμένων και μη τεστ, η κατασκευή και η χορήγηση άτυπου τεστ αξιολόγησης για την ανάγνωση, η συγγραφή αναφοράς αξιολόγησης – αποτελέσματα βάσει άτυπου εργαλείου καθώς και οι προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας για παιδιά με Ε.Ε.Α. στην αναγνωστική δεξιότητα. Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα, υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας 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.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Άτυπο τεστ αξιολόγησης, εκπαίδευση, Ε.Ε.Α., ανάγνωση, αξιολόγηση.

### Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι ένα από τα κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν τους νηπιαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας τους καθώς επίσης και η συμμετοχή των γονέων στις πρακτικές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της εκτίμησης στη προσχολική αγωγή είναι αναγκαίο να συμπορεύεται μ' αυτόν της διαπαιδαγώγησης ώστε να αποτελέσει αρωγός της σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των νηπίων (Κιτσάρας, 1997). Κατά τον Κασσωτάκη (2013) όταν καθορίζονται οι μη υποκειμενικές φιλοδοξίες, οποιοσδήποτε παιδαγωγός αναγνωρίζει όχι μόνο το που και το πως θα φτάσει εκεί που επιδιώκει αλλά και το πως κατάφερε την επίτευξη τους. Συνεπώς αναδεικνύονται και οι κατευθυντήριες γραμμές σύμφωνα με τις οποίες θα επιτελέσει την αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες επιβάλλεται να συμερίζονται τη πολυμάθειά τους για το άτομο όπως και τη νοοτροπία που εκπολιτίζεται και μελετά μέσα από τη τακτική τους συνδιαλλαγή και τις χρονικά οριοθετημένες συνεδριάσεις. Άλλωστε, η εμπλοκή των γονέων αφενός συνιστά τη κινητήρια δύναμη επιτυχίας της προσχολικής αγωγής (Βρυνιώτη & συν, 2008) και αφετέρου συμβάλλει στην ανάπτυξη των μέγιστων των δυνατοτήτων των παιδιών τους (Rentzou, 2011).

Υποστηρίζεται ότι έχει διερευνηθεί ελάχιστα η συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτών με Ε.Ε.Α. στην σύγχρονη Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Avramidis & Kalyva, 2007 in: Batsiou et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou,

2006 in Batsiou et al., 2008). Ωστόσο, η υπερίσχυση των διαχωριστικών γραμμών στην εκπαίδευση ως ευεργέτημα της κοινότητας μάθησης με και χωρίς Ε.Ε.Α. συνδέεται άμεσα με ποικίλες δομικές μεταρρυθμίσεις στη σχολική κοινότητα (Ζώνιου-Σιδέρη & συν., 2004). Άλλωστε, η απρόθυμη στάση των εκπαιδευτικών για αναπροσαρμογές και τα χωροταξικά ελλείμματα υποδηλώνουν την εμφάνιση σημαντικών οδοφραγμάτων για την εφαρμογή πολιτικών ένταξης και συνεκπαίδευσης για παιδιά με Ε.Ε.Α. (Padeliadu, 1996). Εντούτοις, το Ελληνικό σύστημα αξιολόγησης αποδίδει τη λειτουργία της διαγνωστικής εκτίμησης στα κέντρα διαφοροδιάγνωσης, την ΕΔΕΑ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) (άρθρο, 4, Νόμος, 3699/2008).

Παρ' όλα αυτά, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μεταβεί από την αναχρονιστική ατομική μεθοδολογία στο κοινωνικό κλιμάκιο στη καθημερινή πρακτική διότι ακόμα το βάρος εμπίπτει στη διαγνωστική διαδικασία με την εισδοχή πολλών εξειδικευμένων ιατρικών προσωπικοτήτων στις υποδομές τις Ειδικής Αγωγής ενώ υποβαθμίζεται η εκπαιδευτική επέμβαση (Λαμπροπούλου, 2008). Επομένως, η Ειδική Αγωγή στον Ελλαδικό χώρο, παραμένει ακάθεκτη στη θεραπευτική διαδικασία, απομακρύνοντας την συνεκπαίδευση αφού αναδύονται ελλείμματα σε εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα, υπηρεσίες και δομές για μια ισότιμη εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, ο ρόλος της νομοθεσίας και της πολιτικής διαδραματίζει ένα από τους κυριότερους ρόλους στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση των μαθητών με αναπηρία με τη προϋπόθεση, ασφαλώς, ότι αυτοσκοπός αποτελεί η απόσβεση όλων των εκπαιδευτικών φραγμών για ένα εφάμιλλο και δημοκρατικό σχολείο (Howe, 1996).

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση της ατομικής και κοινωνικής νοοτροπίας καθώς και των προτάσεων αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας για ένα παιδί με Ε.Ε.Α. Στη συνέχεια, ακολουθεί η κατασκευή ενός άτυπου τεστ αξιολόγησης για μία μαθησιακή πτυχή (προαναγνωστικές ικανότητες), η χορήγησή του όπως επίσης και η σύνταξη μιας αναφοράς. Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα και υλικά και 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.

### **Κριτική αξιολόγηση του ιατρικού (ελλειμματικού) & του κοινωνικού μοντέλου.**

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αναπηρία είναι μια ξεχωριστή κατηγορία καθώς ο καθένας «φυσιολογικός» μπορεί να εξελιχθεί σε άτομο με αναπηρία (Oliver, 1990). Ειδικότερα, ο τρόπος αντίληψης της αναπηρίας επεξηγείται διαφορετικά για το κάθε άτομο, οπότε προκύπτουν και οι διαφορετικές προσεγγίσεις όπως επίσης και τα διαφορετικά μοντέλα, το ιατρικό-ατομικό (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006) και το κοινωνικό (Oliver, 1996). Το πρώτο θεωρεί ότι η αναπηρία είναι ένα προσωπικό πρόβλημα, μια παθολογία του σώματος που βασίζεται σε ιατρικές γνωματεύσεις και θεραπείες

(Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α., 2008·Κουτάντος, 2000) ενώ το δεύτερο την αποσαφηνίζει ως απόρροια κοινωνικών εμποδίων (Κουτάντος, 2000). Παρ' όλα αυτά στην εκπαίδευση, το ατομικό μοντέλο δεν εγκαθιστά τη δυσκολία μόνο στον εκπαιδευόμενο αλλά και σε οποιοδήποτε άνθρωπο που περιπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, γονείς) (Κουτάντος, 2000).

Κατά κοινή ομολογία, το ιατρικό μοντέλο λόγω της παραδοχής του προβλήματος και της κατηγοριοποίησης των μαθητών, ανάλογα με τη μορφή της βλάβης (Thomas και Woods, 2008·Λεπίδα, 2003) υποδεικνύει έντονα τον αποκλεισμό και τον διαμοιρασμό των ατόμων σε φυσιολογικά και ανάπηρα (Oliver, 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα φυσιολογικά παιδιά να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ενώ τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να εγγράφονται σε ειδικά σχολεία προκειμένου να λαμβάνουν και τις θεραπείες από εξειδικευμένους επιστήμονες και να αναγκαστούν να προσαρμοστούν αποκτώντας μια μεμονωμένη ταυτότητα (Σταυριανόπουλος, 2008·Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας αντιστρέφει τη διαδικασία, εμβαθύνει στην ανομοιογένεια και μεταστρέφει το ενδιαφέρον στα δυσλειτουργικά προβλήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού (UPIAS, 1975 στο: Finkelstein, 2001·Shakespeare and Watson, 2002·Watson, 2004·Εύτεχος, 2007·Κουτσούπη & Μοσχονησώτη 2002). Μ' αυτό τον τρόπο, τα ειδικά σχολεία φαίνεται όχι μόνο να επιδεικνύουν την προκατάληψη απέναντι στα άτομα αλλά και να παραβαίνουν την αξία των ανθρωπίνων προνομίων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004·Barnes & Thomas, 2006, στο: Καραγιάννη, 2009α· ΕΣΑΜΕΑ, 2005). Κατά συνέπεια, όλοι οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρία θα φοιτούν σε γενικά σχολεία ώστε να επωφελούνται από τους άλλους, να επιβεβαιώνονται και να κάνουν τις προτιμήσεις τους καθώς επίσης και να αποκτήσουν μια συλλογική ταυτότητα (Oliver, 1996) με απώτερο στόχο την σχολική αλλά και την αναδυόμενη σε βάθος χρόνου κοινωνική ενσωμάτωση (Δαφέρμος, 2002·Finkelstein, 2007·Κουτσούπη & Μοσχονησιώτη 2002), με τη προϋπόθεση της ανασύνταξης και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εξισορροπηθούν οι κοινότητες διαδοχικές εκτυλίξεις και να εκπληρωθεί αφενός το δικαίωμα του δημοκρατικού πολιτεύματος και αφετέρου της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής (Κουτάντος, 2010).

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση των σταθμισμένων και μη τεστ.**

Είναι κοινά παραδεκτό πως στα ξεχωριστά στυλ εκτίμησης απονέμονται ευδιάκριτες τελετουργίες που διατυπώνουν ανόμοιες μεθοδολογίες της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004). Ειδικότερα, η εκτίμηση του μαθητή διαχωρίζεται σε *τυπική ή επίσημη* (τεστ), όταν διεξάγεται σε προκαθορισμένο χρόνο και σε *άτυπη* (πληροφορίες γονέων, παρατήρηση, ανάλυση έργου), όταν πραγματοποιείται καθημερινά μέσω της παρατήρησης και των σημειώσεων (Airasian, 1991·Μανρομμatis, 1995, 2006). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με το διδακτικό έργο (Παπακωνσταντίνου, 1993) και η εκπαιδευτική αποτίμηση είναι ωφέλιμο να έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση του προγράμματος και την εξατομίκευση της διδασκαλίας ώστε να βελτιωθεί η επίδοση στο σχολείο (Παπαναούμ,

1985·Porpham, 1988· Δημητρόπουλος, 1981<sup>α</sup>, 1989·Κασσωτάκης, 2013). Μ' αυτόν τον τρόπο επωφελούνται όλα τα άτομα ενός σχολικού οργανισμού και στις ολόπλευρες μορφώσεις τους (Boston, 2002). Ωστόσο, η διαγνωστική εκτίμηση θεσπίζεται ως ένα μεθοδικό σύστημα συσσώρευσης πληροφοριών αποσκοπώντας στην ανίχνευση, στη διαπίστωση, στον καθορισμό υπόστασης δυσκολιών και στην αποφασιστικότητα σχετικά με την παρέμβαση του μαθητή (Παντελιάδου, 2000). Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής, εναλλασσόμενη με τη διδασκαλία, εξελίξιμη, προσαρμόσιμη, ευέλικτη, μετρήσιμη και μεθοδολογική με πρωταγωνιστή το ίδιο το άτομο και έπειτα τις δεξιότητες του (Δημητρόπουλος, 1989· Ζαβλάνος, 2003).

### **Κατασκευή άτυπου τεστ αξιολόγησης για την ανάγνωση.**

Το συγκεκριμένο τεστ αξιολόγησης δομήθηκε και ερμηνεύτηκε βάσει του ψυχογλωσσολογικού μοντέλου, του ΠΛΑΣΗ (Βογινδρούκας & Χελάς, 2014) και του ψυχομετρικού εργαλείου ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ (Μουζάκη και συν., 2017).

### **Χορήγηση άτυπου τεστ αξιολόγησης για την ανάγνωση.**

Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε σε ένα παιδί 5,8 ετών κατά τη σχολική του εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο έπειτα από αίτημα των κηδεμόνων και της νηπιαγωγού εξαιτίας της εμφάνισης πιθανών ενδείξεων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κατά την αρχική του αξιολόγηση. Επιβάλλεται να τονιστεί το γεγονός ότι ο μαθητής αξιολογήθηκε μόνο στις δοκιμασίες για την διαδικασία των προαναγνωστικών ικανοτήτων.

Η αξιολόγηση διήρκεσε 3 ημέρες (3 55λεπτα) με την παρουσία των γονέων και της νηπιαγωγού, οι οποίοι συνόδευαν το παιδί προς την αίθουσα αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε σ' ένα άσπρο τετράγωνο δωμάτιο (3χ3χ3) με ένα μεγάλο παράθυρο, ένα ρολόι τοίχου και μια μεγάλη ντουλάπα. Αρχικά το παιδί επέλεγε το παιχνίδι της επιλογής του (δυνατότητα επιλογής παιχνιδιού πριν εισέλθει στο χώρο) και στη συνέχεια ο θεραπευτής ξεκινούσε τη χορήγηση των δοκιμασιών μέσω του παιχνιδιού (π.χ. την πρώτη φορά το παιδί επέλεξε 3 αυτοκινητάκια οπότε ο θεραπευτής ξεκίνησε με την αξιολόγηση των χρωμάτων βάσει του συγκεκριμένου παιχνιδιού). Ταυτόχρονα, ανάμεσα στις δοκιμασίες δίνονταν μικρά διαλείμματα παιχνιδιού ενώ ο θεραπευτής σημείωνε τη φόρμα καταγραφής. Τέλος, να τονιστεί ότι οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ανάλογα με την επιλογή του παιχνιδιού καθώς ο θεραπευτής επιθυμούσε αφενός τη σύνδεση των δοκιμασιών με το αντικείμενο του παιδιού ώστε να διατηρείται η προσοχή και το ενδιαφέρον του και αφετέρου να δίνει την εντύπωση στο παιδί ότι αυτό έχει την πρωτοβουλία.

### **Συγγραφή αναφοράς αξιολόγησης – Αποτελέσματα βάσει άτυπου εργαλείου.**

Ο Α. ηλικίας 5 ετών και 8 μηνών εξετάστηκε στις 5, 6 και 7 Φεβρουαρίου, 2018. Από τη μαθησιακή εκτίμηση προκύπτει ότι παρουσιάζει δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση-έκφραση και κατά συνέπεια στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των γλωσσικών και μαθησιακών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε ένα άτυπο τεστ βάσει του ψυχογλωσσολογικού μοντέλου, του Πλάση (Βογινδρούκας & Χελάς, 2014) και του ψυχομετρικού εργαλείου ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ (Μουζάκη & συν., 2017) προκειμένου να διαπιστωθούν οι δυσκολίες του μαθητή στις προαναγνωστικές δεξιότητες.

Από τις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν διαπιστώνεται ότι ο Α. παρουσιάζει δυσκολία στην ακουστική αντίληψη των φωνημάτων (β-δ, φ-θ π.χ. βέντρο αντί δέντρο, φάλασσα αντί θάλασσα) και στο συντονισμό της αδρής και λεπτής κίνησης.

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι υστερεί από τους συνομηλίκους του στην κατανόηση λέξεων (0/4 τραπέζι-αυτό που τρώμε, μήλο- ένα μήλο την ημέρα, μπλούζα-αυτό που φορά, σφυρί χτυπά ταν ταν), φράσεων(3/10) και προτάσεων (2/10), στη σειροθέτηση (0/5) και διήγηση μικρής ιστορίας (δεν χρησιμοποιεί συνδεδετικές λέξεις, χρονική διαδοχή και δεν αναφέρεται σε εισαγωγή αφήγησης, αναφορά και επίλυση προβλήματος, αποτέλεσμα-συμπέρασμα, ακρίβεια αφήγησης, καταλληλότητα και ποιότητα λεξιλογίου, η περιγραφή περιορίστηκε σε: ένας άντας, μια γάτα, ένα βέντο), και αναδιήγησης παραμυθιών (ανέφερε: ο Θλάθι, ο λύκος, οι γάτες, δεν γίνεται χρήση συνδεδετικών λέξεων και χρονικής διαδοχής, παραλείπονται εισαγωγή αφήγησης, αναφορά και επίλυση προβλήματος, αποτέλεσμα-συμπέρασμα, ακρίβεια αφήγησης και ποιότητα λεξιλογίου), στην επανάληψη φωνημάτων (6/10, β-δ, φ-θ), συλλαβών (6/10 β-α-δα φ-θ-θη φη δι-βι), λέξεων [7/10 υψηλής συχνότητας (κρεδάτι κλειβί τηλέθωνο) χαμηλής συχνότητας 4/10 (αεροτατο, λοη, βεινόσαδος, κουδαβάκι, τσουλήφρα, λάστα), υψηλής εικονοποίησης 7/10 (κρεδάτι, κουδαβάκι, τσουλήφρα), χαμηλής εικονοποίησης 3/10 (βημοκατία, πολιτιμός, ονειρέδομαι, στοχοφεσία, πογαμματιμός, ελέχω, επιφυμία)], ψευδολέξεων (7/40, μονοσύλλαβες 4, δισύλλαβες 3), προτάσεων (6/33, μέχρι τη 2<sup>η</sup> πρόταση) και αριθμών (9/39, μόνο 2 ψηφία), στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων (6/33), στο διαχωρισμό λέξεων-ψευδολέξεων (2/10), στην ακολουθία των ημερών (2/29), των μηνών (0/40) και γενικότερα των χωροχρονικών εννοιών (δεξί αριστερό 0/12 αριστερόχειρας), στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των λέξεων (1/16), στην κρίση της ομοιοκαταληξίας (2/10), τονισμού (2/10 δισυλ. & προτάσεις 0/10), γραμματικής (2/10), σύνταξης(2/10) καθώς και στην εύρεση (2/10, με βοήθεια και δεν περιέγραφε τη λέξη αλλά την έλεγε) και κατονομασία λέξεων (δισύλλαβες 7/8 θάκος, τρισυλ 6/8 σταθύλι, καρότο-λαχανικό, πολυσυλ 2/8 ποβήλατο, οδοντόβουρτσα-βούρτσα, γλειθίζουρι, θασολάκια, πατακάκια).

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι κατά τη διάρκεια της εξέτασης ήταν συνεργάσιμος και με πολύ μεγάλη επίγνωση των δυσκολιών του, γεγονός που τον οδηγεί συχνά στη αποφυγή των

γλωσσικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επίσης οι παραπάνω δυσκολίες επηρεάζουν την κοινωνική συνδιαλλαγή περιορίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη μάθηση από την κοινωνική εμπλοκή και εμπειρία.

Προτείνεται:

1. Ακουσολογικός έλεγχος.
2. Εξέταση από οφθαλμίατρο και οπτομέτρηση.
3. Εκτίμηση από ψυχολόγο και υπολογισμός Δ.Ν. βάσει WISC.
4. Λογοθεραπευτική, φυσιοθεραπευτική και εργοθεραπευτική εκτίμηση.
5. Παρακολούθηση από τη νηπιαγωγό της τάξης και ενημέρωση της οικογένειας.
6. Επανεξέταση στο τέλος της χρονιάς.

### **Προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας για παιδιά με Ε.Ε.Α. στην ανάγνωση.**

Κατά κοινή ομολογία υποστηρίζεται ότι η αποκατάσταση των Μ.Δ. μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Με αφετηρία τη θέση αυτή η πατροπαράδοτη εκπαίδευση βασίζεται στη χορήγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων (Πολυχρονοπούλου, 2001· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Χρηστάκης, 2006) και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αντίθετα στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται το πολυεπίπεδο μοντέλο Ανταπόκριση στη διδασκαλία (Batsche et al., 2005) πριν από κάθε παραπομπή του παιδιού (Πολυχρόνη, 2011) ενώ στη Βρετανία εφαρμόζεται το μοντέλο Τρία Κύματα Παρέμβασης (Three Waves of Provision) (Rose, 2009) έπειτα από εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πολυχρόνη, 2011). Συνοψίζοντας μπορεί να επισημανθεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξατομίκευση της διδασκαλίας (Πόρποδας, 2003· Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα μνημονικά βοηθήματα προκειμένου να ενισχυθούν η ανακωδικοποίηση, η τροποποίηση και η επεξεργασία της πληροφορίας των γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με Μ.Δ. (Carney, Levin & Levin, 1993 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αναλυτικότερα τα βοηθήματα μνήμης περιλαμβάνουν μεθόδους και τεχνικές όπως οι ρίμες, τα κεντρικά σημεία, τα αρκτικόλεξα ή ακροστιχίδες, οι σχετικότητες, οι φανταστικές μορφές, οι οπτικοαπεικονίσεις και οι ομαδοποιήσεις. Επίσης, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην οργάνωση (Bender, 2004) που επιδρά τόσο στο μηχανισμό της μνήμης και της προσοχής αλλά και σε ζητήματα ελέγχου χρονικού διαστήματος και της επιδεξιότητας μελέτης προτείνονται η ανάλυση έργου, η υποδειγματική διδασκαλία, η αναλυτική μεταγνωστική γνώση, η ομαδική ή ατομική πρακτική (Meltzer και συν., 1996 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), η γνωστική – νοηματική χαρτογράφηση και η χρήση συστημάτων ή τεχνικών μελέτης (Ogle, 1986 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).



Επιτακτική προβάλλει η ανάγκη της άμεσης δραστηριοποίησης στη διεύρυνση της φωνολογικής επίγνωσης που συμβάλει στην ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002· Stanovich, 1988). Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι διδασκαλίας για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας περιλαμβάνουν τη μέθοδο Montessori, τη μέθοδο Elkonin (1973) και το θεατρικό παιχνίδι ή κουκλοθέατρο (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Επιπρόσθετα, σχετικά με τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση προτείνονται η επανάληψη (ανάγνωση με ηχώ, ανάγνωση μέσω συνεργασίας), οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι (επίψαυση των γραμμάτων, σχεδιασμός και άρθρωση φωνών, ανάπτυξη συλλαβικού και λεξικού επιπέδου) και η αναγνωστική επιτυχία (φωνημική ανάλυση, ανάλυση και αναγνώριση των λέξεων μέσω της οπτικής οδού ενώ για τη βελτίωση της κατανόησης συστήνεται η προσαύξηση των εννοιών, η επαναληψιμότητα και η ανακτημένη ανάγνωση συμμαχικά με τις τεχνικές της γνώσης και της μεταγνώσης που αναφέρονται παραπάνω, συνυπολογίζοντας την αυτορρύθμιση και την γραμματική ιστορία (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008). Τέλος, επιβάλλεται να σημειωθεί ότι τα παιδιά με Μ.Δ. δεν διακατέχονται από ισχυρά κίνητρα με αποτέλεσμα να διακρίνονται από μαθημένη αβοηθησία (Sideridis, 2005).

### Επίλογος

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σύγχρονο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιδεχτεί ριζικές αλλαγές, αποκλιμακώνοντας τις διαδικασίες και να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο για όλους, αποδεικνύοντας τον αλληλέγγυο χαρακτήρα και θέτοντας σε εφαρμογή ένα πολυδιάστατο και κοινό τρόπο αξιολόγησης (Βλάχος, 2008). Ειδικότερα, είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί ένα υπόδειγμα οργάνωσης κάθε σχολικού οργανισμού, όπου θα επιτάσσουν ένα ομοιόμορφο πρόγραμμα ιδανικών και ένα πανομοιότυπο συμβόλαιο για την αποκατάσταση των ανθρώπων με έλλειψη σωματικής αρτιότητας, στο πλαίσιο του γενικότερου συμβολαίου του σχολείου, η οποία θα αντικατοπτρίζει τους περιορισμούς των παιδαγωγών και ταυτόχρονα των εκπαιδευόμενων με Μ.Δ. (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998). Ακόμα, θα πρέπει να κατοχυρωθεί η είσοδος όλων των ατόμων στη μαθητική διαδικασία, με εξατομικευμένες εκπαιδεύσεις και ενίσχυση της μετεκπαίδευσης των παιδαγωγών (Βλάχος, 2008) με τη προϋπόθεση ότι τα προγράμματα αυτά απαιτείται να προσαρμόζονται στα θέλω του κάθε εκπαιδευόμενου, με τεχνικές διδασκαλίας εστιασμένες στο μαθητή, συνδιαλεκτική αποκατάσταση και προώθηση του εκσυγχρονισμού (Αραμπατζή, 2009). Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεικνύονται αποτελεσματικοί και κατάλληλοι με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θετικού κλίματος για την ενταξιακή πολιτική, την εξάλειψη ιδιοσυγκρασιακών αντιλήψεων, την υποστήλωση της ετερότητας και την αποδοχή της ομοιογενούς εκπαίδευσης καθώς και την κατοχή εξειδικευμένων πτυχίων που θα τους παραχωρήσει τόσο το δικαίωμα της υλοποίησης προγραμμάτων ενσωμάτωσης όσο και της συνέργειας με όλους τους φορείς που περιπλέκονται στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Α. (2009) *Κοινωνική ανάπτυξη και στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Μια μελέτη κοινωνικών παραμέτρων και στάσεων μαθητών δημοτικού σχολείου σε τμήματα ένταξης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.
- Βλάχος, Φ. (2008) *Προκλητά δυναμικά στη βρεφική και νηπιακή ηλικία: Η συμβολή τους στην ανίχνευση της αναπτυξιακής δυσλεξίας*, *Εγκέφαλος*, 45, 106-166.
- Βογινδρούκας, Ι. & Χελάς, Ε. (2014) *Πρωτόκολλο Λογοπεδικής Αξιολόγησης Σχολικής Ηλικίας (ΠΛΑΣΗ)*. Θεσσαλονίκη.
- Βруниώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσοφίδης, Κ. (2008) *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δαφέρμος, Μ. (2002) *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1981<sup>α</sup>) *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α. (2005) *ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ: Το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων*. Αθήνα.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Εγχειρίδιο εκπαιδευμένου.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Διδακτική και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) *Η αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο: Α., Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄ Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55- 68.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ) *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών*. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 43-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) *Οι ανάπηροι και οι εκπαιδευσή τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Καραγιάννη, Γ. (2009) *Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση: M. Oliver: Αναπηρία και σπουδές περί αναπηρίας*, Καραγιάννη, Γ. (Επιμ.), Μπεκερίδου, Θ. (Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013) *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1997) *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κουτάντος, Δ. (2000) *Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 65-85.
- Κουτάντος, Δ. (2010) *Παιδαγωγική Θεώρηση*. Στο: Ν., Καπούσι, Π., Κουρλέτη & Μ., Φονιά «*Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εργοδοτών για τους ανάπηρους στο Δήμο Ηρακλείου*», Ηράκλειο.
- Κουτσούπη, Α. & Μοσχωνησιώτη, Χ. (2002) «*Αναπηρία: κοινωνική συμμετοχή ατόμων με κινητική αναπηρία. Μύθος ή Πραγματικότητα*»; Πτυχιακή Εργασία. Ηράκλειο Κρήτης.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008) *Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου*, Περιοδικό Αυτονομία.
- Λεπίδα, Σ. (2003) «*Η στάση των Ευρωπαίων πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία*». Αθήνα.
- Ματσαγούρας, Η. (2004) *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαιωάννου, Σ. (2017) *Το «ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ», μια καινοτόμα τεχνολογική εφαρμογή για τη σταθμισμένη γλωσσική αξιολόγηση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που ανιχνεύει τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο*. Αθήνα.
- Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ. Α' /2-10-2008) «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».
- Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008) *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τί και γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Γράφημα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-υλικό στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο: Τάνταρος, Σ. (Επιμ.) *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 19-47). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου Κ. (2006) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003) *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σταυριανόπουλος, Σ. (2008) *Ο κυρίαρχος ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της στάσης της Ελληνικής κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρίες*.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010) *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Airasian, P. W. (1991) *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367-389. In: Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008) *Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*, International Journal of Inclusive Education, 12(2), 201-219.

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J., Grimes, J., Kovaleski J. & Prasse, D. (2005) *Response to intervention policy considerations and implementation*. Reston, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008) *Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Bender, W. N. (2004) *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*, (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Boston, C. (2002) *The concept of formative assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 8, No 9.
- Finkelstein, V. (2001) *The social model of disability repossessed*. Manchester Coalition of Disabled People.
- Finkelstein, V. (2007) *The Social Model of Disability and the Disability Movement*.
- Howe, K. (1996) *Educational ethics, social justice and children with disabilities*. In: C. Christensen & F. Rizvi (Ed) *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 46-62). Berkshire: Open University Press.
- Mavrommatis, I. (1995) *Classroom assessment in greek primary school. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. School of education*. U.K: University of Bristol.
- Oliver, M. (1990) *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- Oliver, M. (1996) *Understanding disability-from theory to practice*. London: Macmillan Press.
- Oliver, M. (2009) *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Padeliadu, S. (1996) *The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs*, Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.
- Popham, W. J. (1988) *Educational evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rentzou, K. (2011) *Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres*. *International journal of early years' education*, 19(2), 163-177.
- Rose, J. (2009) *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: Department for Children, Schools and Families.

- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002) *The social model of disability: an outdated ideology*, Research in Social Science and Disability, Vol. 2, pp. 9-28.
- Sideridis, G. D. (2005) *Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory*, Journal of Educational Psychology, 97, 366-375.
- Stanovich, K. (1988) *The dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable- difference model*, Journal of Learning Disabilities, 21, 590-604.
- Thomas, D. & Woods, H. (2008) *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Watson, N. (2004) *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) *Greek teachers' belief systems about disability and Inclusive Education*, International Journal of Inclusive Education, 10 (4-5), 379-394.

## **Αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών για μαθητές με συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα**

*Καλύβα Αικατερίνη Π.Ε.70, ΚΕΣΥ Κορινθίας*

### **Περίληψη**

Η συνεχή αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα, από τη μια μονοπωλούν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου της σχολικής ζωής και από την άλλη δημιουργείται αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η αρμονική συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Η αξιοποίηση της Κοινωνικής Ιστορίας συμβάλλει θετικά στην κοινωνική κατανόηση, αποσαφήνιση μιας κοινωνικής κατάστασης, συναισθήματος, έννοιας, στην επικοινωνιακή και συναισθηματική αλληλεπίδραση. Παράλληλα, καθοδηγεί το μαθητή σε μια συγκεκριμένη αναμενόμενη συμπεριφορά με ένα καθησυχαστικό και απλό τρόπο. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη παρέμβαση διδασκαλίας, προσαρμοσμένη στο μαθησιακό προφίλ, στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού, ή μιας μικρής ομάδας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κοινωνική Ιστορία, κοινωνικές δεξιότητες

### **Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με έρευνες στις ΗΠΑ (U.S. Department of Education, 2009) παρουσιάζεται αύξηση της ψυχοφαρμακευτικής παρέμβασης σε παιδιά (ιδιαίτερα προσχολικής ηλικίας) λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως είναι η υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, εκδηλώσεις άγχους, κοινωνικής φοβίας, επιθετικότητας και γενικότερα κοινωνικά, συναισθηματικά ελλείμματα. Τέτοιου είδους ελλείμματα μπορεί να εμφανίζουν μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, νοητικά ελλείμματα ή αναπηρία, πολιτισμικές και κοινωνικές μειονεξίες ή άλλου είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών, είναι η έλλειψη κοινωνικής επάρκειας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους ή τους εκπαιδευτικούς τους (Kauffman, 2009). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που περιγράφονται από τους Kalyva & Agaliotis (2009), είναι, είτε ως έλλειμμα στην απόκτηση της δεξιότητας, ή έλλειμμα στο τρόπο εκδήλωσης. Οι μαθητές, που δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, παρουσιάζουν μειωμένες ή αρνητικές, μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις, έντονες εκδηλώσεις θυμού, επιθετικότητας με συνομηλίκους ή ενηλίκους, περιορισμένη ακαδημαϊκή πρόοδο (Meier et al., 2006; Kalyva & Agaliotis, 2009) ή και τελικά εγκατάλειψη της σχολικής ζωής με επακόλουθη αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά. Η συνεχή αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα (U.S.-Department of Education, 2009; Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008) λόγω των κοινωνικών και συναισθηματικών ελλειμμάτων ενισχύει την άποψη για διεύρυνση των αναλυτικών προγραμμάτων των

τάξεων με προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η σημερινή ελληνική σχολική κοινότητα βιώνει αλλαγές στη μαθητική της σύσταση λόγω των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών, εθνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, τεχνολογικών αλλαγών. Οι αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού δυναμικού λόγω των ευρύτερων αλλαγών επιφέρει και αλλαγές στην καθημερινή σχολική ζωή, η οποία μονοπωλείται, συχνά, από προβλήματα συμπεριφοράς, συγκρούσεις, έντονου θυμού και σωματικής ή λεκτικής επιθετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού παρεμβάσεων για ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τόσο με παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, όσο και σε συνδυασμό με τις ψηφιακά μέσα (Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008) και άλλων εναλλακτικών, διαφοροποιημένων, τεχνικών και μέσων. Τα προβλήματα συμπεριφοράς, από την μια, κυριαρχούν σε ένα σημαντικό μέρος του χρόνου της σχολικής ζωής και από την άλλη δημιουργείται ένα αρνητικό ψυχολογικό κλίμα, που εμποδίζει την αρμονική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας και την ακαδημαϊκή της πρόοδο στο σύνολό της.

#### Μαθητές με κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα

Οι μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα εκδηλώνουν διαβαθμισμένες συμπεριφορές θυμού, εχθρότητας και επιθετικότητας (Μπεζεβέγκης κ.ά. 2008). Ενδέχεται, η συμπεριφορά τους να ποικίλει από μια απλή ενόχληση και οργή, έως μια έντονη λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, όπως έντονες συγκρούσεις με συνομηλίκους, συναισθηματικές εκρήξεις φόβου, ανησυχίας, ανυπομονησίας, παρορμητικότητας, ή και αυτοτραυματισμούς. Αντιμετωπίζουν, από μικρές έως σημαντικές δυσκολίες να αναπτύξουν φιλίες και να είναι αποδεκτοί στις παρέες και γι' αυτό, συνήθως, βιώνουν, αδιαφορία από τους άλλους, την απομόνωση, την αποτυχία για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, την άρνηση για συμβιβασμούς και ένταξη στους κανόνες της τάξης ή της σχολικής κοινότητας. και συνεπώς, απαιτείται μια εκτεταμένη διδακτική παρέμβαση για να βελτιωθεί η κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Σημαντικός αριθμός των μαθητών με εμφανή «μαθησιακή δυσκολία», ελλειμματική, κοινωνική-συναισθηματική επεξεργασία πληροφοριών και συμπεριφοριστικών δυσκολιών, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα των επιθετικών συμπεριφορών, παράλληλα χαμηλότερα επίπεδα των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και έχουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, απουσιάζουν συχνά, ώστε να είναι πιθανή μια ενδεχόμενη μελλοντική παραβατικότητα (Kalyva & Agaliotis, 2009; Bauminger et al., 2008)

#### Στρατηγικές και μέσα που αξιοποιούνται για ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Υπάρχουν ποικίλες στρατηγικές για διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως οι Κοινωνικές Ιστορίες (Agosta et al., 2004), οι στρατηγικές διαμεσολάβησης συνομηλίκων, μίμηση προτύπου μέσω βίντεο (Paterson & Arco, 2007), γνωστικές συμπεριφοριστικές πρακτικές, διδασκαλία βασικών αντιδράσεων συμπεριφορών



(Wilhite & Bullock 2012), η στρατηγική της δημιουργίας των «δυναμικών καρτών» σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Keeling et al., 2003).

Η επιτυχία της παρέμβασης για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με απλές ή σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες εξαρτάται, τόσο από τις στρατηγικές που θα αξιοποιηθούν, όσο και από τον κατάλληλο συνδυασμό αυτών. Για να είναι αποδοτικότερη η παρέμβαση πρέπει να αξιοποιεί ποικίλους τρόπους μάθησης, αυθεντικά περιβάλλοντα-πλαίσια μάθησης, σχεδιασμοί με τη θετική διαμεσολάβηση συμμαθητή (More, 2012; Benish & Bramlett, 2011). Συνεπώς, ο σχεδιαστής μιας παρέμβασης θα πρέπει, αρχικά, να λαμβάνει υπόψη του τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Συμπληρωματικά, απαιτείται να δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, μεταξύ των μελών της τάξης. Σημαντική είναι η αξιοποίηση των συμμαθητών (More, 2012), ως πρότυπο μίμησης για τη διδασκαλία μιας δραστηριότητας. Η αξιοποίηση του συμμαθητή ή άλλων ευέλικτων ομάδων παιδιών - συνομηλίκων είναι μια συνεργατική πρακτική, που βοηθά στη βελτίωση λεκτικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να ενισχυθεί η αυτόνομη συμπεριφορά των ατόμων.

Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της παρέμβασης αποτελεί η ενεργή εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή (Schreiber, 2011). Οι ενήλικες - γονείς θα πρέπει να υποστηρίζουν το μαθητή-παιδί, όσο χρειάζεται, αλλά σταδιακά, θα πρέπει να «αποσβήνονται» οι βοήθειες και οι οδηγίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

### **Κοινωνικές Ιστορίες**

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αναπτύχθηκαν, αρχικά, από την Carol Gray για να βελτιώσει την κοινωνική κατανόηση, επικοινωνιακή και συναισθηματική αλληλεπίδραση των παιδιών που παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μικρές ιστορίες σχεδιασμένες κατάλληλα να πληροφορήσουν, να συμβουλέψουν σε κοινωνικές καταστάσεις αξιοποιώντας κοινωνικά περιστατικά από τη προσωπική ζωή του ατόμου, στο οποίο γίνεται η παρέμβαση, παρουσιάζοντας αυτή τη κατάσταση «οπτικά», είτε με εικόνες, είτε με κόμικς. Σύμφωνα με τις Gray και Garand (1993), για την επιτυχία της Κοινωνικής Ιστορίας, είναι πολύ σημαντικό να σχεδιάζεται και να δημιουργείται λαμβάνοντας υπόψη τη προσωπικότητα του παιδιού, το προφίλ μάθησής τους, τα ενδιαφέροντά του, ώστε να ικανοποιεί απόλυτα τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Κύριος στόχος της Κοινωνικής Ιστορίας είναι η αποσαφήνιση μιας κοινωνικής κατάστασης, συναισθήματος, έννοιας και σύμφωνα με την Gray και Garand (1993), η Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που περιγράφει με ακρίβεια μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, μια δεξιότητα. Από την μια παρουσιάζει περιγραφικές πληροφορίες για κάτι και από την άλλη καθοδηγεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη αναμενόμενη συμπεριφορά με ένα καθησυχαστικό και

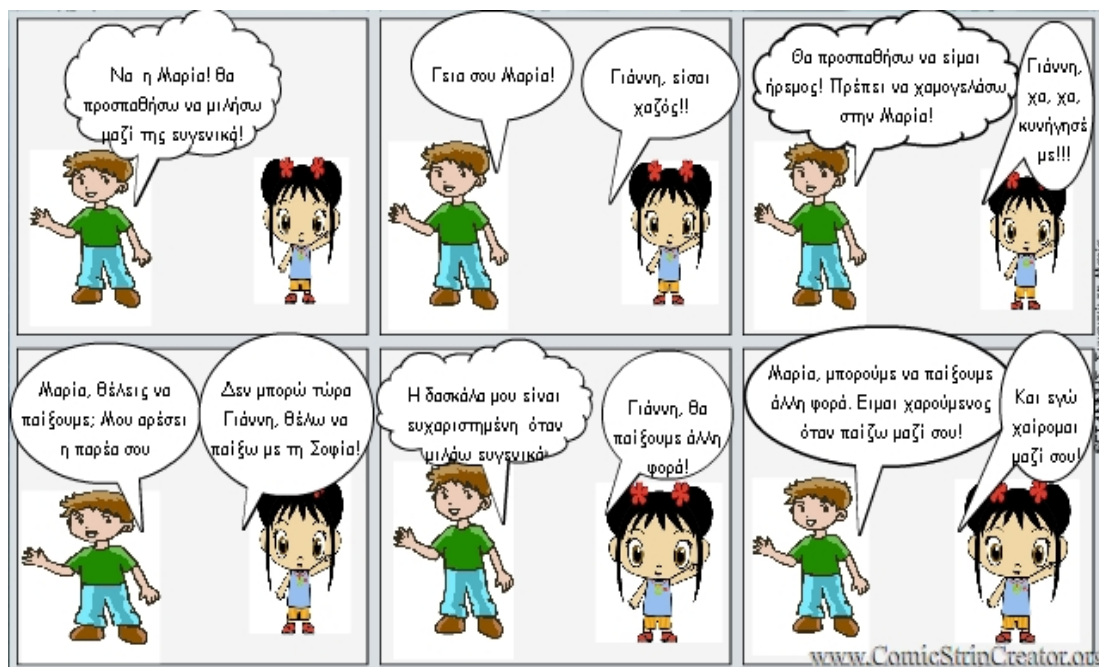
απλό τρόπο (Gray, 1994). Συνήθως, οι πληροφορίες είναι απλοϊκές για τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, όμως βοηθούν, εξίσου και τους δύο, να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα τα άτομα με κοινωνικά ελλείμματα. Οι Κοινωνικές Ιστορίες συστήνονται και για μια ποικιλία άλλων παρεμβάσεων, όπως τη διδασκαλία νέων συνηθειών (ρουτίνες) μάθησης, εκδήλωσης «θετικών συμπεριφορών», αναγνώρισης, διαχείρισης εκδήλωσης συναισθημάτων, την εξάλειψη προβληματικών καταστάσεων, όπως αυτοτραυματισμούς, εκνευρισμούς, θυμό, νευράκια τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Επίσης, έχουν αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία κατάλληλων κοινωνικών επικοινωνιακών συμπεριφορών, όπως βελτίωση-αύξηση της προσοχής, ανάληψη πρωτοβουλιών, κοινωνικό και ανεξάρτητο παιχνίδι, μείωση ηχολαλίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε ομάδα παιδιών (Quirmbach et al., 2009). Τα τελευταία χρόνια, οι «κοινωνικές ιστορίες» αξιοποιούνται και σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Kalyva & Agaliotis (2009), σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή και ενήλικες, με οπτικά, ακουστικά, μουσικά βοηθήματα και άλλα (Schreiber, 2011). Επίσης, οι «κοινωνικές ιστορίες» αξιοποιήθηκαν με θετικά αποτελέσματα και σε προσχολικούς μαθητές κανονικής ανάπτυξης για ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και ελάττωση, μείωση του θυμού τους (Benish & Bramlett, 2011).

#### Στάδια ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Ιστορίας

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας Κοινωνικής Ιστορίας έχει μια προκαθορισμένη πορεία και περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τον «ακριβή προσδιορισμό του θέματος», όπως προετοιμασία για ένα γεγονός, αποσαφήνιση συναισθημάτων, κοινωνικών καταστάσεων. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την «συλλογή πληροφοριών» για τα άτομα, τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης συμπεριφοράς τους, τις δεξιότητες και ανάγκες τους καθώς και οι επιθυμίες τους. Αυτό το στάδιο αξιοποιεί την παρατήρηση και τη συνέντευξη με τα εμπλεκόμενα και μη άτομα. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την «γραφή της Κοινωνικής Ιστορίας», η οποία είναι σύντομη και απλά διατυπωμένη, με λεξιλόγιο που να ανταποκρίνεται στην ηλικία του παιδιού. Πρέπει να είναι γραμμένη στο πρώτο ή τρίτο πρόσωπο, να είναι διατυπωμένη με θετική γλώσσα, με ακρίβεια στην έκφραση και προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα, ανάγκες του παιδιού καθώς στο στυλ-προφίλ μάθησης. Οι προτάσεις πρέπει να είναι α) περιγραφικές, που περιγράφουν ρεαλιστικά τη «ραχοκοκαλιά» της ιστορίας, το που, πότε, τι, ποιος, γιατί και οτιδήποτε χρειάζεται για να αποσαφηνίσει την κατάσταση όπως: «μερικές φορές τα παιδιά με κοιτάζουν...» β) προτάσεις προοπτικής, που περιγράφουν εσωτερικές σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες όπως: «αυτός χαίρεται όταν εγώ χαμογελάω». γ) καθοδηγητικές προτάσεις, που υποδεικνύουν τις κατάλληλες συμπεριφορές με θετική διατύπωση σε μια δεδομένη κατάσταση όπως: «θα προσπαθήσω...». δ) προτάσεις επιβεβαίωσης, που περιγράφουν μια αποδεκτή άποψη ή αξία μιας κοινότητας ή ομάδας, ενισχύουν την έννοια των προηγούμενων της ιστορίας όπως: «είναι πολύ καλό να χαμογελάς όταν...», ε) προτάσεις συνεργασίας, που περιγράφουν, το «τι συνήθως κάνουν οι άλλοι όταν υπάρχει ένα πρόβλημα», όπως: «όταν σου λέει «όχι» η φίλη σου μπορείς να κάνεις

παρέα με την...», στ) προτάσεις ελέγχου, που γράφονται συνήθως από το ίδιο το παιδί και συνήθως περιγράφουν στρατηγικές για να επιλύσει προβληματικές καταστάσεις όπως: «όταν φοβάμαι μπορώ να ζητήσω βοήθεια...». Οι Κοινωνικές Ιστορίες γράφονται περισσότερο για να περιγράψουν παρά να κατευθύνουν και γι' αυτό η αναλογία θα πρέπει να είναι 0-1 καθοδηγητικές ή ελέγχου, προς 2-5 περιγραφικές ή προοπτικές (Gray & Gerand, 1993). Ακολουθεί παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας με τίτλο «Συναντώ τη Μαρία», με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής κοινωνικής συμπεριφοράς και διαχείρισης συναισθήματος του μαθητή, Γιάννη, κατά τη διάρκεια της κοινωνικής του επαφής με τη συμμαθήτριά του. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζεται ενδεικτικά με κόμικς στο comic strip creator.

«Μερικές φορές βλέπω την Μαρία. (περιγραφική) Θα προσπαθήσω να μιλήσω ευγενικά στην Μαρία. (καθοδηγητική) Θα χαιρετήσω την Μαρία ευγενικά «Γεια σου, Μαρία». (καθοδηγητική) Μερικές φορές, η Μαρία με κοροϊδεύει. (περιγραφική) Θα προσπαθήσω να είμαι ήρεμος. (καθοδηγητική) Θα προσπαθήσω να της χαμογελάσω. (καθοδηγητική). Θα την καλέσω να παίξουμε. (καθοδηγητική). Η Μαρία χαίρεται να της μιλάω ευγενικά. (προοπτικής) Η Μαρία απαντάει: «Γεια σου, Γιάννη». (περιγραφική) Μερικές φορές θέλω να παίξω με αυτήν. (περιγραφική) Θα προσπαθήσω να της πω: «Θέλεις να παίξουμε;». (καθοδηγητική) Η Μαρία απαντάει: «Όχι». (περιγραφική) Εγώ χαμογελάω και της λέω: «Δεν πειράζει Μαρία. Θα παίξουμε αργότερα». (καθοδηγητική) Η δασκάλα μου είναι ευχαριστημένη, όταν μιλάω ευγενικά. (προοπτικής) Εγώ φεύγω για να βρω άλλους φίλους (περιγραφική)



Εικόνα 1: Κόμικς για το Γιάννη: Συναντώ τη Μαρία

Σύμφωνα με την Carol Gray, η επιτυχία της Κοινωνικής Ιστορίας φαίνεται μέσα σε δυο βδομάδες από την παρέμβαση και συνήθως, η χρονική διάρκεια της παρέμβασης

ποικίλλει από μια δοκιμή-συνεδρία την ημέρα μέχρι δέκα δοκιμές την ημέρα και από μια βδομάδα μέχρι ένα μήνα.

### **Συμπεράσματα**

Η ανάπτυξη της Κοινωνικής Ιστορίας είναι μια αξιόλογη παρέμβαση, εύκολη στην εφαρμογή της, ανέξοδη, μικρής διάρκειας, με άμεσα αποτελέσματα, και μπορεί εύκολα να επεξεργάζεται κάθε είδους προβληματικής συμπεριφοράς, όσες φορές απαιτείται με ποικίλα μέσα, τεχνικές και στρατηγικές. Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Ιστορίας είναι η εξατομίκευση αυτής στα ενδιαφέροντα, δεξιότητες και τις ανάγκες του ατόμου, στην συγκεκριμένη εξεταζόμενη περίπτωση, γεγονός, έννοια, πρόσωπο, συναίσθημα. Ασφαλώς, τελευταία, οι Κοινωνικές Ιστορίες γράφονται και για ομάδες ατόμων ή τάξεων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά (More, 2012; Kalyva & Agaliotis, 2009; Benish & Bramlett, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες (Benish & Bramlett, 2011; Quirnbach et al., 2009; Kalyva & Agaliotis, 2009), μια καλοσχεδιασμένη παρέμβαση με Κοινωνικές Ιστορίες είναι αποδοτική, καθώς παρουσιάζει ένα ενδεικτικό κοινωνικό μοντέλο για κατάλληλη αποδεκτή, κοινωνική συμπεριφορά. Αξιοποιώντας την ανάλυση έργου, περιγράφει, κομμάτι-κομμάτι, τα βήματα της συμπεριφοράς (ή τη διεργασία της σκέψης και του συναισθήματος), που θα πρέπει να επιτύχει το παιδί. Τα παιδιά που εκτίθενται σε αυτές επωφελούνται από το γραπτό κείμενο που τους υποδεικνύει ακριβώς βήμα-βήμα τις ενέργειες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ίδιων και των άλλων που αλληλεπιδρούν. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα κατά τη διάρκεια της συγγραφής της ιστορίας να εμπλέκονται και τα ίδια τα άτομα, στα οποία απευθύνεται η ιστορία, έτσι ώστε, να αυξάνονται τα κίνητρα συνεργασίας, μάθησης, αποδοτικότητας της παρέμβασης. Ασφαλώς, σημαντική προϋπόθεση είναι η άριστη προετοιμασία του σχεδίου της «κοινωνικής ιστορίας» από τον εκπαιδευτικό, πριν την αναπτύξει, σε συνεργασία με το μαθητή (More, 2012).

Οι μελέτες αποδεικνύουν πως οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να είναι επωφελείς για παιδιά που παρουσιάζουν συναισθηματικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές δυσκολίες και επιπλέον, μπορεί να ωφεληθούν και παιδιά που είναι τυπικής ανάπτυξης. Σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως στην έρευνα Kalyva and Agaliotis (2009) και σε άλλες έρευνες, αποδεικνύουν πως οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι αποδοτικές για μια πλειονότητα περιπτώσεων παιδιών και ηλικιών (Quirnbach et al., 2009).

Επιπλέον, σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της παρέμβασης είναι η δυνατότητα ταυτόχρονου συνδυασμού οπτικών και λεκτικών νύξεων (More, 2012), ένα είδος συνδυασμού με ειδικές «κάρτες» που έχουν εικόνες με μικρές ιστορίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Keeling et al., 2003) ή και με αξιοποίηση ψηφιακών ιστοριών, πολυμέσων, μουσικής (More, 2008), συζητήσεων με κόμικς.

Οι έρευνες δείχνουν πως δεν είναι πάντα απόλυτα εφικτό να απομονωθούν τα θετικά

αποτελέσματα, αποκλειστικά των Κοινωνικών Ιστοριών», μιας και συχνά, εφαρμόζονται σε συνδυασμό με άλλες επιπρόσθετες στρατηγικές, όπως οι φυσικές-λεκτικές νύξεις ή προτροπές, παρέμβαση γνωστού ή και άγνωστου συνομηλίκου, ανατροφοδότηση με βίντεο, μουσική, οπτικές βοήθειες για τα στάδια της δράσης.

Αναφορικά με τα μειονεκτήματα αξιοποίησης των Κοινωνικών Ιστοριών, ενδεχομένως, να μην είναι αποδοτικές σε παιδιά που έχουν βασικές ελλείψεις λεκτικών δεξιοτήτων (Gray & Garand, 1993), ακουστικής και λεκτικής επεξεργασίας, ανεπαρκείς δεξιότητες ανάγνωσης ή γραφής, σημαντικές αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία του σχεδιασμού και δημιουργίας της, να κατανοούν την ιστορία και να έχουν κάποια πρόθεση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Επίσης, κάποιες φορές, θεωρείται, πως μειονεκτεί σε σχέση με άλλες τεχνικές, γιατί, συνήθως, στοχεύει αποκλειστικά σε μια κοινωνική δεξιότητα, για ένα συγκεκριμένο παιδί και για μια κοινωνική περίσταση μιας και επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα και όχι σε άλλες παρόμοιες δεξιότητες και με άλλα άτομα, διαφορετικά από αυτά που αναφέρονται στην ιστορία (Karkhaneh et al., 2010; Quirmbach et al., 2009). Επιπρόσθετα, εμφανίζονται περιορισμένα θετικά αποτελέσματα στη γενίκευση και διατήρηση της νέας συμπεριφοράς, όταν αξιοποιείται μόνη της η Κοινωνική Ιστορία, δίχως αξιοποίηση βίντεο, εικόνας, μουσικής, μιας και παίζει σημαντικό ρόλο, ο συνδυασμός των «μέσων», το «πώς», το «που», «πόσο χρόνο» και από «ποιους» έχει σχεδιαστεί η όλη διαδικασία παρά αποκλειστικά από τις ίδιες τις Κοινωνικές Ιστορίες». Δεν είναι πάντα εύκολο, να διαπιστωθούν τα θετικά της παρέμβασης με Κοινωνικές Ιστορίες σε ένα ρεαλιστικό-αληθινό πλαίσιο δράσης με συνομηλίκους (Kalyva & Agaliotis, 2009). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, τα θετικά της υπερτερούν σε σχέση με τα ελάχιστα μειονεκτήματα αυτού του είδους της παρέμβασης.

### Βιβλιογραφία

- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Teacher researcher partnerships to improve social behaviour through social stories. *Intervention in School & Clinic*, 39(5), 276–287
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1211–1229.
- Benish, M. T., & Bramlett, K. R. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27 (1), 1-17.
- Gray, C. A. (1994). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.

- Gray, C. A. (2004). *Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines*. *Jenison Autism Journal*, 15, 1–26.
- Gray, C. A. (2010). *The new social story book*. Arlington, VA: Future Horizons. (Original work published 1994).
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1–10.
- Gray, C., & White, A.W. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with L.D.? *Research in Developmental Disabilities*, 30 (2009), 192-202.
- Kauffman, J. M. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (9th ed.)*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Keeling, K., Myles, B. S., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the Power Card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 105-111.
- Meier, C. R., Di Perna, J. C. & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29, 409-419.
- More, M. C. (2012). Social Stories™ and Young Children: Strategies for Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 167-174.
- Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behaviour Modification*, 31, 660-681.
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R., & Andrews, S. M. (2009). Social Stories™: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorders using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 299-321.
- Schreiber, C. (2011). Social Skills Interventions for children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- U.S. Department of Education (2009), Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Ανακτήθηκε στις 25-10-2020 από:

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009081>

Wilhite, S. & Bullock M. L (2012). Effects of the why try social skills program on students with emotional and/or behavioural problems in an alternative school, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 175-194.

Μπεζεβέγκης, Η., Νταλλά, Μ., Γκάρη, Α., & Καραδήμας, Χ., Ε. (2008). *Η προσαρμογή στα ελληνικά του ερωτηματολογίου έκφρασης του θυμού ως κατάστασης και ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (STAXI-2)*, *Ψυχολογία* 15 (2), 171-187.

Ο.ΕΠ.ΕΚ, (2008): *Ερευνητικό Πρόγραμμα, Αποκλίνουσες συμπεριφορές-Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 20-11-2020  
[http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk\\_meleth\\_15.doc](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_15.doc)

## Αυτόνομη διαβίωση των ΑΜΕΑ

*Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Τμήματος Ένταξης*

### Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται συστηματικές προσπάθειες κοινωνικής ενσωμάτωσης, ανεξάρτητης διαβίωσης και υποστήριξης των αναπήρων μέσα από την αποϊδρυματοποίηση. Οι προσπάθειες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, προκειμένου να είναι δυνατή η αυτόνομη και ενεργή η διαβίωσή τους εντός του φυσικού περιβάλλοντος κατοικίας τους και της κοινότητάς τους. Παράλληλα, υφίστανται τρεις μορφές ανεξάρτητης διαβίωσης ΑΜΕΑ, η αυτόνομη, η ημιαυτόνομη και η διαβίωση με εντατική παροχή φροντίδας από τρίτους. Μάλιστα, έχουν δημιουργηθεί συγκεκριμένα προγράμματα για την αυτόνομη διαβίωση των ΑΜΕΑ, όπως οι Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης, η δράση του προγράμματος «LIFE» από το Πανεπιστήμιο της Καρολίνας, καθώς και η ίδρυση του Κέντρου Ολοκληρωμένης Κατάρτισης και Ανάπτυξης – CADI. Τέλος, το κράτος πρόνοιας οφείλει να μεριμνήσει τόσο για την στέγαση των ανθρώπων με αναπηρία σε κάποιο ειδικό κέντρο, όσο και για την εκπαίδευση και υποστήριξη από ειδικούς επιστήμονες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αποϊδρυματοποίηση, διαβίωση, ΑΜΕΑ, εκπαίδευση, υποστήριξη.

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια πολλοί μελετητές στον τομέα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών, έχουν επιδείξει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στην μελέτη της αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία. Η αυτόνομη διαβίωση, ως έννοια, έχει αποκτήσει έναν καθολικό χαρακτήρα, διότι το άτομο με αναπηρία παύει να θεωρείται ως μέρος μονάχα μίας οικογένειας, συγκαταλέγεται, ωστόσο, στην ευρύτερη κοινότητα συμπεριλαμβανομένου του σχολείου, της οικογένειας και της γειτονιάς. Γίνεται μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλες πρακτικές, τις οποίες θα ακολουθούν τα άτομα αυτά, έτσι ώστε η αποϊδρυματοποίησή τους να αποτελεί επιλογή τους. Όλα τα παραπάνω θα γίνουν αντικείμενο της παρούσας έρευνας, μέσα από την εστίαση σε παραδείγματα πρακτικών, καθώς και την αντίστοιχη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά τους.

### Το πρόβλημα της ανεξάρτητης διαβίωσης των ΑΜΕΑ

Είναι ευρέως γνωστό ότι για εκατοντάδες χρόνια οι άνθρωποι που είχαν κάποια μορφή αναπηρίας και ιδίως νοητική, συνήθιζαν να ζουν αποκλεισμένοι σε περιβάλλοντα μέσα στα οποία δεν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν συμπεριφορές προσαρμοστικότητας και κοινωνικά αποδεκτές. Εδώ και μερικά χρόνια, όμως, είναι αξιοσημείωτη η ροπή προς την υποστήριξη των αναπήρων και οι προσπάθειες της κοινωνικής τους ένταξης. Αυτά τα οποία επιδιώκονται είναι η αποϊδρυματοποίηση, η ανεξάρτητη διαβίωση και η κοινωνική ενσωμάτωση, στο σημείο που όλα αυτά είναι εφικτά.



Η ανεξάρτητη διαβίωση αφορά την υιοθέτηση της φιλοσοφίας, σύμφωνα με την οποία δίνονται στα άτομα με αναπηρία οι δυνατότητες να επιλέγουν, να ελέγχουν τη ζωή τους, να λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εργάζονται σε αντικείμενα σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, να δημιουργούν δικές τους οικογένειες και να απολαμβάνουν τα κοινά αγαθά και υπηρεσίες γενικότερα (DiGennaro Reed, Strouse, Jenkins et al, 2014).

Αναφορικά με την αποϊδρυματοποίηση, βασικός στόχος είναι να μάθουν να ζουν ανεξάρτητα, ακόμη και εκείνα τα άτομα που έχουν μεγαλώσει αποκλεισμένα σε ιδρύματα ή τους παρέπεμψαν εκεί στην ενήλικη ζωή τους. Το πρόβλημα δηλαδή αντιμετωπίζεται πλέον διαφορετικά, καθώς ζητείται από το σύστημα της κοινωνίας να διαμορφωθεί ανάλογα και να εντάξει τους αναπήρους σε αυτό το σύστημα, χωρίς να απαιτούμε από τα άτομα αυτά τον περιορισμό και την τροποποίηση των αναγκών τους, για να προσαρμοστούν σε αυτό. Θα πρέπει να τροποποιηθούν και να αλλάξουν δηλαδή οι δομές της κοινωνίας και η υφιστάμενη νοοτροπία και όχι κάποια ανάγκη των ατόμων με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2017; Krahn, Walker & De-Araujo, 2015).

### **Αναγκαιότητα και στόχοι της αυτόνομης διαβίωσης των ΑΜΕΑ**

Ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα είναι αυτό που αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να ελέγχει και να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του σε θέματα της καθημερινότητάς του. Οι αποφάσεις αυτές άλλοτε αφορούν απλά θέματα, όπως το καθημερινό φαγητό ή την επιλογή ρούχων, χωρίς να όμως είναι πάντα δεδομένες για τα άτομα με αναπηρία (Thomas & Woods, 2008). Καθολικό είναι επίσης το δικαίωμα που έχει ο κάθε άνθρωπος να εργάζεται, εφόσον η εργασία εντάσσει κοινωνικά το άτομο και αναμφίβολα ένα άτομο με αναπηρία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και γενικότερα την ποιότητα ζωής του (Damianidou, Arthur-Kelly, Lyons & Wehmeyer, 2018; Cocks, Thoresen & Lee, 2015). Παρόλα αυτά, όμως, εφόσον η έννοια της προσωπικής αυτονομίας είναι συχνά συνδεδεμένη με την πνευματική διαύγεια και την σωματική ακεραιότητα και θεωρώντας γεγονός ότι οι άνθρωποι με νοητική ή σωματική αναπηρία δεν θεωρούνται ικανοί να λάβουν τη σωστή λήψη απόφασης, η προσωπική τους αυτονομία, επομένως, δε θεωρείται δεδομένη (Davy, 2015). Η διαμόρφωση των προγραμμάτων ανεξάρτητης διαβίωσης, εντούτοις, έρχεται να αντιμετωπίσει τα ποικίλα εμπόδια που παρεμποδίζουν την άσκηση του δικαιώματος αυτού στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Thomas & Woods, 2008).

Συγκεκριμένα, όλα τα προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία έχουν στόχο να διασφαλίσουν τα δικαιώματά τους ως προς την ελευθερία των επιλογών τους και τον έλεγχο της ζωής τους. Στοχεύουν επίσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, για να είναι όσο περισσότερο δυνατή η αυτόνομη και ενεργή η διαβίωσή τους εντός του φυσικού περιβάλλοντος κατοικίας τους, καθώς και στην κοινωνικότητά τους. Για αυτό το λόγο, συνεπώς, η διαμόρφωσή τους είναι ανάλογη για τα άτομα με αναπηρία, ώστε:

- Να επιτυγχάνεται η εξασφάλιση των συνθηκών υγιεινής, η άνεση και η αίσθηση της ασφάλειας στη διαμονή τους.
- Να υπάρχει σχετική μέριμνα για το υγιεινό και ισορροπημένο πρόγραμμα διατροφής βάσει των οδηγιών του ειδικού διαιτολόγου ή διατροφολόγου, λαμβάνοντας υπόψη τις διατροφικές ανάγκες του κάθε ατόμου με αναπηρία. Η τροφή μπορεί να παρασκευάζεται εντός κατοικίας είτε από το ίδιο το άτομο εφόσον είναι εφικτό, είτε με βοήθεια άλλου ατόμου.
- Να εξασφαλίζεται η χορήγηση ιατροφαρμακευτικής αγωγής και η απαραίτητη ιατρική φροντίδα.
- Να ψυχαγωγούνται κατάλληλα με διάφορα μέσα και τρόπους και να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, ανάλογες των ενδιαφερόντων τους.
- Να επιμορφώνονται και να εκπαιδεύονται συνεχώς για να βελτιώνουν τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητές τους.
- Να έχουν επαφές με άλλα άτομα με αναπηρία που ακολουθούν επίσης προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης.
- Να αναπτύξουν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους και να ωριμάσουν στον κοινωνικό τομέα (Πολυχρονοπούλου, 2017).

### **Μορφές ανεξάρτητης διαβίωσης ΑΜΕΑ**

Βάσει των παρεχόμενων υπηρεσιών μπορούν να διακριθούν τρεις βασικές μορφές ανεξάρτητης διαβίωσης.

- Η αυτόνομη, στην οποία οι ένοικοι αυτοεξυπηρετούνται και έχουν τη δυνατότητα εκπλήρωσης βασικών λειτουργιών.
- Η ημιαυτόνομη, όπου το έμμισθο προσωπικό παρεμβαίνει για να παρέχει βοήθεια και εξυπηρέτηση,
- Η διαβίωση με εντατική παροχή φροντίδας από τρίτους, που λαμβάνει χώρα σε εγκαταστάσεις αποασυλοποίησης σε ιδρύματα (Πολυχρονοπούλου, 2017).

### **Παραδείγματα προγραμμάτων για την αυτόνομη διαβίωση των ΑΜΕΑ**

Οι Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης είναι ένα αριθμός κατοικιών, τα οποία κατέχονται ή μισθώνονται από άτομα με αναπηρία. Ο σχεδιασμός της Υποστηριζόμενης Διαβίωσης στοχεύει στην ενθάρρυνση της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία εντός της κοινότητας, εργαζόμενοι για την εκπλήρωση μακροπρόθεσμων προσωπικών στόχων (Gerhardt & Lainer, 2011). Στην Ελλάδα, την Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (Σ.Υ.Δ.) αποτελεί ένα σύνολο από χώρους που διατίθενται για να κατοικούν μόνοι άτομα με αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχεται το κατάλληλο πλαίσιο οργανωμένης υποστήριξης εκ μέρους κάποιου Φορέα (Αριθμ. Π3β/Φ.ΓΕΝ/Γ.Π.οικ. 3394/2007. Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Στεγών Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Ατόμων με Αναπηρία που χαρακτηρίζονται από νοητική υστέρηση, σελ.1077-1082). Οι Σ.Υ.Δ. είναι κατοικίες που ταξινομούνται ανάλογα του βαθμού αυτονομίας που έχουν οι ένοικοι σε: 1).Σ.Υ.Δ., όπου στεγάζουν 1-6 ενοίκους, οι οποίοι έχουν

ανεπτυγμένους ως μέσους βαθμούς αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης. Οι χώροι στέγασης είναι πολυκατοικίες ή μονοκατοικίες ενώ προσωπικό υποστηρίζει τους ενοίκους για χρονικό διάστημα μικρότερο του 24ώρου ή ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Για την υποστήριξη των ενοίκων συνδράμουν ένα ή περισσότερα μέλη από το προσωπικό, τα οποία και κοινοποιούνται στο άτομο που είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία και διαχείριση των Σ.Υ.Δ. του φορέα. 2) Σ.Υ.Δ. που στεγάζουν 5-9 ενοίκους, των οποίων ο βαθμός για την αυτονομία και την αυτοεξυπηρέτηση είναι χαμηλότερος από τον μέσο ως και αρκετά χαμηλός. Οι χώροι στέγασης είναι πολυκατοικίες ή μονοκατοικίες και χρειάζεται απαραίτητα η παρουσία και η παροχή υποστήριξης του προσωπικού όλες τις ώρες της ημέρας. Στις Σ.Υ.Δ. αυτής της μορφής εξυπηρετούν από 5 το λιγότερο μέλη που ανήκουν στο Προσωπικό Υποστήριξης, ένα από τα οποία είναι ο Υπεύθυνος – Συντονιστής, εκπληρώνοντας τα αντίστοιχα καθήκοντα. Με την εφαρμογή της Υποστηριζόμενης Διαβίωσης ενισχύεται η άσκηση του θεμελιώδους δικαιώματος της ανεξάρτητης διαβίωσης του κάθε ατόμου με αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα το άτομο μπορεί να αναπτύξει και να διατηρήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, για να ζει νιώθοντας ασφαλές και αυτόνομο, έχοντας ενεργό ρόλο στο κοινωνικό περιβάλλον. Άλλη σημαντική επιδίωξη είναι η ένταξη στην κοινωνία συμπεριλαμβάνοντας τη δυνατότητα για πρόσβαση στην εκπαίδευση, στο χώρο της εργασίας, ενώ παράλληλα παρέχονται φροντίδα, υποστήριξη, καθώς και σεβασμός στα δικαιώματα και την προσωπική υπόσταση του κάθε ατόμου με αναπηρία (Αριθμ. Δ12/ΓΠ.οικ. 62866/1832/2018. Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Στεγών Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Ατόμων με Αναπηρίες, σελ. 65855-65856). Στην ουσία η Υποστηριζόμενη Διαβίωση συντελεί στην αποϊδρυματοποίηση των ανθρώπων που έχουν αναπηρία και είναι φιλοξενούμενοι σε κάποια μονάδα κλειστής φροντίδας, όπως και στο να αποφευχθεί η ιδρυματοποίησή τους, σε περιπτώσεις που το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν έχει τη δυνατότητα να παρέχει υποστήριξη για τη διαβίωσή τους. Συνεπώς, ο βασικός στόχος αυτής της δράσης είναι να αποκτήσουν οι άνθρωποι με αναπηρία καλύτερη ποιότητα ζωής και περισσότερες ευκαιρίες για να κάνουν τις δικές τους επιλογές

Μία επίσης ενδιαφέρουσα δράση είναι το Πρόγραμμα «LIFE» από το Πανεπιστήμιο της Καρολίνας. Ειδικότερα, είναι ένα πρόγραμμα με διάρκεια τέσσερα χρόνια, περιλαμβάνει διδακτορικό, μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και μετάβαση για νέους ενήλικες με αναπηρία μικρού ή μέτριου βαθμού. Με την αρωγή του προσωπικού και των μεντόρων του προγράμματος διευκολύνεται και υποστηρίζεται η πλήρης ενσωμάτωση κάθε ατόμου που φοιτά στην πανεπιστημιούπολη, στον ακαδημαϊκό και στον κοινωνικό τομέα. Μέσω του προγράμματος οι φοιτητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους, την απόκτηση και τη διατήρηση κάποιας ουσιαστικής απασχόλησης όπως και της ανεξάρτητης διαβίωσής τους. Οι δεξιότητες για την καθημερινή διαβίωση και ο αυτοπροσδιορισμός καλλιεργούνται μέσα από τη διδασκαλία στην τάξη, την καθημερινή συμμετοχή σε όλες τις πτυχές της ζωής στην πανεπιστημιούπολη, τις δραστηριότητες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μέσα από την εμπειρική μάθηση εντός των αιθουσών. Το πρόγραμμα δηλαδή παρέχει ένα πρόγραμμα σπουδών σταδιοδρομίας, το οποίο είναι σχεδιασμένο για να βοηθά τους φοιτητές με αναπηρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες για

να μπορέσουν να εισέλθουν με επιτυχία σε ένα χώρο εργασίας που διαρκώς μεταβάλλεται. Οι σπουδαστές του «LIFE» που βρίσκονται στο πρώτο έτος παροτρύνονται για να ζουν σε κάποια κατοικία εντός της πανεπιστημιούπολης αν και μπορούν να διαλέξουν να μένουν στο σπίτι και να μεταβαίνουν στον χώρο του πανεπιστημίου. Στα διαμερίσματα, υπάρχει σχετική μέριμνα για την εκμάθηση στους φοιτητές του προγραμματισμού γευμάτων, πως να ψωνίζουν στα παντοπωλεία, πως να αποθηκεύουν και να χειρίζονται κατάλληλα τα τρόφιμα, πως να μαγειρεύουν, πως να καθαρίζουν και να συντηρούν τα διαμερίσματα και πως να διαχειρίζονται τα χρήματα (Coastal Carolina Life, 2020; Coastal Carolina University, Life program, n.d.). Εν κατακλείδι, όλα τα άτομα με αναπηρία που φοιτούν στο «LIFE» μπορούν να υποστηριχθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά μέσα από το δομημένο πρόγραμμα καθοδήγησης, ενώ η διαβίωση τους στις κατοικίες της πανεπιστημιούπολης είναι μία από τις πιο σπουδαίες και αξιοσημείωτες εμπειρίες που μπορούν να αποκτήσουν για την μετέπειτα εξέλιξή τους.

Μία τρίτη αξιολογη δράση αποτελεί η ίδρυση του Κέντρου Ολοκληρωμένης Κατάρτισης και Ανάπτυξης – CADI (Capacitación y Desarrollo Integral AC), το οποίο είναι ένας μη κυβερνητικός οργανισμός με μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα που ιδρύθηκε το 1984 στην πόλη του Μεξικού. Ο οργανισμός αυτός προσφέρει την κατάλληλη παρέμβαση, στηριζόμενος στις αρχές της συμπερίληψης, της ανεξαρτησίας, της ισότητας στην πρόσβαση στην κοινωνία και τις υπηρεσίες υγείας. Το πρόγραμμα παρέμβασης προωθεί την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική αναπηρία με ηλικίες μεγαλύτερες από 14, ανεξάρτητα από την κοινωνική ή οικονομική τους κατάσταση, το φύλο, την εθνικότητα και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Επιδιώκεται η κατάρτιση και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων στους νέους με αναπηρία στους παρακάτω τρεις τομείς: 1) Στον ακαδημαϊκό, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και των αριθμητικών πράξεων. 2) Στον κοινωνικό, όπου παρέχονται κοινωνικές δεξιότητες και κατάλληλη διδασκαλία για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, για να είναι και εφικτή η ένταξη τους στην κοινωνία. 3) Στον επαγγελματικό, καθώς, δεδομένου των ελλείψεων από την προηγούμενη τους εκπαίδευση, απαιτείται η εκπαίδευση τους για την ανάπτυξη ικανοτήτων και τεχνικών δεξιοτήτων που αφορούν την αγορά εργασίας για μία μελλοντική τους απασχόληση. Με την εκπλήρωση των στόχων στις τρεις προηγούμενες περιοχές, λαμβάνει χώρα η ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων σε ένα διαμέρισμα, το οποίο μοιράζονται έξι άτομα. Όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, το «CADI» προσφέρει διαρκή ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους (για ζητήματα σχετικά της διαχείρισης των χρημάτων, των δυσκολιών στην εργασία και για τη διαχείριση του νοικοκυριού) μέσα από εβδομαδιαίες συμβουλευτικές συνεδρίες. Στο πρόγραμμα ανεξάρτητης διαβίωσης που προσφέρει το «CADI», οι νέοι άνθρωποι με νοητική αναπηρία κατατάσσονται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο που αποτελεί και την αρχή για την ανεξάρτητη διαβίωση, συμπεριλαμβάνει τα παιδιά με ηλικίες από 5 ως 13 χρονών. Στο εν λόγω επίπεδο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες της αυτονομίας και ανεξαρτησίας, για να αντιμετωπίσουν την υπερπροστασίας που παρέχει η οικογένεια τους. Μόλις ολοκληρώσουν το επίπεδο I, οι εκπαιδευόμενοι μεταβαίνουν στο επίπεδο II. Εδώ συμμετέχουν στην κοινότητα αποκτώντας όσες δεξιότητες απαιτούνται για να

ενταχθούν στην κοινωνία και να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι. Στο τελευταίο επίπεδο III, συνεχίζεται η παροχή ψυχολογικής και πρακτικής υποστήριξης προκειμένου να διατηρείται η αυτονομία και να επιλύονται τυχόν προβλήματα που συναντούν. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως ο οργανισμός «CADI», συνεργάζεται με εταιρίες για να προσφέρουν πρακτική και εκπαίδευση επαγγελματικών ικανοτήτων στους εφήβους κάτω των 18 σε χώρους εργασίας, όπως οι φούρνοι, η ξυλουργική, η ανακύκλωση χαρτιού, η συσκευασία και η συναρμολόγηση προϊόντων (Katz, Corona & Lazcano - Ponce, 2016; Huus, Granlund et al., 2015; Katz, Rangel - Eudave, et al., 2008). Το «CADI» συνεπώς, δείχνει να εκπληρώνει το στόχο ίδρυσής του βοηθώντας τους νέους με νοητική αναπηρία να αποκτήσουν όλα τα εφόδια που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να αποτελούν ενεργά και ανεξάρτητα μέλη της κοινωνίας. Η εύρεση ακόμη ενός επαγγελματός που τους βοηθά να είναι και οικονομικά ανεξάρτητοι, είναι εφικτή μέσα από την θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση που τους παρέχεται.

### Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει κάθε άτομο έχει βαρύνουσα σημασία για την ατομική του ολοκλήρωση, καθώς μέσα από αυτό καθορίζεται η ανάπτυξη και ο αυτοπροσδιορισμός του. Επομένως, το περιβάλλον διαβίωσης επιδρά πολύ περισσότερο στους ανθρώπους με αναπηρία, προκειμένου να αποκτήσουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους. Η επίτευξη της αυτονομίας απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία των ατόμων με αναπηρία, ώστε η μετάβαση τους να είναι ομαλή. Οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη όλων των απαραίτητων δεξιοτήτων στα άτομα αυτά, συντελούν στην τελική τους αυτόνομη διαβίωση, συμμετοχή στην κοινότητα και επαγγελματική αποκατάσταση. Οι κοινωνικές δεξιότητες άλλωστε θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες με την επαγγελματική εκπαίδευση για την προσαρμογή των εκπαιδευόμενων στη δυναμική φύση της εργασίας (Gilson, Carter & Biggs, 2017). Στα πλαίσια της ανεξάρτητης διαβίωσης, η χώρα μας αν και αναγνωρίζει συνταγματικά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπήρων, ωστόσο υστερεί στις δομές για τη λειτουργία των ελάχιστων προγραμμάτων που διαθέτει, ενώ η λειτουργία των Στεγών Υποστήριξης που υπάρχουν και είναι αξιόλογες, τίθεται στην ευθύνη των φορέων που τις έχουν αναλάβει. Σε διεθνές επίπεδο διακρίνουμε περισσότερους οργανισμούς να λαμβάνουν δράσεις για την κατάλληλη προετοιμασία των ατόμων με αναπηρία ως προς την ανεξάρτητη διαβίωση και αποϊδρυματοποίησή τους. Ως ελάχιστο που μπορεί να κάνει ένα κράτος πρόνοιας είναι να μεριμνήσει όχι μόνο για την στέγαση των ανθρώπων με αναπηρία σε κάποιο ειδικό κέντρο, αλλά και για την παράλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη από εξειδικευμένους επιστήμονες. Η ολότελη ανάπτυξη τους, ανάλογα την μορφή της αναπηρίας φυσικά, είναι δυνατή με την εκμάθηση βασικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών ικανοτήτων και ταλέντων και τη διαρκή ψυχολογική στήριξη. Εύλογη είναι η ίδρυση ειδικών πολυχώρων με εγκαταστάσεις και κατοικίας στις οποίες θα πραγματοποιείται η θεωρητική αλλά και η πρακτική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία. Έτσι θα είναι εφικτή η ανεξαρτησία σε απλές καθημερινές πράξεις που για πολλούς θεωρούνται δεδομένες αλλά και η δυνατότητα για μελλοντική επαγγελματική εργασία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). Μια κοινωνία για όλους: αυτόνομη διαβίωση των αναπήρων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1632 - 1649
- Υπουργική Απόφαση. Αριθμ. Δ12/Γ.Π.οικ. 62866/1832 – ΦΕΚ Β 5582/12.12.2018 *Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Στεγών Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Ατόμων με Αναπηρίες*, 65855-65856. Ανάκτηση από: <http://www.odigostoupoliti.eu/leitourgia-stegon-ypostirizomenis-diaiviosis-atomon-me-anapiries/>
- Υπουργική Απόφαση. Αριθμ. Π3β/Φ.ΓΕΝ/Γ.Π.οικ. 3394/2007 - ΦΕΚ 74/Β/29-1-2007. *Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Στεγών Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Ατόμων με Αναπηρία που χαρακτηρίζονται από νοητική υστέρηση*, 1077-1082. Ανάκτηση από: <https://www.e-nomothesia.gr/inner.php/kat-ygeia/perithalipse/koine-upourgike-apophase-3394-2007.html?print=1>

### Ξενόγλωσσες

- Coastal Carolina University, Life program.* (n.d.). Retrieved from: <https://www.coastal.edu/biddlecenter/lifeprogram/>
- Coastal Carolina LIFE* (2020, March 5). Retrieved from: <https://thinkcollege.net/programs/coastal-carolina-life>
- Cocks, E., Thoresen, S.H., & Lee, E.A.L. (2015). Pathways to Employment and Quality of Life for Apprenticeship and Traineeship Graduates with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 422-437, doi: 10.1080/1034912X.2015.1025714
- Damianidou, D., Arthur-Kelly, M., Lyons, G., & Wehmeyer M. L. (2018). Technology analysis use to support employment-related outcomes for people with intellectual and developmental disability: an updated meta-analysis. *International Journal of Developmental Disabilities*, 3869, 1-11, doi: 10.1080/20473869.2018.1439819
- Davy, L. (2015). Philosophical Inclusive Design: Intellectual Disability and the Limits of Individual Autonomy in Moral and Political Theory. *Hypatia*, 30 (1), 132 – 148. Doi: <https://doi.org/10.1111/hypa.1211>
- DiGennaro Reed, F. D., Strouse, M. C., Jenkins, S. R., Price, J., Henley, A. J., & Hirst, J. M. (2014). Barriers to Independent Living for Individuals with Disabilities and Seniors. *Behavior analysis in practice*, 7 (2), 70–77. Doi: <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0011-6>

- Gerhardt, P. F., & Lainer, I. (2011). Addressing the Needs of Adolescents and Adults with Autism: A Crisis on the Horizon. *J Contemp Psychother*, 41, 37-45.
- Gilson, C. B., Carter, E. W. & Biggs, E. E. (2017). Systematic Review of Instructional Methods to Teach Employment Skills to Secondary Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 89-107, doi: 10.1177/1540796917698831
- Huus, K., Granlund, M., Bornman, J., et al. (2015) Human rights of children with intellectual disabilities: comparing self-ratings and proxy ratings. *Child: Care, Health and Development*, 41, 1010–1017.
- Katz, G., Corona, E., & Lazcano - Ponce, E. (2016). Intellectual developmental disorders in Mexico: a call for programmes promoting independence and inclusion. *BJPsych international*, 13(3), 74–76. Doi: <https://doi.org/10.1192/s2056474000001306>
- Katz, G., Rangel-Eudave, G., Allen-Leigh, B., & Lazcano-Ponce, E. (2008). A best practice in education and support services for independent living of intellectually disabled youth and adults in Mexico. *salud pública de méxico*, 50 (2), 5094-5204
- Krahn, G.L., Walker, D.K. & Correa-De-Araujo, R. (2015). Persons with disabilities as an unrecognized health disparity population. *Am J Public Health*, Suppl 2S, 198 - 206. Doi: 10.2105/AJPH.2014.302182.
- Thomas, D. & Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πολιτεία.

## Διαπιστώσεις εκπαιδευτικών και ειδικού προσωπικού από τη διδασκαλία δεξιοτήτων υγιεινής σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Φλωρίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδικής Αγωγής, Μ.Εδ.

### Περίληψη

Η διδασκαλία δεξιοτήτων υγιεινής και ασφάλειας στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί έναν από τους βασικούς διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού των σχολείων. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην πρόληψη και την αποφυγή ασθενειών και μολύνσεων δεν καθίσταται επιβεβλημένη μόνο λόγω της πρόσφατης πανδημίας, αλλά αποτελεί προϋπόθεση στην προσπάθεια εξασφάλισης συνθηκών ποιότητας ζωής και προϋποθέσεων αυτόνομης διαβίωσής τους. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις δεκαπέντε εκπαιδευτικών, ειδικών βοηθών και σχολικών νοσηλευτών που εφάρμοσαν σχετικά προγράμματα σε Δημοτικά σχολεία. Από την ποιοτική ανάλυση ισάριθμων ημιδομημένων συνεντεύξεων αναφέρονται ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνει υπόψη όποιος σχεδιάζει και υλοποιεί σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις. Παράλληλα, προκύπτουν και διαπιστώσεις για την αποτελεσματικότητα διαφόρων τεχνικών διδασκαλίας στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την εφαρμογή κανόνων και συνηθειών καθημερινής υγιεινής και φροντίδας του εαυτού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** διδασκαλία, υγιεινή, ειδική εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Με τον όρο «υγιεινή» (hygiene) αναφερόμαστε κατά κανόνα στην αποφυγή των επιβλαβών ουσιών και ακαθαρσιών που επηρεάζουν την υγεία ή στην απομάκρυνσή τους από το σώμα και το περιβάλλον με μέτρα καθαρισμού και απολύμανσης (Schulze-Röbbecke, 2007). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization), *"Η υγιεινή αναφέρεται σε συνθήκες και πρακτικές που βοηθούν στη διατήρηση της υγείας και στην πρόληψη της εξάπλωσης ασθενειών"*. Στις πρακτικές που ευνοούν την υγεία περιλαμβάνονται συνήθειες καθαριότητας του σώματος, τις οποίες ονομάζουμε «προσωπική υγιεινή», όπως το πλύσιμο των χεριών και των δοντιών. Προϋποθέσεις υγιεινής θεωρούνται ακόμα και περιβαλλοντικές συνθήκες και προσαρμογές, όπως η αποχέτευση, η ασφαλής διάθεση των αποβλήτων και η απολύμανση επιφανειών.

Στο παρόν άρθρο θα επικεντρώσουμε στη μελέτη της διδασκαλίας πρακτικών και συνηθειών προσωπικής υγιεινής σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές αποτελούν μια επιπρόσθετη εκπαιδευτική σχολική δραστηριότητα που στόχο έχει να βελτιώσει τα επίπεδα γνώσης, να καλλιεργήσει δεξιότητες και να αποτρέψει ανισότητες στην υγεία των παιδιών με αναπηρία που θα τους ακολουθούν και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή (Krahn et al., 2006). Επιπροσθέτως, οι συνήθειες



προσωπικής υγιεινής εντάσσονται στην προσπάθεια αποφυγής των ασθενειών, διατήρησης της φυσικής κατάστασης, της υγείας, της ασφάλειας και της ευζωίας των ατόμων, τα οποία αποτελούν ζητούμενα υψηλής προτεραιότητας για τα άτομα με αναπηρία (Courtney-Long et al., 2017 · Patrick & Erickson 1993).

Η εκπαίδευση για την προσωπική υγιεινή αφορά βέβαια και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, για τα παιδιά με αναπηρία ή αναπτυξιακές διαταραχές όμως είναι σημαντική και για έναν ακόμη λόγο. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική προσαρμογή χαρακτηρίζονται από μειωμένη ευαισθητοποίηση και κατανόηση των κινδύνων, ενώ δυσκολεύονται και στην εφαρμογή των καθημερινών συνηθειών ατομικής υγιεινής και φροντίδας. Κατά συνέπεια βασίζονται συνήθως στους ενήλικες για να τους υπενθυμίζουν και να τους καθοδηγούν σε καθημερινές δραστηριότητες καθαριότητας, σωματικής υγείας και φροντίδας του εαυτού (Maurice, 2006).

Όσον αφορά στις συνήθειες που ενδείκνυται να διδάσκονται, σε αυτές περιλαμβάνεται μια ευρεία γκάμα καθημερινών ενεργειών όπως το τακτικό πλύσιμο των χεριών, του σώματος και των δοντιών, η προφύλαξη στην τουαλέτα, το κόψιμο και ο καθαρισμός των νυχιών, η χρήση χαρτομάντιλου και ο καθαρισμός επιφανειών για την αποφυγή διάδοσης των μικροβίων. Στον ίδιο στόχο περιλαμβάνονται και πιο εξειδικευμένες συνήθειες, όπως η φροντίδα του δέρματος, ο εμμηνορρυσιακός κύκλος, η πρόληψη της μετάδοσης ψειρών στο κεφάλι και η διαχείριση οιδημάτων και μικροτραυματισμών στο δέρμα για την αποφυγή μολύνσεων.

Η επιτυχία της μάθησης καθημερινών συνηθειών υγιεινής στα παιδιά με αναπηρία εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις επιλογές των ίδιων των μαθητών. Τα παιδιά με αυτισμό για παράδειγμα δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα αντικείμενο που δεν τους είναι ενδιαφέρον. Γι αυτά η χρήση εικόνων και οπτικών μέσων εκτιμάται ότι προσελκύει την προσοχή τους και επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα οι οπτικοακουστικές μέθοδοι φαίνεται να παρωθούν τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία να ακολουθήσουν τις ενδεδειγμένες καθημερινές συνήθειες υγιεινής (Hidayati et al. 2019).

Στην γκάμα των μεθόδων και τεχνικών της διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν στην αγωγή της υγείας των παιδιών με νοητικές και επικοινωνιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται τεχνικές όπως η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, η απλοποίηση των οδηγιών, η μάθηση «βήμα με βήμα», η μίμηση συμπεριφορών και προτύπων, τα παιχνίδια ρόλων, η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών, η εκπαίδευση στη ρουτίνα, η θετική ενίσχυση και η συνεχής επίβλεψη και υποστήριξη με τις ανάλογες περιβαλλοντικές προσαρμογές (Lamba et al. 2015· Lee et. al. 2015· Σούλης, 2000). Σε παιδιά με φυσικές αναπηρίες, όπως κινητικές δυσκολίες, κώφωση ή τύφλωση, οι προτεινόμενες προσαρμογές στη διδασκαλία συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας ακολουθούν τις ανάγκες της εκάστοτε αναπηρίας και εντάσσονται στη

διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, εστιάζοντας σε τεχνικές που αφορούν στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό, στη γνώση του σώματος, στην απτική ή ακουστική άσκηση στην αντίληψη των κινδύνων ή στην φθίνουσα παρακίνηση και καθοδήγηση των μαθητών (Stone, 1999 · Probst & Walker, 2017).

### Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις πρακτικές, τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις ειδικών παιδαγωγών και προσωπικού της ειδικής εκπαίδευσης από την οργάνωση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία δεξιοτήτων υγιεινής σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Δημοτικών σχολείων. Επιμέρους στόχοι της είναι να εξετασθεί:

- Σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των δεξιοτήτων υγιεινής εντάσσεται στις εκπαιδευτικές δράσεις των εκπαιδευτικών και του προσωπικού της ειδικής εκπαίδευσης.
- Ποιες τεχνικές διδασκαλίας εφαρμόζονται και ποιες είναι οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους.
- Ποια χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες παρουσιάζει η διδασκαλία δεξιοτήτων υγιεινής σε μαθητές με αναπηρία, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε σχετικό σχεδιασμό.

### Μεθοδολογία

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι πραγματοποιήθηκαν δεκαπέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ή δηλώσεις ανοιχτού τύπου τηλεφωνικά ή με τηλεδιάσκεψη. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με βάση μια λεπτομερή φόρμα, η οποία ακολουθούσε συγκεκριμένους άξονες, σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας. Σε περίπτωση ωστόσο που προέκυπταν επιπρόσθετα θέματα δινόταν η ευκαιρία στους ερωτώμενους να αναπτύξουν την άποψή τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν με συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι η «*ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*» ενώ, με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν και καταγράφηκαν οι αναφορές σε ανάλογες καρτέλες (Banister et al., 1994 · Cohen & Manion, 1994).

### Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί και προσωπικό που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής γενικών Δημοτικών σχολείων. Οι συμμετέχουσες ήταν όλες γυναίκες. Από αυτές οι πέντε ήταν δασκάλες σε Τμήματα Ένταξης, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, οι τρεις σχολικές νοσηλεύτριες και τρεις ήταν ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Όλες είχαν εργασθεί σε Δημοτικά σχολεία τουλάχιστον πέντε χρόνια και είχαν υλοποιήσει ή υλοποιούσαν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με θέμα την

ατομική υγιεινή και ασφάλεια, τα οποία απευθύνονταν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως νοητική αναπηρία ή αναπτυξιακές διαταραχές. Αντικείμενο μελέτης της έρευνας, όπως τονίστηκε και στις ερωτώμενες, δεν αποτελούσαν οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή όσοι υποστηρίζονταν από ειδικό προσωπικό, χωρίς να παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Επισημαίνεται ότι οι σχολικοί νοσηλευτές και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, παρόλο που δεν διδάσκουν, οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίζουν σχετικά προγράμματα, σε θεματικές που εντάσσονται στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα της ειδικότητάς τους (Coughlin, 2017 · Logan, 2006).

### Αποτελέσματα

#### Συχνότητα υλοποίησης δράσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων υγιεινής

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τη συχνότητα με την οποία υλοποίησαν προγράμματα ή οργάνωσαν εκπαιδευτικές δράσεις διδασκαλίας δεξιοτήτων υγιεινής και ασφάλειας, είτε αποκλειστικά για τους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης, είτε απευθυνόμενες σε όλους τους μαθητές. Οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι κάθε χρόνο πραγματοποιούν σχετικές δράσεις τις οποίες εντάσσουν στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, ενώ ανέφεραν ότι σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα μακρόχρονης διάρκειας για την υγιεινή δεν υλοποιούνται τακτικά. Η μέση συχνότητά τους προσδιορίστηκε περίπου σε ένα πρόγραμμα ανά πέντε με επτά σχολικά έτη. Επεσήμαναν ακόμα ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, τα θέματα υγιεινής αποτελούσαν μέρος σχολικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που υλοποίησαν στο σχολείο, με άλλη ωστόσο βασική θεματική όπως η διατροφή, η καταναλωτική συμπεριφορά ή οι συνέπειες στην υγεία από τη μόλυνση του περιβάλλοντος.

Η απουσία τακτικών δράσεων και προγραμμάτων για την ατομική υγιεινή εξήγησαν πως οφείλεται στην «εξάρτηση» του προσωπικού της ειδικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, οι οποίοι εκτιμήθηκε από τις συμμετέχουσες ότι «είναι αυτοί που αποφασίζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις και τα προγράμματα που θα γίνουν». Παράλληλα εκτίμησαν ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων «δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν με πολλές επιπλέον δραστηριότητες, λόγω της αγωνίας να καλυφθεί η ύλη των μαθημάτων». Την πραγματικότητα αυτή επεσήμαναν κυρίως οι τρεις εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης. Αντίθετα οι τρεις από τις πέντε δασκάλες των Τμημάτων Ένταξης δήλωσαν ότι, όταν το κρίνουν αναγκαίο, οργανώνουν, δηλώνουν και υλοποιούν δικά τους προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα οποία απευθύνονται μόνο στους μαθητές τους.

Οι σχολικές νοσηλεύτριες και οι ειδικοί βοηθοί τόνισαν από την πλευρά τους ότι η ενημέρωση των μαθητών και της σχολικής κοινότητας αποτελεί ένα από τα βασικά τους καθήκοντα που επιδιώκουν να εκπληρώσουν σε κάθε ευκαιρία («Κάθε φορά προσπαθώ να ενημερώσω όλα τα παιδιά για τους κανόνες υγιεινής. Το κάνω οπωσδήποτε στον μαθητή που υποστηρίζω. Μιλάω και με τους γονείς του και συζητάμε για ότι

*χρειαστεί. Για τους υπόλοιπους, όταν δίνεται η ευκαιρία.»). Δεν δήλωσαν όμως ικανοποιημένες από την αναγνώριση της αναγκαιότητας να καλλιεργούνται δεξιότητες υγιεινής στους μαθητές με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Με δυσκολία οι δάσκαλοι αποφασίζουν να αφιερώσουμε χρόνο για να μάθουν τα παιδιά να πλένουν τα χέρια ή τα δόντια τους. Όσο για τα προγράμματα, επιλέγονται συνήθως θέματα για το περιβάλλον, την ιστορία κλπ. Το μάθημα πάνω απ' όλα.»).*

Μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του νέου κορονοϊού ωστόσο η στάση όλων έχει αλλάξει ριζικά και η θεματική προσωπική υγιεινή και ασφάλεια, όπως ανέφεραν όλες οι ερωτώμενες, εντάχθηκε στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες («Μόλις ξέσπασε η πανδημία άλλαξαν όλα. Τώρα είτε στην τάξη, είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάνουμε κάθε μέρα σχεδόν κάποια σχετική δράση ή αναφορά.»), «Είναι πλέον απαραίτητο να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να πλένουν τα χέρια τους και πώς να προφυλάσσονται από τα μικρόβια. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με νοητικές δυσκολίες, αλλά και για τους μικρότερους μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουμε συχνά τις οδηγίες»).

#### Τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας

Οι πλέον αξιοποιούμενες μέθοδοι διδασκαλίας για την καλλιέργεια δεξιοτήτων υγιεινής στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες αναφέρθηκαν πρώτες σχεδόν από όλες τις συμμετέχουσες, είναι οι βιωματικές δραστηριότητες και η ανάγνωση (κοινωνικών) ιστοριών και παραμυθιών. Πρόκειται, σύμφωνα με τις ερωτώμενες, για τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας γιατί παροτρύνουν τα παιδιά στην εφαρμογή και μίμηση καλών πρακτικών και καθημερινών συνηθειών, ενώ ανταποκρίνονται καλύτερα και στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρία ή επικοινωνιακές δυσκολίες («Χρησιμοποιώ κοινωνικές ιστορίες για να διδάξω δεξιότητες διαβίωσης στους μαθητές με αυτισμό. Το ίδιο κάνω και για την υγιεινή», «Με τα παραμύθια και τις κοινωνικές ιστορίες τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα τι πρέπει να κάνουν.»).

Ένας επιπλέον λόγος για τους οποίους οι μέθοδοι αυτές αξιοποιούνται κυρίως μετά την πανδημία διαφάνηκε από τις απαντήσεις ότι είναι και η πληθώρα του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να βρει κανείς στο διαδίκτυο, «Στο διαδίκτυο υπάρχει πολύ και ενδιαφέρον υλικό για κάθε στόχο. Και το υπουργείο έστειλε κοινωνικές ιστορίες»).

Οι οπτικοποιημένες μέθοδοι και η χρήση βίντεο διαφάνηκε επίσης ότι εφαρμόστηκαν συχνά στη διδασκαλία και λόγω της διδασκαλίας εξ αποστάσεως («Στη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία μπορείς να στείλεις βίντεο, να το βλέπουν όποτε μπορούν οι μαθητές και να συζητάς στη συνέχεια μαζί τους»).

Στις διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσαν οι συμμετέχουσες περιλαμβάνονταν και η απλοποίηση και η μάθηση των συνηθειών «βήμα με βήμα», με έμφαση στα σημεία προσοχής («Για τη μαθήτριά μου με νοητική υστέρηση κάνω όσο γίνεται πιο απλές τις οδηγίες. Σε μικρές προτάσεις. Στη συνέχεια διδάσκω κάθε ενέργεια χωριστά. Επισημαίνω όχι μόνο τι πρέπει να κάνει, αλλά και τι να προσέξει. Για παράδειγμα από που θα

*σκουπιστεί μετά το πλύσιμο ή πώς πρέπει να πιάσει τη βρύση, κυρίως όταν βρίσκεται σε κοινόχρηστες τουαλέτες», «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να αντιληφθούν κάθε λεπτομέρεια. Οφείλουμε να τους τη διδάξουμε»).*

Αρκετές τέλος από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκαν και σε προσπάθειες τους να εντάξουν και τους γονείς στην προσπάθεια να καλλιεργήσουν δεξιότητες και συνήθειες υγιεινής στους μαθητές (*«Ζητάω από τους γονείς να εφαρμόσουν αυτά που λέμε στο σχολείο. Τους έστειλα σχετικές οδηγίες και υλικό και κάθε φορά ρωτάω να μου πουν τι έκαναν στο σπίτι την προηγούμενη ημέρα ή σήμερα το πρωί», «Το καθημερινό πρόγραμμα υγιεινής εφαρμόζεται και στο σπίτι»).*

### Παρατηρήσεις και διαπιστώσεις από τη διδασκαλία

Κάνοντας μια γενική εκτίμηση όσων διαπίστωσαν από την υλοποίηση δράσεων διδασκαλίας των κανόνων υγιεινής σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές ή/και αναπηρία οι συμμετέχουσες επικέντρωσαν σε δύο κυρίως διαπιστώσεις:

Πρώτον, ότι στα παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση και την αντίληψη δεν αρκεί μόνο να διδάξεις μια καθημερινή συνήθεια υγιεινής. Εκείνο στο οποίο επίσης χρειάζεται να επικεντρώσει κανείς είναι και οι διαφορετικές καταστάσεις στις οποίες θέλουμε το παιδί να εκδηλώνει μια συμπεριφορά ή να εφαρμόζει μια πρακτική. (*«Τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν πότε και πόσο συχνά πρέπει να πλένονται ή να καθαρίζουν επιφάνειες».*) Για αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναφέρει και να τα εκπαιδεύει συνεχώς τις περιστάσεις στις οποίες οι διδασκόμενες συνήθειες πρέπει να εκτελούνται (*«Σε ένα πρόγραμμα που κάναμε για την υγιεινή των δοντιών και του στόματος ξεκινήσαμε διδάσκοντας στα παιδιά πώς να πλένουν σωστά τα δόντια τους. Όσο όμως περνούσε ο καιρός διαπιστώσαμε ότι αυτό δεν αρκεί. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και όλα τα υπόλοιπα της τάξης, έπρεπε να μάθουν να πλένουν και τακτικά τα δόντια τους, πράγμα που από τις συζητήσεις που είχαμε μαζί τους διαπιστώσαμε ότι δεν συνέβαινε τόσο συχνά όσο θα έπρεπε».*) Στην προσπάθεια αυτή η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών φάνηκε να αποτελεί την καλύτερη μέθοδο γιατί *«προτρέπει τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τις συνήθειες των ηρώων της ιστορίας».*

Δεύτερον, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι μικρής ηλικίας μαθητές, κάποιες φορές είναι αρκετό να εκπαιδευτούν στην απλή μίμηση καλών συνηθειών υγιεινής, χωρίς να είναι αναγκαίο να κατανοήσουν πλήρως την αναγκαιότητα των καθημερινών αυτών πράξεων και συνηθειών. Μια νοσηλεύτρια ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Δεν χρειάζεται να προσπαθείς πάντα να εξηγείς στα παιδιά γιατί πρέπει να πλένουν τα χέρια τους πριν το φαγητό. Τους λες βέβαια για τα αόρατα μικρόβια που είναι τόσο μικρά που δεν μπορούμε να τα δούμε, αλλά, ακόμα κι αν δεν το καταλάβουν, εκείνο που αρκεί σ' αυτή την φάση είναι να μάθουν τα παιδιά να πλένονται κάθε φορά πριν καθίσουν στο τραπέζι για φαγητό».*

### Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κατανόηση και εφαρμογή συνηθειών υγιεινής, αν και αποτελεί βασικό στόχο της ειδικής εκπαίδευσης, δεν εντάσσεται συχνά στις εκπαιδευτικές δράσεις των γενικών σχολείων (Carruth et al. 2010). Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στην επικέντρωση των εκπαιδευτικών πρωτίστως στη διδασκαλία και τη μάθηση και δευτερευόντως στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές. Το προσωπικό της ειδικής εκπαίδευσης σε σχολεία με δομές συνεκπαίδευσης επιδιώκει ωστόσο να εντάξει τις δράσεις αυτές στη διδασκαλία, όταν και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (Logan, 2006).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν στην προσπάθεια αυτή τις τεχνικές διδασκαλίας που εκτιμούν ως πιο λειτουργικές και αποτελεσματικές σε σχέση με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις υπάρχουσες ανάγκες και το αντικείμενο της διδασκαλίας. Διαπιστώνουν επίσης ότι, όπως συμβαίνει στη διδασκαλία όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι στόχοι της μάθησης πρέπει να επικεντρώνουν όχι μόνο στις πρακτικές και τις συνήθειες, αλλά και στη γενίκευση και εφαρμογή στους στην καθημερινή ζωή. Τέλος, η πρόσφατη υγειονομική πανδημία φαίνεται ότι ανέδειξε την αναγκαιότητα της αγωγής όλων των μαθητών στην πρόληψη και προστασία από μικρόβια και μολύνσεις και κατά συνέπεια αύξησε σημαντικά τις σχετικές σχολικές δράσεις.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in Psychology- A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Carruth, A. K., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B. & Gilmore, K. (2010). Evaluation of a school-based train-the trainer intervention program to teach first aid and risk reduction among high school students. *Journal of School Health*, 80 (9), 453-460.
- Coughlin, S .L. (2017). "Collaborative Practices Among Professionals in Special Education Workplaces". Honors Theses and Capstones. 331. Retrieved from <https://scholars.unh.edu/honors/331>.
- Cohen, I & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courtney-Long E.A., Stevens A.C., Carroll D.D., Griffin-Blake S, Omura JD, Carlson S.A. (2017) Primary care providers' level of preparedness for recommending physical activity to adults with disabilities. *Preventing Chronic Disease*, 14(11), 1–12.
- Hidayati, T., Indri, A. & Erviana, N. (2019). Health education improve behavior and self-efficacy on personal hygiene among children with intellectual disability. *International Journal of Public Health Science*, 8(4), 391-399.

- Krahn, G., Putnam, M., Charles, E. & Powers, L. (2006) Disabilities and health. *Journal of Disability Policy Studies*, 17, 18-27.
- Lamba R , Rajvanshi, H., Sheikh Z., Khurana, M. & Saha R. (2015). Oral Hygiene Needs of Special Children and the Effects of Supervised Tooth Brushing. *International Journal of Scientific Study*, 3(5), 30-35.
- Lee, R. L., Leung, C., Tong, W. K., Chen, H. & Lee, p. H. (2015). Comparative efficacy of a simplified hand washing program for improvement in hand hygiene and reduction of school absenteeism among children with intellectual disability. *American Journal of Infection Control*, 43(9), 907-912.
- Logan A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92 – 99.
- Maurice D. (2006). Taking care of myself. *Learning Disability Practice*, 9, 26-7.
- Patrick, D.L. & Erickson, P. (1993). Health Status and Health Policy. Quality of Life in Health Care Evaluation and Resource. New York: Oxford University Press.
- Probst, K. M. & Walker, V. L. (2017). Using the System of Least Prompts to Teach Personal Hygiene Skills to a High School Student with Comorbid Visual Impairment and Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 511-526.
- Σούλης Σ. Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Stone, J. (1999). Learning to be independent. In: Arter, A. Mason, H., MaCall, S. McLinden, M & Stone, J., *Children with visual impairment in mainstream settings*, 41-45, David Fulton Publishers.
- World Health Organization, Ανακτήθηκε στις 17/12/2020 από το <https://www.afro.who.int/health-topics/hygiene>

## **Εργαλεία αξιολόγησης για την προετοιμασία της μετάβασης των μαθητών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην εργασία**

*Ασβεστάς Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε., PhD.,*

### **Περίληψη**

Η παροχή κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σήμερα, προϋποθέτει δομές με κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό που θα έχει στη διάθεσή του τα μέσα για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχετικοί επαγγελματίες, οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού αντιμετωπίζοντας τη συγκεκριμένη πρόκληση καλούνται να γνωρίζουν, να έχουν εκπαιδευτεί και να διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης μαζί με σχετικά προγράμματα παρέμβασης για το κρίσιμο στάδιο της μετάβασης. Η παρούσα εργασία, σε συνέχεια προηγούμενης μας όπου καταδείξαμε σημαντικά σημεία από τη σχετική έρευνα αναφορικά με την έννοια της μετάβασης και τη σταδιοδρομία των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, εστιάζει στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο με στόχο την υποστήριξη των ατόμων με μαθητών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ή/και αναμένεται να συναντήσει και να διαχειριστεί, σε σχέση με τις καλές πρακτικές για μία επιτυχημένη μετάβαση θα επιλέξει το/α κατάλληλο/α εργαλείο/α. Τέλος, επισημαίνεται η σημαντικότητα παραγωγής ή/και μετάφρασης σχετικών εργαλείων για τον αντίστοιχο πληθυσμό στην Ελλάδα με στόχο να γίνουν μελλοντικά ανάλογες μελέτες κι έρευνες και στη χώρα μας στο συγκεκριμένο πεδίο για τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες, εργαλεία, προγράμματα, μετάβαση, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοπροσδιορισμός.

### **Εισαγωγή κι Εννοιολογικές Διασαφήσεις**

Η εκπαίδευση σήμερα συμπεριλαμβάνει σημαντικό ποσοστό μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκεκριμένα 6,3% των μαθητών της χώρας σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019), οι οποίοι/ες αποφοιτώντας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν υποστηριχτεί κατάλληλα για την ένταξή τους στην ενήλικη ζωή, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η επαγγελματική απασχόληση. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 3699/2008 ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της



σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται ακόμη οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία) και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Από την άλλη, αναφέρεται σημαντική συσχέτιση της αναπηρίας με την φτώχεια καθώς και επίδραση της βαρύτητας της αναπηρίας στη σχέση αυτή, σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης του 2016, καθώς τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα βιώνουν σε εξαιρετικά μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τον πληθυσμό χωρίς αναπηρία, τον κίνδυνο της φτώχειας ή του κοινωνικού αποκλεισμού. Μάλιστα το επίπεδο ονομαστικού εισοδήματος, όσο και το επίπεδο υλικών συνθηκών διαβίωσης και συμμετοχής στην εργασία εμφανίζονται χαμηλά για τα άτομα με αναπηρία και τις οικογένειές τους χωρίς να εμφανίζεται εξάλειψη αυτής της ανισότητας από την παροχή των επιδομάτων αναπηρίας (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2018α). Επισημαίνουμε ότι είναι αναφαίρετο το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εργασία, σύμφωνα με το άρθρο 27 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία του 2006, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται μεταξύ άλλων, το δικαίωμα στη δυνατότητα να ζουν από την εργασία της δικής τους επιλογής ή και να είναι αποδεκτά σε μια αγορά εργασίας και σε ένα εργασιακό περιβάλλον που είναι ανοικτό, συμπεριληπτικό και προσβάσιμο γι' αυτά (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2018β). Παρόλα αυτά τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση, στίγμα και οικονομικά βάρη σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρίες (Blustein, 2008 ; Strauser, O'Sullivan & Wong, 2010).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντικός στην προετοιμασία και την κατάλληλη υποστήριξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού. Η συγκεκριμένη λειτουργία υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού καλείται *μετάβαση*, με την οποία αναφερόμαστε στην υποστήριξη του ατόμου να διαχειριστεί αφ' ενός, μια σειρά αλλαγών, μεταβολών και διεργασιών από τις οποίες διέρχεται το άτομο που βρίσκεται σε μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική κατάσταση και προχωρεί σε μια νέα κατάσταση, και, αφετέρου, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν, ώστε η μετάβαση να γίνει με όσο το δυνατό ομαλότερο τρόπο για το άτομο (Ε.Κ.Ε.Π., 2002). Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1998) επισημαίνει την ανάγκη κατάλληλης συμβουλευ-

τικής αντιμετώπισης, λαμβάνοντας υπόψη τις περιορισμένες πρώιμες εμπειρίες των Ατόμων με Αναπηρίες (λιγότερες ευκαιρίες για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, περιορισμένη αντίληψη των απαιτήσεων των επαγγελματιών κ.ά.), την αδυναμία που μπορεί να εμφανίζουν στο επίπεδο λήψης αποφάσεων (καθώς για τα παιδιά με αναπηρίες άλλοι παίρνουν συνήθως αποφάσεις γι' αυτά, όπως γιατροί, δάσκαλοι, γονείς) και την πιθανότητα εμφάνισης χαμηλού επιπέδου αυτοσυναίσθημα, ως αποτέλεσμα των αρνητικών στάσεων και των στερεοτύπων της κοινωνίας.

Σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και τα Κ.Ε.Σ.Υ, στα οποία σύμφωνα με το νόμο 4547/2018 ενσωματώνεται ο θεσμός της Συμβουλευτικής στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από κατάλληλα καταρτισμένα άτομα των εκάστοτε δομών κάθε περιοχής. Ειδικότερα ο ρόλος των συμβούλων είναι να υποστηρίζουν τους μαθητές στις επιλογές σταδιοδρομίας και στις μεταβάσεις τους. Συγκεκριμένα τα θέματα για τα οποία είναι υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στη συμβουλευτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό που υπηρετούν στα Κ.Ε.Σ.Υ., όπως αναφέρονται στο άρθρο 16, Υ.Α. 211076/ΓΔ4, ΦΕΚ 5614/Β/13-12-18 αφορούν κυρίως σε δράσεις με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών στην ενήλικη ζωή και την υποστήριξη αυτών για τη διαμόρφωση της εργασιακής τους ταυτότητας, την οργάνωση και εποπτεία των προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας, την οργάνωση και υλοποίηση επισκέψεων στις σχολικές μονάδες περιοχής ευθύνης του Κ.Ε.Σ.Υ.

Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού γνωρίζοντας, λοιπόν, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των Α.με.Α. καλείται να προτείνει ρεαλιστικές λύσεις για την εκπαίδευση και την απασχόλησή τους, να συνεργαστεί με τις οικογένειές τους, να προετοιμάσει προσεκτικά το εργασιακό περιβάλλον που θα ενταχθούν, να προετοιμάσει τους εργοδότες, τους συναδέλφους τους, και την κοινή γνώμη για να δεχθούν την ισότιμη συμμετοχή τους στην εργασία, καθώς και να τους παρακολουθεί και υποστηρίζει μέχρι να προσαρμοστούν στο νέο εργασιακό τους περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1995).

Για παράδειγμα τα άτομα με Δ.Α.Φ. εμφανίζουν συγκεκριμένα προβλήματα στο χώρο της εργασίας που σχετίζονται κυρίως με προβλήματα επικοινωνίας με άλλους, εκδήλωση συμπεριφορών που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, εμφάνιση υψηλού επιπέδου άγχους ως αντίδραση στις αλλαγές, αδυναμία μέρους αυτών για αυτόνομη εργασία, αισθητηριακή υπερδιέγερση, εκδήλωση εμμονών και εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών (Αλευρά, 2007).

Η μετάβαση ενδέχεται να συνοδεύεται από αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να μειώσουν την ικανότητα των παιδιών και των εφήβων να επιτύχουν, να εξερευνήσουν και να σχεδιάσουν στο επίπεδο των ικανοτήτων τους, ειδικά όταν οι μαθητές ανήκουν σε ευάλωτους κοινωνικά πληθυσμούς (Seidman, Lambert, Allen, & Aber, 2003). Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε κυρίως στα εργαλεία αξιολόγησης που μπορεί να αποβούν χρήσιμα για την προετοιμασία και την υποστήριξη των μαθητών, γνωρίζοντας τη σημαντικότητα της μετάβασης για τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς αυτοί

εμφανίζουν σημαντικό επίπεδο ανασφάλειας λόγω της πολυπλοκότητας των διαφορετικών δομών και συστημάτων που σχετίζονται με την επόμενη βαθμίδα, αλλά και την εργασία και γενικότερα την ενήλική τους ζωή (Baer, McMahan & Flexer, 2004; Rusch, Hughes, Agran, Martin & Johnson, 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε τον όρο «σύστημα μετάβασης» σκοπεύοντας με αυτά να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά των ρυθμίσεων κάθε χώρας από τους θεσμούς της με στόχο να διαμορφώσουν τις μεταβάσεις των νέων στην εκπαίδευση και στην απασχόληση (Raffe, 2008). Στα συστήματα αυτά περιγράφονται ακόμη και τα σχετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κι έχουν βρεθεί ως αποτελεσματικά.

### **Εργαλεία για την υποστήριξη της Μετάβαση στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση των μαθητών με Αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Αρχικά αναφέρεται ότι στην ελληνική πραγματικότητα εμφανίζεται κυρίως το πρόγραμμα μετάβασης από τη Α/θμια στη Β/θμια γενικά για τα άτομα με αναπηρίες, το οποίο έχει εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με αναφορά στα στάδια υλοποίησης και τις σχετικές δράσεις για όλους τους εμπλεκόμενους (άτομα και σχετικούς φορείς) που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μετάβασης (Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου & Πατρίκα, 2016). Επίσης αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Ασβεστάς, 2020) και σχετικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί σε πιλοτικό στάδιο από ερευνητές.

Παρακάτω ακολουθεί ενδεικτικός κατάλογος με τα σχετικά εργαλεία που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού/σταδιοδρομίας με βάση το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο σε κάθε χώρα. Αποτελούν μέρος από τις υπηρεσίες που παρέχονται στα άτομα με αναπηρίες για την προετοιμασία και την υποστήριξη τους κατά το στάδιο της μετάβασης.

Πιο γνωστό στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού είναι το ερωτηματολόγιο του Holland, το οποίο βασίστηκε στην Τυπολογική θεωρία του για τη σπουδαιότητα του ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος στην επαγγελματική ανάπτυξη. Το ερωτηματολόγιο έχει τίτλο Self-Directed Search και με τα αποτελέσματά του ο σύμβουλος υποστηρίζει το άτομο να διερευνήσει τις συσχετίσεις των προτιμήσεων του ατόμου προς συγκεκριμένες δραστηριότητες, την προτίμησή του προς συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελμάτων και το βαθμό στον οποίο το ίδιο το άτομο εκτιμά ότι κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελμάτων (Holland & Messer, 2013). Συνοπτικά ο Holland αποτυπώνει τους έξι τύπους προσωπικότητας: τον Ρεαλιστικό (Realistic), τον Ερευνητικό (Investigative), τον Καλλιτεχνικό (Artistic), τον Κοινωνικό (Social), τον Επιχειρηματικό (Enterprising) και τον Συμβατικό (Conventional) (R.I.A.S.E.C.). Μετά τη χορήγηση της κλίμακας προκύπτει ιεράρχηση αυτών των τύπων, η οποία αποτυπώνεται σε μια εξαγωνική διάταξη. Οι τύποι σχετίζονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες που επιθυμεί να εμπλέκεται το άτομο και γι'

αυτό αντανακλούν και πεδία επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα ο *ρεαλιστικός* επιθυμεί την ενασχόληση με μηχανήματα κι εργαλεία, προτιμά να εργάζεται στην ύπαιθρο και αποφεύγει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ως εκ τούτου δείχνει προτίμηση για εξειδικευμένα και κυρίως τεχνικά επαγγέλματα. Ο *ερευνητικός* τύπος προτιμά την ενασχόληση με επιστημονική προσέγγιση φαινομένων (φυσικών, βιολογικών, καθώς και κοινωνικών ή και πολιτισμικών) και συνήθως κατευθύνεται προς εργαστηριακά περιβάλλοντα εργασίας. Ο *καλλιτεχνικός* επιδιώκει κάθε είδους καλλιτεχνική ενασχόληση με στόχο την έκφραση, συνήθως αποφεύγει την οργάνωση, είναι ανεξάρτητος κι επιδιώκει κυρίως καλλιτεχνικά επαγγέλματα. Ο *κοινωνικός* τύπος, ασχολείται με δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν τη διάδραση με άλλους ανθρώπους, αποφεύγει συνήθως δραστηριότητες που απαιτούν χειρωνακτική χρήση εργαλείων και μηχανημάτων και επιδιώκει συνήθως επαγγελματικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με τη διδασκαλία, την παροχή βοήθειας, συμβουλών και την κοινωνική εργασία. Ο *επιχειρηματικός*, παράλληλα με τις ηγετικές του δεξιότητες, επιδιώκει τη διάδραση με άλλους στοχεύοντας την επίτευξη των στόχων του σχεδίου που έχει συντάξει, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται το κέρδος που επιθυμεί. Τέλος, ο *συμβατικός* επιδιώκει δραστηριότητες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διαχείριση στοιχείων, δραστηριότητες που προϋποθέτουν συστηματικότητα και τάξη και για το λόγο επιδιώκει επαγγελματικά περιβάλλοντα σε τράπεζες, εφορίες και λογιστικά γραφεία χωρίς να τον απασχολεί η ρουτίνα των εργασιών (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Στην Ελλάδα το ερωτηματολόγιο του Holland έχει χορηγηθεί σε άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Αξιώτιδου (2017) έχει χορηγήσει τη συγκεκριμένη κλίμακα σε δεκαπέντε άτομα με αυτισμό, δεκαπέντε με κινητική αναπηρία, δεκαπέντε με κώφωση, δεκαπέντε με μαθησιακές δυσκολίες και δεκαπέντε με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα διερευνά κατά πόσο τα άτομα με αναπηρία επιλέγουν επαγγέλματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους και κατά πόσο ασκούν επαγγέλματα κατάλληλα γι' αυτά και για το λόγο αυτό υπήρξε και ομάδα ελέγχου του τυπικού πληθυσμού. Κατά τη χορήγηση του συγκεκριμένου εργαλείου η ερευνήτρια αποτυπώνει δυσκολίες σε ορισμένες κατηγορίες αναφορικά με την κατανόηση των ερωτημάτων. Το ερωτηματολόγιο έχει χορηγηθεί επίσης από τους Ξηρομερίτη & Μακρή (2000) σε 29 εφήβους με προβλήματα όρασης σπουδαστές του Κέντρου Επαγγελματικής Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) και της Σχολής Τυφλών Θεσσαλονίκης "Ήλιος" και βρέθηκε ότι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο διερεύνησης των επαγγελματικών προτιμήσεων των ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, όπως και από την Ανδρονικίδου (2017) στην ίδια ομάδα πληθυσμού στην Ισπανία. Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε και την χρήση της κλίμακας Προσωπικό κι Επαγγελματικό Προφίλ του C.D.M.T. που έχει δημιουργηθεί από το Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού America's Career Resource Network σε έρευνα της Ψαλλιδάκου (2010) σε μαθητές με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων και ομάδα ελέγχου του τυπικού πληθυσμού. Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί δραστηριότητες σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις επαγγελματικές ανάγκες, τις προσδοκίες και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των μελλοντικών συνεργατών και εργοδοτών των μαθητών,

ώστε να αποτυπωθεί το προσωπικό προφίλ των μαθητών σε σχέση με την επαγγελματική τους διερεύνηση και συμπεριλαμβάνει στοιχεία του ερωτηματολογίου του Holland.

Το *Brigance Transition Skills Inventory* (Brigance, 2010) στοχεύει στην αξιολόγηση των ατόμων με αναπηρίες τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε τέσσερις τομείς δεξιοτήτων και γνώσεων που σχετίζονται με τη μετάβασή τους: στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις ευκαιρίες μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην ανεξάρτητη διαβίωση και στη συμμετοχή τους στην κοινότητα. Ομάδα στόχου αποτελούν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια και αξιολογεί την απόδοση κάθε μαθητή σε ένα καθορισμένο σύνολο δεξιοτήτων μετά την πάροδο ορισμένου χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάθε αξιολόγηση με στόχο να συγκρίνουν την παρούσα και την προηγούμενη επίδοση του μαθητή, ώστε να σχεδιάσουν τους επόμενους στόχους τους για το συγκεκριμένο μαθητή. Για το λόγο αυτό επιλέγεται η πολλαπλή χορήγηση κατά διαφορετικές περιόδους, ώστε να υπάρχει δυνατότητα καταγραφής και παρακολούθησης του ατόμου σε διαφορετικούς τομείς που σχετίζονται με τη μετάβασή του. Κατά την κατασκευή του λήφθηκε υπόψιν το ηλικιακό επίπεδο της ομάδας στόχου. Χρησιμοποιείται σκοπεύοντας να διευκολύνει την υποστήριξη των μαθητών και την προαγωγή των επιμέρους στόχων που σχετίζονται με τη μετάβασή τους κατά το ηλικιακό αυτό στάδιο. Για τη χορήγηση και τη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας αξιολόγησης δεν απαιτείται προηγούμενη εξειδικευμένη εκπαίδευση.

Άλλο εργαλείο που στοχεύει να διερευνήσει τις επαγγελματικές προτιμήσεις αναφορικά με τη σταδιοδρομία των ατόμων με αναπηρίες είναι το *Career Occupational Preference System - Picture Inventory of Careers* (C.O.P.S.-P.I.C.) της Knapp-Lee (2007). Το εργαλείο αυτό έχει σχεδιαστεί και για μαθητές που μεταξύ άλλων δυσκολιών μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση ή στο λόγο, αλλά και ενήλικες που δεν διαβάζουν και δεν μιλούν αγγλικά. Είναι ένα εξολοκλήρου εικονογραφημένο εργαλείο. Η χρήση των εικόνων απευθύνεται και στα άτομα με χαμηλό ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό κίνητρο να εμπλακούν στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Η χορήγησή του διαρκεί περίπου 30 λεπτά, περιλαμβάνει 168 εικόνες από άτομα σε διαφορετικά επαγγέλματα. Κατά την κατασκευή του δόθηκε έμφαση στην αποφυγή κάθε είδους στερεοτυπικής απεικόνιση των ατόμων. Το εργαλείο αξιολογεί την προτίμησή του ατόμου σε επαγγέλματα 14 διαφορετικών συστοιχιών αναφορικά με σχετικούς τομείς, της επιστήμης, της τεχνολογίας, των οικονομικών, των τεχνών, της παροχής υπηρεσιών κ.ά.

Σχετικό εργαλείο (F.S.S.I.) που έχει ως ομάδα στόχου μαθητές ηλικίας 6 και άνω με αναπηρίες, σε δεξιότητες οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργικότητά του μαθητή, είναι και αυτό των Becker, Schur, Paoletti-Schelp & Hammer (1986). Στοχεύει στην αξιολόγηση σημαντικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαβίωση και την εργασία. Επιλέγοντας μεταξύ 343 δεξιοτήτων αποτυπώνεται η λειτουργικότητα του ατόμου σε τομείς που σχετίζονται με βασικές δεξιότητες και την επικοινωνία του μαθητή, την ατομική φροντίδα, την αυτόνομη διαβίωσή του, δεξιότητες που σχετίζονται με την

εργασία του και τη διαβίωσή του στην κοινότητα και γενικότερα την κοινωνική του επίγνωση. Η αξιολόγηση γίνεται σε διαφορετικά χρονικά στάδια παρατηρώντας το άτομο σε πραγματικά γεγονότα και χώρους με στόχο να αποτυπώσει το επίπεδο ανεξαρτησία και των απαραίτητων υποστηρικτικών ρυθμίσεων που πρέπει να γίνουν γι' αυτό.

Από το 1973 έχει σχεδιαστεί εργαλείο το οποίο αξιολογεί συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επαγγελματική επάρκεια του ατόμου με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές και μπορεί να χορηγηθεί από την ηλικία των εννέα ετών. Εστιάζει σε γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αντίληψη, τη γλώσσα και την επικοινωνία, δεξιότητες που σχετίζονται με τη φυσική κατάσταση του ατόμου, με τη συναισθηματική του κατάσταση και την ικανότητά του προσαρμογής (McCarron & Dial). Το Σύστημα Αξιολόγησης McCarron-Dial συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω υποκλίμακες: λεκτική, χωρική, αισθητηριακή, φυσιο-κινητική, συναισθηματική, συμπεριληπτική. Επισημαίνεται ότι απαιτεί πολλές ώρες χορήγησης ανάλογα με τις δυσκολίες που εμφανίζει το άτομο (5-8 ώρες).

Σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών αποτελούν και οι κλίμακες αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, καθώς αυτός σχετίζεται με την ποιότητα της ζωής τους. Το άτομο θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από *αυτοπροσδιορισμό* όταν «ενεργεί σαν να είναι ο κύριος αιτιώδης παράγοντας της ζωής του, κάνει επιλογές και παίρνει αποφάσεις που σχετίζονται με την ποιότητα της ζωής του χωρίς την επίδραση εξωτερικής ψυχολογικής πίεσης ή άλλης μορφής παρέμβαση από άλλους» (Wehmeyer, 1996, σελ. 24). Ο όρος *ποιότητα της ζωής* σχετίζεται με ένα εννοιολογικό δόμημα που αντανακλά τις επιθυμίες του ατόμου για τις καταστάσεις της ζωής του σε σχέση με οκτώ στοιχειώδεις διαστάσεις της ζωής του (Schalock, 1999). Σχετικές κλίμακες για τον αυτοπροσδιορισμό είναι η κλίμακα Arc και η κλίμακα AIR. Η κλίμακα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού Arc δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με αναπηρίες να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους για τον εαυτό τους και το μέλλον τους. Η κλίμακα Arc είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς 72 ερωτημάτων με συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται από 0 έως 148 όπου η υψηλή βαθμολογία αποδίδει το υψηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού. Οι τέσσερις τομείς της κλίμακας είναι: 1) Αυτονομία, 2) Αυτορύθμιση, 3) Ψυχολογική ενδυνάμωση και 4) Συνειδητοποίηση του εαυτού. Ο τομέας της αυτονομίας αποτελείται από δύο περιοχές: α) Της ανεξαρτησίας, β) Της επιλογής ή δράσης με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες. Η περιοχή της ανεξαρτησίας, με τη σειρά της, αποτελείται από δύο μέρη (ατομική φροντίδα και λειτουργίες με κατεύθυνση την οικογένεια και διάδραση με το περιβάλλον). Η περιοχή της επιλογής αποτελείται από τέσσερα μέρη (αναψυχή και ελεύθερος χρόνος, συμμετοχή στην κοινότητα, κατευθύνσεις μετά το σχολείο, προσωπική έκφραση). Ο τομέας της αυτορύθμισης αποτελείται από δύο περιοχές: α) Επίλυση διαπροσωπικών γνωστικών προβλημάτων και β) Στοχοθέτηση και εκτέλεση έργου (Wehmeyer, 1996). Η κλίμακα (Adolescent Version of The Arc's Self-Determination Scale), κατόπιν σχετικής άδειας έχει μεταφραστεί και χορηγηθεί σε σχετική έρευνα και στην Ελλάδα (Ασβεστάς, 2010).

Η κλίμακα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού AIR του Wolman και των συνεργατών του (1994) στοχεύει να αξιολογήσει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αντιλήψεις του μαθητή που του επιτρέπουν να είναι συμπεριφέρεται με αυτοπροσδιορισμό αλλά και τις πιθανές ευκαιρίες που του παρέχονται, ώστε να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις και ικανότητες. Υπάρχουν διαφορετικές κλίμακες τις οποίες συμπληρώνουν ο ίδιος ο μαθητής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του μαθητή.

Τέλος, για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής των μαθητών ενδείκνυται το ερωτηματολόγιο της ποιότητας ζωής των μαθητών (Quality of student life questionnaire) των Schalock & Keith (1993), το οποίο αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της ποιότητας ζωής των ενηλίκων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις τομείς: Ικανοποίηση, ευ ζην, κοινωνική ένταξη, και ενδυνάμωση/έλεγχος. Κατόπιν άδειας χρήσης και μετάφρασης της συγκεκριμένης κλίμακας από τους ίδιους τους κατασκευαστές έχει χορηγηθεί επίσης σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Ασβεστάς, 2013).

### Συμπερασματικά

Κρίνουμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι στα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχεδιασμού της μετάβασης των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αξιολογήσεις με συγκεκριμένα εργαλεία, κατάλληλα σχεδιασμένα και σταθμισμένα και για κάθε κατηγορία του ειδικού μαθητικού πληθυσμού. Η χρήση τους θα πρέπει να γίνεται από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Προς την ανάπτυξη σχετικών εργαλείων θα πρέπει να προσανατολίζονται τόσο τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, όσο και σχετικοί φορείς με την εκπαιδευτική πολιτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, όπως είναι το Ι.Ε.Π. και ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., οι οποίοι γνωρίζουν τους σχετικούς κανόνες δεοντολογίας.

Σημαντικό παράγοντα στη σύνταξη αλλά και στη χρήση τους θα αποτελέσει η κατάλληλη συνεργασία μεταξύ των απαιτούμενων επαγγελματιών των σχετικών φορέων και απαραίτητη κατάρτισή τους (Ασβεστάς, 2019), καθώς και η γνώση των σημαντικών παραμέτρων για μία επιτυχημένη μετάβαση (Ασβεστάς, 2014).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλευρά, Ό. (2007). Υποστήριξη ατόμων με αυτισμό σε χώρους εργασίας. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*, σ.σ. 97-117. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Ανδρονικίδου, Δ. (2017). Εφαρμογή του ερωτηματολογίου ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του Holland σε άτομα με προβλήματα όρασης στην Ισπανία. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Ανακτήθηκε την 1/12/2020

από

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20557/4/AndronikidouDespoinaMsc2017.pdf>

- Αξιωτίδου, Μ. (2017). *Η εφαρμογή του Ερωτηματολογίου του Holland στα άτομα με αναπηρία*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Ανακτήθηκε την 20/12/2020 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20216>
- Ασβεστάς, Α. (2010). Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νοητικές ανεπάρκειες. Μια Πανελλαδική Αξιολόγηση του Αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 94-95, 173-186.
- Ασβεστάς, Α. (2013). Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητικές ανεπάρκειες σε σχέση με την ποιότητα της ζωής τους. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*, τ. Β΄. Πρακτικά Συνεδρίου της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (σ.σ. 355-366). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασβεστάς, Α. (2014). Προς μία επιτυχημένη Μετάβαση των Ατόμων με Αναπηρίες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Τι, γιατί και πώς επιτυγχάνεται για τα (νέα) άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 103, 219-223.
- Ασβεστάς, Α. (2019). Η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της συμβουλευτικής. Στο Ε.Χ., Παπακίτσος, Ξ., Φουλίδη, Ν., Δρόσος & Κ., Μακρόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου με τίτλο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες»*, (σ.σ. 62-74). Ελευσίνα: Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.
- Ασβεστάς, Α. (2020). Υποστηρίζοντας τη μετάβαση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην εκπαίδευση και στην εργασία, *Νέος Παιδαγωγός online*, 19, 356-369.
- Baer, R., McMahan, R. & Flexer, R. (2004). *Standards-based transition planning: A guide for parents and professionals*. Kent: Kent State University.
- Becker, H., Schur, S., Paoletti-Schelp, M., & Hammer, E. (1986). *Functional Skills Screening Inventory*. Austin, TX: Functional Resources Inc.



- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228-240.
- Brigance, A. H. (2010). *Comprehensive Inventory of Basic Skills—II*. North Billerica, MA: Curriculum Associates.
- Δημητρόπουλος, Α. (1995). *Η Επαγγελματική εκπαίδευση των ν. κ. στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή/ Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ε.Κ.Ε.Π. (2002). *Μελέτη για την πιστοποίηση της επάρκειας για την πιστοποίηση της επάρκειας των προσόντων των λειτουργών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και τον καθορισμό των προϋποθέσεων λειτουργίας των σχετικών φορέων*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2018α). *1ο Δελτίο Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. «Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στα Άτομα με Αναπηρία»*. Ανακτήθηκε την 2/12/2020 από <https://www.paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/2/1o-deltio-parathrhthrioy-8ematwn-anaphrias-ths-esmea-ftwxeia-kai-koinwnikos-apokleismos-sta-atoma-me-anaphria>
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2018β). *2ο Δελτίο Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. «Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στα Άτομα με Αναπηρία»*. Ανακτήθηκε την 2/12/2020 από <https://www.paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/16/2o-deltio-parathrhthrioy-8ematwn-anaphrias-ths-esmea-deiktes-apasxolhshs-kai-plh8ysmos-me-anaphria-meros>
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). *5ο Δελτίο του Παρατηρητηρίου της Ε.Σ.Α.μεΑ.: Στοιχεία για την Εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Μονόδρομος η ριζική αναδιοργάνωση*. Ανακτήθηκε την 2/12/2020 από <https://www.esamea.gr/pressoffice/press-releases/4313-5o-deltio-toy-paratiritirioy-tis-e-s-a-mea-stoixeia-gia-tin-ekpaideysi-ton-mathiton-me-anapiria-i-kai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes-monodromos-i-riziki-anadiorganosi>
- Holland, J. L., Messer, M. A. (2013). *Self-Directed Search (S.D.S.) Professional Manual* (5th ed.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knapp-Lee, L. (2007). *COPS-PIC*. San Diego, CA: EdITS, Inc.

- McCarron, L. T., & Dial, J. G. (1973). *McCarron-Dial Evaluation System*. Dallas, TX: McCarron-Dial Systems.
- N. 3699 (2008). ΦΕΚ Α/199/2-10-2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- N. 4547 (2018). ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Ξηρομερίτη, Α., & Μακρής, Ν. (2000). *Προσαρμογή του ερωτηματολογίου των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του Holland για εφήβους με προβλήματα όρασης*. Ανακτήθηκε την 10/12/2020 από <https://docplayer.gr/31804529-Prosarmogi-toy-erotimatologioy-ton-ikanotiton-kai-endiaferonton-toy-holland-gia-efivoys-me-provlimata-orasis-afroditi-xiromeriti-kai-nikolaos-makris.html>
- Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21 (4), 277-296.
- Rusch, F., Hughes, C., Agran, M., Martin, J. & Johnson, J. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support: Constructing new transition bridges to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 53-59.
- Schalock, R. (1999). Three Decades of Quality of Life. In Wehmeyer, M. & Patton, J., (Eds.), *Mental Retardation in the 21st Century*, (pp.335-356). Texas: Pro-ed.
- Schalock, R. L. & Keith, K. D. (1993). *Quality of Life Questionnaire*. Worthington, OH.: IDS Publishers.
- Seidman, E., Lambert, L., Allen, L. & Aber, J. (2003). Urban adolescents' transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence*, 23, 166-193.
- Strauser, D., O'Sullivan, D. & Wong, A. (2010). The relationship between contextual work behaviours self-efficacy and work personality: An exploratory analysis, *Disability and Rehabilitation*, 32(24), 1999-2008.
- Σταυρούση, Π. (2007). Έννοιες και προσανατολισμοί στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*, σ.σ. 77-98. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). *Συμβουλευτική για μαθητές με ειδικές ανάγκες στο Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος-Ελλάδα-Ευρώπη*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ψαλλιδάκου, Α. (2010). *Συγκριτική μελέτη επαγγελματικού προσανατολισμού μαθητών με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων και μαθητών γενικού πληθυσμού*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*, (pp. 17-36). Baltimore: Paul H. Brooks
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. Washington, DC: American Institutes for Research.

## **Η προωρότητα στα νεογνά ως μακροπρόθεσμη αιτία εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών.**

*Λαμπρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.*

### **Περίληψη**

Η προωρότητα είναι η συνηθέστερη αιτία περιγεννητικής νοσηρότητας. Με την εξέλιξη των επιστημών η θνησιμότητα των πρόωρων νεογνών έχει μειωθεί. όμως τα προερχόμενα από τη προωρότητα μακροχρόνια νευρολογικά προβλήματα συνεχίζουν να υπάρχουν. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική μελέτη και ο προβληματισμός της σχέσης μεταξύ προωρότητας και μαθησιακών συναισθηματικών δυσκολιών. Μέσα από διεθνείς μελέτες και έρευνες διαφαίνεται η σχέση προωρότητας και μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια τα μαθησιακά-νευρολογικά προβλήματα φαίνεται ότι δεν επηρεάζονται μόνο από την προωρότητα σαν ηλικία αλλά και από άλλους παράγοντες όπως το βάρος, το φύλο του παιδιού. Έτσι λοιπόν μπορεί γενικά η αιτία να είναι το ανέτοιμο νευρικό σύστημα αλλά η νεογνική νοσηρότητα επίσης παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μπορεί να επηρεάσει την εγκεφαλική λειτουργία και ανάπτυξη και μετά ως συνέπεια να εκδηλωθούν διάφορες διαταραχές, μαθησιακές, ψυχοσυναισθηματικές.

**Λέξεις-Κλειδιά:** προωρότητα, νευροαναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες.

### **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια με την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει αυξηθεί το ποσοστό επιβίωσης των πρόωρων νεογνών. Βέβαια οι έρευνες δεν έχουν καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα για το αν ο πρόωρος τοκετός ευθύνεται για την εμφάνιση μαθησιακών και συναισθηματικοψυχολογικών δυσκολιών. Υπάρχει λοιπόν το ενδεχόμενο ότι στα πρόωρα νεογνά το νευρικό σύστημα δεν έχει αναπτυχθεί όπως θα έπρεπε και έτσι μπορεί να εμφανιστούν εγκεφαλικές δυσλειτουργίες που μπορεί να προκαλέσουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στο ότι παρόλο που έχουν δημιουργηθεί τα νευρικά κύτταρα δεν έχουν τελειοποιηθεί όσο θα έπρεπε οι συνάψεις μεταξύ τους, δεν έχουν αναπτυχθεί οι νευράξονες, δενδρίτες και οι νευρώνες (Crossman & Neary, 2003). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι όταν αναφερόμαστε στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εννοούμε πάντα τις δυσκολίες στη γραφή, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά αλλά ελλείψεις στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών.

### **Η μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες.**

Σύμφωνα με τον Πόρποδα η μάθηση πραγματοποιείται σε δύο στάδια, το μακροπρόθεσμο και το βραχυπρόθεσμο. Το μακροπρόθεσμο στάδιο αναφέρεται στην αποθήκευση των πληροφοριών στο γενετικό κώδικα με το πέρασμα των αιώνων. Κατά το βραχυπρόθεσμο στάδιο τα άτομα δέχονται πληροφορίες, τις συγκεντρώνουν, τις αποθηκεύουν και τις αξιοποιούν (Πόρποδας, 1996). Η μάθηση γίνεται με τρεις διαδικασίες, με την απόκτηση, την αποκρυστάλλωση και την ανάκληση. Για να ενεργοποιηθούν

αυτές οι διαδικασίες απαιτούνται συγκεκριμένα εγκεφαλικά κύτταρα και δίκτυα και ειδικές νευρωνικές δραστηριότητες (Martin, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η διαδικασία της μάθησης διαφέρει ως προς την ταχύτητα. Στην περίπτωση της βιωματικής μάθησης η ταχύτητα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης που απαιτεί επανάληψη. Σύμφωνα με έρευνα των ψυχολόγων υπάρχουν περίπου 40 είδη μάθησης. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από την συστηματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κοινωνικής μάθησης η μάθηση συντελείται μέσω της διαδικασίας της μίμησης προτύπων. Έτσι λοιπόν το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Δημητριάδης, 2015).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε σημαντικές δυσκολίες στη γραφή, ανάγνωση, ομιλία, συλλογισμό ή υπολογισμό. Δεν συγκαταλέγονται παιδιά με αναπηρίες ή με πολιτισμική, κοινωνική, εκπαιδευτική αποστέρηση. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνταν παλιότερα είναι μαθησιακή αναπηρία, μαθησιακή διαταραχή. Οι όροι αυτοί όμως για να αποδοθούν σε κάποιο άτομο θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά όπως είναι καθυστερήσεις στην επίδοση, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων, αποκλίσεις ως προς την ορθή αναπαράσταση των γραμμάτων, διαταραχές στη σκέψη, μνήμη, ανωριμότητα στις κοινωνικές δεξιότητες (Slavin, 2007). Ως προς την αιτιολογία δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων. Έρευνες έχουν καταδείξει την κληρονομικότητα ως μία αιτία για ένα μεγάλο ποσοστό περιπτώσεων. Θεωρείται λοιπόν ότι κληρονομούνται ελλείμματα που σχετίζονται με ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου και έτσι τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005).

### **Τύποι μαθησιακών δυσκολιών**

Μία κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η παρακάτω:

α. Δυσκολία στην ανάγνωση. Η δυσκολία στην ανάγνωση προέρχεται ως δυσλειτουργία στην αναγνωστική διαδικασία η οποία συνδυάζει ένα πολύπλοκο δίκτυο εγκεφαλικών κυττάρων που συνδέονται με τα κέντρα όρασης, γλώσσας, μνήμης (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005).

β. Δυσλεξία. Συχνά θεωρείται ως συνώνυμο της διαταραχής της ανάγνωσης. Ωστόσο η δυσλεξία αποτελεί έναν από τους πολλούς τύπους αναγνωστικών δυσκολιών. Πρόκειται λοιπόν για μια νευρολογική διαταραχή και εκδηλώνεται με μια δυσκολία σε διαφορετικό βαθμό στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και στα μαθηματικά (Τζιβινίκου, 2015).

γ. Δυσκολία στη γραπτή έκφραση. Γενικά η γνώση για τις αιτίες και τους παράγοντες που επηρεάζουν είναι περιορισμένη. Μπορεί το άτομο να ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις

όταν καλείται να τις απαντήσει προφορικά, όμως δυσκολεύεται ιδιαίτερα όταν θα πρέπει να αποτυπώσει τις σκέψεις του στο χαρτί.

δ. Δυσαριθμησία. Γενικά χαρακτηρίζεται ένα άτομο ότι παρουσιάζει δυσαριθμησία όταν η ικανότητα για τις αριθμητικές πράξεις είναι πολύ κατώτερες από την ηλικία του και το νοητικό του επίπεδο. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσαριθμησίας είναι η δυσκολία στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, συμβόλων, η δυσκολία στις χρηματικές συναλλαγές, υπολογισμούς (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

ε. Ειδική διαταραχή του λόγου ή δυσφασία. Το άτομο παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Αυτή η επιβράδυνση στην ανάπτυξη του λόγου έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται και στην ανάγνωση και στη γραφή και ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Τζιβινίκου, 2015).

στ. Εξελικτική διαταραχή συντονισμού –Δυσπραξία. Πρόκειται για μια διαταραχή στον κινητικό συντονισμό. Έχει κάποια γνωρίσματα όπως είναι οι δυσκολίες στο περπάτημα, τρέξιμο, στις δραστηριότητες που απαιτούν αδρή κινητικότητα, έλλειψη συντονισμού των δακτύλων (Τζιβινίκου, 2015).

ζ. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα. Το κύριο σύμπτωμα είναι η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η απροσεξία σε μεγάλο βαθμό ώστε τα παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Υπάρχουν τρεις τύποι της διαταραχής ελλειμματική προσοχής –υπερκινητικότητας. Ο πρώτος τύπος χαρακτηρίζεται ως ο απρόσεκτος τύπος, ο δεύτερος είναι ο υπερκινητικός –παρορμητικός και ο τρίτος είναι ο συνδυασμένος τύπος (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005).

### **Συναισθηματικές δυσκολίες.**

Με τον όρο συναίσθημα ορίζεται ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων με τη μεσολάβηση νευρικών και ορμονικών συστημάτων. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις προκαλούν αισθήματα όπως η ευχαρίστηση, η δυσαρέσκεια, δημιουργούν γνωστικές διεργασίες, οδηγούν σε συμπεριφορές. Με τον όρο συναισθηματικές δυσκολίες σίγουρα θεωρείται κάτι που απέχει από το φυσιολογικό και προκαλεί δυσκολίες γενικά στην ανάπτυξη του ατόμου. Οι διαταραχές που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α)στις συναισθηματικές διαταραχές (εσωτερικευμένες), β)στις διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς (εξωτερικευμένες) γ) στις αναπτυξιακές διαταραχές (Cooper, 2011).

Στις συναισθηματικές διαταραχές περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες: οι αγχώδεις διαταραχές, οι φοβίες, η κατάθλιψη, η ψυχαναγκαστική –ιδεοληπτική διαταραχή, η σωματοποίηση. Όσον αφορά στο άγχος θεωρείται ως μια ανησυχία που σχετίζεται με ένα προαίσθημα λόγω επερχόμενου κινδύνου. Οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται εκτός

από ενήλικες και σε παιδιά. Με την εσωτερίκευση του άγχους προκαλείται στομαχόπνος, αυπνία, απομόνωση, κατάθλιψη, κλάμα (Παπαδάτος, 2010).

Η φοβία θεωρείται ένας επίμονος φόβος ο οποίος είναι υπερβολικός. Προκαλεί αντίδραση άγχους το οποίο στα μικρότερα παιδιά εκδηλώνεται με πανικό. Συχνά το άτομο αναγνωρίζει ότι ο φόβος του είναι παράλογος αλλά αδυνατεί να τον ελέγξει. Η διάγνωση της κατάθλιψης ως διαταραχής προϋποθέτει την εξέταση για το βαθμό της έκτασης, της εμμονής και την πορεία της καθώς περίοδοι κατάθλιψης μπορεί να συμβούν σε όλους (Παπαδάτος, 2010). Τα παιδιά με καταθλιπτικές διαταραχές συχνά εμφανίζουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα υπερδιέγερση ή και υποτονική διάθεση. Με την εσωτερίκευση της κατάθλιψης τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν ναυτία, αναίτιους πόνους σε διάφορα μέρη του σώματος (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005).

### Πρόωρος τοκετός

Η φυσιολογική κύηση έχει διάρκεια από 37 έως 42 εβδομάδες. Νεογνά που γεννιούνται νωρίτερα θεωρούνται πρόωρα. Οι αιτίες γενικά είναι γυναικολογικά αίτια, παθολογικά, ανατομικά αλλά και άλλες άγνωστες αιτίες (Hockenberry & Wilson, 2011).

Στα πρόωρα νεογνά οι πιο σημαντικές επιπλοκές είναι η ανεπάρκεια οργάνων κάποιες μορφολογικές και λειτουργικές ανωμαλίες όπως είναι το λιποβαρές σώμα, η μειωμένη ενεργητικότητα, τα ασθενή αντανακλαστικά, ο ατελής σχηματισμός του χόνδρου, λήθαργος, αδυναμία διατήρησης της θερμοκρασίας του σώματος, εύκαμπτος θώρακας, ανώριμος πνευμονικός ιστός. Τα πρόωρα λοιπόν νεογνά και κυρίως εκείνα με εξαιρετικά χαμηλό βάρος εμφανίζουν σε μεγάλη πιθανότητα νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Mayers & Ment, 2019).

Αυτές οι διαταραχές μπορεί να προκαλέσουν κάποια αναπηρία η οποία κυμαίνεται και μπορεί να είναι από σοβαρό όπως είναι η νοητική υστέρηση ή ηπιότερες μορφές οι οποίες μακροπρόθεσμα μπορεί να εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες και να αποτελέσουν εμπόδιο στην εκπαίδευση του ατόμου, στην επικοινωνία του στην κοινωνικότητά του. Πιθανές επίσης είναι οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εκδηλώνονται με τη μορφή των κινητικών διαταραχών, με προβλήματα συντονισμού, ισορροπίας, λεπτή κινητικότητα. Η κύρια αιτία για όλες τις παραπάνω διαταραχές είναι η ανωριμότητα του εγκεφάλου. Χαρακτηριστικά είναι ότι στις 35 εβδομάδες κύησης ο εγκεφαλος ζυγίζει τα 2/3 του βάρους του εγκεφάλου των φυσιολογικών τοκετών. Επίσης δεν έχει ολοκληρώσει τη διαφοροποίηση των νευρώνων, την ανάπτυξη των νευραξόνων και δενδριτών και τη δημιουργία των συνάψεων (Σιαχανίδου, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα της Pritchard και των συνεργατών της η οποία μελέτησε τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και προωρότητας, τα πρόωρα παιδιά έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες από τα λεγόμενα φυσιολογικά (Pritchard et al, 2009). Ανάλογα ποσοστά εμφανίζονται και για τις περιπτώσεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητας. Κύριος λόγος είναι ο ανώριμος εγκεφαλος

λόγω του ότι το τρίτο τρίμηνο τελειοποιούνται πολλές διεργασίες και λειτουργίες στον εγκέφαλο. Σύμφωνα με την έρευνα τέτοιες διαταραχές και δυσλειτουργίες είναι αναμενόμενες καθώς οι εγκεφαλικές διεργασίες αναπτύσσονται σε κατάσταση stress καθώς η ανάπτυξη του εγκεφάλου γίνεται εκτός μήτρας. Σημαντική αιτία επίσης για πολλές νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι ότι στα πρόωρα συμβαίνουν πολλές λοιμώξεις οι οποίες επιβαρύνουν την εγκεφαλική ανάπτυξη (Patel, 2016).

Έρευνα της Loe και των συνεργατών της αναδεικνύει τα σχέση της προωρότητας με προβλήματα συμπεριφοράς συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα προσοχής ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα). Σύμφωνα με την έρευνα η εμφάνιση και η έκταση των συναισθηματικών προβλημάτων στα πρόωρα συνδέεται με την παραμονή των νεογνών στην εντατική που νοσηλεύονται είτε λόγω του χαμηλού βάρους είτε για λόγους υγείας. Συνέπεια αυτού είναι η μειωμένη επαφή μητέρας παιδιού με αποτέλεσμα τα επίπεδα stress να αυξάνονται με αποτέλεσμα σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό να εμφανίζονται ψυχοσωματικές διαταραχές (Carbasse et al., 2013).

Σε έρευνα της Belfort υπογραμμίστηκε η σχέση της προωρότητας με την εμφάνιση όχι μόνο συναισθηματικών αλλά και μαθησιακών προβλημάτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν είναι δυσκολία στην ανάγνωση, δυσλεξία, δυσκολία στην γραπτή έκφραση, δυσφασία, δυσπραξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Belfort et al., 2011).

Βασικό στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ένα από τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε το πανεπιστήμιο της Γλασκόβης. Υπογραμμίστηκε λοιπόν ότι τα ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών αυξάνονται στα πρόωρα ακόμη και αν γεννιούνται έστω και μια εβδομάδα νωρίτερα. Μάλιστα έρευνα που έγινε σε 400.000 παιδιά σχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες το 4% ενώ όσον αφορά στα παιδιά που γεννήθηκαν πρόωρα το ποσοστό ανεβαίνει στο 5,1 (Στεργιόπουλος, 2002).

### **Συμπεράσματα**

Η μάθηση θεωρείται ως αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης εγκεφαλικής και νευρολογικής λειτουργίας με τη συμμετοχή εγκεφαλικών κυττάρων δικτύων και νευρωνικών δραστηριοτήτων. Ελλείψεις ή ελλιπής λειτουργία και συνεργασία αυτών των μερών έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν υπάρχουν και οι συναισθηματικές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς και αναπτυξιακές διαταραχές. Μεγάλη πιθανότητα εμφάνισης αυτών των νευροαναπτυξιακών διαταραχών έχουν τα πρόωρα νεογνά λόγω της ανωριμότητας του εγκεφάλου καθώς δεν έχουν ολοκληρωθεί οι απαιτούμενες συνάψεις, οι δενδρίτες, νευράξονες. Σημαντικός τέλος είναι ο παράγοντας stress που βιώνει η μητέρα αλλά και το πρόωρο νεογνό που νοσηλεύεται συνήθως στην εντατική και ευθύνεται για την εμφάνιση ψυχοσωματικών διαταραχών



### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Belfort, M. B. και συν., 2011. Infant Growth Before and After Term: Effects on Neurodevelopment in Preterm Infants. *Pediatrics*, October, 128(4).
- Carbasse, A. και συν., 2013. Safety and Effectiveness of Skin-to-Skin Contact in the NICU to Support Neurodevelopment in Vulnerable Preterm Infants. *J Perinat Neonatal Nurs*, 27(3), pp. 255-262.
- Cooper, P., 2011. Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review.. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), pp. 71-86.
- Crossman, A. R. & Neary, D., 2003. *Νευροανατομία - Εικονογραφημένο Εγχειρίδιο*. 2η επιμ. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε..
- Goodman, R. & Scott, S., 1997. *Child psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Hockenberry, M. J. & Wilson, D., 2011. *Wong's Παιδιατρική Νοσηλευτική. Θεμελιώδεις γνώσεις για τη φροντίδα του παιδιού σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης*. 8η επιμ. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Martin, N. G., 2011. *Νευροψυχολογία Εγκέφαλος και Συμπεριφορά*. 3η επιμ. Αθήνα: Των εκδόσεις Ελλην.
- Mayers, E. & Ment, L. R., 2009. Long-Term Outcome of Preterm Infants and the Role of Neuroimaging. *ScienceDirect*, Δεκέμβριος, pp. 773-789.
- Patel, R. M., 2016. Short- and Long-Term Outcomes for Extremely Preterm Infants. *American Journal of Perinatology*, pp. 318-328.
- Pritchard, V. E. και συν., 2009. Early school-based learning difficulties in children born very preterm. *Early Human Development*, Τόμος 85, pp. 215-224.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T. & Wegner, D. M., 2012. *Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R. E., 2007. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wenar, C. & Kerig, P. K., 2008. *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Δημητριάδης, Σ., 2015. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ., 2000. *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ., 2005. *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδάτος, Γ., 2010. *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεοδωρόπουλος, Κ., 2015. *Έννοιες στην επιστήμη της μνήμης. Σύντομη ανάλυση εννοιών, φαινομένων και μηχανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Πόρποδας, Κ., 1996. *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σιαχανίδου, Τ., 2014. Νευροαναπτυξιακή έκβαση πρόωρων νεογνών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, pp. 272-277.
- Στεργιόπουλος, Κ. (2002). *Νεογνολογία*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας Τζιβινίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

## Σχολικός εκφοβισμός και σχολική κοινωνική εργασία School bullying and school social work

Σισμανίδου Θεοδώρα, (Π.Ε.30) Κοινωνική Λειτουργός  
*Sismanidou Theodora, Social Worker*

### Abstract

Nowadays bullying at schools has become widespread both abroad and so in Greece. Bullying at schools occurs in many forms through which the humiliation of the individual victim and the exercise of power of the individual victimizer are sought. The environment of school has become a place where students engage in violent behavior, thus raising -among other things- the expression of concern by both the students themselves and their families. Pre-emptiveness is the cornerstone of addressing the phenomenon at schools. Through careful implementation of preventive interventions in the important environments where the individual lives, it is possible to reduce bullying at schools. Cooperation between the family and the school environment can be useful in eliminating the phenomenon.

**Key-Words:** *bullying at schools, categories bullying at schools, prevention factors for bullying at schools, school social work*

### Περίληψη

Στη σημερινή εποχή το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις τόσο στο εξωτερικό όσο στην Ελλάδα. Ο σχολικός εκφοβισμός απαντά σε πολλές μορφές, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η εκμηδένιση του ατόμου-θύματος και η επίδειξη ισχύος του ατόμου-θύτη. Το σχολικό περιβάλλον έχει μετατραπεί σε ένα χώρο εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών, έχοντας ως αποτέλεσμα- μεταξύ άλλων- την εκδήλωση της ανησυχίας τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από τις οικογένειές τους. Ακρογωνιαίος λίθος αποτελεί η πρόληψη στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από την συστηματική εφαρμογή των προληπτικών παρεμβάσεων από τα σημαντικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει το άτομο, είναι δυνατό να μειωθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η συνεργασία του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην εξάλειψη του φαινομένου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** *Σχολικός εκφοβισμός, κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού, παράγοντες πρόληψης σχολικού εκφοβισμού, σχολική κοινωνική εργασία*

## Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο μέσα στον οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν με βάση τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους. Αρχικά, η εκπαιδευτική κοινότητα είναι υπεύθυνη για την εκμάθηση εκπαιδευτικών θεμάτων και γνώσεων γενικότερα προς τους μαθητές. Ωστόσο, πέρα από τη συνεχή ανάπτυξη του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών είναι σημαντική και η διδασκαλία και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, ώστε να καταφέρει να αντιληφθεί, το πώς μπορεί να αισθάνεται το άτομο που βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση. Η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτρέψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Είναι σημαντικό να εφαρμόζεται τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και από τους μαθητές. Τέλος, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αποτελεί εξίσου πολύ σημαντικό παράγοντα στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς η αυτοεικόνα λειτουργεί ως η αθόρυβη κινητήριος δύναμη στην εκδήλωση οποιασδήποτε συμπεριφοράς.

### Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας «εκφοβισμός»

Με την έννοια εκφοβισμός γίνεται αναφορά σε ευρεία γκάμα ενεργειών, οι οποίες εμπεριέχουν διαφορετικά είδη μηχανισμών ελέγχου. Μια συμπεριφορά η οποία εμφανίζεται εναντίον ενός άλλου ανθρώπου έχοντας ως πρόθεση την βλάβη, ορίζεται ως επιθετικότητα (Μακρή- Μπότσαρη, 2010).

Η έννοια εκφοβισμός στην αγγλική γλώσσα αποτυπώνεται με τον όρο bullying. Ο εν λόγω όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Olweus (1978, 1984) με σκοπό να περιγράψει τον εκφοβισμό και την παρενόχληση των παιδιών από συνομηλίκους. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να μελετηθεί ο εκφοβισμός παιδιών από συνομηλίκους ορίζουν τις συμπεριφορές που οδηγούν στον εκφοβισμό ποικιλοτρόπως. Ένα μεγάλο εύρος ερευνών ενστερνίζονται ότι η βία προέρχεται από ένα άτομο σωματικά ή ψυχικά πιο δεκτικό και δεν πρόκειται για μια μεμονωμένη μορφή επιθετικότητας (Smith & Brain, 2000).

Μια βίαη-επιθετική συμπεριφορά μεταφράζεται μέσα από την αδυναμία κάλυψης αναγκών από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο (κοινωνικό) περιβάλλον καθώς και την πολυπλοκότητα των σχέσεων (Παπαστυλιανού, 2000). Για την εδραίωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς προηγείται η αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων ψυχολογικής, συμπεριφορικής, κοινωνικής και πολιτισμικής φύσεως (Dempsey, 2006).

### Χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που πραγματοποιούν τον εκφοβισμό (οι θύτες), σε ορισμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, προσεγγίζονται με

αρνητικό τρόπο και ο τρόπος σκέψης χαρακτηρίζεται κατώτερος του μέσου όρου (Garity, 1997; Field, 1999).

Όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων αυτών, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, φανέρωσαν ελλιπή επίγνωση καθώς έχουν δοθεί αντιφατικές ιδιότητες. Οι άνθρωποι που εγκολπώνονται μια επιθετική συμπεριφορά έχουν για τον εαυτό τους θετική εικόνα, εκτιμώντας ότι είναι ευγενικοί, συμπονετικοί, υπέροχοι. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, περικλείονται από ένα πλέγμα ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Field, 1999).

Τα παιδιά που αποτελούν τους θύτες σε μια κατάσταση εκφοβισμού επιθυμούν να επιβάλλονται κάνοντας χρήση της δύναμης τους, λειτουργούν με αυθορμητισμό, εισέρχονται σε κατάσταση θυμού με ευκολία, παρουσιάζουν δυσκολία συμμόρφωσης στους κανόνες, δείχνουν να έχουν μικρό ποσοστό ενσυναίσθησης για τα θύματα σε μια κατάσταση εκφοβισμού, αντιμετωπίζουν τη βία με θετικό τρόπο και έχουν την ικανότητα να απομακρύνονται από δύσκολες καταστάσεις (Olweus, 1993).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφορικά με τις συμπεριφορές των θυτών τα αποτελέσματα φανερώνουν πως το να πειράζεις-κοροϊδεύεις κάποιον εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης αγγίζει ποσοστό 67.36%, το να σπρώχνεις κάποιον κατά λάθος ποσοστό 5.23%, οι κοροϊδευτικές εκφράσεις που στοχεύουν στο χρώμα ή στην καταγωγή κάποιου ποσοστό 55.50%, το να είσαι κακός με κάποιον ασκώντας σωματική ή λεκτική βία μία φορά ποσοστό 30.26%, το να πείθεις κάποιον να κάνει πράγματα που επιθυμείς χωρίς τη χρήση βίας ποσοστό 10.27%, το να πείθεις κάποιον να κάνει πράγματα που επιθυμείς με τη χρήση βίας (σωματική, ψυχολογική, λεκτική) ποσοστό 67.80%, το να ρίχνεις και να ακινητοποιείς κάποιον στο έδαφος κοροϊδεύοντας τον ποσοστό 60.04%, το να κοροϊδεύεις κάποιον για την ενδυμασία του ποσοστό 38.22%, η έκφραση συναισθημάτων δυσαρέσκειας και αρνητικές σκέψεις για κάποιον ποσοστό 10.35%, ο διαπληκτισμός ή η λογομαχία το 22.88%, το πείραγμα εις βάρος κάποιου μέσα από ένα αστείο το 17.95%, το να μην συμπαθείς κάποιον το 5.05%, το να απομονώνεις κάποιον το 37.84%, το να κατηγορείς άδικα κάποιον το 33.17%, η προσβολή κάποιου μέσα από την εξιστόρηση ιστοριών/αστειών το 29.64%, η χρήση τηλεφώνου, μέσω ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης για να κάνεις πλάκα σε κάποιον το 22.02%, η χρήση τηλεφώνου, μέσω ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης για την απειλή κάποιου το 60.98% (Europe Antibullying Campaign, 2012).

Αυτή η έρευνα είχε ως στόχο την ανάλυση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των γονικών τρόπων θυτών καθώς και τον προσδιορισμό των παραγόντων που σχετίζονται μόνο με εκφοβιστές ή εγκληματίες. Δόθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σχετικά με τον εκφοβισμό και την παραβατικότητα. Συμπληρώθηκε από 113 κορίτσια και 125 αγόρια ηλικίας από 11 έως 14 ετών σε γυμνάσιο της Ρώμης. Ο εκφοβισμός και η παραβατικότητα εμφανίζονταν συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Ο εκφοβιστική συμπεριφορά διέφερε ελάχιστα με την ηλικία, αλλά η παραβατική συμπεριφορά

αυξήθηκε με την ηλικία. Η εκφοβιστική και η παραβατική συμπεριφορά σχετίζονται ιδιαίτερα με αγόρια και μεγαλύτερους μαθητές. Μόνο οι εκφοβιστές ήταν μικρότερης ηλικίας, ενώ μόνο οι παραβατικοί ήταν μεγαλύτεροι, υποδηλώνοντας ότι ο εκφοβισμός μπορεί να αποτελεί πρώιμο στάδιο μιας αναπτυξιακής ακολουθίας που οδηγεί σε παραβατικότητα. Μόνο οι εκφοβιστές και οι παραβατικοί είχαν διαφορετικούς συγγενείς γονέων, αυταρχικούς γονείς και διαφωνούσαν με τους γονείς τους. Στην περίπτωση των εγκληματιών οι γονείς χαρακτηρίζονταν από συγκρουσιακές σχέσεις και μικρό βαθμό υποστήριξης προς το παιδί. Αυτό υποδηλώνει ότι ο εκφοβισμός και η παραβατικότητα δεν είναι απλώς διαφορετικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς της ίδιας υποκείμενης δομής. Οι παρεμβάσεις εκπαίδευσης γονέων ενδέχεται να αποτρέψουν τον εκφοβισμό και την παραβατικότητα (Baldry & Farrington, 2000).

### Είδη εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία μεταξύ των μαθητών αποτελούν φαινόμενα τα οποία ολοένα και αυξάνονται τα τελευταία χρόνια (Antoniadou & Kokkinos, 2013). Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές ανάλογα με το είδος που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει το άτομο-θύτης, ωστόσο όλες οι μορφές εκφοβισμού έχουν τον ίδιο σκοπό, ο οποίος είναι να υποβιβάσουν το θύμα και παράλληλα να προβάλλουν την ισχύ του ατόμου-θύτη.

*Η σωματική μορφή εκφοβισμού:* Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού θεωρείται μία από τις περισσότερο γνωστές και συνηθισμένες μορφές εκφοβισμού. Είναι διαπιστωμένο πως ο σωματικός εκφοβισμός εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις μικρές ηλικίες και τα συγκεκριμένα δεδομένα λειτουργούν αντιστρόφως, ανάλογα δηλαδή με την πορεία του καθενός· όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων τόσο μειώνεται το ποσοστό του σωματικού εκφοβισμού. Ακόμη, τα αγόρια δείχνουν να προτιμούν τη χρήση του σωματικού εκφοβισμού συχνότερα, σε σχέση με τα κορίτσια (Καρανάτση και Μπουλούτζα, 2006).

*Η λεκτική μορφή εκφοβισμού:* Ο λεκτικός εκφοβισμός έχει σκοπό να υποβιβάσει το άτομο-θύμα, επιδιώκοντας να το κάνει να αισθανθεί μειονεκτικά μέσω της λεκτικής οδού. Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι πιθανό να μειώσει την υπάρχουσα αυτοπεποίθηση στα άτομα και να τους δημιουργήσει αίσθημα μειονεξίας (Craig, Pepler & Blais, 2007). Ο λεκτικός εκφοβισμός συνήθως εμφανίζεται με τη χρήση διάφορων χαρακτηρισμών, που σκοπό έχουν να μειώσουν το άλλο άτομο. Επίσης χρησιμοποιούνται και διάφορα πειράγματα με σκοπό τον σαρκασμό (Σπυρόπουλος, 2007).

*Η συναισθηματική μορφή εκφοβισμού:* Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού αναφέρεται στην περιθωριοποίηση του ατόμου-θύματος μέσα από τη χρήση διαφόρων συμπεριφορών από την πλευρά των θυτών, όπως είναι για παράδειγμα η αγνόηση, ο εκβιασμός κ.ά. Ο εκφοβισμός που πραγματοποιείται με έμμεσο τρόπο αποσκοπεί στη μείωση της διαπροσωπικής σχέσης μέσα από τον εγκλεισμό και μέσω των συναισθημάτων που βιώνει το θύμα ως ανεπιθύμητο (Smith & Sharp, 1994).

*Η σεξουαλική μορφή εκφοβισμού:* Ο εκφοβισμός σεξουαλικής μορφής αποτελεί μορφή εκφοβισμού που σημειώνει όλο και μεγαλύτερη ποσοστιαία αύξηση σε μικρές ηλικίες στο σχολικό πλαίσιο (Saner, 2007). Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι δυνατόν να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσα από ζωγραφιές, υβριστικά σχόλια, σεξουαλικές επιθέσεις και αγγίγματα σε ευαίσθητα σημεία του σώματος (Linden, 2009). Η εν λόγω μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει απειλές, παρενοχλήσεις μέσω της λεκτικής οδού, διάφορα μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο και όλα αυτά χωρίς τη θέληση του θύματος (Κωνσταντινίδου, 2005).

*Ηλεκτρονική μορφή εκφοβισμού:* Ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου αποτελεί νέα μορφή εκφοβισμού σε σύγκριση με τις υπόλοιπες (Γκουντσίδου, 2007). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) είναι δυνατόν να εμφανιστεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, κάμερας, τηλεφώνου, ηλεκτρονικού μηνύματος (e-mail) ή μηνυμάτων με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο που έχουν ως σκοπό να ταπεινώσουν και να απειλήσουν το θύμα. Όλα αυτά συνιστούν κομμάτι του εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου (Πρεκατέ, 2007). Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως είδος εκφοβισμού αποτελεί και ο ρατσισμός σε άτομα ή ομάδες ατόμων, εξαιτίας ορισμένων χαρακτηριστικών που διαθέτουν· πιο συγκεκριμένα:

*Φυλετικός εκφοβισμός:* Ένα είδος εκφοβισμού αποτελεί ο φυλετικός εκφοβισμός. Ο φυλετικός εκφοβισμός ορίζεται ως η ενέργεια, η οποία προκαλεί βλάβες σε άτομα που ανήκουν σε μία φυλή. Ωστόσο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί εκφοβισμός σε μέλος μιας ομάδας για πολλούς και διάφορους λόγους ανεξάρτητα από το βάρος, την εθνικότητα, την εμφάνιση κ.λπ. (Rigby, 2008).

*Αμεα και εκφοβισμός:* Τα άτομα με αναπηρία είναι πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Rigby, 2008). Παιδιά με αναπηρία στερούνται ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία θεωρούνται σημαντικά από τους συνομηλίκους τους, όπως είναι η αθλητική ικανότητα, η εξυπνάδα, η ελκυστικότητα κ.ά. Ο λόγος για τον οποίο απορρίπτονται τα άτομα με αναπηρία είναι ότι τους προσάπτεται το χαρακτηριστικό της κοινωνικής ανεπάρκειας (Schneider, 2000).

*Φύλο και εκφοβισμός:* Γενικά η επιθετικότητα συνδέεται άρρηκτα με τα ιδεώδη και τους στόχους που έχουν τεθεί από την ομάδα των συνομηλίκων (Crick & Grotpeter, 1996). Από τη μια πλευρά τα κορίτσια εστιάζουν σε θέματα σχέσεων και όχι σε θέματα κυριαρχίας ενώ από την άλλη τα αγόρια επιτίθενται λεκτικά και σωματικά ως ένδειξη κυριαρχίας (Pellegrini & Long, 2002).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων κάλυψε το 60.69% του συνόλου. Ο αποκλεισμός από δραστηριότητες ή η απομόνωση κάλυψαν το 27.40%, τα χτυπήματα-σπρωξιμάτα κάλυψαν το 45.39%, ο εξαναγκασμός σε πράξεις με τη χρήση βίας το 21.91%, η εξίστωση περιπαιχτικών ιστοριών το 27.60%, η ελαφριά σεξουαλική παρενόχληση και η διάδοση φήμης με αντίστοιχο περιεχόμενο το 21.06%, η αφαίρεση προσωπικών

αντικειμένων/χρημάτων το 19.69%, η διάδοση κοροϊδευτικών μηνυμάτων-emails το 19.16%, ο εξαναγκασμός σε πράξεις παρά τη θέλησή μου το 20.54%, το πείραγμα εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης το 36.30%, η ανάρτηση ή απειλή μέσω εξευτελιστικών φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο το 14.26% και η διάδοση εξευτελιστικών φωτογραφιών και βίντεο μέσω κινητών τηλεφώνων το 12.82%. Το ποσοστό 27.60% ανήκει σε άλλες πράξεις.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα στις περιπτώσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Από το σύνολο των μαθητών που χαρακτήρισαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση πολύ άσχημη το 71.43% έχει υπάρξει δράστης του σχολικού εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά στους μαθητές με πολύ καλή επίδοση το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 22.63%. Σύμφωνα με την άποψη των δραστών οι συμμαθητές τους αποτελούν τον κύριο αποδέκτη του σχολικού εκφοβισμού (35.65%). Κατά κύριο λόγο τα θύματα είναι αγόρια (60.84%) (Europe Antibullying Campaign, 2012).

Ο σχολικός εκφοβισμός και ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο είναι κοινά φαινόμενα στις σχολικές μονάδες. Οι αρνητικές συμπεριφορές μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην υγεία και ιδιαίτερα στην ψυχική υγεία όσων εμπλέκονται σε τέτοιες συμπεριφορές, τόσο ως θύματα όσο και ως θύτες. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο είχε στόχο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά μαθητή και σχολείου όσων εμπλέκονται σε συμπεριφορές σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού ως θύματα ή δράστες. Χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από 6667 μαθητές ηλικίας επτά (7) ετών από τη βασική έρευνα μιας δοκιμαστικής ομάδας σε 40 αγγλικά σχολεία για τη διερεύνηση των συσχετισμών μεταξύ μεταβλητών ατομικού και σχολικού επιπέδου με εκφοβισμό θυματοποίησης, διάπραξη εκφοβισμού στο διαδίκτυο και θυματοποίηση εκφοβισμού στο διαδίκτυο. Εφαρμόστηκαν πολυεπίπεδα μοντέλα για την εξέταση των συσχετισμών των εκφοβιστικών αποτελεσμάτων με μεταβλητές ατομικού και σχολικού επιπέδου. Στα αποτελέσματα σε σχολικό επίπεδο, τα μέτρα ποιότητας του σχολείου συσχετίστηκαν με τον κίνδυνο εκφοβισμού: οι μαθητές σε σχολεία εθελοντικής βοήθειας ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν φαινόμενα εκφοβισμού (0,6 (0,4, 0,9)  $p = 0,008$ ) και εκείνοι που φοιτούν στα σχολεία της κοινότητας (3,9 (1,5, 10,5)  $p = 0,007$ ) και του ιδρύματος (4,0 (1,6, 9,9)  $p = 0,003$ ) ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι είναι δράστες του διαδικτυακού εκφοβισμού από τους μαθητές σε γενικές ακαδημίες. Η βαθμολογία ποιότητας του σχολείου "Καλό" συσχετίστηκε με μεγαλύτερη αναφερόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά (1,3 (1,02, 1,5)  $p = 0,03$ ) σε σύγκριση με τις βαθμολογίες "Εξαιρετική". Συμπερασματικά, η εκφοβιστική συμπεριφορά και η επικράτηση του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και την ποιότητα του σχολείου, υποστηρίζοντας την υπόθεση ότι οι οργανωτικοί / διαχειριστικοί παράγοντες στο σχολείο μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών (Bevilacqua et. al. 2017).



## Ο αντίκτυπος του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός ως πράξη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα επικινδυνότητας για την ψυχική και τη σωματική υγεία των μαθητών με σημαντικές συνέπειες στα μετέπειτα στάδια της ανάπτυξής τους καθώς και στην ενήλικη ζωή τους. Στην περίπτωση των θυτών υπάρχουν πολλές πιθανότητες εμφάνισης αποκλινοσών συμπεριφορών κατά την εφηβεία, ενώ αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση ψυχικών διαταραχών. Από την άλλη μεριά, στις περιπτώσεις όπου παρατηρούνται δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, αναπτύσσεται χαμηλή αυτοεκτίμηση, αναδύονται ψυχοσωματικά συμπτώματα από το άγχος και την κατάθλιψη, τάσεις περιθωριοποίησης, προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας, προβληματικές σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή (Gini & Pozzoli, 2006).

Παράλληλα οι συνέπειες που παρατηρούνται στις περιπτώσεις των θυτών είναι δυσκολίες συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσεως. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί πως υπογραμμίζεται συσχέτιση του εκφοβισμού με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς κατά την ενήλικη ζωή (Olweus, 1995).

Τα παιδιά που βρίσκονται στο ρόλο των θυτών είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης από ό,τι τα παιδιά σε ρόλο θυμάτων. Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά είναι συναισθηματικά στείρα και προβληματισμένα όπως είναι και οι περιπτώσεις των θυμάτων (Rigby, 1998 & Slee, 1995).

Τα σωματικά συμπτώματα σε αυξημένο επίπεδο, η νυχτερινή ενούρηση, ο ανήσυχος ύπνος, ο πονοκέφαλος και η αδυναμία συγκέντρωσης αποτελούν συχνές εκδηλώσεις στις περιπτώσεις παιδιών-θυμάτων (Flouri & Buchanan, 2003).

Η αδυναμία αναγνώρισης, διαχείρισης και αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολικό περιβάλλον από την εκπαιδευτική κοινότητα, δίνει την αίσθηση στους μαθητές ότι βρίσκονται εκτεθειμένοι καθώς οι ενήλικες αδυνατούν να τους προστατεύσουν (Kowalski, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν είναι στατικοί οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές. Είναι συνδεδεμένοι με βάση το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Kowalski, 2008).

Η διαφορετικότητα σε ένα άτομο συχνά αποτελεί την αιτία για την πρόκληση εκφοβισμού. Η νευρική ανορεξία, η παχυσαρκία, η μεγάλη διαφορά στο ύψος κ.ά. συχνά αποτελούν αιτίες εκφοβισμού. Συμπληρωματικά, διάφορες αιτίες ψυχολογικής φύσεως είναι δυνατόν να προκαλέσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια και άγχος επιδιώκουν την απομόνωση και το γεγονός αυτό μπορεί να τους φέρει αντιμέτωπους με καταστάσεις εκφοβισμού (Rigby, 2008).

## Πρόληψη του εκφοβισμού- παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν και οδηγούν στην εμφάνιση των επιθετικών συμπεριφορών και βίας στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η δομή της οικογένειας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η επίδραση των συνομηλίκων καθώς και το κλίμα που είναι διαμορφωμένο στο σχολικό πλαίσιο (Αρτινοπούλου, 2001).

Η πρόληψη αποτελεί πολύ σημαντική ενέργεια με σκοπό να αποφεύγονται καταστάσεις εκφοβισμού. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην πρόληψη κατά του φαινομένου του εκφοβισμού, όπως η ενισχυμένη αυτοεκτίμηση, ένα υγιές σχολικό κλίμα, η εκπαιδευτική κοινότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και τέλος οι συνομήλικοι.

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος συγχέεται με το άτομο και λειτουργεί τονωτικά στην πρόληψη των φαινομένων του εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη έννοια κάνει αναφορά στο συναισθηματικό πεδίο σχετικά με τον εαυτό μας, όπως είναι για παράδειγμα η συμπεριφορά, οι ικανότητες, οι εμπειρίες που έχουμε αποκομίσει και ο τρόπος που μας βλέπουν οι γύρω μας. Η έννοια *αυτοπεποίθηση* κάνει αναφορά στον τρόπο συλλογισμού σχετικά με τις προαναφερθείσες πλευρές του εαυτού. Κοινός παρονομαστής των δύο εννοιών είναι ότι αναφέρονται στον εαυτό, ωστόσο στην περίπτωση της αυτοεκτίμησης συμπεριλαμβάνεται και η διαδικασία της αξιολόγησης (Μακρή- Μπότσαρη, 2010).

Η μορφοποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες στην περίπτωση του οικογενειακού περιβάλλοντος· συγκεκριμένα, το συναισθηματικό επίπεδο των γονέων προς το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του, έπειτα ο βαθμός ανοχής από την πλευρά των γονέων σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού προς άλλο άτομο (η σωματική τιμωρία ενισχύει την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς) και τέλος ο ρόλος και η στάση που διατηρούν οι γονείς σε γεγονότα εκφοβισμού όπου εμπλέκονται τα παιδιά τους από οποιαδήποτε θέση (Olweus, 1993).

Το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών επενεργούν με άμεσο τρόπο στην εμφάνιση μιας επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Παράγοντες όπως είναι η ενδοοικογενειακή βία, η υιοθέτηση σκληρών τιμωριών καθώς και η απουσία της ανοχής μεταξύ των μελών της οικογένειας, το διαζύγιο, η χρήση ναρκωτικών ουσιών από τους γονείς καθώς και άλλες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και εκφοβισμού από τα παιδιά (Espelage & Swearer, 2004).

Σε μελέτη εξετάστηκαν οι προοπτικές των γονέων σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, η συμφωνία μεταξύ γονέα / παιδιού για την εμπλοκή στον εκφοβισμό και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διάπραξη του εκφοβισμού και τη

θυματοποίηση από συνομήλικους. Το δείγμα ήταν 205 μαθητές της πέμπτης τάξης και οι γονείς τους. Οι μαθητές ολοκλήρωσαν μέτρα αυτοαναφοράς σχετικά με τη συμμετοχή στον εκφοβισμό, τη στάση και τις απαντήσεις στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σπίτι. Οι γονείς απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την αυτοαναφορά σχετικά με τη στάση και τις απαντήσεις στον εκφοβισμό, τις αντιλήψεις για τη συμμετοχή του παιδιού τους στον εκφοβισμό και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η οικογενειακή υποστήριξη σχετιζόταν με τους μαθητές που έλεγαν στους γονείς τους σχετικά με την ομαδική θυματοποίηση και τους νέους που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σπίτι τους για εκφοβισμό. Τέλος, τα σπίτια των ατόμων/θυμάτων χαρακτηρίστηκαν από υψηλότερα επίπεδα κριτικής, από έλλειψη κανόνων και περισσότερη παιδική κακοποίηση. Τα σπίτια των ατόμων/θυτών χαρακτηρίστηκαν από έλλειψη εποπτείας, κακομεταχείριση παιδιών και έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με τον εκφοβισμό και να συμμετέχουν οι γονείς σε προγράμματα πρόληψης εκφοβισμού που βασίζονται στο σχολείο (Holt, M. et al 2009).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα, η συμπεριφορά, η στάση καθώς και οι αντιδράσεις της επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή ένταξη και την κοινωνικοποίηση των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Στο σχολείο οι μαθητές μπαίνουν σε διαδικασία εκμάθησης του εαυτού μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση τους με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους συνομηλικούς. Οι αρνητικές προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν τη δύναμη να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο της αμφισβήτησης του εαυτού καθώς και των ικανοτήτων των μαθητών, σε αντίθεση με τις θετικές προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας οι οποίες δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τα κίνητρα τους και συνακόλουθα να στοχεύσουν στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται πολυδιάστατος καθώς το καθήκον του είναι η μεταλαμπάδευση γνώσεων, η διδασκαλία του ήθους και η καλλιέργεια όλων των σημαντικών αξιών και ιδεωδών του ανθρώπου. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το δεύτερο στη σειρά περιβάλλον κοινωνικοποίησης του ατόμου ενώ η τάξη ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης, καθώς πραγματοποιείται η άμεση επαφή πρόσωπο με πρόσωπο (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο στην αλυσίδα της παιδαγωγικής διαδικασίας τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, όπως επίσης και μια αστείρευτη πηγή ενημέρωσης και πληροφορίας. Ωστόσο ο ρόλος του επεκτείνεται και σε άλλα πεδία. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός βοηθάει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης, γεγονός που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον εαυτό του και να νοηματοδοτήσει τον κόσμο που το περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2006).

Όταν ο εκπαιδευτικός δεν καλλιεργεί ουσιαστικές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές καθώς και με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, τότε δεν επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος εμπνευσμένου από εμπιστοσύνη,

ασφάλεια, αλληλεγγύη και συνεργασία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της επιθετικότητας και της βίας (Samsari & Nikolaou, 2015).

Περαιτέρω, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντική ως δεξιότητα αφού με αυτήν αναπτύσσεται η αντίληψη διαφορετικών πλευρών ενός θέματος και αυξάνεται ο βαθμός κατανόησης των προβλημάτων που ανακύπτουν στους μαθητές του. Τέλος, είναι σημαντικό να διαθέτει εσωτερική γαλήνη και ηρεμία, να διακρίνεται από συναισθηματική ωριμότητα, ψυχική ισορροπία και να έχει καλλιεργημένη υπομονή, ώστε να αντιμετωπίζει τα εμπόδια που προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή εξατομικευμένων, εναλλακτικών και ευέλικτων μεθόδων (Βεγιάνη, 2011).

Επιπλέον η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον προλαμβάνει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών. Ένα υγιές κλίμα εμπεριέχει κανόνες οι οποίοι είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ενώ η παραβίαση αυτών επιφέρει συνέπειες οι οποίες είναι επίσης διατυπωμένες με σαφήνεια, ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές. Στη συνέχεια η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς καθώς και η ενίσχυση δραστηριοτήτων οι οποίες καλλιεργούν τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών λειτουργούν κατασταλτικά στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Olweus, 1993; Rigby, 1996).

Τα ευρήματα μιας σχετικής έρευνας για το ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην πρόωπη παρέμβαση για τον σχολικό εκφοβισμό ανέδειξαν την διάθεση των εκπαιδευτικών για παρέμβαση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα κρούσματα εκφοβισμού στο σχολείο. Η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας θα αναλάμβανε δράση για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού καθώς η αγνόηση του φαινομένου δε φαίνεται να αποτελεί μια διαδεδομένη στρατηγική. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με το πόσο επιζήμια μπορεί να αποβεί για τους μαθητές η αγνόηση του προβλήματος (Λυμπεράτου, 2019).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, ο τελευταίος παράγοντας που ενισχύει την πρόληψη του εκφοβισμού είναι η ομάδα συνομηλίκων. Οι συνομηλικοί τονώνουν το αίσθημα της ανεξαρτησίας και αναπληρώνουν την ανάγκη της αναγνώρισης όπως και της επιβεβαίωσης (Πουλόπουλος & Τσιαντής, 2000).

Τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας επιβεβαίωσαν τη σημαντικότητα της στενής και αμοιβαίας φιλίας και στις δύο περιπτώσεις είναι μεγάλο το ποσοστό των παιδιών που δηλώνουν ότι έχουν τουλάχιστον μία στενή και αμοιβαία φίλια με συνομήλικο. Η εγγύτητα της σχέσης και η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συνομηλίκους είναι ένας παράγοντας που απασχόλησε τη μελέτη καθώς κατέδειξε πόσο σημαντική είναι η αποδοχή των συνομηλίκων για την προσωπική εξέλιξη ενός μαθητή (Μίντζα, 2019).

### **Σχολική κοινωνική εργασία και αλληλεπίδραση ατόμου - περιβάλλοντος**

Η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους εφαρμοσμένης επιστήμης της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συντείνουν στην ενίσχυση του σκοπού των σχολικών μονάδων, παρέχοντας υποστηρικτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία, τη μάθηση καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα ενισχύουν τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και την κοινότητα (Πιλήσης, 2011).

Η κοινωνική εργασία είναι ευρεία και μεταβάλλεται συνέχεια, καθώς περικλείει τη γνώση, την έρευνα, την κλινική πράξη και την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία μεταβάλλεται συνεχώς, έχοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε προσδιορισμένο τόπο και χρόνο (Payne, 2000). Οι προσεγγίσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι ολιστικές. Η ολιστική προσέγγιση κάνει λόγο για μια πλήρη προσέγγιση πολλών επιπέδων, συνδυάζοντας την παρέμβαση σε ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο, κάνοντας πράξη τη διαμεθοδική κοινωνική εργασία. Η ολιστική προσέγγιση στοχεύει στην αντιμετώπιση των εμποδίων μέσα από τη χρήση των πόρων που διατίθενται στο ευρύτερο περιβάλλον (Κανδυλάκη, 2009).

#### **Ιδεώδη, αξίες και δεξιότητες της σχολικής κοινωνικής εργασίας**

Για την εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας η ταυτότητα, η διαφορετικότητα και η κουλτούρα αποτελούν έννοιες οι οποίες διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο. Η σχολική κοινωνική εργασία έχει ως βασικό γνώμονα τη μοναδικότητα, το σεβασμό, την αποδοχή και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως είναι η καταγωγή, το οικονομικό και το κοινωνικό υπόβαθρο λειτουργούν ως ανεξάρτητοι παράγοντες, για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση. Ωστόσο παράγοντες όπως είναι ο ρυθμός μάθησης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται ανάλογα υπόψη και να αντιμετωπίζονται, με σκοπό την ενίσχυση του μαθητή (Constable, 2008).

Η σχολική κοινωνική εργασία παρεμβαίνει διαλογιζόμενη τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται ένα γεγονός, αποπειράται να ερμηνεύσει και να συμβάλει στην ανέλιξη των επιπτώσεων του στη σχέση των παιδιών και του σχολείου κατά τη χρονική περίοδο που πραγματοποιείται η παρέμβαση. Ακόμη μελετά τις συμπεριφορές και τις πράξεις που διενεργήθηκαν σε προκαθορισμένο χώρο και χρόνο σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα (Κανδυλάκη, 2009).

Η σχολική κοινωνική εργασία καλείται να λειτουργήσει μεσολαβητικά, συμβουλευτικά και συνηγορητικά, καθώς αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της αποδοχής και της θετικής αλλαγής. Ακόμη, η σχολική κοινωνική εργασία πραγματοποιεί συμβουλευτική υποστήριξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Τέλος, πραγματοποιεί κατ' οίκον

επισκέψεις όπου καθίσταται απαραίτητο, καλύπτοντας τις ανάγκες των ρόλων που εναλλάσσονται στο πλαίσιο του σχολείου (Dupper, 2003).

Οι δράσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας περιλαμβάνουν την προάσπιση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών βασιζόμενες στις αρχές των δικαιωμάτων περί ισότητας, την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την άνθηση μιας υγιούς συνεργασίας, την παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης, την εκπαίδευση της μαθητικής κοινότητας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη στις οικογένειες των μαθητών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων υγείας και πρόληψης, την σύσταση ομάδων για δημιουργική απασχόληση με σκοπό την ανέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας για διάφορα κοινωνικά θέματα, τη διασύνδεση του σχολείου ή των οικογενειών με την κοινότητα, τη μείωση της σχολικής διαρροής και τέλος την ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικών γνωρισμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πιλήσης, 2011).

### **Η σημαντικότητα της ενδυνάμωσης**

Τα παιδιά που υφίστανται κακομεταχείριση, αν δεν προστατευτούν από την εκπαιδευτική κοινότητα, κινδυνεύουν να πιστέψουν πως φταίει γι' αυτό που τους συμβαίνει, ότι τα στοιχεία του χαρακτήρα τους οδηγούν σε αυτή την κατάσταση, πως αξίζουν την κακομεταχείριση των άλλων και πως τίποτα δεν θα διορθώσει τα πράγματα. Χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, αισθάνονται ανάξια, παρουσιάζουν πτώση της σχολικής τους επίδοσης, ενώ βρίσκονται σε άμεσο κίνδυνο κατάθλιψης και αυτοτραυματισμού (Ρασιδάκη, 2015).

Η ενδυνάμωση αποτελεί ενέργεια η οποία έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει ένα άτομο, έτσι ώστε να ξεκινήσει να θεωρεί τον εαυτό του ικανό να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής εργασίας είναι, να εντοπιστούν και να ενισχυθούν οι παράγοντες, οι οποίοι είναι ικανοί να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εξομάλυνση μίας δύσκολης κατάστασης από τα ίδια τα άτομα. Η ενδυνάμωση, λοιπόν, αποπειράται να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, τη διαδικασία της θέσπισης και την πραγμάτωση των στόχων, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας (Payne, 2000).

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια κατάσταση, η οποία είναι απαραίτητο να αποφεύγεται σε όλα τα περιβάλλοντα που μεγαλώνει ένα άτομο. Η διδασκαλία των αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς στους μαθητές, τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει κατασταλτικά στην εμφάνιση του φαινομένου. Ακόμη, η επίδραση αρχικά του οικογενειακού και στη

συνέχεια του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούν θεμέλιο στη μορφοποίηση της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων που εμφανίζονται.

Πολλές φορές η ενδοοικογενειακή βία, οι σκληρές τιμωρίες, η απουσία γονικής υποστήριξης καθώς και ελέγχου, η απουσία συναισθηματικής ασφάλειας και επιβεβαίωσης, η απόρριψη είτε από τον πατέρα είτε από τη μητέρα, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση προβλημάτων τα οποία να εκδηλώνονται σε διαταραχές και να καταλήγουν σε παραβατικές συμπεριφορές (Πανούσης, 2009).

Ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται με σοφία αντλεί τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές του με τρόπο διακριτικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συλλέγουν τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Η υγιής, στενή και τακτική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην άρτια αξιολόγηση του κάθε μαθητή. Οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν πλούσια πηγή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς (Costley, 2012).

Η δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος μέσα στο οποίο θα πραγματοποιείται η διαμόρφωση ενός πολυμορφικού ιστού σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη της βίας (Πανούσης, 2008).

Είναι απαραίτητο στο σχολείο μέσα από ένα νέο πρίσμα να αμβλυνθούν οι πολιτιστικές και οι κοινωνικές ανισότητες. Να διαμορφωθεί μια ποικιλόμορφη κοινότητα εντός του σχολικού πλαισίου μέσα στην οποία θα είναι επιτρεπτή η πολυμορφία έκφρασης και θα ενθαρρύνεται ο σεβασμός απέναντι στα δικαιώματα της διαφορετικότητας (Cummins, 1999).

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anna C. Baldry, Farrington, D., P. (2000). *Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles*, 143. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Antoniadou, N. & Kokkinos, C. M. (2013). *A review of cyber-bullying research in Greece*. International Journal of Adolescence and Youth. Στο: Doi: 10.1080/02673843.2013.778207.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E. (2017). *The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: A cross-sectional study*. Article (PDF Available) in BMC Pediatrics 17(1). DOI: 10.1186/s12887-017-0907-8
- Constable, r. (2008). *The role of a school social worker*. Loyola University: Chicago.
- Costley, K., C. (2012). *Who Are Today's Students in Diverse Society?* Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528453.pdf>.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). *Responding to Bullying: What works?* Στο: Doi:10.1177%2F0143034307084136.
- Crick, N., R. & Grotpeter, J. (1996). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. Development and Psychopathology, 8, 36- 52.
- Crick, N., R. & Grotpeter, J., K. (1996). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. Development and Psychopathology, (8), 36- 52. Doi: 10.1017/S0954579400007148.
- Cummins, J, (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας* Σ. Αργύρη (μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Dempsey, J., Fireman, G., & Wang, E. (2006). *Transitioning out of peer victimization in school children: Gender and behavioral characteristics*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28(4), 273–282. Doi: 10.1007/s10862-005-9014-5.
- Dempsey, P., J., Fireman, g., d. & Wang., E. (2006). *Transitioning out of peer victimization in school children: gender and behavioral characteristics*. Journal of Psychopathology and behavioral assessment, 28 (4), 273- 282. Doi: 10.1007/s10862-005-9014-5.



- Dupper, D. (2003). *School Social Work: Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: Wiley.
- Espelage, D. & Swearer, M. (2004). *Bullying in American schools- A social- ecological perspective of prevention and intervention*, New Jersey: Erlbaum Ass.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?* *School Psychology Review*, 32, 365 – 383.
- Field, E., M. (1999). *Bully busting*. Lane Cove, NSW: Finch Publishing Pty.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). *The roles of Mother involvement and Father Involvement in Adolescent bullying Behavior*. *Journal of International Violence*, 18 (6), 634- 645. doi:10.1177/0886260503251129
- Garity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short Camilli, C. (1997). *Bullying proofing your school: A Comprehensive approach for elementary schools*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Garity, C., Porter, W., Sager, N. & Short Camilli, C. (1997). *Bully approach of elementary schools*. Longmont, Colorado: Sopris West
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2006). *The role of a masculinity in Children' s bullying, Sex roles*, 54, (7-8), 585–588. Doi:10.1007/s11199-006-9015-1
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). *Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization*. *Journal of School Violence*, 8(1), 42–63. Στο: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15388220802067813>
- Kowalski, M., R., Limber, S., P. & Agatson, P., W. (2008). *Cyber bullying in the digital age*. Malden M.A.: Blackwell Publishing.
- Linden, M. (2009). *Sexual bullying: thousands of pupils suspended*. Στο: [www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended1226341.html](http://www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended1226341.html)
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Wiley Press
- Olweus, D. (1984). *Aggressors and their victims. Bullying at school*. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: Wiley
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. U.S.A.: Blackwell.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. *Prospects*, 25 (1), 133-139. Doi:10.1007/BF02334290.
- Payne, M. (2000). *Σύγχρονη θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας*. Σ. Στρατιδάκης (μτφ.). Θ. Καλλινικάκη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pellegrini, A., D. & Long, J. (2002). *A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary to secondary school*. *British Journal of Developmental Psychopathology*, 20, 259- 280 doi:10.1348/026151002166442.
- Rigby, K & Slee, P. T. (1995). *The Peer Relations Questionnaire*. Adelaide: University of South Australia
- Rigby, K. (1996). *Peer victimization and the structure of primary and secondary schooling*. *Primary focus*, 10 (7), 4- 5.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός- σύγχρονες απόψεις*. Β. Δόμπολα (μτφ.) Αθήνα: Τόπος.
- Samsari, E. P., & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June – 3rd July.
- Saner, E. (2007). I was called names like “slut and whore”.
- Saner, E. (2007). *I was called names like slut and whore*. *The Guardian* 30.11.07. London.
- Schneider, B., H. (2000). *Friends and enemies: peers relation in childhood*. New York: Oxford University Press.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in Schools: Lessons from Two Decades of Research*. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9 Doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7

Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Αρτινοπούλου, (2001) *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεγιάννη, Ε., Ν. (2011). *Η αντίληψη και η Συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Α.Μ. 239)* Στο: [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis\\_Vegianni%28rptde%29.pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni%28rptde%29.pdf)

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.

Κωνσταντινίδου, Μ. (2005). *Σχολικός εκφοβισμός: Φαινόμενο θυματοποίησης ή μαγκιά*. Στο: <http://www.baby.gr/index.cfm/doc/201/cat/6>.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μιχαλακόπουλος, Γ., (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Πανούσης, Γ. (2008) *(Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10 ,35- 46.

Πανούσης. (2009). *Ενδοσχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Θάνος Θ.(Επιστ. Επιμ.), Παιδική παραβατικότητα και σχολείο [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο*.

Πανούσης. Γ. (2009). *Ενδοσχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Θάνος Θ.(Επιστ. Επιμ.), Παιδική παραβατικότητα και σχολείο [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο*. Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης Από το Σχολείο του Δια χωρισμού " σε ένα "Σχολείο για Όλους" Τόμος Α'*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Μορφές επιθετικότητας (καταστροφές, βία) στο χώρο του σχολείου*. Στο Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α. (επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Πιλήσης, Θ. (2011). *Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί*. Στο Σ. Παράλλη. Οι πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο. Πεδίο.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2000). *Αγωγή υγείας: Ψυχική υγεία και διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γραφείο Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2000). *Αγωγή Υγείας- Ψυχική Υγεία- Διαπροσωπικές Σχέσεις 11- 14 ετών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Πρεκατέ, Β. (2007). *Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους*. Στο: [www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf](http://www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf).
- Σπυρόπουλος, Φ. (2007). *Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα* Στο: <https://theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc>.
- Europe Antibullying Campaign, (2012) *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού- Τελική Έκθεση*. Στο [www.e-abc.eu](http://www.e-abc.eu)
- Λυμπεράτου, Α. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό*. Διπλωματική Εργασία στο: <https://edutech-thesis.uniwa.gr>
- Μίντζα, Ν., Μ. (2019). *Σχέσεις συνομήλικων και σχολικός εκφοβισμός*. Διπλωματική Εργασία στο: [www.dspace.uowm.gr](http://www.dspace.uowm.gr)
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός – Bullying: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Στο: [www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying\\_greyscale.pdf](http://www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf)
- Καρανάτση, Ε. & Μπουλούτζα, Π. (16-06-2006). *Βίαη συμπεριφορά εξ απαλών ονύχων*. Καθημερινή.

## Διδακτική αξιοποίηση εικαστικού έργου τέχνης στο μάθημα της Γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών

Κουσκούτη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., Διδάκτορας

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, με αφετηρία έναν από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, περιγράφεται η διδακτική προσέγγιση του εικαστικού έργου τέχνης «Οι τέσσερις εποχές» του Γιάννη Τσαρούχη με σκοπό την καλλιέργεια οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών ενός τμήματος της Στ' τάξης. Ως διδακτικό εργαλείο αξιοποιήθηκαν το παραπάνω με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής εικαστικό έργο τέχνης, ένα πλάνο στοχευμένων ερωτήσεων βασισμένο στη μεθοδολογική προσέγγιση των σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Perkins, D, 1994) και τρία φύλλα δραστηριοτήτων αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και η τελική αξιολόγηση των φύλλων εργασιών έδειξε πως η συστηματική παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης μέσω των σταδίων του Perkins οδηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό ανάπτυξης οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** γλωσσικό μάθημα, οπτικός εγγραμματισμός, εικαστικό έργο τέχνης

### Εισαγωγή

Στόχος του σχολείου είναι να αναπτύξει τον σχολικό εγγραμματισμό, που σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ορίζεται ως «η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν και, μέσα από τη διαδικασία α) της κατανόησης, της ερμηνείας, της κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και β) της παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων, να οικοδομούν τη σχολική τους γνώση» (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 25). Ο σχολικός εγγραμματισμός όμως δεν είναι η μοναδική μορφή εγγραμματισμού που πραγματοποιείται στο σχολείο, αλλά υπάρχουν και άλλα είδη. Υπάρχει ένα φάσμα εγγράμματων δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται και αφορούν στις εικόνες (Barton, D., 2009, σ. 235). Έτσι η έννοια του εγγραμματισμού συμπεριλαμβάνει και τον οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy), που επισημάνθηκε από νωρίς στη διεθνή βιβλιογραφία στο έργο του John Debes το 1969 (Debes, J.L., 1969) και ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και χρήσης οπτικών μορφών, που αφορούν την οπτική επικοινωνία (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001, σσ. 15-16), αλλά κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων.

Σύμφωνα με τον Wileman ο οπτικός εγγραμματισμός ορίζεται ως «η ικανότητα κάποιου να διαβάσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην εικόνα» (Wileman, 1993, σ. 114). Η αξιοποίηση των εικόνων στην εκπαιδευτική πρακτική απαιτεί ικανούς αναγνώστες εικόνων με σκοπό την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων και όχι μόνο. Ικανοί αναγνώστες εικόνων θεωρούνται εκείνοι που δεν περιγράφουν επιφανειακά ό,τι βλέπουν σε μια εικόνα αλλά μπορούν και αποκωδικοποιούν το

περιεχόμενό της, αντιλαμβάνονται τις προθέσεις του δημιουργού της και αναγνωρίζουν την τεχνοτροπία της. Σύμφωνα με τον Βρεττό η εκμάθηση της σχετικής ικανότητας ανάγνωσης των εικόνων απαιτεί τη «*γνώση του κώδικα της εικόνας*» (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 36-42). Για να μπορέσουν όμως τα άτομα να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης των οπτικών μηνυμάτων πρέπει αυτές να αναγνωριστούν και να διδαχθούν συστηματικά από μικρή ηλικία (Παύλου, Β, 2018, σσ. 121-122). Η χρήση εικόνων στη καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μεθοδικά και συστηματικά μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που απευθύνονται στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών όπως: «*της ανάλυσης, τις σύγκρισης, της σύνθεσης, της συγκέντρωσης, της αναζήτησης πληροφοριών*» (Σφυρόερα, Μ., 2007, σ. 40). Η συστηματική και ποιοτική προσέγγιση εικόνων βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Γίνονται έτσι σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να επικοινωνούν μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών, αλλά παράλληλα να γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων.

Από το σύνολο των εικόνων, με τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή καθημερινά, μέσω του σχολικού εγχειριδίου, μεγάλο αριθμό καταλαμβάνουν και οι σταθερές εικόνες εικαστικών έργων τέχνης σπουδαίων Ελλήνων και ξένων ζωγράφων. Η επιλογή των εικαστικών αυτών έργων δεν είναι τυχαία, αφού στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος δημοσιεύσεων που αφορούν στην τέχνη και στους τρόπους που αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη μάθηση στη σχολική εκπαίδευση (Ardouin, Is, 2000). «*Η ενασχόληση με την τέχνη ενεργοποιεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική έκφραση και τη φαντασία των μαθητών*» (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 11), καθώς και την εναλλακτική ερμηνεία. Στην παιδαγωγική χρησιμότητα της τέχνης έχουν αναφερθεί πάρα πολλοί, όπως ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης (Χριστοδουλίδης, Π. , 1994), ο φιλόσοφος και παιδαγωγός Dewey με το έργο του «*Art as Experience*», που θέτει την αισθητική εμπειρία ως αποτελεσματικό τρόπο για την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών (Dewey, J, 1934), ο ποιητής Herbert Read με το έργο του «*Education through Art*» (Read, H., 1943/1958), καθώς και ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Gardner με το έργο του «*Art education and human development*» (Gardner, H., 1990), όπου υποστηρίζει πως τα μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκρίνονται στην αισθητική εμπειρία των έργων Τέχνης (Gardner, H., 1990, σ. 53). Με τη σειρά του ο Hegel σημειώνει πως η τέχνη μας βοηθά να γνωρίσουμε τα συναισθήματα, που υπάρχουν στην ψυχή του ανθρώπου (Hegel, G. W. F., 2009).

Με ποιο τρόπο όμως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει μεθοδολογικά την ανάγνωση μιας εικόνας –εικαστικού έργου τέχνης και την αποκωδικοποίηση των συμβολισμών της στη διδακτική του πρακτική καλλιεργώντας στους μαθητές δεξιότητες οπτικού εγγραμματοτισμού; Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές αναφορές στον τρόπο προσέγγισης εικαστικών έργων τέχνης, που έχουν αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ο David Perkins ιδρυτικό μέλος του προγράμματος Harvard Project

Zero, ερευνητής και υποστηρικτής των εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των τεχνών, περιγράφει αναλυτικά την προσέγγιση έργων τέχνης μέσω μιας στρατηγικής τεσσάρων σταδίων/φάσεων, τα οποία κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούν να καλλιεργήσουν σημαντικές στρατηγικές σκέψης σε παιδιά και ενήλικες (Perkins, D, 1994). Τα στάδια αυτά περιγράφει ο Perkins στο έργο του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (Perkins, D, 1994), αλλά παραθέτει αναλυτικά και η Μέγα (Μέγα, Γ., 2011) περιγράφοντάς τα επί πραγματικού πλαισίου εφαρμογής σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέγα, Γ., 2013). Τα τέσσερα στάδια είναι τα εξής :

#### *1<sup>ο</sup> στάδιο Perkins: ανοιχτή-αυθόρμητη παρατήρηση*

Στο 1ο στάδιο συστηματικής παρατήρησης ο παρατηρητής ανακαλύπτει τα στοιχεία του εικαστικού έργου και μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις εκφράζει αυθόρμητα ό,τι βλέπει συνολικά. Η σκέψη ενεργοποιείται μέσα από την προβολή αποριών και τον εντοπισμό των αντικειμενικών δεδομένων (Perkins, D, 1994, σσ. 42-46), δηλαδή μορφές, αντικείμενα, λεπτομέρειες. Όλες οι απαντήσεις γίνονται δεκτές. Στη φάση αυτή πραγματοποιείται ανάκληση των εμπειριών από τα προσωπικά βιώματα του παρατηρητή. Η σκέψη γίνεται ανακαλυπτική και ο παρατηρητής αναζητά τις κατάλληλες πληροφορίες για να εξάγει συμπεράσματα.

#### *2<sup>ο</sup> στάδιο Perkins: συστηματική παρατήρηση*

Κατά το 2<sup>ο</sup> στάδιο της συστηματικής παρατήρησης του έργου τέχνης ο παρατηρητής εστιάζει σε οτιδήποτε του προκαλεί εντύπωση και καλείται να ανταποκριθεί σε μια σειρά ερωτήσεων, προκειμένου να ερμηνεύσει τις εντυπώσεις του. Στη συνέχεια καλείται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, τα οποία αφορούν το περιεχόμενο, αλλά και τα τεχνικά στοιχεία του εικαστικού έργου τέχνης. Ο παρατηρητής αναζητά τους συμβολισμούς του έργου και προσπαθεί να τους ερμηνεύσει, καθώς και τοποθετείται στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας του έργου.

#### *3<sup>ο</sup> στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία*

Στο τρίτο στάδιο της συστηματικής παρατήρησης η σκέψη γίνεται κριτική. Ο παρατηρητής συγκρίνει τα δεδομένα του έργου, εμβαθύνει στα νοήματά του και αποκωδικοποιεί τα μηνύματα, δίνοντας εξηγήσεις και τεκμηριώνοντας τις απόψεις του. Ο παρατηρητής διαχειρίζεται και αξιοποιεί τις οπτικές πληροφορίες, τις οποίες συλλέγει από τη θέαση του εικαστικού έργου και επιχειρεί να δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις, διατυπώνοντας ορθά συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις, που αναδόθηκαν στις προηγούμενες φάσεις της συστηματικής παρατήρησης.

#### *4<sup>ο</sup> στάδιο Perkins: ανασκόπηση διαδικασίας- ολιστική προσέγγιση*

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο της συστηματικής παρατήρησης ο παρατηρητής οι μαθητές συγκεντρώνουν το σύνολο των πληροφοριών, που έχουν συλλέξει από τις φάσεις που προηγήθηκαν και βασιζόμενοι στις πληροφορίες και τις σημειώσεις τους, επιδιώκουν να δώσει τη δική τους ερμηνεία για το εικαστικό έργο. Αποκωδικοποιούν και

επανακωδικοποιούν τα μηνύματα, ενεργοποιώντας συνθετικές δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η λήψη αποφάσεων, η δημιουργία υποθέσεων και η επεξήγηση.

### Περιγραφή διδακτικής προσέγγισης εικαστικού έργου τέχνης

Το διδακτικό εργαλείο που δημιουργήθηκε βασίστηκε στο μοντέλο συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης του Perkins (Perkins, D, 1994) και είχε διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών. Αξιοποιήθηκε στο μάθημα της Γλώσσας της Στ' τάξης με αφορμή τη στοχοθεσία του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών πως « οι μαθητές θα πρέπει ....να κατανοήσουν πως εκτός από τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα είναι εξίσου σημαντικά στην επικοινωνία, όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα...» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, σ. 9) και συγκεκριμένα στη διδακτική ενότητα «Πάσχα». Το διδακτικό εργαλείο περιλάμβανε το εικαστικό έργο τέχνης του Γιάννη Τσαρούχη «Οι τέσσερις εποχές». Η επιλογή του εικαστικού έργου δεν ήταν τυχαία αλλά έγινε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Yenawine, P, 2003) για τους μαθητές όπως: το προσιτό περιεχόμενο του εικαστικού έργου που συνδέεται με τα προσωπικά τους βιώματα και οι πολλαπλές αναγνώσεις που προσφέρει σε αυτούς.



Εικόνα 1, "Οι τέσσερις εποχές" του Γιάννη Τσαρούχη. Πηγή:  
<https://tsarouchis.gr/el/private-collections/>

Για την προσέγγισή του εικαστικού έργου δημιουργήθηκε ένα πλάνο στοχευμένων ερωτήσεων και διδακτικών τεχνικών σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια συστηματικής παρατήρησης του Perkins. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του κάθε σταδίου παρατήρησης με αφορμή το οπτικό ερέθισμα και αξιοποιώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, προσαρμοσμένες στον σκοπό της διδακτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτικός-γράφουσα ωθούσε τους μαθητές σταδιακά στην αποκωδικοποίηση του έργου. Κατά



την εξέλιξη της δράσης οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις και οι απόψεις τους καταγράφονταν στον πίνακα της τάξης με τη μορφή ιδεοθύελλας. Ενδεικτικά οι ερωτήσεις που αφορούσαν στην εξέλιξη κάθε σταδίου διατυπώθηκαν ως εξής:

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση.

- Τι βλέπετε στον πίνακα;
- Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;
- Πώς νιώθετε; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται;
- Μπορείτε να εκφράσετε τις παρατηρήσεις και τις απορίες σας.
- Γενικά καταγράψτε ό,τι βλέπετε ή κυκλώστε τα ενδιαφέροντα σημεία.
- Σας θυμίζει κάτι που έχετε ξαναδεί;
- Ποια είναι τα πρόσωπα;
- Τι φοράνε;
- Τι υπάρχει στο τραπέζι;
- Τι γράφει στο φόντο; Γιατί;

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση.

- Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;
- Υπάρχει κάποιο στοιχείο στο έργο που προβάλλεται πιο έντονα;
- Πώς δημιουργούνται οι σκιές στο έργο και τι πετυχαίνει με αυτές ο καλλιτέχνης;
- Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;
- Υπάρχει κάποιο χρώμα που δείχνει την αντίθεσή του σε σχέση με τα υπόλοιπα;
- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
- Από πού μπορεί να εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης;
- Μπορείτε να περιγράψετε τις μορφές που βλέπετε;
- Τι συμβολίζει το δρεπάνι και τι το στεφάνι στο φόντο;
- Τι συμβολίζει το μεγάλο τραπέζι;
- Τι σχέση έχουν τα φρούτα στο τραπέζι;
- Τι κάνουν ακριβώς τα πρόσωπα;
- Σε πόσα μέρη θα χωρίζατε τον πίνακα;
- Τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει το έργο;

Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία.

- Ποια καλλιτεχνικά μέσα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης;
- Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Οι μορφές μοιάζουν μεταξύ τους. Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Γιατί η άνοιξη και το καλοκαίρι έχουν γυναικεία μορφή;
- Αν δεν υπήρχε το δρεπάνι θα άλλαζε κάτι στο νοήμα του έργου;
- Φανταστείτε πώς το τραπέζι και τα φρούτα δεν υπάρχουν στο έργο. Τι άλλο θα μπορούσε να πάρει τη θέση τους;

Τι θα μπορούσε να μπει στη θέση του στεφανιού με τα λουλούδια, που βρίσκεται στο φόντο;

4ο στάδιο Perkins: διεργασίας, ολιστική προσέγγιση. Ενδεικτικές ερωτήσεις

Συγκεντρώστε τις σημειώσεις σας και αναστοχαστείτε πάνω σε αυτές. Τι θα ρωτούσατε τον καλλιτέχνη αν είχατε μαζί του μια συνάντηση;

Μετά το τέλος της εφαρμογής των τεσσάρων σταδίων δόθηκαν στους μαθητές τρία φύλλα εργασιών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πρώτο φύλλο εργασιών οι μαθητές έπρεπε να σκεφτούν πιθανά αντικείμενα που υπάρχουν στο τραπέζι, να τα οπτικοποιήσουν και να συνθέσουν μια δική τους ιστορία συνδέοντας κάθε αντικείμενο με τις ενέργειες των εικονιζόμενων προσώπων. Στο δεύτερο φύλλο εργασιών δόθηκε μια λεπτομέρεια από τον πίνακα του Γιάννη Τσαρούχη, συγκεκριμένα της γυναικείας μορφής που συμβολίζει την άνοιξη, καθώς και μια λεπτομέρεια από το εικαστικό έργο «Άνοιξη» του Botticelli ζητώντας από τους μαθητές να εντοπίσουν και να καταγράψουν ομοιότητες και διαφορές. Στο τρίτο φύλλο αξιολόγησης οι μαθητές έπρεπε να μπουν στη διαδικασία εντοπισμού των τεχνικών χαρακτηριστικών αλλά και των συμβολικών οπτικών στοιχείων τριών άλλων εικαστικών έργων τέχνης με θέμα τις εποχές του χρόνου.

### Συμπεράσματα

Από τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των τεσσάρων σταδίων συστηματικής παρατήρησης του εικαστικού έργου τέχνης και την τελική αξιολόγηση των τριών φύλλων εργασιών που δόθηκαν στους μαθητές, η εκπαιδευτικός-γράφοσα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού και ήταν ικανοί να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που αφορούσαν το οπτικό λεξιλόγιο, δηλαδή τις μορφές, τις γραμμές, το χρώμα, την αντίθεση των χρωμάτων, το φόντο δίνοντας ερμηνείες σχετικές με το νόημα της ύπαρξής τους. Οι μαθητές κατηγοριοποιούσαν τις πληροφορίες που ανταλλάσσονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και διατύπωναν σταδιακά την άποψή τους για τα κρυμμένα νοήματα του εικαστικού έργου δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους και κάνοντας υποθέσεις σχετικά με τα μηνύματα, που θέλει να δώσει ο δημιουργός. Εντόπιζαν επίσης, τις ομοιότητες και τις διαφορές των εικαστικών έργων, τα συμβολικά στοιχεία και ήταν ικανοί να εκφράσουν την άποψή τους για τον ρόλο της παρουσίας τους εντός του έργου.

### Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ardouin, Is. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (Μ. Καρρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.

- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός*. (Τ. Βαρνάβα- Σκούρα, Επιμ., & Ι. Βλαχόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Debes, J.L. (1969). The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*(14), σσ. 25-27.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group. New York: Penguin Group.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Hegel, G. W. F. (2009). *Αισθητική*. (Σ. Γιακουμής, Μεταφρ.) Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Kress, G. & Leeuwen, V. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eyes: Learning to Think by Looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Read, H. ( 1943/1958). *Education through Art*. London: Faber & Faber. on line στο: <https://www.jstor.org/institutionSearch?redirectUri=%2fstable%2f3331429&refreqid=excelsior%3A2c2f2233ada136dedfa65249f1e25efe>
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy. *Art of Education*, 56(1), σσ. 6-12.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. (2018). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο: Εικόνα και σύγχρονο εγχειρίδιο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. & Κόκκος, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2013). *Η τέχνη ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, on line στο:

[http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf)

Παύλου, Β. (2018). *Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών έργων τέχνης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χριστοδουλίδης, Π. . (1994). *Αισθητική και θεωρία της τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

## Εκφραστική ποίηση πάνω σε έργα ζωγραφικής με θέμα την Οδύσσεια

*Σουβατζόγλου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed, M.Sc, M.Ed,*

### Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο, περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής εκφραστικής ποίησης από μαθητές/τριες λυκείου εντός και εκτός του πλαισίου του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας, επάνω σε έργα ζωγραφικής με θέματα αντλημένα από την Οδύσσεια. Ο κύριος στόχος ήταν η ανάδειξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και η παραγωγή ενός ποιητικού συνόλου προκειμένου να συμμετάσχουν σε παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης. Το βραβευμένο αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι μαθητές μπορούν να εργασθούν αποτελεσματικά πάνω σε εικαστικά έργα. Η διάδοση του έργου σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την δέσμευσή τους στο συγκεκριμένο μάθημα και στη σχολική μονάδα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκφραστική ποίηση, Οδύσσεια, δημιουργικότητα.

### Εκφραστική ποίηση

Ως εκφραστική ποίηση (ekphrastic poetry) ορίζονται ποιήματα γραμμένα πάνω σε έργα τέχνης. Πρόκειται για μια μορφή εξερεύνησης της τέχνης. (Bang, 2004) όπου με εργαλείο τις λέξεις και την έκφρασή τους, ο ποιητής ασχολείται με μια ζωγραφιά, ένα σχέδιο, ένα γλυπτό ή άλλη μορφή εικαστικής τέχνης (Boyd, 2020). Η γραφή ποίησης για τη μουσική και το χορό θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί τύπος εκφραστικής γραφής. Γενικά η εκφραστική ποίηση είναι το είδος στο οποίο τα κείμενα συναντούν τους τρόπους αναπαράστασης που ονομάζονται οπτικές, γραφικές, πλαστικές ή χωρικές τέχνες (Scott, 1999). Μπορεί να ξεκινά από μια απλή περιγραφή ενός έργου τέχνης αλλά ένα εκφραστικό ποίημα περιλαμβάνει συνήθως μια εξερεύνηση της εμπειρίας του γράφοντα με το έργο. Πρόκειται για αρχαία πρακτική, συναντάται και στην Ιλιάδα όπου ο ποιητής περιγράφει την ασπίδα του Αχιλλέα, που στη διάρκεια του χρόνου έχει λειτουργήσει ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη δημιουργία νέας ποίησης (Bender, 2011). Η εκφραστική ποίηση πολλές φορές μεταφράζει ένα εικαστικό έργο αλλά οι συναντήσεις μεταξύ ποίησης και εικαστικών τεχνών είναι αμφίδρομες (Heffernan, 1993) καθώς η παραγωγή κειμένων βασισμένων σε εικόνες είναι επίσης διαπιστωμένη. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι ο Burroughs, στον οποίο τα ιερογλυφικά, οι εικονογραφίες, οι φωτογραφίες, οι εφημερίδες, τα κολάζ, τα μοντάζ, οι εκτυπώσεις, η ζωγραφική και άλλα οπτικά μέσα αποτελούν στοιχεία των κειμένων του αλλά κατέχουν και μια σημαντική ή και κεντρική θέση στις μεθόδους εργασίας του (Takehana, 2012). Είναι σημαντικό ότι παρόλη την αξιοποίηση τους ενός στοιχείου για την παραγωγή του άλλου, καθένα από αυτά διατηρεί την αισθητική του αυτοτέλεια, για τον άνθρωπο που δεν μετέχει της δημιουργικής διαδικασίας (Lessing, 1984). Η εμβάθυνση στην εικόνα, η υιοθέτηση κάποιου ρόλου, η προσπάθεια ερμηνείας, η αναπλαισίωση των γεγονότων στη σημερινή πραγματικότητα εξελίσσεται σε μια σύνθετη διαδικασία που διεγείρει την προβολή ή την ενδοπροβολή του συναισθήματος, της φαντασίας, της

ενσυναίσθησης και της επιθυμίας. Η έρευνα έχει αναδείξει ότι στο περιβάλλον που δημιουργείται υπεισέρχονται ζητήματα φύλου, σώματος, επιθυμίας και σεξουαλικότητας αλλά και ζητήματα που σχετίζονται με τις προσδοκίες και τις ελπίδες του ατόμου (Zeitlin, 2013). Η διείσδυση της τεχνολογίας σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου δεν φαίνεται να έχει ανακόψει τη δυναμική της εκφραστικής ποίησης. Μάλιστα σήμερα στο πνεύμα της επικράτησης της τεχνολογίας, η παρουσία της ρητορικής του μηδενισμού, θέμα επίσης των εικαστικών, έχει αυξήσει και τη δυνατότητα μέσα στην εκφραστική ποίηση να αναζητείται το παράδοξο, το μυστηριακό και το συμβολικό και εκεί που παλιά δεν αναζητιόταν (Rion, 2014). Η προσήλωση των εικαστικών στην ποίηση είναι σταθερή ή ακόμη αποτελεί και ζητούμενο. Ο Γιάννης Κουνέλλης δήλωνε «Θέλω την επιστροφή της ποίησης μ' όλα τα μέσα: με την άσκηση, την παρατήρηση, τη μοναξιά, το λόγο, την εικόνα, την εξέγερση» (Σαριλάκη, 2012). Η συγγραφή εκφραστικής ποίησης δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο συντελείται ένας διάλογος ανάμεσα στον ποιητή και τον δημιουργό του έργου με το οποίο ασχολείται ο πρώτος. Λειτουργεί δηλαδή η εκφραστική ποίηση σε δύο διαστάσεις, της κριτικής και της έρευνας (Kennedy, 2012). Αυτό δίνει στο εικαστικό έργο μια νέα ζωή ενώ ταυτόχρονα αποδίδεται ένας φόρος τιμής στον δημιουργό του. Γύρω από το εικαστικό έργο τίθενται ερωτήματα τα οποία αν ο δημιουργός δεν είναι στη ζωή μένουν αναπάντητα, αλλά παρόλα αυτά δημιουργούν ένα χώρο επικοινωνίας με τους άλλους θεατές (Zeitlin, 2013) και συνδέουν τη νέα σκέψη με το παρελθόν με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας συνέχειας του πολιτισμού.

### Σκοπός της δραστηριότητας

Η κυρίαρχη φιλοσοφία υλοποίησης της δραστηριότητας συγγραφής εκφραστικής ποίησης ήταν πρωτίστως η ενδυνάμωση της έκφρασης δημιουργικότητας των μαθητών/τριών (Kamrylis & Berki, 2014). Ξεκίνησε μέσα από το μάθημα των ερευνητικών εργασιών, με θέμα την συλλογή και ανάδειξη εικαστικού υλικού με θέμα την Οδύσσεια, όπου συντελέστηκε το κομμάτι της ανεύρεσης υλικού στο web, σύνθεσης και παρουσίασης αλλά εξελίχθηκε και σε διαδικασία εκτός ωρολογίου προγράμματος με έξι μαθητές και τρεις μαθήτριες που εμφάνισαν τη μεγαλύτερη δέσμευση στην προσπάθεια αυτή, η είχε εξαιρετικά δημιουργικό χαρακτήρα. Τελικά το υπουργείο παιδείας με την 142708/Δ2 04-09-2018 εγκύκλιό του καθόρισε ότι οι Ερευνητικές Δημιουργικές Δραστηριότητες που προβλέπονται στο ισχύον Ωρολόγιο μπορούν να συμπεριλαμβάνουν και καλλιτεχνικές, πολιτιστικές και άλλες, δραστηριότητες. Όσον αφορά το κομμάτι του έργου που αφορούσε την ποίηση, στόχος ήταν οι μαθητές να αισθάνονται άνετα με αυτή και να τη θεωρούν θετική εμπειρία, να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να αναπτύσσουν διάδραση μεταξύ τους και με εξωτερικά ερεθίσματα όπως το υλικό, να συλλέγουν ιδέες και ερεθίσματα και να επεξεργάζονται μια τελική ιδέα για την παραγωγή ποιητικού έργου (Haugen, Kean & Mohan, 1981). Αν και ενδιέφερε το τελικό προϊόν, δηλαδή τα ποιήματα με θέματα από την Οδύσσεια, παιδαγωγικά ήταν σημαντική και η ενδιάμεση διαδικασία με ερωτήσεις, συζητήσεις, αναζήτηση εικόνων, κειμένων, υιοθέτηση ρόλων μαζί με συναισθηματικές εκφράσεις και αισθητικές εκτιμήσεις. Η επιλογή ενασχόλησης με το θέμα της Οδύσσειας, ήταν ευνοϊκή για τους

στόχους καθώς το τελικό προϊόν θα εκτίθετο σε διεθνικό περιβάλλον (διεθνής διαγωνισμός ποίησης) και το θέμα της Οδύσσειας είναι παγκοσμίως γνωστό, υπάρχει πληθώρα έργων τέχνης γύρω από αυτό και έδινε και τη δυνατότητα στην παραγωγή των μαθητών, να αποτελέσει ένα κρίκο στην αλυσίδα των έργων σχετικών με το μύθο του Οδυσσέα. Το καινούργιο έργο θα αποτελούσε σύνδεση με το παρελθόν κάνοντας όμως μια δήλωση για το παρόν κατά την τακτική του Κουνέλλη που χρησιμοποιούσε αναφορές στην ιστορία, για να δημιουργήσει ευαισθησία στο παρόν (Mystaka, 2014).

### Μέθοδος υλοποίησης

Προκειμένου να παραχθούν δημιουργικά προϊόντα από τους μαθητές, πρέπει πρώτα να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες δημιουργίας ιδεών και να ενθαρρυνθούν να δημιουργήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες νέες ιδέες, ανεξάρτητα από το πόσο αξιολογήσιμες θα είναι. Εάν δεν υπάρχει δημιουργία ιδεών, δεν θα υπάρχει δημιουργικότητα στην τάξη (Pang, 2015). Καθώς είχε αποφασιστεί το θέμα της ερευνητικής εργασίας, αναζητήθηκε τίτλος για την ποιητική συλλογή. Εκφράστηκε η ιδέα να ονομαστεί "Οδυσσέα... γύρισε σπίτι", τίτλος δανεισμένος από θεατρικό έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη, που είχε ανέβει πρόσφατα στην πόλη με συνέπεια να είναι γνωστός σε πολλούς μαθητές. Κατόπιν έγιναν ενέργειες προς επίτευξη των βέλτιστων συνθηκών που ευνοούν τη δημιουργικότητα (Fodor, 2012): Αρχικά έγινε συζήτηση ώστε να αμβλυθεί το στερεότυπο ότι η δημιουργικότητα είναι ένα σπάνιο, εγγενές ταλέντο που δεν μπορεί να ελεγχθεί ή συνοδεύεται από εκκεντρικές συμπεριφορές. Στόχος ήταν να εμπεδωθεί η ιδέα ότι κάθε άτομο διαθέτει πλούσιο δημιουργικό δυναμικό. Δημιουργήθηκε ένα χωροχρονικό περιβάλλον εργασίας. Τυπώθηκαν όλες οι εικόνες που είχαν ανευρεθεί στο web, κείμενα από την Οδύσσεια και τονίστηκε ότι δεν υπάρχει πίεση χρόνου, έστω και αν αυτό δεν ήταν αλήθεια, ενώ υπήρξε και πρόβλεψη να υπάρχει ατμόσφαιρα όπου το χιούμορ και η ανατροπή των μύθων ήταν αποδεκτά ενώ ταυτόχρονα διαφυλασσόταν η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων αφού δεν υπήρχε λογοκρισία ή κακόβουλη κριτική. Το δύσκολο μέρος στη διαχείριση ήταν η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης. Για παράδειγμα εφαρμόστηκε κατά κόρο ο καταγιτισμός ιδεών όπου η αποκλίνουσα σκέψη ήταν επιθυμητή αλλά καθώς έπρεπε τελικά να γίνουν επιλογές, επιβαλλόταν η επιστροφή στη συγκλίνουσα σκέψη. Εκτός από αυτά δόθηκαν και οδηγίες με μορφή προσεγγίσεων « Γράψτε για τη σκηνή ή το θέμα που απεικονίζεται στο έργο τέχνης. Γράψτε με τη φωνή ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου του έργου τέχνης. Γράψτε τη δική σας εμπειρία. Συσχετίστε την εικόνα με κάτι άλλο. Γράψτε με τη φωνή κάποιου εξωτερικού σχολιαστή. Γράψτε έναν διάλογο μεταξύ χαρακτήρων του έργου. Μιλήστε απευθείας στα πρόσωπα» (Ehrenworth, 2003). Η φράση του Κουνέλλη «η τέχνη δεν είναι μονάχα μια φόρμα αλλά ένα γιατί. Ένα γιατί μέσα μου κι όχι μόνο μέσα στο κεφάλι» (Σαριλάκη, 2012) είχε τυπωθεί και βρισκόταν στον τοίχο. Γενικά στην υλοποίηση η φιλοσοφία του εκπαιδευτή ήταν να βλέπει τους γραμματισμούς περισσότερο ως κοινωνικά ενσωματωμένες πρακτικές παρά ως διακριτές δεξιότητες, συνδεδεμένες και με ζητήματα ταυτότητας, συναισθήματα, τοπικές πολιτισμικές αξίες αλλά και ζητήματα παγκόσμιας εμβέλειας (Beach et al., 2016; Rowsell, 2012).

## Η συγγραφή των ποιημάτων

Το ποίημα με τίτλο «Δέκα χρόνια και άλλα τόσα» ξεκίνησε πάνω στη βασική ιδέα να περιγραφεί το ταξίδι του Οδυσσέα και επεισόδια αυτού του ταξιδιού. Αξιοποιήθηκαν οι εικονογραφήσεις του Bernard Buffet για την Οδύσεια (εικ. 1), οι οποίες είχαν και τη μεγαλύτερη αποδοχή από όλους τους μαθητές, αλλά στην πορεία της γραφής οι μαθητές ανέπτυξαν πιο προσωπική εμπλοκή και το σύνδεσαν με τους πολέμους του σήμερα, εγκαταλείποντας την αρχική ιδέα. Η τελική εκδοχή του ποιήματος στον πίνακα 1. Το δεύτερο ποίημα «Αργος, ο φύλακας του σπιτιού» ξεκίνησε με μια εκτεταμένη συζήτηση πάνω στην εικόνα του L.F.Schützenberger «Retour d'Ulysse» (εικ. 2) στην οποία ο Οδυσσέας είναι μπροστά στο νεκρό σκύλο αλλά δεν τον κοιτά, η έγνοια του είναι αλλού. Αυτό τροφοδότησε μια έντονη συζήτηση, που έφερε στην ομάδα και την εμπειρία των παιδιών που είχαν σκυλί και αποφασίστηκε τελικά να υιοθετήσουν οι συγγραφείς το ρόλο του σκύλου που σκέφτεται. Το ποίημα ουσιαστικά μεταγράφει το σχετικό ποίημα του Γιάννη Ρίτσου για τον Αργο, αλλά οι μαθητές δίνουν μεν την ίδια εικόνα αλλά μια περισσότερο συναισθηματική ερμηνεία της συμπεριφοράς του Αργου. Το ποίημα παρατίθεται στον πίνακα 1.



Εικόνα 1. Από την Οδύσεια του Bernard Buffet (galerie M. Garnier, Paris 1994)



Εικόνα 2. Louis Frederic Schützenberger, *Retour d'Ulysse* 1884

Δέκα χρόνια και άλλα τόσα	Αργος, ο φύλακας του σπιτιού
Για δέκα χρόνια έκανε πόλεμο ο Οδυσσέας στην Τροία. Για άλλα τόσα τριγυρνούσε στο κύμα και στην αλμύρα.	Ο σκύλος του Οδυσσέα, ο γέρικος Αργος ήταν ο μοναδικός που τον αναγνώρισε



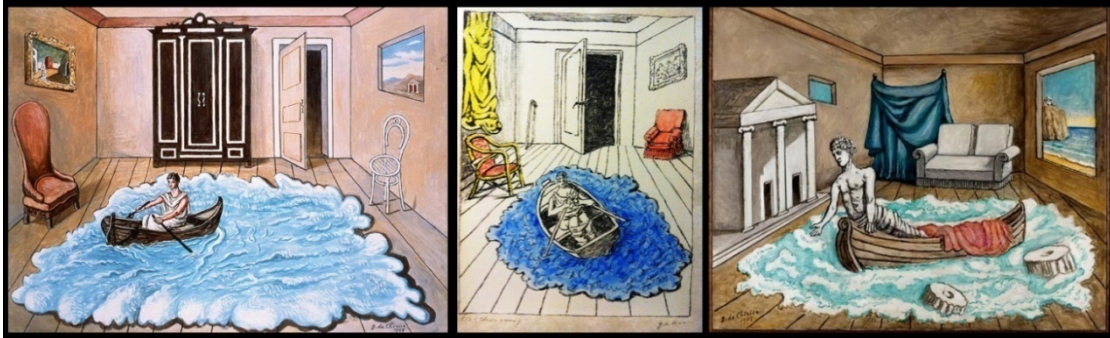
<p>Για κάθε μέρα πολέμου τιμωρήθηκε με ακόμα μια μέρα μακριά από τη γυναίκα του και το παιδί του, το βασίλειο και την τιμή του. Για κάθε μέρα πολέμου τιμωρήθηκε με μια μέρα μακριά από το σπίτι του. Ο Οδυσσέας πολέμησε και γι' αυτό τιμωρήθηκε να βρίσκεται μακριά από τη γη του. Κι αυτοί που δεν πολέμησαν; Παιδιά και γυναίκες και ανήμποροι; Γιατί τιμωρούνται να πνίγονται στο κύμα και στην αλμύρα; Γιατί τιμωρούνται να βρίσκονται μακριά από το σπίτι τους; μακριά από τον τόπο τους;</p>	<p>στα σκαλοπάτια της επιστροφής του. Όλα τα χρόνια της απουσίας του αρνήθηκε να πεθάνει. Περίμενε την ημέρα της επιστροφής. Κούνησε την ουρά του στο αφεντικό του, θέλοντας να του πει «Κοίτα όλα αυτά τα χρόνια σε περίμενα. Φύλαγα το σπίτι σου. Φύλαγα τη μνήμη σου». Ο Οδυσσέας τον κοίταξε, τον κλώτσησε και μπήκε να σκοτώσει τους Μνηστήρες. Τότε ο γέρικος Αργος κατάλαβε ότι ο κύριος του δεν γύρισε ο ίδιος και δεν θα γύριζε ποτέ. Έκλεισε τα μάτια του και ξεψύχησε.</p>
--	---

*Πίνακας 1: Δέκα χρόνια και άλλα τόσα Αργος, ο φύλακας του σπιτιού*

Το ποίημα «Κανένας δεν είναι ο κανένας» αναφέρεται στο επεισόδιο με τον Πολύφημο. Πάνω σ' ένα χαρακτηριστικό και στον πίνακα του Buffet (εικ. 3), ακολουθεί μια συζήτηση που αφορά στις διακρινόμενες σχέσεις εξουσίας. Στο χαρακτηριστικό ο βασιλιάς Οδυσσέας γίνεται υπηρέτης. Επιλέγεται η μορφή του διαλόγου ανάμεσα στα πρόσωπα και στο τελικό αποτέλεσμα (πίνακας 2) είναι έντονη η επιρροή των γεγονότων των προσφύγων που υφίστατο τότε. Το ποίημα «Τα ταξίδια του Οδυσσέα» δημιουργήθηκε πάνω σε μια σειρά έργων του Georgio de Chirico με θέμα την επιστροφή του Οδυσσέα (εικ. 4) (Picozza, 2013). Το ποίημα (πίνακας 2) ανατρέπει όλο το μύθο της Οδύσσειας, αφού μιλά η Πηνελόπη και λέει ότι όλα ήταν στο μυαλό του Οδυσσέα. Είναι εξαιρετικά ορατή η επιρροή του κειμένου από τους πίνακες που εμφανίζουν τον Οδυσσέα με βάρκα στο εσωτερικό ενός σπιτιού.



Εικόνα 3. Πολύφημος και Οδυσσέας. Χαρακτικό αγνώστου και έργο του Buffet



Εικόνα 4. Giorgio de Chirico's "Il Ritorno di Ulisse" at the Paris Musée

<p>Κανένας δεν είναι ο κανένας          «Ποιο το όνομά σου; Ποιος είσαι;»          Ρώτησε ο Κύκλωπας Πολύφημος,          γιος του θεού Ποσειδώνα,          τον Οδυσσέα.          «Κανένα... με λένε.          Είμαι ο Κανένας»          απάντησε ο πολυμήχανος.          Και ο Πολύφημος τον πίστεψε.          Παράξενο που ξεγελάστηκε.          Όμως ο Πολύφημος          ήταν θεός          και ήταν στη σπηλιά του,          στο σπίτι του και στα ζώα του          με γειτόνους άλλους Κύκλωπες          και ο Οδυσσέας          ήταν ένας ξένος          πού ήρθε απ' τη θάλασσα          φτωχός και άθλιος          με πατρίδα άγνωστη          με σπίτι χαμένο          με κουρέλια για ρούχα.          Ήταν πράγματι ο κανένας.          Αυτό πίστεψε ο Πολύφημος.</p>	<p>Τα ταξίδια του Οδυσσέα          Όλα ήταν στην φαντασία του          - είπε η Πηνελόπη.          Πουθενά δεν πήγε ο Οδυσσέας.          Όλη την μέρα την περνούσε          στο μεγάλο σαλόνι          κτισμένος στην πολυθρόνα του.          Χαμένος στις σκέψεις του.          Χαμένος σε πολιτείες.          Χαμένος στο μπλε της θάλασσας.          Όλα αυτά κάθε μέρα          εδώ και δέκα χρόνια.          Άλλες φορές παλεύει με τον Κύκλωπα,          κι άλλες ακούει τις Σειρήνες.          Τη μια σαγηνεύεται          από μια φανταστική Καλυψώ          και την άλλη οργίζεται          με φανταστικούς Μνηστήρες μου.          Βλέπει συντρόφους στο ταξίδι          άλλοτε να γίνονται γουρούνια          και άλλοτε να χάνονται          στο στόμα της Σκύλας.          Παλεύει συνέχεια          με τον Ποσειδώνα</p>
---	--

<p>Αυτό είδε. Και τυφλώθηκε.</p>	<p>στην αφρισμένη θάλασσα στην δυνατή βροχή. Όλα είναι στην φαντασία του - είπε ξανά η Πηνελόπη. Κι όμως, παράξενο πράγμα, κάθε φορά που βγαίνει από το μεγάλο σαλόνι το βρίσκω γεμάτο νερά σπασμένα κουπιά και καραβόσκοινα.</p>
--------------------------------------	---

Το ποίημα με τίτλο «Ο Οδυσσέας και οι Σειρήνες» αναφέρεται στο επεισόδιο με τις σειρήνες. Επιλέγεται ο σχετικός πίνακας του Bernard Buffet (εικ. 5) και επιχειρείται μια ανατροπή του μύθου καθώς ο Οδυσσέας απλά δεν άκουγε τις σειρήνες γι' αυτό και δεν ενέδωσε. Το ποίημα έχει έντονο χιουμοριστικό στοιχείο αλλά ταυτόχρονα εξετάζει και το ζήτημα της σαγήνευσης ως πρακτικής και τις συνέπειες της αποτυχίας αυτής της πρακτικής.



Εικόνα 5. Bernard Buffet –Σειρήνες και Οδυσσέας

#### Ο Οδυσσέας και οι Σειρήνες

Τίποτα δεν πέτυχαν οι Σειρήνες. / Ο Οδυσσέας καν δεν άκουσε το τραγούδι τους.  
Δεν σαγηνεύτηκε. / Δεν ενέδωσε. / Δεν μπήκε στο σπίτι τους /  
Τα αυτιά του κλειστά είχε με ακουστικά  
και το λαϊκό τραγούδι άκουγε. / «Βρέχει φωτιά στην στράτα μου».  
Ο Οδυσσέας καν δεν άκουσε το τραγούδι τους.  
Σε άλλο τραγούδι ήταν αφοσιωμένος. / Στην στράτα του ήταν αφοσιωμένος.  
Στο μυαλό του, ούτε το σπίτι του / ούτε η επιστροφή, ούτε οι σειρήνες.  
Στο μυαλό του, το ταξίδι / Πιο γοητευτικό από τις Σειρήνες.  
Και αυτές έγιναν βράχια / και πέσαν στην θάλασσα  
γιατί σπίτι πια δεν είχαν / αφού σπίτι τους / ήταν η αποπλάνηση.

#### Συμπεράσματα

Η απόπειρα συγγραφή των ποιημάτων πάνω σε έργα ζωγραφικής δηλαδή η εκφραστική ποίηση, κρίνεται ότι υπήρξε αρκετά πετυχημένη αφού το σύνολο των ποιημάτων

διακρίθηκε στον παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης Castello di Duino XIV edition. Η αξιοποίηση των εικαστικών έργων αποδεικνύεται πλεονέκτημα για την εκφραστική και ποιητική παραγωγή των μαθητών, οι οποίοι συγκινημένοι μέσα από την έκφραση του ζωγράφου τελικά εκφράζουν τον εαυτό τους (Zeitlin, 2013). Τα ποιήματα ερμήνευσαν, ανέτρεψαν ή απλά είχαν αφετηρία τις ζωγραφιές με τρόπο συγκλίνοντα αλλά και λιγότερο αθώα αποκλίνουσα σκέψη (Rion, 2014). Στο μέλλον μια παρόμοια δράση με διάδραση με έργα ζωγράφου εν ζωή μπορεί να προσδώσει περαιτέρω δυναμική καθώς θα υπάρχει και η ανάδραση από τον ίδιο τον ζωγράφο. Βέβαιο είναι ότι οι μαθητές βίωσαν το γεγονός ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί χάρισμα κάποιων λίγων και ότι η φωνή του καθενός είναι διαφορετική αλλά σημαντική και φωτίζει μια διαφορετική διάσταση των πραγμάτων που βλέπουμε. Είναι βέβαιο ότι εδραίωσαν την αυτοπεποίθησή τους και την υπαγωγή στο μάθημα. Οι αντιλήψεις που αποκόμισαν για την αποκλίνουσα σκέψη χρήζει διερεύνησης.

### Αναφορές

- Bang, M. J. (2004). Ekphrastic Poems. *Common Knowledge*, 10, 164-169.
- Beach, R., Appleman, D., Fecho, B. & Simon, R. (2016). *Teaching Literature to Adolescents, 3rd Ed.* New York: Routledge.
- Bender, S. (2011). *Creative Writing DeMYSTiFied*. NY: McGraw-Hill Education.
- Boyd, C. (2020). Ekphrastic poetry as method. In E. Magrane, L. Russo, S. de Leeuw, C.S. Perez (eds). *Geopoetics in Practice* (pp.163-171). London: Routledge.
- Ehrenworth, M. (2003). *Looking to Write: Students Writing Through the Visual Arts*. Portsmouth: Heinemann
- Fodor, S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 1011-1034.
- Haugen, S. N., Kean, M. J. & Mohan, M. (1981) (eds). *A Guide, To Teaching Creative Writing: Poetry*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison
- Heffernan, A. W. J. (1993). *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Kampylis, P. & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking*. Genève: UNESCO International Bureau of Education & International Academy of Education.
- Kennedy, D. (2012). *The Ekphrastic Encounter in Contemporary British Poetry and Elsewhere*. Farnham: Ashgate.
- Lessing, G.E. (1984). *Laocoon: An Essay on the Limits of Painting and Poetry* (trans.

- Edward Allen McCormick). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Mystaka, V. (2014). Continuities and dis-continuities in the work of Jannis Kounellis. In Proceedings of 5th European Congress of Modern Greek Studies «Continuities, Discontinuities, Ruptures in the Greek World (1204-2014): Economy, Society, History, Literature». Thessaloniki, 2–5 October 2014.
- Pang, W. (2015). Promoting Creativity in the Classroom: A Generative View. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 122-127.
- Picozza, P. (2013). Giorgio de Chirico's Neometaphysical Paintings. The Foundation's Response to Gerd Roos' Article: When Did Giorgio De Chirico Retire?. *Metaphysical Art*, 11/13, 226-256.
- Rion, R. (2014). T.S. Eliot's Ekphrastic Poems. *Advances in Literary Study*, 2, 31-37.
- Rowell, J., McLean, C. & Hamilton, M. (2012). Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
- Scott, G. (1999). Copied with a Difference: Ekphrasis in William Carlos Williams' Pictures from Brueghel. *Word & Image*, 15, 63-75.
- Takehana, E. (2012). Burroughs / Rauschenberg: Text-Image / Image-Text. In O. Amihay and L. Walsh (eds) *The Future of Text and Image: Collected Essays on Literary and Visual Conjunctions* (pp.273-307). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zeitlin, F. (2013). Figure: Ekphrasis. *Greece and Rome (Second Series)*, 60(1), 18-31.
- Σαριλάκη, Β. (2012, Απρ 9). Αφιέρωμα: Γιάννης Κουνέλλης (1936 - 2017). *LiFO*. <https://www.lifo.gr/team/readersdigest/29965>.

## **Τα Flash -mobs ως τρόπος έκφρασης των εφήβων και η αξιοποίησή τους στις σχολικές δραστηριότητες**

*Χάντζου-Σανιέ, Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05 & Π.Ε.91.01, M.Sc.*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει το φαινόμενο των Flash -mobs, ως επιτελεστική δράση, και τα χαρακτηριστικά τους. Θα δούμε την προέλευσή τους και πώς αρχικά επιτελέστηκαν, ποιός ο στόχος τους, ποιά η εξελιξή τους, σε τί επίπεδο βρίσκονται σήμερα και ποιό το μέλλον τους. Θα αναζητήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τον ενιαίο ή μη χαρακτήρα τους. Θα ασχοληθούμε με τον καλλιτεχνικό, κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα τους. Θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο πώς προσεγγίζονται επιστημονικά, πώς αναλύονται και με ποιά εργαλεία. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε με παραδείγματα σε γνωστά Flash -mobs και τέλος, θα δούμε τη σχέση τους και τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως εναλλακτική μορφή έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο μιας σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία περιλαμβάνει, εκτός από την τυπική μάθηση, την κίνηση και τη φαντασία και στοχεύει στην ανάπτυξη των εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών και στην ψυχική τους ενδυνάμωση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Flash -mobs, επιτέλεση, συλλογικότητα, χορογραφία, σχολείο-κοινωνία

### **Εισαγωγή**

Τι σημαίνει ο όρος Flash -mob; Σύμφωνα με το βρετανικό λεξικό Collins (μτφ): «Πρόκειται για ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι επικοινωνούν και συντονίζονται με την βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και την ηλεκτρονική αλληλογραφία, για να συναντηθούν και να επιτελέσουν κάποια προαποφασισμένη δράση, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και στη συνέχεια γρήγορα να διασκορπιστούν.»<sup>1</sup>

Εμπνευστής και «νονός» των Flash -mobs είναι ο Bill Wasik, εκδότης του «Harper's Magazine». Στην αρχική τους σύλληψη «...επρόκειτο για ένα απλό κοινωνικό πείραμα. Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί ένα «μικρόζωο» event που θα προκαλούσε ιδιαίτερη προσοχή. Αυτά τα συμμετοχικά, εφήμερα και σύντομα events είναι μια «σωματοποίηση» της viral κουλτούρας.»<sup>2</sup>

Πρόκειται, δηλαδή, για μια εκδήλωση μικρή σε διάρκεια, που λαμβάνει χώρα ξαφνικά σε δημόσιο χώρο, με σκοπό την επιτέλεση μιας ασυνήθιστης δράσης. Η συγκέντρωση οργανώνεται μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και η δράση περιγράφεται στους συμμετέχοντες λίγο πριν πραγματοποιηθεί.

Το πρώτο Flash -mob έλαβε χώρα το 2003. Περίπου εκατό άτομα συγκεντρώθηκαν στο γνωστό πολυκατάστημα «Macy's» της Νέας Υόρκης και θέμα της δράσης ήταν η

1 Collins, English Dictionary, [www.collinsdictionary.com](http://www.collinsdictionary.com)

2 Wasik, Bill.(2009) Interview

αναζήτηση ενός « love rug» (=χαλάκι του σεξ) αξίας 10000\$. Πήγαιναν από κατάσταση σε κατάσταση, περιγράφοντας στους πωλητές το προϊόν που αναζητούσαν, συζητούσαν μεταξύ τους και με τον κόσμο και μετά από μερικά λεπτά εξαφανίστηκαν.

Τα Flash -mobs εκείνων των πρώτων χρόνων παρέμειναν ανεξήγητα ως προς το σκοπό, το στόχο και τη θεματική. Δεν μπορούσε κανείς να εντοπίσει ούτε στρατηγική, ούτε πρόθεση, ούτε ιδεολογία, αλλά ούτε και ιδιαίτερη αισθητική.

### Διάσημα Flash -mobs

Ιδιαίτερη αίσθηση προκάλεσε, όταν επιτελέστηκε, το Flash -mob «Frozen», ένα από τα διασημότερα μέχρι σήμερα, που έλαβε χώρα στο Central Station της Νέας Υόρκης (φωτ. 1,2 και 3)



φωτ. 1



φωτ. 2



φωτ. 3

Οργανώθηκε το 2006 από το νεοϋορκέζικο γκρουπ *Improv Everywhere*, το οποίο έχει οργανώσει πολλά επιτυχημένα Flash -mobs. Κατά τη διάρκεια της δράσης, περισσότεροι από 200 Νεοϋορκέζοι πάγωσαν μυστηριωδώς στη θέση τους στο Grand Central Terminal, την ώρα που εκτελούσαν μια φυσιολογική κίνηση (τηλεφώνημα, βάδισμα, φαγητό, συναλλαγή κλπ).

Το σοκαρισμένο πλήθος στάθηκε, παρατήρησε και βίωσε ποικίλα συναισθήματα όπως σύγχυση, αγωνία, ψυχαγωγία, έκπληξη, εκνευρισμό. Μετά από 5' τα σώματα ανένηψαν και σκορπίστηκαν στο πλήθος. Οι διερχόμενοι-θεατές χειροκρότησαν, παρόλο που δεν είχαν καταλάβει γιατί είχε γίνει αυτό. Το «Frozen» έχει περισσότερες από 21,5 εκατ. θεάσεις στο youtube.

Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να βρει κανείς πλούσιο υλικό για πολλά Flash -mobs. Μάλιστα, υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες με απάνθισμα Flash -mobs, επιλογή, δηλ. των καλύτερων και βίντεο στο youtube όπου μπορεί κανείς να τα παρακολουθήσει.

Ξεχωρίζουμε το Flash -mob- Κονσέρτο σε εμπορικό κέντρο του Βερολίνου το 2016 (φωτ. 4).



φωτ. 4

Κατά τη διάρκεια αυτού του Flash-mob 950 ερασιτέχνες μουσικοί και 50 επαγγελματίες έπαιξαν μουσική ξαφνιάζοντας και ενθουσιάζοντας το κοινό που είχε βρεθεί στο εμπορικό κέντρο για τα ψώνια του.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας, από καλλιτεχνικής και κοινωνικής απόψεως, παρουσιάζει το Flash -mob των κρατουμένων καταστήματος κράτησης στις Φιλιππίνες, οι οποίοι, το 2007, στις φυλακές υψίστης ασφαλείας της επαρχίας Cebu απέτισαν φόρο τιμής στον Michael Jackson με αυτήν τη χορογραφία (φωτ. 5). Οι τρεις άνδρες με τα μαύρα της φωτογραφίας είναι χορογράφοι που είχαν συνεργαστεί με τον Jackson.



Φωτ. 5

Η χορογραφία στηρίζεται στη μουσική του *Thriller* του Jackson. Αυτή η δράση έγινε τουριστική ατтраκτιόν, καθώς οι επισκέπτες των φυλακών είχαν και άλλοτε την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τους 1500 κρατούμενους να χορεύουν. Ενέπνευσε επίσης και μια ταινία με τον τίτλο “*Dance of the Steel Bars*” και θέμα τη ζωή πίσω από τους τοίχους της φυλακής.

Στο flash mob του Ohio State University (φωτ. 6) συμμετείχαν φοιτητές, καθηγητές και διοικητικό προσωπικό και έγινε viral. Στηρίχτηκε στη μουσική του “*Don't Stop Believing*”, από το άλμπουμ *Escape* των Journey αρχίζει με έναν χορευτή που χορεύει πάνω στη μουσική του κομματιού και σύντομα εκατοντάδες άλλοι άνθρωποι αρχίζουν να χορεύουν την χορογραφία.



Φωτ. 6

Παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες σε αυτές τις δράσεις μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές, ηλικιακές και επαγγελματικές ομάδες, όπως στην περίπτωση του «*Frozen*», του Βερολίνου και του Ohio State University ή μπορεί να έχουν έναν ισχυρό συνδετικό κρίκο όπως στην περίπτωση των κρατουμένων στις Φιλιππίνες. Οι παραπάνω δράσεις εκπέμπουν μηνύματα συνεργασίας, προβληματισμού και επαγρύπνησης σε περιβαλλοντικές και κοινωνικές απειλές, αισθητικής απόλαυσης,



αισιοδοξίας και ελπίδας. Δύσκολα όμως θα θα κατέτασε κανείς σε ακτιβιστικές ή πολιτικές δράσεις, λόγω της δομής και του ύφους τους.

Διακρίνουμε όμως και περιπτώσεις Flash -mobs, όπου ο σκοπός τους είναι και προωθητικός ή διαφημιστικός. Τέτοιο παράδειγμα είναι η *Carmen at Grenoble- 5, Habanera Restaurant* (φωτ. 7).

Εκεί βλέπουμε την τραγουδίστρια της όπερας να παίζει το ρόλο της σερβιτόρου του εστιατορίου και ξαφνικά, αφηνδιάζοντας τους συνδαιτημόνες, να αφήνει τα ποτήρια και να αρχίζει να τραγουδά το *L'amour est un oiseau rebelle* από την όπερα *Carmen* του Bizet. Η αισθητική απόλαυση είναι αδιαμφισβήτητη, παράλληλα όμως το κοινό πληροφορείται ότι η συγκεκριμένη όπερα θα παρουσιαστεί στην πόλη σε συγκεκριμένο χρόνο, χώρο και ώρα.



Φωτ. 7

Στην πάροδο του χρόνου πολλές δράσεις χαρακτηρίστηκαν ως Flash -mobs, από τις εμφανίσεις των Ρωσίδων *Pushy Riots*, μέχρι την διαφημιστική καμπάνια του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού με τίτλο «I love Greece» που ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων λόγω του υψηλού κόστους και του ότι είχε γυριστεί στο Λονδίνο.

### Ανάλυση του φαινομένου Flash -mobs

Τί είναι τελικά Flash -mob και τί όχι; Πώς προσεγγίζεται το φαινόμενο επιστημονικά; Σίγουρα από κοινωνιολογικής, ψυχολογικής και ανθρωπολογικής πλευράς.

Θεωρούμε ότι από τους πιο κατάλληλους να απαντήσουν στο παραπάνω ερώτημα είναι ο Bill Wasik. Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί στην ουσία μεταφρασμένη περίληψη άρθρου του στο «Harper's Magazine»<sup>3</sup>:

Ο Wasik τοποθετεί τις ρίζες του φαινομένου στη θεωρία της «απο-ατομίκευσης» (deindividuation), όπως ο Αμερικανός κοινωνικός ψυχολόγος Leon Festinger πρώτος διετύπωσε την δεκαετία του 1950. Με τον όρο αυτό ο Festinger περιγράφει ανθρώπους οι οποίοι δεν μπορούν να εξατομικευθούν ή να διαφοροποιηθούν από άλλους ανθρώπους. Αυτό δημιουργεί ένα φαινόμενο, κατά το οποίο οι άνθρωποι ενστερνίζονται παρορμητικές, αποκλίνουσες και ενίοτε βίαιες συμπεριφορές, οι οποίες όμως δεν θα τους αποδοθούν ατομικά, αλλά κρύβονται στο σύνολο.

3 Wasik, Bill., «My crowd», article in *Harper's Magazine*, March, 2006

Πάντως οι έρευνες έχουν δείξει ότι η απο-ατομίκευση βοηθά ανθρώπους να λειτουργούν εντός πλαισίου ομάδας με κανόνες. Αυτό το πλαίσιο δεν είναι πάντα συμβατό με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες, δεν είναι όμως πάντα αρνητικό, κάποιες φορές είναι και πολύ θετικό.

Στη συνέχεια αναφέρεται στο φαινόμενο των hipsters, στην πρώτη τους εμφάνιση τη δεκαετία του 1940, ως άτομα της λευκής φυλής στα οποία άρεσε η τζαζ μουσική και κουλτούρα, μετεξελίχθηκε σε άτομα που υιοθετούσαν συγκεκριμένο στυλ ντυσίματος, εμφάνισης και ζωής για να επανεμφανιστεί τη δεκαετία του 2000, με χαρακτηριστικά την αντικομφορμιστική και ενάντια στον καταναλωτισμό αντίληψη και προτίμηση στη χορευτική μουσική. Οι hipsters κατέληξαν να είναι πιο ομοιόμορφοι και από το mainstream στο οποίο φαινομενικά αντιτάσσονταν. Ο Wasik, στο άρθρο του αυτό, ταυτίζει τα Flash-mob και τους hipsters με τον καταναλωτισμό και την προώθηση, όχι τόσο ιδεών αλλά προϊόντων και θεωρεί τη διάρκεια ζωής τους μικρή.

Μια ενδιαφέρουσα εργασία με θέμα τα Flash-mobs είναι αυτή της Leith Pierce<sup>4</sup>, η οποία πιστεύει ότι στη βάση των Flash-mobs, βρίσκεται μεταξύ άλλων η «κουλτούρα της εικόνας» (visual culture). Η «Visual cultural theory», σημειώνει η συγγραφέας «...συνενώνει τους προβληματισμούς της Ιστορίας της Τέχνης και τις παρατηρήσεις των ανθρωπολόγων για τις πολιτισμικές πρακτικές και ενσωματώνει χαρακτηριστικά και άλλων επιστημονικών πεδίων, όπως η γεωγραφία και η κοινωνιολογία».

Η συγγραφέας αναφέρει επίσης στην ίδια εργασία<sup>5</sup> τα κριτήρια εκείνα που καθιστούν ένα Flash-mob επιτυχημένο και μεταξύ άλλων διακρίνουμε:

- τα όρια της ομάδας είναι σαφή
- οι κανόνες χρήσεις συλλογικών αγαθών εναρμονίζονται απόλυτα στις τοπικές ανάγκες και συνθήκες
- οι κανόνες υπόκεινται σε τροποποίηση από τους συμμετέχοντες
- το δικαίωμα των μελών της ομάδας να σχεδιάζουν τους κανόνες τους είναι σεβαστό από εξωγενείς αρχές
- υπάρχει σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς των μελών, τα ίδια τα μέλη της ομάδας
- αποδέχονται αυτόν τον έλεγχο.
- υπάρχουν επιπτώσεις και επιβάλλονται σταδιακά

4 Pierce, L., «Taking it to the street: an examination of the flash mob phenomenon» A thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree Master of Arts in Visual and Material Culture at Massey University, Wellington, New Zealand, 2012, pp. 18-19

5 ο.π., p. 78

Η συγγραφέας επικαλείται την φράση του Hardin<sup>6</sup>: «Οι μη διαχειρίσιμοι χώροι συνθέτουν την «τραγωδία» (It is the ‘unmanaged commons’ that cause the ‘tragedy’), εννοώντας προφανώς με τον όρο ‘tragedy’ την δράση. Εδώ θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι η εμφάνιση του φαινομένου για πρώτη φορά στις ΗΠΑ, μάλλον δεν είναι τυχαίο γεγονός.

Από την δεκαετία του 1960, οι Αμερικανοί επέφεραν τομές στο Θέατρο με τα Open Theater, Living Theater και Environmental Theater. Η κουλτούρα της επιτέλεσης-παράστασης σε ανοιχτούς και διαφορετικούς χώρους, είχε προετοιμάσει ένα κοινό για συνεχώς νέες εμπειρίες.

Δυο ερευνήτριες του Murdoch University, η Eunice Tan και η Barkathunnisha Abu Bakar<sup>7</sup> αναζήτησαν μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας του αντίκτυπου ενός Flash -mob και προτείνουν μια μέθοδο που ονομάζουν «Environmental manipulation method» για την μελέτη των Flash -mobs ως κοινωνικού φαινομένου. Το συγκεκριμένο Flash -mob έλαβε χώρα σε ένα εμπορικό κέντρο στην Σιγκαπούρη και συμμετείχαν σε αυτό 45 φοιτητές. Το θέμα ήταν γύρω από τον εορτασμό του Σεληνιακού Νέου Έτους.

Ποιοτικές συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και παρατήρηση χρησιμοποιήθηκαν για να κατανοήσουμε τις εμπειρίες και τις έννοιες που έχουν αποδοθεί στο γεγονός από τους συμμετέχοντες και τους θεατές.

Τρεις κατηγορίες δεδομένων συλλέχτηκαν:

**Πριν** την δραστηριότητα δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου:

- α) γιατί ήθελαν να συμμετέχουν στη δράση;
- β) τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο;
- γ) τι βίωσαν κατά τη διάρκεια της δράσης;
- δ) τι κατάλαβαν από τις αντιδράσεις των θεατών;
- ε) αν θα ξανασυμμετείχαν και γιατί;

**Κατά** τη διάρκεια της δράσης πάρθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους θεατές με ερωτήσεις όπως

- α) ποιά ήταν η πρώτη σας αντίδραση;

6 Ο Garrett James Hardin (1915 –2003) ήταν αμερικανός οικολόγος, γνωστός για το άρθρο του « *The Tragedy of the Commons* », 1968, στο οποίο αναφέρεται στην εκμετάλλευση των κοινών χώρων και πόρων από κατηγορίες ανθρώπων, χωρίς υπολογισμό του κόστους αυτής της χρήσης.

7 Tan, E. και Abu Bakar, B. , « Experiencing the Flash Mob: Meanings and Experiences in an Unplanned Event in Singapore », article, May 2015 , [www.researchgate.net/publication/290391993](http://www.researchgate.net/publication/290391993)

β) τι σας άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο κλπ

Δυο παρατηρητές, ανώτεροι ακαδημαϊκοί, συμμετείχαν ως παρατηρητές, φωτογραφίζοντας και βιντεοσκοπώντας το γεγονός για ερευνητικούς σκοπούς.

### **Τα Flash-mobs και οι σχολικές δραστηριότητες**

Η επιτέλεση-παράσταση μέσω ενός Flash-mob, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, έχει ενδιαφέρον πολιτιστικό και ανθρωπολογικό και σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργική και γόνιμη αξιοποίηση του χρόνου που προβλέπεται για σχολικές δραστηριότητες, μέσω της σωματικής άσκησης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Στα Flash-mobs απαντώνται στοιχεία από διάφορες μορφές έκφρασης, όπως το χορόδραμα, το θέατρο της επινόησης, το θέατρο δρόμου, το αυτοσχεδιαστικό θέατρο. Διακρίνει δηλαδή κανείς στα Flash-mobs αυτό που ήδη εδώ κι πολλές δεκαετίες οι αγγλοσάξωνες είχαν εντοπίσει κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης: την έντονη διαφορά μεταξύ *drama* και *theater*. Το *drama* παραπέμπει σε μια “παιδαγωγική της ζωής”, σύμφωνα με τον Brian Way<sup>8</sup>, “μια εμπειρία ζωής που δεν συντελείται μέσα από μια ξεκάθαρα διανοητική διαδικασία, αλλά μέσα από μια πορεία όπου φαντασία, συγκίνηση, ευχαρίστηση αλλά και διαίσθηση κατέχουν τη θέση τους.” Και ενώ κάποιοι θεωρητικοί όπως ο Richard Courtney θεωρούν, στη δεκαετία 1980-90 ότι το θέατρο είναι “το απόλυτα κωδικοποιημένο προϊόν που αναδύεται από το *drama*”<sup>9</sup>, άλλοι διανοητές προβάλλουν την διαφορά μεταξύ θεατροποίησης και δραματοποίησης, εκτιμώντας πως η δραματοποίηση αποτελεί “το δραστήριο στήριγμα της έκφρασης και της επικοινωνίας”<sup>10</sup>. Η επικοινωνία και η έκφραση στις μέρες μας δύσκολα περιορίζονται στο χώρο, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων, ακόμα κι αν πρόκειται για σχολική δραστηριότητα στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος ή δράσης και αυτό, κατά τη γνώμη μας, λόγω της ποικιλίας των ερεθισμάτων που δέχονται οι νέοι σήμερα και οδηγούνται σε συνεχή αναζήτηση νέων και πρωτότυπων τρόπων έκφρασης. Η κατάκτηση του εξωτερικού χώρου αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των Flash-mobs, αλλά και σύγχρονη εκφραστική τάση πολλών σχολικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δράσεις του δικτύου σχολείων “Λαβύρινθος”, το οποίο μετρά ήδη 22 χρόνια ζωής. Δημιουργήθηκε στην Αχαΐα, τέθηκε αμέσως υπό την αιγίδα της εκεί Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αγκαλιάστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία και μάλιστα, το 2019, βραβεύτηκε με το βραβείο “Πρόσωπα της χρονιάς” κατηγορία “Διοίκηση - Ομάδα” από την τοπική, μεγάλης εμβέλειας εφημερίδα “Πελοπόννησος”. Το εύρος των θεμάτων που καλύπτουν κάθε χρόνο τα εκπαιδευτικά προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα καταξιωμένων Ιδρυμάτων μπορούν να δώσουν τροφή για πρωτότυπες και καινοτόμες δημιουργίες των μαθητών με έμφαση στην κίνηση και τη συλλογικότητα. Ως εκ τούτου, αξιοποιώντας στοιχεία και χαρακτηριστικά των

8 Way, B., *Development Through Drama*, New York, Humanities Press, 1967

9 Courtney, R., *The Dramatic Curriculum*, New York, Drama Book Specialist, 1980

10 Caune, J., *La dramatisation, une méthode et des techniques d'expression et de communication par le corps*, Cahiers Théâtre Louvain, 1981

Flashmobs, οι μαθητές μπορούν να περάσουν τα δικά τους μηνύματα σε θέματα όπως: πολιτιστική παράδοση, διαπολιτισμικότητα τέχνη και πολιτισμός, ετερότητα-διαφορετικότητα και αποδοχή του άλλου, βία και ρατσισμός, πόλεμος και ειρήνη, ανθρώπινα δικαιώματα, σχολικός εκφοβισμός, περιβάλλον είναι κάποια από αυτά.

### **Συμπέρασμα**

Ο αριθμός των Flashmobs αυξάνει διαρκώς. Κύριο κοινό τους γνώρισμα είναι η χορογραφία. Βλέπουμε να απομακρύνεται από τα πρώτα Flashmobs, τα οποία είχαν έντονο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού και του αυθόρμητου. Γίνονται όλο και πιο σύνθετα, απαιτούν καλή προετοιμασία και πολύ καλό συντονισμό κινήσεων. Κάποιες φορές, ο χαρακτήρας τους είναι περισσότερο επετειακός καλλιτεχνικών γεγονότων και διάσημων μουσικών. Οι προβολές τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης πολλές. Εκφράζουν έναν νέο τύπο επιτέλεσης και συλλογικής συγγραφικής δημιουργίας. Η θεματολογία τους καλύπτει την δημόσια σφαίρα, διεγείρει την φαντασία δημιουργικών συλλογικοτήτων, διεκδικούν το χώρο τους, επανασυνδέουν την τέχνη με τη ζωή και επιτελούνται με τον πιο απρόσμενο τρόπο σε ανοικτούς χώρους. Αυτό σημαίνει ότι δεν γίνεται επιλογή θεατών, ως προς την ηλικία, το πνευματικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Αυτά τους τα χαρακτηριστικά τους διασφαλίζουν μια “φρεσκάδα” που συνάδει απόλυτα με το πνεύμα των εφήβων, γι’ αυτό πολλά δομικά τους χαρακτηριστικά μπορούν να αξιοποιηθούν από ευφάνταστους εκπαιδευτικούς και μαθητές ως μορφή συλλογικής έκφρασης και διαμαρτυρίας πάνω σε θέματα που αγγίζουν και επηρεάζουν τη ζωή των εφήβων και ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών έξω από τον σχολικό χώρο.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Caune, J., *La dramatisation, une méthode et des techniques d'expression et de communication par le corps*, Cahiers Théâtre Louvain, 1981

Courtney, R., *The Dramatic Curriculum*, New York, Drama Book Specialist, 1980

Way, B., *Development Through Drama*, New York, Humanities Press, 1967

### **Ηλεκτρονικές πηγές που αξιοποιήθηκαν**

Collins, English Dictionary, [www.collinsdictionary.co](http://www.collinsdictionary.co)

Hardin, G.J «The Tragedy of the Commons», article in *Science, New Series*. 162, no. 3859, 1968

Pierce, L. , «Taking it to the street: an examination of the flash mob phenomenon» A thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree Master of Arts in Visual and Material Culture at Massey University, Wellington, New Zealand, 2012, pp. 18-19

Tan, E. και Abu Bakar, B. , « Experiencing the Flash Mob: Meanings and Experiences in an Unplanned Event in Singapore», article, May 2015, [www.researchgate.net/publication/290391993](http://www.researchgate.net/publication/290391993)

Wasik, Bill., «My crowd», article in *Harper's Magazine*, March,2006,

καθώς επίσης και φωτογραφικό διαδικτυακό υλικό από δράσεις Flash Mob

## **Αντεστραμμένη Τάξη: Από την απομόνωση της τάξης στην εποχή της Αντεστραμμένης Μάθησης**

*Χονδροζουμάκη Κωστούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Ma in IT in Education*

### **Περίληψη**

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στον χώρο της εκπαίδευσης τους τελευταίους μήνες λόγω της πανδημίας του Covid-19 και των πρωτόγνωρων συνθηκών που βιώνει η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα έχουν φέρει στο προσκήνιο τη διδακτική προσέγγιση της Αντεστραμμένης Τάξης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η τεχνική της Αντεστραμμένης Τάξης μέσα από την περιγραφή της εξελικτικής της πορείας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στους ορισμούς της, στο μοντέλο εφαρμογής τριών σταδίων των Estes et al., στη διάκριση των όρων «Αντεστραμμένη Τάξη» και «Αντεστραμμένη Μάθηση», στους τέσσερις πυλώνες του δικτύου Flipped Learning Network (FLN), στον οργανισμό Flipped Learning Global Initiative (FLGI) καθώς και στην Academy of Active Learning Arts and Sciences (AALAS). Τέλος, το άρθρο εστιάζει στη νέα εποχή της Αντεστραμμένης Μάθησης (Flipped Learning 3.0) και στις διαφορές της από τις προγενέστερες φάσεις.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αντεστραμμένη Τάξη, Αντεστραμμένη Μάθηση, Flipped Learning Network, Flipped Learning Global Initiative, Academy of Active Learning Arts and Sciences

### **Εισαγωγή**

Η Αντεστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom) ανήκει στις ιδιαίτερα προσφιλείς τεχνικές μικτής μάθησης (blended learning). Σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της Αντεστραμμένης Τάξης (στο εξής ΑΤ) το υλικό το οποίο παραδοσιακά παρουσιάζεται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, παρέχεται στο σπίτι πριν από την προγραμματισμένη μέρα διδασκαλίας και το υλικό το οποίο παραδοσιακά δίνεται ως εργασία για το σπίτι πραγματοποιείται στην τάξη με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Bergmann & Sams, 2012). Τα διαρκώς εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα και η διάδοση του διαδικτύου διευκολύνουν ολοένα και περισσότερο την υιοθέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής και την αποτελεσματική εφαρμογή της. Η ΑΤ ξεκίνησε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για αρκετά χρόνια βρήκε ευρεία απήχηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σταδιακά εξαπλώθηκε τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### **Σταθμοί στην εξελικτική πορεία της αντεστραμμένης μάθησης**

«Διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων»

Ως πρόδρομος του μοντέλου της ΑΤ φέρεται η μέθοδος «διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων» (peer instruction) η οποία εισήχθη από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ Eric Mazur προς τα τέλη της δεκαετίας του '90. Ο Mazur ανάθετε τους φοιτητές

του να μελετήσουν το υλικό αναφοράς πριν από την προγραμματισμένη διδασκαλία. Στη συνέχεια οι φοιτητές κατά την προγραμματισμένη διδασκαλία (μέσα στην τάξη) εμπλέκονταν σε προσεκτικά σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις κύριες έννοιες του υλικού και έπειτα να τις εξηγήσουν στους συμμαθητές τους (Mazur, 1997).

### Αντεστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom)

Ο καθηγητής Wesley Baker φέρεται ως ο πρώτος ο οποίος εισήγαγε τον όρο της αντιστροφής της τάξης (The “Classroom Flip”) σε σχετική εισήγησή του (Baker, 2000). Ωστόσο, ο όρος «Flipped Classroom» αποδίδεται στους Αμερικανούς καθηγητές Χημείας Aaron Sams και Jonathan Bergmann. Το 2007 κατά τη διάρκεια συνυπηρέτησής τους στο σχολείο Woodland Park High School στο Κολοράντο αποφάσισαν με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων να δημιουργούν τα δικά τους βιντεομαθήματα τα οποία παρείχαν σε μαθητές που αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν δια ζώσης τα μαθήματά τους στο σχολείο. Τα οφέλη που προέκυψαν τους παρότρυναν να συνεχίσουν και να εξελίξουν την διδακτική τους προσέγγιση. Σταδιακά εγκατέλειψαν το παραδοσιακό μοντέλο αντιστροφής της τάξης αναπτύσσοντας ένα μοντέλο υψηλότερου επιπέδου εξειδίκευσης (the flipped mastery model). Στο εξειδικευμένο αυτό μοντέλο της ΑΤ ο κάθε μαθητής κατακτά το υλικό με τον δικό του ρυθμό. Αυτό σημαίνει ότι δεν παρακολουθούν όλοι οι μαθητές το ίδιο βιντεομάθημα κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές παρακολουθούν και μαθαίνουν σε ασύγχρονο περιβάλλον, στοχεύοντας στην άρτια εκμάθηση του υλικού και επιτυγχάνοντας οι ίδιοι την εξατομίκευση της μάθησής τους (Bergmann & Sams, 2012). Το 2012 οι πρωτοπόροι Sams και Bergmann συμμετείχαν στη δημιουργία του δικτύου της αντεστραμμένης μάθησης (Flipped Learning Network)

### Το δίκτυο της Αντεστραμμένης Μάθησης (Flipped Learning Network)

Το Δίκτυο της Αντεστραμμένης Μάθησης αποτελεί μη-κερδοσκοπική διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών από όλο τον κόσμο που επιθυμούν να ανταλλάσσουν απόψεις και να μαθαίνουν τις εξελίξεις στον χώρο της Αντεστραμμένης Τάξης και της Αντεστραμμένης Μάθησης.

Το 2014 ανακοινώθηκε από το δίκτυο ο πρώτος επίσημος ορισμός της «αντεστραμμένης μάθησης». Σύμφωνα με τον ορισμό «Η αντεστραμμένη μάθηση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η άμεση διδασκαλία μεταφέρεται από τον χώρο της ομαδικής μάθησης [την παραδοσιακή τάξη] στο χώρο της ατομικής μάθησης [στο σπίτι], και ο χώρος της ομαδικής μάθησης ο οποίος προκύπτει [η «νέα» τάξη] μετατρέπεται σε ένα δυναμικό, διαδραστικό περιβάλλον μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί εφαρμόζουν έννοιες και εμπλέκονται δημιουργικά με το υπό συζήτηση θέμα» (Flipped Learning Network, 2014).

Παράλληλα, οι πρωτεργάτες του δικτύου της αντεστραμμένης μάθησης διέκριναν την αντεστραμμένη τάξη (ΑΤ) από την αντεστραμμένη μάθηση (ΑΜ). Η αντεστραμμένη



τάξη (η παροχή υλικού εκτός τάξης) δεν οδηγεί/καταλήγει αναγκαστικά σε αντεστραμμένη μάθηση. Προκειμένου να επιτευχθεί αντεστραμμένη μάθηση η διδακτική πρακτική πρέπει να περιλαμβάνει τους παρακάτω τέσσερις πυλώνες (Πίνακας 1).

<b>Ευέλικτο Περιβάλλον (Flexible Environment)</b>
Το περιβάλλον μάθησης αναδιαμορφώνεται ανάλογα, προκειμένου να ενισχυθεί η εργασία σε ομάδες ή η ανεξάρτητη μελέτη. Παρέχεται ευελιξία στους μαθητές ως προς τον χρόνο και τον χώρο της μάθησής τους, τα χρονοδιαγράμματα και τον τρόπο αξιολόγησής τους.
<b>Μαθησιακή Κουλτούρα (Learning Culture)</b>
Η ΑΜ είναι μαθητοκεντρικό μοντέλο όπου μέσα στην τάξη διερευνώνται ποικίλα θέματα και προσφέρονται πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται η αυθεντία (δασκαλοκεντρικό μοντέλο) και αναλαμβάνει ρόλο διευκολυντικό και καθοδηγητικό. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην κατασκευή γνώσης.
<b>Στοχευμένο Περιεχόμενο (Intentional Content)</b>
Ο εκπαιδευτικός, ως σχεδιαστής του μαθήματος, ορίζει το εκπαιδευτικό υλικό (εντός και εκτός τάξης). Ο σχεδιασμός του περιεχομένου του μαθήματος θα πρέπει να γίνεται στοχευμένα με κύριο στόχο την απελευθέρωση χρόνου εντός τάξης, ο οποίος στη συνέχεια θα αξιοποιηθεί σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που προάγουν την ενεργό μάθηση.
<b>Επαγγελματίας Εκπαιδευτικός (Professional Educator)</b>
Ο ρόλος του επαγγελματία εκπαιδευτικού στην αντεστραμμένη τάξη είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Ο εκπαιδευτικός πέρα από «ενορχηστρωτής» όλων των σταδίων του μαθήματος, μέσα στην τάξη παρατηρεί, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές. Αν και η παρουσία του είναι διακριτική δεν παύει να είναι καίρια. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός συνηθίζει να αναστοχάζεται, να επικοινωνεί με συναδέλφους, να δέχεται κριτική και να επανασχεδιάζει με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής.

*Πίνακας 1. Οι τέσσερις πυλώνες του Flipped Learning Network (FLN, 2014)*

Το μοντέλο εφαρμογής των τριών σταδίων των Estes et al.

Το 2014 δημοσιοποιήθηκε ένα μοντέλο εφαρμογής της ΑΤ αποτελούμενο από τρία στάδια: «πριν την τάξη» (pre-class), «μέσα στην τάξη» (in-class) και «μετά την τάξη» (post-class) (Estes, Ingram & Liu).

Κατά το στάδιο «πριν την τάξη» το υλικό μελέτης παρέχεται εκτός τάξης στους μαθητές. Το υλικό διατίθεται ασύγχρονα συνήθως μέσω κάποιας πλατφόρμας διαχείρισης

μάθησης (Learning Management System) και έχει κυρίως τη μορφή βιντεομαθήματος. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να το μελετήσουν στον δικό τους χώρο και χρόνο και παράλληλα να ακολουθήσουν το δικό τους ρυθμό στη μάθηση επαναλαμβάνοντας το υλικό όσες φορές κρίνουν απαραίτητο και εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στα σημεία που επιθυμούν. Σημαντική παράμετρος σε αυτό το στάδιο αναδεικνύεται η αξιολόγηση της κατανόησης του διατιθέμενου εκτός τάξης υλικού με σκοπό τον στοχευμένο και αποτελεσματικό σχεδιασμό του επόμενου σταδίου που θα πραγματοποιηθεί εντός τάξης. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο δύναται να ζητήσει από τους μαθητές να συμπληρώσουν κάποιο διαδικτυακό κουίζ με σχετικά με το υλικό ερωτήματα ή να τους καλέσει να καταγράψουν τις σκέψεις τους και τις απορίες που προέκυψαν από τη μελέτη του υλικού. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και σχεδιάζει το στάδιο μέσα στην τάξη δίνοντας έμφαση στα σημεία του υλικού που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης.

Με την ύπαρξη του σταδίου «πριν την τάξη» και τη μεταφορά της παράδοσης του υλικού μελέτης εκτός τάξης επιτυγχάνεται η εξοικονόμηση ωφέλιμου χρόνου μέσα στην τάξη. Ο χρόνος αυτός προτείνεται να αξιοποιηθεί κυρίως σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική διάδραση, καλλιεργούν ποικιλία δεξιοτήτων και στοχεύουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σε αυτό το στάδιο ενδείκνυται η εφαρμογή της «διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων» του Mazur. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται η αποσαφήνιση των αποριών που έχουν προκύψει από τη μελέτη του υλικού εκτός τάξης και η εφαρμογή των βασικών εννοιών του.

Στο τρίτο στάδιο, «μετά την τάξη», αξιολογείται ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης με την οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές κατά τα προηγούμενα στάδια. Σε αυτό το στάδιο και υπό ιδανικές συνθήκες, οι μαθητές μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει από το ένα μαθησιακό πλαίσιο στο άλλο και εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει σε αυθεντικές περιστάσεις (Estes et al., 2014). Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν το υλικό παράγοντας τη δική τους γνώση (Ζέπος, 2019). Τέλος, για την αξιολόγηση προτείνεται η χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα αξιολόγησης) και ψηφιακού χαρτοφυλακίου επιδόσεων και δραστηριοτήτων (portfolio).

### Flipped Learning Global Initiative (FLGI)

Η ραγδαία εξάπλωση του μοντέλου της AM σε διεθνές επίπεδο και η έντονη διαφοροποίηση ως προς την εφαρμογή του η οποία περιλαμβάνει παραδείγματα καλών και κακών πρακτικών, οδήγησε στην αναγνώριση της ανάγκης για παγκόσμια συνεργασία. Το 2016 δημιουργήθηκε ο οργανισμός «Flipped Learning Global Initiative» (η Παγκόσμια Πρωτοβουλία για την Αντεστραμμένη Μάθηση). Ο συνιδρυτής και πρωτοπόρος του μοντέλου της AM, Jon Bergmann, ξεκίνησε την FLGI, προκειμένου να υποστηριχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο η επιτυχής υιοθέτηση και εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου. Πρόκειται για έναν «συνασπισμό εκπαιδευτικών, ερευνητών, τεχνολόγων, πα-

ρόχων επαγγελματικής ανάπτυξης και ηγετών της εκπαίδευσης σε σαράντα εννέα χώρες οι οποίοι έχουν δεσμευτεί να προσεγγίζουν αποτελεσματικά κάθε μαθητή, κάθε μέρα μέσα από την τεχνική της αντεστραμμένης μάθησης» (Flipped Learning Global Initiative, 2016).

Η διεθνής αυτή συνεργασία στοχεύει στην επιμέλεια και στη διάθεση της παγκόσμιας έρευνας, στη διάδοση των βέλτιστων πρακτικών και στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλης τεχνολογίας. Η FLGI παρέχει εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και διοργανώνει διαδικτυακά σεμινάρια. Στο πλαίσιο της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει δημιουργηθεί ένας «οδικός χάρτης» επαγγελματικής μάθησης, «The Global Elements of Effective Flipped Learning (GEEFL)» (<https://flglobal.org/elements/#GE>) για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στον δρόμο τους προς την κατάκτηση της τεχνικής της AM. Επιπρόσθετα, η FLGI λειτουργεί το δικό της ραδιοφωνικό κανάλι (Flipped Learning Worldwide), εκδίδει το δικό της μηνιαίο ηλεκτρονικό περιοδικό (Flipped Learning Review) και διαθέτει εκδοτικό οίκο (FL Global Publishing). Σκοπός όλων των παραπάνω είναι η άμεση και επίκαιρη ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων παγκοσμίως για τις σύγχρονες και βέλτιστες εξελίξεις στον χώρο της AM σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (<https://flglobal.org/>).

#### Academy of Active Learning Arts and Sciences (AALAS)

Παράλληλα, το 2017 ξεκινάει το εγχείρημα «The Global Standards Project» ως μια παγκόσμια πρωτοβουλία με σκοπό τον ορισμό κοινού πλαισίου αναφοράς όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση και στην εφαρμογή της AM. Οι προδιαγραφές στοχεύουν στη δημιουργία διεθνών κανόνων και βέλτιστων πρακτικών από όλο τον κόσμο για να είναι στη διάθεση σχολείων, πανεπιστημίων, εκπαιδευτών και οργανισμών επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης που επιθυμούν να υιοθετήσουν το μοντέλο της AM. Το 2018 ανακοινώνονται οι συμπροεδρεύοντες της αποστολής της Κοινότητας των Παγκόσμιων Προδιαγραφών (Global Standards Community/GSC), στους οποίους μεταξύ άλλων συγκαταλέγονται ο Eric Mazur («διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων») και ο Jon Bergmann. Το Μάιο του ίδιου έτους το Global Standards Project εξελίσσεται σε μη κερδοσκοπικό οργανισμό με την ονομασία «Academy of Active Learning Arts and Sciences (AALAS)».

Η πλούσια δράση της ακαδημίας περιλαμβάνει παγκόσμια ομάδα συνεργατών που ασχολείται με την έρευνα για την AM σε όλο τον κόσμο, τον ορισμό και τη διάθεση των παγκόσμιων προδιαγραφών για την AM ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τη διοργάνωση συνόδων κορυφής για την AM και την απονομή διεθνών βραβείων (The International Flipped Learning Awards) ως αναγνώριση του έργου ερευνητών, εκπαιδευτικών, σχολείων, πανεπιστημίων και οργανισμών που δραστηριοποιούνται στο χώρο της AM. Παράλληλα, στην επίσημη ιστοσελίδα της ακαδημίας (<https://aalasinternational.org/>) διατίθεται λίστα με τα πρώτα σχολεία και πανεπιστήμια (πρότυπα) τα οποία υιοθέτησαν τις διεθνείς προδιαγραφές και δεσμεύτηκαν να συνεργαστούν για την ανάπτυξη ενό παγκόσμιου πλαισίου.

## Η νέα εποχή της Αντεστραμμένης Μάθησης

Η AALAS αναγνωρίζοντας την ανάγκη επικαιροποίησης του ορισμού της ΑΜ εξαιτίας της παγκόσμιας συνεργασίας προχώρησε στη δημιουργία μιας ομάδας αποτελούμενης από εκατό εκπροσώπους από σαράντα εννέα χώρες, προκειμένου να εκπονηθεί ένας ορισμός με παγκόσμια αποδοχή. Σύμφωνα με τον σύγχρονο διεθνή ορισμό «Η αντεστραμμένη μάθηση είναι πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν κάθε μαθητή. Η αντεστραμμένη προσέγγιση αντιστρέφει το μοντέλο της παραδοσιακής τάξης εισάγοντας έννοιες του μαθήματος πριν από την τάξη, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τον χρόνο μέσα στην τάξη για να καθοδηγούν κάθε μαθητή μέσα από ενεργητικές, πρακτικές και καινοτόμες εφαρμογές των αρχών του μαθήματος» (AALAS, 2018)

Σύμφωνα με το δίκτυο FLGI μια νέα εποχή έχει ήδη ξεκινήσει για την ΑΜ. Η νέα αυτή εποχή έχει ονομαστεί «Flipped Learning 3.0/ Αντεστραμμένη Μάθηση 3.0» (FLGI, 2016). Οι παρακάτω πέντε εξελίξεις στον χώρο της ΑΜ έχουν σηματοδοτήσει τη νέα αυτή εποχή. Η Αντεστραμμένη Μάθηση 3.0 είναι:

1. Μη στατική (Not static): Πολλοί πιστεύουν ότι είναι μια απλή, στάσιμη τεχνική όπου απλά οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο στον χώρο της ατομικής μάθησης και έπειτα έρχονται στον χώρο της ομαδικής μάθησης, προκειμένου με κάποιο τρόπο να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που αποκόμισαν από την παρακολούθηση του βίντεο. Ωστόσο, η διδακτική προσέγγιση της ΑΜ είναι μια δυναμική τεχνική που αναπτύσσεται ραγδαία και αυτό γίνεται αντιληπτό μόνο με ενδελεχή έρευνα.
2. Εξελισσόμενη: Η ΑΜ εξελίσσεται διαρκώς λόγω της έρευνας, της καινοτομίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη και της ανάπτυξης της τεχνολογίας.
3. Παγκόσμια: Η έρευνα του δικτύου έδειξε ότι η ΑΜ εξαπλώνεται ραγδαία σε όλο τον κόσμο και έχει εξελιχθεί σε ένα από τα πιο δημοφιλή εκπαιδευτικά κινήματα.
4. Μεταστρατηγική: Επειδή η εφαρμογή της δημιουργεί τον απαιτούμενο χρόνο στον χώρο της ομαδικής μάθησης για την εφαρμογή οποιασδήποτε άλλης μεθόδου ενεργού μάθησης όπως τη μάθηση με συνθετικές εργασίες (project-based learning), τη μάθηση με παιχνίδι (game-based learning), τη διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning) κ.ά. Ο Talbert παρομοιάζει την ΑΜ με το «λειτουργικό σύστημα» ενός υπολογιστή, το οποίο υποστηρίζει τις «εφαρμογές», τις υπόλοιπες δηλαδή στρατηγικές ενεργού μάθησης μέσα στην τάξη (2017a).
5. Παροχή νέων δυνατοτήτων: Οι εκπαιδευτικοί που συνήθιζαν να εφαρμόζουν την ΑΜ απομονωμένοι στις τάξεις τους έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν συνεργασίες με συναδέλφους σε παγκόσμιο επίπεδο. Η αύξηση της παγκόσμιας ζήτησης ειδικών στο χώρο της ΑΜ προσφέρει νέες δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές, εκπαιδευτές, συγγραφείς κ.ά. (FLGI, 2016)

Τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής της τεχνικής της ΑΜ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία βιντεομαθημάτων (στάδιο πριν την τάξη) με αποτέλεσμα να επικρατεί α-κόμη και σήμερα η λανθασμένη αντίληψη ότι αν δεν υπάρχει βίντεο δεν πρόκειται για

AM. Σύμφωνα με τη σύγχρονη εκδοχή της AM η δημιουργία βιντεομαθημάτων δεν θεωρείται απαραίτητη. «Στην πραγματικότητα, είναι δυνατόν να υπαρξει ένα πολύ αποτελεσματικό περιβάλλον αντεστραμμένης μάθησης χωρίς τη χρήση κάποιου βίντεο» (Talbert, 2017b). Ο Talbert προτείνει ως εναλλακτικό υλικό για ανάθεση στο στάδιο πριν την τάξη την αξιοποίηση κειμένων (έντυπων ή ψηφιακών), ηχητικών αρχείων (μουσικά αρχεία, podcasts, ηχογραφημένες διαλέξεις), ψηφιακών κειμένων αναρτημένα σε πλατφόρμες που επιτρέπουν τον κοινωνικό σχολιασμό/σημειώσεις (Perusall, hypotheses.is), παιχνιδιών και τέλος προσομοιώσεων. Όλες οι εναλλακτικές λύσεις θα πρέπει πάντα να συνδυάζονται με αντίστοιχο περιεχομένου δομημένες δραστηριότητες (2017b). Επιπρόσθετα, τα πρώτα χρόνια, πιθανόν λόγω της χρονοβόρας και απαιτητικής διαδικασίας της δημιουργίας της βιντεοδιάλεξης, το ενδιαφέρον στρεφόταν κυρίως στο στάδιο «πριν την τάξη», παραμελώντας κατά κάποιον τρόπο το στάδιο «μέσα στην τάξη». Τα τελευταία χρόνια η έμφαση δίνεται στο στάδιο «μέσα στην τάξη» καθώς απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και αξιοποίηση μεθόδων ενεργού μάθησης.

### Από την Αντεστραμμένη Μάθηση 1.0 στην Αντεστραμμένη Μάθηση 3.0

Η ονομασία της νέας εποχής σε Αντεστραμμένη Μάθηση 3.0 σημαίνει την τρίτη έκδοση (την εξέλιξη) της AM αλλά παράλληλα και την αυτόματη αναγνώριση δύο προγενέστερων εκδόσεων κατά τα προηγούμενα χρόνια εφαρμογής του μοντέλου. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου (Πίνακας 2).

	<b>Flipped Learning 1.0</b>	<b>Flipped Learning 2.0</b>	<b>Flipped Learning 3.0</b>
<b>Χώρος ατομικής μάθησης</b>  (σπίτι)	Παρακολούθηση βιντεομαθήματος από τους μαθητές.  Αυτορρύθμιση της μάθησής τους.	Πειραματισμός εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους διάθεσης του υλικού.	Διάδραση μαθητή-μαθητή, μαθητή-εκπαιδευτικού και μαθητή-περιεχομένου με ποικίλους τρόπους
<b>Χώρος ομαδικής μάθησης</b>  (τάξη)	Ανάθεση από τον εκπαιδευτικό της ίδιας εργασίας σε όλους τους μαθητές.	Αξιοποίηση μιας στρατηγικής ενεργού μάθησης όπως τη μάθηση με project, τη διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων, τη διερευνητική μάθηση κ.ά.	Συνδυασμός στρατηγικών ενεργού μάθησης.  Δημιουργία εξαιρετικά ελκυστικών και συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

<b>Υποστήριξη εκπ/κών</b>	Μεμονωμένοι εκπ/κοί υιοθετούν το μοντέλο χωρίς συνεργασίες και υποστήριξη.	Δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων (FLN) Συνέδρια ( FlipCon) Παροχή υποστήριξης	Ειδήμονες εκπαιδευτικοί Παγκόσμια συνεργασία (FLGI, AALAS, IFLA) Παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης και πιστοποίησης
<b>Μαθητές</b>	Καθοδηγούμενοι από του εκπαιδευτικούς.	Περισσότερες ευκαιρίες αυτορρύθμισης της μάθησής τους (flipped mastery)	Παροχή διαφοροποιημένων εμπειριών με πολλαπλές ευκαιρίες αυτορρύθμισης της μάθησης και επίδειξης κατάκτησης του υλικού.
<b>Έρευνα</b>	Άγνωστη διδακτική προσέγγιση	Έρευνες για την αποτελεσματικότητά της, τον ρόλο του εκπ/κού, τις απόψεις των μαθητών, τις βέλτιστες πρακτικές κ.ά.	Εστίαση ερευνών στους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της ΑΜ.
<b>Τεχνολογία</b>	Δημιουργία βιντεομαθημάτων με καταγραφή οθόνης (screencasts, vodcasts)	Προγράμματα σχεδιασμένα για την Α.Μ. (π.χ. Doceri, Schoology, Flipgrid) Δημιουργία βιντεομαθημάτων με ποικίλους τρόπους και μεταφόρτωσή τους στο YouTube	Δυναμικά εργαλεία για επεξεργασία & διανομή κειμένου (Perusall, hypothes.is, Insert Learning) Εργαλεία δημιουργίας διαδραστικών βίντεο (Edpuzzle, PlayPosit)

**Πίνακας 2:** Η εξέλιξη της Αντεστραμμένης Μάθησης με μια ματιά (Graves, T., 2018)

## Συμπεράσματα

Η τεχνική της ΑΤ ξεκίνησε να εφαρμόζεται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς σε τοπικό επίπεδο πίσω από τις κλειστές πόρτες των τάξεών τους. Σήμερα, αποτελεί παγκόσμιο κίνημα με πλειάδα εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο να την εφαρμόζουν προσαρμόζοντάς την στα τοπικά δεδομένα, στα δεδομένα και στις ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τις δικές τους τροποποιήσεις στη διδακτική αυτή προσέγγιση, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αξιόλογων παραλλαγών της τεχνικής της ΑΜ όπως το «In-Class Flip» το οποίο προέκυψε από την ανάγκη εύρεσης λύσης στην αδυναμία μελέτης από όλους τους μαθητές του παρεχόμενου πριν την τάξη υλικού.

Οι εκπαιδευτικοί που αντιστρέφουν τις τάξεις τους ή που επιθυμούν να αντιστρέψουν τις τάξεις τους έχουν πλέον τη δυνατότητα συμμετοχής σε αναγνωρισμένα διεθνή δίκτυα και κοινότητες, ανταλλάσσοντας απόψεις και διαμοιράζοντας υλικό, καθώς επίσης και παρακολούθησης επιμορφώσεων και συνεδρίων, προκειμένου να ενημερωθούν για τις εξελίξεις και τις έρευνες στον χώρο της ΑΜ σε παγκόσμιο επίπεδο. Η υιοθέτηση της τεχνικής παρουσιάζει προκλήσεις οι οποίες όμως μπορούν κατά ένα μέρος να αντιμετωπιστούν μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας με τους μαθητές και της επίγνωσης και της αξιοποίησης της παγκόσμιας εμπειρίας. Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της ΑΜ είναι απαιτητική διαδικασία που προϋποθέτει αλλαγή στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του σχολείου. Η αυτονομία που αποκτούν οι μαθητές, οι γραμματισμοί και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται αναδεικνύουν την Αντεστραμμένη Μάθηση σε τεχνική που αξίζει την προσοχή μας.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Academy of Active Learning Arts and Sciences (2018). Updated Definition of Flipped Learning. Ανακτήθηκε από <https://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>
- 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 11<sup>th</sup> 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*. Eugene, Oregon - Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4(7). Ανακτήθηκε από <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>

Flipped Learning Global Initiative (2016). Flipped Learning 3.0. Ανακτήθηκε από <https://flglobal.org/fl3/>

Flipped Learning Network (FLN) (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Ανακτήθηκε από [www.flippedlearning.org/definition](http://www.flippedlearning.org/definition).

Graves, T., (2018). The Evolution of Flipped Learning. Ανακτήθηκε από <https://flr.flglobal.org/wp-content/uploads/2018/04/flippedevolution20FINAL.pdf>

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*. New Jersey: Prentice Hall.

Talbert, R. (2017a). *Flipped Learning 3.0: The Paradigm Shift That Changes Everything*. Flipped Learning Global Initiative. Ανακτήθηκε από [http://community.flglobal.org/flipped-learning-3-0-the-paradigm-shift-that-changes-everything/?\\_ga=2.192031338.1701984804.1603484890-310523293.1602332435](http://community.flglobal.org/flipped-learning-3-0-the-paradigm-shift-that-changes-everything/?_ga=2.192031338.1701984804.1603484890-310523293.1602332435)

Talbert, R. (2017b). *No, you do not need to use video in flipped learning (and five alternatives)*. Ανακτήθηκε από <https://rtalbert.org/flipped-learning-without-video/>

Ζέππος, Δ. (2019). Μάθηση στην ανεστραμμένη τάξη. Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς Β2 για τις Ξένες Γλώσσες. (1<sup>η</sup> εκδ.). Επιμορφωτικό Υλικό. ΙΤΥΕ, 182-194.



## **Διερεύνηση πιθανής σύνδεσης μεταξύ δημιουργικότητας και χρήσης Η/Υ καθώς και δημογραφικών χαρακτηριστικών εφήβων μαθητών/τριών.**

*Σοφία Καρατζά, Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

*Κατερίνα Μουρατίδου, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

*Ειρήνη Κοΐδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

*Χριστίνα Ευαγγελινού, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

*Παρίση, Ιωάννα, Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

*Επιβλέπουσα: Κατερίνα Μουρατίδου, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

### **Περίληψη**

Ο νέος ρόλος του σχολείου που στοχεύει πέρα από την παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών επιβάλλει τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την δημιουργικότητα και την καλλιέργεια αυτής. Επιπλέον ο ραγδαίος ρυθμός ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και η χρήση τους στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρέασε και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο της να διερευνήσει πιθανή σύνδεση μεταξύ δημιουργικότητας και χρήσης Η/Υ, να εξετάσει εάν η δημιουργικότητα επηρεάζεται από το συνολικό χρόνο καθώς και το λόγο χρήσης Η/Υ, τη σχολική επίδοση και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Το δείγμα αποτέλεσαν 275 έφηβοι μαθητές/τριες, οι οποίοι για τους σκοπούς της έρευνας συμπλήρωσαν το Wallach & Kogan Creativity Test και ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη χρήση Η/Υ καθώς και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η στατιστική ανάλυση έγινε με χρήση του SPSS 25. Συνολικά από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση δημιουργικότητας και φύλου των μαθητών/τριών, σχολικής επίδοσης αυτών καθώς και λόγου χρήσης του Η/Υ.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δημιουργικότητα, χρήση Η/Υ, έφηβοι μαθητές/τριες.

### **Εισαγωγή**

Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές είναι η ικανότητα κάποιου ατόμου να παράγει ένα πρωτότυπο έργο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας του (Lubart, 1994). Ένα επιπλέον στοιχείο της δημιουργικότητας είναι η γνωστική ετοιμότητα, την οποία παρουσιάζει το άτομο όταν δέχεται νέες πληροφορίες ή όταν ερμηνεύει με δικό του τρόπο παλιές πληροφορίες παρουσιάζοντας έτσι μια νέα οπτική (Sternberg, Kaufman, & Pretz, 2002).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για την κατανόηση της δημιουργικότητας συγκλίνουν στο ότι η δημιουργικότητα είναι μια σύνθετη γνωστική και συναισθηματική διαδικασία. Η ικανότητα για δημιουργικότητα προέρχεται από εγγενή χαρακτηριστικά αλλά και από την επίδραση του περιβάλλοντος (Ξανθάκου, 1998). Συνεπώς είναι σημαντική η διαμόρφωση συνθηκών στα περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν την δημιουργικότητα (Ξανθάκου, 2012).

Η ευρεία διάδοση της χρήσης των Η/Υ στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αποτελεί σημαντική παράμετρο καταλυτικών αλλαγών στη μεταβιομηχανική κοινωνία (Allen & Otto, 1996), η οποία χαρακτηρίζεται πλέον ως κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης.

Τα παιδιά καλούνται να ζήσουν σε ένα κόσμο, όπου ο Η/Υ αποτελεί το καθημερινό, πλέον χρησιμοποιούμενο πολυεργαλείο. Ενώ επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά μέσω των Η/Υ αναπτύσσουν αίσθηση αυτοπεποίθησης και κυριαρχίας στο χειρισμό της τεχνολογίας. (Papert, 1980, 5).

### Χρήση Η/Υ και δημιουργικότητα

Η χρήση των Η/Υ υποστηρίζεται σε θεωρητικό επίπεδο ότι προσφέρει ποικιλία ευκαιριών και βοηθά στην ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Η χρήση Η/Υ θεωρείται ότι προσφέρει: α) ευελιξία στον τρόπο σκέψης, προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές, επαναπροσανατολισμό και αναθεώρηση των υπό εξέταση προβλημάτων, ενώ παρέχει βοηθητικά μέσα στις αφαιρετικές και αναμορφωτικές διαδικασίες β) ευχέρεια στη σύλληψη ιδεών γ) ενίσχυση της συνειρμικής ικανότητας βοηθώντας στη γρήγορη παραγωγή πολλών συνδυασμών ανάμεσα σε ασύνδετα μεταξύ τους στοιχεία δ) δυνατότητα αξιολόγησης μέσα από γρήγορες διαδικασίες ελέγχου ιδεών (Dodge, 1991,7).

Περιορισμένος αριθμός εμπειρικών μελετών ασχολείται με την επίδραση που ασκούν οι Η/Υ στη δημιουργικότητα. Υποστηρίζεται ότι οι εφαρμογές προσομοίωσης, λειτουργώντας ως πλαίσιο προβληματισμού του χρήστη ενισχύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Δεν υπάρχουν όμως επαρκείς εμπειρικές αποδείξεις. (Betz,1996; Harkow, 1996).

### Μέθοδος και Διαδικασία

*Πειραματική διαδικασία:* Μοιράστηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια σε 275 εφήβους μαθητές/τριες. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν προαιρετικά από τους/τις εφήβους, υπό την παρουσία της ερευνήτριας που παρείχε διευκρινήσεις όταν της ζητήθηκε, και επεστράφησαν στην ερευνήτρια.

*Συμμετέχοντες:* Η σύνθεση του πληθυσμού της παρούσας έρευνας αποτελείται από 275 παιδιά (133 αγόρια και 142 κορίτσια) ηλικίας 13-15 ετών. Η επιλογή του συγκεκριμένου εύρους ηλικίας των παιδιών έγινε σκόπιμα, υποθέτοντας ότι στην συγκεκριμένη ηλικία αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν Η/Υ για χρονικό διάστημα τέτοιο που να δικαιολογεί την αποτύπωση ενδεχόμενων επιδράσεων στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης τους.

*Όργανα μέτρησης:* Στα πλαίσια της μεθοδολογικής μας προσέγγισης, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά το τεστ αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης και το ερωτηματολόγιο στοιχείων «χρήσης Η/Υ». Επιπλέον

στην αρχή της πρώτης σελίδας τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά καθώς και την σχολική τους βαθμολογία.

Για τη μέτρηση της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκε ένα από τα πιο γνωστά τεστ, το τεστ των M.Wallach & N.Kogan. Με το τεστ αυτό έχουν γίνει οι περισσότερες έρευνες στην Αμερική στην Ευρώπη καθώς και στην Ελλάδα. (Νημά, 2002). Το τεστ περιέχει δύο μέρη το γλωσσικό και το οπτικό. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το οπτικό μέρος.

Το οπτικό μέρος αποτελείται από δύο υποτέστ:

α. Γραμμές. Τα υποκείμενα καλούνται να αναφέρουν τι βλέπουν (ποιοι συνειρμοί γεννιούνται) και ενδεχομένως να συμπληρώσουν διάφορες γραμμές.

β. Σχέδια. Τα υποκείμενα καλούνται να ελευθερώσουν την φαντασία τους και να δουν μορφές και αντικείμενα μέσα από διάφορα σχήματα και ενδεχομένως να τα συμπληρώσουν.

Ερωτηματολόγιο «χρήσης Η/Υ»

Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με στόχο να συλλέξει στοιχεία που θα παρείχαν πληροφορίες για την τυχόν επαφή των παιδιών με τον Η/Υ, τη συχνότητα, το χρονικό διάστημα χρήσης υπολογιστή και το λόγο χρήσης.

Για την άντληση των δημογραφικών δεδομένων καθώς και στοιχεία που αφορούν το βαθμό επίδοσης του υποκειμένου, περιλήφθηκαν σχετικές ερωτήσεις στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου. Εκεί τα παιδιά συμπλήρωσαν ή επέλεξαν στοιχεία σχετικά με την ηλικία τους, το φύλο τους, περιοχή μόνιμης κατοικίας τους και σχολική τους επίδοση του προηγούμενου τετραμήνου.

Συλλογή του υλικού και κωδικοποίηση

Το τεστ χορηγήθηκε εκτός σχολικού περιβάλλοντος σε όλα τα υποκείμενα από την ίδια την ερευνήτρια και τους έγινε απολύτως σαφές ότι δεν επρόκειτο για κανενός είδους εξέταση σχολικών επιδόσεων ή νοημοσύνης. Ο χρόνος χορήγησης του τεστ ήταν 30 λεπτά. Παρότι τα τεστ δημιουργικότητας δεν πρέπει να θέτουν στα υποκείμενα χρονικούς περιορισμούς, σε τυποποιημένες προσπάθειες αξιολόγησης εκ των πραγμάτων τίθενται χρονικοί περιορισμοί. Στην περίπτωση μας ο ρυθμός εργασίας του μισάωρου φαίνεται ότι λειτουργούσε αυτομάτως ως χρονικό όριο, χωρίς να χρειάζεται υπενθύμιση στους συμμετέχοντες/ουσες.

### **Αποτελέσματα**

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης για να εξετασθεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της δημιουργικότητας σε σχέση με το φύλο των μαθητών (αγόρι, κορίτσι). Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι

υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών  $F(1, 273) = 21.86, p < .001$ . Τα κορίτσια ( $M = 13.94, SD = 4.99$ ) είχαν υψηλότερο σκορ σε σχέση με τα αγόρια ( $M = 11.17, SD = 4.84$ ). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

*Πίνακας 1: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με το φύλο των μαθητών*

	N	ΜΟ	ΤΑ
Αγόρι	133	11,17	4.846
Κορίτσι	142	13.94	4.996

Παρομοίως, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης για να εξετασθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της δημιουργικότητας σε σχέση με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων  $F(2, 273) = 16.798, p < .001$ . Στη συνέχεια υπολογίστηκαν post-hoc τεστ του Scheffe σε επίπεδο εμπιστοσύνης  $p < .05$ , όπου από τα αποτελέσματα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων 17-20 με 14-17 και 11-14 ( $p < .001$ ) ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών 14-17 με 11-14. Γενικότερα, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο, τόσο υψηλότερο είναι το σκορ της δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με τη σχολική επίδοση παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

*Πίνακας 2: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με τη σχολική επίδοση των μαθητών*

	N	ΜΟ	ΤΑ
17-20	158	13.94	5.166
14-17	89	11.36	4.093
11-14	29	9.07	5.007

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης για να εξετασθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της δημιουργικότητας σε σχέση με τον λόγο που οι μαθητές χρησιμοποιούν τον υπολογιστή τους τελευταίους μήνες (περισσότερους από ένα λόγο, μόνο έναν λόγο). Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων  $F(1, 274) = 10.378, p < .001$ . Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για περισσότερους από έναν λόγους ( $M = 13.27, SD = 4.94$ ) είχαν υψηλότερο σκορ στην δημιουργικότητα σε σχέση

με τους μαθητές που χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για έναν μόνο λόγο ( $M = 11.20$ ,  $SD = 5.165$ ). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

*Πίνακας 3: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με τον λόγο που οι μαθητές χρησιμοποιούν τον υπολογιστή τους τελευταίους μήνες*

	N	MO	TA
Μόνο για έναν λόγο	90	11.20	5.165
Για περισσότερους από έναν λόγους	186	13.27	4.940

Έγινε χρήση της ανάλυσης διακύμανσης μιας κατεύθυνσης για τις μεταβλητές περιοχή μόνιμης κατοικίας, χρονικό διάστημα χρήσης υπολογιστή και συχνότητα χρήσης υπολογιστή σε σχέση με τη δημιουργικότητα αλλά δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών των επιμέρους κατηγοριών.

*Πίνακας 4: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με την περιοχή μόνιμης κατοικίας*

	N	MO	TA
Πόλη	147	12.88	5.703
Προάστιο	31	11.77	4.609
Χωριό	98	12.43	4.221

*Πίνακας 5: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με το χρονικό διάστημα χρήσης υπολογιστή*

	N	MO	TA
Λιγότερο από 1 χρόνο	22	10.77	4.790
1-2 χρόνια	76	12.11	4.689
3-4 χρόνια	80	12.80	5.680
5-6 χρόνια	50	13.88	4.466
Πάνω από 7 χρόνια	40	12.38	5.148

Πίνακας 6: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης υπολογιστή

	N	MO	TA
Μερικές φορές το μήνα	37	11.57	4.568
Μερικές φορές τη βδομάδα	42	11.98	4.129
καθημερινά μέχρι 1 ώρα	74	12.34	5.078
καθημερινά πάνω από 1 ώρα	115	13.27	5.481

### Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πιθανή σύνδεση μεταξύ δημιουργικότητας και χρήσης Η/Υ, να εξετάσει εάν η δημιουργικότητα επηρεάζεται από το συνολικό χρόνο καθώς και το λόγο χρήσης Η/Υ, τη σχολική επίδοση και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερο σκορ σε σχέση με τα αγόρια. Υπάρχουν έρευνες που στηρίζουν το παραπάνω αποτέλεσμα (Torrance and Alotti, 1969; Richmond, 1971; Flaherty, 1992) στο σύνολο των ερευνών όμως τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα ως προς την πρόκριση κάποιου φύλου.

Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο φάνηκε να επηρεάζει την δημιουργική τους απόδοση. Γενικότερα όσο μεγαλύτερη η επίδοση, τόσο υψηλότερο το σκορ της δημιουργικότητας. Η συσχέτιση αυτή συνάδει και με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας της Νημά (2002).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της αυξημένης δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών που χρησιμοποιούσαν τον Η/Υ για περισσότερους από έναν λόγους σε σχέση με τους μαθητές που χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για ένα μόνο λόγο.

Τέλος φάνηκε ότι η περιοχή μόνιμης κατοικίας, το χρονικό διάστημα χρήσης υπολογιστή και η συχνότητα χρήσης αυτού δεν επηρέασαν την δημιουργική ικανότητα των μαθητών/τριών.

Η ερευνητική μας δραστηριότητα είχε προσανατολισμό επισκόπησης, καλύπτοντας πρωτογενώς ένα πεδίο για το οποίο δεν υπήρχαν αρκετά ερευνητικά πορίσματα.

Αναμφίβολα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, ώστε να αναδειχθούν επιμέρους πτυχές του θέματος, οι οποίες δεν έχουν καταστεί δυνατόν να αναδυθούν μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα σε πανελλαδικό δείγμα και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Νημά, Ελ. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (2012). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία (1<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Διάδραση.

### Ξένη βιβλιογραφία

- Allen, B. S. & Otto R. G. (1996). Media as lived environments: the ecological psychology Educational Technology. Στο Jonassen, D., *Handbook of Research for Educational Communication and Technology*. NY: Simon & Schuster Maxmillan.
- Betz, J. (1996). Computer games: Increase learning in an interactive multidisciplinary environment. *Journal of Technology Systems*, 24(2), σ. 195-205.
- Dodge, B. (1991). Computers and creativity: Tools, tasks, and possibilities. Communicator: *The Journal of the California Association for the Gifted*, 21, (1), σ. 5-8.
- Flaherty, M.A. 1992. The effects of holistic creativity programmes on the self concept and creativity of third graders. *The Journal of Creative Behaviour*, 26(3), pp. 165–171.
- Harkow, R. (1996). *Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students using imagery, computers, and creative problem solving*. Master's thesis, NOVA Southeastern University.
- Lubart, T.I., (1994). Creativity. In E.C. Carterette and M.P.Friedman (Series Eds.) and R.J Sternberg (Vol. Ed.). *The handbook of perception and cognition*, 12. Thinking and problem solving. New York: AcademicPress.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.
- Richmond, B. O. 1971. Creative and Cognitive abilities of White and Negro children. *Journal of Negro Education*, 40(2), pp. 111–116.
- Sternberg RJ, JC Kaufman and JE Pretz (2002) *The creativity conundrum: a propulsion model of kinds of creative contributions*. Psychology Press, Oxford, UK.

Torrance, E.P. and Aliotti, N.C. 1969. Sex differences in levels of performance and test-retest reliability on the Torrance test of creative thinking ability. *The Journal of Creative Behaviour*, 31(1). pp. 52–57.



## Μαθαίνοντας Χημεία μέσα από την Λογοτεχνία

*Κλεοπάτρα Γραμματικάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, M.Sc.  
Αικατερίνη Μουστακάτου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ..Φιλολογίας ΕΚΠΑ*

### Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την αναγκαιότητα αλλαγής του μοντέλου διδασκαλίας και αναπαραγωγής γνώσεων της σχολικής εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο θα προάγει την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργικότητα. Η διαθεματικότητα ως μοντέλο μάθησης συμβάλλει πολύπλευρα στην διαδικασία της μάθησης όπως έχει αποδειχτεί κατά την εφαρμογή της. Στη διδακτική προσέγγιση που αναπτύξαμε και εφαρμόσαμε στη σχολική τάξη, μαθητές και μαθήτριες απόλαυσαν λογοτεχνικά κείμενα αναζητώντας όρους της Χημείας. Η προσέγγιση αυτή συνέβαλε στην διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών και των μαθητριών προς τις Φυσικές Επιστήμες και την Λογοτεχνία, ενώ συγχρόνως ανέδειξε τις πολλαπλές σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης και διδασκαλίας, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Φυσικές Επιστήμες, Λογοτεχνία, Χημεία, Μυθιστόρημα, Διήγημα, Ποίηση.

### Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες επηρεάζουν τις ζωές όλων μας, καθώς διαμορφώνουν την αντίληψή μας για τον κόσμο και βελτιώνουν την καθημερινότητά μας προσφέροντας μια σειρά από τεχνολογικά επιτεύγματα. Παράλληλα, αναδεικνύουν βασικά ερωτήματα που αφορούν τη σχέση μας με τον κόσμο που μας περιβάλλει και προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτά μέσα από επιστημονικές διαδικασίες και προσεγγίσεις.

Η Λογοτεχνία συμβάλλει στην κατανόηση, εμπάθυνση και ευαισθητοποίηση των αναγνωστών της για τα τρέχοντα κοινωνικά θέματα μέσα από την τέχνη της γραφής. Μέσα από τα διαφορετικού τύπου και ύφους λογοτεχνικά κείμενα –μυθιστορήματα, διηγήματα και ποιήματα- αντανακλάται το παρόν, φωτίζεται το παρελθόν και προετοιμάζεται το μέλλον.

Χωρίς το λογοτεχνικό κείμενο να υποκαταστήσει τον επιστημονικό λόγο, η λογοτεχνία αποτελεί τον προσφορότερο τρόπο για τη διάδοση της παιδείας με την αισθητική συγκίνηση που αυτό προκαλεί (Γκίβαλου, 2002).

Η εκπαίδευση στις μέρες μας πρέπει να στοχεύει στην όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει. Καθώς η προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες γίνεται μέσα από τις προσωπικές τους ανάγκες, η προσέγγιση αυτή πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από ενεργητικές και πολυ-λειτουργικές

πρακτικές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στόχος μας ήταν η ενθάρρυνση μαθητών και μαθητριών να μεταβούν από την παραδοσιακή αντίληψη που έχουν για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε μια πιο σύγχρονη οπτική, όπως αυτή εκφράζεται από την τρέχουσα έρευνα στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και από τις διεθνείς τάσεις στα αναλυτικά προγράμματα, διευκολύνοντας το πέρασμα από τη διδασκαλία που απλά «αναμεταδίδει» γνώσεις σε μια διδασκαλία που καλλιεργεί το γραμματισμό και διαμορφώνει θετικές στάσεις προς τις Φυσικές Επιστήμες.

### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

Διαθεματικότητα : Χημεία - Λογοτεχνία

Ένα από τα ζητούμενα στη διδασκαλία των Φυσικών αλλά και Θεωρητικών Επιστημών είναι η αναζήτηση τρόπων μετασχηματισμού του περιεχομένου τους σε ουσιαστική και πολύπλευρη γνώση. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται μονοδιάστατα, καθώς έχει επικεντρωθεί παραδοσιακά στην εκμάθηση όρων, θεωριών, επιστημονικών γεγονότων και νόμων. Για να είναι όμως πιο αποτελεσματική θα πρέπει να ξεπεράσει τα στενά αυτά όρια και να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ανάπτυξης γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βρίσκουν εφαρμογή σε διάφορα πεδία γνώσης και εμπειρίας (Kyle, 2003).

### **Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

Η δραστηριότητα αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Χημείας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης του Λυκείου με τη μορφή της διαθεματικής εργασίας. Επιλέχθηκαν αποσπάσματα κειμένων από την ελληνική και ξένη λογοτεχνία. Η δράση πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή του συνόλου των 24 μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Γ΄ τάξης.

Η χρησιμοποιούμενη τεχνική

Η τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε στην αφήγηση, στο διάλογο, στη διερευνητική και στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία, προκειμένου να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί η φιλέρευνη τάση των παιδιών καθώς και η επικοινωνιακή και συλλογική αναζήτηση.

Περιγραφή της διαδικασίας

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας οι μαθητές και οι μαθήτριες αναρωτήθηκαν για την επιλογή, τη χρήση και την ιστορικότητα των χημικών όρων που χρησιμοποιήθηκαν στα αποσπάσματα που τους δόθηκαν, γεγονός το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για τη σύνδεση διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων: Χημείας και Λογοτεχνίας.

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν -ολόκληρα ή σε αποσπάσματα- αφορούσαν Έλληνες και ξένους λογοτέχνες ή ποιητές. Από τους Έλληνες έγιναν αναφορές στον Ν. Καζαντζάκη, στον Ε. Ροΐδη, στον Κ. Παλαμά, Τ. Πατρίκιου και στον Μ. Γκανά, ενώ από τους ξένους στον Ο. Σαίξπηρ, στον Ο. Γουάιλντ, στον Ρ. Κίπλινγκ, στον Ζ. Κοκτό και στον Χ.Λ. Μπόρχες. Παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά αποσπάσματα με τα οποία ασχοληθήκαμε κατά τη υλοποίηση της δράσης, τα οποία φέρουν λέξεις σχετικές από τον επιστημονικό κόσμο της χημείας

- Από το μυθιστόρημα *Πάπισσα Ιωάννα* του Ε. Ροΐδη :

«Οι τοιούτοι πόθοι ομοιάζουν την *άσβεστον*, ήτις όσο περισσότερο βρέχεται, τόσο μάλλον ανάπτει».

- Από το μυθιστόρημα *Αναφορά στο Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη:

«Είχε βρει το μυστικό που αγωνίζονταν να βρουν οι αλχημιστές του Μεσαίωνα· το μυστικό που μετουσιώνει και το πιο πρόστυχο μέταλλο σε αμάλαγο χρυσάφι».

- Από την τραγωδία *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* του Γ. Σαίξπηρ :

«Αυτές οι απότομες χαρές απότομα έχουν τέλη, στον θρίαμβό τους ξεψυχούν, σαν φλόγα και *μπαρούτι*» και «Βίαιον τέλος έχουσιν αι βίαιαι χαραί, και αποθνήσκουν θριαμβεύουσαι, ως αναλίσκονται φιλούμενα το πυρ και η *πυρίτις*»

- Από την ποιητική συλλογή *Ο Κύκλος των Τετράστιχων* του Κ. Παλαμά:

«Κορώνα των επιστημών, θαυματουργή Χημεία, και μέσ' από τα σκύβαλα στολίδια βγάξεις και πετράδια. Μπορείς τα τίμια να τα πλάσης με την ατιμία, να βρης παλμούς ερωτικούς και μέσα στην καρδιά την άδεια;»

- Από το ποίημα «Υδράργυρος» του Τ. Πατρίκιου :

«Ο υδράργυρος με μάγευε // και μόνο με το όνομά του.

Πρώτα ήταν στο θερμόμετρο // τον έβλεπα να ανεβαίνει και έλεγα

πότε επιτέλους θα κατέβει».

- Από το ποίημα «Ρινίσματα» του Μ. Γκανά :

«Βωξίτες και άλλα μεταλλεύματα. Αγενή»

Ρινίσματα που τα φυσούν μαγνήτες».

-Από το έργο *Ψυχρός Σίδηρος* του Ράντγιαρντ Κίπλινγκ :

«Ο χρυσός είναι για την ερωμένη-ασημί για την υπηρέτρια!  
Χαλκός για τον τεχνίτη πονηρό στο εμπόριο του. "  
"Καλός!" είπε ο βαρόνος, καθισμένος στην αίθουσα του,  
"Αλλά ο Σίδηρος - ο Κρύος Σίδηρος - είναι ο κύριος όλων!"

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ένα από τα ερωτήματα που συχνά γεννιούνται μέσα από τέτοιου είδους προσπάθειες αφορούν στη σχέση η οποία μπορεί να συνδέει τις Φυσικές Επιστήμες με τις Θεωρητικές Επιστήμες, καθώς στη συνείδηση των περισσότερων η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ταυτίζεται με τα πειράματα, τα σχήματα, τη διατύπωση νόμων και την αποσαφήνιση εννοιών δηλαδή περισσότερο με ερευνητικά δεδομένα ενώ των Θεωρητικών με φιλοσοφικά, γλωσσικά και εννοιολογικά ζητήματα.

Η δική μας εμπειρία έδειξε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τόσο για τη Λογοτεχνία όσο και για την Χημεία, καθώς και το «ξάφνιασμα» των μαθητών /τριών μπροστά στον απρόσμενο συνδυασμό των επιστημών, ο οποίος ξεφεύγει από τα αυστηρά πλαίσια της μαθητικής διαδικασίας. Η διαθεματική προσέγγιση ενίσχυσε την επιθυμία των μαθητών να συνδυάσουν τις γνώσεις τους και να αναγνωρίζουν επιστημονικές έννοιες σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, εμβαθύνοντας σε αυτές τις συγγραφικές επιλογές. Επιπρόσθετα είδαν με θετική ματιά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, αφού τους δινόταν η δυνατότητα πέρα από την απλή ανάγνωση να ερμηνεύουν χημικούς όρους και διαδικασίες.

Μέσα από τη διαθεματική εργασία μαθητές και μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν επιστημονικά δεδομένα και να προβληματιστούν ως προς την ορθότητά τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι πριν τη δράση οι απαντήσεις τους ήταν τυποποιημένες και αντιμετώπιζαν δυσκολία να εκφράσουν μια τεκμηριωμένη άποψη, καθώς η γνώση τους προέρχονταν κυρίως μέσα από την αποστήθιση και όχι μέσα από μια βιωματική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της δράσης είδαμε τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να εκφράζονται καλύτερα και να χρησιμοποιούν ορθότερα τους επιστημονικούς όρους.

Το ενδιαφέρον τους για τη Φυσικές Επιστήμες ενισχύθηκε καθώς και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έγινε μέσα από άλλη οπτική γωνία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες και να τις εφαρμόζουν με επιτυχία από τη μια γνωστική περιοχή στην άλλη ως δεξιότητες. Επίσης πέτυχαν να χρησιμοποιούν κριτήρια για να κρίνουν και να συγκρίνουν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιώντας τις γλωσσικές δεξιότητες και διατυπώνοντας ερωτήματα.

Ιδιαίτερα ήταν τα οφέλη της δράσης για τη συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των παιδιών. Μέσα από την ομαδική δουλειά και τη συνεργασία, οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν· γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η αυτοπεποίθησή τους τονώθηκε, καθώς όλοι και όλες συμμετείχαν ενεργά, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Όλα τα παραπάνω έγιναν αντιληπτά από τις παρατηρήσεις μας και την επαφή μας με τα παιδιά, τις προσωπικές μαρτυρίες τους αλλά και από την αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση της δράσης.

#### Μελλοντικές εφαρμογές

Η δράση αυτή αποτελεί το έναυσμα για επέκταση της εφαρμογής των διαθεματικών πρακτικών, σε τομείς όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος, το θέατρο, ο φιλοτελισμός και η μουσική.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (2003). «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην “ομαλή προσγείωση”» στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Βάρβογλης, Α. (2004). *Η Λογοτεχνία της Χιμείας*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Γκανάς, Μ. (2013<sup>1</sup>). *Ποιήματα 1978-2012*. Αθήνα: Μελάι.
- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (2002). «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα : Δαρδανός.
- Δάλκος, Γ. (2003). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης», *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 86-97.
- Καζαντζάκης, Ν.(1960). *Αναφορά στο Γκρέκο*. Αθήνα: Δίφρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση : εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαμάς, Κ. (1972). *Τα δεκατετράστιχα. Οι πεντασύλλαβοι. Τα παθητικά κρυφομιλήματα. Οι λύκοι*. Αθήνα : Αφοί Βλάσση.

- Πατρίκιος, Τ. (2011). *Συγκατοίκηση με το παρόν*. Αθήνα : Κέδρος.
- Ροΐδης, Ε. (2009). *Η Πάπισσα Ιωάννα*, (επιμ. Α. Αγγέλου). Αθήνα: Εστία.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και Ειδικά Θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα : Διάδραση.

#### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Cakici, Y. & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34, 7, 1075-1091.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 3, 287-312.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J., (2004). TAPing into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S., (2007). Argumentation in Science Education, *Science & Technology Education Library*, 35, 3-27.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman, Riegel.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press

## Απόπειρα ένταξης προσφυγοπαίδων στο ελληνικό «συμπεριληπτικό» σχολείο

*Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Dr.  
Κλειάσσιου Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed.*

### Περίληψη

Η Ελλάδα, καθώς και αρκετές χώρες της Ευρώπης, τις τελευταίες δεκαετίες, γίνονται αποδέκτες μεγάλων προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που σημειώθηκαν στις χώρες τους. Η παρουσία «ξένων» μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι ορατή και τα σύγχρονα δεδομένα, δεν του «επιτρέπουν» να διατηρήσει την ιδεατή ομοιογένεια που προέβαλε στο παρελθόν. Στην παρούσα εργασία διασαφηνίζονται οι όροι πρόσφυγας μετανάστης, παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και προτείνεται το συμπεριληπτικό σχολείο, ως «μέσο» για την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** πρόσφυγας, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη

### Εισαγωγή

Η μετανάστευση είναι μια διαδικασία, κατά την οποία, ομαδικά ή ατομικά μετακινούνται άνθρωποι, είτε εξαιτίας κάποιου πολέμου, ανάγκης, βίας, είτε καταστροφών της φύσης. Είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται με την ανθρώπινη φύση και επηρεάζει όλο και βαθύτερα τις πτυχές του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού status της κοινωνίας (Πανταζής, 2008). Ήδη από τα αρχαία χρόνια μέχρι και σήμερα, είναι ένα φαινόμενο συνυφασμένο με την ιστορία του ελληνισμού, εξαιτίας της γεωπολιτικής θέσης της χώρας, η οποία, αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί σημείο εκκίνησης μεταναστευτικών ροών από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Τα τελευταία χρόνια, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες, λειτουργεί ως ενδιάμεσος σταθμός και τόπος υποδοχής μεταναστών και προσφύγων (Γεωργογιάννης, 1999, σ.19).

Η καταπίεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατάρρευση των πολιτικών καθεστώτων αλλά και οι ανακατατάξεις στην περιοχή της Ανατολικής Ευρώπης και Μέσης Ανατολής, οδήγησε μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, να εγκαταλείψουν τις εστίες τους και να καταστήσουν την Ελλάδα ως τόπο παραμονής τους ή διέλευσής τους (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με την UNHCR (2019) οι προσφυγικές ροές στην Ελλάδα το πρώτο δίμηνο του 2019 είναι 3.507, εκ των οποίων 2348 είναι από θάλασσα και 1159 από ξηρά. Με δεδομένη την οικονομική κρίση που διανύει η χώρα, έρχεται αντιμέτωπη με αυτό το περίπλοκο ζήτημα που ουσιαστικά αναδιαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα.

### Ορισμός εννοιών: Πρόσφυγας – Μετανάστης

Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται, ότι υπάρχουν περισσότεροι από εβδομήντα εκατομμύρια εκτοπισμένοι, καθώς και μεγάλος αριθμός πλοίων που διασχίζουν τη Μεσόγειο, μεταφέροντάς τους, ενώ ταυτόχρονα, στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας αλλά και στις δημόσιες συζητήσεις, συχνά γίνεται λόγος για τον όρο πρόσφυγας και μετανάστης,

χωρίς καμία διαφοροποίηση (UNHCR, 2016). Οι λόγοι που οδηγούν κάποιους να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, είναι πολύπλοκοι και δύσκολα μπορεί κανείς να διαχωρίσει τον πρόσφυγα από τον μετανάστη, αφού η κοινή τους πρόθεση είναι η αναζήτηση μιας καλύτερης και ποιοτικής ζωής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σύμφωνα με το Άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης που υπογράφηκε το 1951 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Νομοθετικό Διάταγμα 3989/1959 - ΦΕΚ 201/Α/26-9-1959, ως πρόσφυγας θεωρείται το άτομο που... «λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν μπορεί ή λόγω του φόβου αυτού δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της χώρας αυτής...» (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ στην Αθήνα, 2000, παράγραφος 37, σ. 14). Τα Ηνωμένα Έθνη, προστατεύουν τους πρόσφυγες, όταν πληρούν τις προϋποθέσεις του ψηφίσματος της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και οι νομικές υποχρεώσεις των κρατών απέναντι τους καθορίζονται από το βασικό νομικό κείμενο, που είναι η Σύμβαση της Γενεύης και το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967. Στη Σύμβαση αναφέρονται τα δικαιώματα των προσφύγων, το καθεστώς προστασίας τους καθώς και η απαγόρευση της απέλασής τους ή επιστροφής τους στα εδάφη, που απειλείται η ζωή και η ελευθερία τους (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2007).

Η Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, διαχωρίζει με σαφή όρια τον όρο «πρόσφυγας» από τον όρο «μετανάστης», ώστε να διασφαλιστεί η τήρηση των υποχρεώσεων προς τους πρόσφυγες σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο (ΕΑΠ, 2017). Οι μετανάστες, επιλέγουν να μετακινηθούν, ατομικά ή οικογενειακά, κυρίως για να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης με στόχο να βελτιώσουν το προσδόκιμο των μελών των οικογενειών τους. Κάποιοι μετακινούνται για λόγους εξεύρεσης εργασίας, άλλοι για να αποκτήσουν πρόσβαση στη παιδεία, την οικογενειακή επανένωση, άλλοι μετακινούνται για να ανακουφιστούν από τις αρνητικές συνέπειες φυσικών καταστροφών, λιμών ή της απόλυτης φτώχειας. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν στην χώρα καταγωγής τους και να συνεχίσουν να απολαμβάνουν με ασφάλεια τις παροχές της χώρας τους (UNHCR, 2016).

### **Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης προσφυγοπαίδων στη σύγχρονη Ελλάδα**

Τα παιδιά πρόσφυγες αποτελούν μια ευάλωτη μαθητική κοινωνική ομάδα που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως το χαμηλό βιοτικό επίπεδο, οι πολιτισμικές συγκρούσεις ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και νέες αξίες αλλά μπορεί και να γίνονται δέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς και στιγματισμού. Παράλληλα διαπιστώνεται ότι έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με άλλους συνομηλικούς τους και απαιτούν ιδιαίτερες στρατηγικές μάθησης με στόχο την ένταξη και προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα (Hamilton & Moore, 2004). Η εκπαίδευσή τους που αποτελεί δικαίωμα και αγαθό όλων των παιδιών, προστατεύεται από Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Συμβάσεις αλλά και από το Ελληνικό Σύνταγμα που επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον Ν. 2101/1992, ΦΕΚ



Α' 192 (ΟΗΕ, 1989). Όμως, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Essomba (2017, p.209), προστατεύεται λιγότερο σε εκείνες τις περιοχές, όπου εισέρχονται οι πρόσφυγες για πρώτη φορά, όπως στην Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, λόγω του προσωρινού χαρακτήρα της διαμονής τους.

Στο πλαίσιο αυτό, στην Ελλάδα, τον Μάρτιο του 2016, το ΥΠΠΕΘ με την Υπουργική Απόφαση ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16, συγκροτήθηκαν τρεις επιτροπές (Επιτροπή στήριξης παιδιών προσφύγων, Επιστημονική Επιτροπή, Καλλιτεχνική Επιτροπή) για την στήριξη των παιδιών προσφύγων με συντονιστή το Γενικό Γραμματέα του ΥΠΠΕΘ. Στόχος αυτών των επιτροπών ήταν η καταγραφή δεδομένων, η συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και συναρμόδια υπουργεία, καθώς και η διατύπωση προτάσεων. (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, όπου χαρακτηρίστηκε ως «προενταξιακό», γιατί θα ξεκινούσαν τα πρώτα βήματα της ένταξης, ιδρύθηκαν με βάση την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 152360/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), όπου λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων και των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων. Παράλληλα, με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016), αξιοποιήθηκαν οι ήδη υπάρχοντες θεσμοί των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Διαπολιτισμικών σχολείων. Για την αντιμετώπιση του γλωσσικού ελλείμματος, ιδρύθηκαν Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα στις ΖΕΠ, αφού οι μαθητές πρόσφυγες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ για τη στήριξη των Παιδιών Προσφύγων, 2017).

Τόσο τα Φροντιστηριακά Τμήματα, όσο και οι Τάξεις Υποδοχής, λειτουργούν, βάσει της Εγκυκλίου της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΠΕΘ αρ. : Φ1/79524/Δ1/15-5-2017 «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας», στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους και στην άρση των ανισοτήτων, ώστε να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την παραπάνω Εγκύκλιο, δίνεται η δυνατότητα στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, σταθμίζοντας τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να εφαρμόσει ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να τους βοηθήσει να ενταχθούν στις τάξεις σύμφωνα με την ηλικία τους.

Η παρουσία 8.017 παιδιών προσφύγων, κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 στις δομές εκπαίδευσης, αποτελεί μια νέα συνθήκη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργεί νέες ανάγκες για την ελληνική πραγματικότητα (Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ, 2018).

## Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον τομέα της εκπαίδευσης, των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών, όπου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, φαντάζει ως απειλή στην «ομογενοποιημένη» κοινωνία (Αλκηστις, 2008), το πρόγραμμα διδασκαλίας, οφείλει να αλλάξει, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική διαφορά και τη γλωσσική ποικιλία των σημερινών μαθητών.

Η διαπολιτισμικότητα, προτείνεται για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η οποία δεν σχετίζεται ούτε με την αφομοίωση ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό (Νικολάου, 2005). Ως προαπαιτούμενο της διαπολιτισμικότητας τίθεται η υπέρβαση της στενής έννοιας του «έθνους- κράτους», η εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διατρέχουν τα σχολικά προγράμματα καθώς και η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως θετικής συγκυρίας και πρόκλησης. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), στόχος είναι ο μετασχηματισμός των ατόμων και της κοινωνίας προς μια κατεύθυνση με χαρακτηριστικά, το σεβασμό και την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου», το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση αλλά και στην πολιτική και οικονομική ζωή, την όσμωση από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ομάδων με πολιτισμικές διαφορές. Η γνωριμία με τον «άλλο» αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για να γίνει αποδεκτή η ετερότητα και να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Ιωαννίδου, 2015).

Η συνεκπαίδευση και η συνύπαρξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον όπου οι «ξένοι» μαθητές θα αντιμετωπίζονται ως φορείς του «διαφορετικού» και όχι ενός «ελλειμματικού» πολιτισμού είναι το ζητούμενο της σημερινής πραγματικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να προετοιμαστούν οι νέοι άνθρωποι στο σύγχρονο, πολυσχιδές, πολύπλευρο και πολύγλωσσο κοινωνικό σύνολο, προσφέροντας τη συναίνεση και κατανόηση των διαφορετικών και αλληλοσυνδεόμενων αντιλήψεων για τον πολιτισμό (Taylor, 1997).

Η διεθνής βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Νικολάου (2007), κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των γνωστικών αντικειμένων που τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία και δεν αποτελούν αυτόνομο μάθημα. Μέσω της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, προσεγγίζονται με επιτυχία, όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και καλλιεργείται η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών που μακροπρόθεσμα διαπερνά στο σύνολο των πολιτών του κοινωνικού ιστού (Τολούδη & Μαλιγκούδη, 2008). Οι αρχές που διαπνέουν τη διαπολιτισμικότητα, εκφράζονται στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς ο νέος τύπος σχολείου που τείνει να δημιουργηθεί δεν θα είναι αφομοιωτικός και μονοπολιτισμικός και ούτε θα διαχωρίζει τους μαθητές με βάση την καταγωγή και τη γλώσσα τους. Τα συμπεριληπτικά σχολεία, είναι αυτά που αποδέχονται την ετερότητα, σέβονται τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τη θρησκεία, έθνος, γλώσσα, πολιτισμό και αποσκοπούν στη

δημιουργία ενός κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους (Νικολάου, 2011).

### Συμπεράσματα

Η ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία, έτσι όπως έχει πια διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, απαιτεί έναν περαιτέρω σχεδιασμό της εκπαίδευσης, ενισχύοντας τις αρχές της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, της ανεκτικότητας και του διαπολιτισμικού σεβασμού, οδηγώντας τα παιδιά πρόσφυγες στην κοινωνική ένταξη. Η φοίτησή τους στο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί μια βασική παράμετρο εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε Υπουργείου Παιδείας θεμελιώνοντας και διευρύνοντας τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την πρόταση και την απάντηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντιμετώπιση του ρατσισμού, των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, της ξеноφοβίας και αποκλεισμού κάθε είδους ετερότητας, που τέτοια φαινόμενα, αυξάνονται διαρκώς, στις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στη δικιά μας. Η επιτυχής ένταξη προσφυγοπαίδων, περιλαμβάνει την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πολιτική ζωή της χώρας υποδοχής, με ταυτόχρονο αλληλοσεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων, κοινωνική αποδοχή από τις τοπικές κοινωνίες αλλά και αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη. Βέβαια, προϋπόθεση όλων αυτών είναι η εκπαίδευση γιατί, όπως είχε πει, ο Νέλσον Μαντέλα, «Η εκπαίδευση είναι το ισχυρότερο όπλο για να αλλάξεις τον κόσμο».

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη, η υιοθέτηση πρακτικών και μεθόδων για την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου που θα οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους, επιλύοντας προβλήματα και ζητήματα που μπορεί να προκύψουν από τη συνύπαρξη Ελλήνων και ξένων μαθητών (Καρούντζου, 2020).

### Βιβλιογραφία

Essomba Miquel Àngel (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe, *Intercultural Education*, 28,2 , 206-218.

Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.). (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. Psychology Press

Taylor, V. (1997). The Council of Europe and Intercultural Education, in D. Coulby, J. Gunndara, C. Jones (Ed.) (1997). *World Yearbook of Education 1997*. Intercultural Education, London: Kogan , 56-67

UNHCR,(2016).*Greece The UN Refugee Agency*.Ανακτήθηκε: [https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas\\_i\\_metanastis.html](https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html)

UNHCR, (2019). *Mediterranean Situation*. Ανακτήθηκε: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, 90. Αθήνα: Τόπος

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- ΕΑΠ, (2017). *Όψεις του προσφυγικού φαινομένου*, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης, ΕΑΠ.
- Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας- πολιτισμού. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, *Syn-Theses*, No 7, 91-106
- Καρούντζου, Γ. (2020). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: Πλούτος, Πρόβλημα ή Πρόκληση; Στο *Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική Θεωρία και Πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτεία-Ετερογένεια*, 239-263, Επιμέλεια Πλιόγκου Β., Καρακατσάνη, Δ., Αθήνα: Gutenberg
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, στο συνέδριο, *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 1173-1185, 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα :Πεδίο
- N. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192. Ανακτήθηκε: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html>
- ΟΗΕ, (1989). *Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε: <https://www.synigoros.gr/paidi/downloads/sp.pdf>
- Πανταζής, Β. (2008). Μετανάστευση – Ένταξη των Μεταναστών. Στο: *1<sup>ο</sup> Αναπτυξιακό Συνέδριο Νομού Καρδίτσας*, 417-431. Ανακτήθηκε από: <http://www.1169.syzefxis.gov.gr/syn/7/pantazis.doc>
- Στεργίου, Λ.& Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέϊνερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Αθήνα: Gutenberg
- Τολούδη, Φ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: Πρακτικές εφαρμογές, στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη*

χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. *Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, 61-73, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ στην Αθήνα, (2000). Εγχειρίδιο για τις Διαδικασίες και τα Κριτήρια Καθορισμού του Καθεστώτος του Πρόσφυγα, *Ερμηνεύοντας το Άρθρο 1 της Σύμβασης του 1951 για το καθεστώς των Προσφύγων*, παράγραφος 37,14, Γ' Έκδοση. Ανακτήθηκε:  
<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba896842>

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, (2007). Ανακτήθηκε:  
<http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean>

Υπουργική Απόφαση: 152360/ΓΔ4, ΦΕΚ 3049 Β, 2016. Ανακτήθηκε: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-152360-gd4-2016.html>

Υπουργική Απόφαση: 131024/Δ1, ΦΕΚ Β 2687/2016. Ανακτήθηκε: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-131024-d1-2016.html>

ΥΠΠΕΘ, (2016). *Εκπαίδευση προσφύγων*, Ανακτήθηκε:  
<https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>

ΥΠΠΕΘ,(2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των προσφύγων. Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των Παιδιών Προσφύγων.*

ΥΠΠΕΘ, (2018). Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ανακτήθηκε: <https://minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36590-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakolythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-18>

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2018). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*, Ανακτήθηκε:<http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/2019/01/kef-2.3.1.pdf>

## Ο «Άλλος» στο μυθιστόρημα της Έλ. Χουζούρη «Πατρίδα από βαμβάκι».

*Δρ Κωστούδα Σμαράγδα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70*

### Περίληψη

Το άρθρο συνδέεται έμμεσα με το θέμα της Προσφυγιάς, μέσα από την μελέτη του συγκεκριμένου λογοτεχνικού βιβλίου. Ο στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη δόμηση σύγχρονων διαπολιτισμικών ταυτοτήτων, αναδεικνύοντας το θέμα των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων μετά τον εμφύλιο πόλεμο. Σχολιάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο η έννοια του Λογοτεχνικού κανόνα και η ανάγκη διεύρυνσής του. Γίνεται επίσης αναφορά στην μέθοδο ανάλυσης του κειμένου που είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, στις θεμελιώδεις κατηγορίες που επιλέχθηκαν ενώ παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα με σχόλια σε κάθε θεμελιώδη κατηγορία. Στη συνέχεια προτείνονται διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες διδακτικής εφαρμογής που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μυθιστορήματος ώστε να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η συνεργατική μάθηση και να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** λογοτεχνικός κανόνας, πολιτικός πρόσφυγας, ταυτότητα

### Γενικό θεωρητικό πλαίσιο

Ένα από τα κριτήρια που διαδραματίζουν ρόλο στη συγκρότηση των ταυτοτήτων είναι η λογοτεχνία, (Hobsbawm 1994), ενώ η εθνική ταυτότητα, συγκροτείται κατά πολύ, από την λογοτεχνία κάθε έθνους. Σύμφωνα με τον Taine, κάθε εθνική λογοτεχνία του κάθε έθνους, θεωρήθηκε ως το «*εθνοψυχολογικό ντοκουμέντο του έθνους αυτού*», καθώς κάθε έθνος έχει τα δικά του εθνικά στοιχεία και το δικό του πνεύμα (Οικονόμου-Αγοραστού 1992:40, Αμπατζοπούλου 1998:150). Μεταξύ του έθνους και της λογοτεχνίας προβάλλει η έννοια του λογοτεχνικού κανόνα, δηλαδή ένα σύνολο κειμένων, τα οποία ως τμήμα του εθνικού θεσμού της λογοτεχνίας θεωρούνται άξια να μεταβιβαστούν ως πολύτιμη πολιτιστική κληρονομιά στις επόμενες γενιές. Ο λογοτεχνικός κανόνας, στο εξής θα αποτελεί μια εμβληματική εθνική αναφορά, μια πηγή που θα τροφοδοτεί και θα σφυρηλατεί την εθνική συνείδηση. Ο λογοτεχνικός κανόνας θεμελιώνει την εθνική ταυτότητα, υπηρετώντας ταυτόχρονα και τον ίδιο το λογοτεχνικό θεσμό, καθώς εξασφαλίζει ιδιαίτερα προνόμια για συγκεκριμένα κείμενα, προστατεύοντάς τα από την απώλεια. (Κελεπούρη 2006: 62).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα για πολλά χρόνια έθετε ως σκοπό της την σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, προβάλλοντας την εθνική αυτοσυνείδηση ως ηθική τάξη πραγμάτων (Saatsi 2012:56). Καθώς η λογοτεχνία διδάσκεται με στόχο τη συγκρότηση της εθνικής συνείδησης, είναι φυσικό να στηρίζεται σε μια φιλολογική εθνική παράδοση η οποία τεκμηριώνει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα του έθνους (Λέκκας 1999). Ο

λογοτεχνικός κανόνας υποστηρίχτηκε θεσμικά μέσω του σχολείου ως «παιδευτική εντολή» (Τζιόβας 1998) και λειτούργησε σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ως μηχανισμός εννοιολόγησης του έθνους. (Τζούμα 2000). Για να λειτουργήσει υπέρ μιας ιδεολογίας ο λογοτεχνικός κανόνας διαμορφώνεται από συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και επιπλέον κατασκευάζεται και ανάγεται σε κανονιστική αρχή από το εκπαιδευτικό σύστημα ( Αποστολίδου 1997, Περπιράκη 2010).

Από την άλλη όμως υφίσταται η υπονόμηση της κυρίαρχης ιδεολογίας από τη λογοτεχνία, καθώς (Αποστολίδου 1994), ενώ η λογοτεχνία είναι από τους βασικότερους δημιουργούς ταυτοτήτων και χρησιμοποιήθηκε πολύ για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, έχει συγχρόνως τη δυνατότητα να αποστασιοποιείται, όπως συμβαίνει με κάθε Τέχνη. Αδιαμφισβήτητα η λογοτεχνία αποτελεί τμήμα της εθνικής κουλτούρας, μετά τη μεταπολίτευση όμως, εγκαταλείφθηκε οριστικά η αντίληψη ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει φρονηματιστικό, σωφρονιστικό ή ηθικοπλαστικό προσανατολισμό (Γαραντούδης 2005). Κατά συνέπεια και όσο περνούν τα χρόνια και διευρύνεται το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο η άποψη του Καγιαλή (1994), ότι το μάθημα της λογοτεχνίας λειτουργεί καθαρά εθνοκεντρικά, φαίνεται να αναιρείται.

Ο λογοτεχνικός κανόνας στην εποχή μας προτείνεται γίνει πολυπολιτισμικός, με λογοτεχνικά βιβλία που εμπεριέχουν κι άλλες κουλτούρες και με αναγνώριση του «Άλλου», ώστε η ανάγνωσή τους να διευκολύνει την κριτική ματιά και να συμβάλει στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το συγκεκριμένο βιβλίο αναλύεται ως μια πρόταση που διευρύνει το λογοτεχνικό κανόνα, καθώς ανταποκρίνεται στις κοινές και πανανθρώπινες αξίες, συντελώντας έτσι στη δόμηση σύγχρονων ταυτοτήτων, αν λάβουμε υπόψη μας σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, ότι η λογοτεχνία συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας.

### **Στόχος-Μεθοδολογία**

Ο κύριος στόχος της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι να διερευνήσει: α) πώς νοηματοδοτείται η έννοια του «Άλλου» στη συγκεκριμένη εποχή του εμφυλίου που διαπραγματεύεται το μυθιστόρημα, β) ποιοι είναι οι προβληματισμοί που δημιουργούνται για θέματα ταυτότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και γ) και κατά πόσο το βιβλίο αυτό ως διδακτική πρόταση καταφέρνει να διευρύνει το λογοτεχνικό κανόνα προβάλλοντας οικουμενικές αξίες και συντελώντας στη δόμηση μιας σύγχρονης ταυτότητας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η προσφορότερη μέθοδος για την ανάλυση, τη διερεύνηση του περιεχομένου των βιβλίων και τον εντοπισμό των προθέσεων του συγγραφέα (Κυριαζή 1999, Βάμβουκας 2002, Πάλλα 1992, Duverger 1990). Η ποιοτική ανάλυση επιμένει στην αναγκαιότητα να υπολογισθεί το υπονοούμενο, το «υποβόσκον» ή «υφέρπον» περιεχόμενο, που το αντιλαμβάνεται μέσω των «δισταγμών», των αποσιωπητικών, των επαναλήψεων καθώς και στην αναγκαιότητα της μελέτης των «περιπτώσεων», της παράλληλης με εκείνη του

συνόλου των ιδεών που αφήνουν να εννοηθούν και να εξετασθούν μεγάλες ομάδες των δεδομένων (Κυριαζή 1999: 293, Πάλλα 1992: 48). Οι θεμελιώδεις κατηγορίες που επιλέχθηκαν για την ανάλυση του κειμένου είναι οι παρακάτω (Κωστούδα 2011):

Ο «Άλλος», η εικόνα του Άλλου

Η πατρίδα

Η ταυτότητα του Στέργιου

Οι αφηγηματικές επιλογές της συγγραφέως

### **Ανάλυση του κειμένου « Πατρίδα από βαμβάκι» της Έλενας Χουζούρη**

Στο μυθιστόρημα σκιαγραφείται η εικόνα του Στέργιου, ενός ιδεολόγου αριστερού γιατρού, που μετά τον εμφύλιο πόλεμο καταφεύγει εξόριστος στην Τασκένδη.

Στην εξέλιξή της η εθνική ιδεολογία, φαίνεται ότι συμπληρώνει και τροποποιεί τον προσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας ανάλογα με τις περιστάσεις, με ένα συνεχή ετεροπροσδιορισμό του εθνικού χαρακτήρα, όπως ένας εθνικός εχθρός ή πολλοί εθνικοί εχθροί, ορατή εθνική απειλή, ή αντικατάσταση ενός εχθρού από ένα άλλο (Λέκκας 1996: 154-155). Το βιβλίο με κριτική ματιά παρακολουθεί την εθνική ιδεολογία που εξελίσσεται μετά τον εμφύλιο σε εθνικοφοροσύνη. Ο εθνικισμός μετά τον εμφύλιο θα αλλάξει περιεχόμενο, στόχο και φορέα και θα γίνει «εθνικοφοροσύνη» και η ρητορεία και η ιδεολογία του είναι όργανο για αποκλειστικά εσωτερική χρήση, όπλο στον αντικομμουνιστικό αγώνα (Μαυρογορδάτος 1983: 80, Φατούρος 1983: 141). Εχθρός εδώ στο μετεμφυλιακό ελληνικό εθνικό κράτος θεωρείται όποιος πιστεύει σε άλλη ιδεολογία από την κυρίαρχη. Οι πολίτες διακρίνονταν σε *εθνικόφρονες* και *μη*. Οι πρώτοι είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ελεύθερα στις πολιτικές διαδικασίες, να διεκδικήσουν θέσεις στον κομματικό μηχανισμό, να επιλέξουν το επάγγελμά τους, ενώ οι υπόλοιποι ήταν πολίτες υπό αίρεση, με κριτήριο της διάκρισης το φρόνημα και όχι την πράξη. Στους μη εθνικόφρονες δεν περιλαμβάνονταν μόνο οι κομμουνιστές, αλλά και ένα ευρύτερο φάσμα πολιτών που δεν αποδέχονταν τις διακρίσεις (Αλιβιζάτος 1983: 85-89).

#### **Ποιος είναι ο «άλλος»; η εικόνα του «άλλου»**

Ο αντίπαλος στη διάρκεια του εμφυλίου δαιμονοποιείται, θεωρείται κακός και προδοτής. Όλα κρίνονται με βάση την ιδεολογία. Ο Στέργιος, ιδεολόγος αριστερός, θεωρείται για την Ελλάδα, την πατρίδα του, ο εχθρός, ο οποίος πρέπει να απομακρυνθεί και ο οποίος αν και επιθυμεί να επιστρέψει δεν του δίνεται η άδεια γιατί μπορεί να τη βλάψει όπως με «ειρωνικό ύφος» περιγράφει η συγγραφέας:

*«..Μπορεί να ήθελε και να ήθελες να επιστρέψετε, όμως κι εκείνη και εσύ, προπαντός εσύ, είσαι πάντοτε ανεπιθύμητος, γιατρέ, persona non grata, κινδυνεύει η χώρα σου αν*



*επιστρέφεις σ' αυτήν, τις οίδε τι μπορεί να της κάνεις, σε τι φρικτές ατραπούς να τη σύρεις, τι δηλητήρια να κρύψεις πίσω από τις δήθεν ιατρικές σου συνταγές, άρα..»* (σελ. 16).

Κυριαρχεί ένας ιδιότυπος ρατσισμός από τους δεξιούς και την κυρίαρχη ιδεολογία με μειωτικούς χαρακτηρισμούς, με στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σ αυτούς που διαχωρίζονται ιδεολογικά. Έτσι οι αριστεροί είναι «*συμμορίτες*» (σελ. 42), «*παράνομοι, εκτός νόμου, κάτι σαν ληστές εγκληματίες και κάτι παραπάνω... Κατσαπλιάδες! .. αποβράσματα και μιάσματα..*» (σελ. 83).

## Η πατρίδα

Ο Στέργιος κινείται ανάμεσα σε δυο πατρίδες.

Η Ελλάδα, είναι η πατρίδα του, ο χώρος όπου γεννήθηκε και μεγάλωσε με όλα του τα βιώματα και τις αναμνήσεις απ' όπου αναγκάζεται να φύγει ο Στέργιος λόγω των διαφορετικών του πολιτικών πεποιθήσεων, παραμένει όμως πάντοτε αγαπημένη. Υποχρεώνεται σε αλλαγή πατρίδας λόγω της κομματικής του ταυτότητας, εφόσον στην πατρίδα του θεωρείται εχθρός.

Από το πρώτο βράδυ που φτάνει στην Τασκένδη νιώθει έντονη τη νοσταλγία για την πατρίδα του, και συνεχίζει τη ζωή του εκεί μαζί με τους συντρόφους του με μια συνεχή νοσταλγία για την Ελλάδα με εικόνες από τον τρόπο ζωής τους, τις συνήθειές τους, τον τρόπο ενδυμασίας τους που συνιστούν και το περιεχόμενο της ταυτότητάς τους: (σελ.68). Η δεύτερη πατρίδα του είναι η Τασκένδη, που την αποκαλεί η «*πατρίδα από βαμβάκι*» (σελ.99), γιατί αντίκρισε τις απέραντες λευκές βαμβακοφυτείες της, αλλά και με μια συμβολική έννοια επειδή αυτή τους υιοθετεί και τους αποδέχεται, διαφαίνεται πιο απαλή και στοργική από την πραγματική πατρίδα που τους φέρθηκε σκληρά και τους αποδιώχνει. «*Πατρίδα από βαμβάκι, την είχε πει ο γιατρός κι αυτή η ονομασία θαρρείς και τον γλύκαινε καθώς ερχόταν σε αντίθεση με την άλλη την πραγματική πατρίδα του, όμως ήταν από πέτρα και τον τσάκιζε*» (σελ.99).

Αλλά κι από την Τασκένδη που είναι η δεύτερη πατρίδα του, αναγκάζεται να φύγει για δεύτερη φορά σαν πρόσφυγας, επειδή έχει πέσει στη δυσμένεια του κόμματός του. Δεν έχει πλέον ούτε σταθερή πατρίδα και νιώθει ξανά απογοήτευση, όταν για δεύτερη φορά δε μπορεί να επιστρέψει στην πατρίδα του λόγω της κήρυξης της δικτατορίας (σελ. 98).

## Η ταυτότητα του Στέργιου

Ο Στέργιος, ο κεντρικός ήρωας του μυθιστορήματος είναι ένας οραματιστής, άδολος ρομαντικός επαναστάτης και ιδεολόγος, που η ζωή του αλλάζει εξαιτίας των ρευστών πολιτικών καταστάσεων. Ο Στέργιος δηλώνει Έλληνας από τη Μακεδονία (σελ.20). Σύμφωνα με τον αφηγητή τα στοιχεία της ταυτότητάς του είναι:

«...ο γιατρός Στέργιος Χ., καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του πανεπιστημίου της Τασκένδης, Έλληνας από το αρχαίο κέντρο της Μακεδονίας... δεύτερη φορά πολιτικός πρόσφυγας...» (σελ. 24), ενώ περισσότερο πιστός από οποιοδήποτε άλλο όρκο που έχει δώσει ήταν «στον όρκο του Ιπποκράτη» (σελ. 100).

Το ευμετάβολο περιβάλλον τον υποχρεώνει σε μεταμορφώσεις της ταυτότητας, καθώς επιλέγει την αριστερή ιδεολογία. Αντιλαμβάνεται διαρκώς συνεχείς αλλαγές σε όλα αυτά που είχε πιστέψει, όπως το κόμμα, η οργάνωση, οι πρώην σύντροφοι, που αποδεικνύονται εύθραυστα και ψευδεπίγραφα και φτάνει στην αποδόμηση της κομματικής του ταυτότητας. Η ταυτότητά του όμως η κομματική αποδομείται σιγά σιγά, και η πίστη στην ηγεσία του κόμματος κλονίζεται, καθώς βλέπει πρώην συντρόφους που ανήκουν στην ίδια ομάδα και πιστεύουν στην ίδια ιδεολογία, με πρόσχημα την «Ανακαταγραφή», που επιβάλλεται από την ηγεσία του κόμματος να αλληλοκατηγορούνται ανταλλάσσοντας πικρά λόγια μεταξύ τους, τα ίδια που κάποτε χρησιμοποιούσαν για την αντίπαλη ιδεολογικά πολιτική ομάδα. Είναι μια κοινωνία που δε δέχεται την αλήθεια του άλλου, ή δεν έχει μάθει να ακούει τον άλλο, ο οποίος άμεσα δηλώνεται προδότης ή εχθρός.

Εκείνο που τονίζει είναι ότι είναι για πάντα πιστός στο όραμα και στο ιατρικό του καθήκον: «Είμαι με το όραμα, πάντα με το όραμα» (σελ.29). Ο Στέργιος ζώντας βέβαια στην Τασκένδη αναπτύσσει μια διπολιτισμική ταυτότητα, καθώς δέχεται πολλά πολιτισμικά στοιχεία από τη χώρα που ζουν με τη σύζυγό του Σταυρούλα,, διαβάζει τους ποιητές της, μαθαίνει τα ρωσικά, παρακολουθεί ταινίες στη Λέσχη Πολιτισμού της Πολιτείας και θέατρο στο Μέγαρο Θεάτρου- Όπερας-Μπαλέτου, (σελ. 237), μιλάει με το σοφό γέρο Καρσίμ που τον φροντίζει και μαθαίνει για παλιούς θρύλους, παραδόσεις και παραμύθια της περιοχής (σελ. 238-241).

Εκείνο που είναι σίγουρο είναι ότι ο γιατρός παραμένει ο άνθρωπος με τις οικουμενικές ανθρωπιστικές αξίες και με την ιδεολογία του που προσπαθεί να κάνει πράξη.

#### Οι αφηγηματικές επιλογές της συγγραφέως

Ο τίτλος είναι εσωκειμενικός και μετωνυμικός. Είναι ένα ιστορικό-πολιτικό μυθιστόρημα που αντλεί το περιεχόμενό του από την ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας της εποχής του εμφυλίου και μετά, που διαμόρφωσε και τη σύγχρονη νεοελληνική ταυτότητα. Ο αφηγητής που λειτουργεί με τρόπο δημοσιογραφικό, στήνει την ιστορία σταδιακά απευθυνόμενος και στον αναγνώστη που τον κάνει έτσι ενεργό και συμμετοχό. Δεν υπάρχει ο παντογνώστης αφηγητής αλλά ένας αφηγητής που υποθέτει, από πιθανά τεκμήρια: «Ας φανταστούμε τη σκηνή: ένα μικρό ξύλινο τραπέζι στην άκρη ενός μεγάλου άδειου χώρου. Δυο απλές ξύλινες καρέκλες, η μια πίσω από την άλλη στο πλάι του τραπεζιού. Στην καρέκλα πίσω από το τραπέζι κάθεται ήδη ο άνθρωπός μας. Ελαφρά σκυμμένος κάτι διαβάζει.... Στην άλλη άκρη του θαλάμου άλλο ένα τραπέζι. Γύρω του κάθονται τρεις άντρες με τις γνωστές χακί στραπατσαρισμένες στολές τους.» (σελ. 146).

Η διπλή οπτική εξασφαλίζεται με τη στάση που κρατά η συγγραφέας απέναντι στους ήρωές της, που δεν τους διαχωρίζει σε καλούς και κακούς ανάλογα με την ιδεολογία που υπηρετούν, αλλά έντεχνα παρουσιάζει το δίκιο και τη θέση του καθενός.

### Προτάσεις διδακτικής εφαρμογής

Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Ιστορίας σε μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, αξιοποιώντας την ομαδική εργασία. Προτείνονται παρακάτω ενδεικτικά, κάποιες εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες και διαθεματικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα:

- Διδασκαλία της ιστορίας του εμφυλίου πολέμου μέσα από πηγές, τα εγχειρίδια ιστορίας, καθώς και αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων.
- Έρευνα δράσης που αφορά βιογραφίες πολιτικών προσφύγων στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Συνεντεύξεις, αφηγήσεις, μαρτυρίες.
- Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με βάση τις αναφορές του κειμένου στην καθημερινότητα των πολιτικών προσφύγων στις χώρες υποδοχής. Σύνδεση με τη σημερινή εποχή με αναφορά σε σύγχρονους πολιτικούς πρόσφυγες. Ορισμός της έννοιας σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις, καθώς και μελέτη των δικαιωμάτων των πολιτικών προσφύγων.
- Προβολή της ταινίας «Καλή πατρίδα σύντροφε». Επεξεργασία της ταινίας με ενδεικτικές ερωτήσεις όπως: α) τι σκέφτεσαι άμεσα βλέποντας την ταινία; β) Ποιες σκηνές σου έκαναν περισσότερη εντύπωση; γ) Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθεις; δ) Ποιο ρόλο θα επιθυμούσες να υποδυθείς; ε) Θα πρότεινες σ' ένα φίλο σου να δει την ταινία και γιατί.
- Σκιαγραφήσεις της ταυτότητας των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Η σταδιακή αλλαγή της ταυτότητας, η ρευστότητα των ταυτοτήτων, η διαπολιτισμική ταυτότητα που αποκτά ο Σέργιος.
- Δημιουργική γραφή, με τη συνέχιση της ιστορίας του μυθιστορήματος ή αλλαγή κάποιων επεισοδίων. Αλλαγή της αφήγησης σε πρωτοπρόσωπη από την οπτική γωνία του Σέργιου. Συζήτηση για τις αφηγηματικές επιλογές της συγγραφέως.
- Συζητήσεις και προβληματισμοί για την έννοια της πατρίδας.
- Συζήτηση για τη σχετικότητα της εικόνας του «Άλλου». Εντοπισμός λέξεων, στερεοτύπων που αφορούν τον «Άλλο». Συζητήσεις για προβληματισμούς που εγείρονται στην απάντηση «ποιος είναι τελικά ο Άλλος». Αρχή διαλόγου σχετικά με την άποψη ότι η ετερότητα δεν αφορά μόνο διαφορετική εθνικότητα, φυλή, φύλο κ.α., αλλά υπάρχει εντός της ίδιας συλλογικότητας και η εσωτερική ετερότητα.
- Παρουσίαση της ιστορίας και των βασικότερων επεισοδίων με ψηφιακή αφήγηση.

### Συμπεράσματα

Στο βιβλίο της Ελ. Χουζούρη, αναδεικνύεται το σκληρό μετεμφυλιακό πρόσωπο της Ελλάδας που δεν αναγνωρίζει κανένα δικαίωμα στους ηττημένους, ούτε καν την ελληνική εθνική τους ταυτότητα και τους αποδιώχνει με τον τίτλο του πολιτικού πρόσφυγα

στις χώρες του ανατολικού μπλοκ. Ταυτόχρονα το βιβλίο με κριτική ματιά αποδομεί κομματικές ταυτότητες και υποτιθέμενες ιδανικές καταστάσεις στις χώρες υποδοχής, ενώ αναδεικνύει σταθερές ανθρώπινες και οικουμενικές αξίες που παραμένουν ισχυρές και πέρα από κομματικές ιδεολογίες ομάδων και πρέπει να χαρακτηρίζουν το σημερινό άνθρωπο. Αν δεχθούμε ότι η λογοτεχνία σύμφωνα με τις απόψεις των θεωρητικών συμμετέχει στη συγκρότηση ταυτοτήτων, τότε το βιβλίο της Έλενας Χουζούρη προτείνει με κριτική ματιά, μια ταυτότητα απόμακρη από φανατισμούς και διχαστικά διλήμματα οποιασδήποτε κομματικής ομάδας και με επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο και με κυρίαρχη ιδεολογία τις κυρίαρχες ανθρώπινες και οικουμενικές αξίες. Η ένταξη παρόμοιων βιβλίων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, διαπραγματεύεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες το θέμα της Προσφυγιάς, διευρύνει το Λογοτεχνικό κανόνα και συμβάλλει στη δόμηση των νέων ταυτοτήτων.

### Βιβλιογραφία

Αλιβιζάτος, Ν. (1983). «“Έθνος” κατά “λαού” μετά το 1940» στο: Τσαούσης Δ. επιμ., *Ελληνισμός- Ελληνικότητα: ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εστία, σσ. 81-90.

Αλιβιζάτος, Ν. (1984). «Καθεστώς “έκτακτης ανάγκης” και πολιτικές ελευθερίες, 1946-1949», στο: *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 382-394.

Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γαραντούδης, Ε. (2005) «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια»: Στο Κ. Μπαλάσκας και Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 21-33) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκοτσόπουλος (1995) «Εθνικισμός και Έθνος» *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 30, 17-19.

Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* / μετ. Ν. Παπαδοδήμας. Αθήνα: Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.

Καγιαλής, Θ. (1994). *Η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση: ο ρόλος της θεωρίας* Εντευκτήριο, 26, 67-8.1

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούδα Σ. (2011). *Η κατασκευή της ταυτότητας στα μυθιστορήματα: Η «Αηδονόπιτα» του Ισ. Ζουργού, «Ιμαρέτ» του Γ. Καλπούζου, «Κρήτη μου» της Σ. Αλτίνασαϊ και «Πατρίδα από βαμβάκι» της Ελ. Χουζούρη*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία.

Λέκκας, Π. (1989). «Εθνικιστική ιδεολογία και εθνική ταυτότητα». Τα *Ιστορικά* 11, 313-317, Αθήνα: Μέλισσα.

Μαυρογορδάτος (1983). «Ο Διχασμός ως κρίση Εθνικής Ολοκλήρωσης», στο: Τσαούσης Δ. (επιμ.). *Ελληνισμός- Ελληνικότητα: ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εστία, σσ. 69-80.

Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου, *Φιλολογος*, τ.χ. 67, σσ. 45-54.

Περπιράκη, Μ. (2010). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Πεσμαζόγλου, Στ. (2005). «Η μυθολογική θεμελίωση του νεοελληνικού κράτους», στο: Εταιρεία Σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού. *Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη, σσ. 19-35.

Saatci, M. (2002). Nation-states and ethnic boundaries: Modern Turkish identity and Turkish-Kurdish conflict. *Nations and Nationalism* 8, 449-564.

Τζιόβας, Δ. (1998). *Παράδοση ή κανόνας*; Δημοσίευση: 12/07/1998.

Διαθέσιμο στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101175>

Τζούμα, Α. (2007). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας. Το αυτοβιογραφικό αφήγημα-έθνος* Αθήνα: Μετάιχμιο.

Φατούρος, Α. (1983). «Κοινωνία και κράτος στις διεθνείς σχέσεις της Ελλάδας», στο: Τσαούσης Δ. (επιμ.). *Ελληνισμός- Ελληνικότητα: ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εστία, σσ. 121-141.

## Πηγές

Χουζούρη, Ελ. (2009). *«Πατρίδα από βαμβάκι»*, Αθήνα: Κέδρος.

## Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

*Τσαπρούνης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια κριτική - θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικοί παράγοντες. Η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια έχει έρθει αντιμέτωπη να συνυπάρξει με διαφορετικές κουλτούρες. Αυτή η κοινωνική αλλαγή έχει φέρει στο προσκήνιο ανισότητες μεταξύ κοινωνικών ομάδων, με ζητούμενο τον εντοπισμό των μηχανισμών αυτών που θα ομαλοποιήσουν τις δημιουργούμενες αντιθέσεις. Αρχικά προσεγγίζονται εννοιολογικά οι δύο έννοιες και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κατόπιν αναπτύσσεται η στοχοθεσία και τα περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος καταγράφεται ο κομβικός ρόλος της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει η συνεξέταση των δύο εννοιών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, αναδεικνύοντας τα σημεία της προσαρμογής, της αρμονικής συνύπαρξης, της αλληλοαποδοχής και της ενσωμάτωσης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, ως περιοχές τομής τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα.

### Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Διαπολιτισμικότητα: Από τη μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας είναι δύσκολο να εξαχθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικότητας (Δημητριάδου, 2004), καθώς, μολονότι υπήρξαν αρκετές προσπάθειες μέχρι τώρα για τον ορισμό της, καμία θεωρητική προσέγγιση δεν έχει τύχει καθολικής αποδοχής. Σε κάθε περίπτωση η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, με την έννοια της κουλτούρας, σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο (Zubizaretta et al, 2010) και δύναται να οριστεί ως η κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος συνιστά στεγανό τμήμα του έθνους κράτους (Trujillo, 2002).

Η διαπολιτισμικότητα, ως θεωρία, συνδράμει ερμηνευτικά, συναφή, αλλά και ετερόκλητα μεταξύ τους, επιστημονικά πεδία όπως την ψυχολογία, την ιστορία, τη βιολογία, τα μαθηματικά, την οικονομική επιστήμη κ.ά (Νικολάου, 2005β). Η διαπολιτισμική θεωρία αναφερόμενη στο χώρο των επιστημών της Αγωγής συγκροτεί τον κλάδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν από την εθνοπολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών και πολυεθν(οτ)ικών κοινωνιών (Essinger, 1990). Ως σκοπός της θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαπαιδαγώγηση ανεξάρτητων ανθρώπων, ικανών να συμμετέχουν με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε δημοκρατικές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτιστικό, εθνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό

πλουραλισμό (Batelaan & Van Hoof, 1996). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική, που είναι βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά (Dietrich, 2006).

**Πολυπολιτισμικότητα:** Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η ελληνική κοινωνία αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της, σαν ένα μωσαϊκό από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η πολιτισμική ετερότητα σαφώς δεν παρατηρείται στην Ελλάδα μόνο τα τελευταία τριάντα χρόνια, εάν συνυπολογίσουμε την ύπαρξη των παραδοσιακών μειονοτήτων (θρησκευτικών, πολιτισμικών, κ.τ.λ.) που διαβιούν στον ελλαδικό χώρο.

Ιστορικά, αποδεικνύεται πως ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι μονοπολιτισμικός ακολουθώντας τη εθνοκεντρική νοοτροπία του 18ου και του 20ου αιώνα. Το σχολείο πρέπει να εξελίσσεται και να εκμοντερνίζεται για να μπορεί να εναρμονίζεται με την τρέχουσα πραγματικότητα. Παράλληλα, παρατηρείται μια σύγκρουση μεταξύ της μονοπολιτισμικής και εθνοκεντρικής εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα (Κεσίδου, 2004). Σύμφωνα με τον Dietrich (2006), υπάρχει ένα τεράστιο κενό μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, επειδή οι κοινωνίες είναι να μεν πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές, ενώ η εκπαίδευση δεν έχει στραφεί προς την αντίστοιχη κατεύθυνση. Η πρόκληση που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο συνοψίζεται σε μια αναντιστοιχία μεταξύ των υφιστάμενων κοινωνικών απαιτήσεων, λόγω της πολυπολιτισμικότητας, και της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, μια κοινωνία για να παραμείνει ομοιογενής και μονοπολιτισμική ή να συνυπάρξει με άλλους πολιτισμούς και να γίνει πολυπολιτισμική, θα πρέπει να υπάρξουν ιδεολογικές και θεσμικές αλλαγές της εκάστοτε κοινωνίας (Dietrich όπ. αναφ. Κεσίδου, 2004).

### **Μοντέλα εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία**

**Το αφομοιωτικό μοντέλο.** Το μοντέλο αυτό έχει σαν βασική αρχή το ενιαίο και ομοιογενές εθνικό κράτος. Εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1950 και η βασική του θέση ήταν ότι οι μετανάστες θα έπρεπε να απορροφηθούν από τον ντόπιο πολιτισμό, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι μετανάστες χάνουν τα δικά τους πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά στοιχεία, και αναμειγνύονται με την κοινωνική ομάδα που επικρατεί σε μεγάλο βαθμό και με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην μπορεί να διακρίνεται ως μια ξεχωριστή οντότητα (Παλαιολόγος και Ευάγγελου 2003). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997) και τον Μάρκο (1996), το αφομοιωτικό μοντέλο ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής, με τη συμμετοχή των μεταναστών στην καθημερινή ζωή και την ευρύτερη κοινωνία χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999), στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, εφόσον οι ίδιοι

δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας και άρα εμποδίζουν την πρόοδο των υπολοίπων συμμαθητών τους. Σε αυτό το μοντέλο η εκπαίδευση έχει σαν στόχο να βοηθά μόνο τους μαθητές να αποκτήσουν κάποια επάρκεια στην εθνική γλώσσα, μέσα από ένα μεταγλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο. Επιπλέον σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), μπαίνει φραγμός στο ποσοστό της παρουσίας των αλλοδαπών στην τάξη για να μην αποτελεί αυτό παράγοντα δυσκολίας των υπολοίπων μαθητών και το ποσοστό αυτό δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30%. Επίσης το δημόσιο σχολείο, δεν έχει καμία ευθύνη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και αυτό αποτελεί υποχρέωση μόνο των ίδιων των μεταναστών αναλαμβάνοντας οι ίδιοι πρωτοβουλία της οποιασδήποτε επιμόρφωσης. Τα εκπαιδευτικά μέτρα εξειδικεύονται αρχικά κυρίως στα κέντρα υποδοχής και τα κέντρα για την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε να μη διαταραχθεί η εκπαίδευση της ντόπιας πλειοψηφίας και δευτερευόντως στην διασπορά των μαθητών που είναι μετανάστες, σε περισσότερα σχολεία, ώστε να είναι ευκολότερη και πιο γρήγορη αφομοίωση τους.

**Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.** Περίπου στο τέλος της δεκαετίας του 1960 η ύπαρξη αντιδράσεων από οργανωμένες ομάδες μεταναστών, που ζούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε χώρες υποδοχής, όπως επίσης και η ύπαρξη ανάγκης πλέον για την αξιοποίηση το ανθρώπινο δυναμικό των μεταναστών οδήγησαν στην ανάγκη της αναγνώρισης της πολιτικής ετερότητας (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του μετανάστη μαθητή, ο σεβασμός στην γλώσσα του, ο σεβασμός στη θρησκεία του καθώς και ο σεβασμός στα ήθη και έθιμα του πολιτισμού του. Αυτό διότι το παραπάνω μοντέλο αναγνωρίζει ότι σε κάθε μετανάστη και αλλοδαπό μαθητή οφείλει η χώρα υποδοχής, να αποδέχεται τον πολιτισμό του και να προτάσσει το σεβασμό προς την πολιτική του ετερότητα, χωρίς όμως να θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου 2000; Γεωργογιάννης 1997). Βάσει αυτής της λογικής θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να προσανατολίζεται στην εκμάθηση από τους μετανάστες στοιχείων από τα κοινωνικά και ιστορικά ζητήματα της χώρας προέλευσης, εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας μέσω ενός γενικού σχεδιασμού που έχει σαν στόχο να την κοινωνική ενίσχυση των μεταναστών και την ενσωμάτωσή τους τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

**Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.** Με βάση την εμπειρία από την προσπάθεια εφαρμογής των προηγούμενων μοντέλων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 στην Αμερική, στον Καναδά αλλά και σε Ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής, έγινε κατανοητό ότι δεν υπήρχαν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα της μετανάστευσης εφόσον η αφομοίωση και η ενσωμάτωση συνέβαλαν ουσιαστικά σε μια αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και εθνικού διαχωρισμού. Τότε στο προσκήνιο, εμφανίστηκε η ιδέα της αναγνώρισης ποικίλων μεταναστευτικών ομάδων, που θα μπορούσαν να είναι αιτία μιας διαφορετικής αντιμετώπισης. Οι μετανάστες επομένως θα μπορούσαν να διεκδικήσουν ισοδύναμα και ισότιμα το σεβασμό της πολιτισμικής, θρησκευτικής και γλωσσικής διαφοράς σε ένα πολυπολιτισμικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2004). Με τον τρόπο αυτόν γίνονται αποδεκτά στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία η μητρική γλώσσα και ο



πολιτισμός των αλλοδαπών μαθητών. Άρα για να επιτύχει αυτό το μοντέλο θα έπρεπε να αλλάξουν οι πρακτικές της κυρίαρχης ομάδας κράτους και όχι της μειονότητας. Στην εκπαίδευση τα προγράμματα που εφαρμόζονται καλλιεργούν την ανοχή των μαθητών με διαφορετική εθνική, θρησκευτική ή πολιτική προέλευση και απαιτούν τον σεβασμό από τους μαθητές του κυρίαρχου κράτους. Αναγνωρίζεται η υποχρέωση εκπαίδευσης του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο στον εθνικό του πολιτισμό και στην παράδοση του, με σκοπό τη βελτίωση στη σχολική επίδοση και την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999) το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει σαν στόχο τη διδακτική βοήθεια στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες με στόχο την αύξηση των προσόντων τους, μέσω ενός προγράμματος σπουδών.

**Το αντιρατσιστικό μοντέλο.** Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 80 στην Αμερική και στην Αγγλία εμφανίζεται το αντιρατσιστικό μοντέλο το οποίο επικεντρώνει την αντίθεσή του στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται απλοϊκό διότι λαμβάνει υπόψη για τον όρο πολιτισμό μόνο την εθνολογική του διάσταση παραβλέποντας ότι οι πολιτισμοί δεν είναι ενιαίοι και συναφείς, εστιάζεται υπερβολικά στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών και περιορίζει τις πολιτισμικές ανταλλαγές εφόσον ο μετανάστης για να τηρήσει την ταυτότητά του πρέπει να ξεχάσει το δικό του πολιτιστικό παρελθόν και να υιοθετήσει ένα καινούργιο αυτό της κυρίαρχης χώρας. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), οι κυριότεροι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των μεταναστών από το κράτος, η απαλλαγή τους από τα διάφορα ρατσιστικά πρότυπα στις χώρες υποδοχής, η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των μεταναστών μαθητών, και η ισότητα των ευκαιριών ανεξάρτητα από το θρησκευτικό, γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο του μετανάστη μαθητή. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού έγινε προσπάθεια για την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων και την ευαισθητοποίηση απέναντι στον ρατσισμό. Η δυσκολία έγκειται στο να υπάρξει η κατάλληλη αντιμετώπιση από διάφορες έμμεσες ή άμεσες μορφές ρατσισμού, που υπάρχουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας, τις σχολικές δραστηριότητες τη σχολική οργάνωση και άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους επικριτές για αυτό το μοντέλο μειονέκτημα αποτελεί το ότι θεωρείται η διαφορετική φυλή παράγοντας αποκλεισμού χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν και άλλους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με αυτήν (Γκοβαρης, 2004). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτελεί η μείωση των προκαταλήψεων που σχετίζεται με τους μετανάστες, η έλλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς στις μειονοτικές ομάδες και η καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων και των μεταναστών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

**Το διαπολιτισμικό μοντέλο.** Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται σε κοινωνικές ομάδες και άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας που απαιτεί βαθύτερες αλλαγές ώστε να μπορέσει να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει το ζήτημα της ισότητας για όλους τους μαθητές μια πραγματικότητα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται η

επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. αλλά και πολλών χωρών μέσα σ' αυτή έχοντας ωστόσο δεχθεί και το ίδιο αρνητικές κριτικές. Η διαπολιτισμική προσέγγιση θα πρέπει να αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο και να δίνει την απάντηση στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Reich, 2004). Σύμφωνα με τους επικριτές το μοντέλο διακρίνεται από ιδεαλισμό και απλοϊκότητα, διότι όσα προβλήματα υπάρχουν από την κοινωνική και πολιτική θέση των μεταναστών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς με παιδαγωγικά μέτρα (Κανακίδου και Παπαγιαννη, 1994).

### **Στοχοθεσία και περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η αποτελεσματική επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται σε προϋποθέσεις, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν τις πολυπολιτισμικές προσωπικότητες που αναφέραμε νωρίτερα. Ωστόσο, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός». Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η απόκτηση και η άσκηση των ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν μέσα από μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαίδευση, προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα (Dietrich 2006). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δώσει λύσεις σε προβλήματα που απέτυχαν να επιλύσουν τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο που συζητήσαμε νωρίτερα. Στη συνέχεια θα κάνουμε αναφορά στη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως διατυπώνεται στη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή. Σε αυτήν αναφέρονται συχνά οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις προσδιορίζει ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger. Ο Essinger αναφέρεται συγκεκριμένα σε τέσσερις αρχές που είναι οι εξής:

**Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy).** Πρόκειται για ένα στόχο, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να μπαίνουμε στη θέση τους και να βλέπουμε τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Για να είναι αυτό δυνατό, θα πρέπει η εκπαίδευση καταρχήν να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα ή και τα προβλήματα των «άλλων», είτε αυτοί είναι μετανάστες που ζουν δίπλα μας, είτε είναι γειτονικοί και άλλοι λαοί που ζουν πέρα από τα σύνορά μας

**Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Πρόκειται για την ανάπτυξη από τους νέους μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων των κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν, εν δυνάμει,

να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίζει ο ένας τον άλλο.

**Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Ο σεβασμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά μας στους ξένους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

**Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης,** ένας στόχος που αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πρόκειται για τον παραμερισμό της εμμονής στην προσήλωση στην εθνική καταγωγή και για την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Essinger 1991).

### Συμπεράσματα

Ειδικότερα, από την παραπάνω μελέτη που αναφέρεται στη πουπολιτισμικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνάγεται ως συμπέρασμα ότι αυτές βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση εξέλιξης και προσαρμογής στα δεδομένα που διαμορφώνονται στον εκπαιδευτικό και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, καθώς υφίστανται συχνά ραγδαίες εξελίξεις στους αντίστοιχους τομείς, τις οποίες καλούνται να ενσωματώσουν. Επιπροσθέτως, πραγματοποιείται συνεχής προσπάθεια οι αρχές, ο σκοπός, οι στόχοι και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ενσωματωθούν και να υιοθετηθούν σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Παρόλα αυτά μέχρι τώρα τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας δεν είναι τα επιθυμητά, καθώς είτε ο πλημμελής σχεδιασμός, είτε η ανεπιτυχής εφαρμογή των αντίστοιχων δράσεων δε βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Από την άλλη οι συνθήκες που διαμορφώνονται στην κοινωνία, όπως η ακραία φτώχεια, η εκτίναξη της ανεργίας, η αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, η πύκνωση των ρατσιστικών συμπεριφορών και η υιοθέτηση από σημαντικό τμήμα του πληθυσμού ακροδεξιών αντιλήψεων, δημιουργούν και εντείνουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν το σημαίνοντα ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να επιτύχει την ευόδωση του σκοπού και των στόχων της σε όλα τα επίπεδα δράσης της, προκειμένου να θεμελιωθεί ως γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και στην άμβλυνση νοσηρών καταστάσεων που αναπτύσσονται σε αυτό.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός
- Δημητριάδου, Α. (2004). *Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*  
Τα Εκπαιδευτικά, 73-74, 185-189.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης (σελ. 45-60)
- Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. Die Bruecke, 52, 22-31
- Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε (1999). *Τσιγγάνοι – Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»* Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, (σελ. 75-83)
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Reich, H. (1994). *Interculturelle Education in Germany* European Journal of

*Intercultural Studies*, 4 (3), 14-24.

Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse *Cauce*, 25, 103-119

Zubizaretta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F., Munengela, M. (2010). Interculturality and Solidarity. *Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7 στο [www.lestonnac.org / cap\\_general\\_09 / pdf / fichas2 / aportaciones\\_en / 2\\_1aportacion\\_en.pdf](http://www.lestonnac.org/cap_general_09/pdf/fichas2/aportaciones_en/2_1aportacion_en.pdf).

## Προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο: Παράγοντες πρόληψης της σχολικής διαρροής των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών

*Σταβάρα Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Τα υψηλά ποσοστά χαμηλής επίδοσης και σχολικής διαρροής που παρατηρούνται όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο τα σχολεία να παρέμβουν αποτελεσματικά με στόχο τη προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι παρεμβάσεις των σχολείων, για να είναι αποτελεσματικές και να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή, θα πρέπει να γίνονται συστημικά, ώστε να υπάρξει διασύνδεση μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας. Στοχεύοντας στην πρόληψη μέσω της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, την εφαρμογή πρακτικών που θα εμπλέκουν όλο το μαθητικό πληθυσμό με στόχο την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος αλληλεγγύης στο σχολείο και, τέλος, την παροχή υποστήριξης και συνηγορίας σε μαθητές υψηλού κινδύνου και τις οικογένειες τους με στόχο την κοινωνική τους ενδυνάμωση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολική διαρροή, κοινωνική δικαιοσύνη, πολυπολιτισμική συμβουλευτική

### Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία ταλανίζεται από μια βαθιά κοινωνικο-οικονομική κρίση με συνέπεια τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση αρκετών κοινωνικών ομάδων εξ αιτίας του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της απανθρωποποίησης των «άλλων». Η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη στις μέρες μας είναι επιτακτική.

Το σχολικό πλαίσιο αποτελεί την κύρια αρένα στην οποία λαμβάνει χώρα η διομαδική επαφή και ο επιπολιτισμός για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Για κάποιους από αυτούς το σχολείο αποτελεί τη διέξοδο για την επιτυχία και μια καλύτερη ζωή, αλλά ένα μεγάλο μέρος τους βιώνουν την προσαρμογή στο σχολείο ως μια επώδυνη πορεία που καταλήγει στη σχολική αποτυχία και, συνεπώς, στη σχολική διαρροή (Dimitrova, Chasiotis & Van de Vijver, 2016). Τα υψηλά ποσοστά υποεπίδοσης και σχολικής διαρροής σε μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές είναι δεδομένο ότι θα αναπαράγουν τις υφιστάμενες ανισότητες, εκτός εάν τα σχολεία παρέμβουν αποτελεσματικά με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την άρση της αναπαραγωγής των ανισοτήτων (Howard & Solberg, 2006).

Σύμφωνα με την Roysircar (2006), η κοινωνική δικαιοσύνη και η προώθησή της στο σχολείο περιλαμβάνει την κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, την ένταξη των μαθητών υψηλού κινδύνου ως προς την εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Ο σχεδιασμός παρεμβάσεων προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να βασιστεί στη σύνθεση των σύγχρονων τάσεων της Σχολικής Ψυχολογίας που αφορούν τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, τη διαλεκτική συμβουλευτική, την κοινωνική δικαιοσύνη ως διάσταση της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, καθώς και τη συστημική προσέγγιση, με στόχο τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που νοιάζονται και φροντίζουν (Hatzichristou, Lampropoulou & Lianos, 2020).

### **Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού**

Η δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών προϋποθέτει την αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. Η συμβουλευτική συνδέεται άρρηκτα με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, σε ένα σχολείο που οφείλει να είναι δημοκρατικό και να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως προσωπικότητες αξίες σεβασμού. Σε ένα τέτοιο σχολείο, ο εκπαιδευτικός, ως ‘σημαντικός άλλος’ στη ζωή των παιδιών, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά υποστηρίζει τους μαθητές του και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, ανταποκρινόμενος στις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες (Χατζηχρήστου, 2014).

### **Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική**

Η αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ψυχολόγους έγκειται στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική αφορά τη συμβουλευτική διαδικασία που απευθύνεται σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Βασίζεται στην ενσυναίσθηση, το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Στοχεύει στη δημιουργία ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην ομαλή ενσωμάτωση του «άλλου» στο νέο περιβάλλον, στην αξιοποίηση του πολιτισμικού του πλούτου (Μάνου, 2014). Τα προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται ως ατομικά, αλλά ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου. Αυτό που μέχρι τώρα ο συμβουλευόμενος αντιμετώπιζε ως δικό του πρόβλημα, χάνει τον ατομικό του χαρακτήρα και παίρνει κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις (Κλεφτάρας, 2009).

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2012α), μια από τις αιτίες που παρεμποδίζουν την πολυπολιτισμική επάρκεια των συμβούλων είναι ο εγκλωβισμός τους σε παγιωμένες πεποιθήσεις που δημιουργούν προκαταλήψεις και η δυσκολία αποδοχής των απόψεων της κοσμοθεωρίας του «άλλου». Σύμφωνα με τις αρχές και τις προτάσεις της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος ώστε να έχει επίγνωση των προσωπικών του πεποιθήσεων, να κατανοεί παράλληλα την κοσμοθεωρία του πολιτισμικά διαφορετικού, καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού

συστήματος που περιβάλλει και τους δυο, προκειμένου να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης. Χωρίς αυτή την επίγνωση, ο σύμβουλος δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και είναι πιθανό να ασκήσει πολιτισμική καταπίεση.

### **Η κοινωνική δικαιοσύνη ως διάσταση της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής**

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να δίνεται έμφαση σε μια σημαντική διάσταση της επάρκειας των πολυπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων συμβούλων: τη λειτουργία τους ως φορέων αλλαγής, προκειμένου να συμβάλουν στην απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως διάσταση της συμβουλευτικής ψυχολογίας, η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να οριστεί ως η επαγγελματική δράση που έχει στόχο την αλλαγή των κοινωνικών αξιών, δομών, πολιτικής και πρακτικών έτσι ώστε οι μειονεκτούσες και περιθωριοποιημένες ομάδες να αποκτήσουν καλύτερη πρόσβαση στους παράγοντες αυτού του αυτοπροσδιορισμού τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012β).

Οι επαγγελματίες που λειτουργούν ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλουν να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν τους θεσμικούς φραγμούς που αναχαιτίζουν την ποιότητα ζωής των συμβουλευόμενων τους. Η δραστηριοποίησή τους μπορεί να στραφεί: α) στην ενδυνάμωση των συμβουλευόμενων ώστε να γίνουν οι ίδιοι φορείς αλλαγών β) στη λειτουργία των ίδιων ως συνηγόρων των συμβουλευόμενων, συναλλασσόμενοι απευθείας με τα θεσμικά πλαίσια και γ) στην έμμεση συνηγορία των συμβουλευόμενων για κοινωνική δικαιοσύνη, με την παροχή εκπαίδευσης στους επαγγελματίες που θα εργαστούν με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Vera & Spreight, 2003· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012β).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος με τον οποίο μπορεί η κοινωνική δικαιοσύνη να προαχθεί στην εκπαίδευση είναι η εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, τα οποία θα δίνουν έμφαση α) στην αμοιβαιότητα και την προώθηση του αισθήματος αλληλεγγύης β) στην αλλαγή των ατόμων και των κοινωνικών συστημάτων και γ) στην κοινωνική δέσμευση και την άρση της κοινωνικής καταπίεσης με στόχο την κοινωνική χειραφέτηση (Davidson, Waldo & Adams, 2006).

### **Σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης της σχολικής διαρροής πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών στοχεύοντας στην κοινωνική δικαιοσύνη**

#### **Η συστημική προσέγγιση στα προγράμματα πρόληψης**

Σε μια προσπάθεια διασύνδεσης του σχολικού περιβάλλοντος με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, τα προγράμματα πρόληψης πρέπει να εφαρμόζονται σε επίπεδο συστήματος. Η συστημική προσέγγιση είναι ένα βασικό συστατικό των προγραμμάτων που αποσκοπούν στη σχολική δέσμευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και εθνοτικής καταγωγής. Οι σύμβουλοι πρέπει να είναι συνήγοροι και καθοδηγητές όλων των μαθητών και των οικογενειών τους (Davidson et al., 2006). Λαμβάνοντας υπόψη τα ποικίλα αλληλοσυνδεδεμένα συστήματα (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) που επηρεάζουν τη ζωή του μαθητή, οι παρεμβάσεις μπορούν



να συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση του προσωπικού, καθώς και στη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006). Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι οι εκπαιδευτικοί, στους οποίους θα πρέπει να γίνει επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση και ειδική εκπαίδευση για την εφαρμογή των δράσεων που θα προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία. Ο δεύτερος άξονας αφορά τους μαθητές με στόχο αφενός την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος αλληλεγγύης στο σχολείο και αφετέρου την παροχή βοήθειας σε μαθητές υψηλού κινδύνου. Ο τρίτος άξονας αφορά τις οικογένειες των μαθητών, με στόχο τη γονική εμπλοκή, την επιμόρφωσή τους σε δεξιότητες ανατροφής, καθώς και την προστασία, την κοινωνική ενδυνάμωσή τους και τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς.

#### Διεπιστημονική συνεργασία και διαλεκτική συμβουλευτική

Η συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς θεωρείται απαραίτητη για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς, μεταξύ άλλων, επιδιώκεται η πρόσβαση σε υπηρεσίες και προνόμια που στερούνται οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επομένως, πρωταρχική ενέργεια του προσωπικού του σχολείου πρέπει να αποτελέσει η επιδίωξη της επικοινωνίας και συνεργασίας με τοπικούς φορείς που αποτελούν κοινωνικές πηγές υποστήριξης (π.χ. ΜΚΟ, δίκτυα των εθνοτικών ομάδων των μαθητών, κοινοτικές υπηρεσίες όπως ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κέντρα ψυχικής υγείας, κ.ά.) και η πληροφόρηση από πολιτισμικούς διαμεσολαβητές για όλα όσα αφορούν το διαφορετικό πολιτισμό μιας οικογένειας.

Εάν υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός), θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό να πραγματοποιείται σχεδιασμός του παρεμβατικών προγραμμάτων στα πλαίσια διεπιστημονικής συνεργασίας και διαλεκτικής συμβουλευτικής. Η διαλεκτική συμβουλευτική θα λειτουργεί σε τρία επίπεδα: την παροχή καθοδήγησης, την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2003).

#### Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως λειτουργών κοινωνικής δικαιοσύνης

Η προετοιμασία και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος που στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τους Green, McCollum και Hays (2008), η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών συμβούλων με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και συνηγορία πρέπει να εστιάζει στη συνειδητοποίηση, τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Η συνειδητοποίηση αφορά τον εντοπισμό των παγιωμένων πεποιθήσεων που δημιουργούν προκαταλήψεις στον εαυτό και τους άλλους. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να εξετάσει τις δικές του αξίες, πεποιθήσεις και προκαταλήψεις και έπειτα να συνειδητοποιήσει τα ειδικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά καταπιεσμένες ομάδες εξ αιτίας των προκαταλήψεων και της κοινωνικής

αδικίας (Toporek & McNally, 2006). Η γνώση αφορά την κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς του πολιτικού τους ρόλου και της δυνατότητάς τους να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή (Záχος, 2019· Green et al., 2008). Τέλος, η απόκτηση δεξιοτήτων θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσα από πρακτικές ασκήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί θα εκπαιδευτούν στο ρόλο τους ως φορέων κοινωνικής δικαιοσύνης και συνηγορίας των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και στη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων κατά την επαφή με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις οικογένειές τους (Davidson et al., 2006).

### Συμβουλευτική υποστήριξη και δράσεις για τους μαθητές

Η διαθεσιμότητα στο χώρο του σχολείου ενός επαγγελματία (π.χ. σχολικού ψυχολόγου) που θα μπορεί να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, αλλά και σε οποιονδήποτε ευάλωτο μαθητή, θα ήταν ιδιαίτερα ευεργετική. Ωστόσο, οι πρακτικές της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής μπορούν να αναδειχθούν σε ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο και στα χέρια των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, αξιοποιώντας τις δεξιότητες της συμβουλευτικής (παρατήρηση, ενεργητική ακρόαση, γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, κ.λπ.) (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012α) μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητική.

Ο εκπαιδευτικός που καθίσταται φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης, εκτός από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε ατομικό επίπεδο, οφείλει να πραγματοποιεί τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης να διαπερνά ολόκληρη τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός αξίζει να προσπαθεί να είναι δίκαιος προς όλους και να ενθαρρύνει τους «διαφορετικούς» μαθητές να ανεβάσουν τον πήχη των επιδιώξεών τους και να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη. Επιπρόσθετα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να αποκαλύπτονται στους μαθητές οι λειτουργίες που νομιμοποιούν και αναπαράγουν την κοινωνική αδικία και να καλλιεργούνται οι δεξιότητες εντοπισμού και αμφισβήτησής τους (Davidson et al., 2006· Záχος, 2019).

Στον τομέα της ψυχολογίας, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται, σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, με την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Roysircar, 2006). Ως εκ τούτου, η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική. Για παράδειγμα, η έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα ήταν χρήσιμη σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, διότι η γλωσσική και πολιτισμική ασυμβατότητα ενδέχεται να δημιουργεί δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν δραστηριότητες που καλλιεργούν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την έκφραση των συναισθημάτων (Hatzichristou, Lampropoulou & Lianos, 2020).

Οι ομάδες στήριξης των συνομηλίκων στις οποίες τα παιδιά και οι έφηβοι νιώθουν ότι ανήκουν, αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες και προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα, ιδιαίτερα σε νέα άτομα που υπάγονται σε «ομάδες κινδύνου». Ως εκ τούτου, τα προγράμματα με ομήλικους μέντορες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ενός προστατευτικού πλαισίου γύρω από ευάλωτους μαθητές. Η συμβουλευτική ομηλίκων αποτελεί μια πρακτική που λειτουργεί στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (Cowie & Wallace, 2000).

#### Συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των μαθητών

Η παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής στους γονείς των μαθητών υψηλού κινδύνου είναι ένα από τα βασικότερα συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων παρέμβασης στη μείωση της σχολικής διαρροής. Το οικογενειακό πλαίσιο έχει αναγνωριστεί ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία ή στην εγκατάλειψη του σχολείου (Σοφινίδου, 2004). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκει τρόπους να επικοινωνεί με όλους τους γονείς, να λειτουργεί υποστηρικτικά προς εκείνους και να τους δείχνει πως είναι κι εκείνοι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, επομένως η επικοινωνία μαζί τους είναι επιθυμητή και σημαντική.

Η ύπαρξη στα σχολεία εξειδικευμένων επαγγελματιών που θα ασχοληθούν με τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα βοηθήσει σημαντικά. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι οικογένειες διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής αποφεύγουν την αναζήτηση των υπηρεσιών της κοινότητας, είτε λόγω του ότι δεν είναι οικείες στην κουλτούρα τους, είτε λόγω του εμποδίου της γλώσσας (O'Sullivan & Lasso, 1992). Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός ή κάποιος ειδικός επαγγελματίας (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) μπορεί να δραστηριοποιηθεί στην έμμεση συνηγορία των οικογενειών για κοινωνική δικαιοσύνη με την ενημέρωσή τους για τα δικαιώματά τους, τα θεσμικά πλαίσια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α' Roysircar, 2006) και τις διαθέσιμες υπηρεσίες και να τους φέρει σε επαφή με αυτές (π.χ. υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης, δωρεάν εξωσχολικές δραστηριότητες για τα παιδιά, κ.ά.). Η συμμετοχή των οικογενειών σε δίκτυα της κοινότητας εκτός του σχολείου συμβάλλει όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση και ένταξή τους στην κοινότητα, αλλά και στην μείωση της σχολικής διαρροής των παιδιών και των εφήβων (O'Sullivan & Lasso, 1992).

Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης, οφείλει να αναγνωρίζει πως τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν ικανούς, επαρκείς γονείς που θα διασφαλίσουν την ευημερία, υγεία, εκπαίδευση και ανάπτυξή τους. Ως προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν βοηθητική η λειτουργία προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν άμεση διδασκαλία προς τους γονείς για την ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων ανατροφής. Οι σχολές γονέων θα ήταν αποτελεσματικό να πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου και να συμμετέχουν όλοι οι γονείς, στοχεύοντας παράλληλα στη άρση των αμοιβαίων προκαταλήψεων (Σοφινίδου, 2004).

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η έλευση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο καθιστά επιτακτική την ανάγκη η σχολική μονάδα να παρέμβει αποτελεσματικά, με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την άρση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεπώς, η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, λαμβάνοντας υπόψη τα ζητούμενα για κοινωνική δικαιοσύνη, κρίνεται αναγκαία. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να εφαρμόζονται σε επίπεδο συστήματος, επιδιώκοντας την εμπλοκή και τη διασύνδεση όλων των συστημάτων που επηρεάζουν το μαθητή, δηλαδή της οικογένειας, του σχολικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινότητας. Έτσι, τα προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή πρακτικών για την καλλιέργεια ενός κλίματος αλληλεγγύης στο σχολείο και την παροχή υποστήριξης και συνηγορίας σε μαθητές υψηλού κινδύνου και τις οικογένειές τους. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίος ο μετασχηματισμός του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση, ώστε να εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών στα μέλη του και να αντισταθμίζει τις όποιες ανισότητες και εμπόδια προκύπτουν, ώστε να μπορούν οι μαθητές να χαράσσουν τη δική τους, προσωπική πορεία, χωρίς να περιορίζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davidson, M.M., Waldo, M. & Adams., E.M. (2006). Promoting social justice through preventive interventions in schools. In R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 130-146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dimitrova, R., Chasiotis, A. & Van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150-162.
- Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: Ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 546-554). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Green, E.J., McCollum, V.C. & Hays, D.G. (2008). Teaching advocacy counseling within a social justice framework: Implications for school counselors and educators. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 1(2), 14-30.

- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A. & Lianos, P. (2020). Social justice principles as core concepts in school psychology training, research and practice at a transnational level. *School Psychology International*, 41(1), 67-86.
- Howard, K.A.S. & Solberg, V.S.H. (2006). School-based social justice: The Achieving Success Identity Pathways Program. *Professional School Counseling*, 9(4), 278-287.
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012α). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012β). Η φεμινιστική πολυπολιτισμική προσέγγιση της συμβουλευτικής ψυχολογίας. *Ψυχολογία*, 19(2), 215-229.
- Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 277-284.
- O'Sullivan, M.J. & Lasso, B. (1992). Community mental health services for Hispanics: A test of the culture compatibility hypothesis. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14(4), 455-468.
- Roysircar, G. (2006). A theoretical and practice framework for universal school-based prevention. In R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 130-146). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Σοφιανίδου, (2004). Σχολική διαρροή: Παρεμβάσεις σε ομάδες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 383-404). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Toporek, R.L. & McNally, C.J. (2006). Social justice training in Counseling Psychology: Needs and innovations. In R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 37-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 10(2/3), 343-461.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός,

εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο». *Παιδί και Έφηβος*, 8(2), 155-175.

Vera, E. & Speight, S.(2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counselling Psychologist*, 31(3), 253-272.

**Εθισμός στο Διαδίκτυο. Αναζητώντας τις αιτίες. Μία προτεινόμενη έρευνα για μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον τ. Νομό Θεσσαλονίκης.**

*Ορφανίδης Γεώργιος*

*Εκπ/κός Π.Ε.02, Π.Ε.34 – Υποψήφιος Διδάκτωρ ΑΠΘ και Πανεπιστημίου Τουλούζης II*

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία επιχειρεί, αφενός, την παρουσίαση των νεότερων εμπειρικών μελετών, που διεξήχθησαν, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εγχώριο επίπεδο, σχετικά με το φαινόμενο του Εθισμού στο Διαδίκτυο (ΕΔ) στους εφήβους, και αφετέρου, το σχεδιασμό μίας προτεινόμενης έρευνας, με σκοπό την αξιοποίηση αυτής από ένα πλήθος εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής κοινότητας. Η προτεινόμενη έρευνα, σεβόμενη τα νέα πολιτισμικά-τεχνολογικά δεδομένα του ελληνικού γίγνεσθαι, με έμφαση στο αναπτυγμένο σύστημα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), αναζητάει τα βαθύτερα αίτια του φαινομένου, ασκώντας κριτική σε θεμελιώδεις και πολύτροπες συνιστώσες του φαινομένου, και αναπροσαρμόζοντας τα ψυχομετρικά εργαλεία (μέσα συλλογής και καταγραφής στοιχείων) της σχετικής βιβλιογραφίας. Η προς σχεδίαση έρευνα συνδυάζει μία σειρά θεωρητικών ζητημάτων και αρχών των ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικών (συνέντευξη) ερευνητικών μεθόδων (μεικτή έρευνα, «τριγωνοποίηση»), καθώς γίνεται εύλογα αντιληπτό ότι μία σύνθετη μελέτη διασφαλίζεται, ει δυνατόν περισσότερο, από την πολυεπίπεδη διασταύρωση των επιμέρους στοιχείων αυτής, ήτοι της υψηλής εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητάς της.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εθισμός, Διαδίκτυο, Σχολείο, Αίτια, Έρευνα

**Εισαγωγή**

Αδιαμφισβήτητα, σήμερα, το διαδίκτυο αποτελεί μία πολύτιμη πηγή προσπελάσιμης γνώσης, ένα εργαλείο άμεσης ενημέρωσης, ένα μέσο ανάπτυξης σύνθετων λειτουργιών και δεξιοτήτων επικοινωνίας, ένα απαραίτητο βοήθημα διεκπεραίωσης μείζονων εργασιακών καθηκόντων, καθώς και έναν τρόπο εύρεσης ποικίλων διεξόδων ψυχαγωγικού χαρακτήρα (Αρσένης, 2010). Με άλλα λόγια, προσφέρει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων και διευκολύνσεων στο σύγχρονο άνθρωπο, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, κοινωνικού, μορφωτικού, οικονομικού επιπέδου, τόπου κατοικίας, κ.λπ. Εν τούτοις, είναι γεγονός ότι η υπερβολική και ανεξέλεγκτη χρήση, όπως και η μη επαρκής ενημέρωση σχετικά με τους όποιους συνοδευτικούς κινδύνους, ουκ ολίγες φορές, οδηγούν στην ανάδειξη σημαντικών προβλημάτων, ακόμη και στην εκδήλωση εθισμού (Vondráčková & Gabrhelík, 2016). Όλα τα παραπάνω αφορούν, κατά βάση, την πληθυσμιακή ομάδα των εφήβων ή/και εν γένει των νεαρών ατόμων, και ασφαλώς, μετουσιώνονται σε φαινόμενο παγκόσμιας κλίμακας (Poli, 2017· Van Rooij & Prause, 2014).

## Ορισμός και Κριτική

Ο Εθισμός στο Διαδίκτυο, ΕΔ (Internet Addiction, ID) είναι ένας ευρύς επιστημονικός όρος, ο οποίος εμπεριέχει μία σειρά προβληματικών συμπεριφορών, διότι η ύπαρξή του, αφενός, επηρεάζει αρνητικά την ομαλή υλοποίηση των καθημερινών δραστηριοτήτων του ατόμου, και αφετέρου, ο ίδιος εξελίσσεται σταδιακά σε έναν ισχυρό ψυχοπιεστικό παράγοντα, που επεκτείνεται σε όλον τον κοινωνικό του περίγυρο. Ήτοι, ο παρών όρος αναφέρεται γενικά στην περίπτωση κατά την οποία το διαδίκτυο αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο στον ιδιωτικό βίο του κάθε ατόμου, λειτουργώντας ως εμπόδιο ανάπτυξης σχέσεων υγιούς τύπου μεταξύ αυτού και των υπολοίπων (π.χ. συγγενών, φίλων, συναδέρφων), και εν τέλει, ως «προέκταση» της εκτύλιξης των προσωπικών αναγκών και επιθυμιών του εκάστοτε κοινωνικού υποκειμένου (Van Rooij & Prause, 2014).

Παρόλα αυτά, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η αναγωγή του ΕΔ σε αναγνωρισμένη ψυχιατρική διαταραχή, σύμφωνα με τα ταξινομικά συστήματα των ψυχικών νόσων και τις αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας, εκλαμβάνεται ως ένα δύσκολο ζήτημα με αντικρουόμενες θέσεις και ισχυρό αντίλογο. Στο επίκεντρο αυτού του προβληματισμού τίθεται η ποικιλότητα ερμηνεία της έννοιας του «εθισμού», καθώς από τη μία πλευρά, υπό το πρίσμα μίας βιβλιογραφικά παλαιότερης λογικής, εθισμός μπορεί να υπάρξει μόνο όταν εντοπίζεται η χρήση ή η χορήγηση χημικών-τοξικών ουσιών, ενώ από την άλλη, ο εθισμός δύναται να επέλθει, επίσης, κατόπιν εκλύσεως ντοπαμίνης (νευροδιαβιβαστής ηδονής) από τον ανθρώπινο οργανισμό κατά τη διάρκεια έντονου ενθουσιασμού ή παρατεταμένης ικανοποίησης (λ.χ. στην κατανάλωση υλικών αγαθών ή φαγητού, τη σεξουαλική δραστηριότητα, τα τυχερά παίγνια) (Weinstein & Lejoureux, 2010· Young, 2004).

Προς επίρρωση, ενδεικτικά, επισημαίνουμε ότι η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association, APA), στο τελευταίο επιστημονικό εγχειρίδιο της σειράς *Αμερικανικό Ταξινομικό Ψυχιατρικό Σύστημα (Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders, DSM-5, 2013· Petry & O'Brien, 2013)*, όπου εμπεριέχονται τα διαγνωστικά κριτήρια για όλες τις διανοητικές διαταραχές, δεν συμπεριέλαβε τον ΕΔ, εξαιτίας μη ομόφωνης συμφωνίας μεταξύ των ειδικών, αναφορικά με την ονομασία, τα κριτήρια και τα εργαλεία διάγνωσης του (Bernardi & Pallanti, 2009· Weinstein & Lejoureux, 2010· Young, 2004, όπου γίνεται αναφορά στο *DSM-4, 1994*). Όμως, φαίνεται ότι σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνητών, μεταξύ άλλων, στα σημαντικότερα συμπτώματα αυτού του είδους της εθιστικής-προβληματικής συμπεριφοράς, συγκαταλέγονται τα εξής: α) η υπερβολική ενασχόληση, μεταφραζόμενη σε αρκετές ώρες/εβδομάδα, β) η – αναγόμενη σε επιτακτική ανάγκη πλέον – επιθυμία για συνεχή αύξηση των ωρών αυτής της ενασχόλησης, γ) η απομάκρυνση, αποξένωση, και κοινωνική απομόνωση του ατόμου, δ) η πεποίθηση πως οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτός διαδικτύου, όχι μόνο στερείται ενδιαφέροντος και χρησιμότητας, αλλά και εγκλωβίζει το άτομο σε μία αέναη και μη αποτελεσματική κατάσταση αντιμετώπισης των προβλημάτων της καθημερινότητας, δ) η αδυναμία ρεαλιστικής προσέγγισης του χρόνου, και ε)



η έκφραση περιστασιακών νευρωτικών τάσεων ποικίλου είδους (π.χ. μη δικαιολογημένο άγχος, αίσθηση ανασφάλειας) (Μάτσα, 2009· Μήτσιου & Στογιαννίδου, 2009· Mudry, Hodgins, El-Guebaly, et al. 2011· Van Rooij & Prause, 2014).

Τέλος, ο Goodman (1990), επισημαίνει ότι «η ανάπτυξη κάθε μορφής εξάρτησης βασίζεται στη διαλεκτική «παρορμητικότητα–καταναγκαστικότητα». Το ίδιο συμβαίνει και με τον ΕΘ (Young 1998, 2004).

### Σημαντικές Έρευνες της Διεθνούς και Ελληνικής Βιβλιογραφίας

Το 1996 πραγματοποιήθηκε από τη Young η πρώτη έρευνα σχετικά με τον ΕΔ. Το δείγμα που επιλέχθηκε περιλάμβανε 496 ενήλικα άτομα (221 άνδρες και 275 γυναίκες) διαφορετικών εθνικοτήτων. Χρησιμοποιήθηκε, πρωτίστως, ένα ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, το YDQ (Young Diagnostic Questionnaire), και δευτερεύοντος, ερωτηματολόγια για περαιτέρω πληροφορίες χρήσης ή/και καταγραφής δημογραφικών χαρακτηριστικών. Όλα διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά προς διευκόλυνση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι 396 άτομα (157 άνδρες και 239 γυναίκες) δύναται να χαρακτηριστούν ως «εθισμένα», καθώς, δαπανούν περίπου 38,5 ώρες την εβδομάδα, σε εφαρμογές που ασχολούνται, κυρίως, με τη δημιουργία ομαδικών συζητήσεων και ανταλλαγή απόψεων επί ποικίλης θεματολογίας (chat rooms, fora). Άμεσο απότοκο αυτής της υπερβολικής χρήσης είναι η βαθμιαία εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων, αφενός, στην ψυχοσύνθεση των ίδιων, και αφετέρου, στην οργάνωση του οικογενειακού, κοινωνικού και επαγγελματικού-ακαδημαϊκού βίου αυτών (Young, 1998).

Ωστόσο, εμπειρικές έρευνες αναφορικά με τον ΕΔ, και ιδιαίτερα, σε συνάρτηση με τις επιπτώσεις που επιφέρει ο παρών εθισμός στον τρόπο διαβίωσης των νεαρών ατόμων, διεξήχθησαν από το 2000 και έπειτα, κυρίως, στην Κίνα, τον Χόνγκ Κόνγκ, αλλά και την πέριξ γεωγραφική ζώνη, λόγω της διαπιστωμένης ραγδαίας εξάπλωσης και συστηματικής χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον παρόντα χώρο. Μάλιστα, το 2004 το παραπάνω ερωτηματολόγιο της Young (1998) βελτιώθηκε-αναπροσαρμόστηκε από την ερευνήτρια μετονομαζόμενο σε YIAT (Young's Internet Addiction Test).

Επί παραδείγματι, το 2006, οι Cao και Su διεξήγαγαν μια έρευνα για τη χρήση του διαδικτύου σε 2.620 μαθητές/μαθήτριες (1.316 αγόρια και 1.304 κορίτσια), από σχολεία της πόλης Changsha της Κίνας, ηλικίας 12-18 χρονών. Χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT, EPQ (Eysenck Personality Questionnaire, την έκδοση για τα παιδιά), TMDS (Time Management Disposition Scale) και το SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Από το δείγμα αυτό, 64 μαθητές/μαθήτριες (53 αγόρια και 11 κορίτσια) χαρακτηρίστηκαν ως «εθισμένοι»/«εθισμένες», παρουσιάζοντας μία σειρά νευρώσεων και κλινικών δυσλειτουργιών, που αφορούν τη συναισθηματική και κινησιο-αισθητηριακή τους έκφραση (π.χ. παρατηρήθηκαν: συνεχής δήλωση ψευδών διατυπώσεων, έλλειψη αίσθησης και αξιολόγησης του χρόνου, και ελαφρά συμπτώματα Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, ΔΕΠΥ) (Cao & Su, 2006). Το 2011, οι Wang, Zhou, Lu, Wu, Deng, Xueqing και Lingyao

πραγματοποίησαν μία έρευνα σε σχολεία της κινεζικής Επαρχίας Guandong, έχοντας ως δείγμα 12.446 μαθητές/μαθήτριες (6063 αγόρια και 6383 κορίτσια), ηλικίας 12-18 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT. Με συμπτώματα εθισμού διαγνώστηκαν συνολικά 1.515 εξ αυτών (882 αγόρια και 633 κορίτσια). Τα εν λόγω άτομα χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο για περισσότερες από 8 ώρες/ημέρα, εμφανίζοντας, κατά κύριο λόγο, τάσεις απομόνωσης, εσωστρεφείας, και έλλειψης διάθεσης για ανάπτυξη άλλων δραστηριοτήτων (Wang, Zhou, Lu, et al., 2011).

Πιο πρόσφατα, το 2012, οι Dong, Wang, Yang και Zhou, αν και πραγματοποίησαν εμπειρική έρευνα σε 886 πρωτοετείς φοιτητές (18-19 ετών), το αντικείμενο των σπουδών τους δεν ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με την επιστήμη της Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, στο Zhejiang Normal University της Κίνας, φαίνεται ότι τα οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα, αντίστοιχα με εκείνα που αφορούσαν οι έρευνες με δείγμα μελέτης λίγο μικρότερες πληθυσμιακές ομάδες. Από μία ομάδα 49 εθισμένων φοιτητών/φοιτητριών (43 άνδρες και 49 γυναίκες), προέκυψαν, κυρίως, προβλήματα που αφορούν τη διαχείριση του χρόνου, τις μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και την αποξένωση από τους οικείους. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT, και EPQ (η έκδοση των ενηλίκων), το οποίο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, επομένως, και στην μετέπειτα σχετική συζήτηση (Dong, Wang, Yang, et al., 2011). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το 2014, οι Zhang, Lu, Zhang και Wang διεξήγαγαν μία έρευνα σε 31 Επαρχίες της Κίνας, έχοντας ως δείγμα μελέτης, το ευμέγεθες σύνολο των 24.013 μαθητών/μαθητριών (12.672 αγόρια και 11.088· 253 δεν σημείωσαν το φύλο), ηλικίας 9-15 ετών. Χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIA. Συμπτώματα ΕΔ εντοπίστηκαν σε μία ομάδα 2.651 μαθητών/μαθητριών (1875 αγόρια και 776 κορίτσια). Μείζονα ρόλο κατείχε η έλλειψη αίσθησης και ορθής αξιολόγησης του χρόνου και η κοινωνική απομόνωση (Zhang, Lu, Zhang, et al. 2014).

Σε εγχώριο επίπεδο οι σχετικές δημοσιευμένες εμπειρικές μελέτες είναι αρκετά περιορισμένες. Σημαντική είναι η προσπάθεια που διεξάγεται από τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (ΜΕΥ) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Αθηνών (ΕΚΠΑ), η οποία λειτουργεί στο Παράρτημα του Νοσοκομείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού». Το 2008, υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας της Παιδιατρικής – Εφηβικής Ιατρικής του Τμήματος Ιατρικής, της Σχολής Επιστημών Υγείας του ΕΚΠΑ, πραγματοποιήθηκε από τη ΜΕΥ σχετική έρευνα σε 897 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 14-16, που φοιτούσαν στις τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, σε σχολικές μονάδες του Ν. Αττικής. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT και SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Τα αποτελέσματα της έρευνας ενέταξαν 4 εφήβους (αγόρια) στην κατηγορία των «εθισμένων» χρηστών του διαδικτύου. Παράλληλα, 117 έφηβοι (με τα αγόρια να υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά), παρουσίασαν περιστασιακά ή/και συχνά έναν τύπο «προβληματικής» χρήσης του διαδικτύου. Μάλιστα, το 8% του γενικού συνόλου έκανε διαδικτυακή χρήση, η οποία αντιστοιχούσε ή και υπερέβαινε τις 20 ώρες/την εβδομάδα. Μεταξύ των πιο δημοφιλών δραστηριοτήτων συγκαταλέγονται: η συμμετοχή σε ψηφιακά περιβάλλοντα δημόσιων συζητήσεων

ή/και ιδιωτικής επικοινωνίας, τα βιντεοπαιχνίδια, η αναζήτηση πορνογραφικού υλικού, και τα τυχερά παίγνια. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι ο ΕΔ εμφανίζεται σε ποσοστό της τάξεως του 60% σε συν-νοσηρότητα με άλλες ψυχιατρικές παθήσεις, κυρίως σε ήπιες ή/και μέτριες μορφές αυτών σε αυτή την ηλικιακή ομάδα (π.χ. ΔΕΠΥ, κατάθλιψη, αγοραφοβία, δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων, διπολική διαταραχή, χρήση ουσιών) (Tsitsika, Critselis, Kormas, et al. 2008).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφέρουμε ότι το 2006, έλαβε χώρα στις πόλεις των Τρικάλων και της Λάρισας από τους Σιώμο, Φλώρο, Μουζά, και Αγγελόπουλο μία έρευνα σχετικά με την ευρύτερη χρήση του διαδικτύου από εφήβους. Το δείγμα της έρευνας ήταν 1.389 μαθητές/μαθήτριες (482 από τα Τρίκαλα και 907 από τη Λάρισα), ηλικίας 12-18 ετών, που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο πόλεων. Χρησιμοποιήθηκαν δύο διαγνωστικά εργαλεία: α) ένα απλό ερωτηματολόγιο για την καταγραφή ορισμένων βασικών δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/μαθητριών, και β) η προσαρμοσμένη στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων έκδοση των YDQ-YIAT, σε συνδυασμό με τη μεταφρασμένη και τροποποιημένη στην ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα έκδοση του ερωτηματολογίου CRABI (Yang, 2001). Το διαγνωστικό εργαλείο που προέκυψε από το συνδυασμό αυτόν είναι γνωστό ως ΚΕΕΦΥ (Κλίμακα Εθισμού των Εφήβων στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές). Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι ένα περιορισμένο ποσοστό μαθητών/μαθητριών, περίπου το 25%, δε χρησιμοποιεί συστηματικά το διαδίκτυο (καθημερινά ή εβδομαδιαία), ακόμα και σε περιπτώσεις που αφορούσαν την εξ αποστάσεως επικοινωνία με συνομηλίκους. Αξιωματώτα συμπτώματα ΕΔ, όπως διάσπαση προσοχής, κοινωνική απομόνωση, έλλειψη ύπνου, και αρκετά χαμηλές σχολικές επιδόσεις για ένα παρατεταμένο διάστημα, παρατηρήθηκαν, κατά κύριο λόγο, σε μία ομάδα 80 μαθητών/μαθητριών (με τον πληθυσμό των αγοριών να υπερέχει αριθμητικά), οι οποίοι/οποίες εντάσσονται στην κατηγορία των χρηστών που εκφράζουν ένα είδος υπερβολικής, ίσως και εξαρτημένης, χρήσης του διαδικτύου σε καθημερινό επίπεδο. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι/περισσότερες μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως μέσο τηλε-ψυχαγωγίας ή/και επικοινωνίας (βιντεοπαιχνίδια, chat rooms, fora) (Σιώμο, Φλώρο, Μουζά, κ.άλλ. 2009).

Τέλος, το 2012 οι Καραπέτσας, Φώτης και Ζυγούρης πραγματοποίησαν μία έρευνα στο Ν. Μαγνησίας, λαμβάνοντας ως δείγμα 100 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 13-15 ετών (51 αγόρια και 49 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 22 μαθητές/μαθήτριες (σε σχεδόν αριθμητικά εξισορροπημένη κατανομή σχετικά με το φύλο) προέβαιναν σε κατάχρηση των διαδικτυακών υπηρεσιών θεωρώντας, κυρίως, ότι η αυτή η πράξη αποτελεί ένα ικανοποιητικό τρόπο διαφυγής από την πραγματικότητα της καθημερινότητας, εν μέσω της οικονομικής κρίσης. Μάλιστα, αποφεύγουν συστηματικά να το παραδεχτούν στα οικεία τους πρόσωπα (Καραπέτσας, Φώτης, & Ζυγούρης, 2012).

## Συμπεράσματα

Όπως, ήδη, αναφέρθηκε η δυσκολία ένταξης του ΕΔ στο επίσημο ταξινομικό σύστημα *DSM-5* (2013) αποτελεί σήμερα το μεγαλύτερο ζήτημα της σχετικής έρευνας. Η συνεχής παράθεση αντικρουόμενων απόψεων από τους ειδικούς λειτουργεί ορισμένες φορές ως εμπόδιο ενασχόλησης με το παρόν πρόβλημα (π.χ. σύγκρουση περί ορισμού της έννοιας του «εθισμού»), ακόμα και εντός των ευρωπαϊκών χωρών. Μολαταύτα, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90 τέθηκαν οι βάσεις συστηματικής μελέτης αυτής της εθιστικής συμπεριφοράς. Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σταδιακά μέσα στις επόμενες δύο δεκαετίες εστίασαν στο ευρύτερο εφηβικό κοινό των χωρών με υψηλή τεχνολογική εξειδίκευση, και κατ' επέκταση, καθημερινής χρήσης αυτής από τους κατοίκους των εν λόγω χωρών (π.χ. Κίνα, Χονγκ Κονγκ). Τα εργαλεία μέτρησης ποικίλλουν, αλλά ηγετική θέση φαίνεται ότι κατέχουν τα ερωτηματολόγια YDQ-YIAT, αν και δεν λείπουν οι φορές που συμπληρώνονται από άλλα δημοφιλή ψυχομετρικά εργαλεία, όπως το CRABI, το οποίο εισήλθε στον ελληνικό χώρο κατά την τελευταία δεκαπενταετία. Αναμένεται, λοιπόν, ότι με την υλοποίηση μελλοντικών ερευνών, η προβληματική συμπεριφορά υπέρμετρης χρήσης του διαδικτύου θα μελετηθεί, αφενός, με μικρότερη καχυποψία προς την πραγματική σκοπιμότητά της, και αφετέρου, με νέα εργαλεία, προσαρμοσμένα πλήρως στις εν γένει τεχνολογικές μεταβολές, και ειδικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, και πολιτισμικές συνθήκες.

### Σκοπός, Ειδικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί ο ΕΔ στην Ελλάδα (και πιο συγκριμένα στον τ. Νομό Θεσσαλονίκης), σε μαθητές/μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου), ηλικίας 12-18 ετών, ήτοι να δοθεί η πρόβλεψη βαρύτητας σε ένα ζήτημα, το οποίο αν και δεν είναι άγνωστο εντός της ελληνικής κοινωνίας, δεν έχει μελετηθεί στο έπακρο, όπως ήδη έγινε αντιληπτό από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση.

Οι ειδικοί στόχοι δομούνται, ασφαλώς, βάσει πολύπλευρων ερευνητικών ερωτημάτων που κινούνται γύρω από την ειδική θεματική της αλληλεπίδρασης μεταξύ μίας ιδιαίτερας ευαίσθητης πληθυσμιακής ομάδας, των εφήβων (Steinberg, 2008) και της (υπερβολικής) χρήσης του διαδικτύου (Αρσένης, 2010). Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

Α) να διερευνηθεί το μέγεθος της διείσδυσης του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή των μαθητών/μαθητριών (περιγραφή συχνών επιλογών και δραστηριοτήτων), διότι η σημερινή μορφή του διαδικτύου περιλαμβάνει ένα τεράστιο πλέγμα δυνατοτήτων, επιλογών και δραστηριοτήτων διαφορετικής φύσης.

Ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι συχνότερες επιλογές και δραστηριότητες των εφήβων;

2. Επαληθεύεται η προτίμηση σε ψηφιακά περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη διεξαγωγή δημόσιων ή/και ιδιωτικών διαλόγων (chat rooms, fora), η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια, και η εύρεση πορνογραφικού υλικού, όπως δίνονται στα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών ελληνικού και διεθνούς βεληνεκού;

Β) να μελετηθεί-χαρτογραφηθεί το μέγεθος και οι συνέπειες του φαινομένου του ΕΔ στην ψυχική υγεία του εφηβικού κοινού της Ελλάδας (συμπτώματα, αποτελέσματα, εντοπισμός ευάλωτων ομάδων), καθώς βάσει αυτών των στοιχείων δύναται να σχεδιαστεί ένας ει δυνατόν επαρκέστερος σχεδιασμός αντιμετώπισης (θεραπεία, πρόληψη, συμβουλευτική) του οικείου προβλήματος.

Ερώτημα:

1. Ποιες οι συνέπειες του ΕΘ στις διάφορες εκφάνσεις της ψυχικής υγείας των εφήβων (π.χ. εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους, εκνευρισμού, τάση για εκδήλωση μη ειλικρινούς συμπεριφοράς στον οικογενειακό περίγυρο);

Γ) να διαπιστωθεί αν ο ΕΔ διαφοροποιείται σε σχέση με το (βιολογικό) φύλο.

Ερωτήματα:

1. Εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου;
2. Τα μεγαλύτερα ποσοστά, όντως, ανιχνεύονται εντός του πληθυσμού των αγοριών;

Δ) να μελετηθούν και να εξακριβωθούν, στο μέτρο του εφικτού, οι διάφορων ειδών παράγοντες που σχετίζονται με τον ΕΔ, λειτουργώντας οι ίδιοι δυνητικά ως πιθανές αιτίες, συμβάλλοντας καταλυτικά στον σχεδιασμό αντιμετώπισης, που μόλις προαναφέρθηκε.

Ερωτήματα:

1. Στην εμφάνιση συμπτωμάτων του ΕΔ συμβάλλει ένα πλήθος παραγόντων, διαφορετικής υπόστασης; Δύναται αυτοί να κατηγοριοποιηθούν (π.χ. ψυχολογικοί, κοινωνικοί, δημογραφικοί);
2. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους;

### Συμβολή στην Έρευνα

Όπως, ήδη, αναφέρθηκε, υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος ερευνών παγκοσμίως για το φαινόμενο του ΕΔ, κυρίως από τη γεωγραφική-πολιτισμική ζώνη των χωρών με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα χρήσης του διαδικτύου σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου σε καθημερινό επίπεδο. Δυστυχώς, στην Ελλάδα αν και υπάρχουν πολλές ενδείξεις για την εμφάνιση του φαινομένου, δεν έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα ένας ικανοποιητικός αριθμός εμπειρικών ερευνών με συνέπεια να υπάρχει ανεπαρκής

πληροφόρηση για ένα τόσο σοβαρό θέμα, η επίσημη διαπίστωση του οποίου σε άλλες χώρες έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση μίας νέας σχετικής δημόσιας πολιτικής (Chung, Sum, & Chan 2019· Livingstone, Haddon, Görzig, et al., 2011· World Health Organization, 2014).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα επιτρέψουν, λοιπόν, σε κάθε ενδιαφερόμενο/ενδιαφερόμενη (π.χ. Κράτος, ΜΚΟ, Ειδικοί Επιστήμονες, Γονείς και Κηδεμόνες) να σχηματίσει μια εικόνα σχετικά με το τί συμβαίνει στην Ελλάδα. Επίσης, ενδεχομένως, τα συμπεράσματα να βοηθήσουν στη λήψη μέτρων πρόληψης-έγκυρης και μαζικής ενημέρωσης, θεραπείας-αντιμετώπισης, καθώς και ελέγχου ενός φαινομένου, το οποίο δύναται να επιφέρει σειρά αρνητικών επιπτώσεων στους κόλπους του εγχώριου πληθυσμού των εφήβων.

### Μεθοδολογία Έρευνας

Επιλέχθηκε μεικτός τρόπος μεθοδολογίας για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας, ήτοι ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων δειγματοληψίας (Creswell, 2009). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί την εφαρμογή μίας συνδυαστικού τύπου συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων από μία ποικιλία πηγών, εκείνη της αρχής της «τριγωνοποίησης» (triangulation). Με άλλα λόγια, τα διαφορετικής προέλευσης δεδομένα θα διασταυρωθούν για να επιβεβαιώσουν ή/και να ενισχύουν το ένα το άλλο. Ειδικότερα, επισημαίνουμε ότι τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα τύχουν «τριγωνοποίησης» με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, ενώ συν των χρόνων, οι συνεντεύξεις θα τύχουν «τριγωνοποίησης» η μία με την άλλη, διότι προέρχονται από ειδικούς διαφορετικών επιστημονικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων. Συνεπώς, θα δημιουργηθεί μία αλυσιδωτή επιβεβαίωση των επιμέρους δεδομένων κατά την τελική εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας. Η «τριγωνοποίηση» προσδίδει αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας και εξασφαλίζει την επάρκεια και την καταλληλότητα των ποικίλων και σύνθετων ερμηνειών που προκύπτουν από τα εκάστοτε ευρήματα (Denzin, 1994), ειδικά όταν γίνεται λόγος για ευρήματα που σχετίζονται με ειδικές πτυχές του ψυχο-πνευματικού βίου.

#### Ποιοτική Μέθοδος

Η εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας μας επιτρέπει να διερευνήσουμε, και κατ' επέκταση, να κατανοήσουμε εις βάθος τις απόψεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα των ερωτώμενων, ακόμα και το πλήθος των παραγόντων, κρυφών ή μη, που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τα προλεχθέντα. Τοιουτοτρόπως, είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μία πολύπλευρη εικόνα, γνώση και ερμηνεία για το εκάστοτε ζήτημα (Creswell, 2009· Μαντζούκας, 2007).

#### Συνεντεύξεις με Δημόσιους Φορείς Υγείας

Εργαλείο για την ποιοτική έρευνα που θα πραγματοποιηθεί αποτελεί η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέγουμε αυτό το είδος συνέντευξης, διότι το γεγονός ότι οι

υποβαλλόμενες ερωτήσεις είναι κοινές για όλους/όλες, μας παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσουμε ομοιόμορφα δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια θα μπορέσουμε να επεξεργαστούμε μέσα από τη σύγκριση, να ερμηνεύσουμε τυχόν διαφορές, και καταληκτικά να διατυπώσουμε συμπεράσματα. Μάλιστα, θεωρείται ως ο πιο ευέλικτος τρόπος προσέγγισης, καθώς η σειρά των προκαθορισμένων ερωτήσεων μεταβάλλεται ανάλογα με την πορεία της συζήτησης ή/και τη διάθεση των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν (Μαντζούκας, 2007). Τέλος, δύναται η διατύπωση επιπλέον ερωτήσεων, από όσες έχουν ορισθεί πριν την συνέντευξη, διαπιστωθεί ανάγκη για μεγαλύτερη εμβάθυνση σε συγκεκριμένες πτυχές της υπό συζήτηση θεματικής (Creswell, 2009).

Η διαδικασία σύνθεσης και επιλογής των ερωτήσεων ερείδεται, ασφαλώς, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με έμφαση στα συμπεράσματα των εμπειρικών ερευνών, όπως αναφέρθηκαν νωρίτερα στην παρούσα μελέτη.

Λαμβάνοντας υπόψιν μας ότι ο σκοπός μίας ποιοτικής έρευνας δεν περιορίζεται στον (επαν)έλεγχο (προ)διατυπωμένων υποθέσεων, αλλά έτι περισσότερο προσβλέπει στην ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου μέσω της εις βάθος κατανόησής του, όπως και το γεγονός ότι μέσα από τη συνέντευξη προκύπτει ένας αξιοσημείωτος όγκος δεδομένων, των οποίων η λεπτομερής ανάλυση, επεξεργασία και ερμηνεία απαιτεί ιδιαίτερη δαπάνη σε χρόνο ή/και φαιά ουσία, ο αριθμός του δείγματος δεν είναι μεγάλος (12-40 άτομα) (Creswell, 2009). Επιδιώκεται η εστίαση στην ποιότητα, και όχι στην ποσότητα, στο ειδικό και συγκεκριμένο, και όχι στο γενικό, αντιστοίχως. Δεν επιδιώκεται η άκριτη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το δείγμα θα πρέπει, από τη μία πλευρά, να είναι κατάλληλο διαθέτοντας την απαραίτητη γνώση και επιθυμία, και από την άλλη, αριθμητικά επαρκές, ώστε να οδηγηθούμε στη διαμόρφωση πειστικών συμπερασμάτων (Μαντζούκας, 2007). Για να εξασφαλιστεί η καταλληλότητα του δείγματος εφαρμόστηκε η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις θα δοθούν από 12 άτομα με αναγνωρισμένες επιστημονικές-ακαδημαϊκές γνώσεις και πολυετή εμπειρία στο χώρο της παιδικής και εφηβικής ψυχοσωματικής υγείας (Ιατροί-Ψυχίατροι, Ιατροί-Παιδιάτροι, Εξειδικευτικοί Ψυχολόγοι, Κλινικοί Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί), κατά προτίμηση κατά τη διάρκεια της διανομής των ερωτηματολογίων, για εξοικονόμηση χρόνου. Όλοι/Όλες πρέπει να εργάζονται σήμερα στο Σύστημα της Δευτεροβάθμιας Φροντίδας Υγείας του Υπουργείου Υγείας, σε φορείς με κλινικές, όπου φιλοξενείται ένα πλήθος διαταραχών της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένου και του ΕΔ περιστασιακά. (π.χ. ΜΕΥ του Νοσοκομείου Παιδών «Π. & Α. Κυριακού»/Αθήνα, Α΄ Ψυχιατρική Κλινική του Γενικού Νοσοκομείου Παπαγεωργίου/Θεσσαλονίκη, και Γ΄ Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ/Θεσσαλονίκη). Η συνέντευξη είναι ημιδομημένης μορφής, και προτείνεται να μην υπερβαίνει κατά πολύ τα τρία τέταρτα της ώρας, ήτοι τα 45 λεπτά. Από την πλευρά μας θα γίνουν τουλάχιστον 6 ερωτήσεις, με σκοπό την κάλυψη βασικών αρχών του προς μελέτη φαινομένου, όπως αυτές καταγράφονται ακριβώς παρακάτω. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις θα

πραγματοποιηθούν τουλάχιστον δύο μήνες πριν τη διεξαγωγή της επικουρικής ποσοτικής έρευνας (που θα περιγράψουμε παρακάτω), στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων. Ασφαλώς, θα ληφθούν όλα τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία αυτών. Θεωρείται ότι η συζήτηση που θα διεξαχθεί θα συνεισφέρει στην ουσιαστικότερη κατανόηση του προβλήματος του ΕΔ στον ελληνικό χώρο, επιχειρώντας την εύρεση απαντήσεων σε καίρια και ευαίσθητα ζητήματα της ομαλής ψυχικής λειτουργίας των εφήβων.

Θα προηγηθεί δοκιμαστική συνέντευξη (προδοκιμαστική έρευνα), ώστε: α) να εντοπισθούν πιθανές δυσκολίες ή/και ασάφειες στις υποβαλλόμενες ερωτήσεις, καθώς και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές προς βελτίωση αυτών (Creswell, 2009), β) να εντοπισθούν σημεία στα οποία θα πρέπει από την πλευρά μας να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα, όπως για παράδειγμα στη στάση που θα υιοθετήσουμε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, υπό το πρίσμα της λογικής ότι με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η αντικειμενική προσέγγιση του/της συνεντεύκτη/συνεντεύκτριας (π.χ. αποφυγή παράθεσης προσωπικών απόψεων), και γ) να χρονομετρηθεί η διαδικασία. Η δοκιμαστική συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά.

Όλες οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν, κατόπιν της ενυπόγραφης σύμφωνης γνώμης των συμμετεχόντων. Πριν την έναρξη της επίσημης διαδικασίας θα γίνει μία ολιγόλεπτη συζήτηση γνωριμίας και εξοικείωσης. Η συνέντευξη θα ξεκινήσει με τη συμπλήρωση ορισμένων απαραίτητων για την παρούσα έρευνα δημογραφικών στοιχείων (επάγγελμα-ιδιότητα, χώρος υπηρεσίας). Θα ακολουθήσουν ερωτήσεις επί των ερευνητικών ερωτημάτων (όπως παρακάτω). Μετά το πέρας της κάθε συνέντευξης θα δοθούν οι πρέπουσες ευχαριστίες, ενώ παράλληλα, συστήνεται να ακολουθήσει σύντομη χαλαρή συζήτηση επί της ευρύτερης θεματικής του υπό εξέταση ζητήματος, εάν αυτό είναι εφικτό και από τις δύο πλευρές.

Τέλος, θα εφαρμοστούν πιθανοί τρόποι ελέγχου αξιοπιστίας των πορισμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική μέθοδο. Εκτός από την αρχή της «τριγωνοποίησης», που περιεγράφηκε προηγουμένως στο πλαίσιο επεξήγησης της επιλογής μας να διεξάγουμε μεικτού τύπου έρευνα, θεωρούμε ότι η αξιοπιστία της έρευνάς μας θα υποστηριχθεί μέσα από έλεγχο που θα ασκήσουν όσοι/όσες συμμετείχαν στις συνεντεύξεις (member checks). Ο έλεγχός αυτός θα αποτελέσει τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας, και λειτουργεί ως ένα είδος επαλήθευσης. Ήτοι, τα δεδομένα θα συλλεγούν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, καθώς και η ερμηνεία αυτών, που θα γίνει από την πλευρά μας, θα επιστραφούν στους ειδικούς επιστήμονες, με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Κατά συνέπεια, θα επιτευχθεί η επιβεβαίωση των πορισμάτων της έρευνας από όσους/όσες συμμετείχαν στο ποιοτικό τμήμα αυτής (participant validation) (Creswell, 2009). Τα αποτελέσματα θα σταλούν πίσω στους ειδικούς επιστήμονες πριν τη δημοσίευση της έρευνας σε ηλεκτρονική μορφή. Θα συνοδεύονται από ενημερωτική επιστολή, μέσω της οποίας θα καλούνται να μελετήσουν αποκλειστικά το τμήμα της έρευνας που αφορά τη δική τους συμβολή, να σχολιάσουν, εάν το κρίνουν απαραίτητο αυτό το τμήμα, να επιβεβαιώσουν την αξιοπιστία των



συγκεκριμένων στοιχείων, και τέλος, να δώσουν την ενυπόγραφη και γραπτή συγκατάθεσή τους στη δημοσίευση αυτών.

### Βασικά Ερωτήματα των Συνεντεύξεων

Προτείνονται οι παρακάτω βασικές ερωτήσεις. Φυσικά, λόγω της ημιδομημένης μορφής των συνεντεύξεων, κατά την εξέλιξη είναι δυνατόν να γίνουν και άλλες ερωτήσεις προς τους ειδικούς ή ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο κατά περίπτωση (π.χ. τροποποιήσεις, επερωτήσεις, επεξηγήσεις, κ.λπ.). Ως εκ τούτου, σημειώνουμε τις εξής ερωτήσεις:

- Ποια είναι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία (ο φορέας εργασίας σας) θεωρεί ότι ένα άτομο της εφηβικής ηλικίας παρουσιάζει συμπτώματα εξάρτησης στο διαδίκτυο;
- Σε τι αναφέρεται, κατά κύριο λόγο, ο ΕΔ;
- Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα νεαρά άτομα που παρουσιάζουν συμπτώματα εξάρτησης στο διαδίκτυο, έχουν ένα συγκεκριμένο προφίλ με κοινά χαρακτηριστικά. Αν ναι, θα μπορούσατε να μας το περιγράψετε εν συντομία;
- Ως προς το οικογενειακό περιβάλλον των εφήβων που παρουσίασαν συμπτώματα εξάρτησης στο διαδίκτυο, θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες αξιολογικές διαπιστώσεις;
- Ποιες θεωρείτε εσείς ότι είναι οι πιθανές αιτίες του φαινομένου;
- Ποιος είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των εφήβων που καταφεύγουν στο δικό σας φορέα εργασίας και ποια διαδικασία ακολουθείται;

### Ποσοτική Μέθοδος

Το ποσοτικό τμήμα της έρευνας περιλαμβάνει, με τη σειρά του, την κατασκευή, διανομή και αξιολόγηση ενός έντυπου και σύντομου και ανώνυμου ερωτηματολογίου σε μαθητές/μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου, Λυκείου). Τα δεδομένα που θα προκύψουν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, να μετρηθούν και να αναλυθούν μέσω στατιστικών, τυποποιημένων και προσδιορισμένων διαδικασιών και ενεργειών. Οι δειγματοληπτικοί σχεδιασμοί είναι κατάλληλοι για ποσοτικές μελέτες που στοχεύουν στην αποτύπωση και καταγραφή συνηθειών των ανθρώπων (Creswell, 2009).

### Ορισμός Πληθυσμού

Το σύνολο των περιπτώσεων που ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί τον πληθυσμό αυτής. Στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, ο πληθυσμός-στόχος είναι το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας (Γυμνάσια, Ημερήσια Γενικά Λύκεια, Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια). Ωστόσο, ακόμη, και αν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σε ολόκληρο το σχετικό πληθυσμό, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, αφενός, αυτό θα ήταν εξαιρετικά δαπανηρό, και αφετέρου, η διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων θα απαιτούσε αξιοσημείωτο χρόνο. Θεωρείται περισσότερο ωφέλιμο να

διεξάγουμε μια έρευνα επιλέγοντας μόνο ένα δείγμα, παρά να προχωρήσουμε στην πραγματοποίηση μίας έρευνας, η οποία τείνει να χαρακτηριστεί ως «καθολική» και «διευρυμένη» (Creswell, 2009· Κυριαζή, 2002· Lohr, 2010). Επομένως, η έρευνά μας απευθύνεται σε συγκεκριμένο δείγμα του προαναφερθέντος ευρύτερου πληθυσμού, ακολουθώντας συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας, όπως παρουσιάζεται ενδελεχώς εν συνεχεία.

### Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος θα πρέπει να πληροί κατά κανόνα δύο βασικά γνωρίσματα. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά, το δείγμα θα πρέπει να είναι κατάλληλο, με άλλα λόγια, να προσδιορίζει επαρκώς το σωστό υποσύνολο του πληθυσμού, ενώ από την άλλη, θα πρέπει να είναι ικανοποιητικό σε μέγεθος, ήτοι να θεωρείται αντιπροσωπευτικό, αναλογικά πάντοτε με το μέγεθος και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του αρχικού πληθυσμού. Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επιτρέπει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να γενικεύσει τα συμπεράσματά του/της.

Μία συνήθης μέθοδος, που υπαγορεύεται από τους κανόνες της λογικής αυτής, είναι η δειγματοληψία κατά στρώματα. Η αρχή της παρούσας μεθόδου στηρίζεται στην απλή ιδέα πώς αν καταφέρουμε να διαιρέσουμε τον πληθυσμό σε ομάδες (στρώματα) σχετικά ομοιογενείς ως προς το υπό μελέτη χαρακτηριστικό, είναι επαρκές ένα μικρό δείγμα από κάθε στρώμα για να εκτιμήσουμε την τιμή αυτού του χαρακτηριστικού. Μάλιστα, σε μία ιδανική περίπτωση, αν η ομοιογένεια κάθε στρώματος ήταν απόλυτη, θα αρκούσε δείγμα μόνο μίας μονάδας από κάθε στρώμα. Αυτό, όμως, πιθανόν δεν δύναται να συμβεί. Έπειτα, οι εκτιμήσεις αυτές συνδυάζονται για να μας δώσουν την εκτίμηση για το σύνολο του πληθυσμού. Στις περιπτώσεις της κατά στρώματα δειγματοληψίας τα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων εξετάζεται η ομοιογένεια των στρωμάτων δύναται μεταξύ άλλων να είναι: η γεωγραφική θέση, το είδος του οικισμού-τόπου μόνιμης κατοικίας (π.χ. αστικός, ημιαστικός, αγροτικός), το βιολογικό φύλο, οι ηλικιακές ομάδες (π.χ. προ-εφηβεία, εφηβεία), η (επαγγελματική) ιδιότητα-κατάσταση απασχόλησης (εργαζόμενοι/εργαζόμενες, άνεργοι/άνεργες, φοιτητές/φοιτήτριες, μαθητές/μαθήτριες), κ.λπ. στοιχεία ταυτότητας, από τα οποία αναμένεται να προκύψουν ομοιογενή ή διαφορετικά γνωρίσματα για κάθε στρώμα. Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται εύλογα ότι δεν υπάρχει περίπτωση, μία κατά στρώματα δειγματοληψία να δώσει λιγότερο ακριβή αποτελέσματα από την απλή τυχαία δειγματοληψία. Στη χειρίστη όλων των περιπτώσεων, αν όλα τα στρώματα είναι εξίσου ανομοιογενή με τον πληθυσμό ως προς το υπό μελέτη χαρακτηριστικό, οι εκτιμήσεις θα έχουν την ίδια ακρίβεια με την απλή τυχαία δειγματοληψία, για το ίδιο μέγεθος δείγματος.

Για τη διεξαγωγή της ερευνάς μας επιλέγουμε, λοιπόν, τη Στρωματοποιημένη Τυχαία Δειγματοληψία (Stratified Random Sampling), σύμφωνα με την οποία πληθυσμός χωρίζεται σε υποομάδες βάσει κάποιου θεμελιώδους χαρακτηριστικού. Ακολούθως, σε κάθε ομάδα εφαρμόζεται η Απλή Τυχαία Δειγματοληψία (Simple Random Sampling). Ο παρών τύπος δειγματοληψίας προσφέρει τη δυνατότητα να διεξαχθεί ξεχωριστή ανάλυση σε κάθε υποομάδα. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται όταν ο πληθυσμός

είναι σχετικά μικρός και χωρίζεται εύκολα σε υποσύνολα ή στρώματα (όπως φύλο, ηλικία) (Κυριαζή, 2002· Lohr, 2010).

Ειδικότερα, ο πληθυσμός-στόχος της οικείας έρευνας, δηλαδή, οι μαθητές/μαθήτριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα κατηγοριοποιηθεί, αρχικά, με κριτήριο τη γεωγραφική θέση. Ως εκ τούτου, η έρευνα θα υλοποιηθεί στα αντίστοιχα σχολεία του (τέως) Ν. Θεσσαλονίκης, της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας. Θα ακολουθήσει γεωγραφική και κοινωνική διαστρωμάτωση με βάση το διαχωρισμό τους σε επιμέρους περιοχές-ζώνες μελέτης, από την περιγραφή των οποίων προκύπτει εναργώς μία σειρά ειδοποιών διαφορών σε ποικίλες όψεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου των μόνιμων κατοίκων. Έπειτα, θα γίνει διαχωρισμός με κριτήριο την ηλικία των μαθητών/μαθητριών (Γυμνάσια, Λύκεια). Ειδικότερα, η έρευνα θα λάβει χώρα στις κάτωθι περιοχές-ζώνες μελέτης (κατά αλφαβητική σειρά):

ΓΥΜΝΑΣΙΑ – ΛΥΚΕΙΑ (Γενικά, Επαγγελματικά, Ημερήσια)
Θεσσαλονίκη
Δήμος Αμπελοκήπων-Μενεμένης
Δήμος Δέλτα
Δήμος Θεσσαλονίκης
Δήμος Θέρμης
Δήμος Θερμαϊκού
Δήμος Κορδελιού-Ευόσμου
Δήμος Καλαμαριάς
Δήμος Λαγκαδά
Δήμος Νεάπολης-Συκεών
Δήμος Παύλου Μελά
Δήμος Χαλκηδόνος
Δήμος Ωραιοκάστρου

Από τις παραπάνω περιοχές γίνεται Απλή Τυχαία Δειγματοληψία των σχολείων, όπου θα διεξαχθεί η έρευνα. Επιλέγονται, 2 σχολεία ανά περιοχή, 1 Γυμνάσιο και 1 Λύκειο.

#### Χαρακτηριστικά Δείγματος

Συνολικά θα συγκεντρωθούν (n) ερωτηματολόγια. Από αυτά, τα (n) προέρχονται από μαθητές/μαθήτριες Γυμνασίων, ενώ τα υπόλοιπα από μαθητές/μαθήτριες Λυκείων. Το φύλο, η ηλικία, η περιοχή (Δήμος, Περιφέρεια), το σχολείο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων/κηδεμόνων, και οι προτιμήσεις στα σχολικά μαθήματα συνθέτουν το προφίλ των μαθητών/μαθητριών, και ως εκ τούτου συμπεριλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια.

#### Δυνατότητα Γενίκευσης

Όπως, προαναφέρθηκε, η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, επιτρέπει την γενίκευση από το δείγμα στον πληθυσμό με σχεδόν αμελητέα σφάλματα (Creswell, 2009· Κυριαζή, 2002· Lohr, 2010).

### Όργανα Μέτρησης

Προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες από ένα μεγάλο αριθμό ερωτώμενων είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια θα αναλυθεί μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων. Σαφώς, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγκειται, αρχικά, στη δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, οι οποίες θα πρέπει: α) να σχετίζονται με τις υποθέσεις της έρευνας, και β) να περιλαμβάνουν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε στη συνέχεια μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών να είναι δυνατή η περιγραφή συγκεκριμένων ομάδων που αναδύονται μέσα από την έρευνα (π.χ. το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο), και γ) να συνδέονται με τους «λειτουργικούς» ορισμούς που έχουμε θέση εν τη γενέσει της έρευνας (π.χ. «εθισμός») (Κυριαζή, 2002· Lohr, 2010).

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διαγνωστεί αν οι μαθητές/μαθήτριες του Γυμνασίου – Λυκείου αντιμετωπίζουν προβλήματα εθισμού αναφορικά με την υπερβολική χρήση (κατάχρηση) των διαδικτυακών εφαρμογών. Για την καλύτερη εξυπηρέτηση του στόχου αυτού, το ερωτηματολόγιο προτείνεται να χωρισθεί σε τρεις διακριτές θεματικές ενότητες ως εξής: «Μέρος Πρώτο», «Μέρος Δεύτερο», «Μέρος Τρίτο». Οι ερωτήσεις ανέρχονται συνολικά στις 32.

Το «Μέρος Πρώτο», περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, σχολική τάξη, μέσο όρο βαθμολογίας του πρώτου σχολικού τριμήνου/τετραμήνου, σχολικά μαθήματα προτίμησης, μορφωτικό επίπεδο γονέων/κηδεμόνων). Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού, κλειστού και ημι-κλειστού τύπου.

Το «Μέρος Δεύτερο», περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις σχετικά με τις διαδικτυακές συνήθειες και δραστηριότητες των ερωτώμενων μαθητών/μαθητριών, την ύπαρξη ή μη διαδικτύου εντός οικίας, και τέλος, την επιλογή συσκευών μέσω των οποίων πραγματοποιείται η χρήση διαδικτύου (π.χ. Η/Υ, smart phone, tablet), και τέλος ή χρήση ή μη διαδικτύου, εκτός οικίας (π.χ. internet café). Με εξαίρεση δύο εκ των έξι ερωτήσεων, οι οποίες δημιουργήθηκαν εξολοκλήρου κατόπιν δική μας κρίσης, οι υπόλοιπες ερωτήσεις προέρχονται από το ερωτηματολόγιο EU Kids Online II (Livingstone, Haddon, Görzig, et al., 2011), μεταφρασμένες και προσαρμοσμένες στην ελληνική γλώσσα και τη νέα πολιτισμική πραγματικότητα Howes & Classen, 2014). Επί παραδείγματι, στην ερώτηση σχετικά με τη χρήση του προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου/e-mail, προστίθενται στοιχεία που αφορούν τους προσωπικούς λογαριασμούς των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media).

Το «Τρίτο Μέρος», περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις σχετικά με ειδικά θέματα χρήσης, και αντίληψης περί της χρησιμότητας, της αξίας, και των εν γένει, δυνατοτήτων του διαδικτύου, από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών. Οι ερωτήσεις αυτές θα δομηθούν βάσει των κάτωθι ερωτηματολογίων-διαγνωστικών εργαλείων για τη μέτρηση του διαδικτυακού εθισμού: YDQ και IAT (Young, 1998, 2004) και CRABI (Yang, 2001). Φυσικά, οι ερωτήσεις θα προσαρμοστούν και αυτές στο σύγχρονο κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό γίγνεσθαι, σύμφωνα με τη διαγνωστική κλίμακα ΚΕΕΦΥ των Σιώμο, Φλώρο, Μουζιά, κ. άλλ. (2009). Αυτές οι 20 ερωτήσεις θα διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο, η διαδικτυακή χρήση επηρεάζει τις διάφορες εκφάνσεις του ιδιωτικού καθημερινού βίου των μαθητών/μαθητριών σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, τις σχολικές επιδόσεις τους, καθώς και τις συνήθειες δραστηριότητές τους. Οι πιθανές απαντήσεις τοποθετούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert: 1. Ποτέ/Σπάνια – 2. Κάποιες φορές – 3. Συχνά – 4. Πολύ συχνά – 5. Συνεχώς. Το σύνολο της βαθμολογίας που μπορεί να συγκεντρώσει κάθε μαθητής/μαθήτρια κυμαίνεται από 20 έως 100. Αναλυτικότερα, όσοι/όσες συγκεντρώνουν συνολική βαθμολογία 20-39 κατατάσσονται στην ομάδα της «ήπιας χρήσης» (διαθέτοντας πλήρη έλεγχο σχετικά με τη διαδικτυακή χρήση), όσοι/όσες έχουν βαθμολογία 40-59 κατατάσσονται στην ομάδα της «μέτριας» χρήσης (παρουσιάζοντας ζητήματα ήπιας μορφής σε καθημερινό επίπεδο), και τέλος όσοι/όσες συγκεντρώνουν βαθμολογία 60-100 κατατάσσονται στην ομάδα της «υπερβολικής-εθιστικής» χρήσης (εκδηλώνοντας σοβαρά προβλήματα).

#### Μέθοδος Διεξαγωγής και Διαδικασίες Μέτρησης

Η έρευνα θα λάβει χώρα προς το τέλος της σχολικής περιόδου, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να μην είναι επιφορτισμένοι/επιφορτισμένες από την πίεση των διαγωνισμάτων του βαθμολογικού τριμήνου/τετραμήνου, δηλαδή, κατά την περίοδο του Μαρτίου – Μαΐου του εκάστοτε σχολικού έτους. Συστήνεται την 1η ημέρα, τα ερωτηματολόγια να διανεμηθούν σε κάποιο Γυμνάσιο ή Λύκειο υπό το πρίσμα της πιλοτικής εφαρμογής, για να διαπιστωθούν τυχόν δυσλειτουργίες ή σφάλματα που χρήζουν άμεσης διόρθωσης (Κυριαζή, 2002· Lohr, 2010). Κατά το επόμενο διάστημα, η διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων προς/από τις υπόλοιπες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, στις οποίες θα πραγματοποιηθεί η έρευνα, θεωρείται ότι θα διεξαχθεί ομαλά, χωρίς αξιοσημείωτα προβλήματα. Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων θα ακολουθήσει η επεξεργασία των δεδομένων και η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, με τις όποιες τυχόν ποιοτικές παρατηρήσεις. Η επεξεργασία αυτή θα διαρκέσει τουλάχιστον 2-3 μήνες (Μάιος – Ιούνιος/Ιούλιος).

Τα ερωτηματολόγια θα δοθούν στους μαθητές των Γυμνασίων και Λυκείων κατά την έναρξη της εκάστοτε διδακτικής ώρας σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, με προτίμηση προς τις τελευταίες διδακτικές ώρες της σχολικής ημέρας, σε μαθήματα Γενικής Παιδείας, εάν γίνεται λόγος για Λύκεια. Θα διανεμηθούν σε έντυπη μορφή. Στο επάνω μέρος της πρώτης σελίδας κάθε ερωτηματολογίου θα υπάρχει ένα ευσύνοπτο εισαγωγικό, ενημερωτικό τύπου, σχετικό με το σκοπό και το χαρακτήρα της έρευνας. Επίσης, στο ίδιο κείμενο τονίζεται ότι η συμμετοχή είναι ανώνυμη και εθελοντική, με

αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας, οικειότητας και εμπιστοσύνης. Βεβαίως, σε εύλογο χρονικό διάστημα πριν τη διανομή τους εντός των σχολικών μονάδων θα δίνεται αντίστοιχη γραπτή ενημέρωση, συνοδευόμενη από υπεύθυνη δήλωση σύμφωνης γνώμης-συγκατάθεσης για συμμετοχή των ανήλικων μαθητών/μαθητριών σε επίσημη εμπειρική έρευνα. Η δήλωση θα υπογράφεται από τους γονείς/κηδεμόνες, ή ακόμα και από τον/την ίδιο/ίδια τον μαθητή/μαθήτρια σε περίπτωση που έχει ήδη ενηλικιωθεί. Ο χρόνος συμπλήρωσής των ερωτηματολογίων θα είναι σύντομος, εφόσον δεν θα υπερβαίνει κατά κανόνα το ένα τέταρτο της ώρας, ήτοι τα 15 λεπτά. Το πρώτο πεντάλεπτο θα αφιερωθεί σε ένα είδος γρήγορης γνωριμίας με τους μαθητές/μαθήτριες. Ο υπόλοιπος χρόνος θα δοθεί στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και στην επίλυση τυχόν ερωτήσεων ή στην παροχή πιθανών διευκρινίσεων. Κατά την εκτύλιξη της όλης διαδικασίας θα τηρηθεί η πλήρης ανωνυμία για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/μαθητριών.

Στο τέλος της διαδικασίας, θα γίνει προσεκτική καταμέτρηση των συμπληρωμένων πλέον ερωτηματολογίων. Όσα ερωτηματολόγια παρουσίαζαν ελλιπή στοιχεία οποιουδήποτε είδους δεν θα ληφθούν υπόψιν στην έρευνα.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων, η στατιστική ανάλυση και ο έλεγχος ανεξαρτησίας των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου IBM Statistics SPSS 24.0. Η αξιοπιστία των μετρήσεων και η σταθερότητα των τιμών των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων θα ελεγχθούν με χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha (δείκτης εσωτερικής συνέπειας).

### **Αναστοχασμός**

Η παραπάνω προτεινόμενη έρευνα αποτελεί μία σύνθετη εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών, με επίκεντρο την ευαίσθητη ηλικιακή φάση της εφηβείας. Όπως φάνηκε και από την σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγιο σχετικά με το φαινόμενο του ΕΔ, δηλαδή, το YDQ (Young 1998), δεν θεωρείται σήμερα επαρκές, καθώς η πολιτισμική-τεχνολογική πραγματικότητα των σύγχρονων ανθρώπινων κοινωνικών συνεχώς μεταβάλλεται, φέροντας στο ερευνητικό προσκήνιο νέες προκλήσεις. Ως εκ τούτου, το παρόν εργαλείο, είτε συνοδεύεται από κάποιο άλλο, ειδικά σχεδιασμένο-τροποποιημένο (όχι μόνο μεταφρασμένο) για το εκάστοτε πολιτισμικό-τεχνολογικό γίνεσθαι, είτε αντί αυτού, χρησιμοποιείται η βελτιωμένη-επαυξημένη έκδοση του ιδίου, το YIAT (Young, 2004).

Σαφώς, καθίσταται εύλογα εναργές ότι ένα τέτοιο πολυδιάστατο κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο, με ποικιλότροπους θεωρητικούς άξονες, του οποίου η φύση έχει διχάσει τους οικείους μελετητές (ψυχολογική διαταραχή ή μία συνήθεια), όπως ο ΕΔ, χρήζει, κατ' επέκταση, πολυεπίπεδη μελέτη, με πιλοτικής εφαρμογή. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να διεξαχθεί ένας μεικτός τρόπος έρευνας, ο οποίος θα περιλαμβάνει, εκτός από την αξιοποίηση της ανάλυσης των ποσοτικών στοιχείων μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου/ερωτηματολογίων, και μία ποιοτικού τύπου μέθοδο

προσέγγισης φαινομένων με κοινωνικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές διαστάσεις, όπως για παράδειγμα, μία σειρά συνεντεύξεων με ειδικούς του χώρου της ψυχικής υγείας των εφήβων. Αυτός, ο συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων δύναται να ισχυροποιήσει την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της μελέτης.

Εν κατακλείδι, μία συζήτηση σχετικά με τις πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης των όποιων επιπτώσεων του εν λόγω φαινομένου θα ερείδεται σε μία περισσότερο συμπαγή βάση.

### Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (Fifth ed.). Arlington, VA, USA: American Psychiatric Association.

Αρσένης, Δ. Σ. (2010). Διαδίκτυο και κοινωνικές επιστήμες. Τεχνικές, τεχνολογικές και συστημικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Bernardi, S., & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 50(6), 510-516.

Cao, F., & Su, L. (2006). Internet addiction among Chinese adolescents: Prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281.

Chung, T. S., & Chan, S. M. (2019). Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 34-43.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.

Denzin, N. (1994). Triangulation. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.

Dong, G., Wang, J., Yang, X., & Zhou, H. (2012). Risk personality traits of Internet addiction: A longitudinal study of Internet-addicted Chinese university students. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5(4), 316-321.

Goodman, A., (1990). Addiction: Definition and implications, *British Journal of addiction*, 85, 1403-1408.

Howes, D., & Classen, C. (2013). *Ways of sensing: Understanding the senses in society*. New York, NY, USA: Routledge.

- Καραπέτσας, Α., Φώτης, Α., & Ζυγούρης, Α. (2012). Νέοι και εθισμός στο διαδίκτυο: Ερευνητικοί προσεγγίση συχνότητας του φαινομένου. *Εγκέφαλος*, 49, 67-72.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα», Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Li, Y., Zhang, X., Lu, F., Zhang, Q. & Wang, Y. (2014). Internet Addiction among Elementary and Middle School students in China: A nationally representative sample Study. *CyberPsychology & Behavior*, 17(2), 111-116.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16-year old and their parents in 25 countries*. London School of Economics and Political Science, London, UK – European Union, Department of Public Health: EU Kids Online Network. Retrieved from: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28Isero%29.pdf> (29/05/2020).
- Lohr, S. L. (2010). *Sampling: Design and analysis* (2nd ed.). Boston, MASS, USA: Brooks/Cole, & Cengage Learning.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα –Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μάτσα, Κ., (2009). Εξάρτηση από το Διαδίκτυο: η πιο σύγχρονη μορφή τοξικομανίας. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 108, 78-86.
- Μήτσιου, Ε., & Στογιαννίδου, Α. (2009). Σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου σε εφηβικό πληθυσμό. Στο Π. Βορριά, Δ. Τατά & Χ. Αθανασιάδου, *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος Θ'* (σελ.113-134). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Mudry T. E., Hodgins D. C., El-Guebaly N., Wild T. C., Colman I., Patten S. B., & Schopflocher D. (2011). Conceptualizing excessive behaviour syndromes: A systematic review. *Current Psychiatry Reviews*, 7(2), 38-151.
- Petry N. M., & O'Brien C. P. (2013). Internet Gaming Disorder and the Dsm-5. *Addiction*, 108(1), 1186-1187.
- Poli, R. (2017). Internet addiction update: Diagnostic criteria, assessment and prevalence. *Neuropsychiatry*, 7(1), 4-8.



- Σιώμος, Κ. Ε., Φλώρος, Γ. Δ., Μουζάς, Ο. Δ., & Αγγελόπουλος, Ν. Β. (2009). Στάθμιση κλίμακας μέτρησης του εθισμού των εφήβων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Ψυχιατρική*, 20(3), 222-232.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). Boston, MA, USA: Mc Graw-Hill.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A., Spiliopoulou, Th., Louizou, A. Konstantoulaki E., & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 168(6), 655-665.
- Van Rooij, A. J. & Prause, N. (2014). A critical review of 'Internet addiction' criteria with suggestions for the future. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 203-213.
- Vondráčková, P., & Gabrhelik, R. (2016). Prevention of Internet addiction: A systematic review. *Journal of behavioral addictions*, 5(4), 568-579.
- Wang H., Zhou X., Lu C., Wu J., Deng X., Xueqing D., & Lingyao H. (2011). Problematic Internet Use in High School Students in Guangdong Province, China. *PLoS ONE*, 6(5), 196-204.
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet Addiction or Excessive Internet Use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277-283.
- World Health Organization (2014). Public Health Implications of Excessive Use of the Internet, Computers, Smartphones and Similar Electronic Devices Meeting Report. Main Meeting Hall, Foundation for Promotion of Cancer Research National Cancer Research Centre, Tokyo, Japan (27-29 August 2014). Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/184264/9789241509367\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/184264/9789241509367_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (29-05-2020).
- Yang, C.-K. (2001). Sociopsychiatric characteristics of adolescents who use computers to excess. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104(3), 217-222.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.

## Παράρτημα (Προτεινόμενο Ερωτηματολόγιο)

## Α. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ να βάλετε X στο κατάλληλο τετράγωνο ή να απαντήσετε στην ερώτηση.

## 1. Φύλο

Αγόρι

Κορίτσι

Άλλο

## 2. Ηλικία

.... ετών

## 3. Σχολική τάξη

Α΄ Γυμνασίου

Β΄ Γυμνασίου

Γ΄ Γυμνασίου

## 4. Μέσος όρος βαθμολογίας προηγούμενου τριμήνου/τετραμήνου

Άριστα

Πολύ Καλά

Καλά

## 5. Επίπεδο Εκπαίδευσης γονέων

Πατέρας Μητέρα

Δημοτικό  Δημοτικό

Γυμνάσιο  Γυμνάσιο

Λύκειο  Λύκειο

Πτυχίο ΙΕΚ  Πτυχίο ΙΕΚ

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ  Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό ΑΕΙ/ΤΕΙ  Μεταπτυχιακό ΑΕΙ/ΤΕΙ

Διδακτορικό ΑΕΙ/ΤΕΙ Διδακτορικό ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταδιδακτορικό ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταδιδακτορικό ΑΕΙ/ΤΕΙ

## Β. Συνήθειες

Παρακαλώ να βάλετε X στο κατάλληλο τετράγωνο ή να απαντήσετε στις ερωτήσεις. Μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα εκ του ενός, όπου και αν το κρίνετε απαραίτητο.

6. Έχω (μόνιμη) σύνδεση διαδικτύου στο σπίτι.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

7. Για να συνδεθώ στο διαδίκτυο χρησιμοποιώ:

Ηλεκτρονικό Υπολογιστή

Tablet

Κινητό Τηλέφωνο

Smart Watch

Άλλο .....

8. Επισκέπτομαι Internet Café

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο:

Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά

Μία ή δύο φορές την εβδομάδα

Μία ή δύο φορές το μήνα

Σπανιότερα

Άλλο .....

10. Σε μια συνηθισμένη μέρα σχολείου συνδέομαι στο διαδίκτυο:

..... ώρες

11. Το Σαββατοκύριακο ή/και τις αργίες συνδέομαι στο διαδίκτυο:

..... ώρες

12. Όταν συνδέομαι στο διαδίκτυο:

Αναζητώ πληροφορίες (π.χ. για προσωπική χρήση, σχολικές εργασίες)

Παίζω βιντεοπαιχνίδια

Κατεβάζω και ακούω μουσική

Κατεβάζω και βλέπω ταινίες, σειρές, κ.λπ.

Συμμετέχω σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης

(π.χ. Facebook, Instagram, Twitter)

Συμμετέχω σε διαδικτυακή συνομιλία (π.χ. chat rooms, fora)

Ελέγχω το ηλεκτρονικό μου ταχυδρομείο (e-mail)

Άλλο .....

Γ. Γενικότερη χρήση

Παρακαλώ να σημειώσε με κύκλο τον αριθμό της απάντησής σας, λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι αριθμοί αντιστοιχούν στα παρακάτω:

1 Ποτέ/Σπάνια

2 Κάποιες φορές

3 Συχνά

4 Πολύ συχνά

5 Συνεχώς

13. Πόσο συχνά διαπιστώνετε ότι παραμένετε σε σύνδεση στο διαδίκτυο περισσότερο από ότι αρχικά σκοπεύατε;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

14. Πόσο συχνά παραμελείτε τις κοινές δραστηριότητες στο σπίτι με μέλη της οικογένειάς σας προκειμένου να περάσετε περισσότερο χρόνο σε σύνδεση με το διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

15. Πόσο συχνά προτιμάτε την ευχαρίστηση που σας προσφέρει η ενασχόληση με το διαδίκτυο από την επαφή με ένα δικό σας πρόσωπο (συγγενικό ή/και φιλικό);

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

16. Πόσο συχνά δημιουργείτε νέες φιλίες με άλλους χρήστες του διαδικτύου;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

17. Πόσο συχνά οι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας διαμαρτύρονται για το χρόνο που δαπανάτε όντας/ούσες συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

18. Πόσο συχνά η σχολική σας απόδοση (βαθμοί) επηρεάζονται αρνητικά λόγω του χρόνου που δαπανάτε όντας/ούσες συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

19. Πόσο συχνά ελέγχετε τα ηλεκτρονικά σας μηνύματα (πχ. e-mail, Facebook, Instagram, Twitter, κ.λπ.) πριν από κάτι άλλο που πρέπει να κάνετε;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5



20. Πόσο συχνά μειώνονται οι επιδόσεις σας σε εξωσχολικές δραστηριότητες λόγω του χρόνου που δαπανάτε όντας/ούσες συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

21. Πόσο συχνά προσπαθείτε να δικαιολογηθείτε ή/και λετε ψέματα, όταν κάποιος σας ρωτάει τι ακριβώς κάνετε όταν είστε συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

22. Πόσο συχνά ξεχνάτε ό,τι σας προβληματίζει, καθώς σκέφτεστε την ευχαρίστηση που σας προσφέρει το διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

23. Πόσο συχνά συλλαμβάνετε τον εαυτό σας να ανυπομονεί να συνδεθεί στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

24. Πόσο συχνά νιώθετε το φόβο πώς η ζωή χωρίς το διαδίκτυο θα ήταν βαρετή, χωρίς ευχαρίστηση, κ.λπ.;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

25. Πόσο συχνά γίνεστε απότομοι/απότομες, φωνάζετε ή αντιδράτε με εκνευρισμό, αν κάποιος σας ενοχλήσει κατά τη διάρκεια της σύνδεσής σας στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

26. Πόσο συχνά συνδέεστε στο διαδίκτυο κατά τη διάρκεια της νύχτα αντί να κοιμάστε;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

27. Πόσο συχνά νιώθετε να σας απασχολεί/λείπει το διαδίκτυο, ενώ βρίσκεστε εκτός σύνδεσης, και ταυτόχρονα, φαντάζεστε/σκέφτεστε ότι είστε σε σύνδεση;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

28. Πόσο συχνά συλλαμβάνετε τον εαυτό σας να λέει κατά τη διάρκεια της σύνδεσης «λίγα μόνο λεπτά ακόμα» (ή κάποια άλλη παρόμοια φράση);

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

29. Πόσο συχνά κάνετε προσπάθειες να περιορίσετε το χρόνο που δαπανάτε όντας/ούσες συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο και δεν τα καταφέρνετε;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

30. Πόσο συχνά προσπαθείτε να κρύψετε τον χρόνο που έχετε δαπανήσει όντας/ούσες συνδεδεμένοι/συνδεδεμένες στο διαδίκτυο

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

31. Πόσο συχνά προτιμάτε να περάσετε περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο, από το να βγείτε έξω με φίλους/φίλες;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

32. Πόσο συχνά νιώθετε θλιμμένοι/θλιμμένες, κακόκεφοι/κακόκεφες ή νευρικοί/νευρικές όταν βρίσκεσαι εκτός σύνδεσης, κάτι που εξαφανίζεται όταν επιστρέφετε συνδέστε πάλι στο διαδίκτυο;

Ποτέ/Σπάνια Κάποιες φορές Συχνά Πολύ Συχνά Συνεχώς

1 2 3 4 5

## Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα

*Ασημέλλης Ευστράτιος, Εκπ/κός Π.Ε.04.02, Μ.Sc, Υπ. Διδάκτορας Τμ. Χημείας ΑΠΘ  
 Παρισσοπούλου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Ph.D, M.Sc., M.Ed.,  
 Μαρμαρινός Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, Υποψήφιος Διδάκτορας,  
 Ευσταθίου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Sc.,  
 Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαννακουδάκης Παναγιώτης, Καθηγητής Φυσικοχημείας-Ηλεκτροχημείας, Τμ. Χημείας ΑΠΘ,*

### Περίληψη

Η Επικοινωνία της Επιστήμης (ΕτΕ) αποτελεί μέσο για τη σύνδεση της επιστημονικής μεθοδολογίας, των αποτελεσμάτων της έρευνας και της κοινωνίας. Οι αυξημένες ανάγκες για πληροφόρηση του κοινού σχετικά με τις επιστημονικές ανακαλύψεις, οδηγεί σε διαρκή εμπλουτισμό των μέσων για την ΕτΕ. Ωστόσο για να είναι επιτυχής η ενσωμάτωση των νέων μέσων και τεχνικών, θα πρέπει να συνοδεύεται από επιστημονική έρευνα και ανάλυση του κοινού (Rauchfleisch A., Schäfer M., 2018) και της εμπειρίας που αυτό αποκομίζει από την διεπαφή του με κάποιο από τα μέσα της ΕτΕ, αλλά και τον έλεγχο του ποσοστού εκπλήρωσης των προσδοκιών που το κοινό είχε (Fischhoff B., 2013). Στην παρούσα έρευνα αναζητήσαμε, την ποιοτική και ποσοτική αποτύπωση της ανθρωπογεωγραφίας του κοινού της ΕτΕ στην Ελλάδα. Έγινε προσπάθεια να ανιχνευτεί η ωφελιμότητα της ΕτΕ και η εμπέδωση χρήσης των σύγχρονων μέσων. Επιπλέον διερευνήθηκαν τα κριτήρια που το κοινό κρίνει ότι οφείλει να πληροί κάθε προσπάθεια εφαρμογής της ΕτΕ στην πράξη. 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 ενέργεια αλληλεπίδρασης της επιστημονικής γνώσης με το κοινό (Dexter M., 2000).

Με την τεχνολογική εξέλιξη τα μέσα για την ΕτΕ συνεχώς αυξάνονται και γίνονται πιο προσιτά τόσο για όσους επικοινωνούν την Επιστήμη, όσο και για εκείνους που δέχονται ερεθίσματα από αυτή. Έτσι αυξάνεται συνεχώς η διεπαφή και αποκτά αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις θεατρικές παραστάσεις, τις διαδικτυακές εκπομπές, τα φεστιβάλ επιστήμης, τους πολυχώρους επιστημονικής ψυχαγωγίας, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τις εφαρμογές σε κινητά τηλέφωνα και tablet και το λογισμικό αλληλεπίδρασης.

Η παρούσα έρευνα έγινε με σκοπό τη διερεύνηση του κοινού για πολλαπλές παραμέτρους που αφορούν την ΕτΕ. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η ωφελιμότητα της ΕτΕ, η διερεύνηση των σύγχρονων μέσων της που το κοινό αξιολογεί, έγινε αισθητηριακή κατάταξη των μέσων αυτών, ανιχνεύτηκε το κατά πόσο είναι χρήσιμο να αξιολογείται η ικανότητα των Εκπαιδευτικών να επικοινωνούν την Επιστήμη και έγινε προσπάθεια σχηματοποίησης του προσδοκώμενου προφίλ εκείνου που επικοινωνεί την Επιστήμη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προσδοκούμε να συμβάλλουν στην πιο συστηματική αξιοποίηση των ωφελημάτων της ΕτΕ και στην επιτυχέστερη στοχοθεσία της (Kappel 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; Ασημέλλης Ε. et al., 2020). Πρακτικά σχηματοποιήσαμε δύο υποενότητες ερωτημάτων:

- η πρώτη που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 5 και 6 του ερωτηματολογίου και αφορά την καταγραφή της ωφελιμότητας της ΕτΕ, την αισθητηριακή της κατάταξη στη συνείδηση του κοινού και τη διερεύνηση της αξιοποίησης των σύγχρονων μέσων της.
- η δεύτερη που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 15, 16 και 17 του ερωτηματολογίου, από τις οποίες γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτούν οι προσδοκώμενες ικανότητες που το κοινό κρίνει ότι πρέπει να διαθέτει ή και να καλλιεργήσει όποιος επιχειρεί να επικοινωνήσει την Επιστήμη.

Η ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου ήταν: Κρίνετε χρήσιμο και διδακτικό να μαθαίνουν οι πολίτες τις επιστημονικές εξελίξεις;

Ο ερωτώμενος κλήθηκε να επιλέξει μία από τις ακόλουθες δυνατές απαντήσεις στην κλίμακα Likert: 1. Καθόλου, 2. Ελάχιστα, 3. Λίγο, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ.

Τα αποτελέσματα με βάση τις απαντήσεις του κοινού συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα 1:

<b>3.Κρίνετε χρήσιμο και διδακτικό, να μαθαίνουν οι πολίτες τις επιστημονικές εξελίξεις;</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1. Καθόλου	2	,2	,2	,2
2. Ελάχιστα	3	,3	,3	,5
3. Λίγο	58	5,7	5,7	6,2
4. Πολύ	378	37,2	37,2	43,4
5. Πάρα πολύ	574	56,6	56,6	100,0
Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 1

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι σε ποσοστό 93,8% το δείγμα κρίνει ότι είναι από πολύ ως πάρα πολύ χρήσιμο και διδακτικό να μαθαίνουν οι πολίτες τις επιστημονικές εξελίξεις. Δεδομένου ότι το μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ΕτΕ, συμπεραίνουμε τον σημαντικό της ρόλο στη διαπαφή του κοινού με τις Επιστήμες.

Η ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου ήταν: Ποια από τα ακόλουθα μέσα που επικοινωνούν την Επιστήμη εκτός των θεσμοθετημένων από την Πολιτεία φορέων εκπαίδευσης παρακολουθείτε;

Στην ερώτηση αυτή δόθηκε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων μεταξύ των: Ντοκιμαντέρ, Εκπομπές επιστημονικού χαρακτήρα στο διαδίκτυο, Επιστημονικού χαρακτήρα θεατρικές παραστάσεις, Φεστιβάλ Επιστήμης, Βίντεο στο YouTube με πειράματα, Κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές με θέμα την Επιστήμη, Διαλέξεις Επικοινωνίας της Επιστήμης.

Με βάση τις απαντήσεις που συλλέξαμε προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2:

<b>5. Ποια από τα ακόλουθα μέσα που επικοινωνούν την Επιστήμη εκτός θεσμοθετημένων από την Πολιτεία φορέων εκπαίδευσης παρακολουθείτε;</b>		
	Ναι %	Όχι %
1. Ντοκιμαντέρ	71,6	28,4
2. Εκπομπές επιστημονικού χαρακτήρα στο διαδίκτυο	92,7	7,3
3. Επιστημονικού χαρακτήρα θεατρικές παραστάσεις	28,6	71,4
4. Φεστιβάλ επιστήμης	31,7	68,3
5. Βίντεο στο YouTube με πειράματα	72,4	27,6
6. Κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές με θέμα την επιστήμη	69,5	30,5
7. Διαλέξεις επικοινωνίας της επιστήμης	62,0	38,0

Πίνακας 2

Από τα παραπάνω καθίσταται ξεκάθαρο ότι το κοινό στην Ελλάδα αξιοποιεί τα παραδοσιακά μέσα της ΕτΕ (ντοκιμαντέρ, κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές με θέμα την επιστήμη, διαλέξεις ΕτΕ), αλλά εντάσσει δυναμικά και τα σύγχρονα

μέσα της ΕτΕ (εκπομπές επιστημονικού χαρακτήρα στο διαδίκτυο, επιστημονικού χαρακτήρα θεατρικές παραστάσεις, βίντεο στο YouTube με πειράματα, φεστιβάλ επιστήμης).

Στην ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ακόλουθη φράση: «Θεωρείτε ότι τα μέσα της ΕτΕ εκτός θεσμοθετημένων από την Πολιτεία μέσων εκπαίδευσης:», με μια από τις δυνατές επιλογές που δίνονταν: 1. Είναι ο μόνος πραγματικά αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας της επιστήμης, 2. Σταδιακά θα υποκαταστήσουν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, 3. Μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο ως υποστηρικτικό υλικό στη διδασκαλία από τους επίσημους φορείς, 4. Εντυπωσιάζουν, αλλά δεν έχουν εκπαιδευτική αξία, 5. Αφήνουν αδιάφορο το κοινό.

Η κατανομή των απαντήσεων που συλλέξαμε συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα 3:

6. Θεωρείτε ότι αυτά τα επιπλέον μέσα επικοινωνίας της Επιστήμης:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. Είναι ο μόνος πραγματικά αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας της επιστήμης	116	11,4	11,4	11,4
	2. Σταδιακά θα υποκαταστήσουν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας	397	39,1	39,1	50,5
	3. Μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο ως υποστηρικτικό υλικό στη διδασκαλία από τους επίσημους φορείς	475	46,8	46,8	97,3
	4. Εντυπωσιάζουν, αλλά δεν έχουν εκπαιδευτική αξία	24	2,4	2,4	99,7
	5. Αφήνουν αδιάφορο το κοινό	3	,3	,3	100,0
	Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 3

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το κοινό σε ποσοστό 46,8% θεωρεί ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία που πραγματοποιείται από τους επίσημους φορείς της Πολιτείας. Πρακτικά διατηρεί δηλαδή μια σχετικά επιφυλακτική στάση ως προς τη γενικευμένη χρήση των μέσων αυτών με αυτόνομη υπόσταση. Ωστόσο υπάρχουν τρία αξιοσημείωτα ευρήματα:

- Το 11,4% εκλαμβάνει ως αποκλειστικό τρόπο να επικοινωνήσουμε την Επιστήμη τη χρήση των σύγχρονων μέσων της ΕτΕ.
- Το 39,1% προσδοκά ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ θα υποκαταστήσουν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας.
- Μόλις το 0,3%, δηλαδή ποσοστό στο όριο του στατιστικού σφάλματος, πιστεύει ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ αφήνουν αδιάφορο το κοινό.

Η ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου ήταν: Κρίνετε χρήσιμο να αξιολογείται στους εκπαιδευτικούς η ικανότητά τους να επικοινωνούν την Επιστήμη;

Ο ερωτώμενος κλήθηκε να επιλέξει μία από τις ακόλουθες δυνατές απαντήσεις: 1. Καθόλου, δεν είναι σημαντικό, 2. Μάλλον όχι, 3. Ίσως, 4. Αρκετά χρήσιμο, 5. Απόλυτα χρήσιμο.

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, συλλέξαμε τα αποτελέσματα που συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα 4:

<b>15. Κρίνετε χρήσιμο να αξιολογείται στους εκπαιδευτικούς η ικανότητά τους να επικοινωνούν την επιστήμη;</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. Καθόλου, δεν είναι σημαντικό	1	,1	,1	,1
	2. Μάλλον όχι	11	1,1	1,1	1,2
	3. Ίσως	78	7,7	7,7	8,9
	4. Αρκετά χρήσιμο	254	25,0	25,0	33,9
	5. Απόλυτα χρήσιμο	671	66,1	66,1	100,0
	Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 4

Παρατηρούμε ότι το 91,1% του δείγματος κρίνει ότι είναι από αρκετά ως και απόλυτα χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται στα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, η ικανότητά του να επικοινωνεί την Επιστήμη. Πρακτικά το κοινό θεωρεί προαπαιτούμενο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εντάσσει στη διδασκαλία του μέσα και τεχνικές της ΕτΕ για την επίτευξη των στόχων και για την επιτυχή εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου ήταν: Ποια κριτήρια θεωρείτε ότι θα πρέπει να διαθέτει κάποιος ώστε να επικοινωνεί την Επιστήμη με επάρκεια;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων και οι δυνατές επιλογές ήταν: 1. Γνώση του επιστημονικού πεδίου, 2. Χιούμορ, 3. Ορθοφωνία, 4. Ικανότητα έκφρασης, 5. Ενθουσιασμός, 6. Θεατρικότητα, 7. Άλλο.

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, συλλέξαμε τα αποτελέσματα που συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα 5:

<b>16. Ποια κριτήρια θεωρείτε ότι θα πρέπει να διαθέτει κάποιος ώστε να επικοινωνεί την Επιστήμη με επάρκεια;</b>		
	Ναι %	Όχι %



1. Γνώση του επιστημονικού του πεδίου	92,8	7,2
2. Χιούμορ	58,1	41,9
3. Ορθοφωνία	28,9	71,1
4. Ικανότητα έκφρασης	84,5	15,5
5. Ενθουσιασμός	71,5	28,5
6. Θεατρικότητα	30,0	70,0
7. Άλλο	16,0	84,0

Πίνακας 5

Στη συγκεκριμένη ερώτηση επιχειρήθηκε να καταγραφούν και να ιεραρχηθούν κάποια κριτήρια που περιγράφουν το προφίλ όποιου επικοινωνεί την Επιστήμη. Παρατηρούμε ότι κυρίαρχα είναι αμερόληπτα κριτήρια που μπορούν να αξιολογηθούν, όπως η γνώση του Επιστημονικού πεδίου και η ικανότητα έκφρασης. Οι άλλες παράμετροι, που δεν είναι αξιολογήσιμες αμερόληπτα, όπως το χιούμορ και η θεατρικότητα, υπολείπονται σημαντικά και μάλλον αποτελούν συμπληρωματικά εφόδια. Σημαντικός ωστόσο παράγοντας κρίνεται ο ενθουσιασμός που πρακτικά εκφράζει εκ μέρους του κριτή, την προσδοκία ο κοινωνός της Επιστήμης όχι μόνο να κατέχει το Επιστημονικό αντικείμενο, αλλά να κατέχεται από αυτό – να είναι θαυμαστής της Επιστήμης.

Στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κρίνουν αν «Η ικανότητα κάποιου να επικοινωνεί με επιτυχία την Επιστήμη», στην κλίμακα Likert είναι αποκλειστικά ζήτημα ταλέντου (1), ως και είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα επίπονης προσπάθειας (5).

Τα αποτελέσματα που συλλέξαμε απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα 6:

17. Η ικανότητα κάποιου να επικοινωνεί με επιτυχία την επιστήμη:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. Είναι αποκλειστικά ζήτημα ταλέντου	19	1,9	1,9	1,9
	2. Είναι κυρίως ζήτημα ταλέντου	82	8,1	8,1	10,0
	3. Είναι εξίσου ζήτημα ταλέντου και αποτέλεσμα προσπάθειας	413	40,7	40,7	50,6
	4. Είναι κυρίως αποτέλεσμα προσπάθειας	316	31,1	31,1	81,8
	5. Είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα επίπονης προσπάθειας	185	18,2	18,2	100,0
	Total	1015	100,0	100,0	

Πίνακας 6

Με βάση τις απαντήσεις, καθίσταται σαφές ότι η εύστοχη ΕτΕ προϋποθέτει επίπονη προσπάθεια - συνδυαστικά ή όχι με το ταλέντο - και μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της δύναται να γίνει κτήμα όλων. Συνεπικουρικά με την προηγούμενη ερώτηση της έρευνας δείχνει να υπάρχει εμπεδωμένη αντίληψη ότι τα αμερόληπτα κριτήρια της

κατοχής Επιστημονικών γνώσεων, του ενθουσιασμού και της εντατικής προσπάθειας, μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχή εφαρμογή της ΕτΕ.

### 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:

- Σε ποσοστό 93,8% το δείγμα κρίνει ότι είναι από πολύ ως πάρα πολύ χρήσιμο και διδακτικό να μαθαίνουν οι πολίτες τις επιστημονικές εξελίξεις. Από αυτό κατανοούμε ότι η ΕτΕ, η οποία αποτελεί τον συνδυασμό μεταξύ έρευνας, αποτελεσμάτων, τεχνολογίας και κοινωνίας, έχει σημασία να εφαρμόζεται αποτελεσματικά.
- Το κοινό στην Ελλάδα αξιοποιεί τα παραδοσιακά μέσα της ΕτΕ (ντοκιμαντέρ, κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές με θέμα την επιστήμη, διαλέξεις ΕτΕ), αλλά εντάσσει δυναμικά και τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ (εκπομπές επιστημονικού χαρακτήρα στο διαδίκτυο, επιστημονικού χαρακτήρα θεατρικές παραστάσεις, βίντεο στο YouTube με πειράματα, φεστιβάλ επιστήμης).
- Το κοινό σε ποσοστό 46,8% θεωρεί ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ μπορούν να αξιοποιηθούν υποστηρικτικά στη διδασκαλία που πραγματοποιείται από τους επίσημους φορείς της Πολιτείας. Επομένως διατηρεί μια σχετικά επιφυλακτική στάση ως προς τη γενικευμένη χρήση των μέσων αυτών με αυτόνομη υπόσταση. Ωστόσο υπάρχουν τρία αξιοσημείωτα ευρήματα:
  - Το 11,4% πιστεύει ότι ο αποκλειστικός τρόπος να επικοινωνήσουμε την Επιστήμη είναι με τη χρήση των σύγχρονων μέσων της ΕτΕ.
  - Το 39,1% προσδοκά ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ θα υποκαταστήσουν μελλοντικά τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας.
  - Σχεδόν κανείς δε θεωρεί ότι τα σύγχρονα μέσα της ΕτΕ αφήνουν αδιάφορο το κοινό.
- Το 91,1% του δείγματος κρίνει ότι είναι από αρκετά ως και απόλυτα χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται στα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, η ικανότητά του να επικοινωνεί την Επιστήμη. Επομένως ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της έρευνας και της κοινωνίας, εντάσσοντας της διδασκαλία του μέσα της ΕτΕ.
- Σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που καλείται να έχει όποιος επιχειρεί να επικοινωνήσει την Επιστήμη, παρατηρούμε ότι κυρίαρχα είναι αμερόληπτα κριτήρια που μπορούν να αξιολογηθούν, όπως η γνώση του Επιστημονικού πεδίου και η ικανότητα έκφρασης. Οι άλλες παράμετροι, που δεν είναι αξιολογήσιμες αμερόληπτα, όπως το χιούμορ και η θεατρικότητα, υπολείπονται σημαντικά και μάλλον αποτελούν συμπληρωματικά εφόδια. Σημαντικός ωστόσο παράγοντας κρίνεται ο ενθουσιασμός που

πρακτικά εκφράζει εκ μέρους του κριτή, την προσδοκία ο κοινωνός της Επιστήμης όχι μόνο να κατέχει το Επιστημονικό Αντικείμενο, αλλά να κατέχεται από αυτό – να είναι θαυμαστής της Επιστήμης.

- Η εύστοχη ΕτΕ προϋποθέτει επίπονη προσπάθεια - συνδυαστικά ή όχι με το ταλέντο - και μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισής της δύναται να γίνει κτήμα όλων. Επομένως η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕτΕ δεν κρύβει μυστική συνταγή, αλλά την Επιστημονική αρτιότητα, τη διαρκή αναζήτηση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και την επίπονη και αδιάληπτη προσπάθεια.

### 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<sup>ου</sup> 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](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_07_Synedrio_Neos_Paidagogos_2020.pdf)

Ασημέλλης Ε, Γιαννακουδάκης Π, Παρισσοπούλου et al., (2020), Η ανθρωπογεωγραφία του κοινού της Επικοινωνίας της Επιστήμης στην Ελλάδα, *Νέος Παιδαγωγός online*, 21 (σσ. 275-283). ISSN: 2241-6781.

[http://neospaidagogos.online/files/21\\_Te-yxos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Noemvrios\\_2020.pdf](http://neospaidagogos.online/files/21_Te-yxos_Neou_Paidagogou_Noemvrios_2020.pdf)

## Αλληλεπιδραστικές τεχνικές στη σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη

*Ζούνη Ευαγγελία, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Med, Med*

*Καραφέρη Παναγιώτα, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Med, Msc*

*Καρλατήρα Διονυσία, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Δρ.Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.*

### Περίληψη

Η εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, λόγω της επέκτασης της πανδημίας του κορωνοϊού – Covid 19, ακολούθησε κάποια μεταβατικά στάδια. Στο αρχικό στάδιο εφαρμογής της και στην κατάσταση επείγουσας ανάγκης για να διατηρηθεί η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόστηκε στην ασύγχρονη μορφή της με την υποστήριξη συγκεκριμένης πλατφόρμας και προαιρετικά με την εφαρμογή της σύγχρονης. Στη συνέχεια η αναγκαιότητα για τον συνδυασμό αυτών των δύο μορφών της ΕξΑΕ και για να υπάρχει αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου οδηγήθηκε στην καθολική εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΕ. Ωστόσο, δημιουργήθηκε η ανάγκη και για την εξέλιξη της διδακτικής μεθοδολογίας. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να προτείνει αλληλεπιδραστικές τεχνικές στη σύγχρονη ΕξΑΕ που να προάγουν την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλληλεπίδραση, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα

### Abstract

The application of distance learning in our school units went through transitional stages during the coronavirus pandemic- Covid19. In its initial stage of implementation and in a state of emergency to maintain the contact of students with the educational process, it was implemented in its asynchronous form with the support of a specific platform and optionally with the application of synchronous learning. Then the need for the combination of these two forms of distance learning and for there to be face-to-face interaction between teacher and learner led to the universal application of synchronous learning. However, there is now a need for the development of the teaching methodology. The present work aims to propose interactive techniques in synchronous learning that promote the cultivation of critical and creative thinking, collaboration and communication between students and teachers.

**Key words:** Distance learning, interaction, critical thinking, creativity

### Εισαγωγή

Η ΕξΑΕ όπως εφαρμόστηκε στην Ελλάδα (αλλά και σε όλο τον κόσμο γύρω μας) λόγω της πανδημίας, βιβλιογραφικά αναγνωρίζεται με τον όρο Emergency Remote Teaching - Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και αφορά την προσωρινή μετατόπιση της

διδασκαλίας σε εναλλακτικό τρόπο παράδοσης λόγω περιστάσεων κρίσης (Τσινάκος, 2020). Στο αρχικό στάδιο εφαρμογής της στη χώρα μας και με τη μορφή της ασύγχρονης οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο τους έστειλε ο εκπαιδευτικός, που βρισκόταν σε διαφορετικό χώρο και υλοποίησαν τις δραστηριότητες στο δικό τους χρόνο και με τον δικό τους ρυθμό μάθησης. Δόθηκαν πολλές ασκήσεις συμπεριφοριστικού τύπου μέσω συγκεκριμένης πλατφόρμας (e-class ή e-me κ.τ.λ.). Στη συνέχεια ακολούθησε η προαιρετική εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΕ κατά την οποία εφαρμόστηκαν δασκαλοκεντρικές τεχνικές όπως η μετάδοση διαλέξεων και οι ερωτήσεις, και μετά ακολούθησε ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης αφού αναδείχτηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας του «Μεικτού - Συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης» (*blended learning*), το οποίο υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής ΕξΑΕ και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας (Anastasiades, 2012).

Κατά την υλοποίηση της μεικτής - συνδυαστικής μάθησης προέκυψε η ανάγκη να προσδιοριστούν κάποιες αλληλεπιδραστικές τεχνικές που ξεφεύγουν από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και αναπτύσσονται σε ενεργητικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω των τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης, κυρίως με την τηλεδιάσκεψη.

Στην παρούσα εργασία προτείνονται αλληλεπιδραστικές τεχνικές όπου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, συνομιλητή, ισότιμου συνεργάτη. Η εφαρμογή των τεχνικών προϋποθέτει την κατάλληλη επιλογή στόχων στον σχεδιασμό των θεματικών ενοτήτων που αποσκοπούν να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, τη συνεργασία και επικοινωνία. Άλλωστε «*το σημαντικό πλεονέκτημα της τηλεδιάσκεψης (υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις) είναι η αμεσότητα που προσδίδει στην επικοινωνία και η αίσθηση της κοινότητας*» (Anastasiades et al., 2010· Κόλλιας, 2006). Προτείνεται η εναλλαγή των τεχνικών να γίνεται ανάλογα με τη φύση των εννοιών και τη θεματική ενότητα προκειμένου η διδασκαλία να γίνει πιο ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική και αποτελεσματική.

## Διδακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ΕξΑΕ

### Προτεινόμενες Τεχνικές

#### 1) Η Online καθοδηγούμενη συζήτηση

Απαιτεί δομημένη διαδικασία εστιασμένη στους στόχους του αντικειμένου διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη συμμετοχή και των πιο διστακτικών μαθητών. Το έναυσμα μπορεί να δοθεί από μια εικόνα, έναν χάρτη, ένα άρθρο της επικαιρότητας, ένα απόσπασμα από βίντεο που θα σχετίζεται με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας του μαθήματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η κριτική σκέψη, διευκολύνεται η επικοινωνία, αναπτύσσονται διαπροσωπικές δεξιότητες και επιτυγχάνεται η αλλαγή στάσεων. Μπορεί να υποστηριχθεί πέρα από την τηλεδιάσκεψη - chat και από το email, το Forum, κ.τ.λ.

## 2) Καταιγισμός ιδεών

Ο εκπαιδευτικός θέτει ερώτηση ή ένα θέμα υπό συζήτηση. Προτείνονται από τους μαθητές όσες περισσότερες ιδέες με γρήγορο ρυθμό και αυθόρμητα, αφήνεται ελεύθερη η φαντασία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφέρουν χωρίς επιφύλαξη τις ιδέες τους και απελευθερώνουν τη σκέψη τους. Στη συνέχεια γίνεται καταγραφή των ιδεών, ταξινόμηση και σχολιασμός. Με βάση την κριτική σκέψη επιλέγονται αυτές οι ιδέες που ανταποκρίνονται στη λύση του προβλήματος μέσα και από τον συνδυασμό των άλλων ιδεών. Μπορεί να γίνει η καταγραφή τους με τη χρήση του Whiteboard ή ενός συνεργατικού εγγράφου ή και μέσω του chat κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης.

## 3) Εργασία σε ομάδες μέσω Webex ή άλλης πλατφόρμας που ευνοεί τη δημιουργία ομάδων

Η τεχνική των ομάδων εφαρμόζεται με την παρουσίαση του προς εξέταση θέματος, τις υποδείξεις εργασίας και τον καταμερισμό εργασιών. Γίνεται διερεύνηση του θέματος από τα μέλη της κάθε ομάδας. Τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας συζητούνται και κρίνονται. Καταλήγουν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τους στην αποδοχή ενός τελικού συμπεράσματος, το οποίο διατυπώνεται και εφαρμόζεται. Η τεχνική αυτή προωθεί την υπευθυνότητα και την αυτονομία και οδηγεί στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές, όπως παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις (Πολέμη - Τοδούλου, 2007) κ.τ.λ.

Με την τεχνική αυτή συνήθως υλοποιούνται οι συνθετικές εργασίες τύπου project στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, συλλέγουν πληροφορίες, ερευνούν, αξιολογούν, αποφασίζουν και παρουσιάζουν την εργασία τους γραπτώς ή προφορικά. Οι συνθετικές εργασίες είναι διαθεματικές και απαιτούν την παροχή πηγών υλικού, όπως πηγές από το internet κ.τ.λ. (Μαυρίκης, 2007). Οι διαθεματικές εργασίες μπορούν να υποστηρίξουν δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργικότητας και καλλιέργειας των άλλων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Ένα παράδειγμα είναι το διαδραστικό ψηφιακό διδακτικό σενάριο στην Πλατφόρμα «Αίσωπος» με τίτλο: «Δημιουργία βίντεο στο School-Lab», το οποίο προτείνει μεθόδους αξιοποίησης και δημιουργίας βίντεο στο σχολείο στοχεύοντας στην προσέγγιση των Θετικών Επιστημών με ευχάριστο τρόπο. <https://doi.org/10.12681/jode.19002>

Μπορούν οι τεχνικές να υποστηριχθούν πέρα από την τηλεδιάσκεψη - chat και από: Forum, email, Wiki, blog, διαμοιραζόμενα έγγραφα (π.χ. Google docs) κ.τ.λ.

## 4) Παρουσιάσεις

Οι παρουσιάσεις διευκολύνουν στην απόκτηση της γνώσης, δίνουν τον σωστό προσανατολισμό, καλλιεργούν τα κίνητρα των μαθητών και ωθούν στην αλλαγή των στάσεών τους. Μπορούν να συνδυαστούν και με άλλες τεχνικές όπως της συζήτησης, της καθοδηγούμενης συζήτησης κ.τ.λ. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει απλές μαθησιακές πηγές και εμπλουτισμένα μαθήματα, την ηχο-διάλεξη, τη βίντεο-διάλεξη.

Ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να παρουσιάσει το κατάλληλο βίντεο όπως π.χ. τη μουσική κλίμακα του Πυθαγόρα στο φωτόδεντρο. Υπάρχει ποικιλία εκπαιδευτικών αντικειμένων με τα οποία είναι εμπλουτισμένα το φωτόδεντρο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

<http://photodentro.edu.gr/video/handle/8522/662?locale=el>

<http://photodentro.edu.gr/video/>

##### 5) Μελέτη περίπτωσης

Αναφέρεται σε προβλήματα της πραγματικής ζωής, Επιλέγεται μια περίπτωση κοντά στην πραγματικότητα και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Παρέχονται διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλύει, σχολιάζει, διατυπώνει συμπληρωματικές προτάσεις και βοηθά στη σύνθεση. Κατά αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η απόκτηση της γνώσης, δημιουργούνται κίνητρα, καλλιεργείται η κριτική σκέψη και διευκολύνεται η αλλαγή στάσεων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν απλές μαθησιακές πηγές, εμπλουτισμένα μαθήματα, ηχο-διαλέξεις, βίντεο-διαλέξεις. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το θέμα που απασχολεί την τοπική κοινωνία για τη δημιουργία αιολικού πάρκου στο όρος Δίρφος. Μπορεί να γίνει συνδυασμός αυτής της τεχνικής με άλλες τεχνικές όπως η δημιουργία τριών ομάδων μέσω της Breakout της Webex, η Α΄ ομάδα να εκπροσωπεί την επιχειρηματική εταιρεία, η Β΄ ομάδα την τοπική κοινωνία και η Γ΄ ομάδα: περιβαλλοντικές οργανώσεις και στη συνέχεια να ακολουθήσει ένα παιχνίδι ρόλων με εκπροσώπους από την κάθε ομάδα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή αυτών των τεχνικών: Forum, email, chat, τηλεδιασκέψεις, Wiki, blog, διαμοιραζόμενα έγγραφα (π.χ. Google docs) κ.τ.λ. (Αλιβίζος, Νταραντούμης, Κώστας, 2020)

##### 6) Παιχνίδι ρόλων

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους στόχους, κατανέμει τους ρόλους, ρυθμίζει τον χρόνο, εμπυλώνει τους μαθητές. Οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους, αναδημιουργούν μια κατάσταση, έχουν πραγματικά βιώματα.. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το κομμάτι εκείνο της τεχνικής στη φάση κατά την οποία οι μαθητές αναγκάζονται να σταματήσουν να ακολουθούν οδηγίες και να αρχίσουν να αυτοσχεδιάζουν και να δρουν βασιζόμενοι, όχι μόνο σε ό,τι έχουν "μάθει", αλλά και στην εμπειρία τους, τη λογική τους και την κριτική τους σκέψη (Μαυρίκης, 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση, ενισχύεται η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη. Παραδείγματα που μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν είναι: τα μαθησιακά αντικείμενα στο Φωτόδεντρο, η Online ομαδική δραστηριότητα, το παιχνίδι ρόλων- σε συνδυασμό με την τεχνική της μελέτης περίπτωσης κ.τ.λ.

##### 7) Επίδειξη στην πράξη – Πρακτική εξάσκηση

Η επίδειξη στην πράξη βοηθάει τους μαθητές να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Στοιχείει στην ανάπτυξη διαδικαστικών δεξιοτήτων και στην κριτική επεξεργασία των



δεδομένων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν μαθησιακά αντικείμενα από το Φωτόδεντρο με τη δημιουργία Εικονικής τάξης (διαμοιρασμός οθόνης)

Παραδείγματα που μπορούν να αναφερθούν:

Στην ενότητα : «Η μάλα», στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής της Γ΄ και Δ΄ Τάξης Δημοτικού: <http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/1058>

Στην ενότητα: «Ο Πολιτισμός των Ελλήνων», στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δ΄ Τάξης Δημοτικού:

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3513>

Στην ενότητα: «Μια διαφορετική ορχήστρα», της Μουσικής της Γ΄ και Δ΄ Τάξης Δημοτικού:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2172/Mousiki\\_G-D-Dimotikou\\_html-empl/index18.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2172/Mousiki_G-D-Dimotikou_html-empl/index18.html)

Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφοροι τύποι πρακτικής εξάσκησης, όπως ο χειρισμός ή η κατασκευή αντικειμένων ή η εξάσκηση στη χρήση ενός λογισμικού π.χ. το Λογισμικό Geogebra: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3733>

#### 8) Προσομοιώσεις, παιχνίδια, εννοιολογικοί χάρτες

##### Προσομοιώσεις

Οι μαθητές μέσα από τις προσομοιώσεις μαθαίνουν σε πραγματικές συνθήκες χωρίς να επωμίζονται τις συνέπειες από λανθασμένες κινήσεις, εξετάζουν τα λάθη, εντοπίζουν τα αίτια των λαθών ενώ ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους στόχους, δίνει οδηγίες, ρυθμίζει το χρόνο, ενθαρρύνει, συζητά. Κατανοούν κατά αυτόν τον τρόπο πολύπλοκα συστήματα, χρειάζεται όμως αποκωδικοποίηση και ερμηνεία για να πάρει το βίωμα τη μορφή γνώσης σε εφαρμογές της πραγματικής ζωής (Κόκκος, 2007β). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν: μαθησιακά αντικείμενα στο Φωτόδεντρο όπως π.χ. Η προσομοίωση για το φαινόμενο του θερμοκηπίου από το μάθημα: «Καιρός, κλίμα και περιβαλλοντικά προβλήματα», της Δ΄ Τάξης Δημοτικού:

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6828> .

Αλλά και άλλες προσομοιώσεις π.χ. από το :<https://phet.colorado.edu/>

##### Παιχνίδια

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια που κάνουν πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα όπως π.χ.: παιχνίδια με μείγματα:

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/10502>

Παιχνίδια που υπάρχουν στη γλώσσα της Α΄ τάξης:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa\\_A-Dimotikou\\_html-empl/extras/edugames/games/dragndrop/54.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/extras/edugames/games/dragndrop/54.html)

Παιχνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής π.χ. από το Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ Τάξης Δημοτικού: [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2160/Anthologio\\_A-BDimotikou\\_html-empl/index1\\_4.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2160/Anthologio_A-BDimotikou_html-empl/index1_4.html)

αλλά και πολλά βίντεο – παιχνίδια:

<http://photodentro.edu.gr/video/handle/8522/68?locale=en>

Επίσης διαδραστικές ασκήσεις όπως π.χ. από το βιβλίο της Δ΄ Τάξης στην Ενότητα: «*Ο πολιτισμός των Ελλήνων*», ταίριαξε τις ψηφίδες για να φτιάξεις τους ζωγραφικούς πίνακες: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11022>

### Εννοιολογικοί χάρτες

Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι νοητικά εργαλεία τα οποία επιτρέπουν τη γραφική αναπαράσταση εννοιών και των συσχετίσεων μεταξύ τους. Έχουν ως στόχο την αναπαράσταση των γνωσιακών δομών που αναπτύσσει το άτομο στο μυαλό του γύρω από μια δεδομένη γνωστική περιοχή, οι οποίες αναφέρονται και ως σημασιολογικά δίκτυα (Τζιμογιάννης, 2007).

Το παράδειγμα που μπορεί να αναφερθεί είναι στην ενότητα: «*Ζούμε μαζί και συνεργαζόμαστε*», στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ΄ Τάξης Δημοτικού : <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3490>. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και λογισμικά για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών π.χ. Kidspiration, Inspiration κ.τ.λ.

### 9) Συνέντευξη από ειδικό μέσω τηλεδιάσκεψης

Για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη προσδιορίζεται ο στόχος και ο χρόνος. Συλλέγονται πληροφορίες για τον ειδικό, καταγράφονται ερωτήσεις. Ορίζονται οι μαθητές που θα πάρουν τη συνέντευξη, προσδιορίζονται τα σημεία που θα καταγραφούν, ακόμα και η γλώσσα του σώματος. Ο εκπαιδευτικός δίνει διευκρινίσεις και συνδέει με το γνωστικό αντικείμενο.

### 10) Εικονικές Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε τόπους ενδιαφέροντος

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσδιορίσει τον στόχο της εικονικής επίσκεψης. Συγκεντρώνονται στοιχεία, πληροφορίες, καταγράφονται, και δημιουργείται ένα πλάνο εργασίας. Κατά τη διάρκεια της εικονικής επίσκεψης οι μαθητές παρατηρούν, συγκεντρώνουν στοιχεία, τα καταγράφουν και στη συνέχεια γίνεται σχολιασμός και σύνθεση των απόψεων. Οι μαθητές στη συνέχεια εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους. Παραδείγματα εικονικών επισκέψεων μπορούν να αποτελέσουν τα μουσεία όπως π.χ. το Μουσείο Ακρόπολης: <https://ancienttemple.ysma.gr/>

### Σωκρατική μέθοδος- μαιευτική

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής αλληλεπιδραστικών τεχνικών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά στοιχεία διδακτικής πρακτικής που ανιχνεύουμε σε πλατωνικούς διαλόγους και που εφάρμοσε ο Σωκράτης με τη μαιευτική μέθοδο όπως: η θετική ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η αξιοποίηση του μαθητικού λάθους, οι νύξεις, σειρά υπαινιγμών, η παρώθηση, η δημιουργία ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος και η γνωστική σύγκρουση (Καραμπάτσος, 2010).

#### **Επιλεγόμενα**

Οι αλληλεπιδραστικές τεχνικές που προτείνονται βασισμένες στην παιδαγωγική και επικοινωνιακή διάσταση της ΕξΑΕ, κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρωθούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής που πολλές φορές είναι δυνατό να συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές, κάνει πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό το μάθημα στη σύγχρονη ΕξΑΕ. Με την επικοινωνία, την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών βελτιώνεται το ψυχοκοινωνικό κλίμα της ηλεκτρονικής τάξης και δημιουργείται ένας εποικοδομητικός διάλογος. Οι μαθητές σε αυτό το πλαίσιο της ενεργούς μαθησιακής διαδικασίας, σκέφτονται κριτικά, προτείνουν και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τους, που είναι συμμετοχος, συνομιλητής, συνερευνητής, συνεργάτης τους οικοδομούν τη γνώση .

#### **Βιβλιογραφία**

Αλιβίζος, Σ., Νταραντούμης, Αθ., Κώστας, Απ.,(2020). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός μαθημάτων στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Στο: Ταχύρρυθμο Επιμορφω-

τικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς στην Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. ΙΕΠ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αναστασιάδης, Π., Μανούσου, Ε., Φιλιππούσης, Γ., Σιάκας, Σ., Κουκούλης, Ν., Τομαζινάκης, Α., Γκίζα, Π., Μαστοράκη, Ε., Σπανουδάκης, Α., Καραγιάννη, Δ., Καρβούνης, Λ. (2010). Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης και της διαθεματικής προσέγγισης. Από τη Θεωρία στην Πράξη: «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2009: Περιβάλλον – Μεσόγειος Θάλασσα-Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο: Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας: *Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. Νάουσα, 23- 25 Απριλίου 2010(σσ. 1937-1957): <http://www.ekped.gr/praktika10/trapezia/171.pdf> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Anastasiades, P. S. (2012). «*Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs*». In P. Anastasiades (ed.), «*Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks (pp. 230–256)*. Hershey, PA: Information Science Reference». Στο: *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*

Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 5-32.:  
<https://doi.org/10.12681/jode.9809> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Αποθετήριο Εθνικού Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο»:  
<http://photodentro.edu.gr/aggregator/> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Καραμπάτσος, Α. (2010). *Βασικά θέματα Παιδαγωγικών και Διδακτικής*, 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα, σ.318.

Κόκκος, Α. (2007β). *Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Στο Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τ.1<sup>ος</sup>. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κόλλιας, Β. (2006). *Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος, 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου 2006 ( σσ. 233- 236). Στο: *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32: <https://doi.org/10.12681/jode.9809> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Μαυρίκης, Γ.(2007). *Τεχνικές για την ανάπτυξη της Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης*. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό ΟΕΠΕΚ, Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής σκέψης*, Επιστημονική επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής. Αθήνα, σ.121.

Μουσείο Ακρόπολης. Στο εκπαιδευτικό υλικό: <https://ancienttemple.yzma.gr/> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Παπαδημητρίου, Σ.. *Διαδραστικό Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο Αξιοποίησης και Δημιουργίας Βίντεο στη Διδασκαλία των Θετικών Επιστημών*. Στο: Πλατφόρμα Αίσωπος: <https://doi.org/10.12681/jode.19002> (ανακτήθηκε στις 30-11-2020).

Παρασκευά, Φωτ., Παπαγιάννη, Αικατ.(2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα στελέχη της εκπ/σης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ.16-18.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ.(2007). *Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τ.3<sup>ος</sup> Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Τζιμογιάννης, Αθ.(2007). *Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης*. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό ΟΕΠΕΚ, Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής σκέψης*, Επιστημονική επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής. Αθήνα, σ.323.

Τσινάκος, Α. (2020). *«Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλον τον κόσμο αυτήν τη στιγμή»*. Στο: [edu.ellak.gr](http://edu.ellak.gr) (ανακτήθηκε στις 29-11-2020).

## **Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Σύγχρονες μέθοδοι επαγγελματικής κατάρτισης**

*Λυτζερίνου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Συγγραφέας, M.Ed, MA*

### **Περίληψη**

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η παρουσίαση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η αναφορά σε σύγχρονες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης και η εστίαση στις πλέον αποδοτικότερες μεθόδους κατάρτισης των τελευταίων. Αρχικά διενεργείται ανασκόπηση των βασικών θεωριών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και στη συνέχεια παρατίθενται οι βασικοί τρόποι με βάση τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις τρέχουσες κοινωνικοεπιστημονικές απαιτήσεις και τις διαρκείς αναπροσαρμογές των σχολικών θεσμών. Οι σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης συμβάλλουν αποφασιστικά ώστε οι εκπαιδευτικοί να εντρυφήσουν στη συμμετοχικότητα, στην ανεκτικότητα στο διαφορετικό, στην οπτική του πλουραλισμού προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά και να εκσυγχρονίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, ανανεώνοντας τις διδακτικές πρακτικές τους. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προβάλλονται ως δύο από τις πιο αποτελεσματικές και αποδοτικές τακτικές που προωθούν τη δια βίου μάθηση και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σύγχρονες μέθοδοι επαγγελματικής κατάρτισης, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εξ αποστάσεως διδασκαλία

### **Εισαγωγή**

Είναι γεγονός ότι η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά θεμέλιο λίθο για την πρόοδο της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς και για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Hargeaves & Fullan, 2014). Κομβική παράμετρος για την επίτευξη της σωστά οργανωμένης και ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελεί ο άρτια επιμορφωμένος εκπαιδευτικός ώστε να είναι σε θέση, μέσω της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης να διαχειριστεί τον κυκλώνα πληροφοριών και προκλήσεων με τον οποίο έρχεται καθημερινά σε επαφή ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών και γενικότερα τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Ταρατόρη, 2000). Οι διαπιστώσεις αυτές εντοπίζονται διαρκώς σε διάφορες έρευνες και προτάσεις βελτίωσης της σχολικής μάθησης. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι σε ένα πρώτο κεφάλαιο μέσα από μία πρώτη θεωρητική προσέγγιση του θέματος να αιτιολογηθεί η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε ένα δεύτερο να παρουσιαστούν οι σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσής τους και σε ένα τρίτο να προταθεί ποιες από τις τελευταίες θα συμβάλλουν καθοριστικά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, μέσω της συνδρομής κριτικών επιστημάνσεων. Τέλος ακολουθούν

τα συμπεράσματα. Η μελέτη καθίσταται σημαντική καθώς η παιδαγωγική επιστήμη συνιστά μία από τις πιο ραγδαία εξελισσόμενες επιστήμες των τελευταίων ετών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η εκπαιδευτική επιμόρφωση θα βοηθήσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να διαθέτει κριτική στάση απέναντι στην πρακτική της διδασκαλίας και στα παιδαγωγικά δρώμενα που συνιστούν την εκπαιδευτική πράξη.

### **Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι διαρκής, συστηματική και υποστηριζόμενη από τις ανάλογες μεθόδους και να έχει μακροπρόθεσμους στόχους προκειμένου να συντονίζονται οι θεωρίες και τα πλάνα δράσης της με τις εκάστοτε επερχόμενες εξελίξεις σε επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 1989· Clement & Vanderberghe, 2000). Ο εκπαιδευτικός συνιστά βασικό φορέα μεταβολών και ιδεολογικών εξελίξεων καθώς συμβάλλει μέσω της διδασκαλίας και των σχολικών δράσεων στην αναβάθμιση των μαθητών του αλλά και στη δική του προσωπική και επαγγελματική άνθιση. Κατά συνέπεια, επειδή τα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς στο χώρο της εκπαίδευσης και δημιουργούνται καινούριες προκλήσεις, η ανανέωση των γνώσεων και η συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία και επιτακτική (Παπαναούμ, 2005).

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις έχουν αλλάξει το ρόλο των εκπαιδευτικών από «γνωστικές αυθεντίες» σε «αναστοχαζόμενους επαγγελματίες» (reflexive practitioners) ενώ οι τελευταίοι καλούνται καθημερινά, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, να προτάσσουν την κριτική τους ικανότητα, τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και κυρίως την καινοτομία (Παπαναούμ, 2005). Επιπλέον, η εισροή ατόμων από διάφορες χώρες με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενισχύει τις συνθήκες της πολιτισμικής ετερότητας και απαιτεί την ικανότητα και δεξιότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις προκειμένου να επιτευχθεί μία ομαλή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη (Μπαγάκης 2005· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η εισβολή των νέων τεχνολογιών καθιστά απαραίτητο τον ψηφιακό εγγραμματοισμό των εκπαιδευτικών ο οποίος δεν περιορίζεται σε βασικές γνώσεις χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά στη χρήση και ενσωμάτωση λογισμικών, διαδικτυακών τόπων και γενικά υπολογιστικών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ως ψηφιακά εγγράμματοι (digital literate), στο πλαίσιο των ψηφιακών επιστημών, δεν πρέπει να αρκούνται στη χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων αλλά στην αναπαραγωγή και διάχυση της γνώσης σε συνδυασμό με την αναπροσαρμογή των όρων μέσω των οποίων αυτή αναπαράγεται και διαδίδεται (Connolly & Clandinin, 1997). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στα νέα τεχνολογικά δεδομένα ενώ έρευνες απέδειξαν ότι η ευαισθητοποίηση τους όσον αφορά στη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών και στην πρακτική τους εφαρμογή στη

σχολική τάξη δεν είναι πετυχημένη. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να επιμορφωθούν ώστε μέσω της τεχνολογίας και των κοινωνικών δικτύων να προωθήσουν στην τάξη την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα, τη γόνιμη επικοινωνία και την ανάπτυξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων (Κόμης, 2005).

Επομένως επειδή καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δε θα ευοδωθεί πλήρως αν δεν περάσει πρώτα από το δάσκαλο μέσα στη σχολική αίθουσα, ο οποίος είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού και συμμετοχικού κλίματος, η ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας που συμβαδίζει με τις σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις καθίσταται αδήριτη ανάγκη προκειμένου να μειωθεί η σχολική διαρροή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και να δημιουργηθούν συνθήκες ενός γόνιμου και παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές.

### **Σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πλαίσιο πάνω στο οποίο εδώ και χρόνια έχει προκύψει ένας πολύπλευρος προβληματισμός όσον αφορά στις μεθόδους που πρέπει να εφαρμόζονται (Peterson, 2000). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς διαφόρων εμπειριών και γνώσεων οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να μη νιώθουν ότι απορρίπτονται ως πρόσωπα ενώ ως ενήλικες, λόγω της ανάγκης τους για αυτοκαθορισμό, πρέπει να συμμετέχουν σε κάθε στάδιο της επιμορφωτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005). Η επιλογή των επιμορφωτικών μεθόδων συνδέεται άρρηκτα με τη μορφή και τη στοχοθεσία του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς οι μέθοδοι σημασιοδοτούνται από τον προσανατολισμό της γενικότερης προσέγγισης στην οποία κάθε φορά ενσωματώνονται (Stoll & Fink, 1996) ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετές φορές επιλέγεται συνδυασμός μεθόδων.

Ειδικότερα, στις μεθόδους παρουσίασης -εκθετικές μέθοδοι- εντάσσονται η εισήγηση, η επίδειξη και η παρακολούθηση διδασκαλιών. Η εισήγηση αν και φέρει τα μειονεκτήματα του δασκαλοκεντρικού μοντέλου, αν διανθιστεί με διάλογο, χρήση οπτικοακουστικών μέσων ή και με συμμετοχικές τεχνικές, κερδίζοντας την προσοχή των συμμετεχόντων, μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη. Σχετικά με την επίδειξη, οι εκπαιδευτικοί σε πρώτη φάση μαθαίνουν παρακολουθώντας τον επιμορφωτή ενώ αυτός δείχνει κάποια δραστηριότητα ενώ σε δεύτερη φάση εξασκούνται στην ίδια την δραστηριότητα μέσω των συμβουλών του επιμορφωτή. Τέλος, όσον αφορά στην παρακολούθηση διδασκαλιών οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν έμπειρους συναδέλφους, συντονιστές εκπαίδευσης ή πανεπιστημιακούς να παρουσιάζουν μία διδακτική καινοτομία και μετά ακολουθεί συζήτηση για τις διδακτικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν (Μαυρόπουλος, 2004).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που υπερέχουν σε παγκόσμια κλίμακα είναι αυτές που προωθούν τη συνεργασία, τον κριτικό στοχασμό, τη διερευνητική προσέγγιση και την ανταλλαγή εμπειριών (Χαραλαμπίδης, 2001). Πρόκειται για τις συμμετοχικές μεθόδους που στηρίζονται στην αλληλεπίδραση των επιμορφούμενων με τον



επιμορφωτή καθώς και μεταξύ των επιμορφούμενων. Η βάση τους είναι η τεχνική «learning by doing» με την εκπόνηση ατομικών ή συλλογικών εργασιών από μέρους των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να ανακαλύψουν τη γνώση μέσω της έρευνας και του αναστοχασμού (Σολομωνίδου, 2001).

Κάποιες από αυτές τις μεθόδους είναι: η μικροδιδασκαλία που διαρκεί μέχρι 20' και έχει την καταγωγή της στις θεωρίες της ψυχολογίας της μάθησης. Ο επιμορφωτής αναλύει και παρουσιάζει μέσω μίας ζωντανής επίδειξης μία ιδιαίτερη διδακτική ικανότητα σε προσομοίωση σχολικής τάξης. Μετά από την ανάπτυξη των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων γίνεται η πρώτη «εκτέλεση» της μικροδοδασκαλίας από κάθε επιμορφούμενο και έπεται η ανατροφοδότηση και από τους επιμορφούμενους και από τον επιμορφωτή. Ύστερα από σύντομο χρονικό διάστημα επαναλαμβάνεται η μικροδιδασκαλία με νέα ανατροφοδότηση (Olson, James et al., 1999). Άλλη μέθοδος είναι οι προσομοιωτικές διδασκαλίες στις οποίες ο επιμορφωτής έχει περισσότερο χρόνο από τη μικροδιδασκαλία ενώ οι επιμορφούμενοι έχουν το ρόλο των μαθητών οι οποίοι καλούνται να δράσουν ως ερευνητές και συνδημιουργοί εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Οι διδασκαλίες αυτές ολοκληρώνονται με αξιολόγηση-ανατροφοδότηση και με κριτικοστοχαστική προσέγγιση από τη μεριά του εκπαιδευτικού που δίδαξε. Με αυτόν τον τρόπο επαναθεωρούνται μεθοδολογικές και θεωρητικές διδακτικές τεχνικές και προκύπτει γόνιμος προβληματισμός (Σολομωνίδου, 2001).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος επιτρέπει να αξιοποιηθούν οι περισσότερες από τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές αναπτύσσοντας τη διαπροσωπική μάθηση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την αυτενέργεια. Έτσι προωθείται ο επικοινωνιακός διάλογος, η κριτική σκέψη καθώς οι συμμετέχοντες στις ομάδες 3-4 ατόμων καταθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και προσεγγίζουν βιωματικά τις γνώσεις. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα εργαστήρια όπως αυτό της δημιουργικής γραφής ή του θεατρικού παιχνιδιού προωθώντας τις συμμετοχικές, βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα σχέδια εργασίας (project) δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκμεταλλευτούν την εμπειρία τους και να συνδυάσουν τη μάθηση με τα επαγγελματικά και κοινωνικά τους δρώμενα καθώς και με τα ενδιαφέροντά τους μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε μία διερευνητικής μορφής μάθηση. Οι φάσεις είναι τρεις: αναπτύσσεται ένας προβληματισμός, γίνεται χωρισμός σε ομάδες, οργανώνεται το υλικό, παρουσιάζεται και τέλος προκύπτει η ανατροφοδότηση (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα παιχνίδια ρόλων, τα τελευταία χρόνια, εμφανίζονται σε πληθώρα προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφούμενοι υποδύονται ρόλους στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας, αναπαράγοντας μία κατάσταση ή ένα συμβάν αληθινής ζωής καθώς προσεγγίζουν τη σκέψη και τα συναισθήματα του άλλου, δηλαδή αυτού του οποίου υποδύονται το ρόλο, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και κατανοούν καλύτερα συμπεριφορές και αντιδράσεις από διαφορετική θέση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι

η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ενώ στο τέλος πρέπει να υπάρξει κριτικός στοχασμός (Κουτσός, 2000).

Οι βιωματικές ασκήσεις που αφορούν ασκήσεις συνειδητοποίησης, ευαισθητοποίησης στην κοινωνία, ενίσχυσης της αποδοχής των άλλων και της αυτοαποδοχής συνοδεύονται από αναστοχασμό, οξύνοντας την εναίσθηση (insight) και ενσυναίσθηση (empathy) των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτών των ασκήσεων χρησιμοποιούνται τα κείμενα αυτοαναφοράς, όπως διηγήσεις διδασκαλίας, το προσωπικό ημερολόγιο, η αυτοβιογραφία, ως υλικό το οποίο οι επιμορφούμενοι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν με στόχο να εντοπίσουν τους κοινωνικούς θεσμούς που διαμορφώνουν μία σχολική ζωή λιγότερο ικανοποιητική, να επανεξετάσουν τις αξίες και τις αντιλήψεις τους καθώς και την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία. Τα κείμενα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, αναπτύσσοντας τη σύνδεση ανάμεσα στο παρελθόν, παρόν και μέλλον καθώς και στην προσωπική ιστορία των επιμορφούμενων με τις παιδαγωγικές διδακτικές τους απόψεις (Ματσαγγούρας, 2000).

Τέλος η εξ αποστάσεως επιμόρφωση που συνήθως ολοκληρώνεται με την εκπόνηση μίας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιείται μέσω των νέων τεχνολογιών, όπως οι ιστότοποι, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η τηλεδιάσκεψη, επιτρέποντας την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και εμπειριών. Ο επιμορφούμενος διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό μόνος του το πρόγραμμά του σε σχέση με το χρόνο και τους προσωπικούς τους ρυθμούς (Κατσαρού-Δεδούζη, 2008).

Επομένως όσον αφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιμόρφωσης ενηλίκων, συνδυάζοντας τη θεωρία και πράξη ενώ θα πρέπει να είναι επαρκώς οργανωμένα από επιμορφωτές με επαρκείς γνώσεις σε δομές με κατάλληλη μέθοδο και τεχνική, ώστε να ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και την αναστοχαστική προσέγγιση (Peterson, 2000).

### **Αποδοτικότερες μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.**

#### **Κριτική αποτίμηση**

Από τις προαναφερθείσες μεθόδους, δύο από τις πιο αποτελεσματικές και παραγωγικές, σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Hargreaves & Fullan, 2014). Ειδικότερα, η πρώτη σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών προωθεί την αυτενέργεια, τον αυθεντικό τρόπο σκέψης, δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνεργαστούν, να μάθουν να δουλεύουν συλλογικά ανταλλάσσοντας γνώσεις και εμπειρίες σε δημοκρατικό πλαίσιο. Η βιωματική μάθηση που συντελείται στην ομαδοσυνεργατική βοηθά τους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν πιο πετυχημένα στην τάξη στο πλαίσιο των νέων τρόπων διάχυσης της γνώσης καθώς εντυπώνεται στη συνείδησή τους, δίνοντας την ευκαιρία της ισότιμης συμμετοχής και την αποδοχή της ετερότητας περισσότερο από κάθε άλλη μέθοδο ενώ παράλληλα προσφέρεται η ευκαιρία αξιοποίησης και ανάπτυξης συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Επίσης, εντείνει την επιθυμία για έκφραση προσωπικών απόψεων προωθώντας την πρωτοβουλία και συμβάλλει στην άμεση δραστηριοποίηση όλων των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται στην έρευνα, συνεργάζονται με δημιουργικό τρόπο, συνδυάζοντας την ατομική με τη συλλογική δράση. Το πλαίσιο της ανταποδοτικότητας και του αμοιβαίου ελέγχου δημιουργούν θετικό κλίμα, ώστε το άτομο να δουλεύει για την ομάδα και η ομάδα για το άτομο. Η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η διάδραση, η πρωτοβουλία, η ενσυναίσθηση αποτελούν σημαντικές πρακτικές της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τις κατανοήσει πλήρως προκειμένου να τις εφαρμόσει στην τάξη. Θα μπορούσε να θεωρηθεί από τις πιο ενδιαφέρουσες μεθόδους επιμόρφωσης καθώς αναγκάζει τον επιμορφούμενο να αναλάβει ένα ρόλο και να μην αποτελεί παθητικό δέκτη, ενδυναμώνοντας την αυτοπειθαρχία, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό και την ελευθερία έκφρασης. Σημαντική είναι και η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων ως προς το ζητούμενο θέμα και τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί ενώ βασικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση είναι η αξιολόγηση μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με βασικό στόχο την αυτοβελτίωση (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Για παράδειγμα, σεμινάριο που αφορούσε στην ανάπτυξη της οργανωμένης επιχειρηματολογίας στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο που οργανώθηκε με ομαδοσυνεργατική μέθοδο κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παρόλο την αρχική κυρίαρχη άποψη ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ήταν περίπλοκο. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και ο εκπαιδευτικός σε όποια δυσκολία αντιμετώπιζε δεν ένιωθε μόνος του αλλά αισθάνονταν ότι λειτουργούσε στο πλαίσιο μίας ομάδας που τον ενθάρρυνε και τον επιβράβευε (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Η ομαδοσυνεργατική συνιστά μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί πανάκεια αν και καλλιεργεί πνεύμα ομαδικότητας, αναπτύσσοντας συναισθήματα συλλογικής ευθύνης (Stoll & Fink, 1996). Σίγουρα υπάρχουν προβλήματα, όπως οι επικοινωνιακές δυσχέρειες, η ανομοιογένεια των συμμετεχόντων και η σαφής περιχάραξη ορίων ανάμεσα στην ομαδική και ατομική συνεισφορά στο ζητούμενο αντικείμενο, ωστόσο με σωστή οργάνωση και προγραμματισμό τα περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζονται.

Η απρόσκοπτη ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε στην εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επειδή προσφέρει ευελιξία καθώς το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαρκώς διαθέσιμο 24 ώρες την ημέρα και 7 ημέρες την εβδομάδα, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έρθει σε επαφή με τη γνώση όποτε αισθάνεται έτοιμος στη διάρκεια της ημέρας με αποτέλεσμα να αποφεύγεται το άγχος και η πίεση χρόνου. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα επικαιροποίησης γνώσεων αξιοποιώντας τον ελεύθερο χρόνο χωρίς να απαιτείται να εγκαταλείψει τη δουλειά του. Η ραγδαία αύξηση παραγωγής της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης καθιστά τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό και της γενικής μόρφωσης αλλά και των επαγγελματικών δεξιοτήτων (Ράπτης και Ράπτη, 2004).

Επιπλέον η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει, κυρίως μέσω του διαδικτύου συνεχή επιμόρφωση στον εργασιακό χώρο σε γεωγραφικά διάσπαρτο προσωπικό ενώ μειώνει το κόστος επιμόρφωσης και το χρόνο βοηθώντας ακόμη και τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές να επιμορφωθούν. Συνδυάζει την ηλεκτρονική μάθηση με τη διδασκαλία στην αίθουσα, δημιουργώντας μία μορφή υβριδικής και ευέλικτης μάθησης ενώ το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται πιο δελεαστικό καθώς χρησιμοποιείται ήχος, βίντεο, εικόνες, προσομοιώσεις ενώ παράλληλα εφαρμόζεται διαρκής επικαιροποίηση γνώσεων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκπονούν μεταπτυχιακές σπουδές, παίρνουν μέρος σε σεμινάρια χωρίς να χρειαστεί να μετακινηθούν ενώ παράλληλα εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από προσαρμογές προσωπικών μαθησιακών στυλ, προτιμήσεις και ιδιαιτερότητες. Κατά συνέπεια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν τη δια βίου μάθηση και να είναι πρόθυμοι να εμπλουτίζουν το γνωστικό τους πεδίο. Για παράδειγμα, σεμινάριο που διενεργήθηκε με θέμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» αξιοποίησε το μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης, συνδυάζοντας τις δια ζώσης διδασκαλίες με δραστηριότητες ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Η επιμόρφωση στηρίχτηκε στο Big blue Button, ένα πρόγραμμα ανοιχτού κώδικα για διαδικτυακή διάσκεψη και συνετέλεσε ώστε οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαπολιτισμικά ενώ παράλληλα συμμετείχαν σε καινοτόμες μορφές επιμόρφωσης, πράγμα που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους (Κουτσιλέου, 2015). Ωστόσο, βασικά μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η απόμακρη και απρόσωπη ηλεκτρονική μάθηση καθώς συρρικνώνεται η προσωπική επικοινωνία όπως και η απαραίτητη προϋπόθεση γνώσεων χειρισμού των νέων τεχνολογιών· ωστόσο τα πλεονεκτήματα υπερτερούν σε σχέση με τα μειονεκτήματα.

Γενικότερα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η εξ αποστάσεως διδασκαλία δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να εισάγουν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους, να εξελιχθούν επαγγελματικά και κυρίως να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, συμβάλλοντας καταλυτικά στην ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας.

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αποστασιοποιημένη και ανεπηρέαστη όσον αφορά στις νέες εξελίξεις αλλά πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις κοινωνικές απαιτήσεις προκειμένου να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Καταλυτικός παράγοντας επιτυχίας είναι οι εκπαιδευτικοί και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωσή τους με σύγχρονες μεθόδους που προάγουν τη συνεργατική μάθηση, την αλληλόδραση, τη συμμετοχικότητα και τη δημιουργική επικοινωνία. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης καθώς θεωρούνται άκρως εκσυγχρονισμένες εφόσον εφαρμόζουν σύγχρονες πρακτικές με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων του εκπαιδευτικού και τον εκσυγχρονισμό των

εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη. Μελλοντικές εμπειρικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν με εξειδικευμένες ερωτήσεις τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν πάρει μέρος σε διάφορες επιμορφώσεις προκειμένου να βελτιωθούν περαιτέρω οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε καθεμιά περίπτωση.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. (1997) Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape, *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Πατάκης: Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2005). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: από την τεχνολογική ευχέρεια στο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σσ.76-89, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσός, Μ. (2000). *Διδακτική της Ιστορίας (Θεωρητική προσέγγιση-Διδακτικά μοντέλα)*, Ζήτη: Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Η σχολική τάξη*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989) «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η Ομάδα Εργασίας» περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46, 52-64.
- Μαυρόπουλος Α.(2004). *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*, Σαββάλας: Αθήνα.
- Κουτσιλέου Σταματίνα Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Hellenic Academic Libraries Journal* 16(1). 68–81.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση & επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Olson, J., James, E. & Lang, M. (1999) Changing the subject: the challenge of innovation to teacher professionalism in OECD countries, *Journal of Curriculum*

*Studies*, 31(1), 69-82.

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σσ.123-140, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική προσέγγιση τόμος Α'*, εκδ. Νέων Τεχνολογιών: Αθήνα.
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Σολομωνίδου, Χ.(2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Κώδικας: Θεσσαλονίκη.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στάσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Έβρου (έρευνα). *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 55-56, 137-150.
- Χαραλαμπίδης, Ι.(2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Gutenberg: Αθήνα.

## **Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις Επιμορφωτικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

*Πατσιάδου Μαγδαληνή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια*

### **Περίληψη**

Η εκπαίδευση βρίσκεται - όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής- στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής: Τόσο ο εθνικός όσο και ο υπερεθνικός λόγος συνδέονται άμεσα με τη στήριξη της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού (Ματσαγγούρας, 2005· Παπαναούμ, 2005). Η επιμόρφωση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούνται στρατηγικής σημασίας και βαρύτητας θεσμός για την επαγγελματική και προσωπική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Θεωρούνται επίσης απολύτως αναγκαίες παράμετροι για την ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Το θέμα ενδιαφέρει για το λόγο αυτό έντονα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, σε επίπεδο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Ένωση.

### **Εισαγωγή**

Η επιμόρφωση /ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστούν κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες ζήτημα υψίστης προτεραιότητας για τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας, πάντα μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης και της Κοινωνίας της Γνώσης (Uzerli & Kerger, 2010). Ένα σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο κοινά συμφωνημένων ευρωπαϊκών αρχών και προσόντων χαρακτηρίζει πλέον την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οδηγώντας ουσιαστικά στην επανακατασκευή του εργασιακού τους προφίλ (Ματθαίου, 2007 · Ρουσσάκης, 2011).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, τα εθνικά κράτη αλλά και την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εν συνεχεία, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από τις βασικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτές κατεγράφησαν σε δημοσκοπική έρευνα.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Στο ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη, η επιμόρφωση γίνεται αντιληπτή ως οι ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους (Eurydice, 1995:8-9).

Η αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν θεωρείται πλέον ικανή για να καλύψει από μόνη της τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής (OECD & E.C., 2010:12). Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση ή αναβάθμιση των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων που απαιτούνται, -έχοντας ως δεδομένο ότι «η αρχική ή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει μόνο εφόδια επαγγελματικής υποδομής (preparational και όχι operational competency) τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση» (Ξωχέλλης, 2011:593). Κρίνεται έτσι αναγκαία η αναμόρφωση, ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίησή τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της μετανεωτερικής εποχής μας (Καζαμίας, Κασσωτάκης & Κλάδης, 1995). Μάλιστα, μέσα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, παρατηρείται και μια τάση αντικατάστασης του όρου *ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση* από τον όρο *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Zafeirakou, 2002).

Από την άλλη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο, αφού οφείλει να λαμβάνει υπόψη πολλά επιμέρους στοιχεία, όπως είναι τα δεδομένα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, τα συμπεράσματα προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους, τα τυπικά προσόντα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εμπειρία (Βεργίδης, 1998). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλουν να εναρμονίζονται με τα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά αυτών που επιμορφώνονται, με τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους (Νικολακάκη, 2003:5-19· Μαυρογιώργος, 2011 α & β· Μπαγάκης 1197 & 2005).

Από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, υπήρξε αυξητικά παρεμβατικό: Από τη δεκαετία του '70 και έως τη Συνθήκη του Μάαστριχτ στις αρχές της δεκαετίας του '90, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προσέγγιζε έμμεσα τα τεκταινόμενα στο χώρο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, επιχειρώντας να ενδυναμώσει την επιρροή της στα κράτη-μέλη, κυρίως μέσα από το πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όμως, μετά τη Συνθήκη της Λισσαβόνας (2000) γίνεται σαφέστερη και περισσότερο πραγματιστική: Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση, και κατ'επέκταση την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για τη διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής της ευρωστίας (Adams & Tulasiewicz, 1995· Παπακωνσταντίνου, 1996· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Ξωχέλλης, 2001 & 2003· Φώκιαλη, κ.α., 2003· Cros, 2003· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 & 2007). Εστιάζει στη θέση ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Ευρώπης είναι κατ' ουσία κοινές, και ως εκ τούτου είναι απολύτως εφικτή η διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού, ικανού να ανταποκρίνεται στις ποικίλες απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην προαγωγή του ευρωπαϊκού ενωσιακού οράματος και των επικαιροποιημένων στόχων για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020 (Ρουσσάκης, 2011). Μάλιστα, η



επιμόρφωση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούνται από την Κοινότητα ως μια από τις βασικότερες συνιστώσες για τη διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ, αφού οι εκπαιδευτικοί των κρατών-μελών πρέπει να καταστούν ικανοί να σκέφτονται, να μαθαίνουν, να αισθάνονται και να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό & διεθνές επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη (European Commission, 2013a· Commission of the E.C., 2000a· European Commission 2004, 2005a, 2005b· Coolahan, 2002· Robertson, 2005· Schwille & Démbélé, 2007).

Ακόμα περισσότερο, η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβάλλει και ενισχύει, πέρα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, το μοντέλο της «αυτόνομης δια βίου μάθησης» για τους εκπαιδευτικούς (Commission of the European Communities, 2007). Οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, έχουν αποκτήσει τη συνήθεια να μαθαίνουν δια βίου, ανιχνεύοντας και ικανοποιώντας τις προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες. Μάλιστα, όχι μόνο θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και να λειτουργούν οι ίδιοι ως προάγγελοι και πρωτεργάτες των αλλαγών αυτών, εντάσσοντας τες οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση μια συγκεκριμένη ηθική συμπεριφορά (Fullan, 1993).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται, έτσι, σε ένα πλαίσιο Κοινών Ευρωπαϊκών Αρχών που το προσδιορίζουν ως επάγγελμα υψηλών προσόντων, δια βίου μάθησης και ως επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στις συμπράξεις (E.C., 2005a).

Όσον αφορά τώρα το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων, οι νεότερες εξελίξεις σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναδείξει μια σειρά θεματικών προτεραιοτήτων που συνδέονται στενά με τους εκπαιδευτικούς και οικονομικο-κοινωνικούς στόχους της Κοινότητας και που συνακόλουθα επηρεάζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης στα κράτη-μέλη. Μεταξύ των πιο σημαντικών αναδεικνύονται οι παρακάτω (ΟΕΠΕΚ, 2007:47-48):

1. Οι τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής
2. Οι πολιτικές ένταξης όλων των παιδιών στα συνήθη σχολεία (εφόσον δεν συντρέχουν σοβαροί αρνητικοί παράγοντες που θα καθιστούσαν την ένταξή τους επιβλαβή για τα ίδια)
3. Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
4. Η αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας στο σχολικό περιβάλλον
5. Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας
6. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση
7. Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού προσωπικού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
8. Η προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης
9. Η προαγωγή καινοτομιών

10. Η ανάπτυξη συμπράξεων και εταιρικών σχέσεων
11. Η ένταξη των ΤΠΕ στις καταστάσεις τυπικής μάθησης και σε κάθε επαγγελματική πρακτική μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία
12. Η εξοικείωση με τις πολιτικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και του σχολείου (διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων)
13. Η εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης

### Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις βασικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατασκευάστηκε *δομημένο ερωτηματολόγιο*. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε από 1/12/2014 έως 31/3/2015. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στην Αττική, και συμπληρώθηκε από 316 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης εντύπως και ηλεκτρονικά. Οι οδηγίες συμπλήρωσης προς τους εκπαιδευτικούς ήταν κατανοητές και σαφείς. Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η συνολική στατιστική επεξεργασία τους. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου βασίστηκε στην κλίμακα εκτίμησης απόψεων *Likert*, με πεντάβαθμη διαβάθμιση: *Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ*.

### Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

ΠΙΝΑΚΑΣ: Βαθμός Αποδοχής/Συμφωνίας με τις Θεματικές Προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ανάπτυξη των γνώσεων/ δεξιοτήτων/στάσεων που απαιτεί η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης	1,6	4,0	26,3	40,9	27,1
Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	1,2	13,8	33,2	30,0	21,9
Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκτική πράξη	1,2	2,4	23,9	39,3	33,2
Διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	0,8	1,2	23,9	41,3	32,8
Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής	0,8	2,8	26,3	39,3	30,8
Αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας & παραβατικότητας	1,2	3,2	15,8	36,0	43,7

Αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	1,6	2,0	19,0	34,8	42,5
Προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	0,8	3,2	22,7	36,4	36,8
Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ)	2,8	13,8	40,5	32,8	10,1
Δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	3,6	20,6	37,7	27,5	10,5
Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών	1,2	14,2	35,2	30,8	18,6
Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	1,6	5,7	26,3	37,7	28,7
Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	14,2	22,3	33,6	18,6	11,3
Ανάπτυξη & καλλιέργεια διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	4,0	17,8	37,2	28,3	12,6
Συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	3,2	15,4	34,8	30,8	15,8
Εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	6,1	18,2	35,2	27,9	12,6

Στον Πίνακα, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση που αφορά το Βαθμό Αποδοχής των Θεματικών Επιμορφωτικών Προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας συναντώνται στην *Αντιμετώπιση Φαινομένων Σχολικής Βίας και Παραβατικότητας* και στην *Αντιμετώπιση της Ξενοφοβίας και του Ρατσισμού* (43,7% και 42,5% αντιστοίχως). Επίσης, η *Ενσωμάτωση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ*, καθώς και η *Προώθηση της Διεπιστημονικότητας και της Ομαδοσυνεργατικότητας* εμφανίζουν υψηλά ποσοστά πολύ μεγάλης συμφωνίας (33,2% και 36,8% αντιστοίχως). Όμως, λιγότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από πολύ έως πάρα πολύ τη σημαντικότητα νευραλγικών Θεματικών Επιμορφωτικών Προτεραιοτήτων της Ε.Ε., όπως είναι η *Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ* (32,8% και 10,1 % αντιστοίχως), η *Ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προφίλ* (27,5% και 10,5% αντιστοίχως), η *Προώθηση του Επιχειρηματικού Πνεύματος στην Εκπαίδευση* (18,6% και 11,3% αντιστοίχως), η *Ανάπτυξη και Καλλιέργεια Διαχειριστικών και Διοικητικών Δεξιοτήτων* (28,3% και 12,6% αντιστοίχως), οι *Συνέργειες-Συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος* (30,8% και 15,8% αντιστοίχως), καθώς και η *Εξοικείωση με τις Διαδικασίες Λογοδοσίας και Αξιολόγησης* (27,9% και 12,6% αντιστοίχως).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται λοιπόν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης/ ενδουπηρεσιακής κατάρτισης σε πολλά πεδία. Από την άλλη όμως, παρουσιάζονται διστακτικοί και αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι σε εκείνες τις θεματικές

που φαίνονται να είναι στενά συνδεδεμένες με την επίτευξη συγκεκριμένων, εργαλειακών, εκπαιδευτικών και οικονομικο-κοινωνικών στόχων, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

### Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο προσπάθησε να προσεγγίσει σε θεωρητικό επίπεδο τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και το σχετικό, εύλογο ενδιαφέρον της Ε.Ε. Επιπρόσθετα, επεχείρησε να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις θεματικές προτεραιότητες της Κοινότητας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη. Τα αποτελέσματα της δημοσκοπικής έρευνας ανέδειξαν ενδιαφέροντα στοιχεία αναφορικά με τις επιμορφωτικές επιλογές της Ε.Ε. και τις τάσεις /προτιμήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών. Το σημείο αιχμής εντοπίζεται σε εκείνες τις θεματικές που ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια ανακατασκευή της εθνικής επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού της νεωτερικής εποχής.

### Αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, σ. 38-41
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC (2000) 1832
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για τη Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM (2007) 392 τελικό, 3.8.2007. Βρυξέλλες
- Cros, F. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Καζαμιάς, Α., Κασσωτάκης, Μ. & Κλάδης, Δ. (1995). Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Καζαμιάς, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Καλομοίρης, Γ. (2011). Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21ο Αιώνα. Στο Ματθαίου Δ. (επιμ.), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης

- Κασσωτάκης, Μ. (1996). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: οι Παραδοσιακές Μορφές της και η Σύγχρονη Πρακτική της "εξ Αποστάσεως" Επιμόρφωσης. Στο Η Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου Αθήνα 21-23 Σεπτεμβρίου 1995/ ΥΠΑΙΠΘ-Π.Ι.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011α). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011β). Βασική Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: κρίσιμα "επεισόδια" και εύλογα ερωτήματα. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τχ. 16-17, σ. 38-54
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 43, σ. 26-29
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού (επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπράτης, Δ. (2011). Επιμόρφωση: ένα ποιοτικό αίτημα-απαίτηση των εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πεδίο
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ.8, σ.5-19
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εμπειρίες. Στο Χάρης, Κ.Π.-,Πετρουλάκης, Ν.Β. &
- Νικόδημος, Σ., Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος). Αθήνα: Ατραπός
- Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες. Στο Φώκιαλη, Π.,Τριηράρχη-Hermann, Β. & Καΐλα, Μ. (επιμ.), Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ατραπός
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πεδίο

- ΟΕΠΕΚ, (2007). Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Ρουσσάκης, Ι. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «ευρωπαϊό εκπαιδευτικό»: Αρχική εκπαίδευση, επιστημονική/παιδαγωγική ταυτότητα και επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Διάδραση
- Φώκιαλη, Π. & Τριάρχη-Hermann, & Καΐλα, Μ. (2003). Εισαγωγή. Στο Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Hermann, Β. & Καΐλα, Μ. (επιμ.), Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ατραπός
- Adams, A.- Tulasiewicz, W. (1995). The Crisis in Teacher Education: A European Concern. London, Washington D.C : The Falmer Press
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Commission of the European Communities /Commission Staff Working Paper (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. SEC (2000) 1832: Brussels
- Commission of the European Communities, (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament on Improving the Quality of Teacher Education. COM (2007), 392 final: Brussels
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an era of Life Long Learning. OECD: Education Working Papers, no.2. OECD Publishing European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2004)
- Implementation of Education & Training Work Programme, Working Group A: Improving the Education of Teachers and Trainers». Progress Report, Sept.2004 European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2005a). Common European Principles for Teacher Competences and
- Qualifications European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2005b). CPD for teachers and trainers. Education and Training programme,

Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a Peer Learning Activity, held in Dublin, 26-29 September 2005

European Commission, (2013a). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Thematic Working Group “of Teacher’s Professional Development

Eurydice (1995). In service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries. Brussels: Eurydice

Fullan, M. (1993). Why Teachers must become Change Agents. *Educational Leadership*, vol. 50, no.6, pp.12-17  
OECD & E.C., (2010). Teachers’ Professional Development. Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the E.U.

Robertson, L. S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41:2, pp.151-170

Schwille, J. & Dembélé, M., in collaboration with Jane Schubert, (2007). Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice. Paris: UNESCO

Zafeirakou, A. (2002). In-Service Training of Teachers In the European Union: Exploring Central Issues, *Metodika*, vol. 3, pp. 253-278

Uzerli, U. & Kerger, L. (2010). The continuous Professional Development of teachers in EU member-states: New Policy Approaches, new visions. Στο Gassner,0.,Kerger, L. & Schratz, M. (ed.), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest.

## Βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων

*Κωφίδου Χριστίνα*

*Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

### Περίληψη

Οι βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που έχουν ανάγκη όλοι οι πολίτες, ώστε να αναπτυχθούν σε προσωπικό επίπεδο, να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, να μετουσιώσουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, αλλά και να ενσωματωθούν με τελεσφόρο τρόπο στη διαδικασία απασχολησιμότητας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει, αναλύσει και ερμηνεύσει τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση, οι οποίες είναι η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και οι βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, η πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και, τέλος, η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, εκπαίδευση ενηλίκων.

### Εισαγωγή

Όταν αναφερόμαστε σε βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση εννοούμε το σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που έχουν ανάγκη όλοι οι πολίτες, ώστε να αναπτυχθούν και ολοκληρωθούν σε προσωπικό επίπεδο, να ενταχθούν ομαλά και αποτελεσματικά στην κοινωνία, να αποκτήσουν και μετουσιώσουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, αλλά και να ενσωματωθούν με δραστικό και τελεσφόρο τρόπο στη διαδικασία απασχολησιμότητας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει τις εξής οκτώ βασικές ικανότητες:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
2. Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
4. Ψηφιακή ικανότητα.
5. Μεταγνωστικές ικανότητες.
6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και
8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014)



## Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα

Η πρώτη ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτή της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα. Αρχικά, θα ορίσουμε τις έννοιες «γλώσσα», αλλά και «πρώτη» και «μητρική» γλώσσα.

«Η γλώσσα ορίζεται ως έκφραση των σκέψεων των συναισθημάτων ανάμεσα στους ανθρώπους. Είναι το βασικό εργαλείο επικοινωνίας και συνδέεται με την ομιλία και την ακοή. Μερικές φορές με τον όρο γλώσσα εννοούμε τα λόγια - λέξεις που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε» (Krill, 1993).

Οι όροι «πρώτη» και «μητρική» γλώσσα άλλες φορές αντιμετωπίζονται ταυτόσημα (Crystal, 2005), ενώ άλλες φορές ο όρος «μητρική» αντικαθίσταται από τον όρο «πρώτη γλώσσα», λόγω του ότι ο γλωσσικός κώδικας μιας μητέρας ενδέχεται να διαφέρει από αυτόν του παιδιού ή το παιδί να είναι σε διαδικασία κατάκτησης δύο γλωσσών κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

*Ορισμός:* Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007)

## Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες

Η δεύτερη ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτή της επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες. Αρχικά, θα ορίσουμε τις έννοιες «δεύτερη ή ξένη γλώσσα», αλλά και «κατάκτηση μιας γλώσσας» και «εκμάθηση μιας γλώσσας».

Με τον όρο «δεύτερη γλώσσα» περιγράφεται μία νέα έννοια, τα χαρακτηριστικά της οποίας, μέχρι πρότινος, συγκαταλέγονταν στον όρο «ξένη γλώσσα» (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Σύμφωνα με τον Ellis (1997), τα περιεχόμενα των δύο παραπάνω όρων δεν αντιτίθενται μεταξύ τους, παρόλο που η εκμάθηση ενός γλωσσικού κώδικα που είναι διαφορετικός από αυτόν της πρώτης γλώσσας συνηθίζεται να αναφέρεται ως «δεύτερη γλώσσα».

Κατάκτηση ενός γλωσσικού κώδικα είναι η διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας αναπτύσσεται σταδιακά η ικανότητα χρήσης μιας γλώσσας με φυσικό τρόπο σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας (Yule, 1985). Αντίθετα, εκμάθηση ενός γλωσσικού κώδικα είναι η διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο, έχοντας κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς λειτουργίας της πρώτης του γλώσσας, εμπλέκεται συνειδητά σε μια δεύτερη γλώσσα (Μήτσης, 1998).

Η διαφορά μεταξύ των εννοιών «κατάκτηση» και «εκμάθηση» επιβεβαιώνεται από το τελικό αποτέλεσμα των δύο διαδικασιών, καθώς είναι εμφανές πως παιδιά διαφορετικού επιπέδου ευφυΐας και γλωσσικής εκπαίδευσης κατακτούν φυσικά τη μητρική τους γλώσσα, ενώ λίγα είναι εκείνα τα άτομα που καταφέρνουν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα στο ίδιο επίπεδο με την πρώτη (Μήτσης, 1998).

Ο Cummins (2004) αναφέρει τρία στοιχεία-διαστάσεις που επιβεβαιώνουν την επαρκή κατάρκτηση μιας γλώσσας, που δεν είναι η μητρική, από ένα άτομο:

1. Ευχέρεια στη συνομιλία (conversational fluency): Στις καθημερινές οικείες συναναστροφές γίνεται χρήση λέξεων που συναντώνται συχνά στον προφορικό λόγο, ενώ οι γραμματικές δομές που χρησιμοποιούνται είναι απλές.
2. Διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills), φωνολογικές γνώσεις και γνώσεις γραμματικής, γραφής και ανάγνωσης: Η κατάρκτηση αυτών των γνώσεων μπορεί να γίνει παράλληλα με τη διαδικασία κατάρκτησης της βασικής γλωσσικής επάρκειας (Cummins, 2004).
3. Ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency): Η κατάρκτησή της αφορά δεξιότητες γνώσης απαιτητικού λεξιλογίου και ερμηνείας και παραγωγής σύνθετου γραπτού και προφορικού λόγου (Cummins, 2004).

Συνοψίζοντας, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες:

- προϋποθέτει και συμπεριλαμβάνει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες και στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,
- εμπεριέχει ένα είδος ουσιώδους διαμεσολάβησης και διαπολιτισμικής κατανόησης,
- περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για άλλες γλώσσες και διαπολιτισμική επικοινωνία. (Μαρινάκου, 2019)

*Ορισμός:* Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα: βασίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρκτηση, εργασία, σπίτι, ελεύθερος χρόνος) σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής) και μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014)

### **Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία**

Η τρίτη ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτή της μαθηματικής ικανότητας και των βασικών ικανοτήτων στην επιστήμη και την τεχνολογία.

Οι παραπάνω ικανότητες:

- συνδράμουν το άτομο να καταλαβαίνει τις συσχετίσεις, τα αίτια και τις επιδράσεις,
- βοηθούν στην κατανόηση των καταστάσεων του φυσικού περιβάλλοντος,
- απεικονίζουν την ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής της μαθηματικής λογικής, προκειμένου να επιλυθεί ένα σύνολο προβλημάτων της καθημερινότητας με

εστίαση στη διαδικασία, στη δράση και στη γνώση. (Τερζή, Τσολακίδου, Γκέκας, & Παυλάκης, 2017).

*Ορισμός:* Η μαθηματική ικανότητα είναι η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Προκειμένου να επιτευχθεί η οικοδόμηση στέρεας βάσης στη λειτουργική γνώση της αριθμητικής, πρέπει να δίδεται έμφαση τόσο στη διαδικασία και τη δραστηριότητα όσο και στη γνώση. Η μαθηματική ικανότητα περιλαμβάνει, σε διάφορους βαθμούς, την ικανότητα και την προθυμία χρήσης μαθηματικών τρόπων σκέψης (λογική και χωρική σκέψη) και παρουσίασης (μαθηματικοί τύποι, μοντέλα, κατασκευές, γραφικές παραστάσεις/διαγράμματα). (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007)

### **Ψηφιακή ικανότητα**

Η τέταρτη ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι η ψηφιακή ικανότητα. Τα τελευταία χρόνια, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική και πολιτική επιταγή (Ξανθούλη, Γουλή & Σμυρναίου, 2013). Αν και σε αρχικό στάδιο προβλεπόταν η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών αποκλειστικά στη γενική εκπαίδευση, οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο και στην ειδική εκπαίδευση (Μαστρογιάννης, 2014).

Η ψηφιακή ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου:

- να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία,
- να γνωρίζει τις κύριες εφαρμογές της πληροφορικής,
- να συλλέγει και επεξεργάζεται την εκάστοτε πληροφορία με κριτική σκέψη (Μαρινάκου, 2019).

*Ορισμός:* Η ψηφιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση της Τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014)

### **Μεταγνωστικές ικανότητες**

Το πέμπτο σύνολο ικανοτήτων που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτό των μεταγνωστικών ικανοτήτων. Η μεταγνώση αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη έννοια με ποικίλους ορισμούς, ενώ η μέτρηση των μεταγνωστικών συμπεριφορών αποτελεί εξίσου μια δύσκολη υπόθεση (Georghiadis, 2004). Σύμφωνα με τον Flavell (1979) «το μεταγιγνώσκειν (metacognition) είναι το γιγνώσκειν του γιγνώσκειν που παρακολουθεί και ελέγχει το περιεχόμενο και τη λειτουργία του γιγνώσκειν». Η μεταγνώση αναφέρεται στη γνώση που έχουμε οι ίδιοι ως οντότητες για τις ατομικές μας γνωστικές διαδικασίες/λειτουργίες (αντίληψη, μάθηση, γλώσσα, μνήμη, σκέψη, προσοχή), αλλά και στις ψυχολογικές διαστάσεις που εμπλέκονται στην καθημερινή μας δράση (Αγγελιδάκης & Παππά, 2011). Οι βασικές διαδικασίες της μεταγνώσης

είναι ο Σχεδιασμός, ο Αυτοέλεγχος και η Αξιολόγηση (Ντάβου, 2000), ενώ βασικές προϋποθέσεις της μεταγνώσης είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοδιόρθωση και η αξιολόγηση (Αγγελιδάκης & Παππά, 2011).

*Ορισμός:* Ως ‘μεταγνωστικές ικανότητες’ νοούνται η ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, η ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης, με τη βοήθεια και της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει την επίγνωση της διαδικασίας μάθησης και των αναγκών για μάθηση ενός ατόμου, προσδιορίζοντας τις διαθέσιμες ευκαιρίες, και την ικανότητα αντιμετώπισης των εμποδίων προκειμένου να αποβεί η μάθηση επιτυχής. Η εν λόγω ικανότητα σημαίνει απόκτηση, επεξεργασία και αφομοίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και αναζήτηση και χρησιμοποίηση κατάλληλης καθοδήγησης. Η μεθοδολογία της μάθησης προϋποθέτει να βασίζεται η μάθηση σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της ζωής, προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια: στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η παροχή κινήτρων και η εμπιστοσύνη αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ικανότητας ενός ατόμου. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007)

### **Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη**

Το έκτο σύνολο ικανοτήτων που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτό των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Οι κοινωνικές ικανότητες:

- περιλαμβάνουν όλα τα είδη των προσωπικών, διαπροσωπικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων των ατόμων,
- εφοδιάζουν τους πολίτες με εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές, ώστε να συμμετέχουν με τελεσφόρο τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή,
- εξοπλίζουν τους ανθρώπους με ικανότητες επίλυσης διαφορών. (Τερζή κ.ά., 2017)

Η ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται:

- στη γνώση των ατομικών δικαιωμάτων,
- στην εφαρμογή δημοκρατικών προτύπων συμπεριφοράς,
- στην επίδειξη ενδιαφέροντος για εύρεση λύσης σε συλλογικά προβλήματα μέσω αποφάσεων ληφθεισών με δημοκρατικές διαδικασίες. (Μαρινάκου, 2019)

*Ορισμός:* Οι εν λόγω ικανότητες περιλαμβάνουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες του πολίτη και καλύπτουν όλο το φάσμα της συμπεριφοράς εκείνης που εξοπλίζει τα άτομα, ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, (και ειδικότερα στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες), καθώς και στην επίλυση διαφορών, όπου αυτό απαιτείται. Η ικανότητα του πολίτη εξοπλίζει κατάλληλα τα άτομα, ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή, με βάση τη γνώση

των κρίσιμων κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υποχρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014)

### **Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα**

Η έβδομη ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτή της πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας.

Η πρωτοβουλία και η επιχειρηματικότητα αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου:

- να υλοποιεί τις ιδέες του, κάνοντάς τες πράξη,
- να είναι δημιουργικό, καινοτόμο και να αναλαμβάνει ρίσκο,
- να σχεδιάζει και διαχειρίζεται έργα,
- να αντιλαμβάνεται το πλαίσιο επαγγελματικής του δραστηριοποίησης,
- να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του εμφανίζονται. (Τερζή κ.ά., 2017)

*Ορισμός:* Το αίσθημα πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να μετατρέπει τις ιδέες του σε δράση. Περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού, προκειμένου να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι. Στηρίζει τους ανθρώπους, όχι μόνο στην καθημερινή ζωή τους, τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινωνία, αλλά και στο χώρο εργασίας, ειδικά σε ό, τι αφορά την κατανόηση του πλαισίου της εργασίας τους και στην αξιοποίηση των ευκαιριών. Αποτελεί το θεμέλιο για τις ειδικότερες δεξιότητες και γνώσεις που χρειάζονται όσα άτομα δραστηριοποιούνται ή συμβάλλουν σε κοινωνικές ή εμπορικές δραστηριότητες. Κάτι τέτοιο οφείλει να περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση των ηθικών αξιών και να προωθεί τη χρηστή διακυβέρνηση. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007)

### **Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση**

Η όγδοη και τελευταία ικανότητα που ορίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς είναι αυτή της πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης. Αρχικά, θα ορίσουμε τις έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα».

Ο Edward Taylor αναφέρεται στην πολυσύνθετη ολότητα της κουλτούρας, εσωκλείοντας μέσα της τη γνώση, την πίστη, τις τέχνες, τις αξίες, τους νόμους, τα έθιμα και όλες εκείνες τις ιδιότητες και συνήθειες που προσκομίζει ένας άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνίας (Danforth, 1998). Η κουλτούρα δεν είναι στατική, αλλά μαθαίνεται μέσα από μια μακροπρόθεσμη κοινωνική διαδικασία και ακριβώς με τον τρόπο που ένας άνθρωπος γίνεται μέλος μιας κουλτούρας, μπορεί ανά πάσα στιγμή —ή καλύτερα περίοδο— να ασπαστεί μια άλλη, ενώ ακόμη, μπορεί να είναι μέλος δύο ή περισσότερων πολιτισμών ταυτόχρονα και να έχει τη δυνατότητα να ντύνεται όπως «προστάζει» μία κουλτούρα, να πιστεύει σε μία άλλη θρησκεία, να μιλάει μία διαφορετική γλώσσα και να ποικίλει ο τρόπος με τον οποίο ασκεί επίδραση στους άλλους ανθρώπους (Danforth, 1998).

Παρεμφερής έννοια με την «κουλτούρα» είναι αυτή του «πολιτισμού». Η κουλτούρα, όπως διαφάνηκε από τα προηγούμενα, συνδέεται με την καλλιέργεια του ατόμου και με τη σηματοδότηση ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής (Βρύζας, 1997). Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, είναι: ένα σύστημα αξιών που προσδιορίζουν μια κοινωνία, δηλαδή η θρησκεία, η γλώσσα και τα επιστημονικά επιτεύγματά της... ο λαϊκός πολιτισμός, οι αξίες των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς τους». Στην περίπτωση του πολιτισμού επίσης μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εμπεριέχει στοιχεία που δεν είναι σταθερά, αλλά μεταβάλλονται και εξελίσσονται σταδιακά. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997)

Εκτός, όμως, από τη δυναμική -και όχι στατική- οντότητα του πολιτισμού, αυτός χαρακτηρίζεται επιπλέον από το στοιχείο της υποκειμενικότητας, δηλαδή προσλαμβάνεται με ξεχωριστό τρόπο από το κάθε άτομο που ζει μέσα σε μία κοινωνία, παρόλο που όλα τα άτομα γίνονται δέκτες ενός κοινού πολιτισμού, γεγονός που ερμηνεύει τις διαφορετικές προσωπικές στάσεις που υπάρχουν απέναντι σε αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης όψης ενός πολιτισμού (Modgil, Verma, Mallik, & Modgil, 1997). Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης γόνιμου πλουραλισμού, στο οποίο, διαμέσου της εκτίμησης των πολιτισμικών διαφορών και του αυτοσεβασμού προς όλους, δύνανται να δημιουργηθούν διαπροσωπικές σχέσεις, όπου οι εμπλεκόμενοι θα κερδίζουν, παρά θα ζημιώνονται (Modgil et al., 1997).

Η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να:

- να κατανοεί την αξία της δημιουργικής έκφρασης,
- να σέβεται τις ποικίλες εκδηλώσεις του κάθε πολιτισμού,
- να εκφράζεται μέσω της τέχνης (π.χ. μουσική, θέατρο, λογοτεχνία, εικαστικές τέχνες). (Μαρινάκου, 2019)

*Ορισμός:* Η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση αναφέρεται στην εκτίμηση της σημασίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, του θεάτρου, της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014)

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Αγγελιδάκης, Π., & Παππά, Χ. (2011). Καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην έρευνα και την τεχνολογία. Στο 2<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο ΑΣΠΑΙΤΕ για τις Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ - Καινοτομικές Δράσεις και Προοπτικές Ανάπτυξης, 16-17 Δεκεμβρίου 2011, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://www.dimitrisvlachos.gr/wp-content/uploads/2014/09/Μεταγνωστικές-ι-κανότητες.pdf>

Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία & πολιτισμικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Crystal, D. (2005). *How language works*. Woodstock & New York: The Overlook Press.
- Cummins, J. (2004). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia, & A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need* (pp. 68-74). Toronto: OISE/UT-ETFO.
- Danforth, L. M. (1998). *Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορετικότητα* (μελέτη) (Α. Γκότοβου, Μεταφρ.). Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/269>
- 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: Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας. Διαθέσιμο στο [https://www.eoppep.gr/images/TP\\_2014\\_FINAL.pdf](https://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf)
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2007). Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση - ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο [http://kse60bepipedo.pbworks.com/w/file/attach/65567445/ΒΑΣΙΚΕΣ\\_ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ\\_ΓΙΑ\\_ΤΗ\\_ΔΙΑ\\_ΒΙΟΥ\\_ΜΑΘΗΣΗ\\_ΕΕ.pdf](http://kse60bepipedo.pbworks.com/w/file/attach/65567445/ΒΑΣΙΚΕΣ_ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ_ΓΙΑ_ΤΗ_ΔΙΑ_ΒΙΟΥ_ΜΑΘΗΣΗ_ΕΕ.pdf)
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119401>
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krill, R. M. (1993). *Greek and Latin in English today*. Illinois, USA: Bolchazy - Carducci Publishers.
- Μαρινάκου, Ε. (2019). Αναλύστε τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση και σχολιάστε την κριτική που ασκείται για τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση. Διαθέσιμο στο [https://www.academia.edu/42047099/Αναλύστε\\_τις\\_οκτώ\\_βασικές\\_ικανότητες\\_για\\_τη\\_διά\\_βίου\\_μάθηση\\_και\\_σχολιάστε\\_την\\_κριτική\\_που\\_ασκείται\\_για\\_τη\\_συγκεκριμένη\\_κατηγοριοποίηση](https://www.academia.edu/42047099/Αναλύστε_τις_οκτώ_βασικές_ικανότητες_για_τη_διά_βίου_μάθηση_και_σχολιάστε_την_κριτική_που_ασκείται_για_τη_συγκεκριμένη_κατηγοριοποίηση)

- Μαστρογιάννης, Α. (2014). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 20-22 Ιουνίου 2016* (Τόμος Β', 309–327). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.133>
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Modgil, S., Verma, K. G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατέλειωτη συζήτηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (Μεταφρ., Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντάβου, Μπ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας: Θέματα γνωστικής ψυχολογίας και επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ξανθούλη, Μ., Γουλή, Ε., & Σμυρναίου, Ζ. (2013). Νέες Τεχνολογίες στην ειδική αγωγή: Μία μελέτη περίπτωσης. Στο Α. Λιοναράκης, *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8-10 Νοεμβρίου 2013* (Τόμος 1, Μέρος Α', 256–268). <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.544>
- Τερζή, Κ., Τσολακίδου, Σ., Γκέκας, Α., & Παυλάκης, Μ. (2017). Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού βασισμένη την ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων: Παράδειγμα εμπειρικής έρευνας στο δημόσιο τομέα. *e-Journal of Science & Technology*, *1*(12), 1–37. Διαθέσιμο στο [http://ejst.teiath.gr/issues/issue\\_49/Terzi\\_49.pdf](http://ejst.teiath.gr/issues/issue_49/Terzi_49.pdf)
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: CUP.



## Διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Κοτσοπούλου Μαρία, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

### Περίληψη

Οι ραγδαίες και πολυδιάστατες αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα σηματοδοτούν μια νέα εποχή και ένα πεδίο συνεχών προκλήσεων, στις οποίες ο σύγχρονος πολίτης θα πρέπει να ανταπεξέλθει. Υπό αυτό το πρίσμα η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί κεντρικό ζητούμενο και βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μία από τις προθέσεις της εστιάζεται στην αναδιανομή του αγαθού της παιδείας και στις ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης, μέσω της δημιουργίας ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος «Δεύτερης Ευκαιρίας». Βασικά ζητούμενα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν η ενδυνάμωση της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εμπειρίας των ενηλίκων, η σύνδεσή τους με το κοινωνικό γίνεσθαι, την αγορά εργασίας και τις νέες τεχνολογίες. Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στη σχέση της Δια Βίου Μάθησης και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ αναζητά και τις ορίζουσες μιας συγκροτημένης λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., ώστε να επιτευχθούν οι διακηρυγμένοι και υπαρκτοί στόχοι της Δια Βίου Μάθησης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δια Βίου Μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

### Νοηματοδότηση της Δια Βίου Μάθησης

Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί προτεραιότητα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί μέρος της πολιτικής για την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες των πολιτικών απασχόλησης, της κοινωνικής πολιτικής και της κοινωνικής συνοχής (OECD, 1996). Με τον όρο Δια Βίου Μάθηση εννοούμε *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στα πλαίσια μιας προοπτικής που συνδέεται με το πρόσωπο, τον πολίτη, τον κοινωνό και την απασχόληση»* (ΕΕ, 1996, στο Σταμέλος, 2010: 223). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η Δια Βίου Μάθηση καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της ζωής του ατόμου και αναφέρεται σε διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα αποκτούν ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα της κοινωνίας της γνώσης, που χαρακτηρίζεται από την αλλαγή των παγκόσμιων συνθηκών, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις. Ειδικότερα στη σύγχρονη κοινωνία η γνώση απαξιώνεται με γοργούς ρυθμούς, ενώ προκύπτουν συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες στην αγορά εργασίας και μεταβολές στο εργασιακό περιβάλλον του ατόμου.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει ότι η Δια Βίου Μάθηση *«εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της*

*επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας»* (Βεργίδης, 2000, στο Ζαρίφης, 2014: 7). Ως εκ τούτου στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης αναγνωρίζεται η συμβολή όλων των εκπαιδευτικών επιδράσεων τυπικών, μη τυπικών και άτυπων στη μαθησιακή διαδικασία και περιλαμβάνεται η μάθηση που αποκτήθηκε τόσο σε επίσημες, όσο και σε άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Από τα παραπάνω αναφαίνεται ότι συντελείται μία μετατόπιση από τη συλλογική ευθύνη του κράτους για την παροχή και λειτουργία εκπαιδευτικών δομών στην ατομική ευθύνη για την απόκτηση γνώσεων και τη συνεχή μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί η διαφορά μεταξύ της Δια Βίου Μάθησης και Δια Βίου Εκπαίδευσης, που πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος αναφέρεται κυρίως σε οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες σχεδιάζονται από ένα φορέα (Πανιτσίδου, 2013).

Ο Σταμέλος (2010) επισημαίνει ότι η Δια Βίου Μάθηση εμπεριέχει:

- τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, προηγούμενης εκπαίδευσης
- την επισήμανση της χρηστικής αξίας της εκπαίδευσης
- την καλλιέργεια ικανοτήτων αυτομάθησης μέσα από διαδικασίες άτυπης μάθησης
- την εφαρμογή καινοτομικών μεθόδων και μέσων μάθησης, όπως για παράδειγμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- την υιοθέτηση στάσεων και κοινής δέσμευσης απέναντι στη Δια Βίου Μάθηση

### **Δια Βίου Μάθηση και Βασικές Ικανότητες του Ευρωπαίου Πολίτη**

Η Δια Βίου Μάθηση έχει τεθεί ως κεντρικός στόχος στην Ευρωπαϊκή ατζέντα ήδη από τη δεκαετία του 1990. Το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει τη Λευκή Βίβλο με τίτλο *«Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης»* και επισημαίνει την ανάγκη προώθησης της Δια Βίου Μάθησης και τη σύνδεσή της με τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της κοινωνίας. Στόχος αποτελεί η αντιμετώπιση των προκλήσεων που σχετίζονται με την επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη, την πρόοδο της διεθνοποίησης και την έλευση της παγκόσμιας κοινωνίας της πληροφορίας. Σημαντικό ρόλο για τη διαχείριση των παραπάνω διαδραματίζει η εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσω της συμμετοχής των ατόμων στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ως εκ τούτου μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης επιδιώκεται η αντιμετώπιση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, αποκτώντας το άτομο δεξιότητες απασχόλησης, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αποκωδικοποίησης του κόσμου που το περιβάλλει. Το επόμενο έτος (1996) ονομάζεται Ευρωπαϊκό έτος Δια Βίου Μάθησης και οι κατευθύνσεις που δίδονται στοχεύουν στην ενθάρρυνση απόκτησης γνώσεων, στην εξασφάλιση της σύνδεσης του σχολείου και των επιχειρήσεων, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ενίσχυση της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλη τη

διάρκεια της ζωής του ατόμου, ως ισοδύναμο μέτρο με άλλες οικονομικές επενδύσεις (EC,1995).

Η κορύφωση αναγνώρισης της αξίας της Δια Βίου Μάθησης γίνεται φανερή στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 και επισημαίνεται ότι η επένδυση στις γνώσεις και ικανότητες μπορούν να συμβάλλουν στη σταθερή οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή. Ο νέος στρατηγικός στόχος είναι «να γίνει η (ΕΕ) βασικό-μενη στη γνώση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο, ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (EC, 2000, στο Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010: 254). Η στρατηγική της Λισσαβόνας για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής θέτει για διερεύνηση τους εξής δείκτες: α. Την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου β. την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γ. τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής δ. τη συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης (Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010).

Το 2005 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθορίζει ένα φάσμα ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχουν οι πολίτες, ώστε να ανταποκριθούν στο γρήγορα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) οι βασικές δεξιότητες πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλους, στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στα άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο και στους ενήλικες μαθητές. Οι οκτώ βασικές ικανότητες εστιάζουν στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, στην επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, στη μαθηματική ικανότητα, στις ψηφιακές δεξιότητες, στις μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες του πολίτη, στην πολιτιστική έκφραση (Βεργίδης, Καραλής, Κουλαουζίδης & Κόκκος, 2010· Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010).

### **Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελληνική Πραγματικότητα**

Τη δεκαετία του 1990 θεσμοθετούνται νέες εκπαιδευτικές δομές στον ελληνικό χώρο, όπως τα Ι.Ε.Κ. και ο οργανισμός επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Το 1997 θεσμοθετείται η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ188/23-9-1997, τ. Α'), στοχεύοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην άρση των ανισοτήτων και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Όπως επισημαίνει ο Βεργίδης «Είναι σαφές ότι στους σχεδιασμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο κίνδυνος της αμετάκλητης περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού συναρτάται αφενός με το υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, αφετέρου με το χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων, με τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης, καθώς και με την αδυναμία ουσιαστικής συνεχιζόμενης κατάρτισης.... Ειδικότερα, σκοπός των ΣΔΕ είναι η ένταξη στον κόσμο της εργασίας υποεκπαιδευμένων νέων που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ή κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό» (Βεργίδης, 2003, στο Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2010: 31).

Στον οδηγό για το στήσιμο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τον Οκτώβρη του 1999, η Νικολοπούλου (2017) στη διδακτορική της διατριβή αναφέρει ότι τίθενται τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ομάδα στόχος αποτελείται από νέους που δεν έχουν τις βασικές δεξιότητες για την εξεύρεση εργασίας και συνήθως έχουν αρνητικό βίωμα από την πρότερη σχολική τους εμπειρία
- Το πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν σχετίζεται με αυτό του συμβατικού σχολείου, αλλά λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων
- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι υποκινούν τα άτομα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία και γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών
- Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας και υποστηρίζεται η συνεργασία με τις τοπικές επιχειρήσεις και φορείς

Σήμερα, όπως αναγράφεται στην ιστοσελίδα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, σε όλη τη χώρα λειτουργούν 76 Σ.Δ.Ε. από τα οποία τα 12 μέσα σε καταστήματα κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας. Τα Σ.Δ.Ε. χορηγούν πτυχίο ισότιμο του συμβατικού γυμνασίου σε δύο έτη σπουδών. Στην Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β' τα παραπάνω κριτήρια που τέθηκαν για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. περιγράφονται ως εξής: Τα Σ.Δ.Ε. αποσκοπούν στην *«Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους»*. Ειδικότερα, στόχοι των Σ.Δ.Ε. αποτελούν:

- *«Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω*
- *Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης*
- *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη*
- *Η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο εργασίας»*

Επομένως, παρακολουθώντας κανείς τις αναπαραστάσεις των αρχών της Δια Βίου Μάθησης στην υλοποίηση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε. εντοπίζει μία σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την ικανότητα παρακολούθησης δομών «δεύτερης ευκαιρίας», με σκοπό τη διασφάλιση του δικαιώματος της εργασίας, τη μείωση της περιθωριοποίησης και την κοινωνική συνοχή.

### **Ανάπτυξη Γνώσεων και Δεξιοτήτων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

Για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος προσπελάσιμου από όλους και ιδίως για τις ομάδες που έχουν εγκαταλείψει την αρχική σχολική εκπαίδευση εφαρμόζονται βασικές αρχές που εστιάζουν στην ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία και στην ολιστική κάλυψη των αναγκών τους. Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η λογική των

πολυγραμματισμών, που αφορούν στην ανάπτυξη πολυδεξιοτήτων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν την αίσθηση της αυτοδυναμίας στην κοινωνία και την ικανότητα να συμμετέχουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή. *«Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό, που μεταφράζεται σε κύρος, αυτοεπιβεβαίωση, αυτοεκτίμηση και διεύρυνση επαγγελματικών ικανοτήτων»* (Χοντολίδου, 2003:77).

Τα Σ.Δ.Ε. δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναπτύξει ικανότητες χρήσης Η/Υ και απόκτησης πληροφορίας, νοητικές ικανότητες, όπως η αναλυτική και κριτική ικανότητα, ειδικές ικανότητες που συνδέονται με κάποιο προσόν ή ταλέντο και ικανότητες αυτόνομης-ανεξάρτητης εργασίας, όπως η αξιολόγηση προτεραιοτήτων, η διαχείριση χρόνου και η μεταφορά της γνώσης από ένα πλαίσιο στο άλλο.

Σημαντική είναι η δημιουργία του αισθήματος του ανήκειν σε μία ομάδα αναφοράς, η οποία αποτελεί πηγή τροφοδότησης του ενήλικα σε αντιλήψεις, συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του σχολείου και αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ενταγμένο σε ένα πλαίσιο, σε αλληλεξάρτηση με άλλα πρόσωπα. Αυτό έχει σαν συνέπεια να ευνοείται η καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας. Στις κοινωνικές ικανότητες πρέπει να εντάξουμε και την ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, ευελιξίας που προωθείται στα Σ.Δ.Ε., δίνοντας στους ενήλικες εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν και να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο σπουδών, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που μπορεί να παρέχει η εκπαίδευση στα Σ.Δ.Ε. είναι η ικανότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τη νέα γνώση προς όφελος της απασχόλησης και της ποιότητας ζωής. Δηλαδή, μαθαίνουν να διαχειρίζονται την προϋπάρχουσα γνώση και να την προσαρμόζουν σε ποικίλες καταστάσεις, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικότερα μία ποικιλία συνθηκών συχνά απρόβλεπτων. Αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες κριτικοστοχαστικής σκέψης γίνονται περισσότερο ευέλικτοι σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και νοηματοδότησης.

Τα Σ.Δ.Ε. ενθαρρύνουν τους ενήλικες:

- Να αναζητούν, να οργανώνουν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό στα ενδιαφέροντά τους και στο επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν σε ατομικό επίπεδο
- Να αυτενεργούν και να παράγουν γνώση στο χώρο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν
- Να καλλιεργούν μεταγνωστικές ικανότητες
- Να αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και ελέγχου της γνώσης
- Να αποδέχονται και να εκτιμούν τον εαυτό τους μέσα από την προσπάθεια που καταβάλλουν (Κουτρούμπα, 2008).

### Τι Μέλλει Γενέσθαι;

Προκειμένου να ενδυναμωθούν οι διακηρυγμένοι και υπαρκτοί στόχοι λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. προτείνουμε α. τη σύνδεση και ενίσχυση της τυπικής με την άτυπη εκπαίδευση, που αναπτύσσεται σε χώρους κοινωνικής συνάθροισης και σε χώρους επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως τοπικές βιβλιοθήκες και νέα περιβάλλοντα μάθησης (μουσεία, θέατρα, κτλ.), β. Την επικαιροποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων και την επιμόρφωση των στελεχών και εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. στις αρχές της Διά Βίου Μάθησης, καθώς και σε σύγχρονες καινοτόμες τεχνικές και στη χρήση τεχνολογίας, γ. Η επιμόρφωση να στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης ενηλίκων και σε θεωρίες που εστιάζουν στην άρση της ευαλωτότητας των πολιτών, αλλά να υπάρχει και διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων δ. την ενίσχυση του θεσμού και την ανίχνευση των ομάδων-στόχων που κινδυνεύουν από εκπαιδευτικό αποκλεισμό και αποτελούν το εν δυνάμει μαθητικό πληθυσμό των Σ.Δ.Ε. και ε. τη σύνδεση των Σ.Δ.Ε. με τον τομέα της απασχόλησης, μέσω του θεσμού της μαθητείας και της πρακτικής άσκησης εκπαιδευόμενων. Τέλος, προτείνουμε τη σύνδεση των Σ.Δ.Ε. με το Δ.Ι.Ε.Κ και με έναν νέο τύπο λυκείου που θα ακολουθεί και θα πρεσβεύει τις αρχές της μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να καλυφθεί το κενό που υπάρχει σήμερα μετά την αποφοίτηση από τα Σ.Δ.Ε. Αναμένεται το σχέδιο νόμου για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και οι επερχόμενες ρυθμίσεις για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανάγνου, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2010). Το Πρόγραμμα Σπουδών στα ΣΔΕ (Αποσπάσματα από εισήγηση με θέμα: Το Πρόγραμμα Σπουδών στα ΣΔΕ: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, Απολογιστικό Συνέδριο ΣΔΕ Β΄ Φάση, 23-24 Ιουνίου 2006, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ- ΙΔΕΚΕ, Αθήνα 2007). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [www.pi.ac.cy](http://www.pi.ac.cy) > [epimorfosi](#) > [ekpaidevsi\\_enilikon\\_2010](#)
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ. & Κόκκος, Α. (2010). Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού. Αθήνα.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society*. Brussels: EC.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). *Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Ζητήματα νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Κουτρούμπα, Κ. (2008). Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.) *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Δια Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, 31- 2 Απριλίου 2006* (σσ.65-67). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- OECD (1996). *Life Long Learning for All*. Paris: OECD.
- Παντισίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ. & Πανδής, Πρ. (2010). Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Δια βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Αγορά εργασίας, Κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και πολιτικές* (σσ. 243- 272). Αθήνα: Σιδέρης.
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και Δια Βίου Μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Αγορά εργασίας, Κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί, και Πολιτικές* (σσ. 219- 242). Αθήνα: Σιδέρης.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

## Η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Ελλαδικό χώρο

*Κατσούλας Χρήστος, M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτής Ενηλίκων*

### Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε η UNESCO (1976), με τον όρο 'εκπαίδευση ενηλίκων' νοείται κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, στο Rogers, 2002).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα της Δια Βίου Μάθησης και Κατάρτισης στοχεύοντας, ιδιαίτερα στην τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης, στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων στο συνεχές 'κυνήγι' εξεύρεσης εργασίας. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στον τομέα αυτό από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως εφαρμόζονται και στην Ελλάδα. Σαφώς η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τις ρίζες της στην φιλοσοφική διάσταση της συνεχούς εξέλιξης της ολόπλευρης προσωπικότητας του ατόμου αλλά και σε παλαιότερες πολιτικές καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας διερευνά τα τρία πιο σημαντικά γεγονότα που άφησαν την σφραγίδα τους στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα από το 1950-2010. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται κριτικά στις δυσλειτουργίες που παρατηρήθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 καθώς και στις πολιτικές και ρυθμίσεις που προσπάθησαν να τις αντιμετωπίσουν. Η εργασία κλείνει με μια σύντομη σύνοψη και συμπεράσματα καθώς και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

### **Τα τρία σημαντικότερα γεγονότα/εξελίξεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα από το 1950 έως και το 2010**

Στην Ελλάδα, οι απαρχές του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων εντοπίζονται στην κλασική αρχαιότητα και ιδιαίτερα στην "Πολιτεία" του Πλάτωνα όπου γίνονται αναφορές στην εκπαίδευση τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών (Βεργίδης, 2005:18), όπου προσδιορίζεται η αγωγή του φιλόσοφου-ηγεμόνα, αλλά ιδιαίτερα στους 'Νόμους'. Κατά δε την Σιπητάνου (<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>) οι ρίζες



εκτείνονται ακόμα και στην προκλασσική αρχαιότητα, φτάνοντας στον Όμηρο και τους αιοδούς.

Σαφώς το περιεχόμενο και ο όρος έχει διαφοροποιηθεί, όπως αναφέραμε και στην Εισαγωγή, όσον αφορά την οργανωμένη δράση της πολιτείας και των φορέων (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008:133).

Στην σύγχρονη Ελλάδα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως ιστορική στιγμή εμφάνισης της Ε.Ε. τα μέσα του 19ου και του τις αρχές του 20ου αιώνα (Βεργίδης, Δ. 1999:12-15) όταν φορείς όπως το Εργατικό Κέντρο Αθήνας, ο φιλολογικός σύνδεσμος "Παρνασσός" και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιώς αναλαμβάνουν τέτοιες δράσεις.

Το επίσημο ελληνικό κράτος, το 1929 επί κυβερνήσεως Ελ. Βενιζέλου, με τον νόμο 4397/29 προτάσσει το θέμα του αναλφαβητισμού του ενήλικου πληθυσμού και τον τρόπο καταπολέμησής του

Στην μετεμφυλιακή Ελλάδα, στην δεκαετία του 1950 γίνονται οι πρώτες απόπειρες νομοθετικών ρυθμίσεων και ίδρυσης φορέων Ε.Ε. Αναπτύσσεται σε όλους τους νομούς το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τους αναλφάβητους, τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε) για τους αγρότες, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) για τους εργάτες, ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (Ε.Ο.Μ.Μ.Ε.Χ.) για τους βιοτέχνες και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.) για τους επιστήμονες (Βεργίδης, 2005:18). Στην προδικτατορική περίοδο, το 1964 με «μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» των Παπανούτσου - Παπανδρέου (δες, Παπανούτσος, Ε., 1965, «Εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 4379 του 1964»), δόθηκε περαιτέρω οικονομική ενίσχυση και έγινε διεύρυνση των πεδίων επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής, 2013:18).

Μέχρι την μεταπολίτευση το 1974, η Ε.Ε. στην Ελλάδα αναπτύχθηκε με πολιτικά παρά εκπαιδευτικά κριτήρια, αρχικά με την συμμετοχή του στέμματος, με σκοπό περισσότερο την ιδεολογική χειραγώγηση. Η χρηματοδότηση γίνεται κυρίως από τον κρατικό προϋπολογισμό, με μικρά κονδύλια σε σχέση με τις κοινωνικές ανάγκες, με σποραδικό νομοθετικό πλαίσιο και πολυτυπία στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Τα πράγματα όμως θα αρχίζουν να αντιστρέφονται με την είσοδο της χώρας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ), την μετέπειτα Ευρωπαϊκή Ένωση και την κοινοτική χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από τα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα καθώς και διάφορα κοινοτικά προγράμματα (Βεργίδης & Πρόκου 2005, Πρόκου 2007)

Σημαντικός σταθμός για την ανάπτυξη της Ε.Ε. αποτελεί η ίδρυση, με το Νόμο 2009/1992, στο πλαίσιο καθιέρωσης ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ), τα τελευταία είτε δημόσια, είτε ιδιωτικά. Σκοπός της ύπαρξης τους ήταν η παροχή αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης στρεφόμενη στις ανάγκες της αγοράς, με προγράμματα εκπαίδευσης προσωπικού επιχειρήσεων, κατάρτισης ανέργων, μελέτες και σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης και ειδίκευσης. Το νομοθετικό πλαίσιο καθορίστηκε με υπουργικές αποφάσεις και έγινε προσπάθεια διασύνδεσης της Ε.Ε, Δια βίου μάθησης και κατάρτισης με τις πολιτικές για την απασχόληση.

Ιδρύθηκε επίσης και ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) ο οποίος εποπτεύει τα ΙΕΚ, τα τελευταία όμως έχουν σχετική αυτονομία από το Υπουργείο Παιδείας, δηλ. ένα βήμα έγινε για την αποκέντρωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:83-85).

Παρατηρείται ότι στην δεκαετία του 1990 σημειώνεται στροφή προς την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση. Το 1997 ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ), το οποίο είχε διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Την δεκαετία του 2000 ιδρύονται με τον Νόμο 2525/1997 τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε), τα οποία χρηματοδοτούνται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρότι τα Σ.Δ.Ε ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση η δομή τους και η ηλικιακή ομάδα των ατόμων που τα παρακολουθεί εντάσσονται στην ιδέα της Ε.Ε.

**Οι δυσλειτουργίες που παρατηρήθηκαν στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90, και οι θεσμικές ρυθμίσεις και πολιτικές με τις οποίες αντιμετωπίστηκαν.**

Η περίοδος προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως τα *πέτρινα χρόνια* της Ε.Ε. στην Ελλάδα. Παρατηρήθηκε σπατάλη υλικών και χρηματικών πόρων, έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού, αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων τα οποία οδήγησαν σε σοβαρές δυσλειτουργίες στην Ε.Ε. Προσπάθειες έγιναν από την Πολιτεία να αναστρέψει το κακό κλίμα με θεσμικές ρυθμίσεις και πολιτικές (Βεργίδης & Πρόκου, 2005:66-69, Λευθεριώτου, Π & Παυλή-Κορρέ, Μ. 2014 στο Κυρίδης, Α, (επιμ.) 2014).

Με τον Νόμο 1320/1983 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) ως υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) , η οποία με τον Νόμο 1558/1985 αναβαθμίζεται σε πολλά υποσχόμενη, αυτοτελή Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Πολιτισμού. Επίσης την ίδια περίοδο προωθήθηκαν δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες και ένα αποκεντρωμένο δίκτυο Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) καθώς και ιδρύθηκαν 313

Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΚΛΕ) σε αστικές και ημιαστικές περιοχές (Καραλής, 2002).

Όμως μια σημαντική *δυσλειτουργία* προέκυψε από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (τώρα ΕΕ) και την πολιτική που προωθήθηκε προς όφελος της επαγγελματικής κατάρτισης, βασισμένης όμως στην συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) όπως προαναφέρθηκε. Οι φορείς όμως που ανέλαβαν την κατάρτιση, δημόσιοι και ιδιωτικοί, ήταν πολυδιασπασμένοι και όχι αρκούντως ελεγχόμενοι από την Πολιτεία λόγω και του θεσμικού πλαισίου.

Η απάντηση ήταν η δημιουργία ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ) ούτως ώστε η χρηματοδότηση των επιχειρησιακών προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση να εποπτεύεται μέσω ενός συστήματος κανόνων, από το Υπουργείο Εργασίας, που προέβλεπε την ανάθεση αυτών μέσα από προκηρύξεις/διαγωνισμό.

Τα ιδιωτικά ΚΕΚ όμως, στα πλαίσια της ιδεολογίας της ελεύθερης αγοράς, πήραν το μερίδιο του λέοντος, κάπου 70% (δες Καραλής, 2010). Αποτέλεσμα να αλλάξει η φυσιογνωμία της ΓΓΛΕ αφού μέσα στην δεκαετία του 1990 το δίκτυο της είναι υπό κατάρρευση. Με τον Νόμο 1832/1989 το προσωπικό που καλύπτει πάγιες και διαρκείς ανάγκες, μονιμοποιείται και μεταφέρεται από το Υπουργείο Πολιτισμού στο Υπουργείο Παιδείας (Π.Δ. 386/1991) ενώ οι ΝΕΛΕ μεταφέρονται στην Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση (Νόμος 2218/1994). Το πρόβλημα που προέκυψε εδώ είναι ότι έμπειρο προσωπικό αδρανοποιήθηκε.

Διαφαίνεται πλέον και μια άλλη ανάγκη, αυτή της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και της πιστοποίησης τους, η οποία προέκυψε και από τις απαιτήσεις του ΕΣΠΑ για συμμετοχή εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Αυτή είναι μια δεύτερη *δυσλειτουργία*, που κλήθηκε η Πολιτεία να θεραπεύσει. Συνυφασμένο όμως και με τα παραπάνω είναι και η ανάγκη διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων καταρτιζομένων.

Ο Νόμος 1566/85 προέβλεπε την ίδρυση Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) τα οποία λειτούργησαν από το 1992 με σκοπό την εισαγωγική και μεταγενέστερη επιμόρφωση των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων, Α/θμια και Β/θμια με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας τόσο στην συνεχιζόμενη επαγγελματική όσο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ένα ζήτημα βέβαια είναι και ο αργός ρυθμός με τον οποίο αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο στην χώρα μας, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Μαυρογιώργος (1999) πήρε πάνω από μια δεκαετία (!) για να λειτουργήσουν τα ΠΕΚ από την ψήφιση μέχρι την υλοποίηση του Νόμου. Συμπερασματικά, ως προς τα ΠΕΚ, παρατηρείται αλλαγή της φιλοσοφίας της επιμόρφωσης από το να δημιουργήσει διευθυντικά στελέχη στο να φτιάξει ικανούς εκπαιδευτές.

Όσον αφορά την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, η φιλοσοφία που προωθήθηκε ιδίως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ήταν 'δουλεύουμε με και όχι για τις ειδικές κοινωνικές ομάδες' (Λευθεριώτου, 2014:62).

Η δε διδακτική μεθοδολογία βασίστηκε αρχικά στο έργο του Paulo Freire για την απελευθερωτική διδακτική (Freire, 1977) και εκφράστηκε με την παιδαγωγική της αυτομόρφωσης.

Εν κατακλείδι, η νομοθεσία για τα ΠΕΚ έδωσε σοβαρή ώθηση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως οντότητες που επιτελούν παιδαγωγικό έργο αλλά που και οι ίδιοι/ες αντιμετωπίζονται στα πλαίσια του 'γηράσκω αεί διδασκόμενος'.

### **Σύνοψη και Συμπεράσματα**

Ο 20ος αιώνας έφερε μαζί με τις αλλαγές στην οικονομική βάση και αυτές στην εκπαίδευση. Οι νέες τεχνολογίες, οι νέες συνθήκες εργασιακής οργάνωσης καταβαράθρωσαν την βεβαιότητα της εργασίας δια βίου, το μοντέλο, εκπαίδευση, εργασία και δια βίου μάθηση για προσωπική ευχαρίστηση και καλλιέργεια. Ιδιαίτερα μετά την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο δρόμος ήταν τελικά μονόδρομος!

Οι επιχειρήσεις ζητούν συνεχώς υψηλά καταρτισμένο προσωπικό και ιδιαίτερα ευέλικτο στις όποιες ραγδαίες αλλαγές στην τεχνολογία. Παλαιά επαγγέλματα εξαφανίζονται, νέες κοινωνικές ανάγκες γεννιούνται.

Η ανεργία, τόσο στην Ελλάδα αλλά και την Ευρώπη στην εποχή της οικονομικής κρίσης δεν αφήνει πολλά περιθώρια. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ε.Ε. και την Διά Βίου Μάθηση έχουν ήδη εκφραστεί από την δεκαετία του '80.

Από την Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο 'Διδασκαλία και Μάθηση- Προς την κοινωνία της γνώσης', που εκπονήθηκε το 1995, στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) , στο ανακοινωθέν της Μπριζ (2010) και στα 'Συμπεράσματα της Ρίγας' (2015), η τάση είναι συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση που είναι βασικό τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην Ελλάδα στις δεκαετίες του '80 και του '90, μέσα από τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μπήκαν τα σημερινά θεμέλια της Ε.Ε. με τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες, μερικές από τις οποίες αναφερθήκαμε σ'αυτήν την εργασία, αλλά και την προσπάθεια, με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία, για την επίλυσή τους.

### **Βιβλιογραφία**

Rogers A.(1999) Η εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999) *Η δευτεροβάθμια Τεχνική και επαγγελματική Εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα : εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Αθανασούλα –Ρέππα, Α., (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ –ΑΔΕΔΥ Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης Δ. (2004). Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. *1ο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, (σσ. 55–72). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*, σσ. 13–128. τόμ. Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, <http://www.gsae.edu.gr/en/>
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, **Vocational education and training (VET) - European Commission** [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy_en)
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση*. Αθήνα. Ι.Ν.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε. – Ι.Μ.Ε. Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.
- Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014), *Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον*". Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, σελ. 151-193
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 116.
- Παπανούτσος, Ε. «Εισηγητική έκθεσις του Ν.Δ. 4379 του 1964». στο *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα 1965
- Πρόκου Ε. (2007). Η ‘κυβερνητική στρατηγική’ για τη διά βίου εκπαίδευση στην

Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*. (2:2), σσ. 179–192

Σιπητάνου,Α. Οι Εκφάνσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την Ελληνική Αρχαιότητα,<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/sipitanou.htm>

Φρέιρε, Πάουλο (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος-Ράππα,

## **Η χρήση της Τέχνης και της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

*Πλέουρα Ειρήνη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ, Εκπαιδευτικός*

*Τσάρπα Ιωάννα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

### **Περίληψη**

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξάγεται στο πλαίσιο έρευνας με θέμα τη χρήση της Τέχνης και της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μελετήθηκαν και αναλύθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές τόσο από τον ελλαδικό χώρο όσο και από το εξωτερικό και παρουσιάστηκαν τα σημαντικότερα ευρήματά τους αλλά και ορισμένα κενά που δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση. Χαρακτηριστικά, ιδιαίτερη συζήτηση φάνηκε να γίνεται για τη σημασία της ένταξης διάφορων μορφών Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις μεθόδους χρήσης και αξιοποίησής της. Παράλληλα, έγινε σύγκριση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας με μία μέθοδο που συμπεριλαμβάνει την αξιοποίηση της Τέχνης και της βιωματικής μάθησης με τη δεύτερη να επικρατεί τόσο στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Τέλος, στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδύθηκε η ανάγκη για διενέργεια επιπλέον ερευνών σε εγχώριο επίπεδο πάνω στο θέμα της χρήσης της Τέχνης και της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς ο αριθμός αντίστοιχων ερευνών είναι περιορισμένος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** τέχνη, βιωματική μάθηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων.

### **Εισαγωγή**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δεδομένα από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε συναφείς έρευνες που διεξήχθησαν σε εγχώριο ή διεθνές επίπεδο ως προς την ένταξη της τέχνης αλλά και της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση της Τέχνης αλλά και της βιωματικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα που έχει ερευνηθεί αρκετά από ερευνητές του εξωτερικού εδώ και χρόνια. Στην Ελλάδα η ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση, ιδίως στην πρωτοβάθμια, είναι πιο πρόσφατο ζήτημα και οι έρευνες είναι πιο περιορισμένες, ωστόσο παρουσιάζουν εξίσου σημαντικά ευρήματα. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί σε έρευνες με θέμα την επιμόρφωση, γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τάξης σχετικά με την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία τους αλλά όχι υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης και των τρόπων με τους οποίους μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό ενδεχόμενων παραδοχών.

### **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

Η έρευνα των Κόκκου και Ράικου (2014) που διεξήχθη στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού

προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ε.Α.Π. με θέμα «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με μία ομάδα φοιτητών που εκπαιδεύονταν επάνω στη συγκεκριμένη μέθοδο, καλούνταν να την εφαρμόσουν σε εργασίες και συμπλήρωναν σχετικά ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση κι αποτίμηση του βαθμού κατανόησης της μετασχηματίζουσας μάθησης από φοιτητές αλλά κι εμπόδια, δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωποι κατά την προσπάθεια υλοποίησής της. Στα ερευνητικά αποτελέσματα αναδείχτηκε το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι φοιτητές για τη μέθοδο αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων και επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης όταν τους ζητήθηκε στις εργασίες τους. Ένα ερώτημα που ανακύπτει από την εν λόγω έρευνα είναι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι εκπαιδευόμενοι που δεν έχουν ιδιαίτερη εξοικείωση με έργα τέχνης να τα κατανοήσουν συναισθηματικά και να τα αντιληφθούν διανοητικά ώστε να αναπτύξουν τον κριτικό στοχασμό της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2011).

Η ποσοτική έρευνα των Φραγκούλη και Μίχαλου (2013) έγινε με καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση της τέχνης σε παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη ζωγραφική, τη μουσική, τη λογοτεχνία και το θέατρο αλλά παρότι θεώρησαν ενδιαφέρουσα και χρήσιμη την αξιοποίηση των έργων τέχνης, η έλλειψη επιμόρφωσης καθιστούσε δύσκολη την αξιοποίηση και ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, διατυπώνουν την άποψη ότι μέσω της χρήσης έργων τέχνης οι μαθητές αξιοποιούν κατάλληλα προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, συναισθηματικής έκφρασης και δημιουργικότητας. Η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με την απουσία πρακτικής άσκησης και ανάλογης κουλτούρας από το σύνολο της σχολικής μονάδας αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα για την αξιοποίηση της μεθόδου. Τέλος, θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Οι Διαμάντη και Σαραβελάκη (2010) στην έρευνά τους έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΙΕΚ σε σχέση με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο των ΙΕΚ. Διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα με πρακτική εφαρμογή της μεθόδου σε δύο τμήματα Ι.ΙΕΚ, στη διδακτική ενότητα της αγγλικής γλώσσας, με θέμα την επικοινωνία και σπουδαιότητα της διά ζώσης επικοινωνίας κι οπτικής επαφής. Παρουσιάστηκαν τρία έργα τέχνης του Modigliani και εφαρμόστηκαν τα έξι στάδια με τα οποία αξιοποιείται η αισθητική εμπειρία. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτές σε μεγάλο ποσοστό έχουν περισσότερα προσόντα πέρα των τυπικών καθώς και μεγάλο αίσθημα ικανοποίησης κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Θετικά ανταποκρίθηκαν και οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας αυξημένη περιέργεια και δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον για τη νέα μέθοδο. Ωστόσο, υπήρχε και μερίδα εκπαιδευτικών που δεν κατείχαν τις απαιτούμενες γνώσεις για να επιλέξουν τα κατάλληλα έργα τέχνης ως ερεθίσματα για



τους εκπαιδευόμενους που θα οδηγήσουν σταδιακά στην κριτική σκέψη και στον κριτικό στοχασμό. Επιπλέον, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτές η ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσής τους στον τρόπο χρήσης των τεχνών και εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα για τη συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση, την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών για την αξιοποίηση της Τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταλήγει και η έρευνα της Σάγια, Φ. (2019). Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση της τέχνης ως διδακτικό εργαλείο και τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι ενημερωμένοι σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση με τις γυναίκες να είναι πιο θετικές στην ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα με ίδια βούληση ή με προτροπή σχολικών συμβούλων διαμόρφωσαν μια πιο θετική αντίληψη, τονίζοντας τη σημασία της επιμόρφωσης για τη διαμόρφωση αντιλήψεων.

Η Δημητριάδου (2007) αποσκοπεί στην εμβάθυνση στη μελέτη της βιωματικής μάθησης, με αντιπαραβολή του μαθήματος της μελέτης του περιβάλλοντος με παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία και χρήση βιωματικής μάθησης. Πρόκειται για πειραματική έρευνα με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου όπου η πρώτη εκτίθεται σε επιτόπια παρατήρηση και βιωματικές δραστηριότητες και η δεύτερη σε δραστηριότητες που εκτελούνται με παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Δόθηκαν και στις δύο ομάδες ερωτηματολόγια κινήτρων, στάσεων και γνώσεων μετά το τέλος τις διδασκαλίας, ενώ ακολούθησε και ομαδική συνέντευξη στα μέλη της κάθε ομάδας. Το δείγμα αποτελούσαν δύο τμήματα Δ τάξης στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας. Από τα συμπεράσματα διατυπώνεται ότι η βιωματική μάθηση σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας είναι ικανή να οδηγήσει στην πραγματική γνώση και ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντικά κρίνονται και τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές, όπου προκύπτει όχι μόνο ότι προτιμούν τη βιωματική μάθηση έναντι της παραδοσιακής αιτιολογώντας ότι είχαν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, αφομοίωναν καλύτερα το μάθημα και τους δημιουργούνταν η επιθυμία να αναζητήσουν μόνοι τους στο σπίτι επιπλέον πληροφορίες. Καταληκτικά, φαίνεται ότι θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η συνέχιση παρόμοιων ερευνών με επικέντρωση στην αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και σε άλλα σχολικά μαθήματα ώστε να διαπιστωθούν διαφορές και ομοιότητες στα ευρήματα και να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα σχετικά με την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Μπούντα και Φραγκούλης (2017) ερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο. Στην έρευνα που έγινε με ερωτηματολόγιο (ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου)

συμμετείχαν 60 εκπαιδευτές ενηλίκων στις περιοχές Αχαΐας και Ηλείας. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων έχει αξιοποιήσει λογοτεχνία, ζωγραφική και κινηματογράφο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θεωρούν ότι η τέχνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερεθίσματα για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, δημιουργικής σκέψης και μετασχηματίζουσας μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, 68% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης δημιουργεί ανοιχτό και γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον και υπήρξε θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και το 70% δήλωσε ότι δεν συνάντησε εμπόδια στην προσπάθεια αξιοποίησης έργων τέχνης. Ωστόσο, το γεγονός ότι η έρευνα έγινε με δειγματοληψία μη πιθανότητας καθιστά τα αποτελέσματά της μη γενικεύσιμα συνολικά στους εκπαιδευτές ενηλίκων και αφήνει το περιθώριο διερεύνησης του θέματος σε ευρύτερη χωρική κλίμακα και λιγότερους περιορισμούς δείγματος.

Η Κουκιάσα (2020) διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ΣΔΕ σχετικά με τα οφέλη εφαρμογής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή και την ανάγκη επιμόρφωσης των διδασκόντων προκειμένου να την αξιοποιήσουν κατάλληλα. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη σε 12 εκπαιδευτές ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την εμπειρία εκπαιδευτών στην αξιοποίηση έργων τέχνης στο διδακτικό τους έργο, τις απόψεις τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Από τα συμπεράσματα διαπιστώνεται η σημασία της αξιοποίησης έργων τέχνης στην εκπαίδευση αλλά και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς η πλειοψηφία τους έχει εντάξει διάφορες μορφές τέχνης στην εκπαίδευση αλλά βασιζόμενοι σε δικές τους σπουδές και σεμινάρια, παρότι όλοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν ελλείψεις στις υποδομές του σχολείου κι ότι ο βασικός τεχνολογικός εξοπλισμός είναι αρκετός για την εφαρμογή της τέχνης στη διδασκαλία. Δεδομένου ότι η έρευνα έγινε σε δυσχερείς συνθήκες (εν μέσω πανδημίας) υπήρχε επιφυλακτικότητα και ορισμένες συνεντεύξεις έγιναν υπό αντίξοες συνθήκες γεγονός που αφήνει ένα “παράθυρο” ανοιχτό για μια αντίστοιχη επόμενη πιο ενδελεχή έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα “Fostering Creative Thinking - What do Primary Teachers Recommend?” (Πρώθηση της δημιουργικής σκέψης - Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας;) των Kamylyis, Saariluoma και Berki (2010) ασχολήθηκε με την ανάλυση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι είναι οι “επαγγελματίες” που χρειάζεται να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στην πράξη. Η έρευνα βασίστηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ηχογραφημένων συζητήσεων τριών ομάδων εστίασης που αποτελούνταν από 21 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αθήνας. Από τα ευρήματα της έρευνας αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα δημιουργικό περιβάλλον αλλά και σε ότι το καθιστούν μη δημιουργικό. Ωστόσο, υπήρξαν και ορισμένα ευρήματα που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το μάθημά τους με βάση το τι θεωρούν οι ίδιοι δημιουργικό για τους μαθητές και δεν επικεντρώνονται στο τι θα μπορούσε να

εξάγει τη φαντασία και δημιουργική σκέψη των μαθητών ώστε να προσανατολιστούν προς εκείνη την κατεύθυνση. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί ένα σημείο εκκίνησης για περαιτέρω έρευνα σχετικά με ένα ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το πώς και γιατί πρέπει να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Μία έρευνα μεικτών μεθόδων “Arts Integration: What is Really Happening in the Elementary Classroom?” (Ενσωμάτωση Τεχνών: Τι συμβαίνει πραγματικά στο Δημοτικό Σχολείο της LaJevic (2013) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Πενσυλβανίας έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποβίβαζαν συνεχώς τη σημασία των τεχνών καθώς δεν εμπιστεύονται το νέο και το άγνωστο στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ποιοτική έρευνα με χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου και ερωτήσεις ανοικτού τύπου που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και την εκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα ενσωμάτωσης της τέχνης στη διδασκαλία τους. Σκοπός της έρευνας ήταν η παρατήρηση και ανάλυση του βαθμού και τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ή όχι διάφορες μορφές τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Από την έρευνα προέκυψε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη δική τους εκπαίδευση και τις αντιλήψεις προσαρμόζουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και η κύρια χρήση της τέχνης στην τάξη περιορίζεται στην διακόσμηση των τοίχων της αίθουσας.

Ο Eutsler (2017) στην έρευνα “Developing Critical Thinking Through The Arts” (Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των Τεχνών) στην Αμερική είχε σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών με τη χρήση διάφορων ειδών τέχνης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχικά πιλοτικά σε τέσσερα σχολεία τα οποία συμμετείχαν σε πρόγραμμα όπου η τέχνη χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο από τους δασκάλους της τάξης και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε ακόμη 80 σχολεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της τέχνης ως εκπαιδευτικού εργαλείου συνεισφέρει τόσο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όσο και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Παράλληλα, ανοίγει το δρόμο για μία μελλοντική έρευνα που θα μελετά τις διαφορές ανάμεσα σε σχολεία που οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει τις τέχνες στη διδασκαλία τους ως διδακτικά εργαλεία και σε εκείνα που οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποτιμούν την αξία τους.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η ποιοτική έρευνα του Venäläinen (2012) “Contemporary art as a learning experience” (Η σύγχρονη τέχνη ως μαθησιακή εμπειρία) που διεξήχθη στη Φιλανδία σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο που η σύγχρονη τέχνη επηρεάζει τη διδακτική εμπειρία. Η έρευνα βασίστηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τέχνη έχει τρεις λειτουργίες στην εκπαίδευση: τέχνη στην εκπαίδευση ως γνώση και κατανόηση, η ευρύτερη λειτουργία της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών που συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την έκφραση, την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων και τέλος ως η βασική χρήση της τέχνης με την οποία ενσωματώνεται σε διάφορα θέματα και έχει ιδιαίτερα οφέλη για τον μαθητή. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η τέχνη στην

εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να νιώθουν ότι μελετούν σε διαφορετικά μέρη, να σκέφτονται με διαφορετικούς τρόπους και να αλληλοεπιδρούν με διαφορετικά πράγματα ενώ παράλληλα η χρήση της τέχνης στη διδασκαλία επεκτείνει το μαθησιακό περιβάλλον από την τάξη και το σχολείο σε μουσεία τέχνης, γκαλερί κ.ά. Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η τέχνη δεν είναι απλώς μια αόριστη περιοχή και δύσκολα προσεγγίζεται αλλά μπορεί να δώσει μια πιο ανάλαφρη πινελιά σε σημαντικά ακαδημαϊκά θέματα.

Στο βιβλίο του, *The Arts and the Creation of Mind*, ο Eisner (2002) περιγράφει πώς προέρχονται και αναπτύσσονται διάφορες μορφές σκέψης μέσω των τεχνών. Διερευνάται ο ρόλος των έργων τέχνης στην εκπαίδευση μέσω της παρουσίασης εννέα γνωσιακών πεδίων που αναπτύσσονται από τους μαθητές με την αρωγή της τέχνης, ενώ αναδεικνύεται και η ικανότητα του ανθρώπου να λειτουργεί ως ενήλικας στο κοινωνικό στίβο. Υποστηρίζεται δε ότι αυτές οι μορφές σκέψης είναι πιο χρήσιμες στην καθημερινότητα από αυτές που αναπτύσσονται μέσω των τυπικά δομημένων προγραμμάτων σπουδών που χρησιμοποιούνται σήμερα στα σχολεία. Παράλληλα, παρέχει μια νέα προοπτική σχετικά με το τι μπορούν να προσφέρουν οι τέχνες στην εκπαίδευση, δηλαδή ένα νέο όραμα με στόχους και μέσα υλοποίησης. Αυτή η νέα προοπτική, υποστηρίζει ο Eisner, είναι ιδιαίτερα σημαντική σήμερα, μια εποχή κατά την οποία οι μηχανιστικές μορφές τεχνικής λογικής κυριαρχούν συχνά στη σκέψη μας για τη συμπεριφορά και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Η ποιοτική έρευνα του Clover (2006) “Culture and Antiracism in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning” (Πολιτισμός και αντιρατσισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων: Μια εξερεύνηση των συνεισφορών της μάθησης με βάση τις τέχνες) είναι μια συγκριτική μελέτη περίπτωσης. Επιχειρεί τη διερεύνηση της σπουδαιότητας των προγραμμάτων που κάνουν χρήση της τέχνης στη συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ενηλίκων και εξετάζει τα πρακτικά τριών διαφορετικών προγραμμάτων στο Οντάριο και τη Βρετανική Κολομβία όπου χρησιμοποιείται η τέχνη. Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσαν συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοικτού τύπου με αφορμή τρία διαφορετικά έργα τέχνης. Τα συμπεράσματα από τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν την ύπαρξη πολλών κοινών σημείων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρότι συμμετείχαν σε διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ωστόσο όλα έκαναν χρήση τέχνης. Παράλληλα, αναδείχτηκε η αξία της χρήσης τέχνης γενικά στην εκπαίδευση κυρίως δε όταν διερευνώνται συλλογικά ευαίσθητα θέματα όπως οι κοινωνικές προκαταλήψεις και ο ρατσισμός.

Το 1995 η Welch πραγματοποίησε την έρευνα “Schools, Communities, and the Arts: A Research Compendium” (Σχολεία, Κοινότητες και Τέχνες: Συλλογή Ερευνών) για το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και σκοπό τη διερεύνηση των μορφών που μπορεί να πάρει η σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση δρα ως μέσο για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών θεμάτων που οδηγεί σε βελτίωση της κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων

ενώ παράλληλα συνεισφέρει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε η συμβολή διάφορων μορφών τέχνης σε φοιτητές που δυσκολεύονται με το πρόγραμμα σπουδών και τη μεθοδολογία, καθώς φάνηκε ότι ανέπτυξαν την ικανότητα για ορθή κρίση η οποία τους ωφέλησε στην επικέντρωση στο στόχο, τη διάκριση και κατανόηση διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων και ως εκ τούτου στη διεκπεραίωση των εργασιών τους.

Οι Gül και Gücüm (2014) πραγματοποίησαν στην Τουρκία την ποιοτική έρευνα “Creative Drama Applications as Complementary for Constructivist Approaches for Science Courses: Teacher and Student's Evaluations” (Εφαρμογές δημιουργικού δράματος ως συμπληρωματικές σε κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες: Αξιολογήσεις δασκάλων και μαθητών). Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης με συνεντεύξεις σε 2 δασκάλους και 30 μαθητές αναφορικά με την αξιοποίηση του θεάτρου σε μαθήματα φυσικών επιστημών. Από τα αποτελέσματα διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τέτοιες συμμετοχικές μέθοδοι αυξάνουν την κατανόηση του μαθήματος, βελτιώνουν τη μαθησιακή και διδακτική εμπειρία και κινητοποιούν τους μαθητές. Όραμα της έρευνας είναι η δημιουργία ενός προγράμματος Τεχνολογίας και Τέχνης που θα μυθήσει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, στα δύο αυτά πεδία. Θεωρεί δε την ένταξη του “Δημιουργικού Δράματος” στην εκπαίδευση ως καλή αρχή, βάση του εγχειρήματος.

### **Συμπεράσματα**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη χρήση της Τέχνης αλλά και της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφάνηκαν τα αποτελέσματα από τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών που ασχολούνται κατά βάση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο παρόν θέμα, το μετασχηματισμό που δύναται να φέρει η χρήση των τεχνών στις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αλλά και τη μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιοποίησης της τέχνης αλλά και της βιωματικής μάθησης. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι και η μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών που κάνει χρήση της τέχνης ή της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία της, βασίζεται σε ιδία πρωτοβουλία και γνώση που έχει λάβει με προσωπική μελέτη και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με ατομική βούληση. Το πεδίο της ένταξης της τέχνης και της βιωματικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει πρόσφορο για περαιτέρω έρευνα και πόσο μάλλον μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης η σημασία της οποίας προέκυψε στα αποτελέσματα της πλειονότητας των ερευνών καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και νέων μεθόδων διδασκαλίας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Clover, D. E. (2006). *Culture and Antiracism in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning*. *Adult Education Quarterly*, Vol. 57, No1, pp. 45 –61.

- Eisner, E. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, Vol. 80, No. 5, *Imagination and the Arts* (May 2003), pp. 340-344. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41483337>.
- Eutsler, M., (2017). *Developing critical thinking through the arts* (Doctoral dissertation, submitted to Newburgh Theological Seminary, Newburgh, IN, USA).
- Gül E. & Gücüm E. (2015) Creative drama applications as complementary for constructivist approaches for science courses: teacher and student's evaluations, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 2043 – 2050.
- Kampylis, P., Saariluoma P, Berki, E. (2010). *Fostering Creative Thinking - What do Primary Teachers Recommend?*. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, Vol.2, No 4.
- LaJevic, L. (2013). Arts Integration: What is Really Happening in the Elementary Classroom? *Journal for Learning through the Arts*, Vol.9, No 1.
- Venäläinen, P. (2012). *Contemporary art as a learning experience*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (2012), pp 457 – 465.
- Welch, N. (1995). *Schools, Communities, & the Arts, A Research Compendium*. Arizona State University, Morrison Institute.
- Δημητριάδου, Ε. (2007). *Η Βιωματική Μάθηση και η Επιτόπια Παρατήρηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογή στη διδακτική πράξη*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Διαμάντη, Α. & Σαραβελάκη, Β. (2011). *Δια ζώσης επικοινωνία: ο ρόλος της μέσα από την αισθητική εμπειρία*. Στο: *Παράλληλα κείμενα για τη θεματική ενότητα «Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων»* (24, σ. 1-20). Πάτρα: Ελληνικό.
- Κόκκος, Α. & Ράικου, Ν. (2014). *Αξιοποίηση της Τέχνης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: μια καινοτομική πρακτική*, *Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 2, Τεύχος 2, σ. 9-24.
- Κουκιάσα, Π. (2020). *Η αξιοποίηση έργων τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων των Σ.Δ.Ε. Στερεάς Ελλάδας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπούντα, Β. & Φραγκούλης, Ι. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ΚΕΚ και ΣΔΕ των Νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο*, *Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 8, Τεύχος 3.
- Σάγια, Φ. (2019). *Η τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Α. (2013). *Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας*, Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 2.

## **Μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη: Μια διδασκαλία για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία που λειτουργούν σε Σωφρονιστικά Καταστήματα**

*Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

### **Εισαγωγή**

Σήμερα η αξιοποίηση της τέχνης για την επίτευξη μαθησιακών στόχων κερδίζει συνεχώς έδαφος στη διδασκαλία, διότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των ενηλίκων, ενώ οδηγεί σε μια ολιστική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Taylor, 2009), της εμπειρίας δηλαδή που βιώνει όποιος προσπαθεί να ερμηνεύσει τα μηνύματα που απορρέουν μέσα από τη διεξοδική μελέτη ή την ενδελεχή παρατήρηση έργων τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007). Μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σ' ένα στοχαστικό διάλογο και μέσω αυτού να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να εξελίξουν την σκέψη τους (Κόκκος, 2011). Η στρατηγική «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*», που αναπτύχθηκε από τον Αλ. Κόκκο τα τελευταία χρόνια (Κόκκος, 2012), αποτελεί πλέον μια σημαντική μέθοδο διδασκαλίας σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαίδευσης 4.0, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστούν ικανοί να διδάξουν μέσω αυτής έχει μεγάλη σημασία.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάσαμε ένα 4ωρο πρόγραμμα κατάρτισης με τίτλο: «**Εμψυχωτής δάσκαλος, αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία**». Ομάδα-στόχος μας δέκα εκπαιδευτικοί σχολείων που λειτουργούν σε Καταστήματα Κράτησης, που έχουν να αντιπαλέψουν όχι μόνο με την επιφυλακτικότητα των εγκλείστων απέναντι σε κάθε νέα πρόκληση εκπαιδευτικής προσπάθειας (Winters, 1997), αλλά και με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και με τα συναισθήματα αποτυχίας και ντροπής που βιώνουν συχνά εξαιτίας της πρόωρης αποχώρησής τους από την εκπαίδευση. Στόχος της διδασκαλίας να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί την επιρροή της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, να την υιοθετήσουν ως εργαλείο γνώσης στη διδασκαλία τους, αλλά και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε πρωτοποριακές μεθόδους εκπαίδευσης τολμώντας να τις εισάγουν στην τάξη μιας φυλακής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μετασχηματίζουσα μάθηση, αξιοποίηση τέχνης, εκπαίδευση στη φυλακή.

### **Η Διδακτική Διαδικασία**

Η εκπαιδευτική μέθοδος «*Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*» αναπτύσσεται σε έξι στάδια, τα οποία ακολούθησε και η δική μας διδακτική πρόταση:

1<sup>ο</sup> στάδιο – Διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών



Οι εκπαιδευτικοί πάντα ενδιαφέρονται να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν μεθόδους που θα ενεργοποιήσουν τους μαθητές και θα κινήσουν το ενδιαφέρον τους. Στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της φυλακής οι έγκλειστοι μαθητές έχουν σοβαρές μορφωτικές ελλείψεις, δυσκολίες ένταξης στην ομάδα, έλλειψη συνέπειας και δέσμευσης στην παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης (Τσιμπουκλή, Φίλιπς, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις δυσκολίες και να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην ενδυνάμωση, τη χειραφέτηση και, μέσα από τη γνώση, στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία αμέσως μετά την αποφυλάκιση. Το πρώτο στάδιο της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών δεν συμπεριλήφθηκε στο διδακτικό μας τετράωρο, καθώς στην εναρκτήρια συνάντηση προηγήθηκε εκτενής συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, για να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

2<sup>ο</sup> στάδιο -Διεργασία έκφρασης παραδοχών από τους εκπαιδευόμενους

Χωρίσαμε τους εκπαιδευτικούς σε δύο ομάδες των πέντε ατόμων και τους ζητήσαμε να απαντήσουν γραπτά στην ερώτηση: *«Πιστεύετε ότι εσείς με τη διδασκαλία σας εμψυχώνετε τους μαθητές σας και τους οδηγείτε στην αποτελεσματική μάθηση;»*. Οι απαντήσεις τους γράφτηκαν στον πίνακα.

Η πρώτη ομάδα απάντησε: *«Ο δάσκαλος, ειδικά σε σχολείο φυλακής, επιβάλλεται να ασχοληθεί με το να διδάξει τις βασικές γνώσεις στους κρατούμενους μαθητές, καθώς στην πλειοψηφία τους είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Πώς μπορεί να γίνει εμψυχωτής τους, τη στιγμή που δυσκολεύεται ακόμη και να συνεννοηθεί μαζί τους; Επομένως, και η μάθηση δεν είναι αποτελεσματική, γιατί πέρα από βασικές γνώσεις δεν μπορεί να καλύψει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εγκλειστών»*.

Η απάντηση της δεύτερης ομάδας: *«Εμείς, οι δάσκαλοι, πρέπει αρχικά να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των μαθητών μας κι έπειτα να προσπαθήσουμε να γίνουμε εμψυχωτές τους. Οι περισσότεροι είναι καχύποπτοι, ακόμη και μεταξύ τους, ενώ πολλοί από αυτούς δεν είναι δεκτικοί στη γνώση. Έρχονται στο σχολείο για την ευεργετική μείωση της ποινής, τα “μεροκάματα”, και πρέπει εμείς να προσπαθήσουμε πολύ, για να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον για μάθηση»*.

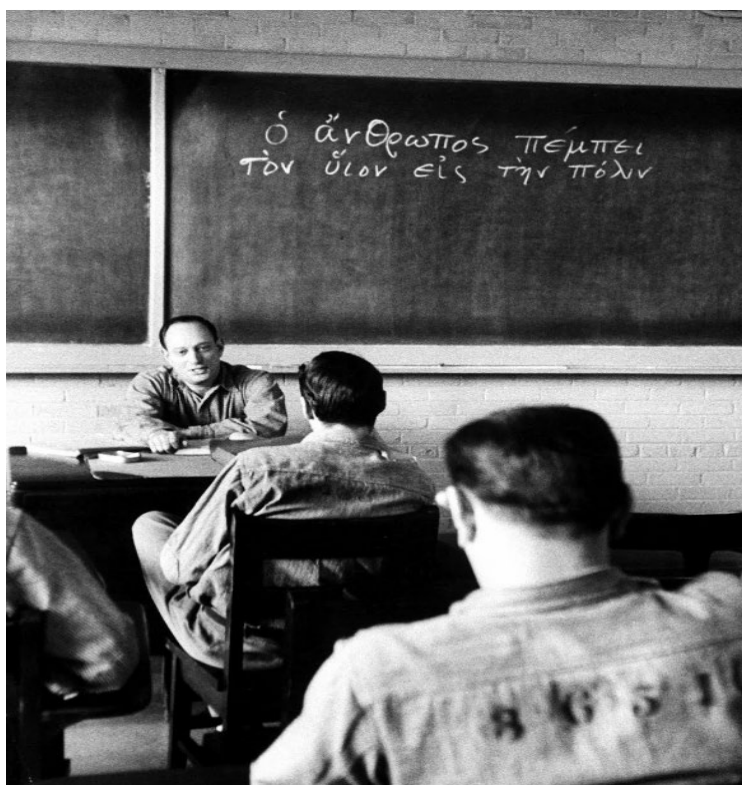
3<sup>ο</sup> στάδιο – Προσδιορισμός των υποθεμάτων- σύνδεση με κριτικά ερωτήματα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκάλυψαν τις δυσλειτουργικές τους πεποιθήσεις για το ρόλο του δασκάλου και τη διαδικασία της μάθησης στη φυλακή καθιστώντας το μετασχηματισμό τους αναγκαίο με αρωγό τα έργα τέχνης. Τα συμπεράσματα συζητήθηκαν και προέκυψαν δύο υποθέματα προς διερεύνηση: α) Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα σχολείο φυλακής και β) Η μαθησιακή διαδικασία στη φυλακή και τα αποτελέσματά της, ενώ τα κριτικά ερωτήματα για τη διερεύνηση των υποθεμάτων διαμορφώθηκαν ως εξής: α) Ποιο δάσκαλο θεωρούμε εμψυχωτή; β) Πώς μπορεί να συμβάλλει ο δάσκαλος στην αποτελεσματική μάθηση και την ενδυνάμωση των μαθητών κρατουμένων;

4<sup>ο</sup> στάδιο – Επιλογή έργων τέχνης-συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων επιλέγηκαν τρία έργα, που αναλύθηκαν με το μοντέλο του Perkins (1994), προσαρμοσμένο από το ARTiT (Κόκκος, 2012). Η στοχαστική παρατήρηση κατά τον Perkins ακολουθεί τέσσερις φάσεις: Στην πρώτη φάση ο παρατηρητής παρατηρεί όσο μπορεί ένα έργο τέχνης. Στη δεύτερη μέσα από «ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση» ανασυνθέτει τα δεδομένα του με δημιουργική ματιά. Στην τρίτη ο παρατηρητής μέσα από ενδελεχή παρατήρηση οδηγείται σε τεκμηριωμένες κρίσεις, ενώ στην τελευταία φάση αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που έχει συγκεντρώσει από τις τέσσερις συνολικά φάσεις και καταλήγει στην ολιστική προσέγγιση του έργου (Perkins, 1994:36-44).

1<sup>ο</sup> έργο – Φωτογραφία: Francis Miller, 1957. Ανήκει σε φωτογραφική συλλογή δημοσιευμένη στο αμερικανικό περιοδικό Life. Πηγή: Arts & Culture



Ο Nathan Leopold, κρατούμενος και καταδικασμένος για ανθρωποκτονία διδάσκει ελληνικά σε άλλους κρατούμενους στη φυλακή Joliet, στο Ιλινόις των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.

2ο έργο –Κινηματογραφικό: “Le maitre qui laiaait les enfants rever” «Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται», του Daniel Losset. Έτος παραγωγής: 2006. Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=IV5rfV3u-2U>.

Προβλήθηκαν τα αποσπάσματα: α) 15.47-19.43 & β) 30.38-37.15



## LE MAITRE QUI LAISSAIT LES ENFANTS REVER

realise par Daniel Losset



Το σενάριο της ταινίας στηρίζεται στη ζωή του μεγάλου γάλλου παιδαγωγού και μεταρρυθμιστή της παιδείας Celestin Freinet (1896-1966). Η παιδαγωγική μέθοδος του Freinet στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολείου, όπου κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή προσωπικότητα και μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα. Ενός σχολείου, όπου η παιδεία δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται κυρίως στο να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους το δρόμο της γνώσης.

Ο Freinet, πρώτος αυτός, επεδίωξε να εισάγει τις νέες τεχνολογίες της εποχής στην εκπαίδευση: τυπογραφία, ραδιόφωνο, κινηματογράφο. Είναι ο πρώτος που έβαλε το τυπογραφείο στην τάξη, καθιέρωσε τη διασχολική αλληλογραφία και εισήγαγε τον κινηματογράφο στο σχολείο το 1926! Ήταν φυσικό οι πρωτοποριακές του μέθοδοι να μην είναι αρεστές στο κατεστημένο, γι αυτό κυνηγήθηκε ανελέητα. Πάλεψε σε αντίξοες συνθήκες και υποχρεώθηκε να εγκαταλείψει τη δημόσια εκπαίδευση, για να συνεχίσει ελεύθερος το παιδαγωγικό του έργο. Αλλά πια δεν ήταν μόνος. Στη βάση των ιδεών του δημιουργήθηκε ένα μεγάλο διεθνές παιδαγωγικό κίνημα που είναι ακόμα ζωντανό.

3<sup>ο</sup> έργο- Λογοτεχνικό: «*Δέκα Επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν*», του Paulo Freire, Επίκεντρο, Αθήνα, 2006.

Δεύτερη επιστολή: «*Μην αφήνεις να σε παραλύει ο φόβος για ό,τι σε δυσκολεύει! Παρακίνησε τους μαθητές σου να θέσουν σε κίνηση τη φαντασία, την περιέργεια και την*

κριτική σκέψη τους μπροστά σε κάθε εμπόδιο. Ενθάρρυνέ τους να βλέπουν το κάθε εμπόδιο ως μια νέα πρόκληση».

Τρίτη επιστολή: «Αγάπησε με πάθος τη διδασκαλία σου! Με τη διδασκαλία συμβάλλεις στη σταδιακή αλλαγή των μαθητών. Δίνεις νόημα στην παρουσία τους στον κόσμο. Με τη μετάδοση της γνώσης πολεμάς κάθε αυθαιρεσία και κάθε αλαζονεία».

Τα έργα που παρουσιάστηκαν συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα	
	α	β
<b>Φωτογραφία</b>		✓
<b>«Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται» (ταινία)</b>	✓	✓
<b>«Δέκα Επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν» (λογοτεχνία)</b>	✓	✓

5<sup>ο</sup> στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης- συσχετίσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο του μαθήματος εκπαιδύτρια και εκπαιδευόμενοι συζητήσαμε διεξοδικά πάνω στα προτεινόμενα έργα. Αρχικά, παρουσιάστηκε προς επεξεργασία η φωτογραφία με την τεχνική Perkins (1994). Στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να την παρατηρήσουν και να σχολιάσουν τα χρώματα, τις φιγούρες, το φως, τις σκιές, τη στάση του σώματος των ανθρώπων. Κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Τι βλέπετε;», «Τι σας υποκινεί την περιέργεια;». Ενδεικτικά απάντησαν: «Δάσκαλος και μαθητές στην τάξη σε μάθημα Ελληνικών. Φαίνεται περίεργο που στον πίνακα είναι λάθος τονισμένη η λέξη “υιόν”».

Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε να παρατηρήσουν το έργο πιο προσεχτικά και να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Τι συναισθήματα σας προκαλεί;», «Υπάρχει κάτι που δεν είχατε παρατηρήσει πριν και χρήζει περισσότερης διερεύνησης;». Μερικές από τις απαντήσεις: «Φαίνεται να υπάρχει άνεση μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Παρά το ότι οι μαθητές έχουν απόσταση από το δάσκαλο και είναι καθισμένοι στα θρανία τους, υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση, ένα περίεργο δέσιμο μεταξύ τους».

Στην τρίτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για κάτι που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ή τους κίνησε το ενδιαφέρον και επέμειναν στη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ενώ παρατήρησαν ότι φορούν τα ίδια ρούχα. Τότε βγήκε και το

συμπέρασμα ότι εδώ ο δάσκαλος μάλλον είναι κι αυτός κρατούμενος, που, επειδή γνωρίζει την ελληνική γλώσσα τη διδάσκει στους συγκρατούμενούς του, που παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Έτσι, εξηγείται και ο λάθος τονισμός της λέξης. Τέλος, στην τέταρτη φάση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να στοχαστούν εκ νέου και έγινε σύνθεση των συμπερασμάτων και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. *«Όταν αναπτύσσεται εμπιστοσύνη ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, η ομάδα λειτουργεί και η γνώση βρίσκει χώρο να τρυπώσει»*, συμπέραναν.

Για την επεξεργασία της ταινίας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Perkins προσαρμοσμένη για τα κινηματογραφικά έργα σε πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε εισαγωγή στην υπόθεση της ταινίας. Στη δεύτερη τα αποσπάσματα προβλήθηκαν σε διαδραστικό πίνακα, ενώ προηγήθηκε ενημέρωση για το σημείο που εντάσσονται στην πλοκή του έργου. Ακολούθησε συζήτηση στη διάρκεια της τρίτης φάσης πάνω στα αποσπάσματα που προβλήθηκαν, ενώ ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις: α) παρατήρησης (π.χ. *Πώς αντιδρούν οι μαθητές, όταν ο καθηγητής τους ζητά να μετακινήσουν τα θρανία τους, να δουλέψουν σε ομάδες;*). Ενδεικτικά απάντησαν: *«Νιώθουν έκπληξη και στην αρχή διστάζουν να κάνουν ό,τι τους λέει.»* β) αναλυτικές (π.χ. *Τι νομίζετε ότι έκανε το Freinet να ζητήσει από τους μαθητές να δοκιμάσουν να διδάχουν ο ένας από τον άλλο ή να γράφουν τις σκέψεις τους και μετά να τις εκτυπώνουν και να τις εικονογραφούν;*). Ενδεικτική απάντηση: *«Ο Freinet έκανε το μάθημα βιωματικό, πραγματική καινοτομία για την εποχή του»* και γ) δημιουργικές (π.χ. *Πώς θα αντιδρούσατε, αν ο καθηγητής σας σας έδινε τη δυνατότητα να μάθετε ο ένας μέσα από τις εμπειρίες του άλλου;*). Ένας εκπαιδευόμενος τόνισε: *«Θα το κάναμε με μεγάλη μας χαρά.»*

Στην τέταρτη φάση τα αποσπάσματα προβλήθηκαν ξανά, για να καλυφθούν τυχόν νέες απορίες, ενώ η πέμπτη φάση αφορούσε στο συνολικό στοχασμό πάνω στα αποσπάσματα, που οδήγησε στην έκφραση συμπερασμάτων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων: *«Η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διεργασία είναι το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον και οδηγούν στην αποτελεσματική γνώση»* και *«Ο ιδανικός δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να βρουν κρυμμένα ταλέντα τους, ακόμη κι αν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό»*.

Με την τεχνική Perkins προσεγγίστηκαν και οι δύο επιστολές ενός από τους σημαντικότερους στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων, του μεγάλου βραζιλιάνου παιδαγωγού, Paulo Freire. Προηγήθηκε η ανάγνωσή τους, ενώ ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν τι τους έκανε εντύπωση και τι συναισθήματα ένιωσαν. Απάντησαν ότι *«τα κείμενα μετέδωσαν μια έντονη αισιοδοξία για τη διδασκαλία και τα όποια εμπόδια εμφανιστούν στη διάρκειά της. Ο φόβος δεν πρέπει να έχει θέση στην ψυχή του δασκάλου και του μαθητή. Κάθε εμπόδιο να είναι μια καινούρια αφορμή για γνώση»*, καθώς και ότι *«ο δάσκαλος έχει τη δύναμη να εμφυσήσει στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση και σταδιακά να τους οδηγήσει σε μετασχηματισμό λανθασμένων παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων»*. Οι απαντήσεις τους συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα.

6<sup>ο</sup> στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός για το ρόλο του δασκάλου και της μαθησιακής διαδικασίας

Αφού προσεγγίστηκαν τα έργα τέχνης και οι ομάδες αναστοχάστηκαν ως προς τα κριτικά ερωτήματα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν και πάλι τις απόψεις τους. Οι απαντήσεις τους γράφτηκαν στον πίνακα, για να γίνει και η αντιπαραβολή τους με τις αρχικές. Δίνονται αρχικές και τελικές απαντήσεις των δύο ομάδων:

Απαντήσεις πρώτης ομάδας: *«Ο δάσκαλος, ειδικά σε σχολείο φυλακής, επιβάλλεται να ασχοληθεί με το να διδάξει τις βασικές γνώσεις στους κρατούμενους μαθητές, καθώς στην πλειοψηφία τους είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Πώς μπορεί να γίνει εμψυχωτής τους, τη στιγμή που δυσκολεύεται ακόμη και να συνεννοηθεί μαζί τους; Επομένως, και η μάθηση δεν είναι αποτελεσματική, γιατί πέρα από βασικές γνώσεις δεν μπορεί να καλύψει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εγκλειστών»/«Τελικά, υπάρχει χώρος στη φυλακή για δημιουργική μάθηση, που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στη χειραφέτηση, που έχει τη δύναμη να τους ενεργοποιήσει, να τους διδάξει να σκέφτονται κριτικά, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Ειδικά τους αλλοδαπούς που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα κι έχουν πολλές ελλείψεις η τέχνη τους βοηθά να κατανοούν, να εμβαθύνουν, να εκφράζουν άφοβα τις απόψεις τους».*

Απαντήσεις δεύτερης ομάδας: *«Εμείς, οι δάσκαλοι, πρέπει αρχικά να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των μαθητών κι έπειτα να προσπαθήσουμε να γίνουμε εμψυχωτές τους. Οι περισσότεροι είναι καχύποπτοι, ακόμη και μεταξύ τους, ενώ πολλοί από αυτούς δεν είναι δεκτικοί στη γνώση. Έρχονται στο σχολείο για την ευεργετική μείωση της ποινής, τα “μεροκάματα”, και πρέπει εμείς να προσπαθήσουμε πολύ, για να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον για μάθηση»/«Η τέχνη μπορεί να φέρει κοντά τους τροφίμους, να τους ενώσει, να τους βοηθήσει να συνεργαστούν, να ξεπεράσουν τα προβλήματα στις σχέσεις τους, να αντιληφθούν την αξία της γνώσης. Στα χέρια τα δικά μας, των δασκάλων, η τέχνη γίνεται ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αν γνωρίζαμε νωρίτερα τη συγκεκριμένη μέθοδο, θα είχαμε λύσει πολλά από τα προβλήματα της τάξης μας, γιατί τελικά, είναι πολλές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που χρειάζεται να επαναξιολογηθούν μέσα σε μια φυλακή».*

### Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν το θέμα του δασκάλου εμψυχωτή και της αποτελεσματικής μάθησης μέσα από την αξιοποίηση τριών έργων τέχνης. Κι ενώ αρχικά ένιωθαν δισταγμό και φόβο να επωμιστούν την ευθύνη της εκπαίδευσης των εγκλειστών μαθητών, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας έδειξαν σιγουριά κι αυτοπεποίθηση, φάνηκαν αισιόδοξοι κι αποφασισμένοι να εντάξουν την τέχνη ως ένα «σημαντικό εργαλείο» στο μάθημά τους. Συνειδητοποίησαν πως η τέχνη διευκολύνει την προσέγγιση της γνώσης (Riches,1994), ενώ βοηθά ανθρώπους που στερούνται την ελευθερία τους «να διευρύνουν την ικανότητά τους να κατανοούν» (Κουλαουζίδης,2007) και να σκέφτονται κριτικά. Επιπλέον, τόνισαν πως αν γνώριζαν νωρίτερα τη

μεθοδολογία αξιοποίησης των τεχνών για μαθησιακούς σκοπούς, θα είχαν απαλλαγεί από πολλές -δύσκολες στη διαχείριση- κρίσεις, που ξεσπούν συχνά στις τάξεις τους, καθώς στον ιδιαίτερο χώρο της φυλακής είναι πολλές οι παραδοχές, που χρειάζεται να τεθούν υπό αμφισβήτηση (Κόκκος,2011β).

Ταυτόχρονα, μετασχημάτισαν και οι ίδιοι τις πρώτες δυσλειτουργικές τους παραδοχές (Mezirow,2007) για το αν μπορεί ο δάσκαλος στη φυλακή να γίνει εμπνευστής και φορέας αποτελεσματικής μάθησης. Συγκεκριμένα, ανακάλυψαν μέσα από τη διδακτική διαδικασία ότι ακόμη και στη φυλακή «υπάρχει χώρος για δημιουργική μάθηση» κι εκείνοι είναι αυτοί που θα αναλάβουν να κάνουν την εκπαίδευση «πράξη ελευθερίας»(Freire,1977). Η τέχνη, άλλωστε, «αναπτύσσει ολιστικά, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά» (Μέγα,2011) τους εκπαιδευόμενους κι είναι αυτή που μόλις τους δίδαξε να «τολμούν να διδάσκουν!».

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2008). *Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση*, Εκπαιδευτικό Υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α. και Φίλλιπς Ν., Επισημ. Επιμ. Κόκκος Α. και Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα, Ράππας

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα, ΕΑΠ

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011β). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2012). Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας του ARTiT: Μια αλληλεπίδραση προσωπικών ιδεών και συλλογικού σχεδίου δράσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 25, 8-11.

Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.10, σελ.36-39

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Mezirow, J. (2007), *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*, Harvard Graduate School of Education

Riches, C. (1994) the hidden therapy of a prison art education program, In M Liebmann (Ed.) *Art therapy with offenders* (pp.77-101). Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Taylor, E.W. (2009). Fostering transformative learning in Jack Mezirow, E. W. Taylor & Associates (Eds.) *Transformative Learning in practice* (pp.3-17), San Francisco: Jossey- Bass.

Winters, C. (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement*, *Adolescence* (32): 451-462.38



## Μικροδιδασκαλία: «Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας»

*Δημακόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Σc.,*

### Περίληψη

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί ένα «συμπυκνωμένο μάθημα», ένα μικρο-μάθημα, το οποίο δίνει στους εκπαιδευτές - σπουδαστές τη δυνατότητα, στο πλαίσιο ενός ασφαλούς και «εργαστηριακού» περιβάλλοντος, αφενός να αποκτήσουν αλλά και να τελειοποιήσουν παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές δεξιότητες και τεχνικές τους και αφετέρου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, παρατηρώντας και σχολιάζοντας κριτικά τις μικροδιδασκαλίες των συναδέλφων τους (Γιαννακοπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο επαγγελματίας που διαθέτει τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματός του και αφετέρου τις απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες για την κατάρτιση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Η συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία εντάσσεται σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης 20 εκπαιδευτών, με θεματικό αντικείμενο, «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων». Το παραπάνω πρόγραμμα αποτελείται από 10 διδακτικές ενότητες. Η διδακτική ενότητα της οποίας μέρος αποτελεί η παρούσα μικροδιδασκαλία έχει τίτλο «Η σημασία της Επικοινωνίας» και είναι διάρκειας 20 ωρών.

**Λέξεις κλειδιά:** Μικροδιδασκαλία, Επικοινωνία, Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, Εκπαιδευτής Ενηλίκων

### Εισαγωγή

Μια μικροδιδασκαλία περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές την οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας και την παρουσίαση ενός μέρους της σε χρονική διάρκεια 10-20 λεπτών, το οποίο συνήθως βιντεοσκοπείται, ώστε εκτός από τους «εκπαιδευόμενους» να είναι σε θέση και αυτός που διδάσκει να δει στην ταινία τον εαυτόν του διδάσκοντα, αμέσως μετά την πραγματοποίησή της ή αργότερα. Ακολουθούν σχόλια και κρίσεις από τους «εκπαιδευόμενους» και το σύμβουλο-καθηγητή. Τελικά η βιντεοταινία, σε συνδυασμό με τα σχόλια και τις κρίσεις βοηθούν αυτόν που δίδαξε να αποκτήσει μια εικόνα του εαυτού του ως διδάσκοντα και του μαθήματος που οργάνωσε, ώστε να τα βελτιώσει. (Γιαννακοπούλου, 2003)

Μια μικροδιδασκαλία επιτυγχάνει το βέλτιστο των αποτελεσμάτων της, όταν συνδυάζεται με την παρακολούθηση και αποτίμηση «πρότυπων» διδασκαλιών καταγραμμένων σε βιντεοταινίες.

### Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μικροδιδασκαλία

Εκπαίδευση είναι οποιαδήποτε σχεδιασμένη σειρά περιστατικών που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και στην κατανόηση από την πλευρά των συμμετεχόντων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, αναφέρεται σε εκείνες τις μαθησιακές διεργασίες

τις οποίες ακολουθούν άνθρωποι που έχουν κατορθώσει να φτάσουν στην κατάσταση του ενήλικου, έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας ώστε να μπορούν να αναλάβουν μια υπεύθυνη θέση στην κοινωνία (Jarvis, 2004).

Η διαδικασία της εκπαίδευσης αρχίζει στην παιδική ηλικία (αρχική-τυπική εκπαίδευση) και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (δια βίου εκπαίδευση). Με βάση τα ανωτέρω η «δια βίου εκπαίδευση» ορίζεται ως εξής: «*Η δια βίου εκπαίδευση είναι η κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του*» (Jarvis, 2004).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή ο οποίος θα έρθει αντιμέτωπος με διάφορα φαινόμενα που συναρτώνται με τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνεται στους καταρτιζόμενους. Ο εκπαιδευτής πρέπει να κατανοεί τι συμβαίνει και τι διακυβεύεται μεταξύ των εκπαιδευομένων ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους του και να οδηγεί την εξελισσόμενη δυναμική των σχέσεων προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Rogers, 1999). Ο επιμορφωτής, σε κάθε περίπτωση, επιλέγει εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και τον αυτοκαθορισμό και όχι εκείνες που σχετίζονται με τη μεταφορά γνώσεων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν για πολλά χρόνια την εμπειρία της παθητικής εκπαίδευσης και της μετάδοσης γνώσεων, στοιχεία που αποτελούν ίσως θεμελιώδη αντικίνητρα για την εκπαίδευσή τους και πιθανότατα να αντιδρούν αρνητικά σε συμμετοχικές τεχνικές απόκτησης-ανακάλυψης της γνώσης (Βεργίδης, 2003). Η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Οι αρχικοί σχεδιαστές ήταν οι Allen & Ryan (1976), οι οποίοι είχαν ως βασικό στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της σύνδεσης θεωρίας – πράξης. Στην Ελλάδα η μικροδιδασκαλία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Σχολή ΣΕΛΕΤΕ (σημερινή ΑΣΠΑΙΤΕ) το 1973, στο πλαίσιο τα Πρακτικής Άσκησης των σπουδαστών της. Αργότερα εντάχθηκε ως μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε αρκετά τμήματα των ΑΕΙ, ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Το 1999 ιδρύθηκε το πρώτο εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και σε άλλα τμήματα του ΑΠΘ. Η μικροδιδασκαλία εφαρμόστηκε και στην εκπαίδευση των 10.000 εκπαιδευτών εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΚΕΠΠΣ. το 2007. Είναι μια εργαστηριακή άσκηση, στην οποία μικρές ομάδες σπουδαστών με τη βοήθεια ενός συμβούλου-καθηγητή, διερευνούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας, λειτουργώντας διαδοχικά ως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι. (Γιαννακοπούλου, 2003). Θεωρητικά η μικροδιδασκαλία στηρίχθηκε στις παραδοχές ότι μαθαίνουμε από τον αναστοχασμό της δικής μας διδακτικής δραστηριότητας, τη λειτουργία μας ως εκπαιδευομένων, ενώ μας διδάσκουν άλλοι, την ανάλυση και συζήτηση αυτών των διαφορετικών εμπειριών (Allen & Ryan, 1976).

### Πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η Μικροδιδασκαλία

Το πρόγραμμα κατάρτισης στο οποίο εντάσσεται η διδακτική μας ενότητα έχει τίτλο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων». Εντάσσεται στο θεματικό πεδίο Εκπαιδευτικά Επαγγέλματα και έχει συνολική διάρκεια 200 ώρες (150 ώρες θεωρία – 50 ώρες, εργαστηριακές ασκήσεις, παρουσιάσεις Μικροδιδασκαλιών). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε 20 ανέργους απόφοιτους ΑΕΙ (Ψυχολόγων, Φιλοσοφικής-Παιδαγωγικής, Κοινωνικών Σπουδών). Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος είναι να προσδώσει την απαιτούμενη κατάρτιση στους συγκεκριμένους επιστήμονες ώστε να πιστοποιηθούν ως εκπαιδευτές Ενηλίκων Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτές θα μπορούν με επάρκεια να εφαρμόζουν στην πράξη τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, να σχεδιάζουν και να οργανώνουν προγράμματα, να χρησιμοποιούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης, να ενισχύουν το διάλογο και την κριτική σκέψη, να συντονίζουν δημιουργικά την εκπαιδευόμενη ομάδα. Το πρόγραμμα κατάρτισης αποτελείται από 10 διδακτικές ενότητες. Η διδακτική ενότητα της οποίας μέρος αποτελεί η παρούσα μικροδιδασκαλία είναι η όγδοη, έχει τίτλο: «Η σημασία της Επικοινωνίας» και είναι διάρκειας 20 ωρών.

#### Ποια είναι τα βασικά Θέματα (υποενότητες) της όγδοης Διδακτικής Ενότητας

Θέματα (υποενότητες)	Διδακτικές ώρες (κατά προσέγγιση)
Στοιχεία της Επικοινωνίας	5
Διεργασίες της Επικοινωνίας	8
Ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη της Επικοινωνίας	7

Η εικοσάλεπτη μικροδιδασκαλία θα πραγματοποιηθεί στην τρίτη υποενότητα και στη δεύτερη διδακτική ώρα, με τίτλο: «Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας»

#### Βασικοί στόχοι Μικροδιδασκαλίας:

##### Επίπεδο γνώσεων

Να αναγνωρίζουν να απαριθμούν, και να διακρίνουν μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας

##### Επίπεδο ικανοτήτων

Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μη λεκτικές μορφές

##### Επίπεδο στάσεων

Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην αξία και σημασία των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας στις καθημερινές επαφές

### Δομή της μικροδιδασκαλίας των 20' λεπτών

Θέματα (Υποενότητες)	Διάρκεια κάθε θέ- ματος	Εκπαιδευτικές Τε- χνικές για κάθε θέμα	Εκπαιδευτικά Μέσα για το θέμα
1. Σύνδεση με τα προηγούμενα- Παρουσίαση θέματος- Αναφορά στόχων	2'	Εμπλουτισμένη Εισήγηση	Διαφάνειες Διαφανοσκόπιο
2. Μη λεκτικά μηνύματα μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων	3'	Καταιγισμός Ιδεών	Πίνακας
3. Αποτελεσματική χρησιμοποίηση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας	8'	Παιχνίδι ρόλων Ομάδες εργασίας	Φύλλα εργασίας
4. Αναγνώριση και σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων	5'	Ερωτήσεις - απα- ντήσεις	Διαφάνειες Διαφανοσκόπιο
5. Ανακεφαλαίωση – Σύνδεση με τα επόμενα	2'	Εισήγηση	

### Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέξαμε είναι σύμφωνες με τις αρχές μάθησης ενηλίκων καθώς: α) προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που διαθέτουν, γ) καλλιεργούν την ευρετική πορεία προς τη γνώση, δ) συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης, και ε) στην καλλιέργεια αμφίδρομων σχέσεων διδασκόντων – διδασκόμενων (Κόκκος, 2002).

Επίσης οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους της διδασκαλίας μας, με την υφή του μαθησιακού περιεχομένου, με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, το μαθησιακό κλίμα και το διαθέσιμο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα επιλέξαμε την εισήγηση ως πρώτη και τελευταία εκπαιδευτική τεχνική επειδή έχει το πλεονέκτημα να καθιστά δυνατή τη μετάδοση γνώσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα και ενδείκνυται όταν πρόκειται να γίνει εισαγωγή ενός ζητήματος και εξαγωγή συμπερασμάτων, ανακεφαλαίωση ή σύνδεση.

Τον καταιγισμό ιδεών για να έχουμε υψηλό βαθμό συμμετοχής, διερεύνηση των σχετικών με το θέμα γνώσεων, αξιοποίηση των εμπειριών των καταρτιζομένων, και ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης.

Το παιχνίδι ρόλων για να έχουμε, έκφραση συναισθημάτων, ανάπτυξη βιωματικής επικοινωνίας, πλήρη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.

Η επιλογή των ερωτήσεων απαντήσεων έγινε για να προωθήσουμε την αυτενέργεια των συμμετεχόντων, να δημιουργηθεί πνεύμα ομάδας, και να έχουμε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε τις μαθησιακές ανάγκες των καταρτιζομένων ως προς το αντικείμενο μάθησης, μα πάνω από όλα για να συντελεστεί η μάθηση μέσω του διαλόγου.

Τις ομάδες εργασίας τις επιλέξαμε γιατί όπως αναφέρει και ο P. Freire (2011), είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται ευέλικτα, αναπτύσσει ουσιαστικά την επικοινωνία των εκπαιδευόμενων, οι ανταλλαγές είναι περισσότερες, ελευθερώνει τους καταρτιζόμενους από το φόβο της αποτυχίας και τους μαθαίνει να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν ανταγωνιστική στάση.

Στο τέλος επιλέξαμε μια εισήγηση των δύο λεπτών για να κάνουμε μια συνθετική ανακεφαλαίωση και να διασυνδέσουμε όσα ειπώθηκαν σε σύντομο χρόνο με αυτά που πρόκειται να ακολουθήσουν.

### **Εκπαιδευτικά μέσα**

Η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων για τη μικροδιδασκαλία έγινε με γνώμονά μας το ότι η επιλογή της κατάλληλης εποπτείας στη διδασκαλία συμβάλλει τόσο στην αποτελεσματικότερη μετάδοση του εκπαιδευτικού μηνύματος, όσο και στη σύμπραξη αισθήσεων και νόησης. Τα Εκπαιδευτικά μέσα που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε σχετίζονται τόσο με τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, όσο και με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε. Επιπρόσθετα η επιλογή των συγκεκριμένων μέσων είναι σύμφωνη με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν αποτελεσματικότερα οι ενήλικες καθώς αυτά: α) ενεργοποιούν ταυτόχρονα πολλές αισθήσεις, β) αποδίδουν με σαφήνεια έννοιες και σχέσεις, γ) προσελκύουν την προσοχή και διεγείρουν το ενδιαφέρον, δ) δίνουν έναυσμα για περαιτέρω μάθηση.

Συγκεκριμένα επιλέξαμε τον πίνακα γιατί μας προσφέρει ευελιξία, αμεσότητα και μεγάλη επιφάνεια ώστε να μπορούν να καταγραφούν όλες οι ιδέες που θα εκφράσουν οι καταρτιζόμενοι κατά τη διάρκεια της τεχνικής «καταιγισμός ιδεών».

Η χρησιμοποίηση του διαφανοσκοπίου έγκειται στο ότι έχουμε τη δυνατότητα να προβάλουμε την διαφάνεια μας με έντονη φωτεινότητα και χρήση ποικιλίας χρωμάτων, δε μας εμποδίζει να έχουμε οπτική επαφή με την ομάδα κατά τη διάρκεια προβολής, συνδυάζουμε την προβολή με προφορική υποστήριξη και μας διευκολύνει στην οργάνωση της διδασκαλίας προσφέροντας ταυτόχρονα και οικονομία χρόνου

Τέλος χρησιμοποιήσαμε τα φύλλα εργασίας για να καθορίσουμε σε σύντομο χρονικό διάστημα και με ακρίβεια την εργασία που καλούνται να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι (Βαλάκας, 2006 ).

### Βιβλιογραφία

- Allen, D. W., & Eve, A. W. (1976). *Microteaching*. Στο E. Stones, & S. Morris, *Teaching Practice: Problems and Perspectives*. Norwich: Fletcher & Son Ltd.
- Βαλάκας, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος, στο Α. Κόκκος, Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, τόμ III*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου. Ε. (2003) *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. Στο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.
- Γιαννακοπούλου. Ε. (2006) *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας, Κεφ. 7, Τόμος Γ', του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα*.
- Κόκκος, Α. (2002). (επιμ.) *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2002). (επιμ.) *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή/ μέντορα στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Βιβλιογραφική ανασκόπηση

*Κούκκου Γραμματίνα, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ,  
Τσάρπα Ιωάννα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

### Περίληψη

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά στον καινοτόμο θεσμό του συμβούλου καθηγητή/ μέντορα στα επαγγελματικά λύκεια που έχει εισαχθεί καθολικά από το σχολικό έτος 2018-2019. Ανασκοπήθηκαν έρευνες σχετικές με το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που έλαβαν χώρα και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό από το 2005 έως και σήμερα. Οι έρευνες ήταν ποιοτικές και ποσοτικές ή συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών επιλογών όπου συμμετείχαν εν δυνάμει αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα που αφορούν στην απαίτηση για σχετική με τη συμβουλευτική, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού του σχολείου με κάποιον ειδικό σύμβουλο, στην ανάγκη ύπαρξης ενός πιο σαφούς πλαισίου λειτουργίας του θεσμού από το συναφές Υπουργείο έτσι ώστε και ο σύμβουλος καθηγητής ως μη ειδικός, να είναι πιο κατοχυρωμένος, καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος διαπιστώνεται η θετική στάση των περισσότερων από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς απέναντι στη συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σύμβουλος καθηγητής, μέντορας, επαγγελματικό λύκειο, επιμόρφωση, κατάρτιση.

### Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δεδομένα από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε συναφείς έρευνες που διεξήχθησαν σε εγχώριο ή διεθνές επίπεδο ως προς το θεσμό του συμβούλου καθηγητή/ μέντορα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στα επαγγελματικά λύκεια.

Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή στην Ελλάδα είναι αρκετά πρόσφατος (νόμος του 2010) και πρωτοεφαρμόστηκε στο ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Αργότερα το σχολικό έτος 2017-2018 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ελάχιστα ΕΠΑ.Λ. της χώρας αλλά από το σχολικό έτος 2018-2019 εφαρμόστηκε σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της ελληνικής επικράτειας. Βέβαια ο προαναφερόμενος θεσμός λειτούργησε και στο Γενικό Λύκειο στα πλαίσια της Αγωγής Σταδιοδρομίας (με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και μέχρι την κατάργηση του ΓΡΑΣΥ (Γραφείο Σύνδεσης) το 2010 και του ΓΡΑΣΕΠ (Γραφείο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) το 2011.

Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχει μελετηθεί τόσο διεξοδικά, πόσο μάλλον στη

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την οποία θα ασχοληθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης δεν ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη έρευνα το πώς αντιλαμβάνονται τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευτεί στην συμβουλευτική, αλλά οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και καλούνται να λειτουργήσουν και ως σύμβουλοι απέναντι στους μαθητές τους. Στην προσπάθεια για μία αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν έρευνες που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

Στην εργασία των Loynd, Cooper, και Hounig (2005) με θέμα τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία, απέναντι στη συμβουλευτική και πώς αντιλαμβάνονται την έννοιά της, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα δύο ανεξάρτητων μεταξύ τους ερευνών που έγιναν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Η πρώτη μελέτη έγινε στα πλαίσια μιας αξιολογικής διαδικασίας ενός πιλοτικού προγράμματος που είχε εφαρμοστεί σε κάποια Γυμνάσια στην περιοχή της Γλασκόβης. Στα συγκεκριμένα σχολεία ο ειδικός σύμβουλος δε βρισκόταν στο σχολείο. Η δεύτερη μελέτη έλαβε χώρα πάλι στα πλαίσια ενός προγράμματος αξιολόγησης πάνω σε πρόγραμμα που αφορούσε τη συμβουλευτική μαθητών σε σχολείο που είχε και επαγγελματίες Υγείας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις δύο έρευνες ήταν θετικοί απέναντι στη συμβουλευτική και στο σημείο αυτό συμφωνούσαν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στη Σκωτία, δεχόμενοι βέβαια και την ύπαρξη ειδικού επιστήμονα στο σχολείο.

Η Μόσχου (2009) διερεύνησε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κορινθίας, Θεσπρωτίας, Καστοριάς και Έβρου. Η έρευνα ήταν ποσοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Κάποια από τα πορίσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Μόσχου αναφέρονταν στο ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς θεωρούσαν ότι το συμβουλευτικό κομμάτι του ρόλου τους είναι συνυφασμένο με τον παιδαγωγικό ρόλο. Ήταν θετικοί οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο και πίστευαν ότι οι γνώσεις που έχουν πάνω στο τομέα της συμβουλευτικής είναι ανεπαρκείς. Υποστήριζαν ότι ίσως χρειάζεται να εξοικειωθούν με αυτό το κομμάτι του ρόλου τους ήδη κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.

Στην έρευνα των Γρηγορόπουλου και Σακελλαρίου (2012) που απευθυνόταν σε σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) Βόλου, ο σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των προαναφερόμενων σπουδαστών πάνω στο συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρουσα υπήρξε η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας. Η έρευνα ήταν ποιοτική και ακολουθήθηκε η μέθοδος της εστιασμένης συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο οι δύο ερευνητές ήθελαν όχι απλά να ρωτήσουν τον κάθε συνεντευξιαζόμενο μεμονωμένα αλλά και να



διερευνήσουν στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων σε διάδραση μεταξύ τους. Ωστόσο αξιόλογο είναι και το γεγονός ότι η έρευνα εστίασε στις αντιλήψεις φοιτητών και όχι εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, αφορούσαν ανάμεσα στην αναγκαιότητα υλοποίησης των απαραίτητων επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς, την ανάγκη για παροχή γνώσεων συμβουλευτικής τόσο στα πλαίσια των σπουδών τους όσο κι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στη συνέχεια. Επίσης μίλησαν και για επικαιροποίηση των συγκεκριμένων γνώσεων και κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικοί. Τονίστηκε επίσης στις συνεντεύξεις ότι ο ρόλος ο συμβουλευτικός των εκπαιδευτικών είναι βοηθητικός αλλά και απαραίτητος δίπλα στον παιδαγωγικό τους ρόλο και ότι είναι προτιμότερο ο συμβουλευτικός ρόλος να περιορίζεται σε αυτά που απασχολούν τα παιδιά και λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχουν διάφορα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτέλεση του συμβουλευτικού τους ρόλου, όπως η διδακτέα ύλη και ο όγκος της, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, το φορτωμένο διδακτικό πρόγραμμα τα οποία μπορούν να γίνουν τροχοπέδη κι ο εκπαιδευτικός να μην επιτελέσει σωστά το συμβουλευτικό του ρόλο. Τέλος αναφέρθηκε κι εδώ ότι ρόλος της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι κυρίως η ενδυνάμωση των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στην αντιμετώπιση καταστάσεων και όχι η καθοδήγησή τους.

Στην έρευνα της Μπρίζα (2013) που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάνω στο συμβουλευτικό τους ρόλο στους μαθητές τους, η ερευνήτρια θεωρεί ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων Γενικών (ΓΕΛ) και Επαγγελματικών (ΕΠΑΛ) των νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Καστοριάς, Χαλκιδικής, Πέλλας, Κοζάνης, Σερρών, Καβάλας, Ροδόπης, Τρικάλων, Δωδεκανήσων, Ιωαννίνων και Αχαΐας. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο στην ποσοτική έρευνα. Τα συμπεράσματά της είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το συμβουλευτικό τους ρόλο αλλά υπάρχουν δυσκολίες στο να τον ασκήσουν λόγω χρόνου, ύλης αλλά και έλλειψης σχετικών γνώσεων όπως προαναφέρθηκε και στην έρευνα του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου. Ωστόσο θεωρούν ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας αντίθετα διευκολύνουν το έργο τους.

Στην έρευνα των Kourkoutas & Gionazolias (2013) οι συγγραφείς αναφέρονταν στο ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας να δώσουν ώθηση στην κοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών με δυσκολίες. Έτσι παρουσιάζουν τα κύρια χαρακτηριστικά μιας νέας παρέμβασης συμβουλευτικής στο σχολείο που ρίχνει το βάρος στο πως θα γίνουν οι εκπαιδευτικοί ψυχικά ανθεκτικοί, για να μπορούν να βοηθούν πιο δημιουργικά τους μαθητές τους που έχουν δυσκολίες. Οι συγγραφείς προτείνουν οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να δημιουργήσουν

μια εταιρική σχέση που θα δράσει στο σχολικό χώρο για να βοηθήσουν από κοινού τους μαθητές με προβλήματα και δυσκολίες. Οι Kourkoutas & Giouazolias (2013) θεωρούν ότι στα πλαίσια της συμμαχίας τους οι ειδικοί σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι απαιτείται να λάβουν υπόψη τους την άποψη/θέση των διδασκόντων του σχολείου, καθώς οι τελευταίοι συνδράμουν στο να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά με προβλήματα ή χωρίς. Κατά την ένταξη των παιδιών στο σχολείο, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για μαθητές νεοεισερχόμενους σε ένα καινούριο σχολείο δημιουργούνται κάποιες δύσκολες και αγχωτικές καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Εδώ οι ειδικοί σύμβουλοι που θα υπάρχουν στο σχολείο μπορούν να προσφέρουν την επιστημονική τους αρωγή στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο γιατί αυτή η συμμαχία- συνεργασία εκπαιδευτικών- ειδικών πρέπει να λάβει χώρα στο σχολείο και όχι σε κάποιο άλλο περιβάλλον, υπάρχουν ενδείξεις πως τα παιδιά με διαφόρων τύπων δυσκολίες, όταν έλαβαν βοήθεια από ειδικούς μαζί με τους δασκάλους τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική βοήθεια σε αποκλειστικά ιατρικό χώρο (Harwood & Allan, 2014; Weare, 2005). Επομένως οι ερευνητές θεωρούν ότι απαιτείται μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση των μαθητών που έχουν πιο σοβαρά προβλήματα ή έχουν μια προβληματική συμπεριφορά (Kauffman & Landrum, 2013; McNab, 2009; Simpson & Mundschenk, 2012; Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling, & Carson, 2000).

Η έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) πάνω στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους, αφορούσε εκπαιδευτικούς των νομών Δωδεκανήσου και Κρήτης. Επρόκειτο για ποσοτική έρευνα που χρησιμοποίησε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη έρευνα έδωσε στοιχεία σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους, παρ' όλα αυτά υπάρχουν αδυναμίες στο να την πραγματώσουν στη διδακτική πράξη. Αυτό οφείλεται είτε στο γεγονός ότι τους πιέζει το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν έχουν ενδεχομένως και τον απαιτούμενο χρόνο, είτε στο ότι δεν έχουν λάβει μια ενδεχόμενη κατάρτιση κι επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, πτυχή που αναφέρθηκε και σε προηγούμενες έρευνες όπως της Μόσχου (2009).

Η Κολέρδα (2019) ασχολήθηκε με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική συμβουλευτική. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ως δείγμα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας που είναι εξειδικευμένοι στη σχολική συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας που είναι μη εξειδικευμένοι στο ίδιο αντικείμενο. Στην ποιοτική αυτή έρευνα που χρησιμοποίησε ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διέκριναν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της απόκτησης συμβουλευτικών δεξιοτήτων και αν πρότειναν κάποιον ειδικό π.χ. ψυχολόγο ή κάποιον με ειδική κατάρτιση για το ρόλο του συμβούλου στο σχολικό περιβάλλον. Αυτοί που ρωτήθηκαν ήταν εκπαιδευτικοί αστικών περιοχών (Αθήνα, Θεσσαλονίκη). Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι ο συμβουλευτικός ρόλος του

εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός στη σχολική διαδικασία και στη διαχείριση της τάξης κι ότι εκτός από τη διδακτική πτυχή του ρόλου τους υπάρχει και η ψυχοπαιδαγωγική με έμφαση στη συμβουλευτική, καθώς κι ότι ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός έχει περισσότερο να προσφέρει στο ρόλο του συμβούλου στο σχολείο.

Στην έκθεση (2019) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) όπου γίνεται μια αποτίμηση στις δράσεις που αφορούν στο πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» (από εδώ και στο εξής Μ.Ν.Α.Ε.) για το σχολικό έτος 2018- 2019, αναφέρονται στοιχεία σχετικά με την καθολική εφαρμογή του θεσμού για πρώτη φορά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος, μετά από την προηγούμενη πιλοτική εφαρμογή του θεσμού. Στον απολογισμό που έγινε, είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν οι διευθυντές των Επαγγελματικών Λυκείων συμπληρώνοντας σχετικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με την ευθύνη της συντονιστικής επιτροπής του έργου για το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Η αποτίμηση έδειξε την ανάγκη ανάδειξης της συμβουλευτικής πτυχής του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολείο και συγκεκριμένα στα ΕΠΑ.Λ. Στην έκθεση αναφέρονται τα εξής θετικά στοιχεία από την εφαρμογή: η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών που συνέβαλε και στις σχολικές επιδόσεις τους, καλύτερη εικόνα των μαθητών για το σχολείο τους και σε περιπτώσεις που αυτό γνωστοποιήθηκε στην κοινωνία έξω από το σχολείο, θετικότερη ματιά των τοπικών κοινωνιών για τα ΕΠΑ.Λ. Ως προς τις προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης του θεσμού έγινε αναφορά στα εξής: να υπάρξει επέκταση του θεσμού του συμβούλου καθηγητή και σε άλλες τάξεις όχι μόνο στην Α΄ Λυκείου των ΕΠΑ.Λ., να προχωρήσει το θέμα της επιμόρφωσης της αρχικής αλλά και της συνεχούς των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής. Στην ετήσια έκθεση πεπραγμένων συμπεριλαμβάνονται και νέες πτυχές του θεσμού αυτού που χρήζουν διερεύνησης και ήταν η πρώτη φορά που θίγονταν από τους συμμετέχοντες και αφορούν στα παρακάτω θέματα: παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που στηρίζουν με τη συμμετοχή τους το θεσμό (π.χ. μείωση ωραρίου, απαλλαγή από άλλα εξωδιδασκικά καθήκοντα, χορήγηση βεβαίωσης συμμετοχής, ίσως ένταξη του προγράμματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα). Ακόμη αναφέρεται ως πρόταση τα συμβουλευτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού να καθορίζονται ίσως πιο συγκεκριμένα από κάποια εγκύκλιο του Υπουργείου, που θα ορίζει τις αρμοδιότητες του συμβούλου εκπαιδευτικού, τις ευθύνες του, κάποιο πιθανό πρωτόκολλο συμπεριφοράς έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην εφαρμογή του θεσμού να μην νιώθει «ακάλυπτος» υιοθετώντας το ρόλο του συμβούλου απέναντι στους μαθητές. Η αλήθεια είναι ότι στην εφαρμογή του θεσμού καθολικά στα σχολικά έτη 2018-2019 δεν υπήρχε κάτι τέτοιο όπως αναφέρθηκε από τους ερωτηθέντες διευθυντές. Όπως επίσης δεν υπήρχε στα ΕΠΑ.Λ. σε καθημερινή βάση ψυχολόγος στο κάθε σχολείο, όπως προβλεπόταν στο πρόγραμμα.

Στην έρευνα της Βουλγαράκη (2019) ερευνήθηκαν οι επιδράσεις που είχε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, πάνω στις συμβουλευτικές δεξιότητες. Επρόκειτο για ποιοτική έρευνα που έγινε με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε βάθος.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα από την ερευνήτρια στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Μέσω της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε η ανάγκη που υπήρχε στο ελληνικό σχολείο για την στελέχωσή του με ειδικούς, η χρησιμότητα και η επιτακτικότητα μιας σχετικής με το θέμα (συμβουλευτική) εκπαίδευσης και εποπτείας ίσως των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων που προκύπτουν στο σύγχρονο σχολείο. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πολύ πιεσμένοι στο περιβάλλον της δουλειάς και χρειάζονταν μια ανατροφοδότηση και συνεργασία από ειδικούς. Στην Ελλάδα οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν υπάρχουν κι όπου υπάρχουν, ένας ψυχολόγος μοιράζεται σε πολλά σχολεία όπως αναφέρθηκε και στην έκθεση του Υ.ΠΑΙ.Θ (2019). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι σε ένα τέτοιο σχολείο ακόμη περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός για να στηρίξει τους μαθητές του ως σύμβουλός τους απαιτείται να έχει και αυτός στήριξη από άλλους (Kourkoutas & Giovazolias, 2013; Lai-Yeung, 2014).

Η Παπαδοπούλου (2020) διεξήγαγε ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής για να διαπιστώσει αν σχετίζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών με τη διαχείριση της τάξης, καθώς κι αν έχουν σχέση ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Μάλιστα ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε στο κατά πόσο το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», συμβάλλει στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους στο πως διαχειρίζονται την τάξη, στοιχείο που για πρώτη φορά αναφέρθηκε. Στα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2020) γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο θεσμό των ΜΝΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί που είτε απάντησαν στα ερωτηματολόγια είτε έδωσαν συνέντευξη ανέφεραν ότι ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή βοηθά στο ήρεμο σχολικό κλίμα και στις σχέσεις καθηγητών και μαθητών, ότι οι καθηγητές που έγιναν σύμβουλοι υιοθέτησαν την τεχνική συμβουλευτικής της ενεργητικής ακρόασης, ταυτόχρονα επεσήμαναν το πόσο απαραίτητη είναι η καλή οργάνωση του θεσμού καθώς διαφορετικά αντί να βελτιώσει το σχολικό τμήμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών – καθηγητών θα δημιουργήσει επιπλέον προβλήματα καθώς δεν «ακουμπά» στις γνώσεις και την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Τέλος οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για σχετική με το αντικείμενο της συμβουλευτικής γνώση και κατάρτιση και τη δημιουργία των κατάλληλων υποδομών.

### **Συμπεράσματα**

Μία από τις βασικές προτεραιότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η ενδυνάμωση των μαθητών του στα πλαίσια της συμβουλευτικής πτυχής του ρόλου του μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης εποχής. Από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι θετικά προσκεείμενοι στο ρόλο τους ως σύμβουλοι απέναντι στους μαθητές τους, θεωρούν ότι είναι μία από τις πολλές πτυχές του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Ξεχωρίζουν το ρόλο τους από αυτόν του ειδικού επιστήμονα π.χ. του ψυχολόγου, θέλουν την καθοδήγησή τους και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθηθούν και να είναι

πιο αποτελεσματικοί στο συμβουλευτικό τους έργο στο σχολείο. Όλες οι πηγές έδειξαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάρτιση αρχική και συνεχή πάνω στο αντικείμενο της συμβουλευτικής, όπου ορισμένοι τόνισαν ότι χρειάζεται να ενταχθεί η συμβουλευτική καθοδήγηση και κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Βέβαια στις προαναφερόμενες έρευνες επισημάνθηκε και η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από τη διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις πολλές απαιτήσεις του λειτουργήματός τους.

Ωστόσο όσον αφορά στο καινοτόμο θεσμό του συμβούλου καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. δεν πρόλαβαν να γίνουν αρκετές έρευνες λόγω του ότι ο θεσμός είναι πολύ καινούριος. Επίσης το σχολικό έτος 2019- 2020 λόγω της πανδημίας λειτούργησε για λίγο, όπως και το τρέχον σχολικό έτος για τον ίδιο λόγο δεν ξεκίνησε ακόμη. Σχετικές επιμορφώσεις ουσιαστικά δεν έλαβαν χώρα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Cooper, M., Hough, M. & Lound, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 33(2), 199 – 211.
- Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school: Theorizing mental disorders in education*. London, United Kingdom: Routledge
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (10th rev. ed.)*. Boston, MA: Pearson/Merrill.
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2013). School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158
- Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 113, 36–43.
- McNab, I. (2009). Collaborative consultation: Psychologists and teachers working together. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 139-149). London, United Kingdom: Routledge
- Simpson, R., & Mundschenk, N. A. (2012). Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 1-22). Bingley, United Kingdom: Emerald.
- Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe

(Eds.), *Making and breaking children's lives* (pp. 115-122). Ross-on-Wye, United Kingdom: PCCCS Books

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). Mind matters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 594-601. doi:10.1080/j.1440-1614.2000.00748.x

Βουλγαράκη, Ζ. (2019). Η συμβουλευτική σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού: οι επιδράσεις ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής και γενικής αγωγής, σε δεξιότητες συμβουλευτικής. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Θεσσαλονίκη: Φ.Π.Π.

Γρηγορόπουλος, Η., & Σακελλαρίου, Ε. (2012). Διερεύνηση των απόψεων σπουδαστών της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Βόλου σχετικά με το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών: ποιοτική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμος 54.

Κολέρδα, Σ. (2019). Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Παράγοντας Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.

Μόσχου, Κ. (2009). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.

Μπρίζα, Ε. (2013). Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Βόλος: Π.Τ.Ε.Α.

Παπαδοπούλου, Ζ. (2020). Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Επαγγελματιών Λυκείων( ΕΠΑ.Λ.) και η σχέση της με τη Διαχείριση της Τάξης: μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα στους Εκπαιδευτικούς των Νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Κ.Π.

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του. *Μεταπτυχιακή εργασία*, Ρόδος: Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

## Οριζόντιες - Κοινωνικές Δεξιότητες (soft skills) εργαζομένων και Δια Βίου Μάθηση. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

*Σωτηρίου Χρυσοδώρα – Χριστίνα, Εκπ/κός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ, Τσάρπα Ιωάννα, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να συγκεντρώσει τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να ιεραρχηθούν οι οριζόντιες – κοινωνικές δεξιότητες των εργαζομένων σε αντιδιαστολή με τις σκληρές – τεχνικές δεξιότητες, να αποτυπωθούν και να συγκριθούν οι απόψεις εργοδοτών και εργαζομένων για τη σημασία των δεξιοτήτων στην απασχόληση και να διερευνηθεί η σχέση της Δια Βίου Μάθησης και της μάθησης στην εργασία με την καλλιέργειά τους. Αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας και συγκεντρώνει καίρια σημεία ερευνών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο. Τα αποτελέσματα τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας και της κατοχής οριζόντιων – κοινωνικών δεξιοτήτων για τους σύγχρονους εργαζόμενους και εντοπίζουν το χάσμα και την αναντιστοιχία τους στην αγορά εργασίας σύμφωνα και με τις απόψεις των εργοδοτών. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ο ζωτικός ρόλος της Δια Βίου Μάθησης και συγκεκριμένα της μάθησης στην εργασία για την αντιμετώπιση του ελλείμματος των δεξιοτήτων και την προετοιμασία των ατόμων για την απασχόληση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δια βίου μάθηση, δεξιότητες, οριζόντιες – κοινωνικές δεξιότητες, εργαζόμενος, απασχόληση.

### Εισαγωγή

Ο διάλογος σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο με θέμα τις δεξιότητες των σύγχρονων πολιτών και εργαζομένων βρίσκεται σε εξέλιξη την τελευταία δεκαετία δίνοντας έμφαση σε σχέση με τα προηγούμενα έτη στην καλλιέργεια και κατοχή οριζόντιων – κοινωνικών δεξιοτήτων (Cedefop, 2018· Cedefop, 2020). Το ζήτημα της προσφοράς και ζήτησης σχετικών δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας έχει αποτελέσει πεδίο προβληματισμού σε συνδυασμό με τον τρόπο που οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται μέσω των δομών τυπικής εκπαίδευσης και γενικότερα μέσω της Δια βίου Μάθησης.

Οι χώροι εργασίας προσφέρουν στους εργαζομένους τους μαθησιακά περιστατικά που μπορούν να αξιοποιηθούν και να αυξήσουν τις δυνατότητες καλλιέργειας οριζόντιων κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, οι εργοδότες αναζητούν διαρκώς ικανά και κατάλληλα για τις κενές θέσεις εργασίας στελέχη τις οποίες δεν γεμίζουν εύκολα σε αντιδιαστολή με τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας και τις απόψεις των εργαζομένων που θεωρούν τους εαυτούς τους υπερεδικομένους (Alba, 2019· Cedefop, 2015b). Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση θα αναδείξει καίρια σημεία των σχετικών με το αντικείμενο ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί.

## Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η καλλιέργεια και η κατοχή μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) έχει αποτελέσει μέγιστη προτεραιότητα κατά την αξιολόγηση των εργαζομένων για την απόκτηση και τη διατήρηση θέσεων εργασίας καθώς οι εργοδότες τις θεωρούν εξίσου ή και περισσότερο σημαντικές από τις σκληρές δεξιότητες (hard skills). Οι Andrews και Higson (2008) στην έρευνά τους για την ανάλυση των προοπτικών απασχόλησης των αποφοίτων και των εργαζομένων σε τέσσερις χώρες της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστρία, Σλοβενία και Ρουμανία) ανέλυσαν τις απόψεις και τις εμπειρίες των αποφοίτων επιχειρήσεων και των εργοδοτών. Χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη συγκεντρώθηκαν οι απόψεις 50 ατόμων (30 αποφοίτων και 20 εργοδοτών). Οι απόψεις των εργαζομένων και των εργοδοτών ήταν παρόμοιες και διατύπωναν πως για την απασχόληση των αποφοίτων διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο οι σκληρές και οι μαλακές δεξιότητες και συγκεκριμένα οι διαπροσωπικές και η επικοινωνιακή δεξιότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αλλά και η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία (στην έρευνα αναλύθηκε και ως προς μάθηση στην εργασία με τη μορφή πρακτικής άσκησης ή μαθητείας).

Παράλληλα, η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη από το Alba Graduate Business School (2019) εκ μέρους του Συνδέσμου Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού Ελλάδας (ΣΔΑΔΕ) και με την υποστήριξη της Εταιρίας Ανώτατων Στελεχών Επιχειρήσεων (ΕΑΣΕ) ασχολήθηκε με τη μελέτη των πρακτικών reskilling (διαδικασία εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, ώστε ο εργαζόμενος να μπορεί να απασχοληθεί σε νέους εργασιακούς ρόλους και θέσεις) και upskilling (διαδικασία εκμάθησης νέων δεξιοτήτων ώστε ο εργαζόμενος να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις του εργασιακού ρόλου του) που εφαρμόζονται από εταιρείες στην ελληνική επικράτεια. Χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά αποτύπωσαν τις απόψεις 297 ατόμων κυρίως στελέχη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, εκ των οποίων το 66% ήταν μέλη του ΣΔΑΔΕ και το 19% μέλη της ΕΑΣΕ. Οι ερωτηθέντες επιχείρησαν να αξιολογήσουν το πόσο απαραίτητες είναι συγκεκριμένες τεχνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες για τους εργαζόμενους της επιχείρησής τους, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι διαθέτουν αυτές τις δεξιότητες. Στόχος ήταν να εντοπιστεί πιθανό χάσμα δεξιοτήτων, σε σχέση με το οποίο οι επιχειρήσεις καλούνται να λάβουν δράση. Οι ερωτηθέντες βαθμολόγησαν σε ενιαία λίστα 22 δεξιοτήτων τις συμπεριφορικές δεξιότητες πιο υψηλά από τις τεχνικές. Την υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσαν η ηθική συμπεριφορά, η ομαδικότητα, η διάθεση για συνεχή μάθηση, η προσαρμοστικότητα και η επίλυση προβλημάτων. Συνολικά το χάσμα των συμπεριφορικών δεξιοτήτων είναι μεγαλύτερο από το χάσμα των τεχνικών. Ως προς την καλλιέργεια των τεχνικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων οι εργοδότες υποστήριξαν πως πρέπει οι επιχειρήσεις τους να επενδύσουν και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα 30% περισσότεροι από αυτούς που τοποθετήθηκαν υπέρ της μίας κατηγορίας θεωρούν την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σημαντικότερη. Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες θεώρησαν ως πιο ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης του χάσματος το upskilling και reskilling των εργαζομένων τους και όχι την πρόσληψη νέων εργαζομένων και κατέδειξαν ότι η



έλλειψη συμπεριφορικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό κυρίως με την έλλειψη εξειδικευμένης εμπειρίας αποτελεί τους κύριους λόγους που οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα πλήρωσης θέσεων υψηλής εξειδίκευσης. Τέλος, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι ερωτηθέντες αξιολογούν ως ποιο αποτελεσματικές μεθόδους εκπαίδευσης (στα πλαίσια του reskilling και του upskilling) τις μεθόδους που εξελίσσονται στην πράξη και συγκεκριμένα στη δουλειά (the job training) και από συνάδελφο σε συνάδελφο (peer to peer).

Ο Robles (2012) προσπάθησε επίσης με την έρευνά του να προσδιορίσει τις κρίσιμες μαλακές δεξιότητες που θέλουν οι εργοδότες από τους υπαλλήλους τους, ώστε οι εκπαιδευτές επιχειρήσεων να μπορούν να προωθήσουν αυτές τις δεξιότητες στο πρόγραμμα σπουδών τους για να βελτιώσουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων των ανωτέρων επιχειρήσεων. Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε σε 2 στάδια μέσω των ερευνητικών εργαλείων της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Αρχικά 54 εργοδότες ανέφεραν δεξιότητες που θα ήθελαν να έχουν οι μελλοντικοί εργαζόμενοί τους κατά την πρόσληψη. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν ως προς τα κοινά τους χαρακτηριστικά και προέκυψε μία λίστα με 26 μαλακές δεξιότητες εκ των οποίων οι 10 εμφανίζονταν συχνότερα στις απαντήσεις των εργοδοτών. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας άλλοι 57 εργοδότες προσπάθησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με τα χαρακτηριστικά των 10 κορυφαίων μαλακών δεξιοτήτων να αξιολογήσουν πόσο σημαντικό είναι το καθένα από αυτά. Τα στελέχη ανέφεραν συντριπτικά ότι η ακεραιότητα και η επικοινωνία ήταν οι κορυφαίες δύο μαλακές δεξιότητες που χρειάζονται οι εργαζόμενοι στο σημερινό χώρο εργασίας και είναι πολύ σημαντικές ή εξαιρετικά σημαντικές. Πάνω από τα 3/4 των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η ευγένεια είναι μια εξαιρετικά σημαντική ικανότητα και πάνω από το ήμισυ ανέφεραν ότι η υπευθυνότητα και οι διαπροσωπικές δεξιότητες ήταν εξαιρετικά σημαντικές. Η έρευνα έδειξε ότι οι εργοδότες θέλουν οι νέοι υπάλληλοι να έχουν ισχυρές μαλακές δεξιότητες, όσο και σκληρές δεξιότητες που να αλληλοσυμπληρώνονται. Οι 10 δεξιότητες που αποτυπώθηκαν ως πιο σημαντικές είναι: η ακεραιότητα, η επικοινωνία, η ευγένεια, η υπευθυνότητα, οι δεξιότητες κοινωνικοποίησης, η θετική στάση, ο επαγγελματισμός, η ευελιξία, η ομαδική εργασία και η εργασιακή ηθική. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να μελετηθούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες και να προσδιοριστεί εάν άλλες μαλακές δεξιότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές με αυτές που εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Η Ματσούκα (2015) μελέτησε μέσω ποσοτικής έρευνας (ερωτηματολόγια) το ζήτημα της απασχολησιμότητας των αποφοίτων τριτοβάθμιας και τη διαφορά των απόψεων των αποφοίτων και των εργοδοτών για τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Η έρευνα κατέληξε μεταξύ άλλων στα αποτελέσματα ότι ενώ οι επιχειρήσεις ζητούν από τους εργαζομένους τους πειθώ, ικανότητες πώλησης και δημιουργικότητα οι απόφοιτοι δεν πιστεύουν ότι τις κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ παράλληλα έδειξε ότι οι ηγετικές ικανότητες, τα ακαδημαϊκά προσόντα και η ευρυμάθεια δεν ζητούνται έντονα από τους εργοδότες. Το δείγμα αποτέλεσαν 178 απόφοιτοι του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και 29 υπεύθυνοι του τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού επιχειρήσεων του νομού Θεσσαλονίκης.

Παράλληλα, ο Σταμπούλης (2005) με την έρευνα αναγκών κατάρτισης του προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας που διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από 108 επιχειρήσεις (μόνο το 6% ανήκει στον τομέα παροχής υπηρεσιών) μεταξύ άλλων κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: πρώτον, οι δύο σημαντικότεροι λόγοι για την μη υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης στις επιχειρήσεις είναι α) η έλλειψη κενών στον παραγωγικό χρόνο των εργαζομένων και β) η μη σύνδεση των προγραμμάτων κατάρτισης με τις ανάγκες των εργαζομένων. Δεύτερον ως προς την ανάπτυξη Κοινωνικών και Οριζόντιων δεξιοτήτων δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας και των γνώσεων πληροφορικής σε όλες τις θέσεις εργασίας.

Επιπλέον, ο Τσίρκας (2017) μέσω εμπειρικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίων διερεύνησε τη σύμπτωση/διάσταση των απόψεων εργαζομένων και εργοδοτών για τις κοινωνικές δεξιότητες που κατέχουν οι πρώτοι. Το δείγμα του πρώτου ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε ήταν μελλοντικοί νεοπροσληφθέντες που κατοικούσαν μόνιμα σε Αιτωλοακαρνανία και Αθήνα, ενώ το δείγμα του δεύτερου ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τις επιχειρήσεις που προσέλαβαν το πρώτο δείγμα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι απόψεις των εργοδοτών για τις ικανότητες των εργαζομένων τους διαφέρουν με την αυτοαξιολόγηση των εργαζομένων για τις ικανότητες που πιστεύουν ότι διαθέτουν ενισχύοντας και επιβεβαιώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο για το έλλειμμα και το χάσμα δεξιοτήτων.

Η έρευνα των Green, Machin και Wiliknson (1998) ανέλυσε τις διαφορετικές ερμηνείες του ελλείματος δεξιοτήτων, ως συγκεκριμένη έλλειψη στις απαιτήσεις των εργοδοτών ή ως ανεπάρκεια ενός καθορισμένου επιπέδου δεξιοτήτων επισημαίνοντας ότι μεταξύ άλλων παραγνωρίζεται η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που οι εργοδότες αναζητούν. Ωστόσο, διευκρινίστηκε ότι όταν οι εργοδότες αναφέρονται στο έλλειμμα δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνουν και την έλλειψη συγκεκριμένων συμπεριφορών όπως η σταθερότητα, η αξιοπιστία, η ικανότητα να εργάζεται κάποιος με επίβλεψη υπονοώντας έτσι την έλλειψη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Μεγάλο ποσοστό εργοδοτών υποστήριξαν ότι τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι αιτούντες εργασία αντιμετωπίζουν σημαντικό έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σημαντικά είναι επίσης τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιοδική έρευνα σε επίπεδο ΕΕ του Cedefop την ευρωπαϊκή έρευνα δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας (ESJS), που στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απαιτήσεις δεξιοτήτων, τις αναντιστοιχίες δεξιοτήτων και την αρχική και συνεχιζόμενη μάθηση των ενήλικων εργαζομένων στις αγορές εργασίας της ΕΕ (Cedefop, 2018). Το πρώτο πραγματοποιήθηκε το 2014, ενώ το δεύτερο κύμα πρόκειται να πραγματοποιηθεί στις αρχές του 2021. Η έρευνα συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες που απαιτούνται στην εργασία και τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των ικανοτήτων ενηλίκων (PIAAC) στις διαπροσωπικές δεξιότητες που θεωρούνται μέρος των δεξιοτήτων κλειδί (key skills) περιλαμβάνονται η ομαδική εργασία, η πολιτιστική ευαισθησία, η συνεργασία με άλλους, οι σχετικές με πελάτες δεξιότητες, η

διαπραγματεύση, και η συμμετοχή σε έργα και εργασίες (OECD, 2016). Το 1ο ESJS πραγματοποιήθηκε το 2014 σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ και το Ηνωμένο Βασίλειο, ερευνήσε περίπου 49.000 ενήλικες εργαζόμενους (ηλικίας 24-65 ετών) και αποκάλυψε ότι περίπου στο 30% των ευρωπαϊών εργαζομένων υπάρχει αναντιστοιχία προσόντων και το 45% πιστεύει ότι οι δεξιότητές τους μπορούν να αναπτυχθούν ή να αναπτυχθούν καλύτερα στην εργασία (Cedefop, 2015a).

Η έρευνα του Cedefop (2015a) τονίζει μεταξύ άλλων ότι άτομα με παρόμοιο βαθμό πιστοποιημένων προσόντων μπορεί να έχουν διαφορετικό επίπεδο δεξιοτήτων κι ότι η αύξηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης αυξάνει τις προοπτικές απασχόλησης των συμμετεχόντων και δίνει στις επιχειρήσεις μια νέα δεξαμενή για την πρόσληψη καταλληλότερων εργαζομένων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 53% των εργαζομένων της ΕΕ από τότε που ξεκίνησε να εργάζεται έχει την ανάγκη να μαθαίνει νέα πράγματα κι η ποικιλία των εργασιακών καθηκόντων τους έχει αυξηθεί, το 26% έχουν σημαντικά ελλείμματα δεξιοτήτων (οι δεξιότητές τους είναι πολύ λιγότερες σε σύγκριση με εκείνες ενός μέσου εργαζομένου που πρέπει να είναι πλήρως ικανός στη δουλειά του), αλλά το 27% βρίσκεται σε «αδιέξοδες» - στάσιμες θέσεις εργασίας και δεν μπορεί να αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες. Σε τέτοιες θέσεις εργασίας, οι εργαζόμενοι έχουν υψηλότερες δεξιότητες από ό,τι πρέπει για να κάνουν τη δουλειά τους και μόνο περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης. Σε σύγκριση με τους παλαιότερους συναδέλφους τους, οι νεότεροι υπάλληλοι είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερα κενά δεξιοτήτων στις τεχνικές δεξιότητες και στις μαλακές δεξιότητες (επικοινωνία, ομαδική εργασία, διαχείριση πελατών και επίλυση προβλημάτων). Ειδικά στην Ελλάδα σε ποσοστό 23% οι νέοι ενήλικες ηλικίας 24 έως 35 ετών έχουν υψηλότερα προσόντα από ό,τι χρειάζεται για να κάνουν τη δουλειά τους (overqualified) (Cedefop, 2018). Παράλληλα, η Ελλάδα με άριστα το 100 βαθμολογείται στις τελευταίες θέσεις (με συνολικό ποσοστό 30%) με 43% στον πρώτο πυλώνα (skills development) του Ευρωπαϊκού Δείκτη Δεξιοτήτων (ESI), με 45% στο δεύτερο πυλώνα (skills activation) και με 17% στον τρίτο πυλώνα (skills matching) όντας η τελευταία χώρα (Cedefop, 2020).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Cedefop (2015a) τα υψηλότερα κενά δεξιοτήτων των νεότερων εργαζομένων σε σχέση με το μεγαλύτερο ηλικιακό εργατικό δυναμικό υποδηλώνουν ότι σημαντική επένδυση στην ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων είναι απαιτούμενη ώστε να υπάρχει ταύτιση των δεξιοτήτων που έχουν με αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας. Το παρόν μπορεί να αντιμετωπιστεί εν μέρει βελτιώνοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση αλλά κυρίως μέσω της συνεχούς μάθησης στη δουλειά καθώς η μάθηση στο χώρο εργασίας θεωρείται αποτελεσματικός τρόπος επανεκπαίδευσης και αναβάθμισης δεξιοτήτων των ανέργων και των ενηλίκων. Στην Ελλάδα περίπου το 30-40% των ενηλίκων εργαζομένων με τουλάχιστον ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέφερε ότι οι σπουδές τους περιλάμβαναν κάποια μάθηση στο χώρο εργασίας υπό την ευρεία έννοια. Η έρευνα έδειξε ότι από τις εγκάρσιες (transversal) δεξιότητες η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία και η επικοινωνία θεωρούνται πολύ σημαντικές από τους ενήλικους υπαλλήλους για την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων.

Η δημοσίευση του Cedefop (2018) έδειξε ότι 4 στους 10 εργοδότες της ΕΕ δήλωσαν το 2013 ότι δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές δεξιότητες κατά την πρόσληψη, ενώ παράλληλα 4 στους 10 ενήλικους υπαλλήλους πιστεύουν ότι οι δεξιότητές τους δεν αξιοποιούνται επαρκώς, ενώ το 1/3 των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν περισσότερα προσόντα από όσα απαιτούνται στις εργασίες τους. Τονίστηκε επιπλέον ότι η ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων (key competencies) και των μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελούν επιδιώξεις των εργοδοτών και οι ελλείψεις τους οδηγούν στις δυσκολίες πρόσληψης εργαζομένων. Οι σύγχρονοι εργαζόμενοι χρειάζεται να κατέχουν συνδυασμό γνωστικών (δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, μαθαίνω πώς να μαθαίνω) και κοινωνικο-συναισθηματικών (επικοινωνία, συνεργασία) δεξιοτήτων, ενώ η κινητικότητα στην αγορά εργασίας τείνει να ευνοεί τα άτομα με περισσότερες δεξιότητες, δεξιότητες που ωστόσο δεν έχουν πιστοποιηθεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η αλλαγή στη ζήτηση δεξιοτήτων λόγω της αναμενόμενης αναδιάρθρωσης θέσεων εργασίας φέρνει κυρίως τις οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες στο προσκήνιο. Δεξιότητες όπως ο προγραμματισμός και η οργάνωση, το να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική συνεργασία, η επικοινωνία και η εξυπηρέτηση πελατών θα είναι σε υψηλή ζήτηση τόσο σε στις εργασίες που αναμένεται αύξηση της απασχόλησης όσο και στις εργασίες που αναμένεται μείωση της απασχόλησης.

Πολλοί συγγραφείς έχουν τονίσει τη σημασία της μάθησης στο χώρο εργασίας (workplace/ work based learning) για να ενδυναμώνονται (νεότεροι και μεγαλύτεροι) μαθητές να αποκτούν δεξιότητες σχετικές με την εργασία (τόσο τεχνικές και όσο και μαλακές / συμπεριφορικές δεξιότητες) ώστε να βελτιώνουν τις προοπτικές τους για απασχόληση σε αντίθεση με εκείνους που ασχολούνται αποκλειστικά με τη μάθηση με βάση την τάξη (classroom-based learning) (Cedefop, 2012b). Σύμφωνα με την έρευνα του ESJS (όπως αναφ. στο Cedefop, 2015a) ανάμεσα στους ανθρώπους που εργάστηκαν πρώτη φορά και έχουν βιώσει τη μάθηση στους χώρους εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, το 85% πήγε απευθείας στην πρώτη του απασχόληση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ μόνο το 9% εισήλθε στην ανεργία ως προσωρινό στάδιο πριν από την εύρεση της πρώτης εργασίας τους. Συγκριτικά, το 16% των αποφοίτων που δεν πέρασαν καθόλου χρόνο σε χώρο εργασίας ως μέρος των σπουδών τους εγγράφηκαν κατευθείαν στα μητρώα ανεργίας και μόνο το 78% έκανε μία άμεση μετάβαση σε μια εργασία. Η έρευνα αποκαλύπτει παράλληλα ότι πολλοί ενήλικες εργαζόμενοι έχουν αποκτήσει τις δεξιότητές τους στη δουλειά ή μέσω άλλων σχετικών εμπειριών ζωής που δεν έχουν επίσημα πιστοποιηθεί. Παράλληλα, το 39% των εργαζομένων στην ΕΕ έχουν δεξιότητες που δεν χρησιμοποιούνται πλήρως στις δουλειές τους. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μια μορφή αναντιστοιχίας δεξιοτήτων, που σχετίζεται με υψηλό ποσοστό ελλείψεων δεξιοτήτων στις αγορές εργασίας, είναι το φαινόμενο έλλειψης δεξιοτήτων (underskilling) ή χάσματος δεξιοτήτων (skills gap) στην πρόσληψη. Αυτά προκύπτουν όταν οι δεξιότητες των εργαζομένων είναι χαμηλότερες από ό,τι απαιτείται από τη δουλειά κατά τη στιγμή της πρόσληψής τους. Το ESJS αποκαλύπτει ότι ένας στους πέντε Ευρωπαίους έχουν λιγότερες

δεξιότητες στην πρόσληψη.

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί ένα μεγάλο εύρος δεδομένων ερευνών που ασχολήθηκαν αποκλειστικά ή μεταξύ άλλων με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ιεράρχησή τους σε σύγκριση και με τις τεχνικές-σκληρές δεξιότητες και αναφορικά στην απασχολησιμότητα, το έλλειμα και το χάσμα των δεξιοτήτων και την αποτύπωση των απόψεων εργαζομένων, αποφοίτων και εργοδοτών και το ρόλο της βασισμένης στην εργασία μάθηση ως προς την απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων και την απασχολησιμότητα. Τα ερευνητικά δεδομένα που αναλύθηκαν συνέβαλαν στον προσδιορισμό των επιστημονικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για τις δεξιότητες αναδεικνύοντας συνδυαστικά τα κενά στη βιβλιογραφία, καθώς κι επιπλέον ερωτήματα που προέκυψαν κατά την ανασκόπηση των ερευνών. Τα αποτελέσματα των ερευνών μέχρι σήμερα εντοπίζουν το έλλειμα, το χάσμα και την αναντιστοιχία των δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας και αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της Δια Βίου Μάθησης και της μάθησης στους χώρους εργασίας συγκεκριμένα για την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων και την καταπολέμηση της ανεργίας. Η πρόσθετη εμπειρική έρευνα στους χώρους εργασίας πιστεύουμε ότι θα μπορέσει να αναδείξει και άλλες κρίσιμες πτυχές του θέματος αναφορικά στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους συγκεκριμένους χώρους σε αντιπαράβολή με τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργοδότες και τις δεξιότητες που κατείχαν οι εργαζόμενοι πριν την ένταξή τους σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Alba Graduate Business School. (2019). Αποτελέσματα Έρευνας Reskilling & Upskilling for your Business & your HR Function. Ανακτήθηκε από [http://www.alba.acg.edu/media/321254/upskilling-reskilling-survey\\_report.pdf](http://www.alba.acg.edu/media/321254/upskilling-reskilling-survey_report.pdf)
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study, Higher Education in Europe, 33:4, 411-422, DOI: 10.1080/03797720802522627
- Cedefop (2015a). Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop’s European skills and jobs survey Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 103. <http://dx.doi.org/10.2801/606129>
- Cedefop (2015b). Skill shortages and gaps in European enterprises: striking a balance between VET and the labour market. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference report; No 102. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3071>
- Cedefop (2018). Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from

Cedefop's European skills and jobs survey. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 106. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>

Cedefop. (2020). 2020 European Skills Index. Ανακτήθηκε από <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-skills-index>

Eurofound (2017), Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (2017 update), Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eurofound and Cedefop (2020), European Company Survey 2019: Workplace practices unlocking employee potential, European Company Survey 2019 series, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Green, F., Machin, S., & Wilkinson, D. (1998). The Meaning and Determinants of Skills Shortages. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 60, 165-187.

Κικίλιας, Η. (2006). Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της «επιτυχίας» στην αγορά εργασίας: Μία κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119(119), 63-95. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.9533>

Ματσούκα, Κ. (2015). Δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας ως κύριος παράγοντας της απασχολησιμότητας των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας. Απόψεις αποφοίτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ελληνικών επιχειρήσεων. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17009>

OECD (2016), The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258075-en>

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. doi:10.1177/1080569912460400

Σταμπουλής, Μ. (2005). Η εξισορρόπηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αποτελέσματα έρευνας αναγκών κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης, & Ι. Φραγκούλης (επιμ). 2ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα 16-18 Δεκεμβρίου 2005 (σελ. 101-112). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος».

Τσίρκας, Κ. (2017). Προσέγγιση της απασχολησιμότητας από την πλευρά του

εργαζόμενου και της επιχείρησης (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πα-  
τρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από  
<https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/11447>

## Συνοπτική αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στα Γυμνάσια και τα Λύκεια την περίοδο του COVID-19

*Ρούτουλα Ευγενία, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, M.Sc.*

*Σχίζας Δημήτριος, Dr, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*

### Περίληψη

Το κείμενο αυτό αποτιμά με συνοπτικό τρόπο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την οποία έλαβαν οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19 (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2020). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση αυτή δεν ανταποκρίθηκε σε θεμελιώδη χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς απουσίασε η διαμορφωτική αξιολόγηση και η σχετική διδασκαλία όπως αυτή πραγματοποιήθηκε με τις τηλεδιασκέψεις ήταν αποξενωμένη από τις αρχές και τα γνωρίσματα των εποικοδομητικών μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας. Παρότι ακόμη η πραγματοποιούμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επέτρεψε τη χρονική συνέχεια της γνωστικής λειτουργίας του σχολείου δεν είναι άμοιρη σημαντικών προβλημάτων όπως η αύξηση των κοινωνικών αλλά και των μαθησιακών ανισοτήτων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εποικοδομητισμός, κορωνοϊός, μαθησιακές ανισότητες, τηλεδιασκέψεις

### Εισαγωγή

Η εμφάνιση του κορωνοϊού (COVID-19) και ο κίνδυνος που αυτός ενέχει για την ανθρώπινη ζωή οδήγησαν στο κλείσιμο των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών δομών στη χώρα μας τη χρονική περίοδο Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2020 και έκαναν επιτακτική τη χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το πρωτόγνωρο αυτό για τη χώρα μας εκπαιδευτικό φαινόμενο χρήζει ενδελεχούς ανάλυσης και το κείμενο που ακολουθεί κινείται προς την κατεύθυνση αυτή προσφέροντας μια πρώτη αποτίμηση του. Αφετηρία της ανάλυσής μας και αρωγός στην προσπάθειά μας να δώσουμε μια όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική και ολοκληρωμένη εικόνα των όσων συνέβησαν δεν μπορεί παρά να είναι μια συνοπτική περιγραφή χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία θεωρούνται κρίσιμα για την επιτυχή πραγματοποίησή της.

### Κρίσιμα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως μάθηση είναι ένα σύγχρονο είδος εκπαίδευσης το οποίο προϋποθέτει για την επίτευξή της τη χρήση από τους μαθητευόμενους και τους διδάσκοντες τεχνολογικών μέσων (π.χ. ηλεκτρονικών υπολογιστών και Internet) καθώς και ασύγχρονων και σύγχρονων διαδικασιών μάθησης (π.χ. τηλεδιασκέψεων και τηλεπικοινωνίας διαμέσου λογισμικών και ηλεκτρονικών πλατφόρμων μάθησης). Ένα από τα μεγάλα της πλεονεκτήματα είναι ότι απελευθερώνει τόσο τη σχέση ανάμεσα στο μαθητευόμενο



και το διδάσκοντα όσο και τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητευόμενους από περιορισμούς που έχουν να κάνουν με το χώρο και το χρόνο (Katz 2002).

Βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η αποπλαισίωση του μαθητευόμενου από σχολικές ή ακαδημαϊκές δομές και περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στη διά ζώσης εκπαίδευση οι μαθητευόμενοι δεν υποβάλλονται με τρόπο συνειδητό ή ασυνείδητο σε δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών χώρων μάθησης και συνεπώς «απελευθερώνονται» από τη σχετική εξουσία που τους ασκούν αυτές οι εκπαιδευτικές δομές (Murdoch 1997). Πιο συγκεκριμένα, ούτε βιώνουν ούτε ενσωματώνουν αυθόρμητα τους κανόνες και τις νόρμες των υλικο-κοινωνικών εκπαιδευτικών αυτών δομών με αποτέλεσμα ρόλοι και μαθησιακές συμπεριφορές να μην γίνονται αισθητοί ως δεδομένοι ή να προκύπτουν αυτόματα αλλά να αποκτούν έναν μάλλον σχετικό χαρακτήρα, ο οποίος έχει ως επίκεντρο και γενεσιουργό παράγοντα τον ίδιο τον μαθητευόμενο.

Η μάθηση γίνεται πλέον προσωπική υπόθεση και ο μαθητευόμενος μετατρέπεται εκ των πραγμάτων σε ενεργό υποκείμενο το οποίο αναγκάζεται να διαχειριστεί αυτοβούλως πολλαπλές πτυχές της μάθησής του σε ετερογενή επίπεδα όπως το ψυχολογικό, το διαπροσωπικό, το κοινωνικό και το γνωστικό (Holmberg 1995). Σημασία τώρα έχει η αυτονομία του μαθητευόμενου η οποία αναδεικνύεται σε βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εξ αποστάσεως μάθησή του (Fotiadou et al. 2017).

Σε γνωστικό επίπεδο, ο όρος «αυτονομία του μαθητευόμενου» συνίσταται κυρίως σε τρία πράγματα. Το πρώτο είναι ο προσωπικός έλεγχος του περιεχομένου της μάθησης. Ο μαθητευόμενος χρειάζεται να έχει συνειδητό έλεγχο του τι γνωρίζει ήδη, του τι έμαθε κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και του τι θέλει ακόμη να μάθει.

Το δεύτερο είναι ο προσωπικός έλεγχος της κατανόησης. Ο μαθητευόμενος χρειάζεται να συγκρίνει τις «πρότερες» γνώσεις του με τις γνώσεις που αποκόμισε κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να είναι οικείος με πτυχές αυτής της διαδικασίας ως διαδικασία. Τούτο το τελευταίο σημαίνει ότι ο μαθητευόμενος χρειάζεται να είναι οικείος με πτυχές της μάθησής του που έχουν να κάνουν όχι μόνο με το τι γνωρίζει αλλά και το πως γνωρίζει.

Τέλος, το τρίτο πράγμα είναι η αποφυγή της μάθησης ως μια στείρα διαδικασία που υπερτονίζει την απομνημόνευση και η εύρωστη νοηματοδότησή της. Ο μαθητευόμενος χρειάζεται να γνωρίζει γιατί μαθαίνει όλα αυτά που μαθαίνει, να μπορεί να συνδέει τις νέες γνώσεις με την καθημερινότητά του και να μπορεί να τις εφαρμόζει.

Στενά συνδεδεμένη με την «αυτονομία του μαθητευόμενου» είναι και η ψυχολογική παράμετρος της ικανοποίησης (Sun et al. 2008). Η παράμετρος αυτή συνδέεται περισσότερο με τεχνικά χαρακτηριστικά της μάθησης όπως η ποιότητα της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας και η ευκολία χρήσης αλλά και με σχετικές δεξιότητες του μαθητευόμενων όπως το κατά πόσο αυτοί είναι οικείοι με τους υπολογιστές και το Internet.

Η ικανοποίηση των μαθητευόμενων συμπεριλαμβάνει ακόμη για την αποτίμησή της κριτήρια που συνοδεύουν αυτά τα χαρακτηριστικά όπως ο βαθμός ηλεκτρονικής αλληλεπίδρασης του μαθητευόμενου με τους συμμαθητές ή συμφοιτητές του και τον καθηγητή καθώς και η στάση του καθηγητή απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning).

Τα παραπάνω εγγενή χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης νοηματοδοτούν την ταυτότητα των μαθητευόμενων και των διδασκόντων με τρόπο που σε γενικές γραμμές συνάδει με τις αρχές που διέπουν τα επικοινωνιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Koochang et al. 2009). Στις εξ αποστάσεως διδακτικές συνθήκες ο μαθητευόμενος μετατρέπεται από παθητικός δέκτης μηνυμάτων σε ενεργητικό/δρων γνωστικό υποκείμενο ενώ ο διδάσκοντας αποφορτίζεται από παραδοσιακές σημασίες που τον καθιστούν κύριο μεταδότη της πληροφορίας και «επικυρίαρχο» της μάθησης και τείνει να αποκτήσει έναν περισσότερο επικουρικό ρόλο τέτοιο που αρμόζει σε κάποιον που διευκολύνει τη μάθηση του μαθητευόμενου. Εξυπακούεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά των ταυτοτήτων των μαθητευόμενων και των διδασκόντων μεταβάλλουν με τη σειρά τους τα χαρακτηριστικά της πυρηνικής εκπαιδευτικής σχέσης ανάμεσα στο μαθητευόμενο και το δάσκαλο/καθηγητή. Για παράδειγμα οι μαθητο-κεντρικοί τρόποι διδασκαλίας όπως είναι αυτοί που προβλέπονται από τα επικοινωνιακά μοντέλα μάθησης προκύπτουν ως αναγκαιότητα.

#### **Αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έλαβε χώρα στις δημόσιες εκπαιδευτικές δομές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Η πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως μάθησης μετά το απότομο αλλά επιβεβλημένο κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών επέτρεψε τη συνέχιση της μάθησης με άλλα μέσα. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού ακόμα και των καθηγητών εκείνων που δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών υπήρξε θαυμαστή όπως ταχεία υπήρξε και η προσαρμογή των μαθητών στις νέες συνθήκες. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν πληθώρα τηλεδιασκέψεων, η οποία επέτρεψε τη συνέχιση των λειτουργιών του σχολείου κυρίως όμως των γνωστικών και όχι των κοινωνικοποιητικών. Ενδιαφέρον εδώ έχει ακόμη το γεγονός ότι αυξήθηκε ο καθαρός διδακτικός χρόνος καθώς ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι τηλεδιασκέψεις επέτρεψε στους καθηγητές να μην σπαταλούν πολύτιμο διδακτικό χρόνο για τη συμμόρφωση των άτακτων ή παραβατικών μαθητών.

Αν και η αποφυγή ρηγμάτων στη χρονική συνέχεια της λειτουργίας του σχολείου κρίνεται ως θετική, εντούτοις η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε δεν είναι άμοιρη σημαντικών προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν αδρά σε δυο μεγάλες ομάδες: ένα που αφορά τις κοινωνικές ανισότητες και ένα που αφορά τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε.

Παρά τις κυβερνητικές προσπάθειες αλλά και τις φιλότιμες προσπάθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού για το αντίθετο, δεν εξασφαλίστηκε η αρχή της ισότιμης πρόσβασης

όλων των μαθητευόμενων στις νέες μορφές μάθησης. Δεν ήταν εξοπλισμένοι όλοι οι μαθητές με τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι μικρές ταχύτητες πρόσβασης στο διαδίκτυο δεν επέτρεψαν σε πολλούς μαθητές να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα τα τηλε-μαθήματα που παραδόθηκαν.

Ως προς τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε είναι γεγονός ότι αυτή δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στα αναγκαία «στάνταρτς» για την επιτυχή πραγματοποίησή της όχι μόνο λόγω ελλειπών κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και λόγω εγγενών δυσκολιών, πολλές από τις οποίες αντανακλούν την αναμενόμενη έλλειψη σχετικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, οι εξ αποστάσεως μέθοδοι διδασκαλίας περιορίστηκαν στην πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων και αγνόησαν τουλάχιστον στην πλειονότητα των περιπτώσεων τη συμπληρωματική χρήση της ασύγχρονης διδασκαλίας. Ως εκ τούτου παραμελήθηκαν οι πτυχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης που συνδέονται στενά και αναγκαία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και της προσδίδουν τον όποιο ευεργετικό για τη μάθηση χαρακτήρα.

Εστιάζοντας στις τηλεδιασκέψεις, αυτές απείχαν από το να ικανοποιούν τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αυτά περιεγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Πρώτον, στις περισσότερες τηλεδιασκέψεις οι κάμερες που έδειχναν τα πρόσωπα των μαθητευόμενων και των διδασκόντων ήταν κλειστές και ο λόγος κυρίως ήταν ότι αν παρέμεναν ανοικτές θα ήταν αδύνατος ο έλεγχος παραβατικών ή αντι-συμβατικών συμπεριφορών, οι οποίες θα υπονόμευαν την απρόσκοπτη συνέχιση της διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα βέβαια ήταν η απουσία ελέγχου από το διδάσκοντα της συμμετοχής των μαθητών και κυρίως η αποπροσωποποίηση μιας μάθησης που θεωρείται κατεξοχήν εξατομικευμένη και προσωποποιημένη.

Δεύτερον, η διδασκαλία από τους διδάσκοντες δεν θα μπορούσε να είναι ενήμερη για τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε αποξενωμένη από τα προτάγματα του εποικοδομητισμού. Συνήθως η διδασκαλία αυτή ήταν μετωπική και δεν μπορούσε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά τόσο στην ανάγκη του να είναι ενεργοί οι μαθητές στη μάθησή τους όσο και στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στις τηλεδιασκέψεις χρειάζονται διαρκή προσανατολισμό με το διδάσκοντα να πρέπει να ελέγχει σε τακτά χρονικά διαστήματα την προσοχή και την κατανόηση που αυτοί δείχνουν στο μάθημα αλλά και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική ανατροφοδότηση.

Τρίτον, η ελλιπής χρήση της ασύγχρονης διδασκαλίας αλλά και το ίδιο το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων δεν επέτρεψαν τη χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και οι μαθητές ήταν παντελώς αποκομμένοι από κοινωνικές πτυχές της μάθησης οι οποίες συμπληρώνουν απαραίτητα τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hung & Nichani 2001).

Αυτό που έχει ακόμη ιδιαίτερη σημασία σχετικά με τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε είναι ότι η εκπαίδευση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την

αύξηση των μαθησιακών ανισοτήτων. Στις τηλεδιασκέψεις συμμετείχε ενεργά μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του μαθησιακού πληθυσμού ενώ και η δυνατότητα που δόθηκε σε μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις να βελτιωθούν και να ανελιχθούν κρίνεται ως μη ικανοποιητική. Λόγω της φύσης των πραγματοποιούμενων τηλεδιασκέψεων είναι πολύ πιθανό ότι μαθητές με χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις παρότι θετικά προδιατεθειμένοι απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία παρακολουθούσαν με δυσκολία τα τηλε-μαθήματα και παραιτούνταν εύκολα ή ακόμη και εγκατέλειπαν τις τηλεδιασκέψεις.

Τέλος, με αφορμή την ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κανονικότητα που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτή εκδηλώνεται στο κυβερνητικό αίτημα της αξιολόγησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους χρειάζεται να ειπωθούν τα παρακάτω. Η αξιολόγηση αυτή εγείρει πληθώρα ερωτημάτων τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν ικανοποιητικά. Το πρώτο ερώτημα έχει να κάνει με το τι ακριβώς η αξιολόγηση αυτή αξιολογεί. Πρόκειται για τελική αξιολόγηση και αυτό που θα ανέμενε κανείς να αξιολογεί είναι η επίδοση του μαθητή και ο βαθμός κατανόησης των διδασκόμενων διδακτικών ενοτήτων. Στις νέες εξ αποστάσεως συνθήκες όμως ο βαθμός του μαθητή αντανακλά, συμπυκνώνει και «πραγματοποιεί» μια πληθώρα ετερογενών ποιοτήτων διαφορετικών από την μαθησιακή του επίδοση όπως η τεχνική επάρκεια της συμμετοχής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων των διδασκόντων σε εξ αποστάσεως συνθήκες, η ανταπόκριση της πραγματοποιούμενης εκπαίδευσης στα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν γένει κ.ο.κ.

Το δεύτερο ερώτημα είναι το ποια είναι η ενδεδειγμένη μέθοδος για την αξιολόγηση των μαθητών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί κατάλληλη και αξιόπιστη εξ αποστάσεως μέθοδος για την αξιολόγηση και όλες θεωρούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό διαβλητές. Ίσως αυτός είναι και ο λόγος που η αξιολόγηση των μαθητευόμενων σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα των Πανεπιστημίων (π.χ. του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου) γίνεται με τη διενέργεια εξετάσεων στις οποίες είναι υποχρεωτική η φυσική παρουσία των φοιτητών.

Τέλος, το τρίτο ερώτημα είναι το γιατί θα πρέπει να αξιολογηθούν οι μαθητές. Αν και οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό ανοίγουν ένα μεγάλο κεφάλαιο που έχει να κάνει με το ρεφορμισμό που επιχειρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη μετατροπή των σχολικών μονάδων σε εξετασιο-κεντρικές δομές, να πούμε μόνο ότι ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της εν λόγω αξιολόγησης είναι ασαφής. Πρόκειται για μια αξιολόγηση για την αξιολόγηση και όχι αξιολόγηση για την μάθηση όπως προτρέπουν οι σύγχρονοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Ούτε πάλι είναι σαφές το πως η αξιολόγηση αυτή μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε επίγνωση της γνωστικής του κατάστασης και σε εν δυνάμει βελτίωσή της.

## Συμπεράσματα

Η πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως μάθησης στις ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουμε με την επικίνδυνη εμφάνιση του κορωνοϊού αποτιμάται θετικά και αρνητικά. Αν και το συνολικό της αποτύπωμά χρειάζεται να διερευνηθεί με εμπειρικές μεθόδους και να εκτιμηθεί ιστορικά, η επάνοδος στην κανονικότητα (π.χ. σε ανοικτά σχολεία και στους συνηθείς σχολικούς ρυθμούς) θέτει ως αίτημα την κατανόηση των συνεπειών που μπορεί η εξ αποστάσεως αυτή εκπαίδευση να έχει για τη μετέπειτα σχολική ζωή με τελικό ζητούμενο την εξομάλυνση των όποιων αρνητικών της επιπτώσεων.

## Βιβλιογραφία

- Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(1), 96-111.
- Holmberg B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge: London and New York (second edition).
- Hung, D., & Nichani, M. (2001). Constructivism and e-learning: balancing between the individual and social levels of cognition. *Educational Technology*, 41(2), 40-44.
- Katz, Y. J. (2002). Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 2-9.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5(1), 91-109.
- Murdoch, J. (1997). Towards a geography of heterogeneous associations. *Progress in human geography*, 21(3), 321-337.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.

## Χαρακτηριστικά ενηλίκων και διαδικασίες μάθησης

*Κατσούλας Χρήστος, M.Sc., M.Ed., Εκπαιδευτής Ενηλίκων*

### Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από σημαντικές εξελίξεις στο διεθνές επίπεδο σε τομείς όπως ο κοινωνικός, ο οικονομικός, ο πολιτικός καθώς και ο πολιτιστικός, με αποτέλεσμα να καθίσταται επιτακτική ανάγκη η ολοένα και αυξανόμενη απόκτηση γνώσεων, προσόντων και δεξιοτήτων του σύγχρονου ανθρώπου, με σκοπό να προσαρμοστεί στις αυξανόμενες κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες είναι ραγδαίες. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές επιφέρουν και μια σειρά από κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία ή ο κοινωνικός αποκλεισμός. Έτσι λοιπόν τα άτομα, στη προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και να μην βρεθούν εκτός σημαντικών διαδικασιών, επιδιώκουν μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες να αναπτύξουν τα προσόντα τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Η Διά Βίου Μάθηση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το προνομιακό πεδίο ανάπτυξης αυτών των προσόντων και συγκεκριμένα μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία είναι στοχευμένα και οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, έχει μεν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, ωστόσο δε, είναι εθελοντική και διαφέρει κατά πολύ από τη τυπική μάθηση των ανηλίκων μαθητών. Άλλωστε, η Εκπαίδευση Ενηλίκων λαμβάνει υπόψη της μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της, τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία τους διαφοροποιούν από τους ανηλίκους.

Η παρούσα εργασία δομείται σύμφωνα με τα ερωτήματα που έχουν δημιουργηθεί από την μακροχρόνια ενασχόληση μου με την εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο πεδίο, υπάρχει αναφορά στο πώς επηρεάζει την εκπαίδευση ενηλίκων ατόμων που συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δράση, η εμπειρία τους, σύμφωνα με την προσέγγιση των θεωρητικών Mezirow και Freire καθώς και πώς επιδρά η συσσωρευμένη εμπειρία ζωής των ενηλίκων στην εκπαίδευσή τους. Επίσης, στο δεύτερο πεδίο, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και ο εντοπισμός τους στο πρόσωπο του ερευνητή. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

### **Η εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων σύμφωνα με τους θεωρητικούς και πώς επιδρούν στη μαθησιακή τους πορεία**

Είναι γεγονός ότι, η έννοια της Διά Βίου Μάθησης, αναφέρεται ως μια φιλοσοφία ζωής, μια διαδικασία αέναη που ξεκινάει από τη γέννηση του ανθρώπου και ολοκληρώνεται με το τέλος του, έχοντας ως βασική παράμετρό του, την έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη σειρά της, αφορά κυρίως τις εκπαιδευτικές

δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί από τους ειδικούς κατόπιν διερεύνησης των αναγκών και των στόχων των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Πρόκου, 2009).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με στόχους και συγκεκριμένες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εμπειρία και τα βιώματα ζωής τους, είναι εκείνα που τους επιτρέπουν να διαχωρίζονται από τους ανηλικούς μικρούς μαθητές ως προς τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, για τους θεωρητικούς δεν είναι *tabula rasa*, ο άγραφος πίνακας δηλαδή, όπως τα μικρά παιδιά, όπου σύμφωνα με τον Knowles, η εμπειρία είναι κάτι που απλά τους συμβαίνει. Αντίθετα, οι εμπειρίες που διαθέτουν τα ενήλικα άτομα, τους βοηθούν να προσδιοριστούν ως προσωπικότητες, να δημιουργήσουν τη δική τους αντίληψη και κοσμοθεωρία καθώς και να οικοδομήσουν τη ταυτότητά τους (Rogers, 1999).

Οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Mezirow και Freire, αναφέρουν στις θεωρίες τους, Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαίδευση για τη Κοινωνική Αλλαγή αντίστοιχα, το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, κατά τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ο Mezirow, εστιάζει στο γεγονός ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για να μπορέσουν να εισέλθουν στη διεργασία της χειραφέτησης του ίδιου τους του εαυτού και να σκεφτούν κριτικά σχετικά με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές, πρέπει να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους από ήδη προηγούμενες γνώσεις, αντιλήψεις, απόψεις, συμπεριφορές, ακόμη και συναισθήματα τους. Ωστόσο, αυτές οι εμπειρίες τους, πολλές φορές παρουσιάζονται δυσλειτουργικές και καθιστούν προβληματική ακόμη και τη καθημερινότητά τους. Για τον φιλόσοφο, δεν αρκεί μόνο η συσσώρευση νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, για να αναπτυχθούν ως άτομα. Για να επιτευχθεί η πλήρης ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, οφείλουν να εισέλθουν σε μια διεργασία επανεξέτασης αυτών των απόψεων, γνώσεων ή και στάσεων, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω της εμπειρίας και παρουσιάζονται πολλές φορές ως προβληματικές. Η διεργασία αυτή άλλωστε, δεν είναι άλλη από τον κριτικό στοχασμό, όπου συντελείται με την αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων όπου οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που βιώνουν (Κόκκος, 2008).

Παράλληλα με τον Mezirow και ο βραζιλιάνος θεωρητικός Paulo Freire, θεωρεί σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Ο φιλόσοφος, στα εκπαιδευτικά προγράμματα αλφαριθμητισμού που αναπτύσσει, κάνει λόγο για τη κριτική συνειδητοποίηση. Δηλαδή, τα άτομα πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουν τη προβληματική κατάσταση στην οποία ζουν, αξιοποιώντας τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει και μετέπειτα να προσπαθήσουν να την αλλάξουν. Για να συμβούν τα παραπάνω, σημαντικό ρόλο επιτελεί ο εκπαιδευτής, ο οποίος ουσιαστικά θα ανασύρει τις εμπειρίες τους και θα τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με τα θέματα που τους απασχολούν και χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης. Έτσι, μέσα από κείμενα, εικόνες,

λέξεις – κλειδιά, όλα όσα αναπαριστούν την υπαρξιακή τους κατάσταση θα τεθούν μπροστά τους και θα συνδεθούν με τις εμπειρίες τους. Αποτέλεσμα αυτών είναι ότι όσο η διεργασία αυτή θα εμβαθύνει οι εκπαιδευόμενοι να μην θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά παράλληλα, θα επεξεργάζονται και τις εμπειρίες τους, οι οποίες προέρχονται από ένα προβληματικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τη μαθησιακή τους πορεία τόσο αρνητικά, όσο και θετικά. Πολλές φορές, αποτελούν ουσιαστικά τη «πηγή» της μάθησης, ιδιαίτερα δε, εάν είναι σχετικές με το αντικείμενο εκπαίδευσης. Μάλιστα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αφετηρία για να οικοδομήσει ο εκπαιδευτής τη νέα γνώση που θα μεταλαμπαδεύσει καθώς και να αναπτύξει περαιτέρω ο εκπαιδευόμενος τη προσωπική του πορεία. Ωστόσο, υπάρχει και η παράμετρος ότι, εάν η εμπειρία δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στο αντικείμενο εκπαίδευσης, πρέπει να απορριφθεί. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά στην εμπειρία τους, η οποία προέρχεται από προηγούμενες γνώσεις και εκλαμβάνουν την απόρριψη της εμπειρίας, ως προσωπική η οποία μπορεί να πλήξει την αυτοεικόνα τους. Αποτέλεσμα αυτών είναι, να τους προκαλούνται έντονα αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις, που λειτουργούν ανασταλτικά στη μετέπειτα πορεία τους στο πρόγραμμα. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαρρεύσει από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξαιτίας των παραπάνω αρνητικών αντιδράσεων (Λευθεριώτου, 2011). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι εμπειρίες έχουν κυρίως αρνητική επίδραση στη μαθησιακή πορεία των ενηλίκων εκπαιδευομένων, διότι σε αυτές στηρίζουν την όλη κοσμοθεωρία τους.

### **Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και πως αυτά επηρεάζουν τις σπουδές του ερευνητή**

Σε μια εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων, μπορεί κανείς εύκολα να παρατηρήσει κανείς πληθώρα συμπεριφορών, απόψεων, στάσεων, με λίγα λόγια πολλές και διαφορετικές προσωπικότητες που λαμβάνουν μέρος. Ωστόσο, ενώ τα μέλη μεταξύ τους διαφέρουν σημαντικά το ένα από το άλλο, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος εντοπίζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι κοινά σε όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές ομάδες. Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω οι ενήλικοι διαφέρουν από τους ανηλικούς μαθητές ως προς τον τρόπο μάθησης λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν (Rogers, 1999:92).

Οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναφέρουν επτά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι κοινά στο μεγαλύτερο ποσοστό των ενηλίκων εκπαιδευομένων και κατατάσσονται ως εξής:

1) Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικες. Δηλαδή όπως αναφέρει και ο ορισμός του *National Institute of Adult Continuing Education* (N.I.A.C.E.) «έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που



ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία...» (Rogers, 1999: 56). Αντλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι, η Εκπαίδευση Ενηλίκων σχετίζεται με άτομα που θεωρούνται ενήλικα από τη κοινωνία στην οποία ζουν.

2) Οι ενήλικοι βρίσκονται σε συνεχή διεργασία ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι, δεν σταμάτησαν ποτέ να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες και να εξελίσσονται, με αποτέλεσμα να συντελούνται πολύπλευρες αλλαγές, όπως στη φυσική κατάσταση, στη διάγνωση, στη συμπεριφορά τους κ.ο.ο.. Ο εκπαιδευτής επομένως οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις αλλαγές αυτές και να προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του.

3) Όπως ήδη ειπώθηκε, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν πληθώρα εμπειριών, οι οποίες πολλές φορές είναι προβληματικές και εμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Έχουν παγιωμένες στάσεις και συμπεριφορές στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά και είναι δύσκολο να τις αποβάλλουν, να τις μετασηματίσουν.

4) Εισέρχονται στη μαθησιακή διεργασία με συγκεκριμένες προσθέσεις. Δηλαδή, για να συμμετάσχει ένας ενήλικας σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα επιθυμεί να καλύψει κάποια του ανάγκη. Όπως το να είναι μέλος μιας ομάδας, να αναπτύξει το κοινωνικού του επίπεδο ή ακόμη και να ανελιχθεί επαγγελματικά.

5) Οι ενήλικοι, έχουν ορισμένες προσδοκίες για την έννοια της εκπαίδευσης και αυτό το εκφράζουν και στο εκάστοτε πρόγραμμα που συμμετέχουν. Έχουν αντίληψη της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο πολλοί τη συγχέουν με τη τυπική εκπαίδευση και αναμένουν από τον εκπαιδευτή να δράσει αναλόγως, στηριζόμενος στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

6) Τα ενδιαφέροντά τους είναι ανταγωνιστικά. Λόγω του γεγονότος ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες, έχουν ενδιαφέροντα πέρα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υποχρεώσεις καθώς και καθήκοντα, δεσμεύσεις τα οποία άλλοτε έρχονται σε αντίθεση με τη μάθηση, άλλοτε την υποστηρίζουν.

7) Οι ενήλικες, έρχονται με ήδη διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης, δηλαδή έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ανταποκριθούν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμμετέχουν.

Ο ερευνητής, στα παραπάνω χαρακτηριστικά βρίσκει πολλά κοινά σημεία με τον εαυτό του. Συγκεκριμένα, έρχεται στη παρούσα θεματική ενότητα με πληθώρα εμπειριών. Τα προσωπικά του βιώματα, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επαγγελματικό, είναι εκείνα που ουσιαστικά τον βοηθούν να κατανοήσει σε βάθος τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και το ρόλο που οφείλει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτής.

Έπειτα, ένα βασικό στοιχείο του χαρακτήρα είναι τα εμπόδια που τον φέρνουν αντιμέτωπο με το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι υποχρεώσεις τόσο επαγγελματικής φύσης όσο και προσωπικές, είναι εκείνες που λειτουργούν πολλές ανασταλτικά στο να ακολουθηθεί το χρονοδιάγραμμα ύλης και η οργάνωση που απαιτείται για τη συγγραφή

των εργασιών. Τέλος, ο υποφαινόμενος ήρθε ουσιαστικά στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα γεμάτος προσδοκίες ως προς το πώς θα γίνει καλύτερος εκπαιδευτής ενηλίκων και έχει ήδη διαμορφωμένο το μοντέλο μάθησης που ταιριάζει στις απαιτήσεις του.

### Σύνοψη

Είναι γεγονός ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει μια συγκεκριμένη θεωρία ζωής, η οποία πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπη με τις εξελίξεις που συντελούνται καθημερινά στη ζωή του. Ως ενήλικας, ο καθένας μέσα από τις εμπειρίες της ζωής του έχει σχηματίσει έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, ο οποίος πολύ συχνά αποβαίνει και μοιραίος για τη περαιτέρω πορεία του. Πρόκειται για συγκεκριμένες απόψεις, ιδέες, συμπεριφορές οι οποίες έχουν αποκτηθεί με βάση την εμπειρία και είναι συχνά προβληματικές, εμποδίζοντας το άτομο τόσο στη καθημερινότητά του, όσο και στη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνουν ιδιαίτερη βάση στην εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων και αναφέρουν πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη περαιτέρω μαθησιακή πορεία του. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω συνάδουν επηρεάζονται από το γεγονός ότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διαθέτει πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία σαφώς διαφέρουν από τους μικρούς μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πολλές φορές φορέας εμποδίων και πρέπει να λαμβάνονται σε σημαντικό βαθμό υπόψη από τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Κόκκος, Α., (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λευθεριώτου, Π., (2011). *Η εκπαιδευτική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διεύθυνση Προγραμμάτων Τμήμα Συνεργασίας με ΟΤΑ & Φορείς. Ανακτήθηκε από:

[http://www.nath.gr/Photos/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97\\_%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D.pdf](http://www.nath.gr/Photos/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D.pdf) στις 2/11/2018

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πρόκου Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα: Διόνικος.

## Η Οργανωσιακή Κουλτούρα και η Επιμόρφωση στους Μανθάνοντες Οργανισμούς

*Μαρκαντωνάκη Σοφία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Στη σημερινή εποχή της συνεχούς ρευστότητας και των ραγδαίων τεχνολογικών και οικονομικοκοινωνικών εξελίξεων, έχει καταστεί σαφές ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες για να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις και να καταστούν βιώσιμες οφείλουν να μετασχηματιστούν σε Μανθάνοντες Οργανισμούς. Παρά τις επιφυλάξεις αρκετών μελετητών, το σύγχρονο αυτό σχολείο είναι ικανό να μαθαίνει το ίδιο πώς να μαθαίνει, να εξελίσσεται, να βελτιώνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του και να σχεδιάζει το μέλλον του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου διεθνείς ερευνητές θεωρούν απαραίτητες προϋποθέσεις μετασχηματισμού την αλλαγή της Οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από το θεσμό της Επιμόρφωσης.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Μανθάνων Οργανισμός, Οργανωσιακή Κουλτούρα, Επιμόρφωση

### Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και οι ταχύτατες τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις της τελευταίας εικοσιπενταετίας, έχουν ωθήσει σύγχρονους ερευνητές να επικεντρωθούν στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών μονάδων σε Μανθάνοντες Οργανισμούς ή Οργανισμούς Μάθησης (Learning Organisations) (Davis, Darling-Hammond, La Pointe & Meyerson, 2005· Field, 2019· Kools, Stoll, George, Steijn, Bekkers, & Gouëdard, 2020). Όμως για την επίτευξη βιώσιμων εκπαιδευτικών Οργανισμών Μάθησης απαιτούνται χρονοβόρες αλλαγές στην οργανωσιακή κουλτούρα (Fullan, 1995) και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες (Αρβανίτη, 2013· Fullan, 1995). Η παρούσα μελέτη θα εστιάσει στο ρόλο της Οργανωσιακής Κουλτούρας και της Επιμόρφωσης στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών μονάδων σε Μανθάνοντες Οργανισμούς.

### Ο Μανθάνων Οργανισμός

Η έννοια του Μανθάνοντος Οργανισμού ή Οργανισμού Μάθησης συχνά συγχέεται και αλληλοεπικαλύπτεται με παρόμοιες έννοιες όπως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities) και Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής (Learning & Practice Communities) (Harris & Jones, 2018). Σύμφωνα με τους ερευνητές, το σύγχρονο αυτό σχολείο εκτός του ότι ευνοεί το μετασχηματισμό των αντιλήψεων, και των στάσεων όλων των συμμετεχόντων, προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Bloch & Borges, 2002), διευκολύνει την καινοτομία, την ατομική και συλλογική μάθηση (Kools et al., 2019) και συγχρόνως βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων (Argyris & Schön, 1978· Kools et al., 2019).

Αρχικά η έννοια βασίστηκε στη μαθησιακή προσέγγιση των Argyris & Schön (1978) οι οποίοι στο βιβλίο τους «Organizational Learning» θεωρούν ότι η οργανωσιακή μάθηση μονού, διπλού και τριπλού βρόγχου βοηθούν τους οργανισμούς στην εξάλειψη ή αλλαγή παρελθόντων προτύπων συμπεριφοράς, την απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και το μετασχηματισμό τους σε σκεπτόμενες οντότητες ικανές να ανταποκριθούν σε κρίσιμες καταστάσεις.

Αργότερα ο Senge οπαδός της συστημικής προσέγγισης διατύπωσε το 1990, ότι οι Μανθάνοντες Οργανισμοί δεν επιδιώκουν μόνο την επιβίωσή τους αλλά και την δυνατότητα να σχεδιάζουν το μέλλον τους. Συγκεκριμένα υποστήριξε πώς μέσα σε αυτόν τον χώρο *«οι άνθρωποι διευρύνουν τη δυνατότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, όπου νέα πρότυπα σκέψης καλλιεργούνται, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί»* (Senge, 1990, p. 3).

Σήμερα η έννοια του Μανθάνοντος Οργανισμού έχει δεχθεί αρκετές αρνητικές κριτικές λόγω της σύνδεσής του με όρους της αγοράς εργασίας (Park, 2008) και τις ανταγωνιστικές και νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις που προωθούν την εμπορευματοποίηση της γνώσης (Giroux, 2019· Field, 2019· Park, 2008). Επίσης σήμερα έχει αμφισβητηθεί και η αποτελεσματικότητά του στις σύγχρονες προκλήσεις (Doyle & Johnson, 2019) αλλά και στα διεθνοποιημένα εκπαιδευτικά πλαίσια (Tan, 2019).

### **Ο ρόλος της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Η Οργανωσιακή Κουλτούρα συχνά συγχέεται με την αναπαραγωγή και την νομιμοποίηση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 1990). Σήμερα όμως μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, αποτελεί αδήριτη ανάγκη η οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων να λαμβάνει υπόψη και μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις και έλλειμμα ικανοτήτων (McLaren, 2010).

Συχνά ταυτίζεται με το κλίμα και την ατμόσφαιρα που κυριαρχεί σε κάθε σχολείο. Στην πραγματικότητα η οργανωσιακή κουλτούρα αφορά τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Van Houtte, 2005). Σύμφωνα με τον Shein (1985) η οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία αντικατοπτρίζεται σε τρία επίπεδα α) στους κανόνες, συμπεριφοράς και την αισθητική του σχολείου β) στη φιλοσοφία και τους τρόπους επικοινωνίας των συμμετεχόντων γ) τις άρρητες συλλογικές παραδοχές που ουσιαστικά αποτελούν τον πυρήνα της.

Παλαιοί και σύγχρονοι μελετητές θεωρούν ότι για την επίτευξη βιώσιμων μετασχηματιστικών αλλαγών στη σχολική μονάδα οι ιθύνοντες οφείλουν να κατανοήσουν και να επιδιώξουν αλλαγές στο τρίτο αυτό επίπεδο (Fullan 1995· Harris & Jones, 2018). Μια καλά όμως εδραιωμένη οργανωσιακή κουλτούρα δύσκολα επιδέχεται μετασχηματιστικές αλλαγές ιδιαίτερα όταν αντίκεινται στην κοσμοθεωρία

των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2014) και τις ιδιαιτερότητες των σχολείων (Bush & Middlewood, 2005).

Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε βιώσιμους Ο.Μ. προϋποθέτει την αλλαγή των δυσλειτουργικών και παραδοσιακών αντιλήψεων και την αποδοχή ενός κοινού οράματος που θα στοχεύει στην παροχή υψηλού επιπέδου γνώσεων προς όλους τους εμπλεκομένους (Harris & Jones, 2018). Βασική προϋπόθεση είναι η εκπαιδευτική ηγεσία να αποδέχεται τη συνδιαμόρφωση κοινών στόχων και την υιοθέτηση πρακτικών ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των κοινωνικών ομάδων (Wink, 2011) ώστε να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες και να ενισχυθεί η δημοκρατικότητα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία (Kools & Stoll, 2016).

### **Ο ρόλος της Επιμόρφωσης**

Μια άλλη βασική προϋπόθεση βιώσιμου μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας σε Μανθάνοντα Οργανισμό θεωρείται και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των ικανοτήτων και των παιδαγωγικών μεθόδων των εκπαιδευτικών (Fullan, 1995· Κοντάκος, 2014). Η ανάπτυξη αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την Επιμόρφωση που στοχεύει στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας, στη συνεχή μάθηση και την ηθική δέσμευση των συμμετεχόντων για την επίτευξη κοινά αποδεκτών στόχων (Fullan, 1995).

Η Επιμόρφωση παρόλο που θεωρείται και ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, αποτελεί ένας στρατηγικής σημασίας οργανωμένος θεσμός. Οι καινοτόμες και υποστηρικτικές παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που προσφέρει μπορούν να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις αλλά και τις εργασιακές σχέσεις όλων των εμπλεκομένων (Μαυρογιώργος, 1999). Η επιμόρφωση ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε θέματα διοικητικά εκτός από την απόκτηση γνώσεων και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μετασχηματίζει τις πεπαλαιωμένες αντιλήψεις και στάσεις και βελτιώνει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Δουλκερίδου, 2015).

Δυστυχώς στην Ελλάδα η Επιμόρφωση που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας και τα Πανεπιστήμια δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και πρακτικές ανάγκες των διδασκόντων. Βασίζεται σε παλαιά προγράμματα σπουδών, αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες και αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία των σχολείων (Ξωχέλης, 2006). Επίσης η έλλειψη αξιολόγησης των επιμορφωτών και της ποιότητας του επιμορφωτικού έργου αναπαράγει μια σειρά τεχνοκρατικού χαρακτήρα αντιμετασχηματιστικές αλλαγές (Μαυρογιώργος, 1999).

Η ενδοσχολική Επιμόρφωση αντιθέτως έχει αποδειχθεί ότι ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες των διδασκόντων, στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Αρβανίτη, 2013) και στις απαιτήσεις των ίδιων των σχολείων (Μαυρογιώργος, 1999). Ιδιαίτερα όταν βασίζεται σε σύγχρονες θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να προωθήσει μέσα από σχέδια έρευνας – δράσης, την

καινοτομία, την ανατροφοδοτική αξιολόγηση και την δημιουργία ακόμα και Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (Τσάφος, 2014). Μέσα σε αυτά τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προωθείται η αμοιβαιότητα, η συλλογική μάθηση, η βελτίωση των μαθητών και οι ανθρωπιστικές αξίες (Stoll, Bolam, Mc Mahon, Wallace & Thomas, 2006).

### Επίλογος

Η έννοια του Μανθάνοντος Οργανισμού παρά τις ενστάσεις αρκετών μελετητών όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του στο χρόνο (Doyle & Johnson, 2019) και σε διαφορετικά πολιτισμικά και ιστορικοπολιτικά πλαίσια (Tan, 2019) διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον της διεθνούς και ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναγκαίες προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών μονάδων από απλούς διανεμητές γνώσης, που αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες και τους εκπαιδευτικούς ως θύματα εμπορευματοποίησης, είναι η αλλαγή της Οργανωσιακής κουλτούρας των μονάδων μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες που στοχεύουν στον άνθρωπο, την κοινωνική ισότητα και τις δημοκρατικές διαδικασίες.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

#### Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Bloch, D., & Borges, N. (2002). *Organizational learning in NGO's: An example of an intervention based on the work Chris Argyris. Development in practice*, 12(3-4), 461- 472. <https://doi.org/10.1080/0961450220149807a>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.K. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (Ed.2nd). London: Sage Publications
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., La Pointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study Developing Successful Principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED533009>
- Doyle, A. M., & Johnson, K. R. (2019). A Revisit of the Learning Organisation: Is It Time? *Journal of Information & Knowledge Management*, 1950030. Doi:10.1142/s0219649219500308

- Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33(5), pp. 1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
- Fullan, M. (1995). *The school as a learning organization: Distant dreams. Theory Into Practice*, 34(4), 230–235. Doi:10.1080/0040584950954368
- Giroux, H. A. (2019). *Critical Pedagogy, Fascist Culture, and Hope in Dark Time* Retrieved from <https://zcomm.org/znetarticle/critical-pedagogy-fascist-culture-and-hope-in-dark-times/>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). *Leading schools as learning organizations, School Leadership & Management*, 38(4), pp. 351-354. DOI: 10.1080/13632434.2018.1483553
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. Doi:10.1111/ejed.12383
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers (No. 137). Paris: OECD Publishing
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο: Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σελ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review* 9(3):270-284 DOI: 10.1007/BF03026716
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Tan, C. (2019). *The school as a learning organization in China* . DOI: 10.1108/JPCC-09-2019-0024
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stoll, L., Bolam, R., Mc Mahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), p. 221–258. Doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Wink, J. (2011). *Κριτική Παιδαγωγική. Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Καρράς, Κ. Γ. (Επίμ.) Αθήνα: Ίων

Van Houtte, M. (2005). *Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. School Effectiveness and School Improvement, 16(1)*, 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>

#### Ελληνόγλωσσες

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές Κοινότητες Πρακτικής και Επαγγελματική Μάθηση στο Νέο Σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1(1)*. Ανακτήθηκε από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1\\_1.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf)

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 32(59)*. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8595>

Κοντάκος, Α. (2014, Σεπτέμβριος). *Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα, Ε., Τσιοκάνος, Α. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο, Schools as Learning Organizations – Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» - Προσεγγίσεις και Εφαρμογές- Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://vorrissi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>

Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Συνοδευτικό κείμενο. Πάτρα. Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. - Σ., Κατσουλάκης, Γ., Μαυρογιώργος, Γ., (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τομ. Β', σ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο : Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (σσ. 23-34). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.



## Αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση

*Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02*

### Περίληψη

Η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά στον έλεγχο της καταλληλότητας των μεθόδων και μέσων και επεξεργασίας πληροφοριών, με βάση τις οποίες λαμβάνονται ή τροποποιούνται κάποιες αποφάσεις. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το πλαίσιο εφαρμογής, τις μεθόδους και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, τους στόχους που θα τεθούν κ.ο.κ. Κάθε οργανισμός έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κουλτούρα και χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για την επίτευξη σκοπών που συχνά διαφέρουν ανά περίοδο. Με την ίδια λογική και η σχολική μονάδα, επιλέγει την αξιολογική διαδικασία για να επιτύχει προκαθορισμένους στόχους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η έννοια και η σημασία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Θα επεξεργαστούν τα μοντέλα αξιολόγησης και η αποτελεσματικότητά τους, ενώ θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή αντίστοιχων διαδικασιών και στο ρόλο του διευθυντή στην ενσωμάτωσή τους. Συνολικά, αναμένεται να κατανοηθεί η χρησιμότητα της αξιολογικής διαδικασίας μέσα από τη σύνδεσή της με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αξιολόγηση, κουλτούρα, αποτελεσματικότητά, μοντέλα, διευθυντής.

### Εισαγωγή

Οι σχολικές μονάδες θεωρούνται μανθάνοντες οργανισμοί, διότι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, επηρεάζονται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες σε μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης στοιχείων. Παράλληλα, στο εσωτερικό τους αναπτύσσονται πολύπλοκες σχέσεις ανάμεσα τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό όσο και μεταξύ αυτού και των μαθητών. Η κουλτούρα του οργανισμού παρ' ότι στον πυρήνα της παραμένει σταθερή, ενδέχεται να υποστεί αλλαγές από τις διαφορετικές πεποιθήσεις, στάσεις και αντιλήψεις που φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Στην πράξη, όμως, η παροχή που προσφέρουν οι σχολικές μονάδες είναι η εκπαίδευση, η οποία δομείται ως διαδικασία και περιεχόμενο από τους μεταλαμπαδευτές και από το κράτος, καθιστώντας την πολύπλοκη. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επεξεργάζονται κριτικά και να ερμηνεύουν το κοινωνικό πλαίσιο και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, έτσι ώστε να αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο και μέσα από αυτή τη διαδικασία να εξελίσσονται και οι ίδιοι προσωπικά και επαγγελματικά (Καρούσιου, 2016).

Ειδικά τα τελευταία χρόνια, η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων, με πολλά κράτη να εφαρμόζουν αξιολογικές μεθόδους, για τον εντοπισμό των αναποτελεσματικών πρακτικών και την ενσωμάτωση αλλαγών που θα οδηγήσουν σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η υιοθέτηση

αλλαγών συχνά προκαλεί την εναντίωση των εργαζομένων, ειδικά όταν πρόκειται για διαδικασίες αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης.

### Η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες

Η διασφάλιση της ποιότητας στις σχολικές μονάδες βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα των κρατών τα τελευταία χρόνια, καθώς πραγματοποιούνται προσπάθειες για συνεχή αναβάθμιση των πρακτικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να προσφέρεται βελτιωμένη διδασκαλία στους μαθητές. Το ίδιο ισχύει και στην Ελλάδα, στην οποία έχουν εφαρμοστεί πολιτικές για έλεγχο της ποιότητας εκπαίδευσης, με αξιολογικές ή άλλες μεθόδους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ζωντανοί οργανισμοί, αφού συνεχώς δέχονται ερεθίσματα και κατευθύνσεις από την κοινωνία και το κράτος και παράλληλα λογοδοτούν σε αυτά (Angelides, Stylianou, & Leigh, 2007). Οφείλουν να προσφέρουν στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ανταποκρινόμενα στα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνικών. Σε ένα περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο, όμως, η διαδικασία αυτή καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική. Ωστόσο, υπάρχουν τρόποι για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, των πρακτικών και της διδασκαλίας τους, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης (Θεοφιλίδης, 2014).

Η αξιολογική διαδικασία στο παρελθόν συνδεόταν με το εκπαιδευτικό έργο αυτό καθ' αυτό και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ωστόσο με την πάροδο του χρόνου κατέστη σαφές, πως η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών καθιστά ανεπαρκή τον περιορισμό του ελέγχου μόνο αυτών των παραμέτρων. Η εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία και ως εκ τούτου, η αξιολόγηση σε αντίστοιχους φορείς πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένους άξονες, κριτήρια και μεθόδους, να λαμβάνει συστηματικό χαρακτήρα, ώστε να είναι δυνατή η αντιστοίχιση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν με τους στόχους που τέθηκαν εξ' αρχής. Στο σύνολό της προσφέρει τη δυνατότητα για τον εντοπισμό και την αναγνώριση των αναποτελεσματικών πρακτικών, με σκοπό την τροποποίηση ή αντικατάστασή τους, διαδικασία που θα συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ο Καραλής (2016) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι σημαντικό να εφαρμόζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της, αλλά και η πρόοδος που έχει σημειωθεί (Καραλής, 2016).

Στα αντικείμενα της αξιολόγησης συγκαταλέγονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το προσωπικό, τα μέσα, οι πρακτικές κ.α. Παράλληλα, καίριος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο αξιολογητής σε κάθε περίπτωση. Είναι αυτός που συλλέγει και αναλύει τα δεδομένα, έτσι ώστε να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα που θα συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας. Έχοντας τεθεί εξ' αρχής συγκεκριμένοι στόχοι, αφού συλλεχθούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας αντιστοιχίζονται με αυτούς, με σκοπό να τροποποίηση ή διατήρηση στοιχείων (Παπαδέας, 2007). Μάλιστα, η αξιολόγηση μπορεί να μην αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σημεία που θεωρούνται μη αποδοτικά. Τέλος, ο αξιολογητής είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της

αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να αποτελέσουν αντικειμενικό αρωγό στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού..

### **Είδη, μέθοδοι και διαδικασίες αξιολόγησης**

Διάφορα μοντέλα, είδη και μέθοδοι αξιολόγησης έχουν διατυπωθεί, τα οποία ανάλογα τον οργανισμό και το αντικείμενο αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για τις εκπαιδευτικές μονάδες υπάρχουν τέσσερα είδη αξιολόγησης: η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, η αξιολόγηση των διαδικασιών στην τάξη, η αξιολόγηση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα και η αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος (MacBeath, 2005). Ο σκοπός που πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία, την διακρίνει σε αξιοκρατική και τη μετασχηματιστική. Η πρώτη στοχεύει στον έλεγχο της τήρησης των κανόνων, ενώ η δεύτερη στη συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Ακόμα, η αξιολόγηση διακρίνεται ανάλογα τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε εσωτερική και εξωτερική. Στην εξωτερική ορίζεται ένας αξιολογητής εκτός της σχολικής μονάδας, ο οποίος ελέγχει τις διαδικασίες και πρακτικές και συλλέγει ποσοτικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια αναλύει, ώστε να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Σε αυτού του είδους την αξιολόγηση ανήκουν η παρακολούθηση του σχολείου, η επιθεώρηση κ.α. (Καραλής, 2016). Από την άλλη, η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική και συλλογική. Η κυριότερη διαφορά με την εξωτερική είναι πως αυτή εφαρμόζεται από το προσωπικό του σχολείου. Κατά την ιεραρχική, οι ανώτεροι στην ιεραρχία αξιολογούν τους υφισταμένους τους, ενώ κατά τη συλλογική, εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση του προσωπικού. Η αυτοαξιολόγηση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα και σα διαδικασία εφαρμοζόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα σχολεία μέχρι το 2014.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μέθοδο που προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, αφού επιτρέπει την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών ως προς το συνολικό έργο τους και για επιμέρους στοιχεία. Για πολλούς, βέβαια, η συγκεκριμένη διαδικασία θεωρείται ιδιαίτερα αγχωτική και αμφιβόλου αποτελεσματικότητας, αφού εκκινεί και καταλήγει στα ίδια άτομα. Πέρα από αυτό, επηρεάζεται από σημαντικούς εξωτερικούς παράγοντες, όπως η λογοδοσία στους προϊσταμένους ή η πρόθεση για αυτοβελτίωση, οι οποίοι εγείρουν προβληματισμούς ως προς την αντικειμενικότητα και ποιότητα των αποτελεσμάτων (Δάρρα, 2018).

### **Θεωρίες αναφορικά με την αυτό-αξιολόγηση**

Η αυτό-αξιολόγηση έχει μελετηθεί από διάφορους θεωρητικούς, οι οποίοι συνέδεσαν τη διαδικασία με ψυχολογικές παραμέτρους, εξετάζοντας παράλληλα τους παράγοντες που εμπλέκονται κάθε φορά και επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Πιο αναλυτικά, η βάση της αυτό-αξιολόγησης συναντάται στην Κοινωνική και Οργανισμική Ψυχολογία. Η Κοινωνική Ψυχολογία λαμβάνει υπόψη πως οι σχολικές μονάδες είναι μανθάνοντες οργανισμοί, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον

και ως εκ τούτου, οφείλουν διαρκώς να υιοθετούν νέες πρακτικές και καινοτόμες προσεγγίσεις, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της κοινωνίας και των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η στρατηγική της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την έννοια της αλλαγής και της προόδου (Θεοφιλίδης, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τρεις μέθοδοι: η εμπειρική, η εξουσιαστική και η κανονιστική. Κατά την εμπειρική, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της ενσωμάτωσης αλλαγών για την προσωπική και συλλογική εξέλιξη και συμφωνούν με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Κατά την εξουσιαστική, οι προϊστάμενοι επιβάλλουν την υιοθέτηση συγκεκριμένων αλλαγών. Στην κανονιστική, όλοι τα μέλη είναι συσπειρωμένα γύρω από κοινούς στόχους και συλλογικά κατευθύνονται προς την επίτευξή τους (Μπινιάρη, 2012).

Από την άλλη, η Οργανική Ψυχολογία βασίζεται στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στοχεύει στην αναγνώριση των αναγκών τους, αξιολογώντας τις πρακτικές που επιλέγουν και τα επιτεύγματα που έχουν πραγματοποιήσει (Θεοφιλίδης, 2012). Η βάση της συγκεκριμένης θεωρίας βρίσκεται σε ένα συνδυασμό από μοντέλα, όπως της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, της ερμηνείας της συμπεριφοράς του προσωπικού του McGregor, της σταδιακής ωρίμανσης του εργαζομένου -ατόμου του Argyris και τη σύνδεσης των προσωπικών με τα συλλογικά κατορθώματα του Herzberg. Στο επίκεντρο της Οργανικής Ψυχολογίας βρίσκεται η σύνδεση των προσωπικών στόχων με αυτών της σχολικής μονάδας.

Έχει διατυπωθεί, τέλος, η διοικητική θεωρία, σύμφωνα με την οποία ο στόχος είναι η παραγωγικότητα. Σε αυτή την περίπτωση καίριος είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ως μετασχηματιστικός ηγέτης θα αναγνωρίσει τις ανάγκες και τους στόχους των υφισταμένων του και θα προσφέρει κίνητρα στον καθένα, προκειμένου να πιστέψουν και να εργαστούν για το κοινό καλό (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Η καθοδήγηση και σφαιρική υποστήριξη είναι καθοριστικής σημασίας, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τα απαραίτητα εργαλεία, που θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και στη συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

### **Αξιολόγηση, αυτό-αξιολόγηση και ενσωμάτωση αλλαγών**

Η αξιολογική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την έννοια της αλλαγής, αφού τα αποτελέσματα θα καταδείξουν λάθη και κενά, τα οποία θα χρειαστεί να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν. Τόσο η ίδια η αξιολόγηση όσο και οι αλλαγές που ενδεχομένως επιφέρει αποτελούν πηγή άγχους για τους αξιολογούμενους, αφού ελέγχεται η επαγγελματική τους δεινότητα, οι πρακτικές που εφαρμόζουν, η συνολική τους αποτελεσματικότητα. Σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρούνται συναισθήματα ανασφάλειας και ματαίωσης στους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και άρνηση ως προς τη διαδικασία, εξαιτίας του φόβου απέναντι στο άγνωστο ή της πρόθεσής τους απέναντι στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, του αξιολογητή κ.α.

Οι προβληματισμοί αυτοί και η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολογική διαδικασία αυτή καθ' αυτή. Η εισαγωγή αλλαγών στη σχολική μονάδα, μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων από την αξιολόγηση, είναι επίσης μια κατάσταση που προκαλεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα εργαζομένους. Αυτό οφείλεται στη διαταραχή της συνήθειας που υπάρχει, στη μεταβολή των συνθηκών και της καθημερινότητας που είναι οικεία από το προσωπικό για την εκμάθηση και ενσωμάτωση καινούργιων στοιχείων. Κυρίως είναι η αμφιβολία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των ίδιων στην εφαρμογή των νέων πρακτικών και στο βαθμό που θα ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις συνθήκες και ανάγκες. Μάλιστα, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις και συγκρούσεις μέσα στον οργανισμό, επηρεάζοντας τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και επιδρώντας αρνητικά στην απόδοσή τους. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής χρειάζεται να διακρίνεται από συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, για να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Παπαλόη, 2018).

Για την αντιμετώπιση αντίστοιχων συμπεριφορών είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας προσεκτικός προγραμματισμός για την σχολική μονάδα, ένα πλάνο που συμπεριλαμβάνει τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, αλλά και τα επιθυμητά αποτελέσματα στα οποία αποσκοπεί η αξιολόγηση και κάθε διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Κάθε οργανισμός διακρίνεται από τη δική του κουλτούρα και στόχους και ως μανθάνων θεωρείται πως βρίσκεται σε διαρκή επαναξιολόγηση των πρακτικών και κατευθύνσεων που επιλέγει, προκειμένου να προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες (Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017). Οι κοινοί σκοποί και το όραμα, η συνεργασία και ανάληψη πρωτοβουλιών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ή η αναθεώρηση αποτελούν μερικά από τα δομικά χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών (Αποστολόπουλος, 2016). Παρ' όλα αυτά, η αξιολόγηση και ειδικά η αυτό-αξιολόγηση συχνά εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως διαδικασίες που στοχεύουν στον έλεγχο και όχι στην προσωπική τους πρόοδο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ρόλος του διευθυντή και η μορφή ηγεσίας που θα εφαρμόσει κρίνονται καθοριστικά στην εφαρμογή διαδικασιών, αλλά και στην εισαγωγή και υιοθέτηση αλλαγών (Κατσαρός, 2008).

### **Ο ρόλος του διευθυντή στη συσπείρωση των εκπαιδευτικών**

Ο διευθυντής πρέπει να είναι πολιτικός, οικονομολόγος, ψυχολόγος και κοινωνιολόγος», αυτός που συμβουλεύει, καθοδηγεί και παρακινεί το προσωπικό, που αναπτύσσει σχέσεις συνεργατικές με την κοινότητα και ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, θέτει τις κατευθυντήριες και υποστηρίζει αποτελεσματικά τα μέλη, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο, αλλά και συσπειρώνει το προσωπικό γύρω από ένα κοινό όραμα (Farah, 2013). Η στάση του διευθυντή απέναντι τόσο σε αξιολογικές διαδικασίες όσο και στην εισαγωγή αλλαγών είναι καθοριστική για την εφαρμογή τους. Ο τρόπος που προσεγγίζει ο διευθυντής την αξιολόγηση, επιδρά καταλυτικά στον τρόπο που την προσλαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτή (Δάρρα, 2018). Σε πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί πως η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση,

ο προκαθορισμός των στόχων και η συζήτηση γύρω από αυτούς, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να κατανοήσουν τη διαδικασία και τον σκοπό της. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, ενώ αντιμετωπίζονται συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας.

Το ίδιο σημαντικό είναι ο ρόλος του διευθυντή κατά την εισαγωγή και υιοθέτηση των αλλαγών. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται η εκάστοτε κατάσταση, οι κίνδυνοι που εμφανίζονται αλλά και οι ευκαιρίες. Ο διευθυντής συγκεντρώνοντας διοικητικές, διαπροσωπικές και ηγετικές ικανότητες, είναι σε θέση να ερμηνεύσει τις συνθήκες και να κατανοήσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να λειτουργήσει ως μετασχηματιστικός ηγέτης και να δημιουργήσει ένα όραμα γύρω από το οποίο θα συγκεντρωθούν όλα τα μέλη. Για να το καταφέρει αυτό, είναι καθοριστικής σημασίας να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οφείλει να τους παρακινήσει και τους καθοδηγήσει προσφέροντας τα κατάλληλα κίνητρα στον καθένα (Everald & Morris, 1999).

Σε πολλές περιπτώσεις, ενθαρρύνεται η υιοθέτηση ενός συμμετοχικού μοντέλου στη λήψη αποφάσεων, το οποίο δίνει τη δυνατότητα για διατύπωση προτάσεων πάνω σε ένα θέμα από όλα τα μέλη (Θεοφιλίδης, 2012). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πως η ανατροφοδότηση που προσφέρει η αξιολόγηση, θα συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ανταπεξέρχονται καλύτερα στη διδασκαλία. Ακόμα, θα τους προσφέρει εργαλεία και μια διαφορετική αντίληψη σχετικά με τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν ορισμένες πρακτικές μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η συνολική διαδικασία θα δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος διαλόγου και αλληλεπίδρασης, θα ενθαρρύνει τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού και θα διαμορφώσει ένα κλίμα αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο θα ανταλλάσσονται ιδέες και εμπειρίες για την επίτευξη των κοινών στόχων.

### **Συμπεράσματα**

Συμπεραίνει κανείς πως η αξιολόγηση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι μια απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου να εξελίσσεται και να βελτιώνεται. Είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, διατηρώντας ένα συστηματικό χαρακτήρα. Ανάλογα την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού επιλέγεται και το κατάλληλο είδος, μέθοδος και διαδικασία αξιολόγησης, με τη συνηθέστερη για την Ελλάδα να είναι η αυτό-αξιολόγηση. Είναι σύνηθες, εκπαιδευτικοί να εναντιώνονται σε ανάλογες διαδικασίες, υποστηρίζοντας πως δεν προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα, πως επηρεάζεται από σχέσεις ισχύος ή από πολιτικές σκοπιμότητες.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, αφού είναι αυτός που θα συσπειρώσει τους εκπαιδευτικούς γύρω από έναν κοινό στόχο. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να προσφέρει τα κατάλληλα συναισθηματικά και πρακτικά εργαλεία στον καθένα, ώστε να αποκτήσουν πίστη για το όραμα του οργανισμού. Είναι

σημαντικό οι προσωπικοί στόχοι να ευθυγραμμιστούν με τους συλλογικούς, έτσι ώστε η επίτευξή τους να κινείται παράλληλα.

Η επεξεργασία της έννοιας της αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης κατέδειξαν τη σημασία της εφαρμογής τους για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αφού δίνουν τη δυνατότητα για εξέλιξη και πρόοδο. Ακόμα, η παρουσίαση της επίδρασης που μπορεί να έχει η εισαγωγή μιας αλλαγής σε μια σχολική μονάδα, κατέστησε σαφές πως η ηγεσία που επιλέγεται από τον διευθυντή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εκτός και εντός του οργανισμού παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αποστολόπουλος, Κ. (2016). Διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. In Μ. Κασσωτάκης (Ed.), *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.ΕΑ., 28-29 Μαΐου* (pp. 616–626). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κανατά, Β., Σοφός, Α., Δάρρα, Μ., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), 8–36.
- Καραλής, Θ. (2016). Τυπολογίες Αξιολόγησης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής. *Νέα Παιδεία. Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού*, (120), 98–108. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Καρούσιου, Χ. Π. (2016). Η αυτοαξιολόγηση ως μοχλός ανάπτυξης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης, *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 557-582). Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη : Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., & Κιούση, Σ. (2007). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης, & Α. Κ. (Επιμ.), *Θέματα εκπαίδευτικού σχεδιασμού* (σσ. 29-57). Αθήνα: Άτραπος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπινιάρη, Λ. (. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία και τη μάθηση. [Διδακτορική διατριβή]. *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών*. Ανακτήθηκε από: .
- Παπαδέας, Μ. (2007). *Συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε χώρες της Ε.Ε*. Αθήνα.
- Παπαλόη, Ε. (2018). *Στάσεις, Συμπεριφορά, Επαγγελματική και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Everald, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφ. Δημήτρης Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ

#### Ξενόγλωσση

- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/02619760701273953>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Farah, A. I. (2013). School Management: Characteristics of Effective Principal. *International Journal of Advancemnet in Research & Technology*, 2(10), 168–173. Retrieved from <http://www.ijart.org/docs/school-management-characteristics-of-effective-principal.pdf>
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership*



*and Management*, Vol. 25, pp. 349–366.  
<https://doi.org/10.1080/13634230500197165>.

## Αποτελεσματικό σχολείο. Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις

*Κακαλέ Αννούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80/60, Μ.Σc.*

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο, γίνεται βιβλιογραφική αναφορά σε ό,τι αφορά τις προϋποθέσεις και τα αποτελέσματα του αποτελεσματικού σχολείου. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι ότι αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ριών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι ένα λιγότερο αποτελεσματικό. Πολυάριθμες έρευνες ανέδειξαν οργανωσιακά και λειτουργικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα αποτελεσματικό σχολείο. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι, όχι μόνο να αναγνωρίσει και να υπογραμμίσει αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά και τις ομοιότητες των ήδη υπάρχουσών προσεγγίσεων στα πεδία του χθες και του σήμερα. Υποστηρίζεται γενικότερα, ότι η αποτελεσματικότητα αποτελεί μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκή συνθήκη για κάθε αποδεκτό ορισμό του «καλού» σχολείου. Δυσκολίες ως προς τον ορισμό προκύπτουν διότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους άλλους οργανισμούς, όπως το ότι ο σκοπός τους δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια, και το γεγονός ότι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς παρατηρείται επικάλυψη ρόλων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αποτελεσματικό Σχολείο, Σχολική αποτελεσματικότητα, χαρακτηριστικά, επικοινωνία.

### Ιστορική αναδρομή του Αποτελεσματικού Σχολείου

Τα τελευταία χρόνια υφίσταται μια σημαντική τάση προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης του σχολείου. Αυτό συνδυάστηκε με την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχολική φοίτηση και τη σχολική επιτυχία όπως και για το πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί, μιας και οι γενικόλογες αξιολογήσεις ή αποτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου δεν επιτρέπουν την αξιοποίησή τους (Myers & Stoll, 1998). Ακόμη, παρατηρείται μια επικέντρωση στην προσμέτρηση της «προστιθέμενης αξίας» ή της «αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνδυασμό με δείκτες αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητα, εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κριτήρια στη σχολική επιτυχία και την κινητικότητα των μαθητών/ριών και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη συνέβαλαν σε μια έντονη τάση για αλλαγές στον τομέα της γνώσης και την κοινωνική πραγματικότητα (Παμουκτσόγλου, 2001: Πρακτικά συνεδρίου).

Η ανταπόκριση σε αυτό το πρόβλημα, του να γίνει δηλαδή το σχολείο πιο αποτελεσματικό, ήταν να δημιουργηθεί μια προσπάθεια στην κατεύθυνση της αλλαγής της οργανωτικής λειτουργίας του, ιδιαίτερα προς την αναδιοργάνωσή του. Πρακτικά, αυτή η προσέγγιση υπερεκτιμά τη διοικητική οργάνωση παρά τον ανθρώπινο παράγοντα και παραμελεί τη σημασία των πολιτισμικών αλλαγών στο σχολικό

περιβάλλον.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του (1966), όπως και του Jencks και των συνεργατών του (1971). Οι μελέτες αυτές κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι «τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν» σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή και κατ' επέκταση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Από τότε πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης. Μια συνολική θεώρησή της από τη διεθνή εφαρμογή της υποστηρίζει ότι το σχολείο επιδρά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών/ριών, αφού διαπιστώνεται ως φανερή και ουσιαστική η επίδρασή της, ιδιαίτερα στα ζητήματα της γενικότερης τάσης των εκπαιδευτικών πολιτικών προς ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μεταδίδοντας αυτή την εμπειρία στους/στις εκπαιδευτικούς (Mortimore, 1992).

Εμπνευστής του κινήματος του «αποτελεσματικού σχολείου» ήταν ο Ronald R. Edmonds, ο οποίος με μια ομάδα συνεργατών κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του '70 και μετά (Weber, 1971; Summers & Wolfe, 1979; Hoover, 1978; Lezotte & Passalacqua, 1978; Brookover et al., 1980; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Gregory et al., 1980; Madaus et al., 1980; Murnane, 1981; Cohen, 1982; Purkey & Smith, 1983; Lipsitz, 1984; Rosenholtz, 1985; Stedman, 1985; Cohn & Rosenholtz, 1985, στο Ανδρεαδάκης, 2010), αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα των ερευνών των Coleman & Jencks. Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2010), οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών/ριών και δίνουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που θα προσδιόριζε η κοινωνική τους προέλευση.

### **Αποτελεσματικό Σχολείο και Σχολική Αποτελεσματικότητα**

Αποτελεί γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Σε απάντηση αυτών των απαιτήσεων, ουσιαστικά λειτούργησε το «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο», καθώς προσπάθησε να ερευνησει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών/ριών, μιας και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους/τις μαθητές/ριες που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την

κοινωνική τους μοίρα. Σύμφωνα με το όραμα της σχολικής βελτίωσης, μπορούμε να διδάξουμε όλα τα παιδιά για να πετύχουν και να μάθουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους (Leithwood & Riehl, 2003; Lezotte, 1989; Reynolds & Cuttance, 1992).

Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (ΕΣΑ) δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι *μπορεί*. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή. Τώρα το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Αυτό, φυσικά, είναι ένα μήνυμα ενθαρρυντικό, έστω κι αν τα σχολεία δεν μπορούν να αναπληρώσουν την κοινωνία, σύμφωνα με τον Bernstein (1970).

### **Δυσκολίες ορισμού του Αποτελεσματικού Σχολείου**

Το ζήτημα του πως ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά η αποτελεσματικότητα τείνει στην *επέκταση*, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως ισχυρίζονται οι King & Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001), ως *αποτελεσματικότητα ορίζεται η μέτρηση της επιτυχίας*, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών/ριών συνδυάζοντας τους στόχους και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών (Χατζηγεωργίου, 2004). Πρόκειται για μια συνολική *μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας*.

«Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηχούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές», (Παπαναούμ, 2005:40` Παμουκτσόγλου, 2001:85). Σύμφωνα με τους Teddlie & Reynolds (2001), η σχολική αποτελεσματικότητα συναρτάται με τέσσερα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος:

- Καινοτομία και ανάπτυξη
- Ποιότητα και αποτελεσματικότητα
- Συλλογική στόχευση και συνοχή
- Ικανοποίηση (αναγνώριση) και ταυτότητα.

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1995:146, 149), καλό ή πετυχημένο σχολείο είναι εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Ο/Η *διευθυντής/ρια* είναι το πρόσωπο-κλειδί προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς συντονίζει

και κατευθύνει τις ενέργειες των μαθητών/ριών, των εκπαιδευτικών κι άλλων εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου, προσδίδοντάς του/της το ρόλο του 'ηγέτη των ηγετών'.

### **Χαρακτηριστικοί Παράγοντες του Αποτελεσματικού Σχολείου**

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι ότι αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ριών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι ένα λιγότερο αποτελεσματικό. Μελέτη ορόσημο αποτέλεσε η θεματική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του R. Edmonds (1979), ο οποίος παρουσίασε πέντε παράγοντες οι οποίοι στηρίζουν ως πυλώνες το οικοδόμημα με τίτλο «Το αποτελεσματικό σχολείο». Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στα εξής :

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου
2. Εκπαιδευτική κουλτούρα / κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο
3. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
5. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.
6. Ποιότητα της διεύθυνσης του σχολείου.

Σε άλλες έρευνες προτείνεται διαφορετικός αριθμός μεταβλητών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ο Weber (1971) προτείνει 8 παράγοντες, οι Brookover - Lawrence (1979) 10, ο Austin (1981) πρότεινε 29 παράγοντες, ενώ πιο ολοκληρωμένος είναι ο κατάλογος των Purkey - Smith (1983) με 13 παράγοντες, οι οποίοι χωρίζονται σε δύο άξονες:

- i. Δομή, Μέθοδοι και Διαδικασίες: Οργανωτική Διάρθρωση και Λειτουργία Εκπαιδευτικής Μονάδας.
- ii. Εκπαιδευτική Κουλτούρα και κλίμα: Πλέγμα μεταβλητών που διαμορφώνουν το μορφωτικό και διαπροσωπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η έρευνα ανέδειξε 13 οργανωσιακά και λειτουργικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα αποτελεσματικό σχολείο:

1. Σχολική διεύθυνση και δημοκρατική λήψη αποφάσεων, όπου τα μεμονωμένα σχολεία έχουν περισσότερα περιθώρια επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων.
2. Βοήθεια από την περιφέρεια για την αύξηση της ικανότητας των σχολείων να επιλύσουν σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα: Αυτό περιλαμβάνει τη μείωση του ελέγχου και του διαχειριστικού ρόλου των ανθρώπων της κεντρικής εξουσίας, ενώ αυξάνεται η ενίσχυση από την ηγεσία στο επίπεδο του σχολείου και η συνεργατική επίλυση προβλημάτων.
3. Ισχυρή ηγεσία που μπορεί να προωθηθεί από διευθυντές/ριες αλλά μπορεί επίσης να προωθηθεί κι από καθηγητές/ριες και πιθανούς άλλους.

4. Σταθερότητα προσωπικού για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας.
5. Ένα οργανωμένο συνεργατικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που αντιμετωπίζει ολιστικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ριών και αυξάνει το χρόνο για την ακαδημαϊκή μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2004).
6. Ανάπτυξη του προσωπικού που ενώνει τις οργανωσιακές και θεσμικές ανάγκες με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.
7. Γονεϊκή ανάμειξη ειδικά σε ενίσχυση της πειθαρχίας, της παρακολούθησης και της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών/ριών.
8. Αναγνώριση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, τόσο σε όρους βελτίωσης της ακαδημαϊκής παρουσίας και της επίτευξης συγκεκριμένων standard επιτυχίας.
9. Έμφαση στο χρόνο που απαιτείται για διδασκαλία και μάθηση, εστιάζοντας στην προσπάθεια, στη μείωση του μη παραγωγικού χρόνου και την επαναδόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
10. Συνεργατικός σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις που προάγουν την ενότητα απόκτησης γνώσεων και ιδεών, την υιοθέτηση ομοφωνίας στο σχολείο.
11. Η αίσθηση της κοινότητας, όπου μειώνεται η αποξένωση εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών και ενδυναμώνεται μία αίσθηση αμοιβαιότητας.
12. Κοινοί ξεκάθαροι στόχοι και υψηλές προσδοκίες που ξεκινούν από τη συνεργασία, συναδελφικότητα και μια αίσθηση κοινότητας, ενωμένες στον οργανισμό, μέσα από κοινούς σκοπούς.
13. Τάξη και πειθαρχία που αποδεικνύουν τη σοβαρότητα του σχολείου ως μια κοινότητα ανθρώπων. Μαθητές/ριες, εκπαιδευτικοί και υπόλοιπο προσωπικό, στους/στις οποίους/ες υπάρχει αμοιβαία συμφωνία κοινών στόχων, συνεργασίας και ομοφωνίας.

Το πρόβλημα με τις «έρευνες καταλόγων» είναι η δυσκολία να προσδιοριστούν οι τρόποι με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές, ώστε να παράγουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής δράσης (Μπουρής, 2008). Η εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο καταλήγει σε τέσσερις αρχές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000):

- i. Όλοι/ες οι μαθητές/ριες μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες
- ii. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό
- iii. Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές/ριες και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο
- iv. Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

### **Μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας**

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας, με βάση τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των μαθητών/ριών σε σχολικές εξετάσεις, πανελλαδικές ή και διεθνούς επιπέδου (π.χ.

PISA), θεωρείται από πολλούς αξιόπιστη. Τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων αξιοποιούνται ακόμη και για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κατσαρός, 2008). Άλλοι θεωρούν μη σταθμισμένα τα κριτήρια, τα οποία δε στηρίζονται στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών.

Επίκεντρο της έμφασης των Ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας (ΕΣΑ) αποτελεί η ιδέα ότι «τα σχολεία ασκούν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών και ότι, απλά, τα σχολεία κάνουν τη διαφορά», (Reynolds & Creemers, 1990:1, στο Sammons, 2008). Ένας τρόπος υπολογισμού του βαθμού της σχολικής επίδρασης, είναι η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των ακραίων περιπτώσεων (των ιδιαίτερα αποτελεσματικών ή αναποτελεσματικών σχολείων), ως προς την επίδρασή τους στο μέσο όρο επίδοσης των μαθητών/ριών στις εθνικές εξετάσεις. Οι ΕΣΑ έχουν υποστεί ευρεία κριτική, ειδικά κατά την τελευταία δεκαετία. Ένα μεγάλο μέρος των κριτικών αυτών καταγράφεται κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η πραγματιστική επικέντρωση των ΕΣΑ στο «τι λειτουργεί στην εκπαίδευση» σε συνδυασμό με την μειωμένη σημασία σε θεωρητικά θέματα και στην επίδραση της κοινωνικής δομής έχει αμφισβητηθεί έντονα. Διαφωνία διαπιστώνεται, επίσης, ως προς τους σκοπούς και συνακόλουθα ως προς τα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης. Απαντώντας στις κριτικές αυτές, οι ερευνητές/ριες της σχολικής αποτελεσματικότητας δηλώνουν ότι επιχειρούν να συνεισφέρουν στο διάλογο σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, εντοπίζοντας και μελετώντας προσεκτικά τις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής ζωής και τις σχέσεις τους με μια γκάμα μαθητικών αποτελεσμάτων (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, των συναισθηματικών και των κοινωνικών), που είναι ευρέως αποδεκτά. Αντί να προσπαθούν να ορίσουν το «καλό» και συνακόλουθα το «κακό» σχολείο, οι έρευνες των ΕΣΑ εστιάζονται σκόπιμα στη στενότερη έννοια της αποτελεσματικότητας, η οποία αφορά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μετρήσεις της γνωστικής προόδου, των κοινωνικών ή συναισθηματικών αποτελεσμάτων. Υποστηρίζεται γενικότερα, ότι η αποτελεσματικότητα αποτελεί μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκή συνθήκη για κάθε αποδεκτό ορισμό του «καλού» σχολείου (Sammons, 1999).

### **Συμπεράσματα**

Οι βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν το Αποτελεσματικό Σχολείο καταδεικνύουν το σημαντικό ρόλο των παραγόντων που συντελούν στο χαρακτηρισμό μιας σχολικής μονάδας ως «Αποτελεσματικής». Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη γενική παραδοχή ότι η ηγεσία και οι δάσκαλοι ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση, τόσο του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα ή στις εκροές των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Βασικά στοιχεία που συμβάλουν σε αυτό είναι: ξεκάθαρο όραμα και στόχοι, αδιάλειπτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας πέρα από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ως μηχανισμού ανατροφοδότησης, ενίσχυση της ταυτότητας και της κουλτούρας του

σχολείου μέσα από την συνοχή και τη συνεργατική έρευνα όλων των εμπλεκόμενων στα πλαίσια της αποκέντρωσης, αλλά και της ανοικτής σύμπραξης με όλους τους εν δυνάμει εμπλεκόμενους φορείς. Αναμφισβήτητα, δεν πρέπει να υποτιμάται το αυτοσυναίσθημα που η ίδια σχολική μονάδα δημιουργεί σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/ριες, γονείς/κηδεμόνες και στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία, ως μανθάνων οργανισμός. Η ποσοτικοποίηση κάποιων παραγόντων ενδεχομένως να στερεί τη δυνατότητα της ορθής παραμετροποίησης των κριτηρίων και των μεταβλητών που προσδιορίζουν ένα σχετικό έλλειμμα στην οριοθέτησή του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-10). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-10. Ρόδος.
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Μάιος 2001, σ.σ. 81-90.
- Πασιαρδής, Π & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). «Ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων από μια ολιστική-οικολογική προοπτική: Ένα θεωρητικό πλαίσιο». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

- Austin, J.L. (1981). *How to do things with words* (2nd ed., J.O. Urmson, & M. Sbisà, Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1962).
- Brookover, W. & Lawrence, L. (1979). «Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement», *occasional paper No 17*, Michigan, The Institute for Research on Teaching, University of Michigan.
- Edmonds, R. (1979). «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership*, 37, (1), 15-24.



- King, A. J. & Peart, M. J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Leithwood, K. & C. Riehl. (2003). «What we know about Successful School Leadership». American Educational Research Association.
- Lezotte, L.W., (1989). *Selected Resources Compiled for the 7th Annual Effective School Conference*. Rimrock : National School Conference Institute.
- Mortimore, P. (1992). «Issues in school effectiveness». In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In: D. Reynolds & P. Cuttance (Eds), (p.p. 67-72). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Myers, K., & Stoll, L. (1998). *No Quick Fixes*. London: Palmer Press.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. «School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature». *The Elementary School Journal*, 85 (December 1985): 353-389.
- Sammons, P. (2008). «Σχολική αποτελεσματικότητα και ισότητα: Συσχετισμοί». Πρακτικά συνεδρίου, σ.σ. 50-60. *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βόλος.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the 21th Century*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sergiovanni, Th. J.(1995). *The Principalsip. A Reflective Practice Perspective* (3<sup>rd</sup> ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2001). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. The Free Press and the Falcon's Bring Press.

## Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

*Πούρικας Χρήστος*

*Π.Ε.83, M.Sc | Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση*

*M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων*

### Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να αναλυθούν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, κάποιες από τις οποίες εφαρμόζονται διαχρονικά από τους ηγέτες και από τις οποίες προκύπτουν τα στυλ ηγεσίας. Αναλύονται οι θεωρίες που είναι σχετικές με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, οι δύο βασικές θεωρίες που είναι σχετικές με τη συμπεριφορά του ηγέτη (η θεωρία της διοικητικής σχάρας των Blake – Mouton και η θεωρία Χ και Ψ), οι θεωρίες της εξάρτησης στις οποίες το περιβάλλον λειτουργεί ως παράγοντας προσδιορισμού του ηγέτη (Fiedler, Tannenbaum and Schmidt, Vroom-yetton, θεωρία των στόχων, θεωρία του κύκλου ζωής) καθώς, φυσικά, και οι σύγχρονες θεωρίες της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μοντέλα ηγεσίας, θεωρίες ηγεσίας, θεωρητικές προσεγγίσεις ηγεσίας

### Εισαγωγή

Η άρτια και ποιοτική σχολική διοίκηση και ηγεσία αναβαθμίζει, ενισχύει και βελτιώνει τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα στην διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών. Διάφορες έρευνες, σχετικά πρόσφατες, συνοψίζουν τα διαχρονικά δημοφιλέστερα μοντέλα ηγεσίας στον ακαδημαϊκό τομέα, τα οποία έχουν υπάρξει αντικείμενο μελέτης και εφαρμογής εδώ και αρκετές δεκαετίες σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Kyriakou et al., 2012; Van Wart, 2017; Μαγουλιανίτης, 2011). Στην παρούσα μελέτη αναλύονται συνοπτικά τα πλέον σημαντικά από αυτά.

### Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας

Η γενετική θεωρία - η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών

Το μοντέλο αυτό δημιούργησε αρκετά στερεότυπα σε διάφορες χρονικές περιόδους και δομές. Υιοθετούνταν από τα αρχαία χρόνια, όπως ίσχυε για παράδειγμα επί αριστοκρατίας, αλλά και πιο πρόσφατα σε περιπτώσεις βασιλείας. Σύμφωνα με αυτό, οι ικανότητες ενός ηγέτη είναι κληρονομικές. Η κληρονομικότητα ευθύνεται για τα ηγετικά χαρακτηριστικά και την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ηγέτη σε όλα τα επίπεδα. Σχετικά με τη θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών ο Stogdill τις δεκαετίες 1940-1950 ανέλυσε τα χαρακτηριστικά αυτά και ισχυρίστηκε ότι σχετίζονται με την ηλικία, το βάρος, την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή του ηγέτη, το κοινωνικό υπόβαθρο, την ευφυΐα, τη δυνατότητα επιβολής, τη ρητορική και την ευγένεια (Stogdill, 1963). Όμως,

δεν κατάφερε να ξεχωρίσει ένα ολοκληρωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που να διαχωρίζει τις ηγετικές προσωπικότητες. Σε πιο πρόσφατες έρευνες (Stogdill, 1981; Yukl, 2002) η θεωρία αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές, οι οποίοι έδωσαν έμφαση πλέον στη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά γνωρίσματα και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το ζητούμενο πλέον δεν ήταν το ποιος θα γίνει ηγέτης, αλλά το ποιος θα είναι πιο αποτελεσματικός (Hoy and Miskel, 2005). Η θεωρία δεν μπόρεσε ποτέ να εξηγήσει τι κάνει ο ηγέτης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, ούτε και να ερμηνεύσει την αποτελεσματική ηγεσία μέσα από μια ατελείωτη λίστα από ηγετικά γνωρίσματα (Μιχόπουλος, 1998)

### Η θεώρηση της συμπεριφοράς

Τη δεκαετία το 1960 έκανε την εμφάνισή της η μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύσσονται σε διάφορες καταστάσεις. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να μελετηθούν, ώστε να διδαχθούν και να καταστήσουν την ηγεσία πιο αποτελεσματική. Οι πιο κλασικές από αυτές είναι η θεωρία X και Ψ (1960) και η θεωρία της διοικητικής σχάρας (1965).

#### Η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton

Οι Blake και Mouton (1964) προτείνουν το λεγόμενο διοικητικό πλέγμα. Σε αυτό ένας ηγέτης τείνει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση είτε στο έργο είτε στους υφιστάμενους του. Αναλόγως το επίπεδο ενδιαφέροντος που εκδηλώνει και προς τα που αυτό κλίνει, εφαρμόζονται πέντε στυλ ηγεσίας: Το πρώτο στυλ ηγεσίας είναι ο κατηγορηματικός ηγέτης που τον ενδιαφέρει η παραγωγή, ελέγχει, διατάζει, ασκεί διοίκηση καθηκόντων. Το δεύτερο στυλ ηγεσίας είναι ο οικείος ηγέτης που ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους. Είναι αυτός που δημιουργεί συναδελφική διοίκηση. Θέλει να αρέσει, να εγκωμιάζει και αποφεύγει τις συγκρούσεις. Το τρίτο στυλ ηγεσίας είναι ο διαχειριστικός, ευσυνείδητος, σταθερός, καθόλου νεωτεριστής που δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις. Το τέταρτο στυλ ηγεσίας που εμφανίζεται στη διοικητική σχάρα είναι αυτό του ηγέτη που έχει υιοθετήσει παθητική συμπεριφορά και αντιστέκεται στους νεωτερισμούς. Το πέμπτο και τελευταίο στυλ ηγεσίας είναι αυτό του παρακινητικού ηγέτη που ενδιαφέρεται για το έργο και τους εργαζόμενους. Ο ηγέτης αυτός μεταβιβάζει αρμοδιότητες, λαμβάνει αποφάσεις, ασκεί δημοκρατική διοίκηση.

#### Η θεωρία των X και Ψ

Ο ψυχολόγος Douglas Mc Gregor (1960), ταξινόμησε τους ηγέτες σε δύο κατηγορίες:

- Στους οπαδούς του μοντέλου X, που θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι δεν επιθυμούν να εργάζονται, λειτουργούν μονάχα υπό πίεση και φοβούνται τις ευθύνες και τα πολλά καθήκοντα. Ο ηγέτης ακολουθεί και εφαρμόζει σε αυτή την περίπτωση μόνος του τις αποφάσεις, τις επιβάλλει και δεν δέχεται αλλαγές ή υποδείξεις στο έργο του.

- Στους οπαδούς του μοντέλου Ψ, σύμφωνα με το οποίο οι ηγέτες θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι επιθυμούν να εργάζονται, εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους, παίρνουν πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν ευθύνες και θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτή τη θεωρία επιδιώκει τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των υφισταμένων του, τους ενθαρρύνει και λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έβαλαν στο επίκεντρο τη συμπεριφορά του ηγέτη, ωστόσο, δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να είναι απaráλλακτη σε περίπτωση αλλαγής μιας πραγματικής κατάστασης. Επίσης, δεν έλαβαν υπόψη πως το ίδιο το περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τη σωστή επιλογή και εφαρμογή της κατάλληλης συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004).

### Η θεώρηση της εξάρτησης – η ενδεχόμενη θεώρηση I

Σε αυτές τις θεωρίες η ηγετική αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον. Θα πρέπει τα ηγετικά χαρακτηριστικά να συνδυάζονται με τις καταστάσεις για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη δεν ταιριάζουν το ίδιο σε όλες τις καταστάσεις. Άρα, σύμφωνα με τη θεωρία θα πρέπει να αναζητούμε τον κατάλληλο άνθρωπο για την κατάλληλη θέση (Hoy and Miskel, 2005).

### Η θεώρηση του Fiedler

Σύμφωνα με τη θεωρία του Fiedler (1967), η αποτελεσματικότητα του ηγέτη καθώς και η απόδοση της ομάδας εξαρτώνται από δύο συνιστώσες: Η πρώτη αφορά τη μορφή ηγεσίας με βάση είτε τον προσανατολισμό στους ανθρώπους και τις σχέσεις, είτε τον προσανατολισμό στο καθήκον. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και προσδιορίζεται από τις σχέσεις του με τους υφισταμένους, το βαθμό εξουσίας του ηγέτη και, τέλος, από το πόσο δομημένο είναι το έργο που θα πρέπει να υλοποιηθεί. Έτσι, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι υψηλή, τότε το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στο καθήκον, ενώ, αντίθετα, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι ενδύαμεση, τότε προτείνεται ένα στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Η θεωρία έχει σημαντική αξία λόγω του ότι έστρεψε την προσοχή στη μελέτη κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy and Miskel, 2005).

Η θεώρηση του συνεχούς της διοικητικής συμπεριφοράς των Tannenbaum και Schmidt

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ανάμεσα στη δημοκρατική και στην αυταρχική ηγεσία υπάρχουν άλλοι τρόποι άσκησης της ηγεσίας. Όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική προς τη δημοκρατική συμπεριφορά, τόσο μειώνεται ο έλεγχος που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των εργαζομένων. Οι ηγέτες θα πρέπει να λαμβάνουν τις αποφάσεις τους σύμφωνα με την προσωπικότητα των υφισταμένων, τις προσδοκίες των

υφισταμένων, την ικανότητα των ομάδων να επιλύουν προβλήματα και τη διάθεση των υφισταμένων να αναλαμβάνουν ευθύνες (Tannenbaum and Schmidt, 1958).

## Η θεώρηση της εξάρτησης – η ενδεχόμενη θεώρηση II

Σε αυτές τις θεωρίες, η ηγεσία δεν είναι ένα σύνολο γνωρισμάτων της προσωπικότητας, μα είναι ένα σύνολο ηγετικών συμπεριφορών και είναι άμεσα εξαρτημένη από την κατάσταση.

### Το μοντέλο ηγεσίας των Vroom – Yetton (1973)

Η επιλογή του τύπου ηγεσίας στο μοντέλο αυτό γίνεται με βάση τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη απόφασης (Vroom and Yetton, 1973). Έτσι, έχουμε την Αυταρχική ηγεσία τύπου I, στην οποία ο ηγέτης λύνει τα προβλήματα μόνος του. Την Αυταρχική ηγεσία τύπου II, στην οποία ο ηγέτης για να λύσει το οποιοδήποτε πρόβλημα παίρνει πληροφορίες από τους υφισταμένους του. Τη συμβουλευτική ηγεσία τύπου I, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης αναλύει και συζητάει το πρόβλημα με τον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, αλλά παίρνει την απόφαση μόνος του. Τη συμβουλευτική ηγεσία τύπου II, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με την ομάδα των υφισταμένων του, αλλά και πάλι παίρνει την απόφαση μόνος του. Τέλος, την ομαδική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης συζητάει με τους υφισταμένους του ως ομάδα και ψάχνει να βρει μια λύση αποδεκτή από την ομάδα από τη θέση του προέδρου.

### Η θεωρία των στόχων ή θεωρία της διαδρομής (path – goal theory)

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler και ανάλογα πάντα με την κατάσταση, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει τον κατάλληλο τύπος ηγεσίας υποδεικνύοντας τον τρόπο δράσης (συμπεριφορά) και το μονοπάτι που θα ακολουθήσουν οι εργαζόμενοι, για να φτάσουν στο σκοπό (ικανοποίηση, αποτέλεσμα). Έτσι, η θεωρία προτείνει τέσσερα είδη συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση (Hoy and Miskel, 2005): Πρώτη η περίπτωση της κατευθυντικής ηγεσίας. Ο ηγέτης κάνει ξεκάθαρους τους κανόνες, τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του από τους υφισταμένους. Δεύτερη είναι η περίπτωση της Υποστηρικτικής ηγεσίας. Με βάση αυτή δημιουργείται φιλική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στο καθημερινό έργο. Στην τρίτη περίπτωση έχουμε την συμμετοχική ηγεσία κατά την οποία ζητείται η άποψη των υφισταμένων, ενώ στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση έχουμε την ηγεσία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων. Τίθενται υψηλοί στόχοι για τους υφιστάμενους και αναμένεται καλύτερη απόδοση. Η θεωρία προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη σύνδεση ηγεσίας – εργασιακής ικανοποίησης.

### Η θεωρία του κύκλου ζωής (situational theory, Hersey και Blanchard)

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία των Hersey και Blanchard (1969), δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να είναι ικανό να ανταποκριθεί εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις. Ο ηγέτης θα πρέπει να ενεργεί κάθε φορά λαμβάνοντας υπόψη

την ωριμότητα των υφισταμένων και ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει. Όταν ο βαθμός ωριμότητας είναι χαμηλός, τότε υιοθετείται μια υποστηρικτική και κατευθυντική ηγεσία. Από την άλλη, οι ηγέτες μπορούν να επενδύσουν στις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι περισσότερο δημοκρατικοί, όταν έχουν μπροστά τους υφιστάμενους με αυξημένη ωριμότητα.

### **Η ηγεσία στη σύγχρονη εποχή**

#### **Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)**

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978). Σημαντικά στοιχεία του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας είναι οι καθορισμένοι στόχοι, οι ανατροφοδότηση και η ανταμοιβή της αποδοτικότητας των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2004). Ο Bass (1985) αναφέρει πως ο συναλλακτικός ηγέτης επιδιώκει να ικανοποιήσει τις υλικές ανάγκες του υφισταμένου ως αντάλλαγμα για την παροχή των υπηρεσιών του. Δίδεται έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, και έτσι, καταλήγουμε στο ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, αφού οι υφιστάμενοι εκτελούν τα καθήκοντά τους με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί από τον ηγέτη, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων τους. Ο συναλλακτικός ηγέτης διαμορφώνει μια μικρή ομάδα υφισταμένων που απολαμβάνουν εκτίμησης, ειδικών προνομίων και προσοχής. Ανταλλάσσει αμοιβές για προσπάθεια και καλή απόδοση, παρατηρεί και αναζητά αποκλίσεις από τους κανόνες και τα πρότυπα και προβαίνει στις σωστές ενέργειες με σκοπό την διόρθωση αυτών. Δεν αναλαμβάνει ευθύνες και αποφεύγει να αναλαμβάνει αποφάσεις. Ο διευθυντής του σχολείου εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού, ενώ δεν επικεντρώνεται καθόλου στους ανθρώπους (Bass, 1985).

#### **Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)**

Για πρώτη φορά ο Burns (1978) ήταν αυτός που αναφέρθηκε στην ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Την όρισε ως τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών ενός οργανισμού με σκοπό το κοινό όραμα για τον οργανισμό και τη κινητοποίησή και ενεργοποίησή τους ως προς την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι άνθρωπος που πρωτοπορεί, του αρέσει η ανανέωση και είναι επικεντρωμένος στη βαθιά αλλαγή του οργανισμού που ηγείται. Προσπαθεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του χωρίς να αισθάνεται περιορισμένος εξαιτίας αυτών των αντιλήψεων, όταν είναι διαφορετικές (Bass and Avolio, 1994). Αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή περίπτωση, σέβεται τις ανησυχίες του, του δίνει αρμοδιότητες και προσπαθεί να τον βοηθήσει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στην ουσία μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Στόχος της είναι η βαθιά αλλαγή των ίδιων των ηγετών αλλά και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κουλτούρα τους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και όχι τόσο στις

δομές (Sergioivanni, 2001). Η εμπλοκή και συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού με τον ηγέτη με στόχο την εξύψωση του οργανισμού σε ανώτερα και καινοτόμα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής είναι το ζητούμενο (Bush and Glover, 2003).

### Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συνοψίζοντας, στη μελέτη αυτή έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν πληρέστερα οι βασικές θεωρίες ηγεσίας. Έγινε σαφές ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες και απόψεις για την ηγεσία και ορισμένες από αυτές μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους. Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων, που έχουν ήδη αναγνωρισθεί ως επιτυχημένοι ηγέτες. Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά του ηγέτη προσπαθούν να προσδιορίσουν τους τύπους συμπεριφοράς, που οδηγούν σε επιτυχημένη ηγεσία. Δύο βασικές θεωρίες συμπεριφοράς είναι η θεωρία X και Ψ του Douglas Mc Gregor και η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton. Η διοικητική σχάρα δίνει διαφορετικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνει ο κάθε ηγέτης για τον εργαζόμενο και την παραγωγή. Έτσι, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση υπάρχει ο κατηγορηματικός ηγέτης, ο οικείος ηγέτης, ο διαχειριστικός ηγέτης, ο παθητικός ηγέτης και ο παρακινητικός ηγέτης. Στο μοντέλο του Mc Gregor η θεωρία X αντιπροσωπεύει τον αυταρχικό ηγέτη και η βασική της αρχή είναι η καθοδήγηση και ο έλεγχος των ατόμων μέσω ενός κεντρικού συστήματος του οργανισμού και η άσκηση εξουσίας. Από τη άλλη μεριά, η θεωρία Ψ αντιπροσωπεύει τον δημοκρατικό ηγέτη και η βασική της αρχή είναι η ενσωμάτωση του υφιστάμενου στους στόχους του οργανισμού και η εφαρμογή της συνοδεύεται από αποκέντρωση της εξουσίας και εκχώρησή της από τους προϊσταμένους στους υφιστάμενους. Η θεωρίες κατάστασης δίνουν έμφαση στη σημασία που έχουν οι διάφορες πραγματικές καταστάσεις στους οργανισμούς σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά και το στυλ ηγεσίας του ηγέτη. Οι Vroom – Yetton προτείνουν διάφορα στυλ ηγεσίας για το πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο ηγέτης ανάλογα με την κατάσταση. Σε αυτή την περίπτωση η ηγεσία εξισώνεται με τη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα πάλι με τη θεωρία των στόχων, αναλόγως της κατάστασης, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει τον κατάλληλο τύπο ηγεσίας υποδεικνύοντας τον τρόπο δράσης (συμπεριφορά) και το μονοπάτι που θα ακολουθήσουν οι εργαζόμενοι για να φτάσουν στο σκοπό (ικανοποίηση, αποτέλεσμα). Ο ηγέτης εδώ θα πρέπει δηλαδή να δείχνει τους τρόπους με τους οποίους οι υφιστάμενοι θα πετύχουν τους στόχους τους. Όσον αφορά της σύγχρονες μορφές ηγεσίας στη συναλλακτική ηγεσία, πηγή εξουσίας του ηγέτη είναι η θέση του στην ιεραρχία, ενώ στην μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο χαρακτήρας του, οι ικανότητές του και το όραμά του. Όσον αφορά την κουλτούρα, στη συναλλακτική ηγεσία σκοπός του ηγέτη είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, ενώ στη μετασχηματιστική ηγεσία η αλλαγή με την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών. Στην συναλλακτική ηγεσία οι υφιστάμενοι συμμορφώνονται προς τις εντολές, έχουν εξωτερικά κίνητρα, χρειάζονται επίβλεψη και η αλλαγή επιδιώκεται στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Στον αντίποδα στη μετασχηματιστική ηγεσία οι υφιστάμενοι έχουν δέσμευση στο όραμα του οργανισμού, έχουν εσωτερικά κίνητρα και κοινό σκοπό. Η αλλαγή επιδιώκεται στη νοοτροπία και τις α-

ντιλήψεις. Ο ηγέτης δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον και προσπαθεί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Blake, R.R., Mouton J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for school leadership.
- Fiedler, F. E. (1967) *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc GrawHill.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership, *Training & development journal*, 23 (5).
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001-2005-2008). *Educational administration: Theory research and practice*. Lane Akers Ink. New York.
- Kyriakou, D., Grigoriou, I., Chapsa, F. (2012). Leader or manager in the public sector in economic crisis?.*Παρουσιάσεις ΕΣΔΟ 25-27/5/2012*.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. NY: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Stogdill, R.M. (1963). *Manual for the leader behavior description questionnaire*. Columbus: Ohio State university. Bureau of business research.
- Stogdill, R M. (1981)" Traits of leadership: A follow-up 10 1970." In B. M. Bass (ed), *Stogdill 's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Tannenbaum, R., Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36 (2).
- Van Wart, M. (2017). *Leadership in public organizations*. 3rd edition. New York and London: Routledge.



Vroom, V., Yetton, P. (1973). *Leadership and decision – making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Yukl, G. A. (2002) *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Μαγουλιανίτης, Β.Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην ελληνική αστυνομία*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων, πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

*Χαλιαμάλιας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.  
Επιβλέπων: Βιτούλης Μιχάλης, M.Sc, A.T.E.I ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποβλέπει στη διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Για την πραγματοποίησή της υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν, με τη χρήση ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Βοιωτίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μικρό βαθμό ενημερωμένοι αναφορικά με θέματα νομοθεσίας, όμως δηλώνουν ότι αυτή θωρακίζει τον εκπαιδευτικό και αυξάνει το αίσθημα ασφάλειας και λειτουργεί ενισχυτικά στην εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Ταυτόχρονα διαφάνηκε η απουσία ουσιαστικής και κεντρικά σχεδιασμένης ενημέρωσης και επιμόρφωσης, με κύριο αντικείμενο την εκπαιδευτική νομοθεσία, κατά την επαγγελματική τους πορεία αλλά και στη διάρκεια των σπουδών. Η διαπίστωση αυτή, καθιστά επιτακτική την ανάγκη, τόσο σε κεντρικό επίπεδο, όσο και από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού, για πρωτοβουλίες με τελικό σκοπό την επαρκή κατάρτιση για τη γνώση του νομοθετικού πλαισίου και την αξιοποίησή του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαιδευτική νομοθεσία, βαθμός ενημέρωσης, εκπαιδευτικοί.

### Εισαγωγή

Η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας σε μια νέα μορφή, σε μια κοινωνία που κυριαρχεί με ένταση η γνώση και η πληροφορία, δημιούργησε νέα δεδομένα και στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών του, όσο και στην επαγγελματική του πορεία να αποκτήσει την απαιτούμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση για να επιτελέσει το πολυσύνθετο έργο του. Δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο σε κάθε σχολική μονάδα, η περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, έρχεται αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις, συχνά συγκρουσιακές, για την διευθέτηση των οποίων καθίσταται επιτακτική η επίκληση της νομοθεσίας. Η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας μπορεί να θωρακίσει τον εκπαιδευτικό και να ισχυροποιήσει τη θέση του στο σχολείο αλλά και στην προσωπική του ζωή.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση, σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του ζητήματος ενημέρωσης και αξιοποίησης του νομοθετικού πλαισίου. Η προσπάθεια αυτή ενισχύθηκε και από το σημαντικό γεγονός πως κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ αναδείχθηκαν αρκετές αναφορές για την αξία γνώσης της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς, δεν προέκυψε κάποια έρευνα που να εστιάζει στον βαθμό που είναι ενημερωμένοι.

## Ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση

Στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζονται συχνά προβλήματα που για να επιλυθούν, απαιτούν τη χρήση της νομοθεσίας. Δεν είναι πάντα επαρκής η εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών και η επιλογή λύσεων με τη λογική, καθώς είναι απαραίτητη η επίκληση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Η ενημέρωση στο συγκεκριμένο θέμα, ενισχύει τον εκπαιδευτικό, τον θωρακίζει και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη διευθέτηση στα προβλήματα που ανακύπτουν. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να οριστεί ως έννοια, για αυτό όταν γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία εννοείται το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα ( νόμοι, υπαλληλικός κώδικας, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα) (Γιαννάκος & Ζήση, 2008).

Ιεραρχικά ανώτερος τύπος νομοθετήματος είναι οι συνταγματικοί κανόνες, ακολουθούν κατά σειρά οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και τέλος οι υπουργικές αποφάσεις. Σημασία έχει επίσης και ο χρόνος έκδοσης κάποιας πράξης και ο βαθμός γενικού ή ειδικού θέματος που ρυθμίζει, καθώς οι μεταγενέστερες πράξεις υπερισχύουν των προγενέστερων και οι ειδικές των γενικών (Σαΐτης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί όπως και κάθε εργαζόμενος είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζει όσα προβλέπει η νομοθεσία σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στο χώρο εργασίας τους. Για την τήρηση αυτών των υποχρεώσεων το υπαλληλικό δίκαιο προβλέπει ειδικές κυρώσεις και συγκεκριμένες διαδικασίες που θα τις επιβάλλουν. Το σύνολο αυτών των κανόνων αποτελεί το πειθαρχικό δίκαιο και έχει ως σκοπό να διασφαλίσει το δημόσιο συμφέρον. Υπάρχουν οι κανόνες που καθορίζουν τα αδικήματα και τις ποινές και εκείνοι που καθορίζουν τα όργανα που θα επιληφθούν να επιβάλλουν την πειθαρχική ευθύνη. Για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο πειθαρχικός έλεγχος είναι ένα σύνολο διατάξεων του υπαλληλικού κώδικα (Ν. 3528/07). Κάθε παράβαση των υποχρεώσεων του υπαλλήλου με υπαίτια πράξη ή παράλειψη, αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα (άρθρο 106, Ν 3528/07) και σύμφωνα με το Ν. 3528/07, όταν ο υπάλληλος υποπέσει σε πειθαρχικό παράπτωμα και παραβεί τα καθήκοντά του μπορεί να του επιβληθεί: έγγραφη επίπληξη, πρόστιμο περικοπής αποδοχών έως τρεις μήνες, στέρηση δικαιώματος προαγωγής, υποβιβασμός κατά ένα βαθμό, προσωρινή παύση τρεις έως έξι μήνες με πλήρη στέρηση αποδοχών, οριστική παύση (Γιαννάκος & Ζήση, 2008).

### Ανακριτικές μέθοδοι

Στα πλαίσια μια ολοκληρωμένης και ουσιαστικής ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι εφόσον υπάρξουν ενδείξεις ή καταγγελίες για διάπραξη πειθαρχικού παραπτώματος, εφαρμόζεται για τον υπάλληλο, η διαδικασία της ανακριτικής μεθόδου. Σκοπός είναι να αποδοθεί αμερόληπτα δικαιοσύνη και να προστατευτεί τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και η υπηρεσία. Τα στάδια που μπορούν να ακολουθηθούν είναι η προκαταρκτική εξέταση, η ένορκη διοικητική εξέταση (Ε.Δ.Ε) και η πειθαρχική ανάκριση. (Γιαννάκος & Ζήση, 2008).

Ο εκπαιδευτικός που θα έρθει αντιμέτωπος με την έκδοση απόφασης πειθαρχικού παραπτώματος, έχει δικαίωμα να υπερασπιστεί την υπόθεσή του και να χρησιμοποιήσει όλα τα ένδικα μέσα που υπάρχουν. Έχει τη δυνατότητα να καταθέσει ένσταση, προσφυγή, αίτηση ακύρωσης και αγωγή. (Γιαννάκος & Ζήση, 2008).

### **Ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία**

Στις μέρες μας η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας επισημαίνει σε κάθε ευκαιρία την ανάγκη ενημέρωσης για τη νομοθεσία στην εκπαίδευση, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, όσο και κατά τον εργασιακό τους βίο με επιμορφωτικές παρεμβάσεις. Τα περιστατικά στη ζωή των εκπαιδευτικών, εντός και εκτός σχολείου, που απαιτούν νομικές διαδικασίες για να επιλυθούν αλλά και αναζήτηση, επεξεργασία και χρήση εξειδικευμένων πληροφοριών, όλο κι αυξάνονται. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, τα οποία έχουν την ευθύνη για την κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς και η οργάνωση επιμορφωτικών παρεμβάσεων στη συνέχεια. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αρχικά το περιεχόμενο στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων στην εποχή μας, αλλά και ο βαθμός στον οποίο συμπεριλαμβάνουν διδακτικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη νομοθεσία στην εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ίδρυση και λειτουργία, από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85, των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια, ήταν σίγουρα μια πολύ σημαντική εξέλιξη για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μελετώντας, στις μέρες μας, τους αναλυτικούς οδηγούς σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, γίνεται αντιληπτή αυτή η έλλειψη.

Είναι απόλυτα σαφές, σε μια απόπειρα ενδεικτικής και συγχρονικής μελέτης, ότι τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας, δεν παρέχουν σήμερα την ενημέρωση που χρειάζονται οι φοιτητές εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ζήτημα. Επιπρόσθετα αναλαμβάνοντας μετέπειτα υπηρεσία, οι επιμορφώσεις που δέχονται ως ενεργοί πια υπάλληλοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ελάχιστες. Οργανώνονται κεντρικά (Υπουργείο Παιδείας, σχολικοί σύμβουλοι και τώρα συντονιστές εκπαίδευσης, διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και η θεματολογία τους μπορεί να προέρχεται από μια μεγάλη λίστα τίτλων σχετικών με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, δεν αγγίζουν όμως την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Σίγουρα αποτελεί βασική επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών, η ενημέρωσή τους για τα ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική νομοθεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι «κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» (Ξωχέλλης 2005,σ.127).

## Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωσή τους σχετικά με την εκπαιδευτική νομοθεσία. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα, καθότι, εκτός του γεγονότος ότι δεν απαντώνται σχετικές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο, επιπλέον είναι πολύ σημαντικό να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση στο μέτρο, βέβαια, του δυνατού. Η εκπαιδευτική νομοθεσία και η γνώση της έχει μεγάλη σημασία για έναν εκπαιδευτικό και θα πρέπει να τη γνωρίζει, προκειμένου να αισθάνεται πιο ασφαλής στο εργασιακό του περιβάλλον. Ισχύει, όμως, η τελευταία παραδοχή;

## Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή της μεθοδολογίας έγινε σύμφωνα με τα ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν. Ουσιαστικά, επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση. Επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος με σκοπό να υπάρξει γενίκευση συμπερασμάτων, με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και μπορεί να απαντηθεί άμεσα, γρήγορα και ανώνυμα.

## Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι κατασκευασμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 έως 5 όπου (1) Σχεδόν Καθόλου, (2) Σε μικρό βαθμό, (3) Σε μέτριο βαθμό, (4) Σε μεγάλο βαθμό, (5) Σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι κλίμακες Likert ενδείκνυνται για τη μέτρηση των στάσεων, και ζητούν από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από απαντήσεις (Bell, 1997:208).

Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ενημέρωση για το συγκεκριμένο θέμα από επιμορφώσεις αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε ποιον αποδίδουν την ευθύνη να οργανώσει και να παρέχει την ενημέρωση, πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζει κανείς το νομοθετικό πλαίσιο ώστε να νιώθει ασφαλής. Επίσης διερευνάται ο βαθμός ενημέρωσης για το πειθαρχικό δίκαιο, τις βασικές διατάξεις λειτουργίας των σχολικών μονάδων και για αντίστοιχα θέματα στην ευρωπαϊκή νομοθεσία.

## Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο 2018 έως και τον Ιανουάριο 2019. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική εκδοχή του συνολικού ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις διερεύνησης των ερευνητικών προβληματισμών) με τη βοήθεια ενός survey template του Google form, προκειμένου για τη διευκόλυνση της συγκέντρωσης του δείγματος. Μέσω του ηλεκτρονικού συνδέσμου οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο (στην ηλεκτρονική του

μορφή) καθώς και στις οδηγίες για την online συμπλήρωσή του. Η διαδικτυακή συλλογή δεδομένων προκρίθηκε της συμβατικής καθώς τα πλεονεκτήματά της στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκαν ότι ήταν συντριπτικά περισσότερα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Metha & Sivadas, 1995; Medlin, Subroto & Theong, 2005; Van Selm & Janovski, 2006).

### Δείγμα

Το δείγμα απετέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι περισσότερες ήταν γυναίκες (ποσοστό 71,3%) ενώ οι ηλικίες σε μεγαλύτερο ποσοστό ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 109 (72,7%) ήταν μόνιμοι, ενώ σε ποσοστό 40,0% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι περισσότεροι είχαν αρκετά χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία και δεν κατείχαν θέση ευθύνης. Τέλος, 57 εκπαιδευτικοί (38 %) δηλώνουν την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν στο μέλλον θέση ευθύνης σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ μόλις 12 (8%) το δεν επιθυμούν.

### Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενημερώνονται για θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας μόνο όταν προκύπτει συγκεκριμένος λόγος, εκφράζοντας όμως μια ασθενή θετική άποψη (η πλειοψηφία το επιλέγει σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό 25,3 % και 31,3 % αντίστοιχα). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει πολύ μικρή έως μέτρια εμπειρία από οργανωμένη επιμόρφωση / σεμινάριο για θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας (26% σχεδόν καθόλου εμπειρία, 26,7% σε μικρό βαθμό και 20,7% σε μέτριο βαθμό). Στην ερώτηση για την ευθύνη ενημέρωσης σε θέματα που αφορούν το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, οι ερωτώμενοι σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών (37,3% και 44%) , το υπουργείο παιδείας έχει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό την ευθύνη να παρέχει αυτή την ενημέρωση (34,7 και 46% αντίστοιχα), ενώ ανάλογα αποτελέσματα και για την επιλογή του διευθυντή του σχολείου, να έχει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό την ευθύνη να τους παρέχει τις πληροφορίες που απαιτούνται (49,3 % και 27,3 % αντίστοιχα). Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι συνάδελφοι με μεγαλύτερη εμπειρία έχουν από ελάχιστο έως μέτριο βαθμό την ευθύνη για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση (16,7% , 30% και 32%). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειονότητα δεν έχει λάβει την ενημέρωση στο βαθμό που απαιτείται ώστε να ανταποκριθεί σε ζητήματα που χρειάζεται να γίνει η επίκληση της νομοθεσίας. Ωστόσο, συμφωνεί ότι είναι και ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού να ενημερώνεται.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως στην άποψη ότι η γνώση του νομοθετικού πλαισίου που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα, θωρακίζει τον εκπαιδευτικό, γνωρίζουν, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (49,3% και 21,3 % αντίστοιχα). Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και με το πειθαρχικό δίκαιο όπου δηλώνουν να το γνωρίζουν σε μικρό ή

μέτριο βαθμό (37,3% και 40,7 αντίστοιχα). Ακόμη πιο αρνητικά εκφράζονται οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σχετικά με την ενημέρωση που τους παρέχεται για νομικά ζητήματα, κατά τις σπουδές τους καθώς η πλειοψηφία αναφέρει πως της παρέχεται ενημέρωση σε μικρό βαθμό ενώ σημαντικό και το ποσοστό όσων δήλωσαν σχεδόν καθόλου (41,3% και 31,3% αντίστοιχα). Επιπλέον, οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουν σε περίπτωση νομικής αντιδικίας και αναφέρουν σε μικρό ή μέτριο βαθμό (32,7% και 30% αντίστοιχα) να έχουν ενημερωθεί για τον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο ζήτημα και τα ένδικα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν. Γίνεται αντιληπτό από τα στοιχεία που προέκυψαν, ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να είναι ενημερωμένοι για τη νομοθεσία, δεν τους παρέχεται στο βαθμό που χρειάζεται ώστε να είναι σε θέση ανταποκριθούν σε κάθε περίπτωση.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζονται αρνητικά στο ζήτημα της ενημέρωσης για την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Σύμφωνα με τα δεδομένα η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι δεν γνωρίζει σχεδόν καθόλου ή ότι γνωρίζει σε μικρό βαθμό το πλαίσιο που διέπει τα σχολεία του εξωτερικού (46% και 33,3 % οι αντίστοιχες τιμές). Επιπρόσθετα η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι διατηρεί σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή αρχείο της νομοθεσίας, σε ελάχιστο έως μέτριο βαθμό (22%, 25,2 % και 20,7 αντίστοιχα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα στη διαδικασία διαβούλευσης πριν από κάποια νομοθετική μεταρρύθμιση, εκφράζοντας πως συμμετείχε σε ελάχιστο έως μέτριο βαθμό (34%, 26% και 23,3% οι αντίστοιχες τιμές). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειονότητα δεν επιλέγει τη συμμετοχή σε δημόσια διαβούλευση, ούτε διατηρεί προσωπικό αρχείο για την εκπαιδευτική νομοθεσία, ενώ δεν έχει ενημερωθεί αρκετά για την κατάσταση που επικρατεί στα ευρωπαϊκά σχολεία.

### **Συζήτηση-συμπεράσματα**

Το πρώτο βασικό εύρημα που έδειξαν τα αποτελέσματα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία από οργανωμένες επιμορφώσεις για θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αν αναλογιστεί κανείς τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες και τη ραγδαία αύξηση καταστάσεων που οδηγούνται στη νομική αντιδικία. Διαπιστώθηκε επίσης ότι αποδίδουν την ευθύνη της οργάνωσης μιας ολοκληρωμένης και έγκυρης ενημέρωσης, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, κυρίως στο Υπουργείο Παιδείας και τις υπηρεσίες του. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι έδειξαν ιδιαίτερα θετικοί οι συμμετέχοντες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, στην άποψη πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εύρεση των κατάλληλων πηγών την έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως η βαθιά γνώση του νομοθετικού συστήματος, αποτελεί σημαντικό σύμμαχο στον εργασιακό τους βίο. Κάθε δύσκολη περίπτωση, στην οποία μπορεί να βρεθεί ο εκπαιδευτικός, μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά εφόσον γνωρίζει τη νομοθεσία και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσει ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία. Παράλληλα εκφράζουν όμως μια ιδιαίτερα αρνητική στάση, σχετικά με την ενημέρωση που έχουν

ήδη λάβει κατά τις σπουδές τους αλλά και μετά, καθώς θεωρούν ότι είναι είτε ελάχιστη και ανεπαρκής είτε και ανύπαρκτη, σε μερικές περιπτώσεις. Είναι σαφές στα ευρήματα της έρευνας ότι η πλειοψηφία δεν γνωρίζει τις διαδικασίες που ακολουθούνται σε περίπτωση νομικής αντιδικίας και τα ένδικα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την ανάγκη να αποτελέσει η εκπαιδευτική νομοθεσία αντικείμενο μελέτης για τους εκπαιδευτικούς και να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων αλλά και των μελλοντικών επιμορφωτικών παρεμβάσεων.

Ως προς την ενημέρωση για τη νομοθεσία που διέπει τα σχολεία του εξωτερικού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια ιδιαίτερα αρνητική στάση. Μια λογική ερμηνεία είναι πως το γεγονός αυτό αποτελεί μια φυσική συνέχεια της ανεπαρκούς ενημέρωσης που διαπιστώθηκε για την ελληνική πραγματικότητα, είτε αυτό οφείλεται σε κακό σχεδιασμό και παραλείψεις των υπηρεσιών του υπουργείου είτε του ίδιου του εκπαιδευτικού. Το ίδιο αρνητικοί δηλώνουν οι συμμετέχοντες και στην προοπτική να συμμετάσχουν μελλοντικά σε διαβούλευση στα πλαίσια μεταρρυθμίσεων αλλά και στο ενδεχόμενο να οργανώσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν σε οποιαδήποτε μορφή αρχείου. Μία ερμηνεία αυτού του ευρήματος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με ζητήματα και έννοιες που αφορούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία και επομένως δηλώνουν τη συγκεκριμένη απροθυμία.

### Προτάσεις

Η πραγματοποίηση, σε μελλοντικό χρόνο, έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, με μεγαλύτερο δείγμα, σίγουρα θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Σημειώνεται στο σημείο αυτό το γεγονός ότι δεν έχουν διεξαχθεί ανάλογες έρευνες στην ελληνική ερευνητική δραστηριότητα. Χρήσιμη, επίσης, θα ήταν και η ένταξη στο δείγμα, πέρα από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, πανεπιστημιακών, εκπροσώπων υπηρεσιών της διοίκησης τόσο στο Υπουργείο όσο και στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ώστε να διερευνηθούν ακόμη πιο αναλυτικά οι απόψεις γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Θα μπορούσε ακόμη να διερευνηθεί η ικανοποίηση τους από την ισχύουσα νομοθεσία και αν αυτή επηρεάζει την ψυχική τους υγεία (άγχος, αίσθηση ανασφάλειας, ελπίδα). Ολοκληρώνοντας, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν και στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να προκύψουν ακόμη πιο ασφαλή συμπεράσματα. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, επομένως, να υλοποιηθούν ευρείας κλίμακας αντίστοιχες έρευνες, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να αποτυπωθεί η άποψη και οι θέσεις τους και στη συνέχεια να σχεδιαστούν σε κεντρικό επίπεδο, συστηματικά και οργανωμένα, ουσιαστικές παρεμβάσεις που θα δημιουργήσουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε η εκπαιδευτική νομοθεσία να αποτελέσει σύμμαχο και στήριγμα για κάθε εκπαιδευτικό.

### Βιβλιογραφία

Γιαννάκος, Ι. & Ζήση, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής & Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Medlin, C., Subroto, R. & Theong, H. C. (2005). *Using a World Wide Web Survey to Obtain Marketing Information for Business Decisions: A Comparison with Mail Surveys*. Singapore : Singapore Department of Statistics.
- Metha, R., & Sivadas, E. (1995). Comparing response rates and response content in mail versus electronic mail surveys. *Journal of the Market Research Society*, 37(4), 429-439.
- Van Selm, M., & Janovski, N.W. (2006). Conducting online Surveys. *Quality & Quantity*, 40, 345-456.
- N.3528/2007 «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων ΝΠΔΔ».

## Διοικητική οργάνωση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης

Κακαλέ Αννούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80/60, M.Sc.

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά το κατά πόσο η ισχύουσα διοικητική δομή και η μέχρι πρόσφατα συγκρότηση των δομών εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στην άσκηση της διοίκησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, ερευνά βιβλιογραφικά ποιές επιδράσεις έχει ο θεσμός της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), των Σχολικών Συμβούλων ή Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και των παράλληλων δομών εκπαίδευσης ως προς την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους τα Στελέχη Εκπαίδευσης, ως προς την επικοινωνιακή πρακτική και τις αρμοδιότητές τους σε σχέση με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν την ύπαρξη (ή μη της) επικοινωνίας και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της (ή μη της) αποκέντρωσης. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βαθαίνουν οι προβληματισμοί και ανοίγονται δρόμοι για νέες μελέτες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διοικητική οργάνωση, διευθυντές, εκπαιδευτικές δομές, αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

### Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό το μοντέλο οργάνωσης αποκλίνει από το ελληνικό διοικητικό σύστημα (Κόντης, Μουτόπουλος & Κόντη, χ/χ), το οποίο σύμφωνα με ρητή συνταγματική διάταξη (άρθρο 101 του Συντάγματος), οφείλει να είναι αποκεντρωτικό. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στις γνωστές αρχές της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διοίκησης». Και τούτο διότι πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε αυτό κάθε εργαζόμενος/η έχει ένα/μία μόνο προϊστάμενο/η μέσω του/της οποίου/ας συνδέεται με τα ανώτερα κλιμάκια. Οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων είναι ιεραρχικές. Λόγω όμως της φύσης του εκπαιδευτικού έργου, ως παιδαγωγικού και διδακτικού που επιτελείται στο σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό μοντέλο θεωρείται ότι ανήκει στο λεγόμενο «εταιρικό μοντέλο» διακυβέρνησης. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών. Για το λόγο αυτό μάλιστα η σχέση τους επιβάλλεται να βασίζεται πρωτίστως στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Επίσης, ο/η Σχολικός/ή Σύμβουλος, ο/η Διευθυντής/ρια Εκπαίδευσης και ο/η Περιφερειακός/ή

Διευθυντής/ρια οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με τον/την Διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ τους, και όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά (Κόντης, Μουτόπουλος & Κόντη, χ/χ).

### **Η σημασία της δομής της Εκπαίδευσης ως σύστημα**

Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι ένα «σύστημα δράσης που συνίσταται στη χρησιμοποίηση ορθολογικής χρήσης των διαθέσιμων πόρων (υλικά - άνθρωποι), για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους των εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαϊτης, 2011). Σύμφωνα με τον Drucker (1968:273), «μια φτωχή δομή οργάνωσης καθιστά την καλή εκτέλεση αδύνατη, όσο καλοί/ές κι αν είναι οι διευθυντές/ριες, βελτιώνοντας τη δομή της οργάνωσης, πάντοτε θα βελτιώνεται και η εκτέλεση».

Στη χώρα μας στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης: η πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια. Καθεμιά από τις παραπάνω βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελεί ένα οργανωτικό επίπεδο και καλύπτει ένα επίπεδο μάθησης, το οποίο καθορίζεται με βάση ορισμένους κανόνες. Έτσι, η οργάνωση και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται με διατάξεις του Ν. 1566/85, όπως αυτές τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν μεταγενέστερα. Στο άρθρο 26 του Συντάγματος αναφέρονται οι τρεις λειτουργίες του Κράτους (νομοθετική, εκτελεστική και δικαστική). Από τη διάταξη αυτή γίνεται σαφές ότι διοικητικά όργανα είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας, ο Πρωθυπουργός, οι Υπουργοί, οι Υφυπουργοί και όσα άλλα κρατικά όργανα προβλέπονται από νομοθετικές ή διοικητικές κανονιστικές πράξεις και των οποίων η σχέση είναι ιεραρχική ή σχέση διοικητικής εποπτείας. Οι Owens R. J. & Valesky Th. C. (2011), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες/ιδες διαθέτουν ένα μεγάλο εύρος θεωριών για την ηγεσία, από τις οποίες μπορεί να επιλεγεί το κατάλληλο στυλ.

### **Διοικητικά Συστήματα κατά Likert**

Ο R. Likert (1976) έχοντας μελετήσει εκτεταμένα το οργανωσιακό κλίμα, διέκρινε τέσσερα διοικητικά συστήματα, καθένα από τα οποία περιγράφεται σε όρους οργανισμικού κλίματος και συμπεριφοράς ηγεσίας. Το πρώτο σύστημα ονομάζεται *εκμεταλλευτικό-αυταρχικό* (ή τιμωρητικό-αυταρχικό) και βασίζεται στις βασικές ιδέες διοίκησης (θεωρία X και Ψ του McGregor,) κι ένα άμεσο στυλ ηγεσίας. Το δεύτερο σύστημα ονομάζεται *φιλόανθρωπο-αυταρχικό* ή *κηδεμονικό-αυταρχικό* (πατερναλιστικό). Δίνει έμφαση στην προσωπική σχέση ανάμεσα στον/στην ηγέτη/ίδα και τον/την υφιστάμενο/η σ' ένα περιβάλλον όπου ο/η υφιστάμενος/η είναι απομονωμένος/η από τους υπόλοιπους σε θέματα που σχετίζονται με την εργασία. Το τρίτο σύστημα ονομάζεται *συμβουλευτικό* και σημαίνει περισσότερο από ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, όπου ο/η ηγέτης/ίδα έχει την τάση να συμβουλευέται τον/την καθένα/μιά χωριστά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το τέταρτο σύστημα είναι το *συμμετοχικό* ή *αλληλεπίδρασης ομάδων* (θεωρία του McGregor) και δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ομάδων για όλες τις σημαντικές οργανωσιακές

διαδικασίες. Η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και των διευθυντικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσέγγιση του προβλήματος «ηγεσία» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Duignan, 1994).

### Διοικητική οργάνωση του ΥΠΠΑΙΘ

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) - νυν ΥΠ.ΠΑΙ.Θ. - αποτελεί τον Ανώτατο Διοικητικό Οργανισμό για την εκπαίδευση και η δράση του βρίσκεται κάτω από την άμεση δικαιοδοσία της κυβέρνησης. Για τις πρώτες βαθμίδες ο σκοπός της εκπαίδευσης καθορίζεται από το άρθρο 1 του Ν. 1566/85 για «τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...». Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή: «...σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχτούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά», Ν. 1566/85. Σύμφωνα με τον 4547/2018 άρθρο 17 καταργείται ο θεσμός των σχολικών συμβούλων, ο οποίος εισήχθη με την παρ. 1 του άρθρου 1 του ν. 1304/1982.

### **Επίπεδα διοικητικής Οργάνωσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η διοικητική οργάνωση των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης - που αφορά την παρούσα εργασία - διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα.

1. το εθνικό, το οποίο περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης (όπως ο Ο.Σ.Κ., το Π.Ι.- νυν ΙΕΠ - και ο Ο.Ε.Δ.Β.),
2. το περιφερειακό, το οποίο περιλαμβάνει τον/την Περιφερειακό/ή Διευθυντή/ρια Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά συμβούλια,
3. το νομαρχιακό, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, τα νομαρχιακά συμβούλια, και
4. το επίπεδο της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει τον/την διευθυντή/ρια, τον/την υποδιευθυντή/ρια και το σύλλογο διδασκόντων.

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά κυρίως στα Μονομελή Διοικητικά Όργανα και λιγότερο στα Συλλογικά Διοικητικά Όργανα.

### **Ιεραρχικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών στελεχών της Διοίκησης**

Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολεί την παρούσα εργασία, και λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78, τ. Α' και Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24, τ. Α', Ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102

A/18), μπορεί να αναφερθεί ότι η διοικητική δομή των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης έχει σχήμα πυραμίδας και διαρθρώνεται στα τέσσερα επίπεδα, που προαναφέρθηκαν: το *εθνικό*, το *περιφερειακό*, το *νομαρχιακό* και το *σχολικό*. Αναλυτικότερα, στο *ανώτερο επίπεδο ή εθνικό* ανήκουν τα στελέχη της πολιτικής και υπαλληλικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, τα οποία είναι υπεύθυνα για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Προσδιορίζει ευρύτερους αντικειμενικούς σκοπούς που να ικανοποιούν τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας μας. Η εκπαιδευτική διοίκηση σχεδιάζει - προγραμματίζει στρατηγικά και μακροπρόθεσμα θέματα σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα εκπαιδευτικά μέσα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την κατανομή των πόρων τις καινοτομικές δραστηριότητες στα σχολεία, τον τρόπο επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών, κ.α.

### Στόχοι της Κεντρικής Διοίκησης του ΥΠΠΑΙΘ

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η Κεντρική Υπηρεσία (ΚΥ) του Υπουργείου Παιδείας δε χαράσσει μόνο την εκπαιδευτική πολιτική (εισαγωγή ή κατάργηση των εξετάσεων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, κατάρτιση Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), χρηματοδότηση διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών οργανισμών, κ.α.), αλλά ταυτόχρονα μέσω της εκτέλεσης του διοικητικού έργου (διορισμοί, μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγκριση πρόσληψης των καθαριστριών στα σχολεία της χώρας, κ.α.), μετατρέπεται σε εκτελεστικό όργανο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Εδώ ανήκουν ο/η Υπουργός, οι Υφυπουργοί, οι Ειδικοί Γραμματείς, οι Γενικοί/ές Διευθυντές/τριες, κ.α., με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., και Διοικητικού Προσωπικού (Κ.Υ.Σ.Δ.Π.) και οι διάφοροι οργανισμοί και θεσμοί (Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.), Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων (Ο.Σ.Κ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), κ.α.), οι οποίοι βοηθούν και στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο.

### Κεντρικοί ρόλοι και αρμοδιότητες

Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας έναντι των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, δεν είναι μόνο επιτελικός αλλά, όπως αποδεικνύεται στην πράξη και εκτελεστικός. Κι αυτό διαπιστώνεται μέσα από τη μελέτη του ισχύοντος οργανωτικού πλαισίου: υπάρχουν υπηρεσίες (Γενική Διεύθυνση, Διευθύνσεις και Τμήματα Προγραμματισμού) που έχουν ως αποστολή: «το σχεδιασμό, οργάνωση, εκτέλεση παρακολούθηση των έργων που κατασκευάζονται από το Υπουργείο Παιδείας ... μελέτη και έρευνα της μορφής και του μεγέθους των χώρων και διδακτηρίων, προγραμματισμού του αναγκαίου εξοπλισμού και του κόστους του ... συγκέντρωση στοιχείων σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τον προσδιορισμό των αναγκών της χώρας σε διδακτικό, επιστημονικό και εξειδικευμένο προσωπικό ...», (Π.Δ. 147/76).

Σ' αυτό το επίπεδο υπάρχουν υπηρεσίες (Γενικές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις και Τμήματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης), που έχουν αρμοδιότητα για το διορισμό και τη λύση της υπαλληλικής σχέσης του διδακτικού προσωπικού της δημόσιας εκπαίδευσης, τις μεταθέσεις, τις μετακινήσεις, τις αποσπάσεις, τις μετατάξεις, τις αιτήσεις ακυρώσεως και προσφυγής στο ΣτΕ, κ.α. Δηλαδή, τα περισσότερα σχολικά ζητήματα επιλύονται με αποφάσεις που λαμβάνονται στην ΚΥ του Υπουργείου Παιδείας.

### Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Στο περιφερειακό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) και είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός, αφού στην πράξη οι ΠΔΕ έχουν την ευθύνη για τη σύνδεση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Παιδείας, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), κ.α.

Εδώ ανήκουν οι 13 Περιφερειακοί/ές Διευθυντές/ριες Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.), οι οποίοι/ες είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι και συμβάλλουν άμεσα ή έμμεσα στην αποστολή της κεντρικής διοίκησης, βάσει της εξουσίας που τους ανατίθενται. Το περιφερειακό επίπεδο περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από ένα τμήμα Διοίκησης, δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, και τα αντίστοιχα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) και Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.).

Παρά την προσθήκη του τέταρτου επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης και τη φιλολογία για διοικητική αποκέντρωση, διαπιστώνεται ότι ο επιτελικός σχεδιασμός-προγραμματισμός καθώς και το κέντρο λήψης αποφάσεων εξακολουθεί να ανήκει στην κεντρική διοίκηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

### Διεύθυνση Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας

Στο νομαρχιακό επίπεδο (ή Περιφερειακής Ενότητας) υπάγονται οι Διευθυντές/ριες Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι/ες Γραφείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες συνεργάζονται με την περιφερειακή διοίκηση και βοηθάνε στην αποστολή της, με βάση την εξουσία που της ανατίθεται. Επιπλέον, ασκούν διοίκηση και εποπτεία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιφέρειας και παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το επίπεδο ανήκουν τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε., ως συλλογικά όργανα διοίκησης.

Σε επίπεδο νομού ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ασκείται από τις Περιφερειακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΠΥΣΕ) και κατά κανόνα είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Συγκεκριμένα, σχεδιάζεται η κατανομή και αξιοποίηση των πόρων στους Δήμους, η οργάνωση και οι διαδικασίες εκτέλεσης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης (ΝΑ), κ.α.. Επιπλέον, οι Διευθυντές/ριες Διευθύνσεων και οι Προϊστάμενοι/ες Γραφείων Εκπαίδευσης μεριμνούν, μέσω του λειτουργικού προγραμματισμού (π.χ. στην έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων, τη διανομή των σχολικών βιβλίων, κ.α.) για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολείων στην περιοχή ευθύνης τους.

#### Κατώτερο επίπεδο διοικητικής οργάνωσης

Στο κατώτερο επίπεδο, το σχολικό, υπάγονται οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες σχολικών μονάδων, οι οποίοι/ες έχουν την ευθύνη για το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ως διοικητικό στέλεχος, ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας έχει ευρύτερη εξουσία κι ευθύνη από εκείνη των εκπαιδευτικών. Έχει επομένως, το επιπλέον δικαίωμα και την υποχρέωση να καθοδηγεί και να παρακινεί τους/τις υφισταμένους/ες του/της αυτοβούλως. Χάριν της θέσης του/της στην εκπαιδευτική ιεραρχία, έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου του/της ή να την αποδιοργανώσει, διότι έχει θέση κλειδί και αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ των υψηλότερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### Συμπεράσματα

Τα στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί/ες σύμβουλοι/συντονιστές/τριες εκπαιδευτικού έργου, προϊστάμενοι/ες, διευθυντές/ριες) αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο που συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη και που αναλύεται σε πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών, επιμορφώνουν, αξιολογούν, ενημερώνουν, διοικούν, οργανώνουν και συντονίζουν. Το έργο τους επιβάλλει να έρχονται συχνά σε επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς στις περιφέρειες της αρμοδιότητάς τους και να επιτελούν σύνθετο έργο. Οι κυριότεροι και σημαντικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν είναι αυτοί του εμπυχωτή και του διαμεσολαβητή της γνώσης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Βασικοί συντελεστές για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η διοίκηση και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος (Σαϊτης, 2008).

#### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Drucker, P. (1968). *The practice of Management*. London: Pan Books.

Duignan, P.A. (1994). «*Reflective management: the key to quality leadership*». In C. Riches & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp 74-90). London: The Open University.

Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Σ. & Κόντη, Ε. (χ/χ). *Ανηρτημένες ανακοινώσεις - Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. «Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα». Ανάκτηση: 10.02.2012 (conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf).

Likert, R. & Likert, Gibson, J. *New Ways of Managing Conflict*. (New York: McGraw-Hill Book Company, 1976): 218-219.

Owens, G. R. & Valesky, C. Th. (2011). *Organizational Behavior in Education. Leadership and School Reform*. New Jersey. Pearson.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αικ. (2008). *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τομ. Α & Β, Αυτοέκδοση, Αθήνα Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). «Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση». Περιοδικό: *Νέα Παιδεία*, τεύχ.99, Καλοκαίρι σσ.75-90.

ΥΠ.Π.Ε.Θ, Ν. 1566/85 για «τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...», άρθρο 1.

ΥΠ.Π.Ε.Θ, Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78, τ. Α΄

ΥΠ.Π.Ε.Θ, Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24, τ. Α΄

ΥΠ.Π.Ε.Θ, Ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102

Π.Δ. 147/76



## Εμπόδια στην εκπαιδευτική ηγεσία λόγω φύλου

*Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, Μ.Sc, Εκπαιδύτρια ενηλίκων ΔΙΕΚ  
Νικολοπούλου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.01, Εκπαιδύτρια ενηλίκων*

### Περίληψη

Ο παράγοντας του φύλου συνεχίζει να παραμένει σημαντικός για τις γυναίκες που θέλουν να ανελιχθούν σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης. Οι γυναίκες που επιδιώκουν να κατακτήσουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ποικίλα εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά προέρχονται τόσο από την ίδια την εκπαίδευση όσο και από την κοινωνία και τις αντιλήψεις που επικρατούν και αναπαράγονται σε αυτή για τον ρόλο και τη θέση των γυναικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες που διεκδικούν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση όχι μόνο να πρέπει να αποδείξουν τα προσόντα τους και τις δεξιότητές τους, αλλά παράλληλα και ότι το φύλο τους δεν είναι περιοριστικός παράγοντας και ότι μπορούν να επιτελέσουν τα καθήκοντά τους το ίδιο αποτελεσματικά με τους άνδρες συναδέλφους τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** φύλο, εκπαίδευση, ηγεσία, εμπόδια.

### Εισαγωγή

Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο δείχνει ότι, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις και εμπόδια όπως, στερεότυπα και κοινωνικοποίηση ρόλων, διακρίσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης και ανισορροπία μεταξύ εργασιακής και οικογενειακής ζωής κατά την πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις (Coleman, 2001). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές και διοικητικές θέσεις είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γυναίκες θεωρείται ότι διδάσκουν και οι άντρες διοικούν (Coleman, 2001; Kararou & Bush, 2007; Lumby et al., 2010).

Παρόλο που έχουν διεξαχθεί εκτεταμένες έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία των γυναικών, η επιτυχία των γυναικών είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αναλυθεί σε περιπτώσεις όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται ικανοποιητικά, αλλά όχι επαρκώς σε υψηλότερα επίπεδα εξουσίας. Ερευνητές όπως οι Lumby et al. (2010) περιγράφουν τα εμπόδια στην πρόσβαση, στη σταδιοδρομία, στη διαχείριση της εκπαίδευσης και στην ηγεσία ως εξωτερικά και εσωτερικά. Ενώ τα άτομα μπορούν να ξεπεράσουν τους εσωτερικούς φραγμούς, όταν αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, τα εξωτερικά εμπόδια απαιτούν κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές. Υποστηρίζεται περαιτέρω από διάφορους μελετητές όπως οι Sperandio & Merab Kagoda (2010) καθώς και οι Kararou & Bush (2007) ότι, ορισμένα εμπόδια μπορεί να κρύβονται και ότι η ανάγκη για έρευνα είναι σημαντική για να μπορούν στη συνέχεια να αντιμετωπιστούν.

## Εσωτερικά εμπόδια

Εσωτερικά ή προσωπικά εμπόδια που επηρεάζουν τη ζωή των γυναικών θεωρούνται γενικά οι αποκαλούμενες «ανεπάρκειες» που βρίσκονται μέσα στις γυναίκες λόγω της θηλυκότητάς τους. Αυτά τα εμπόδια είναι βαθιά ριζωμένα στις παραδοσιακές και στερεότυπες στάσεις της κοινωνίας για τα θηλυκά χαρακτηριστικά (Ruble et al., 1984). Τα εσωτερικά εμπόδια μπορούν να ταξινομηθούν στα στερεότυπα κοινωνικοποίησης και σεξουαλικών ρόλων και είναι οι συμπεριφορές και οι προσδοκίες των ίδιων των γυναικών.

Η έλλειψη εμπιστοσύνης θεωρείται συχνά ως εμπόδιο στις γυναίκες που υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή. Η έλλειψη εμπιστοσύνης έχει εντοπιστεί ως ένα εμπόδιο που παρεμποδίζει τις γυναίκες που επιδιώκουν εκπαιδευτικές ηγετικές θέσεις στα σχολεία (Coleman, 2007). Η έλλειψη φιλοδοξίας είναι ένας εσωτερικός φραγμός, δηλαδή αυτοπεριορισμός λόγω του φόβου επιτυχίας ή αποτυχίας (Cubillo & Brown, 2003). Αυτός ο τύπος φραγμού επιδεινώνεται στις αναπτυσσόμενες χώρες από τη μακρόχρονη πολιτισμική ιστορία της ανδρικής δεσπόζουσας θέσης, των στερεοτύπων ρόλων και της κοινωνικοποίησης (Orlatka, 2006).

Η κοινωνικοποίηση, τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών, τους οδηγεί να πιστεύουν ότι τα στιλ ανδρικής ηγεσίας είναι ο κανόνας και έχει οδηγήσει σε έλλειψη εμπιστοσύνης στις γυναίκες σχετικά με την ικανότητά τους να ηγηθούν στα σχολεία. Η έλλειψη εμπιστοσύνης φαίνεται επίσης, να συνδέεται με την έλλειψη φιλοδοξίας για εκπαιδευτικές ηγετικές θέσεις. Η πεποίθηση ορισμένων γυναικών ότι, το στιλ ηγεσίας των ανδρών είναι ανώτερο, συμβάλλει στην έλλειψη εμπιστοσύνης τους και τις αναγκάζει να αναβάλουν τις προσδοκίες τους για αργότερα στην καριέρα τους, ενώ οι άνδρες φιλοδοξούν να πάρουν ηγετικές θέσεις νωρίτερα (Coleman, 2007).

Ο πολιτισμός και η παράδοση έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην έλλειψη εμπιστοσύνης των γυναικών. Έχει παρατηρηθεί ότι, οι γυναίκες που είναι συνηθισμένες να υποτάσσονται από τους άνδρες διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και μπορεί να μην συμπεριλαμβάνουν την ηγεσία ως μέρος της σταδιοδρομίας τους. Για τις γυναίκες σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από άνδρες, η έλλειψη εμπιστοσύνης επιδεινώνεται περαιτέρω από την έλλειψη υποδομών, όπως η έλλειψη εκπαίδευσης και το καθεστώς των γυναικών στην κοινωνία (Orlatka, 2006). Ακόμα όμως και αν τα καταφέρουν να αποκτήσουν ηγετικές θέσεις, οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων συχνά αποκλείονται από την πρόσβαση στα επίπεδα και τα είδη δύναμης που είναι κρίσιμα για την εκπλήρωση των βασικών καθηκόντων τους. Ακόμη και αν αποκτήσουν ένα επίπεδο εξουσίας, περιορίζονται από κάποιες κοινωνικές προδιαγραφές και από ενδοργανωτικές πιέσεις που τις δυσκολεύουν σημαντικά να ασκήσουν τα καθήκοντά τους (Coleman, 2007).

Οι γυναίκες έχουν προετοιμαστεί για να αποφύγουν την επιτυχία στους ρόλους που κυριαρχούν στους άνδρες. Πολλές πιστεύουν ότι, εάν επιτύχουν, θα κινδυνεύουν να απορριφθούν από τους άνδρες. Ο φόβος της κοινωνικής απόρριψης είναι ένας

εσωτερικός φραγμός που συμβαδίζει με τα παραδοσιακά στερεότυπα του ρόλου των φύλων (Heilman, 2001). Ορισμένες γυναίκες πιστεύουν ακόμη ότι, το πνευματικό επίτευγμα είναι ασυμβίβαστο με τον γυναικείο ρόλο (Chabaya et al., 2009). Επομένως, για να έχει μια γυναίκα μια εικόνα του εαυτού που ενσωματώνει τις ιδιότητες της ηγεσίας, πρέπει να συμφωνεί με την ερμηνεία της κοινωνίας ότι δεν είναι θηλυκή.

Ο φόβος δεν είναι ένα συναίσθημα αποκλειστικά για τις γυναίκες. Οι άνδρες φοβούνται την απώλεια εξουσίας, ελέγχου και ταυτότητας. Έχουν κοινωνικοποιηθεί στο ρόλο του παροχέα, του προστάτη και του ηγέτη. Εάν η άνοδος των γυναικών σε θέσεις εξουσίας αποτελεί απειλή για τους άνδρες, θα θέσουν εμπόδια στην πορεία τους για να διατηρήσουν τις δεσπόμενες θέσεις τους. Οι Sanal (2008) και Young (2005) επιβεβαιώνουν ότι, τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου προϋποθέτουν ότι, η ηγεσία είναι κατάλληλη για τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άνδρες και τα οποία αντίθετα σε εκείνα της θηλυκότητας. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι, λόγω του φεμινιστικού κινήματος, ο φόβος της απώλειας της θηλυκότητας, εξαιτίας της επιτυχίας, έχει μειωθεί στις γυναίκες που τώρα μπορούν να είναι πιο σίγουρες για να επιδιώξουν ή να επιτύχουν κάποιο ηγετικό ρόλο. Οι ερευνητές όμως έχουν παρατηρήσει ότι, οι γυναίκες μερικές φορές υποχωρούν στην απόδοση της ηγεσίας αν πιστεύουν ότι ο ανταγωνισμός θα τους τοποθετήσει σε ένα μη θηλυκό ρόλο (Heilman, 2001). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες πρέπει να σκεφτούν μια καριέρα, όχι απλώς μια δουλειά, εάν επιθυμούν να προχωρήσουν στη διοίκηση της εκπαίδευσης και πρέπει να δώσουν προσοχή στον τομέα σπουδών τους (Domenico & Jones, 2006).

### **Εξωτερικά εμπόδια**

Μελετητές όπως οι Lumby et al. (2010) αναφέρουν ότι ένας από τους λόγους που οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στην ηγεσία του σχολείου οφείλεται στο στερεότυπο και στην κοινωνικοποίηση του σεξουαλικού ρόλου. Οι γυναίκες συνδέονται από παλιά με την ανατροφή των παιδιών και τις δουλειές των νοικοκυριών, ενώ οι άνδρες με το να κερδίζουν χρήματα και τη δημόσια διοίκηση (Cubillo & Brown, 2003). Η κοινωνικοποίηση των γυναικών και τα στερεότυπα είναι αλληλένδετα. Έχει υποστηριχθεί ότι, η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει ένα πολύπλοκο σύνολο ανθρώπινων σχέσεων μέσα σε μια οργάνωση που περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους, τις σχέσεις τους μεταξύ τους και με τον έξω κόσμο. Λόγω του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η διαδικασία κοινωνικοποίησης, οι γυναίκες έχουν αναπτύξει αξίες και πεποιθήσεις που μεταφράζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Ο Coleman (2006) αναφέρει ότι, τα στερεότυπα φύλου προέρχονται από την στιγμή της ανακοίνωσης της γέννησης ενός παιδιού με τα ρούχα διαφορετικού χρώματος να διακρίνουν τα αγόρια από τα κορίτσια. Η διαφοροποίηση επεκτείνεται περαιτέρω στα σχολεία στα οποία τα κορίτσια αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα αγόρια. Τέτοιες πρακτικές περιορίζουν τη σταδιοδρομία των κοριτσιών σε στερεότυπα φύλου, επαγγέλματα και στον οικογενειακό ρόλο (Acker, 2006).

Καθώς οι γυναίκες μαθαίνουν να είναι ηγέτες των σχολείων, μπορεί να σιωπήσουν ασυνείδητα ένα μέρος του εαυτού τους. Ωστόσο, στη μελέτη του ο Smulyan (2000) ανέφερε ότι οι γυναίκες μπορούν να βρουν τρόπους να επαναπροσδιορίσουν την εξουσία που είναι εγγενείς στον ηγετικό ρόλο, έτσι ώστε να ακουστούν οι φωνές τους. Η Grogan (2004) τονίζει τη σημασία της έμφασης των θετικών επιπτώσεων των φωνών των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία και όχι των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στη δυνατότητα αντίστασης και αλλαγής σε μια παραδοσιακά δομή και πεδίο που κυριαρχείται από άνδρες.

Ο Smulyan (2000) υποστηρίζει ότι, καθώς οι γυναίκες επιτυγχάνουν θέσεις επιρροής και συμμετέχουν στις αποφάσεις πολιτικής, έχουν ευκαιρίες να αποκτήσουν πρόσβαση σε γνώσεις και πόρους για όσους έχουν λιγότερη εξουσία. Οι γυναίκες από όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ιεραρχίας, όχι μόνο εκείνες με επίσημες θέσεις, έχουν ρόλο στην ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι γυναίκες εργάζονται για να μεταβάλλουν την αντιδημοκρατική κουλτούρα και τη δομή των θεσμών και της κοινωνίας, βελτιώνοντας τη ζωή εκείνων που έχουν περιθωριοποιηθεί ή καταπιεστεί (Jean- Marie, 2006).

Σύμφωνα με την Grogan (2004), οι διαφορές στην κοινωνικοποίηση των ανδρών και των γυναικών μπορεί να προέκυψαν λόγω των φυσικών τους σεξουαλικών χαρακτηριστικών και της κατανομής ρόλων λόγω φύλου. Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι, οι πολιτιστικές προσδοκίες για τα στερεότυπα των ρόλων των φύλων είναι διαδεδομένες, έτσι ώστε, παρόλο που οι γυναίκες παίρνουν εκπαιδευτικές ηγετικές θέσεις στα σχολεία, οι ρόλοι τους θεωρείται ότι πρέπει να έχουν περισσότερο ιδιότητες φροντίδας. Για παράδειγμα, ο Coleman (2007) ανέφερε ότι οι γυναίκες στη θέση των αναπληρωτών διευθυντών στα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο ασχολήθηκαν κυρίως με ευθύνες φροντίδας, καθώς θεωρούνταν ανίκανες να αναλάβουν ρόλους σχετικούς με τη δημοσιονομική διαχείριση.

Η κοινή άποψη είναι ότι, οι γυναίκες είναι παθητικές και ευγενείς, ενώ οι άνδρες παρέχουν ένα στιλ ισχυρότερης και πιο αποφασιστικής ηγεσίας (Coleman, 2007). Αυτό σαφώς και δημιουργεί στερεότυπα για την εκπαιδευτική ηγεσία. Επιπλέον, ένα μεγάλο και αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι τα στερεότυπα των γυναικών στις αναπτυσσόμενες χώρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό από ό, τι οι γυναίκες στις ανεπτυγμένες χώρες, λόγω των πολιτιστικών προσδοκιών των ρόλων των φύλων (Orlatka, 2006). Η δυσκολία των γυναικών σε αυτά τα αναπτυσσόμενα έθνη να επιτύχουν μια εκπαιδευτική ηγετική θέση εντείνεται από την υψηλή επικράτηση της πατριαρχίας, περιορίζοντας γενικά τις γυναίκες και υποβιβάζοντάς τις στους αναμενόμενους παραδοσιακούς τους ρόλους στην ιδιωτική σφαίρα (Celikten, 2005).

Ο Acker (1987) υποστηρίζει ότι ο φεμινισμός περιορίζει τα άτομα στα ατομικά δικαιώματα, αντί των κοινωνικών δικαιωμάτων. Ως αποτέλεσμα, οι καταπιεστικές πράξεις και η συμπεριφορά με διακρίσεις μπορούν να παραμείνουν απαρατήρητες. Υπάρχουν διακρίσεις στις στάσεις και στα σεξιστικά σχόλια των συναδέλφων που μπορεί να μην

είναι άμεσα ορατά (Coleman, 2003), στις διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής (Coleman, 2007), αλλά και στις συμπεριφορές απέναντι στις γυναίκες (Sachs & Blackmore, 1998).

Ένα άλλο εμπόδιο, είναι το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» που αναφέρεται γενικά σε πολιτιστικούς, οργανωτικούς και συμπεριφοριστικούς φραγμούς που διατηρούν άκαμπτο το διαχωρισμό βάσει φύλου σε οργανισμούς. Η πολιτική της γυάλινης οροφής αποδίδεται συνήθως στη ματαιοδοξία και την αδελφοσύνη μιας γενικευμένης αρσενικής γραφειοκρατικής και οργανωτικής νοοτροπίας (Davidson & Cooper, 1992). Ο Wirth (2004) σκιαγραφεί την έννοια της «γυάλινης οροφής» ως μεταφορικού φραγμού που εμποδίζει τις γυναίκες (ή μειονοτικές ομάδες) από την προώθηση ή την ευκαιρία προώθησης. Αντιπροσωπεύει ένα εμπόδιο που εμποδίζει μια γυναίκα ή μια μειονότητα να μετακινηθεί σε μια ανώτερη θέση. Με άλλα λόγια, αντί απλώς να εμποδίζει την πιθανή άνοδο μιας γυναίκας ή της μειονότητας, λειτουργεί πλευρικά, αφαιρώντας της την ίδια ευκαιρία να προωθηθεί.

Οι Davidson και Cooper (1992) ισχυρίζονται ότι, δεν είναι μυστικό ότι σε πολλές οργανώσεις, κάποιοι άνθρωποι είναι πιο τυχεροί από άλλους. Μερικοί προωθούνται, ενώ άλλοι μένουν στο μέσο ή ακόμα και στο κάτω μέρος της ιεραρχίας. Αυτή η αδυναμία μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα απειρίας ή έλλειψης ικανοτήτων αλλά να οφείλονται σε άλλους παράγοντες όπως το φύλο ή η φυλή. Οι Cubillo & Brown (2003) υποστηρίζουν ότι, η έννοια της «γυάλινης οροφής» έχει περιορισμένη επεξηγηματική ισχύ, ενώ ο Shakeshaft (1993) θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πολιτισμικά, πολιτικά και οικονομικά πλαίσια. Ωστόσο, ως επί το πλείστο, οι «γυάλινες οροφές» θεωρείται ότι έχουν ομοιόμορφη δομή σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και ότι έχουν ομοιόμορφο αντίκτυπο στις γυναίκες. Αυτό που παραμένει σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητο είναι η αναλυτική προσοχή στη δυναμική της τοπικής ιστορίας που συνδυάζεται με πολιτιστικούς προβληματισμούς που διαμορφώνουν τις τοπικές εκπαιδευτικές δομές, τις διαδικασίες και τις οργανωτικές κουλτούρες.

Η έρευνα έχει δείξει ότι λόγω του σημερινού πλαισίου της σχολικής εκπαίδευσης και της συσχέτισής της με το άγχος και το φόρτο εργασίας, η ισορροπία εργασίας και οικογενειακής ζωής καθίσταται ολοένα και πιο προβληματική για τις διευθύντριες των σχολείων (Sachs & Blackmore, 1998). Οι τάσεις στην ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής έχουν αρνητικό αντίκτυπο ιδιαίτερα στις γυναίκες, διότι συχνά περνούν πολλές ώρες στην εργασία και λιγότερο χρόνο με την οικογένειά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες επικεφαλής να προσπαθούν να βρουν μια ισορροπία μεταξύ της σταδιοδρομίας τους και των αναμενόμενων ρόλων τους ως μητέρες και σύζυγοι, αφού αυτές εξακολουθούν να αναλαμβάνουν την πρωταρχική ευθύνη για τη φροντίδα των παιδιών, των ηλικιωμένων συγγενών, των οικιακών καθηκόντων και άλλων οικογενειακών δεσμεύσεων (Coleman, 2007).

Για πολλές γυναίκες, υπάρχει ένα αίσθημα ενοχής επειδή πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην εργασία τους από ό,τι στην οικογένειά τους (Sachs & Blackmore,

1998). Η ύπαρξη όμως συζυγικής ή σχετικής υποστήριξης είναι απαραίτητη για την επιτυχία των γυναικών ηγετών (Sachs & Blackmore, 1998). Η υποστήριξη που προσφέρεται από έναν σύζυγο και άλλους συγγενείς είναι χρήσιμη και βοηθά στη μείωση της πίεσης του φόρτου εργασίας για τις γυναίκες διευθύντριες (Limerick, 2001). Ωστόσο, η στάση του συζύγου στις δουλειές του σπιτιού και στη φροντίδα των παιδιών είναι διαφορετική σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με τις πολιτισμικές προσδοκίες και παραδόσεις (Moorosi, 2007). Ο Coleman (2007) αναφέρει ότι η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής μπορεί να μην είναι τόσο προβληματική για τις γυναίκες στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς οι δουλειές του σπιτιού μπορούν να μοιραστούν με τον σύζυγο και άλλα μέλη της οικογένειας. Στην Τουρκία, ωστόσο, οι γυναίκες θεωρούνται ακατάλληλες για θέσεις διευθυντικών στελεχών και έτσι δεν υποστηρίζονται από τους συζύγους τους με αποτέλεσμα να είναι σε μεγάλο βαθμό υποβιβασμένες στους παραδοσιακούς ρόλους τους (Celikten, 2005). Οι Coleman (2007) και Shakeshaft (1989) εξέτασαν διάφορα εμπόδια στην πρόοδο των γυναικών, τόσο αυτόνομα όσο και συγκεκαλυμμένα, καθώς και περιορισμούς από άλλες αιτίες, όπως η διακοπή της σταδιοδρομίας για την οικογενειακή ζωή. Οι γυναίκες, για παράδειγμα δυσκολεύονται περισσότερο από τους άνδρες να επιστρέψουν στην εργασία τους μετά από μία διακοπή. Είναι αξιοσημείωτο ότι, εάν μια γυναίκα βρει δουλειά, θα συνεχίσει να κάνει το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς μέσα στο σπίτι, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες συνδυασμού της οικογενειακής ευθύνης με τα διοικητικά καθήκοντα ίσως να μην φαίνονται (Shakeshaft, 1989).

### Συμπεράσματα

Σε σχέση με την αντίληψη της ανδρικής κυριαρχίας στα σχολεία, προκύπτουν πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα γυναικεία διευθυντικά στελέχη των σχολείων από αντιλήψεις ότι η θέση της γυναίκας είναι αποκλειστικά στο σπίτι για να φροντίζει τις οικογενειακές ανάγκες. Αυτές οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις κατά των γυναικών σε ένα εργασιακό περιβάλλον που κυριαρχείται από άντρες έχουν ως αποτέλεσμα οι ίδιες οι γυναίκες να αναπτύσσουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση που καταστέλλει το κίνητρο επίτευξής τους. Η έλλειψη αναγκαίων προσόντων, αποκλειστικά σε σχέση με τις γυναίκες, είναι κάτι που δεν ισχύει και δεν έχει εντοπιστεί πουθενά στη βιβλιογραφία. Έλλειψη προσόντων μπορεί να έχουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες και είναι πιθανό να προκύπτει και από την έλλειψη αυτοπεποίθησης των γυναικών που δεν τους επιτρέπει να αξιολογήσουν με αντικειμενικότητα τις ικανότητές τους. Οι υπόλοιποι παράγοντες από την άλλη, αλληλοεπιδρούν ο ένας στον άλλο δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Οι γυναίκες κινούνται σε περιβάλλοντα όπου δέχονται διακρίσεις και στερεότυπα, εργασιακά, οικογενειακά και κοινωνικά που συνιστούν σημαντικά εμπόδια γι' αυτές.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International review of education*, 33(4), 419-435.

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & society*, 20(4), 441-464.
- Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Chabaya, O., Rembe, S. & Wadesango, N. (2009). The persistence of gender inequality in Zimbabwe: Factors that impede the advancement of women into leadership positions in primary schools. *South African Journal of Education*, 29(2), 239-251.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, 21(1), 75-100.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership & Management*, 23(3), 325-339.
- Coleman, S. (2006). The management style of female head teachers. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 163-174.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 1-27.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: inter- national differences? *Journal of educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Domenico, D. M. & Jones, K. H. (2006). Career aspirations of women in the 20th century. *Journal of career and technical education*, 22(2), n2, 1-7.
- Davidson, M. J. & Cooper, C. L. (1992). *Shattering the glass ceiling: The woman manager*. Paul Chapman Publishing.
- Grogan, M. (2004). Influences of the discourse of globalization on mentoring for gender equity and social justice in educational leadership (pp. 90-102). In Collard, J., & Reynolds, C. (eds.). *Leadership gender and culture in education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of social issues*, 57(4), 657-674.
- Jean-Marie, G. (2006). Welcoming the unwelcomed: A social justice imperative of African- American female leaders at historically black colleges and universities. *Educational Foundations*, 20, 85-104.

- Kaparou, M. & Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), 221-237.
- Limerick, B. (2001). Women and leadership: So what's changed? *Redress*, 10(2), 24-32.
- Lumby, J., Azaola, C., Magried de Wet, A., Skervin, H., Walsh, A. & Williamson, A. (2010). *Women school principals in South Africa: Leading the way*. UK: Commonwealth Council for Education Administration and Management. University of Southampton.
- Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public: Challenges facing woman principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 507-522.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Ruble, T. L., Cohen, R. & Ruble, D. N. (1984). Sex stereotypes: Occupational barriers for women. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 339-356.
- Sachs, J. & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and education*, 10(3), 265-279.
- Sanal, M. (2008). Factors preventing women's advancement in management in Turkey. *Education*, 128(3), 380-391.
- Shakeshaft, C. (1993). Women in educational management in the United States. In: Ouston, J. (Ed). *Women in education management* (pp. 47-63). Longman: Harlow.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of nonfeminist subjects: Case studies of women principals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(6), 589-609.
- Sperandio, J., & Merab Kagoda, A. (2010). Women teachers' aspirations to school leadership in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 22-33.
- Wirth, L. (2004). *Breaking the glass ceiling: Women in management*. Geneva: International labour office.
- Young, M. D. (2005). Shifting away from women's issues in educational leadership in the US: evidence of a backlash? *International studies in educational*



*administration*, 33(2), 31-42.

## **Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η σχέση Προϊσταμένου - Υφιστάμενου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

*Ρετσινάς Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 και Π.Ε.86 Μ.Εδ*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, με ρυθμιστικό παράγοντα τη συναλλακτική σχέση ηγετών-υφισταμένων (LMX). Διερευνάται αν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ηγεσία και πώς επηρεάζουν τη στάση τους για την εργασία. Ταυτόχρονα, αναζητείται το μοντέλο πρόβλεψης της ικανοποίησης έχοντας ως δεδομένα την ηγεσία και το LMX. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε η καταλληλότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η άρρηκτη σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ παρατηρήθηκαν αντικρουόμενα ευρήματα που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους παράγοντες που επιδρούν στην παραπάνω σχέση. Η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα (N=211) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαίωσε τη σχέση ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης κυρίως ως προς την εποπτεία-επίβλεψη, την επικοινωνία και τις άυλες ανταμοιβές. Το LMX επιδρά σημαντικά στις κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα με την ενίσχυση-αφοσίωση αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Επαγγελματική ικανοποίηση, μετασχηματιστική ηγεσία, LMX.

### **Εισαγωγή**

Η επαγγελματική ικανοποίηση προτείνεται ως ένας από τους σημαντικότερους τρόπους αντιμετώπισης των δυσάρεστων συνεπειών της εργασίας, έχοντας άμεση σχέση με την αποδοτικότητα και την ευημερία των οργανισμών (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει συνδεθεί με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη συμπεριφορά και την ψυχολογία των μαθητών, τις συνθήκες εργασίας και τη σχολική επιτυχία. Το μετασχηματιστικό ηγετικό προφίλ του διευθυντή παράλληλα με το ποιοτικό LMX επιδρούν καταλυτικά στην ικανοποίηση από την εργασία και την εδραίωση συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος (Power, 2013).

### **Ορισμοί και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

#### **Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαφέρει σημαντικά από τους υπόλοιπους, κυρίως ως προς τον τρόπο ανάδειξης των ηγετικών στελεχών, το βαθμό ελευθερίας του έργου τους και τη σύσταση της ομάδας των «υποστηρικτών», ενώ απαραίτητα στοιχεία θεωρούνται η ηθική, το όραμα και η επικοινωνία. Οι Leithwood και Jantzi (2006) υποστηρίζουν την καταλληλότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας

στην εκπαίδευση, γιατί ενισχύει την αλλαγή και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προάγει τη συνεργασία των μελών, παρακινεί το προσωπικό για διαρκή βελτίωση και καθιερώνει κοινή κουλτούρα και αξίες. Στα βασικά χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών εντάσσονται η ιδεαλιστική επιρροή, η εμπνευσμένη παρακίνηση, η πνευματική διέγερση, το εξιδανικευμένο ενδιαφέρον και η ιδανική επιρροή, στοχεύοντας στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων ώστε μέσω της ατομικής βελτίωσης, της συνεργασίας, της παρακίνησης και της διάθεσης για αλλαγή να προκύψει προσωπική και οργανωτική βελτίωση (Middleton, Harvey, & Esaki, 2015). Η βασική κριτική εντοπίζεται στο γεγονός ότι δεν έχει εντοπιστεί άμεση σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σχολικής επίδοσης παρά μόνο έμμεσα μέσω της δημιουργίας κατάλληλου κλίματος και της οργάνωσης του σχολείου (Day, et. al., 2016).

### Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίζεται από ορισμένους ολιστικά ως αυτόνομη έννοια, αποτελώντας τη συνολική στάση του ατόμου για την εργασία ή από άλλους ως συνισταμένη ενδογενών, εξωγενών και κοινωνικών χαρακτηριστικών (Pepe, et. al., 2017). Στην εκπαίδευση η σχέση με τους μαθητές, η συνεργασία και η διδακτική αυτονομία θεωρούνται κυρίαρχοι ενδογενείς παράγοντες, ενώ στους εξωγενείς αναφέρονται οι ανταμοιβές, η υποστήριξη των διευθυντών και ο φόρτος εργασίας. Στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η σχέση και η επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους, το κλίμα υγιούς ανταγωνισμού και δικαιοσύνης στον οργανισμό (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Γενικά θεωρείται ρυθμιστικός παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης, αφοσίωσης και εστίασης στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

### Η συναλλακτική σχέση προϊσταμένων –υφισταμένων

Σε αντίθεση με τις περισσότερες θεωρίες που εστιάζουν στο ηγετικό πρόσωπο, το LMX επικεντρώνεται στη μελέτη της φύσης και της ποιότητας των ξεχωριστών σχέσεων μεταξύ ηγετών και μελών, καθώς αυτές αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον κάθε υφιστάμενο (Dulebohn, et.al., 2011). Ο Lunenburg (2010) περιγράφει τον τρόπο που λειτουργεί το LMX προτείνοντας τρία διακριτά στάδια: α) τη συμμετοχή στην ομάδα όπου ο ηγέτης παρατηρεί και εντοπίζει τα κίνητρα, τα ταλέντα και τη συνολική στάση των μελών, β) την ανάληψη καθηκόντων από τα μέλη και την έναρξη της συνεργασίας με τον ηγέτη που ανάλογα με την έκβαση να κατατάσσει τους υφιστάμενους στην έσω ή έξω ομάδα και γ) τη φάση της δέσμευσης όπου ηγέτης και μέλος έχουν εγκαθιδρύσει μια σχέση που δύσκολα μπορεί να τροποποιηθεί. Την εσωτερική ομάδα απαρτίζουν τα αξιόπιστα μέλη που συμμετέχουν, επικοινωνούν συχνά και εν τέλει επηρεάζουν τον ηγέτη, ενώ στην εξωτερική ομάδα οι σχέσεις είναι πιο χαλαρές και διεκπαιρωτικές. Τελικά το LMX προτάσσει τη δημιουργία από τον ηγέτη ποιοτικότερων και ουσιαστικότερων σχέσεων με όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό υφισταμένων. Η προσέγγιση των μελών πρέπει να γίνεται με διαφοροποιημένο τρόπο, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ανάγκες του κάθε ενός ξεχωριστά.

## Ερευνητικό μέρος - μεθοδολογία

### Δείγμα - Ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα συμμετείχαν 211 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 145 (68,7%) ήταν γυναίκες. Περίπου οι μισοί (53,6%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 37-49 και 120 (56,9%) διαθέτουν μόνο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν μόνιμοι (63,5%) ενώ οι υπόλοιποι αναπληρωτές (26,1%) ή ωρομίσθιοι (10,4%). Κυριαρχούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας (43,6%), ενώ το υπόλοιπο δείγμα είναι μοιρασμένο στα δύο, στους περισσότερους 52 (24,6%) και τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα δέκα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας 67 (31,8%).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια: α) το Job Satisfaction Survey (JSS) του Spector όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Α. Τζούνη και Π. Σαράφη (2018) για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, β) η ελληνική έκδοση του Principal Leadership Questionnaire (PLQ) από τους Γκόλια κ. συν. (2014) για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και γ) η κλίμακα LMX-7 των Graen και Uhl-Bien (1995) για την μέτρηση της σχέσης ηγετών-μελών με βάση την άποψη των δεύτερων.

### Ερευνητική διαδικασία - Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ως πληθυσμός στόχος επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε χωρίς πιθανότητα από τον Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο του 2020. Η επιλογή του δείγματος χαρακτηρίζεται ευκολίας-χιονοστιβάδας, γιατί οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση την προθυμία και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν, ενώ ορισμένοι λειτούργησαν ως αναμεταδότες και προσέγγισαν επιπλέον άτομα. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS-25.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των μετρήσεων υιοθετήθηκαν δοκιμασμένα εργαλεία από τη βιβλιογραφία, σταθμισμένα στα ελληνικά, καλύπτοντας εννοιολογικά μεγάλο εύρος των μετρούμενων μεταβλητών. Οι πολλαπλοί ενδείκτες που χρησιμοποιήθηκαν εξασφαλίζουν την αξιοπιστία των μετρήσεων, μειώνοντας την πιθανότητα παρανοήσεων και εσφαλμένης ταξινόμησης. Για το στατιστικό έλεγχο της αξιοπιστίας εφαρμόστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha και υπολογίστηκε για το συνολικό εργαλείο σε  $\alpha=0,953$  με αντίστοιχες τιμές για τις επιμέρους μεταβλητές και διαστάσεις.

## Αποτελέσματα

Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που κυριαρχούν στους διευθυντές

Στην παρούσα υποενοότητα διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που κυριαρχούν στους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε παραμετρικός t-test έλεγχος με τιμή ελέγχου 3 (Πίνακας 1).

*Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας*

	Μέση όρος	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Θέση υψηλών προσδοκιών	3,34	0,972	5,003	210	<b>0,000</b>
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,28	0,986	4,172	210	<b>0,000</b>
Ενίσχυση και αφοσίωση	3,17	1,013	2,365	210	<b>0,019</b>
Πρότυπα συμπεριφοράς	3,01	1,112	0,186	210	0,853
Μετασχηματιστική ηγεσία	3,20	0,903	3,223	210	<b>0,001</b>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε όλες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας εκτός των προτύπων συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαθέτουν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Η θέση υψηλών προσδοκιών, η ενίσχυση, η αφοσίωση και η παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης αποτελούν τα στοιχεία εκείνα που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περισσότερο, ενώ οι διευθυντές λειτουργούν λιγότερο ως πρότυπα συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς.

Σχέση ατομικών χαρακτηριστικών με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Για την εξέταση της πιθανής σχέσης των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ηγεσία πραγματοποιήθηκε σειρά t-test παραμετρικών ελέγχων για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση συνδιακύμανσης one-way ANOVA κατά περίπτωση. Διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη συνολικών στοιχείων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές τους σε σχέση με τις γυναίκες [ $t(209)=2,108$ ,  $p=0,036<0,050$ , άνδρες: M.T.= 3,39 T.A.= 0,88 γυναίκες: M.T.= 3,11 T.A.= 0,90]. Επίσης σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ως προς τη σχέση εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί με μη μόνιμη σχέση εργασίας δηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ύπαρξης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεών της (ενδεικτικά στο σύνολο: [ $f(2,210)=4,428$ ,  $p=0,013<0,050$ ]). Η ηλικία και η προϋπηρεσία φαίνεται να μην διαφοροποιούν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ηγετικό προφίλ των διευθυντών τους.

Επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση

Για τη μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις επιμέρους διαστάσεις χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Από τον σχετικό Πίνακα 2 διαπιστώθηκε ότι η

μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών [ $r=0.705$ ,  $N=211$ ,  $p<0,001$ ], ενώ όλες οι επιμέρους διαστάσεις της ικανοποίησης σχετίζονται θετικά με την ηγεσία, με την εποπτεία-επίβλεψη, τις ανταμοιβές και την επικοινωνία να σημειώνουν υψηλή συσχέτιση. Ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όμως σε μικρότερο βαθμό.

*Πίνακας 2 Επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση*

Μεταβλητές	Επαγγελματική ικανοποίηση	Μισθός	Ευκαιρίες ανέλιξης,	Εποπτεία- επίβλεψη	Προνόμια- οφέλη	Ενδεχομενικές ανταμοιβές	Συναδέλφους	Φύση της εργασίας	Επικοινωνία
Μετασχηματιστική ηγεσία	.705	.231	.293	.767	.406	.536	.477	.434	.596

\*\*  $p<0,001$  για όλες τις μεταβλητές

#### Σχέση ατομικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική ικανοποίηση

Για τη διερεύνηση της σχέσης των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επιλέχθηκαν έλεγχοι t-test και one-way ANOVA. Διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τις προαγωγές [ $t(209)=3,647$ ,  $p<0,001$ , άνδρες:  $M.T.=2,8561$ ,  $T.A.=1,15$  γυναίκες:  $M.T.=2,3431$ ,  $T.A.=0,84$ ] και τα προνόμια [ $t(209)=2,3598$ ,  $p=0,019<0,050$ , άνδρες:  $M.T.=3,3598$ ,  $T.A.=1,01$  γυναίκες:  $M.T.=3,0345$ ,  $T.A.=0,89$ ] σε σχέση με τις γυναίκες. Αντίστροφα αποτελέσματα παρατηρούνται ως προς τον μισθό, με τις γυναίκες να δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με τους άνδρες [ $t(209)=-2,051$ ,  $p=0,042<0,050$ , άνδρες:  $M.T.=2,1174$ ,  $T.A.=0,70$  γυναίκες:  $M.T.=2,3466$ ,  $T.A.=0,78$ ]. Επίσης στατιστικά σημαντική σύνδεση παρατηρήθηκε για όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης (εκτός της επικοινωνίας) για της σχέση εργασίας (ενδεικτικά για το σύνολο καταγράφεται [ $f(2,210)=9,790$ ,  $p<0,000$ ]), με τους συμβασιούχους να σημειώνουν μεγαλύτερο βαθμό ως προς τον μισθό, την εποπτεία, τα εργασιακά προνόμια, τις ανταμοιβές και τη φύση της εργασίας, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό στις προαγωγές. Σχετικά με την προϋπηρεσία, ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι νέοι και οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί για λόγους που συνδέονται με τον μισθό και τη φύση της εργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι με παράγοντες όπως η εποπτεία, τα προνόμια και οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

#### Προβλεπτικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Για τη διερεύνηση των προβλεπτικών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με την ηγεσία και το LMX πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής

παλινδρόμησης. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν δύο ευθείες:  $y=1,80+0,50x_1$  και  $y=1,75+0,34x_1+0,19x_2$ , όπου  $y$ = Επαγγελματική ικανοποίηση και  $x_1$ =LMX και  $x_2$ = Ενίσχυση και αφοσίωση. Δηλαδή για κάθε μονάδα LMX ως γενικού μέτρου συντελείται αύξηση στην επαγγελματική ικανοποίηση κατά 0,50 μονάδες σύμφωνα με την πρώτη ευθεία.

### Συμπεράσματα

Κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η αναγνώριση μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών στο ηγετικό προφίλ των διευθυντών με ανασταλτικά στοιχεία τον συγκεντρωτισμό και την έλλειψη αυτονομίας. Εξωγενείς παράγοντες όπως η εποπτεία-επίβλεψη, η ενίσχυση-αφοσίωση, το εξιδανικευμένο ενδιαφέρον και οι άυλες ανταμοιβές ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ηγεσίας μετασχηματισμού. Η επικοινωνία, ως παράγοντας αύξησης της ικανοποίησης, φαίνεται να λειτουργεί στους σχολικούς οργανισμούς με τους σχολικούς ηγέτες να δημιουργούν ποιοτικές σχέσεις με τους υφισταμένους τους. Αντίθετα, ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης, πεδία κεντρικού ελέγχου ανεξάρτητα από τον διευθυντή, φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αναλύοντας τα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά των λειτουργών της γνώσης σε σχέση με την ικανοποίηση προέκυψαν σημαντικές διαπιστώσεις. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017), όμως έρχεται σε αντίθεση με εκείνους που υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα (Kafetsios & Loumakou, 2007). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από τους άνδρες, γεγονός που αποδίδεται σε στερεοτυπικές προκαταλήψεις και διακρίσεις ή στα χαμηλά επίπεδα εκπροσώπησής τους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Επίσης, προκύπτει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς τη διάσταση της επικοινωνίας και των ευκαιριών εξέλιξης - προαγωγών, ενώ οι συμβασιούχοι ικανοποιούνται περισσότερο από παράγοντες που σχετίζονται με τον μισθό, τη φύση της εργασίας, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και την εποπτεία από την ηγεσία. Η ηλικία και η προϋπηρεσία συσχετίζονται ισχυρά και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησης. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μέση ηλικία και κατά τεκμήριο μέση προϋπηρεσία εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης κυρίως ως προς το μισθό και τη φύση της εργασίας, γεγονός που συμβαδίζει εν μέρει με τα ευρήματα των Kafetsios και Loumakou (2007) ενώ έρχεται σε αντίθεση με τον Demirtas (2010) που υιοθετεί την άποψη ότι η ικανοποίηση είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας.

Σημαντική διάσταση της ηγεσίας αποτελεί η ποιότητα του LMX. Εξετάστηκε η επίδρασή της στα αντιλαμβανόμενα χαρακτηριστικά των ηγετών και διαπιστώθηκε ισχυρή σχέση με όλες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εύρημα που συμφωνεί με τους Chan και Yeung (2016). Το LMX επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις

κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός των σχολικών οργανισμών και καταδεικνύει τη σπουδαιότητα εστίασης στο κοινωνικό κεφάλαιο και το ανθρώπινο δυναμικό. Ειδικότερα η υψηλή ποιότητα του LMX αυξάνει την αντίληψη των υφισταμένων ότι οι ηγέτες τους εστιάζουν στις ατομικές τους ανάγκες, τους παρακινούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους και έχουν θεσπίσει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Η παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης συνδέεται άμεσα με αυξημένα επίπεδα LMX και επιβάλλει στους σχολικούς ηγέτες να εστιάσουν στα ειδικά προβλήματα και τις ανάγκες του κάθε υφισταμένου ξεχωριστά (Nandedkar & Brown, 2018).

Διερευνήθηκαν επίσης οι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις διαστάσεις της μετασηματιστικής ηγεσίας και του LMX. Διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη ποιοτικού LMX μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ ο συνδυασμός με την ενίσχυση των ηγετών αυξάνει κατά πολύ το ποσοστό πρόβλεψης. Ειδικότερα στη συνεξέταση του LMX και της ικανοποίησης σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό τautίσης. Πρακτικά στις μικρές σχολικές μονάδες η σχέση LMX και ικανοποίησης φαίνεται να είναι ισχυρότερη. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία είναι ισχυρότερες και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συχνότερη.

### Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο αριθμός του δείγματος και η δειγματοληπτική μέθοδος, προσφέροντας ελάχιστες δυνατότητες γενίκευσης που όμως αποτυπώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων, τις κεντρικές τάσεις και δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, σημαντική θεωρείται η διερεύνηση της επίδρασης και άλλων παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η οργανωσιακή κουλτούρα, το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο κ.ά.

### Βιβλιογραφία

- Chan, S., & Yeung, D. (2016). The Impact of Leader-member Exchange (LMX) and Empowerment on Employee Voice Behavior. *Nang Yan Business Journal*, 4(1), 44-55.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., & Ferris, G. R. (2011). A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member



- Exchange: Integrating the Past with an Eye toward the Future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- 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(2), 201-227.
- Lunenburg, F. C. (2010). Leader-Member Exchange Theory: Another Perspective on the Leadership Process. *International Journal of Management, Business and Administration*, 13(1), 1-5.
- Middleton, J., Harvey, S., & Esaki, N. (2015). Transformational Leadership and Organizational Change: How Do Leaders Approach Trauma-Informed Organizational Change...Twice? *The Journal of Contemporary Social Services*, 96(3), 155-163.
- OECD. (2009). *Improving School Leadership. The toolkit*. OECD.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring Teacher Job Satisfaction: Assessing Invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) Across Six Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Power, R. L. (2013). Leader-Member Exchange Theory in Higher and Distance Education. *International review of research in open and distance learning*, 14(4), 277-284.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Βαρδιάμπαση, Ζ.-Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής* (2), 21-41.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.

## Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του διευθυντή

*Ζουριδάκης Νεκτάριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Α στην Εκπαιδευτική Ηγεσία*

### Περίληψη

Ο ρόλος της επικοινωνίας θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και τη λειτουργία κάθε οργανισμού. Σημαντικό ρόλο στην εκπλήρωση των στόχων μιας σχολικής μονάδας έχει η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μελών της όσο και μεταξύ της σχολικής μονάδας και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Κεντρικό πρόσωπο αυτής της διαδικασίας είναι ο διευθυντής του σχολείου. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η μελέτη της σπουδαιότητας της εσωτερικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διοίκηση, και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να επιτύχουν στο έργο τους. Το πρώτο μέρος αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των βασικών εννοιών της επικοινωνιακής διαδικασίας, και το δεύτερο μια αναφορά στις απαιτούμενες δεξιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής και χωρίς θορύβους επικοινωνιακής διαδικασίας. Η αναφορά γίνεται βάσει των κατηγοριοποιήσεων της επικοινωνιακής διαδικασίας αρχικά ως προς την εσωτερική ιεραρχική δομή και στη συνέχεια ως προς το μέσο μετάδοσης (λεκτική-μη λεκτική).

**Λέξεις-Κλειδιά:** Οργανωσιακή επικοινωνία, ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα, θόρυβος

### Εισαγωγή

Λόγω του πολυκερματισμού της προσέγγισης της επικοινωνίας, στις επιμέρους επιστημολογικές θεωρήσεις υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί για την έννοια της επικοινωνίας. Ένας απλός ορισμός αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα μεταδίδουν και ταυτόχρονα δέχονται και ερμηνεύουν μηνύματα (Πασιαρδή, 2001). Η Αθανασούλα-Ρέππα (1999) ορίζει την επικοινωνία ως «μια κοινωνική δραστηριότητα, ένα κοινωνικό φαινόμενο, που εμφανίζεται τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών-μηνυμάτων, μεταξύ των ατόμων και των ομάδων μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα σήματα, οι χειρονομίες κτλ».

Η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από τον πομπό, που είναι το άτομο που κωδικοποιεί, με βάση κάποιο κώδικα επικοινωνίας κατανοητό και από τις δύο πλευρές (π.χ. κοινή γλώσσα, κινήσεις του σώματος) κάποια εντολή, παρώθηση, πληροφορία, συναίσθημα, αντίληψη ή κρίση που θέλει να μεταβιβάσει δημιουργώντας το μήνυμα. Το μήνυμα με τη χρήση κάποιου μέσου (π.χ. προφορικό, γραπτό, ψηφιακό) μεταφέρεται στο δέκτη ο οποίος, με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες, το αποκωδικοποιεί αποδίδοντας στο μήνυμα συγκεκριμένη σημασία (Κατσαρός, 2008). Η επικοινωνία ανάλογα με τη στάση του δέκτη μπορεί να είναι είτε μονής, είτε διπλής κατεύθυνσης. Στη μονής κατεύθυνσης ο ρόλος του δέκτη είναι παθητικός, αφού δεν υπάρχει ανατροφοδότηση, ώστε ο αποστολέας να γνωρίζει το αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων

του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Στη διπλής κατεύθυνσης (αμφίδρομη) υπάρχει ανατροφοδότηση, αφού γίνεται εναλλαγή ρόλων και ο δέκτης μετατρέπεται σε πομπό ζητώντας διευκρινίσεις, ώστε να είναι σίγουρος για το νόημα του μηνύματος που έλαβε (Πασιαρδή, 2001).

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μπορεί να υπάρξουν πολλές αιτίες και εμπόδια που παραποιούν το αρχικό μήνυμα, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να είναι αναποτελεσματική. Στη θεωρία της επικοινωνίας τα εμπόδια αυτά ονομάζονται «θόρυβος» ο οποίος και διακρίνεται σε: 1) σημασιολογικό θόρυβο, και 2) θόρυβο μετάδοσης. Ο πρώτος αναφέρεται στις αλλοιώσεις που υφίσταται το αρχικό μήνυμα λόγω της υποκειμενικής αντίληψης της πραγματικότητας ή της απροθυμίας του δέκτη για επικοινωνία, αλλά και στην έλλειψη πληρότητας και ευκρίνειας του μηνύματος (ασάφειες, δυσνόητος κώδικας κτλ.). Ο δεύτερος σχετίζεται με τα εμπόδια που έχουν σχέση κυρίως με το μέσο μετάδοσης και μπορεί να είναι η λανθασμένη επιλογή μέσου, η απόκρυψη πληροφορίας, το φιλτράρισμα και η επιλεκτική διαβίβαση πληροφοριών μέσα από το κανάλι επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008). Ως φιλτράρισμα ο Dubrin (2004) ορίζει το χρωματισμό και τη μεταβολή των πληροφοριών ώστε να γίνουν πιο αποδεκτές από τον παραλήπτη. Η αμφίδρομη, ανατροφοδοτική επικοινωνία βοηθά στην εξουδετέρωση των θορύβων καθιστώντας την επικοινωνία αποτελεσματικότερη.



Σχήμα 1. Σύγχρονο μοντέλο αμφίδρομης επικοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα (1999)).

## Οργανωσιακή επικοινωνία και διευθυντής σχολικής μονάδος

Η επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού, έχοντας ως στόχο την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του συγκεκριμένου οργανισμού, αναφέρεται και ως οργανωσιακή επικοινωνία (Κοτζαϊβάτζογλου & Πασχαλούδης, 2016: Ασπρίδης, Ρωσσίδης & Τσέλιος 2018: Κουτούζης, 2013). Τα αποτελεσματικά στελέχη κατανοούν την αξία και τη χρησιμότητα της επικοινωνίας για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού. Για ένα σύγχρονο στέλεχος η επικοινωνία αποτελεί το μέσο που του επιτρέπει να εκπληρώσει καθεμία από τις τέσσερις θεμελιώδεις λειτουργίες της διοίκησης, δηλαδή: 1) το σχεδιασμό: με την αποτελεσματική επικοινωνία για τη μετάδοση του οράματος, 2) την οργάνωση: με την ενθάρρυνση της ελεύθερης ροής της πληροφορίας προς τα πάνω, προς τα κάτω και οριζόντια, 3) την καθοδήγηση: με την ενημέρωση των εργαζομένων για οργανωσιακούς στόχους ώστε να τους εμπνέει να εργάζονται με το μεγαλύτερο δυνατό ζήλο και να το αποδέχονται ως ηγέτη, και 4) τον έλεγχο: μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους εργαζομένους για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου των εργασιών ώστε να επαναπροσδιορίζει τους εργασιακούς στόχους και να διορθώνει τις διαδικασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη (Κοτζαϊβάτζογλου & Πασχαλούδης, 2016).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999) οι μορφές επικοινωνίας, ως προς τρόπο μετάδοσης, που συναντάμε σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό διακρίνονται:

- Ως προς το πλήθος των εμπλεκομένων ατόμων: 1) σε ατομική, όταν κάποια πηγή του οργανισμού απευθύνεται σε ένα άτομο, και 2) σε συλλογική, όταν η επικοινωνία αφορά περισσότερα άτομα.
- Ως προς την ιεραρχία των επικοινωνουσών θέσεων: 1) σε καθοδική όταν η πληροφορία ρέει από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια ιεραρχίας, 2) σε ανοδική όταν η κίνηση ξεκινά από τα κατώτερα και καταλήγει στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, και 3) σε οριζόντια όταν πραγματοποιείται μεταξύ συνεργαζόμενων ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας.
- Ως προς την επισιμότητα: 1) σε επίσημη ή τυπική όταν η ροή του μηνύματος γίνεται μέσω του δικτύου ιεραρχικά θεσμοθετημένων θέσεων, και 2) σε ανεπίσημη ή άτυπη όταν η ροή του μηνύματος αναπτύσσεται εκτός του θεσμοθετημένου ιεραρχικού δικτύου.
- Ως προς την επικοινωνία ή όχι με το εξωτερικό περιβάλλον: 1) σε εσωτερική όταν γίνεται ανάμεσα σε πρόσωπα που κατέχουν θέση μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και 2) σε εξωτερική όταν γίνεται ανάμεσα σε άτομα του εκπαιδευτικού οργανισμού και σε άτομα που δεν ανήκουν σε αυτόν.

Ακολουθεί αναφορά στους τρόπους διαχείρισης της σχολικής μονάδας από το διευθυντή, για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής και χωρίς θορύβους εσωτερικής επικοινωνιακής διαδικασίας. Η αναφορά γίνεται αρχικά ως προς την ιεραρχική δομή της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια ως προς το μέσο μετάδοσης του μηνύματος (λεκτική-μη λεκτική επικοινωνία).

### Διαχείριση ως προς εσωτερική ιεραρχική δομή

Όπως αναφέρουν οι Κοτζαϊβάτζογλου & Πασχαλούδης (2016) το επικοινωνιακό κλίμα χαρακτηρίζεται: 1) ανοικτό όταν η πληροφόρηση που ρέει εντός του οργανισμού είναι προς όλες τις κατευθύνσεις, άφθονη σε ποσότητα χωρίς όμως να είναι περιττή, και όταν υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ειλικρίνεια και διάθεση συνεργασίας, και 2) κλειστό όταν η πληροφόρηση είναι περιορισμένη, οι εργαζόμενοι δε λαμβάνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, και δεν υπάρχει η απαιτούμενη ελευθερία έκφρασης. Στο κλειστό επικοινωνιακό κλίμα οι εργασιακές συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος το οποίο αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού αφού επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο ηθικό και στην αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και αποτελεί πηγή δημιουργίας.

Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός και αποτελούν μάστιγα για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού. Μία από τις βασικές πηγές συγκρούσεων είναι και η περιορισμένη ή κακή επικοινωνία (Ασπρίδης κ.α., 2018). Όπως αναφέρει ο Αλεξάκης (2010) οι συγκρούσεις προκαλούνται όταν τουλάχιστον δύο άτομα -των οποίων οι μέθοδοι ή οι στόχοι διαφέρουν- εργάζονται κοντά, ιδιαιτέρως αν οι συνθήκες εργασίας είναι πιεστικές, ο χώρος περιορισμένος και τα κίνητρα πενιχρά. Η δημιουργία απροσδόκητων καταστάσεων ή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μπορεί να διαφοροποιήσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και να εμφανίσει γεγονότα που προσδιορίζουν την αρχή μίας κρίσης, η οποία μπορεί να θέσει εκτός ελέγχου τη σχολική κοινότητα (Ανδρεαδάκης, Καρανικόλα, Κόνσολας & Παναγιωτόπουλος, 2019). Οι διευθυντές θα πρέπει να δρουν προληπτικά για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, φροντίζοντας για την αποτελεσματική επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας, και αν αντιληφθούν κάποια σύγκρουση θα πρέπει να αναλάβουν άμεσα «δράση» που προϋποθέτει την ύπαρξη ενοποιητικών διαπραγματευτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Έτσι, όπως αναφέρουν οι Ασπρίδης κ.α. (2018), ο διευθυντής θα πρέπει αρχικά μέσω της επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να επεξεργάζεται κρίσιμα στοιχεία που προσδιορίζουν το είδος, τη φύση, τα αίτια και το μέγεθος της κρίσης, και στη συνέχεια δια της ανταλλαγής απόψεων -αναφορικά με τους ενδεχόμενους τρόπους αντιμετώπισης- να αντιμετωπίζει τη σύγκρουση με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο.

Η καθοδική είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη μορφή ιεραρχικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Είναι η πλέον παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας και χρησιμοποιείται ευρέως σε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης και λήψης αποφάσεων, μεταφέροντας κυρίως διαταγές, εντολές, οδηγίες, παρατηρήσεις. Όπως αναφέρουν οι Ασπρίδης κ.α. (2018), σε μια καθοδική επικοινωνία μπορεί να παρατηρηθεί: 1) φίλτράρισμα ή/και διαστρέβλωση του μηνύματος 2) καθυστέρηση της μεταφοράς του μηνύματος η οποία μπορεί να έχει εξαιρετικά αρνητικά αποτελέσματα στην αποτελεσματικότητά του, και 3) υπερφόρτωση μηνυμάτων με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να κατακλύζονται από πληροφορίες και να μην μπορούν

να διαχειριστούν τον όγκο αλλά ούτε και να ιεραρχήσουν τη σημαντικότητα τους, και έτσι να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα σε αυτά (Κουτούζης, 2013). Επομένως, για μια αποτελεσματική καθοδική επικοινωνία απαιτείται προσοχή και συνεχής εγρήγορση των διευθυντών τόσο για την πρόληψη αποφυγής θορύβων, όσο και για την εφαρμογή διορθωτικών κινήσεων/παρεμβάσεων σε περίπτωση εμφάνισης θορύβου.

Η ανοδική επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα είναι ανεπαρκής, όταν ο διευθυντής: 1) δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για ένα θέμα, και 2) δεν αποδέχεται τις ιδέες, τις αντιδράσεις και την κριτική των εκπαιδευτικών. Ισχυρός ανασταλτικός παράγοντας για τη μορφή αυτής της επικοινωνίας είναι και τα φαινόμενα του φιλτραρίσματος και της επιλεκτικής διαβίβασης πληροφοριών. Εντούτοις, η ανοδική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού αφού σύμφωνα με τον Κουτούζη (2013) παρέχει: 1) πληροφόρηση των ιεραρχικά ανώτερων για αποτελέσματα, προβλήματα, παράπονα και αιτήματα, 2) διατύπωση προτάσεων για διαδικασίες ή αντιμετώπιση προβλημάτων, 3) γνώμη σε μια διαδικασία συλλογικής λήψης απόφασης, 4) εξειδικευμένη πληροφορία και άποψη για ζητήματα που απαιτούν τέτοια εξειδίκευση, και 5) ανατροφοδότηση για μηνύματα που έλαβαν οι εργαζόμενοι στο πλαίσιο της καθοδικής επικοινωνίας ώστε να επιλύονται πιθανές παρεξηγήσεις και παρερμηνείες. Για τη διευκόλυνση της ανοδικής επικοινωνίας μία από τις πολιτικές που διευκολύνουν είναι η πολιτική των ανοικτών θυρών κατά την οποία ο κάθε υπάλληλος μπορεί να επικοινωνεί με τον προϊστάμενο του χωρίς να έχει προηγηθεί συνεννόηση και προγραμματισμός (Dubrin, 2004). Ο αποτελεσματικός δημοκρατικός διευθυντής θα πρέπει να υποστηρίζει και να αξιοποιεί κατάλληλα την ανοδική επικοινωνία διερευνώντας/ελέγχοντας για πιθανό φιλτράρισμα και διαστρέβλωση της εισερχόμενης πληροφορίας.

Στην άτυπη επικοινωνία που αποτελεί το βασικό και καθημερινό τρόπο επικοινωνίας όλων των εργαζομένων μπορεί να παρατηρηθεί: 1) διακίνηση ανακριβών πληροφοριών οι οποίες δύσκολα μπορούν να ελεγχθούν από τη διοίκηση, και 2) παρεμπόδιση ή αλλοίωση πληροφοριών της τυπικής επικοινωνίας (Ασπρίδης κ.ά. 2018). Μέσω της άτυπης επικοινωνίας δημιουργούνται οι άτυπες μικρές ομάδες ατόμων με κοινή ταυτότητα δράσης και κοινών – φανερών ή κρυφών – στόχων. Η άτυπη επικοινωνία είναι αναπόφευκτη για κάθε οργανισμό και αυξάνεται όταν μειώνεται η επίσημη πληροφόρηση ή όταν μεταξύ των εργαζομένων επικρατεί κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας για το μέλλον (Κοτζαϊβάτζογλου & Πασχαλούδης, 2016). Τα προβλήματα αυτά ελαχιστοποιούνται σε ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα όπου ο θόρυβος μειώνεται, και η άτυπη επικοινωνία μετατρέπεται σε θετικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κουτούζης (2013) σε κάποιους οργανισμούς η άτυπη επικοινωνία είναι αποτελεσματική αφού –η πληροφορία που καταλήγει στον τελικό αποδέκτη είναι κατά 90% ακριβής - και γρήγορη!

### Διαχείριση ως προς το μέσο μετάδοσης

Η επικοινωνιακή διαδικασία ανάλογα με το μέσο μετάδοσης διακρίνεται: 1) σε λεκτική όταν γίνεται μέσω του λόγου και 2) σε μη λεκτική όταν γίνεται χωρίς τη μεσολάβηση του λόγου. Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι: 1) γραπτή: με τη μορφή γραμμάτων, σημειώσεων, αναφορών, πρακτικών, τηλεμηνυμάτων, είτε 2) προφορική: με τη μορφή συζητήσεων, διαπροσωπικών ανεπίσημων συναντήσεων, συνεντεύξεων, ανακοινώσεων, τηλεανακοινώσεων, τηλεδιασκέψεων (Κουτούζης, 2013).

Για την αποφυγή της περιττής γραφειοκρατίας, η γραπτή επικοινωνία ενδείκνυται μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητη. Τα μηνύματά της για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει ν' ακολουθούν τις εξής αρχές: 1) τίτλο αναφερόμενο στο σκοπό, 2) σύντομο σαφές κατανοητό και περιεκτικό κείμενο χωρίς παρεξηγήσιμες λέξεις και εκφράσεις, 3) συντακτική και γραμματική επάρκεια, 4) τήρηση των τύπων: αποστολέας, παραλήπτης, τίτλος, θέμα, τεχνικές διευκρινήσεις, χρόνος, τόπος, επισυναπτόμενα, κοινοποιήσεις, 5) ύφος ανάλογο της περίπτωσης: π.χ. επίσημο ύφος για ανακοίνωση Σ.Δ., πιο χαλαρό για εορταστική πρόσκληση, 6) χρήση του κατάλληλου για την περίπτωση γραπτού μέσου: χειρόγραφο, e-mail, δελτίο τύπου, επιστολή, και 7) αρχειοθέτηση για τεκμηρίωση και εύκολη ανεύρεση (Αλεξιάκης, 2010).

«Η προφορική επικοινωνία υπερέχει έναντι της γραπτής λόγω του ότι υπάρχει γρήγορη, άμεση και πλήρης ανταλλαγή πληροφοριών και άμεση επαφή μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων» (Σαϊτής, 2005, σελ. 191). Ο Αλεξιάκης (2010) αναφέρει ότι ο δεκάλογος μιας προφορικής αποτελεσματικής επικοινωνίας περιλαμβάνει: 1) ενεργητική ακρόαση, 2) καθαρή ομιλία, 3) οικονομία λόγων: η πολυλογία κουράζει και προκαλεί εκνευρισμό, 4) σεβασμό των άλλων και της γνώμης τους, 5) ενθάρρυνση του συνομιλητή με παροτρύνσεις και διευκολύνσεις, 6) συναισθηματικό αυτοέλεγχο: μεγάλη προσοχή στη γλώσσα του σώματος που προδίδει τα βαθύτερα συναισθήματά μας, και όχι νεύρα, θυμό, υπέρμετρο ενθουσιασμό, 7) συγκεκριμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις, 8) ειλικρινείς υποσχέσεις: συνέπεια λόγων και έργων, 9) αρμόζουσα εμφάνιση, 10) φιλικότητα: θετική συμπεριφορά, κατανόηση, προθυμία, εξυπηρέτηση, αλληλεγγύη.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2013) στις προφορικές επικοινωνίες μας περίπου το 75% των σκέψεων και των στάσεών μας μεταβιβάζεται μη λεκτικά και μόνο το 25% των αισθημάτων και των απόψεών μας μεταβιβάζεται μέσω των λέξεων που χρησιμοποιούμε. Οι Hoy & Miskel (2008) αναφέρουν ότι τα μη λεκτικά σύμβολα περιλαμβάνουν: 1) τη γλώσσα του σώματος: στάση, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών, 2) τα συμβολικά αντικείμενα: επίπλωση γραφείου, ντύσιμο, κοσμήματα, 3) τον προσωπικό χώρο 4) την εγγύτητα: άγγιγμα, αγκαλιά, χτύπημα στον ώμο, 5) το χρόνο: ακρίβεια, καθυστέρηση, και 6) άλλα μη λεκτικά στοιχεία: τόνος και ένταση φωνής, ταχύτητα λόγου κλπ.. Ο διευθυντής που ενδιαφέρεται για την επιτυχημένη επικοινωνία θα πρέπει: 1) να είναι γνώστης των μη λεκτικών συμβόλων και ικανός να τα χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και συνεργικά με το λεκτικό περιεχόμενο που επιθυμεί να μεταφέρει, και 2) να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπουν

οι άλλοι ώστε να κατανοεί το συναισθηματικό φορτίο που δεν εκφράζεται με τις λέξεις, και να παρέχει την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Η τεχνολογική επανάσταση των τελευταίων χρόνων επέφερε ριζικές αλλαγές σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δράσης, και ιδιαίτερα στον τομέα της επικοινωνίας. Οι σύγχρονες ηλεκτρονικές συσκευές δικτύωσης υποστηρίζουν πλέον όλες τις μορφές επικοινωνίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε: 1) το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) που χρησιμοποιείται για την άμεση μετάδοση μηνύματος σε έναν ή περισσότερους αποδέκτες, 2) τις τηλεδιασκέψεις σε πραγματικό χρόνο για τη διαπροσωπική επικοινωνία ανθρώπων που βρίσκονται σε μακρινή απόσταση, 3) τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αποτελούν πλέον ένα δημοφιλέστερο περιβάλλον άτυπης επικοινωνίας. Η οργανωσιακή επικοινωνία στις ημέρες μας πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσω των νέων τεχνολογιών καθιστώντας τις ηλεκτρονικές συσκευές και το διαδίκτυο ως τα κύρια μέσα της. Για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης οποιουδήποτε οργανισμού οι ψηφιακές δεξιότητες θεωρούνται και είναι πλέον προαπαιτούμενο.

Δεδομένου ότι όλες οι συνιστώσες της διοίκησης στηρίζονται στην επικοινωνία, οι επικοινωνιακές λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες αποτελούν ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας.

### **Συμπεράσματα**

Η επικοινωνία είναι από τα σπουδαιότερα εργαλεία για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης σε ένα οργανισμό. Το σχολείο όντας ένας κοινωνικός οργανισμός χρειάζεται την επικοινωνία για να επιτύχει τους στόχους και τους σκοπούς του. Ο Αλεξάκης (2010) αναφέρει ότι ίσως και πάνω από το 70% του εργάσιμου χρόνου του ένα διευθυντικό στέλεχος το αφιερώνει στην επικοινωνία, και ο Πασιαρδής (2014) ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μία σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή ο οποίος και θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και οργάνωσης του σχολείου. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών θεωρούνται πλέον ως εκ των ων ουκ άνευ προαπαιτούμενο για ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. Εντούτοις, και παρά την αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητα της επικοινωνίας, αποτελέσματα ερευνών (Γουρναρόπουλος, 2007) δείχνουν ότι οι διευθυντές δε διαθέτουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό για τον τρόπο επιλογής των διευθυντών που επικεντρώνεται στα κριτήρια της αρχαιότητας και των τυπικών προσόντων και όχι στις διοικητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των υποψηφίων. Ένας προβληματισμός που εντείνεται ακόμα περισσότερο μετά και την επαναφορά, στην τελευταία κρίση των στελεχών εκπαίδευσης του 2017, του κριτηρίου της συνέντευξης (ν. 4473/2017). Μια συνέντευξη για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, της ικανότητας και της καταλληλότητας του υποψηφίου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην Υ.Α. Φ.361.22/21/90780/Ε3, η οποία όμως ελέγχεται ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, αφού πραγματοποιείται ενώπιον μελών των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων και όχι από μια ανεξάρτητη επιτροπή ειδικών.



Μετεκπαίδευση των υποψηφίων αλλά και των υφιστάμενων διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και επιμόρφωση εστιασμένη στην σπουδαιότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης των απαιτούμενων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (π.χ. βιωματικά σεμινάρια ενσυναίσθησης) θα οδηγούσαν σε αναβάθμιση του στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την καλύτερη ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις πολύπλευρες απαιτήσεις της νέας εποχής. Άλλωστε «...η αποτελεσματική επικοινωνία μαθαίνεται μέσω εκπαίδευσης και εμπειρίας. Μαθαίνουμε να επικοινωνούμε πιο αποτελεσματικά έχοντας αποκτήσει τις κατάλληλες τεχνικές και δεξιότητες...» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, σελ. 150).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999). *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων Τόμος Β΄ :Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.137-185). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).
- Αλεξιάκης Γ., (2010). *Η τέχνη της διαχείρισης* (2<sup>η</sup> εκδ). Αθήνα: Σμίλη
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Κόνσολας, Μ. & Παναγιωτόπουλος, Γ., (2019). *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και διεθνείς πολιτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ασπρίδης, Γ. Μ., Ρωσσιδής, Ι & Τσέλιος, Δ. (2018). *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Κριτική
- Dubrin A. J. (2004). *Γενικές αρχές management*. Αθήνα: Έλλην
- Γουρναρόπουλος, Γ., (2007). *Η Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* Διδακτορική διατριβή, Ρόδος. Διαθέσιμο στις 29/12/2020 στο δικτυακό τόπο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17288#page/1/mode/2up>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice, (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κοτζαϊβάζογλου Ι. & Πασχαλούδης Δ. (2016). *Οργανωσιακή επικοινωνία* (8η εκδ). Αθήνα: Πατάκη
- Κουτούζης, Μ. (2013). *Ικανότητα επικοινωνίας. Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Ένωση Φορέων.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα .Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. (Γ' έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

### **Νομοθεσία**

ΝΟΜΟΣ 4473/2017. *ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017*.

Υ.Α. Φ.361.22/21/90780/Ε3. *ΦΕΚ 1890/Β/31-5-2017*.

## Η μετασχηματιστική ηγεσία

*Πούρικας Χρήστος*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, M.Sc | Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων*

### Περίληψη

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι διάφορες μορφές ηγεσίας των οργανισμών εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς. Το όραμα του ηγέτη, οι αξίες, τα συναισθήματα και ο ίδιος ο άνθρωπος δεν είχαν καμία σημασία (Bass, 1985). Η σύλληψη της ιδέας στην οποία βασίστηκε η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978). Πρόκειται για μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Στόχος της είναι η βαθιά αλλαγή των οργανισμών, αλλά και πρώτιστα των ίδιων των ηγετών στους οποίους ηγούνται. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους, στην κουλτούρα τους και όχι τόσο στις δομές (Sergiovanni, 2001). Η εμπλοκή και συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού με απώτερο στόχο την αλλαγή κουλτούρας και την ενεργοποίηση του οργανισμού σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής είναι το ζητούμενο (Bush and Glover, 2003). Στην εκπαίδευση η μετασχηματιστική ηγεσία μόνο σχετικά πρόσφατα έγινε αντικείμενο μεγάλης έρευνας και συζήτησης σε σχολικά πλαίσια (Leithwood and Jantzi, 2000).

**Λέξεις-Κλειδιά:** μετασχηματιστική ηγεσία, διοίκηση, σχολική ηγεσία

### Εισαγωγή

Οι μορφές ηγεσίας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς. Εστίαζαν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα, στη στεγνή σχέση υφισταμένων – ηγέτη δίνοντας βάση σε μέτρα απόδοσης και σε «υποθέσεις οικονομικού κόστους-οφέλους». Το όραμα του ηγέτη, οι αξίες, τα συναισθήματα και ο ίδιος ο άνθρωπος δεν είχαν καμία σημασία (Bass, 1985). Το γεγονός αυτό, όμως, άλλαξε με την έλευση του έργου των Burns (1978) και Bass (1985), όταν αυτοί πρώτοι ανέφεραν την ανάγκη να διερευνηθούν νεότερα στυλ ηγεσίας όπως το χαρισματικό, μετασχηματιστικό και οραματιστικό μοντέλο.

Τη δεκαετία του 1990 οι Leithwood και Duke (1999) μελέτησαν 121 επιστημονικά άρθρα για την ηγεσία στην εκπαίδευση, που είχαν δημοσιευθεί σε αγγλόφωνα περιοδικά σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η ανάλυση των άρθρων ανέδειξε μια από τις γνωστότερες ταξινομήσεις μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σε αυτή περιγράφονται οι εξής έξι τύποι ηγεσίας:

- Η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional) σύμφωνα με την οποία η αρωγή, η στήριξη και η διευκόλυνση του διδακτικού έργου είναι ο κύριος ρόλος της διοίκησης.

- Η διοικητική ή διαχειριστική (managerial) σύμφωνα με την οποία η ορθότητα των σκοπών ή των συμφερόντων του ηγέτη διευκολύνει και κάνει πιο αποδεκτή την εργασία των μελών του οργανισμού.
- Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational) σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς επιζητώντας τη συμμετοχική διαδικασία με σκοπό να επιφέρει καινοτόμες αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου και τελικά να επιδράσει θετικά στην κουλτούρα του σχολείου.
- Η ηθική ηγεσία (moral) κατά την οποία οι ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι λάθος και τι σωστό καθορίζονται από τον ηθικό κώδικα και τις ηθικές αξίες του ηγέτη.
- Η συμμετοχική ηγεσία (participative) όπου ο βασικός στόχος του ηγέτη είναι η προώθηση της συνεργατικής δουλειάς και της ομαδικής λήψης αποφάσεων.
- Η ενδεχόμενη ηγεσία (contingent) η οποία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στα προβλήματα (οργανωτικά-διοικητικά) που αντιμετωπίζουν κάθε φορά οι ηγέτες.

Από την ταξινόμηση φαίνεται πως η διαμόρφωση - ανανέωση και τροποποίηση της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων σε ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή, τη δημιουργία, το όραμα και την ανανέωση της κουλτούρας του οργανισμού, τα οποία αποτελούν αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

### **Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Για πρώτη φορά ο Burns (1978) ήταν αυτός που αναφέρθηκε στην ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Την όρισε ως τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών ενός οργανισμού, με σκοπό την απόκτηση κοινού οράματος για τον οργανισμό και τη δραστηριοποίησή τους ως προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι άνθρωπος που πρωτοπορεί, του αρέσει η ανανέωση και είναι επικεντρωμένος στη βαθιά αλλαγή του οργανισμού που ηγείται. Προσπαθεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του χωρίς να αισθάνεται περιορισμένος εξαιτίας αυτών των αντιλήψεων όταν είναι διαφορετικές (Bass and Avolio, 1994). Αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή περίπτωση, σέβεται τις ανησυχίες του, του δίνει αρμοδιότητες και προσπαθεί να τον βοηθήσει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικοινωνεί ένα όραμα με το οποίο κινητοποιεί τους ανθρώπους του να πετύχουν κάτι «εξαιρετικό», ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τον οργανισμό, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα, αλλάζει τους ανθρώπους του βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα μέσα από ένα καινούριο πρίσμα. Παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μια σημαντική πρόκληση, τους εμπνέει να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες, τους ενθαρρύνει και μεταδίδει τον ενθουσιασμό του,

ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Επειδή ο υφιστάμενος νιώθει σεβασμό, πίστη και εμπνέεται από τον τρόπο ηγεσίας του προϊσταμένου του, λειτουργεί για χάρη του συμφέροντος του οργανισμού και όχι πρωταρχικά για το δικό του προσωπικό συμφέρον (Bass, 1985).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Στόχος της είναι η βαθιά αλλαγή των ίδιων των ηγετών αλλά και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κουλτούρα τους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και όχι τόσο στις δομές (Sergioanni, 2001). Η εμπλοκή και συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού με τον ηγέτη με στόχο την εξύψωση του οργανισμού σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής είναι το ζητούμενο (Bush and Glover, 2003).

Ο Northhouse (2004) αναφέρεται στη μετασχηματιστική ηγεσία ως «μια διαδικασία που αλλάζει και μεταμορφώνει τα άτομα. Αφορά τις αξίες, τα πρότυπα, την ηθική, τα συναισθήματα και τους μακροπρόθεσμους στόχους και περιλαμβάνει την εκτίμηση των κινήτρων των εργαζομένων, την ικανοποίηση των αναγκών τους και τη μεταχείρισή τους ως πλήρη ανθρώπινα όντα».

Η μετασχηματιστική ηγεσία είχε περισσότερες από δύο δεκαετίες ανάπτυξης με βασικό ερευνητή τον Burns (1978) ο οποίος έκανε τη διάκριση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hunt, 1999). Και ενώ στην εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα έξι βασικά μοντέλα ηγεσίας, μόνο σχετικά πρόσφατα, έχει γίνει αντικείμενο ευρείας συζήτησης και έρευνας σε σχολικά πλαίσια (Leithwood and Jantzi, 2000).

### **Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Σύμφωνα με τον Bass (1985), η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στις εξής τέσσερις διαστάσεις - πυλώνες ή επιμέρους συμπεριφορές:

1. Η ιδεαλιστική επίδραση (idealized influence) ή εξιδανικευμένη επιρροή.  
Ο ηγέτης είναι αξιόπιστος. Ξεπερνά τα εμπόδια εμπνέοντας πίστη, σεβασμό, υπερηφάνεια κι ένα κοινό όραμα. Θεωρείται πρότυπο προς μίμηση από τους υφισταμένους του.
2. Το εμπνευσμένο κίνητρο (inspirational motivation).  
Ο ηγέτης κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού. Τους εμπνέει και ενδυναμώνει, ώστε αυτοί να επιδιώξουν με ενθουσιασμό προκλητικούς στόχους. Βάζει στόχους - πρότυπα για την ομάδα του χωρίς να κατακρίνει, να μειώνει ή να επιτίθεται σε υφισταμένους. Λέξεις κλειδιά είναι η δημιουργικότητα, ο αυτοέλεγχος, η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση.
3. Το διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation) ή διέγερση διανοητική ή

ανάταση.

Ο ηγέτης επιζητά ιδέες από τους υφισταμένους του προτρέποντας να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα του οργανισμού ως να ήταν δικά τους. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αμφισβητεί υποθέσεις, παράγει ιδέες, αλλάζει νοοτροπίες, δίνει κίνητρα. Ενθαρρύνει και τονώνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

4. Η εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration) ή ατομική σκέψη / εκτίμηση.

Ο ηγέτης δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστά άτομα που πιθανόν να έχουν ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες. Εκχωρεί αρμοδιότητες, υποστηρίζει, ενθαρρύνει και ενδυναμώνει το προσωπικό με στόχο να προάγει την προσωπική ανάπτυξη του καθενός.

Ο Leithwood, Jantzi & Steinbach (1998) καταγράφουν σύμφωνα με τη δική τους θεώρηση (η οποία όμως βρίσκεται πολύ κοντά στις θέσεις του Bass) τις οκτώ συνολικά διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως εξής:

- Ενίσχυση της ανάπτυξης του οράματος - ο ηγέτης αναπτύσσει, αρθρώνει και εμπνέει τους άλλους με το όραμά του για το μέλλον με στόχο τον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο του.
- Προσδιορισμός των στόχων - ο ηγέτης οικοδομεί συναίνεση για τους σχολικούς στόχους και τις προτεραιότητες.
- Παρακίνηση και ενθάρρυνση - ο ηγέτης προωθεί την ενεργή συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων.
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης - εκτίμηση του προσωπικού και ανησυχία για τα προσωπικά συναισθήματα και τις ανάγκες του.
- Παροχή προτύπων για αναβάθμιση των πρακτικών και των αξιών του οργανισμού - ο ηγέτης θέτει το παράδειγμα και αποδεικνύει το άνοιγμα στην αλλαγή με βάση νέες αντιλήψεις.
- Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών – προσδοκίες του ηγέτη για αριστεία, ποιότητα και υψηλή απόδοση του προσωπικού.
- Διαμόρφωση γόνιμης και συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας.

Σύμφωνα με έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας. Η κατανόησή τους από το προσωπικό του σχολείου ήταν καλύτερη και το ίδιο το

προσωπικό έβρισκε τους στόχους αυτούς συναρπαστικούς. Θετική συσχέτιση βρέθηκε, επίσης, μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου. Οι αξίες και οι απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας ήταν κοινές. Θετική συσχέτιση τέλος είχε η μετασχηματιστική ηγεσία σχετικά με τη συλλογική λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Στην μελέτη των Judge, T.A. , Bono, J. E. (2000) φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της φιλικότητας, της εξωστρέφειας και της φιλομάθειας με την προσωπικότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη. Επιβεβαιώθηκε όμως ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αρνητική συσχέτιση με τον νευρωτισμό.

Σε έρευνα των Geijsel et al (2003), βρέθηκε ότι η ύπαρξη κινήτρων και κοινού οράματος βοηθούν στην αυξημένη συναδελφικότητα. Η ανάληψη ατομικών στόχων συνδέεται με την οικοδόμηση του κοινού οράματος. Αποδείχτηκε ότι υπό την επίβλεψη μετασχηματιστικών ηγετών οι δάσκαλοι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην εργασία τους.

### **Μετασχηματιστική ηγεσία και αλλαγή κουλτούρας**

Μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία , η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των οργανισμών. Στηρίζεται στη δύναμη της επιρροής και χαρακτηριστικό της αποτελεί η αλλαγή κουλτούρας καθώς και η προτεραιότητα στους ανθρώπους παρά στις δομές (Sergiovanni, 2001).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δυνατόν να μεταβάλλει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι (Ainscow, Hopkins and West, 1994). Προσφέρει προοπτική ανάπτυξης στον οργανισμό διότι έχει τη δυναμική να τον διαμορφώσει, έτσι, ώστε να αντιμετωπίζει τις αλλαγές που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου. Συμβάλλει στην ανάπτυξη καινοτομιών και στη δημιουργικότητα. Προκειμένου ο οργανισμός να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες επιταγές και προκλήσεις προσφέρει εναλλακτικές αντιλήψεις και απόψεις.

Από την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο είναι δυνατόν να επηρεαστούν οι αξίες, οι πεποιθήσεις ακόμη και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς θεωρείται δεδομένη από τον διευθυντή, ο οποίος θέτει, έτσι, τις προϋποθέσεις για την αποδοχή ριζικών αλλαγών. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ο διευθυντής, είναι αυτός που μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και να επιφέρει την όποια αλλαγή λειτουργώντας ως πρότυπο που μεταδίδει τις κοινές πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του και τη δράση του δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα μέσω της σωστής επικοινωνίας και συνεργασίας, που προωθεί τελικά την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας και παροτρύνει τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, επιδιώκεται η δέσμευση των

εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων και στην προοπτική του οργανισμού.

Με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το σχολείο υπεύθυνα ως πεδίο ουσιαστικών αλλαγών που μπορούν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και όχι ως χώρος στον οποίο θα πρέπει να υλοποιηθούν αλλαγές οι οποίες επιβάλλονται από ανώτερους (Hallinger, 1992). Ο κοινός στόχος της βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου είναι αυτός που καθορίζει τη δράση τους και τη συμπεριφορά τους και κάθε δράση γίνεται προς υλοποίηση αυτού του στόχου (Sergiovanni, 2001). Προϋπόθεση σε όλα αυτά φυσικά αποτελεί η επιτυχής προσπάθεια του διευθυντή να περάσει το όραμά του στη σχολική κοινότητα, να καταφέρει να αλλάξει τις προσωπικές και επαγγελματικές αντιλήψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και να πείσει τη σχολική κοινότητα για την αναγκαιότητα βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας της.

Η αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη. Οι άνθρωποι δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν εύκολα τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τους τρόπους συμπεριφοράς τους. Ο φόβος ότι θα χάσουν τη σιγουριά και τη σταθερότητα μεγιστοποιεί την ανασφάλειά τους. Χρειάζεται επιμονή, υπομονή, συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια και σίγουρα την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Η αλλαγή κουλτούρας δεν μπορεί να επιβληθεί υποχρεωτικά, γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει ο διευθυντής να πείσει για την αναγκαιότητα πραγματοποίησής της. Είναι πιο πιθανή η σταδιακή ολοκλήρωση της αλλαγής της κουλτούρας. Όταν επιχειρείται μια ριζική αλλαγή στην κουλτούρα σε μικρό χρονικό διάστημα, αυτό εμπεριέχει μεγάλο ποσοστό ρίσκου και πιθανότητα αποτυχίας. Θα πρέπει ταυτόχρονα να λαμβάνεται ειδική φροντίδα ώστε εκείνες οι ιδέες, οι αξίες, και οι πρακτικές που έχουν αποδειχθεί πετυχημένες να διατηρηθούν ως έχουν (Πασιαρδής, 2001).

Εμπόδια θα προκύπτουν πάντοτε και σε κάθε αλλαγή, τα οποία σχετίζονται συνήθως με το φόβο για απώλεια των κερτημένων και της σταθερότητας. Πρώτιστο μέλημα, επομένως, του διευθυντή θα πρέπει να είναι η διερεύνηση της κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο και έπειτα η απόπειρα για την αλλαγή της. Συμβαίνει πολλές φορές οι διευθυντές να μην τα καταφέρνουν και να οδηγούνται τελικά σε συμβιβασμό (Τσαμπαζή, 2018).

### **Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Μετασχηματιστική είναι η ηγεσία, η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των οργανισμών. Χαρακτηριστικό της αποτελεί το ενδιαφέρον πρώτιστα για τους ανθρώπους παρά για τις δομές.

Κύριος στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας προκειμένου ο οργανισμός να μπορεί να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις, είναι η διαμόρφωση της κουλτούρας και η δημιουργία προοπτικής μέσω της παρακίνησης και της ενεργοποίησης των δυνατοτήτων των εργαζομένων για καινοτομία, υιοθέτηση νέων θέσεων, δημιουργία



εναλλακτικών στάσεων και αντιλήψεων.

Οι διευθυντές ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές θα πρέπει να ωθούν το σχολείο προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα υποδεικνύοντας με τις πράξεις τους την προσήλωση στην επίτευξη των κοινών στόχων (Sergiovanni, 2001). Μέσα από το όραμα, τη συμμετοχή, τη δημιουργία και την ανανέωση είναι ικανοί να διαμορφώσουν ένα σχολείο πιο αποτελεσματικό. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα μοντέλα ηγεσίας, διαπιστώνουμε ότι η μεταβολή της κουλτούρας ενός σχολείου συνδέεται άμεσα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι δε θα πρέπει μόνο να έχει ένα όραμα που θα προσπαθήσει να περάσει στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά πάνω απ' όλα, να καταφέρει να πείσει για την αναγκαιότητα αυτή των αλλαγών. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να κάνει πράξη το ζητούμενο είναι η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M., Hopkins, D., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London Q Cassell.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National college for school leadership.
- Greijssel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of educational administration*, 41 (3).
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of educational administration*, 30 (3).
- Hunt, J.G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay, *Leadership quarterly*, 10 (2).
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2000). Five-factor model of personality and transformational

- leadership, *Journal of applied psychology*, 85 (5).
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in school. *Educational administration quarterly*, 34 (2).
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership, in J. Murphy & K.S. Luis (Eds), *Handbook of research on educational administration* (2<sup>nd</sup> Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school, *Journal of educational administration*, 38 (2).
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαμπαζή, Χ. (2018). *Αλλαγή σχολικής κουλτούρας και μετασχηματιστική ηγεσία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

## **Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος**

*Ευθυμίου Ευθύμιος Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μ.Sc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία*

### **Περίληψη**

Το άρθρο μελετά τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα αλλά και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, ως δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες, που συντελούν στη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν. Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού με την καθημερινή συμπεριφορά και δράση του μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, τέτοιο που οι εκπαιδευτικοί να δραστηριοποιούνται απερίσπαστα στα διδακτικά τους καθήκοντα με αναμενόμενο το ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Σε ένα σχολείο με υγιές σχολικό κλίμα, ο διευθυντής προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από κάθε εξωτερική πίεση, κερδίζει τον σεβασμό τους, αλλά και των ανωτέρων του, αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, αλλά αφήνει περιθώρια αυτονομίας και τους αντιμετωπίζει ως συναδέλφους. Η ποιότητα της ζωής των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους αποτελεί δείκτη υγιούς και αποτελεσματικού σχολείου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, σχολική αποτελεσματικότητα, σχολικό κλίμα, διευθυντής, θετικό κλίμα.

### **Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.**

Η θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, ο ρόλος του, όμως είναι εξαιρετικής σημασίας στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/1985, τ.Α1), κεφ. Δ1, άρθρο 11 «είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής...» είναι επιφορτισμένος με την απόλυτη ευθύνη της λειτουργίας της σχολικής του μονάδας. Σε μια εποχή που διευθυντής και εκπαιδευτικοί είναι πιεσμένοι από τις απαιτήσεις της εργασίας τους, ο διευθυντής είναι αυτός που έχει τη δύναμη να αλλάξει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεσή τους. Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να στοχεύει στη μεταμόρφωση του σχολείου από μια γραφειοκρατική οργάνωση σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης και να λαμβάνει υπόψη ότι τα σχολεία δεν θα εξελιχθούν μέχρι το σχολικό κλίμα να είναι ιδανικό.

Σύμφωνα με τους Koontz and Donnell (1983 σελ.94), «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση». Επομένως, το κλειδί επιτυχίας για τη

δημιουργία μιας θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο του σχολείου αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι ικανότητες του να χειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα, να προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, να προωθεί το πρότυπο της συνεργαζόμενης ομάδας και να επιδιώκει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Μαραθεύτης, 1981· Σαΐτης, 2002· Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής οφείλει να καταβάλει συνεχή προσπάθεια για διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος στο χώρο όπου ηγείται και όπου περνάει τον περισσότερο χρόνο του, οι κύριοι άξονες για την δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος είναι η ομαδικότητα, η συνεργασία (του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό), η επικοινωνία (του διευθυντή με τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών), η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη και η συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 1996· Σαΐτης, 2002).

Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει γνώσεις μάνατζμεντ και μια πολύπλευρη και συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η συμβουλευτική υποστήριξη, η αξιολόγηση, η παρακίνηση, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη στόχων, η διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002). Η συνεργασία του διευθυντή με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα άτομα της σχολικής μονάδας πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος. Καλό είναι επιπρόσθετα να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη στάση τους, το έργο που εκτελούν, την προσωπικότητα τους, να είναι ανοιχτός για συζητήσεις τυχόν προβλημάτων και παραπόνων και να τους παροτρύνει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες καθώς και να παρακολουθεί και να αξιολογεί με συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο όλη την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2000· Σαΐτης, 2002).

Κατά τον Κατσαρό (2008: 118-9), οι διευθυντές-ηγέτες στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης, που θα πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων.

Ο Ιορδανίδης (2005:149-154) αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985), ο ηγέτης των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του, να συμπεριφέρεται σε όλους δίκαια και αντικειμενικά και να εξασφαλίζει για αυτούς καλές συνθήκες εργασίας.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη, (2005:236) και Χατζηπαναγιώτου, (2003:25) η διεύθυνση της σχολικής μονάδας έχει να κάνει με τις εξής διοικητικές δραστηριότητες: α) Παρώθηση-

παρακίνηση των εκπαιδευτικών, β) Διαχείριση των συγκρούσεων, γ) Εξασφάλιση της επικοινωνίας, δ) Διαμόρφωση κουλτούρας και ευνοϊκού κλίματος, ε) Φροντίδα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Όλοι οι ερευνητές συγκλίνουν ότι ο Διευθυντής έχει πρωταρχικό καθήκον να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο όλα τα εμπλεκόμενα μέλη θα αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Συγκλίνουν ότι πρέπει να κινηθεί σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Της επικοινωνίας-συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς
2. Της επικοινωνίας με τους μαθητές και
3. Της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Σύμφωνα με έρευνα του Morgan(1996) οι ενέργειες στις οποίες πρέπει, να προβαίνει καθημερινά ο Διευθυντής ώστε να υπάρχουν κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι:

- Να σέβεται, να εκτιμά και να ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς του για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που πιθανόν να έχουν.
- Να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- Να δημιουργεί το όραμα του σχολείου και τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξή του.
- Να λειτουργεί ως βοηθός-συνεργάτης και συμπαραστάτης των εκπαιδευτικών και όχι ως επόπτης-ελεγκτής τους.
- Να αντιμετωπίζει άμεσα και αποφασιστικά τις καταστάσεις που προκύπτουν, παραμένοντας δίκαιος και αμερόληπτος.
- Να δημιουργεί και να διατηρεί προσωπικές επαφές με τους συνεργάτες του.

Η Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου στην εισήγησή της σε ημερίδα με θέμα *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Τάσεις και ενστάσεις*, αναφέρει ότι η οικοδόμηση θετικού σχολικού κλίματος θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του διευθυντή, ο οποίος επιβάλλεται όχι μόνο να έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, αλλά και να το διαμοιράζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιοποιεί στο μέγιστο όλες τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, να γνωρίζει τα μέλη του προσωπικού καλά (κλίσεις, ικανότητες ) για να μπορεί να αναθέσει υπευθυνότητες εμπλέκοντας και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας του 21<sup>ου</sup> αιώνα μπορεί μέσα από τη σωστή διοίκηση να συμβάλλει στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού κλίματος μάθησης και υψηλών επιτευγμάτων στο σχολείο του επιφέροντας έτσι την πολυπόθητη αλλαγή.

### Συμπεράσματα

Από τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, διαφαίνεται ότι οι αρχές που διέπουν τον τρόπο διοίκησης του Διευθυντή, αλλά και η ποιότητα των σχέσεων που συνάπτει με τους εκπαιδευτικούς κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μίας σχολικής μονάδας.

Βασικός στόχος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο και γιατί το εποικοδομητικό κλίμα βοηθά στην επίτευξη αποτελεσματικών στόχων.

Ο ρόλος της ηγεσίας και στον εκπαιδευτικό χώρο κρίνεται σημαντικός, καθώς από τον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματική της λειτουργία. Η οικοδόμηση θετικού σχολικού κλίματος είναι ο πρωταρχικός στόχος του διευθυντή, ο οποίος επιβάλλεται όχι μόνο να έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, αλλά και να το διαμοιράζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Είναι αξιοσημείωτο ότι στους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, η «διοίκηση του σχολείου» λαμβάνει την πρώτη θέση ιεραρχικά.

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Ζάχαρη, Ε. (1985). Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 453-488.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ΑΓΓΛΙΑ: Θεωρητική προσέγγιση», στο βιβλίο *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σσ. 149-154.

Μαραθεύτης Μ., (1981). «Ο Διευθυντής του Σχολείου και ο Ρόλος του». Νέα Παιδεία, Vol.16, pp. 45-50.

Μάρδας, Γ., Βαλκάνος, Ε. (2002). *Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία του Συστήματος της Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Πασιαρδής Π., (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Πασιαρδής Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σαϊτής Χ.Α., (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.

Σαΐτης Χ.Α., (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χατζηπαναγιώτου Π., (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). *Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας*, στο βιβλίο, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Επιμέλεια: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. σσ. 201-208.

### Ξένη βιβλιογραφία

Anderson, C. (1982). *The search for school climate: a review of the research*. *Review of Educational Research*. 52 (3), 368-420.

Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Koontz H. and C. Donnell, (1980, 1983, 1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Εκδόσεις Παπαζήση (Μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), Τόμος Α', Β', Γ', Αθήνα.

Morgan, G. (1996). *Εικόνες οργανισμού*. Σάο Πάολο, SP: Άτλας.

NOMΟΣ 1566/1985 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 167/30.09.1985 (kodiko.gr)

## Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική

*Ιωαννίδου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτορας, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Ποιμενίδης Δημήτριος, Υποψήφιος Μεταδιδάκτορας, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Ποιμενίδου Σοφία, Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε., Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης*

### Περίληψη

Η αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μία καινοτόμο κατεύθυνση που δύναται να εφαρμοστεί στις σύγχρονες σχολικές μονάδες έπειτα από μία μακρόχρονη εμπειρία έρευνας και πρακτικής της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο αποσυγκεντρωτικός χαρακτήρας της, καλείται να περιορίσει στο ελάχιστο τη γραφειοκρατία και τον συγκεντρωτισμό που επιβαρύνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε ιδιαιτερότητες που ανακύπτουν σε τοπικό επίπεδο. Εστιάζεται κυρίως στη διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων από την ίδια τη σχολική μονάδα, ενώ ενθαρρύνεται η συνεργασία με την ευρύτερη τοπική κοινωνία και τους γονείς. Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαδικασία διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι αρμοδιότητες του οποίου διευρύνονται και καλείται να αποτελέσει το παράδειγμα μέσω της προσωπικότητας και το σύστημα αξιών του. Ο εκπαιδευτικός επίσης συνδράμει στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, λαμβάνοντας αποφάσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Σε ό, τι αφορά στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη αυτονομία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολική αυτονομία, αποκέντρωση, διευθυντής, εκπαιδευτικός

### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αυτονομία του σχολείου θεωρείται επιθυμητή, έστω και σε περιορισμένο βαθμό λειτουργιών (Keddie, 2015), κάτι που σημαίνει πως η έννοια της αυτονομίας δεν αφορά μία και μόνο κατάσταση, αλλά είναι πολυδιάστατη, εμπεριέχοντας στους άξονές της τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και του ευρύτερου προσωπικού του σχολείου. Η εκπαίδευση, μέσα από τα στάδια ωρίμανσης που συντελέστηκαν, αναδεικνύει την ετοιμότητα, ως προς τη λήψη αποφάσεων από την ίδια τη σχολική μονάδα, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα ζητήματα που ανακύπτουν και δίνοντας λύσεις με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ακρίβεια, σε λιγότερο χρονικό διάστημα (Riesenberg, 2006). Υπό την έννοια αυτή, επιδιώκεται η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με περιορισμένη κρατική παρέμβαση και αυτονομία στα πεδία της οικονομίας, της οργάνωσης, της διοίκησης και της εκπαιδευτικής στρατηγικής. Ωστόσο, η Ελλάδα κατέχει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στην Ευρώπη, η ευθύνη του οποίου ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, δίνοντας ελάχιστες πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Eurýdice, 2007). Εντούτοις, οι κοινωνικές αλλαγές επιδεικνύουν ταχύτατο ρυθμό και απαιτούν καινοτόμες προσεγγίσεις με κεντρικό άξονα την εκπαίδευση, μειώνοντας την απόσταση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Τζέλλος, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέρει το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006), σε έκθεση που συντάσσει, το σχολείο καλείται να διέπεται από



αυτονομία σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων αλλά και την αξιοποίηση κοινωνικών εταίρων (Γονείς και κηδεμόνες, δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, επιχειρήσεις κ.λπ.). Οι πρωτοβουλίες, όταν παρέχονται αυξημένες, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ στην αντίθετη περίπτωση πληρούν μία διεκπεραιωτική εργασία. Αυτή η διάκριση ορίζει τον συγκεντρωτικό και αποσυγκεντρωτικό χαρακτήρα του συγκεντρωτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο συγκεντρωτισμός και η αποκέντρωση είναι δύο έννοιες που αφορούν στην οργάνωση της δημόσιας διοίκησης και εμπεριέχουν τον τρόπο κατανομής αρμοδιοτήτων με τη μορφή της ιεράρχησης και της χωροταξίας. Πυρήνα του συγκεντρωτικού συστήματος αποτελεί η κεντρική εξουσία, ενώ όλες οι δομές υπάγονται στο κράτος. Στην αυστηρή του μορφή οι αποφάσεις λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από την κορυφή της πυραμίδας, ενώ σε πιο ελαστικές μορφές διαπιστώνεται μέτριος επιμερισμός της λήψης αποφάσεων, η οποία, ωστόσο, επιβλέπεται από την κεντρική εξουσία. Στο αποκεντρωτικό σύστημα παρουσιάζονται αυξημένες αρμοδιότητες σε περιφερειακό επίπεδο (Λυμπερης, 2012).

Η σχολική αυτονομία αποτελείται από τέσσερα επίπεδα με αντίστοιχους όρους. Ως πρώτο αναφέρεται η «πλήρης αυτονομία», όπου η λήψη αποφάσεων εφαρμόζεται χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών φορέων, κινούμενη στο πλαίσιο του νόμου. Στην «περιορισμένη αυτονομία» προκαθορίζεται ένα πλαίσιο επιλογών από την κρατική αρχή, μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Το τρίτο επίπεδο αφορά στην απουσία γενικότερης αυτονομίας, ενώ το τέταρτο συναντάται σε ορισμένες χώρες υπό την μορφή παροχής κάποιων εξουσιών που σχετίζονται περισσότερο με το διοικητικό μέρος (Ευρυδίκη, 2008).

### Αποκέντρωση

Η τάση για αποκέντρωση στην εκπαίδευση απασχολεί μεγάλο αριθμό χωρών παγκοσμίως, φαινόμενο που επιβεβαιώνεται από πρωτοβουλίες κεντρικών αρχών ή τοπικών διοικήσεων που ενθαρρύνουν τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι λόγοι για αυτήν την προτροπή ποικίλουν, ενώ διαφαίνονται διαφορές από χώρα σε χώρα. Δύο σημαντικά κίνητρα που συνέβαλαν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν ο οικονομικός παράγοντας και η ενεργός συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας. Στην πρώτη περίπτωση εξοικονομούνται κρατικοί πόροι, εφόσον η χρηματοδότηση συνδέεται με τους τοπικούς φορείς, ενώ στη δεύτερη θεωρείται πιθανότερη η δέσμευση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου με τη σχολική κοινότητα, εφόσον παρέχεται η αυτονομία στην προσαρμοσμένη λειτουργία και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, βάσει αναγκών της τοπικής κοινότητας (Maslowski et al., 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο η παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική επιτυγχάνεται μέσω της συλλογικότητας, της συνεργασίας, της αξιολόγησης και του απολογισμού (Βότση, 2016).

Ένας επιπλέον λόγος που η αποκέντρωση παραμένει στο επίκεντρο των συζητήσεων, είναι η συνεχής διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αποκτούν

ιδιότητες περισσότερο πολύπλοκες, με συνέπεια να αυξάνεται και η ζήτηση πόρων. Όμως οι κατευθύνσεις προς τη αποκέντρωση δημιούργησαν πολλά μοντέλα, τα οποία, ωστόσο, έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων αναφέρονται στο κράτος, το οποίο αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή αλλά και του αξιολογητή. Η σχολική μονάδα θεωρείται η βάση του παραγόμενου υλικού και προωθείται η αυτοτέλειά της. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη σχολική μονάδα για τη φοίτηση των παιδιών τους (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Το αποκεντρωτικό σύστημα γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα που επιχειρεί να αμβλύνει το σύστημα του συγκεντρωτισμού, παραχωρώντας αρμοδιότητες σε περιφερειακό επίπεδο και οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται εμπίπτουν σε νόμιμο πλαίσιο. Έτσι, δεν είναι απαραίτητη η έγκριση από κάποια κεντρική αρχή, η οποία ωστόσο, παραμένει υπεύθυνη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, συντομεύεται ο χρόνος λήψης των αποφάσεων που αφορούν σε ζητήματα υπαρκτά τα οποία διαφοροποιούνται από περιφέρεια σε περιφέρεια (Φαλκά, 2017).

Τα κίνητρα που οδηγούν στην εφαρμογή της αποκέντρωσης ποικίλουν σε εθνικό επίπεδο και συνδέονται με τους εκάστοτε στόχους που θέλουν να επιτύχουν τα ενδιαφερόμενα μέρη σχετικά με το δημόσιο σχολείο. Οι κύριοι στόχοι είναι πολιτικοί, διοικητικοί και οικονομικοί (Dzhurylo, 2017). Υπό την έννοια της πολιτικής, η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει τις εθνικές αξίες αλλά και την επιρροή που ασκείται προς όφελος της εξουσίας, η οποία μετατοπίζει αρμοδιότητες σε χαμηλότερα επίπεδα, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση σε πολλές χώρες θεωρείται σημαντική στήριξη της πολιτικής εξουσίας, η οποία συντελείται μέσω εφαρμογής προγραμμάτων προς όφελος του ανώτατου επιπέδου που είναι η κυβέρνηση. Ωστόσο, η ευθύνη του προγραμματισμού αλλά και της χρηματοδότησης αναλαμβάνεται από τη σχολική μονάδα (Fiske, 1996). Αρνητικό σημείο όμως εντοπίζεται στον κίνδυνο που ελλοχεύει να υπερτερεί η πολιτική χροιά, λειτουργώντας αντίθετα στις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν την αποκέντρωση, συνεπώς απαιτείται άρτιος σχεδιασμός για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης (Grub & Allen, 2011).

Ο διοικητικός στόχος αποβλέπει στη μείωση της γραφειοκρατίας η οποία χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό σύστημα το οποίο επιπλέον είναι χρονοβόρο και περίπλοκο. Στόχος είναι να ενδυναμωθεί η τοπική περιφέρεια και το σχολείο και με τη σειρά τους να αποτελέσουν άρτια οργανωμένα συστήματα που θα εξαλείψουν τη γραφειοκρατία και θα συμβάλλουν σε μία κοινωνική μεταμόρφωση και ταυτόχρονη βελτίωση πρακτικών και μεθόδων, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο (Karlsen, 2000).

Καθοριστικό ρόλο παίζει και το οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο διαχειρίζεται είτε από την τοπική αρχή είτε από την ίδια τη σχολική μονάδα. Κατά αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι αποδίδονται τα μέγιστα τόσο για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όσο και την αύξηση των κεφαλαίων. Εξαιρετικά σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής της στρατηγικής είναι η απόλυτα σταθερή προσήλωση στον αρχικό σχεδιασμό που οργανώνεται βάσει ενός καθαρά οικονομικού πλαισίου. Οι τύποι

χρηματοδότησης διαφοροποιούνται και ενίοτε μπορούν και να συνδυαστούν, όπως για παράδειγμα, η παροχή πόρων μπορεί να είναι σύνθεση κρατικών ενισχύσεων και ιδιωτικής στήριξης. Ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτόν τον τομέα αποκτά η θέση του διευθυντή, ο οποίος καθίσταται υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο χρηματοοικονομικό μέρος αλλά και τη διάθεση αυτών σε υλικοτεχνική υποδομή και σε ανάγκες της σχολικής μονάδας ευρύτερα. Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως τα αποτελέσματα της διαχείρισης εξαρτώνται από τις προσωπικές αξίες, αρχές και τη γενικότερη προσωπικότητα της ηγεσίας (Fazekas, 2012).

### **Ο ρόλος του διευθυντή στο αυτόνομο σχολείο**

Στο πλαίσιο της αυτονομίας, παρέχονται στην ηγεσία οι συνθήκες εκείνες κάτω από τις οποίες θα δύναται να προσπερνά τη γραφειοκρατική διαδικασία που παρακωλύει την αποτελεσματικότητα και να προωθεί την καινοτομία, διαχειριζόμενη ταυτόχρονα και τους χρηματικούς πόρους, με στόχο τη βέλτιστη απόδοση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Gobby, 2013). Ωστόσο, στόχος του σχολείου δεν αποτελεί μόνο η μαθησιακή διαδικασία αλλά και η ελάττωση των ανισοτήτων που μπορούν να προκύψουν, όπως αναφέρεται σε ερευνητικά δεδομένα (Ward et al., 2014), καθώς συνήθως η ηγεσία ταυτίζεται με την απόδοση που συνοδεύεται από ποσοτικά δεδομένα και λιγότερο με την έννοια της δικαιοσύνης (Ball, 2012). Στην πραγματικότητα, οι διευθυντές έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διλημματικές καταστάσεις στις οποίες καλούνται να πάρουν θέση, επιστρατεύοντας ή μη τις ηθικές τους αξίες. Σφαίρα επιρροής σε αυτές τις περιπτώσεις αποτελούν τόσο το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και οι γονείς. Για παράδειγμα, η εγγραφή μαθητών που παρουσιάζουν γενικότερα δυσκολίες, ενέχει τον κίνδυνο αντίδρασης άλλων γονέων οι οποίοι θα επιδιώξουν να αποφύγουν το συγκεκριμένο σχολείο. Ειδικότερα, τα παιδιά των μεταναστών δέχονται την διάκριση λόγω προκαταλήψεων και είναι πιο πιθανό να αποκλειστούν. Βέβαια, αυτές οι απόψεις μπορεί να στηρίζονται και από τους ίδιους τους διευθυντές με άλλοθι τις πεποιθήσεις των υπολοίπων για την ομαλή διαδικασία μάθησης (Lumby, 2012). Για να αποφευχθούν αυτές οι περιπτώσεις θα πρέπει να μειωθεί ένας μεγάλος όγκος γραφειοκρατικός και να μετασηματιστεί το σύστημα λογοδοσίας στις ανώτερα ιεραρχικές θέσεις, ώστε να αυξηθεί το περιθώριο ελιγμών που θα επιτρέψει την προώθηση της ισότητας στη μάθηση. Επιπλέον, η αντιμετώπιση των ανισοτήτων θα πρέπει να τεθεί ως προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική του αυτόνομου σχολείου.

Γενικότερα, η αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική διευρύνει τα καθήκοντα των ηγετών, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο πολυσύνθετο αλλά και απαιτητικό, γεγονός το οποίο χρήζει εφαρμογής κατάλληλης κατάρτισης εφόσον αυξάνονται και οι εξουσίες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων σε περισσότερα ζητήματα και άρα και ο φόρτος εργασίας. Συνεπώς, απαραίτητα θα πρέπει να είναι και τα ανάλογα κίνητρα από την κεντρική εξουσία (Hatzopoulos et al., 2015), καθώς οι ίδιοι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως επιβαρυνμένο, λόγω συνεχούς λογοδοσίας και όχι ως μεταρρυθμιστικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, επιδιώκουν τη διεύρυνση της ηγεσίας σε εξωσχολικό επίπεδο, όχι υπό την έννοια της εξουσίας αλλά της συμπόρευσης, στην

τοπική κοινωνία, στους γονείς και τους φορείς. Αυτό δεν σημαίνει ότι καθοδηγείται το σχολείο από εξωσχολικούς παράγοντες, αλλά, αντιθέτως, οριοθετείται η συμβολή τους, ενώ η τοποθέτηση του σχολείου σε κοινωνικά ζητήματα αντιμετωπίζεται μέσα από το πρίσμα του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο, αναδύεται το ερώτημα, για το μέγεθος της ευθύνης που αναλαμβάνει η κοινωνία στη λήψη των αποφάσεων, σημείο που απαιτεί προσδιορισμό, ώστε να υφίσταται ισορροπία με σαφείς ορισμούς, για να μην επιμερίζονται οι συνέπειες σε ένα μόνο άτομο (Gibton et al., 2000). Ο ρόλος της ηγεσίας αποκτά επιπρόσθετες δυσκολίες, καθώς βρίσκεται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τον κοινωνικό ιστό και καλείται να ισορροπεί τις πιέσεις των δύο μερών (Mayer & LeChasseur, 2013), κατέχοντας τις κατάλληλες δεξιότητες, οι οποίες δε διαφαίνονται σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, στο οποίο επαρκεί η απλή εκτέλεση οδηγιών που στέλνονται από τα κεντρικά. Εδώ έγκειται και η διαφορά μεταξύ διευθυντικού στελέχους και ηγέτη, καθώς ο δεύτερος καλείται να διαμορφώσει μία κουλτούρα συνεργασίας κατά την οποία όλοι έχουν δικαίωμα να κάνουν προτάσεις και να ηγηθούν αλλά και να αναλάβουν ευθύνες. Επιπλέον, αφουγκράζεται τις μελλοντικές προκλήσεις και εργάζεται για την ανταπόκριση σε αυτές, ορίζοντας νέες κατευθύνσεις και αναζητώντας πόρους για την υλοποίησή τους (Gawlik, 2008).

Το στιλ ηγεσίας που θεωρείται πιο αποτελεσματικό για το αυτόνομο σχολείο διαφαίνεται να είναι το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το συμμετοχικό. Στην πρώτη μορφή, σημείο εστίασης είναι η αποδοτική λειτουργία των διαδικασιών, ενώ στη δεύτερη το όραμα του ηγέτη που εμπνέει το προσωπικό με τη δική του παραδειγματική φιγούρα και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Στο τρίτο ηγετικό μοντέλο οι υφιστάμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για βελτίωση του οργανισμού. Ωστόσο, τα δύο τελευταία στιλ ηγεσίας συνδέονται περισσότερο με την αυτονομία, λόγω αλλαγών που επιφέρουν σε επίπεδο δομών αλλά και καταμερισμό ευθυνών, σε αντίθεση με το συναλλακτικό μοντέλο που παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες με το παραδοσιακό σχολείο (Rodriguez & Hovde, 2002).

### **Η αυτονομία του εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευρυδίκη (2007), η αυτονομία του εκπαιδευτικού αφορά τρεις διαστάσεις που θεωρούνται σημαντικές στην επαγγελματική τους υπόσταση. Η πρώτη σχετίζεται με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, η δεύτερη περιλαμβάνει τις μεθόδους διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια και η τρίτη τη φύση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Χωρίς τη συνύπαρξη αυτών των παραμέτρων, δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής η αυτονομία. Η ελευθερία της επιλογής είναι που διαμορφώνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Pearson & Moomaw, 2006), η οποία πρέπει να ενισχύεται, ώστε να ενδυναμωθεί και ο ρόλος του και να μην περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη σχολική αίθουσα, εμποδίζοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη, γεγονός που ενδέχεται να αυξήσει τα επίπεδα άγχους και να μειώσει την αποδοτικότητα (Pearson & Moomaw, 2005).

Στον ελλαδικό χώρο η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, καθώς υπόκεινται σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, εφαρμόζοντας ειλημμένες αποφάσεις, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, επιλέγουν τη μέθοδο που θα ακολουθήσουν στην τάξη τους, το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν και, εν τέλει, θα αξιολογήσουν το μαθητικό δυναμικό το οποίο διδάσκουν, σύμφωνα με την κλίμακα που έχει θεσπίσει η κεντρική εξουσία. Αν και διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνδιαμορφώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εντούτοις η εισαγωγή διαθεματικών προγραμμάτων ενισχύει κατά κάποιον τρόπο την αυτονομία με την ελεύθερη επιλογή. Ωστόσο η βελτίωση θα επέλθει, όταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδεθεί με την αυτονομία και την παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Καρακώστα, 2013). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό σύστημα της Ελλάδας δεν προσφέρει τίποτα σημαντικό και θεωρούν αναγκαία την υιοθέτηση του αποκεντρισμού, ο οποίος θα τους ωφελήσει σε επαγγελματικό επίπεδο, ενώ θεωρούν ικανούς τους εαυτούς τους να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες. Νιώθουν περιορισμένη αυτονομία και εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους που δεν επιτρέπεται να συνδιαμορφώνουν τα προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Μαράτος, 2014).

### Συμπεράσματα

Η σχολική αυτονομία, στο πλαίσιο που παρουσιάζεται, αποτελεί καινοτόμο πρακτική η οποία μέσω της αποκέντρωσης παρέχει εξουσίες στη σχολική μονάδα να διαχειρίζεται οικονομικά κεφάλαια και ανθρώπινους πόρους με στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητά της. Ταυτόχρονα, καλείται σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία η οποία αναλαμβάνει ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες που αφορούν στο σχολείο, διαμορφώνοντας το πλαίσιο ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Στο σημείο αυτό, ως ενδιάμεσος, καλείται ο διευθυντής να εξισορροπεί, τυχόν πιέσεις, ώστε η αυτονομία της σχολικής μονάδας να μην προκαλεί ανισότητες σε ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών, λόγω αναδυόμενων προκαταλήψεων. Επιπλέον, ο ρόλος του μετασχηματίζεται, καθώς δεν εκπληρώνει καθήκοντα απλού διεκπεραιωτή, αλλά ηγέτη, διαμορφώνοντας μία κουλτούρα συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του συμβάλλει στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών του. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό με κεντρική εξουσία το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, η οποία δεν βοηθάει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους και δεν παρέχει τα κίνητρα για ενδυνάμωση του ρόλου τους.

### Βιβλιογραφία

- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Dzhurylo, A. (2017). *Main Goals of Educational Decentralization: World Experience*. <http://lib.iitta.gov.ua/709984/1/pdf>

- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Fazekas, M. (2012), “*School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*”, OECD Education. Working Papers, No. 74, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k993xw27cd3-en>
- Fiske, E.B. (1996). *Decentralization of Education: Politics and Consensus*. Washington, DC: The World Bank.
- Gawlik, M.A. (2008). Breaking Loose: Principal Autonomy in Charter and Public Schools. *Educational Policy*, 22(6).
- Gibton, D., Sabar, N. & Goldring, E.B. (2000). How Principals of Autonomous Schools in Israel View Implementation of Decentralization and Restructuring Policy: Risks, Rights, and Wrongs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 193-210.
- Gobby, B. (2013). Enacting the Independent Public Schools program in Western Australia. *Issues in Educational Research* 23(1), 19–34.
- Grubb, W.N. & Allen, R. (2011). Rethinking school funding, resources, incentives, and outcomes. *Journal of Educational Change*. 12(1), 121-130.
- Hatzopoulos, P., Kollias, A. & Papadakis-Kikis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1).
- Karlsen, G. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*. 15(5), 525-538.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected young people: Surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38(2), 261–279.
- Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007) The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.
- Mayer, A. & LeChasseur, K. (2013). *Caught in the middle: Urban Principals' Attempts to achieve school autonomy and devolve decision-making*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027014.pdf>

- Pearson, L.C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L.C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44-51.
- Rieseberg, L. (2006). School autonomy Overview Q & A. Northern Territory Government, 187 188. [www.education.nt.gov.au](http://www.education.nt.gov.au)
- Rodriguez, A. & Hovde, K. (2002). *The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals*. <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Ward, S.C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333–346.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/report-of-ESYP-secondary.pdf>
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Λυμπέρης, Ν. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 103-104, 133-144.
- Μαράτος, Α. (2014). *Αυτονομία Εκπαιδευτικών σε Σχολικές Μονάδες Επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.

Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Φαλκά, Δ. (2017). *Η Εκπαιδευτική Αποκέντρωση στο Λόγο Διεθνών Οργανισμών και Εκπονητών Πολιτικής: Η Περίπτωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.



## **Η χρησιμότητα της οικονομικής πληροφορίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: Η περίπτωση του «Ανθρώπινου Δυναμικού».**

*Πετσάβας Παύλος, Υποψήφιος Διδάκτορας ΕΚΠΑ  
Ζαχαράτου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80*

### **Περίληψη**

Ο άνθρωπος βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε οργανισμού και αποτελεί το σημαντικότερο παραγωγικό συντελεστή. Σε μία εκπαιδευτική μονάδα, η οικονομική πληροφορία είναι χρήσιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, τους εμπλεκόμενους όσο και για τη διοίκηση αφού αποτελεί σημαντική πηγή αξιολόγησης των αποφάσεων της. Κάθε πολιτική που ακολουθείται αποτυπώνεται στις οικονομικές καταστάσεις και αντιθέτως κάθε πληροφορία οικονομικής φύσεως αναδεικνύει μία πολιτική. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η ανάδειξη της οικονομικής πληροφορίας ως πολιτική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη συμβολή των οικονομικών πληροφοριών στην άρτια διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και στη λήψη κατάλληλων μέτρων για τη βελτίωση της παραγωγικότητας του με στόχο την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Οικονομική Πληροφόρηση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Ποιοτική Έρευνα.

### **Εισαγωγή**

Στη σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη περίοδο που διανύουμε, η ροή της πληροφορίας, που διαχέεται μας επιτρέπει να εισβάλλουμε με ποικίλους τρόπους σε αυτή, να την επεξεργαστούμε με τα μέσα που διαθέτουμε και να την αξιοποιήσουμε στα σημεία που επιθυμούμε. Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί παρά να αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Η οικονομική πληροφορία σε μία εκπαιδευτική μονάδα είναι αυτή που θα διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματική κατανομή των διαθέσιμων πόρων και τη χάραξη της κατάλληλης πολιτικής και στρατηγικής που αυτή θα ακολουθήσει. Ο Starling (1982) αναφέρει ότι ο σύγχρονος προϋπολογισμός είναι αυτός που δεσμεύει κεφάλαια στα προγράμματα και projects που καθορίζονται κατά το στρατηγικό σχεδιασμό της μονάδας. Επιπρόσθετα, αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός οργανισμός που πετυχαίνει υψηλές επιδόσεις στους εκπαιδευόμενους ως αντανάκλαση της αποτελεσματικής διοίκησης, της ξεκάθαρης διατύπωσης στόχων και τον καταμερισμό των οικονομικών πόρων (Scheerens, 2000). Την τελευταία πενταετία έχει ξεκινήσει διάλογος προς τη βελτίωση της ποιότητας των οικονομικών καταστάσεων αφού αποτελούν την πηγή για κάθε είδους αποφάσεων ενός οργανισμού (Συρούνης, 2014).

Συμπερασματικά, ο έλεγχος, η διοίκηση & ο σχεδιασμός είναι βασικοί παράμετροι που καθορίζουν το επίπεδο του προϋπολογισμού και κατ' επέκταση την εξαγωγή της οικονομικής πληροφορίας.

## **Η χρησιμότητα της οικονομικής πληροφορίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**

Η διαδικασία εντοπισμού, ανάλυσης και μεταφοράς της πληροφορίας στις ομάδες ενδιαφέροντος, η οποία αφορά το ανθρώπινο δυναμικό μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ορίζεται ως Λογιστική Ανθρωπίνων Πόρων (Sangladegi, 1975). Την αξιοποίηση των χρηματοοικονομικών πληροφοριών πραγματεύεται αφενός η διοίκηση για τη χάραξη πολιτικής και στρατηγικής που θα ακολουθήσει, και αφετέρου και άλλες ομάδες συμφερόντων που συναλλάσσονται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναλυτικότερα, οι ομάδες δύναται να διαχωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Γεωργόπουλος, 2014):

1. Στους λαμβάνοντες αποφάσεις εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (internal decision makers) όπως διευθυντές, στελέχη, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι κτλ.
2. Στους λαμβάνοντες αποφάσεις εκτός του εκπαιδευτικού οργανισμού (external decision makers) όπως προμηθευτές, τράπεζες, δημόσιο, ευρύτερη κοινωνία κτλ.

Οι χρηματοοικονομικές πληροφορίες απευθύνονται πρωταρχικά στους εκτός του οργανισμού λαμβάνοντες αποφάσεις αφού οι εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πρόσβαση, εκ φύσεως, στα οικονομικά δεδομένα του οργανισμού. Η ανάλυση των χρηματοοικονομικών καταστάσεων (analysis of financial statement) γίνεται με σκοπό την ποσοτική αλλά και την ποιοτική εξαγωγή της πληροφορίας που εσωκλείεται μέσα σε αυτές. Η ανάλυση αφορά προηγούμενα αποτελέσματα, την παρούσα κατάσταση και την πρόβλεψη για μελλοντικές δυνατότητες της εκπαιδευτικής μονάδας προκειμένου να καθορίσει τους στόχους της.

Παρακάτω αναλύεται η χρησιμότητα της οικονομικής πληροφορίας από κάθε ομάδα συμφερόντων ξεχωριστά (Συρούνης, 2014) :

i. *Διοίκηση*: Η αξιοποίηση της χρηματοοικονομικής πληροφορίας από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται με σκοπό την άρτια διαχείριση των οικονομικών αποθεμάτων, προκειμένου να ακολουθήσει τη στρατηγική και πολιτική που χάραξε κατά την κατάρτιση των στόχων της. Τα οικονομικά αποτελέσματα που λαμβάνει, οριοθετούν τις αποφάσεις της και πολλές φορές την εμποδίζουν στην υλοποίηση αυτών. Με τη χρήση της πληροφορίας αυτής, η διοίκηση αναπροσαρμόζει πολλές φορές τα σχέδια δράσης της.

ii. *Εκπαιδευτικοί/Λοιπό Προσωπικό*: Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη χρηματοοικονομική πληροφορία για την προσωπική τους ασφάλεια επί της εργασίας τους καθώς και για τις δαπάνες που τους επιτρέπονται να πραγματοποιούν κατά την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα για επαναδιαπραγμάτευση των όρων σύμβασής τους με τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας.

iii. *Συνεργάτες/Προμηθευτές*: Η οικονομική πληροφορία που λαμβάνουν οι συνεργάτες έχει να κάνει με τον βαθμό επισφάλειας απέναντι στην εκπαιδευτική μονάδα και την

επαναδιαπραγμάτευση των όρων συνεργασίας. Οι προμηθευτές λαμβάνουν την οικονομική πληροφορία προκειμένου να συνάπτουν συμβάσεις συνεργασίας και προμήθειας υλικών και υπηρεσιών που αναζητά η εκπαιδευτική μονάδα.

iv. *Εκπαιδευόμενοι/Γονείς-Κηδεμόνες*: Η χρηματοοικονομική πληροφορία για τους εκπαιδευόμενους και τους γονείς είναι σημαντική καθώς είναι οι βασικοί πελάτες της Εκπαιδευτικής Μονάδας, και αποζητούν την υψηλότερη προσφερόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε συνδυασμό με το χαμηλότερο δυνατό κόστος για τις οικογένειες.

vi. *Κοινωνία*: Η κοινωνία ενδιαφέρεται έμμεσα για την οικονομική πληροφορία και για το πόσο η Εκπαιδευτική Μονάδα συμβάλλει στο ευρύτερο κοινωνικό έργο μέσα από δράσεις και ενέργειες. Επιπρόσθετα, η κοινωνία ενδιαφέρεται μέσω των κρατικών μηχανισμών για την απόδοση νόμιμων φόρων-τελών της εκπαιδευτικής μονάδας στο Κράτος (Alexander & Nobes, 2010)

Για να αποδώσουν οι οικονομικές πληροφορίες και να χρησιμοποιηθούν ως δεδομένα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Έτσι, σύμφωνα με τον Obaidat (2007) οι πληροφορίες θα πρέπει να είναι *απαλλαγμένες από τυχόν σφάλματα (reliability)*, να είναι συγκρίσιμες ώστε να αξιολογείται η απόδοσή τους στο πέρασμα του χρόνου (*comparability*). Και συνεχίζει ότι θα πρέπει επιπλέον να έχουν *χρονική συνάφεια (relevance)* και *συνοχή* ώστε να επιτυγχάνεται *σταθερότητα (cohesion)* καθώς και να είναι *σαφείς και αναλυτικές* ώστε να κατανοούνται πλήρως από τους αποδέκτες (*analytical*). Ωστόσο η δυσκολία έγκειται στον προσδιορισμό της κατάλληλης ποσότητας της πληροφορίας που πρέπει να δέχονται οι ομάδες συμφερόντων ώστε να τους προσδίδει κάποιο όφελος. Πολλές φορές λαμβάνονται πρόσθετες πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να καθορίσουν μία απόφαση αλλά στην πραγματικότητα δε σχετίζονται με το ζητούμενο και εν κατακλείδι μειώνουν την αξία της πληροφορίας.

### Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αφενός της αξιοποίησης της οικονομικής πληροφορίας μιας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου του τρόπου επίτευξης της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη βοήθεια των μεθοδολογικών εργαλείων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων έγινε χρήση του κριτηρίου «Άνθρωποι» (People) του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας-EFQM με την εφαρμογή ερωτηματολογίου, το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από την ομάδα έρευνας (Πετρίδου κ.ά, 2006) του θεματικού δικτύου έρευνας «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (MANEK) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) στο πλαίσιο του Προγράμματος εξειδίκευσης «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών και Καινοτομίες». Η διαδικασία συλλογής δεδομένων εκπονήθηκε με τη μορφή συνέντευξης. Το ανθρώπινο δυναμικό βαθμολόγησε το κάθε ερώτημα χωριστά.

Για τη συλλογή οικονομικών πληροφοριών ζητήθηκαν από την εκπαιδευτική μονάδα οικονομικές καταστάσεις των τελευταίων δύο ετών, οι οποίες επεξεργάστηκαν και παρουσιάζονται με αναγωγή σε διαφορετική κλίμακα. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ερευνητική δεοντολογία περί σεβασμού στα υποκείμενα της έρευνας (φυσικό και νομικό πρόσωπο), η ενημέρωση αυτών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και η υπεράσπιση των εμπράγματων δικαιωμάτων τους (Mialaret, 1971). Στη συνέχεια πραγματοποιείται αντιπαραβολή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας με τις ποσοτικές πληροφορίες που ελήφθησαν και εξάγονται συμπεράσματα για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού από τη διοίκηση, λαμβάνοντας υπόψη τις οικονομικές πληροφορίες.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας απάντησε σε κλίμακα από ένα (λίγο) έως πέντε (πολύ) στα δέκα ερωτήματα που αφορούν το κριτήριο « Ανθρώπου », του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας – EFQM και η μέση τιμή της αξιολόγησης φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Σε τακτική βάση υπάρχει διάχυση πληροφοριών και μεταφορά καλών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα.	4,3
Σε τακτική βάση εφαρμόζονται διαδικασίες επιβράβευσης και αναγνώρισης και φροντίδας των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.	5,0
Αναζητείται τακτικά επαναπληρόρηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.	4,1
Σε τακτική βάση αναζητούνται, αξιολογούνται και εφαρμόζονται οι δημιουργικές ιδέες των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για τη βελτίωση της απόδοσης της.	3,9
Χρησιμοποιείται αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.	3,5
Οι ανάγκες για επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, εκτιμώνται τακτικά, διαπιστώνονται εκπαιδευτικά κενά και επιλέγονται επιμορφωτικές δράσεις για την κάλυψη τους.	4,6
Τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται ως άτομα και ως ομάδες προκειμένου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση.	4,0

Δίνονται ίσες ευκαιρίες σε συνθήκες απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών και σε άτομα διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων και εθνικότητων.	5,0
Πολιτικές ανθρώπινων πόρων υποστηρίζουν ενεργά το στρατηγικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας.	4,6
Αναζητούνται ευκαιρίες και αναλαμβάνονται δράσεις ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μάθουν και να λειτουργούν καλύτερα ως μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.	4,5

Πίνακας 1

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας με τις οικονομικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν από την εκπαιδευτική μονάδα:

ΕΓΛΣ Έξοδα	Λογαριασμός	2018		2019
		Προϋπολογισμός	Απολογισμός	Προϋπολογισμός
60.00.10	Έκτακτες αμοιβές προσωπικού	400,00	300,00	400,00
64.00.01	Έξοδα Μεταφοράς Προσωπικού	100,00	70,00	100,00
64.98.06	Έξοδα Επιμόρφωσης Προσωπικού	750,00	600,00	1.500,00
64.98.97	Γεύματα Προσωπικού	500,00	600,00	700,00
64.98.98.00	Τμητικές διακρίσεις προσωπικού	150,00	120,00	120,00
60.00.04	Επιδόματα θέσεων ευθύνης	200,00	200,00	200,00
60.00.00.02	Αμοιβές Συνεδριάσεων εκτός ωραρίου	500,00	350,00	500,00
<b>ΣΥΝΟΛΟ:</b>		8% των εσόδων	8% των εσόδων	10% των εσόδων

Πίνακας 2

Η αντιπαραβολή των δύο παραπάνω πινάκων έδειξε πως η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας εφαρμόζει πολιτικές για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της, αφού κάνει

προβλέψεις και εφαρμόζει σύστημα ανταμοιβών στο προσωπικό της. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο του προσωπικού της βαθμολόγησε ομόφωνα με 5,0 την επιβράβευση που δέχεται από τη διοίκηση και αυτό επιβεβαιώνεται από τον απολογισμό έτους 2018, που υπολογίζει στον κωδικό «τιμητικές διακρίσεις προσωπικού» το ποσό των 120,00 €. Αυτό προέρχεται από την πολιτική που ακολουθεί ο οργανισμός για την ανάδειξη του εκπαιδευτικού με τη μεγαλύτερη κοινωνική προσφορά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επίσης φαίνεται, πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός επενδύει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του, αφού για έξοδα επιμόρφωσης προσωπικού αποτυπώνονται δαπάνες ύψους 600,00 € και προϋπολογίζονται στο διπλάσιο για το επόμενο έτος. Αυτή η πληροφορία επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους με μέση τιμή αξιολόγησης 4,6. Η διοίκηση επιθυμεί να κρατήσει σε υψηλά επίπεδα την παραγωγικότητά τους αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αναλόγως αντικατοπτρίζονται και τα συστήματα συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων με προϋπολογισθέν ποσό επιδομάτων θέσης ευθύνης ύψους 200,00 € και στο επόμενο οικονομικό έτος.

Από την άλλη, η διοίκηση επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό της με αυξητική τάση από 8% σε 10% των εσόδων της, αντιλαμβανόμενη τα οφέλη που αποκτά. Πρακτικά αυτό σημαίνει, ενέργειες για τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

### Συμπεράσματα

Η ποιοτική έρευνα στην ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα έδειξε η οικονομική πληροφορία που λαμβάνει η διοίκηση (π.χ. το ποσοστό δαπανών στο ανθρώπινο δυναμικό της επί των κερδών) σε συνδυασμό με την ικανοποίησή τους, την αύξηση της παραγωγικότητάς τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, την οδηγεί σε χάραξη δικής της πολιτικής, η οποία προσαρμόζεται αναλόγως των συνθηκών (Sangladeji, 1975). Οι οικονομικές πληροφορίες που λαμβάνει ικανοποιούν την αξιοπιστία, τη συνοχή και τη συγκρισιμότητα ως βασικές αρχές της αξιοποίησής τους (Obaidat, 2007).

Από την άλλη, το ανθρώπινο δυναμικό αναγνωρίζει το έργο της διοίκησης, αποδέχεται τις οικονομικές πληροφορίες και πετυχαίνει ικανοποιητικό βαθμό ικανοποίησης. Ο εργαζόμενος νιώθει ασφάλεια για την εργασία του, αφού εισπράττει μέσω της πολιτικής της μονάδας την οικονομική διάθεσή της. Επίσης, τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, μέσω της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης, συμμετέχουν σε αποφάσεις με στόχο τη βελτίωσή της.

Κλείνοντας, η οικονομική πληροφόρηση βελτιώνει το management της εκπαιδευτικής μονάδας και θεωρεί το ανθρώπινο δυναμικό της ως περιουσιακό της στοιχείο. Έτσι, οι πολιτικές ανθρωπίνων πόρων που εφαρμόζονται αποτελούν δομικό στοιχείο κατάρτισης του στρατηγικού σχεδιασμού της.

## Βιβλιογραφία

- Alexander, D. & Nobes, C. (2010). *Financial Accounting an International Introduction* (4<sup>th</sup> Edition). Prentice Hall.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Ανάλυση Χρηματοοικονομικών Καταστάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Επιτροπή Ερευνών ΑΠΘ, ερωτηματολόγιο EFQM, Ομάδα έρευνας (Πετρίδου κ.ά) του θεματικού δικτύου έρευνας «Διοίκηση της Εκπαίδευσης (MANEK) στο πλαίσιο του Προγράμματος εξειδίκευσης «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών και Καινοτομίες» », Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2006.
- Μικρόπουλος, Τ., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Mialaret G., *Deondologie du psychologue de l' education*, τόμος Ι, Paris, 1971, p. 167-181.
- Obaidat, A. N. (2007). Accounting Information Qualitative Characteristics Gap: Evidence from Jordan. *International Management Review*, 3(2), 26-32.
- Sangladeji, M. A. (1975). *A theoretical and empirical investigation of human resource accounting* (Phd thesis). Oklahoma University.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Published in the series: Fundamentals of Educational Planning – No. 68, UNESCO
- Starling, G. (1982). *Managing the public sector*. Dorsey Press.
- Συρούνης, Χ. (2014). Μια νέα προσέγγιση στην Χρηματοοικονομική Πληροφόρηση.  
Πηγή

## **Ικανότητες και προσόντα των εκπαιδευτικών Σύγχρονες προκλήσεις και αλλαγές**

*Μπούρας Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD, M.Sc.*

### **Περίληψη**

Προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα και να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν τις πολύπλοκες και αναλυτικές ικανότητες που απαιτούνται, ο ολοκληρωμένος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος και ικανός να διδάξει, να διαθέτει όραμα, να είναι πρόθυμος, κοινωνικός και να ενεργεί ως μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις συνεπάγεται μια πτυχή της προσωπικής - επαγγελματικής ανάπτυξης, και μπορεί να συνδεθεί με μεταρρυθμίσεις και πολιτικές που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι πολιτικές για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος πρέπει συνεπώς να εστιάζουν σε ζητήματα όπως η θέσπιση δομών δια βίου μάθησης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ο εφοδιασμός με τις απαραίτητες ακαδημαϊκές και εργασιακές δεξιότητες, η ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών και έρευνας, η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και η διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικών προσόντων και η βελτίωση των ικανοτήτων τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ικανότητες, προσόντα, γνώσεις, επαγγελματικές δεξιότητες, προδιαθέσεις.

### **Εισαγωγή**

Η συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια, επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των σύγχρονων αλλαγών, και κυρίως να είναι ικανοί να επανεκτιμούν και να τροποποιούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις. Επισημαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη η οποία σκοπεύει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση και επομένως αποτελεί μια σκόπιμη διαδικασία που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους (Guskey, 2000). Καθώς τα σχολεία μετατρέπονται ολοένα και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα οι ευθύνες των εκπαιδευτικών αυξάνονται διαρκώς. Οι ευθύνες αυτές αφορούν τόσο στο περιεχόμενο, στην οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζει ολοένα και μεγαλύτερες προκλήσεις με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η ανάγκη για την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων επικεντρωμένων περισσότερο στην ανάπτυξη ικανοτήτων με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πολύπλοκες και αναλυτικές ικανότητες που απαιτούνται για τον 21ο αιώνα από τους νέους απαιτούν επομένως και ολοκληρωμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρέπει να είναι έτοιμοι και ικανοί να διδάξουν, να διαθέτουν όραμα, να είναι πρόθυμοι, κοινωνικοί



και να ενεργούν ως μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας (Shulman & Shulman, 2004). Η ανασύνθεση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού αποτελεί για το λόγο αυτό προτεραιότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού πρέπει να βασίζεται σε σαφή οριοθετημένα προσόντα (competences) τα οποία απαιτούνται σε κάθε στάδιο της καριέρας των εκπαιδευτικών (European Commission, 2010).

### **Οι «ικανότητες» και τα επαγγελματικά «προσόντα» των εκπαιδευτικών**

Η βελτίωση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός «πλαισίου προσόντων» που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών του δεξιοτήτων (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζει ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ποιοτική διεύθυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ειδικότερα να κατέχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας. Πρέπει επιπλέον να μπορούν να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων και να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Πρέπει επιπλέον να είναι έτοιμοι να εργαστούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα επιδεικνύοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009). Σε ότι αφορά στη συνεργασία ειδικότερα, σημειώνεται ότι αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς η ανάπτυξη αυτή απαιτεί το συνεργατικό σχεδιασμό με τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας τα οποία οφείλουν να την υποστηρίζουν και να την προωθούν (Bredeson, 2002).

### **Το πλαίσιο των «ικανοτήτων» και των «προσόντων» των εκπαιδευτικών**

Το σύγχρονο πλαίσιο σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (teacher competences/capacities), παρουσιάζεται αναλυτικά στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Caena 2011, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2013). Τα προσόντα και οι ικανότητες σύμφωνα με τα κείμενα αυτά, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, δηλαδή στις γνώσεις, στις επαγγελματικές δεξιότητες και στις προδιαθέσεις.

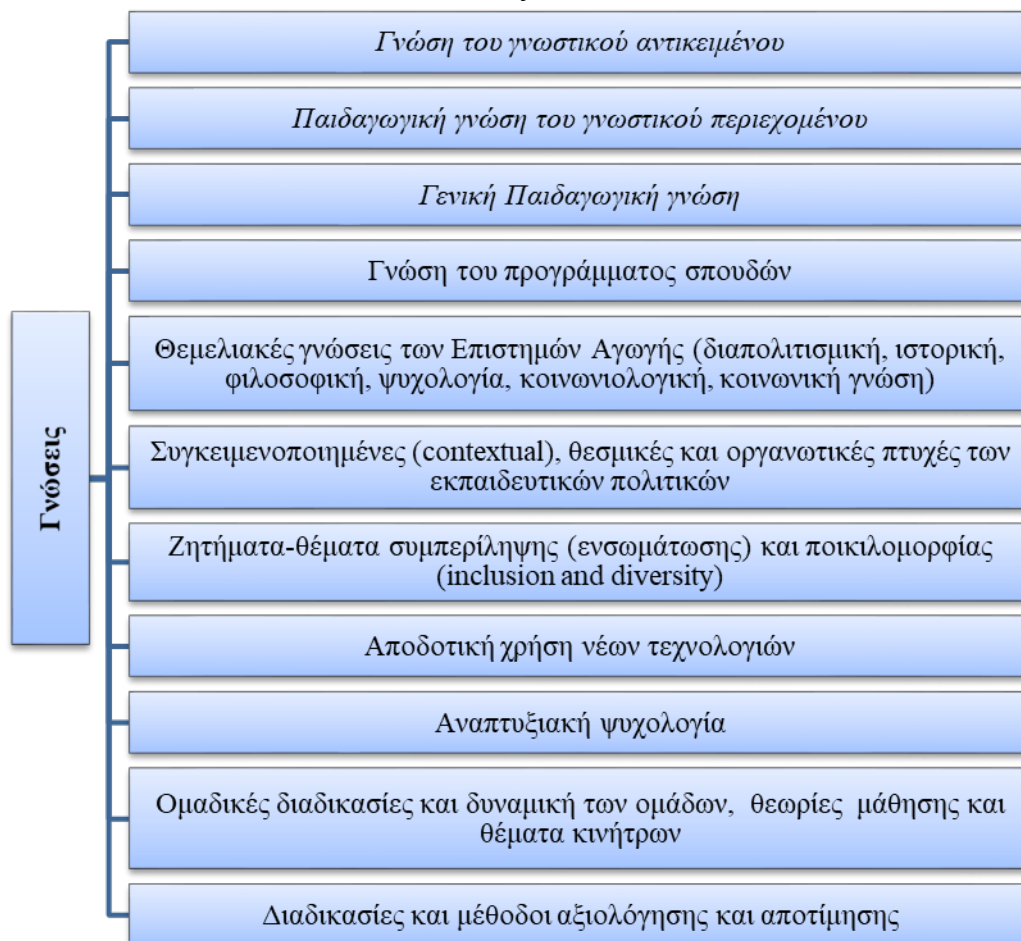
Πιο συγκεκριμένα:

#### **α) Γνώσεις**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι μορφές γνώσης που οφείλει να κατέχει ο εκπαιδευτικός. Περιλαμβάνονται εκτός από τις γνώσεις της Γενικής Παιδαγωγικής και ορισμένα θεμελιώδη στοιχεία από τις Επιστήμες της Αγωγής τα οποία αντλεί ο

εκπαιδευτικός από τα διάφορα πεδία των Επιστημών της Αγωγής, όπως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ιστορία της εκπαίδευσης, την κοινωνιολογία την ψυχολογία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και άλλες συναφείς παιδαγωγικές όψεις της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνονται, ακόμη, η γνώση του προγράμματος σπουδών και των πολιτικών της εκπαίδευσης, στοιχεία από την αναπτυξιακή ψυχολογία, την ψυχοδυναμική των ομάδων, τα ζητήματα των θεωριών της μάθησης, της αξιολόγησης, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη συμπερίληψη των μαθητών και άλλα ακόμη θέματα. Έχει επισημανθεί και παλαιότερα ότι η κατηγορία των γνώσεων συμβάλλει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού να προβεί στην επιλογή, ιεράρχηση και κατανομή της ορθής και κατάλληλης γνώσης, καθώς και να διευθετήσει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας (Φλουρής,2000).

Πίνακας 1 : Γνώσεις

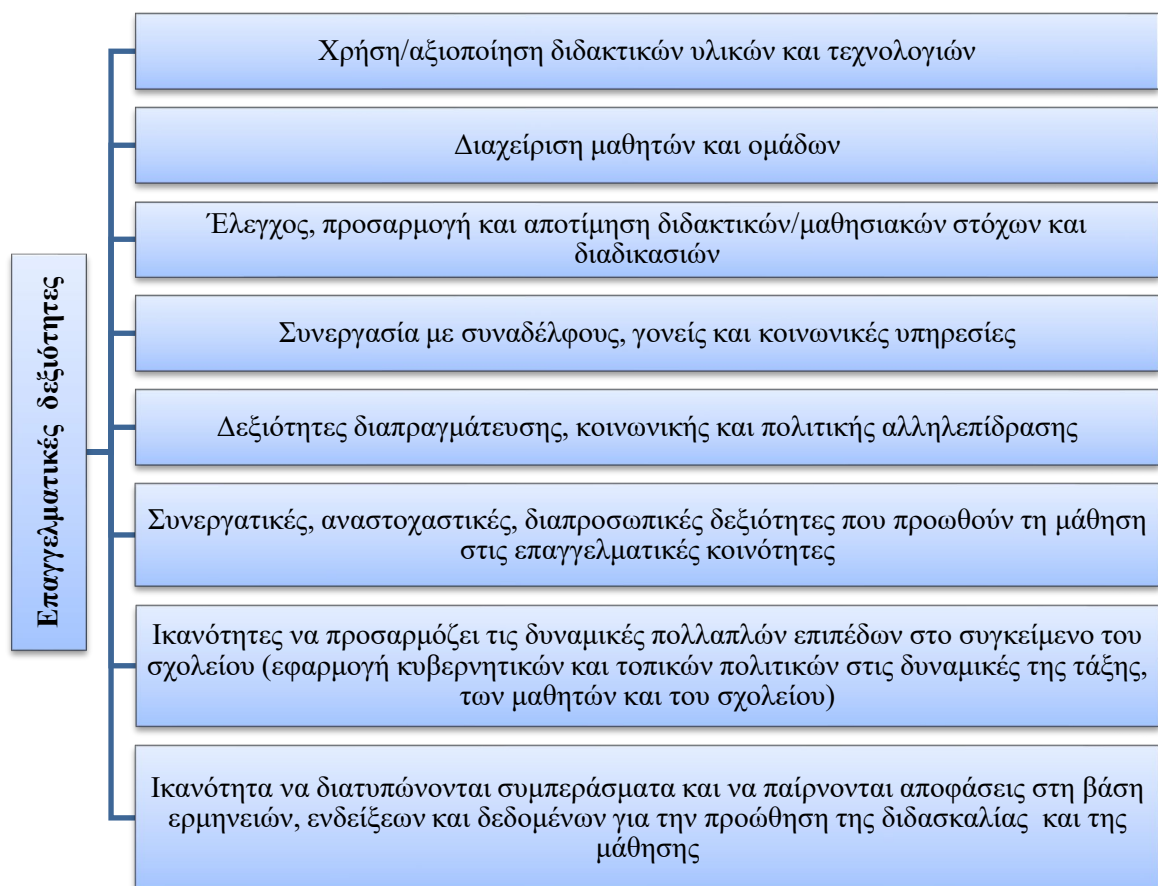


Πηγή: Caena (2011:27-28), Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013: 45-46)

### β) Επαγγελματικές δεξιότητες

Οι επαγγελματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τεχνικές και δεξιότητες, οι οποίες υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί και να διεκπεραιώσει τα ποικίλα έργα και τις διαδικασίες της τάξης. Σχετίζονται με τις διδακτικές τεχνικές που υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, να οργανώσει, να υλοποιήσει και να αποτιμήσει τη διδασκαλία του. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες βοηθούν τον εκπαιδευτικό στο συντονισμό της διδασκαλίας του, στην αξιοποίηση των διαθέσιμων διδακτικών και εκπαιδευτικών μέσων, στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διαχείριση της ψυχοδυναμικής των ομάδων, στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη και στην αποτίμηση του διδακτικού-μαθησιακού του έργου (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Οι δεξιότητες αυτές τον υποβοηθούν επιπλέον να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις, ώστε να αναβαθμίζει την ποιότητά της διδασκαλίας του και να βελτιώνει την προώθηση της μάθησης των μαθητών του. (Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Πίνακας 2 : Επαγγελματικές δεξιότητες



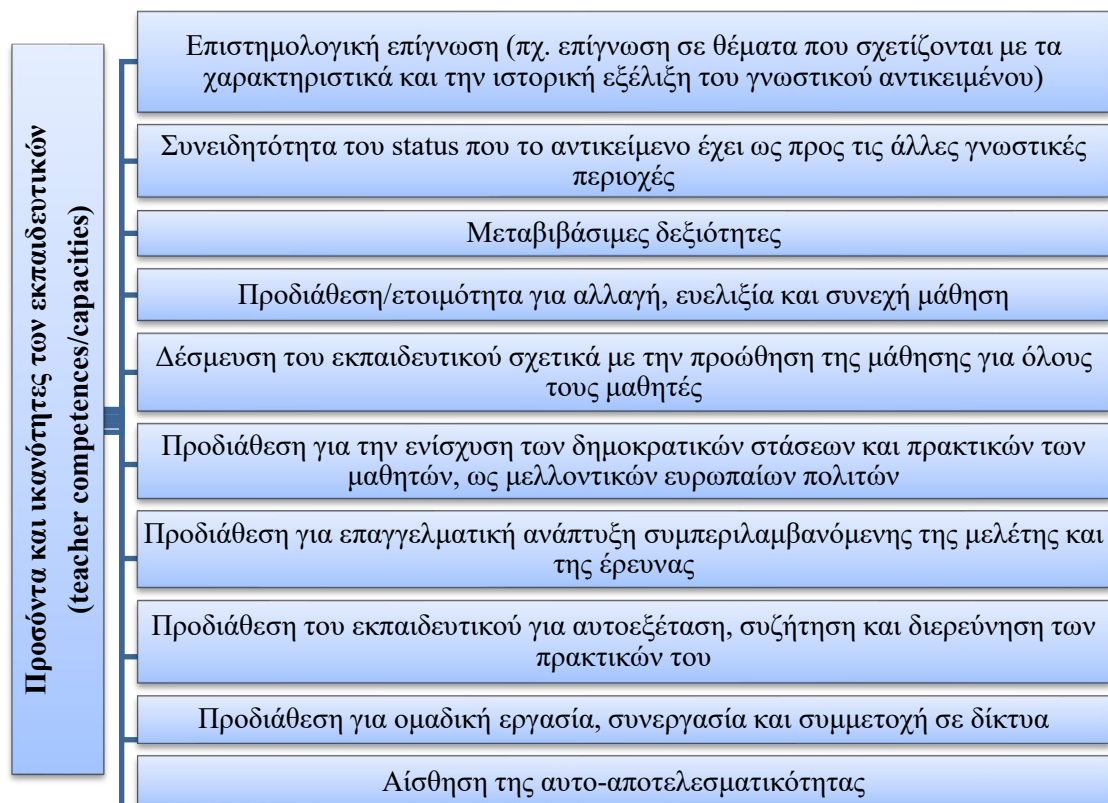
Πηγή: *Caena (2011:27-28), Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013: 45-46)*

### γ) Προδιαθέσεις (dispositions)

Οι προδιαθέσεις (dispositions) έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς σ' αυτές περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού. Η σημασία τους έγκειται πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι παραπέμπουν στις

συναισθηματικές πτυχές των προσόντων, γεγονός που τις καθιστά ευμετάβλητες αφού δεν υπόκεινται πάντα στον απόλυτο έλεγχο του εκπαιδευτικού. Η συναισθηματική φύση των προδιαθέσεων και τα εγγενή στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν, αποκαλούνται από τους μελετητές *σιωπηρή γνώση* και συνιστούν ένα φάσμα *προσωπικής φύσης γνώσεων* που συνδέεται άμεσα με την *προσωπική θεωρία* του εκπαιδευτικού. Η κρισιμότητα της προσωπικής θεωρίας έγκειται στο γεγονός ότι όταν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται πλήρως παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και παύει να τις θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση λειτουργεί ανασταλτικά σε πιθανούς νεωτερισμούς ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005). Η διαδικασία της αλλαγής δεν είναι εύκολη υπόθεση και η έρευνα έχει δείξει ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις μεταβάλλονται δύσκολα (Tillema & Knol, 1997:32). Καθώς το άτομο αναπτύσσει μηχανισμούς για να ξεπερνά τις λογικές του αντιφάσεις τείνει να αντιστέκεται στην αλλαγή (Nisbett & Ross, 1980). Έτσι, η προσωπική θεωρία παραμένει σταθερή κι αμετάλλακτη ακόμα και όταν οι συνθήκες την διαψεύδουν ή όταν οι προτάσεις των Επιστημών της Αγωγής προσφέρουν διαφορετικές ερμηνείες και προτείνουν διαφορετικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

Πίνακας 3. «Προδιαθέσεις (πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, δεσμεύσεις)



Πηγή: *Caena (2011:27-28), Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013: 45-46)*

### Διαπιστώσεις και Συμπεράσματα

Στη διαδικασία «οικοδόμησης» της Ευρώπης της γνώσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός. Η αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί όπως ήδη αναφέρθηκε μια σημαντική πρόκληση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία οφείλουν με τη σειρά τους να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές αλλαγές αλλά και στις προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Καθώς ο παραδοσιακός τους ρόλος αμφισβητείται, οι μηχανισμοί επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο αποδομούνται. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε κριτικό παραγωγό της γνώσης καθώς πρέπει 'να μαθαίνει πώς να μαθαίνει', να χρησιμοποιεί εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, να είναι ικανός στη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών προσεγγίσεων να αξιοποιεί τις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και να συμμετέχει στις «διαδικτυωμένες» κοινωνίες (Φλουρής & Πασιάς, 2005). Αναγνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως ουσιαστικούς συντελεστές για την επίτευξη των στόχων της *κοινωνίας της γνώσης*, η ανανέωση των επαγγελματικών προσόντων και η ποιότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος απαιτεί την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης και τη θέσπιση πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί εν τέλει κρίσιμο και ευαίσθητο θέμα. Κρίσιμο διότι ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο σημαντικότερος «παράγοντας» για την εκπαίδευση της νέας γενιάς και ευαίσθητο διότι συνδέεται με θέματα πολιτεότητας και ταυτότητας (Σταμέλος κ.α., 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση και προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει προτείνει συγκεκριμένες πολιτικές ενέργειες για τις χώρες της Ε.Ε. σε ότι αφορά στην απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων και τη βελτίωση των προσόντων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει μεταξύ άλλων να διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες και τις αυξανόμενες απαιτήσεις του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντός τους. Δεδομένης επίσης της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, οι χώρες της Ε.Ε. εξετάζουν διαχρονικά τη μετάβαση προς ένα υψηλότερο επίπεδο προσόντων. Τα ζητήματα της βασικής κατάρτισης της επιμόρφωσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως 'επαγγελματία' και ως 'παιδαγωγού', συνδέονται άμεσα με την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της 'κοινωνίας της γνώσης' και τις στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση. Στο παραπάνω πλαίσιο οι βασικοί σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης παραμένουν ίδιοι: μάθηση, ισότητα ευκαιριών, προετοιμασία για την εργασία, κοινωνική συνοχή, ενεργός πολίτης, ποιότητα στην εκπαίδευση (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.148-157.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Έκθεση της Επιτροπής - *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. COM(2001) 59, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (L 394/10), Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων* (2009/C 302/04), Βρυξέλλες.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση (7η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές «δυστοπίες» του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.). *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, σσ. 91-111. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη «καλών πρακτικών». Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» ως αφετηρία θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*, σσ.247-274. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

- Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Brussels: European Commission.
- European Commission (2007). Communication from the European Commission to the European Parliament: *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, August 2007.
- European Commission (2010). *Draft Background Paper for the Belgian Presidency meeting for Directors- General for school education: Assessment of key competences*. Brussels, 8.7.2010.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning Outcomes*, pp. 45-46. : Brussels: Education and training, July 2013.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human Inference*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Tillema, H. & Knol, W. (1997). Collaborative Planning by Teacher Educators to Promote Belief Change in Their Students. *Teachers and Teaching*, v. 3 (1), 29-41.

## Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας.

*Δημακοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.78, M.Ed & M.Sc,*

### Περίληψη

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται μία από τις βασικές προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και έκβασης εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Για τη διερεύνηση των μεταβλητών επιλέχθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας-Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short). Συλλέχθηκαν 153 απαντημένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, μονίμων και αναπληρωτών. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί το μετασχηματιστικό, ενώ η συναλλακτική ηγεσία έπεται με μικρή διαφορά. Αναφορικά με την έκβαση ηγεσίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση με τη μεταβλητή «μετασχηματιστική ηγεσία», ικανοποιητική συσχέτιση με «συναλλακτική ηγεσία», ενώ σημειώθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική με την παθητική ηγεσία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, έκβαση ηγεσίας.

### Εισαγωγή

Πλήθος ερευνητικών μελετών έχει επικεντρωθεί στα στοιχεία που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό και κατ' επέκταση αυξάνουν τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων της ομάδας και της ικανοποίησης που βιώνουν τα μέλη της. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων και στο βαθμό που αυτό καθορίζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι υιοθετούν τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, είναι αυτοί που θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί και συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης της ομάδας τους (Barnett, Marsch and Craven, 2005). Είναι συνεργατικοί και υποστηρικτικοί, δημιουργούν ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα, προσφέρουν ευκαιρίες ανοικτού διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, αφουγκράζονται τις ανάγκες των εργαζομένων, επικοινωνούν το όραμά τους και διαχειρίζονται αποτελεσματικά κάθε ζήτημα που προκύπτει στη σχολικής μονάδα, δημιουργώντας συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής.



### **Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».**

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων πολιτικών επιλογών και των ανταγωνιστικών πρακτικών της αγοράς, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της ηγεσίας ως μέσου χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης στις σχολικές μονάδες (Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009). Η εκπαιδευτική ηγεσία συνεχίζει να είναι επίκαιρη, καθοδηγώντας τους διευθυντές για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Boyd, 1996· Reitzug, 1997·Blase & Blase, 1998·Fullan, 2000, όπ. αναφ. στο OECD, 2009) και πλέον αναγνωρίζεται ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, οι δε σχολικές μονάδες ως παραγωγικές μονάδες, οι διευθυντές ως ηγετικά στελέχη, οι μαθητές και οι γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995).

Οι Orawa & Bossert (1995, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003) τονίζουν ότι η ηγεσία ξεκάθαρα εμπεριέχει την άσκηση επιρροής που μπορεί να ασκηθεί από τον καθένα, εφόσον εκπορεύεται και κινείται είτε από πάνω προς τα κάτω, είτε το αντίθετο - συνδέοντας έτσι τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ανάλογες αντιλήψεις εκφράζουν οι Cuban και Feidler (1988, όπ. αναφ. στο Bush, 2007/2008). Επιπλέον σύμφωνα με τους York-Barr & Duke (2004), ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» υποδηλώνει την επιρροή των εκπαιδευτικών στη σχολική ενδυνάμωση, μέσα από τη δυνατότητα που τους προσφέρει η συμμετοχική άσκηση σχολικής ηγεσίας να ενισχύσουν την παρουσία τους στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών.

Εντέλει, οι Bush & Glover (2003) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας (διαδικασία επιρροής, αξίες και όραμα) καταλήγουν σε έναν περιεκτικό προσδιορισμό της ηγεσίας στο σχολείο. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται, όραμα το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να καθιστούν σαφές και να υπενθυμίζουν αυτό το όραμα και έτσι επηρεάζουν όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα η όλη φιλοσοφία, οι δομές αλλά και οι δραστηριότητες του σχολείου αποβλέπουν στην επιτυχία αυτού του κοινού οράματος.

### **Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας -Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας**

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση σε μοντέλα-τύπους ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke(1999), η οποία συμπληρώθηκε από τους Bush & Glover (2003), από τον Bush (Κατσαρός, 2008) και από τον Woods (2005) .

Η εξέλιξη των δύο θεωριών, της συναλλακτικής και της μετασχηματιστής ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model), από τους Avolio και Bass (1991). Η θεωρία, που αναθεωρήθηκε ανταποκρινόμενη σε κριτικές των εκδόσεών της (Avolio, Waldman, & Yammarino,

1991· Bass, 1998· Bass & Avolio, 1994), αντιστοιχεί σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο δύναται να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας, μετρώντας εμπειρικά ηγετικές συμπεριφορές που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της έκβασης της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους Bass & Riggio (2006), ένας ηγέτης δεν υπηρετεί μόνο ένα, αλλά επιδεικνύει κάθε ένα από τα είδη ηγεσίας σε κάποιο βαθμό. Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (ΠΦΗ) υποδεικνύει πως η ηγεσία αποτελείται από εννέα διαστάσεις, οι οποίες οργανώνονται σε και προκύπτουν από τα εξής τρία είδη ηγεσίας: 1) τη μετασχηματιστική ηγεσία {Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά (Idealized Influence-Attributes, Εξιδανικευμένη Επιρροή/Συμπεριφορές (Idealized Influence – Behaviors, Παρακίνηση που Εμπνέει (Inspirational Motivation), Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individual Consideration)}, 2) τη συναλλακτική ηγεσία {Αμοιβή με βάση την Επίδοση (Contingent Reward), Ενεργητική Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Active Management by Exception), Παθητική Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Passive Management by Exception)} και (3) την παθητική-αποφευκτική ηγεσία.

Η αξιοποίηση της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας είναι σημαντική, καθώς πρόκειται για ένα έγκυρο μοντέλο, που έχει βρει εφαρμογή σε πολλά οργανωσιακά περιβάλλοντα παγκοσμίως (Bass & Riggio, 2006), και αποτελεί το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια

### **Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα**

Στόχος της ερευνητικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και έκβασης εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Ποιο είναι το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες του Ν. Αχαΐας; 2. Ποιές διαστάσεις της έκβασης ηγεσίας εφαρμόζονται από τους Διευθυντές/Διευθύντριες του Ν. Αχαΐας; 3. Συσχετίζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με την έκβαση της ηγεσίας;

### **Μεθοδολογία της ερευνητικής μελέτης**

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για το υπό διερεύνηση θέμα είναι η ποσοτική. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνιστάται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010), και επιτρέπει τη μέτρηση και τη σύγκριση μεταβλητών, μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Creswell, 1994), τη διατύπωση συσχετισμών και την εφαρμογή των

αποτελεσμάτων σε μεγάλο δείγμα επιτρέποντας γενικεύσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Ο πληθυσμός στόχος (target population) (Creswell, 2011) ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτών, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων.

Ως τρόπος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία (δείγμα μη πιθανοτήτων), η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή (Cohen, Mannion & Morrison, 2008), όπου τα ερωτηματολόγια διανέμονται με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Μάρτιο 2020. Για τη συλλογή των δεδομένων απεστάλησαν προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω google form.

### **Το ερευνητικό εργαλείο**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Είναι ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο, γιατί η επεξεργασία του παρουσιάζει υψηλό βαθμό στατιστικής εγκυρότητας (Cohen, Mannion & Morrison, 2008).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας-Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short). Το ερωτηματολόγιο, ανάλογα με το ποιος κάνει την αξιολόγηση, συναντάται σε δύο τύπους: Self Rating Form, όπου οι ερωτηθέντες αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ηγέτες και Rater Form, όπου οι ερωτηθέντες αξιολογούν τους ηγέτες τους. Και στους δύο τύπους, οι ερωτήσεις είναι απολύτως οι ίδιες. Προτάθηκε αρχικά από τον Bass (1985) και έκτοτε αναθεωρήθηκε αρκετές φορές. Η τελευταία έκδοσή του (M.L.Q. 5X – Short) έγινε από τους Avolio & Bass (1995) και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών, σε ολόκληρο τον κόσμο (Avolio & Bass, 2004).

Όπως αναφέρεται από τους δημιουργούς του, μετρά την πλήρη έκταση των τριών ηγετικών μοντέλων ήτοι: α. Μετασχηματιστικό (transformational), β. Συναλλακτικό (transactional) και γ. Παθητικό-προς Αποφυγή (passive-avoidant leadership). Εξετάζει επίσης την έκβαση της ηγεσίας (out comes), προσδίδοντάς της τρεις διαστάσεις: α. Μεγαλύτερη Προσπάθεια (extra effort), β. Αποτελεσματικότητα (effectiveness) και γ. Ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership).

Με τη βοήθεια των 45 ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο μετριοούνται οι εννέα (9) διαστάσεις των τριών μοντέλων ηγεσίας και η αξιολόγηση των στοιχείων ηγετικής συμπεριφοράς γίνεται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert 5:4:3:2:1.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Διαπιστώθηκε από τις τιμές των Πινάκων 1, 2 και του Διαγράμματος 1 ότι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια του Ν. Αχαΐας ασκείται σε βαθμό άνω του μετρίου και με μικρή διαφορά τόσο η Μετασχηματιστική ηγεσία (μ.τ. 3,27), όσο και η Συναλλακτική ηγεσία (μ.τ. 3,17). Η διαφορά στο βαθμό άσκησης αυτών των δύο μοντέλων ηγεσίας είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0.05$ ).

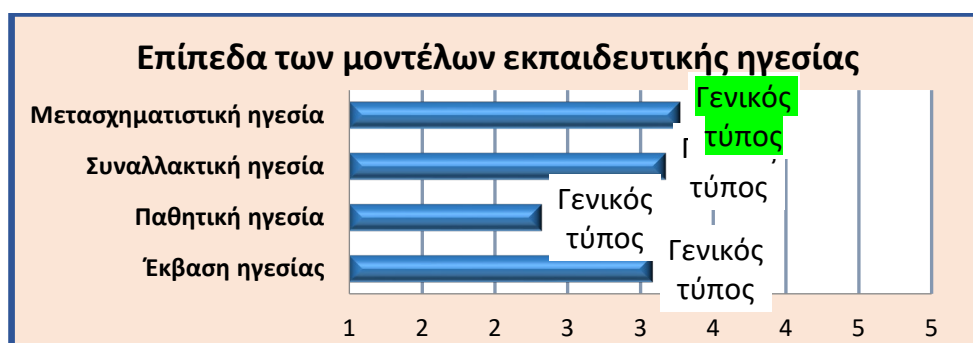
Διαπιστώνεται ότι, οι Διευθυντές/Διευθύντριες που διερευνήθηκαν υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές που εντάσσονται στις λειτουργίες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, αλλά δε μπορούν ξεκάθαρα να χαρακτηριστούν μετασχηματιστικοί ηγέτες.

Αντιθέτως, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η Παθητική ηγεσία ασκείται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,32). Μάλιστα, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας ασκείται σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό τόσο σε σχέση με τη Μετασχηματιστική όσο και με τη Συναλλακτική ηγεσία ( $p < 0.05$ ).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές/Διευθύντριες υιοθετούν και τα τρία μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων είναι πολύ ικανοποιητική σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1, αφού το Cronbach's Alpha έχει τιμές από 0,822 (στην περίπτωση της Συναλλακτικής ηγεσίας) έως και 0,976 (στην περίπτωση της Έκβασης ηγεσίας).

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha
Μετασχηματιστική ηγεσία	153	1,20	5,00	3,27	0,921	0,957
Συναλλακτική ηγεσία	153	1,13	5,00	3,17	0,792	0,822
Παθητική ηγεσία	153	1,00	5,00	2,32	1,016	0,910
Έκβαση ηγεσίας	153	1,00	5,00	3,08	1,212	0,976

Πίνακας 1 . Περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.



Διάγραμμα 1: Επίπεδα των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

	M.T.	Τυπική από-κλιση	Test	P-value
Μετασχηματιστική ηγεσία	3,27	0,921	Paired samples	0,015*
Συναλλακτική ηγεσία	3,17	0,792	t-test	
Μετασχηματιστική ηγεσία	3,27	0,921	Paired samples	0,000**
Παθητική ηγεσία	2,32	1,016	t-test	
Συναλλακτική ηγεσία	3,17	0,792	Paired samples	0,000**
Παθητική ηγεσία	2,32	1,016	t-test	

\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05- \*\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

Πίνακας 2: Διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τέλος, από τα στοιχεία του Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της Έκβασης ηγεσίας ( $p < 0.05$ ). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό είναι η Αποτελεσματικότητα ( $\mu.τ.=3,19$  και  $\tau.α.= 1,19$ ). Ακολουθεί η διάσταση «Ικανοποίηση από την Εργασία» με μικρή διαφορά ( $\mu.τ. 3,17$ ) και τέλος η διάσταση «Μεγαλύτερη Προσπάθεια» με την αρκετά μικρότερη μέση τιμή 2,89 και την τυπική απόκλιση να σημειώνει 1,30.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	P-value
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	153	1,00	5,00	2,89	1,30	0,959	
Αποτελεσματικότητα	153	1,00	5,00	<b>3,19</b>	1,19	0,934	0,000**
Ικανοποίηση από την Ηγεσία	153	1,00	5,00	3,17	1,28	0,913	

<sup>1</sup>Repeated Measures

Πίνακας 3. Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας.

Αναφορικά με την έκβαση ηγεσίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση με τη μεταβλητή «μετασχηματιστική ηγεσία» ( $R^1=0,916$ ), ικανοποιητική συσχέτιση με «συναλλακτική ηγεσία» ( $R^1=0,771$ ), ενώ σημειώθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική με την παθητική ηγεσία ( $R^1= -0,602$ ). Το μετασχηματιστικό μοντέλο αναδεικνύεται ως κυρίαρχο και στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντα της έκβασης της ηγεσίας.

	Μετασηματι- στική ηγεσία	Συναλλα- κτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>
<b>Έκβαση ηγεσίας</b>	0,916**	0,771**	--0,602**

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson-\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05 \*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

*Πίνακας 4: Συσχέτιση της Έκβασης Ηγεσίας με τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας:*

### Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές μετασηματιστικού και συναλλακτικού ηγέτη. Το εύρημα χαρακτηρίζεται ευοίωνο και η επικράτηση του μετασηματιστικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας-έστω και με μέτριο βαθμό εμφάνισης- παρέχει σαφείς ενδείξεις για τη σταδιακή μετακίνηση από το γραφειοκρατικό-διαχειριστικό μοντέλο των διευθυντών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς το πεδίο της μετασηματιστικής ηγεσίας, μέσα στα πλαίσια της μεταρρυθμιστικής κίνησης που διέπει το χώρο ηγεσίας τα τελευταία χρόνια.

Ως ιδιαίτερα δυνατά σημεία εμφανίζονται η ηγετική αποτελεσματικότητα και η ευχαρίστηση των εργαζομένων και, ενώ η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, για μεγαλύτερη προσπάθεια και επιτυχία, εμφανίζεται λίγο πιο αδύναμη. Τέλος οι διαστάσεις της έκβασης ηγεσίας συσχετίζονται ικανοποιητικά με τα μοντέλα της μετασηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και η οποία επηρέασε βαθιά το χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα οι ηγέτες να αναζητούν το μοντέλο εκείνο που θα ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα νέα δεδομένα μέσα σε ένα ασφυκτικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές ήταν κατάλληλες για την ανάδυση μετασηματιστικών στοιχείων, γεγονός που σύμφωνα με τον Bass (1998) δικαιολογείται σε περιόδους κρίσεων και αβεβαιότητας και ειδικά σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Εν κατακλείδι, και λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, ανακύπτει το αίτημα για μια εκπαιδευτική πολιτική που θα ενισχύει την ριζοσπαστική τάση που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα, έτσι ώστε η ηγεσία θα κατανοείται σαν αλληλεπιδραστική συμμετοχική διαδικασία μεταξύ διαφορετικών ατόμων σε ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο. \_

## Βιβλιογραφία

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Binghamton. Ανακτήθηκε 14/2/2020, από file:///C:/Users/%CE%A6%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE/Downloads/bass-amp-avolio-s-full-range-leadership-model-and.pdf

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. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set*. (3rd ed.) Redwood City. CA: Mind Garden.

Avolio, B. J., Waldman, D. W., & Yammarino, F. L. (1991). Leading in the 1990's: towards understanding the four l's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9 – 16.

Barnett, A.M., Marsch, H.W., & Craven, R.G. (2005). *What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction*. Conference 27th November- 1st December, Parramatta, N.S.W, Australia.

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership. Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Elmbraum.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Ανακτήθηκε 3/4/2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10887150701451312>.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.

Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.

Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 10/4/2020, από <https://dera.ioe.ac.uk//5119/>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ., Φίλοπούλου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Rpsychology Press.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Λούης, Κ. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 11, 14-20.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.



## Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

*Χαραλαμπίδου Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Στη σημερινή κοινωνία παρατηρείται μια συνεχής αλλαγή στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών με βασικά γνωρίσματα την αποκέντρωση και τη σταδιακή αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και την συνεπακόλουθη προσπάθεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Η τελευταία θα πρέπει να έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και συνεχώς ανανεούμενου σχολείου. Μια πρακτική που θα βοηθούσε ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αυτοαξιολόγηση. Αυτή περιλαμβάνει την ανίχνευση των δυνατών και αδύνατων σημείων όλων των τομέων της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας έτσι το σχολικό πορτρέτο και εφαρμόζοντας κατά προτεραιότητα σχέδια δράσης με την εμπλοκή όλων. Επειδή όμως μια τέτοια διαδικασία απαιτεί εξωτερική, επιστημονική και ηθική στήριξη και ενθάρρυνση και καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συνήθως εμπειρικές, όχι όμως επαρκείς επιστημονικές γνώσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, ο θεσμός του κριτικού φίλου μπορεί να διευκολύνει και να ενεργοποιήσει διαδικασίες ανάπτυξης και προσπάθειες αλλαγής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αυτόνομο-ανανεούμενο σχολείο, αυτοαξιολόγηση, σχολικό πορτρέτο, κριτικός φίλος.

### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών, της ενημέρωσης και των επικοινωνιών, καθώς και ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ των διεθνών αγορών ασκούν συνεχώς πιέσεις για δραστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι τάσεις της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών κάνουν αισθητό τον αντίκτυπο τους και στην εκπαιδευτική πολιτική του δυτικού κόσμου. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών κυβερνήσεων, καθώς με αυτές επιδιώκουν να κάνουν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά. Η οποιαδήποτε όμως μεταρρύθμιση κινδυνεύει να πέσει στο κενό, αν δεν συνδυαστεί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προς τη κατεύθυνση όχι τόσο της ανάγκης για λογοδότηση της σχολικής μονάδας αλλά περισσότερο προς τη δυνατότητα δημιουργίας ενός αυτόνομου και συνεχώς ανανεούμενου σχολείου Θεοφιλίδης(2014).

Υπό αυτό το πρίσμα η αυτοαξιολόγηση βοηθά τα μέλη του οργανισμού, να διαπιστώνουν τα ισχυρά σημεία του και να ανακαλύπτουν τις αδυναμίες του. Έτσι, μπορούν μέσα από συμμετοχικές διεργασίες, με συνέργεια και σύμπραξη, να καταστρώνουν σχέδια δράσης προκειμένου να εφαρμόζουν βελτιωτικές παρεμβάσεις και να δημιουργούν μέσα στον οργανισμό κοινότητες ατόμων που μαθαίνουν. Το γεγονός αυτό προάγει τη διδακτική διαδικασία και, κατά συνέπεια, βελτιώνει τα εκπαιδευτικά

επιτεύγματα, αναμορφώνει την κουλτούρα και ταυτόχρονα βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επακόλουθα, αυτό όχι μόνο βοηθά τα σχολεία να μπορούν να πουν τη δική τους ιστορία αλλά προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των ίδιων των σχολείων MacBeath(2005).

## Εννοιολογική αποσαφήνιση

### Αξιολόγηση

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη(2014) ως αξιολόγηση ορίζεται η προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διαδικασίες και τα προϊόντα της εκπαίδευσης, να αποκαλύψουμε την καταλληλότητα των στόχων και των επιδιώξεων, να ελέγξουμε και να διασφαλίσουμε ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές, εύχρηστες και αποτελεσματικές και ότι όχι απλώς παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά παράγουν και οι ίδιες γνώση, τόσο βραχυπρόθεσμη όσο και μακροπρόθεσμη. Η αξιολόγηση αποτελεί δηλαδή μια μεθοδολογική και εμπειρική βάση για ενίσχυση της λογικότητας στη δράση του ανθρώπου ενώ ταυτόχρονα είναι και η λογική προέκταση δύο άλλων ενεργειών, του προγραμματισμού και της εφαρμογής.

### Εξωτερική – Εσωτερική αξιολόγηση

Στην ουσία υπάρχουν δύο προσεγγίσεις της αξιολόγησης της ποιότητας μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι. Η εξωτερική αξιολόγηση και η εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία ασκείται κυρίως από την κεντρική διοίκηση σε συγκεντρωτικά συστήματα, επιχειρεί να διασφαλίσει ότι τα σχολεία παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση, ότι αξιοποιούν αποτελεσματικά τους πόρους τους και ότι αυτά αποδίδουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα Θεοφιλίδης(2014). Η αυτοαξιολόγηση όμως βασίζεται σε μια διαφορετική λογική. Είναι η απάντηση στο ερώτημα που το ίδιο το σχολείο θέτει «Πώς τα πάμε;» και περιλαμβάνει την εξέταση βασικών στοιχείων ενός συγκεκριμένου σχολείου, όπως είναι η κουλτούρα του, η λειτουργία του ως οργανισμού, ο τρόπος κάλυψης του προγράμματος σπουδών, οι πρακτικές διδασκαλίας και υποστήριξης που παρέχονται στους μαθητές, η αποτίμηση των επιτευγμάτων των μαθητών, των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, που διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου (MacBeath & McGlynn, 2002).

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι αναπτυξιακός, αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα σχολεία να αναλάβουν την ευθύνη των αποτελεσμάτων που παράγουν, να βελτιώσουν την ποιότητά τους εν των έσω, να συμβάλλουν στη δημοκρατική συζήτηση για την ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης και δρα συμπληρωματικά προς το έργο των φορέων που μπορούν να ασκούν εξωτερική αξιολόγηση. Είναι μία εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στην αυτοβελτίωση του σχολείου Θεοφιλίδης(2012).

Ακόμη, στόχος της είναι να επισημάνει τομείς της σχολικής ζωής που χρήζουν βελτίωσης και να προτείνει βελτιωτικά σχέδια δράσης. Επιπλέον «ακολουθεί μια σύνθετη και συστηματική ερευνητική διαδικασία, με στόχο να ληφθούν έγκυρες αποφάσεις για μεθοδευμένη βελτιωτική δράση. Η διαδικασία είναι συμμετοχική με εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μερών» (Θεοφιλίδης, 2012:288).

Ένας επιπλέον στόχος της αυτοαξιολόγησης σχολείου είναι ότι το άτομα μπορούν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να εναρμονίσουν τους προσωπικούς τους στόχους με αυτούς της υπηρεσίας. Έτσι η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία προσφέρει στα μέλη της σχολικής μονάδας την τεχνική γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να βελτιώσουν τα σχολικά επιτεύγματα, να αναπτύξουν τον οργανισμό και ταυτόχρονα να αυξήσουν την ικανοποίηση που τους προσφέρει η εργασία τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά Μπινιάρη (2012).

#### Αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο

Τα παραπάνω συνάδουν με το αυτόνομο σχολείο που είναι το προβληματιζόμενο, σκεπτόμενο και συνεχώς ανανεούμενο σχολείο. Ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να εξελιχθεί σε μανθάνον οργανισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) είναι ο πιο βασικός παράγοντας για τη ποιοτική βελτίωση του σχολείου σε διάφορους τομείς. Επιπλέον τα ιδιαίτερα προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελούν τη βάση για κάθε προσπάθεια αλλαγής.

#### Λογικές αυτοαξιολόγησης

Η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης θεμελιώνεται σε τρεις βασικές λογικές αρχές. Η πρώτη είναι η λογική της λογοδότησης, η οποία σχετίζεται με την ύπαρξη συστηματικών, έγκυρων και αξιόπιστων μορφών τεκμηρίωσης προκειμένου τα σχολεία να λογοδοτούν για την αξιοποίηση των πόρων και των σχολικών επιτευγμάτων που έχουν, καθώς λειτουργούν με δημόσια δαπάνη. Η δεύτερη είναι η λογική της βελτίωσης, η οποία προϋποθέτει τη διάγνωση, προκειμένου να διερευνηθούν τομείς της σχολικής ζωής που χρήζουν βελτιωτικές παρεμβάσεις, να επισημανθούν προτεραιότητες και να γίνει επανάδραση ώστε να θεραπευθούν υφιστάμενες ανάγκες. Και τέλος, η τρίτη είναι η λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει ενεργά, να αναστοχάζεται και να ασκεί αυτοκριτική. Επίσης, τα άτομα μέσα από την εμπλοκή τους με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων μπορούν να αποκτήσουν τεχνογνωσία και να αναπτυχθούν επαγγελματικά Θεοφιλίδης (2012).

#### **Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη δημιουργία ενός αυτόνομου – ανανεούμενου οργανισμού**

Πώς όμως η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ώστε να μετατρέψει έναν σχολικό οργανισμό σε αυτόνομο και ανανεούμενο; Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι MacBeath, Schratz, Meuret και Jacobsen (2005:159): «... τα σχολεία είναι χώροι μάθησης και

οι εκπαιδευτικοί είναι από τη φύση της δουλειάς τους αξιολογητές της μάθησης... [οπότε]... η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να παρουσιαστεί ως μια επιβάρυνση, ως κάτι υποχρεωτικό και χρονοβόρο, αλλά ως ένα ουσιώδες και αναπόσπαστο συστατικό της καλής διδασκαλίας, της ουσιαστικής μάθησης και της τεκμηριωμένης διαχείρισης...». Αυτό συνεπάγεται ότι ο χαρακτήρας της αξιολόγησης αυτής είναι συνεχής και συμμετοχικός, με κυρίαρχο και αποφασιστικό παράγοντα υλοποίησης το ίδιο το προσωπικό. Έργο τους είναι να επιδιώκουν συνεχώς μια καλύτερη, πιο συστηματική, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που θα είναι ενσωματωμένη στη ζωή του σχολείου και θα συμβάλλει στην αυτονομία του.

Διευρύνοντας αυτή τη σκέψη, οι Μπαγάκης, Δεμερτζή και Σταμάτης(2006) στην παρουσίαση των συμπερασμάτων από την ελληνική συμμετοχή του διεθνούς προγράμματος «Carpe Vitam –Leadership for Learning» διαπιστώνουν ότι, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου δίνει τη δυνατότητα να βγει αυτό από την απομόνωσή του, να δημιουργηθεί μέσα σ' αυτό μια “κοινότητα που μαθαίνει” δηλαδή ένας χώρος όπου όλοι μπορούν να μάθουν αλλά και να διδάξουν στον άλλο. Έτσι διαμορφώνονται οι συνθήκες όπου μπορούν όλοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να πειραματιστούν σε εναλλακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές και να ακολουθήσουν τη δική τους πορεία που συμβάλλει στην ανανέωση του οργανισμού.

Για τα σχολεία που επιθυμούν να εξελιχθούν η αυτοαξιολόγηση είναι ένα από τα επίκαιρα θέματα που προβάλλεται ως η πρόταση που μπορεί να τους δώσει ώθηση διότι συνδέεται με την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων καθώς και με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση του σχολείου ως αυτόνομου οργανισμού που ως επίκεντρο έχει τη μάθηση. Η αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζει το κάθε σχολείο ως διαφορετικό εκπαιδευτικό οργανισμό στο οποίο υπάρχει ανθρώπινο δυναμικό διαφορετικών χαρακτηριστικών, που πρέπει να ανταποκριθεί στις συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες καθώς και στις προσδοκίες των μελών του και της ευρύτερης κοινότητας, που συχνά είναι μεταξύ τους διαφορετικές και αντιφατικές Μπινιάρη (2012).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη παρακαταθήκη γνώσης αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης, τις συνθήκες που πρέπει να τη περιβάλουν για να είναι εποικοδομητική και ουσιαστική καθώς και για τον τρόπο συμβολής της ηγεσίας στη καλλιέργεια και διαμόρφωση κλίματος και κουλτούρας. Μέσα λοιπόν στο σημερινό συγκείμενο των σχολείων η αυτοαξιολόγηση μπορεί να τροφοδοτεί την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και να ανασύρει τους κρυμμένους θησαυρούς της γνώσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ο MacBeath(2005) μάλιστα τονίζει ότι, μόνο αν τα σχολεία έχουν αίσθηση των στόχων τους, λειτουργούν σε πλαίσιο, έχουν κριτήρια και τα απαραίτητα εργαλεία για τη δουλειά τους τότε μόνο μπορούν να γίνουν πιο δυνατά για να πουν τη δική τους ιστορία. Για να γίνει, λοιπόν, αυτό θα πρέπει η σχολική μονάδα να γνωρίζει τον εαυτό της, να συνειδητοποιεί τους τομείς της σχολικής ζωής που λειτουργούν ικανοποιητικά και άλλους που χρήζουν βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Σολομών (1999) αναφέρεται σε ένα πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης τονίζοντας ότι ο μετασχηματισμός και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι σήμερα ανάγκη και πρόκληση και υπό αυτή την έννοια η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ατζέντα, η οποία επιδιώκει τη διεύρυνση των «παιδαγωγικών δικαιωμάτων» των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Δηλαδή ο Ι.Σολομών βλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μία ευκαιρία αλλά και ανάγκη να αναγνωριστεί η φωνή του εκπαιδευτικού προς τη κατεύθυνση χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό οδηγεί σε μια ανανέωση εκ των έσω και μπορεί να συμβεί μόνο αν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπλοκή-συνέργεια και τη διάδραση-σύμπραξη αντιληφθούν την εσωτερική αξιολόγηση ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας.

Ο Πίος (2013), υποστηρίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζει. Για αυτό αναφέρεται α) στην εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην πολιτεία και στους εκπαιδευτικούς, β) στην υποχρέωση της πολιτείας να αξιολογήσει η ίδια πριν από οτιδήποτε και οποιονδήποτε άλλον τον εαυτό της δηλαδή να αποτιμήσει κατά πόσο η πολιτεία προσφέρει στο δημόσιο σχολείο αυτά που υποχρεούται με βάση τους δημόσιους πόρους και γ) στη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης πάντα μέσα στο πλαίσιο της ενεργής συμμετοχής του εκπαιδευτικού και της αναβάθμισης του ρόλου του. Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζεται από μια οργανωμένη και συνεχή επιμόρφωση και κυρίως ενδοσχολική που θα στηρίζει την ανατροφοδότηση του αλλά και που θα επιτρέπει να διαμορφωθούν κανόνες για τον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κανόνες που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, το γενικότερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο λειτουργίας της και βέβαια τις διαγνωσμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η διεύρυνση των τάσεων που επικρατούν διεθνώς και ιδιαίτερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αξιολόγησης συνδέεται όλο και περισσότερο με της ποιότητα της εκπαίδευσης και της βελτίωσής της, λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας. Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία όλες σχεδόν οι χώρες-μέλη προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα ως προς τις πρακτικές της αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι η διαδικασία αξιολόγησης μετακινείται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η μεταβίβαση της εξουσίας στο επίπεδο του σχολείου και η διαχείρισή της από τους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως μία βιωματική, συστημική και συστηματική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην πραγματική βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη ενός υγιούς και

αυτοοδηγούμενου οργανισμού, βελτιώνοντας επακόλουθα και την συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008).

Η σημερινή μάλιστα φιλοσοφία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι ίδια καθώς αναφέρεται σε μία αξιολόγηση «από κάτω προς τα πάνω» και στη δυνατότητα τα σχολεία να προωθούν και να υποστηρίζουν πρωτοβουλίες και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη υποστηρίζει τη θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως συμπληρωματικής διαδικασίας της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Τονίζει δε ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στον έλεγχο αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, εντοπίζοντας τις αδυναμίες και δημιουργώντας προϋποθέσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων. Έτσι παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τους και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που διαθέτει η σχολική μονάδα για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά με τη χρήση υποστηρικτικών και αντισταθμικών πρακτικών τις εξωτερικές πιέσεις.

### **Σχολικό πορτρέτο – Κριτικός φίλος**

Οι Κουλαϊδής και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου (2005) εισηγούνται πέντε στάδια κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Πρώτον την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με την οποία διαπιστώνουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας. Η αποτίμηση θα πρέπει να είναι περιεκτική, να περιλαμβάνει όλα τα πεδία δραστηριότητας της σχολικής μονάδας και όλους του τομείς κάθε πεδίου. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν το πορτρέτο του σχολείου όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012) το οποίο αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και αποτυπώνει το κατά πόσο η σχολική μονάδα επιτελεί τα ορθά πράγματα και σε τι βαθμό. Δεύτερον τη διατύπωση προτεραιοτήτων για δράση με την οποία επισημαίνουμε τομείς της σχολικής ζωής που χρήζουν βελτίωση και την προτεραιότητα αυτών. Συμπληρωματικά η Μπινιάρη (2012) αναφέρει ότι το πορτρέτο λειτουργεί ως εργαλείο διάγνωσης και επιλογής μιας περιοχής για περαιτέρω ανάπτυξη μετά από τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του. Τρίτο στάδιο είναι ο σχεδιασμός δράσης άρα του τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε τους τομείς που χρήζουν αντιμετώπισης. Τέταρτο στάδιο είναι η εφαρμογή της δράσης στην πράξη και πέμπτο η παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης με την οποία τα μέλη της σχολικής ζωής αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής του βελτιωτικού σχεδίου και την αποτελεσματικότητά του.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σύνθετη για αυτό απαιτείται μια συστηματική και συνεχής προσπάθεια βασιζόμενη σε ανάλογη τεχνογνωσία. Επειδή σε επίπεδο σχολικής μονάδας αυτό συνήθως δεν είναι εφικτό, τον ρόλο αυτό μπορεί να το διαδραματίσει ένα εξωτερικό πρόσωπο, γνωστό ως κριτικός φίλος. Η συμβολή του είναι σημαντική, μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά ως συνήγορος του σχολείου, σε συνεργασία με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας στην δημιουργία ενός αναπτυσσόμενου και αυτόνομου σχολείου με τις

εποικοδομητικές παρατηρήσεις του. Πρωταρχικής σημασίας είναι όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012) η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστευτικότητας μέσα στο οποίο τα μέλη της σχολικής μονάδας θα βοηθηθούν να κατανοήσουν πληρέστερα τους στόχους και τις επιδιώξεις, να εμπλουτισθούν με τεχνογνωσία αλλά και να δουν διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους. Ακόμη η Μπινιάρη (2012) τονίζει ότι είναι ένας εξωτερικός συντελεστής αλλαγής ο οποίος βοηθά το σχολείο να αλλάζει, να ανοίγει τους ορίζοντές του και να μην εγκαταλείπει την προσπάθεια όταν αντιμετωπίσει εμπόδια και απρόβλεπτες δυσκολίες.

Για να λειτουργήσει και να πετύχει η συμβολή αυτού του τρίτου προσώπου θα πρέπει να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και ένα οριοθετημένο πλαίσιο δράσης. Να αποκτήσει και ο ίδιος γεύση της κουλτούρας του σχολείου και του οικονομικοκοινωνικού του υπόβαθρου, να αναλάβει ρόλους όπως να οργανώνει, να δικτυώνει, να πληροφορεί, να ακούει, να μεσολαβεί, να παροτρύνει και να εμπυχώνει. Ακόμη να ενεργεί με ειλικρίνεια και εχεμύθεια, να σέβεται τα μέλη της σχολικής μονάδας δείχνοντας ευαισθησία για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους. Σημαντικό είναι να δέχεται και ο ίδιος κριτική για τις ενέργειές του, να παίζει το ρόλο του επιστημονικού συμβούλου και διαμεσολαβητή καθώς επίσης να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας θα λέγαμε ότι ο κριτικός φίλος μπορεί να ασκεί κριτική και ταυτόχρονα να είναι ένα αποτελεσματικός φίλος και σύμβουλος για αυτήν.

### **Συμπεράσματα**

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι πράγματι το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και έχει το δικό του σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων και νομών. Η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο την διάγνωση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, την απομόνωση των προβλημάτων που αυτή αντιμετωπίζει και στην προετοιμασία βελτιωτικού σχεδίου δράσης για επίλυση των πλέον πιεστικών εξ αυτών. Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, οι μαθητές και οι γονείς συμμετέχουν στην παραπάνω διαδικασία με μια συνεχή, προοδευτική και βελτιωτική προσπάθεια.

Μέσα λοιπόν, στα πλαίσια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και σε πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα ουσιαστικό μηχανισμό για τη χάραξη της αυτόνομης πορείας του σχολείου, τη συνεχή ανανέωσή του και κατ' επέκταση τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Rudd & Davies, 2000). Δίνει τη δυνατότητα να συστηματοποιούνται όλες οι διαδικασίες που στην ουσία υπηρετούν την ιδέα του αυτόνομου - αναπτυσσόμενου σχολείου και την επάρκεια της σχολικής μονάδας για αυτοβελτίωση. Για αυτό ουσιαστικό ρόλο παίζει η σύνθεση του πορτρέτου του σχολείου, το οποίο βοηθάει στην μελέτη των δυνατών και αδύνατων σημείων και στην επιλογή μίας περιοχής για περαιτέρω ανάπτυξη της.

Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως σύνολο και των εκπαιδευτικών ως ατόμων μπορεί να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί με την παρουσία ενός κριτικού φίλου όπου με την τεχνογνωσία και την εμπειρία που διαθέτει και σε πνεύμα ειλικρινούς συνεργασίας μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά με τη κριτική του στάση. Η όλη διαδικασία

συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας ανοιχτού διαλόγου, στη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνων οργανισμό, στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην άμεση βελτίωση σε επίπεδο τάξης με την τροποποίηση ή αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας .

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.(2008).*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα:ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χρ.(2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν τον εαυτό τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005) Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ.Μπαγάκης(Επ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. & McGlynn A. (2002) *Self Evaluation: What's in It for Schools*. RoutledgeFalmer
- MacBeath,J.,Schratz,M.,Meuret,D., & Jakobsen,L. (Επ.).(2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*. (Ε.Μαρτζούκου,Μετ)Αθήνα:Μεταίχμιο
- MacBeath,J. (2005). Bridges Across Boundaries: the story begins.*Ανακοίνωση στο International Congress of School Effectiveness and Improvement(ICSEI)*, Barcelona.
- Μπαγάκης,Γ.(2006) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Μπαγάκης,Γ.,Δεμερτζή,Κ.,Σταμάτης,Θ.(2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα
- Μπινιάρη,Λ.(2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση . Πορτραίτο και προφίλ. *Νημετρής. Ιδρυματικό αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών*.

<https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5534> Ανάρτηση 25 Νοεμβρίου 2020



Πίος, Σ.(2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. (13-14)  
<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629>

Σολομών, Ι.(Επ.)(1999) Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. <http://aee.iiep.edu.gr/> Ανάρτηση 6 Ιουλίου 2014.

Rudd, P. & Davies, D. (2000) *Evaluating school self-evaluation*, presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 7 September 2000. Available online at: <http://www.nfer.ac.uk/research/papers/BERA.Rudd.doc>

## Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη λειτουργία της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Πούρικας Χρήστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, M.Sc. Συγκινησιακές-Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

### Περίληψη

Στην Ελλάδα το συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου των αρμοδιοτήτων της διοίκησης στην εκπαίδευση, ο κεντρικός έλεγχος του συστήματος των κινήτρων, η μη δυνατότητα αυτονομίας, επιλογής και διαμόρφωσης του πλαισίου διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα μικρά περιθώρια αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς, και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι το έργο τους δεν αναγνωρίζεται από το κοινωνικό σύνολο, δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα στις εκπαιδευτικές μονάδες και τους συλλόγους διδασκόντων, το οποίο δε βοηθά στην επαγγελματική ικανοποίηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται με τη στάση τους να ανατρέψουν την υπάρχουσα κατάσταση έχοντας ως όπλα τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συμμετοχική διοίκηση. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι καινοτόμες πρακτικές, το ομαδικό πνεύμα, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και η δημιουργία ενός δίκαιου και κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος βοηθούν στην ανάπτυξη κοινού οράματος με αποτέλεσμα την κινητοποίηση και εσωτερική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση, σχολική ηγεσία

### Εισαγωγή

Μία από τις βασικές παραμέτρους - μαζί με την οργανωσιακή υποστήριξη, το περιβάλλον και τις ατομικές γνώσεις και ικανότητες - που καθορίζουν την εργασιακή αποδοτικότητα είναι και η λειτουργία της παρακίνησης (Σαϊτης, 2002α). Μια έννοια συνδεδεμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση (Καμπουρίδης, 2002) και την οργανωσιακή αφοσίωση (Fletcher and Williams, 1996).

Στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης οι Hoy and Miskel (2008) ορίζουν:

- την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια θετική ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που προκύπτει όταν ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εργασιακό του ρόλο.
- την παρακίνηση ως τις σύνθετες δυνάμεις, τα κίνητρα, την ανάγκη, τις καταστάσεις στάσεων ή άλλους μηχανισμούς, που ενεργούν και διατηρούν προς την επίτευξη ατομικών στόχων την εθελοντική δραστηριότητα ενός ατόμου.

Ως εργασιακή δυσαρέσκεια, από την άλλη μεριά, ορίζεται η κατάσταση που προκύπτει

όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία στη δουλειά ή/και το περιβάλλον της εργασίας - μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση (Locke, 1976).

Πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τους παράγοντες που συνδέονται με την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

### **Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

Η εργασία με τα παιδιά, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι φιλίες που αναπτύσσονται σε μια εκπαιδευτική μονάδα, η υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο, τους συναδέλφους και τους γονείς, η σημαντικότητα των επιτελούμενων εργασιών, η συνεργασία, η αμφίδρομη επικοινωνία και ανατροφοδότηση είναι βασικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, στους πιο σημαντικούς παράγοντες συγκαταλέγονται και η αυτονομία και ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού, η δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, η ενίσχυση και προώθηση των νέων ιδεών από τη μεριά της διοίκησης, καθώς, και το στυλ ηγεσίας που ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε οργανωσιακό και ατομικό επίπεδο (Hoy and Miskel, 2008).

### **Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια και τη χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

Η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας και ενδυνάμωσης, η συνεχής επιβολή αλλαγών, ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, τις χαμηλές προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη, το μη κοινά αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης και προαγωγής, καθώς, και η ανησυχία για τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διοικητικό προσωπικό είναι παράγοντες που οδηγούν στη χαμηλή ικανοποίηση και την αυξημένη επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναφέρονται ως πολύ σημαντικοί παράγοντες η μη ικανοποιητική αντιστοίχιση των ενδιαφερόντων, των προσδοκιών και των ικανοτήτων των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών με την εργασία τους, η μειωμένη παροχή οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι γραφειοκρατικές –διοικητικές εργασίες, οι χαμηλοί μισθοί, οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πώς αντιμετωπίζεται το έργο τους από την κοινωνία και η συνεχή κριτική από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Zembylas and Papanastasiou, 2005).

### **Επισκόπηση ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) με την έρευνά τους ανέδειξαν ως παράγοντες, που σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την αναγνώριση από τους γονείς, τους μαθητές, τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους καθώς και την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας. Από τους εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αναφέρθηκε

υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης σχετικά με την αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς, τους μαθητές, τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους και μικρότερη ικανοποίηση από την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας.

Στην έρευνα του Καμπουρίδη (2002) συγκρίνοντας τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Έλληνες, οι δεύτεροι έχουν μικρό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους και αυτό σχετίζεται τόσο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου όσο και με τις ευκαιρίες ανέλιξής τους και την επιλογή των διευθυντικών στελεχών.

Ως κύριοι λόγοι απογοήτευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το επάγγελμα τους αναφέρονται στην έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερούλη-Φολερού (1991) η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη ενημέρωσης και γνώσεων, το ακατάλληλο ωράριο, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και ο αποκλεισμός από τα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Τη σχολική διοίκηση και οργάνωση αναφέρει στην δική του έρευνα ο Σαΐτης (2002α). Συγκεκριμένα ο Σαΐτης αναφέρεται στις περιορισμένες ικανότητες των διοικητικών στελεχών και την έλλειψη αποτελεσματικής διοίκησης του προσωπικού.

Μέσα από αριθμό μελετών έχει προκύψει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα κατάλληλα κίνητρα για εργασία. Βασικό πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν αναγνωρίζεται το έργο τους από το κοινωνικό σύνολο, καθώς, και ότι έχουν μικρά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών (Ξωχέλης, 1990). Ως βασικοί λόγοι αναφέρονται, επίσης, οι χαμηλές απολαβές (Τσιπλητάρης 2000) καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Koustelios, 2001).

Η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση νέων δυνατοτήτων και ευκαιριών αποτελεί σημαντικό μέσο παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Bush and Middlewood, 2006). Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα για δεκαετίες η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούσε ένα ξεχασμένο θέμα. Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα στήριξης, παρακίνησης και επιμόρφωσης δείχνουν την απογοήτευση, τη στατικότητα και την ψυχολογική φθορά λόγω της αδιαφορίας του εκπαιδευτικού συστήματος για τους ίδιους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώθηκε η έρευνα της Γραμματικού (2010), στην οποία μελετώνται οι παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά είναι δυσαρεστημένοι ως προς μερικές πτυχές της εργασίας τους, όπως είναι οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους, η αξιολόγηση και εξέλιξής τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ήταν ο στόχος της έρευνας της Αναστασίου (2011). Σύμφωνα με αυτή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ενδιαφέρουσα την εργασία τους και

είναι ικανοποιημένοι. Η περιορισμένη ελευθερία και τα λιγοστά περιθώρια πρωτοβουλιών μειώνουν την ικανοποίηση αυτή. Οι λόγοι που επικαλέστηκαν, όσοι δήλωσαν ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι, ήταν οι ελάχιστες ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν ασκούσαν καλά τα καθήκοντα τους και ότι η επιλογή των διευθυντών δεν έγινε με αξιοκρατικά κριτήρια.

Στη έρευνα της Δούκα (2019) πήραν μέρος 307 εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2016-2017 και σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες παρακίνησης την εκπαίδευση - επιμόρφωση και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ, αντίθετα, απορρίπτουν την αξιολόγηση ως αποτελεσματικό τρόπο παρακίνησης. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια μεριά υποστηρίζουν ότι η αύξηση των αποδοχών τους θα τους παρακινούσε να εργαστούν με περισσότερο ζήλο, από την άλλη, θεωρούν ότι οι οικονομικές απολαβές δεν είναι το μοναδικό κίνητρο που θα μπορούσε να τους παρακινήσει ικανοποιητικά. Παράγοντες παρακίνησης αποτελούν το φιλικό περιβάλλον εργασίας, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η δημιουργία ομάδων εργασίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

### **Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, υπάρχουν οι λεγόμενοι εξωγενείς παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών, στους οποίους δεν έχουν άμεσο έλεγχο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Αναστασίου, 2011). Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Το συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου:

Η δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι γραφειοκρατική και συγκεντρωτική (Ανδρέου και Παπακωσταντίνου, 1994). Ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο, καθώς, η εκπαιδευτική πολιτική συνεχίζει να αποφασίζεται κεντρικά (Κουτούζης, 1999).

- Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων:

Δεν παρέχεται η δυνατότητα ανεξαρτησίας στη διαμόρφωση και επιλογή του πλαισίου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναπτύξουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να κάνουν βελτιώσεις στην καθημερινή εργασία τους (Fryer, 1996).

- Ο κεντρικός έλεγχος του συστήματος των κινήτρων:

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχει σύστημα κινήτρων μέσω της σύνδεσης προσπάθειας – απόδοσης – αμοιβής (ηθικής ή υλικής) που να παρακινεί το διδακτικό προσωπικό της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2002α).

- Η αναγνώριση της θέσης του εκπαιδευτικού από την κοινωνία:

Έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το επάγγελμά τους ως υποβαθμισμένο, παρακατιανό, ηθικά και οικονομικά αποτελεσματωμένο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991), ενώ θεωρούν ότι το έργο τους δεν αναγνωρίζεται γενικά από το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλης, 1990).

Παρόλα αυτά, ο διευθυντής είναι σε θέση να επηρεάσει και να παρακινήσει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς μεταφέροντας τον σεβασμό και την εκτίμηση του αναφορικά με το έργο τους στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρακινηθούν περισσότερο, όταν αισθάνονται ότι οι διευθυντές τους υποστηρίζουν και τους υπολογίζουν. Αντίθετα αποτελέσματα έχουν οι διευθυντές που είναι αδιάφοροι και επικριτικοί (Yukl, 1971).

Σημαντική θεωρείται η ικανότητα προσαρμογής της ηγεσίας στις προκλήσεις της εποχής εφαρμόζοντας καινοτόμες πρακτικές στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδεικνύοντας ομαδικό πνεύμα (Sergiovanni, 2001).

Οι εργαζόμενοι έχουν κίνητρο να εργάζονται αποδοτικότερα σε ένα δίκαιο και κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Τα διοικητικά στελέχη μπορούν και πρέπει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας (Πασιαρδής, 2004; Bush and Middlewood, 2006).

Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση νέων δυνατοτήτων και ευκαιριών αποτελεί σημαντικό μέσο παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Bush and Middlewood, 2006), το οποίο μπορεί και θα πρέπει να αξιοποιεί σε κάθε ευκαιρία ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μέσω της ενδοσχολικής καθώς και άλλων μορφών επιμόρφωσης.

Ο πιο σημαντικός αντίκτυπος στην επαγγελματική ικανοποίηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έρχεται από την επίδραση και αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Αυτός είναι που δημιουργεί το θετικό και συνεργατικό κλίμα, προάγει αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας, επιλύει συγκρούσεις, ωθεί τους υφισταμένους του να ακολουθήσουν τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και, τελικά, παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2002α; Αναστασίου, 2011; Yosof, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις μορφές ηγεσίας υπάρχει θετική συσχέτιση της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της παρακίνησης. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι να εργαστούν περισσότερο, όταν η συμπεριφορά και γενικότερα το προφίλ ηγεσίας που υιοθετούνται από τον προϊστάμενό τους, είναι αποδεκτά από τους ίδιους (Haw, 2008; Yosof, 2011).

Τα τελευταία χρόνια η έμφαση που δόθηκε στην κουλτούρα του οργανισμού και το στυλ ηγεσίας, οδήγησε στην ανάπτυξη της μετασχηματικής ηγεσίας. Ο διευθυντής δεν

στηρίζεται στη νομιμοποιημένη εξουσία αλλά στις διαπροσωπικές σχέσεις για να εισάγει καινοτομίες και να επιφέρει αλλαγές. Ασκεί ηγεσία με στοχοθεσία και δημιουργεί τις συνθήκες για την διαμόρφωση ενός κλίματος συναδελφικότητας, υποστήριξης, εμπιστοσύνης, αμφίδρομης επικοινωνίας, ανάπτυξης και συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών στόχων και οραμάτων (Fernandez-Macia and Munoz de Bustillo, 2005).

Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο διευθυντής επικεντρώνεται στην άσκηση συμμετοχικής διοίκησης και τις διαπροσωπικές σχέσεις, φέρνει κοντά τα μέλη του προσωπικού, τα ενθαρρύνει να αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα, να δουλεύουν μαζί, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Hopkins et al, 1994) με αποτέλεσμα την κινητοποίηση και εσωτερική τους ικανοποίηση (Sergiovanni, 2001).

### **Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Δεδομένου ότι υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και παρακίνηση των εργαζομένων, που δεν είναι στον άμεσο έλεγχο των διευθυντών (συγκεντρωτικό διοικητικό πλαίσιο, κεντρικός έλεγχος του συστήματος των κινήτρων κ.α.), και δεδομένης της πολυπλοκότητας του φαινομένου της παρακίνησης, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης έχουν περιορισμένες δυνατότητες να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την ικανοποίηση και την υποκίνηση του διδακτικού τους προσωπικού καθιστώντας δύσκολη την ανάπτυξη στρατηγικής κινήτρων στις σχολικές μονάδες (Σαϊτης, 2002β).

Μέσα, όμως, από τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, στην επαγγελματική ανάπτυξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002; Πασιαρδής, 2004).

Η υιοθέτηση του μετασχηματιστικού τρόπου ηγεσίας και η άσκηση συμμετοχικής διοίκησης από την πλευρά των διευθυντών των σχολικών μονάδων φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα τις καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, φέρνει κοντά τα μέλη του προσωπικού, τα ενθαρρύνει να δουλεύουν μαζί, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα με αποτέλεσμα την κινητοποίηση και εσωτερική τους ικανοποίηση.

Τονίζεται η αναγκαιότητα της φροντίδας από την πλευρά των διευθυντών για συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την καλλιέργεια ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Από την άλλη η επιμόρφωση των ίδιων των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται επιβεβλημένη.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Leading and managing people in education*.

London: Sage.

Fernandez-Macia, E., & Munoz de Bustillo L. R. (2005). "Job satisfaction as an indicator of the quality of work". *The Journal of socio-economics*, 34(5).

Fletcher, C., & Williams, R. (1996). "Performance management, job satisfaction and organizational commitment". *British journal of management*, 7.

Fryer, M (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing.

Haw, J. (2008). Random-ratio schedules of rein-forcement: The role of early wins and unreinforced trials. *Journal of gambling issues*, 21.

Hopkins, D. Anscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in the era of change*. London: Capsules.

Hoy, W.K., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th edition). New York: McGraw-Hill.

Koustelios, A. (2001). "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7).

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Στο M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership - What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Yosof, J., Tahir, I. (2011). Spiritual leadership and job satisfaction: A proposed conceptual framework information. *Management and business review*, 2(6).

Yukl, G.A. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organization behavior and human performance*, 6.

Zembyllas, M., & Papanastasiou, E. (2005). "Job satisfaction among school teachers in Cyprus". *Journal of educational administration*, 42(3).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Οργανωσιακή διοίκηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης : μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δούκα, Β. (2019). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης της περιφέρειας δυτικής Μακεδονίας. *4ο διεθνές συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας*. 12-14 Οκτ., 2018, τόμος Β'. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Τόμος Α'. Πάτρα Ε.Α.Π.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής οκανοποίησης εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος*.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα : διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. *Πανελλήνιο συνέδριο, σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Τόμος Α', σελ. 35-46. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα : ΑΠΘ
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαϊτης, Χ. (2002α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (3η έκδοση). Αθήνα : Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2002β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από την θεωρία στη πράξη* (2η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιπλητάρης Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης* (εκδ.4η), Αθήνα: Περιβολάκι.
- Φρειδερίκου, Α., & Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991). *Ο δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

## Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση

*Κουφογιάννη Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων ενός σχολείου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως αποφασιστικό όργανο στα πλαίσια της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί ένα θεσμικό συλλογικό όργανο διοίκησης των σχολικών μονάδων, το οποίο είναι επιφορτισμένο με ευρείες αρμοδιότητες βαρύνουσας σημασίας για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, η δε λήψη αποφάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι αποφάσεις του λαμβάνονται κατά πλειοψηφία, εφαρμόζονται όμως από όλους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων διευρύνεται και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Σκοπός του Συλλόγου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Η λειτουργία και η μετεξέλιξη των Συλλόγων Διδασκόντων ως όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων αποτέλεσε σταθμό στην εκπαιδευτική νομοθεσία και ασφαλώς ένα πρωτοποριακό βήμα ομαλής και σωστής διακυβέρνησης των σχολικών μονάδων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σύλλογος Διδασκόντων, εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η ψήφιση του Ν 1566/85 άνοιξε τη συζήτηση για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική μονάδα απέκτησε το ρόλο του βασικού κυττάρου του. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία που βρίσκεται σε ισχύ, έχει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης. Η διοικητική οργάνωση των δύο πρώτων βαθμίδων διακρίνεται σε τρία επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό και το σχολικό. Στο σχολείο η διοίκηση υλοποιείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο στη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Ο νέος του ρόλος δημιουργεί νέες συνθήκες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα όρια του οποίου βγαίνουν και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Είναι το συλλογικό όργανο που αποφασίζει για την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη χάραξη νέων κατευθύνσεων. Η λήψη αποφάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού οι αποφάσεις τους αυτές είναι που αναδεικνύουν και εξελίσσουν ή όχι τον οργανισμό.

## Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### Διοικητική δομή της σχολικής μονάδα

Για πρώτη φορά το 1833, σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2002), συγκροτείται ενιαίος εκπαιδευτικός φορέας για την εκπαίδευση στον οποίο ανατέθηκε η διοίκηση της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ο διοικητικός όρος «Σύλλογος Διδασκόντων», με την κατονομασία στο « Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων», θεσμοθετήθηκε με το ΠΔ 483/1977 (ΦΕΚ 149/Α/1-6-1977), άρθρο 1, παρ. 6, χωρίς όμως περισσότερες λεπτομέρειες. Με το Ν.1566/85 (ΦΕΚ 165/1985 τ. Α΄) κεφ. Δ, άρθρο 11, η διοικητική δομή, των σχολικών μονάδων ΠΕ & ΔΕ, περιλαμβάνει δύο μονομελή όργανα: τον διευθυντή-ντρία του σχολείου και τον υποδιευθυντή-ντρία της σχολικής μονάδας που αναπληρώνει τον διευθυντή του σχολείου, όταν δεν υπάρχει ή όταν απουσιάζει ή κωλύεται κι ένα συλλογικό όργανο: τον Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολείου που αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Το 2002 έρχεται η ΥΑ 105657/2002 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Ειδικά με τα άρθρα 37,38 & 39 της παραπάνω ΥΑ, ρυθμίζονται θέματα σύνθεσης και λειτουργίας, ενώ περιγράφονται το έργο, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Σ.Δ

### Σκοπός του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί ένα θεσμικό συλλογικό όργανο διοίκησης των σχολικών μονάδων, το οποίο σύμφωνα με τις ειδικές διατάξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (άρθρο 11, παρ. ΣΤ του ν.1566/1985) είναι επιφορτισμένο με ευρείες αρμοδιότητες βαρύνουσας σημασίας για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σκοπός του Σύλλογος διδασκόντων είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, για την υγεία και προστασία των μαθητών, για την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου, σύμφωνα με το Ν.1566/85 (ΦΕΚ 165/1985 τ. Α΄) .

## Θεσμικό πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων

### Σύνθεση και λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων

Σύμφωνα με το Άρθρο 37της ΥΑ Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/ Β' / 16-10-2002) για την «Σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου των Διδασκόντων »

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων είναι το συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, ενώ πρόεδρός του είναι ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου ή ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής του. Έργο του Σ.Δ. είναι η χάραξη κατευθύνσεων με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Οι αποφάσεις του συλλόγου λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Όταν οι προτάσεις είναι περισσότερες και καμιά δε συγκεντρώνει την απόλυτη πλειοψηφία, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται ανάμεσα στις δυο επικρατέστερες. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απόν. Η ψηφοφορία είναι φανερή. Μυστική ψηφοφορία διεξάγεται όταν προβλέπεται από σχετική διάταξη ή αποφασίζει ο Σύλλογος κατά πλειοψηφία. λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, είναι δεσμευτικές για όλους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου. Καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου και υπογράφονται υποχρεωτικά από τον πρόεδρο, το γραμματέα και τα παρόντα μέλη. Στην ίδια πράξη καταχωρούνται και οι απόψεις της μειοψηφίας, αν ζητηθεί. Ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου των Διδασκόντων και ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παίρνουν μέρος, με δικαίωμα λόγου, εκπρόσωποι των μαθητών, όταν συζητούνται θέματα που τους αφορούν και εφόσον αυτά ορίζονται στον κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων.

### Έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων

Σύμφωνα με το Άρθρο 38 της ΥΑ 1340/2002 με θέμα «Έργο του Συλλόγου Διδασκόντων» ο Σ.Δ. κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κύριο έργο του είναι η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Στο έργο του σχολείου περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί: ψυχοπαιδαγωγικός, αξιακός και ψυχοκινητικός (Μπουρής, 2008).

Επίσης, σύμφωνα και με το άρθρο 47 του Ν. 4547/2018 καθώς και το άρθρο 1 & 2, της ΥΑ 1816/ΓΔ4 (ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019) με θέμα «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του

*Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*», ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ο υπεύθυνος για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, τόσο σε θέματα σχολείου και σχολικής ζωής, όσο και σε θέματα λειτουργίας σχολείου και εκπαιδευτικών διαδικασιών (οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου).

#### Καθήκοντα και αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων

Σύμφωνα με το Άρθρο 39, κεφ. Α της ίδιας ΥΑ, για τα «Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων», καθώς και το Ν.4547/2018

Ο Σύλλογος Διδασκόντων σε τακτική συνεδρίαση κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος,. Ειδικά:

Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό. Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούντων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα αλλά και εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης την ίδρυση αυτών.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και αν χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά, ενώ στο τέλος του διδακτικού έτους προχωρά στην αυτο-αξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και η αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα.

Οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει.

Αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάληψη δράσεων, πρωτοβουλιών, προγραμμάτων, την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία. Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται οι μαθητές και διαμορφώνουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ιεραρχώντας και προτείνοντας στη σχολική επιτροπή, μέσω του Διευθυντή, την κάλυψη των αναγκών και αναθέτοντας στα μέλη του συγκεκριμένες αρμοδιότητες.

Στον τομέα της επιμόρφωσης αποφασίζει, σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπ/κού Έργου, με το ΚΕ.Σ.Υ. , με τα Επιμορφωτικά Κέντρα και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ή με τα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σε ενδοσχολικό επίπεδο ή συμμετέχει σε γενικότερα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν διαπιστώνονται ανάγκες, όταν εισάγονται καινοτομίες ή επιβάλλεται να αντιμετωπισθούν ειδικά προβλήματα της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνται εκτός ωρών διδασκαλίας.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει για την πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Ενημερώνει, σε συνεργασία με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο, σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η ενημέρωση γίνεται εκτός των ωρών εργασίας του σχολείου.

Συνεργάζεται με όλα τα στελέχη Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και της Διοίκησης για τον καλύτερο συντονισμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, την ανταλλαγή απόψεων και την αντιμετώπιση των διάφορων διδακτικών και άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν.

Ορίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, τους υπεύθυνους των τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών. Επίσης ορίζει τους συμβούλους των αντίστοιχων μαθητικών κοινοτήτων.

Σύμφωνα με το κεφ. Β΄ του Άρθρου 38 της ΥΑΦ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 Β΄/ 16-10-2002για τις «Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και με την ΥΑ 10645/ΓΔ4 (ΦΕΚ 120 Β΄/23-01-2018), με θέμα «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»:

Αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Ορίζει τους εκπροσώπους του στην επιτροπή ελέγχου της λειτουργίας των σχολικών κυλικείων, η οποία επιτροπή σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες παρακολουθεί τις συνθήκες λειτουργίας του.

Αποφασίζει για τη δικαιολόγηση των απουσιών των μαθητών, για την προαγωγή, απόλυση, παραπομπή σε επανεξέταση ή απόρριψη στο τέλος του διδακτικού έτους, με

βάση τα σχετικά στοιχεία και τη βαθμολογία που έχει καταχωριστεί στα οικεία βιβλία, σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις.

Επιβάλλει στους μαθητές τις προβλεπόμενες από τις ισχύουσες διατάξεις ποινές. Στο τέλος του διδακτικού έτους αποφασίζει για το χαρακτηρισμό της διαγωγής, τεκμηριώνοντας τις αποφάσεις του.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών έτσι, ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (άρθρο 31, παρ. 1).

#### Λήψη αποφάσεων από το Σύλλογο Διδασκόντων

Με τον όρο «απόφαση» εννοούμε, κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), τη διαδικασία που σκοπό έχει την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος, το οποίο έχει σχέση με τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού, ενώ η λήψη μιας απόφασης θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής της προσφορότερης λύσης (Τύπας & Κατσαρός, 2003). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και είναι η καρδιά της διοίκησης. Οι αποφάσεις μπορεί να είναι προγραμματισμένες, όπως αυτές που λαμβάνονται με τη λήξη κάθε τριμήνου, στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού έτους ή απρογραμματίστες οι οποίες απαιτούν μεγάλη εμπειρία και αρκετές ικανότητες από την πλευρά των συμμετεχόντων (π.χ. καταγγελία εις βάρος συναδέλφου).

Κατά τους Μπουραντά (2001) και Σαΐτη (2014) η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων επηρεάζεται και κρίνεται ως προς την αποτελεσματικότητά της από τους παρακάτω παράγοντες:

*Το μέγεθος:* Ο μεγάλος αριθμός των μελών του συλλόγου δυσκολεύει τη συμμετοχή όλων.

*Τα χαρακτηριστικά των μελών:* Η προσωπικότητα του κάθε μέλους παίζει καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή τους στην επίλυση των προβλημάτων.

*Η συνοχή:* Η συνοχή μεταξύ των μελών μειώνει τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις. (Μπουραντάς, 1992)

*Η ηγεσία:* Ο ηγέτης της ομάδας μέσω του οράματος καθοδηγεί και προσανατολίζει τη συμπεριφορά των ατόμων με σκοπό την επίτευξη των στόχων.

*Το κλίμα:* Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος παίζει το ηθικό του κάθε μέλους, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες

### **Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση ως αποφασιστικό όργανο στα πλαίσια της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Η πολιτεία με την ψήφιση του Ν. 1566/1985 καθώς και με την ψήφιση του πρόσφατου Ν.4547/2018 προσπάθησε να προωθήσει την διοικητική αποκέντρωση και τον δημοκρατικό προγραμματισμό στο χώρο της εκπαίδευσης. Η λειτουργία και η μετεξέλιξη των Συλλόγων Διδασκόντων ως όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων αποτέλεσε σταθμό στην εκπαιδευτική νομοθεσία και ασφαλώς ένα πρωτοποριακό βήμα ομαλής και σωστής διακυβέρνησης των σχολικών μονάδων. Με βάση την υπάρχουσα νομοθεσία, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και την καλύτερη και ομαλότερη λειτουργία του σχολείου.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα πολυπρόσωπο και όχι μονομελές εκτελεστικό όργανο. Αποτελεί το βασικό κύτταρο λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, όταν φυσικά λειτουργεί συντεταγμένα, θεσμικά και νομικά και μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα. Η λειτουργία ενός σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του Συλλόγου και στη συμμετοχή όλων. Τότε οι αποφάσεις είναι έγκυρες και έγκαιρες αποτελεσματικότερες και πιο δημιουργικές. Έχουν αποφασιστικό και δεσμευτικό χαρακτήρα για όλα τα μέλη του Συλλόγου και κυρίως είναι αποδεκτές από αυτούς που θα κληθούν να τις εφαρμόσουν.

Μέσω της ΥΑ 105657/2002, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευρύνεται και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Ο ίδιος συμμετέχει στο σύνολο των θεμάτων που αφορούν τη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2005) η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε έναν σχολικό οργανισμό εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες του, αποτελεί λειτουργία κεντρικής σημασίας και είναι καθοριστική. Στην ορθότητά της στηρίζεται η επιβίωση και η εξέλιξή του.

Συμπερασματικά η ορθή λειτουργία των Συλλόγων Διδασκόντων ήταν και είναι σταθμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ένας ακρογωνιαίος λίθος στην ομαλή και δημοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού βρίσκεται πια στο κέντρο των αλλαγών και είναι αυτός που παίρνει τις ουσιαστικές αποφάσεις σε σχέση με την εσωτερική λειτουργία του, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση, την κουλτούρα του σχολείου, την παιδαγωγική και διδακτική του κατεύθυνση, τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.



### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρής, Ε. (2015, Ιούνιος). *Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130>
- Γόγολα, Α., & Κατσης, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/321710423\\_Roloi\\_kai\\_diadikasies\\_le\\_pses\\_aphrases\\_se\\_epipedo\\_scholikou\\_organismou](https://www.researchgate.net/publication/321710423_Roloi_kai_diadikasies_le_pses_aphrases_se_epipedo_scholikou_organismou)
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 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»*, 3(3), 19-38. Ανακτήθηκε από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3\\_3\\_2.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_2.pdf)
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ-Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο-Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης της διοίκησης και εκπαίδευσης*. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων. Εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων για στελέχη διοίκησης και εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γενική Διεύθυνση Διοικητικής και Οικονομικής Υποστήριξης / Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297>
- Ν.1566/85 (ΦΕΚ 165/Α/30-9-198). «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/2-6-2018). «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».
- Οικονόμου, Τ. (2010). *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε από

<https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14180/file0.pdf?sequence=1>

- Παπαδιαμαντάκη, Γ., & Φραγκούλης, Γ. (2012). Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- ΠΔ 483/1977 (ΦΕΚ 149/Α/1-6-1977). «*Οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης*».
- ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109/α/1-8-2017). «*Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*».
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίων.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Ιδίου.
- Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΑ 105657/2002 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002). «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*».
- ΥΑ 1816/ΓΔ4 (ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019). «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*».
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

## Πρόταση βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής μονάδας

*Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.*

### Περίληψη

Η ανάγκη για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα. Αποτελεσματικό λοιπόν, χαρακτηρίζεται εκείνο το σχολείο που ανταποκρίνεται στην αποστολή του και επιτυγχάνει τους αρχικούς σκοπούς και στόχους που έθεσε. Συγκεκριμένα, η παρούσα αξιολογική πρόταση εστιάζει στα παρακάτω ζητήματα: α. την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, β. τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και γ. τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολογική διαδικασία έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και όλων των εμπλεκόμενων μερών της. Δεν αποτελεί μέσω συμμόρφωσης προς τις κεντρικές εντολές και οδηγίες αλλά, εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, και αναβάθμισης του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται επιτακτική ανάγκη, ιδιαίτερα στις μέρες. Αποτελεί δε, ένα ιδιαίτερα σημαντικό επιστημονικό τομέα της εκπαίδευσης με ποικίλες παραμέτρους και διαστάσεις, η μελέτη του οποίου θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμο υλικό για κριτικό στοχασμό

**Λέξεις-Κλειδιά:** αυτοαξιολόγηση, βελτίωση ποιότητας, εκπαιδευτικό έργο, προγραμματισμός.

### Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εισήγησης, είναι η παρουσίαση ολοκληρωμένης πρότασης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αξιοποιώντας διαδικασίες αξιολόγησης. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι το σημερινό σχολείο αποτελεί ένα πολύπλευρο σύστημα, ανοικτό προς την κοινωνία (Στυλιανίδης, 2008). Άλλωστε, οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης συμβαίνουν με ταχύτατους ρυθμούς, γεγονός που απαιτεί επαγρύπνηση και ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών (Vanhoof, Van Petegem & De Mayer, 2009). Στόχος, κάθε προσπάθειας είναι, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, προσανατολισμένης στις νέες συνθήκες της εποχής. Συνεπώς, η εσωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, προτείνεται ως μία αποτελεσματική μέθοδος, η εφαρμογή της οποίας συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σ. 10). Η συστηματική και οργανωμένη συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου κρίνεται λοιπόν, επιβεβλημένη. Ως εκ τούτου, η λήψη αποφάσεων και στρατηγικών που θα υποστηρίξουν και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ευθύνη όλων όσων υπηρετούν στο σχολείο και σχετίζονται με αυτό (Παμουκτσόγλου, 2001).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως, η αξιολογική διαδικασία απευθύνεται στο σύνολο της σχολικής μονάδας, ως ενιαίου οργανισμού με έμφυχο και μη υλικό (Δούκας & Πολυμεροπούλου, 2001). Η ενεργοποίηση των ανθρώπινων πόρων εντός κι εκτός σχολείου, αποτελεί κομβικό σημείο στην επιτυχία της διαδικασίας (MacBeath, 2001). Συνεπώς, στόχος είναι η εμπλοκή όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας (Eurydice, 2004).

Στην συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η πρόταση αξιολόγησης για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ακολουθεί, το προτεινόμενο σχέδιο και τα στάδια που το διατρέχουν. Οι παρατηρήσεις όλων επί του παρόντος, είναι πάντα χρήσιμες και σημαντικές, για την επιτυχή έκβαση του αρχικού στόχου. Ας μην λησμονούμε, πως η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα όλων των εκπαιδευτικών, ως μία συλλογική προσπάθεια ατομικής και συλλογικής εξέλιξης.

### **Θεωρητικό Υπόβαθρο**

Στις μέρες μας, το ερευνητικό ενδιαφέρον, στρέφεται ολοένα και περισσότερο σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε μία προσπάθεια αναζήτησης στρατηγικών και λύσεων, οι οποίες θα βοηθήσουν στην βελτίωση της ποιότητάς τους.

Σύμφωνα με τον Sallis (1997), η έννοια της ποιότητας αναλύεται σε δύο επιμέρους, αυτή της διαδικαστικής έννοιας της ποιότητας, η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση σε ένα πρότυπο προδιαγραφών, και αυτή της μετασχηματιστικής έννοιας της ποιότητας, που συνδέεται άμεσα με την έννοια της βελτίωσης και της ανάπτυξης ενός οργανισμού, στοχεύοντας στις άυλες παραμέτρους. Κεντρικό στοιχείο της μετασχηματιστικής έννοιας αποτελεί η αρχή της “ποιοτικής αλλαγής”, ως απαραίτητο στοιχείο σε κάθε προσπάθεια εξέλιξης.

Ο Juran (1993), ταυτίζει την ποιότητα με τον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησής της, αναφέροντας τέσσερις άξονες:

- Ποιότητα στον σχεδιασμό
- Ποιότητα συμμόρφωσης
- Ποιότητα διαθεσιμότητας του προϊόντος
- Ποιότητα εξυπηρέτησης του πελάτη μετά την πώληση (Στειακάκης & Κωφίδης, 2016).

Αναφορικά, με την ποιοτική διδασκαλία ο Juran (1993), υποστήριξε πως η “καλή” διδασκαλία συνδέεται με την καταγεγραμμένη εκπαιδευτική αποστολή κάθε σχολείου. Τους στόχους δηλαδή, και τους σκοπούς που καλείται να επιτελέσει. Ο Taylor (1970), κατέγραψε τα σημαντικότερα στοιχεία που οφείλει να διαθέτει κάθε επιστήμονας, ώστε να υπάρξει εποικοδομητική μάθηση. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Το ενδιαφέρον κάθε επιστήμονα για τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο πεδίο της επιστήμης του
- Η αλληλεγγύη συναναστροφή με συναδέλφους και μαθητές μέσα σε κλίμα

σεβασμού και υποστήριξης

- Η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως ο αναστοχασμός, η προσωπική και επαγγελματική ενεργοποίηση, η διοίκηση διδασκαλίας και γνώσης.

Σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, ο Γκότοβος (1984), υποστήριξε πως στοιχειοθετείται από τη συνολική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Παπακωνσταντίνου (1993), περιγράφει το εκπαιδευτικό έργο ως ένα σύνολο δράσεων που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος. Ο ίδιος μάλιστα, υποστήριξε πως η διαδικασία αυτή διέρχεται από τρία επίπεδα:

- Το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος
- Το επίπεδο της σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα στοχευμένων δράσεων
- Το επίπεδο της σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Μαντάς, κ.α., 2009, σ. 196).

Αναφορικά, με την έννοια της αξιολόγησης, φαίνεται από την βιβλιογραφία πως οι σκοποί και οι στόχοι της, συνδέονται με το πλαίσιο λειτουργίας που διέπει κάθε οργανισμό, δεδομένου πως μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει, τα άτομα υποστηρίζονται στην επίτευξη των αρχικών στόχων, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται και η ποιότητα του προσφερόμενου έργου (Κουτούζης, 1999). Ως εκ τούτου, σε μία προσπάθεια οριοθέτησης του πλαισίου της αξιολόγησης, τα ερωτήματα που πιθανό χρειάζεται να μας απασχολήσουν είναι:

- Ποιο είναι το αντικείμενο αξιολόγησης;
- Ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι της;
- Ποια κριτήρια αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν;
- Πώς θα διασφαλισθεί η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα, και η αξιοπιστία της διαδικασίας;
- Με ποιες ενέργειες θα διασφαλισθεί η συνέπεια προς την διαδικασία;
- Με ποιόν τρόπο θα διασφαλισθεί η διακριτικότητα; (Πετροπούλου, κ.α., 2015, σ. 40).

Τα παραπάνω ζητήματα, κρίνεται σκόπιμο να συζητηθούν λεπτομερώς, με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε να διασφαλισθεί η κοινή πορεία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των απαραίτητων δράσεων.

Επιπρόσθετα, κατά την αξιολογική διαδικασία θα πρέπει κανείς να λάβει υπόψιν του, τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν το εκπαιδευτικό έργο, και τα οποία μπορούν να οργανωθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Δεδομένα της σχολικής μονάδας
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα (European Council, 2001).

Στα παραπάνω, συμπεριλαμβάνονται διαδικασίες όπως:

- Αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου
- Προγραμματισμός πρακτικών και ενεργειών βελτίωσης
- Υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των ενεργειών αυτών
- Αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (European Council, 2001).

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η προσπάθεια βελτίωσής του, αποτελούν συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, με την ανταλλαγή σκέψεων και καλών πρακτικών, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σ. 16).

Παρακάτω, περιγράφεται αναλυτικά το προτεινόμενο σχέδιο για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Βάση του θεωρητικού πλαισίου και με απώτερο στόχο τον εντοπισμό δυσλειτουργιών αλλά και την επισήμανση καλών πρακτικών και δυνατών σημείων της σχολικής μονάδας, δημιουργήθηκε και παρουσιάζεται το παρόν. Η πρωτοβουλία αυτή, ως θεωρηθεί ως ευκαιρία για κριτικό στοχασμό, αυτοβελτίωση, ενεργοποίηση και όχι ως διαδικασία απονομής ευθυνών σε μεμονωμένα πρόσωπα (Παμουκτσόγλου, 2001). Άλλωστε, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι ανάγκη όλων μας, συνεπώς η συλλογικότητα διακρίνει κάθε προσπάθεια βελτίωσης της. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι πραγματικά ουσιαστικές αλλαγές ξεκινούν πάντα με δράσεις των ίδιων των εμπλεκόμενων μελών (MacBeath, 2001). Για ακόμη μία φορά αναφέρεται ότι, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις όλων, αποτελούν χρήσιμο υλικό και ενθαρρύνεται η επικοινωνία τους.

### **Πρόταση βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Έργου**

Η διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της ποιότητας στην σχολική μονάδα. Παλαιότερες άλλωστε, προσπάθειες στο ίδιο σχολείο αποδείχτηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες για την λήψη σημαντικών αποφάσεων, που οδήγησαν στον εκσυγχρονισμό των αθλητικών εγκαταστάσεων καθώς και των εργαστηρίων φυσικής και πληροφορικής. Επίσης, η πολιτεία μέσω των αρμοδίων οργάνων της εξέδωσε σχετικές εγκυκλίους και νομοθεσίες, όπως, την Γ1/37100/31-03-10 περί “Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας”, τον Ν. 3848/2010 μέσω του οποίου γίνεται λόγος για “Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις”, το Ν. 4142/2013 “Αρχή Διασφάλισης ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”, και ο κατάλογος δεν τελειώνει εδώ. Συνεπώς, τα παραπάνω αποδεικνύουν την σημαντικότητα των αξιολογικών διαδικασιών προκειμένου να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο παρόν σχέδιο δράσης, προτείνεται ως καταλληλότερη μέθοδος, η εσωτερική διαμορφωτική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την εμπλοκή όλων των μελών της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σ. 10). Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην αρχή της

διαφάνειας και συμμετοχικότητας, οι οποίες διακρίνουν κάθε στάδιο της διαδικασίας. Η προτεινόμενη διαδικασία αξιολόγησης έχει στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου, μείωση της σχολικής διαρροής και βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, σχέσεων συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων και επαγγελματικής εξέλιξης, στοιχεία τα οποία αναμένεται να οδηγήσουν στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς, κ.α., 2012α, σ. 11-12). Ως εκ τούτου, και λαμβάνοντας υπόψιν την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους, προτείνεται το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, το οποίο θα ενταχθεί στον ετήσιο προγραμματισμό. Οι ενέργειες που περιγράφονται, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν στην αρχή του σχολικού έτους, το δεύτερο τρίμηνο και στη λήξη των σχολικών μαθημάτων, σε προκαθορισμένες ημερομηνίες. Ωστόσο, είναι δυνατό να υπάρξει αναδιαμόρφωση εφόσον προκύψει ανάγκη (Πασιάς, κ.α., 2012α, σ. 16-17).

Το σχέδιο, βασίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό του πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΚΕΕ 2010& 2011), το οποίο αξιοποιήθηκε ως εργαλείο κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων της Πράξης “Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλινοστούντων Μαθητών” (Σοφού, 2014, σ. 44-48). Θεωρήθηκε κατάλληλο, λόγω της διαπολιτισμικής ταυτότητας του σχολείου. Το παρόν πλάνο, συμφωνεί με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, επιπλέον ως οδηγός θα χρησιμοποιηθεί και το πλαίσιο των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999, σ. 31).

Οι θεματικές περιοχές θα περιγραφούν αναλυτικά, μέσα από δείκτες και συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας (Πασιάς, κ.α., 2012α). Τα παραπάνω θα αποφασιστούν με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και εκπροσώπων του Δήμου, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Κατσαρού- Δεδούλη, 2008). Ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό δε, αναφέρεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου, με τη φοίτηση σε αυτό μουσουλμάνων, ρομά, παλινοστούντων και γηγενών μαθητών.

Σε όλες τις φάσεις και τα στάδια σχεδιασμού και ανάπτυξης του αρχικού σχεδίου, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (Ζαβλανός, 2003, σ. 222). Επίσης όπως ήδη αναφέρθηκε, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το Μοντέλο Ολικής Ποιότητας, το οποίο προτείνει τρία στάδια εφαρμογής:

- Προετοιμασία
- Σχεδιασμός
- Εκτέλεση (Goetsch & Davis, 2016, σ. 929-930).

Θα διερευνηθούν λοιπόν, οι θεματικές περιοχές: “Διαχείριση πόρων”, “Σχέσεις-κλίμα”, “Εκπαιδευτικές Διαδικασίες”, και “Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα” μέσω συγκεκριμένων δεικτών που θα περιγραφούν παρακάτω και ποιοτικών κριτηρίων, τα οποία θα στοιχειοθετήσουν και τα ερευνητικά ερωτήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

2009, σ. 10).

Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό περιστασιακής φοίτησης, ενώ οι επιδόσεις πολλών μαθητών, δεν παρουσίασαν καμία βελτίωση, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη ενδεδειγμένης διερεύνησής τους. Τα δεδομένα αυτά έχουν τύχει πολλών συζητήσεων από το Συμβούλιο Διδασκόντων και υπήρχε πάντα διάθεση για περαιτέρω έρευνα, ώστε να υλοποιηθούν δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Αναφορικά με τα στάδια της διαδικασίας, κατά την Πρώτη Φάση θα πραγματοποιηθεί η οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου, που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην συνέχεια, θα συζητηθούν και θα συμφωνηθούν οι στόχοι, οι οποίοι ενδεικτικά θα μπορούσαν να είναι: α. εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βάση των αρχών με των μεθόδων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με άξονα τις ανάγκες των μαθητών, β. οργάνωση και υλοποίηση παιδαγωγικών δράσεων με σκοπό την μάθηση όλων των μαθητών, γ. Συνεργασία με άλλες δομές εκπαίδευσης και τοπικούς φορείς. Σαφώς, οι στόχοι που θα τεθούν θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και αποδεκτοί από όλους. Ως εκ τούτου, προτείνεται να συζητηθούν στην ολομέλεια. Για την συζήτηση των παραπάνω και άλλων σχετικών θεμάτων, μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνική των “Έξι καπέλων σκέψης” του Edward de Bono (1985). Η τεχνική αυτή, είναι πιθανό να βοηθήσει στην ανάλυση των κυριότερων ζητημάτων, τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμου υλικού για κριτικό στοχασμό. Ωστόσο, για οικονομία χώρου δεν περιγράφονται στην παρούσα εισήγηση τα στάδια της, τα οποία όμως μπορούν να παρουσιαστούν αναλυτικά στην ολομέλεια. Σε αυτό το στάδιο, προτείνεται να συγκροτηθεί και η Ομάδα Αξιολόγησης, αποτελούμενη από δύο εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή του σχολείου, έναν εκπρόσωπο από το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και τον Πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής (ΚΕΕ 2010- 2011). Προτείνεται η παρουσία των μαθητών να αξιοποιηθεί μέσω της συμμετοχής τους, στις μικρότερες ομάδες εργασίας που θα δημιουργηθούν, με τη συμμετοχή παιδιών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Έργο της Ομάδας Αξιολόγησης θα είναι, ο συντονισμός, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης και σύνταξης των σχετικών πορισμάτων. Στην ίδια συνεδρίαση, θα οργανωθούν και οι μικρότερες ομάδες των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εκπροσώπων του Δήμου. Ο χωρισμός σε ομάδες εργασίας, θεωρείται πως θα βοηθήσει στην αξιοποίηση όλων των προσώπων σε στοχευμένα ζητήματα, βάση των προσόντων τους, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους (Hulpria, Devow & Van Keer, 2011). Οι ομάδες, θα λειτουργούν υποστηρικτικά προς την όλη προσπάθεια και πάντα σε συνεργασία με τους εξωτερικούς συνεργάτες και την Ομάδα Αξιολόγησης. Κατόπιν, θα γίνει επιλογή τριών ακόμη, προσώπων εκτός σχολείου, ως φορείς ανατροφοδότησης και υποστήριξης (Swaffield & MacBeath, 2005).

Έτσι, θεωρείται ότι εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διαδικασίας. Προτείνονται τρία πρόσωπα, εκ των οποίων το ένα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος στο οποίο την ευθύνη συγκαταλέγεται και το συγκεκριμένο σχολείο, ένας καθηγητής από το Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, δάσκαλος στο επάγγελμα με μετεκπαίδευση και



εμπειρία σε διαδικασίες αξιολόγησης, και ένας στατιστικολόγος με εμπειρία σε ζητήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων. Τα πρόσωπα αυτά, θα συγκροτήσουν την ομάδα των “κριτικών φίλων”, με σκοπό τη συνεισφορά τους στην επιτυχή διεξαγωγή της διαδικασίας μέσω της παροχής ανατροφοδότησης, αλλά και των επιστημονικών τους γνώσεων (Costa & Killick, 1993). Επιπρόσθετα, θα συνταχθεί το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών και οι ημερομηνίες συνεδριάσεων, τα οποία ωστόσο μπορεί να αναδιαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες (ΚΕΕ 2010& 2011). Αναμένεται, η παραπάνω διαδικασία να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους εντός της σχολικής μονάδας, ενεργοποιώντας τους προς την αξιοποίηση πρακτικών που μπορούν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο (Παμουκτσόγλου, 2001). Μετά τη λήψη των πρώτων αποφάσεων, θα συνταχθούν οι απαραίτητες εκθέσεις με τα αποτελέσματα. Στην συνέχεια, προτείνεται η συζήτηση των προς αξιολόγηση πεδίων ποιότητας, δεικτών και ποιοτικών κριτηρίων ώστε να συνταχθεί η έκθεση με τις μελλοντικές ενέργειες και πρακτικές που θα ακολουθηθούν.

Στη Δεύτερη Φάση- “Διαγνωστική”, προτείνεται η αξιολόγηση της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας ώστε να εντοπιστούν ζητήματα που χρήζουν ιδιαίτερης διερεύνησης. Στην διαδικασία αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, η ανάλυση SWOT, βάση της οποίας μπορούν να ανιχνευθούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και να πραγματοποιηθούν έρευνες προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Η ανάλυση SWOT, προτείνεται και λόγω του περιορισμένου χρόνου που διαθέτει η ομάδα, ωστόσο και αυτή η τεχνική θα παρουσιαστεί κατά την συνεδρίαση της ομάδας. Μία από τις ομάδες, σε συνεργασία με τους φοιτητές του πανεπιστημίου, θα συγκεντρώσει και θα επεξεργαστεί τα αποτελέσματα, τα οποία εν συνεχεία θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια. Μέσω του διαλόγου, θα εντοπιστούν οι περιοχές που χρειάζονται βελτίωση και ζητήματα που σχετίζονται με την αποστολή του σχολείου και τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν. Θα διαμορφωθούν κάποιοι δείκτες, βάση των οποίων θα προχωρήσει η διαδικασία.

Κατά την Τρίτη Φάση, την “Διερευνητική”, η Ομάδα Αξιολόγησης θα επικεντρωθεί στον ενδελεχή έλεγχο των δεικτών που προτάθηκαν. Τα κριτήρια για την επιλογή των κατάλληλων δεικτών προς διερεύνηση, θα είναι οι περιοχές που παρατηρήθηκε ότι υπάρχει έντονο πρόβλημα, αυτές που επηρεάζουν την αποστολή του σχολείου και κατά πόσο μπορούν αυτές οι περιοχές να βελτιωθούν. Η σαφήνεια, η συνδεσιμότητα και η επικέντρωση στον στόχο, αποτελούν ζητήματα βαρύνουσας σημασίας. Στο σημείο αυτό, θα προσδιορισθούν και οι πηγές που θεωρούνται αξιόπιστες, για άντληση των απαιτούμενων πληροφοριών. Εκτός από την μελέτη έντυπου και ψηφιακού υλικού, προτείνεται και η αξιοποίηση του διευθυντή, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ως ερευνητικά εργαλεία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν η παρατήρηση και καταγραφή, η ανάλυση κειμένων, το ερωτηματολόγιο, η ομάδα εστιασμένης συζήτησης και η συνέντευξη.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία από τις προτεινόμενες περιοχές διερεύνησης:

Τομέας	Δείκτης	Κριτήρια
Υποστήριξη των μαθητών και κουλτούρα του σχολείου	Υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσδιορίζονται οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών</li> <li>• Ο σχολικός προγραμματισμός προσανατολίζεται στις ανάγκες των μαθητών</li> <li>• Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αξιοποιούνται, ώστε να υποστηριχθούν στην επίτευξη των στόχων τους</li> <li>• Εφαρμόζονται στρατηγικές αποδοχής της διαφορετικότητας, ενθαρρύνονται οι φιλικές σχέσεις μεταξύ μαθητών</li> <li>• Υποστηρίζονται οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική ώστε να ενταχθούν στη σχολική ζωή, έχοντας τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες</li> </ul>
	Κλίμα - Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών είναι καλές</li> <li>• Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών είναι καλές</li> <li>• Οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών είναι καλές</li> <li>• Το σχολείο είναι προσανατολισμένο στην αποστολή και τους στόχους του</li> </ul>
	Συνεργασία σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές δράσεις</li> <li>• Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας</li> <li>• Οι γονείς εκφράζουν τις απόψεις τους</li> <li>• Οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη</li> </ul>
	Συνεργασία με εξωτερικούς οργανισμούς	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναπτύσσονται δεσμοί με τα τοπικά πανεπιστημιακά τμήματα, ώστε να υποστηριχθεί το εκπαιδευτικό έργο</li> </ul>

Ακολούθως μπορεί να διερευνηθεί και ο τομέας της “Απόδοσης Μαθητών”, ώστε να συσχετισθούν μεταξύ τους τα αποτελέσματα. Η συλλογή των δεδομένων προτείνεται να πραγματοποιηθεί μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις θα γίνουν από την ομάδα των “κριτικών φίλων” και θα αφορούν όσα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό ερωτηματολογίου, το οποίο θα χορηγηθεί στα ίδια πρόσωπα. Η ανωνυμία των απαντήσεων, αναμένεται να βοηθήσει στην σύγκριση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Lieber, 2009). Στη συνέχεια θα συνταχθούν οι απαραίτητες εκθέσεις και θα αξιοποιηθούν για την πορεία των διαδικασιών. Επιπρόσθετα, στη συλλογή των δεδομένων, μπορούν να αξιοποιηθούν και οι κλείδες παρατήρησης στις τάξεις, για το σύνολο των εκπαιδευτικών, με τη χρήση εστιασμένου εντύπου σύμφωνο με τον “Κύκλο κλινικής επιθεώρησης” (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Οι παρατηρήσεις θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στα:

1. Κλίμα σχολικής τάξης
2. Σαφήνεια του μαθήματος
4. Αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων και μεθόδων κατά τη διδακτική διαδικασία
5. Αξιοποίηση ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων
6. Βιωματική μάθηση
7. Υποστήριξη μαθητών προς την επιτυχία και την θετική εξέλιξη (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2010).

Θα ήταν χρήσιμο επιπλέον, να υπάρξουν αλληλοπαρακολουθήσεις μεταξύ συναδέλφων, προκειμένου να λάβουν ανατροφοδότηση, να υιοθετήσουν καλές πρακτικές και γενικότερα να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης (Sullivan & Glanz, 2009). Η ανάλυση SWOT, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και εδώ, για την λήψη αποφάσεων (Σοφού, 2014, σ. 49-60). Στη συνέχεια, θεωρείται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν συζητήσεις μεταξύ της Ομάδας Αξιολόγησης και των ομάδων εργασίας, ώστε να ακουστούν οι απόψεις όλων αναφορικά με τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω. Χρήσιμο θα ήταν σε αυτό το σημείο, να μελετηθεί εκ νέου το αρχικό χρονοδιάγραμμα και να αναδιαμορφωθούν οι ομάδες εργασίας, εφόσον κριθεί αναγκαίο. Η διαδικασία της διερεύνησης κάθε δείκτη θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες, που θα επιτρέψουν την κατασκευή ή την τροποποίηση των διαθέσιμων ερωτηματολογίων, πρωτοκόλλων συνέντευξης και σχεδίων παρατήρησης (κλείδες), ώστε να συλλεχθεί επιπλέον υλικό. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα αναλυθούν με τρόπο κριτικό, αποτελώντας την βάση διατύπωσης των αξιολογικών εκθέσεων, σχετικά με τις τεχνικές και τις ενέργειες της σχολικής μονάδας. Κατόπιν, θα ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις (ΚΕΕ 2010 & 2011). Σε κάθε στάδιο, η ομάδα των “κριτικών φίλων” θα υποστηρίζει την διαδικασία, παρέχοντας ανατροφοδότηση και επιστημονικό υλικό.

Στο τελευταίο στάδιο, θα σχεδιαστούν οι στρατηγικές που θα ακολουθήσει το σχολείο και οι επιμέρους στόχοι κάθε δράσης. Σαφώς, η συμμετοχή όλων και σε αυτό το στάδιο

κρίνεται απαραίτητη, διότι θα πραγματοποιηθεί η καταγραφή των πολιτικών που θα ακολουθηθούν για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι πολιτικές θα αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου με σαφή κριτήρια για την επίτευξη κάθε στόχου. Τέλος, οι δράσεις που θα επιλεγούν θα βασίζονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, όπως αυτά προέκυψαν από την διαδικασία.

### **Συμπεράσματα**

Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος, αποδεικνύεται χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτική μονάδα η οποία επιθυμεί την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών της. Εκτός από την ατομική εξέλιξη που προσφέρει σε κάθε εμπλεκόμενο, συμβάλλει και στην συνολική ανάπτυξη του οργανισμού. Η κουλτούρα αλληλεγγύης και συνεργατικότητας που αναμένεται να αναπτυχθεί θα βοηθήσει σημαντικά στην εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη του σχολείου. Συνεπώς, η διαδικασία της αξιολόγησης θα αντιμετωπίζεται στο εξής ως μία ευκαιρία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου. Σαφώς, η πορεία προς τον στόχο δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, καθώς τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την επίτευξή του. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις που πιθανό να υπάρξουν, είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν προς όφελος της διαδικασίας. Αυτό αναμένεται να επιτευχθεί μέσω της συμβολής των εξωτερικών συνεργατών, οι οποίοι θα υποστηρίζουν την προσπάθεια, κάμπτοντας τις δυσκολίες που θα παρουσιαστούν (Blok, Sleegers & Karsten, 2008). Η διαδικασία ωστόσο, βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν σταματά με την επίτευξη των στόχων. Σίγουρα όμως, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα υποδομηθούν οι επόμενες ενέργειες και δράσεις, καθιστώντας την σχολική μονάδα έναν ζωντανό, υγιή οργανισμό, συνεχούς εξέλιξης και ανάπτυξης.

### **Βιβλιογραφία**

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Θ. (1984). «Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας», Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τομ. 12, Ιωάννινα, 199-234.

Goetsch, D.L., Davis, S. 2016. Διαχείριση Ποιότητας και Οργανωσιακή Αριστεία. Εισαγωγή στην Ολική Ποιότητα. Τυροβούζη, Χ (μτφ). Εκδόσεις: Τζιόλα.

Ζαβλανός, Μ. 2003. Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις: Σταμούλης.

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

ΚΕΕ (20010-2011). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Δημοσιευμένο κείμενο ομάδας εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα, ΚΕΕ.

- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη/ μετ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση, 1999).
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, σ. 195-210.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-5-2010): «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/τ.Α'/9-4-2013): «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)».
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). “Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σ. 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Ι. (2010). «Παρακολούθηση της διδασκαλίας», στο Π. Πασιαρδή (Επιμ.), *Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών σ. 170-203*. Λευκωσίας: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών, σ. 40. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 5-4-2020 από <https://repository.kallipos.gr>
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ., μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Α' Μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα

## Αξιολόγησης.

Σοφού, Ευ. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θέματα διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Κατσαρού, Ε., Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). Στα πλαίσια του προγράμματος “Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλινοστούντων μαθητών”, σ. 1-73. Ανακτήθηκε στις 20-4-2020 από

[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_d/sofoy.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/sofoy.pdf)

Στειακάκης, Ε. & Κωφίδης, Ν. (2016). Διοίκηση και Έλεγχος Ποιότητας. Δέσμευση-Βελτίωση- Γνώση- Συμμετοχή. Εκδόσεις: Τζιόλα, 2η έκδοση.

Στυλιανίδης, Μ. (2008). Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-10, “Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας”.

## Ξενόγλωσση

Block, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model, *Journal of Education Policy*, 23,4, σ. 379-395.

European Council. (2001). *Presidency Conclusions*. Stockholm.

Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. A close – up on the evaluation of schools*. Ανακτήθηκε Μάιος 1, 2020, από [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok205-eng-Evaluation\\_of\\_schools.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok205-eng-Evaluation_of_schools.pdf).

Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). “The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers’ Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Functions”, *Educational Administration Quarterly* (published online 17 March 2011). DOI: 10.1177/0013161X11402065.

Juran, J., M., (1993), Why Quality Initiatives Fail, *Journal of Business Strategy*, σ. 35-38.

Lieber, E. (2009). Mixing qualitative and quantitative methods: insights into design and analysis issues, *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* , 3, 4, σ. 218-228.

- Sallis, J. F. (1997). Seven- day physical activity recall. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 29,6, Supplement, σ. 89-103.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill, Inc.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision That Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques*. New York: Corwin Press.
- Swaffield, F., & MacBeath, J. (2005). "School self-evaluation and the role of a critical friend", *Cambridge Journal of Education*, 35(2), σ. 239-252.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). "Attitudes towards school self-evaluation", *Studies in Educational*, 35(1), σ. 21-28.

## Πρόταση μοντέλου σχολικής ηγεσίας για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Περιπτώσιολογική μελέτη

*Θάλεια Κοπάδη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, M.Ed, Μαθηματικός,*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τον τρόπο αντιμετώπισης από το διευθυντή ενός σχολείου, συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών μαθητών και καθηγητών. Προτείνονται τρόποι διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, καθώς και τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτό. Στην αρχή γίνεται περιγραφή του σχολικού κλίματος και των συγκεκριμένων προβλημάτων συμπεριφοράς που καλείται να αντιμετωπίσει κάποιες φορές ένας διευθυντής σχολείου. Πρόκειται για ένα χαλαρό και οικείο κλίμα, όπου ένας αριθμός καθηγητών ασκούν πλημμελώς κάποια καθήκοντά τους, ενώ αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν αντιδραστική συμπεριφορά με επιθετικά ξεσπάσματα. Στη συνέχεια αναφέρονται τα κυριότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μοντέλα διοίκησης μιας σχολικής μονάδας με τα πλεονεκτήματά τους, αλλά και τις αλληλοεπικαλύψεις τους. Τέλος προτείνεται για το σχολείο της παρούσας εργασίας ως ο καταλληλότερος τύπος ηγεσίας αυτός που προκύπτει από το συνδυασμό του μετασχηματιστικού ηγέτη με τον καθοδηγητικό. Ο διευθυντής για να αντιμετωπίσει την κατάσταση σύμφωνα με το παραπάνω συνδυαστικό μοντέλο, οφείλει να δώσει έμφαση στη συνεργασία με τους καθηγητές, στη σωστή επικοινωνία με τους μαθητές και στην αποτελεσματική σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μοντέλα σχολικής ηγεσίας, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

### Περιγραφή του σχολικού κλίματος της περίπτωσης

Κάθε σχολείο παρουσιάζει μια γενική ατμόσφαιρα, ένα κλίμα εργασίας, που καθορίζει τις αντιδράσεις των μελών του προς αυτό. Το κλίμα μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Έτσι, σε κάποιο σχολείο μπορεί κανείς να δει τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή να εγάζονται αρμονικά και ευχάριστα, μεταδίδοντας τη διάθεση αυτή στους μαθητές. Σε κάποιο άλλο όμως, μπορεί κανείς να δει κλίμα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών που επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση των μαθητών. Σύμφωνα με το Σαϊτή (2008) το σχολικό κλίμα είναι ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο.

Για τις ανάγκες της εργασίας υποθέτουμε ότι ένας διευθυντής αναλαμβάνει τη διοίκηση ενός σχολείου με χαλαρό και οικείο κλίμα, στο οποίο κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, τα μέλη του (καθηγητές και μαθητές) ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δεν ενδιαφέρονται αρκετά για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους. Αρκετοί μαθητές αλλά και καθηγητές αργούν να προσέλθουν το πρωί στο σχολείο, κάποιοι εφημερεύοντας εκτελούν πλημμελώς το καθήκον τους, ενώ στις τάξεις παρατηρούνται



αρκετές προβληματικές συμπεριφορές. Αρκετοί μαθητές έχουν επιθετικά ξεσπάσματα, προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στους εκπαιδευτικούς, εκδηλώνουν επίμονη άρνηση εργασίας και συμμετοχής στην τάξη, δείχνουν διασπαστικές συμπεριφορές, εκτοξεύουν απειλές και εκφοβισμούς. Τα προβλήματα αυτά αποτελούν μόνιμη πηγή άγχους για αρκετούς εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου. Συχνά δηλώνουν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η έλλειψη γνώσεων και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των προβλημάτων των παιδιών με αποκλίνουσες συμπεριφορές και την αδυναμία μιας ισορροπημένης ανάπτυξής τους. Παρατηρείται επίσης, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και τους διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας, είναι πολύ στοιχειώδης. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στα διάφορα σχολικά ζητήματα (οικονομικά, οργανωτικά, προώθηση διαφόρων δραστηριοτήτων κ.α.).

Σύμφωνα με έρευνες, το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Ρουίου, 2005), ενώ άλλοι ερευνητές υπολογίζουν το ποσοστό στο 3-20% του μαθητικού πληθυσμού.

Η ύπαρξη των παραπάνω δυσχερειών σημαίνει ότι η νέα διεύθυνση του σχολείου πρέπει να είναι προσεκτική στις ενέργειές της και να καταβάλλει αρκετή προσπάθεια για τη διαμόρφωση ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος στο σχολείο και την προώθηση της αποτελεσματικότητάς του. Ο νέος διευθυντής πρέπει να δραστηριοποιηθεί στους εξής τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας – συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Hampton et al, 1987). Για να μπορέσει να φέρει σε πέρας το δύσκολο έργο του, πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της σύγχρονης διοίκησης που εξυπηρετεί τις ανάγκες και του οργανισμού - σχολείου και των εργαζομένων - εκπαιδευτικών (Σαϊτης, 2005).

### **Μοντέλα διοίκησης σχολικών μονάδων**

Το σχολείο ως οργανισμός δε θα μπορούσε να μη συνδέεται με την ηγεσία. Το ανοιχτό κοινωνικό σύστημα του σχολείου παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, οπότε η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται καθοριστική για τη βελτίωσή του (Μιχόπουλος, 1998β). Ωστόσο ο ορισμός της ηγεσίας είναι δύσκολος, καθώς η έννοια είναι σε ένα βαθμό ασαφής. Όπως αναφέρει ο Bennis (1989) η ηγεσία είναι σαν την ομορφιά, είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αναγνωρίζεις όταν τη βρίσκεις.

Η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης, διαφοροποιείται, όμως, από αυτήν καθώς ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς μιας οργάνωσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή στους σχολικούς οργανισμούς ορθολογικών διαχειριστικών προσεγγίσεων με έμφαση σε

ενιαίους μετρήσιμους στόχους και διαδικασίες δέχτηκε ισχυρή κριτική. Το αποτέλεσμα αυτής της αντίδρασης ήταν η ανάπτυξη εναλλακτικών αναπτυσσόμενων προσεγγίσεων, στις οποίες τα μοντέλα ηγεσίας βασίστηκαν στην παρατήρηση και την εμπειρία που προκύπτει από τα ίδια τα σχολεία. Τις προσεγγίσεις αυτές αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις των διαφορετικών τύπων ηγεσίας. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια μορφή ηγεσίας μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών; Η απάντηση δεν μπορεί να περιλαμβάνει μια μονοδιάστατη μορφή ηγεσίας, ακριβώς γιατί καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνη της την πολύπλοκη εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά (Γιουμούκη, 2017).

### Διοικητική Ηγεσία

Ο διοικητικός ηγέτης οργανώνει και αναπτύσσει δομές και στρατηγικές, ώστε το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά με βάση τις θεωρίες της διοίκησης και της ισχύουσας νομοθεσίας. Στη διοικητική ηγεσία οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους πάνω στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές και καταλήγουν πως, εάν αυτές οι λειτουργίες γίνονται με επιτυχία, η εργασία των άλλων στον οργανισμό θα διευκολύνεται.

Οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται στις εξής κατηγορίες διοικητικών λειτουργιών στα πλαίσια της διοικητικής ηγεσίας: 1) παροχή επαρκών οικονομικών πόρων και υλικών, 2) διανομή οικονομικών πόρων, 3) πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη αποδοτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή τους, 4) διαχείριση των σχολικών υποδομών, 5) διαχείριση των μαθητών, 6) διατήρηση αποτελεσματικών μοντέλων επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, 7) υιοθέτηση πολιτικών και πρωτοβουλιών με τρόπους που να προωθούν τη σχολική βελτίωση, 8) φροντίδα για την ελαχιστοποίηση των διαταραχών στο σχολικό πρόγραμμα, 9) διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις και στις διαφορές.

### Διαπροσωπική Ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση και έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush & Glover, 2003).

### Κατανεμημένη Ηγεσία

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Αυστραλιανό ψυχολόγο Gibb (1954) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την ενδοομαδική επίδραση τυπικών και άτυπων ομάδων. Στην προσπάθειά του να μελετήσει τις μορφές επίδρασης σε μικρές ομάδες έκανε τη διάκριση μεταξύ εστιασμένης και κατανεμημένης ηγεσίας. Στην περίπτωση της εστιασμένης ηγεσίας η ηγετική δραστηριότητα αναπτύσσεται από ένα άτομο, ενώ στην περίπτωση της κατανεμημένης ηγεσίας η ηγετική δραστηριότητα αναπτύσσεται από διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η κατανεμημένη ηγεσία είναι σύνολο ρόλων και συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να επιμερίζονται, να εμφανίζονται διαδοχικά ή συγχρονικά, ή να εναλλάσσονται. Οι έρευνες για την κατανεμημένη ηγεσία είναι πρόσφατες.

### Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία ως μία γενική θεωρία ηγεσίας τη δεκαετία του 70' και του 80'. Έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα περί τα μέσα του 1990 ως γενική αντίδραση στην πολιτική από την κορυφή προς τη βάση που επικρατούσε κατά την περίοδο του 1980 (Γιουμούκη, 2017). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και, συνεπώς, κατανεμημένη ηγεσία. Αντί ένα μεμονωμένο άτομο, ο διευθυντής, να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή. Η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνθήκες, τη δέσμευσή τους να εργαστούν για την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη, για την εφαρμογή καινοτομιών, καθώς και για βελτιωμένη επίδοση των μαθητών.

### Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), στην παιδαγωγική ηγεσία ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Κατά τους Leithwood & Duke (1999), η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην κρίσιμη εστίαση της προσοχής των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη διαφέρει από τον ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ κλασσικός διευθυντής αναλώνει τον χρόνο του κυρίως ασχολούμενος με διοικητικά καθήκοντα, ο παιδαγωγικός ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπινιάρη, 2012).

## Πρόταση αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών της περίπτωσης

Οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι εγγενείς, να είναι δηλαδή οργανικής προέλευσης (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης (διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, απρόσωπο και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον) (Πουρσανίδου, 2016). Η συμπεριφορά δεν είναι ένα στατικό στοιχείο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του παιδιού και συνήθως εκφράζει ένα συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας (Κουρκούτας, 2007).

### Κατάλληλο μοντέλο διοίκησης για την αντιμετώπιση της κατάστασης

Για το σχολείο της παρούσας εργασίας ο καταλληλότερος τύπος ηγεσίας φαίνεται να προκύπτει από το συνδυασμό του μετασχηματιστικού ηγέτη με τον καθοδηγητικό. Ο ηγέτης με τα χαρακτηριστικά των δύο αυτών τύπων, θα ήταν ικανός να διαμορφώσει όραμα και να δεσμεύσει με αυτό τους υφισταμένους του, να θέσει στόχους και να εμπνεύσει τα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας. Ένας τέτοιος διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την άτυπη δομή του σχολείου και σε κάποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά του προσωπικού του όταν σύμφωνα με τα θεσπισμένα καθήκοντά του: α) αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συναδελφικότητα και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα, β) κερδίζει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως καλός διοικητικός και παιδαγωγός, γ) μεταδίδει τις γνώσεις του και διοικεί δημοκρατικά, δ) παρακινεί και υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό και προωθεί την επιμόρφωσή του, ε) εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, στ) εξασφαλίζει το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον, ζ) παίρνει με θάρρος αποφάσεις και αναλαμβάνει ευθύνες και η) προσαρμόζει το στυλ της συμπεριφοράς του ανάλογα με την περίπτωση που έρχεται κάθε φορά αντιμέτωπος.

### Μέθοδοι διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (καθηγητών, μαθητών, γονέων)

Η επιτυχία ενός διευθυντή σχολείου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Στα καθήκοντά του συγκαταλέγεται και ο κατάλληλος χειρισμός όλων των μελών του σχολείου (καθηγητών, μαθητών, γονέων), ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους. Στο σχολείο που περιγράψαμε στην αρχή της εργασίας, ο διευθυντής οφείλει να δώσει έμφαση στη συνεργασία με τους καθηγητές, στη σωστή επικοινωνία με τους μαθητές και τέλος στην αποτελεσματική σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπικούς φορείς, κ.α.).

Καταρχήν ο διευθυντής πρέπει να παρατηρήσει κάθε υφιστάμενό του, να επισημάνει τις αδυναμίες του και να μπορέσει να βρει τρόπο χειρισμού για τον καθένα ιδιαίτερος. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και η αντιμετώπιση των ατομικών

προβλημάτων, η αντικειμενικότητα στη συμπεριφορά απέναντι σε όλους, θα εξασφαλίσουν την ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας στα αρκετά προβλήματα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ελεγχθούν για την πλημμελή εκτέλεση των καθηκόντων τους και να τους ασκηθεί κριτική, πάντα βέβαια με διακριτικότητα και σύμφωνα με όσα προβλέπονται από τη νομοθεσία. Οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών πρέπει να αντιμετωπιστούν ακολουθώντας όλοι οι εκπαιδευτικοί κοινές γραμμές, συζητώντας αρκετά μεταξύ τους, ζητώντας ενημέρωση και βοήθεια από τους σχολικούς συμβούλους και τους άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς, παρακολουθώντας σεμινάρια ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης, αλλά και αναζητώντας πληροφορίες μέσω της αυτομόρφωσης. Ο κύριος συντονιστής όλων αυτών είναι ο διευθυντής, ο οποίος πρέπει να συγκεντρώσει όλα τα γεγονότα και τις πληροφορίες που σχετίζονται με τα προβλήματα του σχολείου του, να συζητήσει και με τις δυο πλευρές (εκπαιδευτικούς και μαθητές) και να διευθετήσει τα θέματα όσο πιο γρήγορα γίνεται.

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον και σεβασμό, κατανοώντας τον παιδικό και εφηβικό ψυχισμό, κάνοντας τους απαραίτητους ελιγμούς και αντιμετωπίζοντας όλους με δικαιοσύνη. Όλοι οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν τα μαθήματα τακτικά και στην ώρα τους, καθώς και να δείχνουν την πρέπουσα συμπεριφορά σε όλους τους σχολικούς χώρους. Η προσπάθεια για επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές πρέπει να είναι διαρκής και στο σχολείο της εργασίας μας θα πρέπει να γίνονται στους παραβατικούς μαθητές παρατηρήσεις, σοβαρές προειδοποιήσεις ή ακόμα και επιβολή κάποιας μορφής τιμωρίας, καθώς και επικοινωνία με τους γονείς.

Τέλος το σχολείο θα πρέπει εκτός από τη βασική του αποστολή για τη μάθηση, να αναπτύξει ιδιαίτερη δραστηριότητα για τη δημιουργία και τη διατήρηση καλών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο και κυρίως με την οικογένεια, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή. Είναι γεγονός ότι η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ιακνότητα του διευθυντή. Μεγάλη σημασία έχει επίσης η συνεργασία της διεύθυνσης με τις τοπικές αρχές, τα άλλα σχολεία, τις εκπαιδευτικές δομές και τις διάφορες κοινωνικές οργανώσεις της περιοχής, καθώς βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου, στη διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών και στην κατανόηση του έξω κόσμου. Ειδικά σε ένα σχολείο με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, όλα αυτά βοηθούν στην ανταλλαγή απόψεων για το θέμα, μεταξύ του σχολείου και των άλλων φορέων και στην πραγματοποίηση κοινών εκδηλώσεων με στόχο την εξομάλυνση της κατάστασης (Σαΐτης, 2005).

#### Τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας με το ανθρώπινο δυναμικό

Σε κάθε περίπτωση, η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού ή μαθητή ή γονέα αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Οι άνθρωποι συνήθως, αναπτύσσουν ποικίλες τακτικές και τρόπους για να

επικοινωνούν. Ο διευθυντής προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που αποστέλλει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των ακροατών, θετική ή αρνητική. Όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης μηνυμάτων από τους καθηγητές ή μαθητές ή γονείς, πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η πρώτη θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του άλλου, ενώ η δεύτερη θα καταστήσει δυνατή την κατανόησή της και τη θέαση των πραγμάτων από την οπτική γωνία του συνομιλητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Για την εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού συστήματος επικοινωνιών, πρέπει να έχει κάποιος υπόψη τις πιο κάτω βασικές αρχές: α) την αρχή της ειλικρίνειας, β) την αρχή της σαφήνειας και της απλότητας, γ) την αρχή της πειστικότητας και δ) την αρχή της συντομίας και της πληρότητας (Βαλασιδής, 1985).

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας, ο Κανελλόπουλος (1995) παραθέτει κάποιες στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας για τις επιχειρήσεις, μερικές από τις οποίες ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν από το διευθυντή του σχολείου στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων του:

α) Συνεχής ενημέρωση του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις στρατηγικές.

β) Αποσαφήνιση των επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς του προσωπικού, και των μαθητών, τόσο προφορικά, όσο και με την συγγραφή σχετικών εγχειριδίων (σχολικού κανονισμού, πλαίσιο σχολικής συμπεριφοράς κ.λ.π.).

γ) Περιοδική διερεύνηση των στάσεων του προσωπικού και των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από τη λειτουργία του σχολείου και να ληφθούν τα ενδεδειγμένα μέτρα.

δ) Επιλογή του κατάλληλου χρόνου μετάδοσης του μηνύματος. Μια ανακοίνωση που σε κάποια στιγμή γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό από τους καθηγητές ή τους μαθητές, μπορεί σε άλλη στιγμή να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις.

### **Συμπεράσματα - Επίλογος**

Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και των προβλημάτων της πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, είναι εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος, διότι επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή αφενός και την προώθηση ήρεμου και δημιουργικού σχολικού κλίματος από την άλλη. Είναι καθήκον του διευθυντή του σχολείου να καθοδηγήσει τη σχολική κοινότητα στο να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις επίτευξής τους. Τέλος, θα πρέπει να συζητηθεί η δυνατότητα αλλαγής της όλης

φιλοσοφίας του σχολικού συστήματος προς μία περισσότερο ανθρωποκεντρική και λιγότερο γνωστική οπτική, όπου θα τίθενται στο επίκεντρο περισσότερο η προσωπικότητα και οι ανάγκες του μαθητή.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλασίδης, Γ. (1985). *Επικοινωνία - Γενικές Αρχές*. Αθήνα: Κοντακτά.
- Γιουμούκη, Μ. (2017). *Ηγεσία και σχολική κουλτούρα γενικών και ειδικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Ενδοεπιχειρησιακές επικοινωνίες*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών Μάνατζμεντ ΕΠΕ.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5 (1), 62-75.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Bennis, W.G. (1989). *On Becoming a Leader*. New York: Addison-Wesley.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gibb, C. A. (1954). *Handbook of social psychology*. Cambridge Mass: Addison Wesley.
- Hampton, D., Summer, C. & Webber R. (1987). *Organizational Behavior and the Practice of Management*. Illinois: Glenview.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). *A century's quest to understand school leadership. Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (Murphy and K.S. Louis Edition). San Francisco: Jossey- Bass.

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioral difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37-52.



## Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών/ντριών & διαχείριση συγκρούσεων

*Χρηστίδου Δήμητρα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων (ΕΑΠ), M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΔΙΠΑΕ)*

### Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο είναι ένα ανοικτό (και δεκτικό σε πάσης φύσης αλλαγές) κοινωνικό υποσύστημα, στο οποίο συμμετέχουν και συμβάλλουν, με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, ένα σύνολο παραγόντων (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.). Την ευθύνη για την λειτουργία και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, καθώς και για την βελτίωση των παρεχομένων από αυτές υπηρεσιών, την έχουν οι εκάστοτε διευθυντές/ντριες, οι οποίοι/ες, για να αντεπεξέλθουν στον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο τους, πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Οι συγκρούσεις, ως παράγωγο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την καθημερινότητα του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας έρχεται κάθε τόσο αντιμέτωπος/η με συγκρουσιακές καταστάσεις, τις οποίες καλείται να διευθετήσει, προκειμένου να διαφυλάξει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να επιτύχει στο έργο του/της, πρέπει να έχει όχι μόνο οργανωτικές, αλλά και συναισθηματικές ικανότητες, καθώς η Συναισθηματική Νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συγκρούσεις, Διεύθυνση

### Εισαγωγή

Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, με προκαθορισμένο από την νομοθεσία (Υ.Α. 105657/2002, άρθρα 27, 28, 29) τριπλό ρόλο (διοικητικό, επιστημονικό, παιδαγωγικό), ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να δημιουργήσει ένα όραμα για τον οργανισμό στον οποίον ηγείται, να κάνει κοινωνούς αυτού του οράματος όλους τους υφισταμένους του/της, να χαράξει στρατηγική και τακτική για την υλοποίησή του, να διασφαλίσει την συνοχή της ομάδας και την αρμονική συνεργασία των μελών της, να διαχειριστεί με εποικοδομητικό τρόπο τις αναπόφευκτες (γνωστικής και συναισθηματικής φύσης) συγκρουσιακές καταστάσεις, να προαγάγει την δημιουργικότητα και την καινοτομία, και να συντονίσει τις προσπάθειες για την επίτευξη του κοινού στόχου, που δεν είναι άλλος από την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την βελτίωση των παρεχομένων από αυτό εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Είναι λοιπόν προφανές ότι, για να αντεπεξέλθουν στον τριπλό ρόλο τους, τα διευθυντικά στελέχη θα πρέπει να διαθέτουν ποικίλες ικανότητες/δεξιότητες, τις βασικότερες εκ των οποίων ο Σαΐτης (2014) ομαδοποιεί σε επαγγελματικές, ικανότητες του συνεργάζεσθαι, αντιληπτικές, και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι ικανότητες/δεξιότητες απαιτούν γνώσεις και εμπειρία, αλλά συναρτώνται και με τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός εκάστου. Στην διεθνή και την ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με το θέμα.

Σύμφωνα με τον Katz (1974), όπως μας πληροφορεί ο Κατσαρός (2008), τρεις είναι οι κατηγορίες βασικών δεξιοτήτων που χρειάζεται ένα ηγετικό στέλεχος, για να επιτύχει στο έργο του:

α) **οι τεχνικές δεξιότητες**, που αναφέρονται στην ικανότητα διεκπεραίωσης δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική,

β) **οι νοητικές δεξιότητες**, που αναφέρονται κυρίως στην ικανότητα αντιμετώπισης του οργανισμού ως ενιαίου συνόλου, και

γ) **οι ανθρώπινες-διαπροσωπικές δεξιότητες**, που σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με όλα τα μέλη της ομάδας.

Ο Goleman, et al. (2002), ήταν αυτός που προσέθεσε, δίπλα στις βασικές δεξιότητες (νοητικές και τεχνικές), την Συναισθηματική Νοημοσύνη, χάρη στην οποία διακρίνονται οι πραγματικοί ηγέτες από τους απλούς διευθυντές-διεκπεραιωτές των γραφειοκρατικών διαδικασιών της διοίκησης ενός σχολείου. Οι συναισθηματικές (αντίληψη, κατανόηση, διαχείριση, και αξιοποίηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων) και οι επικοινωνιακές (σαφήνεια λόγου, ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση των συνομιλητών με λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση, διαπραγματευτική ικανότητα κ.ά.) δεξιότητες επιτρέπουν στον/στην διευθυντή/ντρια μιας σχολικής μονάδας να επικοινωνεί αποτελεσματικά με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην σχολική ζωή, να κατανοεί και να επηρεάζει, προς την κατεύθυνση που αυτός θέλει, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους, να τους εμπνέει και να τους καθιστά κοινωνούς του εκπαιδευτικού του οράματος, να τους καθοδηγεί, να συντονίζει επιτυχώς τις ενέργειές τους, να καλλιεργεί θετικό κλίμα, να βρίσκει με συνεργατικό τρόπο τις βέλτιστες λύσεις, να αντιλαμβάνεται εγκαίρως και να διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις, και να επιτυγχάνει τους γενικούς αλλά και τους επιμέρους στόχους του οργανισμού στον οποίον προΐσταται.

### **Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της έννοιας «Συναισθηματική Νοημοσύνη» αντανάκλαται πρωτίστως στην ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ορισμών της, και δευτερευόντως στο μακρό χρονικό διάστημα που χρειάστηκε προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθεί και να γίνει αποδεκτή ως έννοια άξια σοβαρής επιστημονικής διερεύνησης.

Ο Goleman (1995) την ορίζει ως την *«ικανότητα-δεξιότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο την δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσης τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή εξαιρετική επίδοση σε προσωπικό και κοινωνικό*

*επίπεδο*». Γι' αυτόν, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 80% για την επιτυχία του ατόμου στην προσωπική του ζωή και κατά 67% για την επαγγελματική του επιτυχία (Goleman (1998).

Οι Petrides και Furnham (2001/2003), με βάση τις υφιστάμενες εννοιολογικές θεωρήσεις, προτείνουν τον επιμερισμό της έννοιας σε α) Συναισθηματική Νοημοσύνη που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait emotional intelligence), και β) Συναισθηματική Νοημοσύνη που σχετίζεται με τις ικανότητες (ability emotional intelligence). Υπογραμμίζουν δε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι «ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και ορίζεται ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες» (Petrides & Furnham, 2006; Petrides 2009).

Οι διαφορετικοί (αλλά συμπληρωματικοί μεταξύ τους) ορισμοί αντανακλούν τις ποικίλες πλευρές της πολυσύνθετης αυτής έννοιας και διαμορφώνουν ένα διευρυμένο εννοιολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου μπορούμε να διακρίνουμε δύο μείζονες ομάδες θεώρησης. Η μία έχει στο επίκεντρο τις γνωστικές ικανότητες με συναισθηματικές αναφορές, ενώ η άλλη την συναισθηματική δομή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Τέλος, στο ευρύ αυτό πλαίσιο, βρίσκουμε και εναλλακτικούς προσδιορισμούς της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: «συναισθηματικός αλφαριθμητισμός», «συναισθηματικό πηλίκιο», «προσωπική νοημοσύνη», «κοινωνική νοημοσύνη», «διαπροσωπική νοημοσύνη» (Birks & Watt, 2007).

### **Εννοιολογικός Προσδιορισμός των Συγκρούσεων**

Ως άμεσα συνυφασμένες με την κοινωνική ζωή, οι συγκρούσεις αναφύονται στα ποικίλα πεδία συνύπαρξης των ανθρώπων και εδράζονται στο πλέγμα σχέσεων επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, και αλληλεξάρτησης των συνυπαρχόντων. Ως εκ τούτου, η σύγκρουση αποτελεί εγγενές στοιχείο κάθε οργανισμού, τα μέλη του οποίου καλούνται να λειτουργήσουν ως ενιαίο σύνολο, μέσω πολύπλοκων διαδικασιών και αλληλεξαρτήσεων (Hoy & Miskel, 2008).

Ο Rahim (2001), εστιάζοντας στις σχέσεις αλληλεξάρτησης, ορίζει την σύγκρουση ως «διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή παραφωνία στις κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)», ενώ οι Montana & Charnov (2002) την ορίζουν ως «διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών, ή μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο επίτευξης των στόχων του οργανισμού». Επίσης, οι Everard & Morris (1999) δίνουν στην σύγκρουση «την έννοια της ελκρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης». Είναι φανερό πως, για τους ερευνητές αυτούς, η σύγκρουση έχει θετικό-δημιουργικό χαρακτήρα και επιτρέπει την προαγωγή της καινοτομίας.

Ο Χυτήρης (2001) υποστηρίζει ότι «η σύγκρουση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο το άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων/οργανισμών. Δηλαδή, είναι μια κατάσταση ανταγωνισμού όπου η μία ομάδα προσπαθεί να αποτρέψει την άλλη ομάδα να επιτύχει τους στόχους της». Οι θέσεις του συμφωνούν με αυτές του Deutsch (1973), ο οποίος θεωρεί ότι κατά την σύγκρουση μια από τις δύο πλευρές θα νικήσει, ενώ η άλλη θα ηττηθεί, και το όφελος που θα αποκομίσει η νικήτρια πλευρά θα αποβεί εις βάρος της ηττημένης.

Τέλος, η σύγκρουση σχετίζεται και με τα συναισθήματα - κυρίως τα αρνητικά. Σύμφωνα με τους Di Paola & Hoy (2001), «η σύγκρουση αρχίζει όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αισθάνεται αρνητική επίδραση από άλλο άτομο ή ομάδα». Οι σοβαρές διαφωνίες και οι παρεμβολές-παρεμποδίσεις προκαλούν άγχος και συναισθήματα όπως ο θυμός, η πικρία, η απογοήτευση. Γι' αυτό και ο Mayer (2000) υπογραμμίζει, γενικεύοντας, ότι η σύγκρουση είναι ένα συναίσθημα, μια διαφωνία, μια πραγματική ή φαινομενική ασυμβατότητα συμφερόντων, μια αντιφατική αντίληψη ή ένα σύνολο αντικρουόμενων συμπεριφορών.

### **Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών στην πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων**

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.

Οι ικανότητες πρόβλεψης και άμεσης παρέμβασης χαρακτηρίζουν κατεξοχήν τους συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες. Οι επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητές τους, σε συνδυασμό με την άριστη γνώση τους περί τεχνικών/στρατηγικών διαχείρισης, τους επιτρέπουν να μετασχηματίσουν μια δυσλειτουργική σύγκρουση σε λειτουργική. Οι διευθυντές/ντριες με υψηλό δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας γνωρίζουν καλά πόσο σημαντικό είναι να διακρίνουν εγκαίρως μια σύγκρουση, να καθορίσουν τάχιστα τον τύπο της, και να παρέμβουν άμεσα για την διευθέτησή της, πριν, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Everard & Morris (1999), διαμορφωθεί ένα κλίμα «όλα ή τίποτα» το οποίο θα δυσχεράνει επικίνδυνα την κατάσταση και θα ταρακουνήσει, ενδεχομένως, την θεμελιακή δομή του σχολείου.

## Συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντικών στελεχών και διαχείριση συγκρούσεων

Κάθε συγκρουσιακή κατάσταση συνοδεύεται από (λιγότερο ή περισσότερο έντονα) συναισθήματα, κυρίως αρνητικά, τα οποία οφείλονται κατά κανόνα στην συνειδητοποίηση από μέρους των εμπλεκόμενων μιας ενδεχόμενης διακύβευσης των στόχων τους (Lazarus, 1991), και επηρεάζουν τόσο την σκέψη όσο και την συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους Ayoko et al., (2002), ενώ τα θετικά συναισθήματα ευνοούν την καλή επικοινωνία και την γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, τα αρνητικά τις εμποδίζουν και δυσχεραίνουν, έτσι, την διευθέτηση της σύγκρουσης.

Συνεπώς, η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί προϋπόθεση για την διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων. Με δεδομένο δε, ότι ο τρόπος διαχείρισης καθορίζει την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, γίνεται προφανής ο ρόλος των συναισθημάτων και της ρύθμισής τους στην λειτουργία και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Καθώς υπεύθυνος/η για την διαχείριση των συγκρούσεων και την διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολείο είναι ο/η διευθυντής/ντρια, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι είναι μείζονος σημασίας το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του/της για την επιτυχία του πολυδιάστατου ηγετικού του/της ρόλου.

Οι διευθυντές/ντριες με υψηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχουν αυτοεπίγνωση, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο, και ενσυναίσθηση. Διαθέτουν δηλαδή δεξιότητες οι οποίες τους/τις επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και να εκφράζουν και να ελέγχουν επιτυχώς τα δικά τους. Γι' αυτό και είναι πιο αποτελεσματικοί/ές, από αυτούς/ές με χαμηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην διευθέτηση των συγκρούσεων (Schlaerth, et al., 2013), αφού μπορούν να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους στις εκάστοτε συνθήκες, να επεξεργάζονται σύνθετα (συναισθηματικά και άλλα) δεδομένα, να ερμηνεύουν, επηρεάζουν και μετασχηματίζουν τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων στην σύγκρουση, να αποκαθιστούν την καλή επικοινωνία και την διάθεση για σύγκλιση απόψεων και συνεργασία, και να προτείνουν λύσεις που ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των μερών (Goleman, 2011). Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Goleman et al., (2014), η σύζευξη διαχειριστικής δεξιότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης επιτρέπει στον ηγέτη να *«συνδιαλλαγεί με όλες τις πλευρές, να κατανοήσει τις διαφορετικές οπτικές, και να βρει την χρυσή τομή που ικανοποιεί τους πάντες»*.

Όσον αφορά την βαρύτητα καθεμιάς εκ των συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, οι Jordan & Troth (2002) και ο Rahim., (2002) προκρίνουν την αυτοεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων. Στα καθ' ημάς, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) εστιάζει στην ειλικρινή αναγνώριση και έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων, στην ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, και στην ενσυναίσθηση. Στο ίδιο πνεύμα και ο Παρασκευόπουλος (2008), ο οποίος όμως δίνει έμφαση στην ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων.

Εν κατακλείδι, ο/η άριστα καταρτισμένος/η και συναισθηματικά νοήμων διευθυντής/ντρια είναι ο/η καθ' ύλην και καθ' ικανότητα αρμόδιος/α να προβλέψει και να διαχειριστεί, με δημοκρατικό-συνεργατικό τρόπο, τις ενδοσχολικές (γνωστικές και συναισθηματικές) συγκρούσεις, μετριάζοντας ή και εξαλείφοντας τις αρνητικές τους επιπτώσεις και αξιοποιώντας τις θετικές, προκειμένου να διασφαλίσει την εργασιακή ειρήνη, να προαγάγει την δημιουργικότητα και την καινοτομία, και να επιτύχει την ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίον προΐσταται.

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Evarard, K., & Morris, G. (1999) . *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2014). *Ο Νέος Ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών* . Αθήνα: Πεδίο
- Κατσαρός ,Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ: Κλασική θεωρία Μάνατζμεντ, δομές οργανισμών, Μάνατζμεντ προσωπικού και δυναμική ομάδων εργασίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σαΐτης, Χ.(2014).*Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ayoko, O. B., Hartel, C .E. J., & Cullen, V. J. (2002). Resolving the Puzzle of Productive and Destructive Conflict in Culturally Heterogeneous Work Groups: A Communication-Accommodations Theory Approach . *The International Journal of Conflict Management*, 13(2), 165-195.

- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press.
- Στο: Mhehe, E. (1997). The Role of the School Administrator in Conflict Management, *Opinion Papers* (120)..
- 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/EUM0000000005512/full/html>  
retrieved 13/10/2019
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw –Hill.
- Jordan, P. J., και Troth, A. C. (2002). Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 62–79.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press
- Mayer, J., Salovey, P., και Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. Στο R. J. Sternberg (Επιμ.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Petrides, K. V. Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(1), 425-448 [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2001\)%20-%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2001)%20-%20T_EI.pdf) retrieved 20/1/2020
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57 [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2003\)%20-%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2003)%20-%20T_EI.pdf) retrieved 2/1/2020
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a genders pacific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569 [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20T\\_EI%20\(2006\).pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20T_EI%20(2006).pdf) retrieved 2/1/2019

- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer
- Schlaerth, A., Ensari, N., και Christian, J. (2013). A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 126–136
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management* , 13(3), 206-235



## Τα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης ως οργανισμοί μάθησης

*Λαχανοπούλου Αρχοντούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου τους ως οργανισμού μάθησης. Πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, σε δείγμα 345 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης. Συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους στοιχεία οργανισμού μάθησης σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πολύ θετικοί απέναντι στον ενδεχόμενο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης. Κατά τη γνώμη τους πιθανά οφέλη που προκύπτουν είναι η βελτίωση των μαθητών, του οργανισμού, της κουλτούρας του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της σύνδεσης σχολείου-περιβάλλοντος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** οργανισμός μάθησης, δημοτικό σχολείο, εκπαιδευτικοί

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια λόγω των συνεχών κοινωνικο-πολιτισμικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων είναι ανάγκη τα σχολεία να αναθεωρηθούν ως "οργανισμοί μάθησης για να ανταποκριθούν στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους (Harris & Jones, 2018; Kools & Stoll, 2016). Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μία διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης.

### Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του οργανισμού μάθησης

Η έννοια του οργανισμού μάθησης (learning organization) διαδόθηκε ευρέως από τον Peter Senge με την έκδοση του βιβλίου του «The Fifth Discipline» το 1990 (Κανατά, Δάρρα, Σοφός, & Κλαδάκη, 2017) και συσχετίστηκε με τους κερδοσκοπικούς, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κολέζα, 2014).

Οι Watkins and Marsick (1993, 1996, όπ. αναφ. στο Yang, Watkins, & Marsick, 2004:33-34) προσδιόρισαν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό, όπου τα άτομα προσανατολίζονται σε ένα κοινό όραμα, κατανοούν και ερμηνεύουν το μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους, παράγουν νέες γνώσεις για να παρέχουν καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των πελατών. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει επτά αλληλένδετες διαστάσεις σε τέσσερα συστημικά επίπεδα (άτομο, ομάδα, οργανισμός, ευρύτερο περιβάλλον) ως εξής:

A. Σε επίπεδο ατόμων: 1) Παροχή ευκαιριών διαρκούς μάθησης σε όλα τα μέλη. 2) Ενθάρρυνση για αναζήτηση και διάλογο.

B. Σε επίπεδο ομάδων: 3) Ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης.

Γ. Σε επίπεδο οργανισμού: 4). Διαμοιρασμός της γνώσης διαμέσου κατάλληλων συστημάτων τεχνολογίας. 5) Ανάπτυξη ενός συλλογικού οράματος.

Δ. Στο ευρύτερο περιβάλλον: 6) Συστημική σύνδεση, δηλαδή σύνδεση του οργανισμού με το εσωτερικό και το εξωτερικό του περιβάλλον. 7) Στρατηγική ηγεσία, που δείχνει σε ποιο βαθμό οι ηγέτες χρησιμοποιούν τη μάθηση για να πετύχουν αλλαγές.

#### Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης αναπτύσσει καινοτόμες διαδικασίες και επαγγελματικές ικανότητες μάθησης, ώστε να προσαρμοστεί ευκολότερα στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον του και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Kools & Stoll, 2016).

Στην Ελλάδα με τις υπάρχουσες συνθήκες τα σχολεία δεν είναι εύκολο να αναπτύξουν όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης (Κολέζα, 2014). Ωστόσο, αρκετά σχολεία έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν κάποια χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης και κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω βελτίωσή τους, προκειμένου να προσαρμόζονται διαρκώς στις νέες ανάγκες (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016).

#### Οφέλη από τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Όταν ένα σχολείο μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης, διακρίνεται για την αποτελεσματικότητά του (Kools & Stoll, 2016) και την παραγωγή νέας γνώσης για όλους (Μαραμπεά & Δάρρα, 2015). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε έναν οργανισμό μάθησης αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία (Dekoulou & Trivellas, 2015), περισσότερη αυτοπεποίθηση, λιγότερη μοναξιά, επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και εξελίσσονται (Resnick, 2010).

#### Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων τους ως μαθησιακοί οργανισμοί είναι περιορισμένη (Κανατά κ. συν., 2017). Η έλλειψη στοιχείων καθιστά την παρούσα έρευνα αναγκαία και ταυτόχρονα κρίνεται σημαντική, καθώς τα ευρήματά της θα συμπληρώσουν την κεκτημένη γνώση. Τέλος, η πρωτοτυπία της προτεινόμενης μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει ξαναγίνει μεικτή έρευνα που να διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης.

#### Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης σχετικά με το κατά πόσο τα σχολεία τους λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης.

#### Ερευνητικά ερωτήματα

1) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ως οργανισμό μάθησης;

- 2) Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αξίζει να μετασχηματιστεί το σχολείο τους σε οργανισμό μάθησης.
- 3) Ποια είναι τα πιο σημαντικά οφέλη από τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;

### **Μεθοδολογία**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση που συνάδει με τον σκοπό της (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Κυρίως χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία παρέχει γενικευσιμότητα και αντικειμενικά δεδομένα από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (Creswell, 2015). Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν και ποιοτικά δεδομένα, εξασφαλίζοντας περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο θέμα (Creswell, 2015).

Η επιλογή του δείγματος υλοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία, δηλαδή απάντησαν στο ερωτηματολόγιο όσοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι. Τελικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 345 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από τα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης, το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο έδωσε τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα ευρύ δείγμα, σύντομα και οικονομικά. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε μία συνοδευτική επιστολή, στην οποία σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας, αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, τονίζονταν η εξασφάλιση της ανωνυμίας, η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες για τη διατύπωση ειλικρινών απαντήσεων (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται στους εξής άξονες:

α) Γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων

β) Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organization-DLOQ) των Yang et al., (2004). Πρόκειται για ένα εργαλείο έγκυρο που χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει κατά πόσο τα σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Αποτελείται από 21 ερωτήσεις, που μετράνε τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, σε εξαβάθμια κλίμακα Likert (σχεδόν ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά, σχεδόν πάντα). Η εσωτερική του συνέπεια ελέγχθηκε με τον συντελεστή Alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα κυμάνθηκαν μεταξύ 0,804 και 0,940, τιμές αξιόπιστες, αφού είναι μεγαλύτερες από το 0,700 που θεωρείται η κατώτερη αποδεκτή τιμή (Taber, 2016).

γ. Πρόσθετες ερωτήσεις. Στο τέλος υπήρχε μία ερώτηση κλειστού τύπου για να διαπιστωθεί η στάση των εκπαιδευτικών στον ενδεχόμενο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης και μία ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου προαιρετικά οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τα πιο σημαντικά οφέλη από τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Για την αποφυγή παρεξηγήσεων και ασαφειών δόθηκε ο ορισμός του οργανισμού μάθησης.

### Ερευνητική διαδικασία

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις 3 Απριλίου 2020 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Κρήτης. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των διαδικασιών το ερωτηματολόγιο στάλθηκε την ίδια χρονική στιγμή, οι οδηγίες ήταν σαφείς και ίδιες οδηγίες για όλους, υπήρχε διαβεβαίωση για ανωνυμία, εχεμύθεια και αποφεύχθηκαν ενδείξεις, καθώς και παρακινήσεις από τον ερευνητή. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 345 ερωτηματολόγια που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

### Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν στατιστικά με το λογισμικό SPSS, εφαρμόζοντας περιγραφική ανάλυση. Στα ποιοτικά ευρήματα έγινε ανάλυση περιεχομένου, η οποία είναι μία απλή, εύκολη και γρήγορη μέθοδος (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

### Αποτελέσματα-Συζήτηση

Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (81,4%), οι οποίες πλειοψηφούν στην εκπαίδευση, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ως υπεύθυνης για τη φροντίδα των παιδιών (Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη & Κανταρτζή, 2004). Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι δάσκαλοι (70,5%). Το 55,1% εργάζεται σε σχολείο που περιλαμβάνει 100-250 μαθητές, ενώ το 28,1% σε σχολεία άνω των 250 μαθητών. Το 37,4% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη και το 26,7% περισσότερα από 21 έτη, δηλαδή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά έμπειροι. Στην πλειοψηφία τους είναι μόνιμοι (60,3%), ενώ το ποσοστό των αναπληρωτών εμφανίζεται μεγαλύτερο (39,7%) σε σχέση με προγενέστερες έρευνες (Παπάζογλου, 2016), γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη διορισμών τα τελευταία χρόνια. Το 10,1% είναι διευθυντές, το 5,2% υποδιευθυντές, ενώ οι περισσότεροι (84,6%) υπηρετούν ως απλοί εκπαιδευτικοί. Συνολικά το 47,5% έχει πρόσθετες σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), σε αντίθεση με τα δείγματα άλλων ερευνών (Τάγαρη, 2017) που είχαν χαμηλότερα ποσοστά.

Από την περιγραφική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης λειτουργούν με όρους οργανισμού μάθησης σε έναν αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (μ.ό. 4,19), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Από τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε πιο υψηλά επίπεδα εμφανίζεται η στρατηγική ηγεσία (μ.ό. 4,55) που αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του διευθυντή στην πορεία προς τη μάθηση. Ακολουθεί η συστημική σύνδεση (μ.ό. 4,44) που σχετίζεται με τη συνεργασία σχολείου-περιβάλλοντος, η ενδυνάμωση των ανθρώπων (μ.ό. 4,43), η συνεργασία κι ομαδική μάθηση (μ.ό. 4,17), η αναζήτηση κι ο διάλογος (μ.ό. 4,03). Σε πιο χαμηλά επίπεδα, αλλά ικανοποιητικά κινούνται η συνεχής μάθηση (μ.ό. 3,98) και τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης (μ.ό. 3,71).

Πίνακας 1. Περιγραφικά Μέτρα για τη μεταβλητή του «Οργανισμού Μάθησης»

Διαστάσεις	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Στρατηγική Ηγεσία	345	1	6	4,55	1,219
Συστημική Σύνδεση	345	1	6	4,44	1,156
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	345	1	6	4,43	1,147
Συνεργασία & Ομαδική Μάθηση	345	1	6	4,17	1,053
Αναζήτηση & Διάλογος	345	1	6	4,03	1,175
Συνεχής Μάθηση	345	1	6	3,98	1,061
Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης	345	1	6	3,71	1,107
<b>Οργανισμός Μάθησης</b>	<b>345</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4,19</b>	<b>0,976</b>

Τα συγκεκριμένα επίπεδα είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα άλλων ερευνών που υλοποιήθηκαν σε άλλα μέρη της Ελλάδας (Αποστολοπούλου, 2016· Βασιλείου, 2019· Βυζιώτη, 2019· Γιατρά, 2019· Ζωγόπουλος, 2018· Καλατζή, 2017· Καψιμάλη, 2018· Παπαγεωργίου, 2019· Παπάζογλου, 2016· Τάγαρη, 2017).

Από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αυτές που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους αφορούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή (μ.ό. 4,65), όπως και την εξασφάλιση της σύμπνοιας των δραστηριοτήτων του σχολείου με τις αξίες του (μ.ό. 4,63). Τα συμπεράσματα αυτά είναι πολύ αισιόδοξα, καθώς ο ρόλος της ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι πολύ σημαντικός (DeRoberto, 2011· Klar, Huggins, Hammonds, & Buskey, 2016).

Αντίθετα, τους χαμηλότερους μέσους όρους σημείωσαν η απουσία αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μ.ό. 4,32) και η έλλειψη εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (μ.ό. 3,42). Αντίστοιχα αποτελέσματα υπάρχουν και σε άλλες έρευνες (Βασιλείου, 2019· Καλατζή, 2017· Παπάζογλου, 2016· Τάγαρη, 2017). Τα ευρήματα αυτά μάλλον οφείλονται στην απουσία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού στα ελληνικά σχολεία, διαδικασίες απαραίτητες για τη βελτίωση του οργανισμού (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Το 91,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι αξίζει να μετασχηματιστεί το σχολείο τους σε οργανισμό μάθησης, στοιχείο πολύ ενθαρρυντικό. Όσον αφορά τα οφέλη που θα προκύψουν, διατύπωσαν τη γνώμη τους οι 94 από τους 345 ερωτηθέντες (ποσοστό 27,2%). Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων προέκυψαν 250 επιχειρήματα που

κατανεμήθηκαν σε 5 σχετικά ομοιογενείς κατηγορίες. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων ανά κατηγορία.

*Πίνακας 1. Οφέλη από τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*

<b>Κατηγορίες απάντησης</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Βελτίωση μαθητών	88	35,2
Βελτίωση οργανισμού	58	23,2
Βελτίωση κουλτούρας	42	16,8
Βελτίωση εκπαιδευτικών	38	15,2
Σύνδεση σχολείου-περιβάλλοντος	24	9,6
Σύνολο	250	100,0
<hr/>		
Δεν απάντησαν N=251 (72,8%)		

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, το πιο σημαντικό όφελος από τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι η βελτίωση των μαθητών σε μαθησιακό, αλλά και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, στοιχείο σημαντικό για την προσαρμογή των μαθητών στην κοινωνία (Leithwood & Duke, 1999). Ακολούθως, ανέφεραν τη βελτίωση του οργανισμού, δηλαδή του σχολείου, καθώς και της κουλτούρας του. Έπεται η βελτίωση των εκπαιδευτικών και τέλος η σύνδεση σχολείου-περιβάλλοντος, παρόλο που η διάσταση του οργανισμού μάθησης «συστημική σύνδεση» συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία.

### **Συμπεράσματα**

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης έχουν ενσωματώσει στοιχεία οργανισμού μάθησης σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Εννιά στους δέκα ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αξίζει να μετασχηματιστεί το σχολείο τους σε οργανισμό που μαθαίνει και τα οφέλη είναι πολλά για το σχολείο και τα μέλη του.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: Επιλογή ή συμμόρφωση; Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 28-30 Μαΐου 2004* (σσ. 171-179). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Ανακτήθηκε από [http://www.isotita-epieak.gr/ipostirtiko\\_iliko/book\\_dokimia/Euaggelia\\_Kantartzi\\_TELIKO.pdf](http://www.isotita-epieak.gr/ipostirtiko_iliko/book_dokimia/Euaggelia_Kantartzi_TELIKO.pdf)

- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33416>
- Βασιλείου, Ι. (2019). *Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43790>
- Βυζιώτη, Π. (2019). *Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43848>
- Γιατρά, Α. (2019). *Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνεργασία της σχολικής μονάδας: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42682>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Καραβάκου). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Dekoulou, P., & Trivellas, P. (2015). Measuring the impact of learning organization on job satisfaction and individual performance in Greek advertising sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 175, 367 – 375. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1212
- DeRoberto, Th. (2011). *The Relationship Between Principal Emotional Intelligence And The School As Learning Organization* (Doctoral dissertation, University of Virginia). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED533453>
- Ζωγόπουλος, Κ. (2018). *Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge P.M. και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://repository.teiwest.gr/xmlui/>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations, *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. doi:10.1080/13632434.2018.1483553

- Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μαθαίνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης»*. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35347>
- Κανατά Β., Δάρρα Μ., Σοφός Α., & Κλαδάκη Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-36. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/41/37>
- Καφιμάλη, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου τους με όρους οργανισμού μάθησης: χαρακτηριστικά λειτουργίας, θετικά σημεία και εμπόδια, συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38426>
- Klar, H.W., Huggins, K.S., Hammonds, H.L., & Buskey, F.C. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137. doi: 10.1080/13603124.2015.1005028.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα, & Α. Τσιόκανος, (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations-Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει»- Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12-14 Σεπτεμβρίου 2014* (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <http://vorrissi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, 137, Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/5jlwm62b3bvh-en
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A Century's quest to Understand school-Leadership. Στο J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Fransisco: Jossey – Bass publishers.
- Μαραμπέα, Α., Δάρρα, Μ. (2015). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στον *Τιμητικό Τόμο για τον Καθηγητή Παναγιώτη Ι. Κανελλόπουλο του Πανεπιστημίου Πειραιά*. Αθήνα– Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα. Ανακτήθηκε από <https://www.scribd.com/document/396984731/ΔΑΡΡΑ-ΑΡΘΡΟ-ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ-ΜΑΘΗΣΗ-2>



- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1), 6-20. doi:10.1108/09696470110366507
- Παπαγεωργίου, Λ. (2019). *Τα Λύκεια ως Οργανισμοί Μάθησης: Συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43664>
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32330>
- Παπάζογλου Α., & Κουτούζης Μ. (2016, Νοέμβριος). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας Οικονομίας & Διοίκησης, Τρίπολη.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015), «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35. Ανακτήθηκε από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf)
- Resnick, L.B. (2010). Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher*, 39(3), 183–197. doi: 10.3102/0013189X10364671
- Taber, K.S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research Science Education*. University of Cambridge. doi: 10.1007/s11165-016-9602-2
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34818>
- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. doi:10.13140/RG.2.2.30333.41441
- Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick., V.J. (2004). The construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. Retrieved from <http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf>

## Η εκπαιδευτική λειτουργία των θεσμών του Γυμνασίου και της Εφηβείας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο

Καμέας Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Διδάκτορας, Συντονιστής Εκπ/κού Έργου Π.Ε.11–Φυσ. Αγωγής

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιάσει το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών του Γυμνασίου και της Εφηβείας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Πηγές της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν σχετικές επιγραφές και αρχαία κείμενα αλλά και σύγχρονες μελέτες. Στους χώρους του Γυμνασίου, οι φοιτούντες/εκπαιδευόμενοι, λάμβαναν μια ολιστικής προσέγγισης παιδεία, βάσει της οποίας οι αθλητικές δραστηριότητες και η σωματική άσκηση, καθώς και η στρατιωτική εκπαίδευση (Εφηβεία), *συνυπήρχαν* με τα γράμματα, τη μουσική, τη λογοτεχνία και τη φιλοσοφία, αλλά και την ηθική αγωγή. Συμπερασματικά, φαίνεται πως ο θεσμός του Γυμνασίου, κατ' αρχήν, «υπηρέτησε», με σχετικές προσαρμογές και διαφοροποιήσεις στο πέρασμα των αιώνων, το αρχαιοελληνικό πρότυπο ισόρροπης ψυχοσωματικής καλλιέργειας του ατόμου-πολίτη, που σκοπό είχε τη δημιουργία/διαμόρφωση του καλού κάγαθού ανδρός.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αρχαίο Γυμνάσιο, Εφηβεία, Αρχαιοελληνική Παιδεία

### Εισαγωγή

*Σκοπός:* Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιάσει το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών του Γυμνασίου και της Εφηβείας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο, τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης αλλά και τα αρμόδια/υπεύθυνα πρόσωπα σε διδακτικό/παιδαγωγικό επίπεδο.

*Πηγές:* Πηγές της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν σχετικές επιγραφές οι οποίες αντλήθηκαν από την ηλεκτρονική πλατφόρμα, The Packard Humanities Institute-Project Centers Cornell University & Ohio State University (<https://epigraphy.packhum.org>) αλλά και από αρχαία κείμενα και σύγχρονες μελέτες.

*Μέθοδος:* Χρησιμοποιήθηκαν ο περιγραφικός και ο επεξηγηματικός/ερμηνευτικός τύπος ιστορικής έρευνας (Καμπίτσης, 2004 · Jable, 1980).

### Γυμνάσιο

Το Γυμνάσιο, αποτέλεσε σημαντικό θεσμό σωματικής και διανοητικής εκπαίδευσης, αλλά και ελληνικής παιδείας και αγωγής, από την αρχαϊκή έως και την αυτοκρατορική περίοδο (Hesberg, 1995). Άρρηκτα συνδεδεμένοι με το *Γυμνάσιο* είναι οι θεσμοί της *Γυμνασιαρχίας* και της *Εφηβείας* (Golden, 2004) αντίστοιχα. Ακόμη, τα γυμνάσια αποτέλεσαν οικοδομήματα ποικίλου ενδιαφέροντος, από τόσο από ιστορικής όσο και από αρχαιολογικής απόψεως.

Το Γυμνάσιο ιστορικά εμφανίζεται τον 6<sup>ο</sup> αι. π.Χ. ως ένας κατ' εξοχήν χώρος άθλησης/εκπαίδευσης, όπου επιδιώκετο η δημιουργία/διαμόρφωση του πρότυπου πολίτη, του καλού κάγαθού ανδρός (Marrou, 2009 · Reble, 1999) . Υπήρχαν χώροι για δρομικά αγωνίσματα, ρίψεις, άλματα αλλά και για την πάλη, την πυγμή και το παγκράτιο. Η παλαίστρα μάλλον αποτελούσε μέρος εντός του Γυμνασίου (Αλμπανίδης, 2004). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως αναλόγως διδάσκονταν και διανοητικά μαθήματα (γράμματα, ανάγνωση, γραφή κ.λπ.), ενώ υπήρχε και σχετικός έλεγχος για το ηθικό κομμάτι της παρουσίας των φοιτούντων στο Γυμνάσιο. Επικεφαλής του Γυμνασίου και υπεύθυνος για τα γυμνάσια (τις σωματικές ασκήσεις) ήταν ο Γυμνασίαρχος. Ο θεσμός και ταυτόχρονα το λειτούργημα της Γυμνασιαρχίας μαρτυρείται στην Αθήνα τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως οι πόλεις επέλεγαν επιφανείς και οικονομικά ευκατάστατους πολίτες για την ανάληψη αυτού του αξιώματος (Αλμπανίδης, 2004).

### Εφηβεία

Η Εφηβεία ξεκινώντας τον 4ο αι.π.Χ, (κάνει την εμφάνισή της ανάμεσα στο 337 και 335 π.Χ.), αποτέλεσε «στρατιωτική θητεία» της εποχής, ενώ από τα ελληνιστικά χρόνια και έπειτα φαίνεται πως ο στρατιωτικός (της) χαρακτήρας υποχωρεί -χωρίς όμως να διαγράφεται- δίνοντας χώρο στη διανοητική παιδεία και σύμφωνα με ορισμένους στη σωματική άσκηση (Marrou, 2009 · Τζάχου, 1990). Με τη συμπλήρωση του 18<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας τους, οι νέοι της πόλης για να εισέλθουν ως ισότιμα μέλη στην κοινωνική και πολιτική ζωή, έπρεπε να περάσουν πρώτα από τη διαδικασία της Εφηβείας (Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία · Δημοσθένης, Κατά Ευβουλίδους & Περί της δηλωθείσης πρεσβείας & Κατά Ονήτορος). Εκεί λάμβαναν μια στρατιωτικού τύπου εκπαίδευση με ό,τι αυτό συνεπάγεται: σωματική άσκηση, χρήση όπλων, πειθαρχία, καλλιέργεια «πατριωτικού» φρονήματος. Η εν λόγω εκπαίδευση πραγματοποιούνταν στις εγκαταστάσεις του Γυμνασίου με υπευθύνους τον Κοσμητή και τους Σωφρονιστές (στην Αθήνα). Εκτός Αθηνών, οι επικεφαλής των εφήβων ονομάζονταν συχνά Γυμνασίαρχοι ή Εφήβαρχοι. Με το πέρας των χρόνων η Εφηβεία απόκτησε μάλλον (και) χαρακτηριστικά πνευματικής καλλιέργειας, με την παροχή ανάλογης ποιότητας παιδείας-πέραν της σωματικής άσκησης/εκπαίδευσης (Αλμπανίδης, 2004).

Μετά την οριστική κατάληψη της Ελλάδας από τους Ρωμαίους το 146 π.Χ., εμφανίζονται κάποιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού. Αρχικά ο διετής χαρακτήρας δεν ίσχυε την αυτοκρατορική περίοδο (31 π.Χ. - 330 μ.Χ.) Η Εφηβεία δεν ήταν πλέον υποχρεωτικός θεσμός και τα δίδακτρα καλύπτονταν πλέον από τους ίδιους τους εφήβους, με αποτέλεσμα ο θεσμός να αποκτήσει έναν αριστοκρατικό χαρακτήρα. Έτσι, μόνο εύποροι και οικονομικά επιφανείς νέοι, οι οποίοι μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις εισέρχονταν στο θεσμό της Εφηβείας. Το γόητρο αυτών που κατάφερναν να φοιτήσουν σε αυτά ήταν υψηλό (Tarn & Griffith, 1952 · Rostovtzeff, 1984).

## Εκπαιδευτική λειτουργία

Αποστολή των διδασκάλων/εκ-παιδευτών στο θεσμό του Γυμνασίου αλλά και της Εφηβείας, ήταν η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στα διδασκόμενα αντικείμενα (Hadot, 2003), καθώς και στην εκμάθηση ανάλογων πρακτικών (κυρίως όσον αφορά τις σωματικές ασκήσεις). Ως εκ τούτου, οι *διδάσκαλοι* κάλυπταν τα θεωρητικά/διανοητικά μαθήματα (γράμματα, ανάγνωση, γραφή κ.λπ.) και την αθλητική/σωματική αλλά και τη στρατιωτική εκπαίδευση. Όσον αφορά τη διανοητική παιδεία, συναντάται στις επιγραφές ο όρος *γραμματοδιδάσκαλοι*, ενώ για τη σωματική/αθλητική εκπαίδευση υπήρχαν οι με -γνώσεις κινήσιολογίας και φυσιολογίας- παιδοτρίβες (*παιδοτρίβαι*) και οι πλέον καταρτισμένοι-θεωρητικά και πρακτικά-γυμναστές (*γυμνασταί*). Ακόμη, κατά περίπτωση συναντώνται και διδάσκαλοι της μουσικής. Οι εκ-παιδευτές για τις στρατιωτικές ασκήσεις, ήταν οι *όπλομάχοι*, οι *τοξόται*, οι *άκοντισταί*, οι *αφέται*, οι *καταπελταφέται* και οι *πωλοδαμασταί* (Chankowski, 2010 · Αλμπανίδης, 2004). Ενδεικτικά σε σχέση με τα παραπάνω παρατίθεται σχετική επιγραφή του 2<sup>ου</sup> αι.π.Χ. από την *Τέω της Ιωνίας*, στη Μ. Ασία (McCabe, 1991 · Dittenberger, 1915-1924), όπου είναι εμφανής η λειτουργική συνύπαρξη μεταξύ των δασκάλων της διανοητικής παιδείας (*γραμματοδιδάσκαλοι*), της αθλητικής/σωματικής άσκησης (*παιδοτρίβες*), των μουσικών μαθημάτων (*κιθαριστής, ψάλτης, διδάσκων τα μουσικά*) και της στρατιωτικής εκπαίδευσης (*οπλομάχος, διδάσκων τόξο και ακόντιο*),

.....γραμματοδιδασκ[ά]λους τρεῖς οἵτινες διδάξουσιν τοὺς παῖδας καὶ τὰς παρθένους...παιδοτρίβας δύο...κιθαριστὴν ἢ ψάλτην...όπλομάχον...τὸν διδάζοντα τοξεύειν καὶ ἀκοντίζειν.....τὰς δὲ ἀποδείξεις ἄς ἔδει γίνεσθαι ἐν τῷ γυμνασίῳ ποιεῖσθαι τοὺς γραμματοδιδασκάλους καὶ τὸν τὰ μουσικὰ διδάσκοντα ἐν τῷ βουλευ[τηρίῳ]. —]....

Ακόμη, στη Μ. Ασία, στις *Τράλλεις της Καρίας*, σε λίστα με νικητές αθλητές εμφανίζονται ο *δρόμος*, η *ακοντισία*, η *ευεξία* και η *τοξική*, ενώ σε επιγραφή στις *Ερυθρές της Ιωνίας* αναφέρονται το *ακόντιο* και η *οπλομαχία* (McCabe, 1991).

Όσον αφορά την στρατιωτική εκπαίδευση αλλά και γενικότερα τη σωματική άσκηση, μπορεί να ειπωθεί πως κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους ή και νωρίτερα κατά την ελληνιστική εποχή (323 π.Χ - 31 π.Χ.), η αγάπη και το ενδιαφέρον για τα προαναφερθέντα αλλά και τον αθλητισμό, άρχισε να παίρνει τον δρόμο της παρακμής και τα γυμνάσια έχασαν ένα μέρος από την παλιά τους δόξα. Βέβαια, η φθίνουσα πορεία των αθλητικών δραστηριοτήτων, φαίνεται να είχε αρχίσει πολύ πριν την εποχή των Ρωμαίων (Μουρατίδης, 2010, 2020). Οι σοφιστές με την πειθώ που τους διέκρινε, κατάφερναν να παρασύρουν τους νέους στις απόψεις τους και έτσι να παραμελούν τη σωματική άσκηση και να προτιμήσουν τη ρητορική.

Όμως, η αξία του αθλητισμού, μάλλον δεν υποβαθμίστηκε εντελώς (Μουρατίδης, 2010, 2020). Παρά τη στροφή στη θεωρητική - φιλοσοφική εκπαίδευση, βασικοί άξονες προσανατολισμού των Ρωμαίων, αναφορικά με το θεσμό της Εφηβείας, υπήρξαν τόσο η ελληνική παιδεία όσο και η αθλητική αγωγή.

## Συμπεράσματα – Επίλογος

Οι θεσμοί του Γυμνασίου και της Εφηβείας στον αρχαίο ελληνικό κόσμο, αποτέλεσαν βασικούς πυλώνες πραγμάτωσης της αρχαιοελληνικής παιδείας, σύμφωνα με την οποία ο πολίτης έπρεπε να παιδευτεί ισόρροπα σε ψυχοσωματικό, διανοητικό και ηθικό-κοινωνικό επίπεδο, ώστε αποτελέσει ένα χρηστό μέλος/μέρος του συνόλου της πόλης.

Τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα στο αρχαίο Γυμνάσιο και στην Εφηβεία, επιβεβαιώνουν, κατά βάση, τον προαναφερθέντα προσανατολισμό της παιδείας, καθώς οι αθλητικές δραστηριότητες συνυπήρχαν με την διανοητική παιδεία και τη στρατιωτική εκπαίδευση, ενώ η όλη διαδικασία είχε προφανώς και μια ηθική και κοινωνικοποιητική διάσταση για τους φοιτούντες και εν δυνάμει ισότιμους, καλούς κἀγαθούς πολίτες της πόλης.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί, πως το Γυμνάσιο υπήρξε εξ' αρχής ένας θεσμός με κυρίαρχο το αθλητικό στοιχείο. Αυτό όμως δε φάνηκε να διαμορφώνει μια συνθήκη μονοδιάστατης παιδείας των νέων, καθώς και η θεωρητική παιδεία ήταν πάντα παρούσα. Αναλόγως, σε περιόδους όπου τα διανοητικά μαθήματα μοιάζει να είχαν την πρωτοκαθεδρία στα Γυμνάσια, οι αθλητικές δραστηριότητες και η σωματική άσκηση δεν παραλείπονται. Σχετικά με τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, ίσως, σε μια περαιτέρω έρευνα, θα πρέπει να αναζητηθούν τα δεδομένα των ιστορικών συγκυριών ή (και) οι κατά τόπους ιδιαιτερότητες, ώστε να μπορέσουν να δοθούν οι κατάλληλες ερμηνείες για τις αναμορφώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

## Βιβλιογραφία

### Αρχαίοι Συγγραφείς

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*

Δημοσθένης, *Κατά Ευβουλίδους*

Δημοσθένης, *Περί της δηλωθείσης πρεσβείας*

Δημοσθένης, *Κατά Ονήτορος*

### Σύγχρονη Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλμπανίδης, Ε. (2004). *Ιστορία της Άθλησης στον Αρχαίο Ελληνικό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.

Καμπίτσης, Χ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης.

Λαζαρίδη, Κ. (1998). Το Γυμνάσιο της αρχαίας Αμφίπολης. Στο Αδάμ - Βελένη, Π. &

- Τσακάλου -Τζαναβάρη, Κ. & Τσιμπίδου-Αυλωνίτη, Μ. *Το αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και Θράκη*, (1, 1987, σελ. 313-326). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - ΙΣΤ Εφορεία Κλασικών Αρχαιοτήτων Θεσσαλονίκης
- Λαζαρίδη, Κ.(1991). Το Γυμνάσιο της Αμφίπολης. στο: Αδάμ-Βελένη, Π. & Τσακάλου-Τζαναβάρη, Κ. & Τσιμπίδου - Αυλωνίτη, Μ. *Το αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και Θράκη* (2, 1988, σελ. 385-386). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.
- Liddell, H. & Scott, R. (2007). *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Μουρατίδης, Ι. (2000). *Ιστορία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Μουρατίδης, Ι. (2010). *Ιστορία Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αρχαίου Κόσμου*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Μαργου, Η-Ι. (2009). *Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Αρχαιότητα. Ο ελληνικός κόσμος*. Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Σβέρκος, Η. & Σισμανίδης, Κ. (2011). Μια νέα τιμητική έπιγραφή τῶν ἐφήβων ἀπὸ τὰ Καλίνδοια. Στο *Tekmeria*, 10. Αθήνα-Paris: Diffusion de Boccard.
- Τζάχου - Αλεξανδρή, Ο. (1990). Γυμνάσιο: χώρος άθλησης και παιδείας. Στο *Το πνεύμα και το Σώμα. Οι αθλητικοί αγώνες στην αρχαία Ελλάδα* (27-37). Αθήνα: Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.
- Χανιώτης, Α. (2009). Ευεργετισμός στις αρχαίες ελληνικές πόλεις: τιμή και τίμημα. Στο Τσιρώνη, Ν./Πολιτιστική Εταιρεία Αίνος, *Τιμή και Τίμημα. Χορηγία, Φιλανθρωπία, Εθελοντισμός. Η ευθύνη του πολίτη απέναντι στην κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις του Φοίνικα.

#### Σύγχρονη Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Blümel, W. (1985). Die Inschriften von Iasos 2 vols. In *Inschriften griechischer Städte aus Kleinasien*, (28, 1-2). Bonn: Dr. Rudolf Habelt GmbH.
- Chankowski, A. (2010). *L'Éphébie hellénistique. Étude d'une institution civique dans les cités grecques des îles de la mer Égée et de l'Asie Mineure* (Culture et Cité, 4). Paris: De Boccard.
- Dittenberger, W. ed (1915-1924). *Sylloge inscriptionum graecarum*, 3rd edn., eds. Gaertringen, F. H. & Kirchner, J. & Pomtow, H. R. & Ziebarth, E. Z. 4 vols. Leipzig (Syll<sup>3</sup>).
- Forbes, C. (1971). *Greek Physical Education*. New York and London: The Century Co.

- Gauthier, P. & Hatzopoulos, M. (1993). La loi gymnasiarchique de Beroia. In *ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ* 16, Centre de recherches de l'antiquité grecque et romaine, Fondation nationale de la recherche scientifique (Kentron Hellēnikēs kai Rōmaikēs Archaiotētōs Ethnikon Hidryma Ereunōn), Athènes - Paris: Diffusion de Boccard.
- Gauthier, P. (1985). *Les Cités grecques et leurs bienfaiteurs: Contribution à l'histoire des institutions*. Athènes - Paris: Ecole française d'Athènes-Diffusion de Boccard.
- Geagen, D. (1967). *The Athenian Constitution after Sulla*. Hesperia: Supplement XII. Princeton, New Jersey: American School of Classical Studies at Athens.
- Golden, M. (2004). *Sport in the ancient world, from A to Z*. London: Routledge.
- Hadot, I. (2003). Ιστορία της παιδείας και artes liberales. Στο Graf, F. *Εισαγωγή στην αρχαιογνωσία*, (Τόμος Β' Ρώμη). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Hesberg, H. (1995). Das griechische Gymnasium im 2. Jh. v. Chr. In Wörrle M & Zanker, P, *Stadt und Bürger im Hellenismus*. München: Beck.
- Jable, T. (1980). The types of historical research for studying sport. In William, F. *Getting Started in the History of Sport and Physical Education* (p. 28-38). Champaign IL: Human Kinetics.
- Jones, A.H.M. (1971). *The Greek city from Alexander to Justinian*. Oxford: Clarendon Press.
- Kennell, N. (2006): Ephebeia. A Register of Greek Cities with Citizen Training Systems in the Hellenistic and Roman Periods. In *Nikephoros*, 12. Hildesheim: Weidmann.
- Krause, J. H. (1841). *Die Gymnastik und Agonistik der Hellenen*. Leipzig: Verlag von Johana AbrosJus.
- McCabe, D. (1991). Teos Inscriptions. Texts and List. In *The Princeton Project on the Inscriptions of Anatolia. The Institute for Advanced Study*. Princeton: Packard Humanities Institute.
- McCabe, D. (1991). Erythrai Inscriptions. Texts and List. In *The Princeton Project on the Inscriptions of Anatolia. The Institute for Advanced Study*. Princeton: Packard Humanities Institute.

- McCabe, D. (1991): Tralles Inscriptions. Texts and List. In *The Princeton Project on the Inscriptions of Anatolia. The Institute for Advanced Study*. Princeton: Packard Humanities Institute.
- Oehler, J. (1912). *Γυμνασίαρχος*. *Realen Encyclopädie*, vol. VII<sup>2</sup>. Stuttgart: Metzler.
- Reble, A. (1999). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Rostovtzeff, M. (1984). *Ρωμαϊκή Ιστορία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Scholz, P. (2004): Elementarunterricht und intellektuelle Bildung im hellenistischen Gymnasion. In Kah, D. & Scholz, P. (Hrsg.) 103-128. *Das hellenistische Gymnasion*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schuler, C. (2004). Die Gymnasiarchie in hellenistischer Zeit. In Scholz, P. & Kah, D. (eds.) *Das Hellenistische Gymnasion*. Berlin: De Gruyter.
- Tarn W. & Griffith G. (1952). *Hellenistic Civilization*. London: Arnold.
- The Packard Humanities Institute-Project Centers Cornell University & Ohio State University. Ανακτήθηκε, στις 20 Αυγούστου 2020, από: <https://epigraphy.packhum.org/>
- Van Nijf, O. (2004). Athletics and paideia: festivals and physical education in the world of the second sophistic. In Borg, Barbara (ed.). *Paideia. The World of the Second Sophistic*. Berlin-New York: De Gruyter Mouton.



## Η κοινωνικοφιλοσοφική ερωτηματοθεσία ως ουσιώδης καθορισμός για μια Παιδαγωγική της Κριτικής

Δρ. Περπερίδης Παύλος, Συντονιστής Ε.Ε. Φιλολόγων

### Περίληψη

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται στην αναγκαία ανασυγκρότηση του σημερινού κριτικού παιδαγωγικού λόγου. Εάν η κριτική παιδαγωγική μπορεί να διακρίνεται από τα άλλα ρεύματα της παιδαγωγικής, δεν αρκεί να υποβάλλει απλώς το αντικείμενό της σε κριτικό έλεγχο ή διάγνωση. Για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις θα πρέπει να διατίθεται σε ολιστική κριτική αποτίμηση των λόγων και των πρακτικών της μέχρι τώρα, σ' έναν επιστημολογικό αυτό-έλεγχο. Άλλωστε, εάν δεν καταδείξει ότι η κριτική προοπτική συναντά μια ανάγκη ή ένα κίνημα εντός της κοινωνικής πραγματικότητας, είναι δύσκολο να συνεχιστεί στη διαφορά και στην ανωτερότητά του περιεχομένου της κοινωνιολογικής της εξήγησης ή της φιλοσοφικής της θεμελίωσης. Κατά συνέπεια, προκρίνεται, ως κομβικό σημείο ανασυγκρότησης της να συσταθεί ένα πρακτικό έρεισμα των κριτηρίων της κριτικής της, για να διαφυλάξει την αξιοπιστία και την πειστικότητά της, να προσδιορίσει, με σαφήνεια το πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται, την κοινωνική και πολιτική ανάλυση και στρατηγικής της, με τρόπο που δεν παραπέμπει στη θεωρητική ακινησία και αυτάρκεια.

**Λέξεις-Κλειδιά:** κριτική παιδαγωγική, αυτονομία, κριτική,

### Εισαγωγή

Η κριτική ή χειραφετητική παιδαγωγική, -η οποία στην παρούσα εργασία διερευνάται, ως πει το πλείστον, στη σύνδεση της με την Κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, εστιάζει σε μια έννοια της κριτικής με διπλή στόχευση: αφενός κατά της εμπειρικής παιδαγωγικής που, ως θετικιστική επιστημολογία, απορρίπτει τις αξίες και τους πρακτικούς προσανατολισμούς και αφετέρου κατά της ερμηνευτικής η οποία αρκείται στην ερμηνεία και την κατανόηση των κοινωνικοπολιτικών όρων της εκπαίδευσης. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής, υιοθετώντας το δίπολο κριτική-παραδοσιακή θεωρία, όπως προσδιορίστηκε από τον Μ. Horkheimer στη μελέτη του «*Κριτική και Παραδοσιακή Θεωρία*», διατείνονται ότι οι δύο επιστημολογικές κατευθύνσεις εντάσσονται στο πεδίο της “παραδοσιακής” παιδαγωγικής σκέψης, αποδομούν τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, ως ανθρώπινης κοινωνικής πράξης, υποβαθμίζουν τον κοινωνικό και ιστορικό της χαρακτήρα, με στόχο την οιονεί αυτονομίας της.

Ο Mollenhauer, στην πρώτη μελέτη της Κριτικής Παιδαγωγικής στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο «*Pädagogik und Rationalität*», δημοσιευμένη στο «*Erziehung und Emanzipation, Theorien zum Erziehungsprozess*», θέτει ως συγκροτησιακή «αρχή» για την κριτική παιδαγωγική την ανάδειξη των διαδικασιών ενδυνάμωσης της «κριτικής ορθολογικότητας», καθώς, όπως διατείνεται, δια μέσου αυτών, η παιδαγωγική πράξη μπορεί να

*“καλλιεργεί στα υποκείμενα το ενδιαφέρον για χειραφέτηση, για την αυτονομία της δράσης και την απελευθέρωση από το δογματισμό”.* Και συμπληρώνει εμφατικά: *“Η ορθολογικότητα πρωτίστως είναι πάντοτε αρνητική. Η κριτική της αποσκοπεί στην άρνηση της βεβαιωμένης ανελευθερίας..... Η άρνηση, στην περίπτωση αυτή, είναι αποκάλυψη της δυνατότητας της πράξης του Λόγου, μια νέα ευκαιρία, και ταυτοχρόνως αποκαλύπτει την ιστορική πρόοδο.”* (Mollenhauer, 1964)

Στο ίδιο πνεύμα ο Ulich προσδιορίζει την παιδαγωγική θεωρία ως κριτική *«όταν μέσω αυτής εξηγείται η πράξη της αγωγής, όταν η τεχνοκρατική δύναμη ελέγχου και οι στρατηγικές ιδεολογικής κάλυψης αναλύονται μέσω της ορθολογικής συζήτησης, όταν οι στόχοι της αγωγής και η παιδαγωγική υπευθυνότητα αξιολογούνται από την πραγμάτωσή τους”*, όταν αποσκοπεί στη μεταβολή των κυρίαρχων κοινωνικών δομών. (Ulich, 1972) Επειδή οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν φορείς των κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων και, ενίοτε, οι θεωρίες, οι μέθοδοι και τα αναλυτικά προγράμματα “νομιμοποιούν” τα ισχύοντα πρότυπα, η κριτική παιδαγωγική θεωρία, κατά τον Klafki, ως διαφώτιση, πρέπει να αποσκοπεί στην αποδόμηση των ρητών δεσμών της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης με το κατεστημένο “ιδεολογικό πλέγμα” και στην απελευθέρωση από τις “στρεβλώσεις” και τους περιορισμούς των κυρίαρχων θεωριών. (Klafki, 1976)

Στο πλαίσιο λοιπόν του αρχικού κριτικού παραδείγματος αναδεικνύεται η σημασιολόγηση της κριτικής ως χειραφέτησης, ως αντίστασης στις κυρίαρχες υστεροκαπιταλιστικές δομές, ως κοινωνικός μετασχηματισμός, αντίθετα προς την παραδοσιακή προσέγγιση της ως θετικιστική εξήγηση ή ως ερμηνευτική κατανόηση. Η κριτική εντοπίζεται στο διαλεκτικό στοιχείο που αρνείται και δεν τονίζει τα θετικά στοιχεία κάθε διαμεσολάβησης, αλλά τα αρνητικά. Η κριτική παιδαγωγική θεωρία καταγγέλλει ως προσχηματική την υφιστάμενη κοινωνική αρμονία, την αρμονική ολότητα.

### **Κριτική, ένας κουραστικός επισκέπτης;**

Στην εποχή μας όροι όπως αυτονομία, αυτοδιάθεση, κριτική, απελευθέρωση έχουν αλλάξει σημασιολογικό και επιστημολογικό περιεχόμενο και είναι ασαφές πως ακριβώς προσδιορίζονται ή εάν μπορούν πια να προσδιορίζονται. Επί παραδείγματι η υπόθεση ότι η αυτονομία και η κριτική δεν μπορούν πλέον να κατανοηθούν σε αντίθεση με την ισχύουσα κοινωνική τάξη, κατά της κυριαρχίας και της εξουσίας, αλλά καταλήγουν να ετεροπροδιορίζονται ως μέρος αυτής της τάξης ή, για να το θέσουμε πιο έντονα και γενικότερα, ότι η αυτονομία δεν μπορεί πλέον να ορίζεται αντινομικά προς το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο, αλλά ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους, έχει διατυπωθεί από διάφορους κοινωνικούς επιστήμονες. Σε μια επικαιροποιημένη ανάγνωση η κριτική συσχετίζεται περισσότερο με την εικόνα ενός δημιουργικού, καινοτόμου και αυτόνομου νου που εξερευνά νέες προοπτικές και ανοίγει νέους ορίζοντες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι περισσότεροι θεωρητικοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι η έννοια της κριτικής διαπιστώνεται πανταχού παρούσα, χωρίς αυτό βέβαια, από μόνο του, να θεωρείται πρόοδος. Για ορισμένους ήταν και είναι καθοριστικό χαρακτηριστικό του εκσυγχρονισμένου νεωτερισμού ότι η κριτική μπορεί να απευθύνεται σε οτιδήποτε

ακόμη και σε όλα. Δεν είναι μόνον αυτό, αλλά λόγω της έλλειψης «σταθερών» πλαισίων αναφοράς, η έννοια-κλειδί της κριτικής φαίνεται να υποβιβάζεται σε «έννοια της υποχρέωσης» (Röttgers, 1990).

Ασφαλώς η κριτική που έχει γίνει πανταχού παρούσα είναι αναγκαίο να επικαιροποιείται ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους, ανεξάρτητα από το εάν τα θεμέλιά της σπάνια γίνονται σαφή. Παράλληλα αναγνωρίζονται απόπειρες να αναπτυχθεί μια «κοινωνιολογία», μια «φιλοσοφία» της κριτικής» για να φωτίσουν την ιστορία της έννοιας της κριτικής (Rieger-Ladich, 2014). Επιπλέον, μια επίκαιρη και συνεχής συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια της κριτικής, ειδικά στον τομέα της κοινωνικής κριτικής θεωρίας, ήδη έχει δρομολογηθεί. (Dammer, 2008). Ακόμα κι αν οι θεωρητικοί δεν συμφωνούν απαραίτητα στις λεπτομέρειες, τουλάχιστον συγκλίνουν στην γενική θέση: Το ζήτημα της κριτικής σχετίζεται με τη διατύπωση κρίσεων ή, πιο συγκεκριμένα, με τον κρίσιμο προσδιορισμό των διαφορών, των αντιθέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους δεν είναι και, δεν μπορεί να είναι, αυθαίρετες. Αναμφίβολα ομολογείται πως, στην πραγματικότητα, οι τρόποι με τους οποίους αμφισβητούμε τον κόσμο μας είναι τα προϊόντα αυτού του κόσμου και, ως εκ τούτου, διακριβώνεται η απαισιόδοξη διαπίστωση ότι η κριτική σκέψη δεν μπορεί ποτέ να διαφύγει από την αυτοπαγίδευση σε ό,τι υποτίθεται ότι κρίνει. (Euler, 2003)

Γίνεται αντιληπτό ότι η ρουτίνα της χρήσης και της κατάχρησης του όρου κριτική ωθεί, εύλογα, στην αποδυνάμωση του διαλεκτικού χαρακτήρα της. Σ' αυτή τη μεταμοντέρνα «διδασκτική» της κριτικής σκέψης, η «χειραφέτηση» του υποκειμένου δεν εγγράφεται ως αντίσταση του ατόμου, αλλά σαν «κεφάλαιο δεξιοτήτων» που το αξιοποιεί στην αγορά εργασίας, το ανανεώνει «δια βίου» και πάντα ατομικά, αποκομμένο από συλλογικότητες.

Εκτός από αυτές τις σκόπιμες αμφισημίες έχουν διατυπωθεί έντονες αντιρρήσεις, καθότι η κριτική εντός του κριτικού παραδείγματος, ανάγεται σε μια ορθολογική κατηγορία, διότι ακολουθείται μια “ντετερμινιστική” προσέγγιση, χωρίς να διερευνώνται οι μηχανισμοί της κοινωνικής εξέλιξης, οι διαρκείς κρίσεις και οι ταξικές αντιπαραθέσεις και να οριοθετείται το αναγκαίο επιστημολογικό πλαίσιο που θα συνεισφέρει στην υλοποίησή της, υπό τους όρους ενός σαφούς κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού». (Tenorth, 2000)

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται στην ανασυγκρότηση του σημερινού κριτικού παιδαγωγικού λόγου. Για την ανάδειξή του, έχουμε την πεποίθηση ότι η αυτόματη σχεδόν διάγνωση της κριτικής συνυπάρχει με τις ευρύτερες αξιώσεις για την ερμηνεία της κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Συγχρόνως διαπιστώνουμε ότι η κριτική, ως κοινωνικός ανορθολογισμός «στιγματίζεται» ως παρέκκλιση από το ορθολογικό πλαίσιο πολιτικο-κοινωνικής οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης, από την παιδαγωγική κανονικότητα. Οι μεταρρυθμίσεις, άλλωστε, που επιβάλλει ο δραστητικός εξορθολογισμός της εκπαίδευσης ο οποίος συχνά την υποβιβάζει σε απλή διαχειριστική τακτική, την καθιστά έρμαιο αντικειμενικών υποδείξεων των κάθε λογής «ειδικών» και «τεχνοκρατών».

Έτσι η κριτική, υποτασσόμενη στη γενικότερη νεοσυντηρητική στροφή, τυποποιείται και εξαναγκάζεται να παράσχει νομιμοποίηση σε αυθαίρετες ορθολογικές μεταρρυθμίσεις, εν ονόματι ενός αμφίβολου «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης. Το έλλειμμα της “κριτικής” κατατρώει την κριτική παιδαγωγική. (Tenorth, 1999)

Σαφώς τέτοιου είδους επιστημολογικά ζητήματα συνεχίζουν να προκαλούν αναταράξεις εντός του πεδίου της κατά τη γνώμη μου, δικαιολογημένα.

### **Η αναπόφευκτη και η επιθυμητή κριτική**

Καθόσον κινδυνεύει η κριτική παιδαγωγική να μετατραπεί σε κλάδο αμηχανίας και ασάφειας, θα παραμείνουμε πιστοί σε έναν νεο-λειτουργισμό μαρξιστικής εκδοχής που απέδιδε το ενδιαφέρον για χειραφέτηση μόνο στην τάξη του προλεταριάτου, ή στον ιστορικοφιλοσοφικό αρνητισμό τύπου Adorno απώλειας της κριτικής; Εάν, περαιτέρω, λόγω της διαπίστωσης της αυτοδιάλυσης του πυρήνα των σύγχρονων κοινωνιών, ριζοσπαστικοποιήσουμε την αρνητιστική κοινωνική κριτική, μήπως θα καταστήσουμε, εν τέλει, κάθε μορφή κριτικής, αδύνατη; Εάν, λοιπόν, η αξίωση για κριτική μετασηματιστεί, εν ονόματι ενός αντιθεσμικού ανορθολογισμού, σε αφοριστική καταδίκη της θεσμικής λογικής, τότε φρονούμε ότι, αναπόφευκτα, θα καταλήγει σε αυτό-υπονόμηση της και θα συναινεί στα νομιμοποιητικά προσχήματα μιας παιδαγωγικής της «κανονικότητας». (Περπερίδης, 2018). Στην πραγματικότητα θα αυτοακρωτηριάζεται και στην προσπάθειά της να αρνηθεί το παρόν θα υποθηκεύει το μέλλον της. Επίδικο, βεβαίως, αντικείμενο δεν είναι στην πραγματικότητα η ίδια η ύπαρξη ή μη της κριτικής, αλλά το συγκεκριμένο φορτίο της εκάστοτε κριτικής ανάλυσης, το οποίο δεν πρέπει να προδικάζεται εκ των προτέρων ως αρνητικό ούτε βέβαια και ως απαραίτητα θετικό.

### **Η ριζοσπαστικοποίηση της κριτικής**

Εάν η κριτική παιδαγωγική ως ιδιαίτερη μορφή παιδαγωγικής κοινωνικής θεωρίας μπορεί να διακρίνεται από τα άλλα ρεύματα της παιδαγωγικής, δε θα πρέπει να υποβάλλει απλώς το αντικείμενό της σε έναν κριτικό έλεγχο ή διάγνωση- γιατί αυτό θεωρούμε ότι πρέπει να ισχύει με σχεδόν αυτονόητο τρόπο για κάθε είδος παιδαγωγικής θεωρίας που είναι άξια του ονόματός της. Σήμερα, χωρίς την κατάδειξη ότι η κριτική προοπτική συναντά μια ανάγκη ή ένα κίνημα εντός της κοινωνικής πραγματικότητας, είναι δύσκολο να συνεχιστεί στη διαφορά και στην ανωτερότητά του περιεχομένου της κοινωνιολογικής της εξήγησης ή της φιλοσοφικής της θεμελίωσης. Προϋποθέτει δηλαδή έναν καθορισμό των κοινωνικών δυνάμεων που μπορούν να ωθήσουν στην κριτική και την υπέρβαση των κατεστημένων μορφών κυριαρχίας. Η κριτική θα πρέπει να ριζώνει ως ένα εμπειρικό ενδιαφέρον, να καθορίζει δηλαδή μια κοινωνική αρχή, την κοινωνική χειραφέτηση. (Honneth, 2000). Έτσι, θεωρώ, ως κομβικό σημείο μιας ανασυγκρότησης της να δώσει ένα πρακτικό έρεισμα των κριτηρίων της κριτικής της, για να διαφυλάξει την αξιοπιστία και την πειστικότητά της, να προσδιορίσει, με σαφήνεια το πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται, την κοινωνική και πολιτική ανάλυση και στρατηγικής της, με τρόπο

που δεν παραπέμπει στη θεωρητική ακινησία και αυτάρκεια». (Γούναρη-Γρόλιος, 2010).

Ενάντια στο μονοπώλιο της ορθής χρήσης του παιδαγωγικού λόγου τον οποίο αξιώνει η μεταμοντέρνα, στερημένη πολιτικού νοήματος διατύπωσή του, στιγματίζοντας τις «ονειροβασίες» της κριτικής, ως συμπτώματα ανορθολογισμού, ως παιδαγωγική «ανομία» και απορρύθμιση, θέτουμε επιτακτικό αίτημα μιας αντι-παραδοσιακής επιστημολογικής κατηγορίας, μέσω της νομιμοποίησης διαφορετικών κριτηρίων της κοινωνικής ορθολογικότητας. Υπό την έννοια αυτή κριτική *«σημαίνει να σκεφτούμε και να επιθυμήσουμε ενάντια στον καιρό: στα αυτονόητα της παρούσας πολιτικής χρονικότητας ως πολιτικής της έκτακτης ανάγκης, να θέσουμε υπό διερώτηση τις ίδιες τις αυταρχικές και αντιδημοκρατικές προκειμένες περί καιρού που κηρύσσουν την κριτική άκαιρη»*. (Αθανασίου, 2012) Ζώντας τις ακρότητες της καπιταλιστικής από-κοινωνίας, στο πλαίσιο ενός νεοφιλελεύθερου κοινωνικού δαρβινισμού που παραλύει τη δημοκρατία, επιστρατεύει τη στρατηγική του φόβου, αφαιρεί δικαιώματα και καθιστά κάθε μορφή ζωής επισφαλής, απαιτείται, ασκώντας μια πολιτική κριτική της δημοκρατίας κατά τον Αλαιν Μπαντιού, να δομήσουμε νέες δυνατότητες για υποκειμενικότητα και δράση. Καθώς η ίδια η συγκρότηση των υποκειμένων επιτελείται σε συνθήκες κρίσης, η κρίση επιφέρει, αναπόφευκτα, ριζοσπαστική κριτική. (Σεβαστάκης, 2012)

Θεωρούμε ότι απαιτείται η ανασυγκρότηση της κριτικής από τη σκοπιά μιας πολιτικής και δημοκρατικής χειραφέτησης, ικανής να παράξει μια δυναμική ρήξης που δε μπορεί να ορίζεται μόνο στην αρνητική (συγκρουσιακή) της εκφορά. Απαιτείται ένα «παραγωγικό καταφατικό ήθος», η σύζευξη ενός κοινωνικού και ενός ηθικοπολιτισμικού σχεδίου ριζοσπαστικών μεταβολών στη σφαίρα των εκπαιδευτικών θεσμών. (Σεβαστάκης, 2012) Αυτό, το προτεινόμενο κριτικό πρόγραμμα, επικαιροποιημένο, προϋποθέτει μια σοβαρή κριτική των αξιών που θα συμπεριλαμβάνει και την κριτική της πολιτικής οικονομίας των επιβαλλόμενων σχημάτων λιτότητας των οικονομιών, προς την κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης ηθικής της χειραφέτησης (McLaren, 1995) με επίκεντρο τον φορέα της: ένα δημοκρατικό, πολιτικό υποκείμενο σε ένα διεκδικητικό πλαίσιο δημοκρατικών μεταρρυθμίσεων και κοινωνικής αλλαγής.

Σήμερα, ασφαλώς, ασκείται κριτική στην νεωτερική αντίληψη περί αυτονομίας του υποκειμένου, είτε γιατί εγκαταλείφθηκε κάθε ιδέα περί ατομικής αυτονομίας, είτε γιατί κατανοείται το νεωτερικό ιδεώδες της αυτονομίας ως μια υπερβατολογική ιδέα, όλο και πιο απατηλή, είτε γιατί ο αυτοκαθορισμός των υποκειμένων αποδίδεται σε μια ορισμένη μορφή οργάνωσης των τυχαίων, ανεξέλεγκτων δυνάμεων και όχι σε αντίθεση σε αυτές. (Rössler, 2017) Ο McLaren αναφέρεται στην υπόσκαψη του κριτικού υποκειμένου, της ικανότητας για δράση, λόγω αφενός της από-πολιτικοποίησής του και αφετέρου της από-ιστορικοποίησής του. Η ταυτότητα του υποκειμένου κατακερματίζεται προκειμένου να ανασυγκροτηθεί ως «αποκεντρωμένο κείμενο». (McLaren, 1995)

Κατά την κρίση μας, όμως, η αποκέντρωση του υποκειμένου δε θα πρέπει να οδηγεί στην εγκατάλειψη κάθε ιδέας της αυτονομίας, αλλά αυτή η ίδια θα πρέπει να

αποκεντρωθεί. Μια κριτική παιδαγωγική θεωρία θα μπορούσε, όπως προτείνει ο Hunter, να συνεισφέρει σε μια γενεαλογική προβληματική του αυτοστοχαζόμενου, αυτοσυνειδητοποιημένου, αυτοκαθοριζόμενου, κριτικού υποκειμένου, το οποίο θα ήταν κάτι διαφορετικό από μια κριτική της ιδεολογίας της αυτονομίας (Hunter, 1994). Αυτό το υποκείμενο σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια ιδεολογική κατασκευή ή ψευδαίσθηση που αποξενώνει τα άτομα από την «αληθινή», αντικειμενική ή πραγματική τους κατάσταση ή από ισχύουσες σχέσεις εξουσίας που το καθορίζουν. Με δεδομένη την αποδοχή της αλληλεπίδρασης της εξουσίας και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η «νέα» κριτική εκπαιδευτική επιστήμη δεν θα αμφισβητεί τον ορθολογισμό τους σχετικά με τον (νόμιμο ή παράνομο) κανόνα ή την ισχύ τους, αλλά για το αποτέλεσμα τους.

Η αυτονομία ως δυναμική έννοια θα υπονοεί την εμπειρική ικανότητα συγκεκριμένων υποκειμένων να καθορίζουν ελεύθερα και αβίαστα τη ζωή τους στο σύνολό της. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να κατέχουν ικανότητες ή δυνατότητες που η ύπαρξή τους αμφισβητείται κατά κάποιο τρόπο από τη σύγχρονη κριτική του υποκειμένου. Η δύναμη δεν θα συσχετίζεται με την άρνηση ή την καταστολή της ατομικότητάς μας, αλλά με την τόνωση του εαυτού μας να πράττει υπό την οπτική ενός κανονιστικού πλαισίου. Για να υλοποιηθεί το αίτημα περί αυτονομίας θα πρέπει το υποκείμενο α) να μπορεί να ανακαλύψει δημιουργικά τις ανάγκες του β) να είναι σε θέση να ξαναοργανώσει τις πρωταρχικές του ανάγκες υπό το φως κοινωνικών αξιών γ) να μπορεί να γνωρίζει πως θα εφαρμόσει υπεύθυνα στη ζωή του καθολικές αρχές με συναισθηματική συμμετοχή και ευαισθησία σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιπλέον η διερεύνηση περί αυτονομίας, δεν θα εστιάζεται μόνον στην προβληματική σχετικά με το νόημα, αλλά θα επιδίδεται και στην οριοθέτηση εκείνης της πολιτικής και της παιδαγωγικής οι οποίες όχι μόνο θα διευρύνουν την κριτική επίγνωση, αλλά επίσης θα διατηρούν τη σύνδεσή τους με τη δημόσια ζωή, θα διεκδικούν τους όρους που διασφαλίζουν νέες μορφές συλλογικής δράσης του υποκειμένου (Γούναρη-Γρόλιος, 2010). Η αυτονομία συνδέεται αναπόσπαστα με μορφές πολιτικής αγωγής, γι' αυτό οι άνθρωποι πρέπει να διδαχθούν από διαφορετικές εκπαιδευτικές σφαίρες τις ικανότητες τις απαραίτητες για να γίνουν ενεργοί πολίτες: τη διατύπωση κρίσεων και την κριτική συμμετοχή και πράξη. Σύμφωνα με τον Foucault, *«η πηγή προέλευσης της κριτικής είναι ουσιαστικά η διασύνδεση των σχέσεων μεταξύ της δύναμης, της αλήθειας και του υποκειμένου. Και η κριτική είναι «η κίνηση στην οποία το υποκείμενο αναλαμβάνει το δικαίωμα . . . να ενεργοποιήσει τους λόγους της δικής του αλήθειας»*. (Foucault, 1992) Σύμφωνα προς την φουκωϊκή παραδοχή το ζητούμενο δεν είναι να εκφέρουμε μια έσχατη κρίση, αλλά να επτύχουμε μια απόσταση που θα καθιστά δυνατή την κρίση κατά πρώτο λόγο. Αλλά αυτή η απόσταση μπορεί επίσης να γίνει κατανοητή διαφορετικά.

Πρόκειται για επανεξέταση της κριτικής σε μια εποχή που η ανατροπή της τάξης έχει γίνει ουσιαστικό μέρος της βελτιστοποίησής του. Επομένως, η κριτική απόσταση δεν αρκεί να διατυπωθεί με την έννοια της αυτόνομης σκέψης και δράσης, αλλά ως πρακτική άρνηση μιας συγκεκριμένης μορφής κυβέρνησης και υποκειμενικότητας. Σε αυτή τη γραμμή σκέψης, η ωριμότητα δεν θεωρείται ως ορθολογική αυτονομία και

σχέδιο ορθολογικής κριτικής, αλλά ως πρακτική στάση στην οποία κάποιος αποφεύγει την αλληλεπίδραση του εαυτού και των άλλων με αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο. Η κριτική τότε δεν κατευθύνεται τόσο κατά της διακυβέρνησης ή της ηγεσίας ως τέτοιας, αλλά ενάντια σε μια συγκεκριμένη «διακυβέρνηση μέσω εξατομίκευσης» και μιας συγκεκριμένης μορφής υποκειμενικότητας. Το ζήτημα της απόστασης δεν συνδέεται αποκλειστικά με το ζήτημα των κανόνων ή των αρχών, αλλά με την αποδοχή μιας στάσης που μπορεί να έχει σχέση με την ανοιχτότητα στην «εμπειρία». Αυτή η εμπειρία, όπως προτείνει ο Foucault, συντείνει σε μια δυναμική έννοια της εμπειρίας, αδιάφορη προς την φαινομενολογική, αλλά ουσιωδώς εκφραζόμενη ως «προσωπική εμπειρία», ως «η ιδέα μιας οριακής εμπειρίας που παρέχει το υποκείμενο πέρα από τον εαυτό του» και αποτρέποντάς το από το «να είναι το ίδιο», ικανή να μας επιτρέπει να «συνάψουμε σχέσεις με ό,τι διακυβεύεται» (Foucault, 1996). Μία τέτοια δέσμευση είναι αυτή «της απο-υποκειμενικοποίησης» (Foucault, 1996) και μπορεί επίσης να έχει σχέση με αυτό που από τον von Dietrich Benner ονομάζεται "*αρνητική εμπειρία*". (Benner, 2003)

Επιζητούμε λοιπόν την ανοιχτή υποκειμενικότητα, ικανή να διευρύνει μέσω του αναστοχασμού τον ορίζοντα που τη διαμόρφωσε αλλά, συγχρόνως, την από-κοινωνεί, την αποστασιοποιεί (Δεληγιώργη, 2002) καθώς θα έρχεται σε σύγκρουση με το πραγματικό μέσω της αναγκαίας αναγνωρίσιμης σύνδεσής και μετατόπισής της σε μια παιδαγωγική κοινότητα με ενεργούς κοινωνικούς δεσμούς, ποιοτικότερη συνοχή, ισότητα, αλληλεγγύη και σεβασμό. Συνεπώς το σύγχρονο άκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο που στεγάζει την υπερβολική ώθηση στην εξατομίκευση, διαμέσου της βαθμοθηρίας και του εξεταστικοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης, που οδηγεί στον ασυγκράτητο ανταγωνισμό, δε μπορεί να εγγυηθεί τη νεωτερική ιδέα της διαχρονικότητας της κοινωνικά προσδοκώμενης σύνθεσης του κοινωνικού δικαιώματος της αυτονομίας. Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση πραγματοποίησης παιδαγωγικών πρακτικών που υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν και δύνανται να θεματοποιήσουν μια σχολική κουλτούρα του «κοινωνικού δεσμού», της «κοινωνικής συνοχής», της «κοινωνικής αναγνώρισης», μια κοινωνία αλληλέγγυων υποκειμένων, αναπόφευκτα συνεισφέρουν στην κατεύθυνση συγκρότησης ενός υποκειμένου που θα αντλεί τη νομιμοποίηση του στις συγκεκριμένες συνθήκες της εκπαιδευτικής κρίσης διαμέσου της σύζευξης ατομικού-κοινωνικού, υπό τους όρους της ηθικής της χειραφέτησης.

Επομένως, για να συνεχίσει η Κριτική Παιδαγωγική να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις θα πρέπει να υπεισέλθει σε σφοδρή κριτική αποτίμηση των λόγων και των πρακτικών της μέχρι τώρα, σ' έναν επιστημολογικό αυτό-έλεγχο. Διότι στον βαθμό που υιοθετεί μονομερώς το παράδειγμα του μεταδομισμού και στη συνέχεια του νεοπραγματισμού, δεν αναλύει επαρκώς τον συγκεκριμένο χαρακτήρα των μηχανισμών που ευθύνονται για τη θέσμιση της ισχύουσας τάξης. Διολισθαίνει σε έναν αφελή μεταρρυθμισμό, ακριβώς γιατί δεν αξιολογεί την κυρίαρχη κοινωνική και πολιτική κίνηση ταυτόχρονα, ως αποτέλεσμα και «ανατροφοδοτικό» μηχανισμό της κοινωνικής κρίσης (Γρόλλιος και Κάσκαρης, 1997).

Ορθώς ο Rikowski, διαπιστώνει ότι μ' αυτή την επιστημολογική πρακτική, η κριτική παιδαγωγική εντρυφεί στο μηδενισμό, στο σχετικισμό που καθιστούν μάταιη τη σκέψη για ανθρώπινη χειραφέτηση, ενώ ο βρετανός θεωρητικός της εκπαίδευσης Andy Green συμπεραίνει ότι αυτή η μεταμοντέρνα σχετικιστική προσέγγιση «υποβαθμίζει την ταυτότητα του υποκειμένου, την αποκόπτει από την κοινωνική ολότητα των καπιταλιστικών σχέσεων εκμετάλλευσης». (Giroux, 2011) Ως εκ τούτου πιστεύουμε ότι συγκροτείται μια χαλαρή έννοια της υποκειμενικότητας που προσπαθεί να μας πείσει ότι μπορούμε να είμαστε ελεύθεροι διεκδικώντας ατομικά και συλλογικά δικαιώματα, χωρίς να κρίνουμε ή ότι μπορούμε να κρίνουμε χωρίς να αξιολογούμε. Και αυτό, γιατί απουσιάζει από το σκηνικό της η συνείδηση της ιστορικότητας, που θα της επιτρέψει να δει και να εννοήσει ό,τι την υπερβαίνει, προκειμένου να την αλλάξει.

### Επίλογος

Σήμερα, η κατά Habermas αποικιοποίηση του βιόκοσμου από τις δυνάμεις της αγοράς συνιστά την απειλή όχι μόνον για την αυτονομία αλλά και για την ύπαρξη της ίδιας της γνώσης και των καναλιών της ως τέτοιων, άρα και της εκπαίδευσης – θέματα τα οποία έχει καθήκον η Κριτική Παιδαγωγική, (και) από ηθική/αξιακή άποψη να υπερασπιστεί ως κοινά κτήματα και δημόσια αγαθά. (McLaren, 1995) Σε αντίθετη περίπτωση, το ζήτημα ορθώνεται αμείλικτο: μήπως, η επωδός «η εκπαίδευση είναι πάρα πολύ σημαντική για να αφεθεί στους παιδαγωγούς», ενδεχομένως να μην τίθεται απλά ως ένα σύνηθες ιδεολόγημα αλλά να παγιωθεί στις συνειδήσεις μας;

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου Α. (2012). *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης»*, κριτικές αντιστάσεις. Αθήνα: Σαβάλλας
- Benner, D. (2003). [Επιμ.]; Borrelli, Michele [Επιμ.]; Heyting, Frieda [Επιμ.]; Winch, Christopher [Επιμ.] *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. : Beltz 2003, 154 Σελ. - Zeitschrift für Pädagogik, Τεύχος; 46.
- Betzler, M. (2011). *Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht*. Στο: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 6/59, σελ. 937-953.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος Γ. (επ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997) *Εκπαιδευτική πολιτική, 'μεταμοντέρνο' και 'κριτική παιδαγωγική'*. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα 'όπλα της κριτικής'. Ουτοπία, τχ. 25, σελ. 101-118.
- Dammer, Karl-Heinz (2008). *Brauchen wir noch eine "kritische Erziehungswissenschaft"*? Pädagogische Korrespondenz 22 (2008) 38, σελ. 5-27



- Δεληγιώργη, Α. (2002). *Σκέψη και Προοπτική, Από το quattrocento στο ηλεκτρονικό novocento*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Esser, W., (2012). *Autonomie und Leistung* Hackl, Armin [επιμ.]; Pauly, Claudia [επιμ.]; Steenbuck, Olaf [επιμ.]; Weigand, Gabriele [επιμ.]: *Werteschoolischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, Σελ. 67-79. -(Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)
- Euler, Peter (2003). *Bildung als "kritische" Kategorie*. Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, σελ. 413-421
- Honneth A. (2000). *Από την Επικοινωνία στην αναγνώριση, Για την ανανέωση της κριτικής θεωρίας*. (Μτφρ.) Κ. Καβουλάκος. Αθήνα: Πόλις.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St.Leonards: Allen&Unwin.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, M. (1996). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Giroux, A H. (2011). *On critical pedagogy*. New York : Continuum International Publishing Group.
- Klafki, W.(1976). *Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft. Eine Problemskizze, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1976, σελ. 50, 53-54, στο Klafki, W., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*, Weinheim .
- McLaren, P. (1995). *“Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era.”* London and New York: Routledge.
- Mollenhauer, K.,(1968). *“Pädagogik und Rationalität“* . Στο: *Erziehung und Emanzipation*, München: Juventa
- Περπερίδης, Π.(2018). *Επικοινωνιακή ορθολογικότητα και Παιδαγωγική Πράξη. Από την Κριτική Κοινωνική Θεωρία του J.Habermas στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Rieger-Ladich, M. (2014). *Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945* Fatke, Reinhard [Επιμ.]; Oelkers, Jürgen [Επιμ.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, σελ. 66-84. - Zeitschrift für Pädagogik, τεύχ: 60.

- Röttgers, K. (1990). 'Kritik'. Στο J.J. Sandkühler (εκδ.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Τόμ. 2, Felix Meiner Verlag, Hamburg, σελ. 889–898.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp
- Σεβαστάκης, Ν., Σταυρακάκης Ι.(2012) *Λαϊκισμός, αντιλαϊκισμός και κρίση*. Αθήνα:Νεφέλη.
- Tenorth, H-E. (1999) "Die Zweite Chance, Oder Über die Geltung von Kritikansprüchen". Στο: (επιμ) Sünker, H.,- Krüger H., *kritischer Erziehungswissenschaft, Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn*, σελ. 135-161, Frankfurt a.M.
- Tenorth, H.-E. (2000). Bildung – was denn sonst? Στο: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Επιμ.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa, σελ. 87- 101.
- Ulich, D. (1972). *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, Weinheim:Beltz

## Η λαογραφία του 19ου αιώνα. Κριτική ανάλυση

*Στεφάνου Πασχάλης-Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας*

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφενός προσπαθεί να καταδείξει την διάκριση των σχολών της λαογραφίας όπως αυτές έχουν αναδειχθεί και αφετέρου να εισάγει τα στοιχεία εκείνα τα οποία αναδεικνύουν την συμβολή της στην διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Στο κομμάτι αυτό θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση καθώς θα αναπτυχθούν τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνθέτουν την ελληνική λαογραφία καθώς και την αποτρεπτική δράση της. Ο ελλαδικός πληθυσμός υποδουλωμένος στο οθωμανικό ζυγό αναζητούσε με την απελευθέρωση του την κινητήρια δύναμη η οποία θα τον ωθούσε στην δημιουργία κοινών αξιών ώστε να πραγματοποιηθεί το όνειρο της παλιγγενεσίας. Η σύνδεση της αρχαϊκής με την νεοελληνική ταυτότητα νοηματοδοτούν την προσπάθεια αυτή και καθορίζουν την ελληνική λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Λαογραφία, πολιτισμός, κριτική θεώρηση, εθνογραφία.

### Εισαγωγή

Το έργο της λαογραφίας είναι αναμφισβήτητο και πολύ σημαντικό. Πριν, όμως, ξεκινήσουμε κάθε προσπάθεια ερμηνείας και ανάλυσης γύρω από την στάση και τις προσπάθειες της ελληνικής λαογραφίας τον 19ο αιώνα, καθώς και την μεταγενέστερη θεώρηση περί αυτής, καλό θα ήταν να δούμε τι είναι τελικά λαογραφία.

Γύρω από την έννοια αυτή υπάρχουν δύο αντικρουόμενες θεωρίες. Η Αγγλοσαξονική θεώρηση (χρησιμοποιεί τον όρο *folklore*) θέτει ως επίκεντρο της επιστήμης της λαογραφίας τις παραδοσιακές εκδηλώσεις του λαϊκού βίου και συγκεκριμένα την λαϊκή λογοτεχνία. Οι αγγλοσάξονες θεωρούν, ότι ο παραδοσιακός πολιτισμός είναι αντικείμενο της εθνογραφίας και όχι της λαογραφίας. Από την άλλη, η γερμανική οπτική (χρησιμοποιεί τον όρο *volkskunde*) διαφωνεί και θεωρεί τον λαϊκό βίο αυτό καθαυτό και τον ίδιο τον λαό ως αντικείμενο μελέτης της λαογραφίας.

Η διάκριση αυτή είναι πολύ σημαντική και κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο μελέτης. Η ελληνική λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα ακολούθησε μάλλον την γερμανική θεώρηση, μιας και έγινε προσπάθεια ανάδειξης της συνέχεις του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και της ίδιας της ύπαρξής του. Η κατεύθυνση αυτή άλλαξε σταδιακά με την είσοδο του καινούργιου αιώνα (20<sup>ο</sup> αιώνα), κάτι που κορυφώθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο.

Οι μεταγενέστερες τάσεις δίνουν μια νέα πνοή στην επιστήμη της λαογραφίας. Η κριτική και οι νεωτεριστικές τάσεις έδρασαν καταλυτικά. Όλα αυτά θα αναλυθούν παρακάτω.

## Η ελληνική λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα

Η ανάπτυξη της ελληνικής λαογραφίας μόνο τυχαία δεν είναι, όπως και το χρονικό σημείο, κατά το οποίο αναπτύχθηκε. Η εμφάνιση και η ίδια η ύπαρξή της δικαιολογείται από την έντονη αμφισβήτηση της ελληνικότητας των Ελλήνων αλλά και του πολιτισμού τους.

Ο Γερμανός Φαλλμεράιερ θεωρούσε ότι η σταδιακή κάθοδος σλαβικών και αλβανικών φύλων είχε ως αποτέλεσμα τον πλήρη εκσλαβισμό και εξαλβανισμό του ελληνικού πληθυσμού και την πλήρη αλλοίωση του (Τζάκης,2002). Μάλιστα θεωρούσε, ότι οι Έλληνες δεν είχαν καμία συγγένεια με τους αρχαίους Έλληνες και η συνέχειά τους σταματούσε στην πρώτη χιλιετία μετά τον ερχομό του Μεσσία. Ακόμα, διατύπωσε την άποψη, ότι ο νεοελληνικός πολιτισμός δεν είχε καμία σχέση ούτε φυσικά και αποτελούσε συνέχεια του αρχαιοελληνικού.

Το έντονο, όμως, φιλελληνικό πνεύμα που διαμορφώθηκε κατά την περίοδο της ελληνικής επανάστασης σε συνδυασμό με τον ελληνικό διαφωτισμό επέβαλλαν την απόδειξη απρόσκοπτης και αδιατάρακτης συνέχεις του ελληνισμού. Πόσο βάνουσα θα πλήττονταν η εικόνα του νεοσυσταθέντος κράτος των Ελλήνων αν αποδεικνυόταν, ότι δεν αποτελούν απογόνους των αρχαίων Ελλήνων, αλλά φύλα σλαβικά ή αλβανικά και δεν έχουν καμία απολύτως σχέση με την αρχαία Ελλάδα. Εξάλλου, δεν πρέπει να λησμονούμε και την ρομαντική εικόνα των φιλελλήνων για την δημιουργία ενός κράτους στα χρώματα που έζησε και αναδείχτηκε ο ελληνικός πολιτισμός. Η ελληνικότητα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας (Τζάκης,2002) αποτέλεσε σημαντικό συνδετικό κρίκο μεταξύ νέο ελληνικής και αρχαιοελληνικής συνέχειας και ακρογωνιαίο λίθο προς επίρρωση της ελληνικής θέσης. Το έργο αυτό ανέλαβαν ο Ν. Πολίτης, ο Στ. Κυριακίδης και ο Γ. Μέγας.

Η ελληνική ύπαιθρος (Τζάκης,2002) και ο αγροτικός χώρος ήταν αυτοί που στήριζαν την προσπάθεια περί απόδειξης συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού. Έπρεπε επομένως, να αποδειχτεί, ότι ο νεοελληνικός πολιτισμός προέρχεται από τον αρχαιοελληνικό. Ο αγροτικός χώρος ανέλαβε αυτό το δύσκολο έργο, μιας και την περίοδο που μελετάμε δεν είχε υποστεί διαβρώσεις, ούτε υποστεί επιρροές δυτικού τύπου. Η ελληνική ύπαιθρος διατηρούσε σημαντικά στοιχεία αναλλοίωτα μακριά από προσμίξεις. Εν αντιθέσει με τα αστικά κέντρα, όπου όλο και περισσότερα στοιχεία προσομοίαζαν με την Δύση. Έτσι, σκοπός της λαογραφίας έγινε εθνικός -σύμφωνα με τον Πολίτη-, ώστε να συγκεντρώσει στοιχεία και αποδείξεις που να αποδεικνύουν την συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού. Η λαογραφία, λοιπόν, ανέλαβε να μαζέψει και να παρουσιάσει όλα αυτά τα στοιχεία που πιστοποιούν την συνέχεια και την αδιάρρηκτη σχέση παρελθόντος και παρόντος.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως η ελληνική λαογραφία τοποθετείται εγγύτερα στην γερμανική οπτική από ό τι στην αγγλική. Αυτό συμβαίνει φυσικά λόγω του βάρους που είχε επωμιστεί η επιστήμη της λαογραφίας γύρω από την απόδειξη συνέχειας της ελληνικότητας. Ο Στ. Κυριακίδης, μάλιστα, πάει ένα βήμα παραπέρα, αφού θεωρεί ως αντικείμενο

της λαογραφία τον ίδιο τον παραδοσιακό πολιτισμό, με συνέπεια ο λαός/έθνος να μπει στο κέντρο έρευνας της λαογραφίας. Υπάρχει μετατόπιση, συνεπώς, του κέντρου βάρους στην καταγωγή, στην ιστορική προέλευση και στην διαχρονική τους υπόσταση. Όλο και πιο κοντά στην γερμανική προσέγγιση. Έτσι, ο προσανατολισμός της ελληνικής λαογραφίας επικεντρώνεται στο αν ο παραδοσιακός πολιτισμός συνδέεται με το εθνικό έργο που έχει επιτελέσει.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο μαθητής του Κυριακίδη, ο Γ. Μέγας,(Τζάκης, 2002) ο οποίος πρότεινε την διαίρεση της λαογραφικής ύλης σε τρεις κατηγορίες α) υλική β) πνευματική γ) κοινωνικό βίο. Σχήμα που αποτελεί κοινό τόπο για την ελληνική λαογραφία, το οποίο, όμως, άρχισε να υποχωρεί μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο.

Βλέπουμε, λοιπόν, την σταδιακή διαμόρφωση της ελληνικής λαογραφίας μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τους λόγους που οδήγησαν την στροφή της ελληνικής λαογραφίας προς την γερμανική κατεύθυνση.

### **Κριτική στην λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα**

Η λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα είχε να επιτελέσει συγκεκριμένο σκοπό και να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη πορεία, ώστε να καταφέρει να αποδείξει την ιστορική συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού. Για να το επιτύχει αυτό χρησιμοποίησε ως αντικείμενο μελέτης την κοινωνία της ελληνικής υπαίθρου. Η προσπάθεια αυτή ίσως και λόγω της μείζονος σημασίας της πολλές φορές οδηγήθηκε σε ανακρίβειες, λάθη και παραλείψεις. Εμείς έχουμε σκοπό να καταδείξουμε όλα τα παραπάνω και παρουσιάσουμε με μια κριτική οπτική τι θα μπορούσε να αποφευχθεί.

Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στον έντονο εθνοκεντρισμό και στις μυθοποιητικές τάσεις (Διαμιανάκος,1987). Οι αγροτικές κοινωνίες παρουσιάζουν μια άκριτη ομοιογένεια, όχι μόνο πολιτισμική, αλλά και κοινωνική. Μάλιστα, γίνεται προσπάθεια να αποδειχθεί όχι μόνο η κοινωνικό-ιστορική του συνέχεια, αλλά και η βιολογική του (φυλετική). Χρησιμοποιεί με άλλα λόγια τον Έλληνα χωρικό ως εγγυητή αυτής της αδιάκοπης πορείας, η οποία, όμως, δεν είναι απόλυτα ομοιογενής.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η άποψη του Στ. Κυριακίδη περί λαογραφίας, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «η λαογραφία είναι κατεξοχήν εθνική επιστήμη». Συνεχίζοντας, αναφέρει, ότι ο λαός δεν γίνεται να χωριστεί στην λαογραφία ούτε σε τάξεις, ούτε και σε στρώματα. Εξετάζεται, η κοινωνία ως όλον, χωρίς καμία διαστρωμάτωση. Δεν δίνεται σημασία σε καμία οικονομική, μορφωτική, κοινωνική διαφορά, όλοι αντιμετωπίζονται ως ένα με σκοπό την απόκρουση του εξωτερικού κινδύνου περί μη ιστορικής συνέχειας. Εξισώνεται, επομένως, η αγροτική κοινωνία με το έθνος. Ακολουθείτε, μια εθνολογική προσέγγιση παρά λαογραφική. Αν βρισκόταν στο επίκεντρο ο λαός τότε φυσικά και θα λαμβάνονταν υπόψιν και οι κοινωνικές διαστρωματώσεις, αλλά και κάθε ανομοιομορφία. Εξάλλου, μια κοινωνία είναι παράλογο να θεωρείται ότι είναι απόλυτα ομοιόμορφη.

Άξια αναφοράς κρίνεται και η έννοια του χρόνου και της συνέχειας του μέσα από την συστράτευση της εθνικής λαογραφίας. Βλέπουμε, ο εθνικός χρόνος να γίνεται αιώνιος, απουσιάζοντας η πραγματική έννοια του χρόνου και ο εθνικός χρόνος γίνεται αιώνιος (Νατσιάκος, 2008). Υπάρχει μια γραμμικότητα στην έννοια του χρόνου, η οποία μας παρουσιάζει απλά το γεγονός, χωρίς να μελετάει τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χρονική περίοδο. Δεν γίνεται καμία αναφορά, ούτε φυσικά διαφαίνεται καμία πρόνοια περί αναζήτησης σχέσεων, καταστάσεων και συνθηκών.

Από την άλλη, παρόμοια προβλήματα συναντάμε και με την έννοια του Τόπου. Ο τόπος αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία ολότητα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν κάθε τοπική διαφορά που μπορεί να προκύπτει (Νατσιάκος, 2008). Μπρος στον κοινό αγώνα για επιβίωση της ιστορικής συνέχειας ο μικρές κατά τόπους διαφορές χάνονται από τον όλον το έθνος.

Κλείνοντας, βλέπουμε, πως το πρόβλημα της λαογραφικής επιστήμης του 19<sup>ου</sup> αιώνα ήταν, ότι ήταν κάτι που επιβλήθηκε και όχι κάτι που έγινε ηθελημένο αντικείμενο έρευνας (Herzfeld, 2002). Η αγωνιώδης προσπάθεια για απόδειξη ιστορικής συνέχειας και ύπαρξης δεσμού και ομοιογένειας, προσέδωσαν στην επιστήμη της λαογραφίας καταναγκαστικό χαρακτήρα. Δεν επρόκειτο για κάτι που αναπτύχθηκε με κίνητρο την γνώση, αλλά την απόδειξη.

### **Συμπεράσματα**

Μελετώντας, την λαογραφία στην Ελλάδα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, βλέπουμε από την μία μια μεγάλη προσπάθεια απόδειξης της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού και έθνους, ώστε να υπάρχει η υποστήριξη της Δύσης και προς την ελληνική επανάσταση, αλλά και προς το νέο συσταθέν κράτος. Από την άλλη, όμως, βλέπουμε να δημιουργούνται ρωγμές και προβλήματα, όταν εξετάζουμε κριτικά την παραπάνω προσπάθεια. Βλέπουμε, την μετατροπή της λαογραφίας σε εθνογραφία και έναν δυισμό, ο οποίος εξετάζει τα πάντα ως όλον απαλλαγμένα από χωροχρονικούς περιορισμούς και διαφορές. Δεν εξετάζεται η κοινωνία ως κοινωνία με τις διαφορές της, αλλά η κοινωνία (αγροτική) που έχει εξισωθεί με το έθνος. Επομένως, αν εξετάσουμε αντικειμενικά και κριτικά την λαογραφία του 19<sup>ου</sup> αιώνα η προσπάθεια για αποδείξεις οδήγησε σε λάθη και παραλείψεις.

### **Βιβλιογραφία**

- Τζάκης, Δ. (2002). «Για την Ιστορία της Ελληνικής Λαογραφίας», τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα, σελ. 21-47.
- Κυριακίδου, Α. (2008). «Η ρομαντική έννοια του έθνους», στο Κ. Γκότσης-Ε. Σπαθάρη-Μπεργλίτη (επιμ.), Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα II: Οι Νεότεροι Χρόνοι. Ανθολόγιο Δοκιμίων ΕΑΠ, Πάτρα, σελ. 15-40.
- Δαμιανάκος, Σ. (1987). «Ακαδημαϊκή Λαογραφία και Αγροτική Κοινωνία», στο Παράδοση Ανταρσίας και Λαϊκός Πολιτισμός, Πλέθρον, , σελ. 41-45.

- Ντάτση, Ε.(2008). «Ο “λαός” της λαογραφίας. Το ιδεολογικό περιεχόμενο» στο Κ. Γκότσης – Ε. Σπαθάρη-Μπεγλίτη (επιμ.) Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα ΙΙ: Οι Νεότεροι Χρόνοι. Ανθολόγιο Δοκιμίων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα (19ος-20ός αι.), ΕΑΠ, σελ. 41-55.
- Νιτσιάκος, Β. (2008). «Επίλογος: Η Λαογραφία στον 21ο αιώνα», στο Προσανατολισμοί. Μια κριτική εισαγωγή στη Λαογραφία, Κριτική, Αθήνα , σελ. 195-200.
- Herzfeld, Μ.(2002). Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας, μτφρ. Μαρίνος Σαρηγιάννης, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, κεφ 1, σελ. 19-37.

## Η μαρξιστική αγωγή και ο παιδαγωγός Μακαρένκο

Μητρόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70

### Περίληψη

Στην κριτική τους, οι Μαρξ και Ένγκελς, για την καπιταλιστική κοινωνία δεν άφησαν έξω τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, καθώς αυτοί δίδασκαν την ευπείθεια και την υπακοή, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυαν την ταξική διαστρωμάτωση. Οι δύο φιλόσοφοι αφού μελέτησαν τη σχέση εκπαίδευσης και εργασίας κατέληξαν σε μια νέα παιδαγωγική θεωρία με σκοπό το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Τη νέα εκπαίδευση που ονόμασαν πολυτεχνική, προσπάθησαν να εφαρμόσουν οι Μπολσεβίκοι στη Σοβιετική Ένωση. Ο Ρώσος παιδαγωγός Άντον Συμεώνοβιτς Μακαρένκο (1888-1939) ανέπτυξε την παιδαγωγική του θεωρία και πράξη συνδυάζοντας την εργασία με τη μόρφωση δημιουργώντας την παιδαγωγούσα εργασία. Η σωματική εργασία στις παιδικές μορφωτικές κολεκτίβες που διεύθυνε δημιουργούσε την πρέπουσα κοινωνικοποιητική ατμόσφαιρα που ήταν απαραίτητη για τη μόρφωση των νέων. Στο παιδαγωγικό του σύστημα, η συλλογική ζωή της εργασίας και της μόρφωσης έγινε το βασικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για το σχολείο του και ο θεμέλιος λίθος για την αταξική κοινωνία που επιθυμούσε να δημιουργήσει.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μαρξιστική παιδαγωγική, Μακαρένκο, σχολείο, κολεκτίβα.

### Εισαγωγή

Ο Μαρξ, σε ένα γράμμα του στον Weydemeyer, υποστήριζε πως η πρωτοτυπία των στόχων του έγκειτο στο ότι επιθυμούσε να φτάσει στην οργάνωση μιας νέας κοινωνίας, μιας κοινωνίας χωρίς τάξεις, η οποία θα δημιουργούσε τον νέο άνθρωπο (Marx, 2010:62). Για να πλαστεί όμως ο νέος αυτός τύπος ανθρώπου χρειαζόνταν την ανάλογη εκπαίδευση (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνοφ, 1985:109). Οι Μαρξ και Ένγκελς ουδέποτε θεώρησαν τους εαυτούς τους παιδαγωγούς, έκριναν όμως ότι η εκπαίδευση, ως βασικό στοιχείο του κοινωνικού εποικοδομήματος χρειαζόταν ριζική αναδιοργάνωση, όπως ακριβώς και η κοινωνία στο σύνολό της. Για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους προτάσεων μελέτησαν τις παιδαγωγικές ιδέες των πιο σημαντικών στοχαστών που διατυπώθηκαν ως την εποχή τους για να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και να τεκμηριώσουν τις αναλύσεις τους (Χρονοπούλου, 2002:28).

Οι παιδαγωγικές τους προτάσεις εντοπίζονται κυρίως σε τρία προγράμματα: στο «Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος», στις «Παρατηρήσεις στο Πρόγραμμα του Γερμανικού Εργατικού Κόμματος» και στις «Αρχές του Κομμουνισμού». Στο Μανιφέστο, ανάμεσα στα επείγοντα μέτρα που επιβάλλεται να πάρει το προλεταριάτο αναφέρεται: «Δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Κατάργηση της δουλειάς των παιδιών στα εργοστάσια, με τη μορφή που γίνεται σήμερα. Συνδυασμός της αγωγής με την υλική παραγωγή» (Μαρξ & Ένγκελς, 1984:47). Στις Παρατηρήσεις αναφέρεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι: «Καθολική και λαϊκή από το κράτος, γενική υποχρεωτική



*σχολική φοίτηση και δωρεάν Εκπαίδευση»* (Μαρξ, 1980:26). Επίσης στην όγδοη παράγραφο των «αρχών» του, ο Ένγκελς σημειώνει: «*Εκπαίδευση όλων των παιδιών, αρχίζοντας από την πρώτη στιγμή που μπορούν χωρίς τις μητρικές φροντίδες, σε εθνικά ιδρύματα και με έξοδα του έθνους. Εκπαίδευση και εργοστασιακή εργασία μαζί*» (Ένγκελς, χχ:40). Εκείνο που εξάγεται από τα παραπάνω είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία, πρόταση που αποτέλεσε σταθερό σημείο αναφοράς της μαρξιστικής παιδαγωγικής (Small, 2014:63).

Οι δύο φιλόσοφοι αφού μελέτησαν τη σχέση εκπαίδευσης, ανθρώπινης δράσης και εργασίας κατέληξαν σε μια νέα θεωρία η οποία συνέδεε διαλεκτικά εκπαίδευση και εργασία με σκοπό τον μετασχηματισμό του ανθρώπου και της κοινωνίας. Τη νέα εκπαίδευση την ονόμασαν πολυτεχνική (Κρούπσκαγια, 1975:227).

Η τελευταία έρχονταν σε εντελώς αντίθετη κατεύθυνση από την καπιταλιστική, καθώς η τελευταία επιτελεί ένα διπλό ρόλο (Γληνός, 1933:343): Από τη μια παρέχει τις αναγκαίες εκείνες γνώσεις που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο σαν επαγγελματία. Από την άλλη διαδίδει και επιβάλλει στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη Ιδεολογία (Μηλιός, 1984:13). «*Η αστική τάξη, παντού και πάντα, προσπαθεί να υποβιβάσει την εκπαίδευση στο ρόλο προμηθευτή πειθήνιων και επιδέξιων υπηρετών της αστικής τάξης και του κεφαλαίου*», τονίζει ο Λένιν (Λένιν, τ. 37<sup>ος</sup>, 1982:431).

Στη σοσιαλιστική κοινωνία, γράφει ο Ένγκελς, η εργασία και η παιδεία θα πρέπει να είναι αλληλένδετες και η επιστημονική εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται και σε πρακτική εξάσκηση, ένα συνδυασμός δηλαδή εκπαίδευσης και παραγωγικής εργασίας. «*Από το εργοστασιακό σύστημα ξεπήδησε το φύτρο της εκπαίδευσης του μέλλοντος, με το οποίο θα συνδεθεί η παραγωγική εργασία με μαθήματα και γυμναστική ... σαν μοναδική μέθοδος για την παραγωγή ολόπλευρα αναπτυγμένων ανθρώπων*», εξηγεί (Ένγκελς, 2006:487-8).

Η πολυτεχνική εκπαίδευση συλλαμβάνεται με διττό τρόπο, ως μέθοδος διδασκαλίας, αλλά και ως περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η σύνδεση του περιεχομένου ενός μαθήματος με το υλικό και των άλλων μαθημάτων κατά τη διδασκαλία βοηθά τον μαθητή να ανασυνθέσει τις γνώσεις του και να αποκτήσει ενιαία κοσμοθεωρία. Με τη φιλοσοφία της αυτή, η πολυτεχνική εκπαίδευση αποβλέπει στην προετοιμασία ατόμων ικανών για εργασία και κοινωνική ζωή με την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την εξοικείωση στο χώρο της εργασίας και τα προβλήματα της παραγωγής (Παπαμαύρος, 1961:640).

### **Το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας**

Ο Μαρξ γράφει ότι ανάμεσα στην καπιταλιστική και στην κομμουνιστική κοινωνία βρίσκεται μια μεταβατική περίοδος στην οποία το κράτος δεν μπορεί να είναι παρά η επαναστατική δικτατορία του προλεταριάτου (Βιγκότσκι, 1988:216). Αυτό λοιπόν πήγε

να δημιουργήσει ο Λένιν στη Ρωσία το 1917 έχοντας ως μέντορές του, τους Μαρξ, Ένγκελς και Γεώργιο Πλεχάνωφ (Marples, 1992:5). Η Οκτωβριανή Επανάσταση καλλιέργησε ελπίδες για τον ερχομό, και μάλιστα σύντομα, μιας αταξικής κοινωνίας. Ήταν «η ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, σε έναν καλύτερο κόσμο» (Hobsbawm, 2001:184).

Για τους Μπολσεβίκους, οι εμπειρίες του επαναστατικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης ήταν ελάχιστες, αφού το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Βαγιάν, ηγέτη της Επιτροπής Παιδείας της Κομμούνας του Παρισιού το 1871, το οποίο είχαν ως πρότυπο δεν πρόλαβε να δοκιμαστεί στην πράξη, παρά ελάχιστα, λόγω της καταστολής της εξέγερσης (Γρόλλιος, 1994:188). Βασική τους επιδίωξη ήταν η προσπάθεια εφαρμογής της πολυτεχνικής εκπαίδευσης. Τον Νοέμβριο του 1917, η κυβέρνηση ανάγγειλε τις βασικές αλλαγές στην εκπαίδευση που καθιέρωναν: ενιαίο σχολείο εργασίας, δημόσιο, δωρεάν, μικτό και υποχρεωτικό και για τα δύο φύλα (Παυλίδης, 1998:128). Ένα σχολείο που βασιζόταν «πάνω στην εργασία και που πέρα από αυτό θα δίνει και πρακτικές γνώσεις» (Κρούπσκαγια, 1975:227).

Το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας εδραίωσε ένα σύνδεσμο εργασίας και μελέτης με προοπτική να δώσει πολυτεχνική μόρφωση και κομμουνιστική συνείδηση (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνωφ, 1985:110). «Ο ρόλος του σχολείου είναι διπλός, από τη μια μεριά να γίνει φορέας των αρχών του κομμουνισμού και από την άλλη φορέας της ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης του προλεταριάτου για την ολοκληρωτική κατάρρευση του εκμεταλλευτικού συστήματος» (Λένιν, τ. 38<sup>ος</sup>, 1982:116). Η κομμουνιστική αγωγή θα έπρεπε να βοηθήσει στην προετοιμασία της νέας γενιάς στα κοινωνικά της καθήκοντα και για αυτό ήταν αδιάρρηκτα συνδεμένη με τη ζωή και την πάλη της εργατικής τάξης για την οικοδόμηση του σοσιαλισμού (Ζίλσκι, 1988:60).

Επιπλέον, το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας καθιέρωσε την ελεύθερη διακυβέρνηση της σχολικής κοινότητας. Κάθε σχολική μονάδα θα αποφάσιζε από μόνη της για την παιδαγωγική της και για τη σύνδεσή της με το εργοστάσιο, την επιχείρηση, το αγρόκτημα, όπου οι νέοι θα αποκτούσαν πρακτικές γνώσεις. Η εσωτερική ζωή της σχολικής κοινότητας στηρίζονταν στην αρχή της απόλυτα ελεύθερης σύνδεσης όλων των μελών της, διδασκόντων και διδασκομένων, στον κύκλο της μελέτης, σε πολιτικές λέσχες, σε επιτροπές σύνταξης εφημερίδων, οργάνωσης πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, κ.λπ. Οι εξετάσεις και η εργασία στο σπίτι καταργήθηκαν. Το όραμα των παραπάνω προσπάθησε να κάνει πράξη ο παιδαγωγός Μακαρένκο, κάτω όμως από ιδιόμορφες συνθήκες (Χρονοπούλου, 2002:42).

### **Η ζωή του Άντον Συμεώνοβιτς Μακαρένκο**

Ο Άντον Συμεώνοβιτς Μακαρένκο γεννήθηκε το 1888, στην Ουκρανία, από πατέρα που εργάζονταν στα εργαστήρια των σιδηροδρόμων. Στα 17 του χρόνια, αφού είχε τελειώσει το Γυμνάσιο και είχε λάβει παιδαγωγικά μαθήματα διορίστηκε δάσκαλος στο διθέσιο Δημοτικό Σχολείο του Κριίκον, στην περιοχή της Πολτάβας. Το 1914 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Πολτάβας του έδωσε υποτροφία και αποφοίτησε από αυτό το

1917 έχοντάς του απονεμηθεί το χρυσό μετάλλιο για τη διατριβή του σχετικά με την κρίση της σύγχρονης παιδαγωγικής. Την ίδια χρονιά ξέσπασε η Οκτωβριανή Επανάσταση και ο Μακαρένκο τη δέχτηκε με ενθουσιασμό, «*καθώς ανοίχτηκαν μπροστά μας μεγάλες ελπίδες*», αναφέρει ο ίδιος (Παπαγεωργίου, 1955:54). Για τα επόμενα τρία χρόνια, εργάστηκε ως διευθυντής δημοτικών σχολείων, πρώτα στο Κρουίκον και αργότερα στην Πολτάβα (Halvorsen, 2014:59).

Την ίδια περίοδο, η πατρίδα του η Ουκρανία δοκιμάζονταν σκληρά, καθώς είχε γίνει θέατρο πολέμου τόσο στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1917), όσο και στον εμφύλιο πόλεμο που ακολούθησε ανάμεσα σε Μπολσεβίκους, Λευκούς, αλλά και το ουκρανικό αναρχικό μαχολίτινο κίνημα (Skirda, 2004:83). Αναπόφευκτα τις πολεμικές συγκρούσεις συνόδευσε λιμός, ο οποίος οδήγησε σε μεγάλες απώλειες ανθρώπινων ζωών (Kubicek, 2008:98). Ως αποτέλεσμα εκτιμάται ότι 150.000 χιλιάδες παιδιά έχασαν, ή χωρίστηκαν από τους γονείς τους στην περιοχή του Μακαρένκο, ενώ υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παιδιών που βίωναν τέτοιες καταστάσεις ανέρχονταν σε επτά εκατομμύρια σε όλη τη Σοβιετική Ένωση (Ball, 1994:2-3). Πολλοί από αυτούς τους λεγόμενους *besprizorniki*, άστεγους ανήλικους, περιπλανούνταν στις πόλεις και την ύπαιθρο και έβγαζαν τα προς το ζην με επαιτεία, κλοπές και ληστείες (Lilge, 1958:12). Άστεγα παιδιά που συγκεντρώνονταν σε πόλεις και σιδηροδρομικούς σταθμούς δημιουργώντας συμμορίες επιβίωσης, ήταν ένα χαρακτηριστικό του σοβιετικού τοπίου το 1920. Παρά τις κρατικές πρωτοβουλίες να δημιουργηθούν ορφανοτροφεία, γνωστά ως «*Σπίτια Παιδιών*», το μονοπάτι της αποκατάστασης ήταν συχνά ακανθώδες (Fitzpatrick, 1999:77).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το 1920, και ενώ συνεχίζονταν ο εμφύλιος πόλεμος, οι Μπολσεβίκοι ανέθεσαν στον Μακαρένκο να οργανώσει μια μαθητική εστία για άστεγους ανήλικους. Τη μαθητική αυτή εστία που στεγάζονταν σε ένα παλαιό εργοστάσιο, ο Μακαρένκο την ονόμασε *Σταθμό Γκόρκι* (Gorki), προς τιμή του Ρώσου λογοτέχνη (Ιμβριώτη, 1964:58). Αρχικά, ο αριθμός των μαθητών ήταν ογδόντα ενώ σταδιακά, ο Σταθμός στέγαζε εκατόν είκοσι ανήλικους. Την άνοιξη του 1926 ο *Σταθμός Γκόρκι* μεταφέρθηκε στο παλιό μοναστήρι του Κουριάγκ και στέγαζε περίπου 400 νέους. Για την προσπάθεια αυτή ο Γκόρκι έγραψε: «*Ποιος θα μπορούσε να μεταβάλει και να επαναφέρει εκατοντάδες παιδιά τόσο σκληρά δοκιμασμένα από την τύχη; Οργανωτής και οδηγητής είναι ο Μακαρένκο*» (Παπαγεωργίου, 1955:55).

Στα τέλη του 1927 ο Μακαρένκο ανέλαβε και την *Κοινότητα Ντερζίνσκι* (Dzerjinsk), της οποίας είχε τη διεύθυνση μέχρι το 1935 (Lilge, 1958:6). Αυτά τα 15 χρόνια τα αφιέρωσε, χωρίς διακοπή, στη διαπαιδαγώγηση ανήλικων, εγκαταλελειμμένων παιδιών και μικροκακοποιών και των δύο φύλων, εφαρμόζοντας μια μέθοδο την οποία χαρακτήριζε κομμουνιστική (Ιμβριώτη, 1964:59). Ακολουθώντας την αρχή της πολυτεχνικής εκπαίδευσης συνδύαζε νέες μορφωτικές μεθόδους αξιοποιώντας την εργασία. Στην *Κοινότητα Ντερζίνσκι* οργάνωσε δύο επιχειρήσεις, η μια έβγαζε φωτογραφικές μηχανές και η άλλη ηλεκτρικά μηχανήματα. Σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, οι

επιχειρήσεις έγιναν αποδοτικότερες και η παραγωγή παρουσίασε μεγάλη τεχνική επιτυχία (Παπαγεωργίου, 1955:56).

Για τον παιδαγωγό Μακαρένκο χρειάστηκαν δεκαπέντε χρόνια (1920-1935) για να διαμορφώσει τον νέο σοβιετικό άνθρωπο. Το 1936, η παιδαγωγική του Μακαρένκο αναγνωρίστηκε επίσημα ως ορθόδοξη παρά τις αντιρρήσεις των αντιπάλων της. Στο επόμενο διάστημα εγκαταστάθηκε στη Μόσχα, ενώ είχε αφιερώσει όλες του τις προσπάθειες στη διάδοση της εκπαιδευτικής του σκέψης (Fullat I Genis, 2000:214).

Ο Μακαρένκο δεν υπήρξε μόνο ένας καταξιωμένος παιδαγωγός, αλλά ταυτόχρονα και ένας επιδέξιος λογοτέχνης που διαμέσου των έργων του εκθέτει τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις. Το *Παιδαγωγικό ποίημα, Η πορεία του 30<sup>ου</sup> έτους*, οι *Σημειώσεις πάνω στους πύργους* και το *Βιβλίο για τους γονείς*, είναι μερικά από αυτά. Γι' αυτήν την πλούσια προσφορά του, τιμήθηκε με το παράσημο της Κόκκινης Σημαίας (Holmes, 2005:77).

### **Ο παιδαγωγός Μακαρένκο**

Η περίοδος της παιδαγωγικής δράσης του Μακαρένκο σημαδεύτηκε από τους ριζικούς κοινωνικούς μετασχηματισμούς που επέφερε η Οκτωβριανή Επανάσταση. Ήταν μια περίοδος έκρηξης της δημιουργικότητας στη εκπαιδευτική σφαίρα, καθώς οι παιδαγωγοί επιχείρησαν να δώσουν απαντήσεις στα προβλήματα που εμφανίστηκαν στο προσκήνιο την συγκεκριμένη συγκυρία (Matthews, 1982:5). Η ηγεσία της σοβιετικής εκπαιδευτικής πολιτικής επιδίωκε βασικά να επιτύχει δύο στόχους: (α) την ανάπτυξη στους μαθητές των αρετών του σοσιαλισμού ώστε να γίνουν οι μελλοντικοί οικοδόμοι του και (β) τη δημιουργία εκπαιδευμένων και ειδικευμένων πολιτών για τις απαιτήσεις της βιομηχανικής ανάπτυξης (Cohen, 1955:203).

Η μαρξιστική διδασκαλία για την αγωγή αποτέλεσε τη μεθολογική βάση του παιδαγωγικού του εγχειρήματος. Το σύστημά του όμως δεν το εφάρμοσε σε κανονικά σχολικά ιδρύματα, αλλά στους σταθμούς που διεύθυνε, όπου φιλοξενούνταν άστεγα παιδιά. Εκεί λοιπόν ανέπτυξε την παιδαγωγική του πολυτεχνικού σχολείου στο πλαίσιο της παιδικής οργανωμένης κοινότητας - κολεκτίβας με στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας και τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου (Mead, 1951:77).

Όταν ξεκίνησε να εργάζεται με τους ανήλικους δεν υπήρχε καμία αντίστοιχη εκπαιδευτική θεωρία να τον καθοδηγήσει. Συνέλαβε ωστόσο από την αρχή την ιδέα ότι στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας κοινότητας στην οποία θα μπορούσαν συστηματικά να καλλιεργηθούν οι δυνατότητες του ατόμου (Makarenko, 1965:158). Είχε πειστεί δε ότι η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τα βιβλία, αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση (Ζεπάτου, 2017:122).

Σε αυτές τις σκέψεις του τον επηρέασαν δύο προσωπικότητες που συνέβαλαν καθοριστικά στο παιδαγωγικό σύστημα που ανέπτυξε. Η πρώτη ήταν του αδερφού του Βιτάλι, ο οποίος ως στρατιωτικός, πρότεινε στον Μακαρένκο να χρησιμοποιήσει στην

παιδαγωγική του πράξη ορισμένα στρατιωτικά στοιχεία στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως ήταν οι παρελάσεις, οι σημαίες, η ενασχόληση με τις πολεμικές τέχνες και η συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα (Ζερντίτσκα-Καλοσπύρου, 2017:436-7). Η δεύτερη προσωπικότητα ήταν ο συγγραφέας Μαξίμ Γκόρκι ως υπόδειγμα βίου. Η ζωή του Γκόρκι και τα βιβλία του στάθηκαν, όπως αναφέρει ο ίδιος, οδηγός για την παιδαγωγική του ολοκλήρωση (Μακαρένκο, 1977:44).

### **Η παιδαγωγική της κολεκτίβας**

Για τον Μακαρένκο, το σχολείο δεν μπορούσε μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά να συνδυάζει την ηθική, την πολιτική και την εργασιακή διαπαιδαγώγηση. Η εκπαίδευση, έτσι όπως την αντιλαμβάνονταν ήταν άρρητα συνδεδεμένη και με τη σωματική εργασία και αυτό που μπορούσε να ενοποιήσει και τα δύο ήταν η κολεκτίβα. Η τελευταία αποτελούσε μια ενότητα ανθρώπων που είχε κοινούς στόχους και δράσεις, πειθαρχία, σώμα αυτοδιοίκησης και επικοινωνία της συγκεκριμένης κολεκτίβας με την κοινωνία. Απώτερος σκοπός ήταν η πρόοδος τόσο της σοβιετικής κοινωνίας όσο και ολόκληρης της ανθρωπότητας (Παυλίδης, 1998:130).

Η κολεκτίβα χωρίζονταν σε δύο μέρη: τη γενική και την πρωτογενή. Η διαπαιδαγώγηση ξεκινούσε από την πρωτογενή κολεκτίβα, η οποία αποτελούνταν από δέκα με δώδεκα άτομα (Halvorsen, 2014:61). Σε αυτή τη μορφή όλα τα μέλη της βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση όσο αφορά την εργασία, τις συνθήκες διαβίωσης, τις φιλίες, καθώς και τη μόρφωση (Kerr, 2005:112). Η πρωτογενής κολεκτίβα ονομάζονταν ομάδα, επικεφαλής της οποίας ήταν ο διοικητής της. Οι πρωτογενείς κολεκτίβες είχαν ως δημιουργική τους βάση την ηλικία και το είδος της υλικής παραγωγής, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η εναρμόνιση της ομάδας και η αλληλοβοήθεια. Η διαπαιδαγώγηση συνεχίζονταν στο στάδιο της γενικής κολεκτίβας με κύριο στόχο της τη δυνατότητα συγκέντρωσης όλων των μελών των πρωτογενών κολεκτίβων (Ζερντίτσκα-Καλοσπύρου, 2017:439).

Η παιδαγωγική κολεκτίβα αποτελούνταν από τους μαθητές και τους παιδαγωγούς. Η ροή της κολεκτίβας περνούσε από διάφορα στάδια εξέλιξης, τα οποία ο Μακαρένκο συνέδεε με τις παιδαγωγικές και μορφωτικές απαιτήσεις. Για παράδειγμα, ο παιδαγωγός πρόβαλε την απαίτηση για μια εκπαιδευτική δράση, γίνονταν συνέλευση των μελών και η δράση παρουσιάζονταν στα μέλη. Η παιδαγωγική κολεκτίβα είχε και νομοθετικό σώμα, το οποίο ήταν η γενική της συνέλευση, όπου ο καθένας είχε ισότιμο εκλογικό δικαίωμα. Η γενική συνέλευση αποφάσιζε για τα πιο σημαντικά ζητήματα που την αφορούσαν. Το εκτελεστικό σώμα ήταν το συμβούλιο των διοικητών των πρωτογενών ομάδων (Παυλίδης, 2007:53-4).

Στις κολεκτίβες κανένας δεν απαλλάσσονταν από τη χειρωνακτική εργασία, καθώς η εργασία θεωρούνταν απαραίτητη ως μέσο αγωγής (Ιμβριώτη, 1964:62). Για τις χειρωνακτικές εργασίες δημιουργούνταν ειδικά αποσπάσματα με συγκεκριμένες αποστολές που μόλις ολοκληρώνονταν, τα μέλη τους ξαναεντάσσονταν στις μόνιμες κολεκτίβες

τους. Η εργασία είχε ως στόχο τη μετατροπή του ανθρώπου-ατόμου σε άνθρωπο-κομμουνιστή ενοποιώντας σώμα και πνεύμα σε μια δημιουργική παραγωγική ομάδα (Fullat I Genis, 2000:221).

### **Πειθαρχία**

Η πειθαρχία έχει ένα πολύ ιδιαίτερο ρόλο στο παιδαγωγικό σύστημα του Μακαρένκο. Η πειθαρχημένη στάση απέναντι στην εκπλήρωση δύσκολων και κοπιαστικών καθηκόντων θεωρούνταν στις κολεκτίβες αναγκαία προϋπόθεση διασφάλισης της λειτουργικότητας του συστήματος αυτοδιαχείρισης. Η τελευταία σήμαινε ότι το κάθε μέλος της κολεκτίβας έπρεπε να σέβεται τις συλλογικές αποφάσεις και να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές των οργάνων (Ιμβριώτη, 1964:63). Ο Μακαρένκο πρέσβευε ότι όπου υπήρχαν παρατυπίες στους κανόνες της κολεκτίβας χρειάζονται και οι τιμωρίες, καθώς αυτές δεν έπρεπε «να αποφεύγονται από ψευτομοντερνισμό παιδαγωγικό» (Παπαγεωργίου, 1955:107).

*«Η πειθαρχία σε καμία περίπτωση δεν είναι μέσω μόρφωσης αλλά αποτέλεσμα της μόρφωσης»*, ανέφερε. Είναι ένα φαινόμενο ηθικό και πολιτικό που πρέπει να μοιάζει με την πειθαρχία που πρέπει να έχουν τα μέλη του σοσιαλιστικού κόμματος. Η έλλειψή της στιγματίζεται και θεωρείται επιζήμια για την κοινωνία, καθώς αυτή αποτελεί ουσιαστικά αναπόσπαστο στοιχείο της ελευθερίας. Για να έχουμε όμως σωστή διάσταση της πειθαρχίας πρέπει το άτομο να κάνει ακόμα και εργασίες που δεν του είναι ευχάριστες, αλλά τις απαιτεί η ομάδα στην οποία ανήκει (Παπός, 1986:63-64).

### **Εν κατακλείδι**

Το σοσιαλιστικό σχολείο θεωρήθηκε το όχημα που θα οδηγούσε στην οικοδόμηση της αταξικής κομμουνιστικής κοινωνίας. Η παιδαγωγική του επομένως θα έπρεπε να αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη πολυτεχνική εκπαίδευση που ενώνει την εργασία με τη μόρφωση (Gutek, 1995:291). Η προσπάθεια του Μακαρένκο εντάσσονταν στον αγώνα των Σοβιετικών να οικοδομήσουν τον σοσιαλιστικό ανθρωπισμό που στηρίζεται στις αρχές του συντροφισμού και του κοινωνισμού. Ο άνθρωπος στη νέα παιδαγωγική είναι πρώτα πολίτης, σύντροφος, κι ύστερα άτομο με τη δική του σφραγίδα της ατομικότητας (Παπαγεωργίου, 1955:69).

Ο Μακαρένκο προσπάθησε την ιδέα αυτή να την κάνει πράξη στις παιδικές κολεκτίβες. Πολλοί τον κατηγορήσαν ότι δεν χρησιμοποιούσε πρέπουσες παιδαγωγικές μεθόδους, ενώ ειδικά για τη δεύτερη κολεκτίβα ότι συνεργάζονταν με τη μυστική αστυνομία του Στάλιν. Σωστά αμφιβάλλει κανείς εάν η παιδαγωγική του μπορεί να μεταφερθεί εκτός του χώρου στον οποίο είχε εφαρμοστεί, ωστόσο φαίνεται ότι πέτυχε τα μέγιστα στην κοινωνική μεταμόρφωση των παιδιών που γαλούχησε (Holmes, 2005:76).

Το επίτευγμά του ήταν ότι κατάφερε να εφαρμόσει με επιτυχία στα συγκεκριμένα πλαίσια την πολυτεχνική μόρφωση. Βασική παιδαγωγική του αρχή ήταν η «*παράλληλη παιδαγωγική επενέργεια*» (Παυλίδης, 1998:133). Δηλαδή ότι η συλλογική ζωή της κολεκτίβας επιβάλλει νόμους και κανόνες στις ατομικότητες, οι οποίες διαμέσου της συλλογικότητας μαθαίνουν να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και συνειδητοί χειριστές των προβλημάτων της κοινωνικής ζωής (Μακαρένκο, 1977:24). Οι ιδέες του συνέχισαν να βλαστίζουν στη Σοβιετική Ένωση διαμέσου του παιδαγωγού Vasilii Sukhomlinskii, στις ΗΠΑ από τον κοινωνικό ψυχολόγο Urie Bronfenbrenner (Kerr, 2005:112), καθώς και στη Βραζιλία (Tarlau, 2013:61).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βιγκότσκι, Β. (1988). *Η οικονομική θεμελίωση της θεωρίας του σοσιαλισμού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Γληνός, Δ. (1933). Η εκπολιτιστική επανάσταση, σσ. 343-345. *Νέοι Πρωτοπόροι*, τεύχος 11<sup>ο</sup>.
- Γρόλλιος, Γ. (1994). *Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: Η συμβολή του Λένιν. 1917-1923*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Ένγκελς, Φ. (χχ). *Οι αρχές του κομμουνισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Ένγκελς, Φ. (2006). *Αντι-ντίρινγκ*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ζεπάτου, Χ. (2017). *Το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ζερντίτσκο-Καλοσπύρου, Β-Β. (2017). Η συμβολή του Anton Semyonovich Makarenko στην ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης, σσ. 435-442. Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΚΕΔΙΣΥ «*Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*». Αθήνα: Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc.
- Ζίλσκι, Γ. (1988). *Κριτική της αντιαυταρχικής αγωγής*. Αθήνα Σύγχρονη Εποχή 1988
- Ιμβριώτη, Ρ. (1964). Μακαρένκο, σσ. 56-64. *Επιθεώρηση Τέχνης*, τεύχος 109.
- Κρούπσκαγια, Ν. (1975). *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση*. Αθήνα: Χρόνος.
- Λένιν, Β. (1982). *Απαντα, τόμος, 37<sup>ος</sup>, 38<sup>ος</sup>*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

- Μακαρένκο, Α. (1977). *Διαλεγτά παιδαγωγικά έργα, τόμος 1<sup>ος</sup>*. Αθήνα: Να υπηρετήσουμε το λαό.
- Μαρξ & Ένγκελς, (1984). *Μανιφέστο Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (1980). Παρατηρήσεις στο Πρόγραμμα του Γερμανικού Εργατικού Κόμματος, σσ. 7-42. Μαρξ Ένγκελς. *Διαλεγτά Έργα, τόμος 2<sup>ος</sup>*. Αθήνα.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία.
- Παπαγεωργίου, Ν. (1955). *Ματιές στη σοβιετική παιδαγωγική, το παιδαγωγικό σύστημα Μακαρένκο*. Αθήνα.
- Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1986). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τόμος 2<sup>ος</sup>*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Παυλίδης, Π. (1998). Η συμβολή της παιδείας στην κοινωνική πρόοδο: μια αναφορά στις παιδαγωγικές απόψεις του Α. Σ. Μακαρένκο, σσ. 125-137. *Ουτοπία*, τεύχος 31<sup>ο</sup>.
- Παυλίδης, Π. (2007). Ζητήματα ηθικής αγωγής στη σοσιαλιστική παιδεία, μέρος πρώτο, σσ. 49-57. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 80<sup>ο</sup>.
- Σοκόλοβα, Μ. & Κουζμίνα, Ε. & Ροντιόνοφ, Μ. (1985). *Συγκριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Fullat I Genis, O. (2000). Anton Semyonovitch Makarenko, σσ. 211-227. Houssaye, J. (Επιμ.). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hobsbawm, E. (2001). *Ξεχωριστοί άνθρωποι*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χρονοπούλου, Χ. (2002). *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

#### Ξενόγλωσση

- Ball. A. (1994). *And Now My Soul Is Hardened. Abandoned Children in Soviet Russia, 1918–1930*. USA: University of California.
- Cohen, R. (1955). On the Marxist Philosophy of Education, pp. 207—212. Henry, N. (Edit). *Modern Philosophies and Education, 54th Yearbook, National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.



- Fitzpatrick, S. (1999). *Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times: Soviet Russia in the 1930s*. New York: Oxford University Press.
- Gutek, G. (1995). *A History of the Western Educational Experience*. USA: Waveland.
- Halvorsen, T. (2014). *Key pedagogic thinkers: Anton Makarenko*, pp.58-71. *Journal of Pedagogic Development*, Vol. 4, No. 2.
- Holmes, L. (2005). School and schooling under Stalin, 1931–1953, pp. 56-101. Ben Eklof, B. & Holmes, L. & Kaplan, V. (Edit.). *Educational reform in post-Soviet Russia*. Oxon: Frank Cass.
- Kerr, S. (2005). The experimental tradition in Russian education pp. 102-128. Ben Eklof, B. & Holmes, L. & Kaplan, V. (Edit.). *Educational reform in post-Soviet Russia*. Oxon: Frank Cass
- Kubicek, P. (2008). *The history of Ukraine*. USA: Greenwood Press.
- Lilge, F. (1957). *Anton Semyonovitch Makarenko: An Analysis of his Educational Ideas*. Los Angeles: University of California Press.
- Makarenko, A. (1965). *Problems of Soviet school education*. Moscow: Progress.
- Marx, K. (2010). Marx to Weydemeyer, 5 March 1852, pp. 60-66. Marx, K. & Engels, F. *Collected Works, Volume 39. Letters 1852-1855*. Great Britain: Lawrence & Wishart.
- Marples, D. (1992). *Stalinism in Ukraine in the 1940s*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthews, M. (1982). *Education in the Soviet Union*. London: George Allen & Unwin.
- Mead, M. (1951). *Soviet attitudes towards authority*. USA: The rand series.
- Skirda, A. (2004). *Nestor Makhno, Anarchy's Cossack. The struggle for free Soviets in the Ukraine 1917-1921*. Edinburg: AK Press.
- Small, R. (2014). *Karl Marx, the revolutionary as educator*. New York: Springer.
- Tarlau, R. (2013). Soviets in the Countryside: The MST's Remaking of Socialist Educational Practices in Brazil, pp. 53-72. Griffiths, T. & Millei, Z. (Edit.). *Logics of Socialist Education*. New York: Springer.

## Οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 1896 και η θέση της γυναίκας

*Δημήτριος Δημακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Σc.,*

### Περίληψη

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες είχαν αποτελέσει από τα προεπαναστατικά χρόνια, βασικό ιδεολογικό πόλο συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα γίνεται μια συνεχής προσπάθεια σύνδεσης του αθλητισμού και της γυμναστικής με την Αρχαιότητα. Επιτυγχάνεται με την τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896 στην Αθήνα, οι οποίοι γίνονται αφορμή να φτιαχτούν στάδια και άλλες αθλητικές υποδομές. Η ενασχόληση με την Γυμναστική συνδέεται με τον ανδρισμό. Ο άνδρας χρειάζεται να είναι άφοβος, γενναίος, δυνατός, ενώ η γυναίκα αγύμναστη, δειλή, αδύνατη και να ανταποκρίνεται καλά από ηθικής πλευράς στον ρόλο της ως καλή σύζυγος και μητέρα.. Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο η γυμναστική αναπαράγει τις ανισότητες ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, όπως και οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Το γυναικείο σώμα απουσίαζε από τη διαδικασία συγκρότησης εθνικής ταυτότητας

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ολυμπιακοί Αγώνες 1896, Συμμετοχή γυναικών, Νόμος ΒΧΚΑ, Καλλιρρόης Παρρέν

### Εισαγωγή.

Στην πρώτη ενότητα αναλύεται η σχέση φύλου, γυμναστικής και εκπαίδευσης στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και η σύνδεσή τους με τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896. Στην δεύτερη ενότητα αναλύεται η σημασία της ψήφισης του νόμου ΒΧΚΑ, όπως: γιατί ψηφίζεται στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ποιές οι συνέπειές του για την γυναικεία γυμναστική και επίσης αναλύεται η σημασία του άρθρου της Καλλιρρόης Παρρέν με αφορμή τη μη συμμετοχή των γυναικών στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896 στην Αθήνα.

### **Φύλο, γυμναστική και εκπαίδευση στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και η σύνδεσή τους με τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896.**

Η περίοδος από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως της αρχές του εικοστού αιώνα, χαρακτηρίζεται από τον έμφυλο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η Ιστοριογραφία των γυναικών ανέδειξε έναν άλλο τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας την έννοια του φύλου ως στοιχείου ιστορικής ανάλυσης μιας περιόδου. Έφερε στην επιφάνεια τον ρόλο της εκπαίδευσης και των Θεσμών στην κατασκευή των Έμφυλων Ταυτοτήτων. Οι γυναίκες ασχολούνται με την φιλανθρωπική δράση και αυτό αποδεικνύει την σύνδεση της γυναικείας Εκπαίδευσης με το πεδίο της φιλανθρωπίας, ενώ όσες μορφώνονται επιλέγουν κυρίως επαγγέλματα δασκάλας και ασχολούνται με γυναικείους ρόλους. Έχουν διακοσμητικό ρόλο όταν συμμετέχουν σε διοικητικά συμβούλια αθλητικών σωματείων σε συνδυασμό με τις επικρατούσες ταξικές διαφορές

της εποχής. Η γυμναστική είχε κυρίως εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Το γυναικείο σώμα απουσίαζε από τη διαδικασία συγκρότησης της Εθνικής Ταυτότητας (Δαλακούρα, 2015).

Κάτι ανάλογο διαπιστώνει στην έρευνά της και η Ζιώγου-Καραστεργίου (1986) η οποία αναφέρει ότι από την περίοδο 1834 έως το 1929, δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των κοριτσιών, όπως υπήρχε αντίστοιχα για τα αγόρια καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεν παρέχονταν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για αγόρια και κορίτσια. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Την ευθύνη της εκπαίδευσης των κοριτσιών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση την έχει ο ιδιωτικός τομέας και συγκεκριμένα η Φιλεκπαιδευτική εταιρία. Τα κορίτσια σπουδάζουν στα Παρθεναγωγεία, τα οποία δεν ανήκουν στη Δημόσια εκπαίδευση, δεν προετοιμάζουν τα κορίτσια για την είσοδό τους στα Πανεπιστήμια αλλά για να ανταποκριθούν καλά στον ρόλο τους ως στοργικές μητέρες, καλές σύζυγοι κ.λπ. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986).

Με την υποχρεωτική εισαγωγή της γυμναστικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η γυμναστική απέκτησε χαρακτήρα Δημόσιο και Εθνικό, ενώ είχε στόχο κυρίως εκπαιδευτικό σύμφωνα με τον Καποδίστρια (2003) και στόχευε στην Δημόσια υγεία και την πειθαρχία. Στην προσπάθεια συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, μέσω της γυμναστικής ενισχύονταν η αντρική κυρίως κοινότητα, ενώ απουσίαζε το γυναικείο σώμα. Προς αυτήν την κατεύθυνση άλλωστε απέβλεπε και η κατασκευή του θεσμού των τοπικών Ολυμπιακών Αγώνων (Καποδίστριας, 2003).

Η σωματική άσκηση είναι το σταθερό εθνικό χαρακτηριστικό σε όλες τις ιστορικές περιόδους από την Αρχαιότητα έως σήμερα. Η ταύτιση του αθλητικού σωματείου με την ανδρική κοινωνικότητα σήμαινε στην πράξη την απουσία των γυναικών από τους χώρους άθλησης και η παρουσία τους περιοριζόταν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σε φιλανθρωπίες. Η μεσο-Ολυμπιάδα του 1906 επέβαλε τη Δημόσια παρουσία της αθλούμενης γυναίκας (Φουρναράκη, 1998).

Ο κύριος στόχος της γυμναστικής στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ήταν εκπαιδευτικός και άγγιζε τα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Οι πολιτικές δυνάμεις που στήριξαν τον Γυμναστικό θεσμό, ως επικουρικό θεσμό της στρατιωτικής εκπαίδευσης, ήταν ο βασικός πυρήνας του μεγαλοϊδεατισμού. Η Γυμναστική εμφανίζεται ως εθνικιστικός ιδεότυπος και απέβλεπε στην κοινή, ομοιόμορφη και πειθαρχημένη επίδοση και όχι στην μέγιστη επίδοση. Η παραγωγική βάση του γυμναστικού θεσμού είχε δύο πυλώνες, τη πειθαρχία και τη δημόσια υγεία. Υπήρξε συνειδητή σύνδεση της γυμναστικής με την προσπάθεια συγκρότησης και ελέγχου της εθνικής αντρικής κυρίως κοινότητας. Το γυναικείο «σώμα» απουσίαζε από τη διαδικασία της γυμναστικής εθνικής οικοδόμησης. Η γυμναστική έπρεπε να γίνει υπόθεση των μεσαίων μορφωμένων στρωμάτων (Καποδίστριας, 2003).

Η γυμναστική στον 19<sup>ο</sup> αιώνα συνδέεται με την ηθική διαπαιδαγώγηση. Οι δεξιότητες του σώματος επενδύονται με κοινωνικές αρετές. Η ενασχόληση με την Γυμναστική συνδέεται με τον ανδρισμό. Ο άνδρας χρειάζεται να είναι άφοβος, γενναίος, δυνατός, ενώ η γυναίκα αγύμναστη, δειλή, αδύνατη και να ανταποκρίνεται καλά από ηθικής πλευράς στον ρόλο της ως καλή σύζυγος και μητέρα. Η γυμναστική επομένως στοχεύει σε ένα γυμνασμένο σώμα, το οποίο συνδεδεμένο με ηθικές αξίες κατασκευάζει την ανδρική ταυτότητα σε αντιπαράθεση με την γυναίκα, την οποία κατασκευάζει με όρους μειονεξίας ή και υποτίμησης. Η γυμναστική συγκροτεί την έννοια του κοινωνικού φύλου. Σε σύνδεση με τις βιολογικές θεωρίες επαναδιατυπώνονται οι έμφυλες ταυτότητες και κατά συνέπεια οι έμφυλοι ρόλοι. Επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις των φύλων στην κοινωνία μέσω της ιεραρχίας και των αξιών. Μετά την Ολυμπιάδα του 1896, την στρατιωτική ήττα στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1997, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος της γυμναστικής στην σφαίρα της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής και η συμμετοχή των γυναικών σε αυτήν (Φουρναράκη, 1998).

Η έρευνα των καταστατικών των Αθλητικών σωματείων από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα κατά την έρευνα της Κουλούρη (1997) αναδεικνύει την σύνδεση φύλου και τάξης. Από το 1897 την εκπαίδευση των γυμναστριών είχε αναλάβει το εκπαιδευτικό τμήμα της ένωσης Ελληνίδων, το οποίο το 1902 εισαγάγει το Σουηδικό γυμναστικό σύστημα για την εκπαίδευση των μαθητριών, το οποίο υιοθετεί και ο ιδιωτικός τομέας από το 1904, με το Αρσάκειο Παρθεναγωγείο να το εφαρμόζει στην πράξη. Το 1898 με το διάταγμα της 30/05/1998 από το Υπουργείο Εκκλησιαστικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης χορηγείται δίπλωμα γυμνάστριας σε πτυχιούχους δασκάλες και έτσι εκδηλώνεται για πρώτη φορά το κρατικό ενδιαφέρον για την γυναικεία γυμναστική. Αυτή η κίνηση υπέρ της γυμναστικής το 1898 δεν είναι τυχαία, αλλά συνέπεια των Ολυμπιακών Αγώνων του 1896, οι οποίοι επίσπευσαν την εξάπλωση της γυμναστικής στην Ελλάδα και της σύνδεσής τους με την αναβίωση του Αρχαιοελληνικού πνεύματος, της οικονομικής κρίσης και πτώχευσης του 1893, της ήττας του Ελληνοτουρκικού πολέμου το 1997 (Κουλούρη, 1997).

Το 1896 συμβαίνει ένα σημαντικό γεγονός, η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων, στην Αθήνα. Γίνεται η σύνδεση με αυτόν τον τρόπο του αθλητισμού με την Αρχαιότητα και εμφανίζεται μια ιστορική συνέχεια, πάνω στην οποία θα βασιστεί το χτίσιμο της εθνικής ταυτότητας. Η σωματική άσκηση ανάγεται σε σταθερό, εθνικό χαρακτηριστικό που προέρχεται από τους αρχαίους αγώνες, διανύει μία διαδρομή μέσα από τα λαϊκά παιχνίδια, την σχολική γυμναστική, τα σπορ έως τους Ολυμπιακούς αγώνες. Η ανάπτυξη του αθλητισμού συνδέεται με την κλασική αθλητική παράδοση και η γυμναστική συνδέεται με την παιδαγωγική σκοπιμότητα και μια Εθνικιστική ιδεολογία (Κουλούρη, 1998).

Στα προγράμματα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, στα έτη 1880-1894, η γυμναστική απέκτησε νέα δυναμική έχοντας στόχο να ενισχύσει το αστικό Κράτος. Το 1891 λειτούργησε η πρώτη σχολή Γυμναστριών. Σκοπός της γυμναστικής θα ήταν να δημιουργήσει υγιείς πολίτες, να συμβάλλει παιδαγωγικά στην εδραίωση της

επικρατούσας ηθικής, να έχουν τα σώματα αισθητικό αποτέλεσμα και να δημιουργήσει δυνατά σώματα για τις ανάγκες του στρατού σε σύνδεση με τον μεγαλοϊδεατισμό. Σε πρόσφατες σχετικές μελέτες επισημαίνεται ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες είχαν αποτελέσει από τα προεπαναστατικά χρόνια, βασικό ιδεολογικό πόλο συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας (Τσούμας, 2016).

### **Ο νόμος ΒΧΚΑ' και η κριτική της Καλλιρρόης Παρρέν για τη μη συμμετοχή των Ελληνίδων στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896 στην Αθήνα.**

Νόμος ΒΧΚΑ' «Περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων». Η σημασία του για την γυναικεία γυμναστική.

Ο Νόμος ΒΧΚΑ' ψηφίστηκε στις 20.01.1899 και καθιέρωσε το μάθημα της Γυμναστικής ως υποχρεωτικό για τους μαθητές της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, αλλά και για τους φοιτητές Πανεπιστημίου, με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα από μία ώρα. Θα διδασκόταν από άντρες και γυναίκες που είναι γυμναστές αντίστοιχα σε άντρες και γυναίκες .

Με αυτό τον τρόπο έδωσε ώθηση στην γυμναστική, προέβλεπε συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, καθώς είχαν κοινά χαρακτηριστικά και ανάγκες, αλλά έως την ηλικία των δέκα ετών καθώς ήταν το χρονικό όριο της επαναφοράς των ιδεολογικών στερεοτύπων της εποχής για το κάθε φύλο. Ήταν ένα πρώτο βήμα από την πολιτεία προς μια κοινή αντιμετώπιση των δύο φύλων ως προς τη γυμναστική εκπαίδευση έως τα δέκα, της κοινωνικής αναγνώρισης του γυναικείου φύλου στο πλαίσιο μιας εθνικής αγωγής, τουλάχιστον στο Δημοτικό σχολείο. Είχε γίνει ένα πρώτο μεγάλο βήμα για την αποδοχή του δικαιώματος της γυναίκας στην άσκηση και την άθληση, καθώς θεωρητικά εμφανιζόταν επιτακτική η ανάγκη για γύμναση των κοριτσιών, στην πράξη όμως παρέμενε η διαφοροποίηση και η γυμναστική θα εξακολουθούσε να προετοιμάζει τα κορίτσια για τον κοινωνικό τους ρόλο, να είναι καλές μητέρες και σύζυγοι. Ο ΒΧΚΑ' περνάει μετά την πτώχευση του 1893, την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων του 1896 και την ήττα του 1897. Ταυτόχρονα υπάρχει μεγάλη αύξηση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα. Η υπο-εκπαίδευση θεωρήθηκε η αιτία της Εθνικής συμφοράς η δε ανάπτυξη και επέκτασή της εκπαίδευσης, ως έναυσμα για την Εθνική αναγέννηση (Τσούμας, 2016).

Η κριτική της Καλλιρρόης Παρρέν για τη μη συμμετοχή των Ελληνίδων στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896, μέσα από το άρθρο της στην Εφημερίδα των Κυριών (4.02.1896).

Ο αποκλεισμός των γυναικών από την Ολυμπιάδα του 1896, αποτέλεσε την αφορμή να εκφραστεί η γυναικεία κριτική για τον ανδροκρατούμενο αθλητισμό και κατά συνέπεια την απουσία, τον αποκλεισμό των γυναικών από αυτόν. Η κριτική αυτή εκφράστηκε μέσα από την «Εφημερίδα των Κυριών», της Καλλιρρόης Παρρέν, της οποίας ήταν εκδότης. Από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους η γυμναστική συνδέθηκε με την

ανάγκη συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, μέσα από μια στενή σύνδεση αθλητισμού και εθνικισμού (Φουρναράκη, 2015).

Η Καλλιρρόη Παρρέν μέσα από το άρθρο της έβγαλε στην επιφάνεια την απουσία των γυναικών από το αθλητικό και πολιτιστικό πεδίο των αθλητικών αγώνων. Αυτή την απουσία, τον αποκλεισμό η Παρρέν την αντιλαμβάνεται ως κενό. Προτρέπει τις γυναίκες να αφήσουν την παθητική ανατολίτικη νοοτροπία που κουβαλάνε ως κατάλοιπο των τετρακοσίων ετών σκλαβιάς και να διεκδικήσουν με εκδηλώσεις και εκθέσεις την συμμετοχή των γυναικών στον εξευρωπαϊσμό της σύγχρονης Ελλάδας. Ταυτόχρονα αναζήτησε στην Αρχαία Ελλάδα, το γυναικείο αθλητικό παρελθόν στην διαμόρφωση Εθνικής Ταυτότητας. Το διαφορετικό στον κριτικό λόγο της Καλλιρρόης Παρρέν είναι η σύνδεση του γυναικείου αθλητισμού της Αρχαιότητας με τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην διαμόρφωση Εθνικής Ταυτότητας. Έκανε μια προσπάθεια ανακατασκευής μιας γυναικείας συλλογικής μνήμης μέσα από την στροφή στο αθλητικό παρελθόν, ώστε με νέα επιχειρήματα να προβάλλει τον ρόλο των γυναικών στην συγκρότηση της νέας εθνικής ταυτότητας. Η Παρρέν φέρνει ως παραδείγματα από την αρχαιότητα τις «πολεμικές Αμαζόνες», την μυθικό και κυνηγό Αταλάντη και τις αξίες που αντιπροσώπευαν, την Ελευθερία, την Ανεξαρτησία, αλλά και την γυναικεία ομορφιά. Τα Ηραία στην Αρχαία Ολυμπία ήταν θεσμοθετημένοι αθλητικοί γυναικείοι αγώνες, με ισότητα ανδρών και γυναικών. Η Παρρέν προσπάθησε από την άλλη να τεκμηριώσει τον αποκλεισμό των γυναικών από τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες συνδέοντας αυτό το γεγονός με τις σταθερές ανώτερες ηθικές αξίες της οικογένειας που αντιπροσώπευαν οι γυναίκες. Οι γυναίκες οικειοποιούνταν τις πιο προοδευτικές αξίες της εθνικής ταυτότητας συνδέοντας την κλασική αρχαιότητα με τον δυτικό πολιτισμό. Η Παρρέν τονίζει την επιρροή της Ανατολής και ταυτόχρονα την υπεροχή της Δύσης έναντι της Ανατολής. Στο άρθρο τονίζει ότι η απουσία των γυναικών από τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896 υποτιμούσε πλήρως την συνεισφορά των γυναικών στην διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, μέσα από την προσφορά τους στον πολιτισμό (Φουρναράκη, 2015).

### **Συμπεράσματα**

Από τα ανωτέρω διαπιστώνονται τα εξής:

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα γίνεται μια συνεχής προσπάθεια σύνδεσης του αθλητισμού και της γυμναστικής με την Αρχαιότητα. Επιτυγχάνεται με αφορμή την τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896 στην Αθήνα, οι οποίοι γίνονται αφορμή να φτιαχτούν στάδια και άλλες αθλητικές υποδομές. Οι Ολυμπιακοί Αγώνες είχαν αποτελέσει από τα προεπαναστατικά χρόνια, βασικό ιδεολογικό πόλο συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Το γυναικείο σώμα απουσίαζε από τη διαδικασία συγκρότησης εθνικής ταυτότητας. Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο η γυμναστική αναπαράγει τις ανισότητες ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, όπως και οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 1896 συνδέθηκαν με τους Εθνικούς στόχους και μαζί με την οικονομική κρίση-πτώχευση του 1893 και την στρατιωτική ήττα του Ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897 και τις συνέπειές του, έφεραν την ψήφιση του νόμου ΒΧΚΑ', συντελώντας με αυτό τον τρόπο στην διάδοση της γυμναστικής, η οποία προετοίμαζε τους άντρες ως υγιείς και νομοταγείς πολίτες και τις γυναίκες ως υγιείς και άξιες μητέρες επιτελώντας έτσι το κοινωνικό τους καθήκον. Οι γυμναστικοί σύλλογοι με τους ιδιωτικούς χώρους που διέθεταν, λειτούργησαν ως σημαντικοί πυλώνες της πολιτείας, στην διάδοση της γυναικείας γυμναστικής.

Μετά την ήττα στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, γίνεται η πιο συντονισμένη προσπάθεια για την εδραίωση της γυμναστικής στην εκπαίδευση. Η γυμναστική και ο αθλητισμός γενικότερα κλήθηκαν να ενισχύσουν την δυνατότητα των πολιτών να αποτελούν έναν αξιόμαχο στρατό για τις ανάγκες της εποχής και με αυτόν τον τρόπο συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις της εποχής. Υπάρχει μια σύνδεση της γυμναστικής με τους εθνικούς στόχους. Η γυναίκα απουσιάζει από την συγκρότηση της νέας εθνικής ταυτότητας και η γυμναστική συνεχίζει να την εκπαιδεύει να ανταποκρίνεται στον ρόλο της ως στοργική μητέρα, καλή και αφοσιωμένη σύζυγο.

### Βιβλιογραφία

- Δαλακούρα, Αικ. (2015). «*Ιστορία της εκπαίδευσης και φύλο στη σύγχρονη ελληνική ιστοριογραφία*». Στο Γλ. Γκότση, Αν. Διαλεκτή, Ελ. Φουρναράκη (επιμ.). *Το φύλο στην Ιστορία: αποτιμήσεις και παραδείγματα*. Αθήνα: Ασίνη. (σσ. 53-77).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). «*Ψρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας*'. *Στόχοι παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στον 19ο αιώνα*». Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, τόμος 2ος*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας / Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. (σ. 479-496).
- Καποδίστριας, Α. (2003). «*Πρόχειροι πατριώτες. Ο σωματικός πολιτισμός της Γυμναστικής και των αγώνων στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*», δοκιμές, τ. 11-12, Αθήνα: 269-313.
- Κουλούρη, Χ. (1997). *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία (1870-1922)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ (Ε.Ι.Ε./Ι.Ν.Ε.).
- Κουλούρη, Χ. (1998). «*Η ώρα του σώματος: Αθλητισμός, άσκηση και ψυχαγωγία στο Ελληνικό Κράτος (1870-1922)*». Στο *Οι Χρόνοι της Ιστορίας, Για μια Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας. Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Αθήνα, 17-19 Απριλίου 1997*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, σ. 273-286.

- Τσούμας, Αθ. (2016). *Η γυμναστική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τις «σωμασκίες» στη «σωματική αγωγή», Πάτρα: Orportuna.*
- Φουρναράκη, Ε. (1998). «Σωματική αγωγή των δύο φύλων στην Ελλάδα του 19ου αιώνα». Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου *Οι χρόνοι της ιστορίας: για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ. (σ. 273-315).
- Φουρναράκη, Ε. (2015). «Κατασκευάζοντας το ελληνοπρεπές σώμα: έμφυλες και ταξικές σημασιοδοτήσεις της άθλησης και της εθνικής ταυτότητας στη συγκυρία των ολυμπιακών αγώνων του 1896». Στο *Γλαύκη Γκότση, Ανδρονίκη Διαλεκτή, Ελένη Φουρναράκη (επιμ.). Το φύλο στην Ιστορία: αποτιμήσεις και παραδείγματα*. Αθήνα: Ασίνη (σ. 303-338).
- Εισηγητική Έκθεση του Νόμου ΒΧΚΑ' «Περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων» (ΦΕΚ 141/12.07.1899, Τεύχος Α).



## **Οικογενειακή ποικιλομορφία και σχολείο: Διαχείριση της οικογενειακής διαφορετικότητας των μαθητών**

*Μανάφη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός-Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Μ.Εδ., Μ.Σε.,*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η οικογενειακή ποικιλομορφία της εποχής μας και η ένταξή της ως θεματική σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας με στόχο την ανεκτικότητα και την αποδοχή της οικογενειακής διαφορετικότητας των μαθητών. Η τυπολογία της οικογένειας αλλάζει υπό την επίδραση κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών μεταβολών και το σχολείο μπορεί να συνδράμει στην αποδοχή και τον αποστιγματισμό του διαφορετικού με την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων με ανάλογη θεματολογία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** οικογενειακή ποικιλομορφία, οικογενειακή διαφορετικότητα, μαθητές, εκπαιδευτικές δράσεις-προγράμματα

### **Εισαγωγή**

Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός έχει διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου υπό την επίδραση κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών αλλαγών. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιφέρει μεταβολές στην εσωτερική λειτουργία της οικογένειας και έχουν οδηγήσει στην αναπροσαρμογή των ρόλων που αναλαμβάνουν τα μέλη της. Τα τελευταία χρόνια, η μορφή της οικογένειας απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο από τα παραδοσιακά πρότυπα. Κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ραγδαία αύξηση των διαζυγίων (ΕΛΣΤΑΤ, 2017) και η αντικατάσταση του γάμου από εναλλακτικές μορφές σχέσεων (ΕΛΣΤΑΤ, 2011), έχουν οδηγήσει σε μια νέα τυπολογία οικογενειακών σχημάτων με πολλές υποπεριπτώσεις.

Η νέα «οικογενειακή πραγματικότητα» δημιουργεί μια σειρά νέων δεδομένων για την κοινωνία συνολικά αλλά και για το σχολείο ειδικότερα. Παιδιά από όλα τα οικογενειακά σχήματα φοιτούν ως μαθητές στην επίσημη θεσμοθετημένη εκπαίδευση κάθε χώρας και καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο καθημερινό σχολικό γίγνεσθαι (Μπόμπας, 2007), στο οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το οικογενειακό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, γιατί συχνά αυτό επηρεάζει τη σχολική τους ζωή (Μπρούμου, 2014).

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει πώς η οικογενειακή ποικιλομορφία μπορεί να ενταχθεί ως θεματολογία στις εκπαιδευτικές δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου ώστε αυτά να λειτουργήσουν προληπτικά ή και θεραπευτικά για την άμβλυνση των διακρίσεων και την ενίσχυση της ανεκτικότητας και της αποδοχής της οικογενειακής διαφορετικότητας των μαθητών.

## Ορισμός και δομή της οικογένειας

Δεν είναι τόσο απλό να διατυπωθεί ένας ορισμός για την «οικογένεια», αφού, όπως υπογραμμίζει ο Ronald Laing (1989) «όσο περισσότερο μελετάει κανείς τη δυναμική της οικογένειας, τόσο πιο ασαφής γίνεται ως προς τους τρόπους με τους οποίους η οικογενειακή δυναμική συγκρίνεται και συγκρούεται με τη δυναμική άλλων ομάδων που δεν αποκαλούνται οικογένειες».

Όταν παλαιότερος ορισμός της οικογένειας μιλούσε για «μία κοινωνική ομάδα, της οποίας τα μέλη κατοικούν στον ίδιο χώρο, έχουν οικονομική συνεργασία και επιδιώκουν την αναπαραγωγή» (Γεώργας, 2004), αντανάκλυνε την «κοινή» αντίληψη της πυρηνικής οικογένειας ως μικρής ομάδας που προκύπτει από τη σχέση ενός άνδρα και μιας γυναίκας που μέσω του γάμου συνδέονται νόμιμα μεταξύ τους ως σύζυγοι και αποκτούν παιδιά (Muncie & Sapsford, 1999).

Νεότερος, όμως, ορισμός της οικογένειας έχει διαφορετική οπτική όταν αναφέρεται σε «μία σχετικά μικρή ομάδα συγγενών ή προσώπων με συγγενική σχέση που συγκατοικούν, η οποία αποτελείται από ένα τουλάχιστον ενήλικο άτομο και ένα εξαρτώμενο ανήλικο άτομο» (Γεώργας 2004), θέτοντας το πλαίσιο του ενός γονιού με το παιδί να επαρκούν για τον ελάχιστο αριθμό των μελών της οικογένειας χωρίς να θεωρεί απαραίτητο οι δύο γονείς να είναι παντρεμένοι.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η χαρτογράφηση των οικογενειακών αλλαγών, όπως δημοσιεύονται στον «Παγκόσμιο Χάρτη για την Οικογένεια 2019» (Institute for Family Studies, 2019), αποκαλύπτουν διαφορετικά επίπεδα οικογενειακής ποικιλομορφίας στις διάφορες περιοχές του πλανήτη:

- Ο τύπος της οικογένειας των δύο γονέων με παιδιά αποτελεί την πλειοψηφία οικογενειών σε όλον τον κόσμο, αλλά ολοένα και λιγότερο αποτελεί τη «συνηθισμένη» οικογένεια. Στην Ασία και στη Μέση Ανατολή τα παιδιά ζουν και με τους δύο γονείς τους σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι σε άλλα μέρη του κόσμου, ενώ στην Αμερική, τη Δυτική Ευρώπη και την υποσαχάρεια Αφρική μια σχετικά μεγάλη μειονότητα παιδιών ζουν με έναν ή και κανέναν από τους γονείς τους.
- Οι οικογένειες που ζουν μαζί με άλλους συγγενείς, εκτός από τους γονείς, είναι πιο συνηθισμένες στην Ασία, τη Μέση Ανατολή, την Κεντρική και Νότια Αμερική και την υποσαχάρεια Αφρική.
- Τα ποσοστά των γάμων μειώνονται σε πολλές περιοχές και παράλληλα η απόκτηση παιδιού εκτός γάμου αυξάνεται. Τα υψηλότερα ποσοστά γεννήσεων παιδιών εκτός γάμου σημειώνονται στην Κεντρική και Νότια Αμερική και στη Δυτική Ευρώπη, μέτρια ποσοστά συναντάμε στη Βόρεια Αμερική, την Ωκεανία και την Ανατολική Ευρώπη, ενώ τα μικρότερα ποσοστά σημειώνονται στην Ασία και τη Μέση Ανατολή.

Είναι φανερό πως με τον όρο «οικογένεια» εννοούνται περισσότεροι του ενός τύποι οικογενειών με διαφορετική δομή και λειτουργία των μελών τους. Τα βασικότερα

οικογενειακά σχήματα μπορούν να περιγραφούν ως εξής: (Muncie & Sapsford, 1999, Γεώργας 2004)

- Η πυρηνική οικογένεια, που αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και το/τα παιδί/παιδιά τους, και ζουν όλοι μαζί στο ίδιο σπίτι. Είναι η παραδοσιακή μορφή της οικογένειας και ονομάζεται και οικογένεια «δύο γενεών».
- Η εκτεταμένη οικογένεια, η οποία αποτελείται όχι μόνο από τους δύο συζύγους και τα παιδιά τους, αλλά περιλαμβάνει και άλλα συγγενικά πρόσωπα, όπως είναι οι παππούδες, οι γιαγιάδες, οι θείοι, οι θείες και τα ξαδέρφια. Επομένως, αυτή η οικογένεια περιλαμβάνει δύο ή περισσότερες πυρηνικές οικογένειες που συνδέονται με δεσμούς συγγένειας και συχνά αποκαλείται «οικογένεια τριών ή τεσσάρων γενεών». Είναι πιθανόν να μη ζουν όλοι κάτω από την ίδια στέγη, αλλά πολύ κοντά, στον ίδιο δρόμο ή στην ίδια γειτονιά, και να διατηρούν τακτική επαφή (Μαράτου-Αλιπράντη, 1999).
- Η μονογονεϊκή οικογένεια που αποτελείται από τη διαζευγμένη, χήρα ή ανύπαντρη μητέρα με το παιδί ή τα παιδιά της, και σε λιγότερες περιπτώσεις από τον διαζευγμένο, χήρο ή ανύπαντρο πατέρα.
- Η ανασυγκροτημένη οικογένεια, η οποία δημιουργείται από τον δεύτερο γάμο του ενός ή και των δύο συζύγων και στην οποία εντάσσονται και τα παιδιά από τον προηγούμενο γάμο.

Στα τέσσερα αυτά οικογενειακά σχήματα μπορούν να ανιχνευθούν πολλές υποπεριπτώσεις, ανάλογα με τον τρόπο σύνδεσης των οικογενειών με μία ή περισσότερες ομάδες συγγενών, τον χώρο στον οποίο (συγ)κατοικούν, την αιτία εισόδου στη μονογονεϊκότητα, τους συγγενικούς δεσμούς αίματος, αγγιστείας ή υιοθεσίας που τους ενώνουν. Στην πραγματικότητα, από τα τέσσερα οικογενειακά σχήματα δύνανται να προκύψουν αμέτρητες εναλλακτικές οικογενειακές «μονάδες» που διαφοροποιούνται ανάλογα με την απόδοση κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού σε ένα ή περισσότερα μέλη τους: εθνικότητα, φυλή, γλώσσα, θρήσκευμα, σεξουαλικός προσανατολισμός, αναδοχή, υιοθεσία, ορφάνια, αριθμός παιδιών, συγγενείς, γάμος, διαζύγιο, συμβίωση, αναπηρία, ασθένεια, θάνατος, φυλακή, εργασία, κατοικία, μετανάστευση (Lynch, 2013).

Πέρα, όμως, από την τεχνική διάκριση των οικογενειών με βάση τη δομή τους, το σημαντικό είναι αν θεωρούνται «κανονικές» οι ποικίλες μορφές οικογενειακής οργάνωσης και αν τυγχάνουν του ίδιου βαθμού αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο. Αυτή η αντίληψη αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα αν αναλογιστούμε την επίδραση που μπορεί να έχει σε μαθητές μικρότερους ή και μεγαλύτερους στον χώρο του σχολείου, οι οποίοι μεταφέρουν το πλαίσιο της δικής τους εναλλακτικής μορφής οικογένειας ή συναντούν άλλους συμμαθητές προερχόμενους από διαφορετικά οικογενειακά πλαίσια.

### **Οικογενειακή ποικιλομορφία και σχολείο**

Η πρώτη είσοδος των παιδιών στο σχολείο αποτελεί το σύμβολο εξόδου τους από τον βασικό πυρήνα της οικογένειας. Και ενώ είναι πολύ πιθανό να προέρχονται από πολύ διαφορετικούς τύπους οικογένειας, ωστόσο αυτό είναι κάτι που δεν το έχουν συνειδητοποιήσει ωρίτερα. Για τα μικρά παιδιά, η οικογένεια στην οποία μεγαλώνουν είναι η

«κανονική» οικογένεια. Μόνο όταν βγουν από το σπίτι τους και ενταχθούν σε άλλες κοινωνικές δομές, όπως το σχολείο, θα ανακαλύψουν ότι υπάρχουν διαφορετικές οικογένειες από τη δική τους και ότι οι «σημαντικοί» άλλοι που συναντούν σ' αυτές τις κοινωνικές δομές μπορεί να θεωρήσουν «κανονική» και αποδεκτή την οικογένειά τους, μπορεί όμως και όχι (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Αλλά και σε μεταγενέστερη στιγμή της σχολικής του ζωής, ένα παιδί μπορεί να βιώσει ξαφνικά μια αλλαγή στη δομή της οικογένειάς του, μόνιμη ή περιστασιακή, ή να συναντήσει παιδιά από εναλλακτικά οικογενειακά σχήματα που δε γνώριζε έως τότε.

Ο τρόπος που επηρεάζει τους μαθητές η οικογενειακή πολυμορφία και η όποια τυχόν μεταβολή στο οικογενειακό τους πλαίσιο, έχει να κάνει τόσο με το δικό τους συναισθηματικό υπόβαθρο όσο και με το υπόβαθρο του σχολικού περιβάλλοντος. Όσον αφορά τους ίδιους, οι μαθητές είναι πιθανόν να κουβαλούν ένα ασύμμετρο συναισθηματικό φορτίο, άγχος, θλίψη, θυμό, ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες στη ζωή τους, όπως οικονομικά προβλήματα και ανεπαρκές υποστηρικτικό δίκτυο (Μπρούμου, 2014). Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τα προβλήματα δημιουργούνται όταν οι τελευταίοι δεν αποδέχονται τη διαφορετική οικογένεια, διακατέχονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, κάνουν αδιάκριτες ερωτήσεις ή αρνητικά και επιτιμητικά σχόλια. Στην πραγματικότητα, δεν είναι ο τύπος της οικογένειας αυτός καθ'αυτός που δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες διαχειρίζονται συναισθηματικά τις διάφορες συνθήκες, καθώς και άλλα πρακτικά ή ψυχολογικά ζητήματα που ανακύπτουν (Μπρούμου, 2014).

Το σχολείο μπορεί και πρέπει να έχει ρόλο στη διαχείριση της οικογενειακής διαφορετικότητας των μαθητών δρώντας, κυρίως, προληπτικά, αλλά και θεραπευτικά, εφόσον υπάρξει πρόβλημα.

### **Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης: Δράσεις και Προγράμματα**

Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση, σε σχέση με την οικογενειακή πολυμορφία, θα στοχεύει στην κατανόηση της διαφορετικότητας του οικογενειακού πλαισίου στο οποίο ανήκει ο μαθητής, στον αποστιγματισμό των διαφορετικών οικογενειακών καταστάσεων και στην ενίσχυση της ουδετερότητας ως προς την αντιμετώπιση των μετασχηματισμών της δομής της οικογένειας (Μαράτου-Αλιπράντη, 1998).

Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα, στο πλαίσιο του καθημερινού διδακτικού του έργου, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις ή εκπαιδευτικά προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας με ανάλογη θεματολογία. Στο Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικές δράσεις μπορούν να ενταχθούν στη θεματική «Παιδί και Περιβάλλον» (ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ, 2003) και να υλοποιηθούν στο πλαίσιο των Οργανωμένων Δραστηριοτήτων, ενώ στο Δημοτικό μπορεί να αξιοποιηθεί το πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή και κάθε ευκαιρία επεξεργασίας συναφών θεματικών ενοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα κυρίως της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής

Αγωγής (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, 2003). Καταλληλότερη ευκαιρία, όμως, τόσο για το Νηπιαγωγείο όσο και για το Δημοτικό αποτελεί η Διεθνής Ημέρα Οικογένειας που εορτάζεται στις 15 Μαΐου κάθε χρόνο από το 1993 (United Nations, 2020). Συμπληρωματικά, μπορεί να αξιοποιηθεί και η Παγκόσμια Ημέρα Γονέων που καθιερώθηκε το 2012 και εορτάζεται την 1<sup>η</sup> Ιουνίου (United Nations, 2020).

Οι επιμέρους στόχοι τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς τύπους οικογενειών.
- Να συζητήσουν για τις αρχές που διέπουν την οικογενειακή ζωή.
- Να κατανοήσουν ότι όλες οι οικογένειες είναι «κανονικές» ανεξάρτητα από τη δομή τους.
- Να συναισθανθούν και να κατανοήσουν τους συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετικό οικογενειακό σχήμα από το δικό τους.
- Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των «άλλων» οικογενειών.
- Να νιώσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την οικογένειά τους.

Ως ενδεικτικές δράσεις για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά προτείνονται:

- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming) και εννοιολογική χαρτογράφηση (mind mapping) με κεντρική έννοια την «Οικογένεια».
- Αφήγηση παραμυθιών/ιστοριών και ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που πραγματεύονται θέματα οικογένειας, οικογενειακής ποικιλομορφίας, οικογενειακών σχέσεων, συγκρούσεων ή δυσλειτουργιών.
- Συζήτηση με τα παιδιά με έμφαση στο πώς διαχειρίζονται συναισθήματα, απώλειες και καταστάσεις, στο πλαίσιο οποιασδήποτε οικογενειακής διαφορετικότητας (Κανατσούλη, 2011).
- Δραματοποίηση επιλεγμένων σκηνών των παραμυθιών ή των βιβλίων από τους μαθητές. Προτείνεται η υπόδυση και διαφορετικών ρόλων από αυτούς που βιώνουν τα παιδιά στην οικογένειά τους, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους.
- Παραγωγή κειμένων από τους μαθητές, ποικίλου ύφους: ιστορίες, παραμύθια, κόμικς, ποιήματα και διηγήματα αποτυπώνοντας τις δικές τους ή άλλες οικογενειακές διαδρομές.
- Υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων, ζωγραφικής, αφίσας, κολλάζ, κατασκευών.
- Παραγωγή μουσικής δημιουργίας, μελοποίηση στίχων, δημιουργία τραγουδιού.
- Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής, κουίζ, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, αντιστοιχίσεις κ.ά.

Η επιλογή των παραμυθιών, ιστοριών και βιβλίων για αφήγηση ή ανάγνωση είναι κομβικής σημασίας, αφού, σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2004) (όπως αναφέρεται στο Κούτρα & Τσιλιμένη, 2013), «*λειτουργούν ως «καθρέφτης» για το παιδί, που μπορεί να ξαναβρεί την αντανάκλασή του, αυτό που ζει ή βιώνει, ενώ του επιτρέπεται η σύγκριση της πραγματικότητας του βιβλίου με τη δική του*». Υπάρχουν σύγχρονα παιδικά βιβλία

Ελλήνων και ξένων συγγραφέων που, όπως παρατηρεί η Κανατσούλη (2011), «*τολμούν να αποκαλύπτουν με ρεαλισμό οικογενειακές σχέσεις και μορφές που η ίδια η πραγματικότητα αναδεικνύει*». Τα κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό προς διπλή κατεύθυνση, αφενός να βοηθήσουν τα παιδιά που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις στην οικογενειακή τους ζωή και αφετέρου να συμβάλουν στην κατανόηση των άλλων απέναντί τους.

### Συμπεράσματα

Η ποικιλία του οικογενειακού υπόβαθρου των μαθητών μπορεί να αποτελέσει λόγο διακρίσεων και να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική τους ζωή, εάν δε γίνει σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό. Η οικογενειακή ποικιλομορφία δε θα πρέπει να λειτουργήσει αποσταθεροποιητικά στη ζωή των μαθητών, αλλά αντίθετα να αξιοποιηθεί για «*την κατανόηση των πολλαπλών ενδεχομένων που μπορεί να προκύπτουν στη ζωή και έτσι να βελτιώνουν την αυτοαντίληψή τους και να αυξάνουν την ευαισθησία τους προς τους άλλους*» (Κανατσούλη, 2011).

Σε αυτή την κατεύθυνση, κρίνεται αναγκαίος εκ μέρους του εκπαιδευτικού ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων που θα αναδεικνύουν ποικίλα οικογενειακά σχήματα με διαφορετική δομή, ρόλους, ανάγκες, δυνατότητες και αξίες. Η δυνατότητα ταύτισης των μαθητών με κάποια από τις μορφές οικογενειακής οργάνωσης μπορεί να βοηθήσει άμεσα τους ίδιους να χειριστούν δικά τους ψυχολογικά ζητήματα και έμμεσα τους συνομηλίκους τους να τους κατανοήσουν βαθύτερα, με απώτερο στόχο την ανεκτικότητα και την αποδοχή της όποιας διαφορετικότητας.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Γεώργας, Δ. (2004). *Η Ελληνική Οικογένεια, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Β' Διημερίδα Ειδικής Συνοδικής Επιτροπής Γάμου, Οικογενείας, Προστασίας Παιδιού και Δημογραφικού Προβλήματος «Γάμος και Οικογένεια. Διαπιστώσεις και Προοπτικές»* (Αθήνα 4-5 Νοεμβρίου 2004). Ανακτήθηκε στις 20/11/2020 από <http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/committees/family/f5.pdf>

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. (2003). *Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 4/12/2020 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington: NAEYC

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2011). *Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2020 από <https://www.statistics.gr/el/2011-census-pop-hous>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2017). *Στατιστικές Διαζυγίων έτους 2017*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2020 από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJU09/->

- Institute for Family Studies. (2019). *World Family Map 2019, Mapping Family Change and Child Well-Being Outcomes*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://ifstudies.org/ifs-admin/resources/reports/worldfamilymap-2019-051819.pdf>
- Κανατσούλη, Μ. (2011). Εναλλακτικές μορφές οικογένειας στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία για μικρές ηλικίες παιδιών. *Κείμενα, Τεύχος 14*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2020 από [http://keimena.ece.uth.gr/main/t14/02\\_Kanatsouli\\_el.pdf](http://keimena.ece.uth.gr/main/t14/02_Kanatsouli_el.pdf)
- Κούτρα, Ε. & Τσιλιμένη, Τ. (2013). Τύποι οικογενειακής ποικιλομορφίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Διαδρομές, Τεύχος 112*, 20-29. Ανακτήθηκε στις 26/11/2020 από [https://issuu.com/psychogiosbooks/docs/t.\\_112\\_internet/22](https://issuu.com/psychogiosbooks/docs/t._112_internet/22)
- Laing, D. R. (1989). *Η πολιτική της οικογένειας* (Ι. Παλλίδη, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Lynch, E. (2013). Families in the 21<sup>st</sup> century. In M. Hanson & E. Lynch (Eds.), *Understanding Families, Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk* (pp. 1-22). Brookes Publishing. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://archive.brookespublishing.com/documents/understanding-families.pdf>
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1998). Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής: συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95(95), 185-208. doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.726>
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1999). Διαγενεακές σχέσεις στη σύγχρονη εποχή: Θεωρήσεις, τάσεις, πρακτικές: συγκριτική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98(98-99), 49-76. doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.742>
- Μπόμπας, Λ. (2007). Μονογονεϊκές οικογένειες και εκπαιδευτικά ζητούμενα-εκκρεμότητες. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*. Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε στις 30/11/2020 από [http://www.elliepek.gr/documents/4o\\_synedrio\\_eisigiseis/318\\_323.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/318_323.pdf)
- Μπρούμου, Γ. (2014). *Αλλαγές στη Μορφή της Οικογένειας και Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων. Η Συμβολή της Συμβουλευτικής Γονέων*. Εκδόσεις Bookstars.
- Muncie, J. & Sapsford, R. (1999). Issues in the Study of 'The Family'. In J. Muncie, M. Wetherell, M. Langan, R. Dallos & A. Cochrane (Eds.), *Understanding the Family*. SAGE Publications Ltd.
- United Nations. (2020). *International Days*. Ανακτήθηκε στις 5/12/2020 από <https://www.un.org/en/sections/observances/international-days/index.html>

## **Civilisation ή Culture; Η εννοιολόγηση του πολιτισμού στην επιστήμη της Ανθρωπολογίας**

*Βότση Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. και M.Ed.*

### **Περίληψη**

Η μεγαλύτερη κρίση που γνώρισε η ανθρωπολογία από τη δεκαετία του 1960 και μετά συμπυκνώνεται στην κριτική που δέχτηκε η έννοια του πολιτισμού, μια έννοια κλειδί που από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αποτέλεσε το βασικότερο αναλυτικό εργαλείο για την πολιτισμική κυρίως ανθρωπολογία, αλλά και για την κοινωνική, καθώς ο πολιτισμός, ως έννοια, παραπέμπει στον Franz Boas και στην αμερικανική ανθρωπολογική σχολή, ενώ η έννοια της εθνογραφίας έχει ταυτιστεί περισσότερο με τον Malinowski και τη βρετανική ανθρωπολογική σχολή. Αποτέλεσμα της κρίσης αυτής ήταν να αμφισβητηθεί η αξιοπιστία της ανθρωπολογίας και μέσα από την αμφισβήτηση αυτή να δοκιμαστούν νέες εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού και να επαναπροσδιοριστεί τελικά, ολόκληρη η ανθρωπολογική θεωρία και πρακτική (Γκέφου – Μαδιανού, 1999).

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κοινωνική ανθρωπολογία, πολιτισμική, ιστορική, πολιτισμός.

### **Εισαγωγή**

Δεν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς με ευκρίνεια τις δύο σχολές ανθρωπολογίας, της αμερικανικής και της βρετανικής, κυρίως μετά το 1970, κάτι που θα μπορούσε να κάνει ευκολότερα μέχρι τη δεκαετία του 1960 κι αυτό, γιατί τόσο η αμερικανική όσο και η βρετανική σχολή έχουν υποστεί αλληλοεπιδράσεις, ανταλλάσσοντας μεταξύ τους στοιχεία, όπως και με τη γαλλική σχολή εθνολογίας, με αποτέλεσμα να αφομοιωθούν σε ένα κοσμοπολίτικο πρόγραμμα, όπου κυριαρχούν κυρίως, Ευρωπαίοι στοχαστές. Έτσι αναθεωρήθηκε η επιστήμη της ανθρωπολογίας αποκτώντας πλουραλιστικό χαρακτήρα, ώστε να μην είναι μόνο «πολιτισμική», «κοινωνική» ή «εθνολογική» αλλά να συνδυάζει και τους τρεις τομείς, παραπέμποντας σε μια ενιαία, ευρεία και αναστοχαστική ανθρωπολογία. Η συνεργασία αυτή γνώρισε διάφορα στάδια περνώντας μέσα από θεωρητικά ρεύματα, όπως η κριτική ανθρωπολογία, η συμβολική ανθρωπολογία και η θεωρία της κατασκευής (Γκέφου – Μαδιανού, 1999).

### **Σχολές και θεωρητικά σχήματα στην Ανθρωπολογία και η εννοιολόγηση του πολιτισμού ως αναλυτικό εργαλείο**

Η αποσαφήνιση του όρου πολιτισμός ως σταθερό αναλυτικό εργαλείο, κρίνεται απαραίτητη για την επιστήμη της ανθρωπολογίας. Συχνά δημιουργείται εννοιολογική σύγχυση λόγω της αλληλοεπικάλυψης των όρων πολιτισμός - culture και πολιτισμός - civilisation. Στο εξελικτικό σχήμα της ανθρωπολογίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο πολιτισμός - civilisation περιγράφει, κάτω από την επίδραση του Διαφωτισμού, που διακηρύσσει την πίστη στη δυνατότητα προόδου της ανθρωπότητας, ένα ανώτερο επίπεδο κοινωνικής ζωής που εξασφαλίζει την ορθολογική σκέψη και αποτελεί το στάδιο που διαδέχεται



τη βαρβαρότητα, έχοντας περιγραφική και αξιολογική σημασία, καθώς αναφέρεται στον «Υψηλό πολιτισμό» ορισμένων περιοχών της γης, όπως η Αίγυπτος, η Μεσοποταμία, η Αρχαία Ελλάδα κ.α. Σύμφωνα με τη θεωρία της διάχυσης οι αναπτυγμένες πολιτισμικά αυτές περιοχές μεταλαμπαδεύουν τα φώτα τους στον υπόλοιπο κόσμο (Μαδιανού, 1999). Ο όρος *civilisation* συνδέεται ιστορικοπολιτικά με την εμφάνιση του έθνους – κράτους και την ανάπτυξη των πολιτισμικών και καλλιτεχνικών παραδόσεων που συνοδεύουν τις κοινωνίες με τη συγκεκριμένη πολιτική οργάνωση. Άλλωστε, ετυμολογικά προέρχεται από το λατινικό ουσιαστικό *civis* (πολίτης), εξ ου και *civil society* (κοινωνία των πολιτών) (Γκέφου – Μαδιανού, 1999: 42). Στη βρετανική σχολή της ανθρωπολογίας ο πολιτισμός νοείται ως *civilisation* παραπέμποντας στην πιο άρτια και επεξεργασμένη δημιουργία που περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του ανθρώπινου πνεύματος, όπως την τέχνη, τη λογοτεχνία, την ποίηση, τη ζωγραφική (γραπτές παραδόσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά), διαφοροποιώντας τις δυτικές κοινωνίες, που θεωρούν ότι διαθέτουν ανώτερο πολιτισμό, από τις μη δυτικές, που θεωρούνται κατώτερες πολιτισμικά, οι οποίες ωστόσο, μπορούν να «εκπολιτιστούν» από τις αναπτυγμένες. Στην περίπτωση αυτή, η έννοια του πολιτισμού – *civilisation*, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα νομιμοποιεί την αποικιοκρατία.

Από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> και κυρίως, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας διαφορετικής, γερμανικής παράδοσης, η έννοια *culture* που αφορά τον λαό και τα πολιτισμικά του γνωρίσματα (*folk*). Έτσι ο πολιτισμός συνδέεται με ήθη και έθιμα στο πλαίσιο μιας εθνικιστικής λογικής που θέλει τον λαό ένα είδος «αποθήκης», απ' όπου μπορεί να ανασύρει κανείς στην επιφάνεια τα πιο παλιά έθιμα ανευρίσκοντας το πνεύμα του έθνους που εδράζει κατεξοχήν στις δοξασίες του απλού, κυρίως αγροτικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο μιας ιδεαλιστικής, μεταφυσικής αντίληψης και παράδοσης το έθνος νοείται ως μια παράδοση και ιδέα. Έτσι ο γερμανικός ιδεαλισμός έρχεται σε ρήξη με τη βρετανική εμπειριοκρατική σκέψη. Στο εσωτερικό των δύο αυτών ρευμάτων σημειώνονται μεταμορφώσεις που μας οδηγούν στο σήμερα. Στη μεσοπολεμική Γερμανία, ωστόσο, υπεραναπτύχθηκε η βιολογική ανθρωπολογία που έδωσε βάση στην ευγονική παραγκωνίζοντας την πολιτισμική ανθρωπολογία. Αναπτύχθηκε όμως, η παράδοση του λαού προκειμένου να αποδειχθεί η διαχρονικότητα του γερμανικού έθνους (Barnard & Spencer, 1996) & (Μπακαλάκη, 1997).

Κι ενώ στη Γερμανία η ιδεαλιστικής καταβολής έννοια του πολιτισμού – *culture*, είχε τεθεί στην υπηρεσία του ναζισμού (ακραίου φυλετισμού), στη μεσοπολεμική αμερικανική ανθρωπολογία, χρησιμοποιήθηκε η έννοια του πολιτισμού με εκ διαμέτρου διαφορετικό τρόπο. Την περίοδο αυτή στις ΗΠΑ διαβιούσαν πλήθη ιθαγενών (πολιτισμικών «άλλων») που βρίσκονταν στο εσωτερικό μιας κρατικής κοινότητας) και πληθυσμοί από την Αφρική (πολιτισμικοί «άλλοι» κι αυτοί που μεταφέρθηκαν από την Αφρική στην Αμερική) με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον της κοινωνίας και κατ' επέκταση και της επιστήμης της ανθρωπολογίας να εστιάζεται στον τρόπο αντιμετώπισης των εσωτερικών αυτών «άλλων» και κυρίως, των μαύρων. Η έννοια του πολιτισμού κάτω από αυτές τις συνθήκες ανασηματοδοτείται, στο πλαίσιο της αμερικανικής ανθρωπολογικής σχολής, ιδρυθείσας από τον «πατέρα» της αμερικανικής ανθρωπολογίας και

γνωστό πολέμιο των ρατσιστικών θεωριών F. Boas, η οποία κυριάρχησε στη διάρκεια του μεσοπολέμου στις ΗΠΑ, αποτελώντας το αντίπαλο δέος των εξελικτιστών και της βιολογικής ανθρωπολογίας, που διοχέτευε στην αμερικανική κοινωνία ρατσιστικές θεωρίες. Ο όρος πολιτισμός - culture στο πλαίσιο αυτής της σχολής, παραπέμπει σε μια αναλυτική και όχι περιγραφική κατηγορία της ανθρωπολογίας που χρησιμοποιείται, για να εξετάσει μορφές και πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς σε διαφορετική κάθε φορά συνάφεια. Με αυτήν την έννοια κάνουμε λόγο για πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς (Μπακαλάκη, 1997).

Στην ιστορική της πορεία η έννοια του πολιτισμού γνώρισε διάφορους ορισμούς, ο σημαντικότερος από τους οποίους είναι εκείνος που δόθηκε από τον Βρετανό ανθρωπολόγο Tylor (1871), καθώς επικράτησε των άλλων για μεγάλο χρονικό διάστημα (μέχρι τις δεκαετίες του 1949 και 1950), ενώ στοιχεία του χρησιμοποιήθηκαν έπειτα από πολλούς άλλους ερευνητές. Στον «κλασικό» του αυτό ορισμό υποστήριξε πως «culture ή civilisation, υπό την ευρεία εθνογραφική έννοια, είναι εκείνο το σύνθετο όλον το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, δοξασίες, τέχνες, κανόνες ηθικής, νόμους, έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας» (Μπακαλάκη, 1997: 55). Στον ορισμό του ωστόσο, ο Tylor χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο από την εξελικτική έννοια πολιτισμός – civilisation, όσο και από την έννοια πολιτισμός – culture, θεωρώντας τες συνώνυμες. Με αυτόν τον τρόπο όμως, μένει εγκλωβισμένος στο σχήμα ανώτεροι – κατώτεροι πολιτισμοί κι έτσι η ανθρωπολογική προσφορά του ορισμού του περιορίζεται (Γκέφου – Μαδιανού, 1999: 52).

Ο George Stocking αναλύοντας την πολιτισμική κυρίως, ανθρωπολογία, υποστήριξε το 1968 πως η ανθρωπολογική έννοια του όρου πολιτισμός δεν κατάγεται από τον Tylor, αλλά από τον ρομαντικό φιλόσοφο Herder, στον οποίο οφείλεται η στροφή της έννοιας του πολιτισμού στις σύγχρονες ανθρωπολογικές, πλουραλιστικές εκδοχές της, αποδίδοντάς της μια ουμανιστική διάσταση, καθώς αντιπαράθεσε στον όρο πολιτισμός – civilisation τον όρο πολιτισμός - culture, ασκώντας έντονη κριτική στην ιδέα μιας οικουμενικής ιστορίας της ανθρωπότητας και στη μονογραμμική, όπως ονομάστηκε αργότερα, εξέλιξή της, που επρόκειτο να νομιμοποιήσει την ηγεμονία του ευρωπαϊκού πολιτισμού, υποστηρίζοντας χαρακτηριστικά πως «οι άνθρωποι των τεσσάρων σημείων του πλανήτη, που έχουν εξαφανιστεί με τον χρόνο, δε ζουν μόνο για να λιπαίνουν το χώμα με τις στάχτες τους, έτσι που στο τέλος οι απόγονοί τους να αναζητούν την ευτυχία στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Αυτή καθαυτή η σκέψη ενός ανώτερου ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί μια χυδαία ύβρη προς το μεγαλείο της Φύσης» (Γκέφου – Μαδιανού, 1999: 55 – 56). Ο Herder διατύπωσε τελικά, τη θεωρία του περί της θεμελιώδους διαδικασίας που δημιουργεί σε διαφορετικά έθνη και περιόδους, όπως και σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες του ίδιου έθνους, ποικίλους πολιτισμούς (Barnard & Spencer, 1996: 137) & (Γκέφου – Μαδιανού, 1999: 55 – 56).

Ο Boas συνέχισε την *χεντεριανή* παράδοση στο έργο του και επηρεαζόμενος από τον γερμανικό ρομαντισμό, έδωσε μια πλουραλιστική διάσταση στον όρο πολιτισμός – culture, κάνοντας λόγο για πολλούς πλέον, πολιτισμούς. Ανασημασιοδότησε όμως, τη

*Χεντεριανή* σκέψη απομακρύνοντας την αμερικανική ανθρωπολογία από τη γερμανική σχολή, δίνοντας έμφαση στο παρόν (όπως είχε κάνει ο Radcliffe-Brown και ο Malinowski) με μια θεωρία που ενείχε τη *ντυρκεμιανή* έννοια της κοινωνίας, τοποθετώντας όμως, στη βάση της την έννοια του πολιτισμού - culture του Hender, συνδέοντάς την με το πρόγραμμα της ανθρωπολογίας και αλλάζοντάς της περιεχόμενο. Η προσέγγισή του προέβλεπε επίσης, την κατανόηση του πολιτισμού με τους δικούς του όρους, τις δικές του «*sui generis*» αρχές, της διάχυσης και της ενσωμάτωσης, καθώς επέτρεπε την παρείσφρηση απρόβλεπτων εξωτερικών πολιτισμικών στοιχείων που δεν ήταν αμιγώς γηγενή, σε ένα πολιτισμικό μόρφωμα, και την αφομοίωσή τους. Η εκδοχή αυτή ερχόταν σε ρήξη με τις επικρατούσες απόψεις εκείνης της εποχής που αφορούσαν τα γνωρίσματα του εθνοτισμού και της εξέλιξης των πολιτισμών (Barnard & Spencer, 1996) & (Γκέφου – Μαδιανού, 1999).

Τόσο για τον ίδιο τον Boas όσο και για τους μαθητές του, ο πολιτισμός διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην οργάνωση της ανθρώπινης ζωής και στη συγκρότηση της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία διαμορφώνεται στη βάση νοητικών κατηγοριών και πρακτικών τάσεων που ποικίλουν από εποχή σε εποχή και από τόπο σε τόπο, και τις οποίες αρχικά ασυνείδητα οι άνθρωποι ενστερνίζονται, ενώ κατόπιν τις εκλογικεύουν. Ιδιαίτερη βαρύτητα έδωσαν επίσης, στην τεκμηρίωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε ένα εμπειρικό επίπεδο, διατυπώνοντας τη θεωρητική αρχή πως τα διάφορα φαινόμενα που καταγράφει η εθνογραφία είναι αξιολογήσιμα μόνο από τη σκοπιά του εκάστοτε πολιτισμού. Στηριζόμενοι στην αρχή αυτή, πολλοί Αμερικανοί ανθρωπολόγοι, όπως η M. Mead, η R. Benedict και ο E. Sapir, μαθητές του Boas, υποστήριξαν ότι η κατανόηση της πολιτισμικής διαφοράς και η ανοχή της αντιπροσωπεύει μια ανθρωπιστική αξία πολύτιμη για την επίλυση συγκρούσεων στο σύγχρονο κόσμο (Μπακαλάκη, 1997: 58) & (Barnard & Spencer, 1996: 139).

Οι περισσότεροι από τους μαθητές και συνεχιστές του έργου του Boas ενσωμάτωσαν στο έργο τους ως εναρκτήριο σημείο τη «*sui generis*» φύση του πολιτισμού, θεωρώντας πως η κατανόησή του στηρίζεται σε εσωτερικές αυτόνομες αρχές που δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, καθένας όμως ακολούθησε διαφορετικές κατευθύνσεις ως προς τη μελέτη του πολιτισμού. Ο Robert Lowie για παράδειγμα προσέγγισε τους πολιτισμούς ως προϊόντα πολυσύνθετων και διαφορετικών ιστοριών. Ο Clark Wissler επικεντρώθηκε στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται στις συλλογές αντικειμένων. Οι M. Mead, R. Benedict και E. Sapir ενδιαφέρθηκαν κυρίως, για τη διαμόρφωση της γλώσσας, της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, υπό την επίδραση ψυχολογικών παραγόντων. Η R. Benedict συγκεκριμένα υποστήριξε πως υπάρχουν αναλογίες στον τρόπο εξήγησης της διαφορετικότητας των πολιτισμών και των χαρακτηρισολογικών διαφορών των ανθρώπων. Ο E. Sapir με τη σειρά του υπήρξε πρόδρομος του ρεύματος του «πολιτισμού και της προσωπικότητας», υποστηρίζοντας πως όσο περισσότερο κατανοεί κανείς έναν πολιτισμό, τόσο περισσότερο μπορεί να τον παραλληλίσει με τον τρόπο οργάνωσης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας. (Γκέφου - Μαδιανού, 1999: 68 – 73).

Το παράδειγμα του “πολιτισμού και της προσωπικότητας” ακολούθησαν εισαγάγοντας τροποποιήσεις κι άλλοι Αμερικανοί ανθρωπολόγοι, όπως ο R. Linton, η Cora Du Boi, ο A. Wallace. Ωστόσο, κριτική στη συσχέτιση του πολιτισμού και της προσωπικότητας άσκησε ο L. White επιχειρώντας μια ιστορική προσέγγιση της έννοιας του πολιτισμού συσχετίζοντας βιολογικούς και συμβολικούς παράγοντες σε ένα εξελικτικό σχήμα, που αν και συμφωνούσε με την *μποασιανή* θεώρηση του πολιτισμού ως «*sui generis*» αυτόνομης οντότητας, απομακρύνθηκε από τις θέσεις του Boas εισαγάγοντας τη διαχρονική διάσταση, στο πλαίσιο της νεοεξελικτικής πολιτισμικής θεωρίας του. Τη θεωρία του «πολιτισμικού εξελικτισμού» υποστήριξε και ο J. Steward θεωρώντας την ωστόσο, πολύ γενική και άρα ανεπαρκής, για την εξήγηση των τρόπων μετασχηματισμού των κοινωνιών. Ο ίδιος αναζήτησε στο συσχετισμό του περιβάλλοντος με τις οικονομικές δραστηριότητες των ανθρώπων, την εξήγηση αυτή, υποστηρίζοντας επηρεασμένος από τον Μαρξισμό, πως οικονομικοί και κοινωνικοί είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τα «πολιτισμικά πρότυπα συμπεριφοράς», σύμφωνα με τα οποία μια κοινωνία προσαρμόζεται στο τοπικό της περιβάλλον. Την προσέγγιση αυτή του Steward που ο ίδιος αποκαλεί «πολιτισμική οικολογία», ενσωματώνει στη θεωρία του «πολιτισμικού υλισμού» ο M. Harris, ο οποίος επεκτείνοντας το ενδιαφέρον για τον τρόπο προσαρμογής των πολιτισμών στο περιβάλλον τους, υποστηρίζει ότι η φύση του πολιτισμού εξαρτάται αποκλειστικά από τεχνο-περιβαλλοντικούς και τεχνοοικονομικούς παράγοντες, εστιάζοντας στην πολιτισμικο-υλιστική εξήγηση της πολιτισμικής εξέλιξης των κοινωνιών (Μπακαλάκη, 1997: 56 – 59) & (Γκέφου – Μαδιανού, 1999: 76 – 78).

Στην έννοια του πολιτισμού, όπως είχε διαμορφωθεί από την αμερικανική σχολή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι Αμερικανοί ανθρωπολόγοι διατύπωσαν μια ενιαία θεωρία για τον πολιτισμό, αντέδρασαν έντονα οι Βρετανοί κοινωνικοί ανθρωπολόγοι, με αποτέλεσμα οι θεωρίες που κληροδότησε ο Boas να μην βρουν πρόσφορο έδαφος στην Ευρώπη. Ιδιαίτερα ο Radcliffe – Brown άσκησε αυστηρή κριτική στην ασαφή, αφηρημένη, απροσδιόριστη και άρα μη παρατηρήσιμη, όπως υποστήριξε, έννοια του πολιτισμού, προτείνοντας στον αντίποδα την έννοια της κοινωνίας και προάγοντας τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και την ανακάλυψη θεμελιωδών φυσικών νόμων, πίσω από τους ανθρώπινους θεσμούς (Δημητρίου, 1996).

Τη συνένωση ωστόσο, των εννοιών «πολιτισμός» και «κοινωνία» επιχείρησε ο Levi Strauss, αναδεικνύοντας τη συμβολική βάση του κοινωνικού, επικεντρώνοντας στην αποκάλυψη των βαθιών κοινωνικών δομών που βρίσκονται πίσω από την εμπειρική πραγματικότητα και παράγουν την πολιτισμική ποικιλομορφία. Τόνισε επίσης, πως η δυαδική αντίστιξη «φύση – πολιτισμός» διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα ζώα, συσχετίζοντάς την με το γαλλικής προέλευσης αντιθετικό δίπολο «άτομο – κοινωνία». Με τον τρόπο αυτό πέτυχε τη συμφιλίωση των θεωριών του Boas και της αμερικανικής πολιτισμικής ανθρωπολογίας με τη σχολή της βρετανικής κοινωνικής ανθρωπολογίας και τη γαλλική σχολή της εθνολογίας, επηρεάζοντας κυρίως, τους Γάλλους νεομαρξιστές, μερικούς Βρετανούς ανθρωπολόγους, όπως τον E. Leach, και ανοίγοντας τέλος, τον δρόμο στη Βόρειο Αμερική για τη γαλλική εθνολογία (Γκέφου – Μαδιανού, 1999) & (Δημητρίου, 1996).

Μεγαλύτερη ωστόσο, σύγκλιση των σχολών της αμερικανικής πολιτισμικής και της βρετανικής κοινωνικής ανθρωπολογίας, από αυτή που επιτεύχθηκε από τον L. Strauss, πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο στις αρχές του 1970, μέσω της συνεργασίας του Βρετανού ανθρωπολόγου V. Turner και των Αμερικανών D. Schneider και G. Geertz. Απόρροια της συνεργασίας αυτής αλλά και της συνεισφοράς και του T. Parsons υπήρξε η ανάπτυξη της θεωρίας της συμβολικής ανθρωπολογίας. Ο αμερικανικός συμβολικός δομισμός ακολουθώντας την παράδοση της πολιτισμικής ανθρωπολογίας των ΗΠΑ μελετά τις κοινωνίες ως συμβολικά συστήματα σε δεδομένα χωροχρονικά πλαίσια, στη βάση της επιτόπιας έρευνας, διαφοροποιούμενος μεθοδολογικά από τον στρουκτουραλισμό του Levi Strauss αλλά ομοιάζοντας με αυτόν ως προς την επιλογή του αναλυτικού αντικειμένου, που είναι η μελέτη του πολιτισμικού επιπέδου. Ορίζει ωστόσο, την κουλτούρα ως προϊόν δρώντων υποκειμένων και όχι ως αφηρημένο σύστημα οργάνωσης παραγόμενο από κρυμμένες δομικές αρχές (Δημητρίου, 1996).

Ο Geertz προσέγγισε την έννοια του πολιτισμού μέσα από την παράδοση του Boas, ο οποίος είχε ορίσει τον πολιτισμό ως νόημα, αλλά και επηρεαζόμενος από τη θεωρία της κοινωνικής δράσης του T. Parsons, ο οποίος υπήρξε καθηγητής του (όπως και του D. Schneider) στο πανεπιστήμιο του Harvard και επιδίωξε την ένωση της κοινωνιολογίας με την ανθρωπολογία. Τη στιγμή, λοιπόν, που ο C. Kluckhohn στο έργο του «Mirror for Man» καταφέρνει να ορίσει με ένδεκα διαφορετικούς τρόπους την έννοια του πολιτισμού, ο Geertz πιστεύοντας μαζί με τον Max Weber πως ο άνθρωπος είναι ένα ζώο που αιωρείται σ' έναν ιστό σημασιών που ο ίδιος έχει υφάνει, επιλέγει να θεωρήσει αυτόν τον ιστό πολιτισμό, η ανάλυση του οποίου δεν ανάγεται σε μια εμπειρική επιστήμη που αναζητά νόμους, αλλά σε μια ερμηνευτική επιστήμη που αναζητά νοήματα. Αυτή η ερμηνευτική του προσέγγιση έστρεψε το ενδιαφέρον της ανθρωπολογικής ανάλυσης στο εθνογραφικό σύγγραμμα, υποστηρίζοντας πως η κατανόηση ενός πολιτισμού μοιάζει με την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου. Έτσι, ο εθνογράφος καλείται, όχι να περιγράψει μέσα από τη φωτογραφική παρατήρηση τον κόσμο, αλλά, σύμφωνα με τη μεταφορά του κειμένου, να «διαβάσει», να «αποκρυπτογραφήσει» τα σύμβολα με τα οποία οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο. Τα σύμβολα ωστόσο, δεν είναι ιδιωτικά αλλά δημόσια, όπως δημόσιο είναι και το νόημά τους και κατ' επέκταση ο ίδιος ο πολιτισμός. Δεν εντοπίζονται επιπλέον, τα σύμβολα στο μυαλό των μεμονωμένων ατόμων, αλλά οι άνθρωποι τα μοιράζονται από κοινού, γιατί προϋποθέτουν συστήματα συμβάσεων και δημόσιους κώδικες, που μπορεί να μεταβληθούν όχι για κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά για ολόκληρη την κοινωνία, εμπλεκόμενοι σε μια δυναμική διαδικασία ιστορικών αλλαγών (Geertz, 2003) & (Μπακαλάκη, 1997).

Ο Marsall Sahlins, τη δεκαετία του 1970, υπήρξε βασικός εκπρόσωπος της ανθρωπολογικής σχολής της «συμβολικής ανθρωπολογίας» και ειδικότερα της σχολής του Σικάγου μαζί με τον D. Schneider και τον C. Geertz, καταλογίζοντάς τους ωστόσο, πως διαφοροποιώντας το κοινωνικό από το συμβολικό, τη δράση από τα νοητικά πρότυπα και τις αξίες, αποδυναμώνουν εννοιολογικά τον πολιτισμό, θεωρώντας έτσι πως μόνο ο ίδιος υιοθετεί μια αμιγώς πολιτιστική λογική (Παπαταξιάρχης, 2004: 13) & (Μπακαλάκη, 1997: 61). Στο κλασικό έργο του «Πολιτισμός και πρακτικός Λόγος», που

εκδόθηκε το 1977, επεξεργάζεται την ανθρωπολογική έννοια του πολιτισμού σε μια αντιαναγωγιστική κατεύθυνση, αντιστρατευόμενος τις θεωρίες που αποδίδουν σε ορισμένες πτυχές της κοινωνικής ζωής, για παράδειγμα στην οικονομία, στην τεχνολογία κ.α. πιο «σημαντικές» ιδιότητες, περιγράφοντάς τες ως «υλικούς παράγοντες» της ανθρώπινης ζωής και καθιστώντας τες έτσι, πρωταρχικούς συντελεστές κάθε προσπάθειας εξήγησης του πολιτισμού (Παπαταξιάρχης, 2004: 12). Ο πολιτισμός, υποστηρίζει, δεν αποτελεί προϊόν του πρακτικού λόγου, αλλά είναι ο ίδιος παραγωγός πολυποίκιλων πρακτικών λόγων, που δημιουργούν ανάγκες, τις οποίες δεν ικανοποιούν με τον ίδιο πάντα τρόπο (Μπακαλάκη, 1997, σ. 61).

Ο Sahlins προτείνει λοιπόν, μια θεωρία του πολιτισμού απαλλαγμένη από τις δεσμεύσεις του πρακτικού λόγου, που στηρίζεται στον L. White χωρίς τον τεχνολογισμό του, στον E. Durkheim χωρίς την κοινωνιοκεντρική προσέγγισή του, στον K. Marx χωρίς τον οικονομισμό του και περισσότερο, στον Levi Strauss χωρίς τη νατουραλιστική θεώρησή του. Η θεωρία του εκλαμβάνει τον πολιτισμό ως συμβολικό σύστημα, υποστηρίζοντας πως «το σύμβολο είναι η καταγωγή και η βάση της ανθρώπινης συμπεριφοράς» και πως τόσο στην κοινωνική όσο και στην υλική διάστασή της, η ανθρώπινη ύπαρξη είναι συμβολικά συγκροτημένη, δηλαδή πολιτισμικά οργανωμένη. Η άποψη του Sahlins έχει τις ρίζες της στον γερμανικό ρομαντισμό και στην εννοιολογική προσέγγιση του πολιτισμού του F. Boas και του L. White, γειτνιάζει επίσης, ιδεολογικά με τους K. Burke και E. Cassirer, υποστηριχτών της άποψης πως η «συμβολική ικανότητα» αποτελεί θεμελιακό διακριτικό γνώρισμα των ανθρώπων. Εμπνέεται ωστόσο, κατά κύριο λόγο από τη θεωρία των «σημείων» του F. De Saussure και τη δομική ανθρωπολογία του Levi Strauss (Παπαταξιάρχης, 2004: 11 – 14).

Το έργο επιπλέον, του Sahlins θα αποτελέσει και την αφετηρία της ιστορικοποιημένης ανθρωπολογίας, καθώς τη δεκαετία του 1980 διατύπωσε μια προσέγγιση της ιστορίας, που αποκαλεί «δομική ιστορική ανθρωπολογία», στο πλαίσιο της οποίας προτείνει ένα διαχρονικό δομικό μοντέλο που στοχεύει στη σύλληψη της ιστορίας ως πολιτισμικό μόρφωμα, εστιάζοντας σε πολιτισμικά σχήματα που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ενεργούν (Δημητρίου, 1996: 119 – 120). Υποστηρίζοντας μάλιστα, πως η ιστορία δεν είναι δυτικό μονοπώλιο ήρθε σε ρήξη με τις θέσεις του Malinowski και του Radcliffe – Brown, ενώ αρνούμενος πως οι «πρωτόγονες» κοινωνίες συνιστούν την προϊστορία των δυτικών πολιτισμών, αμφισβήτησε τους βικτωριανούς εθνολόγους. Για τον Sahlins οι πολιτισμικοί «άλλοι» έχουν ιστορία, η οποία μεσολαβείται από αυτό που ονομάζει «ιστορικότητα», τον πολιτισμικά δηλαδή, ορισμένο τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες κοινωνίες «κάνουν» ιστορία. Η δομή ενυπάρχει στην ίδια την ιστορία και ως ιστορία (Παπαταξιάρχης, 1998: 252 – 253).

### Συμπερασματικά

Η επιστήμη της ανθρωπολογίας αναπτύχθηκε μέσα από πολλά και ποικίλα στάδια, καθώς και θεωρητικά ρεύματα και σχολές, όπως η κριτική ανθρωπολογία, η συμβολική ανθρωπολογία, η θεωρία της εξέλιξης, της διάχυσης, της κατασκευής, η βρετανική

σχολή του δομολειτουργισμού, η αμερικανική σχολή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας και όλες οι επιμέρους εναλλαγές και διαφοροποιήσεις στα θεωρητικά αυτά σχήματα στη διάρκεια της πορείας της στον χρόνο. Έτσι, δοκιμάστηκαν νέες εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού και οδηγηθήκαμε τελικά, σε μία ενιαία, αναθεωρητική και έντονα πλουραλιστική ανθρωπολογία με περιεχόμενο τόσο κοινωνικό όσο και πολιτισμικό και ιστορικό, που αποκτήθηκε χάρη στη «συνομιλία» των διαφορετικών μεταξύ τους σχολών, την κριτική αντιπαράθεση και την αλληλεπίδραση των ποικίλων αυτών θεωρητικών ρευμάτων (Γκέφου – Μαδιανού, 1999). Τελειώνοντας, παραθέτουμε τα ενδεικτικά για την αξία της ανθρωπολογίας και την προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου *πολιτισμός* λόγια του Evans Pritchard, ενός ανθρωπολόγου που υποστήριξε ότι είναι μικρή ουσιαστικά η διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική ιστορία και την κοινωνική ανθρωπολογία (Kuper, 1989: 218 - 226). Αναφερόμενος, λοιπόν, στη μελέτη των κοινωνιών των «πρωτόγονων» λαών μεταξύ άλλων επισημαίνει: «Η προσεκτικότερη εξέταση δείχνει πως κάτω από αυτή την επιφανειακή απλότητα ζωής βρίσκονται σύνθετες κοινωνικές δομές και πλούσιοι πολιτισμοί. Έχουμε τόσο συνηθίσει να σκεφτόμαστε τον πολιτισμό και τους κοινωνικούς θεσμούς με βάση τον υλικό πολιτισμό και την υλική διάσταση, ώστε δεν τους βρίσκουμε διόλου στους πρωτόγονους λαούς, αν δεν ψάξουμε να τους βρούμε» (Evans Pritchard, 1998: 163) & (Βότση Ελένη, 2016).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barnard, A. & Spencer, J. (1996), «Culture». Στο A. Barnard & J. Spencer,

*Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, Routledge.

Βότση, Ε. (Απρίλιος 2016), *Κοινωνική ανθρωπολογία: ο Δομολειτουργισμός και οι αντιδράσεις σ' αυτόν*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»,

ISBN: 978-618-82301-0-1, Αθήνα. (Διαθέσιμο on line:

[http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_03\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_s\\_2016.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_03_Synedrio_Neos_Paidagogos_s_2016.pdf), σσ. 3379 – 3387, προσπελάστηκε στις 18/11/2020).

Geertz, C. (2003), *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, μτφ. Παραδέλλης Θ., Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Γκέφου – Μαδιανού, Δ. (1999), *Πολιτισμός και Εθνογραφία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρίου – Κοτσώνη, Σ. & Δημητρίου, Σ. (1996), *Ανθρωπολογία και Ιστορία*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Kuper, A. (1989), *Ανθρωπολογία και Ανθρωπολόγοι*, (επιμ & εισ.) Ε. Παπαταξιάρχης, Αθήνα, Καστανιώτης.

Μπακαλάκη, Α. (1997), «Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού», *Σύγχρονα θέματα* 62.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2004), «Μαθήματα ανθρωπολογίας: Σημειώσεις στο έργο του Marshal Sahlins». Εισαγωγή στο Μ. Sahlins, *Πολιτισμός και Πρακτικός Λόγος*, 9 -37, Αθήνα, Εικοστός Πρώτος.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1998), «Συναντήσεις στον Ειρηνικό: Δομή και Συμβάν στην Ανθρωπολογική Ιστορία», στο Δ. Γκέφου – Μαδιανού, *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.



## Ανάπτυξη Μεθοδολογίας για την απόκτηση γνώσης για την ανασυγκρότηση και την αναγνώριση των αδιάστατων ομάδων με βάση τη συλλογιστική που βασίζεται στην υπόθεση

*Οδυσσέας Κοψιδάς, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Α.Π.Θ.*

### Περίληψη

Όταν ερευνούμε χρησιμοποιώντας Τεχνικές Εξόρυξης Δεδομένων με σκοπό την ανεύρεση αδιάστατων ομάδων στην τεχνική βιβλιογραφία, είναι πιθανόν να συναντήσουμε λάθη/αναλήθειες/παραλείψεις, δεδομένης της μορφής και του περιεχόμενου τέτοιων ομάδων. Στην παρούσα μελέτη, αναπτύσσεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο σε όρους ενός λογικού διαγράμματος ροής, συμπεριλαμβανομένων 11 σταδίων δραστηριότητας και 7 κόμβων απόφασης, για να αποκτήσουμε/επεξεργαστούμε/αποθηκεύσουμε/ανακτήσουμε γνώση για την επαναδημιουργία και αναγνώριση αυτών των ομάδων. Η Case Based Reasoning (CBR), που τροποποιείται ειδικά για να καλύψει τις ανάγκες της συγκεκριμένης δουλειάς, χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση των μονοπατιών αιτιότητας λόγω ομοιότητας και για να πραγματοποιούνται προτάσεις διόρθωσης. Δύο παραδείγματα περίπτωσης παρουσιάζονται για να αποδείξουν την λειτουργικότητα της προτεινόμενης μεθοδολογίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αδιάστατες ομάδες, κλιμάκωση διεργασιών, μεθοδολογία

### Εισαγωγή

Η διαστατική ανάλυση αναπτύχθηκε αρχικά στις αρχές του προηγούμενου αιώνα [1-6] από επιστήμονες και μηχανικούς για να εκφράσουν την συμπεριφορά ενός φυσικού συστήματος όσον αφορά τον ελάχιστο αριθμό των ανεξάρτητων μεταβλητών και σε μία μορφή που είναι ανεπηρέαστη από αλλαγές στο μέγεθος των μονάδων μέτρησης. Η πρώτη προσπάθεια για μία παρόμοια προσέγγιση στα Οικονομικά πραγματοποιήθηκε από τον Allais [7], ο οποίος παρουσίασε μία συστηματική θεραπεία της θεωρίας των διαστάσεων και των θεμελίων της. Αργότερα, κάποιοι συγγραφείς συνεισέφεραν στην διάχυση αυτού του επιστημονικού θέματος (e.g., see [8-10]) ή χρησιμοποίησαν παρόμοιες τεχνικές είτε απλά για να τονίσουν τη διάκριση μεταξύ αποθεματικών και μεταβλητών ροής [9,10] ή για τεχνοοικονομική ανάλυση [11] ή για έλεγχο του μοντέλου [11]. Τα φυσικά και/ή τα οικονομικά μεγέθη συχνά οργανώνονται σε αδιάστατες ομάδες (DGs), ο αριθμός των οποίων είναι  $m=n-r$ , όπου  $n$  είναι ο αριθμός των διαστασιοποιημένων μεταβλητών/παραμέτρων/σταθερών (VPCs) και  $r$  είναι ο αριθμός των πρωτεύοντων ποσοτήτων που χρησιμοποιούνται, όπως η μάζα  $M$ , το μήκος  $L$ , ο χρόνος  $T$ , και η θερμοκρασία  $G$ . Αυτός ο κανόνας είναι μια γενική σχέση βασιζόμενη στη Γραμμική Άλγεβρα και στη Θεωρία των Ομάδων και αναφέρεται κυρίως ως το πι θεώρημα του Μπάκιγχαμ.

Οι αδιάστατες ομάδες μπορεί να έχουν φυσική ερμηνεία και σε τέτοια περίπτωση μπορούμε να ερευνήσουμε για παρόμοιες ομάδες με την Case Based Reasoning (CBR) για

να τις περιγράψουμε επαρκώς ποσοτικά και να λύσουμε παρόμοια προβλήματα, τα οποία πιθανώς προκύπτουν εξαιτίας σφαλμάτων είτε στις διαστάσεις είτε στην μορφή ή στο περιεχόμενο. Η CBR επισημοποιήθηκε για λόγους επεξεργασίας μέσω υπολογιστή ως μία αλγοριθμική διαδικασία τεσσάρων βημάτων, η οποία πιθανώς ονομάστηκε 4R από το αρχικό γράμμα των τεσσάρων ρημάτων που χρησιμοποιούνται σαν εντολές στον προγραμματισμό στα αντίστοιχα βήματα: (I) Ανάκτησε (retrieve) τις περιπτώσεις που θεωρούνται σχετικές με την επίλυση ενός δοθέντος προβλήματος. (II) Επαναχρησιμοποίησε (Re-use) τη λύση (αν ήταν επιτυχής) από την προηγούμενη περίπτωση στο στοχευμένο πρόβλημα πραγματοποιώντας τις απαραίτητες αλλαγές έτσι ώστε να προσαρμοστεί η λύση στις ανάγκες της νέας κατάστασης. (III) Ανασκόπησε (Revise) ελέγχοντας τη λύση του νέου προβλήματος απευθείας στον πραγματικό κόσμο ή έμμεσα κάτω από κατάλληλες συνθήκες ή αξιόπιστη προσομοίωση. (IV) Διατήρησε (Retain) αποθηκεύοντας την λύση σαν νέα περίπτωση στη μνήμη του υπολογιστή, δεδομένου ότι η προσαρμογή ήταν επιτυχής.

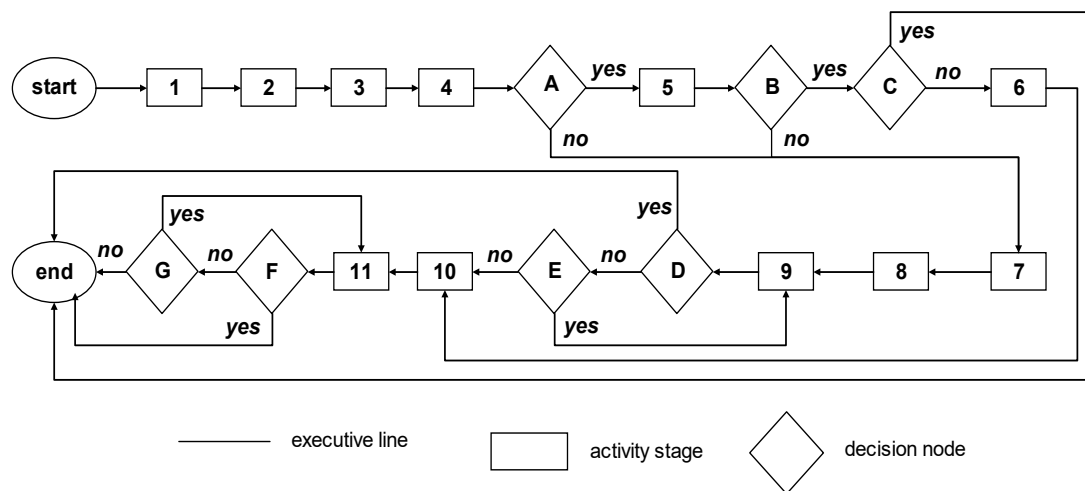
Η επίλυση προβλημάτων μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή με την μέθοδο CBR που αναφέρεται παραπάνω είναι δύσκολη υπόθεση, ειδικά όταν η προσέγγιση χρησιμοποιεί ανέκδοτα στοιχεία όπως η βασική Βάση Γνώσης (KB). Αφού η διαθέσιμη πληροφορία από το παρελθόν μπορεί να μην είναι σχετική/αξιόπιστη στο απαιτούμενο επίπεδο για να στηρίξει μια επιτυχή "εκτέλεση-από-αναλογία", δεν υπάρχει εγγύηση ότι η απαραίτητη γενίκευση (που εξασφαλίζει εφαρμογή) είναι σωστή. Παρ' όλα αυτά, ο επαγωγικός συλλογισμός στην περίπτωση σπανίων δεδομένων/πληροφοριών για στατιστική συσχέτιση/αξιοπιστία συχνά βασίζεται σε ατελή στοιχεία στην πράξη. Επίσης, υπάρχει πάντα η πιθανότητα ανάπτυξης CBR μέσα σε ένα στατιστικό πλαίσιο και επισημοποιώντας το συμπέρασμα βασιζόμενο στην περίπτωση ως ένας συγκεκριμένος τύπος πιθανολογικής συμπερασματολογίας. Γι' αυτό γίνεται εφικτό να κάνουμε εκτιμήσεις βασιζόμενες στην περίπτωση σε ένα καθορισμένο επίπεδο εμπιστοσύνης.

### Μεθοδολογία - Συζήτηση

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που αναπτύξαμε, σε όρους ενός λογικού διαγράμματος ροής με 11 στάδια δραστηριότητας και 7 κόμβους απόφασης (συνδεδεμένοι όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1), για να αποκτήσουμε/επεξεργαστούμε/αποθηκεύσουμε/ανακτήσουμε γνώση για την επαναδημιουργία και αναγνώριση των αδιάστατων ομάδων μέσω της CBR, παρουσιάζεται παρακάτω:

1. Ανάλυση των DG στα σφάλματα ή των διαστασιολογημένα ασυνεπών VPC.
2. Έλεγχος των ορισμών των VPCs που καταγράφηκαν με πολύ γνωστά ονόματα σε σχετικές KBs και συνεπώς, στις αντίστοιχες αυθεντικές πηγές της τεχνικής βιβλιογραφίας.
3. Μετάφραση των ρημάτων ή των συμβολικών ορισμών σε διαστασιολογημένους ορισμούς σε συμφωνία με το διαστασιολογημένο σύστημα που υιοθετήθηκε από την αρχή ως το πιο κατάλληλο.

4. Αντικατάσταση των VPCs που υποπευόμαστε ότι έχουν σφάλματα με τις νέες ελεγμένες και έλεγχος των DG με την θεώρηση για διαστασιακή ομοιογένεια
5. Έλεγχος για τη λειτουργικότητα μέσα σε ένα κατάλληλο/επιτυχές παράδειγμα που εξάγεται από μία KB βάσει εξόρυξης δεδομένων και τεχνικών απόκτησης γνώσης που χρησιμοποιούνται σε συμφωνία με το CBR.
6. Συνδυασμοί των DGs ώστε να βρούμε αυτές που είναι πιο κοντά στο υπό εξέταση DG.
7. Έλεγχος των συνδυασμών για λειτουργικότητα *ab initio* (δηλ, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ένα επιτυχές παράδειγμα στο παρελθόν).
8. Διάκριση των σχετικών DGs και κατάταξη αυτών σε φθίνουσα σειρά του βαθμού ομοιότητας όσον αφορά το DG ώστε να διορθωθεί.
9. DA αντικαθιστώντας εκ των προτέρων το DG που διορθώνεται με την πιο πανομοιότυπη (αλλά μη μελετημένη ως εδώ) DG μέσα στο πλαίσιο των DGs που κατέληξαν ως λύσεις του διαστατικού πίνακα αντίστοιχα στο σύστημα των εξισώσεων που αποκτήθηκαν σύμφωνα με τη Μέθοδο Δεικτών του Rayleigh.
10. Πολυκριτηριακή κατάταξη των συνδυασμών που πραγματοποιήθηκαν στο βήμα 6, σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των βαθμών συγγένειας στην DG που μελετάται.
11. Έλεγχος του πρώτου συνδυασμού (ανάμεσα σε αυτούς που δεν εξετάστηκαν έως τώρα) για λειτουργικότητα.



## Βιβλιογραφία

- Rayleigh, L. (1899-1900) *Proc Roy. Soc. London* 66, 68.
- Rayleigh, L. (1915) *Nature* 95, 66.
- Buckingham, E. (1914) *Phys. Rev.*, 4, 345-376.
- Langahaar, H., E. (1951) *Dimensional Analysis*, London.
- Huntley, H., E. (1952) *Dimensional Analysis*, London, MacDonald.

Palacios, J. (translated by P. Lee with L.Roth), *Dimensional Analysis*, London, Mac Millan, 1964 (originally published in Spanish, 1956).

Allais, M., *Traite d' economie pure*, Vol. I, *Les Donnees generals de l' economie pure*, Paris and vol. IV, *Annexes* (2<sup>nd</sup> Ed. of a textbook published in 1943 under the title *A la recherché d' une discipline economique*).

Jong, F.,J. (1967) *Dimensional Analysis for Economists*, Amsterdam, North Holland Publ. Co.

Boulding, K.,E. (1966) *Economic Analysis*, 4<sup>th</sup> Ed., Vol. II, New York.

Auckley, G. (1961) *Macroeconomic Theory*, New York.

Nussbaumer, T., Neuenschwander, P.(2000) *Biomass Bioenerg.* 18, 181-188.

## **Διερευνώντας τις δυσχέρειες στην αξιολόγηση της ρύπανσης μέσω Πειραματικών Οικονομικών**

*Οδυσσέας Κοψιδάς, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Α.Π.Θ.*

### **Περίληψη**

Η εργασία αυτή ασχολείται με την έρευνα ορισμένων δυσκολιών που συναντάμε στην αξιολόγηση της αισθητικής ρύπανσης. Τεχνικές των Πειραματικών Οικονομικών, όπως η απάντηση σε ένα ερωτηματολόγιο (συμπεριλαμβανομένων ποσοδεικτών υπό τη μορφή της προθυμίας πληρωμής/προθυμίας είσπραξης, WTP/A) έχουν ενσωματωθεί εντός της μεθοδολογίας Fault για Σύνθεση/Ανάλυση (FTS / A). Μια εφαρμογή παρουσιάζεται σχετικά με τον αρχαιολογικό χώρο της Ελευσίνας, όπου η ατμοσφαιρική/οπτική ρύπανση είναι προφανής, λόγω των βιομηχανικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή. Είναι αποδεδειγμένο ότι δεν υπάρχει σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ προθυμίας πληρωμής WTP και προθυμίας είσπραξης WTA, παρά τα όσα προτείνονται σε ορισμένες θεωρητικές αρχές. Ως εκ τούτου, δεν είναι μόνο η διάσταση WTA-WTP, η οποία αναφέρετε επίσης από ορισμένους συγγραφείς και επιβεβαιώνεται (σε περιπτώσεις άλλες από την αισθητική ρύπανση), αλλά επιπρόσθετα, η έλλειψη συσχέτισης αποδεικνύεται (ισχύει και για τις άλλες δύο βιομηχανικές περιοχές κοντά στην Αθήνα επίσης). Τελευταίο, έχουμε υποδείξει ότι η εκτεταμένη αισθητική απόλαυση (EAP), που χρησιμοποιείται ως δείκτης της οπτικής εξωτερικότητας, μπορεί να συνεισφέρει στον εννοιολογικό προσδιορισμό της βέλτιστης τιμής στην προσπάθεια εντατικοποίησης και των πόρων που δαπανώνται (Iopt) για να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, η Iopt μειώνεται βραχυπρόθεσμα (λόγω της έλλειψης διάδοσης πληροφοριών, κυρίως προς το κοινό) και την αύξηση μακροπρόθεσμα, λόγω της συσσώρευσης/μεταφοράς/διάδοσης γνώσεων. Η μεθοδολογία που παρουσιάζεται εδώ έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην περίπτωση του αρχαιολογικού χώρου της Ελευσίνας, όπου η αντίστοιχη εκτεταμένη αισθητική απόλαυση EAP μειώνεται από τις βιομηχανικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αισθητική ρύπανση, οπτική ρύπανση, πειραματικά οικονομικά, μέθοδος υποθετικής αξιολόγησης, σύνθεση δένδρου σφαλμάτων, ανάλυση δένδρου σφαλμάτων

### **Εισαγωγή**

Οι δυσκολίες στην αξιολόγηση της αισθητικής ρύπανσης προκύπτουν από το γεγονός ότι αυτό το είδος της ρύπανσης δεν μπορεί να οριστεί με ασαφή τρόπο. Επιπλέον, το ίδιο αντικείμενο μπορεί να θεωρηθεί από κάποιους ως συμβολή στην ομορφιά, ενώ την ίδια στιγμή άλλοι μπορεί να αισθάνονται άβολα όταν το κοιτάζουν. Οικονομικά συμφέροντα παίζουν επίσης, σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαμάχη [1]. Για παράδειγμα, μερικοί μπορεί να βρουν διαφημίσεις στους δρόμους οι οποίες έχουν ορισμένη αισθητική αξία, ειδικά όταν συνδυάζονται επιτυχημένο φωτογραφικό υλικό ή γκράφιτι με

κοινωνικά μηνύματα. Από την άλλη πλευρά, αρκετές πόλεις έχουν απαγορεύσει την υπαίθρια διαφήμιση, απαντώντας και στους δύο, την δημόσια απαίτηση και τη γνώμη των ειδικών [2].

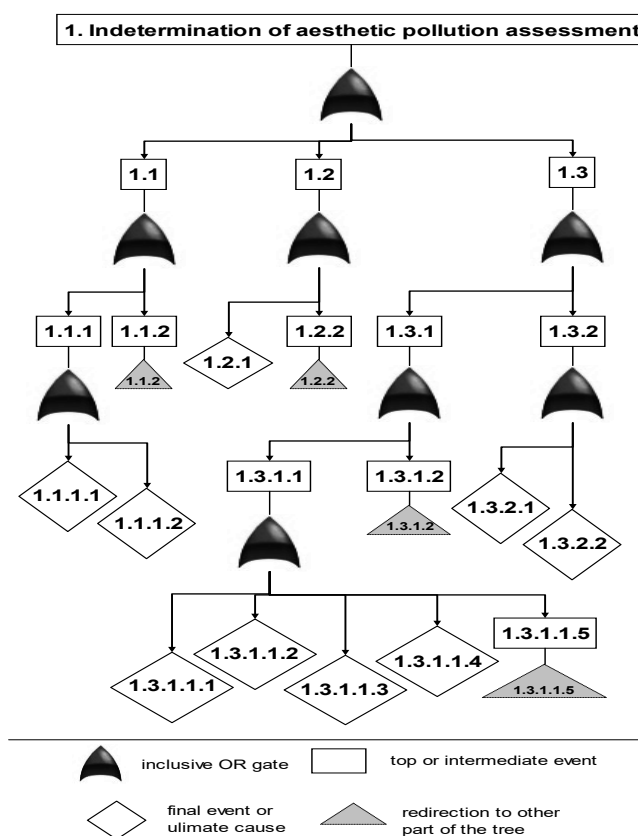
Για τη διερεύνηση των δυσκολιών στην αξιολόγηση της αισθητικής ρύπανσης, έχουμε υιοθετήσει την μέθοδο υποθετικής αξιολόγησης (CVM), η οποία είναι μια βασική τεχνική του νεοσύστατου πεδίου των Πειραματικών Οικονομικών. Αυτή η τεχνική είναι υποκειμενική στην βάση της, προσπαθώντας να αποκτήσει αντικειμενικότητα με την εξαγωγή γνώμης/στάσης και πληροφορίες/γνώση από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ερωτηθέντων, που καλούνται να αποδώσουν μια τιμή σε μη εμπορεύσιμα αγαθά(π.χ., για το περιβάλλον ή τον πολιτισμό) ή μια εξωτερικότητα (γνωστή επίσης, ως δευτερογενής συναλλαγή στα Οικονομικά, όπου σημαίνει ένα κόστος ή ένα όφελος το οποίο δεν μεταδίδεται μέσω των τιμών της αγοράς). Έχουμε ονομάσει αυτό το αγαθό/εξωτερικότητα εκτεταμένη αισθητική απόλαυση (EAP), δεδομένου ότι τα αντικείμενα που εξετάζουμε ανήκουν στην κατηγορία των αρχαίων μνημείων ή έργων τέχνης τα οποία παρουσιάζουν μια εκτεταμένη αξία, κρατώντας μια ιστορική/συμβολική σημασία ή αναφέρονται στο περιβαλλοντικό/φυσικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, όλοι οι αρχαίοι ναοί στην Ελλάδα χτίστηκαν σε τοποθεσίες εξαιρετικής φυσικής ομορφιάς, ενώ οι χρησιμοί που τοποθετούνταν σε χώρους που μεταφέρθηκαν, μέχρι σήμερα, έδωσαν μια μυστικιστική εντύπωση [3].

### Μεθοδολογία

Η συμβατική μέθοδος υποθετικής αξιολόγησης CVM σχετικά με τα μνημεία της ιστορίας και τις περιοχές οικολογικού ενδιαφέροντος έχουν εκτενώς αναφερθεί [1-2], αν και όχι από το πρίσμα της εκτεταμένης αισθητικής απόλαυσης EAP, ως μέτρα της οικονομικής αξίας από το κέντρο βάρους στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια: προθυμία να πληρώσουν (WTP), η οποία αντανάκλα το μέγιστο χρηματικό ποσό όπου ένα άτομο θα πλήρωνε για να αποκτήσει ένα μη εμπορεύσιμο αγαθό/υπηρεσία υπό εξέταση, και την προθυμία να εισπράξει (WTA), η οποία αντανάκλα το ελάχιστο χρηματικό ποσό που απαιτείται ως αποζημίωση από ένα άτομο έτσι ώστε να παραιτηθεί από αυτό το αγαθό/υπηρεσία [4].

Το δέντρο σφαλμάτων που έχουμε συνθέσει προκειμένου να ενισχυθεί η μεθοδολογία αυτή, χρησιμοποιεί ως 'κορυφαία περίπτωση' την βασική/πηγαία αδυναμία υπό διερεύνηση: απροσδιόριστη αξιολόγηση της αισθητικής ρύπανσης. Μέρος αυτού του δέντρου περιγράφεται παρακάτω και απεικονίζεται στο Σχήμα 2. 1.1 Έλλειψη ευρύτατων αναγνωρισμένων προτύπων ποιότητας του προϊόντος. 1.2 Έλλειψη ευρύτατων συνιστώμενων πρακτικών. 1.3 Αδυναμία στην αντιστοιχία των παρατηρήσεων (συμπεριλαμβανομένων πειραματικών αποδείξεων) με την αντίστοιχη θεωρητική πλευρά, αφήνοντας την παρατηρούμενη απόδοση χωρίς έναν σταθερό ορισμό. 1.1.1 Αδυναμία εφαρμογής μιας αξιόπιστης διαδικασίας επαλήθευσης για να εκτιμηθεί κατά πόσο η αξιολόγηση συμφωνεί με τις προδιαγραφές που τέθηκαν εκ των προτέρων. 1.1.2 Υψηλή χωροχρονική εξάρτηση του αισθητικού αποτελέσματος. 1.1.1.1 Υψηλός βαθμός υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση του αισθητικού αποτελέσματος. 1.1.1.2 Αδυναμία

δήλωσης των ακριβών προδιαγραφών εκ των προτέρων. 1.2.1 Μεγάλη διαφωνία μεταξύ των εμπειρογνομών όσον αφορά τους κανόνες που πρέπει να ληφθούν εκ των προτέρων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. 1.2.2 Ανεπαρκής διαθεσιμότητα ειδικών της απαιτούμενης εξειδίκευσης, οι οποίοι συνδυάζουν την εμπειρία στην τέχνη με την γνώση των απαντήσεων του κοινού. 1.3.1 Οικονομική αναντιστοιχία. 1.3.1.1 Μεγάλη ανισότητα μεταξύ προθυμίας πληρωμής WTP και προθυμίας εισπραξης WTA. 1.3.1.2 Θεωρητική άποψη με σημαντική διαφορά. 1.3.1.1.1 Χαμηλό εισόδημα. 1.3.1.1.2 Υψηλή διαθεσιμότητα ικανοποιητικών υποκατάστατων. 1.3.1.1.3 Μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε μια εκ των προτέρων αισθητική αξία και την αντίστοιχη εκ των υστέρων αξιολόγηση (δηλαδή, μετά την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας για την εκτίμηση της αισθητικής αξία, προκειμένου να συνδυαστεί αυτή η τιμή με ένα είδος κόστους). 1.3.1.1.4 Σημαντική επίδραση της κληρονομιάς. 1.3.1.1.5 Υψηλή ασάφεια σχετικά με την «πραγματική αξία» σε οικονομικούς όρους. 1.3.2 Ηθική αναντιστοιχία. 1.3.2.1 Ισχυρό κοινωνικό πρότυπο ενάντια στην εγκατάλειψη των πολιτιστικών αγαθών/μνημείων (συνήθως που συμβολίζουν είτε τις ένδοξες σελίδες της ιστορίας ή/και πολιτιστικά ορόσημα) με αντάλλαγμα τα χρήματα. 1.3.2.2 Μεγάλη τάση στο να αποφευχθεί η ευθύνη, συμμετέχοντας σε μια δραστηριότητα που θα μπορούσε να αποδειχθεί (αργότερα) καταστροφική.



**Σχήμα 1.** Αντιπροσωπευτικό δείγμα του δέντρου που έχει σχεδιαστεί / αναπτυχθεί για τη διερεύνηση των αιτιών στην αξιολόγηση της απροσδιοριστίας της αισθητικής ρύπανσης.

## Εφαρμογή

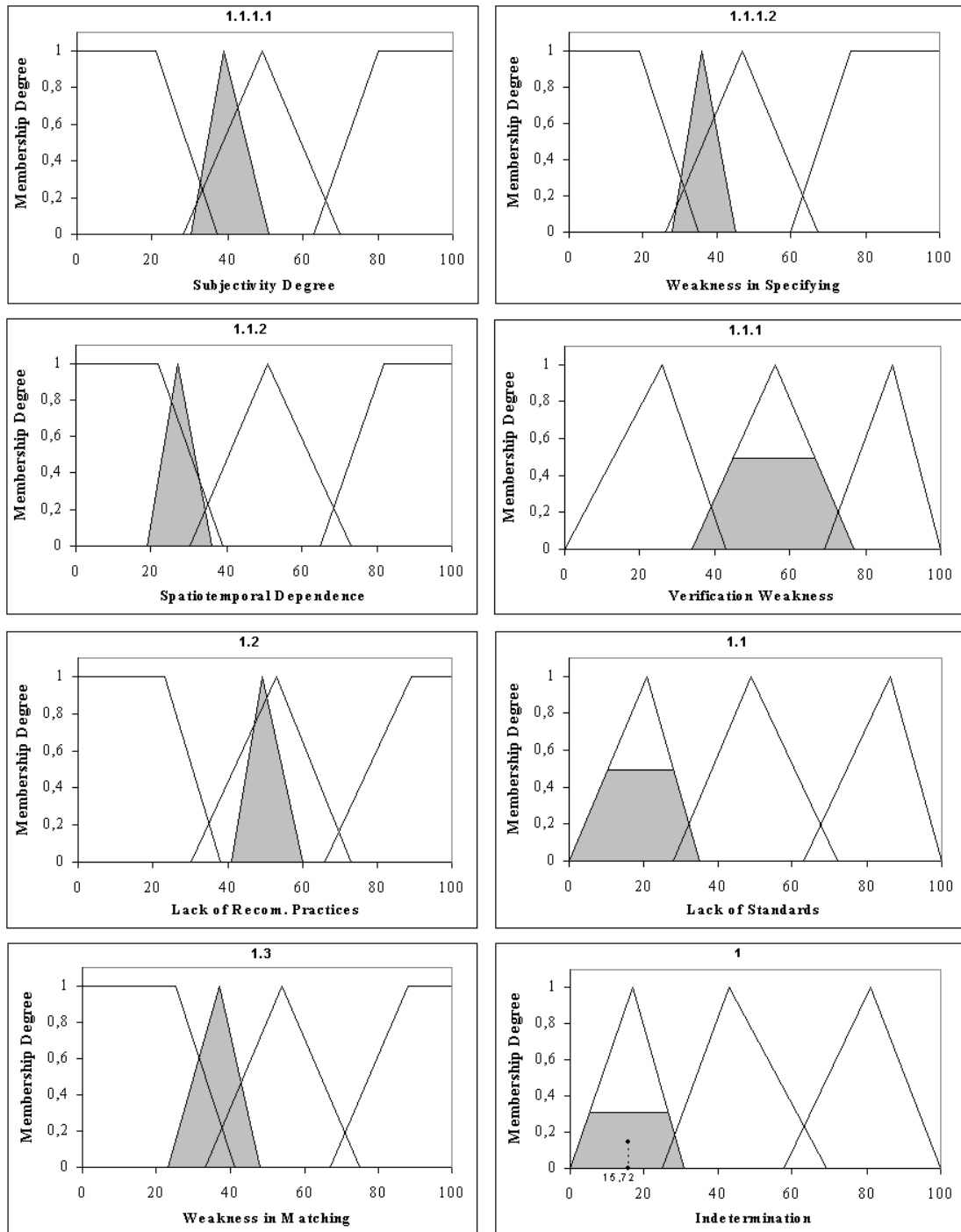
Η μεθοδολογία που περιγράφεται παραπάνω (δηλαδή, ένα ερωτηματολόγιο με βάση την μέθοδο υποθετικής αξιολόγησης CVM, ενισχυμένο με την αντίστοιχη μεθοδολογία ανάλυσης σφάλματος Fault FTA) έχει εφαρμοστεί στην περίπτωση της Ελευσίνας, μιας μικρής βιομηχανικής πόλης ανάμεσα στην Αθήνα και την Κόρινθο, στην Ελλάδα, γνωστή ως την τοποθεσία διεξαγωγής των «Ελευσίνιων Μυστηρίων», ένα από τα πιο γνωστά γεγονότα της αρχαίας ελληνικής θρησκείας, και ο τόπος γέννησης του Αισχύλου, ενός από τους τρεις μεγάλους τραγικούς της αρχαιότητας. Σήμερα, η Ελευσίνα είναι ένα σημαντικό βιομηχανικό κέντρο με εγκαταστάσεις που συμβάλλουν στην αισθητική υποβάθμιση/καταστροφή του αρχαιολογικού χώρου.

Ένα απόσπασμα της εισόδου-εξόδου παρουσιάζεται στο Σχήμα 2. Δεδομένου ότι ο κανόνας με Βάση την Συλλογιστική (RBR) έχει υιοθετηθεί για την μεθοδολογία ανάλυσης σφάλματος FTA, παρουσιάζουμε ένα δείγμα των ασαφών κανόνων που χρησιμοποιούνται (προκειμένου να μετρηθεί η αβεβαιότητα), που απεικονίζει μια αλυσίδα που οδηγεί από τον τετραψήφιο συνδυασμό 1.1.1.1, 1.1. 1.2, στον μονοψήφιο με κορυφαίο σημείο : AN 1.1.1.1 είναι Η και 1.1.1.2 είναι η L, TOTE 1.1.1 είναι Μ, Av 1.1.1 είναι Μ και 1.1.2 είναι L, TOTE 1.1 είναι η L, Av 1.1 είναι L και 1.2 είναι Η και 1.3 είναι L, TOTE 1 είναι L. Τα σύμβολα L, Μ, Η αντιπροσωπεύουν τους γλωσσικούς όρους χαμηλής(L), μεσαίας(Μ), υψηλής(Η), που αποκτούνται με τον διαχωρισμό του χώρου των μεταβλητών. Η είσοδος των τριγωνικών ασαφών αριθμών που αποδίδονται σε κάθε γεγονός της διαδρομής που χρησιμοποιείται για να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα ποσοτικοποίησης από την σκοπιά της αριθμητικής ανάλυσης, δίνεται στη συνέχεια. 1.1.1.1: 30, 39, 51 1.1.1.2: 28, 36, 45  
1.1.2: 19, 27, 36 1.2: 41, 49, 60 1.3: 23, 37, 48

Τα αποτελέσματα που δίνονται στην ασαφή μορφή τους από τους σκιασμένους τραπέζοι απεικονίζονται στα διαγράμματα του Σχήματος 2, αντιστοιχούν στα ενδιάμεσα γεγονότα (1.1.1, 1.1) και στο κορυφαίο γεγονός (1), τα οποία μπορούν να αποσαφηνιστούν για να δοθούν οι ευκρινείς αριθμοί/δείκτες 55,61%, 18,27% και 15,72% αντίστοιχα, υποδεικνύοντας χαμηλή/ήπια επίδραση της εισόδου που αναφέρεται παραπάνω. Όσον αφορά την ενδιάμεση αιτία 1.3.1.1, βρήκαμε πολύ μεγάλη διαφορά μεταξύ προθυμίας πληρωμής WTP και προθυμίας είσπραξης WTA (για την μεταφορά των βιομηχανικών εργοστασίων ή όσα παραμένουν ακόμα, αντίστοιχα), και καμία συσχέτιση μεταξύ τους, όπως αποδεικνύεται από την πολύ χαμηλό Pearson προϊόν-στιγμή (ή «απλή») συντελεστή συσχέτισης  $r = -0.111$ . Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοιες χαμηλές τιμές έχουν εκτιμηθεί για άλλες δύο βιομηχανικές περιοχές επίσης, τους Άγιους Θεόδωρους (51 χιλιόμετρα νότια της Αθήνας, όπου ένα διυλιστήριο πετρελαίου βρίσκεται σε λειτουργία) και της Χαλκίδας (55 χιλιόμετρα βόρεια της Αθήνας, όπου ένα εργοστάσιο παραγωγής τσιμέντου είναι σε λειτουργία), με  $r$ -τιμές 0,133 και -0,091, αντίστοιχα. Ένας επιπλέον λόγος (με αυτούς που αναφέρονται στο δέντρο σφαλμάτων του σχήματος 1) της έλλειψης συσχετισμού και μεγάλης διαφοράς είναι ότι οι ερωτώμενοι σε αυτές τις περιοχές δεν είναι εξοικειωμένοι με την αντιμετώπιση υποτιθέμενων συναλλαγών, ενώ όλα δείχνουν μια παθητική στάση, αποφεύγοντας να αναλάβουν την



ευθύνη να συμμετάσχουν, ακόμη και με την απλή έκφραση γνώμης, σε μια δραστηριότητα που θα μπορούσε να αποδειχθεί (αργότερα) καταστροφική, όπως περιγράφεται στην τελική αιτία 1.3.2.2 και επιβεβαιώθηκε από ένα μετά-ερωτηματολόγιο.



**Σχήμα 2.** Ασαφές ενδιάμεσο και την τελικό αποτέλεσμα (όπως φαίνεται στα διαγράμματα των γεγονότων/αιτιών που υπάγονται στους κωδικούς 1.1.1 και 1.1. και 1, αντίστοιχα) και εισόδου (στα υπόλοιπα διαγράμματα) που εκπροσωπούν την ανάλυση σφάλματος FTA για το κλαδί 1.1 στο σχήμα 2. Τα αποτελέσματα δίνονται σε ασαφή μορφή από τα σκιασμένα τραπεζοειδή που μπορούν να αποσαφηνιστούν για να δώσουν τους εκκρινείς

αριθμούς/δείκτες που αναφέρονται στο κείμενο, υποδεικνύοντας χαμηλή/ήπια επίδραση της εισόδου.

### Συμπεράσματα

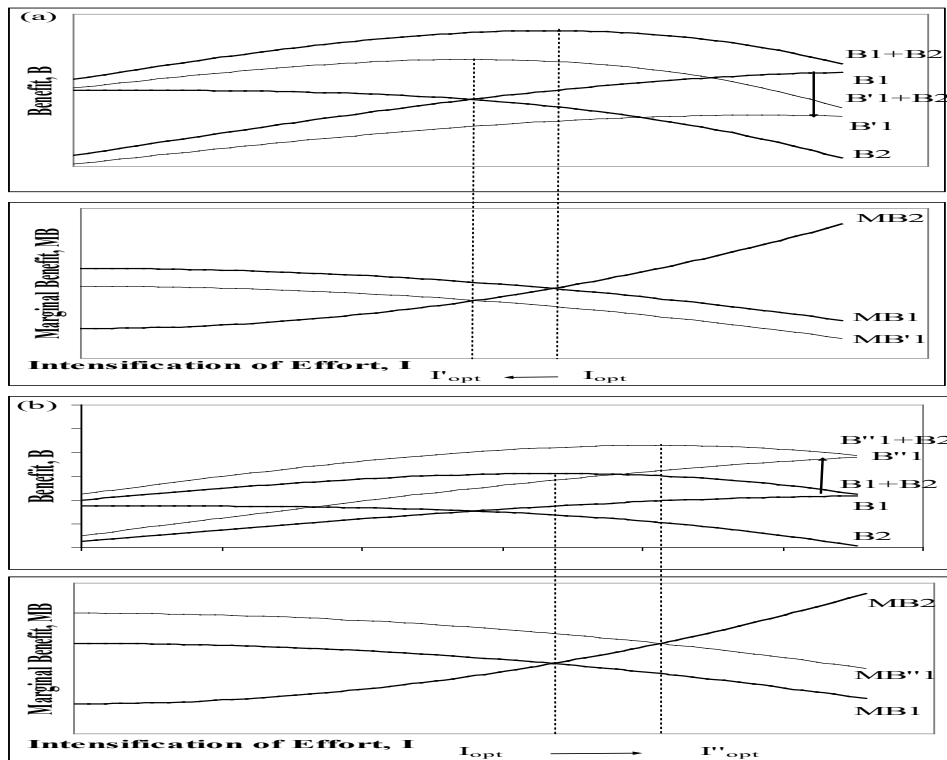
Η χωροχρονική εξάρτηση του αισθητικού αποτελέσματος (ενδιάμεση αιτία 1.1.2), όπως αυτή αξιολογείται και από τους δύο, τους ειδικούς και το κοινό, συνδέεται επίσης με την προσπάθεια και τους πόρους που δαπανώνται για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος. Για την αξιολόγηση της συμβολής στην εκτεταμένη αισθητική απόλαυση EAP έως τον προσδιορισμό της βέλτιστης τιμής της εντατικοποίησης της προσπάθειας (σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πεδίο ορισμού),  $I_{opt}$ , μπορούμε να θεωρήσουμε το συνολικό όφελος  $B$  ως αποτελούμενη από δύο μεταβλητές σύγκρουσης  $B_1(I)$  και  $B_2(I)$ . Η πρώτη, εξαρτάται από την εκτεταμένη αισθητική απόλαυση EAP και γενικότερα από εξωτερικότητες, είναι μια αύξουσα συνάρτηση του  $I$  με ποσοστό μείωσης (δηλαδή,  $dB_1/dI > 0$ ,  $d^2B_1/dI^2 < 0$ ), λόγω της ισχύος του νόμου της φθίνουσας απόδοσης. Η δεύτερη, εξαρτάται από την οικονομική αξιολόγηση του  $I$ , είναι μια φθίνουσα συνάρτηση του  $I$  με μειωμένο αλγεβρικό ή με ένα αυξανόμενο απόλυτο ποσοστό (δηλαδή,  $dB_2/dI < 0$ ,  $d^2B_2/dI^2 < 0$  ή  $d|dB_2/dI|/dI > 0$ ), δεδομένου ότι το κόστος ευκαιρίας (όπως ορίζεται από την άποψη της αξίας των εναλλακτικών επιλογών ή άλλων ευκαιριών που πρέπει να παραιτηθούν για χάρη της επίτευξης του προκαθορισμένου στόχου) γίνεται δυσανάλογα υψηλότερο όταν αυξάνεται. Προφανώς,  $I_{opt}$  είναι η τετμημένη του  $B_{min}$  ή  $(B_1 + B_2)_{min}$  ή  $MB_1 = MB_2$ , όπου  $MB_1 = dB_1/dI$  και  $MB_2 = |dB_2/dI|$  είναι οι επιτρεπτές τιμές των μερικών οφελών  $B_1$  και  $B_2$ , αντίστοιχα.

Βραχυπρόθεσμα, η  $B_1$ -καμπύλη αναμένεται να είναι σε χαμηλότερη θέση  $B'_1$ , λόγω της έλλειψης πληροφοριών τόσο για το κοινό όσο και για το προσωπικό που εργάζεται στις σχετικές υπηρεσίες. Η κλίση της νέας καμπύλης είναι μικρότερη για πανομοιότυπες τιμές  $I$ , που προέρχονται από μια πιο επίπεδη διάταξη, δεδομένου ότι η απόκλιση από το αρχική καμπύλη είναι μεγαλύτερη στην περιοχή των υψηλότερων  $I$ -αξιών όπου η επίδραση της έλλειψης πληροφοριών είναι υψηλότερη (μπορεί να είναι κρίσιμη σε ορισμένες περιπτώσεις). Ως αποτέλεσμα, η  $I_{opt}$  μετατοπίζεται προς  $I'_{opt}$ , όπου  $I'_{opt} < I_{opt}$ , όπως φαίνεται στο Σχήμα 5a. Μακροπρόθεσμα, η  $B_1$ -καμπύλη αναμένεται να κινηθεί προς τα επάνω προς  $B_1''$ , λόγω της συσσώρευσης/μεταφοράς/διάδοσης γνώσης. Η κλίση της νέας καμπύλης είναι μεγαλύτερη για πανομοιότυπες τιμές  $I$ , που προέρχονται από μια εντονότερη διάταξη, δεδομένου ότι η απόκλιση από την αρχική καμπύλη είναι μεγαλύτερη στην περιοχή των υψηλότερων  $I$ -αξιών, όπου η επίδραση της συσσώρευσης γνώσης είναι υψηλότερη. Ως αποτέλεσμα,  $I_{opt}$  μετατοπίζεται προς  $I''_{opt}$ , όπου  $I''_{opt} > I_{opt}$ .

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αντί να περιμένουμε ένα τέτοιο επίτευγμα μπορούμε να διευκολύνουμε/παρέχουμε την συμμετοχή του κοινού στις αντίστοιχες εκδηλώσεις, προκειμένου να (i) επιταχυνθεί η διάδοσης των πληροφοριών και (ii) να καλλιεργήσουμε τα αντίστοιχα αισθητικά κριτήρια. Σε μια τέτοια περίπτωση, η  $B_2$ -καμπύλη θα κινηθεί προς τα κάτω (όπως φαίνεται στο σχήμα 6), λόγω της αύξησης του κόστους, και θα γίνει επίσης πιο απότομη, αφού η διαφορετική μορφή από την αρχική  $B_2$ -καμπύλη θα

είναι μεγαλύτερη στην περιοχή των υψηλότερων I-τιμών. Ως αποτέλεσμα, η  $I_{opt}$  θα κινηθεί προς  $I^*_{opt}$ , όπου  $I^*_{opt} < I_{opt}$ , δηλαδή, προς την αντίθετη κατεύθυνση της  $I^*_{opt}$ -μετατόπισης, ενώ η σύνθεση αυτών των δύο διανυσμάτων θα δώσει το τελικό αποτέλεσμα που θα πρέπει να είναι αξιολογηθεί ενάντια στην παροχή(ή την επιχορήγηση).

Έχουμε αποδείξει ότι η Πειραματική Οικονομική μπορεί να παρέχει τις τεχνικές, όπου ενσωματωμένα μέσα σε μια μεθοδολογία Σφάλματος/δέντρου Fault Tree Σύνθεσης/Ανάλυσης (FTS / A), είναι κατάλληλες για τη διερεύνηση των δυσκολιών στην αισθητική εκτίμηση της ρύπανσης. Έχουμε επίσης σημειώσει, ότι η εκτεταμένη αισθητική απόλαυση (EAP), που χρησιμοποιείται ως δείκτης οπτικών εξωτερικιοτήτων, μπορεί να συνεισφέρει στον εννοιολογικό προσδιορισμό της βέλτιστης τιμής στην εντατικοποίηση προσπάθειας και των πόρων που δαπανώνται ( $I_{opt}$ ) για να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, η  $I_{opt}$  μειώνεται βραχυπρόθεσμα (λόγω έλλειψης της διάδοσης των πληροφοριών, κυρίως προς το δημόσιο/κοινό) και την αύξηση μακροπρόθεσμα, λόγω της συσσώρευσης /μεταφοράς/διάδοσης των γνώσεων. Η μεθοδολογία που παρουσιάζεται εδώ έχει τεθεί σε εφαρμογή με επιτυχία στην περίπτωση του αρχαιολογικού χώρου της Ελευσίνας, όπου η αντίστοιχη εκτεταμένη αισθητική απόλαυση EAP μειώνεται από τις βιομηχανικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή, παράγοντας ατμοσφαιρική/οπτική ρύπανση και την αλλαγή του αρχικού όμορφου μπλε χρώματος του ομώνυμου κόλπου.



*Σχήμα 3. Εξάρτηση των μερικών οφελών B1 και B2 για την εντατικοποίηση των προ-σπαθειών I, και μετατόπιση του B1 (a) βραχυπρόθεσμα και (b) μακροπρόθεσμα.*

### **Βιβλιογραφία**

- McKay, G., Ramprasad, G. and Mowli, P.P. (1986). *Water Air Soil Pollut.* 29, 273-283.
- Ramkrishna, K.R. and Viaraghavan, T. (1997). *Water Sci. Technol.* 36, 189-196.
- Bhattacharya, K. G. and Sharma, A. (2005). *Dyes Pigm.* 65, 51-59.
- Dogan, M., Alkan, M., Turkyilmaz, A. and Ozdemir, Y. (2004). *J. Hazard. Mater.* 109, 141-148.
- Waranusantigul, P., Pokethitiyook, P., Kruatrachue, M. and Upatham, E., S. (2003). *Environ. Pollut.* 125, 385-392.
- Otero, M., Rozada, F., Calvo, L., F., Garcia, A., I. and A. Moran, A. (2003). *Biochem. Eng. J.* 15, 59-68.
- Jain, R. and Sikarwar, S. (2006). *Int. J. Environ. Pollut.* 27, 158-178.

## Έμφυλες Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές. Μελέτη Περίπτωσης: Φύλο και Ομάδες Προσανατολισμού στο Γενικό Λύκειο

*Αμοργιανιώτη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Στη παρούσα μελέτη διερευνώνται οι αντιλήψεις των νέων για τις ομάδες προσανατολισμού στο Γενικό Λύκειο αναφορικά με το φύλο τους, καθώς ο έμφυλος διαχωρισμός δείχνει να συνεπάγεται αρνητικές επιπτώσεις στις εργασιακές συνθήκες των γυναικών. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2016 και υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 32 φοιτητές-τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τα τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νέοι εκφράζουν όντως έμφυλες αντιλήψεις για τις ομάδες σπουδών αλλά με κάποια πρόοδο σε σύγκριση με προηγούμενες έρευνες. Ας σημειωθεί ότι η παρούσα ανάλυση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τις αντιλήψεις των φοιτητών-τριών αναφορικά με τις Ομάδες Προσανατολισμού στο Γενικό Λύκειο, τις επιστήμες, τις σχολές και τους παράγοντες επιλογής σπουδών στην Ανώτερη εκπαίδευση .

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαίδευση, Επάγγελμα, Φύλο

### Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές αξίες και οι επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τονίζοντας την ανάγκη ίσης συμμετοχής ανδρών και γυναικών τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη αγορά εργασίας (Κοτσοφού, Στρατηγάκη, Καντζαρά, Σιανού, Αναστασιάδου, Λόος, ... & Παλαιολόγου, 2011· Lörz ,Schindler & Walter, 2011·Silander, Haake& Lindberg, 2013).

Ειδικότερα, η έρευνα έχει τονίσει ότι οι έμφυλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές έχουν αντίκτυπο στις εργασιακές συνθήκες των γυναικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1992· Κοτσοφού κ.α, 2011). Οι γυναίκες είναι αυτές που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας, εργάζονται με επισφαλείς συνθήκες εργασίας, κατέχουν θέσεις με περιορισμένες προοπτικές καριέρας και έχουν μισθολογικές διαφορές από τους άντρες. Παράλληλα, οι ίδιες οι έρευνες, τονίζουν την ανάγκη για άρση των φυλετικών στερεότυπων στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικές αξίες που θέτει το άτομο από τη παιδική ηλικία καθορίζουν τις μετέπειτα επαγγελματικές του επιλογές.

Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νέων ατόμων, φοιτητών-τριών, για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Αναλυτικότερα, μελετώνται οι αντιλήψεις των φοιτητών-τριών για τις Ομάδες Προσανατολισμού του

Γενικού Λυκείου ως προς το φύλο. Προκειμένου να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις για τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στα πεδία σπουδών, ως πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, οι φοιτητές/τριες, καθώς είναι άτομα με αυξημένη κοινωνική ευαισθησία και είναι ανοικτοί στο να απαντούν σε διάφορα θέματα (Κεσανίδης, 2005). Συνεπώς, αν λάβουμε υπόψη ότι πρόσφατα έχουν κάνει την επιλογή τους, μπορούν να δώσουν σαφείς απαντήσεις και μπορούν να μεταφέρουν χρήσιμες πληροφορίες. Επιπλέον, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η διερεύνηση της έμφυλης διάστασης των σπουδών ελάχιστα είχε εξετασθεί στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βαρνάβα- Σκούρα, 1978· Beyer, 2014· Κανταρτζή, 1997· Κρίβας & Χάντζιου, 1989· Mastekaasa & Smeby, 2008· Tsagala & Kordaki, 2009).

Τέλος, ερωτήματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων είναι ιδιαίτερος σημαντικά, με βάση το γεγονός ότι οι γυναίκες, σε σύγκριση με τους άνδρες, τείνουν να εργάζονται με μικρότερες αμοιβές, είτε σε επισφαλές καθεστώδες είτε σε χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις ή πλήττονται περισσότερο από την ανεργία.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Από την εξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στις δυτικού τύπου κοινωνίες αναπτύσσεται ένας κοινός προβληματισμός από τους ερευνητές για τις έμφυλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές (Αναστασιάδου & Μαραγκουδάκη, 2012· Arnot & Ghail, 2006· Beyer, 2014· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Αθανασιάδου, Παπαθανασίου, Στογιαννίδου & Φορτοτήρα, 2008· Gati, Osipow & Givon, 1995· Μαραγκουδάκη, 2003· Mastekaasa et al., 2008· Tsagala et al. 2009).

Αναλυτικότερα, καταγράφεται η εξής παραδοξότητα: ενώ οι γυναίκες είναι αυτές που εισάγονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες στα Πανεπιστήμια, συνεχίζουν να υπάρχουν ανδροκρατούμενα και γυναικοκρατούμενα τμήματα στα Πανεπιστήμια και οι γυναίκες σπάνια αναλαμβάνουν θέσεις καριέρας με την έξοδό τους στην αγορά εργασίας (Lörz et al, 2011· Silander et al, 2013).

Σε γενικές γραμμές, είναι αποδεκτό ότι η άνιση κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού στα διάφορα πεδία σπουδών υποδεικνύει μια στενή σχέση μεταξύ του φύλου και των επιλογών σπουδών (Μαραγκουδάκη, 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι οι επιλογές των κοριτσιών αναφορικά με το πεδίο σπουδών τους εξακολουθούν να είναι παραδοσιακές ως προς το φύλο. Επιπλέον, έχει αποδειχτεί ότι αφενός η κοινωνικοοικονομική προέλευση καθορίζει τις εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων και ιδίως την επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών και αφετέρου οι νέοι από μη προνομιούχα στρώματα κάνουν πιο παραδοσιακές επιλογές ως προς το φύλο (Σιάνου-Κύργιου, 2006· Φραγκουδάκη, 2001). Παράλληλα, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι, όταν οι γυναίκες ασχολούνται με τις Θετικές Επιστήμες και τις Επιστήμες Τεχνολογίας, δηλαδή ανδροκρατούμενα πεδία σπουδών, έχουν υψηλές αποδόσεις (Beyer , 2014· Mastekaasa et al, 2008).

Ειδικότερα, η διεθνής βιβλιογραφία δίνει έμφαση στη διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν το φαινόμενο (Βαρνάβα- Σκούρα, 1978·Γωνίδα, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Κιοσέογλου, 2008·Κανταρτζή, 1997·Κυρίδης, 1997·Tsagala & Kordaki, 2007). Ουσιαστικά, εξετάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, καθώς μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες διαμορφώνονται οι ταυτότητες φύλου και κατευθύνονται οι νέοι σε έμφυλες επιλογές (Φραγκουδάκη, 2001). Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στους παράγοντες, που έχουν σχέση με το πλαίσιο του σχολείου, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται ότι μεταφέρει στους μαθητές αντιλήψεις για τις ιδιότητες και τους ρόλους, που ταιριάζουν στο ανδρικό ή γυναικείο φύλο. Ορισμένες έρευνες ακόμη, μελετούν ταυτόχρονα και άλλους παράγοντες έξω από το σχολείο, όπως είναι η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, που η έρευνα έχει δείξει ότι ήδη από τη βρεφική ακόμη ηλικία διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους ως αγοριών ή κοριτσιών (Βαρνάβα- Σκούρα, 1978·Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1992· Κανταρτζή, 1997· Κρίβας κ.α.,1989). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παραδοσιακές επιλογές των γυναικών είναι αποτέλεσμα όχι μόνο κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων αλλά και ψυχολογικών παραμέτρων, που έχουν σχέση με χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά των γυναικών (Κρίβας κ.α.,1989).

Ακόμη άλλα βιβλιογραφικά δεδομένα επικεντρώνονται σε διάφορες πτυχές του έμφυλου διαχωρισμού των σπουδών, π.χ. μελετούν το φαινόμενο του “ψηφιακού χάσματος” ανάμεσα στα δύο φύλα και την ανδρική κυριαρχία στην τεχνολογία (Tsagala et al., 2007). Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται ότι η “τεχνοφοβία” των γυναικών διαμορφώνεται μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς, με βάση παραδοσιακά πρότυπα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εξοικείωση των αγοριών τους με τη τεχνολογία και τα λογισμικά της. Επιπρόσθετα, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι τα αγόρια τόσο στα μαθήματα Πληροφορικής και όσο και της Τεχνολογίας κυριαρχούν χωροχρονικά μέσα στην τάξη (Tsagala et al., 2009). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο διαφορετικός τρόπος που επιλέγουν τα αγόρια και τα κορίτσια τα πεδία σπουδών τους συνδέονται άμεσα με τις διαφορετικές σφαίρες που κινούνται τα δύο φύλα, με τον άνδρα να κυριαρχεί στη δημόσια ζωή και τη γυναίκα να επωμίζεται όλες τις εργασίες του ιδιωτικού χώρου (Κοτσυφού κ.α., 2011· Κρίβας κ.α., 1989). Τέλος, τα ευρήματα σημαντικών ερευνών έχουν δείξει ότι τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα κινούνται σε παραδοσιακές επιλογές ως προς το φύλο τους, ενώ τα προνομιούχα μπορούν να στηρίζουν άμεσα ή έμμεσα τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις έμφυλες διαστάσεις των πεδίων σπουδών (Σιάνου-Κύργιου, 2006·Φραγκουδάκη, 2001).

### **Σκοπός ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι**

Η παρούσα πιλοτική έρευνα εστιάζει σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, τους φοιτητές, με στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους για τις Ομάδες Προσανατολισμού του

Γενικού Λυκείου (ανθρωπιστικών σπουδών, θετικών σπουδών, οικονομίας-πληροφορικής) αναφορικά με το φύλο .

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- να χαρακτηριστούν οι Ομάδες Προσανατολισμού του Γενικού Λυκείου ως προς το φύλο
- να αποτυπωθεί ο βαθμός της έμφυλης διάστασης των ομάδων προσανατολισμού του Γενικού Λυκείου

Με βάση το σκοπό και τους στόχους, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών /τριών για τις ομάδες Προσανατολισμού του Γενικού Λυκείου;
- σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι παραπάνω αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο;

### **Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η μέθοδος, που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε με κριτήριο το υπό διερεύνηση θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα, θεωρήθηκε πρωτίστως κατάλληλη για να εξεταστεί το ερευνητικό θέμα, το οποίο απαιτεί την περιγραφή μια τάσης, πώς δηλαδή μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, οι φοιτητές, βλέπουν τα πεδία σπουδών τους αναφορικά με το φύλο, καθώς πρόκειται για ερευνητικά ερωτήματα με τα οποία ασχολείται η ποσοτική έρευνα (Greswell, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα επίσης επιχειρούν να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, επιλογές σπουδών (εξαρτημένη) και φύλο (ανεξάρτητη). Ακόμη ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός εξυπηρετούσε καλύτερα, καθώς επιτρέπει την περιγραφή τάσεων μέσα σε ένα μεγάλο πληθυσμό (Cohen & Manion, 2000). Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν κατ' ιδίαν στους φοιτητές, αρχές Απριλίου 2016, σε συναντήσεις που είχα μαζί τους στην Πανεπιστημιούπολη των Ιωαννίνων. Με αυτό το τρόπο, τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν επιτόπου και επιστρέφονταν αμέσως. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10'. Στη μελέτη συμμετείχαν 32 φοιτητές-τριες, 16 από κάθε τμήμα (Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής - ΦΠΥ) από τους οποίους το 50% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια με δειγματοληψία ευχέρειας. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές-τριες αξίζει να σημειωθεί ότι συμμετείχαν εθελοντικά. Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων έγινε με κριτήριο ότι θεωρούνται το πρώτο παραδοσιακά “ανδροκρατούμενο” τμήμα και το δεύτερο “γυναικοκρατούμενο”, αφού η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα.



### Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς πρωτίστως κρίθηκε κατάλληλο μέσα στο πλαίσιο της δειγματοληπτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη λογική των ερωτήσεων των μεθοδολογικών εργαλείων από προηγούμενες εμπειρικές έρευνες της ελληνικής βιβλιογραφίας (Γωνίδα, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008· Δαλακούρα, Συγκολλίτου, & Χατζηκαμάρη, 2008· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007). Από τους συμμετέχοντες-φοιτητές-τριες ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει έξι κατηγορίες ερωτήσεων. Συγκεκριμένα περιλάμβανε αρχικά ερωτήσεις που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση. Επιπλέον, παρατίθενται ερωτήσεις για τις αντιλήψεις των φοιτητών-τριών αναφορικά με τις Ομάδες Προσανατολισμού στο Λύκειο, τις επιστήμες, τις σχολές, τους παράγοντες επιλογής σπουδών στην Ανώτερη εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία, λόγω του μικρού εύρους, αναλύονται μόνο τα ερωτήματα αναφορικά με τις Ομάδες Προσανατολισμοί στο Λύκειο.

### Η Αξιοπιστία της έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας αρχικά, μετά την οριστική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκαν δύο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε μικρό δείγμα και διχοτομικά. Έτσι, ελέχθησαν τυχόν προβλήματα κατανόησης και αμφισημίας ενισχύοντας την αξιοπιστία του. Τέλος, τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας τόσο κατά την διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ανέρχεται  $\alpha=0,987$ , τιμή η οποία δηλώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,987	32

Πίνακας 1: Βαθμός αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

### Αποτελέσματα-Ανάλυση

#### Φύλο και Ομάδες Προσανατολισμοί στο Γενικό Λύκειο

Στην ενότητα αυτή η σύγκριση περιορίστηκε ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς το δείγμα ήταν εξαιρετικά μικρό, δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές για τους φοιτητές-τριες των δύο σχολών.

Αναφορικά με τις ομάδες σπουδών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η πλειοψηφία των αγοριών, το 62.5%, χαρακτήρισε την ανθρωπιστικών σπουδών ως γυναικεία και το 37.5% ως ανδρική και γυναικεία ταυτόχρονα. Αντίθετα, οι μισές ακριβώς φοιτήτριες θεωρούν την ανθρωπιστικών ανδρική και γυναικεία κατεύθυνση, ακόμη το 43.8% τη θεωρεί γυναικεία και υπάρχει και ένα μόλις 6,3% που τη θεωρεί ανδρική. Συνολικά, παρατηρήθηκε οι φοιτητές και των δύο σχολών ότι είχαν πιο παραδοσιακές αντιλήψεις από τις φοιτήτριες όσο αναφορά τον έμφυλο διαχωρισμό των κατευθύνσεων στο ερώτημα που αφορούσε την ανθρωπιστικών σπουδών.

	Ανθρωπιστικών Σπουδών			Σύνολο
	Ανδρική	Ανδρική και Γυναικεία	Γυναικεία	
Φύλο				
Άνδρας		37.5%	62.5%	100.0%
Γυναίκα	6.3%	50.0%	43.8%	100.0%
Σύνολο	3.1%	43.8%	53.1%	100.0%

Πίνακας 2. Φύλο και Ανθρωπιστικών Σπουδών

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών και των φοιτητριών, το 68.8% και το 62.5% αντίστοιχα, θεωρεί τη θετικών σπουδών ως ανδρική και γυναικεία ομάδα σπουδών. Παράλληλα, το 37.5% των φοιτητριών και το 25% των φοιτητών τη θεωρούν ανδρική και αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει και ένα 6,3% των φοιτητών που τη θεωρεί γυναικεία, αν και παραδοσιακά ανήκει στα ανδροκρατούμενα πεδία σπουδών. Συνεπώς, από την προαναφερθέντα ανάλυση προκύπτει ότι το η πλειοψηφία και των αγοριών και των γυναικών θεωρεί αυτή την ομάδα προσανατολισμού και ανδρική και γυναικεία.

	Θετικών Σπουδών			Σύνολο
	Ανδρική	Ανδρική και Γυναικεία	Γυναικεία	
Φύλο				
Άνδρας	25.0%	68.8%	6.3%	100.0%
Γυναίκα	37.5%	62.5%		100.0%
Σύνολο	31.3%	65.6%	3.1%	100.0%

Πίνακας 3. Φύλο και Θετικών Σπουδών

Τέλος αναφορικά με την Οικονομίας και Πληροφορικής, από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των φοιτητριών και φοιτητών, δηλαδή το 75% και το 62.5%, θεωρεί και αυτή την ομάδα τόσο ανδρική όσο και γυναικεία. Ακόμη, το 31.3% των φοιτητών και το 25% των γυναικών τη θεωρεί ανδρική. Εντυπωσιακό είναι πάλι, όπως και με την θετικών σπουδών, ότι υπάρχει ένα 6.3% των αγοριών που θεωρεί την ομάδα αυτή, που παραδοσιακά θα χαρακτηριζόταν ως ανδρικό πεδίο σπουδών, γυναικεία.

	Οικονομίας και Πληροφορικής			Σύνολο
	Ανδρική	Ανδρική και Γυναικεία	Γυναικεία	
Φύλο				
Άνδρας	31.3%	62.5%	6.3%	100.0%
Γυναίκα	25.0%	75.0%		100.0%
Σύνολο	28.1%	68.8%	3.1%	100.0%

Πίνακας 4. Φύλο και Οικονομίας και Πληροφορικής

### Συμπεράσματα

Συνεπώς, σημειώθηκε κάποια πρόοδος όσο αναφορά τις αντιλήψεις των νέων σε σύγκριση με τις προηγούμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις (Γωνίδα κ.α., 2008· Δεληγιάννη-Κουιμιτζή, 1992· Μαραγκουδάκη, 2003). Η έρευνα δείχνει ότι για την πλειοψηφία των φοιτητών και φοιτητριών οι ομάδες προσανατολισμού του Γενικού Λυκείου είναι τόσο γυναικείες όσο και ανδρικές, ωστόσο σχεδόν ο ένας από τους τρεις θεωρεί ότι οι ομάδες σπουδών έχουν έμφυλη διάσταση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως μια μικρή αλλά σημαντική πρόοδος και κυρίως αφορά τον τρόπο που βλέπουν οι φοιτητές-τριες τη θετικών σπουδών και την οικονομίας-πληροφορικής. Αντίθετα, για την ανθρωπιστικών σπουδών οι αντιλήψεις είναι πιο παραδοσιακές, καθώς περισσότεροι από τους μισούς συνολικά, αγόρια και κορίτσια, θεωρούν αυτή την ομάδα σπουδών γυναικεία. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι:

- η πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών θεωρούν τη θετικών σπουδών και την οικονομίας-πληροφορικής ανδρική και γυναικεία
- οι μισές φοιτήτριες θεωρούν την ανθρωπιστικών και ανδρική και γυναικεία
- ένα σημαντικό ποσοστό των αγοριών, κοντά στους μισούς, θεωρούν την ανθρωπιστικών σπουδών τόσο ανδρική όσο και γυναικεία
- από τη πλευρά των κοριτσιών υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που θεωρεί την ανθρωπιστικών, μια κατεξοχήν γυναικεία κατεύθυνση, ανδρική

- από τη πλευρά των αγοριών, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που θεωρεί τη θετικών σπουδών και την οικονομίας-πληροφορικής, τις κατεξοχήν ανδρικές, γυναικείες ομάδες προσανατολισμού

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα δύο τελευταία ευρήματα παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς προέρχονται κάθε φορά από το αντίθετο φύλο και χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Πιθανόν το περίεργο αυτό εύρημα να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γυναίκες όταν ασχολούνται με επιστημονικά πεδία που παραδοσιακά θεωρούνται ανδροκρατούμενα τα καταφέρνουν καλύτερα από τους άνδρες και διακρίνονται, όπως η έρευνα έχει επισημάνει (Beyer, 2014· Mastekaasa et al, 2008). Σίγουρα το εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ωστόσο, η έρευνα περιλαμβάνει μεθοδολογικούς περιορισμούς και δεν είναι δυνατό να γενικευθούν τα αποτελέσματα, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Παράλληλα, από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι  $p > 0,05$ , συνεπώς δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και του φύλου και ως επακόλουθο τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

Απαιτούνται έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας και έρευνες που θα διερευνήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών, φοιτητών αλλά και εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις του Λυκείου και τον έμφυλο ή μη διαχωρισμό τους. Ακόμη ενδιαφέρον θα είχαν οι έρευνες που θα επιχειρούσαν να ερμηνεύσουν και τις βαθύτερες αιτίες του έμφυλου διαχωρισμού των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδου, Μ. & Μαραγκουδάκη, Ε. (2012). «Φύλο, τάξη και επιλογή κλάδου σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Συγκλίσεις και αποκλίσεις». Στο Β. (Επιμ.) 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος & Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α΄, Αθήνα-Ζεφύρι: Διάδραση, σσ. 505-516
- Arnot, M. & Ghail, M., M., A., (Eds.). (2006). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender & Education*. Routledge.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1978). *Αντιλήψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας*, Σύγχρονα Θέματα, 2, 69-82.
- Beyer, S. (2014). *Why are women underrepresented in Computer Science? Gender differences in stereotypes, self-efficacy, values, and interests and predictors of future CS course-taking and grades*, Computer Science Education, 24, 153-192.
- Gati, I., Osipow, S., H. & Givon, M. (1995) "Gender differences in career decision making : The content and structure of preferences", Journal of Counseling Psychology, 42(2), 204 – 216

- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Έλλην Ίων
- Γωνίδα, Ε. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). *Σχολείο, οικογένεια και εκπαιδευτικές & επαγγελματικές επιλογές: Σύθεση των ερευνητικών ευρημάτων με την οπτική του φύλου*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε. Γωνίδα-Μπαμνίου & Α. Ψάλτη (επιμ.), *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*, σσ. 195-223. Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γωνίδα, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Κιοσέογλου, Γ. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δυο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς)*. Τόμος Γ – Έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε περιφερειακό επίπεδο: Αττική, Στερεά Ελλάδα & Νησιά Νοτίου Αιγαίου, Δυτική Ελλάδα & Πελοπόννησος. Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε. & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). *Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου*, Μέρος Α (σσ. 7-72). Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992). *Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 16.75-96.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Παπαθανασίου, Μ., Στογιαννίδου, Α. & Φορτοτήρα, Μ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός με την Οπτική του Φύλου: Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Μαθητών-Μαθητριών*. Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανταρτζή, Ε. (1997). *Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (92), 32-37.
- Κεσανίδης Κ. (2005). *Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα.

- Κρίβας, Σ. & Χάντζιου, Ε. (1989). *Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. Μια ερευνητική διερεύνηση του αντικειμένου στην ελληνική πραγματικότητα. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (46), 79-87.
- Κοτσυφού, Ε., Στρατηγάκη, Μ., Καντζαρά, Β., Σιανού, Ε., Αναστασιάδου, Μ., Λόος, Μ., Μ., ... & Παλαιολόγου, Α. (2011). *Φύλο και νέα επαγγέλματα*.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lörz, M., Schindler, S. & Walter, J., G. (2011). *Gender inequalities in higher education: extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice*. *Irish educational studies*, 30(2), 179-198.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). *Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο Β. Δεληγιάννη-Σ.Ζιώγου-Λ.Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Μελέτη, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι, 13-76.
- Mastekaasa, A., & Smeby, J., C. (2008). *Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields*. *Higher Education*, 5(2), 189-202.
- Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α. (1997). *Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου*. Στο Δεληγιάννη και Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική πράξη* ( σσ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Silander, C., Haake, U. & Lindberg, L. (2013). *The different worlds of academia: a horizontal analysis of gender equality in Swedish higher education*. *Higher Education*, 66(2), 173-188.
- Tsagala, E. & Kordaki, M. (2009). *Computer Science and Engineering Students Addressing Critical Issues for Gender Differences in Computing: a Case Study*. *Themes in Science and Technology Education*, 1(2), 91-118.
- Tsagala, E. and Kordaki, M. (2007). *Critical Factors that Influence Students' Decisions to Study Computer Science: Gender Differences, Education and Information Technologies*, 12 , 281-295.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α΄. (σσ. 81 - 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

## Εργαστήριο Οικονομικών για την αξιολόγηση περιβαλλοντικών επιπτώσεων που προκλήθηκαν από βιομηχανικές δραστηριότητες - Εφαρμογή της προσέγγισης WTP-WTA

*Οδυσσέας Κοψιδάς, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Α.Π.Θ.*

### Περίληψη

Σε αυτήν την εργασία, έχει αναπτυχθεί ένα μεθοδολογικό πλαίσιο υπό την μορφή μιας αλγοριθμικής διαδικασίας, το οποίο περιλαμβάνει 28 στάδια δραστηριοτήτων και 6 κόμβους αποφάσεων, για την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που προκαλούνται από τις βιομηχανικές δραστηριότητες. Το κύριο μέρος αυτής της διαδικασίας είναι μια τροποποίηση της Μεθόδου Υποθετικής Αξιολόγησης (CVM), η οποία σε μεγάλο βαθμό στηρίχθηκε σε έρευνα με βάση την εκτίμηση της WTP-WTA (προθυμία να πληρώσουν / να εισπράξουν, αντίστοιχα). Η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στο πλαίσιο ενός αυστηρά ελεγχόμενου περιβάλλοντος ή επί τόπου και ως-είναι («σε εργαστηριακές συνθήκες» ή «πραγματικές συνθήκες», αντίστοιχα, κατά την ορολογία των πειραματικών οικονομικών). Η εφαρμογή αυτής της μεθοδολογίας παρουσιάζεται, αναφερόμενη σε τρεις περιπτώσεις βιομηχανικής ρύπανσης (σε τρεις διαφορετικές τοποθεσίες) που προκαλείται από (i) μονάδα παραγωγής τσιμέντου, (ii) ένα συγκρότημα διυλιστηρίων πετρελαίου, και (iii) μια μικρή βιομηχανοποιημένη πόλη με έντονα μολυσμένο λιμάνι, στις οποίες αρκετές βιομηχανικές μονάδες συνυπάρχουν, ενώ όλα αυτά βρίσκονται πλησίον της Αθήνας, Ελλάδα. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται/συζητούνται και εξάγονται συμπεράσματα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** περιβαλλοντικές επιπτώσεις, προθυμία να πληρώσουν (WTP), προθυμία να εισπράξουν (WTA), μετεγκατάσταση της βιομηχανίας.

### Εισαγωγή

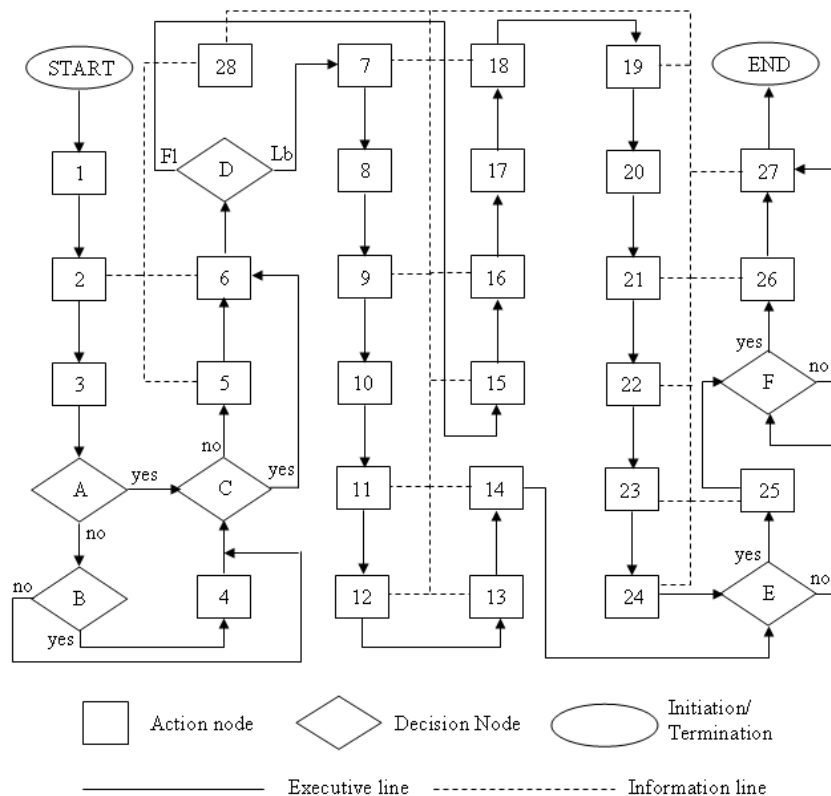
Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών υπήρξε αυξανόμενο ενδιαφέρον στην ανάπτυξη μεθόδων για την αξιολόγηση των προτιμήσεων (των εμπειρογνομόνων, των κάτοχων των μετοχών, της κοινότητας/μέλη των οργανώσεων, ανεξάρτητα άτομα) για την ποιότητα του περιβάλλοντος. Μεταξύ αυτών, η μέθοδος υποθετικής αξιολόγησης (CVM) συχνά εφαρμόζεται για (i) την οικονομική αποτίμηση των περιβαλλοντικών έργων ή εργασιών/δραστηριοτήτων (προγραμματισμένων ή σε εξέλιξη) με σημαντικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις και για (ii) την εκτίμηση των ζημιών μετά από περιβαλλοντικά ατυχήματα, δηλαδή, μετά από περιστατικά τα οποία επιδείνωσαν την ποιότητα του περιβάλλοντος. Αυτή η μέθοδος είναι στηριζόμενη σε μεγάλο βαθμό σε έρευνα με βάση την εκτίμηση (i) της προθυμίας να πληρώσουν (WTP), το οποίο είναι το μέγιστο ποσό των χρημάτων που ένα άτομο θα ήταν διατεθειμένο να πληρώσει, θυσιάσει ή να ανταλλάξει για ένα αγαθό, και (ii) της προθυμίας να εισπράξει (WTA), το οποίο είναι το ελάχιστο ποσό των χρημάτων που ένα άτομο θα ήταν διατεθειμένο να αποδεχθεί προκειμένου να εγκαταλείψει ένα αγαθό. Η προθυμία πληρωμής WTP οριοθετείται από το εισόδημα, ενώ η προθυμία εισπραξης WTA είναι εν δυνάμει απεριόριστη. Κατά πόσο η προθυμία πληρωμής WTP ή η προθυμία εισπραξης WTA είναι

κατάλληλη, εξαρτάται από την προηγούμενη κατανομή των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας και την κατεύθυνση της αλλαγής υπό εξέταση. Η τωρινή κληροδοσία ενός περιβαλλοντικού αγαθού λαμβάνεται συχνά ως συνεπαγόμενο νόμιμο δικαίωμα σε μια αύξηση στην ποσότητα της περιβαλλοντικής ευχαρίστησης και θα πρέπει αποτιμάτε σύμφωνα με την προθυμία πληρωμής WTP εκτιμώντας ότι οι μειώσεις θα πρέπει να αποτιμώνται σύμφωνα με την προθυμία εισπραξης WTA [1-3]. Εάν προθυμία πληρωμής WTP και προθυμία εισπραξης WTA αξιολογούνται στο ίδιο βαθμό χρησιμότητας, θα πρέπει να είναι πανομοιότυποι, αλλά εμπειρικά στοιχεία δείχνουν σταθερά ότι η προθυμία εισπραξης WTA μπορεί να υπερβαίνει την προθυμία πληρωμής WTP σε μία τάξη μεγέθους [4-5].

Ο στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα δυναμικό μεθοδολογικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που προκαλούνται από βιομηχανικές δραστηριότητες μέσω της Μεθόδου Υποθετικής Αξιολόγησης CVM, αναφέρεται σε εναλλακτικούς τρόπους έρευνας και περιλαμβάνει διαδοχικά επίπεδα των πληροφοριών αναλυτικά σε συνεχή αλληλεπίδραση με μια ειδική τοπική Βάση Γνώσης (ή γνωστική βάση) (KB) που δημιουργήθηκε επί τούτου. Τα αποτελέσματα από τρεις μελέτες περιπτώσεων παρουσιάζονται επιπρόσθετα [5-7].

### Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς που αναφέρονται παραπάνω, έχουμε σχεδιάσει/αναπτύξει το ακόλουθο μεθοδολογικό πλαίσιο με τη μορφή της αλγοριθμικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων 28 σταδίων δραστηριότητας και 6 κόμβους αποφάσεων (για την διασύνδεση τους, βλ. Σχήμα 1).





***Σχήμα 1.** Το μεθοδολογικό πλαίσιο, υπό μορφή αλγοριθμικής διαδικασίας, που αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση των επιπτώσεων στο περιβάλλον που προκαλούνται από βιομηχανικές δραστηριότητες.*

1. Περιγραφή της υπό εξέταση περιοχής μέσω ενός Συστήματος Γεωγραφικών Πληροφοριών (GIS), περιλαμβανομένων ξεχωριστών στρωμάτων για τη χωρική κατανομή των σχετικών τιμών των παραμέτρων, όπως βιομηχανική δραστηριότητα, οδικό δίκτυο, εμπορική δραστηριότητα, μόνιμο και παροδικό πληθυσμό (λόγω τουρισμού), ύδατα, και ρύπανση.
2. Περιγραφή του περιβαλλοντικού έργου του πρέπει να αξιολογηθεί.
3. Επιλογή των μόνιμων χαρακτηριστικών του πληθυσμού, δίνοντας έμφαση στις απαραίτητες οικονομικές παραμέτρους για την εκτίμηση των διαφόρων ειδών ελαστικότητας.
4. Διαστρωμάτωση του πληθυσμού, σύμφωνα με τα επιλεγμένα στο (3) χαρακτηριστικά.
5. Συλλογή εφικτών σεναρίων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος.
6. Επιλογή πολλών κριτηρίων στο πιο ρεαλιστικό/υποσχόμενο σενάριο.
7. Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου για την Μέθοδο Υποθετικής Αξιολόγησης CVM.
8. Επιλογής του δείγματος, σύμφωνα με την διαστρωμάτωση που πραγματοποιείται στο (4).
9. Εκπαίδευση των ερωτηθέντων που συμμετέχουν στην αξιολόγηση.
10. Επικοινωνία / συνεργασία με τους ερωτηθέντες έτσι ώστε να αποκτηθούν αξιόπιστες απαντήσεις στο Lb-ερωτηματολόγιο.
11. Επεξεργασία των δεδομένων που ελήφθησαν από τις απαντήσεις του Lb-ερωτηματολογίου.
12. Συμπεράσματα που καλύπτουν τις διάφορες οντότητες του Lb-ερωτηματολογίου.
13. Η κυκλοφορία ενός ερωτηματολογίου μετά την Μέθοδο Υποθετικής Αξιολόγησης CVM έτσι ώστε να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργικότητα της ίδιας της μεθόδου.
14. Πολύπλευρα/ολιστικά συμπεράσματα.
15. Σχεδιασμός FI-ερωτηματολογίου.
16. Προετοιμασία του βοηθητικού υλικού για την εκπαίδευση των ερωτώμενων.
17. Ενδιάμεση κοινοποίηση του βασικού ερωτηματολογίου μεταξύ των ερωτηθέντων (μικρού/μεσαίου μεγέθους δείγμα) έτσι ώστε να συλλεχτούν πληροφορίες σε ένα χαμηλότερο επίπεδο ανάλυσης.
18. Επεξεργασία των δεδομένων που ελήφθησαν στις απαντήσεις του βασικού FI-ερωτηματολογίου.
19. Βασικά συμπεράσματα και τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.
20. Τελική κοινοποίηση της βελτιωμένου/αναλυτικού ερωτηματολογίου μεταξύ των ερωτηθέντων (μεσαίου/μεγάλου μεγέθους δείγμα) έτσι ώστε να συλλεχτούν πληροφορίες σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης.

21. Επεξεργασία των δεδομένων που ελήφθησαν στις απαντήσεις του βελτιωμένου/αναλυτικού FI-ερωτηματολογίου.
22. Συμπεράσματα που καλύπτουν τις διαφορές οντότητες του FI-ερωτηματολογίου.
23. Η κυκλοφορία ενός ερωτηματολογίου μετά την Μέθοδο Υποθετικής Αξιολόγησης CVM έτσι ώστε να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργικότητα της ίδιας της μεθόδου.
24. Πολύπλευρα/ολιστικά συμπεράσματα.
25. Σύνθεση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν στο παρόν με πληροφορίες που προέρχονται από ανάλογες περιπτώσεις.
26. Μετέπειτα ανάλυση, συμπεριλαμβανομένης της σύγκρισης των μεθόδων.
27. Προτάσεις για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής πολιτικής.
28. Δημιουργία/λειτουργία/εμπλουτισμός/επικαιροποίηση μιας γνωστικής βάσης (KB), για την κάλυψη των αναγκών της τρέχουσας εργασίας. Αναζήτηση εντός των εξωτερικών βάσεων με τη βοήθεια ενός Ευφυή Πράκτορα (Intelligent Agent-IA), όπως αυτό που περιγράφεται στο [4].

A. Οι ερωτηθέντες αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο;

B. Η διαστρωμάτωση και η αντίστοιχη δειγματοληψία είναι εφικτή;

C. Οι εν λόγω εκτιμήσεις της εισοδηματικής ελαστικότητας (όσον αφορά τις δαπάνες για τη βελτίωση/διατήρηση της περιβαλλοντικής ποιότητας) είναι διαθέσιμες;

D. Θα μπορούσε η έρευνα να λάβει χώρα εντός ενός αυστηρά ελεγχόμενου περιβάλλοντος ή επί τόπου και ως έχει ('συνθήκες εργαστηρίου' και 'κανονικές συνθήκες', αντίστοιχα, κατά την ορολογία της πειραματικής οικονομίας, αναφέρθηκε ως  $L_b$  και  $F_i$  στο Σχήμα 1);

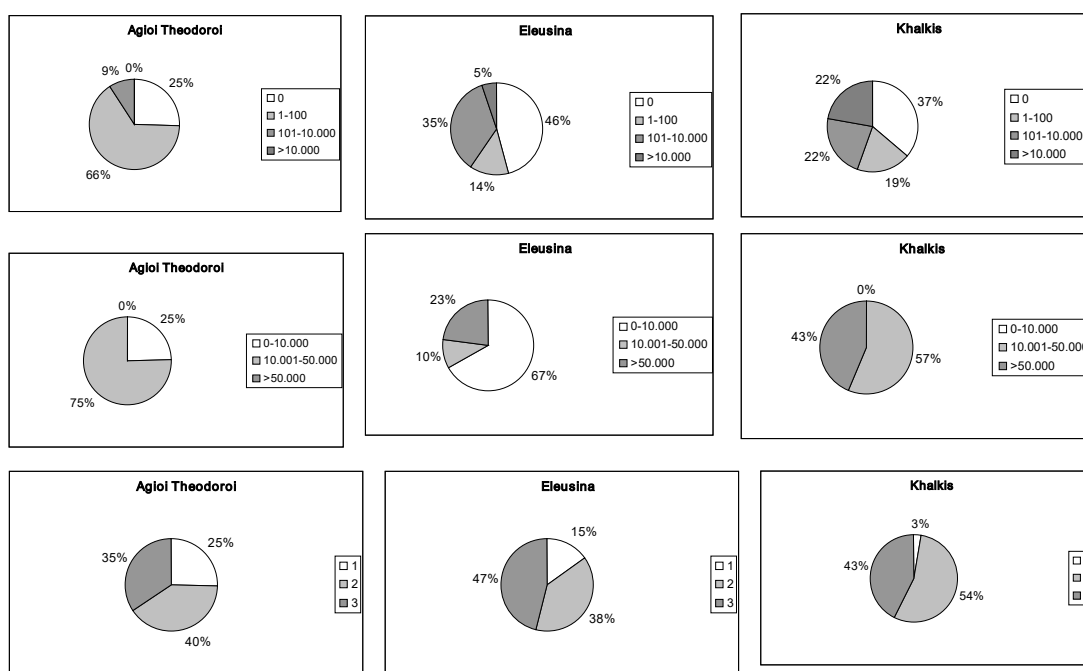
E. Υπάρχουν επιπρόσθετες ενδογενείς πληροφορίες (έχοντας ήδη υποστεί επεξεργασία/αποθηκευμένα στο KB) που προέρχονται από παρόμοιες περιπτώσεις;

F. Υπάρχουν επιπρόσθετες εξωγενείς πληροφορίες οι οποίες προήλθαν από παρόμοιες περιπτώσεις και βρίσκονται στις εξωτερικές του KB μέσω του Ευφυούς Πράκτορα του σταδίου 28;

### Εφαρμογή

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που περιγράφεται παραπάνω έχει εφαρμοστεί σε τρεις περιπτώσεις σε περιοχές κοντά στην Αθήνα (Lat. 37o5842.22N, Long. 23o4301.12E), αναφορικά με (i) τις πόλεις/λιμάνια Άγιοι Θεόδωροι (50,94 χιλιόμετρα νότια της Αθήνας, Lat. 37o5544.55N, Long. 23o0825.96E) και Χαλκίδα (54,87 χιλιόμετρα βόρεια της Αθήνας, Lat. 38o2747.06N, Long. 23o3529.78E), όπου η πηγή της μόλυνσης είναι ένα διυλιστήριο πετρελαίου και μια μονάδα παραγωγής τσιμέντου, αντίστοιχα, και (ii) η μικρή βιομηχανική πόλη/λιμάνι (στην πραγματικότητα ένα προάστιο 18,04 χιλιόμετρα νότια της Αθήνας) την Ελευσίνα (λατ. 38o0.236.09 N, Long. 23o3231.63E), όπου υπάρχουν αρκετές πηγές μόλυνσης. Κάποια αποτελέσματα παρουσιάζονται στην εικόνα. 2, αναφερόμενο στο WTP, WTA, WTR. Στην πόλη των Αγίων Θεοδώρων, το ένα

τέταρτο των ερωτηθέντων συμπεριφέρθηκαν κατά απολύτως παθητικό τρόπο, ενώ οι υπόλοιποι έδειξαν μια συνεπή στάση πρόθυμοι να πληρώσουν ή να αποδεχθούν ένα μικρό σχετικά χρηματικό ποσό. Παρ' όλα αυτά, το 35% από αυτούς είναι υπέρ της μετεγκατάστασης ενδεχομένως επειδή έχουν συμφέροντα σχετικά με ακίνητη περιουσία ή επαγγελματική, που συνδέονται με τον τουρισμό. Στην πόλη της Χαλκίδα, παρόλο που το 37% των ερωτηθέντων δεν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν, το αντίστοιχο ποσοστό που απάντησε για να εισπράξει WTA είναι αμελητέο, ενώ οι υπόλοιποι WTA-ποσοστό είναι σημαντικά υψηλό και σε καλή συμφωνία με τα αποτελέσματα για το WTR. Στη μικρή πόλη της Ελευσίνας, το απόλυτα παθητικό ποσοστό είναι αρκετά υψηλό και για τα δύο, WTP και WTA (46% και 67%, αντίστοιχα), αλλά το 47% των ερωτηθέντων είναι υπέρ της μετεγκατάστασης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην υψηλή τιμή της γης σε αυτό το προάστιο της Αθήνας. Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι μπορούν να επωφεληθούν από την αλλαγή της χρήσης της γης από βιομηχανική σε αστική, ενώ πιστεύουν ότι οι βιομηχανικές μονάδες, όπου οι περισσότεροι κάτοικοι εργάζονται, θα μετεγκατασταθούν σε ένα κοντινό μέρος, αρκετά προσιτό και χωρίς υπερβολικό κόστος μεταφοράς.



**Σχήμα 2.** Διαγράμματα σε πίτα όπου παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων για την προθυμία πληρωμής (WTP), προθυμία εισπράξης (WTA), την προθυμία να μετεγκατασταθούν (YDT), στην πρώτη, δεύτερη, τρίτη σειρά, αντίστοιχα.

### Συμπεράσματα

Η λειτουργικότητα του μεθοδολογικού πλαισίου, που αναπτύχθηκε υπό την μορφή αλγοριθμικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων 28 σταδίων δραστηριότητας και 3 κόμβων αποφάσεων, για την αξιολόγηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που προκλήθηκαν από τις βιομηχανικές δραστηριότητες αποδείχθηκε από την εφαρμογή της σε τρεις περιπτώσεις σε περιοχές κοντά στην Αθήνα και, αναφορικά με (i) τις

πόλεις/λιμάνια των Αγίων Θεοδώρων (50,94 χιλιόμετρα νότια της Αθήνας) και της Χαλκίδας (54,87 χιλιόμετρα βόρεια της Αθήνας), όπου η πηγή της μόλυνσης είναι ένα διυλιστήριο πετρελαίου και μια μονάδα παραγωγής τσιμέντου, αντίστοιχα, και (ii) η μικρή βιομηχανική πόλη/λιμάνι της Ελευσίνας(στην πραγματικότητα ένα προάστιο 18,04 χιλιόμετρα νότια της Αθήνας), όπου υπάρχουν διάφορες πηγές ρύπανσης. Ορισμένα αποτελέσματα που παρουσιάζονται εδώ δίνουν λογικές συμπεράσματα μεταξύ WTP, WTA, WTR, παρόλα τα απόλυτα νομισματικά μεγέθη μεταξύ WTP και WTA, καθώς και η αναλογία τους διαφέρουν σημαντικά από ό, τι αναγράφεται στην τεχνική βιβλιογραφία. Το σχετικά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων απαντούν υπέρ της μετεγκατάστασης των ρυπογόνων βιομηχανικών μονάδων μπορεί να αποδοθεί στην πεποίθησή τους ότι μπορούν να επωφεληθούν από την αλλαγή της χρήσης του εδάφους από βιομηχανική σε αστική, ενώ θεωρούν ότι οι βιομηχανικές μονάδες, όπου το μεγαλύτερο μέρος των κάτοικοι εργάζονται, θα μετεγκατασταθούν σε ένα κοντινό μέρος, αρκετά προσιτό χωρίς υπερβολικό κόστος μεταφοράς.

### **Βιβλιογραφία**

- McKay,G., Ramprasad, G. and Mowli,P.P. (1986). Water Air Soil Pollut.29, 273-283.
- Ramkrishna, K.R. and Viaraghavan, T. (1997). Water Sci. Technol. 36, 189-196.
- Bhattacharya, K. G. and Sharma, A. (2005). Dyes Pigm. 65, 51-59.
- Dogan, M., Alkan, M., Turkyilmaz, A. and Ozdemir, Y. (2004). J. Hazard. Mater. 109, 141-148.
- Waranusantigul, P., Pokethitiyook, P., Kruatrachue, M. and Upatham, E., S. (2003). Environ. Pollut. 125, 385-392.
- Otero, M., Rozada, F., Calvo, L.,F., Garcia, A., I. and A. Moran, A. (2003). Biochem. Eng. J. 15, 59-68.
- Jain, R. and Sikarwar, S. (2006). Int. J. Environ. Pollut. 27, 158-178.

## Εργαστήριο Τεχνολογίας Περιβάλλοντος με Πειράματα σε Στήλη Προσρόφησης

*Κομινιάς Οδυσσέας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Βιομηχανικής Διοίκησης & Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πειραιώς*

### Περίληψη

Τα πειράματα στις στήλες προσρόφησης πραγματοποιήθηκαν σε στήλη διαμέτρου 15 X 2.5 cm. Το ύψος της στήλης ήταν 15cm. Το ποσό του προσροφητικού υλικού ήταν περίπου 20g. Η παροχή ήταν ρυθμισμένη από 10 20και 40 mL min<sup>-1</sup> χρησιμοποιόταν αντλία HPLC pump, LaPrep P110 - VWR - VWR International. Η διεξαγωγή των πειραμάτων στις στήλες προσρόφησης πραγματοποιήθηκαν σε σταθερή θερμοκρασία περιβάλλοντος δηλαδή 23-25 °C. Η αρχική συγκέντρωση του διαλύματος για MB ήταν 14 και 190 mg L<sup>-1</sup> και το pH ίσο με 8. Αντίστοιχα η αρχική συγκέντρωση του διαλύματος για Cr(VI) ήταν περίπου 75 mg L<sup>-1</sup> και το pH του διαλύματος ήταν ίσο με 2. Για να προσδιοριστεί η συγκέντρωση του Cr(VI) αλλά και του MB στην εκροή, τα δείγματα εκροής εκλαμβάνονταν ανά 100 mL. Τα κύρια μαθηματικά μοντέλα που χρησιμοποιήσα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τα πειράματα στις στήλες ήταν κυρίως το μοντέλο του Bohart- Adams που είναι και το πιο σύνηθες σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το μοντέλο του Clark και το μοντέλο Modified Dose Response που είναι σχετικά πρόσφατο και παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα των πειραμάτων στις στήλες για το εξασθενές χρώμιο προσαρμόζονται πολύ καλά σε αυτό το μοντέλο. Όλα τα μοντέλα που προανέφερα παρουσιάζονται στην μη γραμμική τους μορφή για τα αποτελέσματα των πειραμάτων σε στήλες. Αναλυτικά παραθέτω σχήματα τόσο για την χρωστική Methylene Blue όσο και για το εξασθενές χρώμιο για τα αποκατέργαστα υλικά πριονίδι πεύκου και πριονίδι ερυθρελάτης καθώς επίσης για τα προκατεργασμένα υλικά αντίστοιχα.

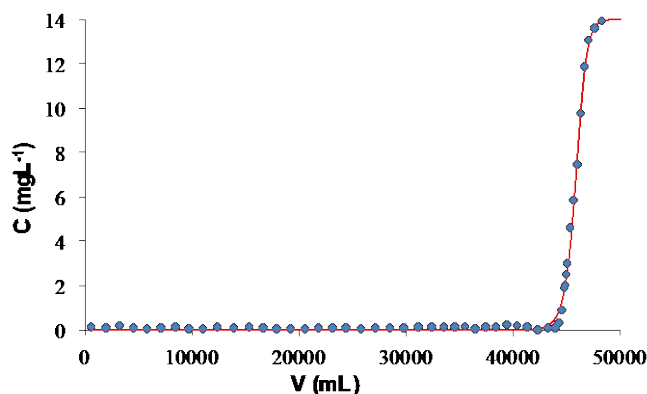
**Λέξεις-Κλειδιά:** τεχνολογία περιβάλλοντος, προσρόφηση, στήλη, πείραμα, εργαστήριο

### Εισαγωγή

Τα πειράματα στις στήλες προσρόφησης πραγματοποιήθηκαν σε στήλη διαμέτρου 15 X 2.5 cm. Το ύψος της στήλης ήταν 15cm. Το ποσό του προσροφητικού υλικού ήταν περίπου 20g. Η παροχή ήταν ρυθμισμένη από 10 20και 40 mL min<sup>-1</sup> χρησιμοποιόταν αντλία HPLC pump, LaPrep P110 - VWR - VWR International. Η διεξαγωγή των πειραμάτων στις στήλες προσρόφησης πραγματοποιήθηκαν σε σταθερή θερμοκρασία περιβάλλοντος δηλαδή 23-25 °C.

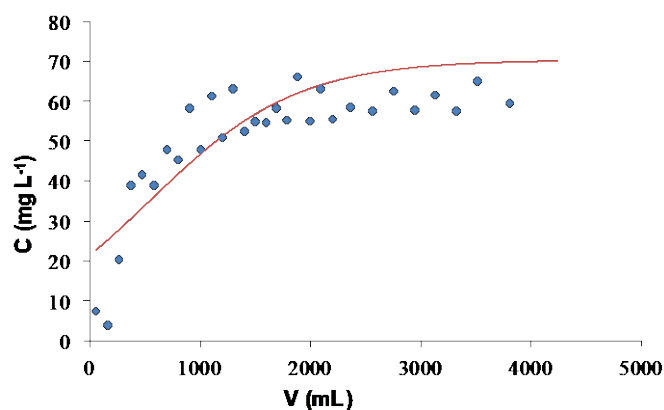
### Πειραματική Διαδικασία

Σχήμα 1: Καμπύλες του Methylene Blue για Co(mg L<sup>-1</sup>) συναρτήσει του V(mL) σύμφωνα με το μοντέλο Bohart-Adams για αποκατέργαστο πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15$  cm,  $E=4.9$  cm<sup>2</sup>,  $Q=10$  mL min<sup>-1</sup>,  $m=22$  g,  $C_i=14$  mg L<sup>-1</sup>, pH=8)

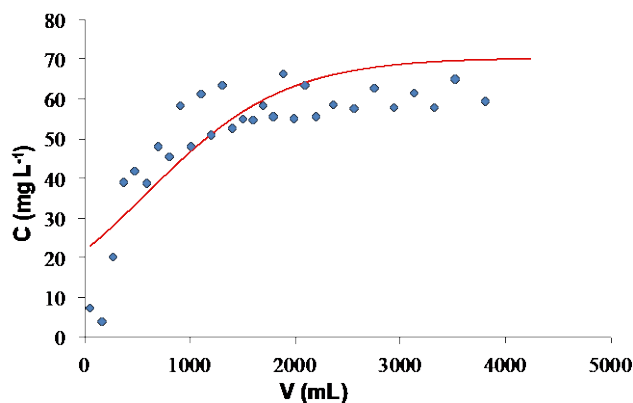


Σχήμα 2: Καμπύλες του Methylene Blue για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσεως του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Clark* για αποκατεργαστο πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15 \text{ cm}$ ,  $E=4.9 \text{ cm}^2$ ,  $Q=10 \text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=22 \text{ g}$ ,  $C_i=14 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=8$ )

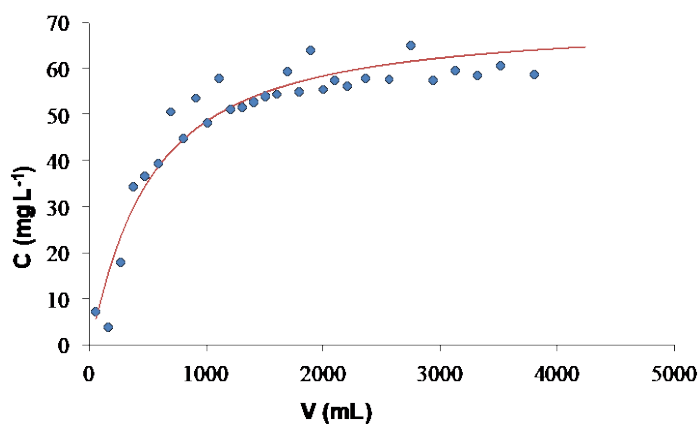
Στα σχήματα παρουσιάζονται οι θεωρητικές καμπύλες του MB για αποκατεργαστο πριονίδι πεύκου. Τα πειράματα έγιναν με παροχή ίση με  $10 \text{ mL min}^{-1}$ , η μάζα του υλικού ήταν  $22 \text{ g}$  και η συγκέντρωση της χρωστικής MB είναι ίση με  $14 \text{ mg L}^{-1}$ . Στο πρώτο σχήμα παρουσιάζεται το μοντέλο του Bohart-Adams και στο δεύτερο σχήμα το μοντέλο του Clark. Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του μοντέλου Bohart-Adams έχουμε  $N=8722 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $K=0,00134 \text{ L mg}^{-1} \text{ min}^{-1}$  και  $\text{SEE}=0,194$  ενώ σύμφωνα με το μοντέλο του Clark έχουμε  $N=8781 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $K=0,00159 \text{ L mg}^{-1} \text{ min}^{-1}$  και  $\text{SEE}=0,201$ . Παρατηρώντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο Bohart-Adams προσαρμόζεται καλύτερα στα πειραματικά μας δεδομένα από ότι το μοντέλο του Clark για την χρωστική Methylene Blue.



Σχήμα 3: Καμπύλες του Cr(VI) για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσεως του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Bohart-Adams* για αποκατεργαστο πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15 \text{ cm}$ ,  $E=4.9 \text{ cm}^2$ ,  $Q=10 \text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=24 \text{ g}$ ,  $C_i=70 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=2$ )

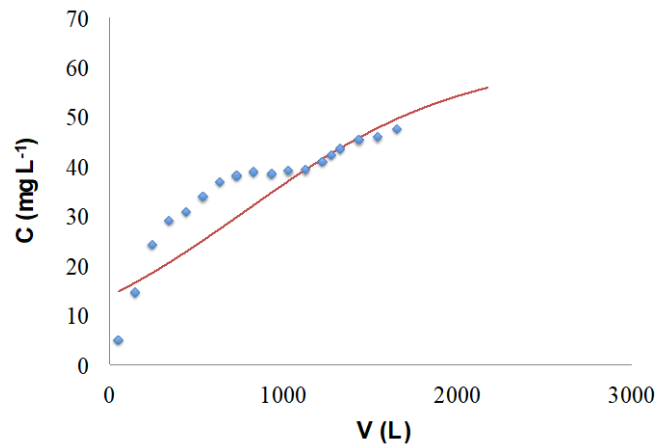


Σχήμα 4: Καμπύλες του Cr(VI) για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσει του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Clark* για απροκατέργαστο πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15$  cm,  $E=4.9$  cm<sup>2</sup>,  $Q=10$  mL min<sup>-1</sup>,  $m=24$  g,  $C_i=70$  mg L<sup>-1</sup>, pH=2)

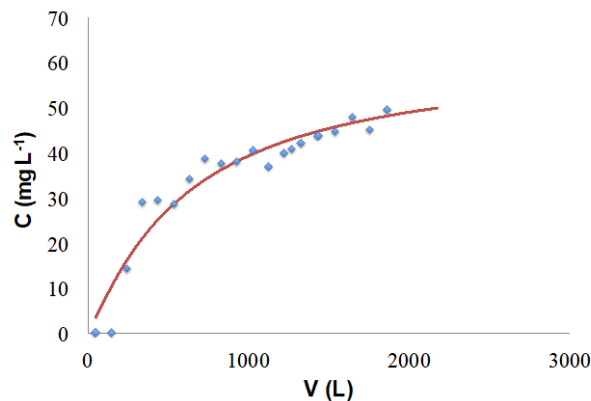


Σχήμα 5: Καμπύλες του Cr(VI) για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσει του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Modified Dose-Response* για απροκατέργαστο πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15$  cm,  $E=4.9$  cm<sup>2</sup>,  $Q=10$  mL min<sup>-1</sup>,  $m=24$  g,  $C_i=70$  mg L<sup>-1</sup>, pH=2)

Στα Σχήματα παρουσιάζονται οι θεωρητικές καμπύλες του Cr(VI) για απροκατεργαστο πριονίδι πεύκου. Τα πειράματα έγιναν με παροχή ίση με 10 mL min<sup>-1</sup>, η μάζα του υλικού ήταν 24g και η συγκέντρωση της εξασθενούς χρωμίου είναι ίση με 70 mg L<sup>-1</sup>. Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του μοντέλου *Bohart –Adams* έχουμε  $N=524$  mg L<sup>-1</sup>,  $K=0,00022$  L mg<sup>-1</sup> min<sup>-1</sup> και  $SEE=9,03$ , σύμφωνα με το μοντέλο του *Clark* έχουμε  $N=615$  mg L<sup>-1</sup>,  $K=0,00023$  L mg<sup>-1</sup> min<sup>-1</sup> και  $SEE=9,09$  ενώ για το μοντέλο *Modified Dose-Response* έχουμε  $a_{mdr}=1.1334$ ,  $b_{mdr}=0.494$ ,  $q_0=2.897$  mg g<sup>-1</sup>,  $SEE=4.57$ . Παρατηρώντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο *Modified Dose-Response* προσαρμόζεται καλύτερα στα πειραματικά μας δεδομένα από ότι τα άλλα δυο μοντέλα για το εξασθενές χρώμιο.



Σχήμα 6: Καμπύλες του Cr(VI) για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσεως του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Bohart-Adams* για απροκατέργαστο πριονίδι ερυθρελάτης (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15 \text{ cm}$ ,  $E=4.9 \text{ cm}^2$ ,  $Q=10 \text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=20 \text{ g}$ ,  $C_i=70 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=2$ )



Σχήμα 7: Καμπύλες του Cr(VI) για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσεως του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Modified Dose Response* για απροκατέργαστο πριονίδι ερυθρελάτης (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15 \text{ cm}$ ,  $E=4.9 \text{ cm}^2$ ,  $Q=10 \text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=20 \text{ g}$ ,  $C_i=70 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=2$ )

Στα παραπάνω Σχήματα 6.83 και 6.84 παρουσιάζονται οι θεωρητικές καμπύλες του Cr(VI) για απροκατεργαστο πριονίδι ερυθρελάτης. Τα πειράματα έγιναν με παροχή  $10 \text{ mL min}^{-1}$ , η μάζα του υλικού ήταν  $20 \text{ g}$  και η συγκέντρωση της εξασθενούς χρωμίου είναι ίση με  $70 \text{ mg L}^{-1}$ . Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του μοντέλου *Bohart – Adams* (Σχήμα 6.83) έχουμε  $N=651 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $K=0,00031 \text{ L mg}^{-1} \text{ min}^{-1}$  και  $SEE=7,01$  ενώ για το μοντέλο *Modified Dose-Response* (Σχήμα 6.84) έχουμε  $a_{mdr}=1,125$ ,  $b_{mdr}=0.608$ ,  $q_0=3,760 \text{ mg g}^{-1}$ ,  $SEE=3,89$ . Παρατηρώντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο *Modified Dose-Response* προσαρμόζεται καλύτερα στα πειραματικά μας δεδομένα για το εξασθενές χρώμιο.

### Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας των παραμέτρων των μοντέλων *Bohart- Adams* και *Clark* του απροκατέργαστου και αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου για την

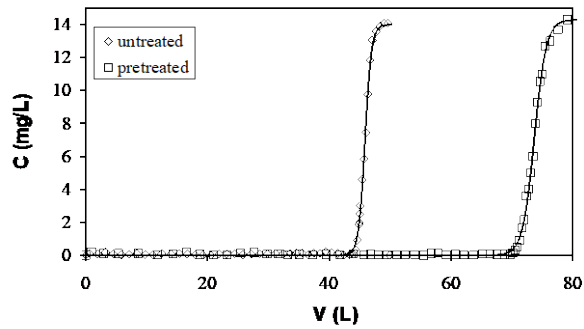


απομάκρυνση MB (Συνθήκες αυτό-υδρολύσης: 240 °C, ισοθερμοκρασιακός χρόνος αντίδρασης 40 λεπτά)

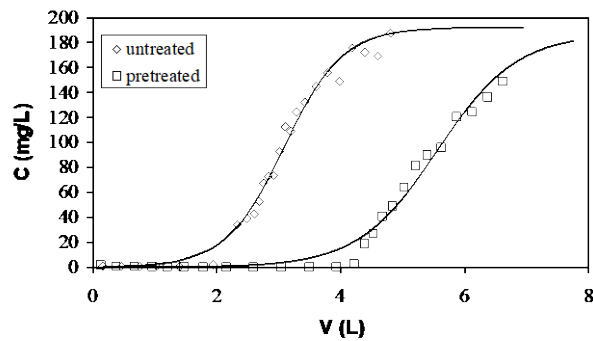
	$C_i$	$Q$	$n$	$N$	$K$	SEE
	( $\text{mg L}^{-1}$ )	( $\text{mgg}^{-1}$ )		( $\text{mg L}^{-1}$ )	( $\text{Lmg}^{-1}\text{min}^{-1}$ )	
<b>Απροκατέργαστο πριονίδι πεύκου</b>						
Bohart- Adams	192	46		8046	0,00050	7,58
Bohart- Adams	14	10		8722	0,00134	0,194
Clark	192	46	2.500	8723	0,00058	8,75
Clark	14	10	2.500	8781	0,00159	0,201
<b>Αυτουδρολυμένο στους 240°C για 40 λεπτά πριονίδι πεύκου</b>						
Bohart- Adams	192	46		14157	0,00034	7,13
Bohart- Adams	14	10		14313	0,00072	0.179
Clark	192	46	2.582	15132	0,00042	8,47
Clark	14	10	2.582	14429	0,00087	0,217

Στον πίνακα παρατηρούμε τις παραμέτρους των μοντέλων *Bohart-Adams* και του *Clark* για μη γραμμική ανάλυση, για την απομάκρυνση χρωστικής ουσίας Methylene Blue με την χρήση απροκατέργαστου και αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου στους 240 °C, για ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 40 λεπτά. Αναλυτικά βλέπουμε ότι τα πειράματα έχουν γίνει σε διαφορετικές συγκεντρώσεις και παροχές. Οι θεωρητικοί υπολογισμοί σύμφωνα με το μοντέλο *Bohart-Adams* επαληθεύουν επαρκώς τα πειραματικά δεδομένα σύμφωνα με τα σχήματα.

Είναι προφανές και από τον παραπάνω πίνακα αλλά και από τα σχήματα ότι η προκατεργασία που έχει υποστεί το υλικό μας βελτιώσει τη προσροφητική του ικανότητα. Αυτό μπορούμε να το παρατηρήσουμε και από τα δύο μαθηματικά μοντέλα που αναλύουμε αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του απροκατεργαστου και του προκατεργασμένου υλικού. Για παράδειγμα το  $N$  ισούται με 8046 για το απροκατεργαστο πριονίδι πεύκου ενώ για το αυτουδρολυμένο στους 240 °C για 40 λεπτά στις ίδιες συνθήκες το  $N$  ισούται με 14157.



Σχήμα 8: Καμπύλες του Methylene Blue για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσει του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Bohart-Adams* για απροκατέργαστο και αυτουδρολυμένο στους  $240^\circ\text{C}$  για 40 λεπτά πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15\text{ cm}$ ,  $E=4.9\text{ cm}^2$ ,  $Q=10\text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=22\text{ g}$ ,  $C_i=14\text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=8$ )



Σχήμα 9: Καμπύλες του Methylene Blue για  $C(\text{mg L}^{-1})$  συναρτήσει του  $V(\text{mL})$  σύμφωνα με το μοντέλο *Bohart-Adams* για απροκατέργαστο και αυτουδρολυμένο στους  $240^\circ\text{C}$  για 40 λεπτά πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15\text{ cm}$ ,  $E=4.9\text{ cm}^2$ ,  $Q=46\text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=22\text{ g}$ ,  $C_i=192\text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=8$ )

Επιπλέον οι τιμές του *SEE* του τυπικού σφάλματος εκτίμησης δίνονται στον πίνακα. Σύμφωνα με αυτές η προσαρμοστικότητα του μοντέλου *Bohart-Adams* στα πειραματικά δεδομένα βρέθηκε καλύτερη από ότι για το μοντέλο *Clark* για την χρωστική Methylene Blue. Πρέπει να επισημάνουμε ότι παράμετρος  $n$  στο μοντέλο *Clark* δίνεται από την ισόθερμη του *Freundlich* που έχει παρουσιαστεί προηγουμένα.

Στους πίνακες βλέπουμε τις παραμέτρους των μοντέλων *Bohart-Adams* και *Modified Dose-Response* του απροκατέργαστου και αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου για την απομάκρυνση  $\text{Cr(VI)}$ . Οι συνθήκες προκατεργασία του αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου είναι  $160$ ,  $200$  και  $240^\circ\text{C}$  και οι ισοθερμοκρασιακοί χρόνοι αντίδρασης  $0$  και  $50$  λεπτά. Ο όγκος του διαλύματος  $V$  (L) του εξασθενούς χρωμίου ισούται με  $V=Q \cdot t$  όπου  $Q$  είναι ο ρυθμός ροής του διαλύματος εξασθενούς χρωμίου και ισούται με  $20\text{ ml min}^{-1}$ . Η μάζα του υλικού ήταν  $20\text{ g}$  και η συγκέντρωση της εξασθενούς χρωμίου είναι ίση με  $75\text{ mg L}^{-1}$ . Παρατηρώντας λοιπόν τον πίνακα 6.32 βλέπουμε ότι το  $N$  για το απροκατέργαστο πριονίδι πεύκου ισούται με  $390$  ενώ για την πιο ακραία

προκατεργασία μας δηλαδή αυτουδρόλυση στους 240°C για 50 λεπτά είναι 4746, όπου είναι και το μέγιστο. Αντίστοιχα σύμφωνα με τον πίνακα 6.33 το  $q_0$  για το απροκατεργαστο υλικό είναι 1,30 mg g<sup>-1</sup> ενώ για το αυτουδρολυμένο στους 240°C για 50 λεπτά ισούται με 23,71 mg g<sup>-1</sup>.

Το μοντέλο *Modified Dose- Response* μας δείχνει ότι το αυτουδρολυμένο υλικό στις ακραίες συνθήκες (240°C για 50 λεπτά) αυξάνει την προσροφητική του ικανότητα κατά 37 φορές σε σχέση με το απροκατεργαστο υλικό. Στο σχήμα βλέπουμε τις θεωρητικές καμπύλες για το μοντέλο *Modified Dose- Response* και για τις τρεις θερμοκρασίες αυτουδρόλυσης αλλά μόνο για τον ακραίο ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης δηλαδή τα 50 λεπτά. Η προσαρμοστικότητα του μοντέλου *Modified Dose- Response* στα πειραματικά δεδομένα βρέθηκε καλύτερη από ότι για το μοντέλο *Bohart- Adams* για το εξασθενές χρώμιο.

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας των παραμέτρων του μοντέλου *Bohart- Adams* του απροκατεργαστου και αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου για την απομάκρυνση Cr(VI) (Συνθήκες προκατεργασίας: 160, 200 και 240 °C, ισοθερμοκρασιακοί χρόνοι αντίδρασης 0 και 50 λεπτά)

<i>Bohart Adams model</i>				
	<i>N (mg L<sup>-1</sup>)</i>	<i>K</i>	<i>q<sub>0</sub>(mg g<sup>-1</sup>)</i>	<i>SEE</i>
<b>160 °C</b>				
-	390	0,00036	1,30	9,05
<b>0</b>	-320	0,00013	-1,24	5,94
<b>50</b>	715	0,00042	2,77	6,67
<b>200 °C</b>				
<b>0</b>	1594	0,00015	5,86	7,46
<b>50</b>	2371	0,00020	7,93	5,91
<b>240 °C</b>				
<b>0</b>	4067	0,00028	14,96	1,98
<b>50</b>	4746	0,00024	19,40	2,23

Στον πίνακα παρατηρούμε τις παραμέτρους των μοντέλων *Bohart- Adams* και *Modified Dose-Response* του απροκατεργαστου και προκατεργασμένο πριονιδιού ερυθρελάτης για την απομάκρυνση Cr(VI). Οι συνθήκες προκατεργασίας του πριονιδιού ερυθρελάτης είναι με 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, στους 160, 180, 200 και 220°C και ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 50 λεπτά.

Τα πειράματα έγιναν με παροχή 20 mL min<sup>-1</sup>, η μάζα του υλικού ήταν 20g και η συγκέντρωση της εξασθενούς χρωμίου είναι ίση με 75 mg L<sup>-1</sup>.

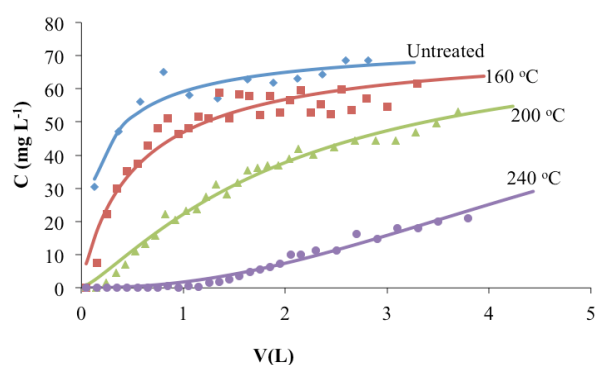
Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας των παραμέτρων του μοντέλου Modified Dose-Response του απροκατέργαστου και αυτουδρολυμένου πριονιδιού πεύκου για την απομάκρυνση Cr(VI) (Συνθήκες προκατεργασίας: 160, 200 και 240°C, ισοθερμοκρασιακοί χρόνοι αντίδρασης 0 και 50 λεπτά)

<i>Modified Dose- Response model</i>			
	$a_{mdr}$	$q_0$	<i>SEE</i>
	<i>(mg g<sup>-1</sup>)</i>		
<b>160 °C</b>			
-	0,76	0,64	2,11
<b>0</b>	0,55	1,00	2,89
<b>50</b>	0,92	2,18	4,46
<b>200 °C</b>			
<b>0</b>	0,71	4,47	4,56
<b>50</b>	1,25	7,21	1,97
<b>240 °C</b>			
<b>0</b>	2,41	11,80	2,63
<b>50</b>	2,18	23,71	1,23

Παρατηρώντας λοιπόν τον πίνακα βλέπουμε ότι το N για το απροκατέργαστο πριονίδι ερυθρελάτης ισούται με 101 ενώ για το προκατεργασμένο υλικό με 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, στους 180°C και ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 50 λεπτά είναι 2092, όπου είναι και το μέγιστο, ενώ για την ακραία μας προκατεργασία δηλαδή 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, στους 220°C και ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 50 λεπτά η τιμή του N μειώνεται και είναι ίση με 521. Επιπλέον παρατηρούμε ότι το q<sub>0</sub> για το απροκατεργαστο υλικό είναι 0,47 mg g<sup>-1</sup> ενώ για το προκατεργασμένο υλικό με 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, στους 180°C και ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 50 λεπτά ισούται με 35,65 mg g<sup>-1</sup>, ενώ πάλι στην ακραία προκατεργασία μειώνεται με τιμή 1,85 mg g<sup>-1</sup>.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας των παραμέτρων των μοντέλων *Bohart- Adams* και *Modified Dose-Responset* του απροκατέργαστου και προκατεργασμένου πριονιδιού πεύκου για την απομάκρυνση Cr(VI) (Συνθήκες προκατεργασίας: 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, 160-220°C, ισοθερμοκρασιακοί χρόνοι αντίδρασης 50 λεπτά)

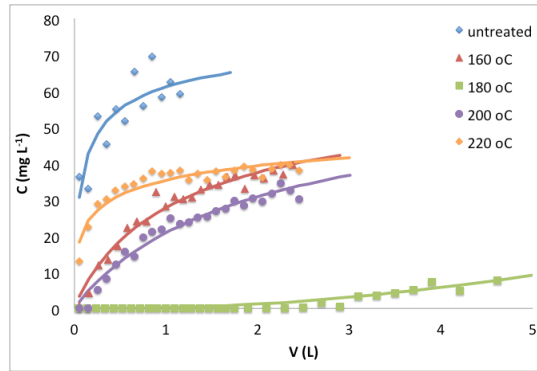
	Untreated	160°C,50min	180°C,50min	200°C,50min	220°C,50min
<b>Bohart-Adams model</b>					
N (mg L <sup>-1</sup> )	101	1217	2092	1708	521
K <sub>L</sub> (L mg <sup>-1</sup> min <sup>-1</sup> )	0,00043	0,00031	0,00025	0,00031	0,00014
SEE	6,509	5,012	31,282	4,404	4,202
<b>Modified Dose-Response model</b>					
q <sub>0</sub> (mg g <sup>-1</sup> )	0,470	4,680	35,653	7,751	1,852
a <sub>mdr</sub>	0,551	0,915	2,357	0,952	0,385
SEE	6,159	2,096	1,292	1,962	2,132



Σχήμα 10: Καμπύλες του Cr(VI) για C (mg L<sup>-1</sup>) συναρτήσει του V(mL) σύμφωνα με το μοντέλο Modified Dose-Response για αποκατεργαστο και αυτουδρολυμένο στους 160, 200 και 240°C για 50 λεπτά πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15$  cm,  $E=4.9$  cm<sup>2</sup>,  $Q=20$  mL min<sup>-1</sup>,  $m=20$  g,  $C_i=75$  mg L<sup>-1</sup>, pH=2)

Το μοντέλο *Modified Dose-Response* μας δείχνει ότι το προκατεργασμένο υλικό με 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50% H<sub>2</sub>O, 0,045N H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, στους 180°C και ισοθερμοκρασιακό χρόνο αντίδρασης 50 λεπτά αυξάνει την προσροφητική του ικανότητα κατά 75 φορές σε σχέση με το αποκατεργαστο στο υλικό, ενώ στην ακραία προκατεργασία δηλαδή στους 220°C για 50 λεπτά η προσροφητική ικανότητα του υλικού είναι μεγαλύτερη από ότι του αποκατεργαστου αλλά όχι η βέλτιστη όπως και περιμέναμε.

Στο σχήμα βλέπουμε τις θεωρητικές καμπύλες για το μοντέλο *Modified Dose-Response* και για τις τέσσερις θερμοκρασίες του προκατεργασμένου πριονιδιού ερυθρελάτης με οργανικό διαλύτη καταλυόμενο με οξύ. Η προσαρμοστικότητα του μοντέλου *Modified Dose-Response* στα πειραματικά δεδομένα βρέθηκε καλύτερη από ότι για το μοντέλο Bohart- Adams για το εξασθενές χρώμιο.



Σχήμα 11: Καμπύλες του Cr(VI) για C ( $\text{mg L}^{-1}$ ) συναρτήσει του V(mL) σύμφωνα με το μοντέλο *Modified Dose-Response* για απροκατεργαστο και προκατεργασμένο με 50% διαιθυλενογλυκόλη, 50%  $\text{H}_2\text{O}$ , 0,045N  $\text{H}_2\text{SO}_4$ , στους 160-220°C για 50 λεπτά πριονίδι πεύκου (Συνθήκες προσρόφησης:  $x=15 \text{ cm}$ ,  $E=4.9 \text{ cm}^2$ ,  $Q=20 \text{ mL min}^{-1}$ ,  $m=20 \text{ g}$ ,  $C_i=75 \text{ mg L}^{-1}$ ,  $\text{pH}=2$ )

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bohart GS, Adams EQ. (1920), Adsorption in Columns. Journal of Chemical Society 42.
- Carrillo F, Lis MJ, Valldeperas J. (2002), Sorption Isotherms and Behaviour of Direct Dyes on Lyocel Fibres. Dyes & Pigments. 53: 129.
- Chubar A, Carvalho JR, Correia MJN.(2004), Heavy Metals Biosorption on Cork Biomass: Effect of the Pre-treatment. Colloids and Surfaces A: Physicochem. Eng. Aspects. 238: 51.
- Chun L, Hongzhang C, Zuohu L. (2003), Adsorption of Cr(VI) by Fe-modified Steam Exploded Wheat Straw. Proc.Biochem.
- Clark RM. (1987), Modeling TOC removal by GAC: The General Logistic Function. J. Am.Wat.Works Assoc. 79 (1): 33.
- Crank G. (1993), The Mathematics of Diffusion. London, New York: Clarendon Press.
- El-Shobaky GA, Youssef AM. (1978), Chemical Activation of Charcoals. Surface Techn. 7(3): 209.

## Η ανανέωση του καλλιτεχνικού λεξιλογίου στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

*Χαλβαντζής Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01*

### Περίληψη

Μελετώντας το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν οι εικαστικές τέχνες και η αρχιτεκτονική στην Ευρώπη κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, εντοπίζουμε τους λόγους, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους ανανεώθηκε το εικαστικό λεξιλόγιο με επίκεντρο την έννοια του «εξωτισμού». Το νέο αισθητικό ύφος τεκμηριώνεται με ανάλυσεις μέσα από παραδείγματα και συγκεκριμένες συνθέσεις μιας διαφορετικής αιρετικής αντίληψης για τη ζωγραφική με την εγκατάλειψη των θαμπών χρωμάτων και των δεδομένων σχεδίων και τα οπτικά ερεθίσματα που καλλιέργησαν καινοτόμα αρχιτεκτονικά μοτίβα αξιοποιώντας νέα υλικά. Επιπλέον διαπιστώνουμε ότι στην ανωτέρω περίοδο αρκετοί συνθέτες έγραψαν μουσική εμπνευσμένη από τις παραδόσεις άλλων εθνών αξιοποιώντας ρυθμούς και όργανα μακρινών χωρών. Θα πραγματοποιηθεί αναφορά στα εξωτικά στοιχεία, δηλαδή στη χρήση «τοπικού ιδιώματος» ενός έθνους διαφορετικού από αυτό του συνθέτη και τον τρόπο με τον οποίο δηλώθηκαν σε σχέση με ιδέες του ρομαντισμού, αλλά και του εθνικισμού, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στην περίοδο που εξετάζουμε.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εξωτισμός, Εικαστικό λεξιλόγιο, Πωλ Γκωγκέν, Έκτορ Γκιμάρ, Τζουζέπε Βέρντι.

### Πρόλογος

Στις αρχές του 19<sup>ο</sup> αιώνα ως ενεργή αντίδραση στο πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού και του Κλασικισμού αναπτύχθηκε το Ρομαντικό κίνημα. Ένα κίνημα ανάδειξης της ατομικής έκφρασης των καλλιτεχνών και της ελεύθερης εξωτερίκευσης των προσωπικών τους συναισθημάτων. Στον επιστημονικό ορθολογισμό οι καλλιτέχνες αντιτάχθηκαν διατείνοντας τα ανθρώπινα συναισθήματα, συναισθήματα όμως σύνθετα, αντιφατικά που δεν ερμηνεύονταν με την καθημερινή λογική. Οι ρομαντικοί καλλιτέχνες αντιπαρέβαλλαν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, κατέθεσαν τα προσωπικά τους πάθη, περισσότερο ή λιγότερο πραγματικά.

Στο δεύτερο μισό του αιώνα όμως κυριάρχησε ο θετικισμός και οι τέχνες ακολούθησαν ξεχωριστές κατευθύνσεις. Αναζητήθηκαν νέες μορφές έκφρασης, νέες αισθητικές προσθήκες με τους εικαστικούς να αναζητούν τον ρεαλισμό, την αντικειμενικότητα, την πιστή απόδοση της φύσης ενώ η μουσική παρέμεινε στις ρομαντικές αξιώσεις.

Διαπιστώνουμε ότι στα καλλιτεχνικά κινήματα του 19<sup>ου</sup> αιώνα εντάχθηκαν στοιχεία με εθνικό ή διεθνικό χαρακτήρα προάγοντας μορφές πολύ-ποικιλότητας. Ανάμεσα στις τέχνες έπεσαν και τα σύνορα, η ποίηση δάνεισε τη μουσική και το θέατρο ενώ η ζωγραφική τη μουσική. Οι καλλιτέχνες αναφέρθηκαν σε κόσμους εξωπραγματικούς, μυθικούς, ενθουσιάστηκαν ανακαλύπτοντας το νέο και τον ενθουσιασμό τους τον

μετουσίωσαν σε δημιουργικότητα, αξιοποιώντας στοιχεία κόσμων μακρινών, πρωτόγονων, εξωτικών διευρύνοντας την εκφραστική δυνατότητα.

### **Κοινωνικοπολιτικές συνθήκες**

Η βιομηχανική επανάσταση, οι φιλελεύθερες ιδέες και η συγκρότηση κρατών-εθνών άλλαξαν ριζικά τη φυσιογνωμία της ευρωπαϊκής ηπείρου. Τα πολλαπλά κοινωνικά στρώματα, οι ανανεωμένες απόψεις για τη ζωή, η διαμορφωμένη μορφή της κοινωνίας και παράλληλα η αφύπνιση της εθνικής συνείδησης ως μέσου διαφοροποίησης, οδήγησαν στη εμφάνιση νέων χαρακτηριστικών. Η εξιδανίκευση του εθνικού παρελθόντος έφερε στο προσκήνιο, εκτός από τα κυρίαρχα κράτη Γαλλία και Αγγλία, την Ιταλία και την Γερμανία, ενώ τη θέση του ηγεμόνα έχει πάρει πλέον το έθνος.

Ιδεολογικά κυριάρχησαν οι φιλελεύθεροι αστοί οι οποίοι ελέγχοντας την εξουσία αστικοποίησαν και εκβιομηχάνισαν τεράστιες περιοχές. Διακρατικές και υπερπόντιες εμπορικές συναλλαγές, κάθετες και οριζόντιες βιομηχανικές μονάδες, τεχνολογική και παραγωγική ανάπτυξη, συγκρότησαν τη νέα τάξη του κεφαλαίου και διαμόρφωσαν υλιστικές αξίες. Η μαζική βιομηχανική παραγωγή και οι εφευρέσεις προήγαγαν νέες συνθήκες εργασίας, αστικές πόλεις, τρόπο σκέψης, ρυθμό ζωής προκαλώντας μια νέα κοινωνική δομή. Το εργατικό δυναμικό, μέσα από κοινωνικές και πολιτικές αντιθέσεις αναζήτησε μια κοινωνία δίκαιη και ασπάστηκε σοσιαλιστικές ιδέες.

Οι νέες εφευρέσεις διεύρυναν τις δυνατότητες επικοινωνίας και πληροφορίας. Ο σιδηρόδρομος, τα ατμόπλοια, ο τηλεγράφος, το τηλέφωνο άλλαξαν την επικοινωνία, οι αποστάσεις μίκρυναν, στην τέχνη η φωτογραφία ακινητοποίησε την πραγματικότητα. Στην ατμόσφαιρα εμφανίστηκε μια καλλιτεχνική μελαγχολία. Ο δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός στην αναζήτησή του προσέγγισε και γνωρίστηκε με τους πολιτισμούς της Κίνας, της Ιαπωνίας, της Ιάβας, της Ανατολής.

### **Η έννοια του εξωτισμού**

«Το Παρίσι είχε γίνει η καλλιτεχνική πρωτεύουσα της Ευρώπης»(Gombrich :504), η πόλη των καλών τεχνών. Οι καλλιτέχνες, στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στην αναζήτησή τους για νέα θεματολογία και συνδυασμούς χρωμάτων ήρθαν σε επαφή με τα γιαπωνέζικα έγχρωμα χαρακτηριστικά (εστάμπ). Το περιτύλιγμα εμπορευμάτων από την Ανατολή με απεικονίσεις θεμάτων της καθημερινής ζωής (έγχρωμες ξυλογραφίες) προκάλεσαν το ενδιαφέρον. Τα ιαπωνικά χαρακτηριστικά με την ποιητική έκφραση Ukiyo-e(κυματιστός κόσμος) ήταν έργα γνωστότατων Ιαπώνων καλλιτεχνών (Εμμανουήλ:39). Οι ξυλογραφίες έδειξαν τον δρόμο στον Μονέ (1840-1926) και τους ιμπρεσιονιστές ζωγράφους (Σεζάν, Ντεγκά). Το ιμπρεσιονιστικό κίνημα, ορόσημο στην ιστορία της τέχνης ύστερα από το Ιταλικό Quattrocento (15<sup>ος</sup> αι.), έκανε την εκκίνησή του το 1874, παίρνοντας το όνομά του από την τοπογραφία του Μονέ, Impressions (εντυπώσεις - ήλιος που ανατέλλει).



Συστατικό του κινήματος η απόδοση της οπτικής στιγμής όπως συλλαμβάνεται-αιχμαλωτίζεται από τον ζωγράφο, «δίνοντας λιγότερη σημασία στη λεπτομέρεια και περισσότερη στη γενική εντύπωση του συνόλου»(Gombrich: 519). Οι ζωγράφοι άφησαν το ατελιέ τους, εκμεταλλεύτηκαν το φως, τις φευγαλέες εντυπώσεις, γνώρισαν «την επιπεδότητα, το διακοσμητικό χρώμα και το εκφραστικό σχέδιο»(Εμμανουήλ:39), νέες δυνατότητες, νέο λεξιλόγιο. Με έργο μουσικής του 19<sup>ου</sup> και δείγματα ζωγραφικής και αρχιτεκτονικής του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα θα υπάρξει μια προσέγγιση της συμβολής του εξωτικού στοιχείου στην ανανέωση του λεξιλογίου.

### **Ζωγραφική και εξωτικά στοιχεία**



*Εικόνα 1. Πόλ Γκωγκέν Όραμα μετά το κήρυγμα(1888)*

Ο Γάλλος Πωλ Γκωγκέν (1848-1903), ήταν σημαντικός μετά-ιμπρεσιονιστής ζωγράφος. Το 1885 κατέφυγε στο Port Aven της Βρετανίας, καλλιτεχνικό κέντρο της εποχής, δοκιμάζοντας να συνθέσει απλή ζωγραφική. Σύμφωνα με μελέτη του εθνικού μουσείου της Σκωτίας (Εδιμβούργο), όπου εκτίθενται πίνακές του, στη Βρετανία δημιούργησε ένα από τα συμβολικότερα έργα του το *Όραμα μετά το κήρυγμα* (1888), λάδι πάνω σε μουσαμά, 72,20 x 91,00(Μουσείο Εδιμβούργου) στο οποίο αποτυπώνονται οι αρχές του. Ασπάστηκε το συμβολισμό και ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς παρουσιάστηκε ως αντικοφορμιστής καλλιτέχνης ο οποίος περιβαλλόταν από αχλύ εξωτισμό([www.news.kathimerini.gr](http://www.news.kathimerini.gr)).

Ο πίνακας εμφανίζει γυναίκες, ντυμένες με τοπικές ενδυμασίες, να εξέρχονται από την εκκλησία και να βλέπουν να διαδραματίζεται μπροστά τους η ίδια σκηνή που προηγουμένως είχαν ακούσει στο κήρυγμα με θέμα τον Ιακώβ. Η σκηνή είναι από το βιβλίο Γένεση της Βίβλου, σύμφωνα με το οποίο ο Ιακώβ πάλευε όλο το βράδυ με ένα

μυστηριώδη Άγγελο έχοντας προηγούμενος διασχίσει ένα ποτάμι με την οικογένειά του(www.nationalgalleries.org).

Η σκηνή διαδραματίζεται σε ένα κόκκινο λιβάδι. Ο ιερέας και οι χωρικές αποτελούν την πραγματικότητα, η πάλη Ιακώβ – Αγγέλου, το φανταστικό τμήμα. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός στο έργο σε σχέση με την κλίμακα, την προοπτική και το χρώμα. Στο πρώτο επίπεδο υπάρχει μια διάθεση μυστηρίου που τονίζεται με τα καπέλα, τη διασταύρωση των χεριών και τις μορφές σε θέση γονυκλισίας. Ο διαγώνιος διαχωρισμός μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας πραγματοποιείται με τον κορμό ενός δέντρου. Η απουσία σκιών, τα σκουρόχρωμα περιγράμματα στην επιφάνεια του καθαρού χρώματος και η απεικόνιση της πάλης αναδεικνύουν τις ιαπωνικές επιρροές από σχέδια του Ιάπωνα ζωγράφου Χοκουσάι. (Εμμανουήλ: 55)

Την περίοδο της Βρετανίας, ο ζωγράφος με τη χρησιμοποίηση μεγάλων επιφανειών, τη θεματική του επιλογή, τα έντονα χρώματα και τη γραμμή διακόσμησης απομακρύνθηκε από τους ιμπρεσιονιστές, υποστηρίζει ένα νέο ύφος, μια νέα αντίληψη για τη ζωγραφική. Το κόκκινο λιβάδι, προδίδει αντι-νατουραλιστικά στοιχεία, δίνεται έμφαση στην προβολή του συμβάντος. Τα λαμπρά χρώματά του απλώνονται σε μεγάλο τμήμα του καμβά αποφεύγοντας τις πεταχτές ιμπρεσιονιστικές πινελιές των θαμπών χρωμάτων. Η θεματολογία της καλλιτεχνικής του δημιουργίας είναι θρησκευτικού περιεχομένου. Οι λευκοί γυναικείοι σκούφοι με τις κορδέλες αναδίδουν την τάση για διακοσμητικά στοιχεία. Ο Άγγελος παρουσιάζεται με φτερά κίτρινου χρώματος ενώ ο Ιακώβ ντυμένος στα μαύρα. Παραμένει πιστός στην ιμπρεσιονιστική άποψη ότι οι σκιές δεν είναι γκριζες και τονίζει τις γραμμές των σωμάτων. Στη διαρκή αναζήτησή του για απλοποιημένες γραμμές, ο καινοτόμος γάλλος ζωγράφος ταξίδεψε στα νησιά της Πολυνησίας.

### **Τα εξωτικά στοιχεία στην Αρχιτεκτονική**

Πριν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η βιομηχανική επανάσταση εδραιώθηκε στα Ευρωπαϊκά κράτη. Η κατασκευή οικοδομημάτων κατάντησε συνήθεια, πολυκατοικίες, εργοστάσια, δημόσια κτίρια, αστικές κατοικίες, εμφανίστηκαν με μεγάλη ταχύτητα επεκτείνοντας τον αστικό ιστό των πόλεων, με μια ποικιλία ρυθμών. «Η αρχιτεκτονική υπήρξε σε ένα μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκή δηλαδή όχι μόνο νεοκλασική αλλά και μια άψυχη και άκομψη επεξεργασία μορφών»(Μunro:220). Οι αρχιτέκτονες προβληματίστηκαν για τη συνέπεια της φτηνής απομίμησης της μαζικής βιομηχανικής παραγωγής. Ο εκλεκτικισμός κλίθηκε να δώσει λύσεις, οι εκκλησίες κτίστηκαν με γοτθικό ρυθμό, τα θέατρα με αναγεννησιακό. Επιδίωξαν τη δημιουργία ενός νέου ευρωπαϊκού στυλ πειραματιζόμενοι με νέα υλικά: σίδηρο, γυαλί, σκυρόδεμα ωθώντας την ανανέωση του διακοσμητικού ύφους. Καινοτομίες που προήγαγαν το στυλ Άρ Νουβό.(Gombrich :536)

Άρ Νουβό (Νέα Τέχνη): καλλιτεχνικό κίνημα που διήρκεσε από την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τα πρώτα χρόνια του 20<sup>ου</sup>. «Γεννήθηκε σαν αντίδραση στην ιστορική μορφολογία, δίνει μια σειρά από έργα με φυτικά ή γεωμετρικά μοτίβα»

(Λάββας : 104). Οι καλλιτέχνες αρνήθηκαν την ασχήμια της μαζικής παραγωγής, επέλεξαν τη χειρωνακτική δημιουργία. Κυριάρχησε το ελεύθερο παιχνίδι της γραμμής, τα διακοσμητικά στοιχεία γίνονται ανάλαφρα και εμπνέονταν από το φυτικό και ζωικό βασίλειο (Εμμανουήλ: 232). Το λεξιλόγιο ανανεώθηκε με τις νέες ιδέες και τα οπτικά ερεθίσματα από χώρες της Άπω Ανατολής, τον συνδυασμό των εύκαμπτων μετάλλων και την χειροποίητη επεξεργασία ξύλου, μπρούντζου, χαλκού.

Σταδιακά εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη: Αγγλία (Ch.R. Mackintosh 1868-1932), Βέλγιο (V.Horta 1861-1947), Γερμανία (H. Van de Velde 1863-1957), Ισπανία (A. Gaudí 1852-1926). Στην Αγγλία ονομάστηκε Modern Style, στη Γαλλία Style Nouile, στη Γερμανία Jugendstil, στην Ισπανία Modernismo, στο Βέλγιο Coup de touet-stil (λουρί του καμτσικιού, λόγω ευελιξίας)στην Ιταλία Stile Floreale. Η Νέα Τέχνη, προσπάθησε να εξισορροπήσει τα αισθητικά προβλήματα ανάμεσα στο αδιέξοδο της ιστορικής μορφολογίας και της εκβιομηχάνισης. Ζωγράφοι, γλύπτες, αρχιτέκτονες αρνήθηκαν τον ιστορισμό και την μαζική παραγωγή. Επιδιώχθηκε η καλλιτεχνική δημιουργική χειρωνακτική παραγωγή ώστε να επιστρέψει ο άνθρωπος στην φυσιολογική του κλίμακα, στην προβιομηχανική του σχέση με τη φύση. Το κίνημα πλαισίωσαν ποιητές, λογοτέχνες, φιλόσοφοι (Morris, Oscar Wilde, Tolstoi Dickens, Zola). (Λάββας: 107)

Στην Γαλλία ο Έκτορ Γκιμάρ(1867-1942) συνδύασε ιδανικά την καλλιτεχνία με την τεχνολογία σε μια σειρά μεταλλικών εισόδων για το μετρό του Παρισιού. Ο Δρ. Ιωάννης Τσούμας μας πληροφορεί ότι οι ιδιόρρυθμες εισόδους κατασκευάστηκαν το 1900 για να δοθεί λάμψη στο Παρίσι που υποδέχονταν τη Διεθνή έκθεση χρηστικών αντικειμένων. Συμβόλιζαν την ανάπτυξη και την ανθοφορία ενός φυτού από μέταλλο που με τους μίσχους και τα κλαδιά του συγκρατούσε ένα πυκνό φύλλωμα το οποίο πολλές φορές λειτουργούσε ως υπόστεγο. ([www.arxaiologia.gr](http://www.arxaiologia.gr))



*Εικόνα 2. Η Στάση Porte Doyphine*

Στη στάση Porte Doyphine, για παράδειγμα, η χυτοσιδηρή πρασινωπή κατασκευή με περιμετρικά ανιπτάμενους υαλοπίνακες διχάζει την εντύπωση ανάμεσα σε φυτικούς ιστούς και μεμβρανώδεις σκελετούς λεπιδοπτερών(Εμμανουήλ:246 εικ.1).Το διακοσμημένο κάγκελο, αντανακλά την προσπάθειά του Γκιμάρ να διασκεδάσει του φόβους των ανθρώπων πριν μπουν στη γη για μια υπόγεια διαδρομή με το μετρό (Εμμανουήλ:233 εικ.29). Η τεχνοτροπία του θύμιζε ιστό αράχνης από σίδηρο και γυαλί. Οι είσοδοι ήταν κατασκευασμένοι από τυποποιημένα, συναρμολογούμενα σιδερένια κομμάτια με νατουραλιστική μορφή και σκελετό από επισμαλτωμένο χάλυβα και γυαλί. Ο Γκιμάρ χειρίστηκε τις επιγραφές και το φωτισμό με χρήση χρωματιστών γυαλιών ως συνέχεια της ευέλικτης μορφής, έγινε γνωστός ως ο δημιουργός του *Style Metro*.(Frampton:72)

### Μουσική και εξωτικά στοιχεία

Το συναίσθημα του ρομαντικού κινήματος επηρέασε και τη μουσική, διαφοροποιώντας την από τον κλασικισμό. «Η ρομαντική μελωδία απελευθερώνει έναν λυρισμό που την κάνει να συγκινεί άμεσα»(Machlis: 269). Για την απόδοση των νέων μουσικών ερεθισμάτων προστέθηκαν νέα όργανα και νέα χρήση της ορχήστρας( Έκτορ Μπερλιόζ-προγραμματική μουσική). Οι παλιές μουσικές φόρμες διευρύνθηκαν ή προστέθηκαν νέες (συμφωνικό ποίημα). «Σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αναπτύχθηκε μια εθνική όπερα ως καθρέφτης της αναπτυσσόμενης εθνικής και πολιτικής συνείδησης των χωρών αυτών» (Michels:457) ανανεώνοντας το ενδιαφέρον για το κοσμικό ή το φολκλορικό τραγούδι και τα εθνικά μουσικά ιδιώματα προεκτείνοντας τον ρομαντισμό. Αρκετοί συνθέτες, όπως ο Τζουζέπε Βέρντι, πρόσθεσαν στη μουσική τους παλέτα εξωτικά στοιχεία «ανακαλύπτοντας εκ νέου τον κόσμο» (Μάμαλης: 227).

### Αϊντα



Εικόνα 3. Αφίσα της Όπερας

Όπερα γραμμένη από το ρομαντικό Ιταλό συνθέτη Τζουζέπε Βέρντι (1813-1901). Ο συνθέτης ταυτίστηκε με το κίνημα για την ένωση της Ιταλίας. Πολλά από τα έργα του (Ναμπούκο, Λομβαρδοί) περιείχαν πολιτικές θέσεις με πατριωτικό πνεύμα. Αναδείχθηκε σε εθνικό συνθέτη, το όνομά του μετατράπηκε σε σύνθημα (Viva Verdi), ταυτίστηκε με την εθνική παράταξη «είμαι πρώτα απ' όλα Ιταλός»(Michels: 327) και εκλέχθηκε μέλος του πρώτου Ιταλικού κοινοβουλίου.

Η Αίγυπτος αποτελεί το σκηνικό της όπερας Αϊντα. Η όπερα παραγγέλθηκε στο Βέρντι από τον νέο χεδίβη Ισμαήλ πασά της Αιγύπτου. Η πρώτη παράσταση της Αϊντας έγινε στο Κάιρο στις 24 Δεκεμβρίου 1871 με εντυπωσιακά σκηνικά. Το έργο έχει τέσσερις πράξεις και βασίστηκε σε ένα ιταλικό πρωτότυπο λιμπρέτο του Αντόνιο Γκισλαντσόνι. Το θέμα δόθηκε από τον Γάλλο αρχαιολόγο Ωγκύστ Μαριέτ και ο Βέρντι έγραψε τη παραστατική μουσική μιας μεγάλης όπερας (grand opera), ενός εξωτικού δράματος αρχαιο-αιγυπτιακής τεχνοτροπίας, γοητευμένος από τα αισθηματικά και πατριωτικά συναισθήματα και τον εξωτισμό του έργου. Το θέμα της όπερας τοποθετείται στην Αίγυπτο των Φαραώ (περίπου 1200 π.Χ.) και αναφέρεται στην τραγική ιστορία της σκλάβας πριγκίπισσας της Αιθιοπίας, Αϊντα, και του Αιγύπτιου φρούραρχου Ρανταμές, και της αγάπης τους που συνθλίβεται από συναισθήματα πάθους και αντιζηλίας (τον διεκδικεί η κόρη του Φαραώ), και διέπεται από ηρωισμό, διλήμματα, δολοπλοκίες, προδοσία, με τραγική κατάληξη τον θάνατο και των δύο.

Η πρόκληση για τον συνθέτη ήταν μεγάλη. Στην αναζήτηση για αναδημιουργία της αιγυπτιακής μουσικής τεχνοτροπίας εκμεταλλεύτηκε ακόμα και ένα τουρκικό μοτίβο και μια εγχώρια μελωδία (συνόδευε με τη φλογέρα τις κινήσεις των στροβιλιζόμενων δερβίσηδων) για να συνθέσει χορωδιακά μέρη και ένα είδος ιερού χορού με αποτέλεσμα τη δημιουργία εξαισιών μελωδιών (bell canto), για το οποίο φημίζονταν. Για να προσθέσει τον εξωτικό ήχο που ζητούσε, χρησιμοποίησε άρπες με 24 χορδές (υπάρχουν σε παραστάσεις της αρχαίας Αιγύπτου), διάυλους και τύμπανα. Επιφορτίζοντας τον μιλανέζο οργανοποιό Τζουζέπε Πελίτι, δημιούργησε έξι σάλπιγγες αρχαιο-αιγυπτιακού σχήματος, στο μέτρο βέβαια του δυνατού. Γεγονός παραμένει πως η παραγγελία των οργάνων και η αιγυπτιακή μουσική παρά τις έρευνές του, έγιναν σύμφωνα με την άποψη που είχε σχηματίσει ο ίδιος για την αυθεντικότητά τους (Jean-Marcel Humbert : 23- 24). Το έργο του σημείωσε τεράστια επιτυχία η οποία παραμένει αμείωτη μέχρι τις μέρες μας.

### Επίλογος

Στα έργα που προαναφέραμε παρουσιάστηκαν εξωτικά στοιχεία καλλιτεχνών του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Είτε του Γκωγκέν, με τους αιρετικούς εκφραστικούς του τρόπους και την αντι-συμβατικότητά του, είτε του Γκιμάρ με την Αρ Νουβό και την αποδόμηση του πολυποίκιλου στυλ και την ανάδειξη μιας νέας ενιαίας δυναμικής αισθητικής άποψης συνδεδεμένης με νέα υλικά που αποτέλεσε πρόδρομο για τα επόμενα πρωτοποριακά κινήματα του 20<sup>ου</sup> αιώνα (αρ-ντεκό, μπαουχάους). Στη μουσική, η γενική αίσθηση του ρομαντισμού παρέμεινε-ορισμένοι προσανατολίστηκαν σε ιμπρεσιονιστικές

φόρμες (Κλώντ Ντεμπυσύ), οι συνθέτες διαπέρασαν τα εθνικά τους αισθήματα, απεγκλωβίστηκαν και ξεδιπλώνοντας το ταλέντο τους με τη ενσωμάτωση εξωτικών ηχητικών κόσμων, νέων τροπικών κλιμάκων, παρουσιάστηκαν ως κοσμοπολίτες, χωρίς όμως να αρνηθούν τις εθνική τους ταυτότητα και έδωσαν τη δυνατότητα αναζήτησης νέων ηχητικών μορφών οδηγώντας τη μουσική σε νέους πειραματισμούς (ατονικότητα).

Ο εξωτισμός αποτέλεσε ένα καλλιτεχνικό ρεύμα στο οποίο κατέφευγαν οι καλλιτέχνες ικανοποιώντας την τάση τους για διαφυγή από το σύνηθες, ένα ταξίδι σε ένα κόσμο άγνωστο, γοητευτικό, προσδοκώντας στην ανατροπή της ασχήμιας της εποχής τους, για μια διαφορετική αισθητική της τέχνης. Η πρόκληση ήταν εκείνη που τους οδήγησε στις αρχές του επόμενου αιώνα στα πρωτοποριακά κινήματα του φουτουρισμού, κυβισμού, εξπρεσιονισμού, υπερρεαλισμού, στη μοντέρνα τέχνη. Ο Ουμπέρτο Έκο, τονίζει, ότι στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα η τέχνη θέλησε να μας μάθει να ερμηνεύουμε τον κόσμο με διαφορετική ματιά απολαμβάνοντας ...εξωτικά πρότυπα. (Eco: 415)

### Βιβλιογραφία

- Εμμανουήλ 2008 : Μελίνα Εμμανουήλ, Βασιλική Πετρίδου, Παναγιώτης Τουρνικιώτης *Εικαστικές τέχνες στην Ευρώπη από τον 18<sup>ο</sup> ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα* τομ. Β΄, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λάββας 1986 : Γεώργιος Π. Λάββας *19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας σύντομη ιστορία της αρχιτεκτονικής* επιμ. Παν Τσολάκης εκδ. University Studio Press A.E. Θεσσαλονίκη.
- Μάμαλης 2008 : Νικόλαος Μάμαλης, *Η Ιστορία των Τεχνών στην Ευρώπη . Η Μουσική στην Ευρώπη*, τομ Γ΄, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Εκο 2004 : Umberto Eco *Ιστορία της ομορφιάς*, μτφ. Δ. Δότση, Χ. Ρομποτή εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Frampton 1987: Kenneth Frampton *Μοντέρνα αρχιτεκτονική, Ιστορία και Κριτική* επιμ. Ανδρέας Κούρκουλας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Gombrih 2009 : E.H. Gombrih *Το Χρονικό της Τέχνης*, Μ.Ι.Ε.Τ., μτφ. Κασδαγλή Λίνα, Αθήνα
- Humbert 2000-2001 : Jean-Marcel Humbert *«Αίντα» :Από την Αρχαιολογία στην Αιγυπτιολογία*, μτφ. Βαγγέλης Μπιτσιώρης, εκδοτικό πρόγραμμα του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών
- Machlis 1996 : J. Machlis, και K. Forney, *Η απόλαυση της Μουσικής. Εισαγωγή στην Ιστορία - Μορφολογία της Δυτικής Μουσικής*, εκδ. Fagotto books, μτφ. επιμ. Δ. Πυργιώτης, Αθήνα.

Michels 1995 : Ulrich Michels, *Άτλας της Μουσικής. Ιστορικό μέρος. Από το Μπαρόκ έως σήμερα*. Τόμ. Ι Ι , εκδ. Μουσικός οίκος Φίλιππος Νάκας, μτφ. και μουσικολογική επιμέλεια Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής & Ακουστικής ( I.E.M.A) Αθήνα.

Munro 1964 : Eleanor C. Munro *Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια της Τέχνης* επιμ. Κων. Καλλιγά, εκδ. Φυτράκη, Αθήνα.

Δικτυογραφία:

[www.arxaiologia.gr](http://www.arxaiologia.gr) , Δρ Ιωάννης Τσούμας, *Η γαλλική Αρ Νουβώ και η ελληνιστική τέχνη, το θαύμα της διαχρονικής αισθητικής*

[www.nationalgalleries.org/collection/online](http://www.nationalgalleries.org/collection/online)

[www.news.kathimerini.gr/articles/19/11/2006\\_205638](http://www.news.kathimerini.gr/articles/19/11/2006_205638)

[www.tch.gr](http://www.tch.gr) - Οργανισμός Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης

## Η φύση της προκατάληψης υπό το πρίσμα των αξιών

*Ποιμενίδου Σοφία, Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε., Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Ιωαννίδου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτορας, ΤΕΠ.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Ποιμενίδης Δημήτριος, Υποψήφιος Μεταδιδάκτορας, ΤΕΠ.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

### Περίληψη

Η προκατάληψη ως υπόθεση αξιών αποτελεί σημείο συζήτησης για την τοποθέτηση των θεωριών προκατάληψης στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τα έργα «The Nature of Prejudice» του Allport (1954) και «Beyond Prejudice» των Dixon και Levin (2012), αυτό αφορά στη σημασία και το ρόλο της έννοιας και της λειτουργίας των αξιών και των αξιακών συστημάτων στις θεωρίες της προκατάληψης, για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ενδο-ομάδες και τις εξω-ομάδες. Η αναζήτηση αυτή καταλήγει σε μια προβληματική γύρω από τον θεωρητικά λειτουργικό χαρακτήρα των αξιών και των αξιακών συστημάτων και τον μετα-θεωρητικό χαρακτήρα που αυτές κατέχουν στον επιστημονικό και μη λόγο για την προκατάληψη. Η προκατάληψη αποτελεί βασική εννοιολογική κατασκευή που συμβάλλει στην εξήγηση της ύπαρξης συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων με θετικό και αρνητικό πρόσημο, της ανισότητας ως κοινωνικό φαινόμενο και των δομικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων ως συστατικά των ανθρώπινων κοινωνιών, με εστίαση, κυρίως, σε αυτές του δυτικού πολιτισμού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** προκατάληψη, αξίες, ιδεολογικά σχήματα

### Εισαγωγικά

Στο έργο του ο Allport, δεν προσφέρει μια θεωρία για την προκατάληψη αλλά τοποθετεί προϋπάρχουσες θεωρίες παρουσιάζοντας στοιχεία που τις διέπουν και παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την κοινωνική δράση στην εξυπηρέτηση των δημοκρατικών αξιών στις σχέσεις των ομάδων, σκιαγραφώντας αρχές διαχρονικά αξιοσημείωτες, αν και τα εργαλεία που χρησιμοποίησε θεωρούνται, πλέον, ξεπερασμένα (Smith, 1978). Για τον Allport (1954), το φαινόμενο της προκατάληψης είναι πολυδιάστατο και μπορεί να αναλυθεί σε επίπεδα ιστορικά, πολιτισμικά, ατομικιστικά κ.ά (Newman & Caldwell, 2005). Αναφέρεται, ακόμα, ως «αντιπάθεια που βασίζεται σε μια λανθασμένη και «ανελαστική γενίκευση», ενώ θεωρείται ως ένα απόλυτα παράλογο μίσος, προερχόμενο από άγνοια και άμυνα του «Εγώ» ατόμων με αδύναμες δομές προσωπικότητας. Αποτελεί μαζικό φαινόμενο, αφού αναπτύσσεται κατεξοχήν σε διομαδικές σχέσεις, εκεί όπου το προκατειλημμένο άτομο αποδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά σε άλλο άτομο διαφορετικής ομάδας, απλά και μόνο επειδή ανήκει στην ομάδα αυτή. Σε αυτό το πλαίσιο, αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως την, ίσως, κυριότερη αιτία προκατάληψης. Το γεγονός της βεβιασμένης απόδοσης αρνητικών χαρακτηρισμών του “άλλου” οδηγεί στη λεγόμενη “διαδικασία της γενίκευσης”, η οποία πραγματοποιείται γιατί το μέγεθος των πληροφοριών που καλείται κάποιος να διαχειριστεί κάθε φορά είναι τεράστιο.



Όμως, η ίδια διαδικασία καθοδηγεί και τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου και συμβάλλει στην αφομοίωση πληροφοριών και δεδομένων. Συνεπώς, η κατηγοριοποίηση διευκολύνει την αντίληψη και τη συμπεριφορά του ατόμου (Allport, 1954). Ο ίδιος ορίζει ως θεμέλιο της προκατάληψης, την στερεοτυπική σκέψη (Sears, 2005). Κατ' αυτόν βέβαια, στην περίπτωση των στερεοτύπων, η απλοποίηση των πληροφοριών λαμβάνει μια διαφορετική χροιά, επειδή αυτά συντελούν σε «δικαιολογημένη» συμπεριφορά απέναντι σε άτομα άλλων ομάδων (Allport, 1954). Σ' αυτό το πλαίσιο, οι λεγόμενοι “υπότυποι” είναι βολικοί γνωστικά γιατί δικαιολογούν τη θέση τους στο κοινωνικό σύστημα (Fiske, 2005). Επιπρόσθετα, για να δείξει τη δυναμικότητα του φαινομένου, διατυπώνει μια «κλίμακα αρνητικής δράσης», η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια: α) προφορική-λεκτική επίθεση ενάντια στον «άλλο» (antilocution), β) αποφυγή ή χωρικός περιορισμός του «άλλου» (avoidance), γ) διακρίσεις εις βάρος του (discrimination), όπως για παράδειγμα η στέρηση βασικών δικαιωμάτων, δ) άμεση σωματική επίθεση (physical attack) και ε) εξολόθρευση, γενοκτονία (extremation).

### **Η έννοια και ο ρόλος των αξιών στις θεωρίες της προκατάληψης**

Οι αξίες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στις δομικές συνθήκες του φαινομένου της προκατάληψης, αφού μετουσιώνονται σε κοινωνικές νόρμες, στερεότυπες αντιλήψεις και κανονιστικά πρότυπα, τα οποία αντανακλώνται στον ατομικό και κοινωνικό τρόπο προσδιορισμού του “εαυτού” και των “άλλων”. Κατά τον Rokeach (1960), όπως αναφέρει ο Hogg (2010, σ.486), *“οι πεποιθήσεις είναι πιο σημαντικές ως καθοριστικός παράγοντας των κοινωνικών διακρίσεων απ’ ό,τι η υπαγωγή σε εθνοτικές ή φυλετικές ομάδες”*.

Σύμφωνα με τον Katz (1960), όπως αναφέρει Χρυσοχόου (2005) οι στάσεις έχουν τις εξής λειτουργίες: α) Λειτουργία της γνώσης, β) Ωφελιμιστική λειτουργία, γ) Αμυντική λειτουργία του Εγώ και δ) Λειτουργία της έκφρασης αξιών. Οι στάσεις ενδέχεται να αποτελούν δημόσιες δηλώσεις σχετικά με το τι πιστεύει ένα άτομο ή με το τι ταυτίζεται, προκαλώντας αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις σε διαλογικά πλαίσια. Οι στάσεις εξυπηρετούν και κοινωνικές λειτουργίες αφού χρησιμεύουν στον καθορισμό της θέσης ενός ατόμου μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, με την έννοια ότι η έκφρασή τους υποστηρίζει την κοινωνική συνοχή και αξιολόγηση.

Ο Allport τόνισε τη σημασία των αξιών, των πεποιθήσεων και των πρακτικών που μοιράζονται τα άτομα των ενδο-ομάδων που περιλαμβάνουν βεβαιωμένες κρίσεις για τα άτομα των εξω-ομάδων (Fiske, 2005). Η αντίληψη ότι οι προσωπικές αξίες μπορούν να οδηγήσουν στην απόρριψη των εξω-ομάδων αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, όχι μόνο στον κλασσικό σχηματισμό της προκατάληψης από τον Allport, αλλά σε πολλές επίσης σύγχρονες θεωρίες του ρατσισμού (Biernat & Vescio, 2005). Ο Allport, ιδρυτής της γνωστικής προσέγγισης στην προκατάληψη, τονίζει στο έργο του ότι μια συμπεριφορά θεωρείται προκατειλημμένη ανεξάρτητα από το αν παραβιάζει σημαντικούς άγραφους νόμους και αξίες που είναι αποδεκτές σ' έναν πολιτισμό, τονίζοντας την ιδιαιτερότητα που έχει αποκτήσει η έννοια της προκατάληψης, λόγω την δυτικής θέασης των πραγμάτων, μέσα από τη φιλελεύθερη κουλτούρα.

Κατά τους Biernat & Vescio, (2005), ο Rokeach (1948,1960) υποστηρίζει την ύπαρξη ενός γενικευμένου δρόμου αδιαλλαξίας ο οποίος ονομάζεται δογματισμός ή νοητική δυσκαμψία, που σχετίζεται με τον μοντέλο της αυταρχικής προσωπικότητας του Adorno και παραβλέπει το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των προκαταλήψεων και των ομαδικών νορμών. Χαρακτηρίζεται από διαχωρισμό αντιφατικών συστημάτων πεποιθήσεων, από αντίσταση στην αλλαγή των πεποιθήσεων όταν προκύπτουν νέες πληροφορίες κι από επίκληση σε φορείς εξουσίας ή αυθεντίες για τη δικαιολόγηση της ορθότητας υπάρχουσών πεποιθήσεων. Μεταξύ άλλων, τόσο ο Rokeach (1968), όπως αναφέρουν οι Biernat & Vescio (2005, σ.192) όσο και ο Allport (1954), αναφέρονται στη διαδικασία σύνδεσης των αξιών με το γνωστικό ψυχολογικό υπόβαθρο των ατόμων, ο πρώτος ονομάζοντάς την “γνωστική συμφωνία” και ο δεύτερος “εσωτερική κευση”. Έτσι, η εσωτερική κευση μιας αξίας γίνεται ασυνείδητα ή συνειδητά ένα σάνταρ το οποίο αναπτύσσει, χειρίζεται και καθοδηγεί συμπεριφορές αναφορικά με σχετικά στοιχεία του περιβάλλοντος, που κρίνει ηθικά τον εαυτό του και τον συγκρίνει με τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Allport, η συμπεριφορά θα πρέπει να σχετίζεται με μια γενικευμένη άποψη-στάση. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι οι προκατειλημμένες δηλώσεις κάποιες φορές εκφράζουν τον γνωστικό παράγοντα και κάποιες άλλες τον συμπεριφορικό. Θεωρεί ότι είναι απαραίτητος ο ενστερνισμός γενικευμένων απόψεων και πιστεύω από τις ομάδες για να εκδηλωθεί μια εχθρική συμπεριφορά. Έτσι και ο Sniderman (1984) όπως αναφέρει ο Billing, (2012) μίλησε για την άρνηση της προκατάληψης (“I’m not prejudiced, but...”) ως μια γνωστική και συμπεριφορική αμφιθυμία μέσα από τη σύγκρουση δύο αντίθετων μοτίβων, η οποία λύνεται μέσα από γνωστική συμφωνία. Σ’ αυτό το σημείο γίνεται εμφανής αναφορά της σχέσης μεταξύ των αξιών και των στάσεων. Ακολούθως, τονίζεται ότι το στοιχείο που καθορίζει τη συμπεριφορά δεν είναι οι στάσεις αλλά η πρόθεση πραγματοποίησης ή μη πραγματοποίησης της συμπεριφοράς, ενώ αλλού παρατηρείται ότι μερικές φορές οι συμπεριφορές των ανθρώπων διαμορφώνουν τις στάσεις κι όχι το αντίστροφο, όπου και πάλι βρίσκεται η διαδικασία της γνωστικής συμφωνίας πίσω από αυτές τις διαδικασίες (Χρυσόχου, 2005).

Στην παραδοσιακή θεώρηση των τριών διαστάσεων της προκατάληψης του Allport (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική), οι Zanna & Rempel (1988, σ.319), όπως αναφέρει η Χρυσόχου (2005), προσδίδουν αντίστοιχα τρεις εννοιολογικά διακριτές αντιδράσεις: συναισθηματικές (αρέσκεια-απαρέσκεια), γνωστικές (πεποιθήσεις, γνώμες, ιδέες) και βουλευτικές-συμπεριφορικές (προθέσεις ή τάσεις συμπεριφοράς).

Τα παραπάνω μας αποκαλύπτουν ψήγματα της σύνδεσης στις θεωρίες για την προκατάληψη ανάμεσα στην ψυχοδυναμική δομή και στις κοινωνικές νόρμες, δηλαδή το ατομικό και συλλογικό πλαίσιο, κάτι που εντοπίζει και η Wetherell (2012) υποστηρίζοντας ότι ο Allport και οι συνεργάτες του έδωσαν έμφαση στους κοινωνιο-πολιτισμικούς παράγοντες του φαινομένου. Αναφέρει, ακόμη, ότι ο Allport (1954) υποστήριξε ότι *“μόνο εντός του συμπλέγματος της προσωπικότητας υπάρχει αποτελεσματική επίδραση των πολιτισμικών, ιστορικών και οικονομικών παραγόντων”*. Παρόμοια ανάλυση

εντοπίζεται στη γνωστική συμφωνία στο άρθρο “The notion of prejudice”, όπου γίνεται αναφορά σε διαφορετικά επίπεδα ψυχολογικής σημασίας (Μοτίβα προκατάληψης σε ενδότερο επίπεδο από εκείνα της άρνησης - τα πρώτα καταδεικνύουν την πραγματική συμπεριφορική δομή). Υποστηρίζεται επίσης ότι για τη σύνδεση της κοινωνικής νόρμας με το άτομο είναι απαραίτητη η εσωτερίκευση της και όχι η ύπαρξή της έξω από το άτομο (Billing, 2012).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αξιών, όπως αναφέρουν οι Pehrson&Leach, (2012, σ.133), ως προς τη γνωστική τους διάσταση, είναι σημαντική η αναφορά στον Benedict (1942, 1983), ο οποίος ενστερνίζεται την “γνωστική κατωτερότητα” ως την ουσιοκρατική άποψη των προκατειλημμένων απέναντι στα θύματα-στόχους της προκατάληψης, ενώ όπως τονίζει ο Leach (2005), η “γνωστική κατωτερότητα” δε χρειάζεται να είναι γενετικού τύπου. Αντιθέτως, κατά τονTajfel (1973), αναφέρεται ως πρωτότυπη η συνεισφορά του κοινωνικά λειτουργικού χαρακτήρα των στερεότυπων όπου τα υποτιμητικά πιστεύω σχετικά με τις κοινωνικές κατηγορίες δεν εκλαμβάνονται ως μια γνωστική διαστρεβλωτική λειτουργία αλλά ως νόμιμοι κι ερμηνευτικοί παράγοντες του φαινομένου των διακρίσεων.

### **Ανάλυση των θεωριών της προκατάληψης υπό το πρίσμα των αξιών**

Η νέα μορφή ρατσισμού στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, σύμφωνα με το κείμενο “Κοινωνική ψυχολογία”, αναφέρεται ως ρατσισμός αποστροφής (Gaertner & Dovidio, 1986), σύγχρονος ρατσισμός (McConahay, 1986), συμβολικός ρατσισμός (Kinder & Sears, 1981) και αμφίθυμος ρατσισμός (Hass et al., 1991). Αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσά τους, όλες οι μορφές έχουν από κοινού την άποψη ότι οι άνθρωποι βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στη βαθιά ριζωμένη αντιπάθεια για τις εξω-ομάδες και στις σύγχρονες αξίες ισότητας που τους ασκούν πίεση ώστε να μη συμπεριφερθούν με προκατειλημμένο τρόπο (Hogg, 2010, σ.456).

Η κατανόηση του ζητήματος των αξιών μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της ανάλυσης ορισμένων μορφών προκατάληψης. Ειδικότερα, η θεωρία του συμβολικού ρατσισμού, προτάσσει ότι ο ρατσισμός βασίζεται σε μεγάλο ποσοστό στις αντιλήψεις των Λευκών ότι οι Μαύροι παραβιάζουν πολύτιμες αξίες “του ατομισμού και της αυτό-εξάρτησης, το εργασιακό ήθος, την υπακοή και την πειθαρχία” (Kinder & Sears, 1981, p. 416. McConahay & Hough, 1976).

Σύμφωνα με την έννοια του συμβολικού ρατσισμού του Sears, (1988) τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους Μαύρους, αναμιγνύονται με ηθικές αξίες ενσωματωμένες στην προτεσταντική ηθική για να νομιμοποιηθεί η έκφρασή τους. (Hogg, 2010). Ο συμβολικός ρατσισμός περιγράφεται ως ένα μείγμα της επίδρασης των αντιλήψεων εναντίον των Μαύρων και των παραδοσιακών αξιών που παίρνουν υπόσταση στην Προτεσταντική Ηθική (Kinder & Sears, 1981). Πρόκειται με άλλα λόγια, για την αδυναμία των Μαύρων να υιοθετήσουν τις ανώτερες αξίες που εγκαθιδρύονται από την λευκή κοινότητα, κάτι που γίνεται κατανοητό και με την αναφορά στην προσπάθεια

πολιτικοποίησης των Μαύρων από τους Λευκούς κατά την περίοδο της αποικιοκρατίας (Pehrson & Leach, 2012).

Ο αμφίσημος ρατσισμός (Katz et al., 1986; Katz & Hass, 1988), θεωρεί ότι οι Λευκοί εκφράζουν ταυτόχρονα στάσεις κατά και υπέρ των Μαύρων, κάθε μια (στάση) από τις οποίες προέρχεται από διαφορετική βάση αξιών: οι στάσεις κατά των Μαύρων βασίζονται στις αξίες της Προτεσταντικής Εργασιακής Ηθικής και οι στάσεις υπέρ των Μαύρων στις ανθρωπιστικές αξίες. Ο αμφίσημος χαρακτήρας των σχέσεων των ομάδων εμφανίζεται και στον Allport (1954), παρ' όλο που αναφέρεται στην προκατάληψη με την έννοια της αντιπάθειας (Fiske, 2005).

Οι αξίες εμφανίζονται πρόδηλα και στο ρατσισμό αποστροφής (Gaertner & Dovidio, 1986), ο οποίος διαχωρίζει τους “αποστρεφόμενους ρατσιστές” από τους κραυγαλέους και παλαιομοδίτικους, αφού οι πρώτοι έχουν αυτό-αντίληψη βασισμένη σε ανθρωπιστικές αξίες που τους οδηγούν στην κινητοποίηση υπέρ των Μαύρων, όταν υπάρχουν γόνιμες συνθήκες για την εκδήλωση της έννοιας του αυτής. Η βαθιά ριζωμένη συναισθηματική αντιπάθεια εκφράζεται απροκάλυπτα ως ρατσισμός όταν οι συνθήκες είναι τέτοιες, ώστε να εξασθενούν οι αξίες της ισότητας (Hogg, 2010).

Παρ' όλο που η Προτεσταντική Εργασιακή Ηθική και ο Κομμουνισμός εμφανίζονται κυρίως στις θεωρίες για το ρατσισμό, έχουν εφαρμογή σε μια ποικιλία αξιών και σε άλλες θεωρίες, ίσως επειδή κατέχουν κεντρική θέση στην Αμερικανική Ιδεολογία. Βεβαίως, οι συγκεκριμένες αξίες δεν κατέχουν το μονοπώλιο στις αντιδράσεις των ενδοομάδων απέναντι στις εξω-ομάδες, αλλά το ποια αξία θα είναι κάθε φορά κυρίαρχη, καθορίζεται από την αντιστοιχία ανάμεσα στις αξίες και τα στερεότυπα γενικά (Smith, 1978).

Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η φύση των αξιών συνδέεται αλυσιδωτά με ένα φάσμα ηθικών (κι όχι μόνο) αξιολογήσεων που απορρέει από το εκάστοτε θρησκευτικό δόγμα και τη θρησκευτική αντίληψη της κοινότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο ο Rokeach (1985) υποστηρίζει, ότι η ταξινόμηση (ranking) των αξιών έγκειται στο ποια αξία είναι κάθε φορά περισσότερο προτιμητέα ενώ ο Schwartz (1992, 1996) είναι πιο θετικός στην ύπαρξη της ιεράρχησης των αξιών και των αξιακών συστημάτων, σε αντίθεση με την αντίληψη ως προς την αποσπασματική θέση τους στο κοινωνικό σύστημα.

Στον Allport (1954), γίνεται επίσης νύξη για την ηθική χροιά του φαινομένου της προκατάληψης, εκλαμβάνοντάς την ως μια ηθική αξιολόγηση που οριοθετείται από τις εκάστοτε πρακτικές ενός πολιτισμού κι ότι ουσιαστικά αποτελεί την ανάδειξη των κατακριτέων συμπεριφορών του. Σε παρόμοιο πλαίσιο, « κείμενο the «notion of prejudice», οι θέσεις του νέου ρατσισμού στηρίζονται σε αξίες σύμφωνες με το πνεύμα τις εποχής, και όχι σε ρατσιστικές αξίες του παρελθόντος. Ακόμη υποστηρίζεται ότι ο ομιλητής που αρνείται την προκατάληψη επιθυμεί να τοποθετήσει τον εαυτό του στην ηθική κοινότητα των μη-προκατελιημμένων για να προκαλέσει θετική εντύπωση για

τον εαυτό του στο συνομιλητή του, είτε ασπάζεται ίδιου τύπου αξίες με εκείνον, είτε διαφορετικές.

Ακόμη, διατυπώνεται και η υποστηρικτική φύση του ρατσιστικού λόγου. Εδώ κεντρική θέση κατέχουν οι λεγόμενοι “κοινοί τόποι” ή αλλιώς φράσεις της καθημερινής ομιλίας που εκφράζουν αξίες, οι οποίες προσθέτοντας μια “ηθική ποιότητα” στην ομιλία σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, χρησιμοποιούνται για την δικαιολόγηση του εαυτού απέναντι σε ενδεχόμενες επικρίσεις από τους άλλους (Billing, 2012).

### **Ο μετα-θεωρητικός χαρακτήρας των αξιών, η ιδεολογική τους διάσταση στην προκατάληψη και ο ρόλος των φιλελεύθερων αξιών**

#### Η έννοια της λογικής και του ορθολογισμού

Η διαλογική σχέση στα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς για την προκατάληψη βρίσκεται ακριβώς στις διαφορετικές όψεις της έννοιας του “ατόμου”, το οποίο υφίσταται διαδικασίες επιρροής στο κοινωνικό περιβάλλον, ως ανεξάρτητου κι αυτόνομου όντος στη δυτική κουλτούρα εν αντιθέσει με το αλληλοεξαρτώμενο άτομο των ανατολικών πολιτισμών. Όπως φαίνεται κι από τις απόψεις των μελετητών ψυχολόγων, το ανεξάρτητο άτομο λαμβάνεται ως μια οντολογικά αυτόνομη ενότητα η οποία συνίσταται στη διαμόρφωση ατομικών εσωτερικών χαρακτηριστικών (αξίες, ικανότητες, κίνητρα) και στη συμπεριφορική εκδήλωση αυτών των γνωρισμάτων στις κοινωνικές σχέσεις (Markus & Kitayama, 1991).

Όπως το έθεσε κι ο Allport (1954) και το αναφέρουν οι Reynolds et al., (2012 σ.48) “ο κόσμος ως σύνολο υποφέρει από τον πανικό που προκαλείται λόγω αντίπαλων ιδεολογιών των δυτικών και των ανατολικών, κάθε γωνιά της γης έχει τα δικά της ειδικά φορτία εχθρότητας... “. Ως λευκός και μη Εβραίος, ο Allport, ήταν προβληματισμένος στις αρχές του 1950 με την εξάπλωση του φιλελευθερισμού και την ανοχή ανάμεσα στους Λευκούς και τους μη Εβραίους. Από την μεριά των λευκών η προκατάληψη φαινόταν πιο σημαντική από ότι η διάκριση και η αδικία που δέχονταν οι Μαύροι κι οι Εβραίοι. Ο Allport έγραψε το έργο του “The Nature of Prejudice” σε μια εποχή όπου ο Myrdal το 1944 ονόμαζε την προκατάληψη ως “Το Πρόβλημα των Νέγρων”, δηλαδή ένα ζήτημα των Λευκών (Smith, 1978). Γενικά, οι σύγχρονες ή ανεπαισθητες μορφές ρατσισμού αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκτονώνουν μια υποβόσκουσα αντιπάθεια που βασίζεται στη φυλή (αλλά έχει και περαιτέρω εφαρμογές, όπως στο κοινωνικό φύλο), μέσω της πίστης τους στην αξία της ισότητας μεταξύ των ομάδων (Hogg, 2010).

Η αντίθεση ανάμεσα στο τι είναι προκατάληψη και τι όχι στην επιστημονική συζήτηση, με βάση την εισροή της αξίας της ισότητας στο νεωτερικό πολιτισμό, οδηγεί στην έννοια του “λογικού”. Αυτό που μένει να προσεγγιστεί λοιπόν, είναι ο βασισμένος στην κουλτούρα της κοινότητας άξονας που εμφανίζεται πίσω από κάθε προσπάθεια ανάλυσης της φύσης της προκατάληψης στον καθημερινό και κυρίως στον επιστημονικό

λόγο για το πότε μια κρίση θεωρείται βεβιασμένη ως προς το κατά πόσο αποτελεί αντανάκλαση της πραγματικότητας. Η συζήτηση οδηγείται σε μια αντιστοιχία των αξιών με τα ιδεολογικά συστήματα. Έχει υποστηριχθεί ότι οι άνθρωποι προσαρμόζονται στο να υιοθετούν την κουλτούρα και μαζί με αυτήν τις προκαταλήψεις και τα κοινωνικά κίνητρα με τα οποία είναι φορτισμένη (Fiske, 2005).

Το κείμενο του Allport «The nature of prejudice» (Wetherell, 2012), εκφράζει μια εμφανή εκτίμηση των αξιών των “πολιτισμένων ανθρώπων” για τις δυνατότητες του “ανθρώπινου γένους” καθώς και των δημοκρατικών ιδανικών της Αμερικής. Σε αντίθεση με όσους μιλούσαν για την προκατάληψη με όρους ψυχοδυναμικούς, στο κεφάλαιο του έργου του “The normality of Prejudgment”, επικαλέστηκε μια φυσιολογική τάση του ανθρώπου/ων να υπόκεινται σε προκαταλήψεις, κάτι το οποίο είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της λειτουργίας του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος. Η φυσικότητα αυτή αποτυπώνεται στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των ατόμων, η οποία, μεταξύ άλλων, αντανakλά την ανορθολογικότητα. Ισχυρίστηκε εδώ, ότι οι άλογες κρίσεις διαμορφώνονται πιο εύκολα, φέρουν ένα έντονο συναισθηματικό φορτίο και είναι ανθεκτικές απέναντι σε οποιαδήποτε αναίρεση τους (Fiske, 2005). Οι βεβιασμένες κρίσεις λοιπόν, κατά τον Allport (1954), μετατρέπονται σε προκαταλήψεις όταν παραμένουν ακλόνητες στο φως της γνώσης εν αντιθέσει με τις απλές παρεξηγήσεις.

Τίθεται λοιπόν η αξία του ανορθολογισμού ως ένδειξη υστέρησης των ατόμων που προκαταλαμβάνουν τα αντικείμενα του περιβάλλοντος τους καθώς και τους συνανθρώπους τους. Αυτή η θέση επικοινωνεί με την σημασιολογική και ηθική χροιά που αποκτά η έννοια της προκατάληψης στον Διαφωτιστικό και μετα-Διαφωτιστικό λόγο, σύμφωνα με το άρθρο “The notion of prejudice”, κατά την οποία η υπόθεση της προκατάληψης απέκτησε αρνητικό περιεχόμενο και πτυχές στην περίοδο του Διαφωτισμού (Billing, 2012). Η προκατάληψη συνδέθηκε με την ανορθολογικότητα, την οποία όλοι οι μετα-Διαφωτισμού πολίτες θα ήθελαν να αποφύγουν (Wetherell, 2012). Παράλληλα, δε λείπει από τις δυτικές κοινωνίες η συχνή χρήση του όρου “φρενοβλαβής (lunatic)” από προκατελιμμένα άτομα για την περιγραφή των ατόμων με “μη-λογικές” προκατελιμμένες απόψεις (Billing, 2012).

Η μετατόπιση της σκέψης για την αντίληψη της προκατάληψης, υποδηλώνει την αλλαγή των εκάστοτε αξιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-ιδεολογικό πλαίσιο κι εκφράζεται, σύμφωνα με τα δύο κείμενα, από τη διαδοχική προσπάθεια ορισμού της έννοιας σε διαφορετικά χωρο-χρονικά πλαίσια. Έτσι, η επίδραση του Διαφωτισμού έγκειται στο ότι μέχρι τότε δεν υπήρχε η λογική-αξία της απόδοσης συλλογισμών και λογικών κριτηρίων για την πρακτική εφαρμογή της προκατελιμμένης γνώμης και συμπεριφοράς από τα άτομα, όπως διαφαίνεται και από την διατύπωση της έννοιας στο φιλοσοφικό λεξικό του Βολταίρου (*η προκατάληψη είναι μια γνώμη δίχως κρίση*) (Billing, 2012) και από την γενικότερη σημασιολογική αλλαγή που υπέστη η λέξη της προκατάληψης στην αγγλική γλώσσα, στην οποία προσδόθηκε επίσης η έννοια του “αβάσιμου” ισχυρισμού (unsupported judgement) (Allport, 1954). Και πάλι, σύμφωνα με τον Allport (1954), μια κρίση που εκφράζεται δε μπορεί να είναι έγκυρη

όταν δε βασίζεται σε γεγονότα. Αναφορικά με το κριτήριο της ποσότητας των επαρκών στοιχείων στα οποία θα πρέπει να βασίζεται μια άποψη, σημειώνει ότι αυτό δεν μπορεί να εκτιμηθεί με ακρίβεια.

Ακολουθώντας το πλαίσιο του ηθικού ζητήματος των προκαταλήψεων, ο Allport (1954) υπογραμμίζει ακόμη ότι το πρόβλημα της προκατάληψης αποτελεί ουσιαστικά μια αξιολογική κρίση που εφευρέθηκε από τους “φιλελεύθερους διανοούμενους”, εξηγώντας ότι όταν αυτοί δε συμφωνούν με μια πρακτική που εφαρμόζεται στην εκάστοτε κοινωνία, αποκαλούν αυτήν την πρακτική προκατάληψη. Τονίζει επίσης ότι σε περιπτώσεις διαμάχης και αντιπαράθεσης στο εσωτερικό των κοινωνιών υπάρχουν ορισμένες υψηλές ιεραρχικά αξίες τις οποίες ενστερνίζονται οι πολίτες κι έτσι η συζήτηση θα πρέπει να επικεντρωθεί στην άποψη ότι η προκατάληψη ενυπάρχει μέσα στον ίδιο τον πολιτισμό χωρίς να υπάρχει αναγκαία κάποια ενδεχόμενη εξωτερική απειλή. Αυτό το οποίο διαφαίνεται στα θέματα που εμφανίζονται για τις αξίες στα παρόντα κείμενα που αναφέρθηκαν είναι η αλλαγή της οπτικής του ζητήματος των αξιών στο πλαίσιο των προκαταλήψεων η οποία γίνεται αντιληπτή από την εισροή φιλελεύθερων αξιών της νεωτερικής ιδεολογίας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες.

#### Μια ευρύτερη προσέγγιση του ζητήματος των αξιών

Σ’ αυτό το σημείο επιχειρείται η σύνδεση του ζητήματος των αξιών με άλλα εξίσου σημαντικά ζητήματα τα οποία προσεγγίζονται βιβλιογραφικά στην επιστημονική συζήτηση για την προκατάληψη. Το θέμα των αξιών επικοινωνεί ιδιαίτερος με την πολιτική φύση της ρατσιστικής και αντιρατσιστικής ιδεολογίας σε δυτικά κοινωνικά πλαίσια καθώς και με τις προτάσεις για την επίλυση των κοινωνικών ανισοτήτων που έχουν μελετηθεί κατά την ανάλυση του ζητήματος της κοινωνικής αλλαγής ως προς στο φαινόμενο της προκατάληψης στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας.

Μια πρώτη προσπάθεια σύνδεσης της προσέγγισης του ζητήματος των αξιών με αυτό της πολιτικής φύσης των ιδεολογιών που εμφανίζονται πίσω από κάθε εγχείρημα για την ανάλυση του αντιρατσιστικού λόγου, έγκειται στο γεγονός ότι η ίδια η έρευνα της κοινωνικής ψυχολογίας έχει αλλάξει τα επιστημονικά της παραδείγματα λόγω των διαφορετικών πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία οι εκάστοτε ερευνητές επιχειρούν να προσεγγίσουν το ζήτημα των προκαταλήψεων. Υπό αυτή την έννοια υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης της ανάλυσης στο παρόν και το παρελθόν της επιστημονικής έρευνας (Samelson, 1978). Αυτό βεβαίως προϋποθέτει και μια αλλαγή στη σκέψη των ζητημάτων των αξιών τα οποία έχουν κάθε φορά οι ερευνητές στη διάθεση τους για να μιλήσουν για την προκατάληψη. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, μέσα από τη βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτή η άρρηκτη σχέση των αξιών και των ιδεολογιών, αφού οι πρώτες οριοθετούν διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης κυρίως στον επιστημονικό αλλά και τον καθημερινό λόγο.

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται εμφανές επίσης ότι το ζήτημα των αξιών εμπίπτει σ’ ένα πρώτο στάδιο στους γνωστικούς μηχανισμούς των ατόμων και μετέπειτα των

κοινωνιών και έτσι είναι εύλογη η συσχέτιση τους με την τοποθέτηση ότι η συζήτηση για την προκατάληψη δεν αποτελεί τίποτα παραπάνω από μια νοητή κατασκευή των ανθρώπινων γνωστικών μηχανισμών των ατόμων και των πολιτικών (Samelson, 1978). Το γεφύρωμα αυτό των αξιών και των ιδεολογιών ουσιαστικά καταδεικνύει τουλάχιστον θεματικά και θεωρητικά, ότι η προβληματική του ζητήματος των αξιών συνδέεται και αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εμφάνιση του ζητήματος των ιδεολογιών στη συζήτηση για την προκατάληψη κι αντιστρόφως.

Ένα ακόμη σημείο το οποίο δείχνει την προέκταση του ζητήματος των αξιών και σε άλλους τομείς, όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, είναι αυτό του ζητήματος της κοινωνικής αλλαγής των θεωριών της προκατάληψης. Αφορά δηλαδή το πώς σχετίζονται οι αξίες και ενδεχομένως η ιδεολογία που αυτές επιφέρουν, όταν πρόκειται να αναλυθεί το θέμα της επίλυσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην προκατάληψη. Συγκεκριμένα, οι αξίες οι οποίες υπάρχουν σε μια κοινωνία μια δεδομένη χρονική στιγμή ή εποχή γενικότερα, αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατή μια ενδεχόμενη αλλαγή των κανονιστικών ορίων ανάμεσα στις ενδο-ομάδες και τις εξω-ομάδες. Σύμφωνα και με το κείμενο «From perception to mobilization: The shifting paradigm of prejudice.» ο ρόλος, για παράδειγμα της ηγεσίας βασίζεται στην υποστήριξη των μελών της εξω-ομάδας στο βαθμό που αυτή υποστηρίζει τα συμφέροντα και το σύστημα αξιών της κυρίαρχης ενδο-ομάδας (Wright & Baray, 2012). Κάτι τέτοιο προφανώς ορίζει και τις πτυχές που μπορεί να λάβει η κοινωνική αντίσταση και η κοινωνική αλλαγή των υφιστάμενων απέναντι στους κυρίαρχους, με την μετατόπιση για παράδειγμα των αξιών και της γνώμης από τους κυρίαρχους στη σκέψη και δράση επί των υφιστάμενων, για να διατηρηθεί η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων κάτι που θα μπορούσε να καταλήξει σ' ένα πατερναλιστικό σύστημα.

Αναφορικά πάλι με το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής, έννοιες οι οποίες εμφανίζονται σε αυτή, όπως η αρμονία ή σύγκρουση των ομάδων ως λύση στην κοινωνική ανισότητα, συνδέονται επίσης άρρηκτα με το ζήτημα των αξιών, όπως δείχνει η βιβλιογραφία. Εδώ εμφανίζεται για παράδειγμα, μια σημαντική θεωρία η οποία αναφέρεται στις αξίες και είναι αυτή της «μοιραζόμενης πραγματικότητας» που προτάθηκε από τους Hardin & Higgins (1996). Σύμφωνα με αυτήν, οι προσδοκίες της μίας ομάδας από τα μέλη της άλλης οδηγεί στη συμμόρφωση των στερεοτύπων των ατόμων της ομάδας υπαγωγής τους.

Ανοικτά ζητήματα στη συζήτηση της προκατάληψης αναφορικά με τις αξίες

Υπάρχουν ορισμένα ζητήματα τα οποία είτε δεν επιλύονται από την οπτική του Allport είτε λαμβάνουν περιορισμένη και συγκεκριμένη ανάλυση από μέρος του. Αυτά έχουν ιδιαίτερα μεγάλο εύρος και γι εύλογα παρατηρούνται αντινομίες και ενστάσεις στο ζήτημα των προκαταλήψεων αναφορικά με το θέμα των αξιών και των ιδεολογιών που αυτές συνεπάγονται. Οι εντάσεις αυτές οργανώνονται γύρω από α) την διάκριση ανάμεσα στα «γεγονότα» και τις «αξίες» στις αναλύσεις της προκατάληψης, β) τη σύγκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και την επιφανειακή χροιά των



προκαταλήψεων, γ) στη διαφορετική εστίαση των κοινωνικών αναπαραστάσεων του επιστημονικού λόγου στη συζήτηση των προκαταλήψεων και δ) τον ψυχοδυναμικό ρόλο των αξιών στον αντίποδα του ρόλου των στερεοτύπων με πολιτισμική απόχρωση.

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, υπάρχει μια αμφιταλάντευση των ερευνητών ανάμεσα στην έννοια των αξιών και των γεγονότων στην προσπάθεια ερμηνείας της φύσης της προκατάληψης στο εμπειρικό κομμάτι (Wetherell, 2012). Εντοπίζεται από πλευράς του Allport η ανάγκη εύρεσης εννοιών για την αντικειμενικότητα στον ρατσιστικό λόγο και η φιλελεύθερη αφετηρία του ζητήματος των αξιών, όπως η ανοχή κι η ανεκτικότητα. Θα πρέπει να διερευνηθούν τα όρια αυτής της αντικειμενικότητας και των ρεαλιστικών παραγόντων- γεγονότων που επιτρέπουν την εμφάνιση της προκατάληψης ως παράλογης.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στην αντιπαράθεση της πραγματικότητας και του ιδεολογικού φορτίου (το φαίνεσθαι και το είναι) που επιφέρουν τα εκάστοτε αξιακά και ιεραρχικά συστήματα στη συζήτηση για την προκατάληψη. Εδώ εισχωρεί η έννοια της πολιτικής ορθότητας ως αναλογία με την ψυχαναλυτική νόηση της προσωπικότητας και τις κατηγορίες του ανθρώπινου όντος (συνειδητό- ασυνειδητό, το «αυτό» και το «εγώ») Υπάρχει έτσι μια αντιστοιχία ανάμεσα στον ιδεολογικό χαρακτήρα θέασης των προκαταλήψεων, στην υπόσταση των ατόμων και στη θέση τους καθ' αυτή στο κοινωνικό σύστημα (Wetherell, 2012).

Ο τρίτος άξονας αφορά στη διαφορετική εστίαση του επιστημονικού λόγου στη συζήτηση των προκαταλήψεων. Ο Allport, αναλύοντας τα τότε εμπειρικά και εργαλειακά δεδομένα, έδωσε βάρος στην εξέταση του φαινομένου της προκατάληψης από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του κόσμου και του εαυτού των εξω-ομάδων απέναντι στις ενδο-ομάδες. Όπως όμως τονίζει ο Billing (2012), ειδικά στα πλαίσια της σύγχρονης αστικής κουλτούρας, είναι προτιμότερο να δοθεί η έμφαση στις αναπαραστάσεις των ίδιων των ενδο-ομάδων ώστε να διερευνηθούν τα πολυσύνθετα προβλήματα και οι ενδείξεις των πραγματικών άνισων κοινωνικών σχέσεων στα δυτικο-ευρωπαϊκά κράτη.

Ένα ακόμη σημείο αντινομίας στη βιβλιογραφία υπάρχει στο γεγονός ότι ο Allport επικεντρώνοντας την ανάλυση του στις ψυχοδυναμικές διαστάσεις του φαινομένου της προκατάληψης, συμπεριλαμβανομένων και των στάσεων και των αξιών, (τέταρτος άξονας), παραμέλησε τον βαρυσήμαντο ρόλο των ιδεολογιών στα πλαίσια μιας περισσότερο πολιτισμικά εμπλουτισμένης θεώρησης της προκατάληψης. (Dovidio et al., 2005, στο Dixon & Levine, 2012). Μίλησε για τα προκατειλημμένα άτομα με όρους αδυναμίας όσον αφορά τη λανθασμένη αγωγή κι εκπαίδευσή τους. Η έρευνα, όμως, κάνει λόγο για το φαινόμενο της απειλής του στερεοτύπου, σύμφωνα με την οποία οι ενστερνιζόμενες αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις των ατόμων ουσιαστικά διαμορφώνουν τα δεδομένα της πραγματικότητας την οποία βιώνουν. Έτσι γίνεται λόγος για τα συναινετικά στερεότυπα, τα οποία εξυπηρετούν κοινωνικά και πολιτικά σχέδια (π.χ επιτηδευματίες ταυτότητας). Υπό αυτή την έννοια χρειάζεται, λοιπόν, μια προσέγγιση

με έμφαση στο μακρο-επίπεδο ως προς τη συζήτηση του φαινομένου και τη φύση της προκατάληψης ( Reicher, 2012).

Η τελευταία εστία προβληματισμού αφορά στην γνωστική διάσταση για την οποία έχουν διατυπωθεί πιο εκτενείς θεωρήσεις από εκείνη του Allport. Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι ο ρόλος των συναισθημάτων που προέρχονται από το ατομικό ψυχικό δυναμικό απέναντι στις εξω-ομάδες, μπορεί να έχει μεγαλύτερη σημασία για την εξήγηση του φαινομένου της προκατάληψης από τον ρόλο των μεμονωμένων γνωστικών λειτουργιών των ατόμων όπως τους εισήγαγε ο Allport. Τα στερεότυπα δηλαδή, σε συνδυασμό με τις διακρίσεις (στάση και πρόθεση συμπεριφοράς), μπορούν να προβλέψουν καλύτερα τις προκατειλημμένες συμπεριφορές απ' ότι μπορούν να τις προβλέψουν μονομερώς τα στερεότυπα (Fiske, 2005).

### **Η θεωρητική θέση των κοινωνικών σχέσεων ιεραρχίας στην προκατάληψη υπό το πρίσμα των αξιών**

Αρκετά συχνά αναδύεται η θέση της κοινωνικής ιεραρχίας (status) στην εξήγηση του φαινομένου της προκατάληψης. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη το διαχωρισμό ανάμεσα στον παλιότερο και νεώτερο ρατσισμό, παρατηρείται πως, σε δυτικού τύπου κοινωνίες, δεν γίνεται διάκριση ως προς το μαύρο χρώμα. Έτσι, δεν εκφράζονται ανοιχτά λέξεις όπως ανωτερότητα – κατωτερότητα σε εκσυγχρονισμένες κοινωνίες αλλά αντικαθίστανται αυτές με άλλους όρους. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι όλοι είναι ίσοι από τη στιγμή που διακυβεύεται έμμεσα ένα πρόβλημα ιεράρχησης. Δηλαδή, άτομα κύρους που ενισχύουν το κοινωνικό status quo, είναι διακριτοί από υποδεέστερες ομάδες επιδεικνύοντας μια συγκαλυμμένη μορφή προστατευτισμού (Pehrson, & Leach, 2012).

Οι σχέσεις συνειδητού και ασυνειδητού ενός προκατειλημμένου ατόμου, μπορεί να λειτουργούν παρόμοια με την προκατάληψη σαν την καταπιεσμένη και λανθάνουσα δύναμη και τον ορθολογισμό ως ένα επιφανειακό χαρακτηριστικό του εγώ στο κείμενο “The prejudice problematic”. Αυτή η άποψη μπορεί να συσχετιστεί με την θέση ότι η αξία της ανοχής και της ανεκτικότητας που προβάλλουν τα δυτικά κοινωνικά συστήματα στο πλαίσιο του αντιρατσιστικού λόγου, νομιμοποιεί μια ισχύουσα ταξική κατάσταση ανάμεσα στις ομάδες. Ακόμη, το ιδανικό της ανεκτικότητας αποτελεί ουσιαστικά μια αναπαράσταση γενναιοδωρίας από τους ισχυρούς στους πιο αδύναμους συντείνοντας, έτσι, στη νομιμοποίηση της προκατάληψης (Wetherell, 2012). Με αυτό επικοινωνεί και η άποψη της “θεωρίας οικοδόμησης του status” (Correll & Ridgeway, 2006), ότι η επαφή των ομάδων κάτω από συνθήκες ισότητας παγιώνει ανισότητες και στερεότυπα (Wright & Baray, 2012).

Οι ισχύουσες ιδεολογίες που ενυπάρχουν ή τροποποιούνται στο εσωτερικό των κοινωνιών, υποκινούμενες από ποικίλα αξιακά συστήματα και ιδίως στον αντιρατσιστικό τρόπο έκφρασης των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, οδηγούν στο σχηματισμό κοινωνικών ιεραρχιών πρωτίστως σε συλλογικό και μετέπειτα σε ατομικό επίπεδο. Είναι

αλλιώς η «φιλελεύθερη διανοήση» που στο όνομα του αντιρατσιστικού λόγου επιτρέπει την δημιουργία ανισοτήτων και διακρίσεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Με την προαναφερόμενη παραδοχή γίνεται διακριτή η έννοια των αξιών ως ιδεολογικό εργαλείο στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής φιλοσοφίας, που εργαλειοποιείται σε μέσο χειραγώγησης υποτελών ομάδων και διατήρησης της θέσης τους στο ταξικό κοινωνικό σύστημα.

Μια άλλη οπτική της θεωρητικής θέσης των ιεραρχικών δομών στο ζήτημα των προκαταλήψεων εντοπίζεται και στη διεργασία της κοινωνικής αλλαγής (Wright & Baray, 2012). Σύμφωνα με αυτή, υπάρχουν δύο εφικτές κατευθύνσεις ως προς την ουσιαστική κατάλυση των ανισοτήτων ανάμεσα στις ομάδες. Εξετάζοντας πιο προσεκτικά το ζήτημα, η “θεωρία της συλλογικής δράσης” βλέπει τα όρια ανάμεσα στις ομάδες ως αποτέλεσμα της κατανόησης της μειονεκτικής θέσης της μειονεκτούσας ομάδας και της αυθαιρεσίας αυτής της κατάστασης της ιεραρχικής κλίμακας. Ακόμη, η “θεωρία της συλλογικής δράσης”, εκλαμβάνει το άνισο κοινωνικό σύστημα ως κατανόηση των αδιαπέραστων ορίων μεταξύ των ομάδων, ενώ η “θεωρία μείωσης της προκατάληψης” στοχεύει στην ελάττωση της σημασίας των διομαδικών διαφορών. Παρόλο που οι δύο αυτές θεωρίες έχουν διαφορετική ιδεολογική αφετηρία και τρόπο εφαρμογής, έχουν ως βάση την ιδεολογική παραδοχή της ύπαρξης ιεραρχικών δομών στο εσωτερικό της κοινωνίας. Επομένως, και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχει έμμεση νύξη στην ύπαρξη αξιών-ιδανικών, μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική αλλαγή.

Η ψυχολογική διαδικασία της δικαιολόγησης του συστήματος εμπίπτει εξίσου στη θεωρητική θέση των σχέσεων ιεραρχίας ως προς το πεδίο της προκατάληψης, αφού αναφέρεται στο γεγονός της στερεοτυποποίησης, της διακίνησης δηλαδή καθολικά αποδεχτών δοξασιών (αξιών) μεταξύ των κοινωνικών ομάδων οι οποίες ευθύνονται για τον διαχωρισμό των ατόμων σε ρόλους, τάξεις, θέσεις ή κύρος. Η αποδοχή αυτή εντείνει την ιεραρχική οργάνωση ακριβώς για το λόγο ότι χρησιμοποιούνται ως μέσα δικαιολόγησης για τον τρόπο ύπαρξης και κατάταξης των ατόμων οι οποίοι συμμετέχουν στον καταμερισμό των θέσεων μιας κοινωνίας. Σ’ αυτό το πλαίσιο, έχει υποστηριχθεί ότι τα στερεότυπα, (οι διαδεδομένες αξίες που προαναφέρθηκαν), τόσο για την προκατάληψη φθόνου όσο και για την πατερναλιστική προκατάληψη, έχουν ρίζες σε δομικές συνθήκες (π.χ η πεποίθηση ικανότητας της εξω-ομάδας συνδέεται με την κοινωνικοοικονομική επιτυχία) και είναι εν μέρει και ψυχολογικές προβολές. Έτσι, θεωρούνται υπεύθυνα για την κανονιστική περιγραφή των ιεραρχικών και δομικών σχέσεων των ομάδων στο εσωτερικό της κοινωνίας. (Χρυσόχοου & Ιατρίδης, 2013).

Η αξιοκρατία, ως σημαντική έννοια, σχετίζεται με την ιεραρχική οργάνωση των ατόμων και ομάδων. Αποτελεί τον κατεξοχήν συνδυασμό αξιών και ιδεολογίας στην εξυπηρέτηση ιεραρχικών σχέσεων. Μέσω της κυριαρχίας -με όρους τάξεων- στο κοινωνικό σύστημα (παράγοντας οικονομικού κεφαλαίου) νομιμοποιείται η θέση των ατόμων με βάση την “αξία τους” ως μέλη του κοινωνικού μηχανισμού (Χρυσόχοου & Ιατρίδης, 2013). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η αξιοκρατία ως ηθικό σύστημα δικαιολογεί τις κοινωνικές διακρίσεις γιατί τα θύματα-στόχοι της προκατάληψης αποδίδουν ευθύνη

για την άνιση κοινωνική τους θέση στον εαυτό τους. Αυτό, ως φαινόμενο, γίνεται μέρος στο σύστημα της ανισότητας (Fryberg & Townsend, 2008). Για την ύπαρξη πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές κάθε φορά κατευθύνσεις και η διαπραγμάτευση του ζητήματος των προκαταλήψεων να εμβαθύνει στην αναζήτηση εννοιών και φαινομένων πίσω από τις οποίες κρύβεται η κοινωνική ιεραρχία.

### Συμπεράσματα και συζήτηση

Στην παρούσα ανάλυση διατυπώνεται η ιδέα της άρρηκτης σχέσης των αξιών και των ιδεολογικών σχημάτων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του αντιρατσιστικού και του μετα-Διαφωτιστικού λόγου, ακριβώς γιατί σε αυτό το πεδίο της έρευνας και της ανάλυσης οι έννοιες και οι ενδείξεις του φαινομένου χρειάζονται πιο σύνθετη διερεύνηση, λόγω της βαθιάς ιδεολογίας και της υποστήριξης αξιών από διαφορετικές θεωρήσεις. Οι θεωρήσεις αυτές παρουσιάζουν, στην μεγαλύτερη έκτασή τους, ενδιαφέρουσες αντινομίες και παράδοξα, λόγω του “εκσυγχρονιστικού” τρόπου θέασης των κοινωνικών σχέσεων, τόσο από την ματιά των ίδιων των ειδικών (επιστημονικό πεδίο) όσο και από τη ματιά της ίδιας της πραγματικής διάστασης του φαινομένου στις ανθρώπινες κοινωνίες (καθημερινός λόγος). Πάνω στη βάση αυτή, ανακύπτουν ενδιαφέρουσες προεκτάσεις που ξεφεύγουν από τα όρια μιας στείρας ανάλυσης με γνώμονα τις γνωστικές και λειτουργικές πτυχές του φαινομένου από τους ερευνητές για να καταλήξουν σε εμπλουτισμένες πολιτισμικά και συνεπώς ιδεολογικά κατευθύνσεις και να αποκτήσουν μια περισσότερο πολύπλευρη ερμηνεία της προκατάληψης.

Η πολιτισμική προέκταση του θέματος της προκατάληψης στον επιστημονικό λόγο διαφαίνεται από την αμφίδρομη σχέση αιτίου-αποτελέσματος ανάμεσα στις αξίες που διαπερνούν το κοινωνικό περιβάλλον και τις ιδεολογίες που έρχονται να επιβάλλουν τρόπους σκέψης και δράσης. Αν θεωρηθεί ότι η ατομική πτυχή του φαινομένου αντιστοιχεί κυρίως στις αξίες και η συλλογική-κοινωνική πτυχή στην ιδεολογία που χρησιμεύει μέσω των αξιών αυτών στην νομιμοποίηση ή και απονομιμοποίηση των δομικών συνθηκών των κοινωνιών, θα ήταν καλό να επισημανθεί και η αντίληψη του Allport, ότι το φαινόμενο της προκατάληψης μπορεί να εκλαμβάνεται ως συλλογικό γεγονός αλλά αποκτά την επιρροή και την διάσταση που μπορεί να λάβει ανάμεσα στους ανθρώπους μόνο μέσα από το ψυχικό δυναμικό του κάθε ατόμου ξεχωριστά (Whetherell, 2012). Ακόμη, η άποψη του ότι το φαινόμενο της προκατάληψης είναι πολυδιάστατο και μπορεί να αναλυθεί σε διαφορετικά επίπεδα (ιστορικά, πολιτισμικά, ατομικιστικά κ.ά (Newman & Caldwell, 2005), επικοινωνεί με την σημασία των αξιών και των ιδεολογιών ακριβώς γιατί αυτές οι έννοιες, αναλόγως του τρόπου έκφρασης και των αποδεκτών, εκφράζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα που έχει η προκατάληψη.

Λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη ανάλυση των ειδικών της κοινωνικής ψυχολογίας, τόσο για την παρούσα προβληματική όσο και για πιο ευρείες θεωρήσεις, θα ήταν εύλογο να υποστηριχθεί ότι η προκατάληψη θα μπορούσε να αποτελεί μια επινοητική κατασκευή η οποία έχει λειτουργικό χαρακτήρα, ο οποίος βρίσκεται στο γεγονός ότι η

προκατάληψη μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή, στον βαθμό που μπορεί να ερμηνεύσει ενδεχομένως την ψυχολογία και την ιδιοσυγκρασία των ανθρώπων χαρακτηριστικών αλλά και να διαγνώσει, κατά μια έννοια, φαινόμενα που θεωρούνται προβληματικά για τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων σε ένα θεωρητικά ατομικιστικό και φιλελεύθερο πλαίσιο διαβίωσης, όπως το δυτικό-ευρωπαϊκό. Η διαπίστωση αυτή, βεβαίως, μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο για την επίλυση προβληματικών συνθηκών, όπως για παράδειγμα τον αναστοχασμό των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών των ανθρώπων κοινωνιών καθώς και να συνεισφέρει στην επιστημονική και καθημερινή πρόοδο της αλλαγής σε μικρό ή μεγάλο βαθμό αυτών των κοινωνικών σχέσεων και των συνθηκών.

Η προκατάληψη, ως έννοια και ως φαινόμενο, αντανακλά, τουλάχιστον στην επιστημονική βιβλιογραφία, έναν τρόπο να ειπωθούν προβληματισμοί που έχουν σχέση με βιωματικές, καθημερινές και ιστορικές συνθήκες και γεγονότα. Πάντως, όποια κατεύθυνση ή συζήτηση (απαισιόδοξη- οπτιμιστική, ψυχοδυναμική- συλλογική κ.ά.) κι αν τίθεται κάθε φορά, δε θα μπορούσε να αμφισβητηθεί με ευκολία το γεγονός ότι η προκατάληψη, εν τέλει, αποτελεί μια πραγματικότητα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Basic books.
- Becker, G.M. & McClintock, C. G. (1967). Value: Behavioral decision theory. *Annual Review of Psychology*, 18, 239–286.
- Bettelheim, B., & Janowitz, M. (1950). *Dynamics of prejudice*. Harper.
- Biernat, M. & Vescio, T. K. (2005). Values and prejudice. *Social psychology of prejudice: historical and contemporary issues*. Edited by Christian S. Crandall & Mark Schaller. Lawrence, Kan: Lewinian Press, 2005.
- Billig, M. (2012). The notion of ‘prejudice’: Some rhetorical and ideological aspects. In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (pp. 139-157). New York: Cambridge University Press.
- Correll S.J., Ridgeway C.L. (2006) Expectation States Theory. In: J Delamater. (Ed) *Handbook of Social Psychology. Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer, Boston, MA.
- Dixon, J. & Levine, M. (Eds.). (2012). *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*. New York: Cambridge University Press.

- Dovidio, J. F., Glick, P.E. & Rudman, L.A. (Eds.).(2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Foreword. Blackwell Publishing.
- Fiske, S.T. (2005). Social cognition and the normality of prejudgment. In Dovidio, J.F., Glick, P.E. & Rudman, L.A. (Eds.) *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing, (pp. 36 - 53).
- Fryberg, S. A. & Townsend, S. S. M. (2008). The psychology of invisibility. In G. Adams, M. Biernat, N. R. Branscombe, C. S. Crandall. & L. S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The social psychology of racism and discrimination* (pp. 173-194). American Psychological Association.
- Gaertner, S.L. Dovidio, J.F. (1986).The aversive form of racism. In J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism* (pp.61–90).Orlando, FL:Academic Press.
- Hardin, C.D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective.
- Hass, R.G., Katz, I., Rizzo, N., Bailey, j. & Eisenstadt, D. (1991). Cross-Racial Appraisal as Related to Attitude Ambivalence and Cognitive Complexity. *Personality & Social Psychology Bulletin*. 17(1).
- Hogg, M. A. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, I. & Hass, R.G. (1988). Racial ambivalence and american value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905.
- Katz, I., Wackenhut, J. & Hass, R.G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (p. 35–59). Academic Press.
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of personality and social psychology*, 40(3), 414.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.
- McConahay, J.B. & Hough, C.J.Jr. (1976). Symbolic Racism. *Journal of Social Issues*, 32(2), 23-45.

- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. In J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.), *Prejudice discrimination, and racism* (pp. 91-126). Orlando, FL: Academic Press.
- Newman, L.S. & Caldwell, T.L. (2005). Allport's "living inkblots": The role of defensive projection in stereotyping and prejudice. On the nature of prejudice: Fifty years after Allport, 377-392.
- Pehrson, S. & Leach, C.W. (2012). Beyond 'old' and 'new': For a social psychology of racism. In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, (pp. 120-138). New York: Cambridge University Press.
- Reicher, S. (2012). From perception to mobilization: The shifting paradigm of prejudice. In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, (pp. 27-47). New York: Cambridge University Press.
- Reynolds, J.K., Haslam, S.A. & Turner, C.J. (2012). Prejudice, social identity and social change: resolving the Allportian problematic. In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, (pp. 48-69).
- Rokeach, M. (1985). Inducing Change and Stability in Belief Systems and Personality Structures. *Journal of Social Issues*, 41(1), 153-171.
- Samelson, F. (1978). From "Race psychology" to "Studies in prejudice": Some observations on the thematic reversal in social psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14, 265-278.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theory and empirical tests in 29 countries. In M. Zanna (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1996). Value Priorities and Behavior .Applying a Theory of Integrated Value Systems. In C. Celigmluan, J.M. Olson & M. P. Zanna (Eds), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, (vol 8, pp 1-24), Hillsdale,N.J:Erlbaum.
- Smith, M.B. (1978). Psychology and Values. *Journal of social issues*, 4, 181-199.
- Wetherell, M. (2012). The prejudice problematic. In J. Dixon & M. Levine (Eds.) *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, (p.p. 158-178). New York: Cambridge University Press.

Wright, S. W. & Baray, G. (2012). Models of social change in social psychology: Collective action or prejudice reduction? Conflict or harmony? In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, (pp. 225-247). New York: Cambridge University Press.

Χρυσόχου, Ξ. & Ιατρίδης, Τ. (2013). *Όψεις της ηγεμονίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες – κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής και μεταβολής*. Αθήνα: Πεδίο.

Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.



## Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της επιστημονικής/παιδαγωγικής καθοδήγησης στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου

*Αλεξανδράτος Γεώργιος, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Phd*  
*Παπαχρήστος Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Phd*  
*Λεμπέση Κατερίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.*  
*Κουλουμπής Δημοσθένης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.,*

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επισημαίνεται η αναγκαιότητα λειτουργίας και μετασχηματισμού των σχολείων σε διαπολιτισμική κατεύθυνση. Περιγράφονται ενδεικτικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που μπορεί να λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας αναπτύσσοντας μια κουλτούρα αποδοχής και ένα περιβάλλον μάθησης που να προωθεί έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα, αλλά και ως ένας ολοκληρωμένος, διοικητικά, οργανισμός που να μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που τη χρειάζονται. Εστιάζουμε στην έννοια της σχολικής ηγεσίας, και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης, ως βασικό παράγοντα παρακίνησης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως ευκαιρία για εμπλουτισμό - αλλαγή του σχολείου και υιοθέτηση θετικής στάσης ως προς τη διαφορετικότητα. Αναφερόμαστε στις νέες πολιτικές του Υ.ΠΑΙ.Θ., όπως αποτυπώνονται στον Ν.4692/111Α΄/12-06-2020, «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις», που αφορούν στον προγραμματισμό και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τις ομάδες και τις κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό και την επιμόρφωση με τη συμμετοχή και στήριξη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Προτείνουμε σχέδιο ενδοσχολικής (διαπολιτισμικής) επιμόρφωσης (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαμόρφωση ενός σχολείου ως κοινότητα διαπολιτισμικής μάθησης και συνεργασίας για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών σε ένα «σχολείο για όλα τα παιδιά».

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολική ηγεσία, διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης, δομές στήριξης εκπ/κού έργου, επιστημονική & παιδαγωγική καθοδήγηση, επιμόρφωση.

### Εισαγωγή

*Κάθε σχολείο είτε φοιτούν σ' αυτό πρόσφυγες, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας (Παρθένης, 2013), (αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή). Η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke, είναι απαραίτητο να διατρέχει εγκάρσια όλα τα μαθήματα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).*

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από μεταβλητές και παράγοντες όπως: η σχολική κουλτούρα και το κρυφό πρόγραμμα σπουδών, η πολιτική του σχολείου, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά αντικείμενα, οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται, η γλώσσα και οι διάλεκτοι, τα εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιούνται, η συμμετοχή στις δράσεις της ευρύτερης κοινότητας, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι ενέργειες του. Σε κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές και να αποτελούν το επίκεντρο κάθε σχολικής μεταρρύθμισης για την προώθηση και διατήρηση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διαπολιτισμικού σχολείου (Banks, 2000, Troutman, et al. 1998).

Η διαπολιτισμικότητα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Παρθένης, 2010).

### **Πολιτισμός – διαπολιτισμός και ταυτότητα**

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε αυτό που ονομάζουμε «πολιτισμό». Αυτή είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή γλώσσα και χρησιμοποιείται υπό πολλές έννοιες, ανάλογα με τα συμφραζόμενα και το πρόσωπο που την χρησιμοποιεί (Γκόβαρης, & Ρουσσάκης, 2008). Σε γενικές γραμμές, ο πολιτισμός είναι ένα σύνολο από μύθους, αξίες και κανόνες, έθιμα και παραδόσεις, πρότυπα δράσης, συμπεριφορές και στάσεις (Essinger, 1998: 60-62, Auernheimer, 1996).

Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι ο πολιτισμός εξακολουθεί να αλλάζει διαρκώς. Είναι ένα δυναμικό φαινόμενο (Γκόβαρης, 2005:283-286), που εξελίσσεται συνεχώς, βασισμένο στα ιδιαίτερα βιώματα των διάφορων γενεών ή (υπο)ομάδων που ανήκουν σε μια κοινωνία ή σε μια μεγαλύτερη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Ο πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής ενσωμάτωσης (ένταξης) μεταξύ του «κυρίαρχου» πολιτισμού και των διάφορων υποκουλτούρων. Η υποκουλτούρα (ο πολιτισμός μιας μικρότερης ομάδας), μπορεί να αντιπροσωπεύει ομάδες όπως οι μετανάστες/πρόσφυγες, οι εθνικές μειονότητες, οι ομάδες με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις από αυτές της πλειοψηφίας, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι άνθρωποι που έχουν την ίδια εργασία, οι άνθρωποι που εργάζονται για τα ίδια ιδρύματα, τα μέλη μιας γενιάς, οι ομάδες νέων (που συνίστανται στα διαφορετικά κριτήρια) (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι η κοινωνική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων και των μειονοτήτων μπορεί να γίνει «ειρηνικά», χωρίς καταναγκασμό αυτών των ομάδων για να εγκαταλείψουν την ταυτότητά τους (Παρθένης, 2013). Οποιαδήποτε κοινωνικοπολιτισμική ομάδα μπορεί να συμβάλει στην κοινοτική ζωή με την εισαγωγή νέων στοιχείων, όπως, επίσης, με την ανταλλαγή και τον διάλογο με τα

μέλη άλλων ομάδων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η ταυτότητα είναι η θεμελιώδης έννοια που πρέπει να έχουμε κατά νου όταν μιλάμε για τους στόχους της κοινωνικοποίησης. Προκύπτει από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών και ατομικών διαστάσεων του ανθρώπου, από τη «συνομιλία» μεταξύ του ψυχολογικού και του κοινωνικού εαυτού. Η ταυτότητα, ακριβώς όπως ο πολιτισμός, δεν είναι για πάντα. Χτίζεται και επανοικοδομείται συνεχώς, είναι πολυδιάστατη (Doise, 1996:46).

### **Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης**

*Ο «Οργανισμός που μαθαίνει» (ΟΠΜ) (learning organization) και η «Κοινότητα Μάθησης» (ΚΜ) (learning community), χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2012).*

Η έννοια του σχολείου ως «Οργανισμού και ως Κοινότητα Μάθησης» (ΟΚΜ), αποτελεί «ένα διακριτό και συγκροτημένο εναλλακτικό παράδειγμα στον εκπαιδευτικό “λόγο” και τις πρακτικές» (Πασιάς, 2017:47). *Οι «Οργανισμοί Μάθησης», οι οργανισμοί που επενδύουν στη μάθηση, που χαρακτηρίζονται από συνεχή μάθηση για συνεχή ανάπτυξη και από την ικανότητά τους να μετασηματίζονται, είναι πιθανότερο να ευδοκιμήσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Ζαβλανός, 2005:71).*

Η έννοια του «Οργανισμού που Μαθαίνει» (Ο.π.Μ.), σύμφωνα με την Μπινιάρη, (2012:120), προβλήθηκε ως η πρόταση για αποδοτικότερη αλλαγή των σχολείων, λογική που βασίζεται στο σκεπτικό ότι σε συνθήκες ραγδαίων αλλαγών μόνο τα σχολεία που είναι ευέλικτα και ευπροσάρμοστα μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες για αποτελεσματική και πολύπλευρη μάθηση.

Η μετατροπή ενός σχολείου σε «Οργανισμό που Μαθαίνει» επιδιώκει την αλλαγή στην κουλτούρα του και σύμφωνα με τον Πασιά, κά, (2016:434) είναι μία περίπλοκη διαδικασία καθώς *«προϋποθέτει, όσο και προωθεί την ηγεσία για την μάθηση ως ένα μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου, που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και των πεδίων δράσης, τα μέσα, την διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την ανάπτυξη πολιτικών»*. Η επιτυχία και η διάρκεια της αλλαγής συμβαίνει «μόνο όταν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αγκαλιάσουν την αλλαγή στη σχολική μονάδα» (Du Four et al., 2004:72). Οι Χατζηγιάννης και Χατζηπαναγιώτου (2012:166), θεωρούν πως για την υποστήριξη μιας ουσιαστικής αλλαγής και συνεχούς βελτίωσης των σχολικών μονάδων, θα πρέπει, «να δημιουργηθούν οι απαραίτητες συνθήκες, οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή της κουλτούρας και των δομών των σχολικών οργανισμών, αλλάζοντας στα άτομα, τρόπους σκέψης και πρακτικής», κυρίως όμως να υπάρξει διατύπωση οράματος με νέους στόχους. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη σχολική αλλαγή (Hord, 1997:5). Η εισαγωγή της αλλαγής σε έναν σχολικό οργανισμό μέσα από την επαγγελματική του κοινότητα περιλαμβάνει *«τη συμμετοχή σε αναλύσεις των αναγκών των μαθητών, την αλλαγή των δομών προς αποφυγή της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση πρακτικών συνεργασίας και*

*την παρακολούθηση και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς βελτίωση της συνολικής εικόνας των μαθητών» (Hord, 2004:33).*

Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης αποτελεί μια νέα τάση στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο που γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Η μεταμόρφωσή του σχολείου σε Κοινότητα Μάθησης αποτελεί αναγκαιότητα εξαιτίας των προκλήσεων που προκαλούνται στην εκπαίδευση από την τεράστια ροή πληροφοριών και τις δυναμικές καινοτόμες πρωτοβουλίες της παγκοσμιοποίησης (Πασιάς, 2015). Σύμφωνα με έρευνα του Ξαφάκου (2016), για να υπάρξει αποτελεσματικότητα και να καταστεί επιτυχημένη και αποτελεσματική η λειτουργία αυτών των σχολικών μονάδων απαιτείται να υπάρξει θεσμική υποστήριξη που θα τους παρασχεθεί από τους ανωτέρους, να οργανώνονται και να διοικούνται από τους εκπαιδευτικούς τους, να διατίθεται ώρα για συνεργασία, επαρκής χρόνος – δυνατότητα αναπροσαρμογής του χρονοδιαγράμματος και του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (φυσικός χώρος) για την κάλυψη των αναγκών τους.

Ειδικότερα για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης απαιτείται να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του και ως οργανισμός να εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την πραγμάτωση αυτών των στόχων (Διεθνής Αμνηστία, 2007).

Οι Πασιάς, κ.ά. (2016) κάνουν εκτενή αναφορά στους εκπαιδευτικούς ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (Professional Learning Communities) και υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική μονάδα τους «*διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση*». Η Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, η επιτυχής προσαρμογή του σχολείου από αυστηρά δομημένη οντότητα σε Οργανισμό Μάθησης και δημιουργίας πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, αφού κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συνιστά οργανισμό με έντονο προσανατολισμό στην μάθηση, εννοώντας την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στην συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης γνώσης και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Senge, Cambron-McCabe, Lucas & Smith, 2007, όπ. αν. Πασιάς κ.ά., 2016).

Ένα σχολείο για να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας πρέπει να διαθέτει, βασικά χαρακτηριστικά, που μεταξύ άλλων θεωρούνται:

- η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού και κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού,
- η γνώση του περιβάλλοντος, της κουλτούρας, της ζωής και μάθησης, καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας,
- το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού και αφορά τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν όλη τη λειτουργία του συμπεριλαμβανομένων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία εμπλουτίζονται με διαπολιτισμικές δραστηριότητες,
- οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη,
- η προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών – οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων κλπ),
- η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- η αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία,
- οι πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων με την εξασφάλιση των «ίσων» ευκαιριών,
- η διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των παιδιού και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών/τριών που να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στη κοινωνία (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2017).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε διαπολιτισμικές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση (Γραϊκος, 2014). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών διαπολιτισμικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην

προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας σε διαπολιτισμική (Κολέζα, 2014).

Κατά τους Al-Mahdy & Hendawy, Y.F. (2016: 45-47), η ποιότητα μιας διαπολιτισμικής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τους ακόλουθους δείκτες:

- το όραμα του σχολείου να μετασχηματιστεί σε διαπολιτισμικό,
- την ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να μάθουν και να μοιραστούν μαζί,
- τη συνεργατική διαπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου,
- την κατανομημένη ηγεσία,
- τη διαμοιραζόμενη μάθηση και η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης,
- τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με τη διαπολιτισμική διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών,
- η διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε συλλογικά δεδομένα.

### **Μορφές Ηγεσίας που εννοούν την εξέλιξη των σχολικών μονάδων σε διαπολιτισμικούς Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης**

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία στη βιβλιογραφία σχετικά με τον βασικό ρόλο των σχολικών ηγετών στην εκπαίδευση. Για την έννοια της ηγεσίας οι Hoy & Miskel (2008:419), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η ηγεσία «είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της». Ο Fiedler από το 1971 σημείωνε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ηγεσία.

Ένας μάλλον περιγραφικός ορισμός του Κατσαρού (2008), ορίζει ότι η ηγεσία είναι: *«α) μία διαδικασία επηρεασμού-και των συνεπαγομένων αποτελεσμάτων τους- που συμβαίνει μεταξύ του ηγέτη και των υποστηρικτών του, β) τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη που εξηγούν ή και δικαιολογούν αυτή την διαδικασία επηρεασμού, τις αντιλήψεις των υποστηρικτών για τον ηγέτη και το αντικείμενο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα η διαδικασία επίδρασης».*

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας συμβάλλει ως ενισχυτικός παράγοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας. Οι Koutouzis & Papazoglou (2017), έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση κατά την έρευνά τους στο θέμα της ηγεσίας και υποστήριξαν ότι «η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να δρα άμεσα, να μαθαίνει από τις προηγούμενες εμπειρίες, να είναι ανοιχτή στη διαφορετικότητα, να δείχνει αντοχή στις πιέσεις και να υποστηρίζει ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές».

Οι ηγέτες των σχολείων επηρεάζουν έντονα τους εκπαιδευτικούς τους καθώς μέσω αυτών στοχεύουν στη μάθηση των μαθητών, το περιβάλλον μάθησης και τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία τους. Με δεδομένο ότι «ο δυναμισμός, η ενέργεια και η δέσμευση του επικεφαλής του σχολείου είναι κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη θετικών εργασιακών σχέσεων (Bolametal., 2005, Elmore, 2000), δεν προκαλεί έκπληξη το

γεγονός ότι οι επικεφαλής των σχολείων αναμένεται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» (Vanblaere & Devos, 2016:5, 10).

Τα τελευταία χρόνια στον διεθνή χώρο στο πλαίσιο των επιδράσεων της «κοινωνίας της γνώσης» και των θεωρήσεων που προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με τη «νέα μάθηση» και την «κοινωνία των ικανοτήτων», **παρατηρείται στροφή και έμφαση προς συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές και μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θεωρούνται ότι συμβάλλουν θετικά στη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα.** Σε αυτήν την κατεύθυνση επιχειρείται να καθοριστεί ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ως βασικές ικανότητες θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

1. όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών,
2. στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης,
3. ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας,
4. ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων,
5. ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων,
6. επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος,
7. ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας,
8. προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης,
9. δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, (EC & OECD, 2010, Πασιάς, 2016: 23).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει συσχέτιση σχετικά με το είδος της ηγεσίας που είναι το πιο σημαντικό στην προώθηση ισχυρών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης. Η οικοδόμηση Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από μορφές ηγεσίας που υποστηρίζουν και ενισχύουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, αλλά και μεταξύ των σχολικών μονάδων και όχι μέσω μοντέλων που, εξ ορισμού όχι από τον σχεδιασμό, οριοθετούν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, (Harris, 2003, όπ. Al-Mahdy et al, 2016: 48).

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης απαιτούν ορισμένες μορφές ηγεσίας για να είναι επιτυχείς και αποτελεσματικές. Μια ισχυρή υποστηρικτική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία και τη διατήρησή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση συγκεκριμένων μορφών/τύπων ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) και η κατακεκολλημένη ηγεσία (distributed leadership) (Πασιάς, 2016).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο βασικός παράγοντας για την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης, (Koutouzis et al., 2017:5). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια στρατηγική ενίσχυσης που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες επηρεάζουν το προσωπικό τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνδέουν την ατομική και συλλογική δράση με το να μην ασκούν εξουσία πάνω στους ανθρώπους, αλλά η εξουσία

να ασκείται διαμέσου αυτών (Leithwood & Duke, 1999). Οι ηγέτες αυτοί εργάζονται μέσω συμμετοχής από τη βάση προς τα πάνω και εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στο να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα κίνητρά τους, ώστε να συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την ίδια την διδασκαλία, (Vanblaere & Devos, 2016:10).

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες όπως ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη και η εποπτεία της διδασκαλίας (Jones, L. Stall, G. Yarbrough, D. 2013). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς τους και τους δίνουν μια μεγαλύτερη αίσθηση νοήματος, η οποία συμβάλλει στη μετατροπή του σχολείου τους, αναπτύσσοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν τους στόχους που έχουν προσδιοριστεί (Bush, 2005). Αν θέλουμε να τονίσουμε ορισμένες δεξιότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη θα λέγαμε ότι διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Ο μετασχηματιστικός ηγέτες επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική, (Πασιάς, 2015). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με έρευνα των Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012: 172), που στηρίζεται στο όραμα του διευθυντή, φαίνεται να δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα και τις προϋποθέσεις για τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης, ενώ οι δάσκαλοι πρέπει να θεωρηθούν φορείς αλλαγής και καινοτομίας στη σχολική μονάδα, ώστε να υπάρξει συνολική αύξηση της ικανότητας του οργανισμού.

Η κατανεμημένη, από την άλλη, ηγεσία «σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης, την άντληση από την πείρα των άλλων και αποκτά συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας, σημαίνει μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό και αξιοποίηση του νοητικού κεφαλαίου των μελών του με στόχο την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών» (Harris, 2004:14). Η κατανεμημένη ηγεσία ασχολείται κυρίως με τις αμοιβαίες αλληλεξαρτήσεις που διαμορφώνουν την πρακτική της ηγεσίας. Παρέχει την υποδομή που κρατά την κοινότητα μαζί, όπως είναι η συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών. Εγκαθιδρύει ένα περιβάλλον υψηλής εμπιστοσύνης σε πολλαπλά επίπεδα, που οδηγούν σε καινοτόμο έργο.

### **Η Επιστημονική - Παιδαγωγική Καθοδήγηση και η διάσταση της διαπολιτισμικότητας**

1. Έργο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και προγραμματισμός, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση της επιμόρφωσης και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Βλ. Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα



2. Οι έννοιες που κυριαρχούν στον «λόγο» των πολιτικών του Υ.ΠΑΙ.Θ. είναι: Σχολική Μονάδα και Αποκέντρωση – Αυτονομία – Αποτελεσματικότητα, Ποιότητα - Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης – Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Συμμετοχικά μοντέλα στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Μετασχηματιστική, Διανεμημένη, Παιδαγωγική Διεύθυνση - Ηγεσία στη σχολική μονάδα – Ενίσχυση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων – Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ενεργός συμμετοχή των Σχολικών Συμβουλίων και των Ενώσεων Γονέων & Κηδεμόνων, Προγραμματισμός, Επιμόρφωση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.
3. Η «αυτονομία» του σχολείου ως δίκτυο λόγων και πολιτικών συνδέεται, μεταξύ άλλων, με αλλαγές στις δομές, τις σχέσεις και τη λειτουργία του σχολείου. Η προώθηση της σχετικής αυτονομίας του σχολείου προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου, καθώς συνδέεται με/προωθεί την ιδέα του σχολείου ως «Οργανισμού και Κοινότητα μάθησης» και τις επαγγελματικές «κοινότητες μάθησης» των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της συνευθύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αλλαγή στον ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση), την ενίσχυση των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία με την ανάπτυξη και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών και την θέσπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας.<sup>2</sup>

Τα προαναφερόμενα αποτελούν μερικά στοιχεία από τις πολιτικές του Υ.ΠΑΙ.Θ., που ενσωματώνουν χαρακτηριστικά ενός σχολείου στην κατεύθυνση μετασχηματισμού του σε Οργανισμό και Κοινότητα Διαπολιτισμικής Μάθησης, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω (βλ. Ν. 4692/ΦΕΚ 111Α /12-06-2020).

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. δρομολογεί πολιτικές που «μεταβιβάζουν» την ευθύνη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης από το Σύστημα (εκπαιδευτικό ή πολιτικό) στα στελέχη της εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα γίνεται αποδεκτός ο αναντικατάστατος ρόλος τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για «Ποιοτική» αλλαγή, για αλλαγή «Παραδείγματος» στην Εκπαίδευση (από το συγκεντρωτικό/ιεραρχικό μοντέλο σε συμμετοχικά μοντέλα).

Η προετοιμασία και η ετοιμότητα υποδοχής των αλλαγών στην πλευρά της

του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.

<sup>2</sup><https://www.insider.gr/ellada/politiki/138875/kerameos-stohos-i-megalyteri-aytonomia-ton-ekpaideytikon-idrymaton>. Βλ. επίσης <https://www.in.gr/2019/10/10/greece/kerameos-sxedio-gia-megalyteri-aytonomia-se-sxoleia-kai-aei/> και <https://www.liberal.gr/politics/n-kerameos-stochos-i-megaluteri-autonomia-scholeion-panepistimion/278226>

εκπαιδευτικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητη. Απαιτούνται θεσμοί υποστήριξης για την αλλαγή κουλτούρας υπαγωγής από το ένα μοντέλο στο άλλο ώστε η ενίσχυση των αρμοδιοτήτων Διεύθυνσης και Συλλόγου Διδασκόντων να μην είναι απλή μεταφορά αρμοδιοτήτων, αλλά μια ουσιαστική διαδικασία αλλαγής στάσεων/συμπεριφορών και κουλτούρας.

Η Επιστημονική – Παιδαγωγική Καθοδήγηση μπορεί να υποστηρίξει αποφασιστικά το εκπαιδευτικό έργο στις σχολικές μονάδες και να συμβάλλει στην προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών στην κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός σχολείου ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δράσεις που:

- να ενισχύσουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Κοινότητες Μάθησης αυξάνοντας τις επαγγελματικές τους γνώσεις ενισχύοντας έτσι τη μάθηση των μαθητών
- να χαράσσουν πολιτικές που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών αναφορών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι, με απόλυτο σεβασμό στην ταυτότητα του καθενός
- να διαμορφώνουν ένα σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο που να μεριμνά για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του χωρίς να αποκλείει καμία ομάδα από την εκπαιδευτική διαδικασία
- να προωθούν δραστηριότητες και έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα και να παρέχουν την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς και μαθητές που την χρειάζονται
- με συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να προσεγγίζονται στα μαθήματα καθημερινά έννοιες, όπως: Η ανεκτικότητα • Η αλληλεγγύη • Η εμπιστοσύνη • Ο δημοκρατικός διάλογος • Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα • Τα Κοινωνικά και Πολιτικά δικαιώματα • Η ιδιότητα του Πολίτη • Η Κοινωνική Συνείδηση • Η δικαιοσύνη, κ.ά.
- να προωθούν την εμπέδωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, που να θέτει τέρμα στη «φαντασιακή» θεώρηση της ομοιογένειας (υπαρκτής ή ιδεατής) ως εξιδανικευμένης κατάστασης
- να διαμορφώνουν προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των μαθητών, που να κινούν το ενδιαφέρον τους και θα τους προετοιμάζουν με σιγουριά για το αύριο, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενους
- να επιμορφώνουν σε μεθόδους διδασκαλίας που να ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση και αλληλεκτίμηση και την αποδοχή
- να ενισχύουν στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη για συλλογική μάθηση στο σχολείο και κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού
- να μάθουν τα σχολεία να διαμορφώνουν ένα κοινό όραμα που θα αφορά τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες, ώστε αυτές να εμπλουτίζουν όλη τη λειτουργία τους, συμπεριλαμβανομένων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών
- να προωθούν συνεργατικές δομές που να στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών, όπως: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη

(συλλογική) γνώση και μνήμη

- να προωθούν τη διαπολιτισμική καινοτομία και τη δημιουργικότητα, όπως διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων, κλπ.
- να αναγνωρίζουν και υιοθετούν τη σχολική αυτονομία και την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής & συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
- να προωθούν πολιτικές για την αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία
- να υλοποιούν πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων με την εξασφάλιση των «ίσων» ευκαιριών (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021).

Προϋπόθεση, κατά την άποψή μας, είναι η συνεχής «ενδοσχολική» επιμόρφωση των Διευθυντών/ντριών των σχολείων και των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) από την επιστημονική & παιδαγωγική καθοδήγηση, που θα είναι δίπλα στις σχολικές μονάδες σε θέματα προγραμματισμού-οργάνωσης-διεύθυνσης/καθοδήγησης-εποπτείας/αποτίμησης με βασικές θεματικές που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να μετασχηματίζουν τα σχολεία σε «διαπολιτισμικές κοινότητες μάθησης και συνεργασίας». Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η πρότασή μας ώστε τα στελέχη της Ε.Π.Κ. να κινηθούν στην κατεύθυνση του διαπολιτισμικού εμπλουτισμού των επιμορφωτικών δράσεών τους.

### **Βασικές Προτάσεις και Κατευθύνσεις για το Διαπολιτισμικό εμπλουτισμό των επιμορφωτικών δράσεων των στελεχών της Ε.Π.Κ.**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προτείνουμε να αποτελεί μια διαρκή προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αφού η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συναρτάται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και αφορά την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών.

Σκοπός: Στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων της Ε.Π.Κ. εντάσσεται και η ευθύνη του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προγραμμάτων τόσο ενδοσχολικής υποχρεωτικής επιμόρφωσης (ΕΝ.ΕΠ.), αλλά και προαιρετικών απογευματινών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας ή ομάδας όμορων σχολείων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα

σχολεία.

«Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. *Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο*», ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017:5).

Τα στελέχη της Ε.Π.Κ. να διαμορφώνουν και να υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα οποία να αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως «υποκείμενο», φορέα και συνδιαμορφωτή των αλλαγών σε κάθε επίπεδο. Να αντιμετωπίζεται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ως ένα άτομο με ενεργό και παραγωγική συμμετοχή σε "κοινότητες μάθησης", με διαρκή υποστήριξη στο έργο του. Χαρακτηριστικό του προτεινόμενου συστήματος επιμόρφωσης είναι ότι θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν από την αξιοποίηση των νέων δεδομένων της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής επιστήμης και στις προαναφερθείσες αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε: Να είναι ενδοσχολική, δηλ. να πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και να λαβαίνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας. Να είναι συνεχής, για τη διαρκή κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Να είναι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε να εξασφαλίζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων δεδομένων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Να υποστηρίζει την αλλαγή αντιλήψεων (κουλτούρα αλλαγής) των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική τους πρακτική, καθώς και αυτών που σχετίζονται με την επαγγελματική τους υπόσταση.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.), αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς συνδέεται άμεσα με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές δράσεις, φοίτηση και επιδόσεις των μαθητών, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική Πολυπολιτισμική κοινωνία).

- Η επιμόρφωση στο πλαίσιο του σχολικού πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη καθώς αφορά τον μετασχηματισμό των σχέσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- Η ενδοσχολική επιμόρφωση αφορά, επίσης, στην ενίσχυση και ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου, το οποίο, στο πλαίσιο των καθηκόντων του (*Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου*), επιλέγει συγκεκριμένες δραστηριότητες - όπως αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- για βελτίωση και ενίσχυση της ποιότητας συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας, δραστηριοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, παρακολουθεί και αποτιμά την πρόοδο των προγραμμάτων δράσης και την αποτελεσματικότητάς τους (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

Το έργο της (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) θα βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση και συνέργεια με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα». Συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική υποστήριξη των σχολικών μονάδων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και την ενίσχυση των διαπολιτισμικών και ενταξιακών πολιτικών. Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές διαστάσεις του έργου της Ε.Π.Κ. που έχει την ευθύνη του συντονισμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βασικός σκοπός της (ΕΝ.ΕΠ.-ΔΕ), είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων ενδοσχολικής διαπολιτισμικής επιμόρφωσης σε σχολεία της γενικής και ειδικής (ΣΜΕΑ) εκπαίδευσης όλης της χώρας. Στα προγράμματα θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες της Προσχολικής, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις περιφέρειες της χώρας αφού όλες οι σχολικές μονάδες είναι «δυνάμει» διαπολιτισμικές. Τα προγράμματα θα σχεδιάζονται, θα οργανώνονται και θα υλοποιούνται με ευθύνη της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τα στελέχη της Ε.Π.Κ..

Τα προγράμματα της (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) θα στηρίζονται στις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασικό χαρακτηριστικό τους θα είναι η προσαρμογή του περιεχομένου και των δράσεων της επιμόρφωσης στο χώρο, τον χρόνο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας (Υπαρξη μεγάλου αριθμού προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών και όχι μόνο). Στο πλαίσιο αυτό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μπορεί να λειτουργήσει και σχετική Ιστοσελίδα (Αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού) σε κάθε Π.Δ.Ε., αλλά και στο ΙΕΠ, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού και τη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και τα Α.Π.Σ. για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων (Παπαχρήστος, 2020: 245-248).

Οι περίοδοι εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί, ενδεικτικά, να ορίζονται ως ακολούθως:

- *Σεπτέμβριος-Οκτώβριος (1<sup>ος</sup> κύκλος)*: (Προγραμματισμός και στόχοι του σχολείου). Τα επιμορφωτικά προγράμματα της ΕΝ.ΕΠ. καθορίζονται και προγραμματίζονται από τα σχολεία με βάση τις ανάγκες τους, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους (δυνατά και αδύνατα σημεία). Το διάστημα Σεπτέμβριος – Οκτώβριος τα στελέχη της Ε.Π.Κ. στηρίζουν τις σχολικές μονάδες στη διαμόρφωση του Προγραμματισμού και των στόχων του τίθενται – όπως οι στόχοι για την προσαρμογή και ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών. Ενδεικτικοί στόχοι/δράσεις μπορεί να είναι μεταξύ των άλλων: η βελτίωση της οργάνωσης και της διαπολιτισμικής λειτουργίας του σχολείου, το κλίμα και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και προσφύγων μαθητών, ο τρόπος και η διαδικασία εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων, η βελτίωση της επικοινωνίας και της δικτύωσης με την εκπαιδευτική κοινότητα, η ανάπτυξη συμμετοχικών και συνεργατικών πρακτικών, η

προώθηση αντισταθμιστικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων κλπ.

- *Νοέμβριος – Δεκέμβριος (2<sup>ος</sup> Κύκλος)*: Οι σχολικές μονάδες υλοποιούν τον σχετικό προγραμματισμό και γίνεται προσπάθεια για δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την υλοποίηση των στόχων. Παράλληλα οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα που στηρίζουν τους Συλλόγους των Διδασκότων σε παιδαγωγικά, διδακτικά και άλλα θέματα που θα έχουν επιλέξει, συμπεριλαμβανομένων αυτών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- *Ιανουάριος – Μάρτιος (3<sup>ος</sup> κύκλος)*: Τα σχολεία υλοποιούν τον Προγραμματισμό τους με βάση τους στόχους που είχαν θέσει, παρακολουθούν και, αν χρειαστεί, αναπροσαρμόζουν τις δράσεις τους με τη στήριξη της Ε.Π.Κ..
- *Απρίλιος – Ιούνιος (4<sup>ος</sup> κύκλος)*: Επιμορφωτικά Προγράμματα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και προετοιμασίας για τη νέα σχολική χρονιά. Οι σχολικές μονάδες αποτιμούν το έργο τους και θέτουν νέους στόχους για την επόμενη σχολική χρονιά (τον Ιούνιο προετοιμάζουν τον προγραμματισμό του νέου διδακτικού έτους) αναπτύσσοντας ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Η Ε.Π.Κ. διαμορφώνει και υλοποιεί σχετικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, προγράμματα καθώς και προγραμματισμό για τη νέα σχολική χρονιά.

Οι σχολικές μονάδες σε συνεδρίαση/εις του Συλλόγου Διδασκότων επισημαίνουν ενδεικτικές θεματικές και προτείνουν προς τα στελέχη της Ε.Π.Κ. επιμορφωτικό/ά πρόγραμμα/τα ενδοσχολικής (σε επίπεδο σχολείου) ή διασχολικής (σε επίπεδο ομάδας σχολείων), με βάση την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου είτε ως ανεξάρτητο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντάσσοντας και θεματικές, κατά περίπτωση, που αφορούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ενδεικτικά:

- Πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Θεσμικό πλαίσιο και Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαιδευτική & Κοινωνική ένταξη των μαθητών.
- Προγράμματα ένταξης των μαθητών/τριών Ρομά. Εκπαιδευτικό υλικό και δράσεις του ΚΕΔΑ – Ο ρόλος των διαμεσολαβητών
- Κοινωνικοποίηση σε διαπολιτισμικό περιβάλλον-διγλωσσική κοινωνικοποίηση-τύποι διγλωσσίας και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας- σχέσεις με την οικογένεια.
- Ανάπτυξη κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σχολείο και η συμβολή τους στην ομαλή ένταξη των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών.
- Ρατσισμός και Ξενοφοβία: Διδακτικές και Παιδαγωγικές τεχνικές για την αντιμετώπισή τους στον χώρο του σχολείου.
- Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική διαδικασία
- Θεσμοί διαπολιτισμικής & αντισταθμιστικής εκπ/σης: Κριτική παρουσίαση – προβλήματα – προτάσεις
- Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας

της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

- Διαπολιτισμικότητα, ισότητα των Φύλων και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην εκπαίδευση, την απόκρουση του ρατσισμού, του σεξισμού, της ξενοφοβίας και της ομοφοβίας.
- Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης-Χρήσιμες μέθοδοι & τεχνικές διδασκαλίας
- Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου – ερευνητικά δεδομένα
- Παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο ένταξης διδακτικών στρατηγικών & δράσεων στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο.

Η μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου (είδος, περιεχόμενο, μέσα, χρονοδιάγραμμα, διαδικασίες υλοποίησης, επιλογή επιμορφωτών, κλπ). Το επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου ή ομάδας σχολείων, σε ομάδα/ες εκπαιδευτικών του σχολείου, σε ομάδα/ες εκπαιδευτικών όμορων σχολείων, στους γονείς του σχολείου κλπ.

### Σύνοψη

Το παρόν κείμενο αναφέρεται στην αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου με χαρακτηριστικά Διαπολιτισμικού Σχολείου και στη διαμόρφωση κουλτούρας ετερότητας και αποδοχής στα μέλη του. Εστιάζει στα χαρακτηριστικά του σχολείου ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για την αποτελεσματική λειτουργία του. Επισημαίνει τον ρόλο της ηγεσίας και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης, που δίνουν όραμα, διαμορφώνουν πολιτικές μετασχηματισμού και αλλαγών με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας. Κάνουμε αναφορά στις νέες πολιτικές του Υ.ΠΑΙ.Θ., που αποτυπώνονται στο Ν. 4692/111 Α' / 12-06-2020, «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις», που αφορούν στον προγραμματισμό και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τις ομάδες και τις κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό και την επιμόρφωση με τη συμμετοχή και στήριξη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Τέλος, προτείνουμε σχέδιο ενδοσχολικής (διαπολιτισμικής) επιμόρφωσης (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) των εκπαιδευτικών και των σχολείων με στόχο τη διαμόρφωση ενός σχολείου ως κοινότητα διαπολιτισμικής μάθησης και συνεργασίας για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών σε ένα «σχολείο για όλα τα παιδιά».

## Βιβλιογραφία

- Al-Mahdy.Hendawy, Y.F. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. In: *International Journal of Research Studies in Education*. Vol. 5 (4), 45-57.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Primus.
- Banks, J.A. (2000). *Cultural Diversity and Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SagePub.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (Μετ.) Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.
- Doise, W., (1996). *Psichologiesocialaexperimentalala*. Polirom, Iasi.
- Du Four, R. Eaker, R. & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. 1st ed. Bloomington, IN: National Educational Service.
- EC & OECD, (2010). Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) England. In: *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Essinger, H. (1998). Interkulturelle Erziehung als antirassistische Erziehung. In: G. Pommerin (ed.), *Und im Auslandsind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, 58-72.
- Everard, G. Morris (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. ΠΑΤΡΑ.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement*. Improving Schools.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Hipp, K.K., Huffman, J.B., Pankake, A.M. & Olivier, D.F. (2008). Sustaining Professional Learning Communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.



- Hord, S. (2004) *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Αρχείο διαθέσιμο στο <http://www.sedl.org/pubs/change34/plccha34.pdf> ανακτήθηκε την 12/12/2018).
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Jones, L. Stall, G. Yarbrough, D. (2013). *The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement*. College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA.
- Koutouzis, M. & Papazoglou, A. (2017). *Leadership for Transforming Greek Schools into Learning Organizations* Conference Paper. Ανακτήθηκε 15.12.2017 από : [https://www.researchgate.net/publication/309645938\\_Transforming\\_Greek\\_Primary\\_Schools\\_into\\_Learning\\_Organizations](https://www.researchgate.net/publication/309645938_Transforming_Greek_Primary_Schools_into_Learning_Organizations)
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). A Century's quest, to Understand school Leadership. Στο: Murphy and Karen, Seashore Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Mintzberg, H. (1973). «Στελέχη Εκπαίδευσης και Εξωτερικό Περιβάλλον», Στο: Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2007). *Schools that learn: A Fifth discipline Fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7:221–258, Springer, DOI <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Troutman, Jr., Porter, L., Zehm, D. and Zehm, Stanley J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. *Intercultural Education*, 9:2,165-171.

- Vanblaere, B. & Devos, G. (2016). *Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis*. Department of Educational Studies. Ghent University: Belgium.
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 228-236.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα. Νέα Σύνορα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). «Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού». *Scientific Network for Adult Education in Crete December 16th*.
- Αφουξενίδης, Α. (2012). Εισαγωγή: τάσεις και προοπτικές της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.). *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σελ. 9-18). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Ερευνών. Ανακτήθηκε από [http://www.ekke.gr/open\\_books/EntaxiMetanaston.pdf](http://www.ekke.gr/open_books/EntaxiMetanaston.pdf).
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν: η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf> (προσπελάστηκε στις 10/03/2019).
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πάτρα, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γκόβαρης, Χ., (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης, *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα, Νήσος, σσ.273-290.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. & Αθανασίου, Λ. (2002). «Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-44.

- Γλένη, Χ.(2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Στο: *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης Χ., Μηλίγκου, Ε. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ – ΦΠΨ – ΚΕΔΑ, (σσ. 204 -210). Αθήνα, 2013.
- Γουρναρόπουλος, Γ., (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σελ.61-76). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαλεκτόπουλος, Α. (2017). *Μετανάστες και Πρόσφυγες: Κοινωνικοποίηση και ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής*. Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός, Μ. (2005). Οργανισμοί μάθησης: Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 33, 68-74.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΠΙ-ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ο</sup> Συνεδρίου ΠΕΣΣ «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο»*. Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016, τ. Β', σσ. 92-105. Ανακτήθηκε από <https://www.pess.gr/synedria/3-synedrio/praktika-sinedriwn.html> (20-3-2018)
- ΚΕ.Δ.Α. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Γ. Μάρκου (επιμ.). Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α..
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα & Α. Τσιόκανος (Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός*

που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Κουτούζης, Μ. (1999). Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α΄ (σσ 27-49) Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση- Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κ.Ε..Δ.Α..
- Μάρκου, Γ. (επιμ.), (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α..
- Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ – ΦΠΨ – ΠΜΣ: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα, σσ.27-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. *Πορτραίτο και προφίλ*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή- ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 149- 151.

- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ 167/1985, τ.Α', «*Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*».
- Ξαφάκος, Ε. *Η πολυδιάστατη φύση του "σχολείου που μαθαίνει"* Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/317502703\\_E\\_polydiastate\\_physe\\_tou\\_scholeiou\\_rou\\_mathainei](https://www.researchgate.net/publication/317502703_E_polydiastate_physe_tou_scholeiou_rou_mathainei) [Προσπελάστηκε 10/03/2019].
- Π.Δ. 79/2017(ΦΕΚ 109/τ.Α'/01.08.2017). «*Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*».
- Παγώνη, Π. (2018). *Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Εκπαιδευτική Πολιτική (2010-2017) του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης. Απόψεις Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΦΠΨ\_ΕΠΔΕ\_ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Παγώνη, Π. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: διαπολιτισμικά σχολεία ή διαπολιτισμική εκπαίδευση; Στο Γ. Αλεξάνδρατος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Συνεδρίου ΠΕΣΣ «Το σχολείο ως Οργανισμός και κοινότητα μάθησης*». Ιωάννινα 9-10 Δεκεμβρίου 2017, τ. Α', σσ. 211-230. Ανακτήθηκε από <https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ., Κεφαλίδου, Α. & Παγώνη, Π. (2015). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο Γ. Αλεξάνδρατος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Συνεδρίου ΠΕΣΣ «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*». Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, τ. Γ', σσ. 620 – 636. Ανακτήθηκε από <https://www.pess.gr/synedria/2-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).
- Παπαχρήστος, Κ. (2020). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.226-254.
- Παρθένης, Χ. (2010). *Επιστημολογικές παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. 1<sup>ος</sup> Τόμος. Αθήνα.
- Παρθένης, Χ. (2012) (επιμ.). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και Πράξη: Μάκρο και Μικρο προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα Εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2008). *Το διακύβευμα της "ποιότητας" στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Πασιάς, Γ. (2017). *Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος, ΠΜΣ : ΕΠ & ΔΕ, ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Στο: *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, 25-35.
- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2016). «Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας-Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014)» (2016). Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α). Αθήνα (Χαροκόπειο Παν/μιο), 28-29/05/2016. Συνδιοργάνωση: ΠΜΣ Χαροκόπειου Παν/μίου (Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διδακτική Πράξη) & ΕΚΠΑ (Φιλοσοφική Σχολή)-Π.Μ.Σ. (Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου), με ΘΕΜΑ: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλλήματα & προοπτικές». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* τευχ.1-2 (2016-2017), σσ.236-256. Ανακτήθηκε από [http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA\\_TELIKO.pdf](http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf)

- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία. Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020) «*Η αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*». Ν. 4692/ΦΕΚ 111<sup>Α</sup> /12-06-2020.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΟΕΠΕΚ (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα.
- 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.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός. Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, σσ. 213-230.

## Προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού & συμπεριληπτικού σχολείου

*Παπαχρήστος Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Phd*

*Αλεξανδράτος Γεώργιος, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Phd*

*Λεμπέση Κατερίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.*

*Μανάφη Ιωάννα, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, M.Ed., M.Sc.*

### Περίληψη

Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης είναι χωρίς αμφιβολία μια από τις βασικές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα η Ελλάδα, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω του μεγέθους της, της ταχύτητας με την οποία εξελίσσεται και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων. Στην εισήγησή μας αυτή προσεγγίζουμε κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική και την πολιτική του ΥΠΠΕΘ για το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα της περιόδου 2015-2019. Περιγράφουμε τις δράσεις και τις ενέργειες του ΥΠΠΕΘ που αφορούσαν την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών και στους νέους θεσμούς που δημιουργήθηκαν (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) - Επιστημονική Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ), τον ρόλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), τα Πανεπιστήμια και τις δράσεις τους, καθώς και τον ρόλο των στελεχών και της εκπαίδευσης. Επισημαίνουμε τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες που παρατηρήθηκαν στο όλο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και προτείνουμε μέτρα ενίσχυσης και αξιοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαιδευτική Πολιτική, Προσφυγικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Νέοι Θεσμοί, Συμπερίληψη.

### Εισαγωγικές αναγκαίες επισημάνσεις και προσεγγίσεις

Η προσφυγική κρίση αποτελεί πρωτίστως μια ανθρωπιστική κρίση, η οποία επήλθε, μεταξύ των άλλων, από την αποσταθεροποίηση κρατών που γειτονεύουν με την Ελλάδα και την ΕΕ. Αυτή έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις κοινωνίες και επιβάλλει μακρόπνοες και μελετημένες απαντήσεις, που να διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή σε τοπικό επίπεδο και την επιτυχημένη ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στις κοινωνίες μας (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης είναι, χωρίς αμφιβολία, μια από τις βασικές προκλήσεις που κλήθηκε και καλείται να αντιμετωπίσει και σήμερα η Ελλάδα, και βέβαια το εκπαιδευτικό μας σύστημα, από τα τέλη του 2015 μέχρι σήμερα. Αναμφισβήτητα πρόκειται για ένα πεδίο σύνθετο με βασικά χαρακτηριστικά τη ρευστότητα και τη μεταβατικότητα. Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής του διαστήματος 2015-2019, είναι απαραίτητη για την κατανόηση του προσφυγικού ζητήματος, αλλά και προϋπόθεση για τη συγκρότηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρίας και πράξης, αφού το φαινόμενο βρίσκεται σε εξέλιξη και η κατεύθυνση που μπορεί να παραμένει άγνωστη



(Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:21-22).

Η εκπαιδευτική δράση για τα παιδιά των προσφύγων αυτή την περίοδο σε επίπεδο Ε.Ε. ήταν κύριο μέλημα, παρά τις δυσκολίες στην αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφυγόπαιδων λόγω της ρευστότητας και της έντονης κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού. Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρέθηκε απροετοίμαστη. Η αντιμετώπιση της μεταναστευτικής κρίσης αποτελεί βασική πρόκληση, που καλούνται σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι κοινωνίες της να αντιμετωπίσουν, λόγω του μεγέθους της, της ταχύτητας με την οποία εξελίσσεται και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών επιπτώσεών της (Παρθένης, 2020). Θεωρείται αναγκαία η χάραξη πολιτικών και η υιοθέτηση μακροπρόθεσμων μέτρων με βάση τις ανάγκες των κοινωνιών και των προσφύγων/μεταναστών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει όλοι οι εμπλεκόμενοι, κράτη μέλη, θεσμικά όργανα της ΕΕ, διεθνείς οργανισμοί, κοινωνία των πολιτών, τοπικές αρχές και τρίτες χώρες, να εργαστούν από κοινού για την υλοποίηση της κοινής ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής. Στη θεματική συζήτηση των ηγετών της ΕΕ σχετικά με τη μετανάστευση (14 Δεκεμβρίου 2017), προτείνεται πολιτικός χάρτης πορείας με στόχο την επίτευξη συνολικής συμφωνίας έως τον Ιούνιο του 2018, όσον αφορά την επιδίωξη βιώσιμης μεταναστευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017β).

Η κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν πρωτόγνωρη και στην Ελλάδα. Η ελληνική Πολιτεία κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε ένα πολύ δύσκολο, κατά κοινή ομολογία, ζήτημα και να συντονίσει την οργάνωση του κρατικού μηχανισμού, που απαιτούσε τη συνέργεια υπουργείων και πολλών υπηρεσιών. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, υπολογίζεται στο 1 εκ. άνθρωποι (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020). Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα με στόχο τη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-Πέρασμα της Ειδομένης. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Το 2016 οι προσφυγικές εισροές καταγράφονται μειούμενες, σύμφωνα με τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας της Κυβέρνησης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού – και κρίσιμο για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής - είναι ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017:13-14). Το έτος 2018, σύμφωνα με Έκθεση που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συνηγόρου του Πολίτη με την UNICEF και του μηχανισμού λειτουργίας του Δικτύου των Παιδιών που Μετακινούνται, η οποία αφορά στην περίοδο Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2018, πάνω από 17.127 παιδιά συνολικά πρόσφυγες και μετανάστες έχουν φτάσει στην Ελλάδα, μέσω θαλάσσιων και χερσαίων συνόρων (Συνήγορος του Πολίτη, 2018).

Η έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη με την UNICEF (2016β:9), αναφέρθηκε σε διαπιστώσεις σχετικά με την κατάσταση των παιδιών που μετακινούνται κατά το δεύτερο εξάμηνο του 2016 και τόνισε την προσπάθεια των οργάνων της ελληνικής πολιτείας να

ανταποκριθούν στις ανάγκες και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών που μετακινούνταν από τρίτες χώρες με ή χωρίς τις οικογένειές τους και που παρέμεναν αναγκαστικά στην Ελλάδα. Αναφέρθηκε, ωστόσο, στις σοβαρές αδυναμίες που παρατηρήθηκαν, οι οποίες είναι εμφανέστερες στη λειτουργία των δομών φιλοξενίας, τόσο στα νησιά όσο και στην ενδοχώρα, που σε πολλές περιπτώσεις υπολείπονταν σημαντικά των προδιαγραφών αξιοπρεπούς διαβίωσης. Τα περισσότερα ζητήματα, σύμφωνα με τον Συνήγορο, σχετίζονται με την πρόσβαση των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ ακολουθούν τα θέματα που αφορούν στην πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας. Στην έκθεση, επίσης, γίνεται αναφορά στη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση, η οποία, ενώ σχεδιάστηκε έγκαιρα και στη βάση συγκεκριμένου προγραμματισμού, όμως κατά την εφαρμογή της στην πράξη παρουσιάστηκαν πολλές δυσχέρειες με αποτέλεσμα τις καθυστερήσεις στην έναρξη ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, και τη διακοπή λειτουργίας των προβλεπόμενων Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν πρόσφυγες σε σκηνές και σε κοντέινερ. Υπάρχουν παιδιά εκτός σχολείου ή πρόσωπα που λαμβάνουν «περιορισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες», σύμφωνα με τους Στεργίου & Σιμόπουλο (2019:22). Υπάρχουν ακόμη προσκόμματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο που καθλώνουν τους προσφυγικούς πληθυσμούς σε ανεπίτρεπτες συνθήκες διαβίωσης.

Η διαπολιτισμική – συμπεριληπτική προσέγγιση ως διακήρυξη του Υπ. Παιδείας & Θρησκευμάτων, παρά το ότι υπάρχει ως κατεύθυνση αρκετά χρόνια και μέσω των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται από τα πανεπιστήμια της χώρας από το 1997 μέχρι σήμερα, παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, ανεφάρμοστη. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της διαπολιτισμικής – συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απέχουν από το να είναι βασικές συνιστώσες της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού πρέπει να σημειώσουμε ότι η πολυπολιτισμικότητα και η ποικιλομορφία του ελληνικού σχολείου μετρά μερικές δεκαετίες (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να διατυπώσει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στην πράξη ένα σχολείο που να λειτουργεί συμπεριληπτικά, ενθαρρυντικά και ισότιμα για το σύνολο των μαθητών/τριών και για κάθε άτομο ξεχωριστά, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ταυτίσεις του.

Προϋπόθεση για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως Διαπολιτισμική Συμπεριληπτική Κοινότητα Μάθησης, είναι το Υ.ΠΑΙ.Θ. να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021). Απαιτούνται παρεμβάσεις και αλλαγές σε οργανωτικό-διοικητικό, παιδαγωγικό-διδακτικό και γλωσσικό επίπεδο. Ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του και ως οργανισμός να εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την πραγμάτωση αυτών των στόχων (Διεθνής Αμνηστία, 2017). Ένα σχολείο για να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική –

Συμπεριληπτική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας πρέπει να διαθέτει, βασικά χαρακτηριστικά όσον αφορά την οργάνωση & διοίκηση, την παιδαγωγική-διδακτική και γλωσσική διάσταση.

### **Εκπαιδευτική Πολιτική για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών (2015-2019) – Βασικά μέτρα & ρυθμίσεις**

Για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών στο πλαίσιο συμπεριληπτικών προσεγγίσεων το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέσπισε μέτρα, συγκρότησε δομές εκπαίδευσης και δρομολόγησε ενέργειες στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτές αποτυπώνονται συνοπτικά, παρακάτω:

- Ν. 4415/ΦΕΚ 159, τ. Α΄, 06-09-2016, *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*
- Σύσταση στον οργανισμό του ΥΠΠΕΘ., και στο Π.Δ. 18/2018, τ.Α΄ /ΦΕΚ 31/23.02.2018), *Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων*, που υπάγεται απευθείας στον Γ.Γ. του ΥΠΠΕΘ., και είναι αρμόδιο για τον συντονισμό του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων στη χώρα σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ., με άλλα συναρμόδια Υπουργεία και φορείς
- Ν. 4547/2018/Α΄/102/12.06.2018, άρθρα 71 έως και 83, το Υπουργείο Παιδείας επικαιροποιεί τη σχετική με την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων νομοθεσία (σχετ. μορφές εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων, εγγραφή και φοίτηση, καθορισμός σχολικών μονάδων ένταξης, λειτουργία-καθορισμός αρμοδιοτήτων, εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των ΔΥΕΠ).
- Σύσταση Επιτροπών Ενεργειών:
  - Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ) με επικεφαλής τον Γεν. Γραμματέα ΥΠ.Π.Ε.Θ. και 14 επιτελικά στελέχη του ΥΠ.Π.Ε.Θ., άτυπη Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία είχε ουσιαστικά χαρακτήρα συμβουλευτικού, αλλά και επιτελικού οργάνου για το προσφυγικό στο ΥΠ.Π.Ε.Θ., υπό την εποπτεία του ΓΓ, και συνέδραμε στον προγραμματισμό, στον σχεδιασμό νέων δράσεων, στη σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς και τις ΜΚΟ, αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων που προέκυψαν με δημάρχους και συλλόγους γονέων –για το θέμα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων– κατά το κρίσιμο διάστημα της ίδρυσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο του 2017.
  - Επιστημονική Επιτροπή, ο «εγγυητής» του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων με στόχο *μια άρτια παιδαγωγική παρέμβαση, ψυχοκοινωνική στήριξη και εκπαίδευση των παιδιών*, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016). Κατά τη γνώμη μας, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών συγκεντρώθηκε στην ευθύνη της Επιστημονικής Επιτροπής, με αποτέλεσμα την «υποβάθμιση» των περιφερειακών υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ. (Π.Δ.Ε. – ΔΙΠΕ & ΔΙΔΕ – ΣΕΕ & ΠΕ.Κ.Ε.Σ.).

- Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ) η οποία αποτελείται από 9 μέλη, καλλιτέχνες, καθηγητές συναφών με την τέχνη Τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Ενίσχυση του θεσμικού ρόλου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) για θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Ι.Ε.Π. είναι αρμόδιο για τα διαγνωστικά τεστ με τα οποία τα παιδιά θα εισαχθούν σε Τάξεις Υποδοχής ανάλογα με: α) την ηλικία τους, β) τις πρότερες γνώσεις τους (αν παρακολούθησαν ή όχι σχολείο στη χώρα τους και για πόσο διάστημα), γ) τη γνώση της ελληνικής που ενδεχομένως έχουν, δ) άλλες ιδιαιτερότητες, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος σπουδών, την κάρτα μαθητή/μαθήτριας που θα τον/την συνοδεύει σε περίπτωση μετακίνησης, τη διαμόρφωση/επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των ΤΥ ή των ΔΥΕΠ (ΙΕΠ, 2016).
- Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) (Ν4547/18, άρθρ. 77) και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να οριστούν περισσότεροι του ενός. Οι Σ.Ε.Π. εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και ειδικότερα μεριμνούν για θέματα που αφορούν: α) στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, β) στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ στις Δ.Υ.Ε.Π., γ) στην επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. με ηλικιακά και άλλα κριτήρια, δ) στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων, ε) στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών. Ουσιαστικά οι ΣΕΠ αντικαθιστούν στον μεγαλύτερο βαθμό τα στελέχη της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτά της επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης. Επισημαίνουμε ότι η επιμόρφωση και η ετοιμότητα που είχαν ήταν μικρή για την αποστολή και το έργο τους.
- Συντονισμός και εποπτεία των δράσεων και προγραμμάτων των Διεθνών οργανισμών, των εθνικών και διεθνών Μ.Κ.Ο., των εθελοντικών ομάδων, των δημοσίων ή δημοτικών φορέων, όπως ΟΑΕΔ, Πανεπιστήμια, Δήμοι κλπ.. ήταν μια δύσκολη διαδικασία που είχε το ΥΠΠΕΘ και το ΙΕΠ. Η Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής του ΥΠΕΣ (στη συνέχεια Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής), ανέλαβε την ανάπτυξη ενός Εθνικού Μητρώου Ελληνικών και Διεθνών Μ.Κ.Ο. (εντάχθηκαν σ' αυτό 70 Μ.Κ.Ο.) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 85-86). Οι Διεθνείς Οργανισμοί (UNICEF & Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες), κατέγραψαν τις δράσεις και τα προγράμματα ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις.

Τα Πανεπιστήμια από το τέλος του 2016 μέχρι το 2019 ανέπτυξαν δράσεις είτε σε συνεργασία με άλλες οργανώσεις και οργανισμούς είτε και αυτόνομα, που αφορούσαν: τη διδασκαλία της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας ή παρεμβάσεις στις δομές φιλοξενίας προσφύγων (ΕΚΠΑ), δωρεάν σεμινάρια κατάρτισης για το προσφυγικό ζήτημα (ΕΑΠ), μαθήματα ελληνικής γλώσσας και δραστηριότητες ένταξης (ΑΙΓΑΙΟ με Δήμο Αθήνας, Ιωαννίνων). Το ΑΠΘ σε συνεργασία με το Παν/μιο Δυτικής

Μακεδονίας, Δήμους & Μ.Κ.Ο. υλοποίησαν το πρόγραμμα Xenios Zeus και διαμόρφωσαν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, το Παν/μιο Θεσσαλίας οργάνωσε κύκλους μαθημάτων σε δομές φιλοξενίας σε συνεργασία με την Μ.Κ.Ο. Άρσις και το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:84-89).

Στο πλαίσιο τώρα των θεσμικών μέτρων που υλοποιήθηκαν και ισχύουν μέχρι σήμερα, οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές (4-15 ετών), είχαν/έχουν τη δυνατότητα:

- να παρακολουθήσουν απογευματινό πρόγραμμα στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων στα όρια των οποίων υφίστανται Κέντρα Φιλοξενίας (14:00–18:00) (σχετ. νομοθεσία: Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, (Δ.Υ.Ε.Π.) – Κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης (Υ.Α, αριθμ. 139654/ΓΔ4/ΦΕΚ 2985/τ.β'/30-08-2017),
- να παρακολουθούν πρωινό πρόγραμμα (8:30-12:30), εντός των Κέντρων Φιλοξενίας (ΚΦΠ). Αυτό αφορά τους/τις μαθητές/τριες των νηπιαγωγείων,
- να εγγραφούν στο αντίστοιχο Σχολείο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής και να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. ή Φροντιστηριακό Τμήμα (Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π.,
- να εγγραφούν στο αντίστοιχο Σχολείο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής και να ενταχθούν αμέσως στην τάξη, εφόσον δεν λειτουργούν (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π.,
- τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας, να παρακολουθούν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Δ.Υ.Ε.Π. - ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων-, οι οποίες λειτουργούν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας. Μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα και στο αντίστοιχο Νηπιαγωγείο της περιοχής, αν δε διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας και κατοικούν εκτός του Κέντρου,
- να φοιτήσουν σε Διαπολιτισμικό Σχολείο (Ν. 4415/ΦΕΚ 159,τ.Α'/6-9-2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» - 13 Δημοτικά & 13 Γυμνάσια – Λύκεια) (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:67-75).

### Διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Με βάση τη συνοπτική αναφορά μας στην εκπαιδευτική πολιτική (2015-2019) για την Ένταξη Μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαίδευση, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής:

- ✓ Η Επιστημονική Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ κάνει αναφορά στα περισσότερα θέματα που παραθέτουμε παρακάτω. Επισημαίνει τις δυσκολίες μιας πρωτόγνωρης και έκτακτης κατάστασης που απαιτούσε μια ετοιμότητα του κρατικού και εκπαιδευτικού μηχανισμού, που πολλές φορές δεν υπήρξε (Μαρινάκη, 2019:163-169). Η .Ε.Ε. του ΥΠΠΕΘ, «υποκατέστησε» σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης, αλλά και τη διοίκηση, σε πολλές περιπτώσεις. Η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών συγκεντρώθηκε στην ευθύνη της Επιστημονικής Επιτροπής, με αποτέλεσμα την «υποβάθμιση» των

περιφερειακών υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ. (ιδιαίτερα τον ρόλο της Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης), αν και ο αρχικός ρόλος της Ε.Ε. ήταν υποστηρικτικός, στη συνέχεια έγινε πολύ συγκεντρωτικός.

- ✓ Παρατηρήθηκε ελάχιστη αξιοποίηση των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων και της τεχνογνωσίας τους από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η τεχνογνωσία, το εκπαιδευτικό υλικό, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη μπορούσαν και έπρεπε να αξιοποιηθούν, σε συνεργασία με όλα τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα, και να αποτελέσουν ένα δίκτυο αποτελεσματικής παρέμβασης για την υποδοχή και ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών
- ✓ Μικρή έως ελάχιστη ήταν και η αξιοποίηση των διαπολιτισμικών σχολείων.
- ✓ Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών δε συνοδεύονταν από την έγκαιρη επιμόρφωσή τους ώστε να έχουν την αναγκαία διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα. Το Υ.ΠΑΙ.Θ. εξακολουθεί να μην υιοθετεί διακριτή/ξεχωριστή λίστα για τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις ΔΥΕΠ και τις Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. (εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ανάλογες δομές –Πανεπιστήμια).
- ✓ Παράλληλα παρατηρήθηκε αδυναμία συστηματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης και των Σ.Ε.Π., αφού δε ζητήθηκε η συμβολή των Πανεπιστημίων σε όλα τα επίπεδα: υποδοχής, επιμόρφωσης, διδασκαλίας, ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών – οικογενειών, σχολείων, Δ.Υ.Ε.Π., Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π., κ.λπ. (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:143-168, Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021).
- ✓ Το ΙΕΠ, αν και είχε εκ του νόμου την ευθύνη επιμόρφωσης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση προσφύγων, στην πράξη, το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων γινόταν με μεγάλη καθυστέρηση, κάτι που αναιρούσε τη σημασία και το έργο της επιμόρφωσης.
- ✓ Τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ του ΥΠΠΕΘ, του ΙΕΠ και όλων των συνεργαζόμενων φορέων τουλάχιστον στα 2 πρώτα έτη είχε σοβαρά προβλήματα.
- ✓ Η διασύνδεση της πρωινής ζώνης των σχολείων με τις Δ.Υ.Ε.Π. υπήρξε προβληματική, σε πολλές περιπτώσεις, τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά, αφού δεν έγινε κατορθωτό οι Δ.Υ.Ε.Π. να αποτελέσουν οργανικό τμήμα του/των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί να εντάσσονται στον σύλλογο Διδασκόντων.
- ✓ Οι Σ.Ε.Π. θα έπρεπε να είναι πλήρως επιμορφωμένοι με υψηλά εφόδια και διαπολιτισμική ετοιμότητα, οργανωτικές αρετές και διοικητικές ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Στην πράξη, ο ΣΕΠ είναι ένας κρίκος που ενώνει την οικογένεια με την σχολική μονάδα, έχει επιφορτιστεί το σύνολο της διοικητικής εργασίας του Δ/ντή μιας σχολικής μονάδας (εγγραφές και συλλογή εγγράφων μαθητών), χωρίς επίδομα θέσης, χωρίς δικαίωμα υπογραφής, με πολλαπλές ευθύνες, όμως, για την ορθή λειτουργία των ΔΥΕΠ.
- ✓ Τέλος, τονίζεται η πληθώρα νομοθετικών διατάξεων, κανονιστικών και διοικητικών πράξεων, οι γραφειοκρατικές δομές με αποτέλεσμα την αδυναμία ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.
- ✓ Να επισημάνουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις το θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών/τριών, αποτέλεσε «μονοπώλιο» των διάφορων Μ.Κ.Ο. (π.χ.

Solidarity Now), οι οποίες αν και εποπτεύονταν από το ΥΠΠΕΘ., συχνά έδρασαν ανεξάρτητα, δημιουργώντας μεγάλα ζητήματα στο έργο της Δημόσιας Εκπ/σης.

### Προτάσεις

Οι προτάσεις που ακολουθούν (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:71-77), φιλοδοξούμε να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και διαλόγου. Διαλόγου, που πρέπει να είναι συνεχής. Χωρίς προκαταλήψεις και αφορισμούς, χωρίς αποκλεισμούς, ακρότητες ή ηγεμονικές αξιώσεις.

- Είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί η κατάλληλη μεταναστευτική πολιτική με τη συναίνεση όλων των πολιτικών δυνάμεων, αφού έχει γίνει πλέον συνείδηση ότι το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο δεν είναι παροδικό, αλλά έχει μονιμότερα χαρακτηριστικά. Στις σχετικές νομοθετικές παρεμβάσεις θα πρέπει να αντανακλάται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και να προβάλλεται όχι η αρνητική, αλλά και η θετική, εμπλουτιστική διάσταση της ποικιλίας και της διαφοράς. Να προστατεύονται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα των μεταναστών/στριών και των προσφύγων.
- Να δημιουργηθεί σε κάθε Περιφέρεια, Κέντρο Υποδοχής, στήριξης και υποβοήθησης των μεταναστών/προσφύγων με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη των οικογενειών και μέριμνα για τη φοίτηση των παιδιών στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της περιοχής. Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δημιουργούνται οι αντίστοιχες Τ.Υ ή Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Να ενισχύονται και ενθαρρύνονται από την Πολιτεία πρωτοβουλίες των τοπικών κοινωνιών και της Τ.Α. που μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση των δεσμών συνύπαρξης, συμμετοχής και συνεργασίας ντόπιων και αλλοδαπών.
- Είναι αναγκαίος, επίσης, ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η Διαπολιτισμική Αγωγή, όπως οριοθετείται σήμερα, εστιάζει κυρίως στα διαπολιτισμικά σχολεία (ν.4415/2016, ΦΕΚ 159/Α' /06-09-2016): «Ρυθμίσεις για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς ή μη, και σε όλους τους τύπους σχολείων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Δεν ενθαρρύνεται η διάδοση των «διαπολιτισμικών σχολείων» και η ξεχωριστή φοίτηση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, αλλά η διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κι αυτό διότι τα σχολεία αυτά και η ξεχωριστή φοίτηση συμβάλλουν στην απομόνωση και τον διαχωρισμό των μαθητών και δεν ενισχύουν την πολιτισμική ώσμωση και κοινωνικοποίησή τους.
- Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη επιτυχία του εγχειρήματος ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, είναι οι Περιφερειακές Δ/νσεις Εκπ/σης να αποτελέσουν ουσιαστικό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, λήψης και υλοποίησης αποφάσεων στο μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης και την Επιστημονική - Παιδαγωγική Καθοδήγηση.
- Βασική μέριμνα να αποτελέσει η ενδυνάμωση και ο συντονισμός όλων των δομών,

στελεχών και υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ., ώστε να μπορούν με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, να προτείνουν πολιτικές για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια, να διαμορφώνουν ευέλικτα προγράμματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Διεύθυνσης Εκπ/σης και Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης με την καθοριστική συμβολή της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

- Η αποκεντρωτική λειτουργία του όλου συστήματος στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα στην τοπική εκπαιδευτική κοινότητα να οργανώνει και αποφασίζει για τις αναγκαίες προσαρμογές στις τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες και στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών, με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής), που θα αφορούν: την υποδοχή των μαθητών/τριών, τη διάχυση στις αντίστοιχες δομές και τύπους παρεχόμενης εκπ/σης, ανάλογα με τον αριθμό και τις ανάγκες, τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη και εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, την εκμάθηση της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας, τη συνεργασία με την Κεντρική υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π.
- Η διατήρηση του μοντέλου των Δ.Υ.Ε.Π. πρέπει να συνεχιστεί μόνο για τις περιπτώσεις αντιμετώπισης μεγάλου αριθμού/όγκου μαθητών/τριών, που μπορεί να εισέρχονται στην Ελλάδα και να εγκαθίστανται στα Κέντρα Φιλοξενίας (ΚΦΠ). «Οι Δ.Υ.Ε.Π. αποτέλεσαν, παρά τις προθέσεις, ένα παράδειγμα σχεδιασμού αμφίβολης αποτελεσματικότητας, αφού για έναν πληθυσμό εξ ορισμού μετακινούμενο συγκροτήθηκαν "σκληρού" χαρακτήρα δομές» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 93).
  - απαραίτητη, όμως, θεωρείται η περαιτέρω προετοιμασία-επιμόρφωση των ΣΕΠ και η πρόσληψη των εκπαιδευτικών από ξεχωριστή λίστα, ώστε να έχουν την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια,
  - ενεργότερη εμπλοκή της Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για τη διαμόρφωση ευέλικτων Προγραμμάτων διδασκαλίας, υλικού και προώθησης στα «κανονικά» σχολεία, όταν και όποτε κριθεί ότι οι μαθητές έχουν την αναγκαία γνωστική επάρκεια,
  - στις ΔΥΕΠ άμεση να είναι η στήριξη όλων των εμπλεκομένων από τα Πανεπιστήμια,
  - στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα Κέντρα Φιλοξενίας (ΚΕΦ), πρέπει να υπάρξει μέριμνα άμεσης δημιουργίας Τ.Υ. ΖΕΠ και αποστολής εκπαιδευτικού όταν μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες επιθυμούν να φοιτήσουν σ' αυτές τις σχολικές μονάδες,
  - να υπάρχει δυνατότητα αποστολής εκπαιδευτικού και από τα Πανεπιστήμια που μπορεί να συμμετέχουν στα Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η λειτουργία των θεσμών αντισταθμιστικής/ενισχυτικής εκπαίδευσης (Τ.Υ.-Φ.Τ ΖΕΠ), αξιολογείται και συνεχίζεται με τις αναγκαίες προσαρμογές, που αφορούν:
  - την ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών (αξιοποιούνται τα εργαλεία και τα διαπιστωτικά test των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Παν/μίων)
  - την (προαιρετική) εισαγωγή της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών και από δίγλωσσους εκπ/κούς (μετά την επιμόρφωσή



τους σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας)

- η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ανατίθεται σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, με αυξημένα προσόντα (δημιουργείται προς τούτο σχετικό μητρώο προσοντούχων εκπαιδευτικών). (Στόχος είναι να αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες ως δίγλωσσοι και να οικοδομείται η ελληνική με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα ).
- Διαμόρφωση οδηγού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην αρχή κάθε έτους το ΥΠΑΙΘ./ΙΕΠ σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια και τους φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να διαμορφώνει και να στέλνει στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδα τον οδηγό επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, όσον αφορά τις δυνατότητες επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδακτικού υλικού, δικτυακών κόμβων αναζήτησης πληροφοριών, ανάδειξη καλών πρακτικών κλπ.

Ο σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας (2015 -2019) για την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών υπαγορεύτηκε από συνθήκες που κάθε άλλο προσφέρονταν για έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό.

Εφεξής, το ΥΠ.ΑΙ.Θ. είναι αναγκαίο να αναμορφώσει το μοντέλο εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της πλήρους ένταξης των μαθητών στα ελληνικά δημόσια σχολεία και όχι αυτής του «διαχωρισμού» και της φοίτησής τους σε απογευματινές ώρες (14:00 – 18:00). Το μοντέλο «διαχωρισμού» των μαθητών δεν έχει σχέση με τις αρχές και τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα συνύπαρξης, αλληλεπιδράσεων και κοινωνικοποίησης μέσω των επαφών, της ανάπτυξης σχέσεων και συνεργασιών με τους Έλληνες μαθητές/τριες. Η απογευματινή φοίτηση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και η μη συνύπαρξη με τους γηγενείς μαθητές, ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύει την εκμάθηση της ελληνικής, αφού τόσο κατά την ώρα διδασκαλίας όσο και των διαλειμμάτων δεν έχουν τα αναγκαία ακούσματα, την επικοινωνία, συνεργασία και την επαφή με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

### **Αντί Επιλόγου**

Βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες - πρόσφυγες μαθητές είναι η ένταξη οιασδήποτε μέτρου παρέμβασης στη γενικότερη προσπάθεια του Υ.ΠΑΙ.Θ. για ποιοτική αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου. Αυτό σημαίνει μια εκπαιδευτική πολιτική που να απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά, αφού η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές δε μπορεί να διαχωριστεί από την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν (Παρθένος, 2020). Ο γενικός, λοιπόν, σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σ' όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση σε μια κοινωνία, της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος.

Στόχος θα πρέπει να είναι μια εκπαίδευση κοινή, που θα ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας. Σε μια εκπαίδευση όχι αποκλειστικά για τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά σε μια διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, που θα παίρνει υπόψη της την ετερογένεια, των σχολικών τάξεων. Ετερογένεια που αφορά το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα των μαθητών, τις διαφορετικές τους στάσεις τον διαφορετικό ρυθμό και τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων, τις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες και τη διαφορετικότητα εν γένει όσον αφορά τη θεώρηση του κόσμου (ενίσχυση διαπολιτισμικής κουλτούρας).

Μια διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία να είναι βασισμένη σε έννοιες, μοντέλα και διαδικασίες που να επικεντρώνονται στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους, τη φυλή, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή κάθε άλλη διαφορά (Lifelong Learning Platform, 2020). Σημαίνει το να δίνεται σε όλους τους μαθητές πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και η ευκαιρία να την απολαύσουν μαζί με τους συμμαθητές τους, τιμώντας τη διαφορετικότητα και προωθώντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη με τη σειρά της αυξάνει την παρουσία, τη συμμετοχή και την καλή επίδοση όλων των μαθητών και αναγνωρίζει και ελαχιστοποιεί τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή.

### Βιβλιογραφία

- Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και Ύπατη Αρμοστεία. (2009). *Δεν είναι μόνο αριθμοί, Εκπαιδευτικό υλικό (για παιδιά 12-18 ετών)*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [https://www.unhcr.org/gr/den\\_einai\\_mono\\_arithmoi](https://www.unhcr.org/gr/den_einai_mono_arithmoi)
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC). (2016). *Απειλούνται η ασφάλεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται*. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/160211-epistoli.pdf>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017α). *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση: Εδραίωση της προόδου που έχει σημειωθεί*. Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/greece/news20171511\\_metanastefsi\\_edraiosi\\_proodou\\_el](https://ec.europa.eu/greece/news20171511_metanastefsi_edraiosi_proodou_el)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017β). *Μετανάστευση: Χάραξη πορείας για σταθερή & μελλοντικά βιώσιμη διαχείριση*. Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/greece/news/20170712\\_metanastefsi\\_el](https://ec.europa.eu/greece/news/20170712_metanastefsi_el)
- ΙΕΠ. Δελτίο Τύπου (2016, Οκτώβριος 4). Ανακτήθηκε από [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_K\\_yklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_K_yklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)

- ΙΕΠ. Δελτίο Τύπου (2018, Μάρτιος 9). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyrou-genika/deltio-tyrou-epimorfosi-prosfygwn>
- Lifelong Learning Platform (Επιμ.). 2020. *Έκθεση πολιτικής για τη συμπεριληπτική σχολική εκπαίδευση. Διδάγματα από το Πρόγραμμα Inclusive Schools*. Ανακτήθηκε από [https://inclusiveschools.net/gr/wp-content/uploads/sites/3/2020/12/policy\\_insSool\\_digital\\_version\\_GR.pdf](https://inclusiveschools.net/gr/wp-content/uploads/sites/3/2020/12/policy_insSool_digital_version_GR.pdf)
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και Εκπαίδευση. Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018, τ. Α') «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Π.Δ.18/2018 (ΦΕΚ31/τ.Α'/23.02.2018). «*Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*». Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK\\_organismos\\_ypourgeio\\_y\\_paideias2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeio_y_paideias2018.pdf)
- Παπαδοπούλου, Δ.Π. (2017). *ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ. ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης*. ΕΑΠ.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). *Το μεταναστευτικό-προσφυγικό θέμα και η διαπολιτισμική του προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο: Δραστηριότητες διαλόγου και βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).
- Παρθένης, Χ. (2020) (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ – Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2015). *Ανακοίνωση τη Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών\_Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για την μετανάστευση*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/home->

affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication\_on\_the\_european\_agenda\_on\_migration\_el.pdf

Συνήγορος του Πολίτη. (2016α). *Δελτίο Τύπου Πρωτοβουλίες του Συνηγόρου του Πολίτη για την προστασία των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών*. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/160211-dt.pdf>

Συνήγορος του Πολίτη. (2016β). *Μηχανισμός Παρακολούθησης, Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Έκθεση Ιούλιος-Δεκέμβριος 2016. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf>

Συνήγορος του Πολίτη. (2018). *Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. Παιδιά που μετακινούνται*. Ετήσια Έκθεση 2018. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki\\_Epitori\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Full\\_Report\\_June\\_2016\\_\\_update.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitori_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016__update.pdf).

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση και προτάσεις για το νέο έτος 2017-2018*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/28722-16-06-17-ekthesi-aporitismis-tou-ergou-gia-tin-entaksi-ton-paidion-ton-prosfygon-stin-ekpaidefsi-kai-protasi-gia-to-neo-etos>

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). *Εγκύκλιος 157914/Ε1/26.09.2018, Συντονιστών Προσφύγων* [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%95%CE%A3\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3\\_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%A9%CE%9D.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%95%CE%A3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%A9%CE%9D.pdf)

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3049/2016). «*Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*». Ανακτήθηκε <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3237/10.10.2016, τ.β'). «*Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές*

*Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*». Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%94%CE%A5%CE%95%CE%A0.pdf>

## Στα βυζαντινά χρόνια: Η διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας από τον 7ο αι. έως και τον 13ο αι.

*Διαμαντίδης Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.01, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας από τον 7ο αι. έως και τον 13ο αι. μ.Χ.. με φόντο τις διοικητικές μεταρρυθμίσεις και τα ιστορικά γεγονότα. Αρχικά επιχειρείται σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της διοικητικής διαίρεσης της Μακεδονίας, από τον 2ο αι. έως τον 6ο αι. και κατόπιν γίνεται αναφορά για τις εγκαταστάσεις σλαβικών φύλων στη Μακεδονία στις αρχές του 7ου αι.. Στη συνέχεια εξετάζεται η παρουσία των Βουλγάρων στη χερσόνησο του Αίμου, από τον 8ο αι έως και τον 11ο αι., η ίδρυση και εξέλιξη του θεσμού των Θεμάτων στον χώρο της Μακεδονίας και η παρουσία μικρών διοικητικών περιοχών, διοικητικών υποδιαιρέσεων ενός θέματος, με το όνομα «κατεπανίκια». Τέλος, παρουσιάζεται η διοικητική κατάσταση στη Μακεδονία μετά την ίδρυση της Λατινικής Αυτοκρατορίας της Κωνσταντινούπολης (1204) έως και την ανασύσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (1261).

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μακεδονία, διοικητική διαίρεση, Θέματα, κατεπανίκια, ηγεμονίες

### Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μετά την ήττα του Περσέως στην Πύδνα το 168 π.Χ., το τέλος της δυναστείας των Αντιγονιδών και την καταστροφή του βασιλείου των Μακεδόνων, οι Ρωμαίοι για να αποτρέψουν την αναβίωση της μακεδονικής δύναμης, επέβαλαν τη διαίρεση του βασιλείου σε τέσσερις διοικητικές ενότητες, τις «μερίδες». Η επαρχία της Μακεδονίας ιδρύθηκε το 148 π.Χ. και περιέλαβε πέρα από τις μερίδες αρχικά, όλες τις ρωμαϊκές κτήσεις στη χερσόνησο του Αίμου και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ιστορία της ρωμαϊκής επέκτασης και των εμφυλίων πολέμων. Το 27 π.Χ. οι επαρχίες της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας διανέμονται μεταξύ του Αυγούστου και της Συγκλήτου. Μετά από μια σύντομη μεταβατική φάση διακυβέρνησης ολόκληρου του ελλαδικού χώρου από τον Μάρκο Λικίνιο Κράσσο, η περιοχή εντάσσεται στο διοικητικό σύστημα της αυτοκρατορίας με τη δημιουργία δύο συγκλητικών περιοχών, της Μακεδονίας και της Αχαΐας. Η έκταση της Μακεδονίας περιορίζεται, αφού η επαρχία της Αχαΐας περιέλαβε τη Θεσσαλία, την Αιτωλία, την Ακαρνανία και το μεγαλύτερο μέρος της Ηπείρου (Carrie, Ferrary & Scheid, 1976).

Τα όρια των επαρχιών δεν παρέμειναν πάντοτε αναλλοίωτα αλλά μεταβάλλονταν, όπως και το καθεστώς των επαρχιών, ανάλογα με τις μεταρρυθμίσεις που εφάρμοζε η κεντρική εξουσία και οι σχετικές πληροφορίες των πηγών είναι συνήθως φειδωλές. Αλλαγή του καθεστώτος των επαρχιών του ελλαδικού χώρου σημειώνεται το 15 μ.Χ., οπότε η Μακεδονία και η Αχαΐα, μετά από αίτημα για μείωση των υποχρεώσεών τους, υπήχθησαν στη δικαιοδοσία του αυτοκράτορα και συνενώθηκαν με την επαρχία της

Μοισίας έως το 44 μ.Χ., οπότε επέστρεψαν στη δικαιοδοσία της συγκλήτου. (Παπάζογλου, 1992).

Αργότερα με τις διοικητικές μεταρρυθμίσεις του Διοκλητιανού τα όρια της επαρχίας της Μακεδονίας περιορίστηκαν οριστικά στα όρια της ιστορικής Μακεδονίας. Η μεγάλη επαρχία αποτέλεσε πλέον τμήμα της διοικήσεως Μοισιών, μιας από τις δώδεκα διοικήσεις της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Το νέο διοικητικό σύστημα ολοκληρώθηκε από τον Μ. Κωνσταντίνο, με δεκαπέντε διοικήσεις που εντάχθηκαν σε τέσσερις μεγαλύτερες διοικητικές ενότητες, τις υπαρχίες: α) η υπαρχία της Ανατολής που περιλάμβανε τις διοικήσεις Ανατολής, Πόντου, Ασίας και Θράκης β) η υπαρχία του Ιλλυρικού που περιλάμβανε τις διοικήσεις των Δακίων και Μακεδονίας (επί Διοκλητιανού αποτελούσαν τη διοίκηση Μοισιών) γ) η υπαρχία Ιλλυρικού, Ιταλίας, και Αφρικής που περιλάμβανε τις διοικήσεις Ιταλίας και Αφρικής και δ) η υπαρχία που περιλάμβανε τις διοικήσεις Ισπανίας, Βρετανίας, Βιεννησίας και Γαλατίας. Η υπαρχία Ιλλυρικού διχοτομήθηκε από τους διαδόχους του Θεοδοσίου Α΄ και το Ανατολικό Ιλλυρικό εντάχθηκε στο ανατολικό κράτος και το Δυτικό Ιλλυρικό (διοίκηση Παννονίων) εντάχθηκε στο δυτικό κράτος ( Χριστοφιλοπούλου, 1996). Τα όρια της Μακεδονίας δεν έμειναν σταθερά στους επόμενους αιώνες, φαινόμενο συνηθισμένο για την εποχή.

Από τον 3ο-6ο αι. κυρίαρχο στοιχείο στην ιστορία της Μακεδονίας είναι οι μεγάλες βαρβαρικές επιδρομές. Όλες οι βαρβαρικές επιδρομές είχαν ολέθρια, όχι όμως μόνιμα αποτελέσματα. Την περίοδο αυτή οι μακεδονικές πόλεις γνωρίζουν περίοδο ακμής και ανάπτυξης. Από τον *Συνέκδημο* του Ιεροκλέους (ταξιδιωτικό οδηγό που καταρτίστηκε το 527 ή 528 και περιέχει κατάλογο 64 επαρχιών), αντλούμαι πολύτιμες πληροφορίες για τη διοικητική οργάνωση της χερσονήσου του Αίμου και όλου του Βυζαντίου, τα πρώτα χρόνια της βασιλείας του Ιουστινιανού. Στα τέλη της βασιλείας του Ιουστινιανού θα φανεί ο πραγματικός κίνδυνος για τη Μακεδονία, με την εμφάνιση στο προσκήνιο των Αβαροσλάβων. Οι Σλάβοι ήταν εγκατεστημένοι στις αρχές του 6ου αι. στα βόρεια του Δούναβη και πραγματοποιούσαν επιδρομές στα εδάφη της αυτοκρατορίας. Σε βυζαντινά κείμενα αναφέρονται ως Σκλαυηνοί ή Σκλαβηνοί, Σθλαβηνοί, Σκλάβοι, αργότερα Σθλάβοι και η χώρα τους Σκλαβηνία (Αμαντος, 1963). Καθώς δεν είχαν ενιαία πολιτική οργάνωση, εντάχθηκαν στη σφαίρα επιρροής των Αβάρων (Vasiliev, 1995). Πραγματοποιούσαν πολυάριθμες επιδρομές εναντίον των ευρωπαϊκών επαρχιών της αυτοκρατορίας κι ενώ οι βυζαντινές δυνάμεις πολεμούσαν εναντίον των Περσών, απείλησαν την καρδιά του βυζαντινού κράτους, την Κωνσταντινούπολη καθώς επίσης και τη Θεσσαλονίκη. Έως το τέλος του 6ου αιώνα, οι εγκαταστάσεις Αβάρων και Σλάβων είναι πέρα από το Δούναβη. Τον 7ο αι., οι Σλάβοι έχουν πλέον αποσπασθεί και έχουν εγκατασταθεί στη Μακεδονία και τη Θεσσαλία (Haldon, 1990).

### Οι Σκλαβηνίες

Στον ελλαδικό χώρο στις αρχές του 7ου αι. δημιουργούνται μόνιμες εγκαταστάσεις σλαβικών φύλων, οι Σκλαβηνίες, νησίδες σλαβικού πληθυσμού, μεμονωμένες και διάσπαρτες ανάμεσα σε ντόπιους, χωρίς συνοχή και όχι εκτεταμένες. Κάθε φύλο ήταν αυ-

τόνομο, είχε υποτυπώδη οργάνωση με έναν αρχηγό ή ρήγα ή έξαρχο. Συνήθως εγκαταστάθηκαν κοντά σε περάσματα ποταμών, ανάμεσα σε ορεινούς όγκους και κοντά σε βαλτοτόπια με σχέση υποτέλειας, πληρώνοντας φόρο στον αυτοκράτορα. Αρχικά επιδόθηκαν σε λεηλασίες και επιθέσεις διατηρώντας τραχύ και ληστρικό τρόπο συμπεριφοράς, δημιουργώντας σημαντικά προβλήματα στην επικοινωνία της Κωνσταντινούπολης με τις ευρωπαϊκές επαρχίες του Βυζαντίου και ιδίως με τη Θεσσαλονίκη. Σταδιακά ήλθαν σε επαφή με τους ντόπιους ελληνικούς πληθυσμούς, ανέπτυξαν μαζί τους οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις και επηρεάστηκαν από τον πολιτισμό τους (Αλεκάκης 2011).

Στα βιβλία των *Διηγήσεων περί των Θαυμάτων του Αγίου Δημητρίου* (Χρήστου, 1993) αναφέρονται σλαβικά φύλα: Δρογουβίτες, Σαγουδάτοι, Βελεγεζίτες, Βαϊουνίτες, Βερζίτες που διατήρησαν τη φυλετική τους ονομασία και οι Στρυμονίτες και Ρυγγίνοι με ονόματα που δηλώνουν το γεωγραφικό χώρο εγκατάστασής τους. Στη Μακεδονία, οι Δρογουβίτες εντοπίζονται στη περιοχή της Βέροιας - Γιαννιτσών, οι Σαγουδάτοι νοτιότερα στα Πιέρια όρη, οι Στρυμονίτες ήταν εγκατεστημένοι στην κοιλάδα του ποταμού Στρυμόνα και οι Ρυγγίνοι ήταν εγκατεστημένοι στον ποταμό Ρήγιο (Ρεντίνα) ή ΒΔ της Θεσσαλονίκης (Δαπέργολας, 2000· Μέντζος, 2006).

Το βυζαντινό κράτος ακολούθησε μια ρεαλιστική πολιτική και πέτυχε να εντάξει ομαλά τους Σλάβους στη βυζαντινή διοίκηση και κοινωνία (9ο και 10ο αι.). Οι Σλάβοι εξελληνίστηκαν σε τρία στάδια: Πρώτα υποτάχθηκαν στρατιωτικά στο Βυζάντιο, ακολούθως εκχριστιανίστηκαν και τελικά αφομοιώθηκαν κοινωνικά και εθνολογικά (Λεβενιώτης, 2012-13).

### **Το κράτος των Βουλγάρων**

Το 681 ιδρύθηκε στη Χερσόνησο του Αίμου το κράτος των Βουλγάρων υπό τον Ασπαρούχ, λαού που προωθήθηκε από τις ασιατικές στέπες στις εκβολές του Δούναβη. Ήταν το πρώτο κράτος που δημιουργήθηκε σε βυζαντινό έδαφος. Η παρουσία ενός νέου κράτους σε σχετικά κοντινή απόσταση από την Κωνσταντινούπολη αποτελούσε μια διαρκή απειλή για την αυτοκρατορία. Ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Δ΄ υποχρεώθηκε να αναγνωρίσει τη νέα κατάσταση και την καταβολή ετήσιων χορηγιών. Περί τα μέσα του 8ου αι., οι Βούλγαροι στράφηκαν εναντίον της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Τις επιθέσεις αντιμετώπισε ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Ε΄ με επιδέξιους διπλωματικούς ελιγμούς και αποφασιστικές εκστρατείες, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της βυζαντινής υπεροχής στη Χερσόνησο του Αίμου. Νέα περίοδο απειλής εγκαινίασε ο ηγεμόνας Κρούμος το 809 με την κατάκτηση της Σαρδικής (Σόφιας), ελέγχοντας πλέον τις διαβάσεις προς ανατολάς και νότο. Ο αυτοκράτορας Νικηφόρος Α΄ αντέδρασε οργανώνοντας μεγάλης έκτασης εκστρατεία κατά των Βουλγάρων και προχώρησε βαθιά στη βουλγαρική επικράτεια, η οποία όμως είχε τραγική έκβαση για τον στρατό του και για τον ίδιο. (Χριστοφιλοπούλου, 1998). Σύντομα ο Κρούμος επανέλαβε τις επιχειρήσεις του, κατακτώντας λιμάνια του Ευξείνου Πόντου. Η εμφάνισή του μπροστά στα τείχη της Κωνσταντινούπολης αποτέλεσε το αποκορύφωμα των επιθετικών ενεργειών του. Όμως ο Βούλγαρος ηγεμόνας πέθανε ξαφνικά (814) και έτσι το



Βυζάντιο απαλλάχθηκε από έναν ισχυρό αντίπαλο. Ο διάδοχος του Κρούμου Ομουρτάγ συνήψε 30ετή συνθήκη ειρήνης (815). Οι ειρηνικές σχέσεις διατηρήθηκαν στο μεγαλύτερο διάστημα του 9ου αι. και ο εκχριστιανισμός των Βουλγάρων το 864 είχε μεγάλες επιπτώσεις στην επίδραση του Βυζαντίου σε ολόκληρη τη χερσόνησο του Αίμου (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1979).

Η άνοδος στο θρόνο της Βουλγαρίας του Συμεών υπήρξε η αφετηρία νέας σειράς σφοδρών συγκρούσεων. Όνειρό του ήταν να καταλάβει την Κωνσταντινούπολη και να την καταστήσει κέντρο μιας βουλγαρικής αυτοκρατορίας που θα αντικαθιστούσε τη βυζαντινή. Οι επιδρομές του εναντίον της Θράκης και της Μακεδονίας διήρκεσαν, με μερικές διακοπές, έως το 904 οπότε υπογράφηκε συνθήκη με το Βυζάντιο που σήμαινε την προσωρινή λήξη της πολεμικής αντιπαράθεσης (Καραγιαννόπουλος, 1992). Ο σύγχρονος πατριάρχης Νικόλαος ο Μυστικός βεβαιώνει ότι όλη η Δύση και επομένως και η Μακεδονία ήταν πάντα στην κυριαρχία του Βυζαντίου (Θεοχαρίδης, 1980).

Η περίοδος της ειρήνης ήταν σύντομη και το 912 μετά το θάνατο του Λέοντα ΣΤ΄ και την άρνηση του διαδόχου του Αλέξανδρου να ανανεώσει την ειρήνη του 904, είχαμε έκρηξη νέου πολέμου με τις νέες επιχειρήσεις να διεξάγονται σχεδόν όλες στη Θράκη και κατέληξαν μετά το θάνατο του Συμεών το 927, σε σύναψη ειρήνης. Ο 10ος αι. ήταν περίοδος αποδιοργάνωσης του βουλγαρικού κράτους που κατέληξε έρμαιο ξένων εισβολέων. Στη Βουλγαρία εισέβαλαν οι Ρώσοι και την υπέταξαν (968). Το 971 ο Ιωάννης Τσιμισκής νικά τους Ρώσους και προσαρτά τη Βουλγαρία στο Βυζάντιο. Μετά τον Συμεών, ένας άλλος τσάρος των Βουλγάρων, ο Σαμουήλ, ταλαιπώρησε για πολλά χρόνια τη Μακεδονία. Εκμεταλλευόμενος επί 13 χρόνια (976-989) των επαναστάσεων εντός του Βυζαντίου, είχε ιδρύσει χωρίς αντίσταση, το νέο Βουλγαρικό κράτος από τον Εύξεινο μέχρι της Αδριατικής και από τον Αίμο μέχρι τη Θεσσαλία (Καραγιαννόπουλος, 1992).

Τον 11ο αι. ο Βασίλειος Β΄ ήταν σε θέση να εφαρμόσει εναντίον των Βουλγάρων μελετημένη, μακροχρόνια πολιτική. Σταθεροποίησε αρχικά την κατάσταση στη Μακεδονία και την κυρίως Ελλάδα και μετά ανέλαβε επιθετικές επιχειρήσεις που οδήγησαν στην οριστική ήττα των Βουλγάρων. Η νίκη των βυζαντινών στη μάχη του Κλειδίου (1014), υπήρξε καθοριστική για την τύχη του βουλγαρικού κράτους. Μετά τον τερματισμό του πολέμου το 1019 (κατάληψη του Σιρμιού) ολόκληρη η περιοχή περιήλθε στο Βυζάντιο (Θεοχαρίδης, 1980).

### **Τα Θέματα της Μακεδονίας**

Θέματα στον χώρο της ιστορικής Μακεδονίας, είναι άγνωστο πότε ιδρύθηκαν. Τα σλαβικά φύλα που ήταν εγκατεστημένα σε Σκλαβηνίες και οι βουλγαρικές εισβολές, επέβαλλαν την ίδρυσή τους. Στα ιστορικά μακεδονικά εδάφη ιδρύθηκαν αρχικά, δύο θέματα και μία τούρμα. Το θέμα Θεσσαλονίκης, το θέμα Στρυμόνος και η τούρμα του Βολερού. Το θέμα Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε μεταξύ 796-828, και εκτεινόταν ανάμεσα στην Πίνδο και τον Στρυμόνα και βόρεια ως τα στενά του Αξιού. Το θέμα Στρυμόνος

ιδρύθηκε μεταξύ 809-899 και εκτεινόταν ανάμεσα στον Στρυμόνα και τον Νέστο. Πρωτεύουσα του θέματος και έδρα του στρατηγού ήταν οι Σέρρες και είχε στη δικαιοδοσία του και την τούρμα του Βολερού, που ήταν οι σημερινοί νομοί Ξάνθης και Ροδόπης. Όταν η πόλη βρισκόταν υπό βουλγαρική κατοχή, ο στρατηγός μετακινούνταν στην Χριστούπολη (Θεοχαρίδης 1980).

Η νέα γενική αναδιάρθρωση στα χρόνια του Τσιμισκή και του Βασιλείου Β', έφερε νέες αλλαγές στην διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας. Στο *Τακτικόν του Escorial*, που χρονολογείται ανάμεσα στα έτη 971-975, αναφέρει τον τίτλο του δούκα Θεσσαλονίκης, αλλά και στρατηγούς Θεσσαλονίκης, Βεροίας, Στρυμόνος-Χρυσάβας, Δρουγουβιτίας, Εδέσσης, και νέου Στρυμόνος. Η ύπαρξη θέσεων στρατηγών δεν σημαίνει και την ύπαρξη ομώνυμου θέματος, αλλά στην ουσία τον περιορισμό της δύναμης των μεγάλων στρατιωτικών θεμάτων και των διοικητών τους και επομένως τον περιορισμό του κινδύνου, στάσεων των στρατηγών. Αποτελέσματα της τάσης αυτής ήταν αργότερα η ενίσχυση του βαθμού του δούκα, η εξασθένιση του βαθμού του στρατηγού και η εμφάνιση του βαθμού του «κατεπάνω» (Καραγιαννόπουλος, 1992).

Στις αρχές του 11ου αι., παρατηρήθηκε μία νέα μεταβολή της διοικητικής οργάνωσης του μακεδονικού χώρου. Σύμφωνα με πρακτικό της Μονής Ιβήρων του 1042, εμφανίζεται μία δικαστική και οικονομική ενότητα, που περιλάμβανε τις περιοχές Βολερού, Στρυμόνος και Θεσσαλονίκης, η οποία φαίνεται ότι διατηρήθηκε και τα επόμενα χρόνια. Το 1198 έχουμε το χρυσόβουλο του Αλεξίου Γ' Αγγέλου, στο οποίο (προκειμένου να εξασφαλίσει διπλωματικά ερείσματα στη Γαληνοτάτη Δημοκρατία της Βενετίας για το παραπαίον βυζαντινό κράτος) απαριθμούνται οι περιοχές, στις οποίες παρέχονταν προνόμια στους Βενετούς. Στο χώρο της ιστορικής Μακεδονίας αναφέρονται : Βολερού - Στρυμόνος - Θεσσαλονίκης, Ζαγορίων, Βεροίας με το κατεπανίκιο Κίτρου, Σερβίων, Στρουμίτζης, Μαλεκόβου και Μοροβίσδου, Πριλάπου - Πελαγονίας - Μολίσκου και Μογλενών, Αχρίδος, Σκοπίων, Πρέσπας, Δεαβόλεως και Καστορίας. Στο Συμφωνητικό διανομής του 1204, αναφέρεται και Βαρδαρίου. Η αύξηση του αριθμού των θεμάτων οφείλεται στην προς Βορρά επέκταση του κράτους από το Βασίλειο Β' και την κατάκτηση παλαιότερων μεγάλων θεμάτων που άρχισε από τα χρόνια της αραβικής εισβολής στην Ανατολή (Θεοχαρίδης, 1980). Κάθε θέμα αποτελούσε και οικονομική διοίκηση, που επικεφαλής της ήταν ο διοικητής, και από τον 11ο αι. ο διοικητής αντικαταστάθηκε από τον πράκτορα. Ο πράκτωρ όμως δεν ήταν τακτικός δημόσιος υπάλληλος, αλλά μισθωτής του φόρου μιας περιοχής, στον οποίο μεταβιβάζονταν οι αρμοδιότητες του φορολογικού υπαλλήλου για το χρόνο της μίσθωσης του φόρου. Για το λόγο αυτό γίνονταν μεγάλες καταχρήσεις και υπερβολές σε βάρος των φορολογουμένων (Καραγιαννόπουλος, 1992).

Αυτή ήταν η θεματική διαίρεση της Μακεδονίας μέχρι το 1204, όταν έγινε η διανομή του πρώην Βυζαντινού Κράτους, μεταξύ του Αυτοκράτορα, των Βενετών και των ευγενών Σταυροφόρων.

## Τα Κατεπανίκια της Μακεδονίας

Αναφέρονται σε πηγές μικρές διοικητικές περιοχές, υποπεριφέρειες των θεμάτων, με το όνομα «κατεπανίκια». Πρόκειται για σημαντική διοικητική μεταρρύθμιση, που πρέπει να άρχισε επί Κομνηνών, κατά την οποία ο όρος «κατεπανίκιο», που μέχρι τότε δήλωνε το μεγάλο θέμα, που υπέκειτο σε «κατεπάνω», δηλαδή σε διοικητικό άρχοντα που στην ιεραρχική κλίμακα ήταν αμέσως μετά το «δούκα» (δούκας – κατεπάνω – στρατηγός), εμφανίζεται πλέον στα βυζαντινά έγγραφα με τη σημασία του «βάνδου», μιας από τις μικρότερες, δηλαδή διοικητικές υποδιαιρέσεις του θέματος. Ο δε «κατεπάνω» εξέπεσε σε ισοδύναμο του κόμητος ή τοποτηρητή, απλού βάνδου. Είχε τεθεί στην ιεραρχία όχι μόνο μετά το στρατηγό, αλλά μερικές φορές και μετά τους πράκτορες ακόμη. Για την ιστορία και εσωτερική διάρθρωση των θεμάτων, πληροφορίες υπάρχουν μόνο για τα θέματα, της Θεσσαλονίκης, Στρυμόνος και Σερρών, δηλαδή ανάμεσα στον Αξιό και το Νέστο, μέσα από αγιορείτικα έγγραφα. Στα παραπάνω θέματα οι αγιορείτικες μονές είχαν κτήματα και διέσωσαν πολλά σχετικά έγγραφα. Στο θέμα της Θεσσαλονίκης αναφέρονται ρητά οκτώ κατεπανίκια: Καλαμαρίας, Ερμηλείας, Άκρους ή Ιερισσού ή Αραβενικείας, Κασσανδρείας, Άπρου ή Άπρωσ ή Λογγού, Στρυμόνος, Ρεντίνης, Στεφανιανών και δύο τεκμαρτά, που απλά φαίνονται στα έγγραφα: Κατεπανίκιον Λαγκαδά και Κατεπανίκιον Παραβάρδαρον. Στο θέμα του Στρυμόνος και Σερρών αναφέρονται ρητά τέσσερα κατεπανίκια: Ζαβαλτίας ή Παραστρύμονον ή Παραλίμνια, Ποπολίας ή Λυκοσχίσματος, Ζιχνών, Σερρών και ένα τεκμαρτό, που απλά φαίνεται στα έγγραφα: Κατεπανίκιον Χριστουπόλεως. Σε έγγραφο του 1199 αναφέρεται το κατεπανίκιο Κίτρος, που υπαγόταν στο θέμα της Βέροιας (Θεοχαρίδης, 1954).

### Η Μακεδονία από το 1204 έως το 1261

Μετά την ίδρυση της λατινικής αυτοκρατορίας της Κωνσταντινουπόλεως το 1204, ολόκληρη η περιοχή της Μακεδονίας υποτάχθηκε στο βασίλειο της Θεσσαλονίκης με ηγεμόνα τον Βονιφάτιο Μομφερατικό. Το βασίλειο της Θεσσαλονίκης περιλάμβανε τη σημερινή Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία και μέρος της Δυτικής Θράκης μέχρι τη Μοσυνόπολη (Θεοχαρίδης, 1954).

Η διάλυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας έδωσε την ευκαιρία σε τοπικούς άρχοντες να ανεξαρτητοποιηθούν, αλλά λίγες από αυτές τις περιοχές κατάφεραν να παραμείνουν αυτόνομες και να εξελιχθούν σε κράτη, ηγεμονίες. Ένα από αυτά τα κράτη, υπήρξε το Δεσποτάτο της Ηπείρου, που ιδρύθηκε από τον Μιχαήλ Άγγελο Κομνηνό, με πρωτεύουσα την Άρτα, απλωνόταν σε όλη την σημερινή δυτική Ελλάδα και την Ήπειρο. Ο διάδοχός του, αδελφός του Θεόδωρος (1215), εγκαίνιασε μία περίοδο νικηφόρας επέκτασης. Κορυφαία επιτυχία του ήταν η άλωση της Θεσσαλονίκης και η κατάλυση του λατινικού βασιλείου της (1224). Στέφθηκε από τον αρχιεπίσκοπο Αχρίδας Δημήτριο Χωματιανό «βασιλεύς και αυτοκράτωρ Ρωμαίων». Ο Θεόδωρος επέκτεινε το κράτος του και ανατολικότερα της Μακεδονίας καταλαμβάνοντας την Αδριανούπολη και προς βορρά τη Φιλιπούπολη. Το 1230 σε μάχη, συνελήφθη αιχμάλωτος από τον Βούλγαρο τσάρο Ασάν Β΄, ο οποίος εκμεταλλευόμενος τη νίκη του κατέλαβε εντός λίγων μηνών την Αδριανούπολη, το Διδυμότειχο, την Ξάνθη, τις Σέρρες, την Πελαγονία, το Πρίλαπο

φτάνοντας μέχρι το Δυρράχιο. Το κράτος του Θεοδώρου περιορίστηκε στην περιοχή γύρω από την Θεσσαλονίκη με επικεφαλής τον Μανουήλ Άγγελο, μικρότερο αδελφό του και γαμπρό του Ασάν. Ο Μανουήλ έδειξε να διατηρεί το πνεύμα ανεξαρτησίας του βασιλείου της Θεσσαλονίκης. Μετά την αποφυγή αδελφοκτόνου πολέμου ανάμεσα στο Μανουήλ και τον Θεόδωρο, είχε απελευθερωθεί και επιθυμούσε να ανακαταλάβει τη Θεσσαλονίκη και ότι απέμεινε από τις παλιές κτήσεις του, το Βασίλειο της Θεσσαλονίκης έπαυσε να υπάρχει και τυπικώς το 1242. Ο αυτοκράτορας της Νικαίας Ιωάννης Βατάτζης επενέβη και υποχρέωσε το Ιωάννη Άγγελο, υιό του Θεοδώρου που βασίλευε τυπικώς αντί του πατέρα του, να παραιτηθεί του τίτλου του αυτοκράτορα και να αρκестθεί στον τίτλο του δεσπότη. Λίγο αργότερα το 1246 ο Βατάτζης επενέβη και πάλι εκμεταλλευόμενος το θάνατο του τσάρου Καλιμάν Α΄, κατέλαβε τις Σέρρες και σταδιακά το Μελένικο μέχρι το Βελεβούδιο (Κουστεντίλ), τα Σκόπια, τα Βελεσά (Τίτο-Βέλες), το Πρίλαπο (Περλεπέ), την Πελαγονία, και το Πρόσακο. Τέλος κατέλαβε και τη Θεσσαλονίκη τον Δεκέμβριο του 1246. Το Δεσποτάτο της Θεσσαλονίκης δεν υπήρχε πλέον και η Μακεδονία αποτελεί μέρος των κτήσεων της Αυτοκρατορίας της Νικαίας (Καραγιαννόπουλος, 1992).

Η Αυτοκρατορία της Νικαίας (1204-1261) ιδρύθηκε από τον Θεόδωρο Λάσκαρη, που κατέφυγε στην ομώνυμη πόλη μετά την λατινική άλωση και ανακηρύχθηκε αυτοκράτορας. Η Νίκαια διαδέχθηκε την Κωνσταντινούπολη και έγινε κέντρο της αντίστασης εναντίον των Λατίνων. Ο Ιωάννης Βατάτζης κατέστησε το κράτος του μία υπολογίσιμη δύναμη. Μετά τον θάνατό του οι κτήσεις στην Μ. Ασία ήταν ασφαλείς, ενώ μεγάλο τμήμα των Βαλκανίων ήταν και αυτό ασφαλές. Η Βουλγαρία δεν αποτελούσε πλέον σοβαρό κίνδυνο ενώ η Λατινική Αυτοκρατορία βρισκόταν σε αξιοθρήνητη κατάσταση. Ο αυτοκράτορας Μιχαήλ Η΄ αντιμετώπισε με επιτυχία στη μάχη της Πελαγονίας (1259) τους συνασπισμένους εχθρούς του, το δεσπότη της Ηπείρου Μιχαήλ Β΄, το βασιλέα Μαμφρέδο της Σικελίας και τον ηγεμόνα της Αχαΐας Βιλλαρδουΐνο και ανακατέλαβε όλες τις περιοχές της δυτικής και νοτιοδυτικής Μακεδονίας με τις πόλεις Σκόπια, Πρίλαπο, Αχρίδα, Πρέσπα, και Καστοριά (Καραγιαννόπουλος, 1992). Οι περιοχές αυτές θα αποτελέσουν μετά από λίγο, έδαφος της ανασυσταθείσης Βυζαντινής Αυτοκρατορίας.

### Επίλογος

Η εξέχουσα σημασία της Μακεδονίας κατά τη βυζαντινή περίοδο οφείλεται στη στρατηγική της θέση μεταξύ των παραδουνάβιων περιοχών και της νοτιότερης Βαλκανικής, της Κωνσταντινούπολης και της Αδριατικής θάλασσας. Μετά την κατάκτηση των ανατολικών βυζαντινών επαρχιών από τους Άραβες και παρά τις σλαβικές και βουλγαρικές επιδρομές, η σημασία της περιοχής της Μακεδονίας αυξήθηκε. Μετά τη φραγκική κατάκτηση, ως εδαφικός πυρήνας της ύστερης Βυζαντινής αυτοκρατορίας, η περιοχή της Μακεδονίας εξελίχθηκε και σε πολιτιστικό κέντρο με επιρροή σε όλα τα Βαλκάνια.

Κορυφαία στιγμή της εσωτερικής διοικητικής διάρθρωσής της, απετέλεσε η δημιουργία του θεσμού των θεμάτων, τα οποία είχαν ως ρόλο τη συνοριακή σταθερότητα και

την απόκρουση των εχθρικών εισβολών και ήταν ένας διοικητικά και στρατιωτικά επιτυχής θεσμός.

Συμπερασματικά, το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας από τον 7ο αι. έως και τον 13ο αι. μ.Χ., με φόντο τις μεγάλες διοικητικές μεταρρυθμίσεις που ακολουθήθηκαν στην εσωτερική οργάνωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα στη χερσόνησο του Αίμου.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεκάκης, Π. (2011). *Επιδρομές και εγκαταστάσεις σλαβικών φύλων στο βορειοελλαδικό χώρο από τον 6ο μέχρι τον 8ο αιώνα*, Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ..

Άμαντος, Κ. (1963). *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*, τ. Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Carrie, J.M., Ferrary, J.L., & Scheid, J. (1976). Χερσόνησος του Αίμου. Στο: Γ. Μπάγιας (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (τόμ. 6, σελ. 137-157). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε..

Δαπέργολας, Ν. (2000). *Σλαβικές εγκαταστάσεις στην Μακεδονία έως και τον 9ο αιώνα*, Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ..

Burckhardt, A. (Ed.) (1893). *Hierocles Synecdemus*. Lipsiae: In aedibus B. G. Teubneri.

Θεοχαρίδης, Γ. (1954). *Τα κατεπανίκια της Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Ε.Μ.Σ..

Θεοχαρίδης, Γ. (1980). *Ιστορία της Μακεδονίας κατά τους μέσους χρόνους (285-1354)* (Μακεδονική Βιβλιοθήκη 55). Θεσσαλονίκη: Ε.Μ.Σ..

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1992). Από τον ένατο αιώνα ως το 1204. Πολιτική ιστορία. Στο: Μ.Β. Σακελλαρίου (Εποπτ.), *Μακεδονία 4.000 χρόνια Ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού* (σελ. 279-288, 306-314, 318-314). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε..

Λεβενιώτης, Γ. (2012-13). Η μεσαιωνική Μακεδονία και τα σλαβικά φύλα στην ιστοριογραφία της FYROM. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης έρευνας. *Βυζαντιακά*, 30, 81-131.

Μέντζος, Α. (2006). Πρώτες παρατηρήσεις για την εξέλιξη των πολιτικών θεσμών της Θεσσαλονίκης στην αυγή του μεσαίωνα. Σχόλια στο τέταρτο θαύμα της ανώνυμης συλλογής των ανώνυμης συλλογής των Θαυμάτων του αγίου Δημητρίου. *Βυζαντινά*, 26, 33-61.

Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μ. (1979). Η ανόρθωση 802-945. Στο: Γ. Μπάγιας (Ε-

πιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (τόμ. 8, σελ. 46-97). Αθήναι: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε..

Παπάζογλου, Φ. (1992). Η Μακεδονία υπό τους Ρωμαίους. Πολιτικές και διοικητικές εξελίξεις. Στο: Μ.Β. Σακελλαρίου (Εποπτ.), *Μακεδονία 4.000 χρόνια Ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού* (σελ. 192-199). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε..

Vasiliev, A. (1995). *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (324-1453)*, (μτφρ. Δ. Σαβράμη) τ. Α'. Αθήνα: Πάπυρος.

Χρήστου, Π. (1993). *Η γραμματεία των Δημητρίων Α'. Διηγήσεις περί των θαυμάτων του Αγίου Δημητρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Αγιολογικών Ερευνών ΙΜΘ.

Χριστοφιλοπούλου, Α. (1996). *Βυζαντινή Ιστορία* (2η έκδ.), τ. Α', Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χριστοφιλοπούλου, Α. (1998). *Βυζαντινή Ιστορία* (2η έκδ.), τ. Β'1. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

## Τα οπλικά συστήματα του Βυζαντίου

Στεφάνου Πασχάλης-Αθανάσιος

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία με τίτλο «Τα οπλικά συστήματα του βυζαντίου» επιχειρείται η διερεύνηση, η καταγραφή και η περιγραφή των βασικών οπλικών συστημάτων που χρησιμοποιούνταν από τους βυζαντινούς. Το γεγονός ότι η πολεμική τεχνολογία στο Βυζάντιο γνώρισε συνεχείς εξελίξεις τόσο στην επινόηση νέων όπλων όσο και στη βελτίωση των υπαρχόντων, αποτέλεσμα της προσπάθειας υπέρσχυσης εναντίων των πολυάριθμων εχθρών και αντιμετώπισης των επιθετικών τους διαθέσεων, αποτέλεσε την αρχική παραδοχή στην οποία στηρίχτηκε η εν λόγω εργασία. Το κύριο σώμα της εν λόγω εργασίας απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια: στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο ατομικός οπλισμός των Βυζαντινών, ο οποίος διακρίνεται σε αμυντικό και επιθετικό. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι πολιορκητικές μηχανές, τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι επιτιθέμενοι που πολιορκούσαν τις οχυρές πόλεις και καταδεικνύεται η ανάπτυξη της πολιορκητικής τέχνης και της μηχανικής από τους βυζαντινούς. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική αναφορά στον πόλεμο στη θάλασσα και παρουσιάζεται αναλυτικά ο πιο διαδεδομένος τύπος πολεμικού πλοίου, ο δρόμων. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εκτενής αναφορά στο κατεξοχήν τεχνολογικό επίτευγμα και συγχρόνως όπλο του Βυζαντίου, στο υγρό πυρ με παράλληλη παρουσίαση διαφορετικών και συχνά αντικρουόμενων θεωριών τόσο για τη σύσταση του όσο και για τη μέθοδο εκτόξευσης του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Βυζάντιο, οπλικά συστήματα, Θάλασσα, Υγρό πυρ.

### Ο ατομικός οπλισμός των Βυζαντινών

Ο ατομικός οπλισμός των πολεμιστών ποικίλει ανάλογα με την εποχή, το είδος και τη σημασία της στρατιωτικής τους μονάδας. Τα όπλα των βυζαντινών διακρίνονται σε αμυντικά και επιθετικά.

Στον αμυντικό εξοπλισμό ανήκει η πανοπλία που περιλάμβανε: α) το λωρίκιον (θώρακας) το οποίο μπορούσε να φτάνει μέχρι τα γόνατα ή να σταματάει στη μέση (κλιβάκιον) και ήταν φτιαγμένο από αλυσίδες, φολίδες ή μικρά πέταλα β) το κασσίσιον ή κόρυς, το κράνος που και μερικές φορές περιλάμβανε και προσωπίο γ) τα χειρόψελλα και τα ποδόψελλα που προστάτευαν τα χέρια και τα πόδια και δ) το σκουτάριον, η ασπίδα που συμπλήρωνε τον αμυντικό οπλισμό. Στην εξωτερική του επιφάνεια σχεδιάζονταν διάφορες παραστάσεις (ζώα, γεωμετρικές παραστάσεις, άγιοι) που δήλωναν τη μονάδα στην οποία άνηκε ο στρατιώτης που το έφερε. Όλα αυτά μαζί αποτελούσαν την πανοπλία, η οποία κόστιζε τόσο ακριβά, ώστε πολλοί στρατιώτες δεν μπορούσαν να αποκτήσουν. Έτσι κατέφευγαν σε απλούστερες, αν και όχι τόσο αποτελεσματικές λύσεις: το καμελαύκιον αντί για κράνος, και ένα ένδυμα από σκληρό ύφασμα (τσόχα) ως υποκατάστατο του θώρακα (Κόλλιας, 1998).

Τα επιθετικά όπλα διακρίνονται στα αγχέμαχα, για μάχες από κοντά, σώμα με σώμα, και στα εκήβολα, που μπορούν να χτυπούν τον εχθρό από μεγάλη απόσταση. Στα αγχέμαχα όπλα ανήκουν: το ξίφος-σπαθίον, το βαρδούκιον (ρόπαλο), το κοντάριον (δόρυ), ο πέλεκυς (το τσεκούρι).

Το ξίφος-σπαθίον: ήταν ένα ισχυρό και μακρύ όπλο, μήκος περίπου ενός μέτρου, που επέτρεπε στον ιππέα να πλήττει τον αντίπαλο του, πεζό ή έφιππο, από τη ράχη του αλόγου του. Ήταν ένα αποκλειστικά πολεμικό όπλο που μπορούσε να κατασκευαστεί μόνο από εξειδικευμένο τεχνίτη. Ο Διγενής Ακρίτας, ο πιο γνωστός ήρωας της βυζαντινής εποποιίας, από όλα τα όπλα προτιμούσε το πολεμικό ραβδί και το ξίφος, το οποίο θεωρούνταν βασικό μέρος του εξοπλισμού ενός επαγγελματία πολεμιστή (Babuin, 2009). Υπάρχουν πολλά είδη ξιφών, τα οποία στο πέρασμα των αιώνων και σύμφωνα με το σχήμα και τη χρήση για την οποία προορίζονταν, έλαβαν και διάφορες ονομασίες. Τα ξίφη δύναται να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

Τα ξίφη: ήταν όπλα ευθέα και μακρά με δύο ακμές κατά τα μήκος της λεπίδας (αμφίστομα) και με οξεία ή αμβλεία απόληξη. Έχουν λαβές που καταλήγουν σε ένα σφαιρώμα, που χρησιμεύει για την εξισορρόπηση του βάρους του σπαθιού και οι λεπίδες τους έχουν κατά κανόνα μια νεύρωση ως προς τον επιμήκη άξονα που τους εξασφαλίζει μεγαλύτερη ελαφρότητα και αντοχή στην κρούση. Στο σημείο συναρμογής της λαβής με τη λεπίδα βρίσκεται ο προφυλακτήρας, μια εγκάρσια ράβδος με δύο βραχίονες για την προστασία του χεριού. Τα ξίφη μπορούν να χρησιμοποιούνται τόσο για θλαστικά όσο και για νυκτικά χτυπήματα.

Οι σπάθες: έχουν πλατιά και κυρτή (δρεπανοειδή) λεπίδα μονόπλευρης κόψης και μια λαβή ασύμμετρη χωρίς σφαιρώμα που συχνά κυρτώνει προς την κοφτερή πλευρά της λεπίδας. Η σπάθα είναι το τυπικό όπλο του ιππικού και χρησιμοποιούνταν για θλαστικά πλήγματα.

Το βαρδούκιον (ρόπαλο): ήταν ένα φοβερό όπλο. Αποτελούνταν από μια βέργα σιδερένια ή ένα κομμάτι γερού ξύλου, πάνω στο οποίο ήταν στερεωμένα καρφιά. Το χρησιμοποιούσαν κυρίως εναντίον βαριά οπλισμένων αντιπάλων, καθώς μπορούσε να συντρίψει τις κασίδες και να προκαλέσει σοβαρά τραύματα (Κόλλιας, 1998).

Το κοντάριον (δόρυ): ήταν όπλο που έφεραν κυρίως οι πεζικάριοι και χρησίμευε στον τραυματισμό του αντιπάλου από κάπως μεγαλύτερη απόσταση. Οι ιππείς ήταν και αυτοί οπλισμένοι με δόρυ, που το κρεμούσαν με ένα λουρί στην πλάτη τους.

Ο πέλεκυς (τσεκούρι): αποτελείται από ένα τραπεζοειδές σίδηρο, με την κόψη συνήθως κατά μήκος της μεγάλης βάσης, στερεωμένο σε ένα ξύλινο τμήμα, το λεγόμενο στυλάρι, το οποίο είχε μήκος από εξήντα εκατοστά έως ενάμιση μέτρο. Τα πολεμικά τσεκούρια είχαν βάρος μεταξύ 500 γρ. και τριών κιλών και είχαν κοφτερή και λεπτή λεπίδα. Ο πέλεκυς εμφανίζεται συχνά στις περιγραφές ναυμαχιών, όπου πρέπει να ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος για ο κόψιμο των ξαρτιών.



Στα εκήβολα όπλα ανήκουν το δοξάριον, η τζάγγρα και η σφενδόνα.

Το δοξάριον (τόξο): ήταν ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο όπλο. Η κυρτή πλευρά του φτιαχνόταν από ξύλο, κέρατο ή κόκαλο και τένοντες ζώων, ενώ η χορδή του, άλλοτε από νεύρα ή εντόσθια ζώων και άλλοτε από φυτικές ίνες. Οι σαγίτες (τα βέλη) ήταν από λεπτό ξύλο ή καλάμι με σιδερένια αιχμή. Το δοξάριον μεταφερόταν μέσα στο θηκάρι, για να προστατεύεται από την υγρασία, ενώ οι σαγίτες τοποθετούνταν ανά 30-60 στις φαρέτρες, που κρεμόντουσαν στην πλάτη των πεζικάριων ή στη ζώνη των ιππέων. Ένα βέλος μπορούσε να εκτοξευθεί σε απόσταση 330 μέτρων περίπου.

Η τζάγγρα: ήταν ένα κοντό και πολύ πιο ισχυρό τόξο, στη μέση του οποίου, στη θέση όπου τοποθετείται το βέλος, ήταν στερεωμένο ένα ξύλο. Το ξύλο αυτό ήταν κοίλο στη μία του πλευρά, ώστε να δημιουργείται μία εσοχή που χωρούσε τη σαγίτα. Το βέλος τοποθετούνταν σε ένα ολισθήρα στο επάνω μέρος του κοντακιού, ενώ η χορδή συγκρατούνταν από ένα μηχανισμό ονομαζόμενο κώκη ή παξιμάδι. Η απελευθέρωση της χορδής γινόταν με το πάτημα της σκανδάλης. Αρχικά η σκανδάλη αποτελούνταν από ένα απλό πείρο και στη συνέχεια από ένα ξύλινο ή μεταλλικό μοχλό. Αυτό το μηχανικό σύστημα απελευθέρωσης αποτελούσε το πιο σημαντικό τμήμα του όπλου καθώς, χάρη σε αυτό τα βέλη εκτοξεύονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια και πολύ περισσότερη ορμή. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα βέλη ήταν πολύ πιο κοντά και χονδρά. Η όπλιση της τζάγγρας γινόταν τοποθετώντας το ένα πόδι στον αναβολέα, που ήταν στερεωμένος στο εμπρόσθιο άκρο του όπλου. Στη συνέχεια, ο βαλλιστροδοφόρος έσκυβε και γάντζωνε τη χορδή σε ένα κρίκο που ήταν περασμένος στη ζώνη του και την έσυρε καθώς σηκωνόταν σε όρθια θέση. Υπήρχαν, ωστόσο, και ισχυρότεροι τύποι του όπλου που απαιτούσαν τη χρήση και των δυο ποδιών και μια σταθερή βάση κατά τη βολή. Στους ακόμα πιο εξελιγμένους τύπους, οι τζάγγρες οπλιζόνταν με τη βοήθεια μιας τροχαλίας. Η τζάγγρα είχε μεγάλη διατηρητική ικανότητα, χάρη στην οποία μπορούσε να διαπεράσει και τις πιο ανθεκτικές πανοπλίες και ταυτοχρόνως ήταν πιο εύκολη στη χρήση από το τόξο. Επίσης, η εκπαίδευση ενός βαλλιστριδοφόρου απαιτούσε πολύ λιγότερο χρόνο από εκείνον που χρειαζόταν για να εκπαιδευτεί καλά ένας τοξότης. Μεταξύ των μειονεκτημάτων της τζάγγρας, αναφέρουμε το υψηλό κόστος, την περίπλοκη κατασκευή και το βάρος της που κυμαινόταν γύρω στα 3 κιλά και την καθιστούσε πολύ πιο δύσχρηστη από το τόξο. Από την άποψη της τακτικής χρήσης, το μεγαλύτερο μειονέκτημα της ήταν ότι, ενώ θεωρητικά είχε αποτελεσματικό βεληνεκές 200 μέτρων, στην πράξη δεν μπορούσε να πλῆξει στόχους πέραν των 75/80 μέτρων. πράγματι, όταν σήκωναν το όπλο για να στοχεύσουν πιο μακριά, το ογκώδες κοντάκι κάλυπτε το στόχο.

Η σφενδόνη: είναι ένα αρχαιότατο εκήβολο όπλο, απλό στην κατασκευή και πολύ αποτελεσματικό. Αποτελείται από ένα θύλακα- όπου τοποθετείται το βλήμα-, από τις άκρες του οποίου ξεκινούσαν δυο ιμάντες ίδιου μήκους. Το ένα από τα λουριά κατέληγε συνήθως σε δακτύλιο, ο οποίος περνούσε μέσα στον μέσο ή στον παράμεσο, ενώ το άλλο λουρί στερεωνόταν ανάμεσα στον αντίχειρα και την παλάμη. Κατά τη ρίψη, ο σφενδονιστής έδινε ώθηση με μια απότομη περιστροφή του χεριού και μετά απελευθέρωνε τον έναν ιμάντα, καθώς κρατούσε τον άλλο μέσω του δακτυλίου. Η εμβέλεια

αυτών των όπλων ήταν συγκρίσιμη, αν όχι ανώτερη, από εκείνη του τόξου, ενώ τα βλήματα, χάρη στις πολύ μικρές διαστάσεις τους, ήταν σχεδόν αόρατα και μπορούσαν να φτάσουν στον στόχο χωρίς να ανιχνευθούν. Οι σφενδόνες ήταν κατασκευασμένες από κοινό και οικονομικό υλικό, όπως το δέρμα και οι φυτικές ή ζωικές ίνες, ενώ τα βλήματα ήταν πιο φτηνό όπλο, το οποίο εκσφενδόνιζε συνήθως λεία χαλίκια, που τα μάζευαν οι στρατιώτες στις όχθες της θάλασσας ή των ποταμών, αλλά, μερικές φορές, και μολύβδινα βλήματα. Η σφενδόνη ήταν εύκολη στην κατασκευή και καταλάμβανε ελάχιστο χώρο, αλλά η χρήση της απαιτούσε ικανούς σκοπευτές, οι οποίοι με τη σειρά τους χρειαζόνταν μακρόχρονη εκπαίδευση από τα πρώτα ήδη χρόνια της ζωής τους.

### **Οι Πολιορκητικές Μηχανές των Βυζαντινών**

Οι επιτιθέμενοι συχνά πολιορκούσαν τις οχυρές πόλεις, και τότε σημαντικό ρόλο έπαιζαν οι πολιορκητικές μηχανές, που μάλιστα συναρμολογούνταν επί τόπου. Οι Βυζαντινοί, συνεχίζοντας την ελληνική και ρωμαϊκή παράδοση, καλλιέργησαν την πολιορκητική τέχνη και ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό τη μηχανική. Οι πιο γνωστές πολιορκητικές μηχανές ήταν οι ελέπολεις, τα πετροβόλα και οι μεγάλες βαλλίστρες, τα μάγγανα και τα τρεμπουτσέτα.

Οι ελεπόλεις: ήταν τροχοφόροι πολιορκητικοί πύργοι. Αυτές οι μηχανές ήταν μεγάλες ξύλινες κατασκευές, αρκετά ψηλές ώστε να φτάνουν έως την κορυφή των τειχών, εναντίον των οποίων επιτίθεντο. Από την υψηλότερη εξέδρα, οι στρατιώτες που βρίσκονταν μέσα στον πύργο μπορούσαν να εξακοντίσουν και ακολούθως να προσβάλουν τις οχυρώσεις του εχθρού. Εκτός από τους στρατιώτες, συχνά οι πολυώροφοι αυτοί πύργοι μετέφεραν εκθήβολα μηχανήματα και έναν πολιορκητικό κριό στο χαμηλότερο επίπεδο. Κατά την τελευταία πολιορκία της Κωνσταντινούπολης, οι Τούρκοι κατασκεύασαν μέσα σε μία μόνο νύχτα έναν τεράστιο ξύλινο πύργο, καλυμμένο με δέρματα καμήλας, ο οποίος υψωνόταν πάνω από τα τείχη της πόλης και τους παρείχε τη δυνατότητα να ρίχνουν από υψηλά, συμβάλλοντας σημαντικά στην τελική πτώση της.

Τα πολιορκητικά μηχανήματα μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες:

Μηχανήματα με χαμηλά τροχιά βολής, όπως οι βαλλίστρες και τα πετροβόλα- λιθοβόλα. Το βεληνεκές των μηχανημάτων αυτών κάλυπτε απόσταση 180-240μέτρων. Το πλεονέκτημα αυτό του βεληνεκούς έκανε τα μηχανήματα χαμηλής τροχιάς το πιο διαδεδομένο όπλο για την άμυνα κάστρων και οχυρών. Οι βαλλίστρεςεκτόξευαν τα βλήματα τους μέσω στρέψης σχοινίων από μετάξι, τρίχωμα αλόγου ή τενόντες. Είχαν την δυνατότητα να εκτοξεύουν μεγάλα βέλη ή πέτρες (λιθοβόλα- πετροβόλα) με πολύ μεγαλύτερη δύναμη και σε μεγαλύτερη απόσταση από τη βαλλιστρίδα. Εξαιτίας της φύσης των βλημάτων τους, και τα δύο αυτά μηχανήματα ήταν αποτελεσματικά εναντίον ανθρώπινων στόχων, όχι όμως εναντίον κτιρίων. Συνήθως τοποθετούνταν επάνω στα τείχη ώστε να κρατούν σε απόσταση εχθρικά μηχανήματα υψηλής τροχιάς βολής. Μια γαλλική πηγή για την τέταρτη σταυροφορία κάνει λόγο για βυζαντινά μηχανήματα που

εκτόξευαν τεράστια βέλη από τα θαλάσσια τείχη της Κωνσταντινούπολης εναντίον των πολιορκητικών μηχανών των σταυροφόρων.

Μηχανήματα με υψηλή τροχιά βολής, όπως το μάγγανο και το τρεμπουτσέτο.

Τα μάγγανα: αποτελούνταν από ένα βραχίονα μεγάλου μήκους, ο οποίος περιστρεφόταν γύρω από έναν άξονα τοποθετημένο πάνω σε μια ξύλινη κατασκευή. Ο βραχίονας αποτελείτο από ένα μακρύ και ένα κοντό σκέλος. Τα βλήματα, συνήθως πέτρινοι ογκόλιθοι, τοποθετούνταν σε ένα καλάθι που βρισκόταν στο άκρο του οπίσθιου τμήματος του βραχίονα, ενώ στο κοντό σκέλος ήταν προσαρμοσμένα σχοινιά, τα οποία ταυτόχρονα τραβούσε μια ομάδα αποτελούμενη από 20 έως και 250 άνδρες. Τα όπλα αυτά μπορούσαν να εκτοξεύσουν βλήματα βάρους ενός έως και εξήντα κιλών, σε απόσταση από 75 έως και 130 μέτρα. Οι λίθοι που χρησιμοποιούνταν ως βλήματα κόβονταν σε συγκεκριμένο σχήμα και μέγεθος ώστε να έχουν όλες την ίδια ανταπόκριση κατά την πτήση τους.

Το τρεμπουτσέτο με αντίβαρο ήταν μια πολύ ισχυρότερη εκδοχή του μάγγανου που πιθανόν εισήχθη στο πεδίο της μάχης από τους Βυζαντινούς. Ελάχιστα διέφερε από το μάγγανο όσον αφορά τις βασικές αρχές, με μόνη σημαντική αλλαγή την αντικατάσταση των ανδρών που τραβούσαν τα σχοινιά από ένα αντίβαρο, συνήθως ένα ξύλινο κιβώτιο ενισχυμένο με μεταλλικά ελάσματα και γεμισμένο με μεταλλικά βαρίδια, πέτρες ή άμμο. Από τη στιγμή που το αντίβαρο, προσέφερε σταθερότερη και μεγαλύτερη δύναμη ρίψης, ελάχιστοι πλέον άνδρες μπορούσαν να εκτοξεύσουν πολύ βαρύτερα βλήματα σε απόσταση τουλάχιστον 150 μέτρων. Για πρώτη φορά στην ιστορία της πολιορκητικής τέχνης ένα μηχανήμα ήταν σε θέση να τρυπήσει τα εχθρικά τείχη και αυτό είχε μεγάλο αντίκτυπο στην τακτική και τη στρατηγική.

Τα τρεμπουτσέτα και οι καταπέλτες χρησιμοποιούνταν όχι μόνο για να διαπερνούν αμυντικά τείχη, αλλά και για να τρομοκρατούν τους πολιορκημένους και να εκμηδενίζουν το ηθικό τους. Ουσιαστικά αυτά τα μηχανήματα υψηλής τροχιάς βολής χρησιμοποιούνταν κυρίως για ψυχολογικό πόλεμο: σφυροκοπούσαν νυχθημερόν τους πολιορκημένους με βροχή από πέτρες και άλλα υλικά για να καταστρέφουν σπίτια και να εξαντλούν εκείνους που βρίσκονταν μέσα στο κάστρο (Babuín, 2009).

### **Ο πόλεμος στη θάλασσα – ο Δρόμωνας**

Το Βυζάντιο, στους πρώτες αιώνες της ιστορίας του, δεν έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο ναυτικό. Όμως με την εξάπλωση των Αράβων, τον 7ο αιώνα, οι Βυζαντινοί αναγκάστηκαν να ναυπηγήσουν και να οργανώσουν αξιόλογο στόλο. Ο πιο διαδεδομένος τύπος πολεμικού πλοίου ήταν ο δρόμων. Στον τομέα του πολεμικού ναυτικού, ο βυζαντινός «δρόμων» έλεγχε τις ακτές της Αυτοκρατορίας και αντιμετώπιζε την πειρατεία επί μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ με την ισχυροποίηση του Ισλάμ απέκτησε ένα σοβαρό αντίπαλο (Κόλλιας, 2005).

Η πρώτη εμφάνιση του δρόμωνα αναφέρεται επί Ιουστινιανού στη Β' ναυτική επιχείρηση κατά των Βανδάλων της Αφρικής (533 μ.Χ.). Ο στόλος, με επικεφαλής των στρατηγό Βελισσάριο, αποτελείτο από 500 οπλιταγωγά και ιπαγωγά πλοία και από 92 δρόμωνα υπό τον ναύαρχο Καλώνυμο. Ο ιστορικός Προκόπιος, ο οποίος συμμετείχε της εκστρατείας ως γραμματέας του Βελισσαρίου, παρέχει για τους δρόμωνα τις πληροφορίες ότι ήταν μονήρεις (με μια σειρά κωπηλατών), με κατάστρωμα πάνω από τους κωπηλάτες, ώστε να προστατεύονται από τα εχθρικά βλήματα, και ονομάστηκαν έτσι λόγω της μεγάλης ταχύτητας που μπορούσαν να αναπτύξουν.

Ήδη από τον 10ο αιώνα διακρίνονται τρεις τύποι Δρομώνων: ο ελάσσων, ο μέσος και ο μείζων. Οι ελάσσονες δρόμωνα είχαν από 25 κουπιά σε κάθε πλευρά και ήταν ελαφριά και ταχύτατα πλοία, τα οποία χρησιμοποιούνταν σε αποστολές ή καταδιώξεις. Οι μέσοι διέθεταν 50 κουπιά σε κάθε πλευρά σε δύο επάλληλες σειρές, δηλαδή 25 ανά σειρά. Οι ερέτες της άνω ελασίας ήταν επίλεκτοι και ικανοί για μάχη σώμα με σώμα κατά τις συμπλοκές. Οι μείζονες είχαν 200 ερέτες σε δυο επάλληλε σειρές (2 ερέτες σε κάθε κουπί).

Για την ιστιοφορία του γινόταν χρήση τουλάχιστον ενός μεγάλου τετράγωνου ή τραπεζοειδούς ιστίου και μικρότερων βοηθητικών (δόλωνες). Εκ παραλλήλου υπήρχαν και τα τριγωνικά ιστία (λατίνια) των οποίων το όνομα προέρχεται εκ παραφθοράς της λατινικής ονομασίας "allatrina". (Αλεξανδρή, 1957).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίστεγο της πρύμνης είχε από την αρχαιότητα ιερό χαρακτήρα. Εκεί στους αρχαίους χρόνους φυλασσόταν το ομοίωμα της θεότητας στην οποία ήταν αφιερωμένο το πλοίο. Κατά τον ίδιο τρόπο, στους βυζαντινούς χρόνους, εκεί υπήρχαν τα εικονίσματα των Αγίων που προστάτευαν το πλοίο και τους επιβαίνοντες.

Οι στρατιώτες ήταν οπλισμένοι με κλιβάνια (θώρακες από μεταλλικό δίκτυ), σκουτάρια (ασπίδες), κασσίδες (περικεφαλαίες), κοντάρια, μέναυλα (ακόντια) λογχοδρέπανα κ.α. Παρατάσσονταν άλλοι προς την πλώρη, στο ψευδοπάτιο (σανιδένιο ψευδοδάπεδο, εξέδρα, πάνω από τον σίφωνα), άλλοι κατά μήκος της μαχόμενης πλευράς του ανωτέρου καταστρώματος (καταπατητόν).

Ο Δρόμων ήταν εξοπλισμένος με ποικίλα εκηβόλα όπλα όπως καταπέλτες, γερανούς και τοξοβαλίστρες. Εκ παραλλήλου, εκσφενδονίζονταν στα εχθρικά πλοία χύτρες με δηλητηριώδη ερπετά και σκορπιούς, χύτρες με ασβέστη, σιδερένιοι τρίβολοι, ξύλινες χειροβομβίδες, στουπιά εμποτισμένα με εμπρηστικές ύλες (Λέοντος ΣΤ, 2005).

Τα εν λόγω πολεμικά πλοία ήταν εξοπλισμένα με εκτοξευτές υγρού πυρός αλλά και με ξυλόκαστρα, θωράκια κατασκευασμένα από ξύλα, από τα οποία οι πολεμιστές μπορούσαν να εκσφενδονίζουν βλήματα εναντίον των εχθρικών πλοίων. Εξάλλου, εκτός από τις ασπίδες που ήταν τοποθετημένες κατά μήκος της περιφέρειας του πλοίου, δέρματα εμποτισμένα με νέο αλλά και με άλλες ουσίες κρέμονταν γύρω στο πλοίο, προκειμένου

να προστατεύουν τους πολεμιστές , αλλά κυρίως το ίδιο το σκάφος από τις εχθρικές εμπρηστικές ύλες και να εμποδίζουν την εξάπλωση του πυρός(Κόλλιας,2005).

Η παραμέληση του ναυτικού και η αυξανόμενη εξάρτηση της Αυτοκρατορίας από την υποστήριξη των στόλων των Βενετών και των Γενουατών, από τα τέλη του 11ου αιώνα, συνέβαλαν σημαντικά στην παρακμή της. Παρ'όλα αυτά κατά το β' μισό του 12ου αιώνα το Βυζάντιο ήταν ακόμη σε θέση να εξοπλίσει ισχυρό στόλο. Περίπου τρεις δεκαετίες αργότερα, ο στόλος αποτελείτο πλέον μόνο από είκοσι «σαθρά σκαφίδια», ενώ εκείνος των Βενετών, που έπλεε μεταφέροντας τους Σταυροφόρους στην Κωνσταντινούπολη, ήταν σύγχρονης τεχνολογίας και είχε ναυπηγηθεί πρόσφατα.

### **Το Υγρό Πυρ**

Το υγρό πυρ ήταν ένα πολύ αποτελεσματικό όπλο, με το οποίο οι Βυζαντινοί πολλές φορές εξασφάλισαν τη νίκη αναφλέγοντας εχθρικά πλοία ή ξύλινες κατασκευές, κυρίως κατά τη διάρκεια πολιορκιών. Η ειδική του ιδιότητα να μη σβήνει όταν ερχόταν σε επαφή με το νερό και παράλληλα ο τρόπος εκτόξευσης του το καθιστούσαν ιδιαίτερα αποτελεσματικό.

Το υγρό πυρ εφευρέθηκε από τον αρχιτέκτονα Καλλίνικο και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά με ιδιαίτερη επιτυχία στους χρόνους του Κωνσταντίνου Δ', κατά τη διάρκεια της πρώτης πολιορκίας της Κωνσταντινούπολης από τους Άραβες (674-678). Το 717-718, το υγρό πυρ χρησιμοποιείται και πάλι κατά των Αράβων και είναι μια από τις αιτίες της αποτυχίας τους να καταλάβουν την Κωνσταντινούπολη. Η χρήση του υγρού πυρός συνεχίζεται και στους χρόνους της Άννας Κομνηνής, η οποία μάλιστα προσπαθεί να περιγράψει τη φύση και τον τρόπο χρησιμοποίησής τους. Δυστυχώς οι περιγραφές της δεν ήταν σαφείς και μόνο υποθέσεις επιτρέπουν(Κορρές,1983).

Κατά τον Θεοφάνη «Καλλίνικος αρχιτέκτων από Ηλιουπόλεως Συρίας, προσφυγών τοις Ρωμαίοις, πυρ θαλάσσιον κατασκευάσας τα των Αράβων σκάφη ενέπρησε και σύμψυχα κατέκαυσε. Και ούτως οι Ρωμαίοι μετά νίκης υπέστρεψαν και το θαλάσσιον πυρ εύρον». Η δραστηριότητα του νέου όπλου και το γεγονός ότι για πολλούς αιώνες παρέμεινε καλά φυλαγμένο κρατικό μυστικό επιτρέπουν την υπόθεση ότι ο Σύρος Καλλίνικος επινόησε τη σύνθεση κάποιου εμπρηστικού μείγματος διαφορετικού από τα ήδη γνωστά, ή πέτυχε αποτελεσματικότερο τρόπο ρίψης του εμπρηστικού υλικού(Κορρές,1983).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών αρχικά στράφηκε αποκλειστικά στην αναζήτηση του μυστικού σύνθεσης του υγρού πυρός και τα πορίσματα που προέκυψαν από την έρευνα μπορούν να ενταχθούν σε δυο βασικές θεωρίες. Οι υποστηρικτές της πρώτης θεωρίας με πρώτο τον Γάλλο χημικό M. Berthelot , πιστεύουν ότι ο Καλλίνικος πέτυχε να αναμείξει γνωστές εμπρηστικές ύλες με το άγνωστο μέχρι τότε νίτρο και να δημιουργήσει έτσι ένα ιδιαίτερο δραστικό μείγμα. Στηρίζουν την άποψη αυτή, πάνω στο γνωστό χωρίο των «Ναυμαχικών», το οποίο μιλάει για καπνούς, βροντές και λάμψεις που

συνόδευαν τη ρίψη του υγρού πυρός, καθώς και στην ιδιότητα της φλόγας να κατευθύνεται προς τα πλάγια, όπως την περιγράφει η Άννα η Κομνηνή. Όσον αφορά τον τρόπο εκτόξευσης, οι οπαδοί της εν λόγω θεωρίας δε δίνουν σαφή απάντηση, μιας και απλά αναφέρεται ότι το υγρό πυρ ριχνόταν από μεταλλικούς σωλήνες που ήταν τοποθετημένοι στην πλώρη του πλοίου και ότι ένας μόνο άνδρας αρκούσε για να εκτελέσει αυτό το έργο, πράγμα που σημαίνει ότι η διαδικασία της εκτόξευσης δεν απαιτούσε ούτε καταπέλτη ούτε μηχανή σύνθετη. Έτσι το ζήτημα του υγρού πυρός λύνεται μόνο κατά το ήμισυ, γιατί δε δίνεται ταυτόχρονα απάντηση στο ζήτημα της εκτόξευσης που να στηρίζεται πάνω στη σύνθεση.

Οι υποστηρικτές της δεύτερης θεωρίας με κύριο εκπρόσωπο τον Άγγλο Hime απορρίπτουν την παραπάνω άποψη και αντιπροτείνουν την δική τους, σύμφωνα με την οποία ο ασβέστης ήταν το νέο στοιχείο στη σύνθεση του Καλλίνικου, που έδινε τη δυνατότητα στο μείγμα να αναφλέγεται μόλις ερχόταν σε επαφή με το νερό. Την θέση αυτή αναγκάστηκε ο ίδιος ο Hime να τροποποιήσει, όταν αντιλήφθηκε ότι δεν ήταν δυνατόν να παραχθεί, με τη μέθοδο που υπέδειξε, η υψηλή θερμοκρασία που χρειαζόταν για την ανάφλεξη των υλών του μείγματος. Αργότερα, σε μια δεύτερη μελέτη του, πρότεινε άλλη μέθοδο σύμφωνα με την οποία η αυτανάφλεξη γινόταν δυνατή με τη βοήθεια του φωσφορικού ασβεστίου, που θεωρεί ανακάλυψη του Καλλίνικου. Σε ό,τι αφορά τον τρόπο ρίψης ο Hime δεχόταν ότι με τη βοήθεια μιας αντλίας (σιφών) εκτοξευόταν νερό μαζί με μείγμα. Έτσι, εξηγεί και τον τρόπο εκτόξευσης, όσο και την πυροδότηση του μείγματος που γινόταν με την επενέργεια του νερού στο φωσφορικό ασβέστιο.

Τέλος, μια τρίτη άποψη που συνδυάζει τις δυο προηγούμενες θεωρίες αξίζει να αναφερθεί. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν οι M. Mercier και R. J. Forbes, οι οποίοι πιστεύουν ότι το βασικό στοιχείο του υγρού πυρός ήταν κάποια μορφή νάφθας και ότι το μείγμα περιείχε και στερεά συστατικά όπως το νίτρο και ο ασβέστης. Την άποψη αυτή την δέχονται ερευνητές που ασχολήθηκαν πρόσφατα με το ζήτημα. Θεωρούν, όμως ότι το μυστικό του υγρού πυρός βρισκόταν όχι στη σύνθεση αλλά μάλλον στον τρόπο εκτόξευσης του και στρέφουν την έρευνα προς αυτήν την κατεύθυνση. Όσοι ασχολήθηκαν όμως με το πρόβλημα της εκτόξευσης, οδηγήθηκαν μάλλον σε κατασκευές ιδιαίτερα πολύπλοκες και πιθανότατα ανώτερες από τις τεχνολογικές δυνατότητες της εποχής (Κορρές, 1983).

Οι τρόποι χρήσης του υγρού πυρός μάλλον ήταν οι εξής: α) εκτοξευόταν από καταπέλτες μέσα σε πήλινες χύτρες γεμάτες με τον εν λόγω υγρό, οι οποίες συντρίβονταν στο εχθρικό πλοίο και έτσι προκαλούσαν πυρκαγιά, β) από βαλλίστρες, γ) με χειροβομβίδες που γεμίζονταν με υγρό πυρ, δ) αλλά κυρίως από πεπιεσμένους σιφώνες. Αυτοί ήταν ή φορητοί ή ήταν τοποθετημένοι στην πλώρη των πλοίων. Οι σιφώνες (σιφώνια) ήταν χάλκινοι σωλήνες, από όπου εκτοξευόταν το υγρό πυρ. Ο σιφώνας αποτελούνταν από μια αντλία (πόμπα), από μια αεροστεγώς κλεισμένη χύτρα, μια θερμική εστία, μια βαλβίδα, ένα ακροφύσιο και τέλος μια πηγή φλόγας που πυροδοτούσε το εξερχόμενο υλικό.

Τα πλοία πάνω στα οποία προσαρμοζόταν ο μηχανισμός εκτόξευσης του υγρού πυρός ήταν οι βυζαντινοί δρόμωνες.

### Επίλογος

Η έρευνα και η μελέτη των όπλων, που κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται σε μια ορισμένη εποχή και σε μία συγκεκριμένη κοινωνία, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση μίας εικόνας των επιστημονικών γνώσεων, των τεχνικών δυνατοτήτων και της οικονομικής κατάστασης της κοινωνίας αυτής. Στο Βυζάντιο, ιδίως στον τομέα του πολέμου υπήρχε συνεχής εξέλιξη, η οποία ερχόταν ως αποτέλεσμα της διαρκούς προσπάθειας να εφαρμοστεί μια νέα τακτική πολέμου, να επινοηθούν νέα στρατηγήματα ή νέα όπλα τα οποία θα κατέβαλλαν τους πολυάριθμους εχθρούς της αυτοκρατορίας. Μ' αυτό τον τρόπο καταλαβαίνει κανείς πως η Βυζαντινή αυτοκρατορία μπόρεσε και έμεινε ζωντανή πάνω από χίλια χρόνια.

### Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρή, Κ.Α., (1957). *Η Θαλάσσια Δύναμις εις την ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Ιστορική Υπηρεσία.
- Babuïn, A., (2009). *Τα επιθετικά όπλα των Βυζαντινών κατά την ύστερη περίοδο: 1204 – 1453*. Ιωάννινα: Διδακτορική Διατριβή.
- Κόλλιας, Τ., (1998). *Απ' των κάστρων τις χρυσόπορτες*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κόλλιας, Τ., (2005). Τεχνολογία και Πόλεμος στο Βυζάντιο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 96, 18-22.
- Κορρές, Θ., (1983). Ο προβληματισμός γύρω από το Υγρό Πυρ των Βυζαντινών. *Βυζαντινά* 3, τ. Γ', 124-134.
- Λέοντος ΣΤ', (2005). *Ναυμαχικά*. Αθήνα: Κανάκη.
- Procopius of Caesarea, (1916). *History of the Wars: Book III. The Vandalic War*. In H. B. Dewing (ed & trans). *Procopius*, Vol 2. London: Harvard University Press.

## Το στυλ της μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια του μαθήματος

*Κολοβός Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ*  
*Χατζημιχαηλίδης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Ο άνθρωπος, στην προσπάθεια της επικοινωνίας του με άλλους ανθρώπους, πέρα από τη χρήση του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου, μεταδίδει πληροφορίες και μη λεκτικά, με τη λεγόμενη γλώσσα του σώματος, εκφράζοντας συναισθήματα, σκέψεις και κοινωνικότητα έναντι του συνομιλητή του. Μεγάλη αξία και βαρύνουσα σημασία έχει η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό, καθώς δύναται αυτή να βοηθήσει, ώστε να αναπτυχθεί ένα υγιές και οικείο επικοινωνιακό πλαίσιο, ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα, να ωθήσει τον μαθητή να αισθανθεί αποδοχή, να διεγείρει το ενδιαφέρον του, να μεταφέρει παρότρυνση και επιδοκιμασία και να αισθανθεί αποδοχή και κατανόηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, με την παρούσα εργασία διερευνήσαμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Δημοτικά Σχολεία αναπτύσσουν αυτή τη μορφή της επικοινωνίας, καθώς αυτοί με τη μη λεκτική τους συμπεριφορά, συντελούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του μαθητή αλλά και της στάσης του απέναντι στη μάθηση. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι αυτή που θα δώσει νόημα στα λόγια και στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μη λεκτική επικοινωνία, εκπαιδευτικός, Δημοτικό Σχολείο

### Εισαγωγή

Ο όρος επικοινωνία εμπεριέχει σύνθετες εννοιολογικές προσεγγίσεις, πολύ πιο βαθιές από τον απλό ορισμό που συχνά δίνεται ότι, δηλαδή, η επικοινωνία είναι «η μετάδοση ή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου ή μέσω συμβόλων» (Μπελαδάκης, 2009:52). Εξάλλου, η επικοινωνία είναι συνδεδεμένη με τη ζωή του ανθρώπου, αποτελώντας «ένα πολυδιάστατο φαινόμενο ζωής, απαλλαγμένο εντελώς από στατικά, εννοιολογικά χαρακτηριστικά» (Σταμάτης, 2015), μια κινητήρια δύναμη εξέλιξης, ανάπτυξης, αλληλεπίδρασης και προβληματισμού, «μια διαδικασία ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων σε διαπροσωπικό και εργασιακό επίπεδο» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:253), καθώς μπορεί να προσδιορίσει «πόσο αποτελεσματικά συνεργάζονται οι άνθρωποι στην επίτευξη αντικειμενικών σκοπών» (Σαΐτης, 2007:231).

Οι πιο γνωστοί τρόποι επικοινωνίας είναι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία (Σαΐτης, 2007; Κιρκιγιάννη, 2012; Σταμάτης, 2013). Η πρώτη αφορά στην επικοινωνία που πραγματοποιείται με την ομιλία και το γράψιμο και αποτελεί την πλέον αναπτυγμένη μορφή της επικοινωνίας, χάρη στην οποία επικοινωνούνται πληροφορίες, μηνύματα, σκέψεις, απόψεις, ιδέες, συναισθήματα (Σαΐτης, 2007; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013; Σταμάτης, 2013). Η δεύτερη μορφή επικοινωνίας αφορά στα



παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας ή τη γλώσσα του σώματος (μορφασμοί, χειρονομίες, νεύματα), περιλαμβάνει όμως και άλλα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν μια επικοινωνία όπως είναι το ντύσιμο του συνομιλητή και γενικότερα η εμφάνισή του (Σαΐτης, 2007; Σταμάτης, 2013).

Απώτερος στόχος των ατόμων που επικοινωνούν είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, προκειμένου να γίνει πλήρως αντιληπτό το μήνυμά τους. Ειδικότερα, στην περίπτωση της επικοινωνίας των μελών ενός οργανισμού, η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του είναι συνώνυμη της επίτευξης των στόχων του οργανισμού.

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες η επικοινωνία δυσχεραίνεται ή παρεμποδίζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως οι διαταραχές στο μη λεκτικό επίπεδο της γλώσσας, κατά τις οποίες ο πομπός ή ο δέκτης του μηνύματος παρουσιάζουν αδυναμίες ή δυσκολίες στην παραγωγή, στην έκφραση, στην αναγνώριση ή στην κατανόηση των μη λεκτικών σημάτων (Σταμάτης (2013:78). Ακόμη, μπορούν να αναφερθούν οι διαταραχές ομιλίας και γλώσσας, οι οποίες οφείλονται σε νευροβιολογικά αίτια, όπως ο τραυλισμός, τα προβλήματα άρθρωσης του λόγου κ.ά., αλλά και οι συμπεριφορές του πομπού ή του δέκτη που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, όπως για παράδειγμα διαρκείς διακοπές στον λόγο του πομπού από τον παραλήπτη, το κήρυγμα ή ηθικολογία, η διαρκής παροχή συμβουλών και υποδείξεων, η αυθαίρετη και βιαστική ερμηνεία των επικοινωνιακών προθέσεων κ.ά.

Κατά συνέπεια, η επικοινωνία και ειδικότερα η αποτελεσματική επικοινωνία, αποτελεί ζητούμενο των καιρών και βασικό στόχο των ανθρώπων, οι οποίοι έχουν εκ φύσεως την ανάγκη να επικοινωνήσουν με επιτυχία τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις ιδέες τους, τα μηνύματά τους. Αντιλαμβανόμαστε τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες, όπου η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της και «κυριαρχεί σε κάθε στοιχείο της σχολικής ζωής» (Σαΐτης, 2007:251), αποτελεί δηλαδή την καρδιά της εκπαίδευσης και ένα δυναμικό, διαρκώς εξελισσόμενο κομμάτι της, «είναι μια διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου. Η επικοινωνία δρα συνολικά επηρεάζοντας καθοριστικά τόσο την καθημερινή λειτουργία όσο και την περαιτέρω ανάπτυξη της σχολικής μονάδας» (Θωμά & Κολοβός, 2014:216).

Άλλωστε, το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα, αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο υπάρχει και λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει και με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς και ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικός, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά όλα τα υποσυστήματα μέσα σε ένα θετικό κλίμα δημιουργίας, συνεργασίας, σεβασμού και αλληλοκατανόησης. Ο στόχος όλων είναι κοινός: η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος το οποίο προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2007).

Ο σύγχρονος πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού «δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εκτείνεται και σε περιοχές πέραν του γνωστικού αντικειμένου,

όπως οι συναισθηματικές και κοινωνικές πλευρές της ζωής του παιδιού και του συνόλου των μαθητών γενικά» (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:35). Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες περιλαμβάνονται στις κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες του ενεργού πολίτη – βασικές δεξιότητες των πολιτών του 21ου αιώνα - αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, καθώς μέσα από τις προσπάθειες που καταβάλλουν να εντάξουν τους μαθητές ομαλά στις οργανωμένες κοινωνικές δομές, προάγουν μεταξύ των μελών την ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος, πνεύματος ενότητας, συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης, στοιχείων που συμβάλλουν στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική επικοινωνία (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008; Σταμάτης, 2015).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα διερευνήσουμε, στην παρούσα έρευνα, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ως προσπάθεια δημιουργίας αποτελεσματικών πλαισίων επικοινωνίας με τους μαθητές τους και απώτερο στόχο την ανάπτυξη υγιούς και αποτελεσματικής διαδικασίας μάθησης.

### **Στυλ επικοινωνίας εκπαιδευτικών**

Ο όρος «στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών» χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία αναφορικά με την εικόνα, τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας - λεκτικής και μη λεκτικής - του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Kearney & McCroskey, 1980).

Κατά καιρούς έχουν αναφερθεί τυπολογίες σχετικά με τα στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (αυταρχικός, δημοκρατικός, διαλεκτικός, αδιάφορος, προοδευτικός) (Παπάς, 1990; Τσιπλητάρης, 2004; Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2012). Τα κυριότερα επικοινωνιακά στυλ, που θα μπορούσαμε να εντάξουμε τους εκπαιδευτικούς, είναι: α) το επικοινωνιακό, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός είναι πάντα χαμογελαστός, πρόσχαρος ευδιάθετος, έχει καλοπροαίρετο και πνευματώδες χιούμορ, χρησιμοποιεί πολλά από τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας στις συναναστροφές του με εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και κατά τη διδασκαλία του, β) το μη επικοινωνιακό, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τις πολλές-πολλές συζητήσεις, είναι εσωστρεφής, άνθρωπος της ρουτίνας, που αποφεύγει τις αλλαγές που μπορεί να διαταράξουν την ησυχία του, κατηφής με δηκτικό λόγο και ένα μόνιμο εκνευρισμό, παρουσιάζει μια κακή εικόνα του εαυτού του, η οποία, πολλές φορές, μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και γ) το κατά περίπτωση επικοινωνιακό, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη διαμόρφωση της εικόνας που προβάλλει, επιτυγχάνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς γνωρίζει πότε πρέπει να μιλήσει και πότε πρέπει να σιωπήσει, ενώ αποφεύγει διακριτικά όσους δεν επιθυμεί, επικοινωνεί με όσους επιθυμεί, διατηρώντας, όμως, πάντα καλές διαπροσωπικές σχέσεις, χωρίς να τον ενδιαφέρει αν είναι ουσιαστικές και βαθιές, αφού στόχος του είναι η καλή

επαγγελματική εικόνα (Σταμάτης, 2015:257-260).

Όπως είναι αναμενόμενο τα στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του όσο και με τους γονείς και τους μαθητές, ενώ έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία του, καθώς βάσει του επικοινωνιακού στυλ, θα επιλέξει τις ανάλογες τεχνικές επικοινωνία, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις διδακτικές του στρατηγικές.

Τέλος, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σε έρευνα των Parim & Sahiner (2014) διαπιστώνεται, για παράδειγμα, ότι το στυλ επικοινωνίας των καθηγητών Μαθηματικών, έχει θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών γυμνασίου στο μάθημα των Μαθηματικών. Σε έρευνα της Kosikona (2014), αναφέρεται ότι οι επιτυχημένες διδασκαλίες οφείλονται στην αποτελεσματική επικοινωνία, όπου ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και αλληλοκατανόησης, ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις απορίες τους και υπάρχει έντονη αίσθηση του χιούμορ το οποίο χρησιμοποιείται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Η Urea (2013) σε έρευνά της, που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές και μαθητές γυμνασίου και ασχολήθηκε με τις επιδράσεις που μπορεί να έχει το στυλ επικοινωνίας του εκπαιδευτικού στο στυλ επικοινωνίας των μαθητών, διαπιστώνει ότι οι μαθητές επηρεάζονται και συχνά υιοθετούν το στυλ επικοινωνίας των καθηγητών τους.

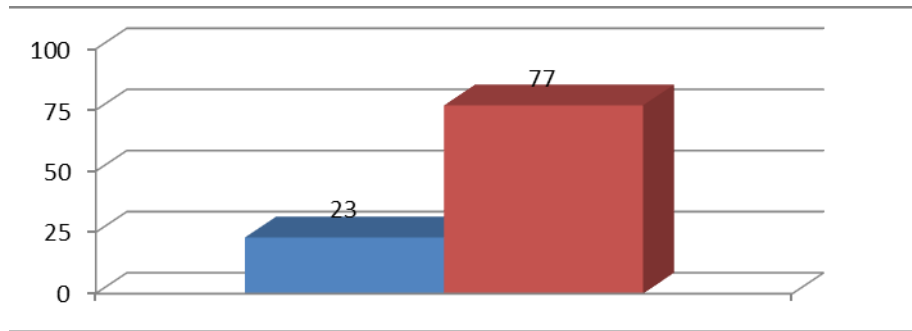
Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλο και έντονο ενδιαφέρον για έρευνα και μελέτη της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις επιδράσεις που έχει αυτή στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και τον τρόπο που επηρεάζει την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα.

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση του στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα σε ποιο στυλ επικοινωνίας ανήκουν και ποιες τεχνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

### **Προφίλ του Δείγματος**

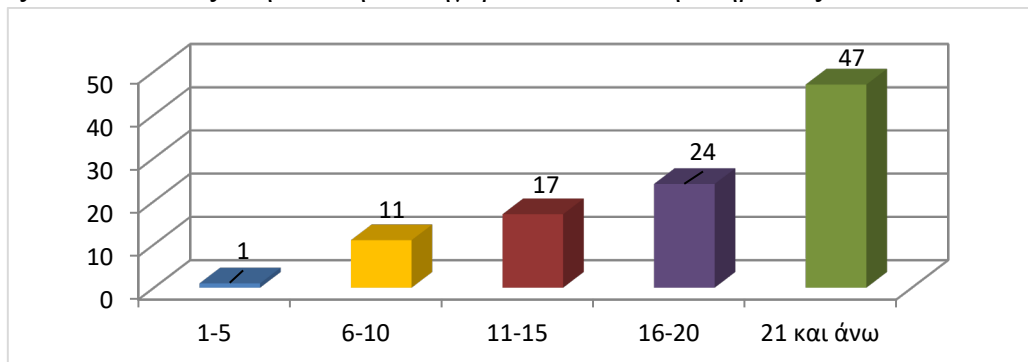
Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 130 εκπαιδευτικούς, δασκάλους/ες κι εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Β' Αθήνας. Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 100 ερωτηματολόγια.



Γράφημα 1: Φύλο

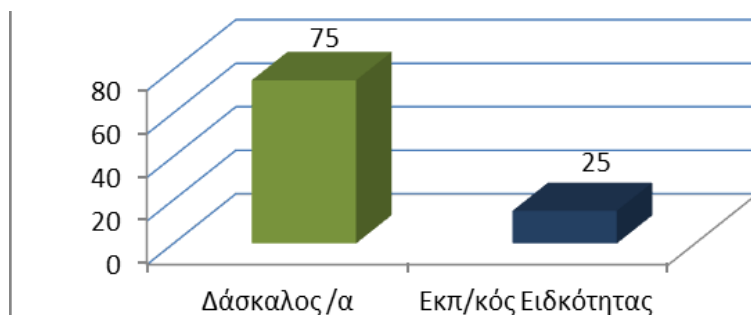
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνά μας (Γράφημα 1, παραπάνω), το 77% της σύνθεσης του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες και το 23% άντρες.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (Γράφημα 2), προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί από του συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47%) είχαν 21 και άνω έτη υπηρεσίας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είχαν 16-20 χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστό 24%, ενώ το 17% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει 11-15 χρόνια υπηρεσίας. Μόλις 11 εκπαιδευτικοί (11%) είχαν υπηρεσία 6-10 χρόνια κι ένας εκπαιδευτικός ανήκει στην κατηγορία των 1-5 έτη υπηρεσίας.

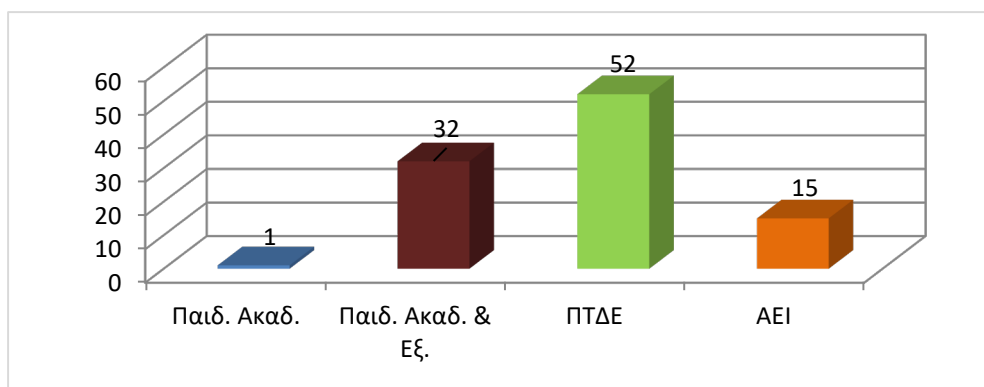


Γράφημα 2: Έτη υπηρεσίας

Όσον αφορά στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (Γράφημα 3), προέκυψε ότι η πλειοψηφία αυτών ήταν δάσκαλοι/ες (75 ή ποσοστό 75%) και 15 εκπαιδευτικοί ήταν διαφόρων ειδικοτήτων (Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, Τ.Π.Ε., Μουσικής κ.ο.κ.) (ποσοστό 15%). Όσον αφορά στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, που αποτέλεσαν και την βασική προϋπόθεση διορισμού τους στην εκπαίδευση (Γράφημα 4), προκύπτει ότι, εκτός των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που όλοι προέρχονται από αντίστοιχο Τμήμα Α.Ε.Ι. (15 εκπ/κοί ή ποσοστό 15%), για τους δασκάλους/ες μόλις ένας εκπαιδευτικός διαθέτει μόνο το Πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματός μας είτε προέρχεται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης αλλά έχει εξομοιώσει το Πτυχίο του με αντίστοιχο Πανεπιστημιακό τίτλο, (32 δάσκαλοι/λες ή ποσοστό 32%), είτε διαθέτει εξαρχής πτυχίο Α.Ε.Ι. των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων στο ίδιο ποσοστό (52 δάσκαλοι/λες ή ποσοστό 52%).

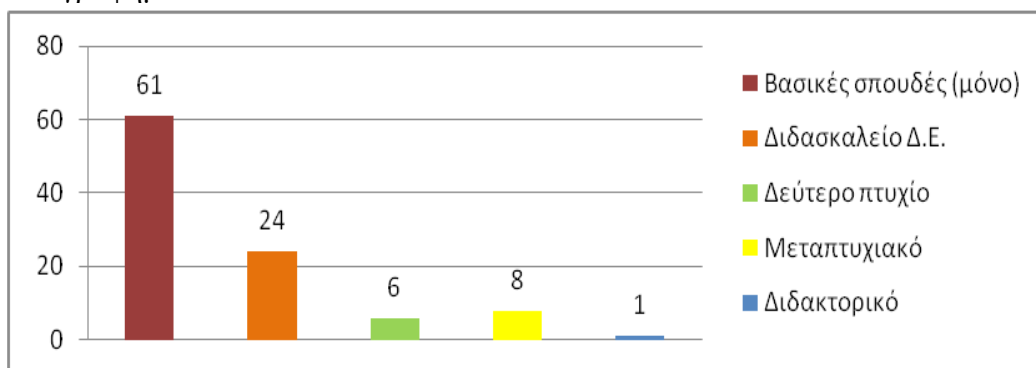


Γράφημα 3: Ειδικότητα



Γράφημα 4: Βασικές σπουδές

Όσον αφορά στις «επιπλέον σπουδές», 61 εξ αυτών (ή ποσοστό 61%) έχουν μόνο τον τίτλο των βασικών σπουδών τους, που αποτελεί και την προϋπόθεση διορισμού τους, και οι υπόλοιποι 39 (ποσοστό 39%), έχουν επιπλέον σπουδές, όπως αυτές παρουσιάζονται στο γράφημα 5.



Γράφημα 5: Επιπλέον σπουδές

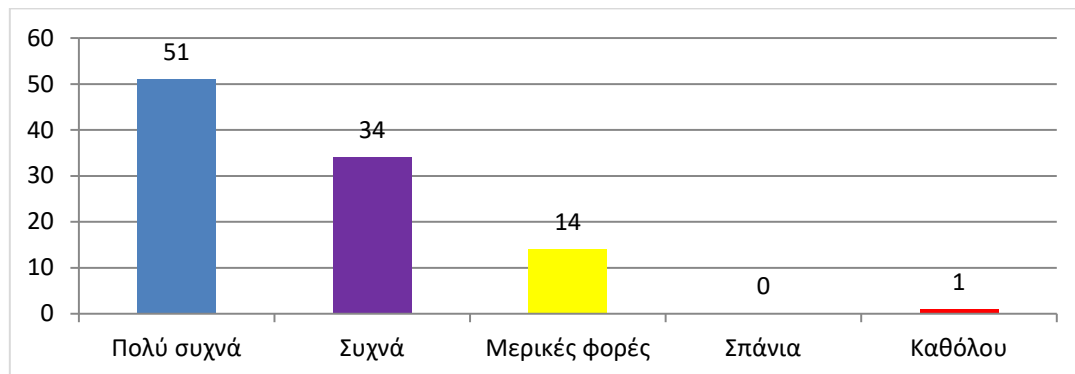
### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο πρώτο ερώτημά μας, αφορούσε στη χρήση από τον εκπαιδευτικό του χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το χιούμορ αποτελεί, αφενός ένα βασικό χαρακτηριστικό του επικοινωνιακού δασκάλου και μια τεχνική προφορικής επικοινωνίας, καθώς με τη χρήση του ο εκπαιδευτικός μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του

βοηθώντας τους παράλληλα να χαλαρώσουν, αφετέρου, η χρήση του χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας, αφού με αυτό ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τους κανόνες αποδοχής, κάνοντας τους μαθητές να νιώσουν πιο άνετα και να προχωρήσουν με περισσότερο ενδιαφέρον στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε (ποσοστό 51%) ότι χρησιμοποιεί πολύ συχνά ή συχνά (ποσοστό 34%) το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόλις 14 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το χιούμορ μερικές φορές, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε τη δήλωση «σπάνια». Η δήλωση «καθόλου» επιλέχθηκε μόλις από έναν εκπαιδευτικό (ποσοστό 1%) (Γράφημα 6, παρακάτω).

Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων δεν φοβούνται να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρουμε τη λέξη «φοβούνται», καθώς είναι αναμενόμενο ότι, μια τέτοια κατάσταση θα χαλαρώσει το επικοινωνιακό πλαίσιο τη δεδομένη περίπτωση την τάξη και ο εκπαιδευτικός θα καταβάλλει προσπάθειες για την επαναφορά του. Υποθέτουμε, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης οπότε και χρησιμοποιούν, κατά το πλείστον, το χιούμορ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

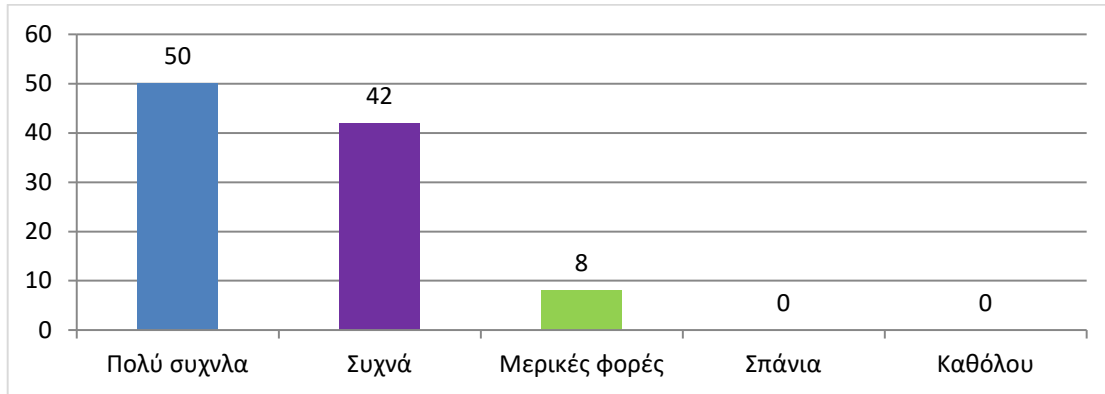


Γράφημα 6: Χρήση του χιούμορ απ' τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε ήταν εάν: «Χαμογελώ συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος» και στοχεύει να διερευνήσει τόσο τις ικανότητες ακρόασης των εκπαιδευτικών όσο και τις τεχνικές προφορικής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι πολύ συχνά ή συχνά χαμογελούν (ποσοστό 92%), κατά τη διάρκεια του μαθήματος, 8% δήλωσαν «μερικές φορές» ενώ κανείς εκπαιδευτικός δεν επέλεξε τη δήλωση «σπάνια» ή «καθόλου» (Γράφημα 7, παρακάτω).

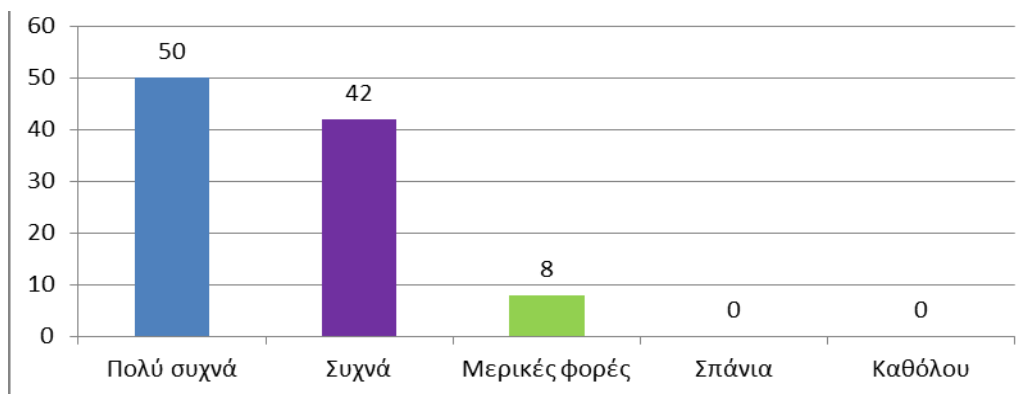
Από τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει σημαντικές ικανότητες ακρόασης, όπως είναι η ανταπόκριση κατανόησης, η παρότρυνση για να πει περισσότερα ο μαθητής και η ενεργητική ακρόαση, αντιλαμβανόμενοι ότι ένα και μόνο χαμόγελο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αισθανθούν αποδοχή και

παρότρυνση, να εκφράσουν τη γνώμη τους, τις απόψεις τους ή ακόμα και να έχουν πιο ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα. Η μη λεκτική επικοινωνία, η γλώσσα του σώματος, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία, καθώς είναι αυτή που θα δώσει νόημα στα λόγια και στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού.



Γράφημα 7: Χαμόγελο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος

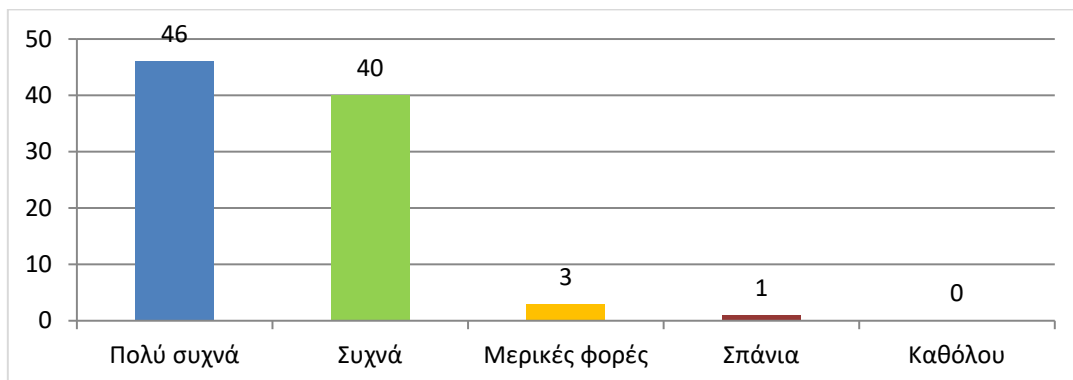
Το τρίτο ερώτημά μας, έχει άμεση σχέση με τη γλώσσα του σώματος, τη χρήση δηλαδή της μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το διάνθισμα του μαθήματος με κινήσεις μπορεί να επιστήσει την προσοχή των μαθητών ή ακόμα και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης. Παράλληλα, οι κινήσεις των χεριών δίνουν την εντύπωση ενός χαλαρού και ανοιχτού ανθρώπου, ενός επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, ο οποίος εκφράζεται χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος και δεν μένει στατικός. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται ιδιαίτερος την αξία της μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι κινούν πολύ συχνά (ποσοστό 46%) ή συχνά (ποσοστό 40%) τα χέρια τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μόλις 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13%) απάντησαν ότι μερικές φορές κινούν τα χέρια τους την ώρα του μαθήματος, ένας εκπαιδευτικός επέλεξε τη δήλωση «σπάνια» (ποσοστό 1%), ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε τη δήλωση «καθόλου» (Γράφημα 8). Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ένα χαρακτηριστικό των περισσότερων, ίσως Ελλήνων, οι οποίοι μπορεί να θεωρηθούν ως ένας ιδιαίτερα επικοινωνιακός λαός.



*Γράφημα 8: Κίνηση χεριών απ' τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος*

Την ανάπτυξη οπτικής επαφής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους μελετά το τέταρτο ερώτημά μας το οποίο τέθηκε ως εξής: «Αναπτύσσω οπτική επαφή με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου χρόνου της ομιλίας μου». Πρόκειται για μια ερώτηση της οποίας οι απαντήσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιδέχονται διαφορετικής ερμηνείας. Γενικότερα, η οπτική επαφή είναι μια πολύ σημαντική τεχνική προφορικής επικοινωνίας, καθώς δείχνει το ενδιαφέρον του ομιλούντα, εν γένει, και του εκπαιδευτικού, στην προκειμένη περίπτωση, για τα λεγόμενα των μαθητών/τριών του, ενώ παράλληλα δημιουργεί θετικά συναισθήματα και συνειρμούς σε αυτούς. Ωστόσο, ο χρόνος διατήρησης της οπτικής επαφής με τους μαθητές αλλά και το βλέμμα του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβούν μοιραία κατά την επικοινωνία διαδικασία στα πλαίσια της διδασκαλίας και να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα στην τάξη, καθώς έχουν άμεση σχέση με την επιθετική στρατηγική επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή την στρατηγική επικοινωνίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανήκει στο στυλ του μη επικοινωνιακού εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν προτίθεται να δημιουργήσει μια ζεστή ατμόσφαιρα εντός της αίθουσας διδασκαλίας, ενώ, παράλληλα, αρνείται να παρεκκλίνει έστω και λίγο από τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος. Το θέμα γι αυτόν είναι μια διεκπαιρευτική διαδικασία, η οποία πρέπει να ολοκληρωθεί πάση θυσία.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι αναπτύσσουν πολύ συχνά ή συχνά (ποσοστό 97%) την οπτική επαφή με τους μαθητές, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για αυτούς η οπτική επαφή έχει θετική επίδραση στους μαθητές: τη βλέπουν ως παρότρυνση, επιδοκιμασία, ως έναν τρόπο να δείξουν στον μαθητή τους ότι έχουν την προσοχή τους στραμμένη πάνω τους. Μόλις 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3%) απάντησαν ότι σπάνια αναπτύσσουν οπτική επαφή με τους μαθητές, ενώ οι δηλώσεις «σπάνια» και «καθόλου» δεν επιλέχθηκαν από κανέναν εκπαιδευτικό (Γράφημα 9).

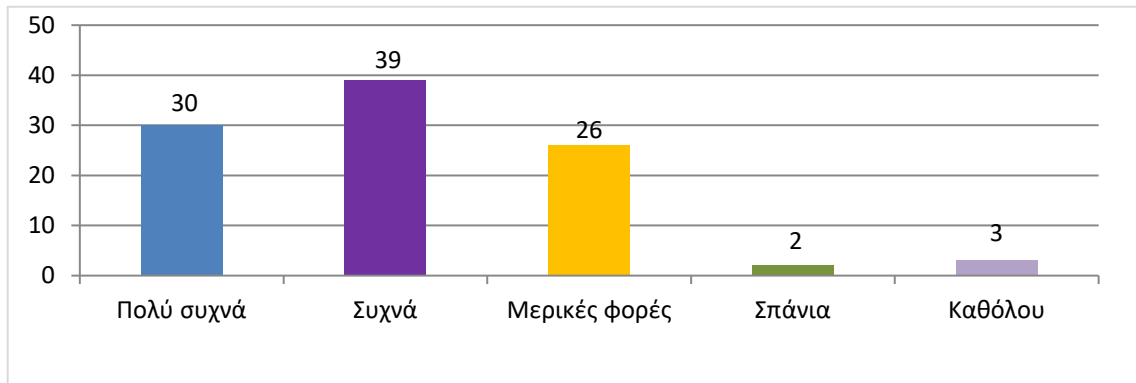


*Γράφημα 9: Οπτική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας*

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε ήταν εξής: «Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σκύβω, ώστε το κεφάλι μου να βρίσκεται στο ίδιο ύψος με το κεφάλι του μαθητή, για να το



βοηθήσω». Στοχεύει να διερευνήσει συγκεκριμένες ικανότητες ακρόασης του εκπαιδευτικού και ειδικότερα την παθητική ακρόαση, την ανταπόκριση κατανόησης και την παρότρυνση για να πει περισσότερα ο μαθητής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολύ συχνά (ποσοστό 30%), συχνά (ποσοστό 39%) ή μερικές φορές (ποσοστό 26%) μπαίνουν σε μια τέτοια διαδικασία, ενώ υπήρξαν δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2%) που δήλωσαν ότι σπάνια θα σκύψουν στο ίδιο ύψος με τον μαθητή για να τον βοηθήσουν και τρεις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3%) που δήλωσαν ότι δεν μπαίνουν καθόλου σε μια τέτοια διαδικασία (Γράφημα 10).



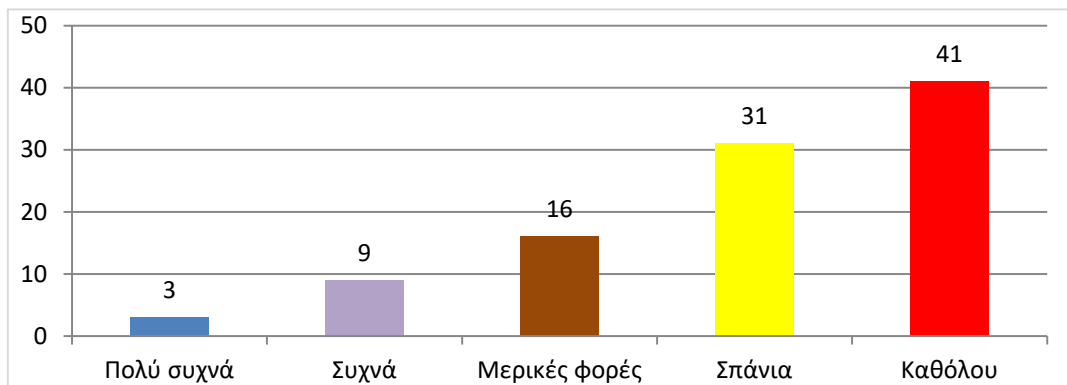
Γράφημα 10: Σκύψιμο του κεφαλιού στο ύψος του μαθητή/τριας

Γενικότερα, από τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αντιλαμβάνονται την αξία και τη σημαντικότητα αυτής της ενέργειας, προκειμένου να καταφέρουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Σκύβοντας ο εκπαιδευτικός στο ίδιο ύψος με τον μαθητή του δίνει να καταλάβει ότι είναι ίσοι, ότι είναι στο ίδιο μήκος κύματος και μπορεί εύκολα να τον κατανοήσει (παθητική ακρόαση), ενώ σε περίπτωση που εφαρμόζει την τεχνική της ανταπόκρισης κατανόησης, χρησιμοποιώντας λεκτικά ή μη λεκτικά στοιχεία, βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί ότι η προσοχή του είναι στραμμένη και αφιερωμένη ολοκληρωτικά σε αυτόν και στο πρόβλημά του ή στην απορία του. Τέλος, η ενέργεια αυτή αποτελεί, παράλληλα, και έναν τρόπο παρότρυνσης του μαθητή να πει περισσότερα είτε αυτές είναι απορίες είτε είναι η γνώμη του και οι ιδέες του, καθώς αισθάνεται την πλήρη αποδοχή του εκπαιδευτικού, ο οποίος στέκεται δίπλα του.

Στο επόμενο ερώτημα διερευνήθηκε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μη επικοινωνιακού εκπαιδευτικού, αυτό της αποφυγής δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές του. Ερωτήθηκαν λοιπόν εάν «Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνήθως διατηρώ απόσταση από τους μαθητές, αποφεύγοντας να τους πλησιάζω πολύ». Ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το μάθημα είναι μια διεκπεραιωτική διαδικασία και ότι δε χρειάζεται, δεν πρέπει και μπορεί και ο ίδιος να μην επιθυμεί να αναπτύξει βαθύτερες, πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές του. Αυτού του είδους οι αντιδράσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού είναι συνήθως υπεύθυνες για τη δημιουργία αρνητικού κλίματος στην τάξη και ανάπτυξης αρνητικών συναισθημάτων στους μαθητές τόσο για το σχολείο ως θεσμού όσο και για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία μπορεί να εκφράζονται με αδιαφορία, χαμηλή επίδοση ή και

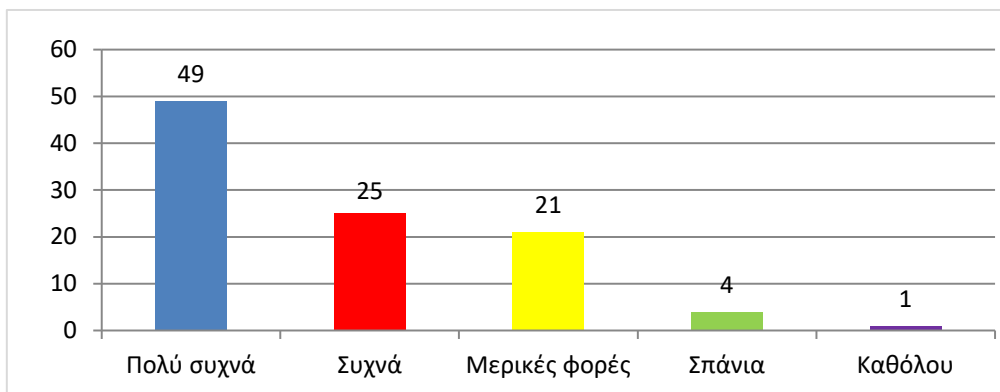
παραβατική συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, εξέφρασαν την αντίθεσή τους με αυτού του είδους την συμπεριφορά, καθώς στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι καθόλου (ποσοστό 41%) ή σπάνια (31%) ακολουθούν αυτού του είδους την τακτική. Δέκα έξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16%) επέλεξαν «μερικές φορές», εννέα (ποσοστό 9%) «συχνά» και τρεις (ποσοστό 3%) τη δήλωση «πολύ συχνά» (Γράφημα 11). Βέβαια, οι απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών μας δημιουργούν κάποιους προβληματισμούς ως προς το στυλ που έχουν ως εκπαιδευτικοί, αν και μπορούμε να αντιληφθούμε τυχόν φοβίες που μπορούν να εκφράζουν, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έχουν αδικώς κατηγορηθεί για βιαιοπραγία εναντίον των μαθητών.



*Γράφημα 11: Διατήρηση απόστασης από τον μαθητή/τρια κατά τη διάρκεια του μαθήματος*

Η τελευταία ερώτηση που συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, τέθηκε ως εξής: «Αγγίζω έναν μαθητή στην πλάτη ή στον ώμο, προκειμένου να τον ενθαρρύνω» και ερευνά μια από τις σημαντικότερες, ίσως, ικανότητες ακρόασης που θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένας επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, αυτή της παρότρυνσης του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να πει περισσότερο ή και να εκφραστεί πιο ανοιχτά και με μεγαλύτερη άνεση.



*Γράφημα 12: Αγγιγμα μαθητή/τριας στην πλάτη ή στον ώμο για ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια του μαθήματος*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής της παρότρυνσης των μαθητών, καθώς στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι καταφεύγουν σε αυτή την τακτική πολύ συχνά (ποσοστό 49%), συχνά (ποσοστό 25%) ή μερικές φορές (ποσοστό 21%). Μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4%) δήλωσαν ότι σπάνια θα αγγίξουν τον μαθητή στην πλάτη για να τον παροτρύνουν, ενώ ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 1%) επέλεξε η δήλωση «καθόλου» (Γράφημα 12, παραπάνω).

### Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε η ανάδειξη του στυλ επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία των επικοινωνιακών εκπαιδευτικών.

Βασικά χαρακτηριστικά του στυλ του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού είναι η προσπάθεια δημιουργίας αποτελεσματικών πλαισίων επικοινωνίας με τους μαθητές του με απώτερο στόχο την ανάπτυξη υγιούς και αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας και χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας, με απώτερο στόχο να καταστήσει την επικοινωνία του αποτελεσματική. Τέτοιου είδους επικοινωνιακές δεξιότητες, θεωρούνται μείζονος σημασίας για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σύγχρονο δημόσιο ελληνικό σχολείο ανήκουν κυρίως στο στυλ του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζουν τη σημασία της γλώσσας του σώματος, ευρέως γνωστή ως μη λεκτική επικοινωνία, καθώς τη χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να διανθίσουν τον λόγο τους και να τον καταστήσουν σαφέστερο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιλέγουν να κινούν τα χέρια τους, θεωρούν το χιούμορ πολύ σημαντικό την ώρα του μαθήματος καθώς εκτός από τη διέγερση των μαθητών, συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος οικειότητας και αποδοχής και γι' αυτό το χρησιμοποιούν πολύ συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της οπτικής επαφής. Οι επικοινωνιακοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να έχουν οπτική επαφή με τους μαθητές τους, καθώς γνωρίζουν πως αυτή η τεχνική βοηθά στη δημιουργία κλίματος αποδοχής, ενώ, παράλληλα, οι μαθητές νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει όλη την προσοχή του στραμμένη επάνω τους και στα λεγόμενά τους.

Επιπροσθέτως, οι επικοινωνιακοί εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μαθητές τους να εκφραστούν περισσότερο και συχνότερα την ώρα του μαθήματος, χρησιμοποιώντας ως όπλο το χαμόγελό τους ή και ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη, στοιχεία τα οποία βοηθούν τους μαθητές να νιώσουν αποδοχή, άνεση και ελευθερία έκφρασης. Αντίθετα, δεν επιδιώκουν τη διατήρηση απόστασης ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί μοιραίο για το κλίμα της τάξης και την ενθάρρυνση των μαθητών. Αντιθέτως, δε διστάζουν να “κατέβουν στο ύψος” των μαθητών τους προκειμένου να τους βοηθήσουν. Με αυτή τους την κίνηση οι

εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές τους ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και τους ακούν πραγματικά, δίνοντάς τους τη δέουσα σημασία.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε την ανάγκη πραγματοποίησης περαιτέρω ερευνών που να αφορούν στο στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος τα χαρακτηριστικά τους. Θεωρούμε ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα έχουν έρευνες οι οποίες θα λάβουν χώρα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν από τις έρευνες αυτές θα μπορέσουν να αποτελέσουν ένα πρώτο υλικό για την οργάνωση και υλοποίηση σεμιναρίων που να αφορούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τη διαφοροποίηση του στυλ τους, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν ανήκουν στο στυλ του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού.

### Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L., Mnaion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θωμά, Ρ. & Κολοβός, Χ. (2014). Επικοινωνία δημοτικού σχολείου – οικογένειας. Τάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της πόλης του Αγρινίου. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα* (Τόμος Β). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ: 215-220.
- Θωμά, Ρ. & Κολοβός, Χ. (2015α). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ. 91-108
- Θωμά, Ρ. & Κολοβός, Χ. (2015). Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σσ. 69-194.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Ταεκπαιδευτικά*, 103-104, σσ. 95-119.
- Kosikova, V. (2014). Communication styles in teaching and their psycho – didactic aspects. *Studia Edukacyjne*, 2014, nr 30, pp. 321-329.
- Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2012). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*.

Ανακτημένο στις 7/11/2020 από το δικτυακό τόπο: <https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaceadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eceed.pdf>

- Μπελαδάκης, Εμ. (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Διοικητική Επιθεώρηση*, 49, σσ. 103-111.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. Ε. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τ.2*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π. Ι.
- Parim, A. & Sahiner, D. S. (2014). The communication styles used by teachers in numerical lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 2485-2488.
- Σαΐτης, Χρ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: ιδίου.
- Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Urea, R. (2013). The impact of teachers' communication styles on pupils' self – safety throught the learning process. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 93, pp. 164-168.

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

## **Earth day ... Every Day: Πρόταση αξιοποίησης της διερευνητικής μάθησης στη διδασκαλία των Αγγλικών**

*Μπλάκου Θεοδώρα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Π.Ε.06*

### **Περίληψη**

Η διερευνητική μάθηση (Inquiry-based learning), ως κομμάτι των προσεγγίσεων του εποικοδομητισμού, αντλεί από την πεποίθηση ότι μαθαίνουμε καλύτερα όταν ανακαλύπτουμε μόνοι μας το περιεχόμενο της γνώσης. Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί μια προσπάθεια αξιοποίησης πρακτικών του διερευνητικού τρόπου μάθησης προκειμένου να διευρύνουν οι μαθητές της Στ' Δημοτικού τις γνώσεις τους στη γλώσσα στόχο (Αγγλικά), αλλά και να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε επίκαιρα περιβαλλοντικά θέματα καλλιεργώντας παράλληλα βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Μέσα από τις διαφορετικές φάσεις του σεναρίου προτείνονται δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών και την οικοδόμηση νέας γνώσης εξασφαλίζοντας την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ ενσωματώνονται η κριτική σκέψη και ο κριτικός αναστοχασμός. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών αναμένεται να ενισχύσει την καλλιέργεια της ψηφιακής ικανότητας των μαθητών και την προσπάθειά τους για την δημιουργία νέας γνώσης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διερευνητική Μάθηση, Αγγλικά, Περιβάλλον, Ιστοεξερεύνηση

### **Εισαγωγή**

Το διδακτικό μοντέλο της Διερευνητικής Μάθησης (Inquiry-based Learning) εμφανίστηκε αρχικά στη δεκαετία του 1960 και βασίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα μπορούν να μάθουν διερευνώντας σενάρια – προβλήματα, και μέσω των κοινωνικών τους εμπειριών (Bruner, 1961). Αντί να χρειάζεται να απομνημονεύουν πληροφορίες από έντυπο υλικό, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να διεξάγουν έρευνες που θα ικανοποιήσουν την περιέργειά τους, θα τους βοηθήσουν να διευρύνουν τη βάση των γνώσεων τους και να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις (Llewellyn, 2002). Κατά τη διερευνητική μάθηση η παρατήρηση αποτελεί το ερέθισμα για τη δραστηριοποίηση της επιστημονικής σκέψης. Η παρακίνηση των μαθητών να εξερευνούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα που συμβαίνουν στο κοντινό τους περιβάλλον, τους εμπλέκει σε βιωματικές διαδικασίες όμοιες με αυτές που εκτελεί ένας επιστήμονας. Οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη και εξασκούνται στη διατύπωση επιμέρους ερωτημάτων βασισμένων στο κεντρικό θέμα. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και έχουν οι ίδιοι την ευθύνη της κατεύθυνσης της έρευνας, καθώς η ομαδοποίηση των επιμέρους ερωτημάτων, που οι ίδιοι θα προτείνουν, είναι αυτή που θα καθορίσει την πορεία της έρευνας (Maab & Doorman, 2013).

## Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου - Στοχοθεσία

Η βασική ιδέα που διέπει το εκπαιδευτικό σενάριο είναι ο προβληματισμός των μαθητών πάνω σε επίκαιρα περιβαλλοντικά ζητήματα, η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: "4Cs", «Critical Thinking - Κριτική Σκέψη», «Communication - Επικοινωνία», «Collaboration - Συνεργασία» και «Creativity - Δημιουργικότητα» (Beers, 2011), και η εξάσκηση της ικανότητας να επικοινωνούν στη γλώσσα στόχο (Αγγλικά) με σαφήνεια, χρησιμοποιώντας προφορικό και γραπτό λόγο (σε κάποιες περιπτώσεις μη λεκτικό), μέσα από: την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αλληλεπίδραση, τη διερεύνηση και την οικοδόμηση της γνώσης και της κριτικής σκέψης, τη χρησιμοποίηση ρεαλιστικού και ανοιχτού τύπου δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Όλα τα παραπάνω συνάδουν με την επιλογή της διερευνητικής θεωρίας μάθησης (Bruner, 1961) για την οργάνωση των δραστηριοτήτων του σεναρίου. Η δομή του σεναρίου ακολουθεί τις πέντε φάσεις ενός κύκλου διερεύνησης (Pedaste, 2015, Κακλάνης, κ.α., 2013), οι οποίες είναι: 1. Προσδιορισμός ενός επιστημονικού προβλήματος, 2. Διατύπωση υποθέσεων προς διερεύνηση, 3. Έρευνα - σχεδίαση κατάλληλης διαδρομής/προσέγγισης, 4. Συλλογή και ερμηνεία δεδομένων – διατύπωση θεωρίας, 5. Συζήτηση και συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα.

Αρχικά, οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το θέμα και το σχετικό λεξιλόγιο της 9<sup>ης</sup> Ενότητας του σχολικού τους βιβλίου (Earth day Everyday) σαν εισαγωγή στο βασικό θέμα του σεναρίου, τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Στη συνέχεια, θα κάνουν τις δικές τους ερευνητικές υποθέσεις μέσα από παιχνίδια και την καταγραφή στοιχείων που θα αναζητήσουν σε πηγές. Θα παρουσιάσουν τα ευρήματά τους και θα μελετήσουν κριτικά τις παρουσιάσεις των άλλων ομάδων και στο τέλος θα αξιολογήσουν μόνοι τους την αρχική τους υπόθεση.

Στο παρόν σενάριο η προσέγγιση της «ξένης» γλώσσας ακολουθεί την παιδαγωγική του γραμματισμού (Kern, 2000), γίνεται ένα εργαλείο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να κατασκευάσουν νοήματα, να ασχοληθούν με δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητά τους, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ. άρθρο σε blog για ζώα υπό εξαφάνιση, βιντεοπαρουσίαση για την όξινη βροχή) αναπτύσσοντας στρατηγικές προσέγγισης και επεξεργασίας τους για εξαγωγή νοήματος και συμπερασμάτων, ενώ παράλληλα θα κληθούν να ετοιμάσουν ένα κείμενο σε ένα νέο κειμενικό είδος (π.χ. ένα γράφημα για τους κινδύνους που απειλούν τα οικοσυστήματα και την επιβίωση των ζώων σε αυτά).

## Ταυτότητα του σεναρίου

**Γνωστικό αντικείμενο:** Αγγλικά



**Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου:** Αγγλικά Στ' Δημοτικού – Ενότητα 9 – «*Earth day everyday*»

**Προφίλ μαθητών:** Μαθητές Στ' Δημοτικού

**Επίπεδο γλωσσομάθειας:** A2 – B1

**Χρονική διάρκεια:** 4 διδακτικές ώρες

**Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις:**

(α) προϋποθέσεις υλοποίησης για εκπαιδευτικούς: εξοικείωση με την μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης, τη δημιουργία και τη χρήση Web Quest μέσα στην τάξη.

(β) προϋποθέσεις υλοποίησης για μαθητές: εξοικείωση με την έρευνα στο διαδίκτυο, τα μαθησιακά αντικείμενα του Φωτόδεντρου, τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών π.χ. Web Quest/Ιστοεξερεύνηση.

**Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:** Ο εκπαιδευτικός γίνεται σταδιακά διαχειριστής της μάθησης, που καθοδηγεί τους μαθητές στο να αναζητούν μόνοι τους τις πληροφορίες και να δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό, ως μέρος μιας δημιουργικής και ευχάριστης διαδικασίας.

#### **Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων της πρότασης**

**Φάση 1<sup>η</sup> Διερευνητικής Μάθησης:** Έναυσμα ενδιαφέροντος: σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα και τίθενται οι βάσεις για την «πρόκληση/challenge» μέσα από τη διατύπωση του προβλήματος. Στην 1η φάση της διερευνητικής μάθησης/διαδικασίας οι μαθητές προετοιμάζονται για την έρευνα: πληροφορούνται, παρατηρούν, ανακαλούν γνώσεις, υπάρχει συζήτηση και στο τέλος παρουσιάζεται το βασικό ερώτημα προς διερεύνηση. Σύμφωνα με τον McKenzie (1997), τα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να είναι τέτοια που να αγγίζουν την καρδιά, να προκαλούν τους μαθητές και να εμπλουτίζουν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών με τη δύναμη της ενσυναίσθησης.

**Δραστηριότητα:** Οι μαθητές ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό ότι για το τέλος της Ενότητας 9, και με αφορμή την Ημέρα της Γης, θα υλοποιήσουν μια σειρά από ερευνητικές δραστηριότητες μελετώντας αυθεντικό υλικό και θα καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα τα οποία μπορούν να παρουσιάσουν σε κοινό.

Αρχικά, θα πρέπει να λύσουν μια σειρά από ασκήσεις με παιγνιώδη χαρακτήρα. Πρόκειται για ασκήσεις επανάληψης βασικού λεξιλογίου οι οποίες θα αποτελέσουν την εισαγωγή στο βασικό μέρος της έρευνας. Για την επανάληψη έχουν επιλεγεί δραστηριότητες από το ψηφιακό αποθετήριο Φωτόδεντρο που συνδυάζουν τη χρήση

λεξιλογίου (σχετικό με το περιβάλλον) και γραμματικών φαινομένων (π.χ. should, shouldn't) που θα χρειαστούν οι μαθητές και σε επόμενες φάσεις του σεναρίου.

Μετά τις επαναληπτικές ασκήσεις οι μαθητές ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις θέτοντας το βασικό ερώτημα: «*Ποιο νομίζετε ότι θα είναι το θέμα της έρευνάς σας;*». Στην ολομέλεια της τάξης παρουσιάζονται οι υποθέσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα της έρευνας (π.χ. περιβαλλοντικά προβλήματα, ποιες ενέργειες των ανθρώπων βλάπτουν το περιβάλλον, κλπ.), καταγράφονται στον πίνακα και στο τέλος ο εκπαιδευτικός τους ανακοινώνει το υποθετικό σενάριο: «*Your Goal: The HOW (Help Our World) Foundation has announced that it will award a \$1 million grant to help solve the most serious environmental problem Earth faces. Your job is to prove that your team should get the money because the problem you're working on is the most serious threat to Earth. Use the Internet resources provided, to make the case for your team's plan. Your team will have 2 to 3 minutes to present your case to the board of the HOW Foundation (your classmates). Based on that presentation, board members will decide which problem they will invest \$1 million to solve*».

«*Η τάξη σας έχει επιλεγεί να συμμετάσχει σε έναν παγκόσμιο διαγωνισμό όπου μαθητές θα ερευνήσουν τα μεγαλύτερα περιβαλλοντικά προβλήματα και θα αποφασίσουν ποιο από όλα είναι το σημαντικότερο που πρέπει να αντιμετωπιστεί πρώτο. Οι απαντήσεις των ομάδων πρέπει να είναι τεκμηριωμένες και γι' αυτό πρέπει να κάνετε έρευνα και να ενημερωθείτε από διαφορετικές πηγές. Οι παρουσιάσεις των ομάδων θα αξιολογηθούν και η καλύτερη θα λάβει χρηματοδότηση για την επίλυση του προβλήματος που παρουσίασε*».

Το υποθετικό σενάριο που έχει στηθεί από τον εκπαιδευτικό για να παρουσιάσει με ενδιαφέρον τρόπο το βασικό ερώτημα («*Ποιο είναι το σοβαρότερο περιβαλλοντικό θέμα στις μέρες μας;*») αναμένεται να κινητοποιήσει τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στα επόμενα στάδια και να τους ευαισθητοποιήσει στο προς συζήτηση θέμα. Επιπλέον, το βασικό ερώτημα είναι απλό, προσιτό στους μαθητές, συνδέεται με την καθημερινή τους εμπειρία και είναι συναφές με όσα έχουν μέχρι στιγμής διδαχθεί και εμπεδώσει, ώστε να τους διεγείρει το ενδιαφέρον.

**Φάση 2η Διερευνητικής Μάθησης: Διατύπωση υποθέσεων** από τους μαθητές και επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων που βασίζονται στο γενικότερο «πρόβλημα» που έχει τεθεί στην προηγούμενη φάση.

**Δραστηριότητα:** Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης ή καθοδηγεί τους μαθητές να «ανοίξουν και να μελετήσουν» ένα ψηφιακό βιβλίο με το αλφαβητάρι του περιβάλλοντος. Ζητά από τους μαθητές να «ομαδοποιήσουν» κατά κάποιο τρόπο τα θέματα/γράμματα που παρουσιάζονται στο αλφαβητάρι και να τους δώσουν κάποιον τίτλο (π.χ. όλα τα γράμματα θέματα που έχουν αναφορά σε ζώα: koalas, polar bears, zoo θα μπορούσαν να έχουν τον τίτλο «Endangered animals», ενώ τα «litter, trash,

biodegradable» θα μπορούσαν να είναι σε μια ομάδα με τον τίτλο «Recycling», κλπ.). Από τις ομάδες προβλημάτων και τους τίτλους τους θα προκύψουν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και οι θεματικές που θα επιλέξουν οι μαθητές/ερευνητές να μελετήσουν ώστε να βρουν απαντήσεις. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ομάδες προβλημάτων στην ολομέλεια της τάξης και συγκρίνουν τις απαντήσεις τους.

**Φάση 3η Διερευνητικής Μάθησης: Έρευνα** – οι μαθητές αξιοποιώντας διαφορετικές πηγές και διαδικασίες θα συλλέξουν στοιχεία και θα αποκτήσουν γνώσεις απαραίτητες για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Θα δοκιμάσουν και θα πειραματιστούν με τις δικές τους υποθέσεις συνθέτοντας νέα γνώση. Αρχικά, οι μαθητές θα κληθούν να συμμετάσχουν σε μια δομημένη (από τον εκπαιδευτικό έρευνα) ώστε, με παιγνιώδη τρόπο, να συλλέξουν στοιχεία για να υποστηρίξουν ή όχι την υπόθεση που μελετούν. Αυτή η προσέγγιση ενδείκνυται σε περιπτώσεις μαθητών μικρής ηλικίας, χωρίς προηγούμενη εμπειρία στη διερεύνηση παραμέτρων μιας υπόθεσης και στην αξιολόγηση των στοιχείων που αξίζει να συλλεχθούν. Τα μέλη της ομάδας εξοικειώνονται με την επιχειρηματολογία, την συζήτηση, το σεβασμό στη γνώμη του άλλου και μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο για τη χρησιμότητα του να καταγράφουν τα δεδομένα/στοιχεία της έρευνάς τους και πειραματίζονται με την διαδικασία της διερεύνησης.

**Δραστηριότητα 1:** Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι στο πρώτο στάδιο της έρευνας θα ασχοληθούν στις ομάδες τους όλοι με την ίδια βασική υπόθεση: *«Αλλάζοντας συνήθειες οι άνθρωποι θα βοηθήσουν το περιβάλλον».*

Τους καλεί να «επισκεφθούν» διαδικτυακά μια φανταστική πόλη, την «Recycle City» και να περιηγηθούν σε μια βιώσιμη και αειφόρο κοινότητα ανθρώπων. Σε Φύλλο Εργασίας υπάρχουν συγκεντρωμένες όλες οι πληροφορίες και οι σύνδεσμοι που χρειάζονται οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να «περιηγηθούν» στις διαφορετικές γειτονιές της πόλης, να «μπουν» σε κτίρια και, για μεγαλύτερη εξοικείωση με το περιβάλλον της «πόλης» και τα διαφορετικά παράθυρα που ανοίγουν, τους ζητά να απαντήσουν απλές ερωτήσεις όπως π.χ. *«Μπορείτε να εντοπίσετε το ηλεκτρικό αυτοκίνητο;»*

Στη συνέχεια, ενημερώνει τους μαθητές ότι έχει δημιουργήσει για αυτούς μια εργασία: «Challenge»: πρέπει να «τρέξουν» μέσα στην πόλη, να παρατηρήσουν, να μελετήσουν, να διαβάσουν, να καταγράψουν δεδομένα, να συζητήσουν και να υποστηρίξουν την άποψή τους, και τέλος να «δοκιμάσουν» την ορθότητα των υποθέσεών τους και των στοιχείων που συνέλεξαν παίρνοντας μέρος σε ένα online παιχνίδι που δίνει άμεσα αποτελέσματα και αξιολογεί τις επιλογές της ομάδας. Το ίδιο το παιχνίδι τους δίνει τη δυνατότητα να ζητήσουν επιπλέον πληροφόρηση ή βοήθεια για τα θέματα που δεν γνωρίζουν.

**Δραστηριότητα 2:** Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τη δομή ενός Web Quest (*Introduction, Task, Process, Evaluation, Conclusion*) δημιουργεί μια νέα ιστοεξερεύνηση με τον τίτλο: « *What is the most serious problem Earth faces today?*».

Για το παρόν διδακτικό σενάριο η ιστοεξερεύνηση (Web Quest) δημιουργήθηκε και φιλοξενήθηκε στην πλατφόρμα [bookwidgets](#). Στην ολομέλεια της τάξης ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το Web Quest, ενημερώνει τους μαθητές ότι σε αυτή τη δεύτερη φάση της έρευνάς τους θα λειτουργήσουν πιο ανεξάρτητα, θα αποφασίσουν μόνοι τους για το περιβαλλοντικό ζήτημα που θέλουν να ερευνήσουν αξιοποιώντας τις πηγές που τους δίνονται ή κάποιες δικές τους και θα φροντίσουν για την οργάνωση της ομάδας τους και την ανάθεση των ρόλων στα μέλη της.

Στην **Εισαγωγή/Introduction** του Web Quest υπάρχει ένα καλωσόρισμα των «μικρών ερευνητών» και η περιγραφή της ομαδικής εργασίας/αποστολής που θα τους ανατεθεί. Στο **Task/Δραστηριότητα** υπάρχει αναλυτική περιγραφή της «υπόθεσης», ενθαρρυντικά σχόλια για τις ομάδες και περιγραφή των ρόλων των μελών της κάθε ομάδας σε Αγγλικά και Ελληνικά ώστε να μην χάνεται χρόνος με τις μεταφράσεις και τα νοήματα. Στο **Process/Διαδικασία** υπάρχουν αναλυτικά τα **Βήματα/Steps** και το υλικό που θα χρειαστεί η κάθε ομάδα για να εκπληρώσει την αποστολή της.

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων της ιστοεξερεύνησης είναι σημαντικό να αφιερωθεί λίγος χρόνος στη μελέτη και συζήτηση της σελίδας **Evaluation/Αξιολόγηση**, ώστε να κατανοήσουν όλοι ότι θα αξιολογηθούν ατομικά αλλά και ομαδικά στο τέλος του Web Quest με τα κριτήρια που υπάρχουν εκεί. Η *Αξιολόγηση* θα γίνει με δύο τρόπους: από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση ρουμπρίκας για την ατομική εργασία και την ομαδική προσπάθεια στην ιστοεξερεύνηση (οργάνωση ομάδας, παρουσίαση, τελικό προϊόν, συμμετοχή μελών της ομάδας) και με ετερο-αξιολόγηση των μαθητών μετά τις παρουσιάσεις στην ολομέλεια της τάξης.

Στη συνέχεια οι μαθητές, στις ομάδες τους, θα μελετήσουν το υλικό και θα προετοιμάσουν τις εργασίες που απαιτούνται σε κάθε βήμα. Οι ομάδες υλοποιούν τα *Βήματα 1 και 2* στο *Process/Διαδικασία* της ιστοεξερεύνησης. Αυτό το κομμάτι του σεναρίου θα μπορούσε να υλοποιηθεί και με τη μορφή ασύγχρονης διδασκαλίας, σε χρόνο και χώρο που θα επιλέξουν οι μαθητές στις ομάδες τους.

**Φάση 4η Διερευνητικής Μάθησης: Διατύπωση θεωρίας** – Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία που έχουν συλλέξει στην προηγούμενη φάση της έρευνας, οι μαθητές προσπαθούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με την ορθότητα των υποθέσεών τους. Μέσα από την αξιοποίηση των ευρημάτων τους για την παρουσίαση σε κοινό αναμένεται ότι θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να καταφέρουν να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν οι ίδιοι στη δημιουργία νοημάτων.

**Δραστηριότητα:** Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι βρίσκονται στο 3ο Βήμα/Step του *Process/Διαδικασία (Step 3 – Getting ready for the presentation)* και το

υλικό που έχουν συγκεντρώσει πρέπει να οργανωθεί σε μια παρουσίαση 2 – 3 λεπτών που θα καταφέρει να πείσει το «συμβούλιο» και να κερδίσει την «επιχορήγηση». Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με όλες τις ομάδες και βοηθά όπου χρειάζεται στο στήσιμο της παρουσίασης. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τον τρόπο παρουσίασης (π.χ. ppt, video, προβολή εικόνων συνοδευόμενες από προφορική παρουσίαση, γράφημα με στοιχεία, έργο τέχνης).

**Φάση 5η Διερευνητικής Μάθησης: Συζήτηση** – τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε άλλους. Γίνεται περιγραφή, δίνονται εξηγήσεις, σχόλια και ακολουθεί έλεγχος, αξιολόγηση και αναστοχαστικές δραστηριότητες. Φτάνοντας στην τελευταία φάση της διερεύνησης του σύνθετου προβλήματος που τους έχει ανατεθεί οι μαθητές στις ομάδες τους παίρνουν πρωτοβουλίες και αυτενεργούν έχοντας ελάχιστη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής θα παρουσιάσουν θέματα σχετικά με το περιβάλλον χρησιμοποιώντας παρελθοντικούς χρόνους και αιτιολογικές, αποτελεσματικές προτάσεις, θα διατυπώσουν συμπεράσματα και θα δώσουν συμβουλές χρησιμοποιώντας τη γλώσσα στόχο. Θα προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, εξηγώντας με συντομία τις ιδέες τους και θα εκφράσουν παράπονα ή δυσαρέσκεια σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές αναμένεται να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μαζί με τον εκπαιδευτικό να οικοδομήσουν νέα γνώση.

**Δραστηριότητα:** Σε κοινή οθόνη προβάλλεται το 4ο Βήμα του Process στο Web Quest: *Step 4 – It's show time*. Οι μαθητές ενημερώνονται ότι στο τέλος των παρουσιάσεων θα κληθούν να ψηφίσουν και οι ίδιοι την παρουσίαση που τους άρεσε περισσότερο, επηρεάζοντας σημαντικά την απόφαση του «Συμβουλίου». Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων των άλλων ομάδων παρακολουθούν προσεκτικά αναλαμβάνοντας το ρόλο του «αξιολογητή» των προτάσεων. Μπορούν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις αλλά δεν εκφράζουν δημόσια κριτική. Τα κριτήρια αξιολόγησης βρίσκονται στο *Step 4* του Process στο Web Quest και είναι: 1. Το θέμα της παρουσίασης (πόσο σχετικό ήταν με το περιεχόμενο), 2. Η προετοιμασία του υλικού, 3. Οι προτάσεις, 4. Ο χρόνος της παρουσίασης, 5. Ο τρόπος της παρουσίασης.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους «παρουσιαστές» των ομάδων να προετοιμαστούν. Τα υπόλοιπα μέλη της κάθε ομάδας μπορούν να υποστηρίξουν την παρουσίαση, αν χρειαστεί. Οι παρουσιάσεις γίνονται στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια ο κάθε μαθητής θα χρησιμοποιήσει το εργαλείο «VOTE» που έχει ενσωματωθεί στην ίδια σελίδα της ιστοεξερεύνησης (*Step 4 – It's show time*) για να ψηφίσει την παρουσίαση που πιστεύει ότι ήταν αρτιότερη. Τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας θα ανακοινωθούν στο επόμενο μάθημα μαζί με την αξιολόγηση *Evaluation* από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση ρουμπρίκας.

Πριν τη λήξη του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές επισκέπτονται τη σελίδα **Conclusion/Συμπεράσματα** στο Web Quest όπου τους συγχαίρει για την

επιτυχία τους στο να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους και τους ζητά να συμπληρώσουν μια αξιολόγηση για το μάθημα που ετοίμασε, τις δραστηριότητες και τον τρόπο που εργασθήκαν.

### **Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου**

Ο σχεδιασμός του παρόντος σεναρίου και των περισσότερων δραστηριοτήτων σε αυτό έχουν γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιούνται τα ψηφιακά μέσα, το διαδίκτυο και ο χώρος υλοποίησης προτείνεται το εργαστήριο υπολογιστών. Σε περίπτωση αδυναμίας εξασφάλισης όλων αυτών των μέσων θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια διαφορετική εκδοχή του όπου κάποιες από τις δραστηριότητες θα υλοποιούνταν με «παραδοσιακά» μέσα. Για παράδειγμα, για την επίσκεψη στην φανταστική πόλη «Recycle City», θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η έντυπη έκδοση της ιστοσελίδας, ένας οδηγός 65 σελίδων σε μορφή pdf ενώ ακόμη και τα διαφορετικά στάδια του Web Quest/Ιστοεξερεύνηση θα μπορούσαν να υλοποιηθούν είτε σαν ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία είτε μέσα στην τάξη με υλικό που θα φέρει ο εκπαιδευτικός αντί να το αναζητήσουν οι μαθητές στο διαδίκτυο. Το σενάριο θα μπορούσε ακόμη να υλοποιηθεί με τη συνεργασία και άλλων εκπαιδευτικών της τάξης (π.χ. δάσκαλος, εκπαιδευτικός ΤΠΕ, εκπαιδευτικός Εικαστικών) και να αποτελέσει μέρος ενός μεγαλύτερου διαθεματικού προγράμματος για το περιβάλλον. Τέλος, οι προτάσεις των μαθητών με τις παρουσιάσεις τους στο τέλος του Web Quest θα μπορούσαν να κοινοποιηθούν σε συμμαθητές, γονείς ή να αναρτηθούν στο ιστολόγιο του σχολείου.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Beers, S. Z. (2011). *Teaching 21st century skills: An ASCD action tool*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Education Review*. 31, 21-32.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: OUP
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire within: Implementing inquiry-based science standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Maab, K., Doorman, M., (2013) A model for a widespread implementation of inquiry-based learning. *ZDM Mathematics Education* 45, 887–899 (2013). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0505-7>
- McKenzie, J., (1997). The research cycle revised. *In Fromnowon* 7, no 2 October 1997 Retrieved from <http://www.fno.org/dec99/rcycle.html>

- Papert, S. (1990). "An Introduction To The 5th Anniversary Collection." In Harel, I. (Ed.). *Constructionist Learning: A 5th Anniversary Collection Of Papers*. Cambridge, MA: MIT Media Laboratory
- Pedaste. M., et al (2015): Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle στο *Educational Research Review Volume 14, February 2015, Pages 47-61* Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Κακλάνης, Γ., κ.α., (2013): «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» με ιδιο-Πειράματα / αυτο-Κατασκευές και «με το μικρόΚοσμο Εξηγώ ...» τον Φυσικό Κόσμο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση", *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*, Βόλος Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/308088491\\_e](https://www.researchgate.net/publication/308088491_e)

## Earthquakes and Safe cities 4all with STEAM

*Λάσκαρη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86*  
*Παπαδοπετράκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, MBA*  
*Σκιαδά Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86*

### Abstract

Greece ranks sixth in the most seismic countries in the world. During this educational scenario, students build their own seismograph by programming their BBC micro:bit (pocket-sized computer) to detect and react to earthquakes. Using the micro:bit built-in accelerometer sensor, they record the magnitude of an earthquake. Each time an earthquake is detected, the micro:bit responds in various ways: lights up the led panel according to the intensity of the earthquake, creates a plot graph as a graphical representation of the earthquake's vibrations, triggers a sound and visual alarm. The students acquire a basic understanding of a seismologist's job description and how technology (Tech4good) can be used to solve major challenges like natural disasters (SD Goal 11: Sustainable cities and communities). Students also realize the importance of designing inclusive solutions by taking into account people's disabilities: visual or sound alarm for people with visual or hearing impairment (SD Goal 10: Reduced inequalities).

**Key-words:** earthquakes, BBC micro:bit, tech4good, SD Goals, inclusion

### Introduction

STEAM education is recognized as a priority in Europe by public and educational authorities. By applying an Integrated STE(A)M approach involving Science, Technology, Engineering, Mathematics as well as non-science classes (the (A) as in "all") into one learning unit, students contextualize the knowledge acquired in each subject, connect it with real world challenges and create a visually appealing product or object that is based in the understanding of a STEAM concept. Integrating engineering, science and one or more non STEM subjects provides opportunities for improving student learning and interest, especially when they are exposed not just to science content and scientific enquiry but also to interlinked non-STEM subjects like visual arts, design and new media. In fact, scientific inquiry and design-based thinking underlie decision-making processes across Science, Technology, Engineering and Mathematics. The use of pedagogical methods such as Project-Based Learning is encouraged and students are prompted to work collaboratively and develop communication skills.

Problem-based learning (PBL) is a student-centered multi-disciplinary method that was initially adopted in medical education as a means to put multiple topics in context (Newman, 2003). PBL aims to make students good problem-solvers in the real world: for instance, to put knowledge from multiple disciplines into use, and be able to work with others productively. After all, real-world problems are hardly ever solvable by one single discipline and one single person.



A PBL activity consists of working on an open-ended, even ill-defined question, with no solution provided by the teacher. Students need to work collaboratively and devise a solution to the problem by themselves. The key component is that it is student-centered; students are more motivated when they are responsible for the solution to the problem, and when the whole process rests with them (Savery, 2006). Decades of research has established that although students who went through PBL do not necessarily score better on standardized exams, they are definitely better problem-solvers (Strobel & van Barneveld, 2009).

### **Design rationale**

The educational proposal has been developed for the 6th class of a primary school with prior basic block-programming skills and it is designed to last 5 didactic hours.

Greece occupies only 0.02 of the Earth's surface but it releases 2% of global seismic energy each year and more than 50% of European seismic energy. Earthquakes are a common occurrence. The strongest earthquake in Greece happened on 07/09/1956 in the region Dodecanese with a magnitude of 7.8 on the Richter scale. The shifting of tectonic plates in a depth of 39 km resulted in 53 deaths. The earthquake also triggered a tsunami with further victims and destruction. Recently, on Oct. 30, 2020, a lethal magnitude-7.0 earthquake hit 14 kilometers offshore of the north Coast of Samos Island in the East Aegean Sea, Greece. The earthquake left 300 buildings temporarily uninhabitable or unsafe and also caused a tsunami that flooded the harbor area, and tragically killed two teenagers. Damage on the island occurred in historical, unreinforced masonry buildings from the early 1900s. Streets were flooded after the major earthquake.

<https://www.worlddata.info/europe/greece/earthquakes.php>

Based on the above information, students are introduced with topics they are facing in their everyday lives:

- Which are the reasons for an earthquake to occur?
- Why are earthquakes so often in Greece?
- How can we measure the magnitude of an earthquake?
- How can we make our buildings more secured?
- How can the 11th SD Goal be related to safe cities?
- How can we secure the ancient buildings of our cultural heritage?
- How can we be aware of an earthquake and be prepared?
- How can tsunamis be triggered after an Earthquake?
- How can all people, especially those with disabilities (hearing, visual), be informed of an Earthquake?

Three STEM and one non-STEM subject are integrated in order to accomplish the learning objects of the scenario:

1. Computer Science (programming micro:bit using makecode.org platform)
2. Physics (understanding of acceleration, acceleration units)
3. Natural Science (discovering earthquakes, tsunamis and what causes them)
4. Art (building with recycling materials different type of structures on different grounds, testing their behavior in case of an earthquake and making the connection between the 11th SD Goal and safe, sustainable cities)

The BBC micro:bit is chosen for the implementation of the programming part of this educational scenario because it encourages students to learn basic coding and programming skills to prepare them for today's tech-savvy world. The tiny micro controller is aimed at harnessing the next generation's interest in technology to provide a platform to empower them to become the coders of the future.

Web 2.0 tools (MindMap, Padlet, Wakelet) are used in this learning scenario on the grounds that the applications associated with Web 2.0 have profound potential to captivate students, to hold their attention, to enhance their learning experiences and to give them the opportunity to innovate and create in a collaborative multimedia environment (Yuen, Yaoyuneyong & K.Yuen, 2011). In addition, beyond aiding learning, teaching, and assessment, Web 2.0 technologies have the potential to enhance and interconnect school communities, to widen participation and help keep alumni in contact, and to expand education's ability to symbiotically coexist with industry (Franklin & Harmelen, 2007).

### **Learning objectives**

The goal is students, by the end of the scenario's implementation to be able to:

- acquire useful skills to face different kinds of problems, as well as to develop critical thinking and computational skills.
- learn about the 17 SDGs that will strengthen their awareness of the role of science for peaceful and sustainable cities
- learn through the creative processes of designing, creating, inquiring and exploring
- improve their communication skills and collaborative learning
- be able to give solutions through coding to help the future of mankind against natural disasters
- realize the need of designing inclusive solutions (LNOB: Leave No One Behind)

This lesson plan also enhances among the students the following skills, defined as 21st century skills (Stauffer, 2020):

1. Learning skills:

- **Critical Thinking:** Students develop their critical thinking, innovation and creativity trying to simulate the work of a seismologist by using micro: bit.
  - **Problem solving:** Students define problems that are caused by natural disasters, develop problem solving, decision-making and deliver a solution.
2. **Technology skills:**
- **Information literacy:** Students receive relevant information about earthquakes and natural disasters, local and global citizenship including cultural awareness and competence.
  - **ICT literacy:** Students get acquainted with new technologies, web 2.0 tools, Internet safety and new coding environments.
3. **Life skills:**
- Students develop positive attitudes, take initiatives, learn how to interact with one another and value each other's opinions.
  - Students exercise their creative thinking skills, taking information from their analysis of a problem and the conclusions from their critique and use them to create useful ideas and problem solutions
  - Through the Art class, students have the chance to produce materials for visual communication.
  - Students plan and manage time for doing all activities effectively, participate actively and collaborate effectively.
  - Students develop responsibility as they are asked to suggest applicable and realistic solutions to follow.
  - Students have to use technology and propose inclusive solutions for all people, with or without disabilities while simultaneously they acquire ethical understanding of the state-of-the-art technology.

### **Activity flow**

1st didactic hour

Brainstorming and discussion: Teacher introduces the topic of the learning scenario which is how we can use technology and more especially the BBC micro:bit controller to detect and measure an earthquake. The problem that should be solved is: “We are living in one of the most seismic countries in the world. How can we use technology to detect an earthquake at its beginning, and trigger an alert to the population?”. Students start brainstorming about their knowledge and personal experiences on earthquakes. Teacher has mostly the role of the facilitator offering support and advice when needed and providing the necessary scaffolding and teaching of skills when necessary (Tout,

2006). Thus, students are encouraged to figure out which of the micro:bit's sensors could be used to detect an earthquake (prerequisite: students have already worked with micro:bit sensors and have basic coding skills).

### 2nd didactic hour (Natural Science)

Learning about earthquakes: Students explore the causes of earthquakes and the impact of them on the geology of an area and on human societies by using educational resources that the teacher has already prepared from their multimedia Geography Book (Greek material) and from the Greek National Repository of Educational Content.

- <https://tinyurl.com/yym6g4lz>
- <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2879>
- <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2794>

At the end of the didactic hour, the students complete a digital wall (Padlet), with their answers and ideas regarding the causes, the effects and the solutions linked to earthquakes. They are able to comment and react positively to their classmates' posts.

- <https://padlet.com/sskiada/oqq3wj0kkhq6xnph>

### 3rd didactic hour (Physics)

Learning about velocity, acceleration and gravity: As the notion of acceleration is for older students, this lesson is based on the personal experiences of the students and helps them intuitively understand the velocity and the acceleration.

#### Part 1: Brainstorming

The teacher starts a short discussion with students about acceleration and velocity to figure out their prior knowledge about this subject.

#### Part 2: Investigation and collaboration (Problem, project and challenge-based learning)

The teacher creates groups of students and each group is challenged to collaborate, discuss and investigate on the internet about velocity and acceleration.

#### Part3: Reflection

In plenary, the groups present their investigation's results, discuss them and with the help of the teacher, if needed, come to the right conclusions. These conclusions are uploaded on an online real-time collaborative mind map (MindMeister).

Homework: Teacher sends the link of the Mind map and students add photos.

This mind map can be printed and added to the classroom's project wall.

<https://mm.tt/1701467203?t=C2fni3GG70>

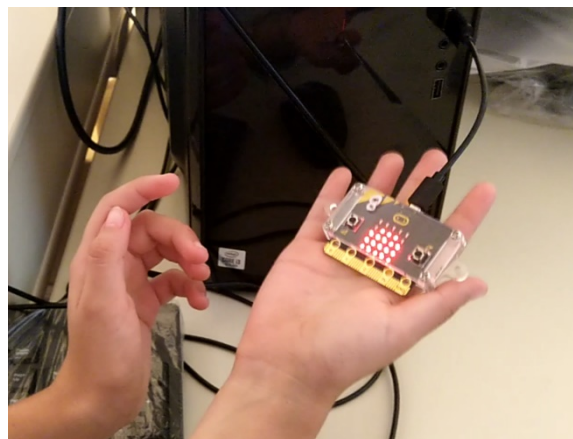
#### 4th didactic hour (Computer Science)

Programming BBC micro:bit: Students work in teams in the computer lab using the micro:bit controllers and the MakeCode programming environment.

<https://makecode.microbit.org>

#### Part1: Experiments and data collection

Students experiment with the accelerometer sensor and the input value “Acceleration (mg) Strength”, making the connection between earthquakes and acceleration. By shaking micro:bit, the strength of the earthquake magnitude (in mg) is being displayed on the panel. Students realize that the 2000 mg value is the maximum acceleration that micro:bit can record and that 1023 mg is the value when the controller stands still, but has an acceleration because of the Earth's gravity.



*Figure 1: Experiment with accelerometer sensor*

#### Part2: Designing an inclusive solution

The goal of this task is students to design an inclusive solution by making their micro:bit trigger an alarm when it detects an earthquake so as to take into account people with visual and hearing disabilities (SD Goal 10: Reduced Inequalities). Students reflect, discuss and decide with their teammates when it is the appropriate time to trigger the alarm. They proceed with the “try and error” method and code their solution by using their previous knowledge on led lights and sounds of a micro:bit.

<https://sdgs.un.org/goals>

#### Part3: The seismograph - How to represent data on a graph

Students are introduced to the command “serial write value” which reads the acceleration values on the micro:bit in real time, and creates a plot graph as a graphical representation of the earthquake’s vibrations. Students experiment on this new command and realize how seismologists interpret the seismograph’s results.

<https://wke.lt/w/s/M58dD8>

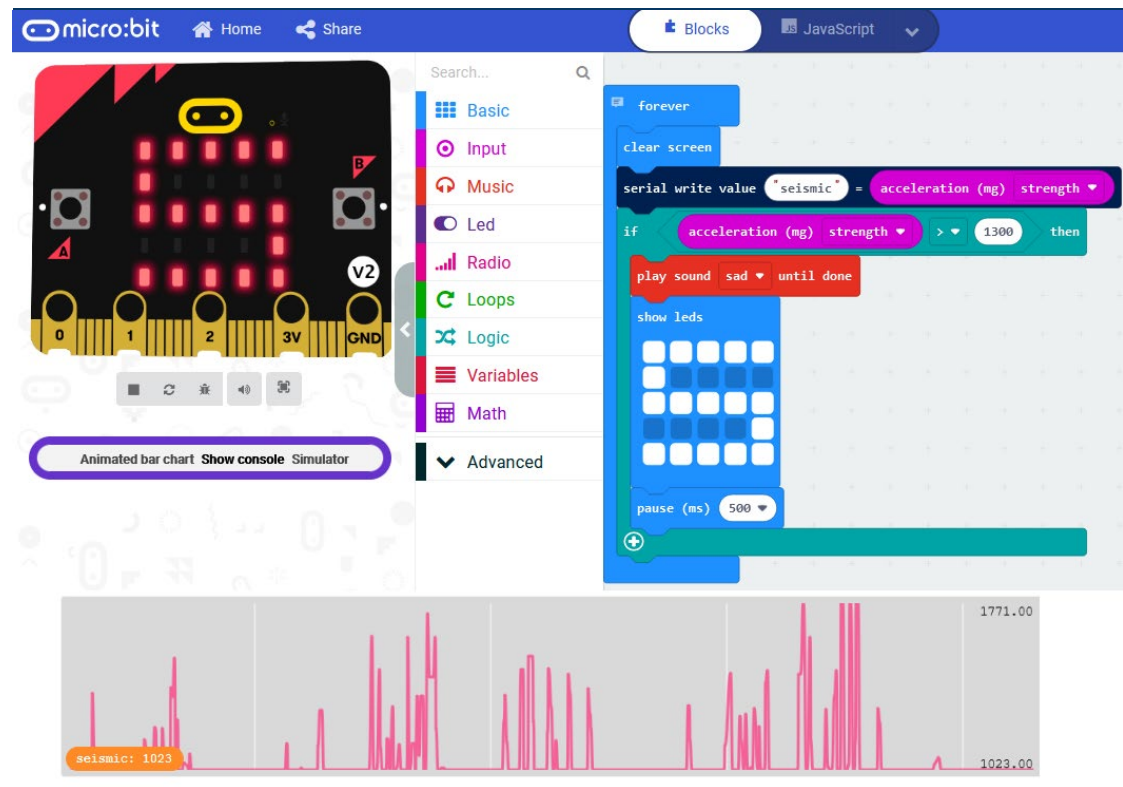
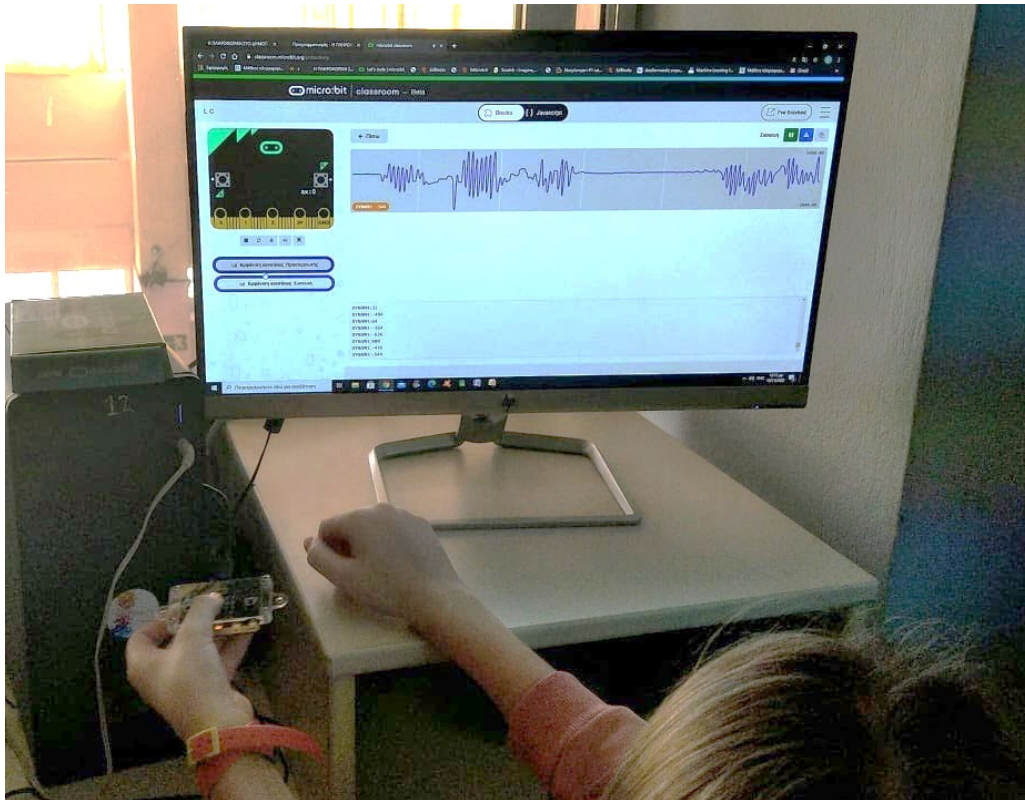


Figure 2: Code and plot diagram at MakeCode environment



*Figure 3: Micro:bit controller reads acceleration values in real time*

#### 5th didactic hour (Art)

Drawing and making buildings: Students are given pictures of very high or old buildings. At this point, a discussion is triggered about the danger of a building being destroyed during an earthquake because of its altitude and according to its functional characteristics. In addition, students make the connection between the 11th SD Goal (Sustainable Cities and Communities) and how important it is to help cities all around the world to become more resilient to physical disasters like earthquakes and flows.

Students create buildings from cardboard and other recycling materials and paint them so as to build a model city. They make a class exhibition simulating an earthquake, happening to the city they have built, using the BBC micro:bit as a seismograph.

#### Evaluation

Student evaluation is a vital part of any educational process. Evaluation serves two purposes: 1) to assess student performance and 2) to provide the information needed to continuously enhance each student's performance. Thus, in this educational scenario, formative assessment takes place in the form of a survey, a mind map, a digital wall, through the learning products, or quizzes with the purpose of gathering information if all learning outcomes are achieved. These web 2.0 assessment tools encourage students to take more responsibility for the learning process, empower learning and assist the

development of assessment skills, which are so important for future teachers (Seifert & Feliks, 2018).

- Kahoot quiz on earthquakes: <https://create.kahoot.it/share/fbf7ed18-4431-43b4-933b-c45339ab5bc6>,
- Quizizz quiz on micro: bit programming: <https://quizizz.com/admin/quiz/5fbe281186568c001b0d85ac>
- Mindmeister Mind Map on Acceleration and Gravity: <https://mm.tt/1701467203?t=C2fni3GG70>
- Padlet to reflect on earthquakes: <https://padlet.com/sskiada/oqq3wj0kkhq6xnph>

The final assessment is carried out by students through final class presentation to school staff and parents.

### References

Franklin, T., & Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. Retrieved from:

<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digitalrepositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf>

Newman, M. (2003). A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem-based learning. Retrieved December 12, 2005 from:

[http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf)

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1)

Scientix Newsletter (2019). Pedagogical trends in STEM education. Retrieved from: <http://www.scientix.eu/el/newsletter/archive>

Seifert, T. & Feliks, O. (2018). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *ASSESSMENT & EVALUATION IN HIGHER EDUCATION*. 44(2), 169–185

Stauffer, B. (2020). What are 21<sup>st</sup> century skills? Retrieved from: <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>

Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional



Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1)

Tout, D., & Motteram, G. (2006). Foundation numeracy in context. Australian Council for Educational Research (ACER). Camberwell: Victoria.

Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 109-123.

## **Διαθεματικό Σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε.**

*Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.,*

### **Περίληψη**

Ο παρόν διδακτικός σχεδιασμός, έχοντας ως αφετηρία ένα κείμενο του σχολικού εγχειριδίου των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, στοχεύει στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες που εναρμονίζονται με τα θεματικά κέντρα του. Η γνώση αντιμετωπίζεται όχι αποσπασματικά, αλλά ολιστικά και με άμεση σύνδεση με την πραγματικότητα. Υλοποιούνται δραστηριότητες με κύριο στόχο την ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, την προτεινόμενη στοχοθεσία του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. είναι καταλυτικός και η αξιοποίησή τους επιβεβλημένη, εφόσον οι μαθησιακοί πόροι πολλαπλασιάζονται και ταυτόχρονα δημιουργείται ρεαλιστικό πλαίσιο συνεργασίας, δημιουργικού διαλόγου, αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού επί της διαδικασίας της μάθησης. Επιπρόσθετα, οι ρόλοι των πρωταγωνιστών της μαθησιακής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αναβαθμίζονται και εναρμονίζονται με τις προοδευτικές διδακτικές πρακτικές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαθεματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατικότητα, Τ.Π.Ε..

### **Ταυτότητα του σεναρίου**

Πρόκειται για σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου της Ενότητας «*Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας/ Οι φιλικοί δεσμοί/ Η αγάπη*» με τίτλο «*Τα κόκκινα λουστρίνια*». Η χρονική διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου είναι 4 διδακτικές ώρες εκ των οποίων οι 2 πραγματοποιούνται στο εργαστήριο πληροφορικής. Η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η ομαδοσυνεργατική και οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω πολυμεσικών εφαρμογών και χρήσης του Διαδικτύου. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές είναι: η Νεοελληνική Λογοτεχνία, η Νεοελληνική Γλώσσα, η Ιστορία και η Λαογραφία. Ως προς τις προϋποθέσεις υλοποίησης αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει προηγουμένως το κείμενο του Άντον Τσέχωφ «Ο Βάνκας». Επιπλέον, εξασφαλίζεται η διαθεσιμότητα του εργαστηρίου της Πληροφορικής, προετοιμάζονται οι μαθητές ως προς τον τρόπο εργασίας και διερευνάται ο βαθμός της εξοικείωσής τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τον διαδραστικό πίνακα, την αναζήτηση στο διαδίκτυο, το λογισμικό παρουσίασης, το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου και τα υπολογιστικά φύλλα.

### **Η σχέση του σεναρίου με το αναλυτικό πρόγραμμα:**

Οι στόχοι αυτής της διδακτικής παρέμβασης συνάδουν με το ισχύον πρόγραμμα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Υλοποιείται η σκοποθεσία και στοχοθεσία του ΑΠΣ-

ΔΕΠΠΣ (προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή/των, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας). Ειδικότερα, η επαφή των μαθητών με το συγκεκριμένο κείμενο διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας τους και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις. Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., δρα καταλυτικά στη διαθεματική προσέγγιση και εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην εκπαιδευτική πράξη.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης, ως θεωρητικής αρχής με την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα οργανώνεται με τρόπο που καταλύει τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα ως πλαίσια οργάνωσης της μαθητικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002), οδηγεί στον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων που αντιμετωπίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Μέσα από αυτό το πρίσμα η γνώση προκύπτει από την αυθεντική και ολιστική θέαση των υπό εξέταση ζητημάτων, όπως αυτά συμβαίνουν στην ίδια τη φύση και τη ζωή (Θεοφιλίδης, 1997). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η χρήση των Τ.Π.Ε. αποτελούν πυλώνες της διαθεματικής προσέγγισης, από τη μία ως απαραίτητες προϋποθέσεις για πολυπρισματική θεώρηση των πραγμάτων και από την άλλη ως αναγκαιότητα για την εναρμόνιση της διδασκαλίας με προοδευτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

### **Στόχοι-σκεπτικό**

Η διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επαφή με το κείμενο στο οποίο κυριαρχούν τα αισθήματα της αγάπης και της φιλίας και να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία τα προβάλλει και τα αναγάγει σε σημαντικές αξίες της ανθρώπινης ζωής. Η χρήση των Τ.Π.Ε. θα εμπλέξει σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε με τρόπο βιωματικό να κατακτήσουν διερευνητικά και επαγωγικά τη γνώση. Ειδικότερα:

#### **A. Γνωστικοί:**

- ✓ Να γνωρίσουν το λογοτεχνικό είδος του διηγήματος και τα βασικά χαρακτηριστικά του καθώς και τη συγγραφέα, Ειρήνη Μάρρα, και το έργο της.
- ✓ Να εντοπίσουν τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας του κειμένου και να τις συνδέσουν με το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

✓ Να μάθουν, με αφορμή το επάγγελμα του τσαγκάρη, για το θεσμό της μαθητείας στα επαγγέλματα μέσα από τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές της Ιστορίας και της Λαογραφίας.

#### B. Ψυχοσυναισθηματικοί -Ψυχοπαιδαγωγικοί

✓ Να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν, να κρίνουν, να αναλύσουν, να συνθέσουν και παράλληλα να καλλιεργηθούν αισθητικά.

✓ Να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες αλλά και να σέβονται τις επιλογές της ομάδας, ώστε να αλληλεπιδρούν και να αλληλοσυμπληρώνονται.

✓ Να προβληματιστούν στο θέμα σύγκρουσης συναισθήματος - καθήκοντος και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν αισθήματα αγάπης, φιλίας και αλληλεγγύης για τους οικείους τους και γενικότερα για τους συνανθρώπους τους.

#### Γ. Τεχνολογικοί:

✓ Να συνειδητοποιήσουν την αξία των Τ.Π.Ε., ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης.

✓ Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής, διαχείρισης και κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών από το διαδίκτυο.

✓ Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου μέσα από περιβάλλοντα που επιτρέπουν τον πειραματισμό, τη δοκιμή, τον έλεγχο διατυπώνοντας απόψεις και επιχειρήματα.

✓ Να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. για να εμπλουτίσουν πολυτροπικά και αισθητικά τα κείμενά τους.

✓ Να γνωρίσουν το ανοιχτό λογισμικό της «πύλης της ελληνικής γλώσσας» και συγκεκριμένα τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών λεξικών.

### **Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης**

Το θέμα που θα διερευνηθεί αφορά στην *αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων* που υπάρχουν στο κείμενο αλλά και στον *προσδιορισμό της ιστορικότητάς του*. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία θα εστιάσει στην αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου, των χαρακτήρων και της οπτική γωνίας Ε. Μάρρα. Αναμένεται οι μαθητές να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στο λογοτεχνικό κείμενο και να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει. Κατά συνέπεια θα είναι σε θέση να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε αυτές.

1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Αφόρμηση: Καλούνται οι μαθητές να θυμηθούν το τελευταίο κείμενο που έχουν διδαχθεί, «Ο Βάνκας» του Άντον Τσέχωφ με τη διατύπωση ερωτήσεων για την επαγγελματική κατάσταση και ανακαλούν στη μνήμη τους τα όσα διδάχθηκαν σχετικά με το θεσμό της μαθητείας στα επαγγέλματα. Παράλληλα, συζητούν την άποψη ότι αποτελεί ηθική υποχρέωση του αδερφού να αποκαταστήσει την αδερφή του

προκειμένου να παντρευτεί και στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους με βάση τα βιώματά τους για το θέμα. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε ένας νέος να εκφράσει τα συναισθήματά του σε μια κοπέλα σε παλαιότερη εποχή.

Οι ενέργειες αυτές στη συγκεκριμένη φάση κατατείνουν στο να εισαχθούν οι μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Στη συνέχεια ακολουθούν η ανάγνωση του κειμένου, η γλωσσική του εξομάλυνση, η διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών. Με ερωταποκρίσεις παρουσιάζεται το περιεχόμενο του κειμένου και προκύπτουν τα θεματικά κέντρα, το του κορυφαίο γεγονός, αλλά ο τρόπος που αυτό επιδρά στη ζωή του ήρωα.

Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε 5 ομάδες με γνώμονα τις δεξιότητες του, αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, γίνεται παρουσίαση των στόχων του μαθήματος, καταμερισμός των εργασιών και ανάθεση ρόλων.

2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Οι μαθητές πηγαίνουν στο εργαστήριο έχοντας μαζί τους το σχολικό εγχειρίδιο καθώς και τα τετράδια σημειώσεων. Χωρισμένοι σε παραλαμβάνουν τα φύλλα εργασίας και σε έντυπη μορφή, τα οποία έχουν εγκατασταθεί ήδη στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε κοινόχρηστο φάκελο με το όνομα «Τα κόκκινα λουστρίνια». Ανατίθεται από την ομάδα σε ένα μέλος της να κρατάει σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης. Ακολουθώντας τις οδηγίες που υπάρχουν στα φύλλα εργασίας και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας τους, αλλά και συνεργάζονται με άλλες ομάδες προκειμένου να μην είναι η προσέγγιση μονοδιάστατη. Οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές στο δίωρο αυτό σχετίζονται άμεσα με τη στοχοθεσία που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

4<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Η τελευταία διδακτική ώρα έχει στόχο την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών και τη διεξαγωγή αγώνα λόγου μεταξύ της 4<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> ομάδας. Στην ολομέλεια της τάξης κάθε ομάδα θα ανακοινώσει τα αποτελέσματά της έρευνας της και θα δεχθεί ερωτήσεις από τους συμμαθητές αλλά και από τον εκπαιδευτικό. Θα χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή του τελικού «προϊόντος» και θα πραγματοποιηθεί συζήτηση στην οποία θα διερευνηθεί η υλοποίηση των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά. Επιπλέον, θα διατυπωθούν οι εντυπώσεις των μαθητών από το σύνολο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, οι προτάσεις τους για βελτίωση και εμπλουτισμό, αλλά και ο τρόπος διάχυσης των αποτελεσμάτων.

## Φύλλα Εργασίας

### 1<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αναζητήστε στο διαδίκτυο πληροφορίες, φωτογραφίες, πολυμεσικό υλικό για τη ζωή και το έργο της Ειρήνης Μάρρα,. Στη συνέχεια, αποθηκεύστε το

υλικό αυτό σ' ένα φάκελο με τίτλο «Βιογραφικά στοιχεία και Εργογραφία της Ειρήνης Μάρα». Τέλος, χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης, δημιουργήστε μια παρουσίαση με 5 τουλάχιστον διαφάνειες στις οποίες θα αναφέρονται πληροφορίες σημαντικές πληροφορίες για τη συγγραφέα, όπως ο τόπος και χρονολογία γέννησης της, οι σπουδές και τα κυριότερα έργα της, τη συλλογή στην οποία περιλαμβάνεται το διήγημα και ό,τι θεωρείτε απαραίτητο.

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Χρησιμοποιώντας τις μηχανές αναζήτησης βρείτε και να καταγράψετε τα αποτελέσματά της έρευνάς σας για το *διήγημα* (ως κειμενικό είδος). Μπορείτε να επισκεφτείτε τη σελίδα: <http://www.potheg.gr/> Στη συνέχεια και χρησιμοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου αναφέρετε τα βασικά και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διηγήματος. Αποθηκεύστε το κείμενό σας και προσθέστε στην παρουσίαση της προηγούμενης δραστηριότητας 1-2 διαφάνειες με τα κύρια σημεία του κειμένου αυτού.

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ποια από τα γνωρίσματα του διηγήματος που εντοπίσατε στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα εντοπίζετε και στο διήγημα «Τα κόκκινα λουστρίνια»; Εμπλουτίστε με τις απαντήσεις σας την κοινόχρηστη παρουσίαση.

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Περιγράψτε με συντομία τα αισθήματα του μικρού τσαγκάρη για την κόρη του δασκάλου και αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

## 2<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αναζητήστε τα εξής δημοτικά τραγούδια: « Πανάθεμά τον που θα πει τ' αδέρφια δεν πονιούνται» και «Του Νεκρού Αδερφού». Μπορείτε να βρείτε κι άλλα κείμενα που σχετίζονται με τα βασικά θεματικά κέντρα του διηγήματος; (Το παιδί βιοπαλαιστής – Η αισθηματική αφύπνιση του εφήβου – Η αδερφική αγάπη). Εκτός από κείμενα αναζητήστε και εικόνες με την ίδια θεματική και αποθηκεύστε τις με τον τίτλο «εικόνες» στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια». Αφού τα μελετήσετε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις: Ποια κοινά στοιχεία εντοπίζετε στα δημοτικά τραγούδια και στο διήγημα «Τα κόκκινα λουστρίνια»; Με ποιο τρόπο εκδηλώνεται η αδερφική αγάπη; Ποιες διαφορές εντοπίζετε;

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Σ' ένα κείμενο 10-12 σειρών περιγράψτε - χαρακτηρίστε τον ήρωα ως προς τη στάση του απέναντι στην οικογένειά του και ειδικότερα απέναντι στην αδερφή του.

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Στη διεύθυνση που ακολουθεί θα βρείτε τους στίχους του τραγουδιού Λευτέρη Παπαδόπουλου, Τζαμάικα και ακούστε το Μελοποιημένο σε μουσική του Μάνου Λοΐζου. Θα μπορούσε να συντροφεύει το τραγούδι αυτό τον μικρό τσαγκάρη τις ώρες που ετοίμαζε τα κόκκινα γοβάκια. Γιατί;

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Με τις εικόνες της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας να διανθίσετε την κοινόχρηστη παρουσίαση.

## 3ο Φύλλο Εργασίας

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα : Διαβάσετε το διήγημα Δημήμ. Χατζή - Ο Σιούλας ο Ταμπάκος Από την συλλογή διηγημάτων *Τò τέλος τής μικρής μας πόλης* (1963)

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Επισκεφτείτε τις παρακάτω ιστοσελίδες: 1.Wikipedia : <https://tinyurl.com/y45z8urs> και 2. Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού : <https://tinyurl.com/y4lod9f2>. Αφού μελετήσετε το περιεχόμενό τους και σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που έχετε συγκεντρώσει από τη μελέτη του διηγήματος στο πλαίσιο της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας, αλλά και έχοντας υπόψη το διήγημα του Α. Τσέχωφ, που έχετε διδαχθεί, γράψτε με τον επεξεργαστή κειμένου ένα κείμενο 2 τουλάχιστον παραγράφων για το *θεσμό της μαθητείας στα επαγγέλματα*. Έπειτα αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια». Το κείμενό σας πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητες πληροφορίες για τον θεσμό, της μαθητείας, την ιεραρχία, τη χρονική περίοδο στην οποία η συντεχνία αποτέλεσε βασική παραγωγική μονάδα και ό,τι άλλο θεωρείτε απαραίτητο.

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Να εντοπίσετε στο κείμενο «Τα κόκκινα λουστρίνια» τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με την επαγγελματική δραστηριότητα του ήρωα και να τον περιγράψετε- χαρακτηρίσετε με γνώμονα την επαγγελματική του ταυτότητα. Γράψτε τις απόψεις σας σε ένα κείμενο 10-12 σειρών και αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

4<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Μεταβείτε στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής και αναζητήστε τη σημασία καθώς και την προέλευση των παρακάτω λέξεων του κειμένου: *κουμάντο, τσιράκι, λουστρίνι, μεζές, ταμπάκης, παζαριτζής, σκόντο, κάλφας, καλαπόδια, φόντι, ψίδι, σεργιάνι, βιδάνι, πασουμάκια, φαλτσέτα, μπαζίσι*. Αποθηκεύστε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας.

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Σε ένα υπολογιστικό φύλλο δημιουργήστε ένα ραβδόγραμμα με τα αποτελέσματα της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας με κριτήριο την προέλευση των λέξεων. Στη συνέχεια συνεργαστείτε με την τρίτη ομάδα και απαντήστε στην εξής ερώτηση: Πως εξηγείτε την ύπαρξη τόσων γλωσσικών δανείων στο κείμενο;

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Σχολιάστε τη γλώσσα του κειμένου σε ένα κείμενο 1 παραγράφου και αποθηκεύστε την με τον τίτλο «γλώσσα» στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Υποθέστε ότι συμμετέχετε σ' έναν «Αγώνα λόγου» και πρέπει να στηρίζετε με επιχειρήματα την εξής θέση: «Ο μικρός τσαγκάρης έπρεπε να δώσει τα γοβάκια στην κόρη του δασκάλου». Με το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου δημιουργήστε ένα έγγραφο με τα επιχειρήματά σας και αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

## 5<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Περιηγηθείτε στις παρακάτω ιστοσελίδες: α. Λαογραφικό Μουσείο Καλλιμασσίας β. Εργαστήρι Τσαγκάρη , αλλά και με ελεύθερη αναζήτηση βρείτε πληροφορίες για το επάγγελμα του τσαγκάρη. Στη συνέχεια γράψτε ένα σύντομο κείμενο το οποίο να αναφέρεται στο παραδοσιακό αυτό επάγγελμα. Σήμερα υπάρχουν τσαγκάρηδες; Μήπως το αντικείμενο της δουλειάς τους είναι διαφορετικό σε σχέση με το παρελθόν; Τέλος, αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Επιλέξτε μια σκηνή του διηγήματος που παρουσιάζεται με τρίτο-πρόσωπη αφήγηση. Παρουσιάστε την ίδια σκηνή αλλάζοντας την αφηγηματική τεχνική της αφήγησης μ' αυτή του διαλόγου. Αποθηκεύστε το κείμενό σας στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Υποθέστε ότι συμμετέχετε σ' έναν «Αγώνα λόγου» και πρέπει να στηρίζετε με επιχειρήματα την εξής θέση: «Ο μικρός τσαγκάρης έπρεπε να δώσει τα γοβάκια στην αδερφή του». Με το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου δημιουργήστε ένα έγγραφο με τα επιχειρήματά σας και αποθηκεύστε το στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Βοηθήστε την 1<sup>η</sup> ομάδα να ολοκληρώσει την παρουσίασή της. Προσθέστε ήχο, εικόνες αλλά και επιλέξτε από τα αποτελέσματα της έρευνας όλων των ομάδων τα στοιχεία εκείνα που φωτίζουν το κείμενο απ' όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές. (υλικό θα βρείτε στον κοινόχρηστο φάκελο «Τα κόκκινα λουστρίνια»)

### Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου μαθήματος, γίνεται με κριτήριο την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά. Συνεκτιμώνται οι γραπτές απαντήσεις των ομάδων στο φύλλο εργασίας, η συνεργασία των μελών των ομάδων κατά τη διάρκεια των εργασιών και η συμμετοχή των ομάδων στη συζήτηση.

### Άλλες εκδοχές

Η συγκεκριμένη διδακτικής παρέμβαση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με επιπλέον δραστηριότητες με προϋπόθεση την επιμήκυνση της εφαρμογής της. Οι ιδέες που διατυπώθηκαν από τους μαθητές ήταν πραγματικά εντυπωσιακές, όπως δημιουργία Comic, δραματοποίηση, συνεντεύξεις από μεγάλους για το θέμα της αδερφικής αγάπης, επίσκεψη σε παραδοσιακό τσαγκαράδικο, έκθεση φωτογραφιών στο σχολείο, έρευνα και για άλλα παραδοσιακά επαγγέλματα, αναζήτηση ελληνικών ταινιών και τραγουδιών με αφορμή τα θεματικά κέντρα του διηγήματος. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της λέξης «μαθητεία» σε διάφορες εποχές σε σύγκριση με το σήμερα.



## Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι πρόκειται για διδακτικό σενάριο που εφαρμόστηκε στην τάξη, προέκυψαν, εν πρώτοις, θετικές διαπιστώσεις. Οι μαθητές, λόγω της διαρκούς ενασχόλησης τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ενημέρωση, ψυχαγωγία, επικοινωνία) έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και ενθουσιασμό. Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος απάλλαξε τους μαθητές από το άγχος της αποτυχίας και τον ανταγωνισμό και ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές, όλων των επιδόσεων. Αξιοσημείωτη ήταν η διάθεση για εμπάθυση και επιπλέον εργασίες. Ωστόσο, όπως σε κάθε διδασκαλία, ανέκυψαν ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και την τροποποίηση στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

## Βιβλιογραφία

- Fokemma D. & Ibsch E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*, Μτφ. Παρίσης Γ., Επιμέλεια Καψωμένος Ερατ., Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαιδευς*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.
- Βακαλούδη, Α. (2000) *Η διαθεματική διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων με το Διαδίκτυο και τη νέα τεχνολογία*, Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 57-58, σσ. 63-76.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997) *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κουλουμπαρίτση Α.,(2005) *Εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία*. Νέα Παιδεία, τχ. 116, σσ. 30-44.
- Κουτσογιάννης Δημήτρης (2001). *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Νικολαΐδου, Σοφία., Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*, Αθήνα: Κέδρος
- Παπαγεωργίου,Γ.(1986), *Η Μαθητεία στα Επαγγέλματα (16ος-20ός αι.)*.Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

## **Δραστηριότητες STEAM με τη χρήση της Σχεδιαστικής Σκέψης (Design Thinking) : προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

*Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής*

### **Περίληψη**

Η παρούσα διδακτική πρόταση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καινοτόμων πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων που αποσκοπούν, όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η κατανόηση και η συμμόρφωση με τις συνεχώς αυξανόμενες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία είναι δυνατή μόνο μέσα από τη σύνδεση με τις αναδυόμενες, πραγματικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να έχουν ως πρωταρχικό στόχο την άρση των ελλείψεων, και μέσω της αμφισβήτησης και της καινοτομίας, να προτείνουν νέες, πιο αποτελεσματικές πρακτικές. Οι προτεινόμενες βιωματικές δράσεις STEAM αφορούν την κατασκευή λειτουργικών μοντέλων, με τη χρήση της Σχεδιαστικής Σκέψης (Design Thinking) και υλοποιήθηκαν από μαθητές/τριες της Στ' τάξης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών.

**Λέξεις-Κλειδιά :** STEAM, Σχεδιαστική Σκέψη, Φυσικές Επιστήμες

### **Εισαγωγή**

Η μάθηση STEAM είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς προωθεί την ανάπτυξη γενικών, αλλά και ειδικών ικανοτήτων με βάση τον τρόπο που οι μαθητές του σήμερα, αφομοιώνουν, αναλύουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Πρόκειται για ένα αναπτυσσόμενο μοντέλο, μέσω του οποίου παραδοσιακά ακαδημαϊκά θέματα της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής, της Τέχνης και των Μαθηματικών μπορούν να ενταχθούν σε ένα κοινό πλαίσιο και να δομήσουν ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών (Yakman, 2008).

Η εκπαίδευση STEAM, προσφέρει κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία - με τρόπους μη συμβατικούς- ενώ παράλληλα διατηρεί σε υψηλά επίπεδα τη συμμετοχή των μαθητών και έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους εμπειρία (Mooman,2012). Επιπλέον, σε αντίθεση με τις δασκαλοκεντρικές διαλέξεις, αποτρέπει τη μονοτονία και προσφέρει μια βέλτιστη εμπειρία μάθησης με ροή που ταιριάζει στο επίπεδο των δεξιοτήτων των μαθητών. Η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον STEAM μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες και καινοτομίες, καθώς ενθαρρύνεται ο πειραματισμός, η ομαδικότητα, η χρήση της τεχνολογίας, η εφαρμογή της γνώσης, η επίλυση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία (Quigley&Herro, 2017).

Ενώ η καινοτομία, για πολύ καιρό, ήταν στενά συνδεδεμένη μόνο με την Επιστήμη, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM), ο παράγοντας Α (Art

&Design) προστέθηκε στην εξίσωση (STEAM), όχι με σκοπό να καλύψει κάποιο κενό, αλλά για να αναδείξει μια νέα προσέγγιση απαλλαγμένη από προκαταλήψεις για το τι κάνουν οι επιστήμονες στην πραγματική ζωή (Xanthoudaki ,2017). Η εκπαίδευση STEAM ωθεί πέρα από τα όρια της Επιστήμης και συνδυάζει δημιουργικά τις τέχνες με την επιστημονική έρευνα, ενώ συνδέει την καινοτομία με τις ανθρώπινες εμπειρίες, τα προβλήματα και τις λύσεις τους. Έτσι, ενισχύεται η συνέργεια μεταξύ της επιστήμης, της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας και της επιχειρηματικότητας, με απώτερο σκοπό το μετασχηματισμό της οικονομίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως ακριβώς συνέβει τον προηγούμενο αιώνα με την επιστήμη και την τεχνολογία (Ryan , 2015).

Σ' αυτό το πλαίσιο, εισάγεται η σχεδιαστική σκέψη για να γεφυρώσει τα διαφορετικά στοιχεία της μάθησης STEAM και για να προσφέρει έναν ευέλικτο οδηγό σχεδιασμού ολοκληρωμένων ,διεπιστημονικών, διδακτικών δραστηριοτήτων (Henriksen, 2017) Η σχεδιαστική σκέψη είναι μια ανθρωποκεντρική μέθοδος που χρησιμοποιεί πολυεπιστημονικές ομάδες που συνεργάζονται για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν αληθινές προκλήσεις και δημιουργούν πρωτότυπα προϊόντα, υπηρεσίες και εμπειρίες, με βάση πραγματικές ανάγκες. Έχει χρησιμοποιηθεί στις επιχειρήσεις και στη μηχανική, ενώ πρόσφατα έχει εισαχθεί και στην εκπαίδευση ως μια στρατηγική μέθοδος διδασκαλίας δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Thoring & Mueller, 2011).

Ο σχεδιασμός βασίζεται σε 6 βήματα : Καθορισμός του προβλήματος, διερεύνηση και έρευνα, παραγωγή ιδεών, δημιουργία πρωτοτύπου, παρουσίαση λύσεων , αξιολόγηση και αναθεώρηση (Müller-Roterberg, 2018). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές σχεδιάζουν ουσιαστικές λύσεις μέσα στην τάξη, μέσα στο σχολείο, αλλά και μέσα στην ευρύτερη κοινότητα. Αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προάγουν την περιέργεια, θέτοντας τις βάσεις της μελλοντικής τους επιτυχίας, καθώς οι παραπάνω δεξιότητες απαντούν στις ανάγκες ενός ευρέος φάσματος επαγγελματιών του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Melles, Howard, & Thompson-Whiteside, 2012).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η εισαγωγή της σχεδιαστικής σκέψης - σε μαθησιακά περιβάλλοντα STEAM- στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να ωφελήσει τους μαθητές ως προς τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως προς τη μελλοντική τους επαγγελματική επιτυχία.

### **Βιωματικές εφαρμογές STEAM : κατασκευή λειτουργικών μοντέλων με τη χρήση της Σχεδιαστικής Σκέψης (Design Thinking).**

1. Αναπνευστικό σύστημα : ο μηχανισμός της αναπνοής
2. Ζωικό κύτταρο
3. Προσομοίωση σεισμού – ανθεκτικές κατασκευές

#### **Εφαρμογή 1 : Αναπνευστικό σύστημα : ο μηχανισμός της αναπνοής**

## Καθορισμός του προβλήματος

Οι πνεύμονες αποτελούν βασικό όργανο για τον άνθρωπο. Είναι το όργανο που επιτρέπει την ανταλλαγή αερίων για να εξασφαλίσει ότι θα έχουμε αρκετό οξυγόνο στο σώμα μας και θα εκπνέουμε επίσης τα απόβλητα. Πώς λειτουργούν όμως οι πνεύμονες;

## Έρευνα

Διερευνούμε τις προεκτάσεις του προβλήματος. Ανακαλούμε όσα έχουμε διδαχθεί και όσα γνωρίζουμε για το αναπνευστικό σύστημα. Κάνουμε υποθέσεις και διατυπώνουμε θεωρίες.

## Παραγωγή ιδεών

Τον «καταιγισμό ιδεών» ακολουθεί η πρόταση για την κατασκευή ενός λειτουργικού μοντέλου που προσομοιώνει το μηχανισμό της αναπνοής.: μιας «μηχανής αναπνοής», με απλά υλικά.

Καθορίζουμε τα υλικά που θα χρειαστούμε:

- Ένα πλαστικό μπουκάλι αναψυκτικού (1,5 – 2 l)
- 2 μπαλόνια
- 2 πλαστικά καλαμάκια
- 1 γάντι μιας χρήσεως

## Σχεδιασμός

- Σχεδιάζουμε τη «μηχανή» μας, αποτυπώνοντας όλα τα στάδια της κατασκευής.

## Δημιουργία–Αναθεώρηση

- Δημιουργούμε το πρωτότυπο και δοκιμάζουμε τη λειτουργία του. Αναθεωρούμε, αν χρειαστεί και επαναλαμβάνουμε ή διορθώνουμε.
- Παρουσίαση- Αξιολόγηση
- Παρουσιάζουμε το μοντέλο, αξιολογούμε τις θεωρίες μας.

## **Εφαρμογή 2: Ζωικό κύτταρο**

### Καθορισμός του προβλήματος

Η μικρότερη μονάδα ζωής είναι το κύτταρο. Όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί αποτελούνται από ένα ή περισσότερα κύτταρα. Κάθε κύτταρο, είτε είναι ζωικό( κύτταρο ζώου) είτε είναι φυτικό (κύτταρο φυτού). Ποια μορφή, όμως, έχει ένα ζωικό κύτταρο;

## Έρευνα

Διερευνούμε τις προεκτάσεις του προβλήματος. Ανακαλούμε όσα έχουμε διδαχθεί και όσα γνωρίζουμε για τα ζωικά κύτταρα. Κάνουμε υποθέσεις και διατυπώνουμε θεωρίες.

Παραγωγή ιδεών

Τον «καταιγισμό ιδεών» ακολουθεί η πρόταση για την κατασκευή ενός μοντέλου που προσομοιώνει το ζωικό κύτταρο, με απλά υλικά.

Καθορίζουμε τα υλικά που θα χρειαστούμε :

Θα χρειαστούμε:

- Μια μπάλα ζύμης (αλεύρι και νερό)
- Ποικιλία από ζελεδάκια
- Οδοντογλυφίδες
- 1 φύλλο χαρτί A4

Σχεδιασμός

- Σχεδιάζουμε το μοντέλο μας, αποτυπώνοντας όλα τα στάδια της κατασκευής.

Δημιουργία–Αναθεώρηση

- Δημιουργούμε το πρωτότυπο. Αναθεωρούμε, αν χρειαστεί και επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία ή διορθώνουμε.

Παρουσίαση- Αξιολόγηση

- Παρουσιάζουμε το μοντέλο, αξιολογούμε τις θεωρίες μας.

### **Εφαρμογή 3: Προσομοίωση σεισμού – ανθεκτικές κατασκευές**

Καθορισμός του προβλήματος

Μελετώντας τις φυσικές καταστροφές και τις συνέπειές τους στην ζωή των ανθρώπων διδαχθήκαμε σχετικά με τις δυνάμεις που δρουν στο εσωτερικό της Γης και μεταβάλλουν το ανάγλυφο. Οι σεισμοί ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Καθώς ζούμε σε μια σεισμογενή χώρα, είναι σημαντική η αντισεισμική κατασκευή κτιρίων. Πώς, όμως κατασκευάζουμε αντισεισμικά κτίρια;

Έρευνα

Διερευνούμε τις προεκτάσεις του προβλήματος. Ανακαλούμε όσα έχουμε διδαχθεί και όσα γνωρίζουμε σχετικά με τους σεισμούς. Κάνουμε υποθέσεις για τη στατικότητα των κτιρίων και διατυπώνουμε θεωρίες για τον αντισεισμικό σχεδιασμό.

#### Παραγωγή ιδεών

Τον «καταιγισμό ιδεών» ακολουθεί η πρόταση για τη δημιουργία μιας προσομοίωσης σεισμού και την κατασκευή μιας μακέτας/σκελετό κτηρίου- ανθεκτικού στις δυνάμεις των σεισμών.

Καθορίζουμε τα υλικά που θα χρειαστούμε :

- οδοντογλυφίδες,
- marshmallows
- ένα μπολ με ζελέ

#### Σχεδιασμός

- Σχεδιάζουμε την προσομοίωση και την μακέτα του κτιρίου , αποτυπώνοντας όλα τα στάδια της κατασκευής.

#### Δημιουργία–Αναθεώρηση

- Δημιουργούμε το πρωτότυπο μοντέλο και δοκιμάζουμε τη λειτουργία του. Αναθεωρούμε, αν χρειαστεί και επαναλαμβάνουμε ή διορθώνουμε.

#### Παρουσίαση- Αξιολόγηση

- Παρουσιάζουμε το μοντέλο, αξιολογούμε τις θεωρίες μας.

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης**

Οι εφαρμογές της παραπάνω διδακτικής πρότασης σε μαθητές της Στ΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου αποτιμήθηκαν θετικά από την πλειοψηφία, καθώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών με τη μέθοδο της σχεδιαστικής σκέψης σε περιβάλλοντα STEAM, οδήγησε στην αύξηση της κατανόησης και της συμμετοχής. Επιπλέον, αύξησε τα επίπεδα της ικανοποίησης και της απόλαυσης από τη μαθησιακή διαδικασία αποτρέποντας τη μονοτονία και προάγοντας τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, την κριτική σκέψη και την ικανότητα λύσης προβλημάτων.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

İŞİK, Ö , GÜCÜM, B . (2013). The Effect of Project Based Learning Approach on Elementary School Students' Motivation toward Science and Technology Course.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 28 (28-3) , 206-218 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7791/101918>

Yakman., G. (2008). STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education.

Moomaw, S. (2012). STEM begins in the early years. *School Science & Mathematics*, 112(2), 57-58. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00119.x>

Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 1–12.

Xanthoudaki, Maria. (2017). From STEM to STEAM (education): A necessary change or ‘the theory of whatever’?.

Ryan, C. (2015) *Science Education for Responsible Citizenship* , Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education.

Henriksen, D., (2017) "Creating STEAM with Design Thinking: Beyond STEM and Arts Integration," *The STEAM Journal*: Vol. 3:Iss. 1, Article 11. DOI: 10.5642/steam.20170301.11

Available at: <http://scholarship.claremont.edu/steam/vol3/iss1/11>

Müller-Roterberg, Christian. (2018). *Handbook of Design Thinking*.

Melles, Gavin, Howard, Zaana, & Thompson-Whiteside, Scott (2012) Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 31, pp. 162-166.

Thoring, Katja & Mueller, Roland. (2011). Understanding design thinking: A process model based on method engineering. DS 69: Proceedings of E and PDE 2011, the 13th International Conference on Engineering and Product Design Education.

## Ένα σενάριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας

*Γουργιώτου Καλλιόπη*

*Φιλολόγος και Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας (2η ειδικότητα), M.Sc.*

### Περίληψη

Η βιοφιλία είναι η ενδότερη συναισθηματική ανάγκη των ανθρώπων να συνδέονται με άλλους ζωντανούς οργανισμούς, ο ενστικτώδης δεσμός τους με τη φύση (Wilson, 1984). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση αυτού του ενστικτώδους δεσμού των παιδιών με τη φύση και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους για τον φυσικό κόσμο. Η ευαισθητοποίηση τους για τη φύση μπορεί να ξεκινήσει από το ενδιαφέρον για τα ζώα. Τα ζώα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα διαμορφωθεί η ενσυναίσθηση και η θέληση των παιδιών για τη φροντίδα του φυσικού κόσμου (Myers & Saunders, 2002, Myers, 2007). Αυτό το σκοπό έχει και το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, που φέρει τον τίτλο «Φωλιές πουλιών», μέσα από τους στόχους του και τις δραστηριότητες που προτείνει.

**Λέξεις-Κλειδιά:** περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενσυναίσθηση, φωλιές πουλιών

### A. Θεωρητικό πλαίσιο

Δραστηριότητες ενδυνάμωσης της σχέσης των παιδιών με τα ζώα

Μεγάλη σημασία έχει στην προσχολική ηλικία να δοθεί έμφαση στην διαμόρφωση δεσμού με τα ζώα, στην απόκτηση ενσυναίσθησης και στη θέληση για τη φροντίδα τους (Wilson, 1993). Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη και την άποψη της Peterson (2013) ότι ο χώρος της προστασίας των ζώων κυριαρχείται περισσότερο από την αντίληψη να σώσουμε τα ζώα παρά να έρθουμε πιο κοντά σε αυτά, ίσως, ένας εναλλακτικός δρόμος είναι να καλλιεργήσουμε πρώτα την ενσυναίσθηση για τα ζώα, πριν αγωνιστούμε για τη σωτηρία τους (Sobel, 2013). Αυτό, βέβαια, μπορεί να συντελεστεί μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Τα παιδιά στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που αφορούν στην παρατήρηση και εξοικείωση με τα ζώα, δραστηριότητες εξερεύνησης, αναζήτησης για ίχνη ζώων, παρατήρησης και καταγραφής (Wilson, 1993). Η διαδικασία της παρατήρησης μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε φυσικό χώρο, όπως σε ένα δάσος, έναν κήπο ή στην αυλή του σχολείου. Η καταγραφή μπορεί να γίνει μέσα από διαφορετικούς τρόπους, όπως κείμενα, ποιήματα, ζωγραφιές, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, συλλογή στοιχείων της φύσης κ.ά. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός συλλογικού βιβλίου στο οποίο τα παιδιά θα ανατρέχουν για να θυμούνται και να εμβαθύνουν στην εμπειρία εξοικείωσης με τα ζώα (Leslie & Roth, 2001, Warkentin, 2011).



Οι δραστηριότητες μίμησης των ζώων στηρίζονται και αυτές στην πεποίθηση ότι αξίζει να έρθουμε πιο κοντά στα ζώα πριν εκπαιδευτούμε να τα σώσουμε (Sobel, 2013). Τέτοιες είναι δραστηριότητες μίμησης της συμπεριφοράς των ζώων με τη χρήση ήχων και κίνησης ή τη ζωγραφική, τις κατασκευές (π.χ. δημιουργία μασκών και στολών ζώων) και το δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να μπουν στη θέση των ζώων και να εξερευνήσουν τη συμπεριφορά και τις συνήθειές τους.

Μπορούμε τέλος, μετά την παρατήρηση, εξοικείωση και μίμηση των ζώων, να περάσουμε στη φροντίδα τους στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες προσέλευσης και φροντίδας των ζώων, όπως για παράδειγμα πουλιών ή πεταλούδων, μπορεί να κινητοποιήσει μία ευρύτερη προσπάθεια αναζήτησης γνώσεων και καταγραφής παρατηρήσεων για τα είδη των ζώων που κατοικούν στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών και για τις ανάγκες τους (Wilson, 1993). Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η συνύπαρξη και η καθημερινή επαφή των παιδιών με τα ζώα.

### Διδακτικές μέθοδοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Δεν είναι όλες οι μέθοδοι κατάλληλες για τα μικρά παιδιά. Αρκετές, ωστόσο, με τις κατάλληλες προσαρμογές στην ηλικία και στις ανάγκες των μικρών παιδιών, μπορούν να εφαρμοστούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Υπάρχουν πολλές ενεργητικές παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες εφαρμόζονται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι μέθοδοι αυτές θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, μέθοδοι που βασίζονται α) στη συζήτηση, β) στην προσομοίωση, γ) στη μελέτη εκτός σχολικής αίθουσας και δ) στη διασαφήνιση και ανάλυση αξιών (Δημητρίου, 2009).

α. Μέθοδοι που βασίζονται στον διάλογο: καλλιεργούν την προφορική επικοινωνία των παιδιών και ενθαρρύνουν την ελευθερία στην έκφραση. Τα παιδιά εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματά τους και οξύνουν την κριτική τους σκέψη. Με επίκεντρο τον διάλογο, ευνοείται η ενεργή μάθηση του παιδιού, η ενεργητική του συμμετοχή στη διαμόρφωση της γνώσης του, αλλά και η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας στο πλαίσιο αυτό. Στις μεθόδους του διαλόγου ανήκουν: 1) οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις, με τις οποίες ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν, να διερευνήσουν και να συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης τους. Συνάμα ο εκπαιδευτικός διακρίνει και τον βαθμό κατανόησης, το ενδιαφέρον και τις ανάγκες των παιδιών. 2) Ο καταγισμός ιδεών, με τον οποίο τα παιδιά εκφράζουν αυθόρμητα τις λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό. Οι λέξεις καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό, κατηγοριοποιούνται και γίνεται μία πρώτη εισαγωγική σύνθεση του θέματος που μελετάται, βασισμένη στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών (Δημητρίου, 2009).

β. Μέθοδοι που βασίζονται στην προσομοίωση. Οι μαθητές εμπλέκονται με περιβαλλοντικές έννοιες, συστήματα, περιβαλλοντικά ζητήματα και περιβαλλοντικά προβλήματα με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό (Δημητρίου, 2009). Εδώ ανήκουν: 1) τα

παιχνίδια προσομοίωσης που περιλαμβάνουν παιχνίδια με κάρτες, επιτραπέζια παιχνίδια, διαμόρφωση σχεδίου ανάπτυξης μίας περιοχής ή διαχείρισης φυσικών πόρων κ.ά. Τα παιδιά κατανοούν έτσι περιβαλλοντικές έννοιες και περιβαλλοντικά προβλήματα, επεξεργάζονται διλήμματα και παίρνουν αποφάσεις. (Δημητρίου, 2009).

2) Παιχνίδι ρόλων: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ένα ρόλο, να σκεφτούν, να συμπεριφερθούν και να διατυπώσουν επιχειρήματα σύμφωνα με τα πρόσωπα ή τις ομάδες που αναπαριστούν. Ένα παιχνίδι ρόλου καταλήγει σε διαπραγμάτευση και απόφαση για την αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος που μελετάται. Τα μικρά παιδιά μπορούν να μπουκ στην θέση φυτών και ζώων, και να εξασκηθούν έτσι στη φροντίδα της φύσης, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους (Δημητρίου, 2009).

γ) Μέθοδοι έξω από την τάξη: αυτές στηρίζουν τη βιωματική μάθηση, προσφέρουν στα παιδιά ποικιλία ερεθισμάτων, συναισθημάτων και εμπειριών, ευνοούν τη χρήση όλων των αισθήσεων και παρέχουν δυνατότητες εξερεύνησης και διερεύνησης του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009).

δ) Μελέτη πεδίου: αφορά τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στον φυσικό του χώρο (πόλη, γειτονιά, χωράφι κ.λπ.). Οι μαθητές σε ομάδες αναζητούν, συλλέγουν και καταγράφουν στοιχεία. Στη συνέχεια, στην τάξη μπορούν να επεξεργαστούν το υλικό που συνέλεξαν, αναλύοντας και συνθέτοντας τα δεδομένα τους, να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματά τους, να διατυπώσουν προτάσεις, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις (Δημητρίου, 2009).

Μία ακόμη μέθοδος με την οποία τα παιδιά μπορούν ευχάριστα να αλληλεπιδράσουν και να διαμορφώσουν δεσμό με το άμεσο περιβάλλον τους είναι τα υπαίθρια παιχνίδια. Πρόκειται για περιβαλλοντικά παιχνίδια σε υπαίθριο χώρο, κατάλληλα σχεδιασμένα, ώστε να υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Απαραίτητο είναι να προβλέπεται χρόνος μετά την υλοποίησή τους για την αξιολόγησή τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

## **B. Διδακτικό σενάριο με τίτλο «Φωλιές πουλιών»**

Οι δραστηριότητες είναι διαθεματικές, καθώς εμπλέκουν διάφορες μαθησιακές περιοχές, και έχουν σχεδιαστεί σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2014 (ΠΣΝ 2014)

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

«Διάφορες φωλιές πουλιών και η λειτουργία τους»

*Μαθησιακές περιοχές του ΠΣΝ 2014 που εμπλέκονται:* Κοινωνικές Επιστήμες (Κ.Ε.), Γλώσσα, Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών(Τ.Π.Ε)

*Μαθησιακοί Στόχοι*

-Τα νήπια να γνωρίσουν πουλιά που ζουν κοντά τους και να ευαισθητοποιηθούν για τις ανάγκες και τους τρόπους προστασίας τους.

-Να εξοικειωθούν με την πρόσληψη πληροφοριών από πολυτροπικά κείμενα που παρουσιάζουν φωλιές πουλιών, τα υλικά κατασκευής και τη λειτουργία τους.

-Να εξοικειωθούν με τις βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας, όπως χρήση διαδικτύου και λογισμικού παρουσίασης και να δημιουργήσουν μία παρουσίαση (ppt)

*Εποπτικά μέσα και υλικά:* 1) Dorothea Deprisco, *Ένα πουλάκι φτιάχνει τη φωλιά του*, Εκδόσεις Σαββάλας, καθώς και διάφορα άλλα βιβλία με φωτογραφίες πουλιών.

2. Η/Υ, Διαδίκτυο, λογισμικό παρουσίασης, φωτογραφική μηχανή, φωτογραφίες

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης:* 50 λεπτά στην αίθουσα του Νηπιαγωγείου

*Μέθοδοι:* Ερωταποκρίσεις, παρατήρηση έξω από την τάξη, μελέτη πεδίου, ομάδες

#### Πορεία δραστηριότητας-Αξιολόγηση

Στον κήπο του σχολείου η Νηπιαγωγός (Ν.) παρατηρεί πως κάτι υπάρχει πάνω στα δέντρα ή στις γωνιές των τοίχων και προτρέπει τα παιδιά να ανακαλύψουν ποιος ζει εκεί. Κάποια φωνάζουν χελιδονοφωλιές ή φωλιές άλλων πουλιών. (Εναλλακτικά, πηγαίνουν μια εκδρομή σε κοντινό δάσος). Η Ν. κάνει ερωτήσεις σχετικά με το αν γνωρίζουν τα πουλιά που ζουν σε αυτές, πώς τις χρησιμοποιούν, αν έχουν μέσα αυγά ή πουλάκια. Τα παιδιά παρατηρούν με παρότρυνση της Ν. τη δραστηριότητα στις φωλιές και ακούν τα τιτιβίσματα των πουλιών. Φωτογραφίζουν τις φωλιές, για να αξιοποιήσουν τις φωτογραφίες αργότερα.

1<sup>ο</sup> Βήμα: Η Ν. αξιοποιεί το βιβλίο: «Ένα πουλάκι φτιάχνει τη φωλιά του» της Dorothea Deprisco. Ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν το εξώφυλλο, να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του και να φανταστούν μια σύντομη ιστορία σχετικά με αυτό που βλέπουν και να την αφηγηθούν. Έπειτα, τα νήπια παρατηρούν τις εικόνες του βιβλίου, ενώ παράλληλα η Ν. διαβάζει την ιστορία για το πώς το πουλάκι φτιάχνει τη φωλιά του. Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του τύπου: *Με ποια υλικά το πουλί έφτιαξε τη φωλιά; Πώς και πού την έφτιαξε; Είχε βοήθεια; Γιατί την κατασκεύασε;*

2<sup>ο</sup> Βήμα: Ακολουθεί το ερώτημα αν μοιάζει αυτή η φωλιά με όσες έχουν δει έξω στα δέντρα της αυλής ή του δάσους που επισκέφτηκαν. Τα νήπια θα παρατηρήσουν ομοιότητες ή και διαφορές. Η Ν. τα παροτρύνει να αναζητήσουν στο διαδίκτυο ή σε βιβλία και άλλες φωλιές πουλιών και να τις συγκρίνουν. Σκοπός είναι να εντοπίσουν κοινά στοιχεία και διαφορές ως προς τα υλικά τους, τη θέση τους (ψηλά σε βράχους, σε δέντρα ή τοίχους ή χαμηλά), αν είναι άγρια ή κοντά στον άνθρωπο ως οικόσιτα, πχ πάπιες, κόττες, χήνες. Αναζητούν εικόνες και πληροφορίες σε βιβλία και το διαδίκτυο.

3<sup>ο</sup> Βήμα: Με αφορμή τις εικόνες η Ν. και τα παιδιά συζητούν μέσα από ερωταποκρίσεις για τη γέννηση των αυγών, την επώασή τους, την ανατροφή των μικρών. Παράλληλα θα μιλήσουν και για τη δική τους οικογένεια και τον ισότιμο ρόλο της μαμάς και του μπαμπά στην ανατροφή των παιδιών. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στα κοινά στοιχεία πουλιών και ανθρώπων όσον αφορά στις ανάγκες και στην προστασία τους.

4<sup>ο</sup> Βήμα: Τα παιδιά δημιουργούν ένα συλλογικό βιβλίο ή με λογισμικό παρουσίασης σχετικό έργο με τίτλο «Φωλιές πουλιών, χαριτωμένα σπιτάκια των μικρών μας φίλων» που θα παρουσιάσουν στους μαθητές της άλλης τάξης αργότερα. Χρησιμοποιούν τις εικόνες και τις φωτογραφίες που συγκέντρωσαν.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά παρουσιάζουν στους μαθητές του άλλου τμήματος το βιβλίο ή το ppt που ετοίμασαν και περιγράφουν σύντομα τις φωλιές των πουλιών.

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

### «Υιοθεσία πουλιών»

*Μαθησιακές περιοχές:* Κοινωνική & Προσωπική ανάπτυξη, Τέχνες(Εικαστικά), Κοινωνικές Επιστήμες: Αειφόρος ανάπτυξη

*Μαθησιακοί Στόχοι:* 1) Να συνεργάζονται τα νήπια σε ομάδες και να αναλαμβάνουν το ρόλο του ιδιοκτήτη ενός οικόσιτου ζώου. Να ανταλλάσσουν απόψεις και να παίρνουν ομαδικά αποφάσεις για την υιοθεσία και φροντίδα κάποιων πουλιών. 2) Να δημιουργήσουν από «άχρηστα» υλικά φωλιές πουλιών, ταΐστρα και ποτίστρα και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τα πουλιά.

*Εποπτικά μέσα και υλικά:* μια φωλιά κότας, κοτοπουλάκια, άχυρο, κλούβες ή χαρτόκουτα, ξύλινη παλέτα, κεσεδάκια γιαουρτιού

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης:* 45 λεπτά στην αυλή του Νηπιαγωγείου

*Μέθοδοι:* ερωταποκρίσεις, καταγισμός ιδεών, ομαδικές κατασκευές

### Πορεία δραστηριότητας-Αξιολόγηση

Η Ν. έρχεται στο σχολείο με μια ορνιθοφωλιά γεμάτη αυγά και τέσσερα κοτοπουλάκια. Λέει στα παιδιά πως πρωί πρωί πέρασε από μια φάρμα να αγοράσει αυγά και ο ιδιοκτήτης της φάρμας της τη δάνεισε για μια εβδομάδα, όταν άκουσε ότι στο νηπιαγωγείο κάνουν μάθημα για τις φωλιές. Η Ν. δεν γνωρίζει τι πρέπει να την κάνει, πού να τη βάλει. Σκέφτεται μήπως να υιοθετήσουν τα κοτοπουλάκια. Ρωτά τα παιδιά αν έχουν κάποιες ιδέες και αυτές καταγράφονται. Ακολουθείται η εξής πορεία:

1<sup>ο</sup> Βήμα: Ήδη τα παιδιά στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα έχουν παρατηρήσει τις φωλιές των πουλιών. Τώρα έχουν μπροστά τους μια ορνιθοφωλιά. Η Ν. ζητά από τα παιδιά να

οργανώσουν ένα σχέδιο, ώστε να υιοθετήσουν τα κοτοπουλάκια. Θα ερωτηθούν τι θα χρειαστούν για αυτό, τι έχουν ανάγκη τα κοτόπουλα για να μεγαλώσουν, πως είναι φτιαγμένη η φωλιά τους. Η Ν. ζητά να συγκρίνουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο που μένουν τα ίδια και για ποιο λόγο χρειάζονται το σπίτι τους. Τα παιδιά παρατηρούν εξονυχιστικά τη φωλιά και επισημαίνουν τα υλικά που θα χρειαστούν και τα καταγράφουν με τη βοήθεια της Ν.. Έχοντας διαβάσει και τα βιβλία της προηγούμενης δραστηριότητας, θα γίνουν "χτίστες".

2<sup>ο</sup> Βήμα: η συγκέντρωση των υλικών με τη βοήθεια των γονέων

3<sup>ο</sup> Βήμα: τα παιδιά κατά ομάδες δημιουργούν τις φωλιές και σκέφτονται πού πρέπει να τις τοποθετήσουν, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες (ζεστασιά, ήλιος, όχι υγρασία) για τα πουλιά. Ακόμη από ανακυκλώσιμα υλικά (μπολάκια γιαουρτιού) κατασκευάζουν ποτίστρα και ταΐστρα για τα πουλιά.

4<sup>ο</sup> Βήμα: Η Ν. έπειτα τα δίνει την ευκαιρία να χωριστούν σε ομάδες ώστε να αναλάβουν να παρέχουν τροφή και νερό καθημερινά στα πουλιά. Καταγράφουν τα ονόματα τους σε ημερήσιο πίνακα, ώστε να θυμούνται την υποχρέωσή τους. Ψίχουλα και περισσέυματα τροφών από το φαγητό τους θα αποτελεί την τροφή των πουλιών.

*Αξιολόγηση:* Διαμορφωτική.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

«Αχ, τα πουλιά χαθήκανε»

*Μαθησιακές περιοχές:* Μαθηματικά, Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα

*Μαθησιακοί Στόχοι:* 1) Να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις στο χώρο απλών χωρικών εννοιών (πάνω-κάτω, μέσα-έξω). Να κατανοήσουν πως κάποια πουλιά ζουν ψηλά και κάποια χαμηλότερα. 2) Να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα πουλιά. 3) Να καταμετρούν τα πουλιά στις εικόνες μέχρι το 10. 4) Να συμμετέχουν σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με απλούς κανόνες. 5) Να κατανοούν την υπόθεση μιας ιστορίας.

*Εποπτικά μέσα και υλικά:* αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι με φωλιές πουλιών, κάρτες με εικόνες πουλιών

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης:* 45 λεπτά στο χώρο του Νηπιαγωγείου

*Μέθοδοι:* ταξινόμηση, παιχνίδι προσομοίωσης, τήρηση κανόνων

### Πορεία δραστηριότητας-Αξιολόγηση

Στη γωνιά του κουκλοθέατρου εμφανίζεται ο *Πώς-και-τι* να διαφωνεί με τον *Ξερόλα*. Στον διάλογό\* τους, που ακολουθεί, εμπλέκουν και τα παιδιά.

*\*Διάλογος του Πώς-και-τι με τον Ξερόλα*

*Πώς-και-τι (ΠΤ): Πετά ο γάιδαρος;*

*Ξερόλας(ΞΡΛ): Πετάει.*

*ΠΤ: Τι λέει ετούτος, βρε παιδιά! Και τι είναι ο γάιδαρος; Πουλί για να πετά;*

*ΞΡΛ: Σωστά, δεν έχει φτερά. Αλλά μήπως κι η κότα κι η πάπια που έχουν φτερά πετάνε; Αφού ζουν στη γη ή το νερό. Μάλλον δε θα είναι πουλιά!*

*ΠΤ: Χα, χα, χα. Πείτε του βρε παιδιά. Δεν ξέρει τίποτα αυτός. Είναι πουλιά ή δεν είναι; Τι; Επειδή δε χτίζον τις φωλιές τους ψηλά, δεν είναι πουλιά;*

*ΞΡΛ: Να πω ο χρυσαετός, ναι πετά πολύ ψηλά από τις κορφές των βουνών. Είναι ένα αγέρωχο πουλί με μεγάλα φτερά. Αυτός μάλιστα είναι ΠΟΥΛΙΙΙ!*

*ΠΤ: Κι η χήνα έχει μεγάλα φτερά. Πού ζει όμως; Είναι πουλί ή δεν είναι;*

*ΞΡΛ: Η χήνα, εε! Μμ, δεν πετά ψηλά. Δε θα είναι πουλί!*

*Π. Τι λέει πάλι ετούτος, βρε παιδιά! Δεν πας καμιά βόλτα από το νηπιαγωγείο να στα μάθει καλύτερα η κυρά δασκάλα, που μου περνιέσαι και για ξερόλας. Πείτε του βρε παιδιά, που χτίζει τη φωλιά του ο πελαργός, το παγώνι, η πέρδικα, η κουκουβάγια, το κοτσύφι, το χελιδόνι, το....*

*ΞΡΛ: Καλά καλά με έπεισες. Πάω να ρωτήσω τα παιδιά καλύτερα. Ντρέπομαι να ρωτήσω την κυρά δασκάλα μη φανώ και άσχετος, κοτζάμ μαντράχαλος.*

Η Ν. προκαλεί τα παιδιά να βοηθήσουν τον Ξερόλα. Αλλά πώς; Θα παίξουν πρώτα το παιχνίδι : «Αχ, τα πουλιά χαθήκανε». Ακολουθείται η εξής πορεία:

1<sup>ο</sup> Βήμα: Σε ένα μεγάλο χαρτόνι η Ν. έχει κολλήσει τις διαφορετικές φωλιές πουλιών και τις έχει συνδέσει με ένα χρωματιστό μονοπάτι (κάτι σαν το παιχνίδι φιδάκι). Άλλες είναι πάνω σε δέντρο, στη σκεπή, σε βράχια ή πάνω σε στύλο και άλλες χαμηλά, πάνω στο χώμα ή το νερό. Σε κάρτες έχει φωτογραφίες πουλιών που όμως τις τοποθετεί μπερδεμένες μέσα στις φωλιές ή σκορπισμένες πάνω στο χαρτόνι, ενώ παράλληλα αφηγείται στα παιδιά μια σύντομη ιστορία\* και το λόγο που τα πουλιά μπερδεύτηκαν (μια ξαφνική καταιγίδα). Έτσι άλλα πουλιά μπήκαν μέσα σε ξένες φωλιές ή κάποια άλλα έμειναν απέξω και ψάχνουν ανήσυχα.

[\*Η σύντομη ιστορία: Όλα τα πουλιά έβγαλαν βόλτα τα μικρά τους μέσα στον ήλιο. Προχωρούσε η μαμά πάπια, η κότα, το παγώνι, μπροστά και πίσω ακολουθούσαν τα μικρά τους. Στον ουρανό πολύ ψηλά ο μπαμπάς αετός πετούσε και μάθαινε στα αετόπουλα να πετούν πιο πάνω από τις κορφές των βράχων. Λίγο χαμηλότερα η περισσότερα μάθαινε

*κόλπα στον αέρα στα πιτσουνάκια της, ενώ ο πελαργός τάζει στο στόμα τα μικρά του στη φωλιά πάνω στο στύλο, γιατί ακόμα δεν είχαν φτερά για να πετάζουν. Ο ουρανός όμως συνέφιασε μονομιάς. Οι αστραπές και οι βροντές τα τρόμαξαν. Απότομη βροχή έπιασε. Τρομαγμένα αναζητούν τις φωλιές τους. Άλλα χώθηκαν σε ξένες φωλιές και άλλα χάθηκαν. Μπορείτε να τα βοηθήσετε;]*

2<sup>ο</sup> Βήμα: Τα παιδιά καλούνται να ταξινομήσουν και να βάλουν τα πουλιά που χάθηκαν στη σωστή φωλιά. Άλλες φωλιές όμως φτιάχνονται ψηλά –πάνω (χελιδόνια, κουκουβάγιες, αετοί) και άλλες χαμηλά –κάτω στη γη (κοτόπουλα, παπάκια, χήνες, παγόνια). Κάθε παιδί έχει μια ευκαιρία και δεν παίρνει τη σειρά του άλλου.

3<sup>ο</sup> Βήμα: Στο τέλος όλα τα παιδιά καλούνται να μετρήσουν ένα ένα τα πουλιά στις φωλιές από το 1 ως το 10 (κάθε παιδί μετρά τα πουλιά σε μια φωλιά).

*Αξιολόγηση:* τα παιδιά δείχνουν το επιτραπέζιο παιχνίδι με τις φωλιές στον Πώς-και-τι και τον Ξερόλα. Κάθε παιδί δείχνει μια φωλιά, λέει ποια πουλιά ζουν μέσα σε αυτή και πού βρίσκεται ψηλά ή χαμηλά και γιατί (πχ είναι άγριο πουλί ή οικόσιτο).

#### 4<sup>η</sup> δραστηριότητα

«Πέτα και κρύψου στη φωλιά σου»

*Μαθησιακές περιοχές:* Κοινωνική & Προσωπική ανάπτυξη, Τέχνες (Χορός-Κίνηση)

*Μαθησιακοί Στόχοι:* 1)Να παίξουν ομαδικό κινητικό παιχνίδι χωρισμένα σε ζευγάρια και να σχολιάσουν την εμπειρία τους. 2)Να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις με το παιχνίδι σε ζευγάρια. 3)Να συνειδητοποιήσουν το σώμα τους στο χώρο σε θέση-μετακίνηση. Να μετακινούνται στο χώρο μιμούμενα την κίνηση των πουλιών.

*Εποπτικά μέσα και υλικά:* Μουσική με εναλλαγές στο ρυθμό(γρήγορο/αργό πέταγμα)

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης:* 25 λεπτά στην αυλή του Νηπιαγωγείου

*Μέθοδοι:* υπαίθριο παιχνίδι, τήρηση-εφαρμογή κανόνων

#### Πορεία δραστηριότητας-Αξιολόγηση

Με το τέλος του προηγούμενου παιχνιδιού και αφού κρεμάσουν στον τοίχο το επιτραπέζιο με τις φωλιές, η Ν. βάζει δυνατά τη μουσική και τα σηκώνει να χορέψουν στην αυλή. Τα προκαλεί να μιμηθούν τα πουλιά που πετούν και τρέχουν τρομαγμένα στις φωλιές τους. Ανά δύο απλώνουν τα χέρια και κάνουν τις φωλιές. 10 παιδιά χωρίζονται σε ζεύγη (5 φωλιές) και έξι-επτά πετούν τριγύρω. Μόλις σταματά η μουσική τα παιδιά τρυπώνουν στις φωλιές. Όποιος μένει χωρίς φωλιά, χάνει. Το ίδιο επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Στα μισά του διαθέσιμου χρόνου τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά σχολιάζουν την εμπειρία τους, τι τους άρεσε ή τους δυσκόλεψε. Συζητούν πώς να νιώθουν τα πουλιά που χάνουν τη φωλιά τους.

### 5<sup>η</sup> δραστηριότητα

«Απειλές και κίνδυνοι για τα πουλάκια»

*Μαθησιακές περιοχές:* Κοινωνική και Προσωπική ανάπτυξη, Γλώσσα: Παραγωγή προφορικού λόγου, Τέχνες-θέατρο, Κοινωνικές Επιστήμες

*Μαθησιακοί Στόχοι:* 1) Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να ευαισθητοποιηθούν για τις ανάγκες και τους τρόπους προστασίας των πουλιών που ζουν κοντά τους. 2) Να εφαρμόσουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν, μέσα από παιχνίδι ρόλων ως πουλιά που κινδυνεύουν, να συνομιλήσουν, να επιχειρηματολογήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα. 3) Να χρησιμοποιήσουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία που να συνάδουν με τα λεγόμενά τους.

*Εποπτικά μέσα και υλικά:* ένα πουλάκι σε κλουβί

*Διάρκεια και χώρος υλοποίησης:* 45 λεπτά στο χώρο του Νηπιαγωγείου

*Μέθοδοι:* ερωτήσεις-απαντήσεις, παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ζεύγη ή ομάδες

#### Πορεία δραστηριότητας-Αξιολόγηση

Η Ν. έχει φέρει στην τάξη ένα πουλάκι σε κλουβί. Αφήνει τα παιδιά να το περιεργαστούν. Το ταΐζουν και το ποτίζουν. Ακολουθείται η παρακάτω πορεία:

1ο Βήμα: Η Ν. αναρωτιέται αν αυτό είναι αρκετό για το πουλί, ώστε να είναι χαρούμενο. «Τι άλλο να έχει ανάγκη το πουλάκι; Εσείς θα ήσασταν χαρούμενα μόνο με τροφή και νερό στο δωμάτιό σας» τα ρωτά. Επεκτείνουν τη συζήτηση και σε άλλους κινδύνους και απειλές των πουλιών. Τη γάτα και τα φίδια που σκαρφαλώνουν στα δέντρα, πλησιάζουν τις φωλιές και τρώνε τα αυγά τους. Ακόμη τους κυνηγούς που σκοτώνουν τη μαμά ή το μπαμπά-πουλί, όταν αναζητούν τροφή για τα μικρά τους και τότε τα πουλάκια μένουν ορφανά. Ή την καταστροφική μπόρα που μπορεί να χαλάσει τη φωλιά τους.

2ο Βήμα: Η Ν. παροτρύνει τα παιδιά να υποδυθούν τα πουλιά. Τα παιδιά ανά ζεύγη ή χωρισμένα σε δύο ομάδες υποδύονται δύο ρόλους: το πουλί που έχει φωλιά και αυτό που την έχασε για κάποια αιτία. Συνομιλούν, επιχειρηματολογούν, εκφράζουν συναισθήματα για την καταστροφή της φωλιάς και υπόσχονται παροχή βοήθειας. Η Ν. παροτρύνει τα παιδιά να έχουν το κατάλληλο ύφος, τόνο φωνής και να κάνουν τις ανάλογες κινήσεις και μορφασμούς για να πείσουν.



*Αξιολόγηση:* Στο τέλος η Ν. τα ρωτά τι να κάνουν το πουλί που έχουν στο κλουβί. Τα παιδιά προτείνουν. Επικρατεί η ιδέα να το ελευθερώσουν και το πράττουν όλα μαζί στην αυλή. Το αποχαιρετούν δίνοντάς του ευχές, όπως να είναι χαρούμενο, να βρει τους γονείς του στο δάσος, να μην ξαναμπεί σε κλουβί κλπ. Κάθε παιδί λέει μια ευχή.

### Βιβλιογραφία

Leslie, C. W. & Roth. C. E. (2001). *Keeping a nature journal: Discover a whole new way of seeing the world around you*. North Adams, MA: Storey Publishing

Myers, G. (2007). *The Significance of Children and Animals. Social Development and Our Connections to Other Species*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press

Myers, O. E. & Saunders, C. D. (2002). Animals as Links toward Developing Caring Relationships with the Natural World. Στο Kahn, P. H. & Kellert, S. R. (επιμ.), *Children and Nature, Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. Cambridge: The MIT Press.

Peterson, B. (2013). Animal Allies. Στο L. Chawla. (επιμ.), *Leave no Child Inside*. Massachusetts: Orion Redears.

Sobel, D. (2013). *Beyond Ecophobia. Reclaiming the heart in Nature Education*. Massachusetts: Orion Redears

Warkentin, T. (2011). Cultivating Urban Naturalists: Teaching Experiential, Place-based Learning through Nature Journaling in Central Park. *Journal of Geography* 110(6): 227–238.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Massachusetts: Harvard University Press

Wilson. R. A. (1993). *Fostering a Sense of Wonder During the Early Childhood Years*. Greyden Press.

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές- Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

*Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αναθεωρημένη έκδοση, ΙΕΠ, Αθήνα 2014

## **Θωρακίζοντας την υγεία των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο με το πρόγραμμα «Αγωγή Υγείας»**

*Αθηνά Ηρ. Αργυροπούλου*

*Οικονομολόγος Π.Ε.80, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος*

*Βασίλειος Αθ. Πλατής, Διδάκτορας Ιστορίας Α.Π.Θ., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία μελετά τον τρόπο εφαρμογής μιας καινοτομίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα της Κεντρικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος «Αγωγή Υγείας», ο τρόπος υλοποίησής του, οι φάσεις και οι παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την εφαρμογή του. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, γενικά και ειδικά, στην υλοποίηση της καινοτομίας. Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων «Αγωγής Υγείας» στο σχολείο αποτελεί πλέον αδήριτη ανάγκη, καθώς οι μαθητές πρέπει να εγκολπωθούν, «εξ απαλών ονύχων», βασικές δεξιότητες που αφορούν στη σωματική τους υγιεινή και αγωγή, τις διατροφικές τους και άλλες «χρήσιμες» συνήθειες ώστε να μην ενταχθούν στο μέλλον σε κάποια από τις λεγόμενες «ευάλωτες ομάδες», η υγεία των οποίων μπορεί να απειληθεί. Η πρόσφατη «περιπέτεια» της πανδημίας του κορονοϊού ενισχύει την παραπάνω διαπίστωση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** καινοτομία στην εκπαίδευση, «Αγωγή Υγείας», ηγεσία, υγιεινή μαθητών, διατροφικές συνήθειες.

### **Εισαγωγή**

Με το όρο «καινοτομία» ορίζουμε μία ενέργεια που χαρακτηρίζεται από μια νέα και πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Στην εκπαιδευτική κοινότητα τέτοιες ενέργειες βοηθούν σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή των αρχών και των πεποιθήσεων, (β) στην υλοποίηση νέων εφαρμογών διδασκαλίας και (γ) στην εφαρμογή νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία καινοτομία την οποία υλοποιεί η σχολική μονάδα της Βέροιας στο 9ο Δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο συμμετέχει στο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, το οποίο αποτελεί μία από τις δεκαεννέα ενδεικτικές θεματικές περιοχές της Ευέλικτης Ζώνης για το Δημοτικό σχολείο, που σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της σχολικής ζωής και εντάχθηκε στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η Αγωγή Υγείας είναι μία διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να

αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους (Ευρωπαϊκή Ένωση - Συμπόσιο στο Λουξεμβούργο, 1986, στο Νέο Σχολείο, 2011).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τους κινδύνους που απορρέουν από την κατανάλωση φαγητού, αφού αφενός μεν δεν γνωρίζουν πολλά συστατικά, αφετέρου δεν ετοιμάζουν τα ίδια τα γεύματά τους. Θεωρώντας σημαντικά τέτοια γεγονότα, το συγκεκριμένο σχολείο είναι ένα από τα πρώτα που εφαρμόζουν το πρόγραμμα, ώστε να εξαχθούν ενδιαφέροντα συμπεράσματα που θα διαχυθούν και σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: στην πρώτη ενότητα γίνεται μια εναρκτήρια εισήγηση για την εκπαιδευτική καινοτομία και για τις υποψήφιες εφαρμογές της. Στη δεύτερη ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζεται η ιδέα, περιγράφεται δηλαδή το καινοτόμο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, καθώς και τα βήματα υλοποίησής του. Στην τρίτη ενότητα, αναλύεται το έργο του Διευθυντή στο πλαίσιο της άσκησης των λειτουργιών της διοίκησης και στην εισαγωγή και εφαρμογή της συγκεκριμένης αλλαγής στη σχολική μονάδα. Περιγράφεται ο τρόπος ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα εξασφάλισης χρηματοδότησης και την αντιμετώπιση αποσταθεροποιητικών παραγόντων. Στην τέταρτη ενότητα, αποτυπώνεται η αξιολόγηση του καινοτόμου αυτού προγράμματος, μέσα από την οποία εντοπίστηκαν αδυναμίες και δυσλειτουργίες, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές αλλαγές σε ανάλογη μελλοντική δράση. Τέλος, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα.

### Περιγραφή της καινοτομίας

Μία από τις πρωτοβουλίες που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης Νέο Σχολείο 21ου αιώνα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011) και ειδικότερα στο πλαίσιο του υποέργου: «Εκπόνηση προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που αφορούν στη σχολική και κοινωνική ζωή, είναι το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, που ανήκει στη θεματική ενότητα «Φροντίζω τον εαυτό μου». Η εκπαιδευτική μονάδα που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα είναι ένα εξαθέσιο Δημοτικό σχολείο, σε μία επαρχιακή πόλη της Κεντρικής Μακεδονίας, αυτή της Βέροιας. Η καινοτομία υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2018-2019 σύμφωνα με τις προτάσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων). Συγκεκριμένα, με το Προεδρικό Διάταγμα 201/1998 (Φ.Ε.Κ.161) δίνεται η δυνατότητα στον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος είναι ένα θεσμοθετημένο όργανο, να αναπτύξει πρωτοβουλίες εισάγοντας καινοτομίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι τα παρεμβατικά και καινοτόμα προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Η συμμετοχή των παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι εθελοντική· συνεπώς τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται σε:

α) επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, που αφορά στην αποδοχή του προγράμματος από τους γονείς και στον αριθμό των γονέων που θα δηλώσουν τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα

β) επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης ή έγκαιρης παρέμβασης

γ) επίπεδο τριτογενούς πρόληψης και

δ) επίπεδο συστήματος (Χατζηχρήστου, 2004).

### **Ανταπόκριση του προγράμματος σε συγκεκριμένες ανάγκες και δεδομένα**

Η ιδέα ξεκίνησε από την παρατήρηση ότι πολλά παιδιά είναι παχύσαρκα και στο πλαίσιο της φροντίδας για την καλή τους υγεία και την υιοθέτηση σωστών διατροφικών συνηθειών θεώρησα αναγκαία την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα προσωπικής υγιεινής και διατροφικής φροντίδας. Έχοντας λάβει σχετική άδεια από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ξεκίνησα την έρευνά μου. Επιπλέον, παρακινήθηκα από το γεγονός ότι η Ελλάδα, μαζί με κάποιες άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, όπως προκύπτει από στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας στην Ευρώπη, καθώς περίπου ένα στα πέντε παιδιά (ποσοστό 18% έως 21% ανάλογα με τη χώρα) είναι παχύσαρκο.

### **Αναμενόμενα αποτελέσματα και κριτήρια επιτυχίας**

Το πρόγραμμα αυτό είναι μία καινοτόμος δράση, η οποία μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, αναμένεται να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα προωθεί τη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Εξάλλου, όλα αυτά τα προγράμματα στηρίζονται σε διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους ενισχύοντας την υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, με δεδομένο ότι ο βασικός σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και κοινωνικής ευεξίας του παιδιού, μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του (γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και σωματικής) και την καλλιέργεια της συλλογικότητας και συνύπαρξης (Νέο Σχολείο, 2011).

Η καινοτομία που ανέλαβε να υλοποιήσει η σχολική μονάδα στο πλαίσιο του προγράμματος «Αγωγή Υγείας» δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά στοιχείο κάθε πτυχής της σχολικής ζωής και εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες, ώστε:

- Να βρίσκουν, να κατατάσσουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες.
- Να σχεδιάζουν μια έρευνα και να αξιολογούν τα δεδομένα της.

- Να επικοινωνούν.
- Να ερμηνεύουν τις σχέσεις μεταξύ του φυσικού κόσμου και των ανθρώπων.
- Να αναγνωρίζουν τους κινδύνους που απειλούν την υγεία τους και να κάνουν σωστές επιλογές.
- Να αναγνωρίζουν τη δύναμη της διαφήμισης.
- Να αντιστέκονται στις πιέσεις.
- Να προστατεύουν την ατομική τους υγεία και την υγεία των άλλων στο πλαίσιο της ατομικής ευθύνης (Στάππα-Μουρτζίνη, 2011: 32).
- Να προάγεται η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών-τριών με την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών.
- Να γίνεται πρόβλεψη για θέματα υγείας (Στάππα-Μουρτζίνη, 2011: 34-40).

Η βασική θεματολογία αναπτύσσεται με μεθόδους ενεργητικής μάθησης, όπως: ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, παιχνίδι ρόλων, εργασία σε μικρές ομάδες, καλλιτεχνική δημιουργία κ.λ.π. Αναφορικά δε με τους δείκτες που υπεισέρχονται στην εφαρμογή της καινοτομίας, αυτοί είναι η αποδοχή ή όχι του προγράμματος από τους γονείς και ο αριθμός των γονέων που δήλωσαν τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην καινοτομία που παρουσιάζεται εδώ, συμμετείχε το 80% των μαθητών.

### **Βήματα υλοποίησης**

Στο παράδειγμά μας τα βήματα είναι τρία: σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση.

#### **1<sup>ο</sup> Βήμα: Σχεδιασμός**

Το πρώτο βήμα αφορά στην έγκριση και τη νομιμοποίηση του προγράμματος. Αναλυτικότερα, σε αυτή τη φάση, η πρώτη μας ενέργεια είναι να αναζητήσουμε εκπαιδευτικούς που θα προθυμοποιηθούν να συμμετάσχουν εθελοντικά στο πρόγραμμα που έχουμε σχεδιάσει. Θα πρέπει να έχουμε εξασφαλίσει εκ των προτέρων την έγγραφη συγκατάθεση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα μέσω υπεύθυνων δηλώσεων, έχοντας παράλληλα φροντίσει να λάβουμε σχετική άδεια από τον Διευθυντή του σχολείου για τις ώρες και τις αίθουσες που θα είναι διαθέσιμες για την κατά το δυνατό απρόσκοπτη εκτέλεση του προγράμματος.

#### **2<sup>ο</sup> Βήμα: Υλοποίηση**

Ειδικότερα, το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που ανέλαβε να υλοποιήσει η σχολική μονάδα στην Α΄ Δημοτικού αποτελείται από 25 παιδιά και έχει διάρκεια τεσσάρων μηνών. Στο διάστημα αυτό έχουν προβλεφθεί ειδικές δραστηριότητες, που επιμερίζονται σε τέσσερις φάσεις:

### 1<sup>η</sup> Φάση: Διατροφή

Διάρκεια: 1 εβδομάδα, Σεπτέμβριος 2019

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα της δασκάλας: «Τι γνωρίζετε για την ισορροπημένη διατροφή;». Για τη διευκόλυνσή τους, η εκπαιδευτικός πρότεινε να αξιοποιήσουν τη σχολική βιβλιοθήκη. Τα παιδιά ανατρέχουν και παρατηρούν τα παραμύθια, προκειμένου να αναγνωρίσουν στοιχεία μιας ισορροπημένης διατροφής, με πρωτεΐνες, καθώς έφεραν από το σπίτι τους ο καθένας ένα φρούτο ή ένα λαχανικό ή έναν υδατάνθρακα ή κρέας. Ακολούθως, θα ετοιμάσουν ζωγραφιές σχετικά με το θέμα.

### 2<sup>η</sup> Φάση: Συζήτηση για την υγιεινή διατροφή με ειδικό διατροφολόγο

Διάρκεια: 1 εβδομάδα, Οκτώβριος 2019

Αφού θα τελειώσει η πρώτη φάση, για να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια της φροντίδας και της υγιεινής διατροφής, προσκαλέσαμε στο σχολείο κάποιον ειδικό διαιτολόγο / διατροφολόγο για να μας μιλήσει. Οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο και παίξαμε παιχνίδια ρόλων για την καλύτερη εμπέδωση του θέματος.

### 3<sup>η</sup> Φάση: Σωματική υγιεινή

Διάρκεια: 1 εβδομάδα, Νοέμβριος 2019

Προγραμματίστηκε ημερήσια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα νοσοκομείο στο πλαίσιο της ενημέρωσης για την προστασία της σωματικής υγείας των παιδιών. Στο στάδιο αυτό μοιράστηκαν φυλλάδια και φύλλα εργασίας για να αποκτήσουν οι μαθητές σαφή εικόνα για το πως θα μπορούσαν να εφαρμόσουν πρακτικές σωματικής υγιεινής. (Η συμμετοχή των μαθητών και η εξοικειώσή τους με καθημερινές συνήθειες σωματικής υγιεινής είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως κατέδειξε η πρόσφατη εμπειρία της πανδημίας).

### 4<sup>η</sup> Φάση: Κάπνισμα

Διάρκεια: 1 εβδομάδα, Δεκέμβριος 2019

Τέλος, έγινε ενεργητική εισήγηση περί του καπνίσματος από εκπρόσωπο της αντικαπνιστικής εταιρείας Ελλάδος με έμφαση στις παρενέργειες που έχει το κάπνισμα, κυρίως το παθητικό κάπνισμα. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι το περιεχόμενο του προγράμματος «Αγωγή Υγείας» διέπεται από την αντίληψη να μην εκφοβίζει τους μαθητές, ούτε να κινδυνολογεί, να μην απαγορεύει, ούτε να απορρίπτει, να μη διδάσκει αλλά να παιδαγωγεί. Είναι αναγκαίο να εξοικειώνει τον μαθητή με ποικίλες καταστάσεις της ζωής και να τον βοηθά να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του ώστε να υιοθετεί θετικές στάσεις και συμπεριφορές (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 2003).

### 3<sup>ο</sup> Βήμα: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος είναι ουσιώδης, γιατί έτσι θα μπορέσουμε να καταλάβουμε αν πραγματικά το πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές, τι τους δυσκόλεψε ή θα ήθελαν να αλλάξουν και πως θα μπορούσε να βελτιωθεί. Για το σκοπό αυτό, η αξιολόγηση έγινε με συνεντεύξεις των μαθητών που πήραν μέρος στο καινοτόμο πρόγραμμα και εξαγωγή συμπερασμάτων.

### **Παράγοντες που επηρέασαν την υλοποίηση της καινοτομίας**

#### Διοίκηση και ηγεσία για την αύξηση της αποτελεσματικότητας

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, και συγκεκριμένα ο Διευθυντής του Δημοτικού σχολείου, έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο να επιτελέσει, αφού είναι επιφορτισμένος με την απόλυτη ευθύνη της αποτελεσματικής λειτουργίας του (Θεοφιλίδης, Στυλιανίδης, 2000). Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του, πρέπει να αναδειχθεί σε ένα Διευθυντή με ηγετική φυσιογνωμία, προικισμένο με πολλές δεξιότητες, αφού μόνο έτσι θα μπορέσει να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδής, 2004· Ράπτης, 2006).

Η επιτυχημένη εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική του μονάδα εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή από τον τρόπο που αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν οι συνεργάτες του, οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να υλοποιήσουν την καινοτομία, αλλά και οι μαθητές της σχολικής μονάδας (Κυθραιώτης, 2009).

Σε σχέση με τους εξωτερικούς παράγοντες, σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων αλλά και των πολιτιστικών και κοινωνικών φορέων της πόλης, οι οποίοι θα κληθούν να συνεργαστούν για την επιτυχημένη ολοκλήρωση του προγράμματος (Υφαντή, 2000). Όλους αυτούς τους παράγοντες μπορεί να τους διαχειριστεί ένας Διευθυντής με ηγετικό χάρισμα, ο οποίος είναι αναγκαίο να εφαρμόσει μία καινοτομία «όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις» (Ιορδανίδης, στο Μπαγάκης, 2011: 92).

Αναφορικά με τους εσωτερικούς παράγοντες, βασική προϋπόθεση για την άσκηση της εξουσίας, είναι να μπορεί να κατευθύνει την ομάδα των εκπαιδευτικών ώστε να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι προικισμένος με την ικανότητα να συνεργάζεται με την ομάδα αυτή και να σχεδιάζει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων (Σαΐτης, 2005, 2007), κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του. Επίσης, είναι σημαντικό να είναι προικισμένος με επικοινωνιακές αρετές ώστε να επικοινωνεί με άνεση με το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και να προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα στην ομάδα των εκπαιδευτικών ώστε να

εργάζονται πρόθυμα και συνειδητά (Σαΐτης, 2005). Επιπλέον, θα πρέπει να είναι παρών σε κάθε πρόβλημα που ανακύπτει κατά την εφαρμογή του προγράμματος και να βοηθάει ουσιαστικά στην επίλυσή του (Ράπτης, 2006). Από τη στιγμή που αποφασίστηκε η υλοποίηση της καινοτομίας, οργανώθηκαν συγκεκριμένες δράσεις ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών και να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

#### Χρηματοδότηση-βιωσιμότητα και αποσταθεροποιητικοί παράγοντες

Το πρόγραμμα υλοποιείται με την εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών του σχολείου και για αυτό δεν χρειάστηκε να εξασφαλιστεί χρηματοδότηση για την αμοιβή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, ο γυμναστής που συμμετέχει στο πρόγραμμα ανήκει στο μόνιμο διδακτικό προσωπικό του δημοτικού σχολείου, ώστε δεν θα προκύψει κάποιο κόστος για τη μετακίνηση των μαθητών. Η υλοποίηση γίνεται εντός του χώρου του δημοτικού σχολείου και με υλικά, αναλώσιμα ή μη, του σχολείου.

#### Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προτεινόμενου προγράμματος θα γίνει σε επόμενο στάδιο και τα αποτελέσματά της θα αναλυθούν σε μεταγενέστερη εργασία. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι στη διάρκειά της θα δοθεί έμφαση στις επιδιώξεις, τους στόχους, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ προγραμματίζεται να ολοκληρωθεί εντός τριών σταδίων (αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση).

Στην αρχική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα απαιτηθεί να ανακαλέσουν τη μαθησιακή τους ετοιμότητα καθώς και τις ιδιαιτερότητές τους. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά τα παιδιά στη διάρκεια του χρόνου. Αρχικά, θα αξιολογήσει το επίπεδο των εμπειριών, βιωμάτων, γνώσεων, ενδιαφερόντων τους (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση) και θα προσπαθήσει να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά (Hoy & Miskel, 2003).

Στη συνέχεια, η αξιολόγηση των μαθητών θα εστιαστεί στο ενδιαφέρον που θα επιδείξουν, το οποίο αποτυπώνεται στη διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους καθώς και στο βαθμό ανταπόκρισης σε όσα τους ζητηθούν κατά την πορεία της δράσης. Σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύει και την αποτελεσματικότητα ή μη της δράσης είναι οι μαθητές να «απολαμβάνουν» τη συμμετοχή τους και σε συνάρτηση με τις ατομικές τους δεξιότητες να ανταποκρίνονται. Ανάλογα, ο παιδαγωγός είναι σκόπιμο να αξιοποιήσει τα προσφορότερα μέσα διδασκαλίας (οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά και άλλα) καθώς και τις παιδαγωγικές μεθόδους εκείνες που θα ενισχύσουν τη διάθεση και το ενδιαφέρον των μαθητών προς ενεργητικότερη συμμετοχή. Καθώς μάλιστα θα εκτυλίσσεται η δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδεικνύει «ευελιξία» και προσαρμοστικότητα στη χρήση μέσων και μεθόδων.



Το τρίτο στάδιο της αξιολόγησης, η τελική, αποτιμά στο πλαίσιο εφαρμογής της συγκεκριμένης καινοτομίας το βαθμό της αλλαγής που έχει επέλθει ή όχι στις διατροφικές συνήθειες και κυρίως στη στάση ζωής των εμπλεκόμενων μαθητών. Άλλωστε σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσουν και να βιώσουν οι μαθητές πόσο βλαβερές για τον οργανισμό τους είναι κάποιες καθημερινές τους συνήθειες, κάτι που μέχρι τη συμμετοχή τους στην καινοτομία αφηφούσαν. Αυτός ακριβώς είναι και ο χαρακτήρας του προγράμματος: βιωματικός.

Ο βαθμός αλλαγής στις συνήθειες των μαθητών επιλέχθηκε να αξιολογηθεί μέσω ατομικής συνέντευξης τους στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας του προγράμματος. Ο άμεσος και πηγαίος χαρακτήρας της συνέντευξης βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν και να αντιδράσουν αυθόρμητα. Επίσης, θα πρέπει να διερευνηθεί από τις ίδιες τις απαντήσεις των μαθητών ποια ή ποιες δράσεις στο πλαίσιο της καινοτομίας «κέντρισαν» περισσότερο το ενδιαφέρον τους καθώς και ποια μέσα ή μεθόδους θεώρησαν οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικές. Καλύτερη «ανατροφοδότηση» για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν δεν υπάρχει...

Από την άλλη πλευρά, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην καινοτομία θα αποτυπωθεί μέσα από ερωτηματολόγια που θα συμπληρώσουν και τα οποία θα τους διανείμει ο Διευθυντής του σχολείου μετά το πέρας της δράσης. Προφανώς, τελικός αξιολογητής είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας και την αναγκαιότητα επανάληψής της στο μέλλον αξιοποιώντας και την προϋπάρχουσα εμπειρία.

Τέλος, ο βαθμός συνειδητοποίησης των μαθητών αναφορικά με τις διατροφικές τους συνήθειες μπορεί να εκφραστεί στο τέλος της υλοποίησης του προγράμματος μέσω αφίσας που θα φιλοτεχνήσουν οι ίδιοι ή ενός βίντεο. Με τον τρόπο αυτό, θα μεταφέρουν τη βιωμένη εμπειρία στους συμμαθητές τους και κυρίως θα διαδώσουν το μήνυμα για την αναγκαιότητα της ισορροπημένης διατροφής απαντώντας τελικά στο ερώτημα του Ιπποκράτη εάν «είμαστε ό,τι τρώμε ή όχι;»

### **Συμπεράσματα**

Είναι γεγονός ότι τα σχολεία σήμερα, συγκριτικά με περασμένες δεκαετίες, αντιμετωπίζουν πληθώρα αλλαγών, στις οποίες δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αφού ο ρυθμός εμφάνισης και εφαρμογής τους στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ πιο αργός σε σχέση με τον κόσμο έξω από το σχολείο (Ιορδανίδης, στο Μπαγάκης, 2006). Ωστόσο, η εισαγωγή και εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα είναι πλέον μια πραγματικότητα που καθορίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών). Αν και το πρόγραμμα «Αγωγή Υγείας» βρίσκεται σε ενδιάμεσο στάδιο, θεωρούμε ότι για την υλοποίηση και επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή τέτοιων καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν οι ικανότητες του Διευθυντή-ηγέτη του σχολείου και να εξασφαλιστεί, με κατάλληλους

χειρισμούς, η ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευτικών και η θετική αντιμετώπιση των εξωτερικών παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό, ο Διευθυντής προσδίδει κύρος και ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και οικοδομεί παραγωγικά και δημιουργικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η θερμή ανταπόκριση των παιδιών και των εκπαιδευτικών δείχνει ότι υπάρχει χώρος και διάθεση για τέτοιου είδους δράσεις. Μένει να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και η αξιολόγησή του ώστε να εξάγουμε τα τελικά συμπεράσματα. Πάντως το πρόγραμμα αυτό μοιάζει να αποτελεί τη λυδία λίθο για ανάλογες δράσεις στο μέλλον. Παράλληλα, οι ίδιες μέθοδοι αξιολόγησης θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε «παραδοσιακά» μαθήματα του σχολείου, καθώς εμφανίζονται αποτελεσματικές τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, οι άσχημες υγειονομικές συνθήκες του τελευταίου διαστήματος, ανέδειξαν με τον πλέον δυσάρεστο τρόπο την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων «Αγωγής Υγείας» στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, ώστε η υγεία των πολιτών να θωρακίζεται από τη μικρή τους ηλικία με τη συμβολή και του σχολείου.

### **Βιβλιογραφία (Ενδεικτική)**

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (1999). *Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης.
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης του Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Κυθραιώτης, Α. (2009). *Η κουλτούρα, το κλίμα, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων στο ενιαίο ολοήμερο σχολείο*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαγάκης, Γ. (2011) (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νέο Σχολείο, *Πρόγραμμα σπουδών σχολική και κοινωνική ζωή*. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Στο νόμο 3848 για την παιδεία, 19/05/2010.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, Ιούνιος 2006.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Στάππα - Μουρτζίνη, Μ. (2011). *Αγωγή Υγείας. Βασικές αρχές. Σχεδιασμός προγράμματος*. Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλευρη σχέση. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 113, 2000:57-63 και *Νέα Παιδεία* 103, 2002:17-19.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Buzby, J.C. (2001). Examining the well-being of children. *Food Review*, 24(2), 32e 37.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hoy, W. and Miskel, C. (2003) *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw - Hill.

## Ένα ταξίδι στην Ευρώπη

*Λαχανοπούλου Αρχοντούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία που έχει τίτλο «Ένα ταξίδι στην Ευρώπη» υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016 με τη συμμετοχή μαθητών της Β΄ τάξης, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Teachers4Europe». Το ταξίδι μας ξεκίνησε με τον μύθο της Ευρώπης. Ακολούθησε μια γενικότερη γνωριμία με την Ευρωπαϊκή Ένωση (γεωγραφική θέση, ιστορία, σημαία, ύμνος, κράτη-μέλη κ.ά.) με εργαλεία την τέχνη, το παιχνίδι και τη χρήση ΤΠΕ. Προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τις γενικότερες αξίες της Ε.Ε. και την αναγκαιότητα της συνεργασίας των κρατών-μελών της. Στη συνέχεια γράψαμε δύο παραμύθια με κεντρική ηρωίδα την Ευρώπη και ασχοληθήκαμε με τα αξιοθέατα και τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε. Τέλος, αναρτήσαμε το παραγόμενο υλικό στην προσωπική μας ιστοσελίδα και στο ιστολόγιο του σχολείου παρουσιάζοντας έτσι τις εργασίες μας στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδέας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Teachers4Europe, Ευρωπαϊκή Ένωση, ευρωπαϊκό πρόγραμμα

### Εισαγωγή

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teachers4Europe» είναι μια πρωτοβουλία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και υλοποιείται στη χώρα μας από το 2011, με τη στήριξη του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα και του Υπουργείου Παιδείας ([https://ec.europa.eu/greece/home\\_el](https://ec.europa.eu/greece/home_el)). Έχει ως στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά θέματα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, μέσα από καινοτόμες εφαρμογές και τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία (Θωμά, Τζοβλά & Φασαρόπουλος, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, ως κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς, διαμέσου της εκπαίδευσης προάγουν τις ευρωπαϊκές αρχές, τις δημοκρατικές αξίες, τα θεμελιώδη δικαιώματα, τη διαπολιτισμική κατανόηση και αναπτύσσουν τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των μαθητών ([www.teachers4europe.eu/el/](http://www.teachers4europe.eu/el/)).

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Ένα ταξίδι στην Ευρώπη» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Teachers4Europe» το σχολικό έτος 2015-16 με μαθητές της Β΄ δημοτικού, σε διάστημα πέντε μηνών. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά γνώρισαν την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), τις αξίες της και συνειδητοποίησαν την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα. Παράλληλα, ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικής έκφρασης μέσω της τέχνης, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες.

Το πρόγραμμα στηρίχτηκε στις αρχές του εποικοδομισμού. Πιο συγκεκριμένα:

- Στη θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση οικοδομείται στην πρότερη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, τα οποία μεταβάλλονται για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα (Κουλαϊδής, 2007).
- Στη θεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων του Vygotsky, κατά την οποία η κοινωνία επηρεάζει τη μάθηση του ατόμου και η γνώση αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κουλαϊδής, 2007).
- Στην ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, όπου η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων, η οποία επηρεάζεται από ενδοατομικούς παράγοντες (Κουλαϊδής, 2007).

### Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις αξίες της.

### Διδακτικοί Στόχοι

#### A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να γνωρίσουν την ιστορία της Ε.Ε.
- Να συζητήσουν τις ανάγκες που οδήγησαν στη δημιουργία της Ε.Ε.
- Να γνωρίσουν τη γεωγραφική υπόσταση, τη σημαία, τον ύμνο, το νόμισμα, τις γλώσσες της Ε.Ε.
- Να κατονομάζουν τις χώρες της Ε.Ε.
- Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα αξιοθέατα των χωρών της Ε.Ε.
- Να αναγνωρίζουν τις σημαίες των κρατών-μελών της Ε.Ε.

#### B. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
- Να εκφράζονται δημιουργικά με διάφορους τρόπους (θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική).
- Να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ.

- Να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τις δράσεις τους.

### Γ. Στάσεις- αντιλήψεις

Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να συνειδητοποιήσουν την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα.
- Να διαμορφώσουν βαθμιαία θετική στάση απέναντι στην Ε.Ε.

### **Μεθοδολογία**

Το θέμα προσεγγίστηκε διεπιστημονικά, αφού οι δράσεις αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής, των Εικαστικών, της Πληροφορικής. Η κυριότερη μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική, που είναι απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000) και την ενθάρρυνσή τους να κινηθούν προς έναν κοινό σκοπό (Galton & Williamson, 1992, όπ. αναφ. στο Φιλιππούσης, 2013). Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η εμπλουτισμένη εισήγηση, η συζήτηση στην ολομέλεια, ο καταγισμός ιδεών, οι ερωτοαποκρίσεις, το θεατρικό παιχνίδι, η εφαρμογή γνώσεων, η παρατήρηση, η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ, η διδασκαλία μέσω της τέχνης. Ακόμη, αξιοποιήθηκε η βιωματική μάθηση, ως μια διαδικασία όπου οι μαθητές κατανοούν τον εαυτό τους και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους (Καμαρινού, 2000, όπ. αναφ. στο Φιλιππούσης, 2013). Επίσης, αξιοποιήθηκαν οι Νέες Τεχνολογίες που προσφέρουν ευκολία στην άντληση πληροφοριών και δυνατότητα ευρύτερης διάχυσης των παραγόμενων του προγράμματος. Επιπλέον, ενισχύουν το κίνητρο για μάθηση, οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα και γενικότερα το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και πιο ενδιαφέρον (Ράπτης & Ράπτη, 2003, όπ. αναφ. στο Μωραΐτη, 2019). Ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Μερίμνησε για την άμεση επικοινωνία των μαθητών και τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης.

### **Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων**

Αρχικά, γνωρίσαμε τα γενικά στοιχεία της Ε.Ε. και στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με επιμέρους θέματα, όπως τα αξιοθέατα των χωρών της Ε.Ε. και οι σημαίες τους. Αναλυτικά οι δραστηριότητές μας έχουν ως εξής:

#### 1. Ανίχνευση πρότερων γνώσεων για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν αυθόρμητα λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό, όταν ακούνε τις λέξεις «Ευρώπη» και «Ευρωπαϊκή Ένωση». Η τεχνική του καταγισμού ιδεών αποτελεί αυθόρμητη έκφραση ιδεών, χωρίς κριτική. Χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί τι έχουν καταλάβει και τι έχουν παρανοήσει οι μαθητές σχετικά με τις

έννοιες αυτές. Οι λέξεις που ειπώθηκαν καταγράφηκαν στον πίνακα, δημιουργώντας αντίστοιχα δύο νοητικούς χάρτες.

## 2. Συνδιαμόρφωση στόχων

Εξηγήσαμε τι είναι το πρόγραμμα Teachers4Europe και τον γενικό σκοπό του προγράμματος. Στη συνέχεια συνδιαμορφώσαμε με τους μαθητές μας τους επιμέρους στόχους του προγράμματος. Δηλαδή, οι μαθητές μάς είπαν τι θέλουν να μάθουν για την Ε.Ε. και με ποια θέματα θέλουν να ασχοληθούμε (συζήτηση στην ολομέλεια). Καταγράψαμε αυτά που ειπώθηκαν. Λάβαμε υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών μας και σχεδιάσαμε τη συνέχεια του προγράμματος.

## 3. Ο μύθος της Ευρώπης

Το ταξίδι μας στην Ευρώπη ξεκίνησε με έναν μύθο. Μάθαμε τον μύθο της Ευρώπης, μέσα από ένα σχετικό βίντεο. Συζητήσαμε για την προέλευση του ονόματος της Ευρώπης και παρατηρήσαμε ομαδικά την απεικόνισή της σε νομίσματα των 2 ευρώ, αναφέροντας η κάθε ομάδα τις εντυπώσεις της. Τέλος, οι μαθητές εμπνεύστηκαν από τον μύθο και δημιούργησαν σχετικές ζωγραφιές δουλεύοντας πάλι σε ομάδες. Τις μετατρέψαμε σε ψηφιακά παζλ με το λογισμικό jigsawplanet (<https://www.jigsawplanet.com/>) και τα παίξαμε.

## 4. Γεωγραφική θέση της Ευρώπης

Εξερευνήσαμε την Ευρώπη με τη βοήθεια του χάρτη (γεωγραφική θέση, χώρες που την απαρτίζουν). Οι μαθητές ανέφεραν τυχόν γνώσεις που είχαν, συζητήσαμε και στη συνέχεια παρακολουθήσαμε ένα σχετικό βίντεο με εικόνες από την Ευρώπη για να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας.

## 5. Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Εξηγήσαμε ότι μόνο κάποιες από τις χώρες της Ευρώπης αποτελούν την Ε.Ε. Δείξαμε στον χάρτη τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., με τη συμμετοχή των μαθητών.

## 6. Η ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Παρακολουθήσαμε ένα σχετικό βίντεο για την ιστορία της Ε.Ε. και τις ανάγκες που οδήγησαν στην ένωση των κρατών. Ακολούθησε συζήτηση και ερωτοαποκρίσεις.

## 7. Θεατρικά παιχνίδια συνεργασίας

Για να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη συνεργασίας κι ότι ενωμένοι μπορούμε να καταφέρουμε περισσότερα, παίξαμε το θεατρικό παιχνίδι συνεργασίας «Ο κόμπος». Οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο, έκλεισαν τα μάτια και κινήθηκαν προς το κέντρο του κύ-

κλου μέχρι να πιάσουν με κάθε χέρι τους ένα μόνο χέρι συμμαθητή τους. Έτσι, τα σώματά τους μπλέχτηκαν σε έναν μεγάλο κόμπο. Στη συνέχεια, άνοιξαν τα μάτια και προσπάθησαν να λύσουν τον κόμπο, χωρίς όμως να αφήσουν τα χέρια που τους ένωναν (Γκόβας, 2001).

#### 8. Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες

Οι μαθητές συλλαβίζοντας λέξεις και συνθήματα για την Ευρώπη εκτέλεσαν ταυτόχρονα ρυθμικές κινήσεις δικής τους εμπνεύσεως π.χ. παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, στα δάχτυλα, πιάσιμο χεριών, κ.ά. Π.χ. Ευ-ρώ-πη εί-σαι δυ-να-τή.

#### 9. Συνθήματα

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και γράψανε συνθήματα για την Ευρώπη. Στη συνέχεια τα παρουσιάσαμε με το λογισμικό Padlet (<https://el.padlet.com/>).



#### 10. Σημαία, γλώσσες, νόμισμα της Ε.Ε.

Γνωρίσαμε τη σημαία της Ε.Ε., ποιες είναι οι γλώσσες της Ε.Ε., αναφέραμε το κοινό νόμισμα (ευρώ), παρουσιάζοντάς τα όλα με τη βοήθεια προτζέκτορα και συζητώντας παράλληλα στην ολομέλεια.

#### 11. Ύμνος της Ε.Ε.

Ακούσαμε τον ύμνο της Ε.Ε., αναφέραμε τον συνθέτη του ύμνου και άλλα στοιχεία που τον αφορούν από τον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<https://europa.eu>).

#### 12. Αναζήτηση της σημαίας της Ε.Ε. σε οικείους χώρους και αντικείμενα



Αναζητήσαμε ανά ομάδες τη σημαία της Ε.Ε. στους χώρους του σχολείου και αναφέραμε πού άλλου είναι δυνατόν να τη δούμε. Οι πληροφορίες καταγράφηκαν στον πίνακα και ακολούθησε συζήτηση για τη σημασία της σημαίας.

### 13. Τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.

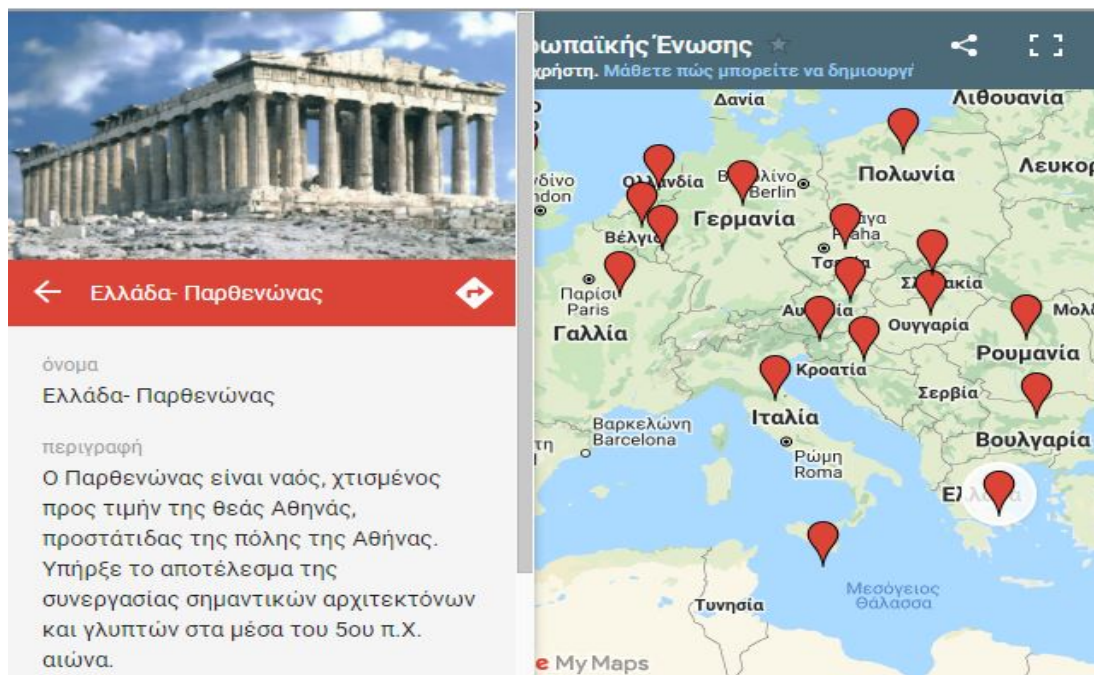
Μάθαμε τις χώρες που απαρτίζουν την Ε.Ε. και ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να εισαχθεί μία χώρα σε αυτή. Οι μαθητές έγραψαν τις χώρες αυτές σε λευκό χαρτί και χρωμάτισαν με μαρκαδόρους τα γράμματα.

### 14. Κρεμάλα

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυάδες και παίζανε κρεμάλα, χρησιμοποιώντας τα ονόματα των χωρών της Ε.Ε.

### 15. Αξιοθέατα των χωρών

Ο κάθε μαθητές επέλεξε από μία ή δύο χώρες και βρήκε πληροφορίες από το διαδίκτυο για ένα αξιοθέατο της. Στη συνέχεια φτιάξαμε μία παρουσίαση στα google maps, όπου δείχναμε τις χώρες και τα αξιοθέατά τους.



### 16. Συγγραφή παραμυθιών

Οι μαθητές μοιράστηκαν σε δύο ομάδες και έγραψαν δύο παραμύθια με κεντρική ηρωίδα την Ευρώπη, έτσι όπως αυτοί τη φαντάζονται. Τα παραμύθια έχουν τίτλο «Η Ευρώπη και τα παιδιά της» και «Το ταξίδι της Ευρώπης».

### 17. Δημιουργία ηλεκτρονικών βιβλίων και βίντεο με τις ιστορίες

Τα παιδιά εικονογράφησαν τα δύο παραμύθια, ηχογράφησαμε τις φωνές τους και δημιουργήσαμε ηλεκτρονικά βιβλία με το λογισμικό zooburst (<http://www.zooburst.com>), καθώς και βίντεο με το λογισμικό movie maker, το οποίο το ανεβάσαμε στο κανάλι μας στο youtube.

### 18. Οι σημαίες των χωρών της Ε.Ε.

Παρατηρήσαμε προσεχτικά μία μία τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε. και τις περιγράψαμε. Στη συνέχεια, δώσαμε στους μαθητές το σχέδιο κάθε σημαίας για τις χρωματίσουν.

### 19. Παιχνίδι με τις σημαίες

Βάλαμε τις σημαίες που ζωγραφίσαμε σε ένα κουτί. Κατόπιν ένα-ένα παιδί έπιανε στην τύχη (με κλειστά μάτια) μία σημαία. Στη συνέχεια, άνοιγε τα μάτια και προσπαθούσε να βρει σε ποια χώρα ανήκει.

### 20. Παρουσίαση σημαιών με το λογισμικό Prezi

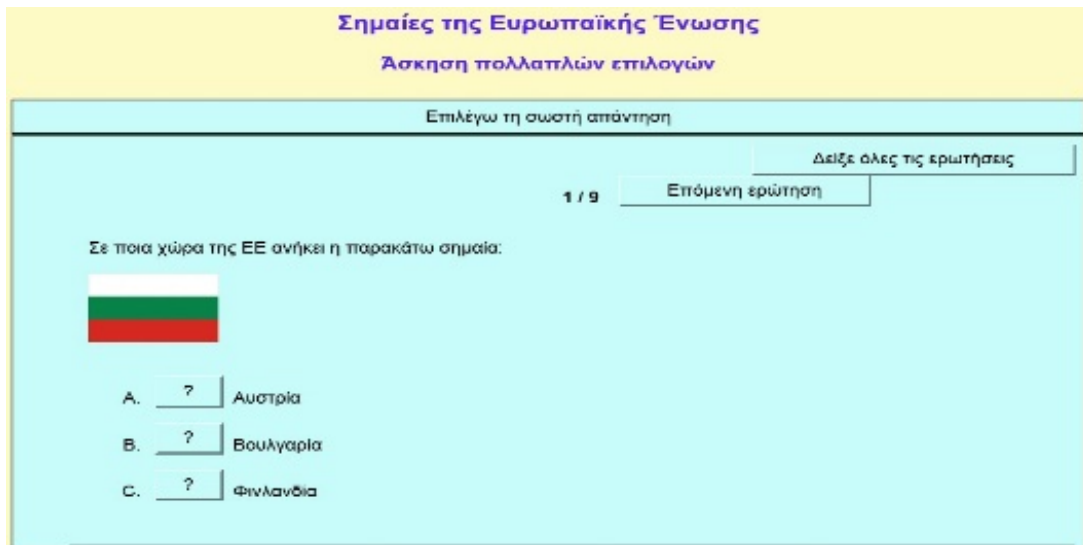
Οι ζωγραφιές των μαθητών σκαναρίστηκαν και παρουσιάστηκαν με το λογισμικό Prezi (<https://prezi.com/>), με μουσική υπόκρουση τον ύμνο της Ε.Ε.

### 21. Ψηφιακά παιχνίδια

Τα παιδιά έπαιξαν ένα ψηφιακό παιχνίδι μνήμης σχετικό με τις σημαίες, που το αντλήσαμε από τον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<https://europa.eu>).

### 22. Ασκήσεις ηλεκτρονικής αξιολόγησης (hotpotatoes)

Δημιουργήσαμε ασκήσεις ηλεκτρονικής αξιολόγησης (hotpotatoes), με τις οποίες οι μαθητές εμπέδωσαν και αξιολόγησαν τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε.



### 23. Δημιουργία αφίσας

Δημιουργήσαμε μία μεγάλη αφίσα που περιλαμβάνει τα ονόματα των χωρών της Ε.Ε., τις σημαίες και τα αξιοθέατα που συγκέντρωσαν οι μαθητές. Κατόπιν, ο καθένας παρουσίασε την εργασία του στην ολομέλεια της τάξης.



### 24. Ανάρτηση παραγόμενου υλικού

Αναρτήσαμε το παραγόμενο υλικό στην προσωπική μας ιστοσελίδα και στο blog του σχολείου μας.

### 25. Παρουσίαση των εργασιών

Οι μαθητές σε ειδική εκδήλωση παρουσίασαν τις εργασίες τους στα υπόλοιπα παιδιά και στους δασκάλους του σχολείου μας, λύνοντας ταυτόχρονα τυχόν απορίες. Επίσης, τις παρουσίασαν και στους γονείς τους μέσα από την ιστοσελίδα μας.

## Αποτελέσματα – Αξιολόγηση

Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και συμμετείχαν ενεργά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία που ήταν πρωτόγνωρη γι' αυτούς.

Στο τέλος πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους μαθητές για την αξιολόγηση του προγράμματος. Τέθηκαν ερωτήσεις όπως:

- Σας άρεσε το πρόγραμμα Teachers4Europe;
- Τι σας άρεσε πιο πολύ;
- Τι δε σας άρεσε;
- Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα που μάθατε;
- Τι θα προσθέτατε ή τι θα αλλάζατε στο σχέδιο δράσης;

Οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για το πρόγραμμα, δήλωσαν ότι απέκτησαν πολλές γνώσεις για την Ε.Ε. και ότι θέλουν να ασχοληθούν με το πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γκόβας Ν. (2001). Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: παιχνίδια, ασκήσεις, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θωμά, Ρ., Τζοβλά, Ε., & Φαρασόπουλος, Ν. (2015). Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ασύγχρονης και σύγχρονης μικτής μάθησης για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των υποψηφίων Teachers 4 Europe. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7-8 Νοεμβρίου* (τόμ. Α, σσ. 44-53). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.27>
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε από [http://www.oepek.gr/download/Sygxrones\\_Didaktikes\\_A.pdf](http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_A.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. (2000, Δεκέμβριος). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Παρουσίαση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>
- Μωραΐτη, Χ. (2019). *ΤΠΕ & ειδική αγωγή : Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23508>

Φιλιπούσης, Γ. (2013). Οι μαθητές δημιουργοί. Εξερεύνηση και παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με καινοτόμους τρόπους, μορφές και εργαλεία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες της Μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου 2013* (τόμ. Β, σσ. 98-107). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.558>

### Δικτυογραφία

[https://ec.europa.eu/greece/home\\_el](https://ec.europa.eu/greece/home_el)

<https://www.teachers4europe.eu/el/>

<http://europa.eu>

<http://www.jigsawplanet.com>

<https://padlet.com>

<https://www.google.com/maps>

<http://www.zooburst.com>

<https://www.youtube.com>

<https://prezi.com>

<https://hotpot.uvic.ca/>

## Φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο μέσα από ένα πρόγραμμα e-twinning

*Τσιγγίδου Σουλτάνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ*

### Περίληψη

Πολλές έρευνες επισημαίνουν τη σημασία της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Με βάση τα δεδομένα αυτά σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το παρόν ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning, το οποίο είχε ως στόχο την υποστήριξη του επιστημονικού γραμματισμού των νηπίων στη μαθησιακή περιοχή των φυσικών επιστημών. Στο έργο δόθηκε έμφαση στην οργάνωση πειραματικών διαδικασιών με βάση τη διερευνητική προσέγγιση αξιοποιώντας συγκεκριμένα υλικά, όπως χρώματα, νερό, σόδα, ζύδι, πάγο. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα νήπια διεύρυναν επιστημονικές και εμπειρικές γνώσεις τους μέσα από πειράματα και προκλήσεις, καθώς και τις κοινωνικές και συνεργατικές τους δεξιότητες. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία για την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο twinspace. Τελικό προϊόν αποτέλεσαν πέντε ψηφιακά βιβλία με τα πειράματα των μικρών επιστημόνων για κάθε μία κατηγορία υλικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** φυσικές επιστήμες, νηπιαγωγείο, ευρωπαϊκό πρόγραμμα.

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται φανερό πως η εισαγωγή των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο συμβάλει τόσο στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη των νηπίων (Lee & Kinzie, 2012), όσο και στη μεταγενέστερη στάση τους απέναντι στην επιστήμη (Oppermann et al., 2017). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση κρίνεται άκρως σημαντική και επιτακτική (Eshach, 2006; Larimore, 2020). Επίσης, συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί καθημερινά πρέπει να παρέχουν στα νήπια ευκαιρίες για διερευνήσεις και μάθηση, τόσο στο εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, οργανώνοντας ένα πλούσιο και ασφαλές περιβάλλον που προωθεί την εξερεύνηση και ανακάλυψη (Fleer et al. 2014; Tu 2006).

Τα μικρά παιδιά από πολύ νωρίς διαμορφώνουν τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες τους για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου (Hadzigeorgiou, 2015; Sackes, 2015). Η οργανωμένη όμως προσπάθεια μετάβασης των μικρών παιδιών από την απλή παρατήρηση σε συνθήκες πραγματικής μελέτης του φυσικού κόσμου, των ιδιοτήτων των υλικών, συνιστά ένα πολύπλοκο εγχείρημα (Greenfield, 2017). Το εγχείρημα αυτό καλείται το νηπιαγωγείο να φέρει εις πέρας μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου λαμβάνονται υπόψη οι πρότερες ιδέες των νηπίων και υλοποιούνται δραστηριότητες που απαιτούν συστηματική παρατήρηση, συλλογή, καταγραφή, ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση προβλέψεων ή υποθέσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης σχεδιάστηκε το παρακάτω ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning με τίτλο «I'm trying, exploring, discovering».

## Παρουσίαση του έργου

Το έργο «I'm trying, exploring, discovering» είχε διάρκεια 7 μήνες από τον Οκτώβριο έως τον Απρίλιο και σε αυτό συμμετείχαν μέλη από 6 διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, όπως Πολωνία, Τουρκία, Ελλάδα, Ρουμανία, Λιθουανία και Εσθονία. Οι ιδρυτές του έργου ήταν από την Ελλάδα και τη Λιθουανία. Ως γλώσσα επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα, ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν ηλικίας 3 έως 7 χρονών. Τελικός στόχος ήταν η μύηση των νηπίων στον κόσμο των Φυσικών Επιστημών μέσα από πειραματικές διαδικασίες, η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας, η εξοικείωση με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης, καθώς και η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη. Τελικό προϊόν αποτέλεσε ένα ψηφιακό βιβλίο για κάθε υλικό πειραματισμού.

## Στόχοι του έργου

### Γνωστικοί στόχοι

- Να αναγνωρίζουν τη θέρμανση ή ψύξη ως παράγοντα μεταβολής της φυσικής κατάστασης των υλικών.
- Να διατυπώνουν τις ιδέες τους για απλά φυσικά φαινόμενα όπως η πλευση-βύθιση, διαλυτότητα, κύκλος του νερού.
- Να διακρίνουν ποια υλικά επιπλέουν και ποια βυθίζονται στο νερό.
- Να διατυπώνουν υποθέσεις, να τις ελέγχουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα.

### Στόχοι δεξιοτήτων

- Να πειραματίζονται με απλά υλικά της κουζίνας όπως σόδα, ζύδι, νερό, χρώματα.
- Να παρουσιάζουν μία δραστηριότητα (πείραμα) μέσω διαδικτυακών πλατφορμών επικοινωνίας.
- Να χειρίζονται υλικά σε διαφορετικές φυσικές καταστάσεις και να επιλύουν προβλήματα.

### Στόχοι στάσεων-συμπεριφορών

- Να αποδέχονται ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους.
- Να συνεργάζονται για την παραγωγή ενός κοινού έργου.

## Μεθοδολογία

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου βασίστηκε στη διερευνητική/ ανακαλυπτική μέθοδο, κατά την οποία η γνώση προκύπτει ως συμπέρασμα μιας πειραματικής διαδικασίας (Δημητριάδης, 2015). Ειδικότερα, οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν η συστηματική παρατήρηση αντικειμένων ή φαινομένων, καταγραφή των παρατηρήσεων, ανάλυση και ερμηνεία τους, διατύπωση προβλέψεων ή υποθέσεων, έλεγχος αυτών μέσω πειραματισμών και εξαγωγή συμπερασμάτων.

## Υλοποίηση

Το έργο αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε σε 3 διαφορετικά στάδια με τη συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και με τη χρήση πρωτότυπων εργαλείων Web 2.0.

### Α Στάδιο

Πριν την έναρξη του έργου κρίθηκε απαραίτητος ο συντονισμός, η επικοινωνία και η συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την διεκπεραίωση προκαταρκτικών διαδικασιών, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή εξέλιξη του έργου αλλά και η τροποποίηση του οργανογράμματός του, όπου κρίθηκε αναγκαίο. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε μια κλειστή ομάδα στο facebook με σκοπό την άμεση επικοινωνία των εταίρων. Στη συνέχεια οργανώθηκε ένα λεπτομερές μηνιαίο χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων, σχεδιάστηκε προσεκτικά η πλατφόρμα του έργου στο TwinSpace και πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια εξοικείωσης με την πλατφόρμα από τους συντονιστές. Παράλληλα σε κάθε σχολείο εταίρο ενημερώθηκαν οι γονείς για το πρόγραμμα και το ρόλο τους στην υλοποίησή του.

### Β Στάδιο

Σε αυτό το στάδιο, μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν νέα ταυτότητα για να μοιραστούν όχι μόνο ρόλους αλλά και ευθύνες, όσον αφορά την πορεία και την ομαλή εξέλιξη του έργου και δημιουργούν στην τάξη τους έναν πίνακα e-twinning με τις χώρες που συμμετέχουν στο έργο. Στην έναρξη του έργου πραγματοποιείται γνωριμία των σχολείων και των νηπίων μεταξύ τους με ανταλλαγή φωτογραφιών και βίντεο σε ένα κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα padlet, όπου παρουσιάζουν την πόλη και το σχολείο τους κάνοντας χρήση των εφαρμογών Picasa, Movie Maker, Youtube, Vimeo. Παράλληλα δημιουργείται ένας ψηφιακός χάρτης στην εφαρμογή google maps, όπου κάθε εταίρος εντόπιζε την πόλη του και πρόσθετε το σχολείο του. Ακολουθεί μια πρώτη γνωριμία των νηπίων μεταξύ τους μέσω skype όπου τα νήπια λένε «γεια» στη μητρική τους γλώσσα, καθώς και ένα αντιπροσωπευτικό τραγούδι της χώρας τους.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κάθε μήνα του έργου ήταν οι ακόλουθες :



Οκτώβριος: Το μήνα αυτό όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία ασχολούνται με πειραματικές δραστηριότητες εξωτερικού χώρου δικής τους επιλογής, όπως γνωριμία με τις ιδιότητες του αέρα. Αρχικά πραγματοποιείται ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των νηπίων σχετικά με τον αέρα και καταγραφή τους σε σχετικό φύλλο εργασίας. Ακολουθεί πειραματισμός με χρήση απλών υλικών προκειμένου τα νήπια να κατανοήσουν ότι ο αέρας βρίσκεται παντού, καταλαμβάνει χώρο, έχει βάρος. Φωτογραφικό υλικό από τα πειράματα αναρτάται από κάθε εταίρο σε κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα και ακολουθεί στο τέλος του μήνα ψηφοφορία με χρήση της εφαρμογής tricider για την ανάδειξη του πειράματος που εντυπωσίασε τα νήπια. Το πείραμα που συγκεντρώνει τις περισσότερες



ψήφους, παρουσιάζεται μέσω skype από το σχολείο που το υλοποίησε στα συνεργαζόμενα σχολεία και ταυτόχρονα υλοποιείται από αυτά.

Νοέμβριος: Το μήνα αυτό όλοι οι εταίροι υλοποιούν κάθε εβδομάδα ένα πείραμα με χρώματα, όπως μείξη βασικών χρωμάτων και δημιουργία νέων με διάφορους τρόπους, δημιουργία ουράνιου τόξου, ανάλυση χρωμάτων (χρωματογραφία), χρωματισμός άσπρων λουλουδιών. Σε κάθε πείραμα ακολουθείται η επιστημονική μέθοδος, πρόβλεψη από τα νήπια για το τι θα συμβεί αν π.χ. αναμείξω το μπλε με το κίτρινο χρώμα και καταγραφή των προβλέψεων σε σχετικό φύλλο εργασίας, υλοποίηση του πειράματος σε ομάδες, παρατήρηση του αποτελέσματος, καταγραφή της επαλήθευσης ή μη στο σχετικό φύλλο εργασίας, εξαγωγή συμπερασμάτων. Κάθε εταίρος αναρτά φωτογραφικό υλικό ή βίντεο από τα πειράματα στον κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα και δημιουργείται ένα ψηφιακό βιβλίο στην εφαρμογή Joomag. Στο τέλος του μήνα πραγματοποιείται ψηφοφορία με χρήση της εφαρμογής tricidade για την ανάδειξη του πειράματος που εντυπωσίασε τα νήπια και θα ήθελαν να υλοποιήσουν. Το πείραμα που συγκεντρώνει τις περισσότερες ψήφους, παρουσιάζεται μέσω skype από το σχολείο που το υλοποίησε στα συνεργαζόμενα σχολεία και ταυτόχρονα υλοποιείται από αυτά.

Δεκέμβριος: Το μήνα αυτό όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία υλοποιούν κάθε εβδομάδα πειράματα νερού που αφορούν τον κύκλο του νερού, τη διαλυτότητα, την πλεύση-βύθιση. Αρχικά καταγράφονται οι υποθέσεις των νηπίων για το τι θα συμβεί, εκτελείται το πείραμα, καταγράφονται τα αποτελέσματα και εξάγονται συμπεράσματα.

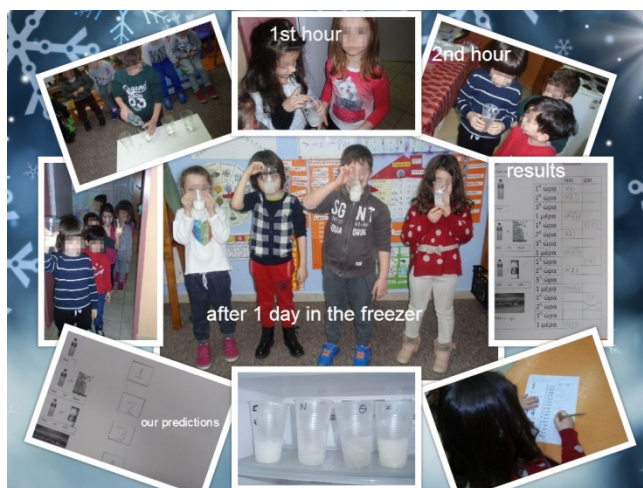
Πειραματίζομαι με το Νερό		επιπλέει	βουλιάζει
χαρτί		+	✓
συνδετήρας			✓ +
κέρμα			✓ +
φελλός		✓ +	
φύλλο		✓ +	
ελιά		✓ +	
κλαδάκι		✓	+
πλαστικό καπάκι		✓ +	
καρφί			✓ +

Εικόνα 1: Καταγραφή προβλέψεων (κόκκινο) και παρατηρήσεων μετά τη διεξαγωγή του πειράματος (μπλε) ενός νηπίου για την πλεύση-βύθιση

Κάθε σχολείο αναρτά φωτογραφικό υλικό ή βίντεο από τα πειράματα στον κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα και δημιουργείται ένα ψηφιακό βιβλίο στην εφαρμογή Joomag. Στο τέλος του μήνα πραγματοποιείται ψηφοφορία με χρήση της εφαρμογής google forms για την ανάδειξη του πειράματος που εντυπωσίασε τα νήπια και θα ήθελαν να υλοποιήσουν. Το πείραμα που συγκεντρώνει τις περισσότερες ψήφους, παρουσιάζεται μέσω skype από το σχολείο που το υλοποίησε στα συνεργαζόμενα σχολεία και ταυτόχρονα υλοποιείται από αυτά.

Ιανουάριος: Το μήνα αυτό όλοι οι εταίροι υλοποιούν κάθε εβδομάδα πειράματα με δύο υλικά τη μαγειρική σόδα και το ξύδι. Τα πειράματα αφορούν τη σύνθεση των αριθμών του νέου έτους με μπαλόνια που περιέχουν σόδα, τη δημιουργία χιονάνθρωπων με σόδα, το χρωματισμό χαρτιών με σόδα και ξύδι και την αναπαράσταση της έκρηξης ενός ηφαιστείου. Κάθε σχολείο αναρτά φωτογραφικό υλικό ή βίντεο από τα πειράματα στον κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα. Στο τέλος του μήνα πραγματοποιείται ψηφοφορία με χρήση της εφαρμογής tricider για την ανάδειξη του πειράματος που εντυπωσίασε τα νήπια και θα ήθελαν να υλοποιήσουν. Το πείραμα που συγκεντρώνει τις περισσότερες ψήφους, παρουσιάζεται μέσω skype από το σχολείο που το υλοποίησε στα συνεργαζόμενα σχολεία και ταυτόχρονα υλοποιείται από αυτά.

Φεβρουάριος: Το μήνα αυτό όλοι οι εταίροι υλοποιούν κάθε εβδομάδα πειράματα με πάγο. Τα νήπια καλούνται να απαντήσουν μέσα από πειραματικές διαδικασίες σε προκλήσεις όπως ποιο υγρό παγώνει πρώτο, το νερό, το αλατόνερο, το ζαχαρόνερο ή το νερό που περιέχει σόδα, ποια είναι η θερμοκρασία του πάγου, σε ποιο σημείο λιώνει ο πάγος γρηγορότερα, τι συμβαίνει όταν ο πάγος έρθει σε επαφή με το αλάτι.. Αρχικά καταγράφονται οι υποθέσεις των νηπίων, εκτελείται το πείραμα, καταγράφονται τα αποτελέσματα και εξάγονται συμπεράσματα.

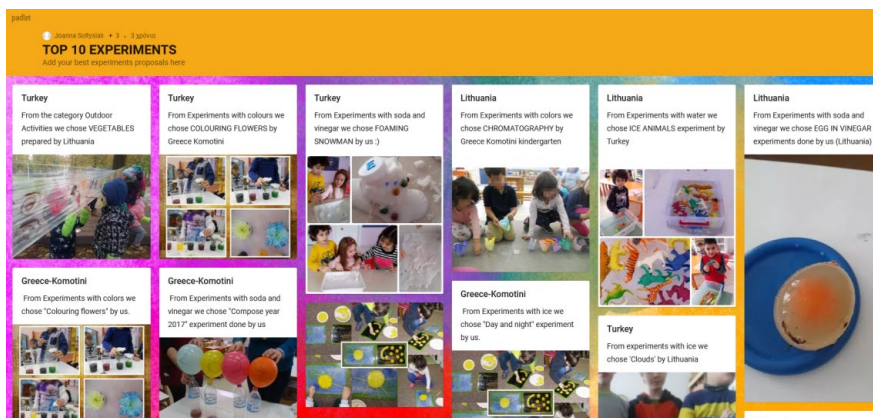


*Εικόνα 2: Ποιο υγρό παγώνει πρώτο; Υποθέσεις, συστηματική παρατήρηση, καταγραφές*

Κάθε σχολείο αναρτά φωτογραφικό υλικό ή βίντεο από τα πειράματα στον κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα. Στο τέλος του μήνα πραγματοποιείται ψηφοφορία με χρήση της εφαρμογής tricider για την ανάδειξη του πειράματος που εντυπωσίασε τα νήπια και θα ήθελαν να υλοποιήσουν. Το πείραμα που συγκεντρώνει τις περισσότερες ψήφους, παρουσιάζεται μέσω skype από το σχολείο που το υλοποίησε στα συνεργαζόμενα σχολεία και ταυτόχρονα υλοποιείται από αυτά.

Μάρτιος: Το μήνα αυτό τα νήπια εκτελούν πειράματα μαζί με τους γονείς τους. Κάθε σχολείο ορίζει μια ημερομηνία ως ημέρα πειραμάτων με γονείς. Την ημέρα αυτή προσέρχονται στο σχολείο οι γονείς για να παρουσιάσουν στα υπόλοιπα νήπια το πείραμα που έχουν προετοιμάσει με το παιδί τους. Οι γονείς που αδυνατούν να προσέλθουν στο

σχολείο βιντεοσκοπούν το πείραμα και γίνεται προβολή του στην τάξη. Επίσης κάθε σχολείο προτείνει σε ένα κοινόχρηστο ψηφιακό πίνακα padlet δύο πειράματα από κάθε κατηγορία (εξωτερικού χώρου, με χρώματα, με νερό, με σόδα και ζύδι, με πάγο) προκειμένου να επιλεγούν τα δέκα κορυφαία πειράματα του έργου.



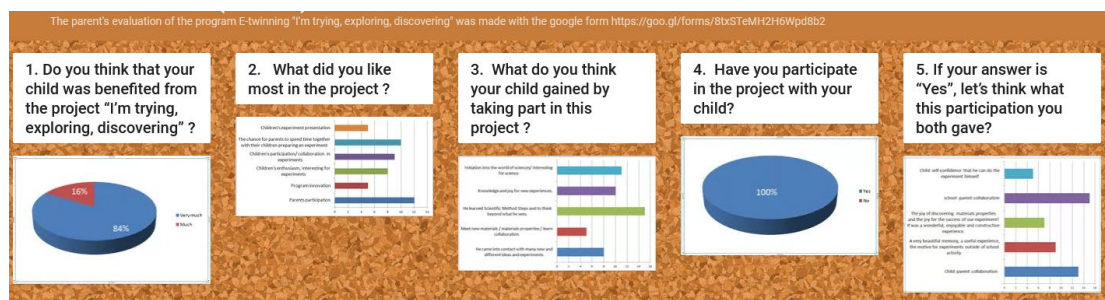
Εικόνα 3: Πίνακας με τις προτάσεις των καλύτερων πειραμάτων

Η επιλογή των προτεινόμενων πειραμάτων από τα νήπια για κάθε κατηγορία γίνεται με διαφορετικούς τρόπους ψηφοφορίας σε κάθε σχολείο. Η ανάδειξη των δέκα κορυφαίων πειραμάτων του έργου υλοποιείται μέσω ερωτηματολογίου [google forms](#) σε συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα που έχει προαποφασιστεί από τους εταίρους. Μετά την ψηφοφορία δημιουργείται η αφίσα με τα δέκα κορυφαία πειράματα στην εφαρμογή canva.



Εικόνα 4: Αφίσα με τα δέκα κορυφαία πειράματα του έργου

Απρίλιος : Το μήνα αυτό πραγματοποιείται η αξιολόγηση του έργου από τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Πραγματοποίηση τηλεδιάσκεψης μεταξύ των εκπαιδευτικών του έργου αναφορικά με την υποβολή αίτησης για ετικέτα ποιότητας.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα αξιολόγησης του έργου από τους γονείς

### Γ Στάδιο

Το στάδιο αυτό αφορούσε στην παρουσίαση και διάχυση του έργου στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία. Κάθε σχολείο-συνεργάτης επέλεξε διαφορετικό τρόπο παρουσίασης και διάχυσης του έργου, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου του και τις συνθήκες της λειτουργίας του. Έτσι το έργο παρουσιάστηκε σε εκδηλώσεις που έγιναν στο τέλος της χρονιάς σε γονείς και εκπαιδευτικούς, τοπικά σε πανηγύρι φυσικών επιστημών και αναρτήθηκαν οι δράσεις στις ιστοσελίδες των σχολείων.

### Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρχε στενή συνεργασία μεταξύ των εταίρων και συνεχής επικοινωνία. Ειδικότερα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των νηπίων σε αυτό το πρόγραμμα, τους έδωσε την ευκαιρία να μνηθούν στον κόσμο των φυσικών επιστημών, να υιοθετήσουν την επιστημονική ορολογία, να ασχοληθούν με πειράματα και προβληματισμούς. Τα νήπια μετέφεραν τις εμπειρίες τους στο σπίτι και πολλές φορές επανέλαβαν τα πειράματα σε συνεργασία με τους γονείς τους. Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος των νηπίων είναι, ότι καθ' όλη τη διάρκεια του έργου την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ασχολούνταν με πειραματισμούς στη γωνιά των φυσικών επιστημών.

Το έργο, εκτός από την προώθηση της επικοινωνιακής διάστασης, επέτρεψε στα παιδιά να καλλιεργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας με αλλόγλωσσους συμμαθητές, ενισχύοντας την περιέργεια και το κίνητρό τους για μάθηση, έχοντας κοινό στόχο και ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδρασή τους σε ομάδες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Έδωσε την ευκαιρία στους γονείς να περάσουν ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους κατά την προετοιμασία του πειράματος παρουσίασης στο σχολείο. Τα νήπια ενθουσιάστηκαν από το γεγονός ότι απέκτησαν διαδικτυακούς φίλους, οι οποίοι πραγματοποιούσαν αντίστοιχες πειραματικές διαδικασίες. Ήρθαν σε επαφή με λεξιλόγιο και μεθοδολογία από το χώρο των φυσικών επιστημών, πειραματίστηκαν με διαφορετικά υλικά και κατέληξαν σε συμπεράσματα. Ενθαρρύνθηκαν να κάνουν ακριβείς παρατηρήσεις και να λειτουργήσουν ως επιστήμονες. Πηγή γνώσης αποτέλεσαν τα πειράματα τους, οι παρατηρήσεις τους και όχι η νηπιαγωγός.

Τέλος το έργο έδειξε, ότι όταν υπάρχει διάθεση και όραμα πολλά μπορούν να συμβούν με έναν απλό και μαγικό τρόπο, παρέχοντας ουσιαστικά κέρδη σε όλους τους

συμμετέχοντες.

### Βιβλιογραφία

- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools*. Springer.
- Greenfield, D. (2017). Unleashing the power of science in early childhood a foundation for high-quality interactions and learning. *Zero to Three*, 3, pp.13–21.
- Hadzigeorgiou Y. (2015). Young Children's Ideas About Physical Science Concepts. In: Cabe Trundle K., Saçkes M. (eds) *Research in Early Childhood Science Education*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_4).
- Larimore, R.A. (2020). Preschool Science Education: A Vision for the Future. *Early Childhood Educ J*, 48, p.p.703–714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>.
- Lee, Y., & Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857–874. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9193-2>.
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S., & Anders, Y. (2017). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*. 55(3), p.p.399-421. <https://doi.org/10.1002/tea.21424>.
- Sackes, M. (2015). Young children's ideas about earth and space science concepts. In K. C. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_3).
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.