

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

14ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2019

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

1. In memorial

Στις 20 Ιουνίου του 2019, ο Gunther Kress, ένας πολυσχιδής και λαμπερός επιστήμονας, ένα πρωτοπόρο και ανήσυχο πνεύμα, ένας υπέροχος και σεμνός άνθρωπος έφυγε από τη ζωή, αφήνοντας ένα μεγάλο κενό στην ανθρωπότητα και τον ακαδημαϊκό κόσμο.

Στη μνήμη του, αναδημοσιεύουμε την τελευταία συνέντευξη που έδωσε σε μας (στην συνεργάτριά μας κα Ευαγγελία Μουλά). Περισσότερα, εντός του περιοδικού!

2. Η υπεύθυνη για την αισθητική βελτίωση των εξωφύλλων του περιοδικού - η εικαστικός Κοτσίκo Αρινέλα, συνεχίζει να μας καταπλήσσει ! Για περισσότερα, ας επισκεφτείτε την ιστοσελίδα της στη διεύθυνση: <http://www.arinela.com>

Ξεφυλλίστε το 14^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός online», Σεπτεμβρίου 2019, έχει καινούργια πράγματα! Πολλά τα πρωτότυπα – ενδιαφέροντα άρθρα και σε αυτό το τεύχος!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

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»

Βεντίκος 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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μπράττσης 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

Ντίνas 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-I) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Σεπτεμβρίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-9-2019 ως και 31-10-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 15ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 15ου τεύχους:

- Ως 31-10-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-11-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 15-12-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 20-12-2019, ανάρτηση του 15ου 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	In memorial
Σελ. 18	Συνέντευξη με τον Gunther Kress
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού
Σελ. 37	01.Θ.Ε. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη δομή της προσωπικότητας του παιδιού
Σελ. 47	01.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς. Εκπαίδευση και λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς (Λ.Α.Σ.)
Σελ. 56	01.Θ.Ε. Προσωποκεντρική Συμβουλευτική στον χώρο της Εκπαίδευσης. Μια παιδαγωγική πράξη στο πλαίσιο της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας
Σελ. 65	02.Θ.Ε. Διαμορφωτικοί παράγοντες για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων
Σελ. 77	02.Θ.Ε. Διδακτική Μεθοδολογία. Η αξία και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση.
Σελ. 87	02.Θ.Ε. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών
Σελ. 96	04.Θ.Ε. Η λογοτεχνία στον ψηφιακό κόσμο. Το Storybird στην εκπαίδευση
Σελ. 105	07.Θ.Ε. Εκπαίδευση και σύγκρουση στην Ευρώπη
Σελ. 109	08.Θ.Ε. Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η αξιολόγησή τους στη σχολική τάξη
Σελ. 117	08.Θ.Ε. Η καταγραφή δυσκολιών μαθητών με δυσλεξία και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική και διδακτική αντιμετώπιση του προβλήματος
Σελ. 127	08.Θ.Ε. Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι Θεραπείας ή βελτίωσής τους με τη βοήθεια καινοτόμων εκπαιδευτικών λογισμικών.
Σελ. 135	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών με αναπηρία
Σελ. 144	08.Θ.Ε. Ψυχική υγεία εφήβων μαθητών. Δυσκολίες, προβληματισμοί και παιδαγωγική προσέγγιση

Σελ. 157	09.Θ.Ε. Δράμα-τηρώντας στο νηπιαγωγείο. Απόψεις φοιτητών/-τριών Προσχολικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης
Σελ. 166	09.Θ.Ε. Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης στα Ανοικτά Πανεπιστήμια - η περίπτωση των ΕΑΠ.
Σελ. 175	09.Θ.Ε. Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης. Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές
Σελ. 191	09.Θ.Ε. Κοινά και νέα στοιχεία της Εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη συμβατική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 198	09.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου και η συμβολή του στην τυπική εκπαίδευση.
Σελ. 206	09.Θ.Ε. Συλλεκτικές πρακτικές και συλλέκτες. Το παράδειγμα των λαογραφικών συλλογών "Λατρείας Τάματα" και "Κεντώντας τη Μνήμη".
Σελ. 214	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην εκπαίδευση
Σελ. 220	10.Θ.Ε. Προφορική Ιστορία και Δημιουργική Γραφή
Σελ. 229	10.Θ.Ε. Συναισθηματικές συνιστώσες στην εκπαίδευση αξιών υπέρ της προστασίας των ζώων
Σελ. 236	10.Θ.Ε. Τα ζώα στην τάξη ως εκπαιδευτική καινοτομία. Απόψεις μαθητών/-τριών δημοτικού σχολείου
Σελ. 244	11.Θ.Ε. Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών-μελών τους.
Σελ. 253	11.Θ.Ε. Η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακολουθώντας την πορεία της μέσα από ένα αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό παιχνίδι
Σελ. 260	11.Θ.Ε. Η τηλεόραση ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών
Σελ. 268	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πεδία συνάντησης και παραγωγικής σύζευξης - σύγκλισης
Σελ. 278	12.Θ.Ε. Διδάσκοντας Λογοτεχνία σε μια πολυπολιτισμική τάξη
Σελ. 286	12.Θ.Ε. Ο σύγχρονος ρόλος του της εκπαιδευτικού σε τάξεις όπου φοιτούν μετανάστες/μετανάστριες μαθητές/μαθήτριες

Σελ. 293	12.Θ.Ε. Στερεότυπα και εκπαίδευση
Σελ. 307	13.Θ.Ε. Βασικές στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων στην κοινωνιολογική έρευνα
Σελ. 315	13.Θ.Ε. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για τους λόγους απουσίας των μαθητών και τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση
Σελ. 343	13.Θ.Ε. Φυσικές καταστροφές και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων - Μια έρευνα σε βάθος
Σελ. 352	14.Θ.Ε. Αντιμετώπιση των αντιστάσεων ενήλικων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Μια εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων
Σελ. 362	14.Θ.Ε. Διδακτικές τεχνικές στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.
Σελ. 372	15.Θ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Ελλάδας
Σελ. 380	15.Θ.Ε. Δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου εξεταστικών αντικειμένων ως βάσης για τη λειτουργία Τράπεζας Θεμάτων
Σελ. 390	15.Θ.Ε. Διερεύνηση σχέσεων ατομικών και εργασιακών παραγόντων με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων
Σελ. 400	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας και της επίδρασης στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.
Σελ. 410	15.Θ.Ε. Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο Διευθυντής ως Μετασχηματιστικός Ηγέτης. Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 421	15.Θ.Ε. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών. Ηγεσία, κουλτούρες, δομές, ρόλοι.
Σελ. 436	15.Θ.Ε. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμμετοχή των γονιών σε θέματα διαχείρισης του σχολείου.
Σελ. 448	15.Θ.Ε. Επιτυχημένη ηγεσία
Σελ. 454	15.Θ.Ε. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών
Σελ. 461	15.Θ.Ε. Η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας των ΓΕΛ Φθιώτιδας με τη μέθοδο D.E.A.

Σελ. 474	15.Θ.Ε. Η συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία
Σελ. 481	15.Θ.Ε. Η συμβολή του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης
Σελ. 490	15.Θ.Ε. Μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας
Σελ. 497	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στον οργανισμό μάθησης
Σελ. 506	15.Θ.Ε. Οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή και ο ρόλος του στο εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 514	15.Θ.Ε. Οι νέες δομές στο Ελληνικό Πολυδύναμο Δημόσιο Νηπιαγωγείο
Σελ. 537	15.Θ.Ε. Σχολείο και νεωτερικότητα. Προκλήσεις και προοπτικές για το ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας. Εμπειρική προσέγγιση
Σελ. 546	15.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα
Σελ. 551	16.Θ.Ε. Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για τη διαχείριση της ετερότητας σε ένα σχολείο για όλους
Σελ. 559	17.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις των γονέων μια τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους. Μελέτη ανασκόπησης
Σελ. 565	17.Θ.Ε. Εμείς τα Ρομά. Ρομικοί ανδρισμοί και Θηλυκότητες στα σχολικά συγκείμενα
Σελ. 574	17.Θ.Ε. Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ MAXIMH ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελ. 589	02.Θ.Ε. Δημιουργική Γραφή και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρία και παραδείγματα.
Σελ. 598	02.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο Θρησκευτικών Στ' τάξης Δημοτικού με χρήση Τ.Π.Ε.
Σελ. 606	02.Θ.Ε. Ένα διδακτικό σενάριο Το δέντρο που έδινε.

Σελ. 613	02.Θ.Ε. Η αξιοποίηση προσωπικών ανθρώπινων ιστοριών στη διδασκαλία τον Ολοκαυτώματος
Σελ. 626	02.Θ.Ε. Η έννοια εξοικονόμηση ενέργειας στη σκέψη παιδιών Στ' Τάξης
Σελ. 635	02.Θ.Ε. Ο ρόλος των προεστών στην Τουρκοκρατία ως ένα συγκρουσιακό θέμα της Έκτης Δημοτικού.
Σελ. 644	02.Θ.Ε. Το Σόι σου στο νηπιαγωγείο. Μια απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης κειμένων μαζικής κουλτούρας
Σελ. 652	03.Θ.Ε. Ο αλγόριθμος της Δυναδικής Αναζήτησης. Μια Διδακτική Πρόταση
Σελ. 660	04.Θ.Ε. Νερό Πηγή Ζωής. Διδακτικό Σενάριο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού
Σελ. 668	04.Θ.Ε. Ταξιδεύοντας στο Διάστημα. Σενάριο με Τ.Π.Ε. για τη γεωγραφία της ΣΤ' Δημοτικού
Σελ. 674	06.Θ.Ε. A project-based lesson (PBL) employing the Zunal application
Σελ. 682	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο Γεωγραφίας Ε' τάξης Δημοτικού με χρήση Τ.Π.Ε.
Σελ. 690	06.Θ.Ε. Ιστορίες με μαθηματικές έννοιες
Σελ. 695	06.Θ.Ε. Μαθαίνω τα σχήματα. Ένα διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. (Πρόταση διδασκαλίας των σχημάτων στο Νηπιαγωγείο με τη χρήση Τ.Π.Ε.)
Σελ. 706	06.Θ.Ε. Ο Ιωάννης Καποδίστριας. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.
Σελ. 714	06.Θ.Ε. Πολιτιστική κληρονομιά και δημιουργική επιχειρηματικότητα
Σελ. 720	10.Θ.Ε. Από την Αντιγόνη του Σοφοκλή στην Κανακάρα της Ολύμπου Καρπάθου. Μια καινοτόμα διδακτική παρέμβαση για επίλυση συγκρούσεων μέσα από το Θέατρο Φόρουμ.
Σελ. 735	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην Εκπαίδευση. Σκηνοθέτες του ευρωπαϊκού νότου

Σελ. 750	12.Θ.Ε. Η διαπολιτισμική διάσταση στο ιστορικό μυθιστόρημα «Σκοτεινός Βαρδάρης» της Έλενας Χουζούρη.
Σελ. 757	12.Θ.Ε. Προσφυγιά-Μετανάστευση. Μια σύγχρονη προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου
Σελ. 766	15.Θ.Ε. Ανασκόπηση των Νομοθετικών πλαισίων επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

In memorial

Στις 20 Ιουνίου του 2019, ο **Gunther Kress**, ένας πολυσχιδής και λαμπερός επιστήμονας, ένα πρωτοπόρο και ανήσυχο πνεύμα, ένας υπέροχος και σεμνός άνθρωπος έφυγε από τη ζωή, αφήνοντας ένα μεγάλο κενό στην ανθρωπότητα και τον ακαδημαϊκό κόσμο.

Η συνεισφορά του κάλυπτε ένα ευρύτατο πεδίο στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, από την κριτική γλωσσολογία και τις πολιτισμικές και μιντιακές σπουδές μέχρι την κοινωνική σημειωτική, της οποίας υπήρξε από τους βασικότερους συντελεστές και τις μελέτες της πολυτροπικότητας, των οποίων ήταν ο αδιαμφισβήτητος θεμελιωτής.

Με οξυμένη κοινωνική ευαισθησία, στράφηκε σε θέματα όπως οι σχέσεις εξουσίας και ο ρόλος της ιδεολογίας στην εκπαίδευση και τον γραμματισμό, η παιδαγωγική, η γλώσσα της εικόνας και η επικοινωνία. Οι ιδέες του άσκησαν και ασκούν καταλυτική επιρροή πέρα από τον ακαδημαϊκό χώρο και την εκπαίδευση, σε τομείς όπως η διαφήμιση και ο γραφικός σχεδιασμός.

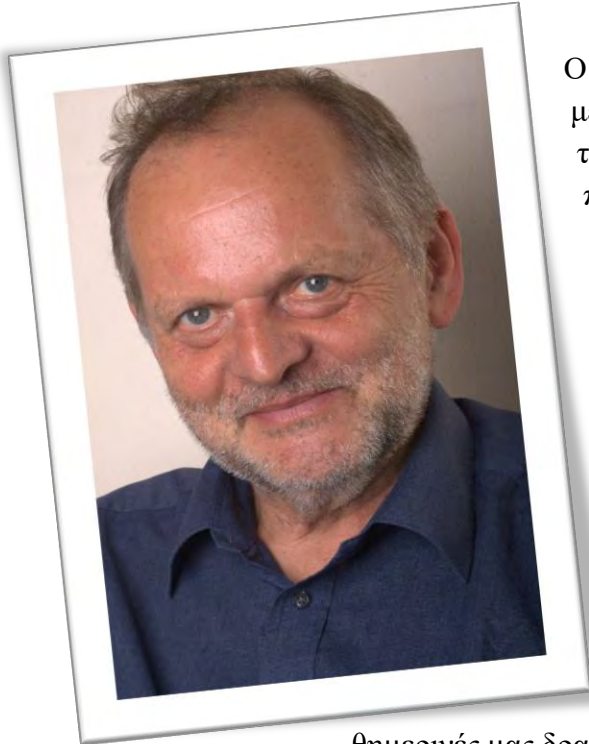
Σφυρηλάτησε την άποψη ότι η επικοινωνία είναι πάντα και αναπόφευκτα πολυτροπική και ότι κάθε «τρόπος» αποτελεί συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης της πραγματικότητας και λειτουργεί μέσα σε ορισμένες δομές. Έτσι ανασκεύασε την παραδοχή ότι μόνο η λεκτική επικοινωνία συμβάλει στην παραγωγή νοήματος και ανέδειξε την κοινωνική διάσταση των ποικίλων επικοινωνιακών κωδίκων, οδηγώντας την επιστημονική σκέψη στο μέλλον.

Είχα την ευλογία να «συναντηθώ» μαζί του διαδικτυακά και να συζητήσουμε πάνω στα θέματα που αναπτύσσονται παρακάτω. Το χιούμορ και η απλότητά του με αιφνιδίασαν ευχάριστα από το πρώτο κιόλας μήνυμα που ανταλλάξαμε. Θέλοντας να του εκφράσω τον απεριόριστο θαυμασμό μου για το έργο του, ως το κίνητρο που με οδήγησε να αιτηθώ μια συνέντευξη μαζί του, του είχα γράψει ότι η ανάγνωση του Reading Images υπήρξε για μένα αποκαλυπτική εμπειρία. Μου απάντησε -με αυτοσαρκασμό- ότι θα δεχθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις μου, γιατί τον κολάκευσα εύστοχα και ως γνωστόν, αυτό είναι το αδύνατο σημείο όλων των συγγραφέων....

Φυσικά και αποδείχθηκε κάθε άλλο παρά επιρρεπής στην κολακεία. Η ακεραιότητα, η οξυδέρκεια και η στιβαρότητα του χαρακτήρα του αναδυόταν σταθερά μέσα από την επικοινωνία μας. Νιώθω απερίγραπτα τυχερή για την έστω και σύντομη διασταύρωσή μου μαζί του και θέλω να του ευχηθώ καλό ταξίδι. Το σίγουρο είναι ότι το όνομα του θα μείνει ανεξίτηλο και θα αποτελεί μόνιμο σημείο επιστημονικής αναφοράς ες αεί.

Dr Ευαγγελία Μουλά

Συνέντευξη του Gunther Kress στην Ευαγγελία Μουλά* (η συζήτηση διαμερίφθηκε ηλεκτρονικά μέσω ενός αρχικού ερωτηματολογίου που την τροφοδότησε)



Ο Gunther Kress μας περιγράφει τα σημαντικά σημεία στην επαγγελματική του πορεία και αναλύει τις θεωρητικές αρχές του στα πεδία της πολυτροπικότητας και της κοινωνικής σημειωτικής. Δικαιολογεί γιατί η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί μια πρόταση η οποία δυνάμει μπορεί να ανατρέψει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας που εδρεύουν στη γλώσσα και να οδηγήσει στην ισότιμη συμμετοχή όλων στην κατασκευή των κοινωνικών νοημάτων. Ενίσταται στη χρήση της έννοιας «γλώσσα» για την υποδήλωση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων έκφρασης, οι οποίοι δεν σχετίζονται με την ομιλία ή τη γραφή και εξηγεί πως το νόημα –δοσμένο με ποικίλους τρόπους- λανθάνει και επιβάλλεται μέσα από φαινομενικά ασήμαντες καθημερινές μας δραστηριότητες. Επίσης, απορρίπτει τη (κατά)χρηση

της έννοιας του γραμματισμού σε πεδία που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα καθεαυτή, πράγμα που όταν συμβαίνει, υποκρύπτει πνευματική νωθρότητα από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Επιπλέον «καταγγέλλει» την παραδοσιακή αξιολογική διαδικασία της μάθησης, που δεν λαμβάνει υπόψη την ποικιλία των σημειωτικών τρόπων κατασκευής του νοήματος από τους μαθητές, ενώ τοποθετεί τον μαθητή και τους πόρους του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αναφέρεται στις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο είδος της διδακτορικής διατριβής, σε σχέση με τις κοινωνικές εξελίξεις και τη νέο-φιλελεύθερη στροφή της κοινωνίας.

Αξιότιμε καθηγητά, αν και είστε πασίγνωστος στη διεθνή ακαδημαϊκή σκηνή για τη συμβολή σας στα πεδία της κοινωνικής σημειωτικής και της πολυτροπικότητας- θα τολμούσα να σας αποκαλέσω ιδρυτή των συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων-, πιστεύω ότι οι αναγνώστες μας θα ενδιαφέρονταν να μάθουν από εσάς, τη δική σας εκδοχή από τις πιο σημαντικές στιγμές της ακαδημαϊκής σας πορείας μέχρι τώρα.

Δεν είμαι βέβαιος ότι μπορώ να απομονώσω κάποιες ως τις πιο σημαντικές στιγμές στον ακαδημαϊκό μου βίο. Είχα μια αρκετά συνηθισμένη πορεία, αν και ξεκίνησα μάλλον καθυστερημένα. Εγκατέλειπα το σχολείο σε ηλικία 14 ετών και έγινα μαθητευόμενος, στο μέχρι εκείνη τη στιγμή ακόμα λειτουργικό Συντεχνιακό σύστημα στη Γερμανία. Ο διευθύνων του εργαστηρίου των μαθητευόμενων, απ' όπου ξεκίνησα την επαγγελματική μου ζωή, μάς μάθαινε κάθε φορά πάνω στη δουλειά, ποιο ήταν το πρόβλημα και τι εργαλεία

και πρακτικές έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε για να το λύσουμε. Όταν τελειώναμε οι επτά μαθητευόμενοι αυτό που είχαμε αναλάβει (μεταξύ των οποίων και εγώ), αναρτούσαμε την εργασία μας σε ένα ταμπλό και όλοι οι μαθητευόμενοι, συμπεριλαμβανομένων όσων φοιτούσαν στο δεύτερο ή το τρίτο έτος, μαζί με τον δάσκαλο σχολιάζαμε το αποτέλεσμα, τι είχαμε κάνει και εξετάζαμε που θα μπορούσαμε να είχαμε επιλέξει άλλες μεθόδους. Αυτή ήταν η συνήθης διαδικασία στη μαθητεία και αυτό το μοντέλο το υιοθέτησα και στην ακαδημαϊκή μου καριέρα: το πρακτικό- υλικό πρόβλημα, η θεωρία ως εργαλείο και ο αναστοχασμός. Αυτή ήταν η **πρώτη πιο σημαντική μου στιγμή**.

Οι γονείς μου μετανάστευσαν στην Αυστραλία όταν ήμουν 16. Δεν μιλούσα Αγγλικά αλλά ήμουν σε θέση να αποδείξω σε έναν εργοδότη τι είχα μάθει κατά τη διάρκεια της ανολοκλήρωτης περιόδου μαθητείας μου. Έτσι συνέχισα να εργάζομαι σε αυτήν την τέχνη. Όταν είχα μάθει αρκετά Αγγλικά, μέσα από τις επαφές μου στη δουλειά και κατόπιν παρακολούθησης νυχτερινών μαθημάτων για δύο χρόνια, για να αποκτήσω τα προσόντα για την είσοδό μου στο Πανεπιστήμιο, ξεκίνησα σπουδές μερικής απασχόλησης

Μαθαίνοντας γλώσσα -αυστραλέζικα αγγλικά-, έμαθα ταυτόχρονα και την κουλτούρα της Αυστραλίας, ως μια συνδεδεμένη και αδιάλειπτη ενότητα. Και αυτό έμεινε μέσα μου για πάντα: η κουλτούρα και ο κάθε πιθανός τρόπος που αυτή εκδηλώνεται συνδέεται με τα πάντα – και όχι μόνο με τη γλώσσα- αλλά με κάθε δυνατό τρόπο, και κυρίως μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές.

Ένα χρόνο αφού είχα ολοκληρώσει τις πρώτες μου πανεπιστημιακές σπουδές – ένα bachelor στην Αγγλική Λογοτεχνία και Γλώσσα- η νέα μου γυναίκα κι εγώ επιστρέψαμε στην Ευρώπη. Βρήκα μια δουλειά ως επιστημονικός συνεργάτης στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο του Kent στο Canterbury, στην Αγγλία. Γράφτηκα σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο University College London, όπου Διευθυντής του τομέα της Γλωσσολογίας ήταν ο Michael Halliday. Ήταν δάσκαλός μου εκεί για 2 χρόνια. Η θεωρία του μου «μίλησε» άμεσα και έντονα, με τρόπο που η θεωρία του Chomsky δεν το είχε κάνει ποτέ ως τότε, ούτε το έκανε στο μέλλον. Εννοώ ότι η επαφή μου με τον Halliday ήταν η **δεύτερη σημαντικότερη στιγμή στην καριέρα μου**.

Αναφέρετε σε προηγούμενες συνεντεύξεις σας ότι παντρεύσατε πλευρές της θεωρίας του Chomsky με του Halliday. Μπορείτε να το αποσαφηνίσετε αυτό; Πώς αυτή η συνύφανση σας οδήγησε στη διατύπωση της δικής σας θεωρίας της κοινωνικής σημειωτικής;

Από τη δουλειά μου στο Πανεπιστήμιο του Kent πέρασα σε αυτήν του λέκτορα Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο East Anglia. Ήταν ένα από τα καινούρια Πανεπιστήμια τη δεκαετία του 60 και έθετε ως προϋπόθεση ότι κάθε φοιτητής για να ολοκληρώσει τις σπουδές του έπρεπε να ολοκληρώσει και ένα κοινό σεμινάριο, π.χ. πάνω στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία ή στην Κοινωνιολογία και τα Γαλλικά ή σε οτιδήποτε άλλο. Για μένα αυτό

σήμαινε τα καλοκαίρια να διδάσκω από κοινού με έναν συνάδελφο από διαφορετική επιστήμη. Στη δική μου περίπτωση έτυχε να είναι ο Bob Hodge και διδάσκαμε Γλωσσολογία και Λογοτεχνία και ο Tony Trew, με τον οποίο διδάσκαμε Πολιτική και Γλωσσολογία. Αυτή η ιδέα, της παράλληλης διδασκαλίας δύο αντικειμένων, που έκτοτε δεν θεωρείται και ιδιαίτερα πρωτότυπη, τότε ήταν νεωτεριστική: σήμαινε να απομακρυνθεί κανείς από τον ερμηνευτικό φακό μιας συγκεκριμένης επιστήμης και να αντιληφθεί ότι ο κόσμος φαίνεται διαφορετικός μέσα από μια άλλη επιστήμη. Είχα προτείνει τότε να συνδυαστεί η γλωσσολογία με την ιστορία, αλλά οι ιστορικοί θεώρησαν την ιδέα προβληματική, μέχρι που ένας από τους μαθητές τους κέρδισε το ετήσιο βραβείο της Cromwell Society για τη συγγραφή ενός αντίστοιχου δοκιμίου.

Η άποψη ότι η εξουσία διαμορφώνει τη γλώσσα αλλά και εκφράζεται μέσα από αυτήν παντού, οδήγησε εμένα και τον Bob Hodge στην ανάπτυξη αυτού που θεωρώ ως μια λεπτομερή και συνεκτική μαρξιστική προσέγγιση της γλώσσας: *Η γλώσσα ως ιδεολογία*. Δανειστήκαμε την ιδέα του μετασχηματισμού από τον Chomsky. Αλλά ενώ εκείνος είχε μετατρέψει την έννοια (της ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας) – πού την είχε πάρει από τον δάσκαλό του το Zellig Harris- από κοινωνιολογική σε ψυχολογική κατηγορία, σε μια αφηρημένη διαδικασία με σταθερό νόημα, εμείς την αποκαταστήσαμε στην κοινωνική και πολιτική της χρήση: ως μια έκφραση, πάντοτε (διαφορετικών μορφών) εξουσίας, που χρησιμοποιείται από έναν κοινωνικό- γλωσσικό συντελεστή για συγκεκριμένο σκοπό. Αυτό κατέστησε δυνατό να συνδέσουμε την διαδικασία του μετασχηματισμού με την κοινωνικά θεμελιωμένη γραμματική του Halliday, π.χ. μέσα από έννοιες, όπως η ενέργεια- δράση (agency) και η μεταβατικότητα, ή το θέμα και η θεματοποίηση, πάντα ιδωμένες μέσα από τη σύγκλιση των κοινωνικο-πολιτικών διαδικασιών που σχετίζονται με αυτές με την υλική, κοινωνικά σημειωτική τους εμφάνιση.

Ο Bob Hodge και το βιβλίο μας *Language as Ideology* (1979) παρείχαν μια εύλογη και συνεκτική περιγραφή του πώς η δύναμη/ εξουσία διαμορφώνει τη γλώσσα. Αυτό, με τη σειρά του, έγινε το θεμέλιο της Κριτικής Γλωσσολογίας, και επέδρασε σημαντικά στην ανάπτυξη της Κριτικής ανάλυσης Λόγου. Η δική μου εκδοχή αυτής στηρίζεται πάνω στην ιδέα του σημείου με υποκίνηση/κίνητρο, όπου η εξουσία εκφράζεται μέσα από κατάλληλα σημαίνοντα. Αυτό ήταν **η τρίτη πιο σημαντική στιγμή της καριέρας μου**.

Η ιδέα ότι η σχέση μορφής και νοήματος, σημαίνοντος και σημαινόμενου υποκινείται από κάποιο κίνητρο και δεν είναι αυθαίρετη είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας μου (μαζί με τον Bob Hodge) της **Κοινωνικής Σημειωτικής**. Δημιουργώντας ένα σημείο, ο δημιουργός του επιλέγει μια μορφή την οποία θεωρεί την πιο κατάλληλη για να εκφράσει το νόημα, πχ έναν κύκλο ως σημαίνον για το σημαινόμενο του τροχού, ή έντονη γραφή ως σημαίνον για την υπογράμμιση της βαρύτητας του σημαινόμενου. Εδώ έγκειται η θεμελίωση της Κοινωνικής σημειωτικής και αυτό είναι το τέταρτο σημαντικό σημείο της επαγγελματικής μου ζωής.

Κατά τη γνώμη μου είστε πολλά παραπάνω από ένας διακεκριμένος γλωσσολόγος ή καθηγητής της σημειωτικής. Είστε ένα πολιτικός στοχαστής, ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος επιστήμονας, ένας «πνευματικός πολεμιστής» όπως λένε οι κριτικοί παιδαγωγοί. Φέρατε στο φως την επαναστατική ιδέα ότι η γλώσσα είναι ένα πεδίο μάχης συγκρουόμενων συμφερόντων και σχέσεων εξουσίας και ότι η γλώσσα και η χρήση της - όχι μόνο στη γραπτή της μορφή - αφορά στην αξιοπρέπεια του ατόμου. Θεωρώ ότι αυτή η ιδέα είναι βαθιά αληθινή και ανατρεπτική ταυτόχρονα. Μπορείτε να μας την αναπτύξετε; Πώς σχετίζεται η αξιοπρέπεια με τη γλώσσα, την παιδεία και την κατασκευή νοήματος;

Η ανάπτυξη και η άρθρωση μιας θεωρίας στην οποία κάθε μέλος μιας κοινότητας / κοινωνίας ασχολείται αδιάκοπα με τη διαμόρφωση των σημειωτικών πόρων της κοινωνίας του - σύμφωνα με το ενδιαφέρον τους, που είναι εμφανές παντού στις (αλληλεπι)δράσεις τους - αποτελεί ταυτόχρονα και μια θεωρία που μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για πιο δίκαιες κοινωνικο-σημειωτικές σχέσεις σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Υπονομεύει μια κρίσιμη πτυχή της εξουσίας που βασίζεται στη δύναμη να ελέγχει το νόημα: αν κάθε νοηματοδότης συμμετέχει εξίσου στη διαμόρφωση των σημειωτικών πόρων (και με αυτό στα μέσα της γνώσης και διαμόρφωσης της γνώσης), ένα σημαντικό στήριγμα της εξουσίας, όπως είναι η γνώση, αφαιρείται από αυτήν. Η γνώση ως μέσο για την εξουσία μετατρέπεται σε έναν πόρο για όλους.

Θα ήθελα, ως προσωπικό μου στόχο, όλοι γύρω μου να είχαν τα μέσα για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η εξουσία- είτε χρησιμοποιείται εναντίον τους είτε χρησιμοποιείται από τους ίδιους για τους σκοπούς τους-. Θα ήθελα όλοι να έχουν τις ευκαιρίες και τους πόρους να εισάγουν τις ιδέες τους στον κόσμο και μέσω αυτού να έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν αξιοπρεπή και εκπληρωμένη ζωή. Μια προϋπόθεση για αυτό είναι η πλήρης πρόσβαση στους σημειωτικούς πόρους που νοηματοδοτούν τη ζωή και χρησιμοποιούνται για την παραγωγή νοήματος. Και μέσω αυτής της πρόσβασης να επιτυγχάνεται πλήρης συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Με εντυπωσίασε έντονα μια αναφορά σας για το πώς εσείς και ο Theo V.Leuwen ξεκινήσατε να μελετάτε τις εικόνες μέσα από ένα περιοδικό, το *Australian Woman's Weekly*. Πείτε μας περισσότερα για αυτό.

Κατά την άποψή μου, η σημαντικότερη πηγή νοημάτων- και αναφέρομαι στα νοήματα που διαμορφώνουν συνεχώς και αδιόρατα τους τρόπους που βλέπουμε τον κόσμο - έγκειται στο κοινό και το τετριμμένο. Στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις συναντούμε συνεχώς και πραγματώνουμε εκ νέου αυτά τα νοήματα. Το περιοδικό *Australian Women's Weekly* μας φάνηκε ως ένα μέσο το οποίο, όπως και άλλα του είδους του, ασχολείται με τέτοιες έννοιες - κοινότητες, που περνούν απαρατήρητες - και, ως εκ τούτου, φυσικοποιεί τις αντιλήψεις για την καθημερινότητα: τι είναι η οικογένεια, ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, πώς ορίζεται η επιτυχία στη δουλειά, πώς πρέπει να γίνεται αντιληπτή η επιτυχία

γενικότερα κ.ά. Όλα αυτά εκφράζουν ιδεολογία. Το αξιοσημείωτο και σημαντικό χτίζεται και αναπτύσσεται πάνω στο φαινομενικά αδιάφορο και ασήμαντο.

Τι διαφοροποιεί τη δική σας "γραμματική των εικόνων" από προηγούμενες προσπάθειες άλλων (όπως του Ο'Toole) να αρθρώσουν μια γλώσσα των εικόνων;

Υπάρχουν δύο σημεία εδώ: το ένα αφορά στη χρήση της λέξης "γλώσσα". Το άλλο σημείο αφορά στα υλικά μέσα για να καταστήσει κανείς σαφές το νόημα: ο ήχος έχει διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμούς σε σχέση με τη δημιουργία σημάτων σε μια επιφάνεια. Ο Halliday έγραψε ένα ογκώδες έργο για τα ομιλούμενα αγγλικά, και αργότερα και για το γράψιμο. Στα γραπτά του έκανε μια σημαντική διάκριση μεταξύ των δύο.

Έτσι, αναφορικά με το πρώτο σημείο: εάν συγκρίνουμε τα υλικά μέσα ομιλίας και εικόνας, είναι προφανές ότι η εικόνα δεν έχει λέξεις ή ρήματα ή επίθετα ή προτάσεις κ.λπ. Την ίδια στιγμή ο λόγος δεν έχει τα χωρικά χαρακτηριστικά της εικόνας: ούτε πάνω ούτε κάτω, ούτε κέντρο ούτε περιφέρεια κ.λπ.. Θα μπορούσαμε φυσικά να πούμε ότι αυτή η διαφορά δεν έχει σημασία: ας τις ονομάσουμε και τις δύο "γλώσσες" και θα μπορούσαμε επίσης να αποκαλέσουμε μια δέσμη λουλουδιών ως τη γλώσσα των λουλουδιών. Με αυτόν τον τρόπο θα παραιτηθούμε όμως από κάθε ένδειξη οποιουδήποτε σοβαρού ενδιαφέροντος για το νόημα.

Ο Michael O' Toole χρησιμοποίησε τους θεωρητικούς όρους που ανέπτυξε ο Halliday για λογαριασμό του νοήματος όπως αναδύεται στην ομιλία και τη γραφή, για να περιγράψει εντελώς διαφορετικά φαινόμενα. Είναι λίγο σαν να χρησιμοποιείς τους ίδιους όρους για να περιγράψεις διαφορετικά είδη τροφίμων - κρέας, ζυμαρικά, λαχανικά, όσπρια, φρούτα κ.λπ. - τελικά, είναι όλα φαγητό. Αν κάποιος όμως ρωτήσει: "τι έχουμε για το βραδινό μας γεύμα;" δεν θα απαντούσατε πιθανώς, απλά: «φαγητό».

Ο Ο'Toole απλώς μετέφερε τις κατηγορίες του Halliday που ήταν σχεδιασμένες για τη "γλώσσα" (ένας όρος που προσπαθώ να μην χρησιμοποιώ, δεδομένων των σημαντικών διαφορών μεταξύ ομιλίας και γραφής) - και τις χρησιμοποίησε για ουσιαστικά εντελώς διαφορετικά φαινόμενα. Ο όρος «τρόπος» (mode) που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Σημειωτική θεωρία είναι μια προσπάθεια να ξεφύγουμε από την βαθιά παραπλανητική ασάφεια και την ανακρίβεια του όρου «γλώσσα» και να προχωρήσουμε σε μια πιο χρήσιμη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τα διαφορετικά νοήματα που αρθρώνονται σε μια κοινωνία αποκτούν υλική πραγμάτωση.

Αν συνεχίσουμε με τον όρο "γλώσσα" στις σημερινές χρήσεις του, ένας δάσκαλος πρέπει να επιχειρήσει να καταλάβει πώς τα νοήματα διαφοροποιούνται μέσω της ομιλίας ή της γραφής, της εικόνας ή μιας χειρονομίας ή παρουσίας. Πρέπει να έχει τα εργαλεία για να αναγνωρίσει ότι το νόημα παράγεται σε όλα αυτά και παράγεται διαφορετικά. Αν δεν το κάνει, αυτό οδηγεί σε ολόκληρες παρανοήσεις - ή σε πλήρη έλλειψη αναγνώρισης - του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικοί μαθητές εκφράζουν τα νοήματα.

Πιστεύετε ότι οι ολοένα και πιο πολυτροπικές μορφές των σύγχρονων κειμένων καθιστούν απαραίτητη την επανεξέταση των αντιλήψεών μας για το τι είναι η ανάγνωση;

Θα έλεγα, δεδομένου αυτού που μόλις έγραψα, ότι το Reading Images είναι "μια συμβολή στις προσπάθειες κατανόησης του πως τα νοήματα αποκτούν υλική μορφή μέσα από τον τρόπο της εικόνας.

Μετά από 29 χρόνια από τη δημοσίευση αυτού του επαναστατικού έργου, νομίζετε ότι κατάφερε να διαπεράσει τις καθημερινές σχολικές πρακτικές και να κάνει το απαραίτητο «umbruch» στην εφαρμοσμένη εκπαίδευση;

Σε κάποιο βαθμό ναι --- δείτε τις αλλαγές στο διδακτικό υλικό (π.χ. βιβλία, ηλεκτρονικά υλικά) αλλά όχι συνήθως στις πρακτικές αξιολόγησης

Με τη μορφή της πολυτροπικότητας - συνέπεια της κατανόησης που προέκυψε από το Reading Images για τη σχέση νοήματος και μορφής, τα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες δίνουν πλέον έμφαση στην "πολυτροπικότητα" (αν και κατά τη χρήση αυτού του όρου νέα είδη προβλημάτων αναφύονται - αλλά ως τα αφήσουμε στην άκρη)

Οι «καθημερινές σχολικές πρακτικές» υπόκεινται βεβαίως σε πολλές χώρες -όπου το κράτος και οι πολιτικοί του ελέγχουν το εκπαιδευτικό σύστημα (το οποίο και εγκρίνω)- στον πολιτικό έλεγχο και οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να κάνουν οτιδήποτε ξεφεύγει από το φαινομενικά ασφαλές πεδίο των παραδοσιακών πρακτικών. Οι αγχωμένοι γονείς αποτελούν μέρος του προβλήματος, προτιμώντας την παραδοσιακή, πεπατημένη (αν και όλο και πιο προβληματική) διαδρομή.

Το «umbruch» (αναστάτωση) έχει μόνο εν μέρει να κάνει με τα προγράμματα σπουδών και με την πολυτροπικότητα ως εκ τούτου και πολύ περισσότερο με την πτυχή της Κοινωνικής Σημειωτικής που ασχολείται με την εξουσία: δηλαδή με την συνειδητοποίηση ότι οι υπάρχουσες έννοιες για την επικοινωνία είναι εντελώς ακατάλληλες (που μάλιστα χρονολογούνται από το 1947 όταν δύο ηλεκτρολόγοι μηχανολόγοι, οι Shannon και Weaver αναφέρθηκαν στη σχέση: πομπός- μήνυμα- δέκτης και στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση). Αυτή η σχέση λειτουργεί για να ανάψουμε το φως ενεργοποιώντας έναν διακόπτη, αλλά δεν λειτουργεί για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν διαφορετικά είδη διακοπών - πράγματα που ονομάζονται ενδιαφέροντα, κίνητρα, σεβασμός για το σημειωτικό έργο των μαθητευόμενων. Το σύνθημά μου είναι ότι η επικοινωνία συμβαίνει όπου υπάρχει ερμηνεία.

Αυτό ανάγει το ερμηνευτικό έργο του εκπαιδευόμενου σε κεντρικό ζήτημα σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Προτάσσει ένα εντελώς διαφορετικό καθήκον για τους δασκάλους και επιμένει στην κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου και του σημειωτικού του έργου. Αυτό συνεπάγεται μια μετατόπιση των υποθέσεων σχετικά με την εξουσία, τη δύναμη και τη γνώση: αυτή είναι η Umbruch για την οποία γράφω και μιλάω. Σημαίνει μια δύσκολη διαδικασία εκπαίδευσης όλων των κοινωνικών παραγόντων μιας κοινωνίας. Θα οδηγήσει,

μετά από περίπου τριάντα ή περισσότερα χρόνια, στην πραγματική «μαθητοκεντρική διδασκαλία».

Ποια είναι - από την εμπειρία σας η lingua franca της διδακτικής μεθοδολογίας; Έχει αυτή κινηθεί προς την κατεύθυνση της πολυτροπικότητας;

Σε κάποιο βαθμό ναι --- δείτε τις αλλαγές στο διδακτικό υλικό (π.χ. βιβλία, ηλεκτρονικά υλικά) αλλά όχι συνήθως στις πρακτικές αξιολόγησης.

Αν σας ζητήσω να τοποθετήσετε ένα δείκτη σε κάποιο από τα «τεταρτημόρια του χωροταξικού δυναμικού» που προτείνετε για τις δυτικές εικόνες¹, που να αντιπροσωπεύει το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα (στη δύση), πού θα το τοποθετούσατε; Και γιατί; (Εννοώ εξακολουθεί να βρίσκεται στο "παλιό" τμήμα ή στο "νέο", στο "γνωστό" ή στο "ιδανικό" ή ακόμα περισσότερο, μπορεί να τοποθετηθούν ίσως, συγκεκριμένες επιλογές σε διαφορετικές θέσεις;)

Δεν είμαι σίγουρος ότι θεωρώ ότι αυτό είναι ένα χρήσιμο μοντέλο: αρχίζουμε πάντα με το γνωστό, το ερώτημα είναι, πώς το χρησιμοποιούμε. Πρέπει να ζωγραφίσουμε μια νέα εικόνα: ίσως στη μορφή να μοιάζει με μια παραδοσιακή εικόνα, αλλά με τους μαθητές στο κέντρο, και τους «Αγίους και τους Αγγέλους» να βάζουν τα δυνατά τους να βοηθήσουν.

Αποτελεί ένδειξη μάθησης ή μη μάθησης η μέτρηση της απόστασης μεταξύ αυτού που το σύστημα υπαγορεύει προς μάθηση και αυτού που ο μαθητής φαίνεται να είναι ικανός να μάθει;

Δεν το βλέπω με αυτόν τον τρόπο καθόλου. Θεωρώ όλα τα σημάδια ως μάθηση, πάντα με βάση τις αρχές που ο μαθητής φέρνει στην ερμηνεία του. Αυτό το είδος μέτρησης είναι λανθασμένο.

Τι μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί η προδιάθεση των μαθητών για μάθηση, οι οποίοι μοιάζουν να είναι ολοένα και πιο αδιάφοροι;

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές είναι σοβαροί άνθρωποι. Ότι στις ερμηνείες / απαντήσεις τους πρέπει να κατανοηθούν όλα τα μέσα με τα οποία οι ίδιοι καθιστούν εμφανή τη μάθηση. Αντιθέτως, συνήθως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν αυτό που περιμένουν και θέλουν να βρουν.

Οι ενεργοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ των επίσημων στάνταρτς και των καθημερινών επιδόσεων των μαθητών τους. Μήπως η θεωρία της πολυτροπικότητας θα μπορούσε να παράσχει οποιεσδήποτε απαντήσεις; Μπορεί η συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης των εικόνων να συμβάλει στη βελτίωση της κατάστασης;

Χρειάζεται μια απολύτως σοβαρή προσπάθεια εκ μέρους των υπευθύνων για την προσέλκυση των μαθητών στο να κατανοήσουν νέες γνώσεις, στηριζόμενη στη σοβαρή προσπάθεια των δασκάλων να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα μέσα με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αποδεικνύουν την εμπλοκή τους με την ύλη που πρέπει να αφομοιώσουν. Και φυσικά να κατανοήσουμε τις αρχές των μαθητών όπως παρουσιάζονται στις απαντήσεις τους.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι το ενδιαφέρον για μάθηση συνδέεται έντονα με την πρωτοβουλία, τι μπορούμε να κάνουμε για να παρακινήσουμε τους νέους να επιδείξουν δράση, ενόσω εμφανίζονται ολοένα και πιο απόμακροι και αδιάφοροι για τη μάθηση, τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον;

Κατανοήστε τους λόγους της απογοήτευσης, που σε μεγάλο βαθμό - αλλά αυτό είναι μόνο ένα μέρος - είναι για το ότι δεν αναγνωρίζονται στο μαθησιακό περιβάλλον διδασκαλίας ως σοβαροί παράγοντες! Το άλλο μέρος φυσικά είναι ότι το σχολείο είναι ένα μέρος της ζωής τους Και η κοινωνία γύρω από το σχολείο τείνει επίσης να τους απορρίπτει και να μην τους λαμβάνει σοβαρά υπόψη.

Ποια είναι η άποψή σας για το μέλλον των γραμματισμών, στο τοπίο των ψηφιακών τεχνολογιών και στους νέους τρόπους επικοινωνίας που υποστηρίζουν;

Προτιμώ να μην χρησιμοποιώ τον όρο γραμματισμός - δηλαδή, ποτέ δεν μου άρεσε: ποιος είναι ο ελληνικός όρος γι 'αυτό; Από όσο γνωρίζω, καμία άλλη κοινωνία / γλώσσα στον κόσμο δεν έχει τον όρο γραμματισμό. Η ανάγνωση και η γραφή θα αλλάξουν σύμφωνα με τις κοινωνικές αλλαγές. Έτσι, η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι: εσείς πώς βλέπετε την κοινωνία να αλλάζει;

Έχω την εντύπωση ότι η αναφορά μου στην έννοια του γραμματισμού σας προκάλεσε μια αναστάτωση. Μπορείτε να με βοηθήσετε να καταλάβω γιατί;

Δεν επιδοκιμάζω την άνευ διάκρισης κατάχρηση του όρου γραμματισμός. Η ακριβολογία μου είναι πολύ σημαντική. Είναι αλήθεια ότι κι εγώ έχω χρησιμοποιήσει τη λέξη σε τίτλους βιβλίων μου, όπως στο: Rethinking the paths to literacy ή στο Literacy in the new media age, όπου η λέξη λίγο πολύ παραπέμπει στη γραφή. Για παράδειγμα, ήμουν πολύ λιγότερο ευτυχής όταν ένας εκδότης μου επέμενε να χρησιμοποιήσει ως τίτλο το: Πολυτροπικός γραμματισμός.

Στον αγγλόφωνο κόσμο ο όρος έχει εξαπλωθεί παντού με πολύ άτσαλο και πνευματικά νωθρό τρόπο, σε όλων των ειδών τις περιοχές. Π.χ. με την πανταχού παρουσία των υπολογιστών ξαφνικά προέκυψε ο όρος τεχνολογικός γραμματισμός (εννοώντας την ικανότητα να κάνει κανείς συγκεκριμένα πράγματα με τους υπολογιστές) και μετά πάλι ο όρος μεσικός γραμματισμός, εννοώντας την ικανότητα να ασχολείται κανείς με τα μέσα με ποικίλους τρόπους. Στη συνέχεια είχαμε τον συναισθηματικό γραμματισμό, δηλαδή το να έχει κανείς έναν βαθμό ικανότητας στην διαπροσωπική επικοινωνία ή και τον σεξουαλικό γραμματισμό κλπ, κλπ.

Το θέμα είναι: όταν χρησιμοποιώ τον όρο γραμματισμό, αναφέρομαι στην κατανόηση και την ικανότητα χρήσης των κανονικολήτων -οντολήτων, σχέσεων, διαδικασιών- των κειμενικών ειδών - πάντα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και στη λειτουργία της γραφής. Όταν κάποιος χρησιμοποιεί τον όρο γραμματισμό στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, θα ήθελα να ρωτήσω - ειρωνικά - "ποιες είναι οι οντολήτες αυτού του γραμματισμού;" (για να μην αναφερθώ στο θέμα της διαφοράς ανάμεσα, αφενός, στο «κατανοώ τι σημαίνει αυτό το κείμενο στις εφημερίδες, στην τηλεόραση ή σε ένα από τα κοινωνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης» και αφετέρου στο: «τα έντυπα μέσα λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιούνται κατ' αυτόν τον τρόπο, ανήκουν σε αυτές τις εταιρείες» ή ακόμα «οι συσκευές που χρησιμοποιούνται στα κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν τέτοιου είδους δυνατότητες, χρησιμοποιούνται για τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, κάνουν χρήση των ακόλουθων τρόπων ...κ.λπ». Και θα ήθελα να ρωτήσω αυτό το άτομο: «μου λέτε ότι ο συναισθηματικός γραμματισμός (ή η σεξουαλική παιδεία) λειτουργεί όπως οποιοδήποτε άλλο φαινόμενο που ονομάζεται «γραμματισμός»;

Εν ολίγοις, θεωρώ ότι είναι πρόβλημα να χρησιμοποιούμε έναν όρο που φέρει πάνω του ορισμένες προϋποθέσεις και προσδοκίες -συγκεκριμένα για τη γραφή - για εμφανώς εντελώς διαφορετικά φαινόμενα.

Υπάρχει διαφορά στη χρήση του όρου για μια σοβαρή επιστημονική έρευνα - προσεκτικά και με ακρίβεια - και τη χρησιμοποίησή του π.χ. για να καθησυχάσουμε τους γονείς για το τι συμβαίνει στο σχολείο ("ναι, κυρία, σε αυτό το μάθημα κάνουμε γραμματισμό στα μέσα μαζικής ενημέρωσης" ή για να πούμε σε έναν πολιτικό ότι πρέπει να υποστηρίζει τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας ακριβώς όπως θα υποστήριζε και το γραμματισμό ως γραφή).

Επομένως, εάν το θέμα είναι να καθησυχάσει κανείς τους γονείς ή να κερδίσει κονδύλια από τον υπουργό Παιδείας, τότε καλό είναι να χρησιμοποιεί αυτόν τον όρο. Εάν κάνει όμως σοβαρή επιστημονική έρευνα, τότε να χρησιμοποιεί έναν όρο που υποδηλώνει ότι όλων των ειδών οι ικανότητες μπορούν να περιγραφούν με την ίδια ετικέτα του "γραμματισμού", υποθέτοντας ότι ο όρος εξηγεί εξίσου τα συναισθήματα και τις κανονικότητες της γραφής, τότε έχω ένα απόλυτο πρόβλημα.

Έχετε διατυπώσει την άποψη για το είδος του PhD, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι πλέον ασφαλές. Θα μπορούσατε να διευκρινίσετε ή να δικαιολογήσετε αυτήν τη γνώμη;

Τα διδακτορικά είναι φυσικά πολύ διαφορετικά πράγματα, ακόμη και μιλώντας γενικά σε διάφορες ευρωπαϊκές κουλτούρες. Ως ακαδημαϊκή επιβράβευση αλλάζουν - και έχουν ιστορικά αλλάξει με την παράλληλη αλλαγή των εννοιών της έρευνας, της γνώσης, της σχέσης της θεωρίας και της μεθοδολογίας κ.λπ. Μπορείτε να παρακολουθήσετε αυτή την αλλαγή αν κοιτάξετε κανονισμούς σε διαφορετικές χώρες / πολιτισμούς και σε διαφορετικές περιόδους.

Το σχόλιό μου είναι πραγματικά υπερβολικά γενικό: αναφέρομαι στο δίπλωμα διδακτορικού τίτλου στην περίοδο από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, σε γενικές γραμμές στην αγγλόφωνη και ίσως γενικότερα στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Κατά την περίοδο αυτή, το διδακτορικό θεωρούνταν ως "συμβολή στη γνώση", αλλάζοντας σταδιακά τις τρέχουσες υποθέσεις της. Ένας δείκτης είναι ότι τα τελευταία 15-20 χρόνια, στα πλαίσια με τα οποία είμαι εξοικειωμένος, η κύρια έμφαση έχει μετατοπιστεί από τη θεωρία στη μέθοδο. Σε κάποιο βαθμό και σε ορισμένες δέσμες κανονισμών που εξακολουθούν να προβλέπονται. Στην πραγματική πρακτική στις αγγλόφωνες κοινωνίες έχει μεταλλαχθεί, μαζί με άλλες αλλαγές που επιφέρονται από τις νεοφιλελεύθερες απαιτήσεις και υποθέσεις, σε μια πιστοποίηση "ερευνητικής ικανότητας" που συμβαδίζει με άλλες απαιτήσεις σχετικά με το "παράγωγο αποτέλεσμα", την "απόδοση" κ.λπ.

(*Η Ευαγγελία Μουλά είναι Διδάκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας κι εργάζεται ως φιλόλογος στη δημόσια εκπαίδευση, στα Δωδεκάνησα)



Βιβλιογραφία

- Kress, G. R., & Hodge, R. I. V. (1979). *Language as ideology*. Routledge.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Kress, G. (2000). Multimodality. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 2, 182-202.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2005). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

¹ Σύμφωνα με τη θεωρία της εικόνας, κάθε σημείο μιας εικόνας, η οποία μπορεί να χωρισθεί σε τεταρτημόρια, φέρει διαφορετική πληροφοριακή αξία. Αριστερά εδράζει το γνωστό και δεξιά το νέο. Πάνω το ιδανικό και κάτω το πραγματικό. Στο κέντρο δε, εδράζει η σημαντικότερη πληροφορία.

Η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Πολυμεροπούλου Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας Παν. Θεσσαλίας, polymero@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στόχο έχει τη διαμορφωτική αξιολόγηση εκπαιδευτικού με τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης της διδασκαλίας. Το εργαλείο παρατήρησης που επελέγη ήταν το κωδικοποιημένο σύστημα Flanders, αντικείμενο του οποίου αποτελεί η λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση το εργαλείο ήταν τροποποιημένο σε δυο κατηγορίες ενώ συγχρόνως προστέθηκε και κωδικοποίηση των μαθητών με στόχο να διαφανεί ο χρόνος που συμμετείχε ο κάθε μαθητής ξεχωριστά στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η δομή της εργασίας αποτελείται από δυο μέρη, όπου στο πρώτο αποτυπώνονται οι γενικές αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία με τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρατήρηση διδασκαλίας, διαμορφωτική αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός, ειδικά στο ελληνικό συγκείμενο, έχει ταυτίσει την αξιολόγηση με αρνητικά συναισθήματα λόγω κυρίως μιας γενικότερης αμφισβήτησης απέναντι στους φορείς εξουσίας, και της ανυπαρξίας ενός αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης. Συνάμα, σε όλο αυτό το πλαίσιο πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι η απουσία γνώσης για το εν λόγω θέμα δημιουργεί μεγαλύτερες αντιστάσεις καθώς και η εσφαλμένη αντίληψη ότι η αξιολόγηση ταυτίζεται απόλυτα με τη μισθολογική και ιεραρχική κατάταξη. Παραβλέπεται τελείως η διαμορφωτική δράση της αξιολόγησης και το βάρος δίνεται μόνο στην τελική, ίσως γιατί αυτή αφορά τους περισσότερους, και εκεί βέβαια εντοπίζονται και οι περισσότερες πολιτικές επιρροές. Η παρούσα εργασία επιθυμεί να τονίσει την αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Για να καταστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφενός ωφέλιμη και αφετέρου να τυγχάνει της γενικής αποδοχής, επιβάλλεται να διέπεται από κάποιες αρχές. Λόγος βέβαια γίνεται κυρίως για τη διαμορφωτική αξιολόγηση που σκοπός της αποτελεί πρώτιστα η βελτίωση του εκπαιδευτικού. Η παρατήρηση δε της διδασκαλίας, αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο για διαμορφωτική αξιολόγηση.

Αρχικά, μια διαμορφωτική αξιολόγηση επιβάλλεται να παρέχει την ανάλογη *ανατροφοδότηση* στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Ερευνητικά έχει υποστηριχθεί (Πασιαρδής, 1996· Mielke & Frontier, 2012) ότι η σωστή ανατροφοδότηση αποτελεί την κινητήρια δύναμη για αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού. Δεύτερον, σημαντικό θεωρείται η αξιολόγηση να πραγματοποιείται με *αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια*, έτσι ώστε να αρθούν όποιες αμφιβολίες για υποκειμενισμούς, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο όπου δραστηριοποιείται κάθε φορά ο εκπαιδευτικός (Δημητρόπουλος, 2010). Σημαντική δε θεωρείται και η κοινοποίηση των κριτηρίων στους αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς (Danielson, 2012).

Τρίτο στοιχείο αποτελεί η *ύπαρξη καλού κλίματος* ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο. Αυτή η σχέση επιτυγχάνεται μέσω ενός καθοδηγητικού και υποστηρικτικού ρόλου του αξιολογητή (Lasagabaster & Sierra, 2011· Perryman, 2007). Πρακτικά, για να εδραιωθεί αυτή η σχέση καλό θα ήταν να υπάρχουν συναντήσεις πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας όπου θα ανταλλάσσουν απόψεις με δεκτικότητα και θα καθορίζουν από κοινού δράσεις, εδραιώνοντας μια συνεργατική σχέση (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Τέταρτη αρχή αποτελεί η *ανάγκη διαχωρισμού του προσώπου* που πραγματοποιεί την διαμορφωτική από την τελική αξιολόγηση, καθώς εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους και γίνονται με διαφορετικά εργαλεία.

Η πέμπτη αρχή αφορά τη διαδικασία της παρατήρησης η οποία επιβάλλεται να πραγματοποιείται από *κατάλληλα καταρτισμένους αξιολογητές*, ώστε η βοήθειά τους προς τους παρατηρούμενους να είναι ουσιαστική (Danielson, 2012· Goldstein, 2005· Lasagabaster & Sierra, 2011). Έκτο, καλό θα ήταν να δίνονται τα κατάλληλα *κίνητρα* στους εκπαιδευτικούς ώστε να επιθυμούν εθελοντικά να συμμετέχουν σε διαμορφωτική αξιολόγηση (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2003), τα οποία κίνητρα θα μπορούσαν να είναι κυρίως εσωτερικά, όπως αναγνώριση αποτελεσματικής διδασκαλίας και βελτίωση, όσο και εξωτερικά, όπως μισθολογική ή βαθμολογική ανέλιξη (θα μπορούσε να συνυπολογίζεται ως θετικός δείκτης στην τελική αξιολόγηση, και σε καμιά περίπτωση δεν συγχέεται με την τελική αξιολόγηση).

Έβδομο, ιδιαίτερα όσον αφορά τη μέθοδο της παρατήρησης, καλό θα ήταν ο αξιολογητής να επιδεικνύει *σεβασμό* απέναντι στον εκπαιδευτικό και να μην υιοθετεί επικριτική στάση απέναντι στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί (Lasagabaster & Sierra, 2011). Κατ' ουσία, να αναγνωρίζεται από τον αξιολογητή η αυτονομία του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού, αφήνοντας του περιθώρια αυτενέργειας και καινοτομίας επιδεικνύοντας επαγγελματική στάση, άποψη που προκύπτει και από τη θεωρία Διοίκησης μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004). Τέλος, για μια αντικειμενικότερη και πληρέστερη εικόνα του έργου του εκπαιδευτικού, καλό θα ήταν να υπάρχουν περισσότερες από μια *πηγές συλλογής δεδομένων* και αξιολόγησής του, καθώς και να μην περιορίζεται η αξιολόγηση στην παρακολούθηση μόνο μιας διδακτικής ώρας, δεδομένου ότι η σωστή αξιολόγηση απαιτεί χρόνο (Lasagabaster & Sierra, 2011· Marshall, 2012).

Ουσιαστικά, η λεκτική επικοινωνία και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται εντός της σχολικής τάξης, συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού καθώς ο επικοινωνιακός λόγος αποτελεί ουσιαστική διαδικασία της μάθησης και της ωριμότητας του ανθρώπου. Η καλή λεκτική επικοινωνία οδηγεί επίσης στη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος που αυτό κατά συνέπεια οδηγεί στην εκδήλωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Επίσης, ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός την επικοινωνία εντός του σχολικού συγκείμενου, αποδεικνύει και το στιλ διδασκαλίας του (δημοκρατικός ή αυταρχικός), γνωρίσματα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Chen & Cheng, 2013).

Άλλωστε, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας ορίζουν ένα πιο δημοκρατικό και επικοινωνιακό στιλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οπότε είναι πολύ χρήσιμη η παρατήρηση τη διδασκαλίας προκειμένου να συνειδητοποιούν αρχικά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί το στιλ διδασκαλίας τους, και το χρόνο που αφιερώνουν για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή ιδεών με τους μαθητές.

Σημαντικότητα της παρατήρησης της διδασκαλίας

Η παρατήρηση ως μέθοδος κοινωνικής έρευνας επιχειρεί να καταγράψει με συστηματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των ατόμων στο φυσικό τους περιβάλλον. Για το λόγο αυτό αποτελεί μια ουσιαστική πηγή πληροφόρησης του εκπαιδευτικού, μέσα από τη διαδικασία της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού, βοηθώντας τον να είναι ενήμερος αρχικά για τη συμπεριφορά του, την ανακάλυψη εναλλακτικών πρακτικών διδασκαλίας, και τη βελτίωση των διδακτικών του δυνατοτήτων.

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη βελτίωση του και την ανατροφοδότηση του. Εστίαση πραγματοποιείται στο δίκτυο αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν εντός της σχολικής τάξης κυρίως μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της συγκεκριμένης παρατήρησης εστιάζουν πρώτον στη διερεύνηση του ποσοστού συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη και κατανομής αυτού στις επιμέρους κατηγορίες. Δεύτερον, στη διερεύνηση του ποσοστού συμμετοχής των μαθητών στην επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τρίτον, στην κατανομή αυτού του ποσοστού ανάλογα με το φύλο και την επίδοση. Τέταρτον, στο να προσδιοριστούν τα υπόλοιπα ποσοστά κατανομής του χρόνου σε άλλες καταστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας (ησυχία, εργασίες). Πέμπτον, στο να αποτυπωθεί έμμεσα το στιλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Δραστηριότητες πριν την παρατήρηση

Επιλογή εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτικός που επιλέχθηκε διδάσκει σε Γυμνάσιο σε ημιαστική περιοχή, η ίδια δεν διαμένει στην περιοχή αλλά διανύει καθημερινώς μια απόσταση μιας ώρας έως ότου φτάσει στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό καθώς αποδεικνύει ότι η όποια επικοινωνία με τους μαθητές αναπτύσσεται μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Έχει οχτώ χρόνια προϋπηρεσίας και είναι στην ηλικία των σαράντα ετών. Παρά το γεγονός ότι είναι έμπειρη εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια), πολλές φορές εξέφραζε την ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της και τους επικοινωνιακούς διαύλους που είχε αναπτύξει με τους μαθητές της, καθώς το τωρινό της πλαίσιο αποτελείται από περισσότερα παιδιά που δεν εκδηλώνουν όλα το ίδιο ζήλο για τη μάθηση.

Διδακτικό αντικείμενο και περιγραφή προφίλ μαθητών

Σε ένα πρώτο επίπεδο ενημερώνεται από την παρατηρήτρια για το γενικό σκοπό της παρατήρησης. Κατόπιν συνεννόησης, αποφασίστηκε ότι μια διδακτική ώρα αρκεί. Η εκπαιδευτικός επέλεξε η παρατήρηση να διεξαχθεί με το τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο αποτελείται από δεκαοχτώ κορίτσια και εννέα αγόρια, συνολικά είκοσι εφτά μαθητές, στο μάθημα της Ιστορίας, την τρίτη ώρα. Οι στόχοι της διδασκαλίας Κοινοποιήθηκαν στην ερευνήτρια.

Από τους μαθητές, οι πέντε είναι άριστοι (Παράρτημα Β΄, Α1,Α3,Α4,Β5, Γ3), οι οχτώ μέτριοι (Α2,Α5,Α6, Β1, Β4,Β7,Γ2,Γ5) και οι δέκα τέσσερεις αδιάφοροι μαθητές. Ο χαρακτηρισμός αυτός έγινε από την ίδια εκπαιδευτικό βάσει των επιδόσεων τους. Από αυτούς τους μαθητές δεν υπάρχει κανείς με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, συνάμα υπάρχουν πέντε αλλοδαποί μαθητές που χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό κατανόησης και προφορικής επικοινωνίας τη ελληνική γλώσσα, ενώ παρατηρείται μικρή δυσκολία στη γραπτή αποτύπωση.

Επιλογή ερευνητικού εργαλείου παρατήρησης

Για τους στόχους της παρατήρησης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια το σύστημα παρατήρησης Flanders, το οποίο είναι ένα σύστημα ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών με βάση δέκα προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς, όπου μέσω της κωδικοποίησης καταγράφεται η συχνότητα της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στην παρούσα παρατήρηση επιλέχθηκε να καταγράφεται η συμπεριφορά ανά 5 δευτερόλεπτα.

Πιο συγκεκριμένα το εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι τροποποιημένο σε δυο κατηγορίες συμπεριφοράς (κατηγορία 8 και 10) (Ευσταθίου- Καραγεωργάκη,1985). Αποτελείται από δέκα προκαθορισμένες συμπεριφορές παρατήρησης δομημένες σε τέσσερεις βασικούς πυλώνες: την έμμεση αντίδραση της εκπαιδευτικού, την άμεση, την ομιλία του μαθητή και τη σιωπή. Οι πυλώνες αυτοί αποτελούνται από κατηγορίες που περιγράφουν αναλυτικά ποια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς αφορούν.

Συνάμα, σημειώνονται και τα ονόματα των μαθητών/τριών της τάξης, όπου για ευκολία κατά την κωδικοποίηση λαμβάνουν έναν αύξοντα αριθμό ο καθένας, ανάλογα με τη θέση και την ομάδα που είναι τοποθετημένοι βάσει του πλάνου της τάξης.

Δραστηριότητες κατά την παρατήρηση

Εκπαιδευτικός και ερευνήτρια εισήλθαν μαζί στην τάξη, όπου αφιερώθηκε ελάχιστος χρόνος από την εκπαιδευτικό για να παρουσιάσει την ερευνήτρια, αναφέροντας απλά ότι θα παρακολουθήσει το μάθημα, και δίνοντας το λόγο στην ίδια προκειμένου να συστηθεί χωρίς όμως να αναφέρουν τον πραγματικό λόγο επίσκεψης, για να μην επηρεαστούν οι μαθητές στη συμπεριφορά τους.

Δραστηριότητες μετά την παρατήρηση

Αμέσως μετά την αποχώρηση της ερευνήτριας από την τάξη, σε ένα πρώτο επίπεδο διασαφήνισε κάποια στοιχεία που τα είχε κωδικοποιήσει γρήγορα για να μην παρέλθει χρόνος, και ακολούθησε μια συνάντηση με την εκπαιδευτικό, που μοιράστηκαν τα συναισθήματά τους από την εμπειρία. Η εκπαιδευτικός είχε μείνει ευχαριστημένη από τη διεξαγωγή του μαθήματος θεωρώντας ότι οι στόχοι του μαθήματος είχαν επιτευχθεί, οι μαθητές συμμετείχαν στην πλειονότητά τους, υπήρχε στην αρχή μια αμηχανία όπου γρήγορα ξεπεράστηκε και ακολούθηθηκε με φυσικό τρόπο η μαθησιακή διαδικασία.

Μεθοδολογία

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαήμερο του Μαρτίου (2017) μέσω της χρήσης εντυπου παρατήρησης, βάσει του οποίου έγινε μετατροπή της λεκτικής επικοινωνίας σε συμβολικό υλικό (κωδικοποίηση). Κατόπιν υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι της συχνότητας εμφάνισης των κατηγοριών προκειμένου να επαληθευτούν ή όχι τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Αποτελέσματα

Στον διάγραμμα 1 αποτυπώνεται με τη μορφή ραβδογράμματος η συχνότητα των παρατηρήσεων από τη χρήση του συστήματος Flanders. Εποπτεύοντας τα αποτελέσματα των λεκτικών κατηγοριών, διαπιστώνεται ότι το 59,8% του διδακτικού χρόνου χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποίηση παρατηρείται στη σύγκριση του χρόνου της άμεσης και της έμμεσης επικοινωνίας της εκπαιδευτικού στην τάξη. Η έμμεση επικοινωνία που αντιστοιχεί στη δημιουργία θετικού κλίματος καλύπτει το 15,4% της συνολικής λεκτικής επικοινωνίας, με μεγαλύτερη την υποκατηγορία των ερωτήσεων που θέτει η εκπαιδευτικός, ενώ η άμεση επικοινωνία καλύπτει το 44,4%, με υψηλότερη την κατηγορία της διάλεξης σε ποσοστό 36,5%.

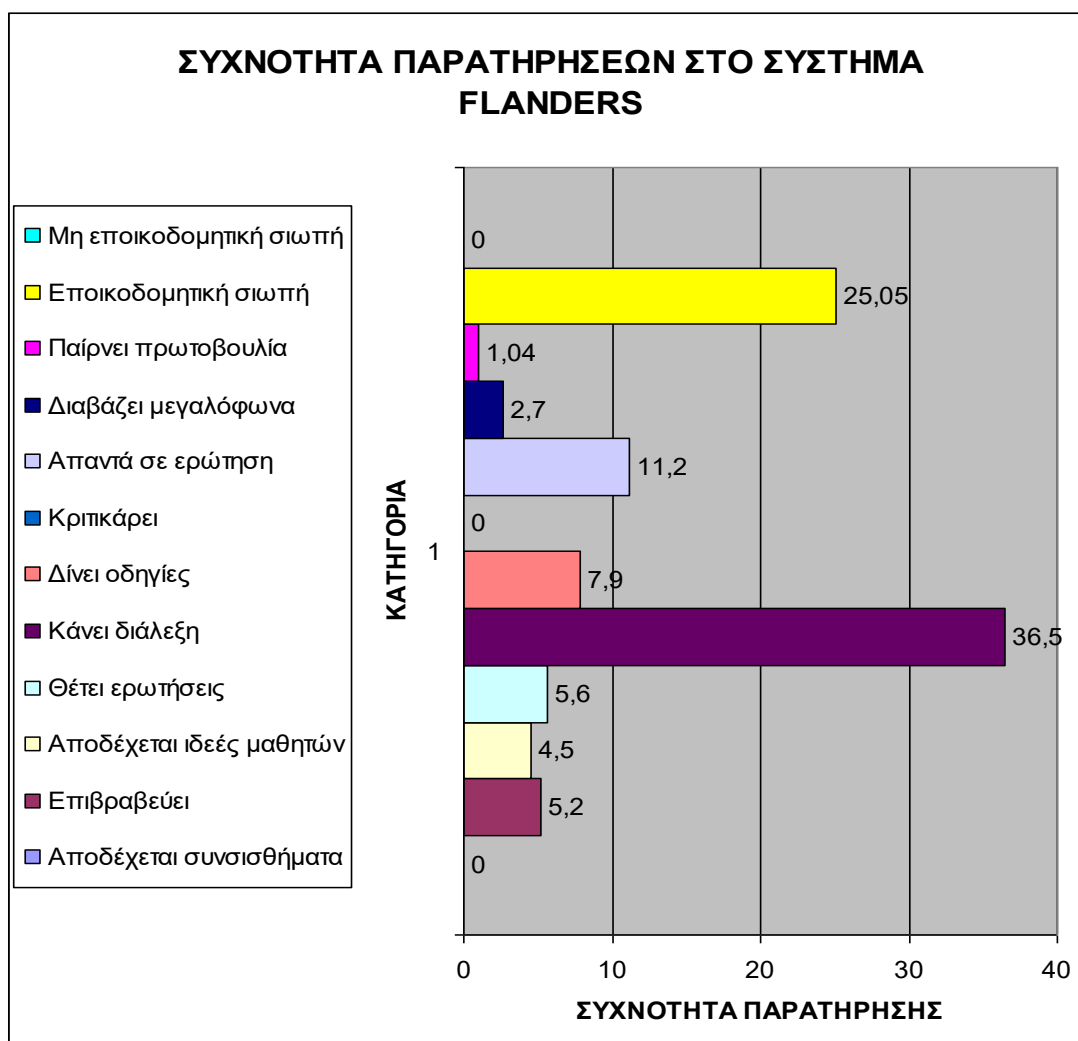
Οι μαθητές χρησιμοποιούν μόνο το 15,03% της συνολικής διδασκαλίας για να εκφραστούν, ενώ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι το 25,05% της διδασκαλίας αφιερώνεται στην εποικοδομητική εργασία. Βέβαια, κατά πόσο είναι εποικοδομητική και αν

συμμετέχουν όλοι οι μαθητές αυτό θα διαφανεί λαμβάνοντας υπόψη την άλλη παράμετρο που ετέθη αναφορικά με το ποιοι μαθητές συμμετέχουν στην επικοινωνία (πρώτο, δεύτερο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα).

Έτσι λοιπόν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αποδεικνύεται ότι η εκπαιδευτικός έδινε κυρίως το λόγο στους άριστους μαθητές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε ποσοστό 80%, λιγότερο στους μέτριους (20%), ενώ απουσιάζουν τελείως από την αλληλεπίδραση οι αδιάφοροι μαθητές.

Αντίστοιχα, πρωτοβουλία για να απαντήσουν στα ερωτήματα της εκπαιδευτικού εκδηλώνονταν κατά κύριο λόγο από τους άριστους μαθητές (και κατά βάση από κορίτσια), ενώ οι μέτριοι και οι αδιάφοροι δεν λάμβαναν καμία πρωτοβουλία. Αυτό αποδεικνύει αφενός την προτίμηση που εκδήλωνε η εκπαιδευτικός στο να ενθαρρύνει τους ήδη καλούς μαθητές δίνοντας τους το λόγο παραγκωνίζοντας τους αδιάφορους.

Διάγραμμα. 1. Συχνότητα παρατηρήσεων στο σύστημα Flanders



Άλλωστε ακόμη και ο χαρακτηρισμός καλός ή κακός μαθητής γίνεται κάτω από συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως η προσαρμογή των μαθητών στην αυθεντία και γνώση του δασκάλου, η προσήλωση στην ακαδημαϊκή γνώση, παραβλέποντας άλλα στοιχεία συμπεριφοράς και ικανοτήτων (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Εντυπωσιακό στην κατανομή του χρόνου των μαθητών αποτελεί και το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εκδηλώνουν πρωτοβουλία στο να θέσουν ερωτήματα παρά σε μικρό ποσοστό, μόλις 1,04%, και αυτό συμβαίνει μόνο στους άριστους μαθητές, ενώ κατά κύριο λόγο οι μαθητές απαντούν σε ερωτήματα που θέτει η εκπαιδευτικός (ποσοστό 11,2%).

Από την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας διαπιστώνεται ότι το στιλ διδασκαλίας της εκπαιδευτικού είναι κυρίως δασκαλοκεντρικό, ενώ εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός ουσιαστικά απευθύνει τη διδασκαλία της σε συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (άριστοι και μέτριοι) παραβλέποντας τελείως ένα μεγάλο τμήμα μαθητικού δυναμικού που δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για το μάθημα.

Ανακοίνωση αποτελεσμάτων - ανατροφοδότηση

Σε προγραμματισμένη συνάντηση της παρατηρούμενης εκπαιδευτικού με την παρατηρήτρια στο χώρο του σχολείου, η παρατηρήτρια την ενημέρωσε με λεπτομέρειες για το αντικείμενο αξιολόγησης, της εξήγησε τον τρόπο καταγραφής των συμπεριφορών, και της παρουσίασε τα αποτελέσματα. Η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός εξεπλάγη διαπιστώνοντας ότι κάνει χρήση του περισσότερου χρόνου της διδασκαλίας αλλά το δικαιολόγησε ότι στα φιλολογικά μαθήματα είναι σύνηθες ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί πιο δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας και στη συγκεκριμένη ενότητα, υποστήριξε ότι για να καλύψει τους διδακτικούς στόχους που είχε θέσει, έπρεπε μέσω των πηγών να επεξηγή στους μαθητές συχνά άγνωστες σε αυτούς πτυχές της Ιστορίας. Συγχρόνως, προβληματίστηκε με το χρόνο που αφιερώνει στους μέτριους και αδιάφορους μαθητές, θεωρώντας ότι εκεί επιβάλλεται να είναι πιο προσεκτική στην κατανομή του χρόνου, και θεωρεί ότι πρέπει να βρει τρόπους ώστε να κινητοποιήσει και τους αδιάφορους μαθητές.

Επίλογος

Παρά το γεγονός ότι η παρατήρηση διήρκεσε μόνο μια ώρα, εντούτοις διαπιστώθηκε ότι πρόέκυψαν χρήσιμα αποτελέσματα για τη διάθεση του χρόνου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αναδείχθηκε η σημαντικότητα της παρατήρησης ως μέθοδος βελτίωσης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού.

Για το λόγο αυτό αναδεικνύεται ότι η καθιέρωση γενικών αρχών αλλά και η χρήση εντύπων παρατήρησης είναι απαραίτητα προκειμένου η διαδικασία να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Με τον τρόπο αυτό, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων και της διδασκαλίας τους, καθώς εντοπίζονται τα βελτιωτικά τους σημεία. Άλλωστε δεν γεννήθηκε κανείς αποτελεσματικός και

χαρισματικός εκπαιδευτικός, αλλά η προσπάθεια, ο αναστοχασμός και η κριτική διάθεση μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αυτοπραγμάτωσή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chen, C.W. & Cheng, Y. (2013). The Supervisory Process of EFL Teachers : A Case Study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17,(1).

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Danielson, C. (2012). *Observing Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ.(2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου -Μέρος πρώτο*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Ευσταθίου - Καραγεωργάκη, Μ.(1985). *Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Goldstein, J.(2005). Debunking the Fear of Reer Review: Combining Supervision And Evaluation and Living to Tell About It. *Journal of Personnel Evaluation In Education*, 18, pp. 235-252.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice* (7th ed.). New York: McGraw –Hill.

Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34,(4), pp 449-463.

Marshall, K.(2012). *Fine-Tuning Teacher Evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mielke, P., & Frontier, T. (2012). *Keeping improvement in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης , Ι.,Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α.,& Πασιαρδής, Π.(2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π.(2004).*Εκπαιδευτική Ηγεσία : Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*. 37(2), pp.173-190.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη δομή της προσωπικότητας του παιδιού

Στεφανίδου Φανή

*Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
fanoulastefanidou@gmail.com*

Περίληψη

Έως τον 17^ο αιώνα η έννοια «παιδική ηλικία» δεν αναγνωρίζονταν καθώς ως ενήλικες μικρογραφίες θεωρούνταν πως ανάγκες, επιθυμίες, αδυναμίες ή προσόντα είναι όμοιες με αυτές των ενηλίκων και γι αυτό το λόγο για κάθε ανάρμοστη πράξη τους τιμωρούνταν ως ενήλικη πράξη (Feldman, Αντωνοπούλου, 2009). Μετέπειτα, η Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών της προσωπικότητας προσεγγίζοντας την ανθρώπινη προσωπικότητα, την δομή ή τα χαρακτηριστικά της διατύπωσε ορισμούς πέντε διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, της ψυχοδυναμικής, βιολογικής, συμπεριφορικής, γνωστικής και ανθρωπιστικής εξελικτικής προσέγγισης με αρκετές από αυτές να θεωρούν ορόσημο την βρεφική και παιδική ηλικία. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης της δομής της προσωπικότητας του παιδιού 5-12 ετών μέσα από μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των άνωθεν θεωριών καθώς και των παραγόντων φύλου, ηλικίας και κοινωνικών στερεοτύπων που την επηρεάζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρητικές προσεγγίσεις, παιδική προσωπικότητα

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Hunt (1993), το πρώτο καταγεγραμμένο πείραμα όσον αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπου είναι αυτό του Ψαμμίτιχου. Σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, ο Ψαμμίτιχος στην προσπάθειά του να αποδείξει τους Αιγύπτιους ως την πιο αρχαία φυλή στη γη, προέβηκε σε ένα πείραμα παίρνοντας δύο βρέφη από οικογένεια χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής τάξης και δίνοντας τα σε ένα βοσκό του ζήτησε να τα αναθρέψει χωρίς να τους μιλήσει ποτέ προκειμένου να δει εάν η εγγενή πρωτόγονη γλώσσα που θα μιλούσαν αυτά τα παιδιά θα ήταν τα αιγυπτιακά (Feldman, 2009). Ο Ψαμμίτιχος διαψεύσθηκε καθώς αν και σε απομονωμένη περιοχή, τα παιδιά στην ηλικία των δύο ετών είπαν την λέξη “Becos”, η οποία στην Φρυγική γλώσσα σήμαινε ‘ψωμί’ καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η Αιγυπτιακή γλώσσα έπεται της Φρυγικής (Hunt, 1993, sel.1-2). Η δια βίου ανάπτυξη του ατόμου, αρχίζοντας από την πρώτη ημέρα της σύλληψης και έχοντας μία βιοψυχοκοινωνική διάρκεια, έως το τέλος της ζωής του, διαμορφώνει την δομή της προσωπικότητάς του ατόμου μέσα από την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του εμπειρία, βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται από αυτό (Αντωνιάδου στο <http://www.nsph.gr>). Παράγοντες, όπως οι επιδράσεις της κοόρτης, ατόμων δηλαδή που έχουν γεννηθεί την ίδια περίοδο, στον ίδιο τόπο ζώντας κάτω από τις ίδιες ιστορικο-κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές συνθήκες είναι δυνατόν να σχηματίσουν κοινά χαρακτηριστικά προσωπικότητας τόσο ως παιδιά όσο και

στην μετέπειτα ζωή τους (Feldman, 2009; Rose et al, 2003). Σε αυτούς του παράγοντες βάσει θεωριών προστίθενται η ηλικία, το φύλο (Maccoby, 2000) και βιολογικοί χάρτες που κληρονομούνται και προϋπάρχουν στο νευρικό σύστημα από την γέννηση (Eysenck, 1953). Ωστόσο, επειδή κάθε παιδί διαθέτει έναν μοναδικό ρυθμό ανάπτυξης ως προς τα καθορισμένα πρότυπα, λόγω της παραμέτρου της τυχαιότητας, καμία θεωρία δεν μπόρεσε να αποδείξει την ύπαρξη δύο πανομοιότυπων «προσωπικοτήτων» περιγράφοντας τον άνθρωπο διαφορετικά (Αλεξόπουλος, 2004) ακόμη και στην περίπτωση μονοζυγωτικών ή διζυγωτικών διδύμων (Klissouras, Geladas & Koskolu, 2007). Επίσης, σύμφωνα με τον Feldman (2009), την δομή της προσωπικότητας ενός παιδιού ή ατόμου μπορεί να την επηρεάσει ακόμη και ένα άτυπο γεγονός όπως για παράδειγμα το βίωμα της απώλειας των γονιών σε προσχολική ηλικία.

Βάσει του τριαδικού μοντέλου μίμησης και μάθησης του Bandura (1997), τακτική εφαρμογής κοινωνικών κανόνων και νορμών πρωτίστως των γονέων και έπειτα των σημαντικών άλλων, λειτουργούν ως καθρέφτης παρατήρησης όπου το παιδί μιμούμενο θα αφομοιώσει λαμβάνοντας άμεσο και αξιόπιστο μήνυμα για την συμπεριφορά που πρέπει να προσεταρριστεί. (McLeod, 2011). Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά υιοθετούν από τους γονείς του ίδιου φύλλου στάσεις και πεποιθήσεις, για τους ρόλους των δύο φύλων. Σύμφωνα με τον Kohut (1968) ακόμη και οι ψυχολόγοι της θεωρίας του Εαυτού, με την έννοια «εαυτοαντικείμενα», υποστηρίζουν πως τα άτομα που υπάρχουν στην ζωή ενός παιδιού, θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν, τροφοδοτούν ή επιβεβαιώνουν την αίσθηση της ταυτότητάς και της αποδοχής ή του «ψευδή εαυτού», όπως αποκαλεί τον αποδεκτό από τους άλλους εαυτό ο Winnicott (1960). Αρκετές από τις προαναφερόμενες θεωρίες βρίσκουν σύμφωνους πολλούς κοινωνιολόγους όπως τους Durkheim, Marx και Bourdieu που διαπίστωσαν πως το σχολικό περιβάλλον μέσα από την μάθηση μεταβιβάζει στο παιδί αρχές, αξίες και κανόνες συνεισφέροντας σημαντικά στην δομή της προσωπικότητάς του (Θάνος, 2015). Υποστηρικτές της Προοδευτικής Αγωγής του 20ου αιώνα όπως η Montessori υποστηρίζουν πως η αυτενέργεια σε συνδυασμό με τον αυθορμητισμό που έχει το παιδί από τη φύση του, ζώντας μέσα σε ένα ελεύθερο περιβάλλον το οδηγούν στην ολοκλήρωση μιας υγιούς προσωπικότητας (Κουτσουβάνου, 1992). Το παιδί δηλαδή αφήνεται στον εαυτό του, ελεύθερο για περιπλάνηση, ανυπαρξία ή απομόνωση χωρίς πρόσκληση του φροντιστή (Sarris, 2009). Τέλος, μέσα από μία γενική ματιά των θεωριών που προσέγγισαν την δομή της προσωπικότητας των παιδιών ή των ατόμων γενικότερα, θα λέγαμε πως «η προσωπικότητα είναι η δυναμική οργάνωση εντός του ατόμου, εκείνων των ψυχοσωματικών συστημάτων που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του» (Allport, 1961, sel.28) καθορίζοντάς το ως μοναδικό (Weinberg & Gould, 1999).

Θεωρίες προσωπικότητας

Η έννοια του όρου ψυχοδυναμική χαρακτηρίζει τα πλαίσια των ψυχικών εσωτερικών δυνάμεων που προερχόμενες από την παιδική ηλικία, οργανώνουν, επηρεάζουν και καθορίζουν την ανθρώπινη προσωπικότητα (Feldman, 2009). Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud προσπαθεί να δώσει απαντήσεις τόσο στο πώς και τι είναι αυτό που δομεί

την προσωπικότητα από την γέννηση του ατόμου όσο και τις αιτίες που χαρακτηρίζουν τις ατομικές διαφορές. Ο Freud το 1914 εισαγάγει στη θεωρία του ως κρίσιμο γενετικό τόπο στο ψυχαναλυτικό γίνεσθαι της ανάπτυξης του παιδιού, την έννοια του ναρκισσισμού (Μπακιρτζόγλου, 2013). Υποστηρίζοντας πως τα ανθρώπινα όντα οργανώνουν με αυτό τον τρόπο την δόμηση της προσωπικότητάς τους διαχωρίζει τις τρεις μορφές αγάπης (Σαρρής 2009; Freud, 1914): 1. Στην περίοδο του αυτοερωτισμού της πρώιμης βρεφικής ηλικίας. 2. Του πρωτογενή ναρκισσισμού που συνδέεται με το πρωτογενή όφελος και το σωματικό σχήμα και υπάρχει πριν από το σχηματισμό των αδιαφοροποιήτων Εγώ, Εκείνο και Υπερεγώ. 3. Του δευτερογενή ναρκισσισμού ή δευτερογενή όφελος με το σχηματισμένο Εγώ και τις σεξουαλικές ενορμήσεις (Σαρρής 2009), ενώ μετά τον πρώτο χρόνο στο οποίο το αντικείμενο αγάπης είναι το Εγώ που έχει πια σχηματιστεί. Ο Freud (2008) στην πρώτη τοπική θεωρία, δίνοντας βάση στην παιδική ηλικία θεωρεί πως οι αιτίες των συμπεριφορών βρίσκονται στο ασυνείδητο το οποίο επιδρά στην συνειδητή σκέψη χωρίς όμως αυτή να μπορεί να έχει πρόσβαση. Τα τρία επίπεδα που λειτουργεί η σκέψη σύμφωνα με την Παπαντωνίου στο (<http://ecourse.uoi.gr>) είναι: Το ασυνείδητο, το υποσυνείδητο και το συνειδητό. Ο Freud (2008) τροποποιώντας το αρχικό σχήμα της πρώτης τοπικής θεωρίας δομεί τον ψυχισμό σε 3 μέρη (Νασιάκου, Χαντζή, & Φατούρου- Χαρίτου, 1999) : Το Id (Εκείνο), Το Εγώ, Το Υπερεγώ. Όταν το Εγώ μπορέσει να ελέγξει σε ικανοποιητικό βαθμό το Εκείνο και το Υπερεγώ σύμφωνα με τον Freud πρόκειται για μία φυσιολογική προσωπικότητα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση δημιουργείται άγχος (Fast, et al, 2013). Η επιλογή ή η κάθεξη αντικειμένου ως η ανάγκη του Εκείνου με την μεσολάβηση του Εγώ που δανείζεται ψυχική ενέργεια από το Εκείνο, οδηγεί τις πρωτογενείς αυτιστικές διεργασίες του Εκείνου σε δευτερογενείς, πιο ρεαλιστικές, διεργασίες του Εγώ. Οι γονείς και ιδιαίτερα η μητέρα ικανοποιώντας τις ανάγκες τους παιδιού αποτελούν τις πρώτες καθέξεις του ως «αντικείμενα» (Κανελλοπούλου στο <https://eclass.uoa.gr>). Ο Erick Erickson, θεωρείται ένας από τους βασικότερους μετάΦροϋδικούς της Ψυχολογίας του Εγώ, ο οποίος θεωρεί πως τη συνειδητή αίσθηση του εαυτού αποτελεί το σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου. Προσδιορίζει την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από την κοινωνική μάθηση και τις αναπτυξιακές κρίσεις που προκαλούνται σε κάθε ένα από τα οριζόμενα 8 ηλικιακά στάδια τα οποία και οφείλει να τερματίζει (Erikson, 1967). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί νιώθει την ικανοποίηση του ελέγχου του περιβάλλοντός του και δομεί στα πλαίσια του φυσιολογικού την προσωπικότητά του. (Schacter et al, 2018). Κάθε ένα από τα 8 στάδια έχοντας δύο πόλους, το θετικό και τον αρνητικό ως μια ψυχο-κοινωνική πρόκληση πρέπει να επιλυθεί με επιτυχία (Μανιάδα στο <https://ocp.teiath.gr>). Επηρεασμένη από την ψυχολογία του Εγώ η Margaret Mahler παρατηρώντας την αλληλεπίδραση βρέφους-μητέρας ορίζει 3 σημαντικές φάσεις της ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού που επηρεάζουν την δομή της μετέπειτα προσωπικότητάς του οι οποίες είναι: (Mahler, 1963, 1975 όπως αναφέρεται στο Σαρρής 2009): 1. Η κανονική αυτιστική φάση στις πρώτες εβδομάδες του βρέφους. 2. Η κανονική συμβιωτική φάση στην διάρκεια των 2 μηνών. 3. Η φάση του χωρισμού και της εξατομίκευσης όταν το παιδί βρίσκεται μεταξύ τεσσάρων και πέντε μηνών. Ο Adler υποστηρίζει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού κατά τα οποία αναπτύσσονται οι σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαδικασίες αρκούν προκειμένου να

ολοκληρωθεί η προσωπικότητά του δίνοντας έμφαση στο οικογενειακό περιβάλλον και τη σειρά γέννησης. Βασικό στοιχείο της θεωρίας του αποτελεί η σχέση εξάρτησης που έχει κάθε παιδί με τους ανθρώπους που το φροντίζουν την οποία και προσπαθεί να ξεπεράσει νιώθοντας συναισθήματα που θα καθορίσουν και την προσωπικότητά του (Carlson, Watts, & Maniacci, 2006). Αν και ο Carl Jung (1999) διατηρεί ορισμένα δομικά στοιχεία της ψυχαναλυτικής θεωρίας του μέντορά του, Φρόυντ, διαφωνεί πως η σεξουαλικότητα αποτελεί το επίκεντρο της κατανόησης της δομής της προσωπικότητας και στρέφεται προς ένα πιο φιλοσοφημένο πλαίσιο. Σύμφωνα με την Αναλυτική θεωρία του Jung (1999), εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις αλληλεπιδρώντας επηρεάζουν την προσωπικότητα εισάγοντας την έννοια του «συλλογικού ασυνείδητου», το οποίο αποτελείται από αρχέτυπα και κοινές γνώσεις και εικόνες που έχουν οι άνθρωποι από τη γέννηση τους όπως για παράδειγμα οι σχέσεις μητέρας-βρέφους και πατέρα-βρέφους. Βασίζει τη θεωρία στα αρχέτυπα του συλλογικού ασυνείδητου διαχωρίζοντάς τις ιδιότητες τους σύμφωνα με το φύλο αλλά και την αμφισεξουαλικότητα που μπορεί να έχει ο κάθε άνθρωπος (Pervin & Cervon, 2013). Σύμφωνα με τον Anzieu (1981, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2009) προκειμένου το παιδί να μπει στη διαδικασία της συμβολοποίησης και να κατανοήσει την αντικειμενική πραγματικότητα πρέπει να επέλθει η διάκριση ανάμεσα στον εαυτό και μη-εαυτό δηλαδή στο Σωματικό Εγώ ή Εγώ-Δέρμα και το πραγματικό καθώς το σώμα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας του παιδιού με την πραγματικότητα. Στη συνέχεια διαφοροποιεί τον εαυτό του από τους άλλους (Kaew, 1972, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2009). Σύμφωνα με τον Lacan εάν το νήπιο μεταξύ 4-7 ετών δεν έχει ολοκληρώσει τις τρεις προηγούμενες φάσεις και δεν έχει απορριώσει το σωματικό του σχήμα (αποπροσωποποίηση) τότε βρίσκεται στην αναπαράσταση του τεμαχισμένου σώματος, δηλαδή σε αναπτυξιακές διαταραχές όπως πχ ήπιος αυτισμός, νοητική υστέρηση κα. (Σαρρή, 2009).

Οι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών υποστηρίζουν πως η προσωπικότητα του παιδιού χτίζεται από το περιβάλλον του μέσα από διαδικασίες μάθησης (Μέλλον, 2002). Αυτό αποδεικνύεται και από τις πεποιθήσεις του Watson που θεωρείται ως ο κύριος ιδρυτής του Συμπεριφορισμού υποστηρίζοντας *«Δώστε μου μία ντουζίνα υγιή καλοαναπτυγμένα βρέφη, και το δικό μου εξειδικευμένο περιβάλλον για να τα αναθρέψω, και σας εγγυώμαι να διαλέξω οποιοδήποτε τυχαία, και να το εκπαιδεύσω να γίνει ειδικός σε ό,τι επιλέξω –γιατρός, δικηγόρος, καλλιτέχνης, έμπορος και, ναι, ακόμα και επέτης και κλέφτης, ανεξάρτητα από τα ταλέντα, την έφεση, τις τάσεις, τις ικανότητες, τις κλίσεις ή τη φυλή των προγόνων του.»* (Watson, 1930, σ. 104;). Ο Pavlov (1849 - 1936) μέσα από τα πειράματα με σκύλους προσπάθησε να αποδείξει πως στην συμπεριφορά βασικό ρόλο παίζει η σχέση κοντινών χωροχρονικών συναφών μαθημένων καταστάσεων (Μέλλον, 2002). Σύμφωνα με τον Pavlov η συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελεί αιτία παθητικών μηχανιστικών μαθημένων αντανακλαστικών που απέκτησε κατά την ανάπτυξή του (Κολιάδης, 1996). Ο Thorndike κάνοντας πειράματα με γάτες απέδειξε πως οι συνειρμοί που μαθαίνει να κάνει ένα άτομο το οδηγούν στην απόκτηση μιας συνήθειας ή στη λήθη αυτής (Παπαδόπουλος, 1990). Ο Skinner θεώρησε πως η υιοθέτηση συμπεριφορών γίνεται από τυχαία γεγονότα που αμείβουν τον οργανισμό με επιθυμητά αποτελέσματα που καλύπτουν τις πρωτογενείς ή δευτερογενείς ανάγκες του (Skinner,

1974). Έτσι, μελετά την ανθρώπινη προσωπικότητα βάσει αντιδράσεων σε σχέση με ένα ερέθισμα θεωρώντας πως όχι μόνο μπορεί να μελετηθεί αλλά και να προβλεφθεί ή να ελεγχθεί όταν υπάρχει αποτέλεσμα θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης, άμεσης-έμμεσης τιμωρίας και απόσβεσης (Κολιάδης, 1996).

Στο ερώτημα για το εάν η προσωπικότητα ενός παιδιού χτίζεται βάσει γονιδίων οι βιολογικές ή βιο-οικολογικές προσεγγίσεις δίνεται η απάντηση μέσω του Lonrenz κατά τον 19^ο αιώνα ενώ μισό αιώνα αργότερα συναντάμε τους Eysenck και Cattell που ορίζουν πως η εξωστρέφεια ή η κοινωνικότητα ενός παιδιού που εμφανίζεται από την βρεφική ηλικία αποτελεί κληρονομικό αντίγραφο κάποιου εκ των δύο γονέων (Benjamin, Ebstein & Belmaker, 2002). Μέσα από αυτές τις θεωρίες, οι οποίες εξελίχθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα τα οριοθετημένα κληρονομούμενα χαρακτηριστικά ορίζουν τις βασικές μονάδες από τις οποίες αποτελείται η ανθρώπινη προσωπικότητα ενώ ο Bronfenbrenner αργότερα συνδύασε βιολογικούς παράγοντες με περιβάλλον (Feldman, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ζαφειρίου *«Παρ' όλο που κάποια φυσικά ή κληρονομικά χαρακτηριστικά ενδέχεται να επηρεάζουν ευνοϊκά την αντικοινωνική ή εγκληματική συμπεριφορά, οι ανθρωπολογικές θεωρίες δεν κατάφεραν να αποδείξουν ότι εγκληματίας είναι κάποιος από τη φύση του»* (Ζαφειρίου 2007: 13). Στο ίδιο πλάνο με την προσέγγιση του Eysenck βρίσκεται και η εξελικτική προσέγγιση η οποία βασιζόμενη στη θεωρία του Δαρβίνου θεωρεί πως τα συγκεκριμένα γνωρίσματα της προσωπικότητας το παιδί τα κληρονομεί από τους προγόνους του (Goetz & Shackelford, 2006). Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι γενετικοί παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την ντροπαλότητα ή τη ζήλια ενός παιδιού (Plomin & McClearn, 1993). Ο Lorenz (1903-1989), εκπρόσωπος της ηθολογίας στην οποία στηρίζεται η εξελικτική προσέγγιση, ήταν από τους πρώτους που παρατήρησε τα γενετικά προγραμματισμένα νεογέννητα χηνάκια να δημιουργούν δεσμό προσκόλλησης με οτιδήποτε κινούμενο «πρόσωπο» αντικρίσουν τις πρώτες ημέρες της ζωής τους. Η λειτουργία της σκέψης που εκδηλώνεται ως συμπεριφορά και η οποία αποτελεί καθρέφτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, φαίνεται στο «ψυχο-υδραβλικό» μοντέλο του, το οποίο περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα σε συμπεριφορά, κίνητρο και εξωτερικά ερεθίσματα: (Theodorakis et al. 1991; Griffiths, 2004). Μέσα από την βιολογική προσέγγιση της δομής της προσωπικότητας ο Eysenck (2017), ορίζει τύπους προσωπικότητας οι οποίοι κληρονομούνται και προϋπάρχουν στο νευρικό σύστημα από την γέννηση. Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία του νευρικού συστήματος καθορίζουν και τις ατομικές διαφορές που θα καθορίσουν και την ανάλογη προσωπικότητα όταν ενηλικιωθούν. Οι τρεις τύποι προσωπικότητας χωρίζονται σε (Pervin & Cervoni, 2013): Ψυχωτισμό, Εξωστρέφεια και Νευρωτισμό. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Buchanan, Eccles, και Becker (1992, όπως αναφέρεται στο Smith, Cowie & Blades, 1999 sel, 238) *«έχουμε μόλις αρχίσει να κατανοούμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι ορμόνες έχουν επιπτώσεις και επηρεάζουν τα ανθρώπινα συναισθήματα και συμπεριφορές»*. Ο Cattell θεώρησε πως οι 3 τύποι χαρακτηριστικών προσωπικότητας του Eysenck είναι λίγοι για να μπορέσουν να χαρακτηρίσουν τις ατομικές διαφορές. Ο Cattell (1964) εστιάζει στα κοινά γνωρίσματα των ανθρώπων τα οποία τα διαχωρίζει σε επιφανειακά που εσωκλείει όλες τις μορφές έκδηλης συμπεριφοράς και τα

πρωτογενή που αποτελούν τους βαθύτερους, πρωταρχικούς, σταθερούς και ανεξάρτητους παράγοντες περιγραφής του κάθε ατόμου. Η δομή της προσωπικότητας στην θεωρία των 16 παραγόντων που πρότείνει αποτελείται από συγκεκριμένα σταθερά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα οποία το άτομο συμπεριφέρεται (Pervin & Cervon, 2013). Βάσει της βιολογικής προσέγγισης η προσωπικότητα για τους υποστηρικτές της Maccoby, διαφέρει όσον αφορά το φύλο ως προς (Maccoby, & Jacklin 1974, Maccoby, 2000) την γνωστική λειτουργία, την ιδιοσυγκρασία και την κοινωνική συμπεριφορά ενώ στη Βιο-οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner, η ανάπτυξη της δομής της προσωπικότητας του παιδιού έχει σχέση με τα περιβαλλοντικά συστήματα που ζει (τα οποία δίνονται με την μορφή κύκλων) και από τα οποία επηρεάζεται και επηρεάζει βρισκόμενο στο κέντρο αυτών (Bronfenbrenner, 1979 όπως αναφέρεται στο Σακελαρίου 2008).

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την δομή και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, οι γνωστικές θεωρίες βασίζονται στην νοητική επεξεργασία των ερεθισμάτων, οι κοινωνιογνωστικές εστιάζουν στην νόηση, την παρατήρηση και τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες ταύτησης που αλληλοεπηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες, ενώ οι κοινωνιοπολιτισμικές εμβαθύνουν στο πόσο η μάθηση συμπεριφορών αποτελεί αποτέλεσμα της συμμετοχής του παιδιού σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Αν και προερχόμενος από ψυχαναλυτική βάση ο Bowlby προσεγγίζοντας περισσότερο τις ηθολογικές θεωρίες εισήγαγε την θεωρία της προσκόλλησης στο συναισθηματικό δηλαδή δεσμό ανάμεσα στο βρέφος και το κύριο πρόσωπο που το φροντίζει μέσω του οποίου το παιδί δομεί βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του προκειμένου να έχει μια ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Pervin, & John, 2001). Ο Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από τα εξωτερικά ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν μέσα από τα σύμβολα διαχωρίζοντας 4 στάδια ανάπτυξης (Shaffer, 2004). Ο Vygotsky (Χρήστου στο <https://eclass.uoa.gr>) θεωρούσε ότι η ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς ολοκληρώνεται μέσα από δύο στάδια: το κατώτερο και το ανώτερο. Η γνωστική ανάπτυξη, δηλαδή η νόηση και η σκέψη δεν προηγείται της κοινωνικοποίησης αλλά οι κοινωνικές δομές, το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο κατά τον Bourdieu και οι κοινωνικές σχέσεις είναι αυτές που ευνοούν στην ανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών χρησιμοποιώντας δύο είδη εργαλείων γραφή-ανάγνωση και πολιτισμική σκέψη-πολιτισμικά εργαλεία, δηλαδή τη γλώσσα. (Θάνος, 2015; Σαρρή, 2009). Με αυτό τον τρόπο ο Vygotsky αποδίδει στη γλώσσα κοινωνικό χαρακτήρα και αναλύει τις λειτουργίες της γλώσσας και του λόγου ως υπόθεση κοινωνικής προέλευσης και λειτουργίας υποστηρίζοντας ότι βασίζονται στην επικοινωνία και στην κοινωνική επαφή των ανθρώπων (Σαρρή, 2009). Ο Vygotsky ορίζοντας την Ζώνη Επικείμενης εξηγεί την απόσταση μεταξύ της ανάπτυξης του παιδιού και της ανάπτυξης του παιδιού έπειτα από την βοήθεια κάποιου ενήλικα (Vygotsky, 1999). Αντιθέτως, ο Piaget ενδιαφέρεται για τα γνωστικά χαρακτηριστικά που έχει μία αναπαράσταση και εστιάζει περισσότερο στη γνώση, την νοημοσύνη και τα πνευματικά σχήματα δηλαδή τις γνωστικές δομές που φτιάχνει το παιδί με την πραγματικότητα (Σαρρή, 2009). Ο Piaget υποστηρίζοντας «κατά την ενέργεια επί του κόσμου» εξηγεί πως τα παιδιά αντλούν γνώσεις μέσα από τις δικές του πράξεις καθώς

«προχωρούν με μια ακολουθία ποιοτικών μεταμορφώσεων» (Cole & Cole, 2002: 283). Σύμφωνα με τον Σαρρή (2009) στην σημειωτική ή συμβολική λειτουργία του Piaget σημαντικός παράγοντας της νοημοσύνης, της λογικής και της σκέψης αποτελεί η λογική αφομοίωση της έννοιας του συμβόλου ή του σημείου από το σημαίνον δημιουργείται η πνευματική εικόνα του σημαινόμενου και η συμβολική ή σημειολογική σκέψη εξελίσσεται προοδευτικά μέσα από συγκεκριμένα στάδια (Σαρρής, 2009). Ορίζει, λοιπόν, τέσσερις χρονολογικές μονάδες ως κύρια στάδια ανάπτυξης από την γέννηση έως και την ενηλικίωση (Παπαντωνίου στο <http://ecourse.uoi.gr>, Σαρρής, 2009), ενώ βασικοί παράγοντες που διευκολύνουν το πέρασμα των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης είναι (Schacter et al., 2018) : Η Αφομοίωση, Συμμόρφωση, Προσαρμογή και Εξισορρόπηση. Ο Kohlberg (1968 όπως αναφέρεται στο Γωνίδα στο <https://opencourses.auth.gr>) υποστήριξε πως η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης προϋποθέτει και την ανάπτυξη της γνωστικής. Έτσι όρισε 3 στάδια χωρισμένα σε διπλά επίπεδα: Προ-συμβατική ηθική σκέψη, Συμβατική ηθική σκέψη, Μετα-συμβατική ηθική σκέψη.

Το κοινό σημείο των ανθρωπιστικών θεωριών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την δομή της προσωπικότητας ενός παιδιού είναι η εστίαση στην ατομικότητα και μοναδικότητα. Ο Carl Rogers (1977/1980) διαχωρίζει τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την δομή της προσωπικότητας στον εαυτό που εσωκλείει μέσα του όλες τις συνειδητές αντιλήψεις και αξίες καθώς και την εικόνα του εαυτού και στον οργανισμό που περικλείει τις εμπειρίες. Το παιδί προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του εαυτού για επικοινωνία, αγάπη, αποδοχή άνευ όρων και αναγνώριση από τα άτομα του περιβάλλοντός του καθώς σε αντίθετη περίπτωση η αγχώδης και ανασφαλής κατάσταση που θα βρεθεί θα επηρεάσει την κοινωνική του συμπεριφορά και κατ' επέκταση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Carl Rogers, 1977/1980). Σύμφωνα με την θεωρία των αναγκών του Maslow, ο άνθρωπος ιεραρχεί τις ανάγκες του ξεκινώντας από τις βασικές και φτάνει έως την αυτοπραγμάτωση. Αυτές οι διαδικασίες λειτουργούν ως εγγενές κίνητρα επηρεάζοντας άμεσα την συμπεριφορά του (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1998). Έτσι το παιδί περνώντας μέσα από την πυραμίδα των αναγκών δομεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Herbert, 1997; Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού, 1992).

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν ορισμένες από τις σημαντικότερες θεωρίες που δομούν την προσωπικότητα του παιδιού. Συνοψίζοντας και συνδυάζοντας τις θεωρίες θα λέγαμε πως η προσωπικότητα αποτελεί το σύνολο των σταθερών κληροδοτημένων, γνωστικών, συναισθηματικών ή συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών που οριοθετούν το υγιές ή το πάσχον άτομο (Feist & Feist, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Θάνος Θ. (2015). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σημειώσεις Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Γιάννενα: ακαδημαϊκό έτος: 2015-2016.

Θεοδόση-Πολυμέρη Κ. & Πασπάτη Α. (2014) Ο Εαυτός στην Ψυχανάλυση, Σχολή Καλών Τεχνών.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1994) *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Κανταρτζή Ε., (2003), Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κολιάδης, Ε., (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Τόμος α'. Αθήνα: χ.ε.ο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μέλλον, Ρ. (2002). Συμπεριφορισμός: Η φιλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφορά. Στο Γ. Ποταμιάνος και συν., *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, σελ. 157-195. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α. & Φατούρου- Χαρίτου, Μ. (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.)(1999). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα, τομ. 2, Κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπαδόπουλος, Ν. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Σακελαρίου, Μ. (2008). Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές προτάσεις. Θεσσαλονίκη :2008

Σαρρής, Κ. Δ. (2009). Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα: 2009.

Τάτσης Ι., (1991), Κοινωνιολογία, τόμος Β, Αθήνα: Οδυσσέας

Χατήρα, Κ., Δ. (2011). Θεωρίες Προσωπικότητας και Ατομικές Διαφορές (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York. H. Holt and Company.

Bourdin, D. (2005). *Η Ψυχανάλυση από τον Φρόυντ ως τις μέρες μας: Ιστορία, έννοιες, πρακτικές*. (Θ. Τζαβάρας, Επιμ., & Α. Καραστάθη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Cole, M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (τ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Craig, J.G, & Baucum, D. (2007), *Η Ανάπτυξη Του Ανθρώπου*. Ένατη αμερικανική έκδοση. Τόμος Α'. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα: 2008.(σελ. 371-374)

Feldman., R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη*. Επιστημονική Επιμέλεια. Ηλίας. Γ. Μπεζεβέγκης. Εκδόσεις Gutenderg.

Feist, J., & Feist, G. J. (2008). *Theories of personality edisi keenam. Yogyakarta: Pustaka Pelajar*.

Freud Sigmund (2008). *Το Εγώ και το Αυτό* (μετάφραση Παναγιωτοπούλου Δανάη) Αθήνα: Πλέθρον

Griffiths, P. E. (2004). Instinct in the '50s: the British reception of Konrad Lorenz's theory of instinctive behavior. *Biology and Philosophy*, 19(4), 609-631.

Hunt, L. (Ed.). (1993). *The Story of psychology*. New York: Dell.

Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Kohlberg, L.A. (1966). A cognitive– developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford, CA: Stanford University Press.

Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual review of psychology*, 51(1), 1-27.

Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper-Row.

Pervin, L.A. & Cervon, D. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Sarris, D. (2009). Schéma corporel et comportement social chez l'enfant présentant des troubles scolaires. Apprentissages dans l'espace transitionnel d'un atelier de création. *Psychologie Clinique*, 28 (2), 170-178.

Shaffer, D. (2004). Εξελικτική ψυχολογία, παιδική ηλικία και εφηβεία. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Μ.), Αθήνα. Έλλην

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2015). *Understanding children's development*. John Wiley & Sons.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (revised edition). University of Chicago Press,

Wilde, D. J. (2011). *Jung's personality theory quantified*. Springer Science & Business Media.

Αντωνιάδου, Ι. Ανάπτυξη. Ινστιτούτο Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού στο : <http://www.nsph.gr>. Ανακτήθηκε 17/2/2019.

Γεωργιάδου, Ε. (2013). Η Νέα Αγωγή: Η Αντιμετώπιση της Παιδικής ηλικίας από τους εκπροσώπους του Νέου Σχολείου και ο Παράγοντας Φύλλο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων στο :<http://ikee.lib.auth.gr/record/133676/files/GRI-2014-11722.pdf> . Ανακτήθηκε 17/2/2019.

Γωνίδα Ν.Ε. Εξελικτική Ψυχολογία: Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη. Ενότητα 10 Ανάπτυξη της Ηθικής Σκέψης. ΑΝΟΙΚΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ. <https://opencourses.auth.grp>. Ανακτήθηκε 22/3/2019.

Ζαφειρίου, Ε (2007) Τα κοινωνικά αίτια της εγκληματικότητας. Διαθέσιμο στο <http://www.kke.gr> . Ανακτήθηκε 24/3/2019

Κανελοπούλου, Λ. (2007), Ψυχαναλυτικές θεωρίες προσωπικότητας Ι Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα:2007 στο <https://eclass.uoa.gr>. Ανακτήθηκε 18/2/2019.

Μανιαδάκη, Δ. Αναπτυξιακή Ψυχολογία (Θ) Ενότητα 2: Βασικές Θεωρίες της Ανάπτυξης: Sigmund Freud & Eric Erikson Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο ΤΕΙ Αθήνας στο <https://ocp.teiath.gr>. Ανακτήθηκε 18/2/2018.

Παπαντωνίου, Α.Γ. Ψυχολογία κινήτρων. Θεματική Ενότητα 4,5: Η ψυχαναλυτική θεωρία των κινήτρων. E-course Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, στο <http://ecourse.uoi.gr> . Ανακτήθηκε 18/2/2019.

Χρήστου, Κ. Π., Vygotsky, Bandura και μάθηση στην κοινότητα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών <https://eclass.uoa.gr> Ανακτήθηκε 18/3/2019.

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς: Εκπαίδευση και λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς (Λ.Α.Σ.)

Βασιλάκου Ευαγγελία

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (MA in Applied Linguistics), evangelia.vassilakou@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι να αναδείξει τον πολυδύναμο ρόλο της μεθόδου «λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς» (Λ.Α.Σ.) στη σύγχρονη ιδιωτική αλλά και δημόσια εκπαίδευση. Είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο την κατανόηση μιας ανάρμοστης, ήπιου ή μέτριου βαθμού, σχολικής συμπεριφοράς. και μια σημαντική διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης των παραγόντων που την προκαλούν στο πλαίσιο όπου εμφανίζεται (Hanley et al., 2003). Η συνεισφορά της είναι ο απεγκλωβισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών όπως η επίπληξη, η τιμωρία, η αποπομπή από την τάξη, και η αποβολή. Αντιθέτως, ενισχύει στους διδασκόμενους νέες υποκατάστατες αποδεκτές συμπεριφορές. Προτείνεται και η παράλληλη ηλεκτρονική αξιολόγηση (online FBA profiler), ως ένας πρωτότυπος συνδυασμός, που με τη χρήση της τεχνολογίας συμπληρώνει και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της τυπικής, μη ηλεκτρονικής μεθόδου Λ.Α.Σ.. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση επικεντρώνεται στον εντοπισμό κλινικά σημαντικών συμπεριφορών, προτεινόμενες παρεμβάσεις και διαγνωστικό έλεγχο ψυχικής υγείας. Τέλος, γίνεται ανάλυση της μελέτης περίπτωσης του μαθητή (Simon), αναφορά στα αποτελέσματα της μελέτης και συζήτηση των παιδαγωγικών συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: προβληματική συμπεριφορά, λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς, αφηγηματική καταγραφή δεδομένων, παρέμβαση, ηλεκτρονική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο αναλύει την έννοια της λειτουργικής αξιολόγησης συμπεριφοράς (Λ.Α.Σ.) και παρουσιάζει την πρακτική της εφαρμογή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ήπια προβλήματα συμπεριφοράς. Η Λ.Α.Σ. ορίζεται ως μια «διαδικασία συλλογής πληροφοριών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αυξηθεί στο μέγιστο η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος στήριξης» ή πιο συνοπτικά δεν χαρακτηρίζεται ως «ένα τεστ» αλλά «μια στρατηγική» (Τέλη, 2010, σ. 5).

Σύμφωνα με έρευνες, το 1/6 του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς (Ρουλού, 2005, όπως αναφέρεται στην Πουρσανίδου, 2016, σ. 65). Άλλοι ερευνητές υπολογίζουν ότι το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει μια αυξητική τάση και χρήζει αποτελεσματικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010 & Νικολάου, 2013, όπως αναφέρεται στην Πουρσανίδου, 2016, σ. 63). Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική μια λύση αντιμετώπισης και προτείνεται η Λ.Α.Σ. που θεωρείται ένα ξεχωριστό

εκπαιδευτικό εργαλείο για το μαθητικό πληθυσμό που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχές ψυχικής υγείας. Βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες και ερευνητικά αποτελέσματα (Bobrow, 2002, Hanley, Iwata, Mc. Cord, 2003, Τέλη, 2010, Πουρσανίδου, 2016, Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014).

Γενική περιγραφή ηλεκτρονικής αξιολόγησης

Το ηλεκτρονικό προφίλ αξιολόγησης λειτουργικής συμπεριφοράς (online FBA profiler) είναι μια περιεκτική κλίμακα αξιολόγησης συμπεριφοράς σχεδιασμένη να εντοπίζει προβληματικές συμπεριφορές και αναπτύχθηκε από τον Scott L. Crouse, (PhD) το 2007, έναν εξειδικευμένο σχολικό ψυχολόγο. Ο σκοπός του online FBA profiler είναι όχι μόνο να εντοπίζει τομείς της προβληματικής συμπεριφοράς αλλά και να αξιολογεί τις απαντήσεις για μια αποτελεσματικότερη συμπεριφορική παρέμβαση. Καλύπτει ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος από ηλικίες τριών έως ενήλικες και παρέχει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση συμπεριφοράς εντός και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παρατηρούνται συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς όπως η κοινωνική απόσυρση, ενεργητική / παθητική επιθετικότητα και σωματικά συμπτώματα. Καθορίζονται παράλληλα τα πιθανά συναισθηματικά κίνητρα για τις παραπάνω συμπεριφορές όπως η αναζήτηση προσοχής, διαφυγή / αποφυγή εργασιών, αυτοευθυμία, αμυντική αντίδραση και εκδίκηση. Οι πιθανές περιοχές ανησυχίας για την ψυχική υγεία που αξιολογούνται σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειρίδιου Ψυχικών Διαταραχών (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) είναι οι αγχώδης διαταραχή, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, κατάθλιψη, και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD).

Μελέτη περίπτωσης

Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν μέρος μεταπτυχιακών σπουδών Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και παρουσιάστηκε στις τελικές εξετάσεις του μαθήματος «Διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (Teaching children with learning disabilities . Διεξήχθη στο ιδιωτικό κέντρο ξένων γλωσσών The English Academy of Languages το σχολικό έτος 2016.

Αντικείμενο μελέτης

Το αντικείμενο μελέτης ήταν ο μαθητής με το ψευδώνυμο Simon για τη διατήρηση της ανωνυμίας, ηλικίας 15 χρονών, φύλο άρρεν και εθνικότητας ελληνικής. Η τάξη φοίτησης του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν η Γ' Γυμνασίου, και ήταν υποψήφιος B2 επιπέδου γλωσσομάθειας της Αγγλικής Γλώσσας, (ESB certificate) Αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων και στο γραπτό λόγο με διάγνωση πολυνοσηρότητας (comorbidity) με προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Εργαλεία συλλογής πληροφοριών και τριγωνοποίησή τους

Η προσέγγιση της συγκεκριμένης μελέτης έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης (triangulation) καθώς χρησιμοποιήθηκαν πολλά μέσα συλλογής δεδομένων με σκοπό την μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης και πληρότερη εικόνα του φαινομένου (Fusch, 2001, Fusch & Fusch, 2015, P. Fusch & Ness, 2015, Marshall & Rossman, 2016, όπως αναφέρεται στην Fusch et al., 2018, σ. 21). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν η διάγνωση μέθοδος Παυλίδη, ο έλεγχος της σχολικής προόδου του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αχαρνών, ο έλεγχος επίδοσης στην Αγγλική Γλώσσα του κέντρου ξένων γλωσσών The English Academy of Languages, προσωπική συνέντευξη της καθηγήτριας-ερευνήτριας της Αγγλικής Γλώσσας με το μαθητή, ανάλυση ΑΒΓ μεθόδου από την καθηγήτρια-ερευνήτρια και τη διευθύντρια σπουδών στο κέντρο ξένων γλωσσών (συνδιδασκαλία) καθώς και τα δεδομένα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης.

Ηλεκτρονική αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητή

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά χρειάζεται να συμπληρώσουν γενικές πληροφορίες για τον μαθητή ή την μαθήτρια όπως όνομα, ηλικία, φύλο ή εθνικότητα. Κατόπιν απαντούν σε 120 ερωτήματα με τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert, μια κλίμακα εκτίμησης απόψεων από το 1 έως το 3 (όπου 1 = μη αληθές, 2 = σχεδόν αληθές, 3 = πολύ αληθές). Μετά την συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων γίνεται υποβολή για το κείμενο ανάλυσης συμπεριφοράς. Η περίληψη του μεταφρασμένου κειμένου ανάλυσης συμπεριφοράς του μαθητή προσαρτήθηκε από <https://www.Idinfo.com/fba>

Κλινικά σημαντικές συμπεριφορές

Ο Simon επιδεικνύει συμπεριφορές που συχνά συνδέονται με εσωτερικοποιημένα θέματα όπως άγχος ή κατάθλιψη και οι οποίες συχνά συνδέονται με δυσκολίες διαχείρισης θυμού. Ο Simon μπορεί να τείνει να αποφεύγει, να αγνοεί ή να μην εκπληρώνει με άλλο τρόπο τα απαιτούμενα ή αναμενόμενα καθήκοντα. Μπορεί να προσπαθήσει να διεκδικήσει τον έλεγχο με έμμεσο τρόπο, όπως κουτσομπολιό. Μπορεί να παραπονιέται για σωματικά συμπτώματα όπως η κεφαλαλγία, να εμπλακεί σε συμπεριφορά που διαταράσσει, διακόπτει ή τραβάει την προσοχή εκτός εργασίας, ή σε επαναστατική συμπεριφορά με τους συνομηλίκους του. Τα κίνητρα είναι η αναζήτηση προσοχής όπως πειράγματα διακόπτοντας τους άλλους την ώρα του μαθήματος για να αποφύγουν επίπονες συναισθηματικές καταστάσεις και στην επιθετικότητα για τον εντυπωσιασμό των συνομηλίκων. Τυπικές συμπεριφορές, όπως η αποφυγή των εργασιών, και η παραβατικότητα μπορεί να συμβούν όταν του ζητηθεί να κάνει κάτι που δυσκολεύεται ή είναι δυσάρεστο. Προτεινόμενες παρεμβάσεις είναι ο επιπλέον έπαινος ή η ενθάρρυνση, η προώθηση ομαδικής συνεργασίας, η αποφυγή της «δημόσιας» κριτικής, ή τιμωρίας, διάλογος με στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς την ανάρμοστη συμπεριφορά του, και προσφορά αρκετών αποδεκτών επιλογών.

Διαγνωστικός έλεγχος ψυχικής υγείας του μαθητή

Ο Simon φαίνεται να εμφανίζει χαρακτηριστικά της διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) διεθνώς Attention Deficit Hyperactivity Disorder η οποία απαιτεί ιατρική διάγνωση. Εμφανίζει επίσης γενικευμένο θυμό ή δυσαρέσκεια, παραβιάσεις κανόνων και δυσκολία αποδοχής ευθύνης για τη συμπεριφορά του, κάποια χαρακτηριστικά γενικευμένης θλίψης, γενική απώλεια ενδιαφέροντος για την καθημερινές δραστηριότητες, χαρακτηριστικά μιας διαταραχής άγχους, ευερεθιστότητας, και δυσκολία συγκέντρωσης.

Βήματα διεξαγωγής μη ηλεκτρονικής μορφής Λ.Α.Σ.

Σύμφωνα με τη Γαλιώτου & Ανδρέου (2014), αρχικά, προσδιορίστηκε η ανεπιθύμητη συμπεριφορά (σ. 49). Εν συνεχεία, συλλέχθηκαν πληροφορίες με έμμεσους και άμεσους τρόπους, όπως τη μέθοδο ΑΒΓ που είναι η αφηγηματική καταγραφή συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή, συχνότητα εμφάνισης, έντασης και διάρκειας της συμπεριφοράς. Με τη χρήση τριών (3) στηλών (Α, Β, Γ), «κόπηκε» χρονικά η συμπεριφορά σε τρία κομμάτια και αναλύθηκε με «πλέγματα» αφηγηματικής καταγραφής δεδομένων (scatter plots) για να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση (Bobrow, 2002) και να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση (Τέλη, 2010). Κατόπιν διατυπώθηκε η ανάπτυξη υπόθεσης σχετικά με τα προηγθέντα συμβάντα της συμπεριφοράς καθώς και αυτών που ακολούθησαν (FACTS A & FACTS B). Επόμενο βήμα ήταν η ανάπτυξη σχεδίου παρέμβασης για την σταδιακή απομάθηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και εκμάθηση της εναλλακτικής επιθυμητής συμπεριφοράς. Τέλος, αξιολογήθηκε η δυναμική ισχύς του παρεμβατικού προγράμματος με τη χρήση της προσαρμοσμένης (adapted) λίστας ελέγχου (Horner, Sugai, Todd, & Lewis- Palmer, 1999-2000, σ. 213-214).

Πίνακας 1: Χρήση μεθόδου ΑΒΓ καθηγήτριας-ερευνήτριας

Α (πριν)	Β (προβληματική συμπεριφορά)	Γ (μετά)
Η εκπαιδευτικός αναθέτει εργασία στην τάξη και εξηγεί τις οδηγίες	Ο Simon αρχίζει να κινείται και να κοιτάει νευρικά γύρω του, να κάνει αρνητικά σχόλια για την ανατιθέμενη εργασία και ξεσπά σε δυνατό γέλιο	Η εκπαιδευτικός συνεχίζει το μάθημα και επαναλαμβάνει τις οδηγίες που δεν ολοκλήρωσε λόγω του διαταρακτικού γέλιου

Πίνακας 2: Χρήση μεθόδου ΑΒΓ διευθύντριας σπουδών - συνδιδασκάλου

Α (πριν)	Β (προβληματική συμπεριφορά)	Γ (μετά)
Η εκπαιδευτικός αναθέτει μια προφορική εργασία με πολλά δεδομένα	Ο Simon αρχίζει να λέει αστεία για να αποπροσανατολίσει την τάξη και να αποφύγει την εργασία	Η εκπαιδευτικός επαναφέρει την τάξη και συνεχίζει την εργασία

Διαγνωστική Έκθεση Κέντρου Δυσλεξίας - Μέθοδος Παυλίδη (Dyslexia Centers - Pavlidis Method)

Ο μαθητής εξετάστηκε στις 16 Απριλίου του 2015 όταν ήταν 14 ετών και μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου. Η εξέτασή του συμπεριλάμβανε ιστορικό, ψυχο-εκπαιδευτικά τεστ και το βιολογικό τεστ οφθαλμοκίνησης (Τεστ Παυλίδη). Η ευφυία του μαθητή μετρήθηκε με το διεθνές τεστ ευφυίας WISC-III, η οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματά του βρισκόταν σε φυσιολογικό επίπεδο. Η διάγνωση του μαθητή ήταν ΔΕΠΥ, δυσλεξία, και προβλήματα διαχείρισης χρόνου.

Περίληψη συνέντευξης του Simon

Στις απαντήσεις του ο Simon παρουσίασε δείγματα αδιαφορίας καθώς δήλωσε πως το μόνο μάθημα που του άρεσε ήταν η Φυσική Αγωγή και χαρακτηριστικά «επίκτητης αδυναμίας» (learned hopelessness) ισχυριζόμενος πως οι καθηγητές του στο Γυμνάσιο δεν τον καταλαβαίνουν και θέλουν να τον βλάψουν χωρίς να γνωρίζει την αιτία. Ανέφερε ως παράδειγμα την Καθηγήτρια των Μαθηματικών την οποία και χαρακτήρισε «είρων». Πρόσθεσε πως χρειαζόταν μια ακόμη μονάδα για να περάσει το μάθημα των μαθηματικών αλλά απέτυχε γεγονός που τον έκανε να νιώθει «άχρηστος». Δικαιολόγησε την τάση αποφυγής του ως αποτέλεσμα άγχους που τον ωθεί να λείπει από το σχολείο ή να θέλει να φύγει. Τέλος, δήλωσε πως δεν γνώριζε το λόγο της συμπεριφοράς του και ότι μόνο η σκέψη του να πειράξει κάποιον του προκαλούσε ανεξέλεγκτο νευρικό γέλιο.

Σύντομη ανάλυση σχολικών ελέγχων

Με μια επισκόπηση του ελέγχου του Simon αξιοσημείωτες παρατηρήσεις ήταν η αποτυχία (κάτω από τη βάση το 10) σε δεκατέσσερα (14) μαθήματα τελικών εξετάσεων, με χαμηλότερη βαθμολογία το 2 στα 20 και υψηλότερη το 8 στα 20. Είχε επίσης 26 ωριαίες αποβολές και 100 απουσίες. Στον έλεγχο του κέντρου ξένων γλωσσών η επίδοσή του ήταν αρκετά καλύτερη αλλά μέτρια με μέσο όρο 15 στα 20.

Ανάπτυξη υπόθεσης του Simon

Όταν ανατίθεται στον Simon μια εργασία για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο κέντρο ξένων γλωσσών, ο μαθητής αρχίζει να κινείται νευρικά και να αντιδρά κατά τη διάρκεια του μαθήματος με ξέσπασμα δυνατού γέλιου. Πιθανοί λόγοι της συμπεριφοράς αυτής είναι αποφυγή της εργασίας που απαιτεί προσπάθεια για την ολοκλήρωσή της και σχετίζεται με την αποφυγή του δυσάρεστου συναισθήματος της χρόνιας σχολικής αποτυχίας και το φόβο μιας νέας αποτυχίας. Η διδασκαλία μιας νέας κοινωνικά αποδεκτής ή εναλλακτικής συμπεριφοράς, όπως ενός απλού χαμόγελου, μέσω λεκτικού επαίνου θα είχε την μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας εξάλειψης της αποκκλίνουσας συμπεριφοράς.

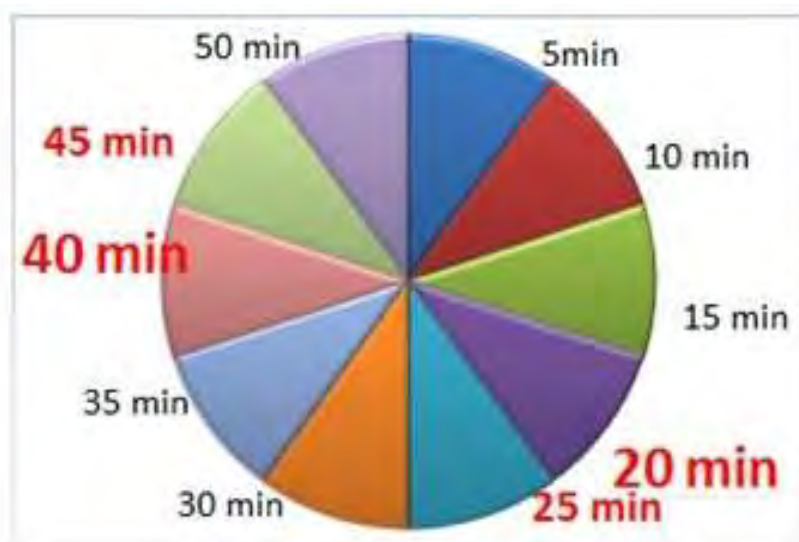
Πρόγραμμα παρέμβασης του Simon

Μετά από την περίοδο παρατήρησης του μαθητή το διάστημα 18-04-16 έως 23-04-16 ακολούθησε *εντατική* εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατανόησης κειμένων και γραπτού λόγου για το διάστημα 09-05-16 έως 19-05-16. Ο μαθητής είχε καθημερινό εξατομικευμένο υποστηρικτικό πρόγραμμα διάρκειας 50 λεπτών και ακολουθήθηκαν οι προτεινόμενες παρεμβάσεις και οδηγίες της ειδικής παιδαγωγού και επιστημονικής διευθύντριας του διαγνωστικού κέντρου (Dyslexia Centers) και του καθηγητή μαθησιακών δυσκολιών της Διεθνούς Ακαδημίας Ερευνών μαθησιακών ερευνών σε συνδυασμό με τη βοήθεια των δεδομένων της μεθόδου Λ.Α.Σ. για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή. Ειδικότερα, η διδασκαλία του διαφοροποιήθηκε ως προς το περιεχόμενο, την διαδικασία και τις στρατηγικές. Βασίστηκε σε χάρτες μυαλού (mind mapping), απλούστευση κανόνων, γραφικούς οργανωτές όπως διαγράμματα ροής και τροποποιήσεις όπως παροχή περισσότερων διαλειμμάτων, αλλαγή χώρου εργασίας και φιλικού θετικού περιβάλλοντος, έπαινος προσπάθειας, διορθώσεις με μολύβι, έμφαση μόνο στις σωστές απαντήσεις, πρωινές επαναλήψεις για ξεκούραστη απόκτηση πρόσφατης γνώσης και μεγαλύτερο αριθμό επιλογών ασκήσεων.

Αποτελέσματα παρέμβασης του Simon

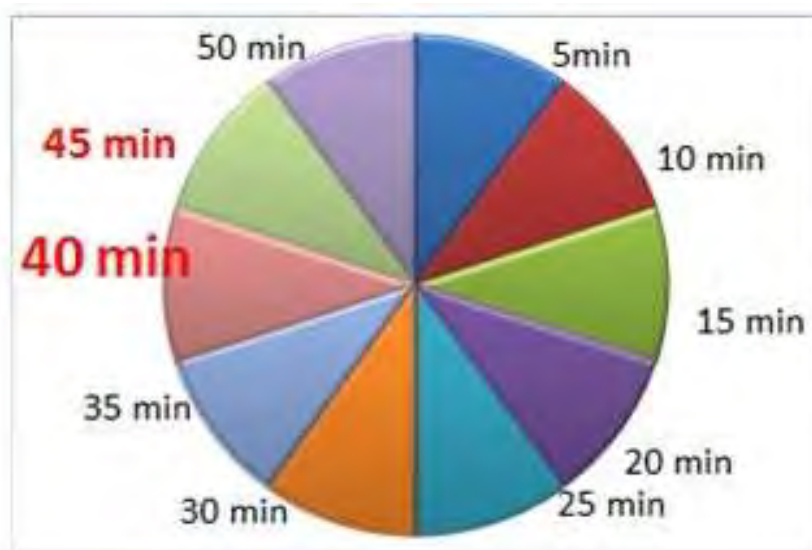
Γνωσιολογικά, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση κατανόησης κειμένων και ανάπτυξη συλλογιστικής ικανότητας καθώς και βελτίωση στην οργάνωση ιδεών στο γραπτό λόγο. Ο Simon κατάφερε επίσης να φτάσει την εξεταστική βάση, δηλαδή το 55% επί του συνόλου της βαθμολογίας και να αποκτήσει το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (ESB B2) με *διάκριση* στην προφορική εξέταση. Πιο συγκεκριμένα η βαθμολόγηση ήταν το 20%, για όλα τα μέρη του ESB (κείμενα, γραμματική, ακουστικά, γραπτό λόγο, προφορικά).

Συμπεριφορικά, ο μαθητής διδάχθηκε την εναλλακτική επιθυμητή συμπεριφορά ενός απλού χαμόγελου αντί του διαταρακτικού γέλιου. Χρησιμοποιήθηκε ο λεκτικός έπαινος και η συνεχής ενθάρρυνση ως θετικοί ενισχυτές ώστε να ενισχυθεί και να επαναληφθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Αξίζει να τονιστεί πως «ο έπαινος και η ενθάρρυνση παίζουν σημαντικό ρόλο, γιατί αυξάνουν την αφοσίωση και το ενδιαφέρον του παιδιού για το έργο του και το βοηθούν να κεφαλαιοποιήσει τις επιτεύξεις του, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθησή του και την πίστη του στις ικανότητές του» (Κουτσοθανάση, 2010, σ. 54). Η σημαντικότερη διαπίστωση ήταν ότι αλλάζοντας την συμπεριφορά άλλαξε και η μάθηση του Simon όπως φαίνεται στις παρακάτω δύο εικόνες.



Εικόνα 1: Συμπεριφορική εικόνα μαθητή προ παρέμβασης

Η εικόνα 1 απεικονίζει τη συχνότητα της διαταρακτικής συμπεριφοράς του Simon, η οποία συνέβαινε 2 φορές μέσα σε 50 λεπτά διδακτικής ώρας, στα πρώτα 20 λεπτά και τελευταία 10 λεπτά με διάρκεια 5 λεπτών τη φορά.



Εικόνα 2: Συμπεριφορική εικόνα μαθητή μετά παρέμβασης

Η εικόνα 2 απεικονίζει τη μείωση της συχνότητας της διαταρακτικής συμπεριφοράς του Simon, η οποία συνέβαινε μόνο 1 φορά στα 10 λεπτά πριν την λήξη του μαθήματος.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο έγινε μια προσέγγιση της έννοιας Λ.Α.Σ., δόθηκε μια ανάλυση περίπτωσης μελέτης και συζητήθηκε ο βοηθητικός ρόλος της ηλεκτρονικής αξιολόγησης. Συνοψίζοντας τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η Λ.Α.Σ. είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, είναι μια δομημένη εμπειρική μέθοδος αξιολόγησης και η αρχική σύσταση

για την ένταξη της στην εκπαίδευση επαληθεύτηκε στην παρούσα μελέτη με βάση τα αποτελέσματα των συγκριτικών συμπεριφορικών εικόνων και την απόκτηση του ξενόγλωσσου πιστοποιητικού ESB επιπέδου B2 από τον μαθητή με διάκριση σε μια από τις εξεταζόμενες δεξιότητες. Συμπερασματικά, η Λ.Α.Σ. δύναται να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κέντρα ξένων γλωσσών αλλά και κατ' επέκτασιν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης είναι να δώσει συστάσεις για το πως θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πετυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης για την επίτευξη περαιτέρω ακαδημαϊκών στόχων και κοινωνικής ένταξης. Σε συνδυασμό με την ηλεκτρονική αξιολόγηση μπορεί να επιφέρει μια αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Με άλλα λόγια η Λ.Α.Σ. είναι αρωγός εφαρμογής διδακτικών προσεγγίσεων για διαφοροποιημένη διδασκαλία και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αποφεύγοντας την περιθωριοποίησή τους και εξασφαλίζοντας την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα δημοκρατικότερο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γαλιώτου, Α., & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 35-57.

Κουτσοθανάση, Χ. (2010). *Στάσεις και απόψεις των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. doi: [http:// dx.doi.org/10.12681/hjre.9380](http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380)

Τέλη, Α. (2010). *Λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς και θετική στήριξη. Μια έρευνα δράσης στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονία Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Ξενόγλωσση

Bobrow, A. (2002). Problem behaviors in the classroom: What they mean and how to help FBA. *Child Study Center Letter*, 7(2), 1-6.

Fusch et al., (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.

Hanley, P. G., Iwata, A. B., & Mc. Cord. E. B. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (1999-2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*, 8(3), 205-215.

Προσωποκεντρική Συμβουλευτική στον χώρο της Εκπαίδευσης: Μια παιδαγωγική πράξη στο πλαίσιο της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας

Καραμάνου Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., chrysakaramanou@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα, με δεδομένες τις αρνητικές επιπτώσεις των σύνθετων κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων και των ευρύτερων πολιτισμικών αλλαγών στη συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, γνωρίζει ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον η Σχολική Συμβουλευτική –υποειδικότητα της Σχολικής Ψυχολογίας, ως ενδεδειγμένου μέσου για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό το πλαίσιο, το παρόν άρθρο στοχεύει στην ανάδειξη του ρόλου και της σημασίας της Σχολικής Συμβουλευτικής, με την έννοια της παιδαγωγικής πράξης που εφαρμόζεται στη σχολική κοινότητα από εκπαιδευτικούς, για την εξασφάλιση της ψυχικής ευεξίας και της μαθησιακής προόδου των μαθητών, την ενίσχυση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους και την αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτουν με στόχο την επίλυση των προβλημάτων τους, τη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους και την υλοποίηση των στόχων τους οποίους θέτουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εφαρμογή του συμβουλευτικού παιδαγωγικού έργου υπό την οπτική της προσωποκεντρικής προσέγγισης, που, σύμφωνα με τους ειδικούς του πεδίου άσκησε μεγάλη επίδραση στη Σχολική Συμβουλευτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Η Σχολική Συμβουλευτική στην παιδαγωγική της διάσταση, Σχολική Κοινότητα, Προσωποκεντρική προσέγγιση, Ανθρωπιστική Ψυχολογία.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές και οι δραστικές ανακατατάξεις οι οποίες συντελέστηκαν με το πέρασμα από την εποχή της νεωτερικότητας σ' αυτή της μετανεωτερικότητας υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Giddens, 2001), συνέβαλαν στην άνοδο μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας που έχει διακριτικό της γνώρισμα τον κλονισμό όλων των βεβαιοτήτων και των προοπτικών του «παραδείγματος» του Διαφωτισμού, στο οποίο θεμελιώθηκαν και λειτουργούσαν οι Δυτικές κοινωνίες μέχρι τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Harvey, 2007; Κουστουράκης & Ασημάκη, 2009). Η αμφισβήτηση των διαφωτιστικών προταγμάτων και επιδιώξεων, οδήγησε στην εμφάνιση ενός νέου παραδείγματος θεώρησης και αντιμετώπισης των πραγμάτων και των καταστάσεων, ριζικά διάφορο από το ισχύον μέχρι τότε. Σε συσχετισμό, δε, με θεμελιώδεις αλλαγές ουσιαστικών κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων και μεταλλαγές στον τρόπο εργασίας, επικοινωνίας και βίωσης της καθημερινότητας, που επισυνέβησαν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης ως «*ιερού και όσιου δόγματος της νέας ορθοφροσύνης του καιρού μας*» (Βεργόπουλος, 1999, 38), διαμόρφωσε συνθήκες σύγχυσης, αβεβαιότητας, ανασφάλειας και επισφάλειας, οι οποίες προκαλούν πιεστικά προβλήματα με δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του σύγχρονου ανθρώπου.

Ιδιαίτερα ευάλωτα στα χαρακτηριστικά αυτά του «θαυμαστού καινούριου κόσμου» αποδεικνύονται τα παιδιά και οι έφηβοι. Όντας ευαίσθητοι δέκτες των σημείων των καιρών –αλλά και τρυφεροί αποδέκτες των παρεπομένων τους, εισπράττουν οδυνηρά τα φαινόμενα της πολυειδούς κρίσης της εποχής, όπως εκφράζεται στην χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, την αλλαγή των ηθών και τα διευρυνόμενα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας (Thompson, Rudolph & Henderson, 2004), αλλά και στην όξυνση των ανισοτήτων και των κοινωνικών αποκλεισμών, την οικονομική δυσπραγία για έναν διαρκώς ογκούμενο πληθυσμό, την πνευματική αλλοτρίωση και την πολύμορφη χειραγώγηση, τη διάβρωση, τέλος, των δημοκρατικών θεσμών και την ανάδειξη του εγωτικού ατόμου, του αποσυνδεδεμένου από το κοινωνικό σύνολο, στη θέση του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη της συμβιωτικής κοινότητας (Targuieff, 2002, 37). Του λόγου το αληθές υποστηρίζουν τα ευρήματα διεθνών επιδημιολογικών μελετών, τα οποία δείχνουν ότι ένας αριθμός παιδιών και εφήβων της τάξης του 10%-20% επί του συνόλου τους παρουσιάζει προβλήματα ψυχικής υγείας (Battistich, Solomon & Woctson, 1997) –ποσοστό που, σύμφωνα και με πρόσφατες ελληνικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, αντιστοιχεί και στον μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008; Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, 2011).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι στη σύγχρονη εποχή της γενικευμένης κρίσης (οικονομικής, κοινωνικής, αξιακής), τα οποία αναμένεται να οξυνθούν και να γίνουν πιο περίπλοκα εάν δεν αναστραφεί η υφιστάμενη κατάσταση, θεωρούνται υπεύθυνα για την πρόκληση δυσλειτουργικών συμπεριφορών τους (European Commission, 2008), αλλά και για τη μείωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων στο σχολείο (Walsh & Galassi, 2002). Συνέπεια των παραπάνω συμπτωμάτων, είναι να αδυνατούν να ενταχθούν ομαλά στην τάξη ως «υγιή» μέλη της σχολικής ομάδας, αλλά και να διαταράσσουν την ευλειτουργία της τελευταίας ως συστήματος, με την έννοια του «*συμπλέγματος μερών ενός συνόλου που βρίσκονται σε αμοιβαία και δυναμική αλληλεπίδραση*» (Χατζηχρήστου, 2014, 27). Σ' αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η κρίσιμη σημασία της Σχολικής Συμβουλευτικής ως διαδικασίας υποστήριξης τους για την κάλυψη των αναγκών, την αντιμετώπιση συναισθηματικών και κοινωνικών αδιεξόδων και την επίλυση των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να γίνουν ολοκληρωμένα πρόσωπα και ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας, ικανά να αγωνίζονται για την κατάκτηση των στόχων τους.

Η Συμβουλευτική ως επιστημονικό πεδίο και κοινωνική υπηρεσία

Ο όρος «συμβουλευτική» παραπέμπει εννοιολογικά σε οποιαδήποτε άτυπης μορφής διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία βοηθά το άτομο μέσα από τη συζήτηση να ξεκαθαρίσει σκέψεις και συναισθήματα, να καταλάβει καλύτερα τον εαυτό του, να βρει λύσεις σε διαπροσωπικά και συναισθηματικά του προβλήματα ή να ξεπεράσει δυσκολίες που συναντά στην καθημερινότητά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, 267). Στις μέρες μας, ωστόσο, συγκεκριμενοποιείται με αναφορά σε ένα νεόκοπο εξειδικευμένο πεδίο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, αρθρωμένο στις θεωρίες της

προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, το οποίο διεκδικεί δυναμικά την αυτονομία του γνωρίζοντας αξιοσημείωτη αναγνώριση ως «*θεσμός επικούρησης του ανθρώπου*» (Δημητρόπουλος, 1993) στην προσπάθεια αυτού να αντιμετωπίσει τις πολλαπλές νέες ανάγκες -υλικές, συναισθηματικές, κοινωνικές- που αναφέρονται στο πλαίσιο των σύγχρονων συνθηκών, ώστε να ανταποκριθεί λειτουργικά στις αυξημένες απαιτήσεις της ραγδαία μεταλλασσόμενης πραγματικότητας.

Αν και ενταγμένη στους κλάδους της ψυχικής υγείας, η Συμβουλευτική δεν έχει χαρακτηρη «κλινικό», δεν προσβλέπει στη θεραπεία ψυχικών διαταραχών, κατά τα πρότυπα της ψυχανάλυσης και της ψυχοθεραπείας, δεν εξαντλείται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών ή την παροχή συμβουλών, συστάσεων, οδηγιών και έτοιμων «συνταγών» για τη διαχείριση καταστάσεων που δημιουργούν στο άτομο δυσάρεστα συναισθήματα, εσωτερικές συγκρούσεις, άγχος και ανασφάλεια, όπως θα μπορούσε να εκληφθεί από την ονομασία της, ούτε και επιχειρεί να επηρεάσει στάσεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα ή να ασκήσει πειθαναγκασμό για αλλαγή συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος, 1993, Μπρούζος, 2009). Συνιστά εξειδικευμένη κοινωνική υπηρεσία που έχει επίκεντρό της τον άνθρωπο, ως ψυχοβιολογικού και κοινωνικού όντος, τις ανάγκες και την ανάπτυξή του, και απώτερο στόχο να βοηθήσει τα άτομα τα οποία περνούν μια δύσκολη φάση της ζωής τους ή αντιμετωπίζουν ένα δυσεπίλυτο γι' αυτούς πρόβλημα να βρουν διέξοδο στα αδιέξοδά τους ενεργοποιώντας το δυναμικό που διαθέτουν εγγενώς και αξιοποιώντας το με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος αυτών και του κοινωνικού συνόλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004). Μέσα από τη δόμηση μιας συνεργατικής επικοινωνιακής σχέσης συμβούλων -που δεν είναι απαραίτητα ψυχολόγοι (Γιοβαζολιάς & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014)- και συμβουλευομένων, οι τελευταίοι υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται να γνωρίσουν ουσιαστικά τον εαυτό τους και να συμφιλωθούν μαζί του, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και να ανακαλύψουν τις ικανότητες και τα αποθέματά τους, να κατανοήσουν τις εσωτερικές διεργασίες που συμβαίνουν μέσα τους, να εκτιμήσουν το περιβάλλον τους και να αποκαταστήσουν αρμονικές σχέσεις με αυτό. Παράλληλα, υποβοηθούνται να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων και διευκολύνονται να αναπτύξουν στον μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους με στόχο να αποκτήσουν προσωπική και κοινωνική λειτουργικότητα, ώστε, κατακτώντας την αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωση, να ζήσουν μια ζωή με ποιότητα και νόημα (Tyler, 1961).

Η Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο ως σχέση αμοιβαίας διάδρασης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής

Τις τελευταίες δεκαετίες γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη σε διεθνές επίπεδο η Σχολική Συμβουλευτική, ως υποειδικότητα της Σχολικής Ψυχολογίας στοχευμένη στην υποβοήθηση των μαθητών να διαχειρισθούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό και μαθησιακό τομέα και να βρουν απαντήσεις σε θέματα ταυτότητας, αξιών, δυνατοτήτων και αυτοαντίληψης, ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να προσαρμοσθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Στην αναγνώριση της σημασίας της για την κοινωνική, συναισθηματική και

γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, που συνιστούν βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, συνηγόρησε σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη του κινήματος για τα «αποτελεσματικά σχολεία» στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80. Χάρη σ' αυτό, αποκαλύφθηκε ο ρόλος των οποίων διαδραματίζουν οι κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι των σχολικών μονάδων και των τάξεων στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, την ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους και την ενεργοποίηση της μαθησιακής τους ετοιμότητας (Βλάχος, 2008). Το σημαντικότερο, έγινε αντιληπτή η μεγάλη επίδραση που ασκεί δυννητικά ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικός ενήλικος στη ζωή των μαθητών, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη συμπεριφορά τους και η ουσιαστική συνεισφορά του τόσο στη συναισθηματική τους στήριξη για την ικανοποίηση των αναγκών και την προώθηση των ενδιαφερόντων τους όσο και στη διευκόλυνση της ομαλής προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008)

Σ' αυτή τη βάση, αναγνωρίστηκε η δυνατότητα του εκπαιδευτικού, χωρίς να απαιτείται να αναλάβει ρόλο ειδικού ψυχικής υγείας, να ασκεί στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του έργου αποτελεσματικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις με στόχο την υποβοήθηση των μαθητών να διαχειρισθούν προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς τους τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στη μαθησιακή πορεία και τη γενικότερη ενσωμάτωσή τους στην τάξη ως ενεργών μελών της σχολικής ομάδας (Χατζηχρήστου, 2014). Συνεκδοχικά, αναγνωρίστηκε η κρίσιμη σημασία της Συμβουλευτικής εντός σχολικού πλαισίου ως παιδαγωγικής διεργασίας που εστιάζει στη διευκόλυνση των μαθητών να αποκτήσουν ατομική και κοινωνική λειτουργικότητα μέσω της παροχής συναισθηματικής υποστήριξης, της ενίσχυσης των γνωστικών ικανοτήτων και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων τους και της δόμησης της ταυτότητας και των ατομικών και κοινωνικών τους ρόλων (Χατζηχρήστου, 2014). Αποτέλεσμα αυτής της αναγνώρισης, ήταν η ανάδειξή της σε οργανικό στοιχείο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δυναμικό εργαλείο για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, αλλά και, το σημαντικότερο, σε κομβικής σημασίας παιδαγωγικό μέσο για την επίτευξη της αυτογνωσίας και του αυτοκαθορισμού τους, με προοπτική την αυτοπραγμάτωσή τους (Rogers, 2006).

Η καθολική αποδοχή και επικράτηση της Συμβουλευτικής στην παιδαγωγική της διάσταση, ως διεπιστημονικού γνωστικού αντικειμένου που μπορεί να εφαρμοσθεί σε αυθεντικές συνθήκες της σχολικής ζωής από εκπαιδευτικούς, απαιτεί από τους τελευταίους για την αποτελεσματική διεκπεραίωσή της την τήρηση ορισμένων θεμελιωδών όρων, που αναφέρονται σε δύο πεδία: αφενός, στην προσωπική «σκευή» που οφείλουν να διαθέτουν, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά τις συμβουλευτικές διαδικασίες - γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές- και αφετέρου, στους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που επιβάλλεται να ακολουθήσουν κατά τη διεξαγωγή τους στο σχολείο, ως χώρου όχι μόνον διδασκαλίας και μάθησης αλλά και βοήθειας για τη ζωή (Μπρούζος, 2009).

Βασική προϋπόθεση προς την κατεύθυνση αυτή, είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί επίγνωση των δυνατοτήτων και των ορίων τους αναφορικά με την επιτέλεση ενός τόσο σύνθετου έργου, όπως είναι οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις, δεδομένου ότι δεν έχουν τύχει από τις σπουδές τους της κατάλληλης κατάρτισης γι' αυτή, δεν κατέχουν επαρκείς γνώσεις Συμβουλευτικής Ψυχολογίας ούτε και εξειδικευμένες δεξιότητες για την εφαρμογή της στην πράξη. Άλλωστε, δυσκολίες και περιορισμούς στη διεκπεραίωση του συμβουλευτικού τους έργου, θέτει ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών που ασκούν τη Συμβουλευτική εν μέσω πολλαπλών καθηκόντων στο πλαίσιο παιδαγωγικών διεργασιών και μαθησιακών διαδικασιών για την ικανοποίηση σκοπών που ταυτίζονται με αυτούς τους σχολείου (Μπρούζος, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος τους εξαντλείται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές για προσωπική ανάπτυξη και ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, με την έννοια της διευκόλυνσής τους να διερευνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους, να τα ξεκαθαρίσουν μέσα από τη συνειδητοποίηση της εσωτερικής τους εμπειρίας και να επιτύχουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους στη βάση των προσωπικών τους δυνάμεων και της ανατροφοδότησης την οποία λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο, που θα τους καταστήσουν λειτουργικούς τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη της σχολικής κοινότητας. (Hill & O'Brien, 1999).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στη Σχολική Συμβουλευτική: Ο μαθητής ως «πρόσωπο»

Για την υποβοήθηση και τη διευκόλυνση των μαθητών να καταστούν αυτόνομα άτομα και ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, χρησιμοποιούνται ποικίλα συμβουλευτικά μοντέλα, θεμελιωμένα σε διαφορετικές -κάποτε και ανταγωνιστικές μεταξύ τους- θεωρίες. Ανάμεσα σ' αυτά κυριαρχεί το μοντέλο της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Μπρούζος, 2004), το οποίο βρίσκει μεγάλη απήχηση στη Σχολική Συμβουλευτική, λόγω των συμβατών με τον ανθρωπιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης προσανατολισμών του, σε σημείο που να επηρεάζει, σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2014), καθοριστικά τη διάρθρωση του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το συγκεκριμένο μοντέλο, εισηγητής του οποίου είναι ο Carl Rogers, που θεωρείται από πολλούς «πατέρα» της Συμβουλευτικής, αρθρώνεται στις αρχές της Ανθρωπιστικής, κατά Abraham Maslow, Ψυχολογίας, η οποία έχει επίκεντρό της τον άνθρωπο, εστιάζει στις δημιουργικές δυνατότητες που ενυπάρχουν σ' αυτόν και αναζητά τρόπους για να τον βοηθήσει να θέτει και να υλοποιεί υψηλότερους και πιο σημαντικούς στόχους στην πορεία του προς τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Ryckman, 2008, 417). Για την Ανθρωπιστική Ψυχολογία, επηρεασμένη από τα φιλοσοφικά κινήματα της φαινομενολογίας και, κυρίως, του υπαρξισμού, κάθε άνθρωπος συνιστά ψυχοβιολογική και κοινωνική, συνάμα, οντότητα με ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά, προσωπικές εμπειρίες, αξίες συναισθήματα και ανάγκες, στη βάση των οποίων δομεί υποκειμενικούς τρόπους πρόσληψης, σημασιοδότησης και ερμηνείας της πραγματικότητας που βιώνει, αλλά και ανταπόκρισής του σ' αυτή μέσω συμπεριφορών το νόημα των οποίων μόνον ο ίδιος γνωρίζει (Pervin & John, 2001; Rogers, 2006). Υπό

αυτή την έννοια, το άτομο ως κοινωνικό ον, το οποίο συνδέεται με τους άλλους με σχέσεις αλληλεπίδρασης, λειτουργεί στη βάση μιας άποψης για το ποιο είναι και μιας αίσθησης του πώς θα ήθελε να είναι έχοντας τη δυνατότητα να μεταβάλει, σε συνάρτηση και με τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, την «αυτοεικόνα» του, με την έννοια των αντιλήψεων και των συναφών με τον εαυτό σημασιών στις οποίες αποδίδει μεγάλη αξία. Κατ' επέκταση, να τροποποιεί τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής του λαμβάνοντας αποφάσεις στη βάση των προσωπικών εμπειριών και των υποκειμενικών του αξιολογήσεων και να κάνει επιλογές χωρίς περιορισμούς από άλλους. Απώτερος στόχος του, η κατάκτηση του «ιδανικού εαυτού», στην οποία κατευθύνει τον άνθρωπο η βαθιά του ανάγκη για αυτοκαθορισμό και αυτοπραγμάτωση, με την έννοια της ενδογενούς αναπτυξιακής τάσης η οποία τον ωθεί μέσα από μια διαδικασία αλλαγής και ελεύθερης έκφρασης να εκπληρώσει τις δυνατότητές του και να εξελιχθεί, βασισμένος στις δικές του δυνάμεις, από μια απλή οντότητα σε μια σύνθετη ώστε να γίνει δημιουργός και κύριος του εαυτού του ως αυτόνομης και ανεξάρτητης ύπαρξης, ως αξιοπρεπούς και υπεύθυνου «προσώπου» (Rogers, 2006).

Η αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης από τον άνθρωπο και η από τη φύση του ικανότητα να κατανοεί τους παράγοντες που του προκαλούν δυστυχία και να τους ξεπερνά ενεργοποιώντας το δυναμικό το οποίο διαθέτει, ώστε να καταστεί «πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία», με αυτογνωσία και εσωτερική συμφωνία βιωμάτων, εμπειριών και συναισθημάτων (McLeod, 2005), αποτελούν τους θεωρητικούς άξονες στους οποίους αρθρώνεται η προσωποκεντρική Σχολική Συμβουλευτική και τις κατευθυντήριες αρχές στις οποίες εδράζεται η εφαρμογή της. Ο στόχος του εκπαιδευτικού-συμβούλου, σ' αυτό το πλαίσιο, είναι διττός: αφενός, να διευκολύνει τους μαθητές να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τα προβλήματα της ύπαρξής τους, προκειμένου να αντιληφθούν τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που επιθυμούν να ξεπεράσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον· αφετέρου, να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν το ανεξάντλητο απόθεμα των δυνάμεων που διαθέτουν για αυτοαντίληψη, αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, θετική αλλαγή των αντιλήψεών τους και αναδόμηση της προσωπικότητάς τους και να το αξιοποιήσουν κατάλληλα, ώστε να καταστούν ενεργά, δημιουργικά και υπεύθυνα μέλη της σχολικής κοινότητας (Rogers, 2006).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποβεί η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεσματική, αποτελούν η αναγνώριση των μαθητών ως αυτόνομων ατόμων, τα οποία αξιώνουν σεβασμού της προσωπικότητάς και της αξιοπρέπειάς τους, και η άνευ όρων αποδοχή τους ως προσώπων με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού. Η όλη διεργασία συντελείται στο πλαίσιο μιας θετικής επικοινωνιακής σχέσης συμβούλου-συμβουλευομένων στοχευμένης στη δημιουργία ενός προωθητικού και διευκολυντικού κλίματος ανάπτυξης των μαθητών, που θα τους παράσχει ασφάλεια και θα τους επιτρέψει να εμπιστευθούν τον εκπαιδευτικό ως «σύμμαχο» στη διαδικασία διερεύνησης των συναισθημάτων, των αξιών και των πεποιθήσεών τους, επαναοργάνωσης των εμπειριών τους και σταδιακής αλλαγής των συμπεριφορών τους στη βάση προσωπικών τους επιλογών με

στόχο τη μαθησιακή τους ανάπτυξη και την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Hill & O'Brien, 1999).

Σημαίνουσες μεταβλητές αυτής της διεργασίας προς την επίτευξη της δομικής αλλαγής της προσωπικότητας και των συμπεριφορών των μαθητών μέσω της υποβοήθησής τους όχι μόνον να θεραπεύσουν τις «αδυναμίες» τους, αλλά, κυρίως, να ενισχύσουν τα θετικά χαρακτηριστικά και να ενδυναμώσουν τις δυνατότητές τους προς ικανοποίηση των βαθύτερων αναγκών τους (Maslow, 2011), συνιστούν, σύμφωνα με τον Rogers, η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού-συμβούλου ανεξαρτήτως των τεχνικών που χρησιμοποιεί για τη διεκπεραίωσή της. Η ενσυναισθητική ετοιμότητα, η «ανοιχτότητα» του όσον αφορά στις διαθέσεις και τα συναισθήματά του, η αυθεντικότητα σχετικά με την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων του και την κοινοποίησή τους στους συμβουλευόμενους, η ειλικρίνεια ως προς την πρόθεσή του και να τους στηρίζει συναισθηματικά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα πρόσωπα και, κυρίως, η θετική αναγνώριση των όσων εκφράζουν σε μια συγκεκριμένη στιγμή -σκέψεις, απόψεις, σημασίες, συναισθήματα- αποτελούν ικανές και αναγκαίες συνθήκες για να επέλθουν οι προσδοκώμενες θετικές αλλαγές μέσα από τη συμβουλευτική σχέση. Στη βάση αυτών, αναμένεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να υποβοηθηθούν οι μαθητές να ασκήσουν την αυτοαξιολόγησή τους, να διευκολυνθούν να αποκτήσουν σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ως ανθρώπων υπάρξεων με αξία, που όσα λένε και πράττουν έχουν νόημα, να κατακτήσουν την αυτοαποδοχή τους και να ενεργοποιήσουν την έμφυτη τάση για πλήρη ατομική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (Hill & O'Brien, 1999; McLeod, 2005; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Κι αυτό είναι το μεγάλο ζητούμενο σε μια εποχή «απανθρωπισμού» και εμπορευματοποίησης των πάντων, αλλά και το φιλόδοξο πρόταγμα του «Νέου Σχολείου», το οποίο ευαγγελίζεται την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ως λειτουργικών και παραγωγικών μελών της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνης.

Βλάχος, Δ. (Επιστ. Υπεύθυνος) (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας* (μτφρ. Γ. Μερτίκας – επ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Κριτική

Δημητρόπουλος Ε.Γ. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Harvey, D. (2007). *Η κατάσταση της Μετανεωτερικότητας. Διερεύνηση των απαρχών της πολιτισμικής μεταβολής*. (μτφ. Ε. Αστερίου – επ. Χ. Δερμετζόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουστουράκης, Γ. & Ασημάκη, Α (2009). «Όψεις της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας στο περιεχόμενο των curricula της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1982-2003)». Στο Θ. Μπάκας (επ.) *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια. Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

McLeod, J. (2005) (μτφρ. Δ. Καραθάνου). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2008). «Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους». Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 435- 467)

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Maslow, A.H. (2011). *Κίνητρα και προσωπικότητα* (μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη – επ. Α. Λασκαράτος). Αθήνα: Αιώρα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Μπρούζος, Ανδ. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg –Γ. & Κ. Δαρδανός.

Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (μτφρ. Ζ.-Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Targuieff, P.A. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*. (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου

Χατζηχρήστου, Χρ. Γ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ. & Μυλωνάς, Κ. (2011). «Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας». *Ψυχολογία*, 18(4), 503-524.

Battistich, V., Solomon, D. & Woctson, M. (1997). Caring school communities. *Educational Psychology*, 32(3), 137 – 151.

European Commission (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU - Current status and way forward*. Brussels: European Commission. (Διαθέσιμο on line: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en&moreDocuments=yes> Προσπελάστηκε στις 26-7-2019)

Hill, C.E. & O'Brien, M.K. (1999). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pervin, L.A. & John, O.P. (2001). *Personality: Theory and Research*. CA: Wiley.

Ryckman, R.M. (2008). *Theories of Personality* (9th ed.). Belmont CA: Thomson Wadsworth.

Thompson, C. L., Rudolph, L. B., & Henderson, D. A. (2004). *Counseling children* (6th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole

Tyler, L. (1961). *The Work of the Counsellor*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Walsh, M. E., & Galassi, J. P. (2002). An introduction: Counseling psychologists and schools. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 675-681.

Διαμορφωτικοί παράγοντες για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων

Ζέλος Ιωάννης, Διευθυντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr

Περίληψη

Η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη ζωή του ατόμου και είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που περνά από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των νέων αρχίζουν να διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία και περνούν στη φάση του προβληματισμού και της αναζήτησης των ενδιαφερόντων στην εφηβεία, ενώ η οριστική απόφαση φαίνεται να έρχεται προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας. Η επαγγελματική επιλογή είναι αποτέλεσμα εκπαιδευτικών, κοινωνικοοικονομικών, οικογενειακών παραγόντων αλλά και παραγόντων προσωπικότητας. Θεωρείται, δε, ως μία από τις κρίσιμότερες καμπές στη ζωή του ατόμου, γιατί καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα επιτυχία και ευτυχία του. Με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές έρευνας και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί τόσο στη χώρα μας όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο μπορεί να συναχθεί ότι το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζουν οι έφηβοι, επιδρά και καθορίζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του κατευθύνσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματικός προσανατολισμός, εφηβεία, προσωπικότητα

Factors that shape the educational and professional choices of teenagers

Abstract

Choosing a profession is a determining factor in a person's life and is a long-term process that goes through the various stages of development of the individual. Young people's professional preferences begin to form from childhood and go into the stage of reflection and search for interest in teenage years, and the final decision seems to be coming towards the end of teenage years. Professional choice is the result of educational, socio-economic, family factors and personality factors. It is considered to be one of the most crucial turning points in a person's life, because it largely determines his subsequent success and happiness. Based on the bibliographic sources of research and theories that have been developed both in our country and in Europe, we conclude that the family and broader socio-economic context in which teenagers live influences and determines their educational and professional orientations.

Keywords: Professional orientation, adolescence, Personality

Εισαγωγή

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών-επαγγελματικών επιλογών των εφήβων είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαίδευσης. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή

επαγγέλματος είναι ατομικοί αλλά και περιβαλλοντικοί. Η προσωπικότητα του νέου και οι ειδικότερες επιδιώξεις και δεξιότητές του διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του. Οι έρευνες για θέματα εκπαίδευσης επισημαίνουν τον ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο οι μαθητές παίρνουν τις επαγγελματικές αποφάσεις τους. Η σημασία της ανάλυσης των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων, έγκειται στο ότι αποδεικνύει ότι οι επαγγελματικές και οι εκπαιδευτικές επιλογές είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική διαδικασία, μια ενεργητική διαδικασία, μεταξύ ανθρώπου και επαγγέλματος. Για τον λόγο αυτό, η επιλογή του επαγγέλματος δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης αλλά μια μακροχρόνια διαδικασία, που αφορά σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου. Μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος, που είναι καθοριστική για την επαγγελματική ανάπτυξη, είναι αυτή της εφηβείας, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα ιδιαίτερα έντονες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές μεταβολές.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη και η διερεύνηση των παραγόντων, που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι ατομικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των νέων και, ακολούθως, διερευνάται η σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικού προσανατολισμού, η σχέση των εκπαιδευτικών επιλογών με τη σχολική επίδοση του εφήβου και ο ρόλος της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης στις επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων. Στο δεύτερο μέρος αναλύονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή του εφήβου. Ειδικότερα, αναλύονται το οικογενειακό περιβάλλον, που, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, θεωρείται ότι μέσα από τα δομικά αλλά και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Επίσης, τονίζεται και ο ρόλος των δευτερογενών φορέων κοινωνικοποίησης, όπως είναι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το σχολείο, ο ρόλος φορέων επαγγελματικού προσανατολισμού, όπως είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) και τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), που μπορεί να προσφέρουν γνώσεις αλλά και υποστήριξη στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές αποφάσεις των εφήβων.

Ατομικοί Παράγοντες

Με βάση την πλειονότητα των επιστημονικών προσεγγίσεων, είναι κοινά αποδεκτό ότι η επαγγελματική επιλογή δε διαμορφώνεται μόνο μέσα από τη διεργασία σκέψεων, προβληματισμών, ενδοατομικών χαρακτηριστικών ή προσωπικών – ατομικών καταστάσεων, αλλά συνδέεται και με ερεθίσματα εξωτερικού περιβάλλοντος, που θα επηρεάσουν την τελική εκλογή επαγγέλματος.

Θεωρείται κοινώς αποδεκτό, ότι η επαγγελματική επιλογή διαφέρει από άτομο σε άτομο και δεν προέρχεται ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου συνδυασμού παραγόντων

μιας συγκεκριμένης, δηλαδή, συνταγής (Κρίβας, 1997). Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διαδικασία της επιλογής αυτής αποτελεί αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφόρων μεταβλητών, όπως οι ατομικοί παράγοντες, οι περιβαλλοντικοί αλλά και οι τυχαίοι (Δημητρόπουλος 1998; Κρίβας 1997; Κασιμάτη 1991).

Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός

Οι επαγγελματικές επιλογές των εφήβων συνδέονται άμεσα και με το φύλο, στο οποίο ανήκουν, παρότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συντελεστεί αρκετές αλλαγές σε σχέση με τους παραδοσιακούς ρόλους, που κατείχαν παλαιότερα τα δύο φύλα. Διαπιστώνονται διαφορετικές κοινωνικές αντιλήψεις σε ότι αφορά στους επαγγελματικούς όρους των δύο φύλων. Ανάλογα με το φύλο, υπάρχουν και διαφορετικές προσδοκίες. «Αυτό το αγόρι αναμένεται να είναι δυνατό και ανταγωνιστικό, ενώ αυτό το κορίτσι αναμένεται να είναι ευαίσθητο και στοργικό». Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις συχνά δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα δύο φύλα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000). Οι επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών εκφράζονται συχνότερα στην εφηβεία σε σύγκριση με τα αγόρια της ηλικίας τους και κατευθύνονται πολλές φορές σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Βέβαια οι αξίες των εφήβων είναι πιθανόν να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνων και να οδηγούνται σε άλλες επαγγελματικές επιλογές.

Σε πολλές περιπτώσεις, το φύλο συνδέεται με κοινωνικά στερεότυπα, καθώς κάποια επαγγέλματα θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για άντρες και άλλα περισσότερο κατάλληλα για γυναίκες. Όσα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται περισσότερο κατάλληλα για άντρες περιλαμβάνουν συνήθως δράση, ενώ όσα χαρακτηρίζονται περισσότερο κατάλληλα για γυναίκες αναφέρονται κυρίως στη φροντίδα και στην προσφορά προς άλλους (Aros, Henly & Curtis, 1998).

Ο ρόλος του φύλου είναι, λοιπόν, καθοριστικός στην επαγγελματική επιλογή του ατόμου καθώς επηρεάζονται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και η πεποίθηση που έχει το άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον για την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα.

Εκπαιδευτικές επιλογές – Σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις των εφήβων προκύπτουν από τις δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν από τα πρότυπα που έχουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, από τις αξίες της οικογένειας και από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η επιλογή του επαγγέλματος, με βάση τα ενδιαφέροντα των νέων, σίγουρα θα αποφέρει προσωπική επιτυχία στο άτομο και αγάπη για το επάγγελμα.

Τα ενδιαφέροντα είναι κίνητρα που μπορεί να οδηγήσουν στην επίτευξη ενός στόχου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι πηγή ικανοποίησης για τα άτομα και ένας παράγοντας που επηρεάζει την κατεύθυνση των

επαγγελματικών προτιμήσεων και επιλογών που θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της επιτυχίας τους (Χαροκοπάκη, Βλαχάκη & Τετραδάκου, 2011). Τα ενδιαφέροντα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και με τις ικανότητες των ατόμων, αφού συνήθως προτιμά κανείς να ασχοληθεί με δραστηριότητες στις οποίες τα καταφέρνει καλύτερα, άρα έχει κάποιες ικανότητες σε αυτές. Πάντως, στη σημερινή εποχή, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταφέρουν οι νέοι να συνδυάσουν στο χώρο της εργασίας τα ενδιαφέροντά τους, αφού κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρείται δευτερεύον, λόγω του υψηλού ποσοστού ανεργίας που υπάρχει, με αποτέλεσμα οι νέοι να επιλέγουν επαγγέλματα που πιθανόν δε θα τους προσφέρουν και την ανάλογη ικανοποίηση (Χαροκοπάκη, Βλαχάκη & Τετραδάκου, 2011).

Βέβαια το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όπως είναι διαμορφωμένο δεν επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ, όταν κληθούν να επιλέξουν ένα επάγγελμα, σημαντικό ρόλο θα παίξουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Προσωπικότητα-Αυτογνωσία-Αυτοεκτίμηση

Η προσωπικότητα του εφήβου και οι ειδικότερες επιδιώξεις του βαρύνουν ιδιαίτερα στην επαγγελματική επιλογή, καθώς ανάλογα με το πώς επιθυμεί να χτίσει το μέλλον του και το πώς αντιμετωπίζει τον κόσμο γύρω του, προχωρά και στις ανάλογες επιλογές. Η αυτογνωσία, βασικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επαγγελματική του επιλογή. Δίνει την δυνατότητα στον έφηβο να αντιληφθεί ποιο επάγγελμα του ταιριάζει, βάση των ικανοτήτων του, των δεξιοτήτων του, των ενδιαφερόντων και των αξιών του. Όταν ξέρει ποιος είναι, τι θέλει, πόσες δυνατότητες έχει και πώς θα τις αξιοποιήσει, σίγουρα θα διαλέξει σωστά. Το «γνώθι σ' αυτόν» όμως δεν είναι εύκολη κατάκτηση για κανένα άνθρωπο, ιδιαίτερα για τον νέο. Σημαντική βοήθεια σ' αυτό μπορεί να του προσφέρει ένα ζεστό οικογενειακό περιβάλλον, γεμάτο αγάπη και στοργή, όπως επίσης και κάποιοι συνετοί και υπεύθυνοι δάσκαλοι. Αν ο νέος καταφέρει να γνωρίσει από νωρίς τον εαυτό του, θα μπορέσει εύκολα να γλιτώσει από πολλούς «υφάλους» που του επιφυλάσσει η ζωή και να διαλέξει έγκαιρα το επάγγελμα που ταιριάζει στον χαρακτήρα του.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας της προσωπικότητας του εφήβου που τον ωθεί σε σωστές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές είναι η αυτοεκτίμηση και θετική αυτοαντίληψη. Η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, επηρεάζει τα μελλοντικά του σχέδια, τις επαγγελματικές του επιλογές και γενικά την ψυχική του υγεία, ενώ όταν κάποιος τελικά ακολουθεί ένα επάγγελμα που ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά του, τότε αποκτά και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Πολλές φορές, κατανοεί κάποιος την αυτοεκτίμησή του μέσα από τα συναισθήματα που εκφράζουν οι άλλοι γι αυτόν, ενώ μέσα από μια διαδικασία διαρκούς σύγκρισης με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, διαμορφώνει τη δική του αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011). Σύμφωνα με αποτελέσματα άλλων ερευνών, έχει παρατηρηθεί ότι

μαθητές οι οποίοι είχαν υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες ήταν πιθανότερο να έχουν και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, συγκριτικά με μαθητές που είχαν χαμηλότερες φιλοδοξίες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι αυτοί οι μαθητές φιλοδοξούσαν να έχουν υψηλού κοινωνικού κύρους επαγγέλματα και τους προβλημάτιζε, ιδιαιτέρως, η επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος (Mau & Bikos, 2000).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική συμπεριφορά των εφήβων

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν το οικογενειακό περιβάλλον, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.), το σχολείο και οι «σημαντικοί άλλοι». Επίσης, στους παραπάνω παράγοντες θα συμπεριληφθεί και ο ρόλος των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των τωρινών Κέντρων Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), θεσμών που έχουν ως στόχο την παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να προετοιμαστούν αυτοί για την εκλογή τόσο του τύπου σπουδών, αλλά και του επαγγέλματος που θα ταίριαζε στα ενδιαφέροντά τους (Κωστάκος, 1981).

Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα

Είναι γεγονός πως τα ΜΜΕ με τη διαφήμιση επαγγελμάτων, αλλά και με τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλουν συντελούν σε μεγάλο βαθμός στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Ενθαρρύνουν και παροτρύνουν την επιλογή επαγγελμάτων που παγιώνουν το σύγχρονο καταναλωτικό τρόπο ζωής, για αυτό προβάλλουν και τα αντίστοιχα πρότυπα.

Στη σύγχρονη εποχή, όλα αλλάζουν γρήγορα, δημιουργούνται νέα επαγγέλματα, ενώ άλλα ξεθωιάζουν ή εξαφανίζονται. Τα Μ.Μ.Ε. προβάλλουν τα νέα επαγγέλματα και σε συνδυασμό με τη διαφήμιση είναι παράγοντες που ασκούν καταλυτική, κατά τα φαινόμενα, επίδραση στην επιλογή επαγγέλματος του εφήβου (Βίκη & Παπάνης, 2007α). Το επάγγελμα της εποχής μας είναι η Πληροφορική και για αυτό το λόγο είναι και ένα κίνητρο στην επαγγελματική απόφαση του εφήβου. Η πρόοδος της τεχνολογίας έχει αντικαταστήσει τα εργατικά χέρια. Ο «αυτοματισμός» που χαρακτηρίζει τον νέο τρόπο εργασίας, δυστυχώς αντικατέστησε τις ανθρώπινες ικανότητες και δεξιότητες.

Οι μαθητές/τριες σε αρκετές περιπτώσεις επηρεάζονται και από επαγγέλματα που είναι στη «μόδα». Συγκεκριμένα, δείχνουν έντονη τάση και προτίμηση στα επαγγέλματα αυτά και όσο χαμηλότερη είναι η σχολική τους επίδοση τόσο περισσότερο επηρεάζονται (Δημητρώπουλος, 1986). Οι πληροφορίες που λαμβάνουν τα παιδιά από τα Μ.Μ.Ε. είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες. Κάποιοι από τους μαθητές/τριες δεν μπορούν να προσαρμόσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες με τις δυνατότητες, που είναι απαραίτητες σε κάθε επαγγελματικό χώρο (Ηλιάδης, 1988).

Πρέπει, όμως, να διευκρινιστεί ότι τα Μ.Μ.Ε. δεν ασκούν πάντα αρνητική επίδραση στις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων, αλλά, αντιθέτως, πολλές φορές δίνουν ισχυρές πληροφορίες, σχετικά με το επίπεδο σπουδών και τα προσόντα που πρέπει να έχει

κάποιος για τη λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης. Βέβαια, δεν είναι και λίγες οι φορές που τα Μ.Μ.Ε. δημιουργούν σύγχυση στους εφήβους με τον καταϊγισμό των ιδεών αλλά και τις υπερβολές ή την παραπλάνηση πολλές φορές στην πληροφόρηση. Για αυτό απαιτείται κριτική σκέψη και φιλτράρισμα των πληροφοριών από τους νέους, όσον αφορά στα θέματα που έχουν σχέση με τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Γενικότερα, μπορεί να ειπωθεί ότι το πλήθος των πληροφοριών και ο εύκολος τρόπος πρόσβασης σε αυτές δημιουργεί σύγχυση στην επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών και, τελικά, δε βοηθά στις σωστές επιλογές. Οι συνεχείς αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνικές δομές συντελούν καθοριστικά στη διαμόρφωση επαγγελματικών σχεδίων των μαθητών, παράλληλα η τεχνολογία, τα ΜΜΕ και η μόδα, σε κάποια επαγγέλματα αποτελούν ερεθίσματα για τους μαθητές.

Οικογενειακό περιβάλλον

Ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και γενικότερα στη διαδικασία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, είναι καθοριστικός. Πολλοί ερευνητές μελετώντας τα δομικά στοιχεία της οικογένειας (όπως τη σύνθεσή της, το κοινωνικό, μορφωτικό, οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων) καταλήγουν στην άποψη ότι η συμβολή των γονέων στη σχολική επίδοση, αλλά και στην επαγγελματική απόφαση των παιδιών τους, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η επίδραση αυτή πραγματοποιείται συνειδητά αλλά και ασυνείδητα. Αυτό είναι φυσικό να συμβαίνει, αφού το παιδί συμμετέχει στη ζωή της οικογένειας, μέσα στην οποία αποκτά αξίες, κίνητρα και υιοθετεί ρόλους αλλά και στερεότυπα (Βίκη & Παπάνης, 2007β). Είναι εύλογο, λοιπόν, ο έφηβος, που βρίσκεται στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής, να κουβαλά συνήθειες και πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσα στον οικογενειακό του κύκλο και που θα επηρεάσουν τις επιλογές του.

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει η επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση, που οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους από μικρή ηλικία. Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με ερεθίσματα, που αργότερα θα τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν συγκεκριμένες στάσεις, απέναντι σε θέματα που θα επηρεάσουν τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές (Λεβέντης, Παπαστεφάνου & Χατζηγέρου, 2008).

Στην επαγγελματική απόφαση των εφήβων, έχει επίδραση και το γονεϊκό στυλ της οικογένειας, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση, η κοινωνικοποίηση και γενικά ο τρόπος ανατροφής των παιδιών. Έρευνες δείχνουν (Ψάλτη & Κουιμτζή, 2008) ότι οι αυστηροί γονείς, θέλοντας να εκπληρώσουν δικές τους προσωπικές προσδοκίες, οδηγούν πολλές φορές τα παιδιά σε λανθασμένες επαγγελματικές επιλογές. Αντίθετα, οι χαλαροί ή αμελείς γονείς, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος αλλά και επικοινωνίας με τα παιδιά τους, λειτουργούν αρνητικά στη διαμόρφωση της αυτογνωσίας, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Στην ελληνική κοινωνία οι έρευνες δείχνουν ότι η κοινωνική άνοδος της οικογένειας ταυτίζεται με την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο και κατά

συνέπεια με την επαγγελματική τους καταξίωση. Έτσι οι γονείς πολλές φορές επιδιώκουν να λάβουν οι ίδιοι ικανοποίηση και γόητρο (Βίκη & Παπάνης, 2007β).

Το επάγγελμα, επίσης, των γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την μετέπειτα επαγγελματική απόφαση του εφήβου. Πολλοί έφηβοι καθοδηγούμενοι από τους γονείς για μια σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση επιλέγουν το επάγγελμα των γονιών τους. Το αποτέλεσμα είναι να αδιαφορούν πολλές φορές για τις φυσικές κλίσεις του παιδιού και να το κατευθύνουν στην επιλογή επαγγέλματος, που αυτοί θέλουν, και να του στερούν την προσωπική του ελευθερία. Στην περίπτωση που οι γονείς δεν ασκούν ένα επάγγελμα υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, οι έφηβοι, έτσι, επιλέγουν ανώτερες σπουδές και εκφράζουν μια τάση που μπορεί πολλές φορές να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια ανοδικής, κοινωνικής κινητικότητας (Βίκη & Παπάνης, 2007β).

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, από το οποίο προέρχεται το άτομο έχει άμεση σχέση με την απόφαση της επαγγελματικής επιλογής ενός νέου, ενώ έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι είναι σπάνιο το φαινόμενο να επιλέγουν οι νέοι επαγγέλματα που θεωρούνται χαμηλότερου κοινωνικού γοήτρου από αυτό που ακούν οι γονείς (Βίκη & Παπάνης, 2007β). Η οικονομική στήριξη της οικογένειας βοηθά και κατευθύνει τους εφήβους σε υψηλότερες εκπαιδευτικές επιλογές και σε εξειδικεύσεις σε πανεπιστήμια του εξωτερικού με υψηλό παγκόσμιο κύρος. Παράλληλα υποστηρίζει οικονομικά τον έφηβο στη διάρκεια μακροχρόνιων σπουδών.

Σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, κάποια άλλη έρευνα αναφέρει ότι διαφέρουν από αυτές των γονέων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Schoon & Parsons, 2002). Διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις ήταν αυτές που οδήγησαν τους μαθητές από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα να διεκδικήσουν επαγγέλματα αυξημένου κοινωνικοοικονομικού στάτους.

Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο, ως κοινωνικός αλλά και εκπαιδευτικός θεσμός, αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων, γιατί τα παιδιά μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με τους διδάσκοντες και τους άλλους μαθητές, παίρνουν χρήσιμες πληροφορίες για διάφορα επαγγέλματα που θα βοηθήσουν στη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους προτιμήσεων (Μωυσιάδου, 2012).

Ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο έχει διττό χαρακτήρα. Αφ' ενός αφορά στη μόρφωση, αφ' ετέρου στη διαπαιδαγώγηση των νέων. Ταυτόχρονα, όμως, λειτουργεί ως ένα σύστημα αναπαραγωγής κοινωνικών αντιλήψεων, αξιών, ιδεολογιών που ευνοεί τη διατύπωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα (Ψάλτη & Κουιμτζή, 2008). Πολλές φορές, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (που περιλαμβάνει ότι συμβαίνει στο σχολείο και δεν είναι «επίσημο», όπως οι φιλίες των μαθητών) μεταδίδει στα παιδιά μηνύματα που ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα, που οδηγούν στον διαχωρισμό των

επαγγελμάτων σε αντρικά και γυναικεία ή επαγγέλματα υψηλού επιστημονικού κύρους σε σχέση με επαγγέλματα δευτερεύοντα, που σχετίζονται με τη μόδα.

Το σχολείο αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται όλη η μετέπειτα ζωή του νέου. Στο σχολείο προδιαγράφονται οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες του μαθητή και γίνεται αξιολόγηση της επίδοσής του. Μέσα από αυτή τη διεργασία, όπως είναι φυσικό, επέρχεται η συναισθηματική του ανάπτυξη και οδηγείται σε αυτογνωσία. Επίσης, το σχολείο αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά παίρνουν χρήσιμες πληροφορίες για τα διάφορα επαγγέλματα, που θα βοηθήσουν στη σωστή επιλογή της παραπέρα εκπαίδευσης και εξειδίκευσης, αλλά και ένα μηχανισμό που στοχευμένα ωθεί τα παιδιά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας (Μωυσιάδου, 2012). Επίσης, στο πλαίσιο του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στο μαθητή μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σε ότι αφορά τις επαγγελματικές επιλογές του, αφού έχει ως βασικό σκοπό την σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και απασχόλησης (Βίκη & Παπάνης, 2007α).

Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι έφηβοι δέχονται κρυφά και φανερά μηνύματα, τα οποία αποτελούν μια τράπεζα πληροφοριών που τα κατευθύνει στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι σήμερα όλο και περισσότερο επικρατεί η άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεσολαβεί, ώστε να γίνεται η διοχέτευση των νέων στον ταξικά διαμορφωμένο κόσμο της εργασίας (Μωυσιάδου, 2012). Αποδεικνύεται ότι έτσι το σχολείο δε μένει ανεπηρέαστο από το κοινωνικό περιβάλλον. Διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις για ότι το περιβάλλει. Μέσα στο σχολείο, οι έφηβοι εισάγονται σιγά-σιγά και στα πρότυπα ζωής που επικρατούν εκτός του σχολικού πλαισίου. Έτσι, όπως είναι φυσικό, αναπτύσσουν στόχους, οράματα και στάσεις ζωής.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι οι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης των νέων μέσα στο σχολείο και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται στον χώρο του σχολείου μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη λήψη αποφάσεων, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων.

Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ).

Με τον όρο «Σχολικός Προσανατολισμός» εννοείται το σύνολο των υπηρεσιών που παρέχει το σχολείο για την επαγγελματική ανάπτυξη και την κατεύθυνση σπουδών του μαθητή. Ο θεσμός του ΣΕΠ δηλώνει το σύνολο των διαδικασιών, οι οποίες πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου από ειδικούς επιστήμονες με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο για να βοηθήσουν τους εφήβους να πάρουν τις πιο κατάλληλες αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές επαγγελματικές επιλογές τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, πως για να μπορέσει ο σημερινός νέος να επιτύχει στην επαγγελματική του ζωή, έχει, μεταξύ άλλων, ανάγκη από συνεχή πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, τις εξελίξεις της οικονομίας και τις τάσεις της αγοράς εργασίας, καθώς επίσης και για τις ευκαιρίες που του προσφέρονται και τις δυνατότητες τις οποίες έχει κάθε φορά που

καλείται να πάρει κρίσιμες για τη ζωή του αποφάσεις. Πάνω απ' όλα, χρειάζεται κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και συστηματική βοήθεια για να αποκτήσει αυτογνωσία και να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του. Απαραίτητη, τέλος, είναι η συμβουλευτική του στήριξη για να μπορεί να υπερβαίνει, χωρίς προβλήματα, τις δυσκολίες που συναντά στην εκπαιδευτική του διαδρομή και την επαγγελματική του σταδιοδρομία (Κασσωτάκης, 2004).

Το σχολείο οφείλει, μέσω του ΣΕΠ, να προσανατολίσει ορθά το άτομο για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Δυστυχώς όμως η κατάργηση των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σ' όλα τα σχολεία καθώς επίσης και η κατάργηση του μαθήματος του ΣΕΠ, το οποίο μέχρι πρότινος αποτελούσε μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, άφησε τους μαθητές χωρίς επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμό. Το μόνο σχετικό που διατηρήθηκε είναι τα ΚΕΣΥΠ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τα οποία λειτουργούσαν σε όλους τους νομούς της χώρας και εξυπηρετούσαν μαθητές, νέους έως 25 ετών, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες.

Ο ΣΕΠ είναι ένας θεσμός που αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας προς το μαθητή, ώστε να επιλέξει τη σχολική και επαγγελματική κατεύθυνση που ταιριάζει στις ικανότητες και κλίσεις του και στην οποία έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας ως άτομο (Βίκη & Παπάνης, 2007α). Σχετικά με την λειτουργία του ΣΕΠ στις σχολικές μονάδες της χώρας μας διατυπώθηκαν πολλές αντιρρήσεις και κριτικές. Για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός αυτός πρέπει να καθιερωθεί ξανά το μάθημα του ΣΕΠ στα σχολεία, όχι απλά ως μάθημα μόνο, αλλά να υπάρχει ομάδα εξειδικευμένη (καθηγητές, σύμβουλοι ΣΕΠ και πάνω απ' όλα ειδικός σχολικός ψυχολόγος), που να ασχολείται αποκλειστικά με την ενημέρωση των μαθητών για θέματα δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αυτογνωσίας και της επαγγελματικές επιλογές, με βάση τις ιδιάζουσες κάθε φορά κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες του τόπου μας.

Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις, του νέου δημιουργημένου θεσμού των Κ.Ε.Σ.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αποσκοπούν στην πολυδιάστατη υποστήριξη του έργου των σχολικών μονάδων και του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της περιοχής ευθύνης τους. Οι αρμοδιότητες και οι βασικοί άξονες λειτουργίας των Κ.Ε.Σ.Υ. ορίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 και αφορούν τα επίπεδα: α) της διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, β) των στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, γ) της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, δ) της ενημέρωσης και επιμόρφωσης της σχολικής κοινότητας και ε) της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων είναι από τις σημαντικότερες αποφάσεις της ζωής τους. Το επάγγελμα παίζει καθοριστικό ρόλο στην

κοινωνική θέση και στην κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Η προσωπικότητα του εφήβου και οι ειδικότερες επιδιώξεις και φιλοδοξίες του βαρύνουν ιδιαίτερα την επαγγελματική του επιλογή. Ο έφηβος περνά από διάφορα στάδια, προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητά του και να καταλήξει στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα στάδια της δημιουργίας επαγγελματικής ταυτότητας του εφήβου επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες.

Σημαντικότερος παράγοντας, που επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, είναι το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο διαπλάθεται η προσωπικότητα των νέων. Η κοινωνική θέση, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό-πνευματικό επίπεδο των γονιών τους επηρεάζουν τους νέους να επιλέξουν το μελλοντικό τους επάγγελμα.

Το σχολείο είναι, επίσης, ο σημαντικότερος παράγοντας επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, γιατί διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τους εφήβους, καλλιεργεί κλίσεις, δεξιότητες και αξίες. Επίσης, στο πλαίσιο του θεσμού του ΣΕΠ ή των νέων Κ.Ε.Σ.Υ. θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων.

Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και της πληροφόρησης, ένας από τους κοινωνικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των μαθητών είναι τα ΜΜΕ, τα οποία ενθαρρύνουν και παροτρύνουν την ενασχόληση με διάφορα επαγγέλματα που παγιώνουν τον σύγχρονο καταναλωτικό τρόπο ζωής και για αυτό ακριβώς προβάλλουν τα αντίστοιχα πρότυπα. Ακόμη, και ο τόπος διαμονής, το κοινωνικό γόητρο, οι οικονομικές απολαβές, οι συνομήλικοι, τα αδέρφια, οι εκπαιδευτικοί, εξετάζονται ως διαμορφωτικοί παράγοντες του προσανατολισμού των σπουδών και των επαγγελμάτων των εφήβων.

Τέλος, με βάση όλα τα παραπάνω, είναι σαφές ότι μια τόσο σημαντική απόφαση, όπως είναι αυτή της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής, δεν μπορεί παρά να αποτελέσει προϊόν ουσιαστικού προβληματισμού, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι η τελική εκλογή θα είναι σύμφωνη με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου.

Βιβλιογραφία

Aros, J. R., Henly, G. A. & Curtis, N. T. (1998). Occupational sextype and sexdifferences in vocational preference-measured interest relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), pp. 227-242.

Βίκη Α. & Παπάνης Ε. (2007α). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός*. Διαθέσιμο on line από: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html (προσπελάστηκε στις 23/5/2019).

Βίκη Α. & Παπάνης Ε. (2007β). *Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και κίνητρα στην επιλογή επαγγέλματος*. Διαθέσιμο on line από: <http://epapanis.blogspot.gr/2007/>

09/blog-post_5798.html (προσπελάστηκε στις 28/5/2019).

Δημητρόπουλος Ε. (1986). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του θεσμού*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.

Ηλιάδης, Ν.(1988). *Η εκλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: Ίων.

Κασιμάτη Κ. (1991). *Η επιλογή του επαγγέλματος- Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: ΜΕΛΕΤΗ Ι. ΕΚΚΕ.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.

Κρίβας Σ. (1997). *Από την ικανότητα για προσδοκία στην πίστη στην προσδοκία της πραγμάτωσης: Η σημασία της προσδοκίας για αυτεπάρκεια στην επαγγελματική εκλογή*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Κωστάκος, Γ. Α. (1981). *Επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία, πράξη, σύγχρονα προβλήματα : για χρήση των εκπαιδευτικών λειτουργών των μαθητών γυμνασίου και λυκείου των σπουδαστών ανωτέρων σχολών και των απασχολούμενων στις βιομηχανίες και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Λεβέντης, Δ., Παπαστεφάνου Κ., Χατζηγέρου Ε. (2008). *Ο ρόλος της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών*. Λευκωσία: Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής.

Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), pp. 186-194.

Μωυσιάδου, Α. (2012). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία. Διαθέσιμο από : <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/educationarticles/moisiadou-aikaterini-prosanatolismos-efiveia/moisiadou-epaggelmatikosprosanatolismos.htm>. Ανάκτηση ιστοσελίδας: 18/2/15.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση. Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Schoon, I. & Parsons, S.(2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp. 262-288.

Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ. (2000). *Επαγγελματική Αξιολόγηση και Καθοδήγηση*.

Αθήνα: Σημειώσεις Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Χαροκοπάκη, Α. Βλαχάκη, Φ. Τετραδάκου Σ., (2011). Προετοιμασία για την προσέγγιση της αγοράς εργασίας στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας Κεφάλαιο II. Στο Ασβεστάς, Α., Βλαχάκη, Φ., Δροσινού, Μ., Κοσμίδου-Hardy, Χ., Κωνσταντοπούλου, Δ., Μπούκα, Α., Χαροκοπάκη, Α. (σσ.193-223). *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*.

Ψάλτη, Α., Κουιμτζή, Ε. (2008). Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Η μελέτη του φύλου. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα, Σ. Ν., Κιοσέογλου, Γ., Έργο Καλλιρρόη: *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας μαθητές-τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς* (σσ. 7-21). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006 (ΕΠΕΑΕΚ II, 4).

Η αξία και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση

Τρίκας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MA, mtrikas08@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι μείζονος σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί κυρίαρχη απαίτηση της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αγωνίζονται για να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές πρόσβαση σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες που λειτουργούν καλύτερα γι' αυτούς. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία φιλοσοφική θεώρηση και συνάμα μία παιδαγωγική προσέγγιση, όπου οι εκπαιδευτικοί του σχολείου καλούνται με ενεργή μορφή να ενισχύσουν τις διαδικασίες μάθησης όλων των παιδιών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας, καθώς προσδιορίζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον σεβασμό στις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η διαφοροποίηση δεν είναι τόσο δύσκολο θέμα, η αλλαγή όμως είναι. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, επομένως, δεν αποτελεί απλά μια καινούρια πρωτοπορία, αλλά το επακόλουθο της εμπειρίας και γνώσης που διαθέτουμε τη σημερινή εποχή για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί πλέον τον πιο σημαντικό συντελεστή για μια πλήρως αποτελεσματική και ουσιαστική διδασκαλία.

Λέξεις - Κλειδιά: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενίσχυση μάθησης, αποτελεσματική διδασκαλία

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση του μαθητικού δυναμικού και μεταβολή της σύνθεσής του στα σχολεία της Ελλάδας, λόγω της ένταξης σε αυτά μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων, που οφείλεται στη μεγάλη εισροή μεταναστών από ξένες χώρες. Επειδή οποιαδήποτε τάξη με περισσότερους από έναν μαθητή παρουσιάζει μια σειρά ποικιλόμορφων μαθησιακών αναγκών, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή προσπάθεια να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές, μαθησιακές δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες, για να λειτουργούν καλύτερα για τον κάθε μαθητή. Τα τελευταία χρόνια γίνεται επιτακτική η ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε πως δεν είναι πλέον δυνατό να βλέπουμε μια ομάδα μαθητών σε μια τάξη και να προσποιούμαστε ότι είναι όλοι ίδιοι. Οι μαθητές είναι τόσο ίδιοι αλλά και τόσο διαφορετικοί ταυτόχρονα. Στην τάξη οι ίδιοι αναζητούν πρώτα απ' όλα επιβεβαίωση, αίσθημα ασφάλειας και την αυτονομία τους (Tomlinson, 2000). Παρ' όλα αυτά οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την αναζήτηση αυτή. Μερικές φορές, μάλιστα, αυτές οι διαφορές που φέρνουν μαζί τους στην τάξη, διαμορφώνουν το πώς βλέπουν τον εαυτό τους στο πλαίσιο του σχολείου.

Για την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις ατομικές διαφορές που αφορούν τη μάθηση του κάθε παιδιού (Tulbure,

2011). Η ιδέα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο έχει τεράστια σημασία. Δεν είναι δύσκολο να στηρίξουμε για παράδειγμα την άποψη, ότι μεταξύ των εκατοντάδων δεξιοτήτων που έχουν οι άνθρωποι κατά τη συνολική διάρκεια ζωής τους, μερικά πράγματα μαθαίνονται πιο γρήγορα από άλλα και οι δεξιότητες κατακτώνται με πολύ διαφορετικές πρακτικές που απαιτούν διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης (Landrum & McDuffie, 2010).

Η βασική προϋπόθεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός να προγραμματίζει συστηματικά το πρόγραμμα μαθημάτων και τη διδασκαλία με τρόπο που να εκπληρεί τις ανάγκες των μαθητών, καθώς και να εκμεταλλεύεται στο μέγιστο τις ικανότητες μάθησης του κάθε μαθητή (Van Garderen & Whittaker, 2006). Ως προσέγγιση, αυτού του είδους η διδασκαλία αποτελεί έναν ολοκληρωμένο τρόπο αντίληψης για τους μαθητές και την εκπαίδευσή τους, που βασίζεται στην άποψη ότι το κάθε παιδί είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα και είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται και αναλόγως (Tomlinson, 2000). Σύμφωνα με τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο μέσος μαθητής δεν υφίσταται σε πρακτικό επίπεδο, είναι μια μπερδεμένη έννοια που δεν προσδιορίζει συγκεκριμένους μαθητές (Αργυρόπουλος, 2013)

Χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δεν υφίσταται κάποιος συγκεκριμένος χαρακτηρισμός γι' αυτό το είδος διδασκαλίας. Κατ'εκτίμηση, είναι ένας τρόπος νόησης για τη διδασκαλία που σέβεται τη διαφορετικότητα και περιλαμβάνει μία ποικιλία πρακτικών και μεθόδων μέσα στην τάξη. Βέβαια υπάρχουν μερικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να είναι απαραίτητα για να πραγματοποιηθεί αυτή η διδασκαλία μέσα στην τάξη. Καταρχήν, η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται εκ των προτέρων και όχι αφού αποτύχει. Ο δάσκαλος από πριν επεξεργάζεται τεχνικές και εναλλακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία με γνώμονα τις ανάγκες του κάθε μαθητή και δεν περιμένει να κριθεί αρνητικά το αποτέλεσμα, για να παρέμβει ανάλογα (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση έχει να κάνει με τη συνεχή πρόοδο του κάθε παιδιού και δε συνδέεται μόνο με την αντιμετώπιση μίας προβληματικής κατάστασης (Βαλιαντή, 2015). Ένα επιπλέον στοιχείο αποτελεί το γεγονός, ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία περιλαμβάνει αναλυτική και συνεχή αξιολόγηση (Φιλίππου, 2013).

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να μαζεύει στοιχεία για τα ενδιαφέροντα και την ικανότητα μάθησης του κάθε μαθητή, για να μπορεί να τα λάβει υπόψη στη διδασκαλία του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει να κάνει με την ευέλικτη ομαδοποίηση. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μεγάλες περιόδους διδασκαλίας με στόχο να εργαστεί ο κάθε μαθητής με κάποιον άλλον συμμαθητή του για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές με αυτό το σύστημα είναι σε θέση να αντικρίσουν τους εαυτούς τους μέσα από ένα μείγμα εργασιών και επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δουν τους μαθητές σε διαφορετικά είδη μάθησης (Παπαγεωργίου, 2011).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αλλάζει το περιεχόμενό της, προσαρμόζει τη διδακτική διαδικασία στις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών, δημιουργεί τα απαραίτητα μαθησιακά περιβάλλον και οι απαιτήσεις του προσαρμόζονται στη μαθησιακό επίπεδο των μαθητών της τάξης του (Tomlinson & Dockerman, 2002).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), η μαθησιακή διδασκαλία είναι δυνατόν να παρομοιαστεί σαν ένα μαθησιακό τρίγωνο, με ίσες γωνίες όπου βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Εάν ένας από αυτούς τους συντελεστές δε λειτουργεί αποτελεσματικά, διαταράσσεται όλη η ισορροπία του συστήματος. Ο εκπαιδευτικός είναι χωρίς αμφισβήτηση ο ηγέτης στις τάξεις διδασκαλίας. Η ηγεσία είναι δυνατό να μοιράζεται και με τους μαθητές, αλλά η κύρια ευθύνη αφορά τον εκπαιδευτικό.



Εικόνα 1: Μαθησιακό Τρίγωνο

Η αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολύ μεγάλη μια και ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας πολύ καλά τα σημαντικά σημεία της γνώσης που θέλει να διδάξει και σεβόμενος τις ατομικές διαφορές των μαθητών του, προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, συνεργάζεται μαζί τους, τους ενισχύει κατά την εκτέλεση των αξιολογών και διαφοροποιημένων εργασιών, με αποτέλεσμα την βελτίωση και ανάπτυξή τους (Tomlinson, 2010).

Η έννοια της διαφορετικότητας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι στη σύγχρονη εποχή η βάση της παιδαγωγικής για την πραγματοποίηση της αξίας της ισότητας στη μάθηση. Η διαφορετικότητα είναι και ήταν μία δεδομένη έννοια. Οι μαθητές δεν ήταν ποτέ ίδιοι μεταξύ τους και δεν είχαν τα ίδια θέλω. Η διαφοροποίηση ταυτίζεται συχνά με τη διαδικασία όπου τα αντικείμενα της γνώσης, οι διδακτικές τεχνικές και οι δράσεις κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος συνδέονται με αρμονικό τρόπο με σκοπό να συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τα θέλω των παιδιών (Bearne, 2006).

Σύμφωνα με τον Σκοταρά (2014:3) είναι ευρέως διαδεδομένο ότι σε κάθε τάξη υπάρχουν μαζί μαθητές που διαφέρουν ως προς τις δεξιότητές τους, το εύρος του λεξιλογίου

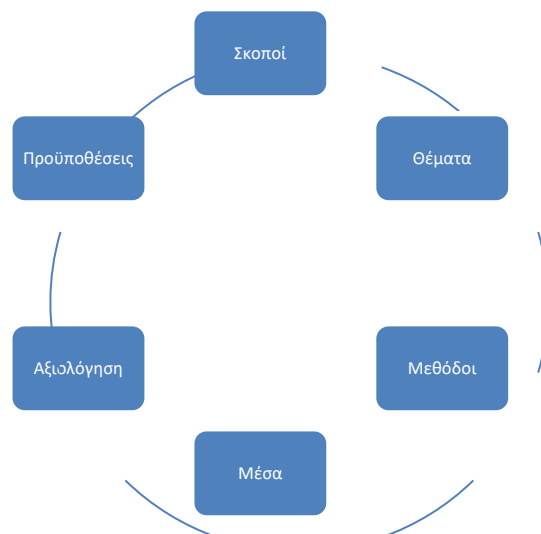
τους, την εθνικότητά τους, καθώς και ως προς τον τρόπο εκμάθησης και τα ενδιαφέροντά τους.

Θεωρείται πως η διαφοροποίηση αποτελεί πιο πολύ μια θεωρία στην οποία οι εκπαιδευτικοί σέβονται το ότι οι μαθητές τους είναι διαφορετικοί και διαμορφώνουν τη διαδικασία της μάθησης και της γνώσης πάνω σε αυτή τη διαφορετικότητα. Η έννοια της διαφοροποίησης αφορά τη θεωρία της κοινωνικο-πολιτιστικής μάθησης και της κοινωνικής αναδόμησης, μέσω της συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης που συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Όλα τα προηγούμενα θα γίνουν πραγματικότητα μόνο όταν η διδασκαλία αυτή μπορέσει να προσαρμοστεί στις ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και του δώσει ποικίλες ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας (Παπαγεωργίου, 2011).

Μορφές διαφοροποίησης και δομικά στοιχεία

Οι βασικές μορφές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η εξωτερική και η εσωτερική διαφοροποίηση. Η εξωτερική περιλαμβάνει την κάθετη και οριζόντια δομή της συστήματος εκπαίδευσης με τα διάφορα είδη σχολείων και η εσωτερική περιλαμβάνει της σχολικές τάξεις και την οργάνωση της διαδικασίας εκμάθησης υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Τα έξι βασικά στοιχεία της εσωτερικής διδασκαλίας της, που απεικονίζονται στο παρακάτω σχήμα, βρίσκονται σε συνεχή και αμοιβαία αλληλεξάρτηση. Όταν διαφοροποιείται το περιεχόμενο ενός εκ των έξι δομικών στοιχείων, επηρεάζονται και τα υπόλοιπα πέντε. Ρόλος και ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να μελετήσει και να συνδυάσει τα έξι αυτά στοιχεία με στόχο την άμεση ισορροπία της τάξης, καθώς και την αρμονική ανάπτυξη και συνύπαρξη των ικανοτήτων του κάθε μαθητή (Horf, 1982).



Εικόνα 2: Δομικά Στοιχεία Διδασκαλίας

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη σωστή διαφοροποίηση της διδασκαλίας και είναι αναγκαίο να βρει συγκεκριμένα μέσα με τα οποία μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ενσυναίσθησης, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη νέα γνώση που τους παρέχεται, προς όφελός τους (Βαλιαντή, 2015). Στόχος του είναι να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές να νιώσουν ένα αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτούν μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Πλέον δεν τίθεται δίλημμα για το αν θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις απαιτήσεις, αλλά μόνο να μπορεί να πάρει αποφάσεις σχετικά με αυτές (Παπαγεωργίου, 2011). Ο ρόλος του πλέον πρέπει να είναι ενεργός, να βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές του, να τους υποστηρίζει, να τους παρατηρεί και να διδάσκει σε μικρές ομάδες όταν χρειάζεται. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται η αυθεντία της γνώσης και αναλαμβάνει τον ρόλο του να παρέχει ποικίλες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές του και να τους καθοδηγεί στο να ολοκληρώσουν τις ευθύνες τους, εκπαιδεύοντάς τους και βοηθώντας τους να τις διαχειριστούν σωστά (Tomlinson, 1999). Οι μαθητές συχνά ασχολούνται με διάφορες γραπτές εργασίες, με το διάβασμα ή συζητούν σε ομάδες. Ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας μπορεί να αποβεί πολύ αποτελεσματικό αν διαμορφωθεί με σωστό τρόπο.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, διακρίνεται ότι οι σωστοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε βάθος τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών τους έπειτα από συνεχή παρακολούθηση της προόδου τους, οργανώνουν την πορεία της διδασκαλίας τους έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να έχει πρόσβαση στα μέσα διδασκαλίας, δημιουργούν ένα ενδιαφέρον κλίμα και τέλος αξιοποιούν πλήρως όλες τις σωστές στρατηγικές της μάθησης (Aftab, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί με τα κατάλληλα μέσα και την εμπειρία τους μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, μαθαίνοντας τους μαθητές τους πώς να γίνουν πιο υπεύθυνοι σχετικά με τη μάθησή τους και να είναι σε θέση να ανακαλύψουν μόνοι τους ποιο μαθησιακό στυλ θα τους ταίριαζε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επομένως είναι πολύ σημαντικός και απαιτητικός. Ένας εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τις τεχνικές για μία διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να διαθέτει αυτοπεποίθηση και εμπειρία στο να διακρίνει άμεσα τις ανάγκες των δικών του μαθητών, να τις επεξεργαστεί και να προχωρήσει σε άμεση εφαρμογή.

Το κλίμα της τάξης

Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναπτύσσεται ένα κλίμα αποδοχής προς τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών (Heacox, 2002), που ευνοεί τη μάθηση όλων των μαθητών (Chapman & King, 2005). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μία ευχάριστη

ατμόσφαιρα και ένα θετικό κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια, αναγνώριση, εκτίμηση και ελευθερία να εκφραστούν και να αναπτυχθούν (Tomlinson, 2010). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης οι μαθητές ενεργοποιούν στο μέγιστο το κίνητρό τους (Heacox, 2002) και επιδεικνύουν μεγάλη επιμέλεια και σωστή συμπεριφορά (Tomlinson, 2010). Η γνώση συνήθως είναι αποτέλεσμα προσωπικής εμπειρίας και δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Χατζή, 2015).

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσαρμόζεται ως προς τον ρυθμό διδασκαλίας και τις βασικές ιδέες και πληροφορίες που θα διδαχθούν, σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (2013, όπ. αναφ. στο Φιλλιπάτου & Βεντίστα, 2017:3) *«τις περισσότερες φορές στόχος είναι η διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι θα διδάξω και όχι του μαθησιακού στόχου, εκτός από τις περιπτώσεις μαθητών με έντονες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται με τη χρήση στρατηγικών, όπως πολλαπλά κείμενα και υλικά, κείμενα διαφορετικής δυσκολίας, μαγνητοφωνημένα κείμενα, προ-οργανωτές, υπογραμμισμένα κείμενα, σχεδιαγράμματα κλπ.»*. Ένας επιπλέον τρόπος προκειμένου να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο είναι να εφαρμοστεί η διαθεματική προσέγγιση.

Διαφοροποίηση ως προς τους στόχους

Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται μία ιεράρχηση στόχων, σχετικά με το περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί και οι μαθητές προχωρούν στον επόμενο στόχο αφού πρώτα επιτύχουν τον προηγούμενο. Επιπλέον η ιεράρχηση των στόχων δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον μαθητή να επιμείνει περισσότερο σε κάποιο σημείο που έχει ανάγκη και να δεχθεί την ανάλογη βοήθεια (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009:5). Είναι σημαντικό να υπάρχει ευελιξία και διαφοροποίηση ως προς τους μαθησιακούς στόχους και να παρέχεται μία εξατομικευμένη παρέμβαση, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Αραμπατζή, 2013:67).

Διαφοροποίηση ως προς τις μεθόδους

Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας με σκοπό να αυξάνονται οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και να επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Οι ανάγκες των μαθητών είναι αυτές που καθορίζουν το πώς θα διεξαχθεί η διδασκαλία, ώστε να εμπλακούν ενεργά όλοι οι μαθητές και να οδηγηθούν αβίαστα στην απόκτηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων και γνώσεων (Βαλιαντή, 2015:8).

Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος

Όσον αφορά την επιλογή της εργασίας βάσει της οποίας οι μαθητές θα επιδείξουν το κατά πόσο έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις, υπάρχει η δυνατότητα της επιλογής και της διαφοροποίησης σύμφωνα με το ενδιαφέρον, τις ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001, όπ. αναφ στο Φίλλιπάτου & Βεντίστα, 2017:4) «η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το είδος της εργασίας (π.χ. δραματοποίηση, προφορική ή γραπτή παρουσίαση, παρουσίαση με τη χρήση νέων τεχνολογιών κλπ.)».

Διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται πάντα σε σύνδεση με την προηγούμενη επίδοση και θέση του κάθε μαθητή και ανάλογα με τους σκοπούς και τις αρμοδιότητές του (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός μαζεύει πολλά δεδομένα τόσο πριν από την έναρξη του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της διδασκαλίας, έτσι ώστε να κατανοήσει και να αναγνωρίσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να του δώσει τις ευθύνες που του ταιριάζουν (Tomlinson & McTighe, 2006). Η αξιολόγηση δίνει κυρίως τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκρίνει τον ίδιο του τον εαυτό και να εξελιχθεί περαιτέρω.

Διαφοροποίηση του περιβάλλοντος

Όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται καλύτερα μέσα σε ένα περιβάλλον με επίκεντρο τον μαθητή, το οποίο δίνει έμφαση στη μελέτη και την ανεξαρτησία, διαθέτει πολλά υλικά και συνδέει τα γεγονότα του σχολείου με τον έξω κόσμο. Ο μαθητής μπορεί να υποστεί μεγάλη ώθηση μέσω ενός περιβάλλοντος που διαθέτει ποικιλία εργαλείων και εναλλακτικών μέσων εργασίας. Το περιβάλλον προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την επιτυχία ή και όχι υλοποίηση των καθηκόντων τους. Ο εκπαιδευτικός στην κατάλληλη χρονική στιγμή χρησιμοποιεί σωστά τον χώρο και τα υλικά που διαθέτει, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους (Tomlinson & Eidson, 2003).

Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές που διαφέρουν ως προς τις δεξιότητες, το μαθησιακό και νοητικό επίπεδο, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, τις τεχνικές εκμάθησης καθώς και ως προς τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες. Η διαφορετικότητα αποτελεί ένα φυσιολογικό, βιολογικό και πολιτιστικό στοιχείο, αλλά παράλληλα και απόρροια της πορείας μάθησης του κάθε ατόμου μέσα στην ίδια την κοινωνία. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν με διαφορετικό τρόπο διαφορετικά παιδιά οδηγεί σε σχολική αποτυχία και περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής παραβατικότητας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που υφίσταται

περιορισμό διδακτικών τεχνικών είναι αδύνατο να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που θα περιλαμβάνει μία ποικιλία διδακτικών και παιδαγωγικών τεχνικών που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο μαθητής έρχεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του, βελτιώνεται η συνεργασία με τους συμμαθητές του και γίνεται καλύτερη η μαθησιακή του επίδοση. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να επικεντρωθεί στη γνώση που πραγματικά έχει αξία να μάθει και κυρίως να εξασκηθεί στο να μάθει πώς να μαθαίνει (Κουτσελίνη, 2006). Έτσι λοιπόν είναι απαραίτητο η πολιτεία να φροντίσει για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητές τους προς όφελος όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2) 94-114.

Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 61-74.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μία ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-35.

Bearne, E. (2006). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α', Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική Πτυχή*. (Διαθέσιμο online: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/maratheftis.pdf>, προσπελάστηκε στις 27/08/2019).

Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17.

Παπαγεωργίου, Ε. Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Βόλος.

Σκοταράς, Ν (2014). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη*. (Διαθέσιμο online: <http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Diaforopoiimeni/Diaropoiisi%20didaskalias%20Skotaras.pdf>, προσπελάστηκε στις 27/08/2019).

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-13.

Tomlinson, C.A., (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A., & Dockerman, D. (2002). Different learners' different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction: Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 155-159.

Van Garderen, D., & Whittaker, C. (2006). *Planning Differentiated, Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms*. *TEACHING Exceptional Children*, 38(3), 12–21.

Φιλипπάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλипπάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Φιλипπάτου Δ., & Βεντίστα Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 147-183.

Χατζή, Μ. (2015). *Δυσλεξία και διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Πτυχιακή Εργασία. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας, Τμήμα Λογοθεραπείας: Καλαμάτα.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

Ρακαλίδου Κρύστα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, rakallidou@sch.gr

Περίληψη

Στην εποχή μας, το νηπιαγωγείο δεν θεωρείται ότι αντικαθιστά την οικογένεια και τη φροντίδα της μητέρας, όπως συνέβαινε παλιότερα, αλλά προσφέρει αγωγή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και αποτελεί το πρώτο βήμα στην οργανωμένη εκπαίδευση των νηπίων. Συγκεκριμένα στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης επιδιώκει να διευρύνουν τα παιδιά το γλωσσικό τους ορίζοντα, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο, τις γλωσσικές τους δομές αλλά και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Για την επίτευξη των παραπάνω πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις ψυχολογικές, κοινωνικές και γλωσσικές προϋποθέσεις που οδηγούν στη γλωσσική ανάπτυξη όπως και να οριοθετήσουμε τι εννοούμε γλωσσική γνώση. Μ' αυτόν τον τρόπο θα καθορίσουμε τις επιδιώξεις μας, ώστε να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα, μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδί, ανάπτυξη, γλώσσα, παράγοντες, γλωσσική ανάπτυξη, προσχολική αγωγή

Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια έγιναν πολλές μελέτες για τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, τη γνώση και τη σκέψη. Ο Skinner (1957) υποστήριζε ότι το παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα από τους ενήλικες γύρω του. Όριζε τη γλωσσική γνώση ως το σύνολο των λέξεων και των προτάσεων που έχει απομνημονεύσει το άτομο. Ο Chomsky σύμφωνα με τη θεωρία της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής θεωρούσε ότι η παραγωγή του λόγου είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των κανόνων που έχει εσωτερικεύσει το άτομο από το περιβάλλον του και των μετασχηματιστικών κανόνων, οι οποίοι διαμορφώνουν το τελικό εκφώνημα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τη δεκαετία του '60 δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη του συντακτικού μέρους της γλώσσας. Τη δεκαετία του '70 όμως έγινε στροφή στη γνώση της σημασίας των λέξεων και των προτάσεων σε σχέση με εξωγλωσσικούς παράγοντες. Η τελευταία τάση δίνει έμφαση στη γνώση των επικοινωνιακών κανόνων και όχι μόνο στη γνώση του συστήματος της γλώσσας και των σημασιών. Περιλαμβάνει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και για διαφορετικούς σκοπούς (Χατζησαββίδης, 2002).

Προϋποθέσεις γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού

Ψυχολογικές προϋποθέσεις

Ως προς τις ψυχολογικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της γλωσσικής γνώσης δύο είναι οι βασικές θεωρίες που αναφέρονται και στη συγκεκριμένη ηλικία.

Η θεωρία του εποικοδομισμού, με κύριο εκπρόσωπο τον J. Piaget (Donaldson, 1991), πίστευε ότι τα παιδιά είναι εγωκεντρικά, η γνωστική τους εξέλιξη συντελείται ατομικά, με την επενέργεια τους πάνω στα αντικείμενα του περιβάλλοντος και πάντα σύμφωνα με μια ακολουθία γνωστικών σταδίων, η οποία είναι προσδιορισμένη γενετικά. Για τον Piaget η μάθηση είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης, η οποία προχωράει από το ατομικό στο κοινωνικό. Έτσι και η διδασκαλία είναι αποτελεσματική μόνο όταν σχετίζεται με όσα το παιδί έχει ανακαλύψει από μόνο του (ανακαλυπτική μάθηση). Η ανάγκη των παιδιών για γνώση είναι βιολογική, η νοητική ανάπτυξη ποιοτική και η γνωστική τους εξέλιξη εξαρτάται από το επίπεδο ωρίμανσης στο οποίο βρίσκονται. Η ωρίμανση καθορίζεται από τα παρακάτω αναπτυξιακά στάδια που έχουν σχέση με την ηλικία του παιδιού και ισχύουν για όλα το ίδιο, με μικρές ίσως αποκλείσεις:

- *το αισθησιοκινητικό, από τη γέννηση μέχρι το δεύτερο έτος*
- *το προλογικό, δύο ως έξι ετών*
- *το συγκεκριμένο, έξι ως δώδεκα ετών και*
- *την επίσημη αφαιρετική λογική, από δώδεκα ετών και πάνω*

Ισχυρίστηκε ότι τα στάδια αυτά και οι χαρακτηριστικοί τρόποι σκέψης που περιγράφουν, θα μπορούσαν να εντοπιστούν σε όλα τα παιδιά που αναπτύσσονται ομαλά σε ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με αυτά η πνευματική εξέλιξη προηγείται της μάθησης και οι καινούργιες έννοιες δεν μπορούν πάντοτε να αποκτηθούν μέσα από τη διδακτική παρέμβαση του δασκάλου (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Επίσης, αφού ο Piaget πιστεύει ότι η σκέψη των παιδιών καθορίζεται από τα γνωστικά στάδια και τη δράση αλλά όχι τόσο από την εκπαίδευση ή την αλληλεπίδραση, δεν δέχεται τη συνδρομή της γλώσσας σαν πηγή σκέψης και είναι φυσικό να ισχυρίζεται ότι η σκέψη δομεί τη γλώσσα. Την αντιμετωπίζει σαν μια "γενική συμβολική λειτουργία". Νεότερες έρευνες έδειξαν ότι τα στάδια δεν είναι καθολικά, γιατί αποκαλύφθηκαν εκπληκτικές ικανότητες σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, από αυτές που καθόριζε ο Piaget (Faulkner, Woodhead, 1999).

Σύμφωνα με τον Vygotsky: "Όλες οι ανώτερες λειτουργίες έχουν κοινά στοιχεία: τη συνειδητοποίηση, την αφαίρεση και τον έλεγχο". Πίστευε ότι όλα τα μαθήματα του σχολείου, μπορεί να γίνουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της "συνείδησης και της σκόπιμης δεξιότητας", το οποίο ονομάζει "βασική συμβολή των σχολικών χρόνων" (Donaldson, 1991). Η συνείδηση παίζει έναν τεράστιο ρόλο, ιδιαίτερα αυτή που είναι εξοπλισμένη με έννοιες και με τη γλώσσα για να τις διαμορφώνει και να τις μεταμορφώνει. Η γλώσσα είναι ένας τρόπος να οργανώνει κανείς τις σκέψεις του για τα πράγματα. Η σκέψη με τη σειρά της είναι μια μέθοδος οργάνωσης της αντίληψης και της πράξης και η μετάδοσή της γίνεται με τη γλώσσα και τα προϊόντα της, όπως ο αλφαριθμητισμός, η επιστήμη, η τεχνολογία και η λογοτεχνία. Η γλωσσική εξέλιξη είναι άρρηκτα δεμένη με τη γνωστική. Επίσης, η γλώσσα θεωρείται το πιο σημαντικό εργαλείο που μας επιτρέπει να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ των χαμηλότερων και υψηλότερων διανοητικών λειτουργιών και χρησιμοποιείται αρχικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού ως μέσο επικοινωνίας. Στην πορεία γίνεται ένα σπουδαίο πολιτισμικό εργαλείο για μάθηση, σκέψη, ρύθμιση της

συμπεριφοράς και μετάδοση της πολιτισμικής γνώσης. Βαθμιαία εσωτερικοποιείται και επιτρέπει την εμφάνιση της αυτοσυνειδητοποίησης και του εθελοντικού ελέγχου των ενεργειών μας. Αποτελεί το θεμέλιο του αλφαριθμητισμού και της σχολιοποίησης. Μαθαίνεται από τα λεκτικά πρότυπα και από τη χρήση. Όταν υπάρχουν ευκαιρίες, η γλώσσα των παιδιών εξελίσσεται, πλαταίνει και βαθαίνει. Για αυτό όταν οι ενήλικες απευθύνονται στα παιδιά, η γλώσσα που χρησιμοποιούν πρέπει να είναι κοντά στο επίπεδό τους χωρίς όμως να είναι ελλιπής. Επομένως για τον Vygotsky η γλώσσα εκτός από φορέας για τη μετάδοση της πολιτισμικής ιστορίας είναι ένας συντελεστής για την αλλαγή των δυνατοτήτων της σκέψης και ο τόπος διαφύλαξης των νέων σκέψεων.

Κοινωνικές προϋποθέσεις

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο βαθμός ο οποίος τα παιδιά θα αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, εξαρτάται από το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Ο Bernstein (1990) τη διαχωρίζει σε δύο επίπεδα. Το ένα είναι η γλωσσική μορφή «περιορισμένου κώδικα», την οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και είναι διαφορετική από αυτή του σχολείου. Το άλλο είναι αυτή του «επεξεργασμένου κώδικα» που χρησιμοποιείται από τα παιδιά των ανώτερων μορφωτικά και οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων αλλά και από το σχολείο.

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας να δυσκολεύονται στην πρόσληψη των μορφωτικών αγαθών που προσφέρει το σχολείο και να αποτυγχάνουν τις περισσότερες φορές. Αντίθετα τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας είναι εξοικειωμένα και πετυχαίνουν. Το νηπιαγωγείο πρέπει να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να προσφέρει ένα περιβάλλον πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, για να διευρύνει το γλωσσικό ορίζοντα όλων των νηπίων.

Στον ένατο και δέκατο μήνα τα παιδιά στρέφουν το βλέμμα τους προς τον άνθρωπο που τα φροντίζει για να δουν την αντίδρασή του πριν προβούν σε κάποια ενέργεια. Ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες μιλούν στα παιδιά, προκειμένου να γίνουν κατανοητοί και να τα βοηθήσουν να κατακτήσουν την γλώσσα, είναι ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό μήνυμα που προσφέρεται στους "νεοφερμένους". Οι λαοί της Δύσης απλουστεύουν το λεξιλόγιό τους όταν μιλούν σε παιδιά, σε αντίθεση με τους ανατολικούς λαούς. Διαφορά στην εκμάθηση της γλώσσας δεν υπάρχει, διαφέρει όμως η εικόνα που σχηματίζουν για το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν.

Έρευνες επίσης απέδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του συναισθηματικού περιεχομένου και των συζητήσεων που γίνονται σε μια οικογένεια. Τα παιδιά των δεκαοχτώ μηνών που έχουν "διαπληκτιστεί" με την μητέρα τους για ένα θέμα είναι πιο ώριμα στα τρία τους χρόνια για το ίδιο θέμα από ότι τα άλλα παιδιά. Παρομοίως όταν οι οικογένειες χρησιμοποιούν συναισθήματα στο περιεχόμενο των συζητήσεών τους, τα παιδιά τους έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση. Η λεκτική ικανότητα των παιδιών είναι πολύ ανεπτυγμένη, με αποτέλεσμα να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις και να αλλάζουν το

θέμα της συζήτησης κατά βούληση. Τα πειράγματα είναι μία από τις αγαπημένες τους ασχολίες, όμως έχει παρατηρηθεί ότι κάνουν διαφορετικά αστεία με τους συνομήλικους από ότι με τους ενήλικες, χρησιμοποιώντας τις κοινωνικές τους εμπειρίες ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε σχέσης.

Γλωσσικές προϋποθέσεις

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει ήδη ένα μεγάλο μέρος της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας. Συνεχίζει όμως να εξελίσσεται ραγδαία η γλωσσική τους ανάπτυξη, γιατί κατανοούν όλο και περισσότερο αυτά που ακούνε και παράγουν όλο και περισσότερο λόγο. Εκεί που υστερούν πολύ, είναι στην παραγωγή γλωσσικών δομών, λεξιλογίου και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ισχυρές ενδείξεις ότι το περιβάλλον και ιδιαίτερα οι εμπειρίες, όχι απλώς εκπαιδεύουν τον άνθρωπο, αλλά αλλάζουν τον εγκέφαλο του, είχαν αρχίσει να συσσωρεύονται ακόμη από το 1970. Ο εγκέφαλος έχει δύο φάσεις «εγκεφαλικής έκρηξης». Η πρώτη διαρκεί από την όγδοη μέχρι τη δέκατη τέταρτη εβδομάδα γέννησης του παιδιού και καθορίζεται κυρίως από τη δράση γονιδίων. Η δεύτερη, που μας ενδιαφέρει, αρχίζει δέκα εβδομάδες πριν τη γέννηση και διαρκεί μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους. Κατά τη φάση αυτή εγκαθίσταται το μεγαλύτερο μέρος των σταθερών συνάψεων του εγκεφάλου, με εξαιρετικά ταχύ ρυθμό. Ο ρόλος των συνάψεων είναι πολύ σημαντικός γιατί είναι υπεύθυνες για τη μεταβίβαση και επεξεργασία των πληροφοριών, άρα και για τη μάθηση. Όλοι οι άνθρωποι έχουν γενετικά τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλούσιες συνάψεις (εκτός γενετικών βλαβών), αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή να δεχτούν επαρκή σε ποσότητα και κατάλληλα σε ποιότητα ερεθίσματα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Ο Καναδός ψυχολόγος Ντόναλντ Χεμπ (Donald Hebb) υποστηρίζει ότι οι «νευρώνες που πυροδοτούν μαζί συνδέονται» και αποσκοπεί να δείξει ότι οι νευρώνες ανταποκρίνονται δυναμικά στο περιβάλλον τους (είτε αυτό αφορά το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού είτε το εσωτερικό περιβάλλον των διαφόρων οργάνων) και όταν πυροδοτούν μαζί συνδέονται πιο ισχυρά (Löwel & Singer, 1992). Έχει λοιπόν σήμερα αποδειχθεί ότι η δομή της λεπτής υφής του εγκεφάλου καθοδηγείται κατά το σχηματισμό των συνάψεων από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού. Οι εμπειρίες είναι αυτές που δίνουν μορφή στην εσωτερική «καλωδίωση» του εγκεφάλου, που αποτελούν την υλική βάση της μάθησης, της σκέψης και των συγκινήσεων. Βέβαια οι δομές του εγκεφάλου είναι δυνατό να μεταβάλλονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, αν και διαμορφώνονται μέχρι τα πέντε περίπου χρόνια (Gardner, 1999).

Οι Cohen, Stern, και Balaban (1991) υποστηρίζουν ότι η έμφυτη ιδιοσυγκρασία εμφανίζεται στη γέννηση και συνυφίνεται από κει και ύστερα με τις εμπειρίες που ακολουθούν. Έχει να κάνει με πράγματα όπως ο ρυθμός της εξέλιξης, η προσαρμοστικότητα, η διάθεση, η ένταση της αντίδρασης κτλ. Για παράδειγμα, όσον αφορά το ρυθμό, μερικά παιδιά φαίνεται σαν να μην προοδεύουν, μέχρι που η ανάπτυξη εμφανίζεται ξαφνικά, άλλα αναπτύσσονται σταθερά.

Το παιδί μπορεί να δέχεται τις επιρροές του περιβάλλοντος σύμφωνα με τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά π.χ. δεκτικότητα, προσοχή κλπ. και όχι έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται οι γονείς.

Προδιαγραφές προγραμμάτων σπουδών προσχολικής αγωγής

Τα παλαιότερα προγράμματα προσχολικής αγωγής του 1989 και του 1995 έχουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές.

Οι ομοιότητες είναι οι εξής: επιδιώκουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας των νηπίων, δίνουν έμφαση στην κατανόηση της σχέσης του προφορικού με το γραπτό λόγο, θέτουν ευρύ πλαίσιο διδακτικών αρχών χωρίς συγκεκριμένες μεθοδολογικές οδηγίες και δεν γίνεται αναφορά για το θέμα της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών.

Οι διαφορές είναι: οι παλαιότερες διδακτικές μέθοδοι προετοιμάζουν τα νήπια για την εισαγωγή τους στο γραπτό λόγο, ενώ οι νεότερες τα εισαγάγουν σ' αυτόν. Στις πρώτες γίνεται λόγος για καλλιέργεια προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων ενώ στις δεύτερες για ανάγνωση και γραπτή έκφραση, στις προηγούμενες προτείνεται συγκεκριμένη μεθοδολογία για την εισαγωγή των νηπίων στο γραπτό λόγο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην λογοτεχνία αλλά δεν αναφέρεται η ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα ενώ στις σύγχρονες ισχύει το αντίθετο. Τέλος το λάθος δεν αναφέρεται καθόλου στις παλιές ενώ στις νεότερες είναι το στάδιο το οποίο θα οδηγήσει το παιδί στην επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας.

Πλαίσιο διδακτικής μεθοδολογίας

Βλέποντας ότι υπάρχουν μεγάλες κοινωνικές συνέπειες από τις αντιλήψεις για το γραμματισμό και τους τρόπους διδασκαλίας του, θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί ως προς το τι και πως θα το διδάξουμε.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η τάση της επικοινωνιακής λειτουργικής, που εφαρμόζεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σε όσο το δυνατόν πιο πραγματικές συνθήκες και καταλήγει στην ανάπτυξη όχι μόνο της γλωσσικής ικανότητας αλλά και της επικοινωνιακής.

Οι μεθοδολογικές αρχές που τη στηρίζουν είναι: η έμφαση στη χρήση της γλώσσας, η παραγωγή λόγου μέσω επικοινωνιακών συνθηκών, το λάθος θεωρείται φυσιολογικό και αποτελεί μεταβατικό στάδιο, χρησιμοποιείται η παιδοκεντρική διδασκαλία, η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, η ανάδυση του γραμματισμού των παιδιών και η διδασκαλία των ειδών λόγου.

Για να επιτευχθούν οι σκοποί της γλωσσικής αγωγής οργανώνονται δραστηριότητες προφορικού λόγου, δομής, ανάγνωσης, γραπτής έκφρασης και λογοτεχνίας ως είδος λόγου. Επίσης ως διδακτικές τεχνικές για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μπορούν

να χρησιμοποιηθούν και δραστηριότητες εικαστικών, κουκλοθέατρου, μουσικής, κινητικές αλλά και μεικτές.

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης και μείωσης κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών

Παραμύθι: «ΚΑΛΗΜΕΡΑ ΦΙΛΕ!», Νικολούδη (2005)

Στόχοι:

Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τη μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται, ώστε να μάθουν να συνυπάρχουν.

Να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, να συζητούν, να επικοινωνούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ποικίλους τρόπους

Εκπαιδευτικές τεχνικές:

Αφήγηση, Συζήτηση-Ερωτήσεις, Παιχνίδι, Αυτοσχεδιασμός, Θεατρικό παιχνίδι

Δραστηριότητες:

1. Διαβάζουμε στα παιδιά την ιστορία «Καλημέρα φίλε!»

Μετά την αφήγηση της ιστορίας, συζητούμε με τα παιδιά:

Για την ανάγκη να συνυπάρχουν διαφορετικά πράγματα και διαφορετικοί άνθρωποι όπως το γάλα με το κακάο. Δίνουμε σε κάθε παιδί ένα κομμάτι λευκό και καφέ γκοφρέ χαρτί. Όταν τους λέμε «γάλα», σηκώνουν ψηλά το λευκό χαρτί, όταν τους λέμε «κακάο» υψώνουν το καφέ χαρτί και όταν τους λέμε «γάλα με κακάο» ενώνουν και τα δύο χαρτιά μαζί. Κάνουμε ερωτήσεις:

- Μοιάζει το γάλα με το κακάο;
- Σε τι διέφεραν;
- Πώς ένιωθαν γι' αυτό; Γιατί νομίζεις ότι ένιωθαν έτσι;
- Οι οικογένειές τους τι έλεγαν; Εσείς τι λέτε;
- Γιατί μπήκαν στο ίδιο μπουκάλι;
- Μπορούσαν να είναι μαζί; Χρειάζεται να είναι ίδιοι;
- Έγιναν τελικά φίλοι; Πως ένιωθαν γι' αυτό;
- Τι θα γινόταν αν ήμασταν όλοι ίδιοι;
- Μπορούμε να είμαστε φίλοι με διαφορετικούς ανθρώπους;

Για τα συναισθήματα των δύο πρωταγωνιστών της ιστορίας όταν ήταν ο καθένας μόνος του και όταν ήταν μαζί παρέα.

- Πως ένιωθαν το γάλα και το κακάο όταν ήταν μόνα τους;
- Γιατί δεν έκαναν παρέα;
- Πως ένιωσαν όταν ήταν μαζί;
- Έγιναν ίδια; Ήθελαν να γίνουν;
- Αν ήσουν εσύ το γάλα πως θα ένιωθες μέσα στο μπουκάλι; Θα ήθελες μαζί σου το κακάο; Γιατί;

Τους ζητάμε να μας περιγράψουν ανάλογες δικές τους εμπειρίες (π.χ. όταν δεν τους παίζουν τα παιδιά, όταν τους έχουν φίλους, όταν είναι μόνοι ή με παρέα, όταν τσακώνονται με τους φίλους τους, όταν τους κοροϊδεύουν γιατί δεν ξέρουν κάτι κλπ.). Για να διευκολυνθούν στην έκφραση των συναισθημάτων τους, τα προτρέπουμε να ζωγραφίσουν στον ένα τους αντίχειρα ένα ανθρωπάκι χαρούμενο, να γελάει και στον άλλο ένα ανθρωπάκι στεναχωρημένο. Αυτοσχεδιάζοντας, κάνουν τα δύο ανθρωπάκια να μιλάνε μεταξύ τους και να αποκαλύπτουν πως αισθάνονται.

2. Στο τέλος οργανώνουμε ένα θεατρικό παιχνίδι με θέμα το γάμο μεταξύ των δύο χρωμάτων. Με αφορμή τα χρώματα της ιστορίας μας, το λευκό και το καφέ τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η ομάδα του «γαμπρού» (καφέ χρώμα) και η ομάδα της «νύφης» (λευκό χρώμα). Τα μέλη και των δύο ομάδων επιλέγουν ρόλους: γαμπρός, νύφη, παπάς (εδώ προσέχουμε αν υπάρχουν παιδιά άλλων θρησκειών και μαθαίνουμε για τις δικές τους συνήθειες), κουμπάρος, καλεσμένοι, παρανυφάκια κλπ., φτιάχνουν κοστούμια από γκοφρέ χαρτί, δημιουργούν την πλοκή της ιστορίας και στο τέλος παρουσιάζουν το δρώμενο.

Εκπαιδευτικό υλικό:

Παραμύθι, γκοφρέ χρωματιστά χαρτιά, μολύβια μακιγιάζ, τούλια, διάφορα χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, μπογιές

3. Παιχνίδι «γάλα με κακάο»:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια (γάλα-κακάο). Τους μοιράζουμε μεγάλα κομμάτια καφέ και λευκό γκοφρέ χαρτί και τους ζητούμε να κάνουν τα παρακάτω:

Το γάλα να χαιρετίσει το κακάο λέγοντας : καλημέρα φίλε. Ταυτόχρονα πρέπει να προσφέρει το λευκό ύφασμα στο κακάο.

Αμέσως μετά κάνουν το ίδια τα παιδιά που είναι κακάο.

Στο τέλος το κακάο με το γάλα αγκαλιάζονται και σκεπάζονται με τα δύο υφάσματα μαζί.

Αξιολόγηση:

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων επιτεύχθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, γιατί τα παιδιά συμμετείχαν ενεργητικά την περισσότερη ώρα των δραστηριοτήτων, έδειξαν να κατανοούν την έννοια της διαφορετικότητας αλλά και να αποδέχονται τη διαφορά στους ανθρώπους. Μάλιστα στην αρχική συζήτηση έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον όλα και εκφράστηκαν έντονα. Το παραμύθι που ήταν μικρό και απλό, δεν κούρασε τα παιδιά γι' αυτό και συμμετείχαν πρόθυμα στη συζήτηση. Τους εντυπωσίασε η μορφή των δύο πρωταγωνιστών (γάλα-κακάο) μέσα στο μπουκάλι και πολλά είπαν ότι έτσι πίνουν το γάλα τους. Αυτό βοήθησε μάλλον στην κατανόηση της διαφορετικότητάς των δύο, αλλά και στην αποδοχή της συνύπαρξής τους. Όλα είχαν να διηγηθούν μια άσχημη εμπειρία με κάποιο φίλο που τσακώθηκαν ή δεν τους έπαιζε και είπαν ότι αισθάνθηκαν πολύ άσχημα. Φυσικά θα ήθελαν να είναι μαζί με παρέα που τους αποδέχεται και ότι δεν πειράζει αν είναι διαφορετικό το άλλο παιδάκι, όπως έγινε και με το γάλα και το κακάο. Βέβαια χρειάστηκε να προστεθούν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις π.χ. αν τους ζητούσε να παίξουν μαζί ένα παιδάκι που δε βλέπει καλά ή ένα παιδάκι από άλλη χώρα (κινεζάκι) τι θα έκαναν; Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές.

Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά από μόνα τους ενσωμάτωσαν συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες και έδειχναν να το διασκεδάζουν.

Έδειξαν σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους. Με αυτό τον τρόπο έκαναν τα πρώτα βήματα εξοικείωσης με τις έννοιες της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφία

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse : Class, Codes and Control Volume 4*. London: Routledge

Cohen. D., Stern, V., Balban, N., (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: GUTENBERG

Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα.: Gutenberg

Faulkner, D., Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον-Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*, New York: Basic.

Lowel, S., Singer, W. (1992). Selection of intrinsic horizontal connections in the visual cortex by correlated neuronal activity. *Science* 255 (5041), σ. 209-212

Νικολούδη, Φ. (2005). *Καλημέρα φίλε!*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group: US

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Lowel, S., Singer, W. (1992). Selection of intrinsic horizontal connections in the visual cortex by correlated neuronal activity. *Science* 255 (5041), σ. 209-212

Η λογοτεχνία στον ψηφιακό κόσμο: Το Storybird στην εκπαίδευση

Ζέζου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Διδάκτορας, zezou@aegean.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας τα τεχνολογικά μέσα της εποχής μάς δίνουν τη δυνατότητα για νέους τρόπους επεξεργασίας, αποθήκευσης και διαμοιρασμού της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) καθίσταται ένα από τα βασικά 'οχήματα' με τα οποία συνδέεται η λογοτεχνία με την τεχνολογική παιδεία, καλλιεργώντας τον ψηφιακό γραμματισμό (digital literacy). Έτσι, η 'κυβερνολογοτεχνία' (cyberliterature) αποτελεί ένα σύγχρονο μόρφωμα, που συνδέει άρρηκτα την παραδοσιακή λογοτεχνία με τον ψηφιακό κόσμο, κάτι το οποίο μέχρι πολύ πρόσφατα, συνιστούσε ένα παράδοξο.

Οι ψηφιακές ιστορίες (digital stories) επιτρέπουν την εστίαση σε σημειωτικά επίπεδα, που διαμορφώνουν πολυτροπικές λογοτεχνικές εμπειρίες μάθησης, δίνοντας την ευκαιρία να συνδεθεί η εκπαίδευση με τους μαθητές με ένα τρόπο που θα έχει νόημα για τους ίδιους και τα ενδιαφέροντά τους. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην αποσαφήνιση του όρου 'ψηφιακού αφήγηση', στη σχέση λογοτεχνίας και τεχνολογίας, καθώς και στην ανάδειξη της χρήσης εργαλείων, όπως το Storybird, με το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πρωτότυπα ατομικά ή ομαδικά λογοτεχνικά έργα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Storybird, λογοτεχνία, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως ο αιώνας της πληροφορίας και των ψηφιακών τεχνολογιών. Ειδικότερα, η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, που έχει διαμορφωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με την κυριαρχία των τεχνολογικών μέσων και την ευρύτατη χρήση του διαδικτύου, χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στους τρόπους επικοινωνίας και συνεκδοχικά στους τρόπους, με τους οποίους παράγουμε, προσεγγίζουμε και διανέμουμε τη γνώση.

Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) θεωρείται βασική παράμετρος αυτής της αλλαγής στην καθημερινότητα των ανθρώπων, η οποία συνετέλεσε στην αμφισβήτηση της παντοκρατορίας του γραπτού λόγου, σε σύγκριση με τα άλλα μέσα (media) και κυρίως με την εικόνα. Η αλλαγή στο επικοινωνιακό τοπίο δημιούργησε την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της ποικιλότητας των σημειωτικών συστημάτων.

Ταυτόχρονα, οι νέες μορφές (ψηφιακού, οπτικού) γραμματισμού (literacy), που κυριαρχούν και εξελίσσονται με γοργό ρυθμό στις σύγχρονες κοινωνίες, έχουν οδηγήσει και σε νέους τρόπους προσδιορισμού της έννοιας του 'εγγράμμου ανθρώπου', αφού τα άτομα καλούνται πλέον να εξοικειωθούν με νέες ψηφιακές πρακτικές, απαραίτητες για τη βελτίωση της καθημερινότητας. Επομένως, και η εκπαίδευση δε θα μπορούσε

να μείνει αμέτοχη απέναντι στις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, τις οποίες ενσωματώνει στη διδασκαλία (Garvis, 2016; Yuksel et al., 2011).

Η συστηματική εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης έχει καταστήσει την ψηφιακή αφήγηση ως ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο μάθησης για τους μαθητές, μέσα από τη μορφή διαφόρων διδακτικών σεναρίων.

Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) χαρακτηρίζεται από το συγκεκριισμό μεταξύ της παραδοσιακής αφήγησης και των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, που χρησιμοποιείται ολόένα και ευρύτερα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολυποίκιλα. Μάλιστα, οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις επέφεραν μια ολόένα και πιο εύκολη χρήση ελεύθερων λογισμικών προς χρήση στο διαδίκτυο, κατάλληλων για όλες τις ηλικίες, τα οποία συμβάλλουν, κυρίως, στον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος (Coutinho, 2010; Frazel, 2011; Nam, 2017; Ohler, 2013; Yang & Wu, 2012; Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Λογοτεχνία και σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα

Για πολλά χρόνια, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως η μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος, η οποία αντιστεκόταν σθεναρά στον κόσμο της τεχνολογίας. Όμως, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980, όπου οι αναγνωστικές και παιδαγωγικές θεωρίες έδωσαν προτεραιότητα στον αναγνώστη και στη συνδιαλλαγή του με το κείμενο, η λογοτεχνία θεωρείται ότι αποτελεί μέρος του ευρύτερου ιστορικοκοινωνικού πλαισίου του ανθρώπου, όπως αυτό διαμορφώνεται σε κάθε εποχή. Ως εκ τούτου, οι Τ.Π.Ε., ως μέρος και αυτές του σύγχρονου περιβάλλοντος, συνδέονται άρρηκτα με τη λογοτεχνία. Έτσι, η κυβερνολογοτεχνία (cyberliterature) ή τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books), καθώς και οι διαδικτυακές ή εικονικές κοινότητες αναγνωστών, οι νέες μέθοδοι μυθοπλαστικής παραγωγής, όπως οι διαδικτυακές διασκευές γνωστών λογοτεχνικών έργων και η ψηφιακή κατασκευή ιστοριών, αποτελούν εκφάνσεις της ψηφιακής λογοτεχνίας, δηλ. της λογοτεχνίας που συνδέεται άρρηκτα με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις (Hayles, 2008; Hoover et al., 2014; Menezes, 2012).

Ειδικότερα, η κυβερνολογοτεχνία είναι η λογοτεχνία, που παράγεται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, υποστηρίζεται από ειδικά λογισμικά και δεν μπορεί να παρουσιαστεί σε έντυπη μορφή.

Τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) αποτελούν την ψηφιοποιημένη μορφή αυτούσιων λογοτεχνικών βιβλίων, παλαιότερων ή σύγχρονων, τα οποία είναι διαθέσιμα για αγορά μέσω του διαδικτύου και τα οποία διαβάζονται σε υπολογιστή ή σε άλλες συσκευές ψηφιακής ανάγνωσης (e-readers). Μάλιστα, μερικά e-books μπορεί να είναι 'επαυξημένα' (enhanced ή enriched ή expanded e-book), καθώς περιέχουν πρόσθετο υλικό, πέραν του κειμένου του βιβλίου (π.χ. συνέντευξη με το συγγραφέα) (Bolter, 2006).

Επίσης, σήμερα υπάρχουν νέες μορφές ψηφιακών κοινοτήτων, όπως οι διαδικτυακές αναγνωστικές λέσχες (forums, chat rooms, προσωπικά ή συλλογικά ιστολόγια,

ιστότοποι), συνθέτοντας έναν καινοτόμο ψηφιακό χώρο φιλιαναγνωσίας και διαμορφώνοντας μια δημιουργική σχέση των μαθητών με το διαδίκτυο και τη λογοτεχνία. Με τις κοινότητες αυτές δίνεται έμφαση τόσο στην απόλαυση του κειμένου, όσο και στην απόλαυση της συμμετοχικότητας και συνεργασίας σε μια κοινή ομάδα και δράση (Κουτσογιάννης, 2011; Φραγκουλίδου, 2006).

Τέλος, η κατασκευή ψηφιακών ιστοριών, μέσω διαφόρων εύχρηστων εργαλείων (Storyboard, Storybird, Comic Book Creator, Η Μηλιά, Pixton, StripGenerator, κτλ.) αποτελεί μια δραστηριότητα που μπορεί να καλλιεργήσει ταυτόχρονα τον ψηφιακό, τον τεχνολογικό, τον οπτικό και τον πληροφοριακό γραμματισμό, οδηγώντας σε περαιτέρω χρήση, κατανόηση και μελέτη τον εικονιστικό κώδικα. Ουσιαστικά, τα προαναφερόμενα εργαλεία αποτελούν ένα είδος δημιουργικής γραφής, όπου βασικός στόχος καθίσταται η απελευθέρωση της δημιουργικότητας, ο πειραματισμός, η κατανόηση των συμβάσεων των διαφόρων κειμενικών ειδών και η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Επιπλέον, η κατασκευή ψηφιακών ιστοριών δίνει τη δυνατότητα για συνειδητοποίηση της ανάγνωσης ως διαδικασίας και για εξοικείωση με τους κανόνες του των ηλεκτρονικών μέσων αλλά και του διαδικτύου (Αποστολίδου, 2011; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013; Νικολαΐδου, 2009).

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)

Η παραδοσιακή αφήγηση αποτελεί ένα εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ικανότητας της επικοινωνίας, ήδη από την εμφάνιση του ανθρώπινου είδους και της οργάνωσής του σε ομάδες, με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μια ακολουθία πραγματικών ή μυθοπλαστικών γεγονότων (π.χ. μύθοι, παραμύθι), με σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, αξιών, αντιλήψεων, συμπεριφορών. Επομένως, οι αφηγήσεις εμπεριέχουν σοφία, εμπειρία, σχέσεις αιτιότητας και δεν αποτελούν μια παθητική διαδικασία, αλλά μια δυναμική, με την οποία συγκροτείται και ερμηνεύεται η εκάστοτε πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, οι αφηγήσεις προσαρμόζονται σε κάθε μέσο (medium) που υπάρχει σε ένα συγκεκριμένο χωροχρόνο (βιβλίο, κινηματογράφος, τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής).

Ειδικότερα, η ψηφιακή αφήγηση έχει τις απαρχές της στις ΗΠΑ, όπου από το 1994 ιδρύθηκε, από τους Joe Lambert και Dana Atchley, το Κέντρο Ψηφιακών Μέσων (Digital Media Center) και στη συνέχεια μετονομάστηκε σε Κέντρο για την Ψηφιακή Αφήγηση (Center for Digital Storytelling, CDS) στο Berkeley της πολιτείας της California, προκαλώντας τεράστιο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, με επιπτώσεις και στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η πολυτροπικότητα, δηλ. η ποικιλία σημειωτικών συστημάτων και τρόπων (όραση, ήχος, αφή) καθιστούν πιο εύκολη τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας και συνεπώς τη διαμόρφωση υβριδικών πολυτροπικών κειμένων (media collage).

Ουσιαστικά, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό μεταξύ του αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχόμενου, με σκοπό τη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας, συνήθως πρωτοπρόσωπης, με τη μορφή ταινίας (εικόνα, ήχος, κίνηση). Μάλιστα, σύμφωνα με την Conrad (2013), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια σύγχρονη μορφή αποτύπωσης της εμπειρίας ενός ατόμου με τη χρήση ψηφιακών μέσων, που επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο αποδίδεται από μια ορισμένη οπτική γωνία.

Τα βασικά στοιχεία μιας ψηφιακής ιστορίας ή, για να το θέσουμε αλλιώς, τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η ποιότητα μιας ψηφιακής ιστορίας είναι: να έχει νόημα και να είναι σαφής η οπτική γωνία του αφηγητή· να θέτει στην αρχή της ένα δραματικό ερώτημα, το οποίο να απαντάται στο τέλος, έτσι ώστε να ελκύει την προσοχή του θεατή· να προκαλεί μια συναισθηματική ανταπόκριση· να χρησιμοποιεί την ίδια τη φωνή του δημιουργού, για να τονίσει το προσωπικό στοιχείο και να εντείνει τη συναισθηματική ανταπόκριση· να έχει οικονομία, να είναι δηλ. καλά δομημένη με ορθό τρόπο, να εξελίσσεται γρήγορα και να έχει το σωστό ρυθμό· τέλος, να υφίσταται μια ποιότητα στον εικονιστικό κώδικα, όσο και στον κειμενικό (π.χ. η γραμματική και το συντακτικό στις γλωσσικές εκφορές να είναι χωρίς λάθη).

To Storybird

Το Storybird (<http://storybird.com/>) είναι μια δωρεάν εφαρμογή του διαδικτύου που επιτρέπει την δημιουργία ιστοριών με τη χρήση έτοιμου καλλιτεχνικού έργου (εικόνες υψηλής αισθητικής διάσημων καλλιτεχνών), την ανάγνωση δημιουργημένων ιστοριών, τη διανομή ιστοριών και την εκτύπωσή τους (Pop, 2012). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ατομική ή συνεργατική συγγραφή ιστοριών. Πρόκειται για ένα εργαλείο Web 2.0 με πολλές εικόνες, που θεωρείται ιδανικό για χρήση και στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές διαμορφώνουν τη δική τους αφήγηση (π.χ. παραμύθι, ποίημα, κτλ.). Επιπλέον, η ιστορία που δημιουργείται μπορεί να αποθηκευτεί για προσωπική ανάγνωση, να εκτυπωθεί ή να διανεμηθεί στο διαδίκτυο, όπου μπορούν και άλλοι να τη διαβάσουν (ομάδες, φίλοι, οικογένεια).

Βασικά στοιχεία της χρήσης αποτελεί πρωτίστως η δημιουργία λογαριασμού. Μπορούμε, αν θέλουμε να επιλέξουμε την επιλογή είτε 'ως εκπαιδευτικός' (Educator), οπότε δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας τάξης και άρα πρόσβασης και σε ομαδικές εργασίες είτε την επιλογή Μαθητής/Ιδιώτης (Student/Indivitual). Στη συνέχεια, με την επιλογή Write και Picture Book δημιουργούμε την ιστορία μας (εικόνα, κείμενο, εξώφυλλο).

Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής, σε επίπεδο εκπαίδευσης, συνίστανται στο ότι, πρώτα από όλα, δεν απαιτεί εγκατάσταση, αφού είναι διαθέσιμη online, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα αποθήκευσης και δημοσιοποίησης των εργασιών των μαθητών δωρεάν (π.χ. στο ιστολόγιο του σχολείου, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη τάξης). Επίσης, όσοι μαθητές το επιθυμούν μπορούν να συνδεθούν και από το σπίτι τους και βέβαια να συνεργαστούν μεταξύ τους ή με τους γονείς ή με άλλα σχολεία. Επίσης, διαθέτει μεγάλο εύρος

εξαιρετικών εικονιστικών δημιουργιών, επιτρέποντας ταυτόχρονα, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Γενικά, το περιβάλλον εργασίας είναι απλό και εύχρηστο (drag & drop) τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή συμβάλλει στην υλοποίηση δημιουργικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας τρόπους ασφαλούς χρήσης και πλοήγησης του διαδικτύου.

Storybird και εκπαίδευση

Ο Mark Ury, μαζί με δυο φίλους του στον Καναδά, ήταν ο βασικός ενорχηστροτής της ίδρυσης μιας ψηφιακής λογοτεχνικής πλατφόρμας για νεαρούς συγγραφείς, όπου μόνο με λίγες λέξεις θα μπορούσαν να δημιουργηθούν αφηγήσεις με υψηλής αισθητικής εικόνες. Έτσι, το Storybird, από την αρχή της δημιουργίας του, απετέλεσε έναν χώρο, που αφενός υποκινούσε τους νεαρούς συγγραφείς, τους καλλιτέχνες και τους αναγνώστες να εκφραστούν μέσω της τεχνολογίας και αφετέρου συνδέθηκε, σχεδόν ταυτόχρονα, με την εκπαίδευση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συνεργαστούν και να μοιραστούν τα δημιουργήματά τους στον κόσμο της εικονικής αφήγησης, με απλό και εύκολο τρόπο (Simanowski, 2009; West, 2013).

Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στη σχολική πρακτική το Storybird εφαρμόστηκε, ιδιαίτερα, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του αποτελεί ότι επιτρέπει στους χρήστες να διαμορφώνουν ιστορίες, χωρίς να χρειάζεται να σχεδιάζουν εικόνες. Σε αυτήν την περίπτωση, διαμορφώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα, εικονογραφημένα βιβλία (picturebooks).

Γενικότερα, το Storybird είναι ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, που συμβάλλει στην προώθηση της ανάγνωσης και της γραφής αλλά και της λογοτεχνικής παιδείας. Η εφαρμογή του ενθάρρυνε τους χρήστες να συγγράψουν πάνω από δέκα εκατομμύρια εικονογραφημένα βιβλία, ενισχύοντας την ενεργό μάθηση και συμμετοχή και τη σταδιακή δόμηση της γνώσης, με βάση τη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων (Jussel, 2009; Yunus & Salehi, 2012).

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι ότι όλο το εύρος των μαθητών, δηλ. τόσο οι 'αδιάφοροι' και διστακτικοί, όσο και οι 'καλοί' επέδειξαν ενδιαφέρον για την πλατφόρμα και απέκτησαν κίνητρο συγγραφής ιστορίας και γενικότερα κίνητρο μάθησης λογοτεχνικών εννοιών. Πιθανόν, οι μαθητές γίνονται πιο δημιουργικοί και ικανοί στην αφήγηση, όταν τους παρέχονται εικόνες, παρά όταν τους δίνεται ένα λευκό χαρτί, στο οποίο πρέπει να σχεδιάσουν εικόνες και να γράψουν λεκτικό κείμενο.

Οι μαθητές συνεργάζονται και ανταλλάσσουν γνώσεις, σε επίπεδο ορθογραφίας, γραμματικής και λεξιλογίου, όταν επεξεργάζονται τις ιστορίες και, όπως αποδεικνύουν οι έρευνες, επιθυμούν να τις δημοσιεύσουν ηλεκτρονικά. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές βελτιώνουν τις αποδόσεις τους και στη γλώσσα, επειδή οι ίδιοι το επιθυμούν,

προκειμένου να επιτελέσουν το στόχο τους (Wertz, 2014). Ταυτόχρονα, ερευνητικά δεδομένα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι χρήστες του Storybird, αποκτούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν πιο σύνθετες δομές στην αφήγησή τους, να επιλέγουν εναλλακτικές στρατηγικές, καθώς και να αποκτούν ευρύτερες δεξιότητες γραμματισμού (Sanz & Romero, 2007).

Η γραφή μέσω του ηλεκτρονικού εργαλείου φέρνει την αίσθηση της εξουσίας στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να αισθάνονται ότι εκφράζεται η προσωπική τους άποψη, καθώς δημιουργούν κάτι μοναδικό, προσωπικό, το οποίο θεωρούν μέρος του εαυτού τους. Η χρήση των διαθέσιμων έργων τέχνης (εικόνες) συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς πρέπει με βάση τα στοιχεία του εικονιστικού κώδικα να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη αφήγηση. Επομένως, η ακολουθία των εικόνων αποτελεί τη βασική δομή της αφήγησης, αφού, ο κάθε 'συγγραφέας' καλείται να αποδώσει αιτιακές σχέσεις μεταξύ τους, ενεργοποιώντας τη φαντασία του.

Επιπλέον, το Storybird μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέα και παιδιού. Μάλιστα, έχουν υλοποιηθεί πολλά αντίστοιχα προγράμματα, κυρίως στις ΗΠΑ, προκειμένου οι γονείς να συνδιαμορφώνουν ιστορίες με τα παιδιά τους. Στη συνέχεια, στα σχολεία οριζόταν μια 'μέρα βιβλιοθήκης', όπου οι γονείς έρχονταν στο σχολείο και διάβαζαν την αφήγηση με τα παιδιά τους στην υπολόιπη τάξη. Όλες αυτές οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και στη διαμόρφωση καλύτερων σχέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Αναφορικά με τις μικρότερες τάξεις, όπως στο νηπιαγωγείο, στο Storybird χρησιμοποιείται, σχεδόν αποκλειστικά, η εικόνα και η προφορική αφήγηση. Συνήθως, ο/η νηπιαγωγός συγγράφει το λεκτικό κείμενο που του υπαγορεύουν οι μαθητές. Στις δραστηριότητες αυτές, όταν δε συμφωνούν τα νήπια με την εξέλιξη της ιστορίας, τότε διαπραγματεύονται τις διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους. Έτσι, μέσω του Storybird προωθείται η πρώιμη δημιουργική γραφή και ανάγνωση. Επιπλέον, αναπτύσσονται δεξιότητες κατανόησης της ακολουθίας των εικόνων και των τμημάτων της ιστορίας ήδη από μικρή ηλικία (δεξιότητες ανάγνωσης/ γραφής).

Γενικότερα, επιτυγχάνεται η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική μάθηση, σε εκείνη στην οποία ο μαθητής αρχίζει να αποκτά ατομική ευθύνη και βούληση, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό σε καθοδηγητή. Επιπλέον, οι μαθητές, μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών των άλλων, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης, ενώ η ανταλλαγή των ιστοριών θέτει ζητήματα διαπραγμάτευσης, σχολιασμού και επιχειρηματολογίας, που αποτελούν στοιχειώδη εργαλεία μιας κοινωνίας των πολιτών σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Η χρήση του Storybird για τη στήριξη της δημιουργίας αφηγηματικών κειμένων δείχνει πώς η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους

μαθητές να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις μάθησης στο σχολείο του 21ου αιώνα. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν ευρύτερες γνώσεις και εμπειρίες, προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενθαρρύνουν τις αυτόνομες συμπεριφορές και προωθούν τη μάθηση, συνδέοντας την εκπαίδευση με την ιστορικοκοινωνική καθημερινότητα.

Εν τέλει, μέσω του Storybird, η λογοτεχνία θέτει σήμερα νέους στόχους και χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, προκειμένου να ενεργοποιήσει δραστικά το μαθητή όχι μόνο στη διαδικασία πρόσληψης των νοημάτων του κειμένου αλλά, κυρίως, στη διαδικασία συμμετοχής και στη συνδιαμόρφωσή του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bolter, J. (2006). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής, υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας* (μετάφρ. Ντούνας, Δ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conrad, S. (2013). Documenting Local History: A Case Study in Digital Storytelling. *Library Review*, 62, 459-471.

Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: An empirical study with post-graduate teachers. In C. Maddux, D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Research Highlights in Technology and Teacher Education*, (pp. 87-97), Chesapeake, VA: SITE.

Frazel, M. (2011). *Digital Storytelling*. Arlington, Virginia, USA: International Society for Technology Education (ISTE).

Garvis, S. (2016). Digital technology and young children's narratives. In S. Garvis & N. Lemon (Eds.), *Understanding Digital Technologies and Young Children: An international perspective*, (pp. 28-37). Abingdon, Oxfordshire: Routledge (Taylor & Francis Group).

Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. USA: University of Notre Dame.

Hoover, D., Culpeper, J. & O'Halloran, K. (2014). *Digital Literary Studies: Corpus Approaches to Poetry, Prose, and Drama*. New York: Routledge.

Jussel, A. (2009). Storybird Kids Online Book Community Hatches Creative Fledglings. (Διαθέσιμο online: <http://www.shapingyouth.org/?p=8341>, προσπελάστηκε στις 21/06/2019).

Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. *Proceedings of the IADIS International Conference On Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*, Oct 19-21, (pp. 299-301), Madrid, Spain.

Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social

presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25 (3), 412–427.

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Pop, A. (2012). Enhancing English Language Writing and Speaking through Digital Storytelling. In M. Vlada, G. Albeanu & D. M. Popovici (Eds.), *7th International Conference on Virtual Learning (ICVL 2012)* (pp. 453-458). Romania: Editura Universitatii din Bucuresti.

Sanz, A. & Romero, D. (2007). *Literatures in the Digital Era: Theory and Praxis*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Simanowski, R. (2009). Teaching Digital Literature. Didactic and Institutional Aspects. (Διαθέσιμο online: www.dichtung-digital.org/2009/Simanowski.htm, προσπελάστηκε στις 15/07/2019).

Wertz, J. A. (2014). Bitstrips and Storybird: Writing Development in a Blended Literacy Camp. *Voices from the Middle*, 21, 24-32.

West, M. (2013). The Storybird Has Flown the Nest. The Literary Platform. (Διαθέσιμο online: <http://theliteraryplatform.com/magazine/2013/03/the-storybird-has-flown-the-nest/>, προσπελάστηκε στις 01/08/2019).

Yang, C. & Wu, I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp. 1264–1271). Nashville, TN: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). (Διαθέσιμο online: http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf, προσπελάστηκε στις 01/05/2019).

Yunus, M. & Salehi, H. (2012). The Effectiveness of Facebook Groups on Teaching and Improving Writing: Students' Perceptions. *Journal of Education and Information Technologies*, 1, 87-96.

Αποστολίδου, Β. (2011). *Μελέτη για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Δημιουργική Γραφή*, 4-6 Οκτωβρίου, Αθήνα. (Διαθέσιμο online: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou_bratitsis_article.pdf, προσπελάστηκε στις 25/04/2019).

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών στο Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου* (σσ. 1558-1569), Ημαθία.

Φραγκουλίδου, Φ. (2006). *Έφηβοι και διαδίκτυο: Μελέτη των επιδράσεων του διαδικτύου στους έφηβους χρήστες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ.

Εκπαίδευση και σύγκρουση στην Ευρώπη

Αποστολίδης Δημήτριος

MA International relations and European studies Department of Politics and Governance School of Law

Περίληψη

Η εκπαίδευση ως έννοια έχει ιδιαίτερα μεγάλο εύρος και περιλαμβάνει διάφορες μορφές, τύπους και δραστηριότητες. Ως στόχο και σκοπούς της έχει ένα επίσης ευρύ πρίσμα. Όπως είναι φυσικό, υπάρχουν έντονες αντιθέσεις πάνω στο θέμα, ως βάση είναι αποδεκτό πάντως ότι η εκπαίδευση δεν έχει ως αποκλειστικό σκοπό τη μετάδοση γνώσης. Πολλοί της δίνουν τον ρόλο της αναζήτησης και κατανόησης των πραγμάτων με προσωπικό τρόπο που ερευνά το παρελθόν και εσωτερικεύει τα σημαντικά στοιχεία. Ο Chomsky (2012) της δίνει και μια άλλη διάσταση, αυτή της χειραγώγησης, της διαμόρφωσης προσωπικοτήτων: η εκπαίδευση κατευθύνει και ανακατευθύνει, θέτει πλαίσια σκέψης, ελέγχει και κατευθύνει το πνεύμα. Αυτό ισχύει για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, παρόλο που η επιστήμη προτάσσει μάλλον το αντίθετο: την αμφισβήτηση του γνωστού, την αναζήτηση εναλλακτικών, τη μη συμμόρφωση στις υποταγές του συστήματος, ώστε να προκύψει το καινούργιο, η ανάπτυξη, η εξέλιξη του πολιτισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, σύγκρουση, εθνικισμός, Ευρώπη.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση διαρρέει όλο το βίο του ανθρώπου: ο άνθρωπος πλάθεται, μαθαίνει και χειραγωγείται από τη στιγμή που γεννιέται χωρίς να σταματήσει ποτέ ο κύκλος αυτός. Συντελείται τόσο σε έντονα θεσμοθετημένο, χρονικά σαφές, διαβαθμισμένο και ιεραρχημένο σύστημα (τυπική εκπαίδευση), σε εκτός τυπικού πλαισίου επιλεγμένες πληθυσμιακές ομάδες (μη τυπική εκπαίδευση), όσο και σε μη οργανωμένη, άτυπη μορφή. Σε αυτή τη διαδικασία το άτομο αποκτά δεξιότητες, στάσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες από την έκθεσή του στο περιβάλλον του, στο σπίτι, στο παιχνίδι κλπ. Σημαντικό ρόλο σε αυτού του είδους την εκπαίδευση διαδραματίζει το παράδειγμα της οικογένειας, του φιλικού κύκλου και οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις από τον τύπο, τα βιβλία, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (Coombs&Ahmed, 1974). Με δεδομένο τον έλεγχο από ένα υπερκείμενο υπουργείο παιδείας, η -τυπική τουλάχιστον- εκπαίδευση δε μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τον φορέα που την παρέχει, γεγονός που σημαίνει ότι η ιδιωτική εκπαίδευση δε διαφοροποιείται από την δημόσια στο περιεχόμενό της. Αποκλίσεις μπορούν να εντοπιστούν παρόλα αυτά στα ιδρύματα που δεν ακολουθούν ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και/ή ενίοτε καταφεύγουν σε λανθάνον αναλυτικό Πρόγραμμα με ανεπίσημες, διδακτικές και μη, εκπαιδευτικές δράσεις.

Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση εμπεριέχει μια «δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων

και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων, οι οποίοι πλέον θα μπορούσαν να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια...» (Πρόκου, 2004), ή ακριβώς το αντίθετο.

Η εκπαίδευση και η σύγκρουση στην Ευρώπη

Όσο καταλυτική μπορεί να είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην ειρήνη, το ίδιο και-ρια είναι και η συμβολή της στην καλλιέργεια της σύγκρουσης. Και στις δύο περιπτώ-σεις οι άνθρωποι οδηγούνται από πολύ μικρή ηλικία και με κάθε τύπο μάθησης στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων με συγκεκριμένο, καλλιεργημένο τρόπο δράσης και αντίδρασης. Σε εθνικό επίπεδο, καλλιεργείται η προτίμηση στην ειρηνική επίλυση ή, αντιθετικά, στον πόλεμο, καταστρατηγώντας σε μεγάλο βαθμό με τη δεύτερη επιλογή τα θεμέλια της δημοκρατικής κοινωνίας. Η κατ'ουσίαν χειραγώγηση αυτή ως μονό-δρομος σκέψης καθιστά τον πόλεμο, τη σύγκρουση και την καταστροφή του διαφορε-τικού πολιτισμού συνειδητή επιλογή.

Υπάρχουν πολλές μορφές που μπορεί να λάβει ο πόλεμος, όλες όμως συγκλίνουν στο ότι κράτη με διαφορετικά συμφέροντα αποφασίζουν να έρθουν αφενός σε κάποιου εί-δους σύγκρουση - είτε πρόκειται για πολιορκητικό πόλεμο είτε για επεκτατικό είτε για «ιερό» είτε για «αστραπιαίο» είτε ηλεκτρονικό είτε σύγχρονο κλπ - ή αφετέρου να προ-ετοιμάζουν τους πολίτες τους προσδίδοντάς τους μέσω της έγκαιρης και στοχευμένης εκπαίδευσης αποκλειστικά το ρόλο του μαχητή, στρατιώτη, «ήρωα», αγωνιστή κ.α. Η κινητήρια δύναμη του έθνους και της θρησκείας, προϊόντων της διανόησης, ανέκαθεν ήταν ικανή να πυροδοτήσει συγκρούσεις και φανατικές ακραίες συμπεριφορές, προσ-δίδοντάς σε αυτές «αίσθημα δικαίου». Ο «δίκαιος» πόλεμος υπέρ του έθνους-κράτους κατά τον Wight (1978) είναι ριζωμένος στην ανθρώπινη συνείδηση.

Η ανάδυση και συγκρότηση του έθνους-κράτους σχετίστηκε με την καλλιέργεια του εθνικισμού στις συνειδήσεις των ανθρώπων, γεγονός το οποίο καθόρισε στάσεις και συμπεριφορές σε συλλογικό αλλά και ατομικό επίπεδο. Η σύνδεση του εθνικισμού με το έθνος - κράτος αφορά την ταύτιση της πολιτικής οντότητας με τον πολιτιστικό κό-σμο. Η παράδοση, τα ήθη, τα έθιμα, η κοινή γλώσσα και θρησκεία, αποτέλεσαν εργα-λεία για την μετατροπή των πληθυσμών σε έθνη, ομάδες αυστηρά οριοθετημένες και με πολιτική υπόσταση (Γκοτσόπουλος, 1995).

Από την στιγμή που ο εθνικισμός τίθεται στην υπηρεσία του έθνους-κράτους, σκοπός του είναι να μεταδώσει την εθνική ιδεολογία και να προωθήσει την δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Μέρος αυτής της διαδικασίας είναι και η «εθνική διαπαιδαγώ-γηση», η συμβολή δηλαδή κατά τη Μουσιάδου (2014) της εκπαίδευσης στην κατα-σκευή και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας.

Η εθνική διαπαιδαγώγηση θεωρείται απαραίτητη συνιστώσα για την διατήρηση και α-ναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Ο βασικός μηχανισμός για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας τείνουν να προβάλλουν μια μάλλον «ρομαντική», στοχευμένα αλλοιωμένη εικόνα του

έθνους. Ο χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας έχει δύο βασικές διαστάσεις: η πρώτη αφορά την ιδέα ότι το έθνος αποτελεί κάτι το «φυσικό», είναι μια φυσική οντότητα και η δεύτερη την παρουσία μια εθνικής αφήγησης, η οποία λειτουργεί ως συνεκτικός δεσμός της κοινής ιστορίας και των κοινών στοιχείων ενός πληθυσμού.

Με άλλα λόγια, σκοπός του σχολείου, όπως σημειώνει η Αβδελά (1997: 33), είναι «να καλλιεργήσει στους μαθητές αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας [...] συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα [...] εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας [...] κοινές ιστορικές μνήμες και κοινούς μύθους καταγωγής».

Συμπεράσματα

Η σύγκρουση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την βία. Μέσα στο πλαίσιο ερευνών και θεωρητικών προσεγγίσεων, η άμεση βία συνδέεται με την προσχεδιασμένη βίαιη συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας προς ένα άλλο άτομο ή ομάδα (πόλεμος, γενοκτονία, εγκληματικότητα, κλπ). Από την άλλη πλευρά, η έμμεση βία σχετίζεται με τις στάσεις και συμπεριφορές που προωθούνται και καλύπτονται στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο. Η πολιτισμική βία είναι μια μορφή τέτοιας βίας, η οποία προωθείται μέσα από θεσμούς όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η ιδεολογία και προωθεί με την σειρά της την άμεση βία.

Σημειώνεται ότι σε μεγάλο βαθμό τα γεγονότα και οι ιδέες που προβάλλονται επηρεάζουν την ειρηνική ή βίαιη συμπεριφορά των νεαρών ατόμων μέσα από την κατασκευή συγκεκριμένων προκαταλήψεων. Οι προκαταλήψεις αυτές, από την στιγμή που γίνουν αποδεκτές από τους μαθητές, διοχετεύουν στα άτομα την ιδέα ότι ο «άλλος», αυτός που είναι διαφορετικής θρησκείας, εθνικότητας είναι εχθρός (Μαυροσκούφης, 2006 & Μπονίδης, 2007). Συνεπώς, η εικόνα του εθνικού εαυτού ταυτίζεται με τη θρησκεία, ιδιαίτερα σε κοινωνίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πόλωσης και εσωστρέφειας.

Ο φανατισμός αυτός είναι κατηγορηματικά αντίθετος προς οποιαδήποτε μορφή εθνικής, θρησκευτικής και κοινωνικής διαφοροποίησης. Έτσι, τροφοδοτεί το μίσος εναντίων διαφορετικών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων, υποδαυλίζοντας βίαιες συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1997) *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*, στο Γκοτσόπουλος Θ. (1995). Εθνικισμός και έθνος, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 30, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γκοτσόπουλος Θ. (1995). Εθνικισμός και έθνος, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 30, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ.

Πρόκου, Ε. (2004). *Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση*. Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Wight, M. (1978). *Power politics*, London: Pelican Press.

Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η αξιολόγησή τους στη σχολική τάξη

Κατσούλας Βάιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, M.Ed., vakatsoul@gmail.com

Περίληψη

Η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση αποτελούν δύο από τις σημαντικότερες δεξιότητες που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο και οι οποίες συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Η διδασκαλία τους αποτελεί κύριο στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι μαθητές που δεν κατακτούν αποτελεσματικά την αναγνωστική ευχέρεια συνήθως εκδηλώνουν δυσλειτουργίες και στη δεξιότητα της κατανόησης. Ο βασικός παράγοντας που συνδέεται με την ευχέρεια είναι η αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχίσεων. Κατά συνέπεια, η απόκτηση ικανότητας των φωνογραφημικών αντιστοιχίσεων αποτελεί σημαντικό δείκτη για μελλοντική απόκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δύσκολη νοητική διεργασία και αποτελεί τον επιδιωκόμενο στόχο της ανάγνωσης. Οι μαθητές με προβλήματα στην κατανόηση δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων και του νοήματος ενός κειμένου και έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στην ευχερή ανάγνωση. Και οι δύο δεξιότητες αξιολογούνται με τυπικές και άτυπες δοκιμασίες που έχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα η κάθε μία.

Λέξεις-Κλειδιά: αναγνωστική ευχέρεια, αναγνωστική κατανόηση, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι ενδεχομένως η σημαντικότερη δεξιότητα που διδάσκεται στο σχολείο και η ενίσχυσή της αποτελεί ίσως την καλύτερη υποστήριξη ενός μαθητή (Τζιβινίκου, 2018γ). Ως αποτέλεσμα, η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης των μαθητών είναι ζήτημα μεγάλης σπουδαιότητας και το σχολείο, μέσω της διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτών, αποτελεί κορυφαίο παράγοντα υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών (Τζιβινίκου, 2018γ). Η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας μεγιστοποιεί την κατανόηση, αφού οι γνωστικοί πόροι του αναγνώστη δεν χρησιμοποιούνται για την αποκωδικοποίηση (Τζιβινίκου, 2018β). Έχει διατυπωθεί, μάλιστα, η άποψη ότι η ευχερής ανάγνωση είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης για την αναγνωστική κατανόηση (Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, Kuhn, Meisinger & Schwanenflugel 2010). Έπειτα από πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές που είχαν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης είχαν περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμίες στην ευχέρεια (Clemens, Simmons, Simmons, Wang & Kwok, 2017). Γενικά, οι μαθητές που δεν διαβάζουν με ευχέρεια μπορεί να έχουν δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008).

Αναγνωστική ευχέρεια

Για τον ορισμό της ευχέρειας στην ανάγνωση, δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός. Ένας από όσους έχουν διατυπωθεί είναι ο εξής: η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα της φωναχτής ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και εκφραστικότητα/προσωδία (Τζιβινίκου, 2015). Οι μαθητές με ευχέρεια στην ανάγνωση διαβάζουν με εκφραστικότητα, αβίαστα, με φυσικό τρόπο, με γρήγορο ρυθμό, χωρίζουν το κείμενο σε μικρά κατανοητά μέρη, αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, κάνοντας ελάχιστα λάθη, ομαδοποιούν τις λέξεις και τηρούν τα σημεία στίξης (Deeney, 2010· Willis, 2008, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2018β).

Η αναγνωστική ευχέρεια θεωρείται συνολικά δείκτης της ικανότητας ανάγνωσης (Fuchs, 2001). Το ίδιο συμβαίνει και στην ελληνική γλώσσα, στην οποία λογίζεται ως ο πιο χρήσιμος δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης και εκτίμησης των δυσκολιών στην ανάγνωση (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η ευχέρεια, επιπλέον, θεωρείται γέφυρα που συνδέει την αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση (Pikulski & Chard, 2011). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, εμφανίζουν χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας οπτικών ή ακουστικών πληροφοριών. Η εκτίμηση της ταχύτητας κατονομασίας, κυρίως της κατονομασίας των γραμμάτων, αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2018α).

Η ευχέρεια έχει τρεις διαστάσεις που τη συνδέουν με την αναγνωστική κατανόηση: η πρώτη διάσταση είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης, αφού ο αναγνώστης δεν πρέπει να κάνει λάθη στην ανάγνωση των λέξεων του κειμένου. Η δεύτερη είναι η αυτόματη επεξεργασία, ώστε να μην ξοδεύει πολλούς γνωστικούς πόρους στην ανάγνωση και η τρίτη είναι η προσωδία στην ανάγνωση, δηλαδή η ανάγνωση με εκφραστικότητα (Τζιβινίκου, 2015). Ωστόσο, αν και η σημασία της ευχέρειας είναι πολύ μεγάλη, συχνά στην τάξη δεν δίνεται μεγάλο βάρος στη διδασκαλία της (Τζιβινίκου, 2015).

Η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας δεν είναι ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αλλά τμήμα ενός προγράμματος ανάγνωσης που αποσκοπεί στην ενίσχυση τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης (Κωτούλας, 2008). Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια είναι η αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχίσεων. Για να επιτευχθεί η αυτόματη αναγνώριση μιας λέξης είναι απαραίτητος ο συνδυασμός πληροφοριών από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, την εικόνα της λέξης, το σχήμα της, τη θέση που έχει στην πρόταση και το νόημα της πρότασης (Κωτούλας, 2008). Για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών προτείνονται διάφορες μέθοδοι όπως: επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, ανάγνωση μαθητών σε ζεύγη, νευρολογικό αποτύπωμα, χορωδιακή ανάγνωση, ακούω-διαβάζω, ηχοβιβλία, μαγνητοφώνηση της ανάγνωσης, θεατρική ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2018β).

Στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας γίνεται με συστηματικό τρόπο με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται είναι διαβαθμισμένα ως προς τη δυσκολία αλλά και με συγκριτικούς και ερμηνευτικούς στατιστικούς πίνακες (Σαρρής, Τζαμάκου, Μαρκάκης & Καλούδη, 2018). Στην Ελλάδα, όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τέτοια εργαλεία αξιολόγησης, τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να σχηματίσουν μια σαφή επιστημονική εκτίμηση για την αναγνωστική επίδοση των μαθητών τους (Σαρρής και συν., 2018). Παράμετροι με τους οποίους αξιολογείται η αναγνωστική ευχέρεια είναι ο χρόνος και η ακρίβεια ανάγνωσης. Ο χρόνος υπολογίζεται βάσει του συνολικού χρόνου που χρειάζεται για να αναγνωστούν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις. Η ακρίβεια υπολογίζεται βάσει του αριθμού και της φύσης των λαθών ανάγνωσης (Πόρποδας, 2003).

Αναγνωστική κατανόηση

Ως αναγνωστική κατανόηση ορίζεται η διεργασία κατά την οποία ο αναγνώστης δέχεται, αναλύει, συγκρατεί και αξιοποιεί την έννοια ή τη σημασία λέξεων, προτάσεων ή ενός κειμένου που διαβάσει (Πόρποδας, 2003). Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία και είναι ο απώτερος στόχος της ανάγνωσης (Gahria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007). Ο συνδυασμός, βέβαια, της ευχερούς ανάγνωσης και της αποκωδικοποίησης δεν αρκεί για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης, η οποία απαιτεί περισσότερες δεξιότητες (Αϊδίνης, 2012).

Η κατανόηση είναι μια απαραίτητη γνωστική λειτουργία που σε συνδυασμό με την αποκωδικοποίηση εξασφαλίζει την αποτελεσματική ανάγνωση. Αν μία από τις δύο παραμέτρους δυσλειτουργεί, δεν επιτυγχάνεται η πετυχημένη ανάγνωση (Πόρποδας, 2003). Οι δυσκολίες που αφορούν στην κατανόηση σχετίζονται συνήθως με δύο τομείς: με τη σημασία μεμονωμένων λέξεων και του νοήματος που απορρέει από τα κείμενα (Πόρποδας, 2003). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή αντιμετωπίζουν προβλήματα με την αποκωδικοποίηση και την ακριβή ή ευχερή ανάγνωση των λέξεων, έχουν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης (Τζιβινίκου, 2018β). Η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η μνήμη, η ακουστική κατανόηση, η μορφοσυντακτική ενημερότητα και η κατανόηση προτάσεων, η συναγωγή συμπερασμών και η προηγούμενη γνώση για το θέμα, το λεξιλόγιο, η ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων, το κειμενικό είδος στο οποίο συγκαταλέγεται το κείμενο ανάγνωσης, η καθοδήγηση της κατανόησης και οι στρατηγικές κατανόησης (Αϊδίνης, 2012).

Για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης προτείνονται γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν α) πριν από την ανάγνωση β) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γ) μετά την ανάγνωση, δ) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2018δ). Το κύριο μοντέλο της διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης περιέχει την περιγραφή και την επίδειξη των στρατηγικών από τους

εκπαιδευτικούς, τη μοντελοποίησή τους από τους ίδιους, ενώ διαβάζουν, και την καθοδήγηση προς τους μαθητές για την εφαρμογή των στρατηγικών, όσο οι μαθητές διαβάζουν (Τζιβινίκου, 2015).

Ένα ζήτημα που υφίσταται στις δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης είναι ότι σε αυτές ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν ένα σύντομο απόσπασμα κειμένου και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους τίθενται. Οι μεγαλύτεροι στην ηλικία μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως προσεγγίζουν το μέσο επίπεδο επιτυχίας των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Όταν όμως τους ζητείται να απαντήσουν ερωτήσεις σε μεγαλύτερης έκτασης κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, τότε εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόησή τους (Τζιβινίκου, 2015· Τζιβινίκου, 2018β). Ένα βασικό γνώρισμα των μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση είναι η δυσκολία κατανόησης των νοημάτων ενός κειμένου. Είτε στη σιωπηρή είτε στη φωνηχή ανάγνωση ο μαθητής δυσκολεύεται να διαμορφώσει μια εικόνα του νοήματος του κειμένου ή να αλιεύσει με ευκολία σε αυτό πληροφορίες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης στις τάξεις του ελληνικού σχολείου περιορίζεται στη χρήση άτυπων δοκιμασιών, εξαιτίας της ανυπαρξίας σταθμισμένων εργαλείων. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) ο εκπαιδευτικός με τη χρήση άτυπων εργαλείων αξιολογεί αν ο μαθητής κατανοεί μεμονωμένες λέξεις ενός κειμένου που του δίνεται. Καλό είναι οι λέξεις να προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας του μαθητή. Επίσης, αξιολογεί προτάσεις και κείμενα (Πόρποδας, 2003). Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κατανόησης και αφορούν κυρίως την αναγνώριση είναι α) η συμπλήρωση στοιχείων του κειμένου που λείπουν β) η απάντηση σε ερωτήσεις του κειμένου γ) η αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2003). Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου (Αϊδίνης, 2012). Ακόμη, μπορεί να ζητηθεί από τον μαθητή να εντοπίσει την κεντρική ιδέα του κειμένου, να εντοπίσει πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο, να παραφράσει μια πρόταση, για να εξάγει ένα συμπέρασμα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Μπορεί, επίσης, να γίνει αξιολόγηση της κατανόησης με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και έπειτα ανακαλεί τις πληροφορίες του κειμένου που έχει κατανοήσει και συγκρατήσει (Πόρποδας, 2003).

Τυπικά-άτυπα εργαλεία αξιολόγησης

Τα κριτήρια με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι τεχνικές αξιολόγησης διαφέρουν. Αν το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ψυχομετρική ή μη στάθμιση των οργάνων των οποίων γίνεται χρήση για τη συγκέντρωση των πληροφοριών, τότε η αξιολόγηση διακρίνεται σε επίσημη ή τυποποιημένη και σε ανεπίσημη ή μη τυποποιημένη (Αγαλιώτης, 2011). Οι σταθμισμένες δοκιμασίες πρέπει να εξασφαλίζουν κάποια χαρακτηριστικά της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους, όπως είναι η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Τζιβινίκου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη εκτός από σταθμισμένα κριτήρια επίδοσης κάνουν χρήση και άτυπων, για να εκτιμήσουν την

επίδοση μεμονωμένων μαθητών. Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν υπάρχουν σταθμισμένα κριτήρια και οι δοκιμασίες βασίζονται στην ύλη διδασκαλίας και στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης και του μαθήματος. Η αξιολόγηση εδράζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και η σύγκριση γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Στον ελλαδικό χώρο, μάλιστα, τα πρώτα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ήταν ανιχνευτικά και ψυχομετρικά, αλλά όχι κριτήρια επίδοσης, και δημοσιεύτηκαν μόλις το 2008, ενώ η χρήση τους είναι περιορισμένη (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση των μαθητών τόσο με τυπικές όσο και με άτυπες δοκιμασίες έχει αρκετές ομοιότητες, αφού και οι δύο προσεγγίσεις βασίζονται στην εύρεση αποκλίσεων από συγκεκριμένα κριτήρια και στοχεύουν στη δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Μουζάκη, 2010). Η αξιολόγηση στη σχολική τάξη διακρίνεται στην αρχική, που πραγματοποιείται στην έναρξη νέων περιόδων, στη διαμορφωτική που υλοποιείται σε τακτά διαστήματα και κυρίως με άτυπες δοκιμασίες και την αθροιστική που υλοποιείται στο τέλος μιας περιόδου και έχει στόχο να κατατάξει τους μαθητές με κριτήριο την επίδοσή τους (Τζιβινίκου, 2015). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Τζιβινίκου, 2015). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει αναδειχτεί σε μια βιώσιμη και ψυχομετρικά αποτελεσματική προοπτική απέναντι στην αδυναμία των σταθμισμένων δοκιμασιών να περιγράψουν αποτελεσματικά τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Δημάκος, 2015). Η ανεπάρκεια πολλών σταθμισμένων δοκιμασιών και η απομάκρυνσή τους από την καθημερινότητα της σχολικής τάξης, η αδυναμία να μορφοποιηθούν τα αποτελέσματα σε πρόγραμμα παρέμβασης φανερώνουν τη βαρύτητα που έχει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αξιολόγησης ενός μαθητή (Παπουτσάκη, Γκουγκούμη, Γρυμάνης, Ζαχαρή, Σαλκατρά & Τσίγκα, 2016). Επιπλέον, οι σταθμισμένες δοκιμασίες παρέχουν στον αξιολογητή μια εικόνα από την επίδοση του μαθητή σε εργαστηριακές και όχι φυσικές συνθήκες (Δημάκος, 2015).

Από την άλλη πλευρά, η χρησιμότητά των άτυπων δοκιμασιών είναι μεγάλη, χωρίς, ωστόσο, να υποκαθιστούν τα σταθμισμένα εργαλεία. Τα πλεονεκτήματά τους είναι η διάρκεια στον χρόνο στην αξιολόγηση των μαθητών, η επικέντρωση στις ανάγκες τους και η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Αλεξανδρόπουλος, 2016). Επίσης, τα άτυπα εργαλεία παρέχουν πιο μεγάλα περιθώρια ευελιξίας συγκριτικά με την αυστηρότητα που έχουν οι σταθμισμένες δοκιμασίες (Τζιβινίκου, 2018α). Οι εκπαιδευτικοί που τα κατασκευάζουν βασίζονται στις γνώσεις και στην εμπειρία τους (Παπουτσάκη και συν., 2016). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα σταθμισμένα κριτήρια επίδοσης, για τον σχεδιασμό και τη χορήγηση των άτυπων κριτηρίων χρειάζεται προσεκτική διερεύνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να επιλεγεί το κατάλληλο. Σε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός σε λανθασμένες αποφάσεις (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Συμπεράσματα-συζήτηση

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση είναι δεξιότητες που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Η σημασία της ευχέρειας για την κατανόηση είναι πολύ μεγάλη, καθώς η τελευταία μεγιστοποιείται για κάθε μαθητή, όταν εκείνος διαβάζει ένα κείμενο με ευχέρεια. Και οι δύο αποτελούν σύνθετες λειτουργίες που για να επιτευχθούν προϋποθέτουν τον συνδυασμό αρκετών παραγόντων. Η ευχέρεια στην ανάγνωση μπορεί να βελτιωθεί με διάφορες τεχνικές παρέμβασης, ενώ για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης συνιστώνται αρκετές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

Η αξιολόγηση και των δύο δεξιοτήτων γίνεται τόσο με τυπικές όσο και με άτυπες δοκιμασίες, αν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχούν οι άτυπες δοκιμασίες. Η χρήση, βέβαια, σταθμισμένων εργαλείων για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ζητούμενο, ώστε να βοηθηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι μαθητές που έχουν και τις μεγαλύτερες ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, οι άτυπες δοκιμασίες, αν και δεν διαθέτουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των σταθμισμένων δοκιμασιών, συγκεντρώνουν μια σειρά από άλλα πλεονεκτήματα που δεν διαθέτουν οι τελευταίες, γεγονός που τις καθιστά αποτελεσματικές και απαραίτητες στη σχολική τάξη. Στόχος, πάντως, όλων των εργαλείων αξιολόγησης, σταθμισμένων και μη, παραμένει ο εντοπισμός ενδεχόμενων δυσκολιών των μαθητών και η υλοποίηση από τον εκπαιδευτικό στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την άρση αυτών των δυσκολιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγαλιώτης Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αϊδίνης, Αθ. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2016, Απρίλιος). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. (Διαθέσιμο on line στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/945>, προσπελάστηκε στις 14/8/2019).

Clemens, N. H., Simmons, D., Simmons, L. E., Kwok, O. (2017). The Prevalence of Reading Fluency and Vocabulary Difficulties Among Adolescents Struggling With Reading Comprehension, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(8), 785-798.

Δημάκος, Ι. (2015). Εναλλακτική αξιολόγηση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών του Δημοτικού. Στο: Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σελ. 154-163). Αθήνα: Γρηγόρη.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J.R (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical et Historical Analysis, *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.

Gahria, M., Jitendra, A.K., Sood, S. & Sacks, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students with LD: A Research Synthesis, *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ. 35-40). Βόλος: Γράφημα.

Μουζάκη, Α. (2010). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 307-325). Αθήνα. Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Γράφημα: Βόλος.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.

Παπουτσάκη, Κ., Γκουγκούμη, Μ., Γρυμάνης, Ι., Ζαχαρή, Σ., Σαλκατρά Τ. & Τσίγκα, Κ. (2016, Ιούνιος). *Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Ανακοίνωση στο 6^ο πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Αθήνα. (Διαθέσιμο on line στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/viewFile/71/54>, προσπελάστηκε στις 14/8/2019).

Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. (Διαθέσιμο on line: http://edugate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epaeek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf, προσπελάστηκε στις 12/8/2019).

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15, 267-289.

Σαρρής, Μ., Τζαμάκου, Α., Μαρκάκης, Γ., & Καλούδη, Χ. (2018, Απρίλιος). *Μελέτη της αναγνωστικής ευχέρειας και της προσωδίας στην ανάγνωση κειμένου σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού*. Ανακοίνωση στο 5^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα. (Διαθέσιμο on line στο: <https://www.openbook.gr/praktika-5ou-synedriou-neou-paidagwgu-2018/>, προσπελάστηκε στις 14/8/2019).

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο on line στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>, προσπελάστηκε στις 14/9/2019)

Τζιβινίκου, Σ. (2018α). *Αξιολογώ, Σχεδιάζω, Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α. Στεργίου.

Τζιβινίκου, Σ. (2018β). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Γλώσσα: Αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια. Σειρά: A-Learning, 3ο βιβλίο*. Βόλος: Readnet Publications.

Τζιβινίκου, Σ. (2018γ). Το δικαίωμα όλων των παιδιών στην ανάγνωση και τη μάθηση: μια συζήτηση που αξίζει να αναθερμανθεί. Στο: Σ. Κ. Τζιβινίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (σελ. 1-8). Β' Έκδοση, Βόλος: Readnet Publications.

Τζιβινίκου, Σ. (2018δ). Από την ανάγνωση στις αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Σ. Κ. Τζιβινίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (σελ. 47-80). Β' Έκδοση, Βόλος: Readnet Publications.

Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Wise, J.C, Sevcik R.A, Morris, R.D, Lovett, M.W, Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger B. & Schwanenflugel P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties, *Language Speech and Hearing Services in Schools* 41(3), 340-348.

Η καταγραφή των δυσκολιών μαθητών με Δυσλεξία και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική και διδακτική αντιμετώπιση του προβλήματος

Δρ. Παλαιοθοδώρου Αργυρώ

*Επιστημονικός και Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας,
argpalaioth@gmail.com*

Γκούβρα Ευγενία-Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, elisabetgk94@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στο μείζονα ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διάγνωσης της Δυσλεξίας καθώς μέσω διάφορων παρατηρήσεων που αυτός εντοπίζει και καταγράφει σχετικά με τη γλωσσική και όχι μόνο συμπεριφορά ενός μαθητή με υποψία Δυσλεξίας μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στο θεσμικό διαγνωστικό έργο όλων ειδικών εμπλεκόμενων φορέων αλλά και στη βοήθεια που θα προσφερθεί στο μαθητή. Η λεπτομερής, μεθοδική και ταυτόχρονα, επιστημονική καταγραφή των επιμέρους προβλημάτων ενός μαθητή με Δυσλεξία επιτρέπει την πιο έγκυρη διαγνωστική αξιολόγηση και κατ' επέκταση, την πιο ακριβή εφαρμογή προγράμματος ειδικής και στα πλαίσια των δυσκολιών του εν λόγω μαθητή, εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε να μειωθούν όσο το δυνατό, τα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει. Οι παρατηρήσεις που θα συλλέξει ο εκπαιδευτικός μπορούν με τη σειρά τους να αποτελέσουν τη βάση διαμόρφωσης ειδικού προγράμματος το οποίο μπορεί, αν εφαρμοστεί με ακρίβεια και μεθοδικότητα να βελτιώσει την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα του μαθητή. Έτσι, στην παρούσα μελέτη μετά την παρουσίαση των ειδικών πληροφοριών που μπορούν να συλλεχθούν από τον εκπαιδευτικό, ακολουθεί και πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό και να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει με έγκυρο, υπεύθυνο κι επιστημονικό τρόπο τη δυσκολία του μαθητή μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσλεξία, καταγραφή δυσκολιών, παιδαγωγική αντιμετώπιση

Εισαγωγή

Με τον όρο «Δυσλεξία» αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες αφορούν την αποκωδικοποίηση και κατανόηση της ανάγνωσης και της ορθογραφικής γραφής. Σύμφωνα με τον Πόρποδα «οι δυσκολίες αυτές είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά, ενώ δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές» (Ξάνθη, 2016:3). Η διάγνωση της Δυσλεξίας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία και με τη χρήση ειδικών ψυχομετρικών τεστ επιδιώκεται σε πρώτο στάδιο η διαπίστωση της ύπαρξης της συγκεκριμένης διαταραχής, και σε δεύτερο στάδιο ο ακριβής εντοπισμός του συνόλου των δυσκολιών στη χρήση αλλά και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Στη διαδικασία αυτή γνωστή ως διαφοροδιάγνωση (σύμφωνα με το Στασινό, 2015) βασικό ρόλο διαδραματίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού, όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, καθώς

και οι ειδικοί που απαρτίζουν τον επίσημο διαγνωστικό φορέα. Η συμβολή τους κρίνεται σημαντική καθώς ο κάθε ένας με την σειρά του παρέχει ειδικές πληροφορίες, οι οποίες συνδυαζόμενες θα δώσουν την ακριβή και ξεκάθαρη κλινική εικόνα του δυσλεξικού μαθητή. Από τα χαρακτηριστικά της εικόνας αυτής στη συνέχεια μπορεί να σχεδιαστεί και βεβαίως, να υλοποιηθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική και διδακτική παρέμβαση. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν ο κάθε φορέας να εντοπίσει όσο γίνεται πιο έγκυρα κι έγκαιρα τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής με Δυσλεξία προκειμένου αυτός να τύχει της καλύτερης δυνατής κι αποτελεσματικής αντιμετώπισης (Ξάνθη, 2016).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών όπως και η Δυσλεξία κρίνεται καθοριστικός και ουσιαστικός (Στασινός, 2016), καθώς ο εκπαιδευτικός μετέχει σε μεγάλο βαθμό στο κομμάτι της άτυπης αξιολόγησης των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής. Κι αυτό διότι ερχόμενος σε καθημερινή αλληλεπίδραση με τον μαθητή, σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Σιδέρη (2007) και μέσω της εμπειρίας που έχει αποκτήσει λόγω της συνεχούς παρατήρησης, διδασκαλίας αλλά και εμπλοκής του στα καθημερινά προβλήματα των μαθητών με γνωστικές δυσκολίες είναι σε θέση να εντοπίσει, να συγκρίνει και να καταγράψει διάφορες μαθησιακές συμπεριφορές και τα ακριβή λάθη, προβλήματα, παραλείψεις σε γλωσσικό κυρίως επίπεδο των μαθητών αυτών (Γερασιμόπουλος, 2014: 5).

Ο άτυπος αυτός εντοπισμός σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές (Παντελιάδου & Σιδέρη, 2007) και η καταγραφή των ιδιαίτερων συμπεριφορών, γνωστικών αδυναμιών και γλωσσικών δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής με ενδεχόμενο (ή και πιθανότητα) Δυσλεξίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην έγκαιρη παραπομπή του παιδιού στην ειδική διεπιστημονική ομάδα (Γερασιμόπουλος, 2014: 5). Στο σημείο αυτό και σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (1995) είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να μπορέσει να διακρίνει με επιτυχία τα σημάδια εκείνα τα οποία υποδηλώνουν την ύπαρξη Δυσλεξίας στο μαθητή, είναι απαραίτητο να είναι κατάλληλα καταρτισμένος σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, τα χαρακτηριστικά τους αλλά και τους τρόπους παρέμβασης κι αντιμετώπισης αυτών (Ξάνθη, 2016: 5). Είναι γεγονός, ότι στο κομμάτι της γλωσσικής συμπεριφοράς του μαθητή με Δυσλεξία, ο γραπτός λόγος είναι αυτός που θα δώσει αρχικά τα πρώτα σημάδια για την ύπαρξη της συγκεκριμένης διαταραχής. Συνεπώς, οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρωθούν πρωτίστως στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς σε αυτές τις δεξιότητες σίγουρα ο δυσλεξικός μαθητής θα παρουσιάζει τις πιο σημαντικές δυσκολίες.

Καταγραφή των δυσκολιών μαθητή με Δυσλεξία

Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά την ανάγνωση ο μαθητής με Δυσλεξία διαβάζει συνήθως με αργό ρυθμό, συλλαβιστά, ενώ σημειώνεται και δισταγμός στη χροιά της φωνής του. Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χάνει τη σειρά στο κείμενο με αποτέλεσμα να μπερδεύεται ακόμη περισσότερο και να μην μπορεί να κατανοήσει με επιτυχία το νόημα του κειμένου. Σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (1995) σε επίπεδο λέξεων συχνά «παραλείπει ή και προσθέτει γράμματα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης»,

«αντικαθιστά λέξεις με άλλες οπτικά παρόμοιες (πχ. λαγουδάκια αντί για λουλουδάκια) ή σημασιολογικά ίδιες (πχ. νύχτα αντί για βράδυ)», ενώ μπορεί να διαβάζει και «καθρεπτικά (πχ. άλο αντί για όλα)» (Ξάνθη, 2016:5-6). Επιπλέον, «παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση και την προφορά άγνωστων και πολυσύλλαβων λέξεων » (Καρακασίδου, 2011: 22-23).

Στον τομέα της γραφής εύκολα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να υποψιαστεί ότι υπάρχει πιθανότητα ο εν λόγω μαθητής να παρουσιάζει κάποια μαθησιακή δυσκολία (Μαυρομμάτη, 1995) η οποία να προσεγγίζει τη Δυσλεξία (Ξάνθη, 2016). Εξετάζοντας τις διάφορες εργασίες του μαθητή που ο ίδιος αναθέτει κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (Τζουριάδου, 2008), ενδέχεται να εντοπίσει πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις οι οποίες έχουν διδαχθεί επανειλημμένα. Τα λάθη αυτά αφορούν «παραλείψεις ή προσθήκες γραμμάτων (πχ. γλα, αντί για γάλα, καρθρέφτης αντί για καθρέφτης)», «αντιμεταθέσεις (παρτίδα αντί πατρίδα)», «αντικαταστάσεις γραμμάτων (πχ. κλώσσα, αντί για γλώσσα)», «συλλαβών ή λέξεων» καθώς και τη «σύγχυση παρόμοιων ακουστικά (β με φ) και οπτικά (ο με α) γραμμάτων». Πολύ συχνά συναντάται και η «καθρεπτική γραφή (πχ. ζηναφ αντί για φάνης), ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού» (Ξάνθη, 2016:6, Καρακασίδου, 2011: 22-23).

Παρ' όλα αυτά ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται και στην αντιγραφή κειμένου. Ο εκπαιδευτικός επιβλέποντας το παιδί κατά τη διάρκεια που αντιγράφει ένα κείμενο από τον πίνακα καθώς και στην καθ' υπαγόρευση γραφή, σύμφωνα με το Στασινό (2003) είναι πολύ πιθανό να παρατηρήσει και πάλι λάθη αντικατάστασης, προσθήκης, παράλειψης κτλ., μολονότι ο μαθητής έχει το κείμενο μπροστά του και μπορεί να το εξετάσει λέξη προς λέξη (Ξάνθη, 2016: 6). Επίσης, θα διαπιστώσει ότι ο εν λόγω μαθητής πιθανόν να αδυνατεί να αντιγράφει γρήγορα από τον πίνακα αλλά και να κρατήσει σημειώσεις (Καρακασίδου, 2011: 23).

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η συνολική εικόνα του γραπτού δείχνει τη μεγάλη δυσκολία που παρουσιάζει ο μαθητής με Δυσλεξία στην ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. «Η ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή (πχ. πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά γράμματα)», «οι μουτζούρες», «η απουσία κεφαλαίων γραμμάτων ή η προσθήκη τους χωρίς νόημα ανάμεσα στα μικρά», «τα υπερβολικά κενά ή το «κόλλημα» των λέξεων μεταξύ τους», «η μη τήρηση των κανόνων στίξεως και γραμματικής», «ο τηλεγραφικός λόγος» καθώς και «η άσκηση μεγάλης πίεσης στο μολύβι κατά τη διάρκεια της γραφής με αποτέλεσμα το χαρτί να τσαλακώνεται ή και να σκίζεται», μαρτυρούν σε μεγάλο βαθμό την παρουσία της εν λόγω διαταραχής (Ξάνθη, 2016: 7, Καρακασίδου, 2011:23).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει και στην καταγραφή γενικότερων συμπεριφορών οι οποίες ενδέχεται να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις σχολικές, επικοινωνιακές ή κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με υποψία (ή μεγάλη πιθανότητα) Δυσλεξίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει το συνολικό χρόνο που χρειάστηκε ο συγκεκριμένος μαθητής για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που του ανατέθηκε μέσα στην τάξη ή πόσο συχνά αποσπάται η προσοχή του στο μάθημα, αν σηκώνεται επανειλημμένα από την καρέκλα του, κατά πόσο είναι συνεργάσιμος και

αλληλοεπιδρά με τους συμμαθητές του στις ομαδικές εργασίες αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αν εκδηλώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη κι αν τις εκδηλώνει πόσο συχνά γίνεται αυτό κ.α. (Τζουριάδου, 2008: 24-25).

Ο μαθητής με Δυσλεξία σύμφωνα με τη Μαυρομάτη (1995) την ώρα του μαθήματος τείνει να είναι αφηρημένος, ανήσυχος και φαίνεται να δυσκολεύεται να επικεντρώσει την προσοχή του σε μία δραστηριότητα για αρκετό (ή έστω και μικρό) χρονικό διάστημα (Ξάνθη, 2016:7, Καρακασίδου, 2011: 23). Έχει μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα, πράγμα το οποίο τον καθιστά αδιάφορο, απαθή, ενώ πολλές φορές προσπαθεί να τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή των υπόλοιπων συμμαθητών του με αρνητικό τρόπο (Καρακασίδου, 2011:23).

Επιπροσθέτως, δεν μπορεί να ακολουθήσει και να κατανοήσει τις γραπτές (κυρίως) αλλά και προφορικές (πολλές φορές) οδηγίες του εκπαιδευτικού (ειδικά όταν δίνονται πολλές και σύνθετες πληροφορίες), είναι συχνά αδέξιος στις κινήσεις του, τείνει να αποφεύγει το κόψιμο με το ψαλίδι και γενικά τις χειροτεχνίες, συχνά παραπονιέται για τις εργασίες που του ανατίθενται, ενώ παρουσιάζει καθυστέρηση ή και έντονη άρνηση να γράψει στον πίνακα καθώς και να διαβάσει δυνατά ένα κείμενο μέσα στην τάξη. Επιπλέον, δεν μπορεί να σταθεί ήρεμα στην καρέκλα του και στριφογυρίζει συνεχώς. Είναι παρορμητικός καθώς απαντά και ενεργεί βιαστικά χωρίς να σκεφτεί πρώτα, βιάζεται να τελειώσει αυτό που κάνει, ενώ το θρανίο και η τσάντα του βρίσκονται σε μια διαρκή ακαταστασία (Καρακασίδου, 2011:23-24).

Όλες οι παραπάνω συμπεριφορές που έχει εντοπίσει σε καθημερινή βάση ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορούν να καταγραφούν και έπειτα να καταχωρηθούν σε ένα αρχείο, φάκελο του μαθητή (portofolio) και ακολούθως, να χρησιμοποιηθούν για περισσότερη μελέτη από τον ίδιο αλλά και από τους άλλους εμπλεκόμενους με το θέμα εκπαιδευτικούς του σχολείου (όπως π.χ. εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών, μουσικής ή θεατρικής αγωγής, εικαστικών, πληροφορικής ή και φυσικής αγωγής) ή ακόμα κι από κάποιον πιο εξειδικευμένο σε αυτά τα θέματα όπως έναν σχολικό ψυχολόγο ή και κοινωνικό λειτουργό. Είναι χρήσιμο όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών ώστε να μπορούν να δρουν πιο μεθοδικά, αποτελεσματικά και με λιγότερες δυσκολίες, προβλήματα ή και αστοχίες που μπορούν να συμβούν όταν δεν είναι ενήμεροι για τα προβλήματα των μαθητών με τέτοιες γνωστικές αδυναμίες.

Καταγραφή παρατηρήσεων και εξέλιξη του μαθητή

Στην περίπτωση που υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις με βάση τις εκτιμήσεις που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός ότι ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει κάποιο σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα, τότε συντάσσεται η Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση (Π.Π.Ε) από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και η οποία περιλαμβάνει το σύνολο αυτών των εκτιμήσεων - παρατηρήσεων. Ακολούθως σχεδιάζεται σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής, ένα Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (Β.Π.Π), με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών του εν λόγω παιδιού. Ωστόσο, αν η εφαρμογή του Β.Π.Π δε φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του μαθητή, τότε,

με την σύμφωνη γνώμη των γονέων, ο μαθητής παραπέμπεται για επίσημη διάγνωση στα ΚΕΣΥ, μετά την αποστολή από τον Διευθυντή του σχολείου της Π.Π.Ε και του Β.Π.Π (Τοζακίδης, 2016: 3-4).

Τα ΚΕΣΥ αποτελούν τον επίσημο φορέα διάγνωσης και περιλαμβάνουν την διεπιστημονική ομάδα η οποία αποτελείται από ειδικούς διάφορων ειδικοτήτων, όπως τον λογοθεραπευτή, τον ειδικό εκπαιδευτικό, τον κλινικό ψυχολόγο κ.α. και η οποία, σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Σιδερίδη, (2007) επιχειρεί να διερευνήσει και να χαρτογραφήσει με περισσότερη αξιοπιστία και λεπτομέρεια το σύνολο των δυσκολιών, των ελλειμμάτων και των δυνατοτήτων του δυσλεξικού μαθητή (Γερασιμόπουλος, 2014: 5-6, Στασινός, 2016: 313).

Ωστόσο, στην επίτευξη του έργου αυτού συνεισφέρουν πολύ σημαντικά οι διάφορες παρατηρήσεις-εκτιμήσεις που έχει καταγράψει ο εκπαιδευτικός για τον συγκεκριμένο μαθητή. Κι αυτό διότι οι πληροφορίες αυτές ενδέχεται να αποκαλύψουν προβλήματα και συμπεριφορές οι οποίες να μην έχουν γίνει αντιληπτές από τους άλλους ειδικούς, ή ακόμα και από τους γονείς του παιδιού. Επιπροσθέτως, μπορούν να γνωστοποιήσουν στους ειδικούς κάποιους παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν το δυσλεξικό μαθητή, όπως για παράδειγμα συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν ή αποσπούν τη μαθησιακή του λειτουργία. Επιπροσθέτως, εξίσου βοηθητικά είναι και τα δείγματα εργασιών που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ειδικό φάκελο του εν λόγω μαθητή (portfolio), καθώς δίνουν πολύτιμα στοιχεία όσον αφορά το είδος, τη σοβαρότητα της διαταραχής αλλά και τις ικανότητες του μαθητή, γεγονός που επιτρέπει στη διαγνωστική ομάδα να αποτυπώσει με περισσότερη ακρίβεια το μαθησιακό αλλά και γνωστικό του προφίλ (Τζουριάδου, 2008: 24-25, Γερασιμόπουλος, 2014: 5-6).

Στη συνέχεια, με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή με Δυσλεξία, η διαγνωστική ομάδα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, θα θέσει τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους και θα σχεδιάσει ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πρόγραμμα το οποίο θα περιλαμβάνει μια γκάμα στρατηγικών παρέμβασης, κάθε μια από τις οποίες ανταποκρίνεται στις ειδικές δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητή (Στασινός, 2015). Έχοντας ως αφετηρία τις καταγεγραμμένες δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής στο γραπτό λόγο και αντλώντας κι αξιοποιώντας στοιχεία από έρευνες που αφορούν τη διδακτική παρέμβαση κι αντιμετώπιση των εν λόγω δυσκολιών παρακάτω προτείνεται ειδικό διδακτικό πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμόσει ο κάθε εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη. Ειδικότερα μάλιστα προτείνονται σαφείς οδηγίες και βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει την αναγνωστική και ορθογραφική ευχέρεια αξιοποιώντας το διδακτικό χρόνο προς όφελος του μαθητή.

Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σύμφωνα με την Παλαιοθοδώρου (2013:189-192) για την αντιμετώπιση της δυσκολίας των μαθητών και σε ό,τι αφορά την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα θα

πρέπει ελεγχθεί το επίπεδο κατάκτησης και κατ'επέκταση, δυσκολίας που οι μαθητές με Δυσλεξία έχουν στα ακόλουθα πεδία: Έλεγχος φωνολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας λέξεων αλλά και μη υπαρκτών λέξεων (ψευδολέξεων), βραχύχρονη μνήμη, κατανόηση. Ειδικότερα:

Κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης

α. *Επιγλωσσικού χαρακτήρα* (Ecalte & Magnan, 2002· Ματή – Ζήση, 2004). Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται στο μαθητή μια σειρά ασκήσεων στις οποίες καλείται:

- να αναγνωρίσει είτε το αρχικό είτε το τελικό φώνημα μιας λέξης,
- να σχηματίσει λέξεις από ένα φώνημα που του δίνεται ως αρχικό,
- να εντοπίσει, αν υπάρχει, ένα δεδομένο φώνημα μέσα σε μια λέξη που δίνεται προφορικά,
- να βρει ποια λέξη δεν ταιριάζει ηχητικά στο καταληκτικό μέρος (ομοιοκαταληξία) από μια σειρά τριών λέξεων που του δίνονται,
- να σχηματίσει νέες λέξεις (ή και ψευδολέξεις) που ομοιοκαταληκτούν με μία αρχική,
- να εντοπίσει αν, από ένα ζευγάρι λέξεων υπάρχει κοινό ηχητικό τμήμα (συλλαβή) στην αρχή ή στο τέλος των λέξεων αυτών.

β. *Μεταγλωσσικού χαρακτήρα* (Bradley & Bryant, 1983,· Lie, 1991,· Ball & Blachman, 1991,· Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995,· Olofsson & Lundberg, 1985,· Ball & Blachman, 1991,· Lie, 1991,· Παλαιοθοδώρου, 2004) Το κριτήριο αξιολογεί την ικανότητα ανάλυσης λέξης στα συστατικά της στοιχεία (φωνημική ανάλυση), την ικανότητα σύνθεσης των δομικών στοιχείων μιας λέξης για την παραγωγή της (φωνημική σύνθεση), την ικανότητα αποκοπής φωνήματος από λέξη (φωνημική αποκοπή) και την ικανότητα αντιστροφής φωνημάτων και παραγωγής λέξης (ή ψευδολέξης) (φωνημική αντιστροφή).

Κριτήριο αναγνώρισης γραμμάτων. Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται όλα τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου με σκοπό την αναγνώριση της φωνημικής ταυτότητάς τους αλλά και τον έλεγχο της γραφημικής τους ταυτότητας.

Κριτήριο ανάγνωσης-ορθογραφίας συλλαβών. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει την ανάγνωση και ορθογραφία μιας σειράς συλλαβών διαδοχικής δυσκολίας του τύπου ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, ΣΣΣΦΣ, ΣΦΦ.

Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας λέξεων. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από λέξεις ταξινομημένες με βάση δύο παραμέτρους, την κανονικότητα δηλαδή την ύπαρξη ή όχι ένα προς ένα αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος και τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή. Γίνεται επίσης μέριμνα σχετικά και με τον

αριθμό των συλλαβών των λέξεων ανά κατηγορία. Οι ίδιες λέξεις που έχουν επιλεγεί προς ανάγνωση δίνονται και προς γραφή.

Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας ψευδολέξεων. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει τόσο τον ίδιο αριθμό όσο και τις ίδιες λέξεις με το προηγούμενο κριτήριο με τη διαφορά ότι οι λέξεις τροποποιούνται ώστε, αφενός μεν να μπορούν να διαβαστούν, αφετέρου δε να μην έχουν γνωστό για το μαθητή εννοιολογικό περιεχόμενο. Αν με το προηγούμενο κριτήριο μπορεί να ελεγχθεί τόσο η ικανότητα αποκωδικοποίησης όσο και κατανόησης, χωρίς όμως να μπορεί να ελεγχθεί με σαφήνεια ποια γνωστική λειτουργία χρησιμοποιεί κάθε φορά ο μαθητής, με το εν λόγω κριτήριο μπορεί να αξιολογηθεί με μεγάλη ευχέρεια η ικανότητα της αποκωδικοποίησης καθώς κατανόηση για τις εν λόγω ψευδολέξεις δεν υφίσταται (Παλαιοθοδώρου, 2004).

Κριτήριο αξιολόγησης βραχύχρονης μνήμης. Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται μια σειρά ψηφίων αύξουσας πορείας στα οποία ζητείται μέσω ανάκλησης τόσο η ποσότητα όσο και η σειρά των χορηγούμενων αριθμών.

Κριτήριο ανάγνωσης προτάσεων. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας πρότασης απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εν λόγω πρότασης.

Κριτήριο ανάγνωσης παραγράφου. Ο μαθητής κι εδώ καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας παραγράφου απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο της εν λόγω παραγράφου.

Κριτήριο ανάγνωσης μικρού κειμένου. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός μικρού κειμένου απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο του εν λόγω κειμένου καθώς και το τι νομίζει ότι μπορεί να ακολουθεί μετά. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μεταγνωστική ικανότητα και η οποία δείχνει την ικανότητα συσχέτισης κι αξιολόγησης των πληροφοριών που λαμβάνει ο μαθητής.

Όλα τα παραπάνω κριτήρια επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχηματιστεί ένα πιο ακριβές προφίλ των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής ώστε βασιζόμενος σε αυτά να διαμορφώσει και να εφαρμόσει ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης αποκλειστικά και μόνο στο μαθητή με Δυσλεξία (ή και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες) αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας τόσο τα δυνατά όσο και αδύνατα σημεία που έχει στην κατάκτηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Επομένως, οι δράσεις που μπορούν να εφαρμοστούν είναι:

- Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης με ασκήσεις επιγλωσσικού και μεταγλωσσικού χαρακτήρα.
- Μάθηση της γραφικής ταυτότητας των γραμμάτων (με βάση τα προσδιοριστικά τους χαρακτηριστικά) και της αντίστοιχης φωνημικής τους ταυτότητας.

- Σχηματισμός και μάθηση συλλαβών (ανάγνωση-ορθογραφημένη γραφή) με διαδοχικής δυσκολίας δομή ΣΦ, ΦΣ, ΣΣΦ κτλ.
- Σχηματισμός και μάθηση λέξεων (ανάγνωση - ορθογραφημένη γραφή) με ομοίως, διαδοχικής δυσκολίας δομή του τύπου ΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦ, ΣΣΦΣΦ, ΣΣΦΣΦΣΦ, ΣΣΣΦΣΦ κτλ.
- Σχηματισμός και μάθηση λέξεων με αναντιστοιχίες (ανάγνωση - ορθογραφημένη γραφή) (π.χ. και, ναι, παιδί, είναι κτλ.) με κριτήριο μάθησης μία αναντιστοιχία κάθε φορά.
- Σχηματισμός προτάσεων (ανάγνωση-ορθογραφημένη γραφή, επεξεργασία κατανόησης πρότασης).
- Σχηματισμός παραγράφου με έλεγχο της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και περαιτέρω επεξεργασίας που αφορά την κατανόηση της εσωτερικής δομής του εν λόγω μικρού κειμένου.
- Σχηματισμός περισσότερων παραγράφων (μικρό κείμενο) με στόχο τόσο την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας αλλά κυρίως, της στοχευμένης επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού που αντλείται από την επιτυχή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Ο έλεγχος, η επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων, η δομή του κειμένου, η πλοκή, τα συναισθήματα, τα πρόσωπα, η διατύπωση συμπερασμάτων είναι ορισμένα από τα στοιχεία που θα μπορούσαν να τύχουν περαιτέρω επεξεργασίας και βαθύτερης εννοιολογικής προσέγγισης.
- Ανάπτυξη και μάθηση λεξιλογίου με ανάλυση τόσο του θεματικού όσο και καταληκτικού μέρους των λέξεων. Το θεματικό μέρος μιας λέξης αποτελεί τη βάση σχηματισμού οικογένειας λέξεων ενώ το καταληκτικό τη γνώση, χρήση κι αξιοποίηση των γραμματικών κανόνων του ορθογραφικού συστήματος (Παλαιοθοδώρου 2013, Παντελιάδου, 2000).

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πόσο σημαντική είναι η καταγραφή των πληροφοριών που μπορεί να συλλέξει ο εκπαιδευτικός από το μαθητή με Δυσλεξία. Κι αυτό διότι οι εν λόγω πληροφορίες ή παρατηρήσεις μπορούν να τον βοηθήσουν να οργανώσει πρόγραμμα ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε, αν το εφαρμόσει με απλό αλλά αποτελεσματικό τρόπο να οδηγήσει στη βελτίωση της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας του μαθητή. Άλλωστε, η έγκαιρη διαπίστωση των δυσκολιών του μαθητή μπορεί να οδηγήσει στην ταχύτερη δυνατή αποδοχή του προβλήματος και κατ'επέκταση, στην όσο το δυνατό ταχύτερη και αποτελεσματική διαχείριση αυτών. Η καταγραφή των επιμέρους δυσκολιών των μαθητών με Δυσλεξία (ή και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες) επιτρέπει την καλύτερη δυνατή συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολικού συγκροτήματος που εμπλέκονται με το μαθητή καθώς όλοι μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία του γνωστικού τους

αντικειμένου, αν γνωρίζουν ακριβώς το είδος και την έκταση των προβλημάτων του μαθητή με Δυσλεξία (ή γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες). Οι γονείς από την άλλη πλευρά, έχοντας όλες τις παρατηρήσεις που αφορούν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής μπορούν, με λιγότερες επιφυλάξεις, δυσκολίες ενστάσεις ή αμφισβητήσεις να αποδεχτούν τις δυσκολίες του μαθητή και να συνεργάζονται ψύχραιμα, ομαλά και μεθοδικά με τους εκπαιδευτικούς ή τους φορείς (ΚΕΔΥ κτλ) ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή, αποτελεσματική κι ωφέλιμη εκπαίδευση για κάθε μαθητή με Δυσλεξία ή γενικότερα μαθητή με ήπιες ή σοβαρότερες μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Γερασιμόπουλος, Π., (2014). *Το κλινικό προφίλ παιδιού με δυσλεξία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη (διαφορο)διάγνωση και αντιμετώπισή του στο σύγχρονο σχολείο*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Μάθημα: Δυσλεξία Έρευνες και Νεότερες Τάσεις (ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/6/2019 από <https://www.academia.edu/9579657>).

Καρακασίδου, Ο., (2011). *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα ατόμων με δυσλεξία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Θεσσαλονίκης, Τομέας Βιολογίας της άσκησης, Εργαστήριο αναπτυξιακής αγωγής και ειδικής αγωγής, Θεσσαλονίκη.

Ξάνθη, Χ., (2016). *Διάγνωση Δυσλεξίας και Εκπαιδευτικός*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Μάθημα: Δυσλεξία: Έρευνες και Νεότερες Τάσεις (ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/6/2019 από <https://www.slideshare.net/ChristinaXanthi/-65901815>).

Παλαιοθοδώρου, Α. (2004). *Η Εκπαίδευση των παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Τομέας Ψυχολογίας.

Παλαιοθοδώρου Α. (2013). «Εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης κι αντιμετώπισης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών στη σχολική τάξη». Πρακτικά του 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τομέας Ψυχολογίας, «Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», (Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών 11-14 Απριλίου 2013), Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2015, Τόμος Β' σ.σ. 182-197.(ISBN: 978-960-333-899-4).

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ., (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*, Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ., (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα : Παπαζήση

Τοζακίδης, Α., (2016). *Γενικές επισημάνσεις- Συνεργασία Γενικής Εκπαίδευσης & Ειδικής Εκπαίδευσης-ΚΕΔΔΥ-ΕΔΕΑΥ*, Καβάλα.

Τζουριάδου, Μ., (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρητικό Πλαίσιο, Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών- Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αγγλική

Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to Read: a Causal Connection. *Nature*, 301, 419-421.

Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVII, 1, 47-62.

Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 171-188.

Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first - grade children. *Reading Research Quarterly* 26 (3), 234-250.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, xxiii/3, 263-284.

Ματή – Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο – Μαθησιακές Δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφική Γραφή, Αριθμητική. Από το βιβλίο *Προσαρμογή στο Σχολείο, Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*, Ελληνικά Γράμματα, Επιμ. Έκδοσης: Καλαντζή Α., Ζαφειρούλου Μ.

Olofsson, A. & Lundberg, I. (1985). Evaluation of longterm effects of phonemic awareness training in Kindergarten: Illustrations of some methodological problems in evaluation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.

Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι θεραπείας ή βελτίωσής τους με τη βοήθεια καινοτόμων εκπαιδευτικών λογισμικών

Λαμπρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., lampropoulosa@gmail.com

Περίληψη

Ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας έχει ασχοληθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η αντιμετώπισή τους είναι δύσκολη καθώς ακόμα δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων ως προς τα αίτιά τους. Το σίγουρο είναι ότι υπάρχουν πολλές αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν σε ένα άτομο μαθησιακά προβλήματα και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχουν και πολλές αιτίες μαζί. Δυσκολία δεν υπάρχει μόνο στην εύρεση των αιτιών αλλά και στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς εκτός από ξεκάθαρες περιπτώσεις υπάρχουν και άλλες που ξεφεύγουν της προσοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων και το άτομο αναγκάζεται να πορευτεί χωρίς κάποια βοήθεια. Μία βασική αιτία που τα άτομα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα σφάλματα στην οπτική αντίληψη. Στην παρούσα εργασία προτείνονται κάποια λογισμικά τα οποία μπορούν να βελτιώσουν την οπτική αντίληψη ώστε να ξεπεραστούν τα οπτικά σφάλματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Οπτική αντίληψη, σφάλματα, οφθαλμοκινητικοί μύες.

Μαθησιακές δυσκολίες- Ιστορική αναδρομή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία αναπτυξιακή διαταραχή. Χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες που συνυπάρχουν με ένα χαμηλό νοητικό επίπεδο ή κάποιο έλλειμμα στις αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά. Τα παιδιά δεν εντάσσονται στην νοητική υστέρηση και δεν έχουν κάποιο σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχόλησαν τους αρχαίους με τον Ιπποκράτη να ψάχνει τα αίτια των ατομικών διαφορών στη νοητική και γνωστική λειτουργία. (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Το 1896 στο ιατρικό περιοδικό «The British Medical Journal» ο Pringle Morgan ανέφερε την πρώτη περιγραφή παιδιού με διαταραχή στην ανάγνωση. Ένα 14χρονο αγόρι, ο Percy, ενώ είχε φυσιολογική νοημοσύνη δεν μπορούσε να διαβάξει και να γράφει (Στασινός, 2001 & Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών και αιτιολογία.

Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Σύμφωνα με τη IDEA (συνθήκη για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες των ΗΠΑ): «Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε

διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων». Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες (IDEA, 2002 & Τρίγκα –Μέρτικα , 2010). Σύμφωνα με τον ορισμό του National Joint Committee on Learning Disabilities μιλάμε για άτομα και όχι για παιδιά (Τζουριάδου & Μάρμπας, 2001).

Σχετικά με την αιτιολογία δεν υπάρχει συμφωνία. Θεωρείται ότι οφείλονται στην προγεννητική περίοδο, στην περιγεννητική περίοδο, στην μεταγεννητική περίοδο, σε νευροβιολογικούς, κληρονομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες (Σακκάς, 2002 & Πορποδάς, 2003).

Στην προγεννητική περίοδο οι ναρκωτικές ουσίες, το κάπνισμα, το αλκοόλ μπορεί να επηρεάσουν το έμβρυο (Σακκάς, 2001). Στην περιγεννητική περίοδο, ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα (Σακκάς, 2002).

Για τους νευροβιολογικούς παράγοντες έχουν γίνει πολλές έρευνες. Αξονική και μαγνητική τομογραφία του εγκεφάλου σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές δείχνει ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπίσθιων εγκεφαλικών περιοχών.

Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν το σχολικό αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και συναισθήματα όπως άγχος, κατάθλιψη.

Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα ως προς την :

1.Αντίληψη.

Δυσκολία στην αντίληψη σχέσεων χώρου (δεν διακρίνουν αριστερό –δεξί, την κατεύθυνση).Δυσκολία στην οπτική διάκριση (διάκριση σχημάτων, λεπτομερειών). Δυσκολία στην οπτική μνήμη (δυσκολία στην αποθήκευση , ανάκληση πληροφοριών).Δυσκολία στην οπτική ακολουθία (δυσκολεύονται να αντιληφθούν την ακολουθία συμβόλων, αντικειμένων που τους παρουσιάζονται οπτικά).Δυσκολία στην ακουστική μνήμη (δυσκολεύονται να αποθηκεύουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες που προσλαμβάνονται ακουστικά) και ακουστική ακολουθία (δυσκολεύονται στην ανάκληση και αναδόμηση ήχων που προσλαμβάνονται ακουστικά) (Παπαδάτος, 2005)

2.Μνήμη.

Παρουσιάζουν προβλήματα στην βραχύχρονη μνήμη (οι πληροφορίες μένουν όχι πάνω από 30 δευτερόλεπτα, στη μακρόχρονη μνήμη (αποθήκευση πληροφορίας), στην εργαζόμενη μνήμη (εδώ αποκωδικοποιείται η πληροφορία (Τάνος, 2004).

3. Προσοχή και συγκέντρωση

Συχνά θεωρείται ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στην ομάδα ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα). Στα παιδιά όμως με Μ.Δ η αιτία της διάσπασης της προσοχής είναι η έλλειψη κινήτρων και η αργή επεξεργασία των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2000).

4. Κίνητρα

Παιδιά με Μ.Δ υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης και η συνεχόμενη αποτυχία έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούν ότι δεν αξίζει να προσπαθούν (Πόρποδας, 1997).

5. Συμπεριφορά

Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι επιθετικότητα, απάθεια, εσωστρέφεια.

Διάγνωση ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και διαγνωστικά εργαλεία.

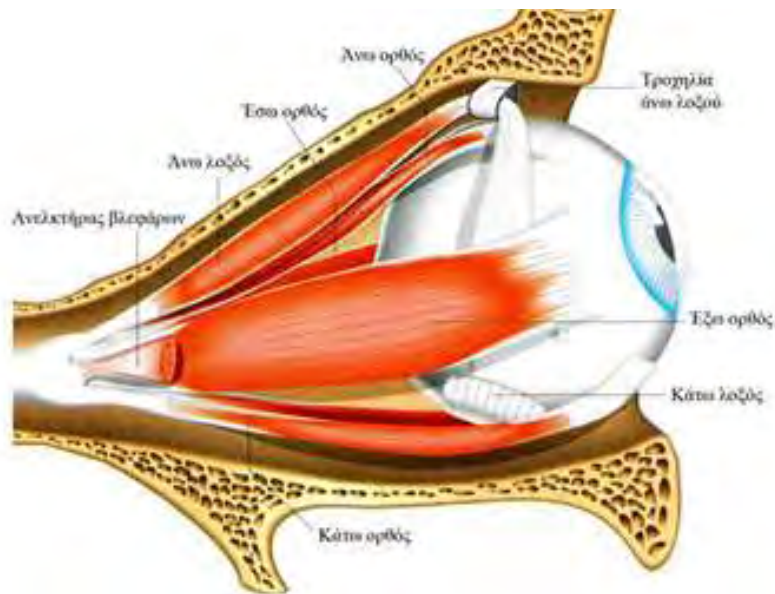
Οι Μ.Δ είναι δύσκολο να διαγνωστούν για πολλούς λόγους. Είτε τα συμπτώματα δεν είναι εμφανή, είτε γιατί θεωρείται ότι το παιδί είναι τεμπέλικό ή ανώριμο είτε γιατί μπορεί το ίδιο το παιδί να είναι καλός μαθητής καταβάλλοντας υπερπροσπάθεια (Σακκάς, 2002). Κινητοποίηση υπάρχει όταν υπάρχει καθυστέρηση στο λόγο του παιδιού ή όταν ευαισθητοποιημένοι γονείς κάνουν σύγκριση του παιδιού με άλλα της ηλικίας του (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005).

Η διάγνωση πραγματοποιείται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα από διεπιστημονική ομάδα (Μιχαλογιάννης & Τζενάκη, 1998). Η ιατρική εξέταση θα εξετάσει ακοή, όραση, κινητικότητα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Σημαντικό κομμάτι της διάγνωσης είναι το επίπεδο της νοητικής ικανότητας του ατόμου. Άτομα με δείκτη νοημοσύνης πάνω από 85 και προβλήματα μάθησης, παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης λαμβάνεται ιστορικό και περιγραφική έκθεση από γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο τέλος η διεπιστημονική ομάδα εκδίδει τη γνωμάτευση προσδιορίζοντας αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης.

Τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι το Αθηνά Τεστ του Ι. Παρασκευόπουλου, το τεστ του Σ. Μαντούδη και Θωμάιδου, το ΛΑΜΔΑ του Σκαλούμπακα Χ. & του Πρωτόπαππα Α. (Λογισμικό ανίχνευσης Μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών). Ενώ άτυπα μέσα είναι τα τεστ που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για έλεγχο της προόδου των μαθητών.

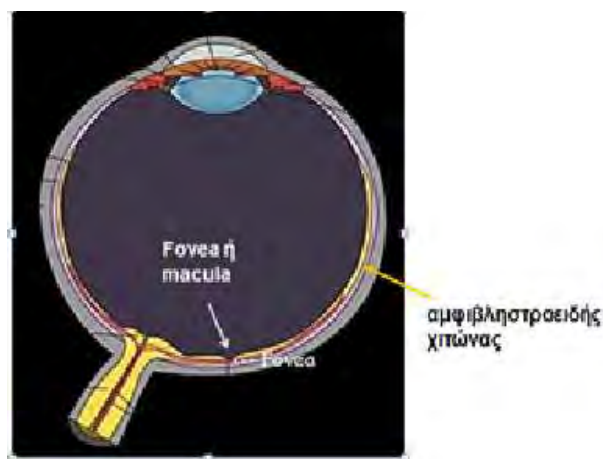
Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με ειδικά λογισμικά.

Ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που προτείνουμε βασίζεται στη λειτουργία των οφθαλμικών μυών. Ο οφθαλμός έχει επτά μύες, οι έξι από τους οποίους κινούν τον οφθαλμό προς όλες τις κατευθύνσεις.



Οι οφθαλμικοί μύες

Σε πολλά άτομα οι οφθαλμικοί μύες είναι αγύμναστοι. Γι αυτό το λόγο ο οφθαλμός δεν κινείται σωστά και δεν προσλαμβάνει σωστά τις λέξεις ή οποιοδήποτε άλλο σύμβολο. Έτσι δεν γίνεται σωστά η αντανάκλαση των συμβόλων στην περιοχή του αμφιβληστροειδούς που λέγεται fovea centrali και δημιουργούνται τα οπτικά σφάλματα με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται δυσκολίες στη μάθηση.



Το εσωτερικό του οφθαλμού

Δημιουργήσαμε ειδικά καινοτόμα λογισμικά έτσι ώστε να γυμνάσουμε τους οφθαλμικούς μύες. Δημιουργήσαμε ένα λογισμικό το Swingscreen Cyclopes.

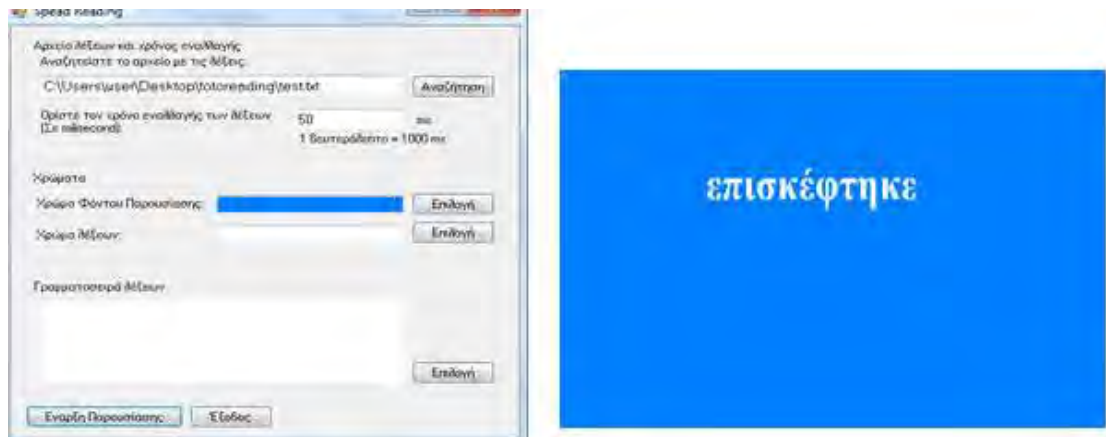


Το λογισμικό Swingscreen Cyclopes.

Όταν εκτελείται εμφανίζεται ένα μαύρο φόντο και μία κουκίδα που κινείται από αριστερά προς τα δεξιά και αντίστροφα, από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα, δεξιόστροφα και αριστερόστροφα αναγκάζοντας τον οφθαλμό να κινείται. Μ' αυτό τον τρόπο γυμνάζονται οι οφθαλμικοί μύες. Υπάρχει η δυνατότητα να ελεγχθεί και να προσαρμοστεί η ταχύτητα κίνησης της κουκίδας για καλύτερη εκγύμναση. Στο μενού υπάρχει δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένων κινήσεων με σκοπό να γυμναστεί συγκεκριμένος μυς που ίσως παρουσιάζει ατονία.

Το μάτι λοιπόν εξασκείται στην πρόσληψη συμβόλων, όπως είναι οι λέξεις και πλέον κινείται σωστά, σταθερά, ώστε να προσλαμβάνει τις λέξεις- σύμβολα ενός κειμένου. Με αυτό το πρόγραμμα επιπλέον εξασκούνται τα άτομα τα οποία δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και γίνονται ταχυναγνώστες, δηλαδή ο οφθαλμός προσλαμβάνει το ένα σύμβολο μετά το άλλο με μεγάλη ταχύτητα. Διαβάζουν, κατανοούν, επεξεργάζονται τις πληροφορίες πολύ γρήγορα.

Το δεύτερο λογισμικό είναι το Speedreading το οποίο όταν εκτελείται παρουσιάζει ένα κείμενο δείχνοντας μία μία τις λέξεις .



Το λογισμικό Speedreading

Η ταχύτητα εμφάνισης της λέξης προσαρμόζεται στις απαιτήσεις. Ο χειριστής – εκπαιδευτής μπορεί να αλλάζει τα κείμενα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει κείμενα από τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, αλλά και κείμενα από τα σχολικά βιβλία. Με αυτό το λογισμικό διαγιγνώσκονται προβλήματα συγκέντρωσης, αναγνωστικής ικανότητας και με την εξάσκηση βελτιώνονται. Γίνεται κατανοητή η αξία του λογισμικού καθώς οι μαθητές μπορούν να κάνουν γρήγορα επαναλήψεις της ύλης που πρόκειται να εξεταστούν.

Τέλος το τρίτο προτεινόμενο λογισμικό είναι το Photoreading με το οποίο το κείμενο παρουσιάζεται με διάφορους τρόπους, χρωματισμούς, μεγέθη γραμματοσειράς, κατευθύνσεις, αναγκάζοντας το μάτι να κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις ώστε να προσλάβει τις λέξεις.



Το λογισμικό Photoreading

Το Photoreading προσφέρει επιπλέον εκγύμναση των μυών των οφθαλμικών μυών, εξάσκηση στην συγκέντρωση, στην απομόνωση και απομάκρυνση των οπτικών ή ηχητικών θορύβων.

Συμπεράσματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρόλο που απασχόλησαν τον άνθρωπο ακόμα και στην αρχαιότητα δεν έχουν τύχει θεραπείας. Ο βασικός λόγος είναι ότι εμπλέκεται ο εγκέφαλος και η λειτουργία του για τον οποίο ο άνθρωπος μάλλον γνωρίζει ελάχιστα. Σημαντικό στοιχείο στις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έγκαιρη διάγνωσή τους. Έτσι το άτομο από τη σχολική του ηλικία μπορεί να βοηθηθεί και να βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης.

Στην εργασία παρουσιάστηκαν μερικά καινοτόμα λογισμικά που αποσκοπούν να θεραπεύσουν μία από τις διάφορες αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν τις μαθησιακές δυσκολίες η οποία είναι τα οπτικά σφάλματα λόγω ελλειμματικής εκγύμνασης των οφθαλμικών μυών.

Σίγουρα η έρευνα έχει τεράστιο ενδιαφέρον αλλά και πολύ μέλλον. Η μέχρι τώρα εφαρμογή των λογισμικών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει δείξει πολύ ενδιαφέροντα θετικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Μαριδάκη & Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μιχελογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα :Ελληνικά γράμματα.

Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*. Αθήνα: Αθηνά.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα:.. Μορφωτική.

Πόρποδας, Κ.Δ.(2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο(Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.

Σακκάς, Β.(2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.

Στασινός, Δ.Π.(2001). *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάνος, Χ.Γ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα:.. Ελληνικά γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2001). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.

Τρίγκα –Μέρτικα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες –Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών με αναπηρία του Α.Π.Θ.

Βισσαρίου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, aikaterinivissariou7@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τον ρόλο που επιτελούν οι Νέες Τεχνολογίες στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία του Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης στον τομέα της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ανώτερη εκπαίδευση. Το εν λόγω ζήτημα μελετάται από τη σκοπιά των μελών Δ.Ε.Π. του συγκεκριμένου ιδρύματος, με τη συμπλήρωση δομημένου ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα της διεύρυνσης της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών/τριών με αναπηρία, η θετική συμβολή των ηλεκτρονικών πλατφόρμων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης OPENeCLASS και Blackboard, ωστόσο αναδείχτηκε και η απουσία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διεξαγωγή διδασκαλίας των μαθημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, φοιτητές με αναπηρία, εκπαιδευτική διαδικασία

Εισαγωγή

Η ανώτερη εκπαίδευση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό σταθμό της ζωής των ανθρώπων, καθώς από αυτήν εξαρτάται η επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη. Δεδομένου ότι στις πανεπιστημιακές κοινότητες φοιτούν και άτομα με αναπηρία, εύλογα διερωτάται κανείς κατά πόσο αυτές ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές των ατόμων αυτών, ώστε η γνώση να παρέχεται ισότιμα στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού, κάτι που άλλωστε αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που δεν πρέπει να καταστρατηγείται.

Στη διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών/τριών με αναπηρία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Όλοι οι φοιτητές/τριες, με την εγγραφή τους στη σχολή φοίτησης αποκτούν ένα προσωπικό όνομα χρήστη και έναν κωδικό πρόσβασης, που τους επιτρέπουν την πρόσβαση σε απεριόριστες υπηρεσίες, όπως στο διδακτικό υλικό, πχ. μέσω της πλατφόρμας blackboard, στις βαθμολογίες, στην αναζήτηση διεθνούς βιβλιογραφίας κλπ. Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου βοηθά τους φοιτητές/τριες να επικοινωνούν άμεσα με διδάσκοντες και συμφοιτητές/τριες για οτιδήποτε μπορεί να σχετίζεται με την εκπόνηση εργασιών, τις εξετάσεις κλπ. και να εκφράζονται ταυτόχρονα πιο ελεύθερα, από ό,τι αν μιλούν απευθείας, πχ. στον διδάσκοντα ή μέσω τηλεφώνου (Khalil, 2008).

Οι νόμοι του 1990 και του 1973 (Americans with Disabilities Act και Rehabilitation Act αντίστοιχα), απαίτησαν σε σχέση με τους φοιτητές με αναπηρία και διάφορες ρυθμίσεις που αφορούν την διαδικτυακή διδασκαλία και εκπαίδευση εν γένει, προ-

κειμένου να έχουν ισότιμη πρόσβαση και να ωφελούνται εξίσου με τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες από τις προσφερόμενες υπηρεσίες, τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Μάλιστα, το 1998 ο νόμος του 1973 τροποποιήθηκε με το άρθρο 508 του νόμου Workforce Investment Act (2001), το οποίο απαίτησε από τις ομοσπονδιακές εταιρείες να παρέχουν στα άτομα με αναπηρία πρόσβαση στην τότε σύγχρονη ηλεκτρονική τεχνολογία, εκτός αν δημιουργείται υπερβολικό κόστος. Επίσης, ο νόμος Assistance Technology for Individuals with Disabilities Act (1998) πρόσφερε στα κρατίδια οικονομικά κίνητρα, προκειμένου να ενισχυθεί και να εδραιωθεί η χρήση προγραμμάτων τεχνολογίας και ο νόμος Τηλεπικοινωνίας (Telecommunication Act) του 1996 όρισε ότι οι κατασκευαστές και οι προμηθευτές εξοπλισμού τηλεπικοινωνιών υποχρεούνται να καταστήσουν τον εξοπλισμό που παρέχουν προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρίες, εάν αυτό είναι «εύκολα κατορθωτό» (Wall & Sarver, 2003).

Αξίζει να αναφερθεί πως το Συμβούλιο Πρόσβασης (Access Board) είναι ένα ανεξάρτητο ομοσπονδιακό γραφείο υπεύθυνο για την πρόσβαση στα πλαίσια των νόμων του 1990 (Americans with Disabilities Act) και του 1973 (Rehabilitation Act). Το Συμβούλιο αυτό προχώρησε στον σχηματισμό επιτροπής (Electronic and Information Technology Access Advisory Committee-EITAAC), η οποία ορίστηκε υπεύθυνη για την εξέταση της προσβασιμότητας ενός τεχνολογικού προϊόντος ή συστήματος, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της προσβασιμότητας διαφόρων τεχνολογικών προϊόντων και τη διασφάλιση της τεχνολογικής συμβατότητάς τους με τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούν τα άτομα με αναπηρίες (Wall & Sarver, 2003).

Ένα ακόμη πεδίο που έχει αναπτυχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, χάρη στην εξέλιξη των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning), η οποία κατοχυρώθηκε θεσμικά με τις μετέπειτα τροποποιήσεις των νόμων του 1990 (ADA) και των άρθρων 504 και 508 του νόμου του 1973 (Rehabilitation Act), το 2008, το 1998 και το 1999 αντίστοιχα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εκπαιδευτική πρακτική ξεκίνησε το 1890 από πανεπιστήμια της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας και διακρίνεται σε *σύγχρονη* και *ασύγχρονη*. Η πρώτη, που αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση από απόσταση, λαμβάνει χώρα στον ίδιο «πραγματικό» χρόνο, και άρα επιτρέπει σε φοιτητές/τριες, που η αναπηρία δεν τους επιτρέπει να εισέλθουν στον χώρο του Πανεπιστημίου, να παρακολουθήσουν σε πραγματικό χρόνο τις παραδόσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, η δεύτερη δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κι επομένως, ο κάθε φοιτητής/τρια οργανώνει τον χρόνο του και επιλέγει ο ίδιος το πότε θα ασχοληθεί με τις υποχρεώσεις που έχει στα πανεπιστημιακά μαθήματα (Κόμης, 2004).

Πολλοί φοιτητές με αναπηρία επιλέγουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης είτε γιατί είναι ο μόνος τρόπος πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση (κυρίως όταν πρόκειται για βαριές μορφές αναπηρίας ή χρόνιες ασθένειες), είτε για να αποφύγουν τα προβλήματα των διαδικασιών της πρόσβασης, αλλά και γενικότερα τις διαδικασίες στις οποίες

γνωρίζουν ότι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα λόγω της αναπηρίας τους (Jelfs & Richardson, 2010; Coronel, 2008).

Μάλιστα, ο Barnard-Brak και οι συνεργάτες του (2012) διαπίστωσαν πως η αυξημένη πρόσβαση των φοιτητών/τριών με αναπηρία συνδέεται σημαντικά με τους εξ αποστάσεως εκπαιδευτικούς στόχους. Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ότι τα άτομα των πανεπιστημίων που παρέχουν υπηρεσίες σχετικές με την αναπηρία, οφείλουν να εφιστούν ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των πολιτικών και των στόχων που υιοθετούν στα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί των εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι αναγκαίο να εμμένουν στις αρχές του μοντέλου του Καθολικού Σχεδιασμού, κατά το οποίο ελαχιστοποιείται η ανάγκη των φοιτητών με αναπηρία για επιπλέον ρυθμίσεις και προσαρμογές (Barnard-Brak, Paton & Sulak, 2012).

Νέες Τεχνολογίες και υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 33 παρ. 4 και 6), πρέπει να παρέχονται δωρεάν τα διδακτικά μέσα και βοηθήματα που είναι απαραίτητα για τη φοίτησή τους. Ως εκ τούτου, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία σε επίπεδο ιδρύματος. Για παράδειγμα, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) το τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών έχει εργαστεί συστηματικά για την παροχή τεχνογνωσίας υποστήριξης των φοιτητών/τριών με αναπηρία και σε άλλα τμήματα του ΕΚΠΑ αλλά και σε άλλα πανεπιστήμια. Οι υποστηρικτικές δράσεις που επιτεύχθηκαν στο τμήμα αυτό υλοποιήθηκαν σε στενή σύνδεση με τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σχετικά με Υποστηρικτικές Τεχνολογίες για άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, το εν λόγω τμήμα διοργάνωσε το 1991 το πρώτο Ελληνικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή με τίτλο: «Νέες τεχνολογίες Πληροφορικής και Ανάπηρα Άτομα» και ανέπτυξε, για τους φοιτητές/τριες με αναπηρία, μια σειρά από υποστηρικτικές δράσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως, μεταξύ άλλων, παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης σε συγκεκριμένα μαθήματα, ειδικές ρυθμίσεις στις εξετάσεις και στις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης, ενημέρωση και υποδείξεις σε διδάσκοντες για θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας κλπ. (Κουρουπέτρογλου, 2003).

Ακόμη, ορισμένα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν δημιουργήσει ιστοσελίδες για την πληροφόρηση των φοιτητών/τριών με αναπηρία για διάφορα θέματα, συμπεριλαμβανομένων των σπουδών, όπως η ιστοσελίδα *Employability* του Πανεπιστημίου του Αιγαίου. Η ιστοσελίδα αυτή, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo da Vinci με τίτλο «Employability, Disability and Europe: the Emergence of New Labour Markets», στη βάση διακρατικής συνεργασίας μεταξύ της Ελλάδας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Σουηδίας, παρέχει πληροφόρηση για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τις σπουδές και την αναζήτηση εργασίας (Πολεμικός & Μπακαρή, 2003).

Ανάλογα και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης ανέπτυξε ειδικές εφαρμογές, μεθόδους και εργαλεία προσβάσιμα και εύχρηστα από όλους τους χρήστες, ακολουθώντας τις αρχές της «Σχεδίασης για όλους» και της «Καθολικής Πρόσβασης», με σημαντικότερη την πρόταση περί «Διεπαφών για Όλους», η οποία συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη ενός συνόλου εργαλείων που προσαρμόζονται στις ατομικές ικανότητες και απαιτήσεις των χρηστών και στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως ο επεξεργαστής κειμένου ΓΡΑΦΙΣ, το σύστημα διαχείρισης διεπαφών HOMER, το εργαλείο κατασκευής διεπαφών INTERACT, τα συστήματα βιβλιοθηκών COMONKIT και HAWK κλπ. (Στεφανίδης, 2003).

Όσον αφορά στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής και Υγείας (Ε.Κ.Π.Υ.) συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση των Νέων Τεχνολογιών σε σχέση με τους φοιτητές με αναπηρία. Για παράδειγμα, εισηγείται ότι κατά την αξιολόγηση και ενημέρωση των φοιτητών/τριών αυτών, πρέπει να τηρείται, μεταξύ άλλων, και η χρήση εναλλακτικών τρόπων εξέτασης, όπως με τη χρήση Η/Υ, όποτε κρίνεται αναγκαίο, συνεργάζεται με εκδοτικούς οίκους για τη μετατροπή των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων σε ψηφιακή μορφή, καθώς και με την κεντρική βιβλιοθήκη του Α.Π.Θ., όπου υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ύστερα από εισήγηση του Πρυτανικού Συμβουλίου του Α.Π.Θ. στο ΥΠΕΠΘ. Ακόμη, το ανοιχτό λογισμικό OPENeCLASS, σε συνδυασμό με τη μεγάλη ανταπόκριση των μελών του διδακτικού και του επιστημονικού προσωπικού των Τμημάτων του Α.Π.Θ., επιτρέπουν στους φοιτητές/τριες με αναπηρίες να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό όλων των μαθημάτων (Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ., 2013).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας για την υποστήριξη των φοιτητών του Α.Π.Θ., έχει στόχο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του Α.Π.Θ. πιστεύουν ότι οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν τους φοιτητές/τριες με αναπηρία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, καθώς και εάν οι ίδιοι τις αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία.

Μεθοδολογία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 205 εκπαιδευτικοί από 35 τμήματα του Α.Π.Θ.. Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο από το σύνολο των ερωτήσεων που περιείχε οι δύο αναφέρονταν στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Αρχικά υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό δείγμα μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Έπειτα διεξήχθη η κύρια έρευνα, κατά την οποία συγκεντρώθηκαν 205 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ανώνυμα στη συνολική διάρκεια των δύο μηνών διεξαγωγής της έρευνας (Ιούλιος και Αύγουστος του 2014) και στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να κατασκευαστούν και οι αντίστοιχοι πίνακες συχνότητας.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση έδειξε ότι το 75.4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η διεύρυνση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα βοηθά πολύ τους φοιτητές/τριες με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μόνο το 24.6% δηλώνει το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, το 63.1% εκτιμά ότι η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών πλατφόρμων OPENeCLASS και Blackboard βοηθά πολύ τους φοιτητές/τριες με αναπηρία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, το 27.8% ότι τους βοηθά λίγο, το 7% ότι τους βοηθά ελάχιστα και το 2.1% ότι δεν τους βοηθά καθόλου. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα παραπάνω ευρήματα.

Πόσο βοηθά τους φοιτητές/τριες με αναπηρία:	η διεύρυνση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα		η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών πλατφόρμων OPENeCLASS και Blackboard	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	1	4	2,1
Ελάχιστα	15	7,4	13	7
Λίγο	33	16,3	52	27,8
Πολύ	153	75,4	118	63,1
Σύνολο	203	100	187	100

Πίνακας 1: Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών με αναπηρία

Παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις, είναι αξιοσημείωτο πως ως προς τον τρόπο παρουσίασης των μαθημάτων, το 79.3% των ερωτώμενων δηλώνει ότι δεν τον έχει αλλάξει ποτέ, προκειμένου να μπορούν να τα παρακολουθούν και οι φοιτητές/τριες με αναπηρία, ενώ μόλις το 20.7% δηλώνει το αντίθετο, εύρημα που φανερώνει ότι η χρήση Νέων Τεχνολογιών στον τομέα της διδασκαλίας είναι απύσχα. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα ευρήματα αυτά.

Έχετε αλλάξει ποτέ τον τρόπο παρουσίασης των μαθημάτων, για να τα παρακολουθούν οι φοιτητές/τριες με αναπηρία;	Ποσοστό %	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	41	20,7
Όχι	157	79,3
Σύνολο	198	100

Πίνακας 2: Αλλαγές στον τρόπο παρουσίασης των μαθημάτων, για την παρακολούθησή τους από φοιτητές/τριες με αναπηρία

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών έχει επιφέρει μεγάλη επίδραση στην ανώτερη εκπαίδευση και θεωρείται καθοριστικό εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης, καθώς η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία αντικαθίσταται από ένα εντελώς διαφορετικό περιβάλλον μάθησης. Πρόκειται για το επονομαζόμενο *υβριδικό πανεπιστημιακό περιβάλλον*, το οποίο συνιστά τον συνδυασμό του μοντέλου παραδοσιακής διδασκαλίας με αυτό της μάθησης νέου τύπου (Αναστασιάδης, 2003). Άρρηκτα συνδεδεμένος με το νέο αυτό περιβάλλον είναι και ο όρος «ψηφιακή συμπερίληψη» (digital inclusion), η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα φαινόμενο κατά το οποίο περιθωριοποιημένα άτομα, όπως τα άτομα με αναπηρία, αποκτούν ισότιμη πρόσβαση με τους συνανθρώπους τους και ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση, στην εργασία, σε όλες τις δραστηριότητες του πολίτη, μέσω της πρόσβασης και της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ αντίθετα η έννοια του ψηφιακού χάσματος (digital divide) αφορά στην άνιση πρόσβαση στις τεχνολογίες και, ως εκ τούτου, στην όξυνση του κοινωνικού αποκλεισμού (Seale, Draffan & Wald, 2010).

Πρέπει να γίνει κατανοητό πως τα τεχνολογικά προϊόντα είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε φοιτητή/τριας με αναπηρία, κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συνδρομή βοηθητικών συσκευών, αν και με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας ελαχιστοποιείται αυτή η ανάγκη, γιατί σήμερα τα προϊόντα που κατασκευάζονται μπορούν να είναι προσβάσιμα, από το στάδιο του σχεδιασμού τους, από όλους τους πιθανούς χρήστες, σύμφωνα με το μοντέλο του «Καθολικού Σχεδιασμού», που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλία στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών/τριών και αποσκοπούν στην ενίσχυση της πρόσβασής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Νικολαράτζη, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί πως η τεχνολογία στην εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό και από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, με τη χρήση τεχνολογικών προϊόντων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν «εικονικές τάξεις», οι οποίες θα αποτελούν αποτελεσματικά επικοινωνιακά και διδακτικά εργαλεία μεταξύ όλων των φοιτητών-διδασκόντων. Επίσης, οι ίδιοι οι φοιτητές με αναπηρία μπορούν να ελέγχουν την προσβασιμότητα των προϊόντων που χρησιμοποιούν μέσω διαδικτυακών προγραμμάτων (Wall & Sarver, 2003). Μάλιστα, μέσω της τεχνολογίας έχουν αναπτυχθεί προγράμματα mentoring (MentorNet's programs), κατά τα οποία δύο άτομα - ο «μέντορας» και ο «προστατευόμενος», όπως ονομάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία - ένας καθηγητής (ή κάποιος ειδικός εκτός του πανεπιστημίου) και ένας φοιτητής με αναπηρία, αναπτύσσουν στενή συνεργατική σχέση και ο καθηγητής καθοδηγεί τον φοιτητή με αναπηρία όποτε χρειάζεται, παρέχοντάς του έτσι σημαντική

υποστήριξη κατά τη διάρκεια φοίτησης σε όλους τους τομείς, μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του (Khalil, 2008).

Ωστόσο, έχει εκφραστεί η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να εντάξουν την τεχνολογία στη διδασκαλία των μαθημάτων τους, δεν λαμβάνουν συχνά υπόψη και δεν κατανοούν ουσιαστικά τις ανάγκες πρόσβασης των φοιτητών/τριών με διάφορες μορφές αναπηρίας. Επομένως, αναδύονται ποικίλα ζητήματα, όπως για παράδειγμα, πώς μπορούν φοιτητές/τριες να χρησιμοποιούν φορητό υπολογιστή που δεν έχει υποστεί προσαρμογές όταν δεν είναι εφικτή η χρήση των χεριών τους, πώς ένας τυφλός φοιτητής θα συμμετάσχει σε μια διαδικτυακή δραστηριότητα που περιλαμβάνει αξιοποίηση γραφικών παραστάσεων και διαγραμμάτων με τους συμμαθητές του σε έναν ηλεκτρονικό πίνακα κλπ. Ακόμη κι αν ο εκπαιδευτικός παραπέμψει τους φοιτητές αυτούς σε άτομο που είναι αρμόδιο για ζητήματα αναπηρίας στον χώρο του πανεπιστημίου, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο είναι αυτό ικανό και προετοιμασμένο να διαχειριστεί σωστά τέτοια προβλήματα πρόσβασης που προκύπτουν από την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Asuncion et al., 2004).

Οι Wall και Sarver (2003) επεσήμαναν ότι, δεδομένης της μεγάλης ποικιλίας μορφών και επιπέδων αναπηρίας, κάθε ανώτερο ίδρυμα είναι αναγκαίο να διαθέτει έναν ειδικό στην τεχνολογία, ο οποίος θα έρχεται σε επαφή με τον φοιτητή με αναπηρία τη στιγμή που δηλώνει την αναπηρία του, ώστε να αξιολογεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες και να παρεμβαίνει στην έγκαιρη παροχή κατάλληλου εξοπλισμού. Επίσης, θα μπορεί να εκπαιδεύει τους φοιτητές με αναπηρία στη χρήση των συσκευών που προμηθεύεται πριν από την έναρξη της φοίτησης, ώστε να υπάρχει ο χρόνος για να γίνει πλήρως κατανοητή η δυναμική των συσκευών που θα χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πέραν τούτου, είναι απαραίτητη αφενός και η συστηματική εκπαίδευση του πανεπιστημιακού προσωπικού σε ζητήματα που αφορούν την προσβασιμότητα των συσκευών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες με αναπηρία (Wall & Sarver, 2003).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως με τη σύμπραξη ενός νέου τεχνολογικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μειώνεται το χάσμα της ισότητας ευκαιριών και στους φοιτητές/τριες με αναπηρία ανοίγονται νέοι ορίζοντες ως προς τις ευκαιρίες ανάπτυξής τους στη μετέπειτα πορεία τους, δεδομένου ότι η επιτυχής φοίτησή τους στην ανώτερη εκπαίδευση θα τους επιτρέψει την πρόσβαση τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ράπτης-Ράπτη 2004).

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2003). Το πανεπιστήμιο στην Κοινωνία της Πληροφορίας - Τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α. & Στασινοπούλου, Ό. (2003). *Ατομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, 194-199.

Asusncion, J., Fichten, C., Barile, M., Fossey, M. & Robillard, C. (2004). Access to Information and Instructional Technologies in Higher Education II: Practical Recommendations for Disability Service Providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 1(2), 134-136.

Barnard-Brak, L., Paton, V. & Sulak, T. (2012). The Relationship of Institutional Distance Education Goals and Students' Requests for Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 5-19.

Coronel, R. (2008). *Disabled Online Learners: Benefits and Drawbacks of Online Education and Learning Platforms when pursuing Higher Education*. U.S.A.: UMI, 61-63.

Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ. (2013). Απολογισμός - Πεπραγμένα για το ακαδημαϊκά έτη 2010-2011, 2011-2012 & 2012-2013. Γραμματεία Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής & Υγείας Α.Π.Θ.

Jelfs, A. & Richardson, J. (2010). Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled students in distance education. *Studies in Higher Education*, 35(5), 593-607.

Khalil, M. (2008). Promoting Success: Mentoring Students with Disabilities Using New Technologies in Higher Education. *Library Hi Tech News*, 1, 8-12.

Κόμης Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2003). Υποστηρικτικές δράσεις για φοιτητές άτομα με ειδικές ανάγκες-Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α. & Στασινοπούλου, Ό. (2003). *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (200-207). Αθήνα: Κριτική.

Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (99-116). Αθήνα: Πεδίο.

Πολεμικός, Ν. & Μπακαρή, Δ. (2003). Ιστοσελίδα Employability-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α. & Στασινοπούλου, Ό.. *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (208-212). Αθήνα: Κριτική.

Seale, J., Draffan, E. & Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: conceptualizing digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 445-461.

Στεφανίδης, Κ. (2003). Ανάπτυξη εφαρμογών και τηλεματικών υπηρεσιών για άτομα με αναπηρίες-Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Ινστιτούτο Πληροφορικής, του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α. & Στασινοπούλου, Ο.. *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (213-224). Αθήνα: Κριτική.

Ψυχική υγεία εφήβων μαθητών – δυσκολίες, προβληματισμοί και παιδαγωγική προσέγγιση

Παλαιοθοδώρου Αργυρώ (Ph.D, M.Ed).

Επιστημονικός & Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, argpalaioth@gmail.com

Λιώλη Χριστίνα, Κοινωνική Λειτουργός, chrlio@outlook.com

Περίληψη

Η εφηβική ηλικία έχει θεωρηθεί ως η πλέον συναισθηματικά και ψυχολογικά δύσκολη περίοδος της ζωής του ανθρώπου καθώς μια σειρά εξωτερικών και εσωτερικών αλλαγών που συμβαίνουν στον έφηβο οριοθετούν τις επερχόμενες σωματικές αλλά και ψυχολογικές διακυμάνσεις και συγκρούσεις που πρόκειται να ακολουθήσουν. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο έφηβος σήμερα; Πώς οι έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις καθώς και οι δυσκολίες που βιώνει μπορούν να τον επηρεάσουν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά του; Γιατί είναι σημαντική η μελέτη των θεμάτων που άπτονται της ψυχικής υγείας των εφήβων; Πώς μπορούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αλλά και φορείς να συνδράμουν ώστε να βοηθήσουν τους εφήβους που αντιμετωπίζουν θέματα ψυχικής υγείας; Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε και να αναλύσουμε στην παρούσα μελέτη ώστε να φωτίσουμε περισσότερο το δύσκολο και ακανθώδες θέμα της ψυχικής υγείας των εφήβων μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχική υγεία, έφηβοι, επιθετικότητα, παραβατικότητα

Εισαγωγή-Χαρακτηριστικά και Προβλήματα της Εφηβικής Περιόδου

Γίνεται αντιληπτό πως η εφηβική ηλικία είναι μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους στη ζωή ενός ανθρώπου. Ο νέος αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές, τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό του κόσμο. Οι εξωτερικές αλλαγές αφορούν τόσο τον κοντινό περίγυρο όσο και τον ευρύτερο. Αντίθετα, οι εσωτερικές αφορούν κυρίως συγκρούσεις, οι οποίες είναι σημαντικό να επιλυθούν (Θεοδωράτου – Μπέκου, 2006). Οριοθετώντας τα γενικά χαρακτηριστικά της εφηβείας θα εστιάζαμε περισσότερο στις αιφνίδιες ψυχολογικό-συναισθηματικές διακυμάνσεις-μεταβολές στη βιολογική και σωματική ωρίμανση, στην ενδοσκόπηση και αναζήτηση της ταυτότητας του «Εγώ».

Στη δεδομένη ηλικιακή φάση οι ψυχολογικές συγχύσεις προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις και συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους Kourkoutas & Xavier (2010) ο έφηβος επιδιώκει να μείνει μόνος του. Ίσως έτσι υποβάλλεται σε μία μικρή ενδοσκόπηση ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτής της φάσης της ζωής του. Αφιερώνει πολλές ώρες σε προσωπικές ενασχολήσεις κι αυτό έχει ως απότοκο, την παραμέληση άλλων πραγμάτων ή δραστηριοτήτων. Οι κινήσεις του επίσης δεν είναι αρκετά συντονισμένες ενδεχομένως λόγω γρήγορης ανάπτυξης του σώματος ενώ συχνά, διακατέχεται κι από

αίσθημα ντροπής. Νιώθει περισσότερη νευρική νησιότητα – ανησυχία ή και ευσυνκινησία. Προσπαθεί να ανακαλύψει τις πτυχές του σώματος του και ίσως να υπεραπασχολείται με το σώμα του. Νιώθει αρκετές φορές έλλειψη αυτοπεποίθησης ενώ συχνά ονειροπολεί σκεπτόμενος τη μελλοντική του ζωή.

Στην περίοδο αυτή, ο έφηβος εγκαταλείπει σταδιακά την παιδική ζωή και κατευθύνεται προοδευτικά προς την ενήλικη. Είναι μία περίοδος διάρκειας περίπου επτά με οκτώ χρόνων, όπου χαρακτηρίζεται από στρες και ψυχική πίεση. Πολλοί ψυχοθεραπευτές συχνά μιλούν για τις ιδιαιτερότητες ψυχοπνευματικού επιπέδου της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, υποστηρίζοντας πως η εφηβεία είναι μία περίοδος «φυσιολογικής ψύχωσης» (Θεοδωράτου – Μπέκου, 2006). Οι έφηβοι προκειμένου να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την περίοδο αυτή προσπαθούν να κάνουν πράξη αυτά που θεωρούν ως «ιδανικά». Φοβούμενοι μία επερχόμενη αποτυχία, καταφεύγουν σε δοκιμασμένες συμπεριφορές, συνήθως αυτές που ακολουθούσαν όταν ήταν ακόμη στην παιδική ηλικία (Παπαϊωάννου, 2000). Κατά τον Σταθόπουλο (2005:88) τείνουν να πέφτουν σε παλινδρομήσεις και φόβους, καθώς από τη μία επιδιώκουν την ανεξαρτησία με επαναστατικό τρόπο, και από την άλλη επιθυμούν τη σχέση εξάρτησης με το οικείο – συνήθως οικογενειακό περιβάλλον.

Η γενικότερη κατάσταση των μεταβολών που συμβαίνουν, νοητικών, σωματικών, συναισθηματικών, πολλές φορές επιφέρουν μεγάλη συναισθηματική αναστάτωση στον νέο, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα θλίψης, απαισιοδοξίας ή και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Εν μέσω μεταβολών, σημαντικό ρόλο τείνει να έχει η φιλία. Οι έφηβοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ασχολούνται με πολιτιστικές αξίες υπό την επίδραση ωστόσο των κοινωνικών καταστάσεων. Προσπαθούν να ανακαλύψουν το «Εγώ» τους και την αυτονομία τους απορρίπτοντας τα γονεϊκά πρότυπα. Διανύουν μία οξύμωρη κατάσταση όπου από τη μία επιδιώκουν να συμπεριληφθούν σε μία ομάδα και από την άλλη προσπαθούν να ανακαλύψουν την ατομική τους ταυτότητα (Αγγελόπουλος, 2009). Ειδικότερα, λόγω της οξύμωρης κατάστασης επιδιώκουν να βιώσουν μοναχικές στιγμές χωρίς την παρουσία φίλων. Συνεπώς, φαίνεται πως η κοινωνικοποίηση των νέων βρίσκεται σε αντίφαση (Παπαϊωάννου, 2000).

Τα προβλήματα της περιόδου αυτής ενδέχεται να πάρουν τέτοια έκταση, καταλήγοντας σε παθολογικές καταστάσεις επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχολογία του ατόμου. Ο S. Freud υποστήριζε πως η διαφορά ανάμεσα στο «φυσιολογικό» και το «παθολογικό» έγκειται στην ποσοτική και όχι στην ποιοτική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο επαναλαμβάνει μία προβληματική συμπεριφορά, δημιουργείται μία παθολογική κατάσταση (Kourkoutas & Xavier, 2010). Οι επιταχυνόμενες σωματικές αλλαγές επηρεάζουν ιδιαίτερα την κατάσταση αυτή. Οι έφηβοι ενώ έχουν πλήρη επίγνωση για τις διαφορές που βλέπουν στο σώμα τους, συχνά δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη νέα πραγματικότητα, ενώ αποπροσανατολίζονται σε σχέση με τις εικόνες που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Feldman, 2011). Έτσι, τα κορίτσια αισθάνονται ντροπή, ανησυχία και άγχος, ενώ τα αγόρια αισθάνονται

μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομήλικους τους, όσον αναφορά την εξωτερική τους εικόνα (Αγγελόπουλος, 2009).

Οι σωματικές αλλαγές συμβάλλουν στη διατάραξη της ψυχικής ευεξίας. Η εικόνα κατά την εφηβεία είναι από τα πιο δημοφιλή και επίκαιρα θέματα των εφήβων επιφέροντας σοβαρές επιπτώσεις, όπως να παίρνουν ή να χάνουν μεγάλο σωματικό βάρος. Η δυσκολία αντίληψης της πραγματικής εικόνας εντάσσεται στις αγχώδεις διαταραχές, όπου το άτομο διαθέτει παραμορφωμένη άποψη για το σώμα του και καταφεύγει σε άρνηση κατανάλωσης τροφής ή το αντίθετο, καταναλώνει υπερβολική ποσότητα. Η παθολογική αυτή συμπεριφορά, ενισχύει τις ανασφάλειες, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και τη μη αυτοαποδοχή (Kourkoutas & Xavier, 2010).

Εν μέσω σωματικών αλλαγών επέρχεται παράλληλα και η σεξουαλική ωρίμανση του εφήβου, όπου παράγονται ορμόνες ανδρογόνων και οιστρογόνων αντίστοιχα και για τα δύο φύλλα (Feldman, 2011). Οι ορμονικές αλλαγές που σημειώνονται προκαλούν και μετατοπίσεις της σωματικής κατασκευής όπως: τριχοφυΐα, αλλαγή φωνής, ανάπτυξη μυών κ.α. Την εμφάνισή τους επίσης κάνουν η σπερματογένεση και η έμμηνος ρύση (Αγγελόπουλος, 2009). Επιπλέον, ξεκινά η σεξουαλική δραστηριότητα του ατόμου που εγκυμονεί ωστόσο πολλούς κινδύνους. Ο σοβαρότερος κίνδυνος είναι οι σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες τις οποίες οι έφηβοι αγνοούν θέτοντας σε κίνδυνο την υγεία τους. Ένα ζήτημα το οποίο δυστυχώς δεν συζητιέται τόσο όσο θα έπρεπε στην οικογένεια αλλά και στο σχολείο.

Οι εξαρτήσεις επίσης αποτελούν μέρος των παραπάνω κινδύνων. Η χρήση του διαδικτύου ελλοχεύει πολλούς κινδύνους που δεν είναι πάντα ορατοί. Το διαδίκτυο είναι ένας άμεσος και εύκολος τρόπος για συλλογή πληροφοριών ακόμη και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ωστόσο, η έντονη καθημερινή ενασχόληση επιφέρει εθισμό (Feldman, 2011). Επιπλέον, η χρήση παράνομων ή μη ουσιών, όπως οι χημικές ναρκωτικές ουσίες, το κάπνισμα, το αλκοόλ οδηγούν στην κατάχρηση και στον εθισμό προκαλώντας ποικίλα προβλήματα, τόσο οργανικά όσο και ψυχολογικά. Οι έφηβοι λόγω της έντονης επιθυμίας τους για ενηλικίωση συχνά καταφεύγουν στην χρήση τέτοιων ουσιών. Ουσιαστικά, στην προσπάθειά τους να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα, συναντούν πολλές φορές δυσκολίες ή προβλήματα. Σε μια αποτυχημένη απόπειρα αντιμετώπισης αυτών ενδεχομένως να καταφεύγουν στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2000) το φαινόμενο της εξάρτησης έχει ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο καθώς ο τρόπος ζωής και ο πολιτισμός είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την προσωπικότητα του νεαρού ατόμου.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας και ο ρόλος της αυτοεκτίμησης του εφήβου

Σύμφωνα με την ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών του Maslow η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης αποτελεί την δεύτερη κατά σειρά ανάγκη του ατόμου. Το πρώτο περιβάλλον στο οποίο το άτομο διαμορφώνει αρχικά την αυτοεκτίμηση είναι το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν την εικόνα που έχει

ο έφηβος για τον εαυτό του. Η εικόνα καθορίζεται από την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων. Η ασφάλεια για παράδειγμα, μέσα στην οικογένεια επιφέρει υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ αντίθετα, η ανασφάλεια οδηγεί στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο έφηβος έχει την ανάγκη να γίνει αποδεκτός από τους γύρω του αλλά και από τους σημαντικούς «άλλους». Η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό κίνητρο των εφήβων οι οποίοι ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται, διαμορφώνουν είτε αρνητική είτε θετική αυτοαντίληψη από την οποία απορρέει και η αυτοεκτίμηση (Σταθόπουλος, 2005:42 – 44).

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τη θεωρία για την αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση κατά την εφηβική περίοδο όπως περιγράφεται από τους William James και Charles (Cooley Chubb, Fertman & Ross, 1997). Αυτή αποτελεί μια αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτευγμάτων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου. Αν οι επιδιώξεις του εφήβου συνδέονται και από επιτυχίες σε συγκεκριμένους τομείς τότε αναπτύσσεται υψηλή αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές είναι ίση με το πηλίκο των επιτυχιών προς των προσδοκιών ενός ατόμου.

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχίες}}{\text{Προσδοκίες}} \text{ (Chubb, Fertman \& Ross, 1997:114).}$$

Η αυτοαντίληψη, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές πηγάζει από την εικόνα που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για το ίδιο το άτομο, το οποίο ονομάστηκε ο συμβολισμός του «καθρεπτιζόμενου εαυτού». Οι «άλλοι» λειτουργούν ως καθρέπτης μέσω του οποίου αντανακλώνται απόψεις και πληροφορίες για το άτομο. Στην πορεία οι απόψεις αυτές γίνονται κτήμα του και έτσι δημιουργείται η αυτοεκτίμηση (Chubb, Fertman & Ross, 1997:114). Γενικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι βασικές παράμετροι της έννοιας του Εαυτού, το πώς δηλαδή αντιλαμβάνεται το άτομο το Εγώ του. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Shaffer (2004) η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς η αυτοαντίληψη, σύμφωνα με αυτόν τον ερευνητή σχετίζεται με τη γνωστική πλευρά του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη συναισθηματική πλευρά.

Συχνά ο έφηβος διερωτάται: «Ποιος είμαι;», «Ποιος είναι ο ρόλος μου;» και «Πού πάω;». Ερωτήσεις που τον βοηθούν να ξεχωρίζει τον εαυτό του και να διαχωρίζει τη θέση σου μέσα στον κόσμο. Η αναζήτηση της ταυτότητας είναι σίγουρα μία χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί υπομονή, ενώ ενδεχομένως, οδηγεί πολλές φορές, σε κρίσιμες ψυχολογικές αναστατώσεις. Παρόλα αυτά οι νέοι είναι πολύ εύκολο να οδηγηθούν σε λανθασμένες εντυπώσεις και να ενστερνιστούν κοινωνικά μη αποδεκτούς ρόλους, ώστε να εξωτερικεύσουν αυτό που δεν επιθυμούν να είναι. Πολλές φορές παρατηρούμε εφήβους, που στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, παρουσιάζουν εκκεντρική και ιδιόρρυθμη εξωτερική εμφάνιση. Σε αυτή την περίπτωση η εαυτοεπίγνωση γίνεται με μεγάλη δυσκολία, ενώ ο νέος αδυνατεί να σχηματίσει έναν πυρήνα ταυτότητας. Οι νέοι σε αυτό το στάδιο επιδιώκουν πολλές φορές να ξεφύγουν από αυτή την σύγχυση της ταυτότητας, ώστε να επέλθει μία ψυχολογική ηρεμία. Ο

Erikson χαρακτηρίζει αυτή την «αναστολή» της αναπτυξιακής πορείας ως «ψυχολογικό μορατόριουμ» (Feldman, 2011).

Τα θεωρητικά μοντέλα της αυτοεκτίμησης που προαναφέρθηκαν κάνουν εμφανή τον καίριο ρόλο των τρίτων προσώπων, των σημαντικών «άλλων». Συνήθως αυτοί είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι και οι φίλοι του νεαρού ατόμου. Με τους τελευταίους μάλιστα, να έχουν αρκετή παραπάνω σημασία κατά την εφηβεία, προσφέροντας στο άτομο ένα πρόσφορο έδαφος δημιουργίας της ταυτότητας, καθώς τον δέχονται δίχως επικριτική διάθεση και τάση «υποταγής» λόγω εξουσιαστικής θέσης. Έτσι το άτομο μέσα σε αυτούς κινείται και εκφράζεται ελεύθερα, είναι ο εαυτός του. Οι νέοι πολλές φορές διαστρεβλώνουν τα κίνητρα της κριτικής ή και της θετικής επιδιόρθωσης, συνήθως από τους «μεγάλους» και αντιδρούν αμυντικά, το οποίο εν συνεχεία, αποπνέει μία λανθασμένη εικόνα του εαυτού, που τείνουν να την υιοθετούν. Έτσι από μία λανθασμένη εντύπωση και ερμηνεία αποκτούν μία επίσης λανθασμένη αυτοεικόνα. Η ορθή διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας, είναι πολύ σημαντική γιατί ο νέος μέσα από αυτή την διαδικασία μπορεί να είναι σε θέση να θέτει προσβάσιμους και ρεαλιστικούς στόχους (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με την Μακρή – Μπότσαρη (2001) η διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας ξεκινάει όταν ο έφηβος κατανοήσει πως στην όλη διαδικασία υπάρχει χρονική συνέχεια. Δηλαδή από την παιδική, στην εφηβική και στην προσδοκώμενη μελλοντική ενήλικη ζωή του όπου ο ίδιος σε όλες τις φάσεις αποτελεί μία μοναδική οντότητα. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, χρειάζεται χρόνος ώστε να επιτευχθεί η προσωπική ταυτότητα του ατόμου, αλλά και διαφορετικές κοινωνικές συνδιαλλαγές, μέσα στις οποίες απαιτείται και πειραματισμός. Επιπλέον, οι χώροι στους οποίους πρέπει να κινηθεί ο έφηβος ώστε να καταφέρει να δομήσει την ταυτότητα του είναι: ο προσωπικός που περιλαμβάνει και τον ελεύθερο χρόνο που έχει ανάγκη, οι διαπροσωπικές – κοινωνικές σχέσεις και το οικογενειακό – σχολικό πλαίσιο. Όταν κινητοποιείται σε όλους αυτούς τους τομείς ορίζει τις προσωπικές του ενέργειες, τους στόχους και τελικά τις επιλογές που θα κάνει.

Ψυχικές Διαταραχές

Οι διαταραχές στην ψυχική υγεία των εφήβων δύναται να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα, τα οποία εάν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως προάγουν μη ελέγξιμες και διαχειρίσιμες επιπτώσεις. Δεν είναι λίγες οι φορές που ψυχιατρικές καταστάσεις, όπως αγχώδεις διαταραχές, αντικοινωνικές συμπεριφορές, χρήση ψυχοδραστικών ουσιών και σχιζοφρενικές μεταπτώσεις γίνονται αντιληπτές κατά την εφηβική ζωή. Τέτοιου είδους προβλήματα επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική υγεία του νεαρού ατόμου σε παρόν και μέλλον αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του (Αγγελόπουλος, 2009).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να ταξινομήσουμε σύμφωνα με τον Μάνο (1997) τις ψυχιατρικές διαταραχές οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν με διαφορετικό τρόπο στον έφηβο ή ακόμη και να συνυπάρχουν περισσότερες μαζί. Η διάγνωση των ψυχικών

διαταραχών παγκοσμίως βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM), το οποίο περιλαμβάνει τα κριτήρια που έχουν δοθεί από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία:

Διαταραχές διάθεσης και συναισθημάτων

Είναι μία ομάδα διαταραχών που αφορούν τη διακύμανση της συναισθηματικής διάθεσης. Σύμφωνα με τον Μάνο (1997:173) «η διάθεση είναι ο σταθερός συναισθηματικός τόνος που βιώνεται εσωτερικά στο άτομο και σε ακραίες καταστάσεις επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά και την αντίληψη που έχει το άτομο για τον κόσμο γύρω του και για τον εαυτό του». Κοινά συμπτώματα των συναισθηματικών διαταραχών είναι η θλίψη – κατάθλιψη, η έξαρση και ο θυμός. Η κατάθλιψη, η οποία είναι από τις πιο διαδεδομένες συναισθηματικές διαταραχές με την διπολική να ακολουθεί με γοργά βήματα, χαρακτηρίζεται από την ανεπάρκεια έκφρασης των θετικών συναισθημάτων, με αποτέλεσμα τα αρνητικά συναισθήματα να λαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη έκταση. Οι διαταραχές που περιλαμβάνονται είναι: καταθλιπτικές διαταραχές, διπολικές διαταραχές, άλλες διαταραχές διάθεσης και αγχώδεις διαταραχές (Αγγελόπουλος, 2009).

Το άγχος θεωρείται παθολογικό αν υπάρχει κάποια αγχώδης διαταραχή. Οι διαταραχές που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο αυτό είναι: διαταραχή πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία, φοβίες (ειδική, κοινωνική), ψυχαναγκαστική –καταναγκαστική διαταραχή, διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό στρες, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, σωματόμορφες διαταραχές, διασχιστικές διαταραχές, διαταραχές ύπνου ή διαταραχές στην πρόσληψη τροφής (Μάνος, 1997:252).

Σχιζοφρένεια και άλλες ψυχωτικές διαταραχές

Βασικό χαρακτηριστικό των διαταραχών αυτών είναι τα ψυχωτικά συμπτώματα τα οποία περιλαμβάνουν σοβαρή έκπτωση της λειτουργικότητας, απώλεια των ορίων του «εγώ», έκπτωση του ελέγχου της πραγματικότητας, ψευδαισθήσεις και παραισθήσεις κάθε τύπου. Επιπλέον, χαρακτηριστικά είναι ο αποδιοργανωμένος λόγος ή και η συμπεριφορά, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κατατονική, ενώ υπάρχει έλλειψη εναισθησίας. Οι διαταραχές που περιλαμβάνονται είναι: σχιζοφρένεια, σχιζοφρενική μορφή διαταραχή, σχιζοσυναισθηματική διαταραχή, παραληρητική διαταραχή, βραχεία ψυχωτική διαταραχή, επινεμόμενη ψυχωτική διαταραχή, ψυχωτική διαταραχή οφειλόμενη σε γενική ιατρική κατάσταση, ψυχωτική διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες ή ψυχωτική διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Μάνος, 1997:131).

Διαταραχές προσωπικότητας

Στις διαταραχές της προσωπικότητας η συμπεριφορά του ατόμου παρεκκλίνει από τις προσδοκίες του «φυσιολογικού». Αυτό συμβαίνει σε επίπεδο γνωστικής λειτουργίας,

σε συναισθηματικότητα, σε διαπροσωπική λειτουργικότητα και σε επίπεδο παρορμήσεων ενώ χαρακτηρίζεται από έλλειψη ελέγχου. Οι διαταραχές της προσωπικότητας ταξινομούνται σε: παρανοειδή, σχιζοειδή, σχιζότυπη, μεταιχμιακή, αποφευκτική, ναρκισσιστική, ψυχαναγκαστική – καταναγκαστική ή εξαρτημένη (Μάνος, 1997:401 – 402).

Αντικοινωνική – εγκληματική συμπεριφορά

Ένα ακόμη πρόβλημα σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2000) που συναντάται στην εφηβεία είναι η νεανική παραβατικότητα ή αλλιώς παραπτωματική – αντικοινωνική συμπεριφορά ανηλίκων και ταξινομείται σε: παραβάσεις ειδικών ποινικών κανόνων, χρήση/κατάχρηση νόμιμων ή μη ναρκωτικών ουσιών, σωματικές βλάβες, εγκλήματα ηθικού περιεχομένου (π.χ. βιασμός), εγκλήματα κατά του γενικού πληθυσμού (π.χ. εμπρησμός), επαναστατικός χαρακτήρας (π.χ. φυγή από το σπίτι) (Σταθόπουλος, 2005:88 – 93). Η παραβατική συμπεριφορά σηματοδοτεί την αποτυχία μιας υγιούς διαδικασίας κοινωνικοποίησης του εφήβου και κατ' επέκταση, μία διαταραγμένη ψυχική πορεία. Η συγκεκριμένη πορεία της ανάπτυξης δεν εξασφαλίζει στον νέο την δυνατότητα να λειτουργεί παραγωγικά και δημιουργικά σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο, προκαλώντας του επιπλέον προβλήματα (Kourkoutas & Xavier, 2010). Ο Freud υποστήριξε ότι: «η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως η αποτυχία της φυσιολογικής – ψυχολογικής διαδικασίας της κοινωνικοποίησης του ατόμου και υποδηλώνει την αλλαγή από την επιθυμία του βρέφους έως την αναγνώριση οικογενειακών και κοινωνικών αξιών – απαιτήσεων – κανόνων» (Παπαϊωάννου, 2000).

Οι έφηβοι είναι μία ηλικιακή ομάδα αρκετά επιρρεπής στην πίεση των συνομηλίκων και στην επιδοκιμασία των «άλλων». Στην προσπάθειά τους να γίνουν αρεστοί μέσα σε μία διαδικασία όπου ακόμα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, συχνά εμπλέκονται σε καταστάσεις οι οποίες μπορεί να κριθούν ως παραβατικές ή και εγκληματικές (Feldman, 2011). Σύμφωνα με τους Kourkoutas & Xavier (2010:1210 – 1214), οι έφηβοι έχουν την ανάγκη να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες αγνοώντας τις συνέπειες που ενδέχεται να υποστούν. Περιγράφονται ως εκρηκτικοί παραβάτες που παρουσιάζουν ευαλωτότητα απέναντι στις αρνητικές συμπεριφορές των άλλων, ενώ όταν νιώθουν συνεχώς πως τους μειώνουν και τους απορρίπτουν, οδηγούνται σε δυσλειτουργική ψυχοπαθολογία.

Αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο οι έφηβοι διαμορφώνονται και αναπτύσσονται σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο αλλά και βιολογικό. Ιδιαιτερότητες εμφανίζουν οι έφηβοι που είναι μέσα σε αυτό το πλαίσιο και παρουσιάζουν ζητήματα ψυχικής υγείας. Όταν αυτά συνυπάρχουν και με άλλου είδους προβλήματα, τότε η διαχείριση τους και η αντιμετώπιση τους είναι δύσκολη με ενδεχόμενο πολλές φορές να διαιωνίζονται αντί να συρρικνώνονται. Αναγκαίο είναι

λοιπόν ο εντοπισμός αυτών των προβλημάτων, η σωστή προσέγγιση και η ανάλογη διαχείριση μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας θεωρούν πως το σχολικό περιβάλλον είναι ιδανικό για την απαραίτητη ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εφήβου, στην οποία οφείλει να συμβάλει βέβαια και ο εξωσχολικός περίγυρος. Για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα οι επαγγελματίες που εργάζονται σε μία σχολική μονάδα εκτός από την επιστημονική τους επιμόρφωση, οφείλουν να πραγματοποιούν και συνεχή εκπαίδευση σε όλο και πιο ειδικά ζητήματα που αφορούν τα προβλήματα ψυχικής υγείας των εφήβων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Με τον όρο «ρόλος» εννοείται το σύστημα των κανόνων και των προσδοκιών που αναμένονται από τον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης (στην συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από την δομή της σχολικής μονάδας όσο και από το προσωπικό του κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ διοίκησης και μαθητών, πραγματοποιεί έργο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη αποσκοπώντας έτσι στην αποτελεσματικότερη διαδικασία αγωγής. Στα πλαίσια του ρόλου του είναι και η προσπάθεια ομαλής ένταξης των εφήβων στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό επιτυγχάνεται αν ενθαρρύνει την ελεύθερη σκέψη, την αυτοέκφραση και την αυτονομία της προσωπικότητας του εφήβου.

Αν και υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις ανάλογα με την εποχή, σίγουρο είναι πως ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος μέσα στην τάξη με ποικιλομορφία συμπεριφορών. Αντιστοίχως και οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ποικιλομορφία εκπαιδευτικών. Πολλοί τύποι εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργούν σε ένα σχολείο όμως όλοι οφείλουν εκτός του γνωστικού αντικείμενου τους να έχουν παιδαγωγικές, ψυχολογικές και οργανωτικές γνώσεις ώστε να λειτουργούν με το σωστό τρόπο μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα (Ματσαγούρας, 2007).

Συχνό φαινόμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν εχθρικά και αυστηρά τους εφήβους που εμφανίζουν κάποια προβληματική συμπεριφορά ή κάποια διαταραχή, επιδεινώνοντας περαιτέρω την κατάσταση. Αυτή η λανθασμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τιμωρίες, απαξιοτική στάση, επικριτικά σχόλια ή και αποβολή από την τάξη (Fontana, 1996:420).

Η στάση αυτή όχι μόνο δεν επιλύει τα όποια προβλήματα αλλά αντιθέτως, επηρεάζει ακόμη περισσότερο την προβληματισμένη ψυχική διάθεση του μαθητή. Με τη σειρά της η έλλειψη αποδοχής από το δάσκαλο έχει αντίκτυπο στην αναπτυξιακή πορεία του εφήβου. Ίσως κάποιες φορές ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πιστεύει πως δεν είναι ο ρόλος του να αντιμετωπίζει όλες τις καταστάσεις που αφορούν τους μαθητές του. Συχνό φαινόμενο είναι επίσης σε μία τάξη ο μαθητής που έχει συνήθως «προβληματική»

συμπεριφορά να αποτελεί τον «αποδιοπομπαίο τράγο» χωρίς ωστόσο, ο έφηβος αυτός να ευθύνεται πάντα. Ο διαχωρισμός επίσης, μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών τείνει να αναπτύσσει συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας οδηγώντας σταδιακά στον κοινωνικό στιγματισμό.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τον έφηβο εξαρτάται από: την προσωπικότητά του, τα μηνύματα που μεταδίδει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ συμμαθητών και μαθητών – εκπαιδευτικού καθώς και τον τρόπο με τον οποίο στηρίζει και προωθεί μία συμπεριφορά του χωρίς να ξεχνάμε και το σημαντικό ρόλο του τρόπου οργάνωσης και διδασκαλίας. Για να διασφαλιστεί η ποιότητα μιας διδασκαλίας απαιτείται ποικιλία, δραστηριοποίηση κάθε μαθητή και προσφορά κινήτρων ανάλογα το μαθησιακό προφίλ κάθε εφήβου. Σωστό είναι το μάθημα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς «προβλήματα» στη συμπεριφορά (Wragg, 2003).

Ο εντοπισμός του εφήβου που εμφανίζει διαταραχές μάθησης και οι οποίες οφείλονται στη γενικότερη ψυχική του υγεία είναι αρκετά δύσκολος. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να είναι σε εγρήγορση και να συνεργάζονται όσο το δυνατόν καλύτερα. Η αναγνώριση αλλά και η διαχείριση του ατόμου με διάφορες συναισθηματικές δυσκολίες δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, όμως δεν ξεχνάμε ότι στόχος του εκπαιδευτικού είναι αφενός, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αφετέρου, η διαχείριση ή και εξάλειψη των συναισθηματικών διαταραχών που ίσως έχουν δημιουργηθεί και που συνεχίζουν να υπάρχουν σε φανερή ή υποβόσκουσα μορφή (Καλαντζή – Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, 2004).

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίζει μαθητές με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Οι τρόποι αυτοί ωστόσο, εντάσσονται στη γενικότερη επιστημονική θεώρηση για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Παρακάτω θα αναφέρουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και τα εξειδικευμένα μέτρα στα πλαίσια της εκάστοτε θεώρησης.

Οικοσυστημική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την οποία μελετάται το συνολικό σύστημα – περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται μία προβληματική συμπεριφορά. Στόχος είναι μέσα από την παρέμβαση ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει ποια λειτουργία ακριβώς εξυπηρετεί η συμπεριφορά αυτή. Αναζητά ουσιαστικές λύσεις για την αλλαγή της συμπεριφοράς η οποία ενδέχεται να απορρέει από μια διαταραγμένη ψυχική υγεία (Γαλανάκη, 2000:8). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο εκπαιδευτικός ακολουθεί κάποιες τεχνικές:

- Διαφοροποίηση του τρόπου σκέψης του προβλήματος.
- Αναζήτηση θετικών χαρακτηριστικών.
- Αναζήτηση των θετικών λειτουργιών ενός προβλήματος.

•Τεχνική της κερκόπορτας. Έμμεση επιρροή και αντιμετώπιση.

•Εντοπισμός θετικών εξαιρέσεων (Fraser, 2004).

Συμπεριφορική Προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς καθορίζουν την επανάληψη της ή όχι. Οι συνέπειες στη συγκεκριμένη περίπτωση ορίζονται από τον εκπαιδευτικό ενώ σε κάποιες περιπτώσεις και σε συνεργασία με την τάξη. Κάποιες από τις τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Fontana, (1996) είναι:

•*Θετική – αρνητική ενίσχυση.* Η θετική συμπεριφορά ενισχύεται ώστε να επαναληφθεί, η αρνητική μειώνεται ώστε να μην επαναληφθεί.

•*Απόσβεση.* Εδώ ο δάσκαλος στην αρνητική συμπεριφορά δεν αντιδρά ώστε να μειωθεί το μοτίβο της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

•*Υπερδιόρθωση.* Ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τον νεαρό να αποκαταστήσει την ζημιά που έκανε και επίσης θα του διδάξει πώς να ενισχύσει μια θετική του δεξιότητα.

•*Προσωρινή απομάκρυνση.* Η απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη θεωρείται ίσως παρακινδυνευμένη κίνηση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε μία αίθουσα να παραμείνει εκεί, ίσως με κάποιον που θα έχει εφημερία, μέχρι το πέρας της ώρας.

•*Σταδιακή διαμόρφωση.* Ο μαθητής ενισχύεται για κάθε συμπεριφορά που πλησιάζει την επιθυμητή.

•*Σύστημα συμβολικών αμοιβών.* Μία θετική συμπεριφορά επιβραβεύεται με κάποιες συμβολικές αμοιβές ή ενισχύσεις.

•*Αμοιβαίο συμβόλαιο συμπεριφοράς.* Μία γραπτή συμφωνία μεταξύ μαθητή και δασκάλου που θα προσδιορίζει ποιες συμπεριφορές θα ενισχύονται θετικά.

•*Αυτοκαθοδηγούμενη εκπαίδευση.* Ο μαθητής προσπαθεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου.

•*Παιχνίδι ρόλων.* Ο μαθητής ταυτίζεται και αναλαμβάνει να υποδυθεί ένα ρόλο που περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες.

•*Τιμωρία.* Η δυσάρεστη συνέπεια που ακολουθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Fontana, 1996).

Ενεργητική ακρόαση

Σε αυτήν χρησιμοποιείται κυρίως η συζήτηση για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή αναζητά τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς σύμφωνα με τη γνώμη του μαθητή. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες:

- *Επιβεβαίωση της ακρόασης*. Είναι οι λεκτικοί και μη, τρόποι που επιβεβαιώνουν την ενεργητική ακρόαση του μαθητή από το δάσκαλο.

- *«Καθρέφτισμα»*. Η επανάληψη κάποιων φράσεων από τον δάσκαλο.

- *«Αντανάκλαση»*. Η επιλεκτική προσοχή του εκπαιδευτικού στο συναισθηματικό πλαίσιο του μαθητή, όπως αυτός το εκφράζει.

- *«Παράφραση»*. Η επανάληψη των σημαντικών στοιχείων που ειπώθηκαν από τον μαθητή (Cooper, Smith & Upton, 1994).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Όπως αναφέρει ο Σταθόπουλος (2005:306) στο σχολικό πλαίσιο οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και άλλοι επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων, αναλαμβάνουν κυρίως τον υποστηρικτικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συστηματική μάλιστα συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών αποτελεί βοηθητικό παράγοντα για την εκτίμηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών των εφήβων. Επιπλέον, σε διεπιστημονικό πλαίσιο γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών, των αναγκών των μαθητών – θυμάτων οικογενειακής βίας ή ενδοσχολικής βίας και των αναγκών της απόρριψης των νέων (Καλλινικάκη, 2011).

Η διαδικασία παρέμβασης για τη διαχείριση ή και την επίλυση ψυχοκοινωνικών δυσλειτουργιών απαιτεί υποστηρικτική εργασία τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να οργανωθούν συζητήσεις ή και συναντήσεις με την οικογένεια για να εξεταστεί η δομή και η λειτουργία της. Ειδικότερα, μπορεί να επιδιωχθεί η αποτίμηση των σχέσεων της οικογένειας και του ρόλου των μελών της, να βοηθηθούν οι γονείς ώστε να αποκτήσουν ρεαλιστικούς στόχους για τον νέο, να κατανοήσουν τα αίτια, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του εφήβου, να μάθουν πώς να αναπτύξουν κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον έχοντας ταυτόχρονα ξεκάθαρους και σταθερούς ρόλους.

Επίλογος

Καταλήγοντας θα επισημαίναμε ότι είναι πολύ σημαντικό η εφηβική ηλικία να μη χαρακτηρίζεται ως «προβληματική» αλλά να λαμβάνεται ως μία περίοδος όπου οι έφηβοι αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η πορεία της εκπαίδευσης και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι κάποια επιπλέον προβλήματα που

καλούνται να αντιμετωπίσουν οι έφηβοι σε καθημερινή βάση. Ιδιαίτερη σημασία λοιπόν έχει να παρέχεται στους εφήβους, ψυχική ηρεμία, αρκετή τροφή για σκέψη και συνεισφορά από το οικογενειακό περιβάλλον, το φιλικό και το σχολικό, προκειμένου να κατακτήσουν ομαλά και σταδιακά την ανεξαρτητοποίηση τους (Παπαϊωάννου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, υποστηρίζοντας τον έφηβο, προσεγγίζοντας την όποια συμπεριφορά του χωρίς να επικεντρώνονται μόνο στις ακαδημαϊκές γνώσεις – επιδόσεις. Καίριας σημασίας είναι, το σχολείο να μη χαρακτηρίζεται και να μην αντιμετωπίζεται ως ένας χώρος στείρας μάθησης. Οφείλει να είναι χώρος ενίσχυσης της ψυχικής υγείας, δημιουργικότητας και ανάπτυξης δεξιοτήτων όλων των μαθητών της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί δεκτικά τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά συναισθήματα, δίνοντας τη δυνατότητα στον έφηβο να εκφράζεται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο έφηβος νιώθει πως τον κατανοούν και πως σέβονται τον ψυχισμό του. Οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Campbell (2002) πρέπει να ανταποκρίνονται θετικά και να ενισχύουν αυτή τη διαδικασία προκειμένου οι έφηβοι να αναπτύξουν υγιή και με στέρεες βάσεις προσωπικότητα.

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Β.Ν. (2009). *Ιατρική Ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία – Μία Σύγχρονη Ιατρική*. Τόμος Α', Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Γαλανάκη, Π.Ε. (2000). Η Συστημική Θεωρία ως Πλαίσιο για την Αντιμετώπιση Προβληματικής Συμπεριφοράς του Παιδιού στο Σχολείο. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Vol: 30, σσ. 7 – 25. Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ.

Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ. (2006). *Ωρίμανση και Δυναμική ομάδας – Συμβολή στην Συμβουλευτική Νέων*. Αθήνα: Rosili.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας – Στρατηγικές Διδασκαλίας – Κριτική Σκέψη στην Διδακτική Πράξη*. 2^{ος} Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Αναθεωρημένη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Universal Studio Press.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά – Γονείς, Κοινωνικοί Λειτουργοί*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ
- Σταθόπουλος, Α.Π. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια. Ιστορική Εξέλιξη – Νέες Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση: Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Feldman, S.R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη*. Μετάφραση: Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουνεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Shaffer, R.D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: Παιδική Ηλικία και Εφηβεία*. Μετάφραση: Μ. Αντωνοπούλου. 1^η έκδοση. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Wragg, E.C.T. (2003). *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μετάφραση: Ν. Αβούρη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Campbell, S. (2002). *Behaviour Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: The Guilford Press.
- Chubb, N.H., Fertman, C.I. & Ross, J.L. (1997). Adolescent Self – Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences. In *Adolescence*. Vol: 32. Iss. 125, pp. 113 – 125. Ανακτήθηκε στις 18/02/2019, από: https://www.researchgate.net/publication/14111277_Adolescent_self-esteem_and_locus_of_control_A_longitudinal_study_of_gender_and_age_differences
- Cooper, P., Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioral Difficulties. Theory to Practice*. London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 28/02/2019, από: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=n8GHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Cooper+P.,+Smith+C.+%26+Upton+G.,+\(1994\),+Emotional+and+Behavioral](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=n8GHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Cooper+P.,+Smith+C.+%26+Upton+G.,+(1994),+Emotional+and+Behavioral).
- Fraser, M.W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystem Perspective. In M.W. Fraser (Ed.). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecology Perspective*. pp. 1 – 1. Washington DC: NASW Press.
- Kourkoutas, E. & Xavier, M. (2010). Counseling Children at Risk in a Resilient Contextual Perspective: A Paradigmatic Shift of School Psychologists Role in Inclusive Education. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol:5. pp. 1210 – 1219. Ανακτήθηκε στις 12/02/2019, από: https://www.researchgate.net/publication/222420689_Counseling_children_at_risk_in_a_resilient_contextual_perspective_A_paradigmatic_shift_of_school_psychologists'_role_in_inclusive_education.

«Δράμα-τηρώντας» στο νηπιαγωγείο: Απόψεις φοιτητών/τριων Προσχολικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης κατά τη διάρκεια της σχολικής πρακτικής τους

Βίτσου Μαγδαληνή

*Ε.Δ.Ι.Π. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Διδάκτορας Θεατροπαιδαγωγικής, mvitsou@uth.gr*

Χατζοπούλου, Κατιφένια-Αγγελική

*Ε.Δ.Ι.Π. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Διδάκτορας Παιδαγωγικής, gkchatzor@uth.gr*

Περίληψη

Βασικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις τεταρτοετών φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με τη συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Επίσης μέσω της παρατήρησης τους κατά τη διάρκεια της Σχολικής Πρακτικής θα διερευνηθεί η χρήση των Τεχνικών του Δράματος από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Το ποιοτικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω των αναστοχαστικών ημερολογίων κατά τη διάρκεια της σχολικής πρακτικής τους και μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα, αναδεικνύουν ότι οι φοιτητές/τριες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που γνώρισαν τη Δραματική Τέχνη μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος το έχουν υιοθετήσει ως διδακτική μέθοδο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σημαντικό εργαλείο στη διδακτική τους πρακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, , πρακτική άσκηση, αναστοχασμός.

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα διδασκαλίας του μαθήματος της Δραματικής Τέχνης (ΔΤΕ εφεξής) στους φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχει αναδειχθεί μέσα από πολλές μελέτες (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008, Κακουδάκη, 2009, Παπαδόπουλος, 2013) και ολοένα και περισσότερο γίνεται αντιληπτή η ανάγκη σύνδεσης των τεχνικών του Δράματος με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων (Βίτσου, 2016). Στόχος των μαθημάτων είναι η κατανόηση του περιεχομένου, δομής και στόχου του εκπαιδευτικού δράματος και η ανάδειξη του αισθητικού και παιδευτικού ρόλου της Δραματικής Τέχνης, η εξοικείωση των φοιτητριών/τών θεωρητικά και εργαστηριακά με τις βασικές έννοιες και τα εργαλεία της Θεατροπαιδαγωγικής, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν θεατροπαιδαγωγικά δρώμενα και συναφείς θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, να μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις δραματικές συμβάσεις και τεχνικές, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν θεατροπαιδαγωγικά

προγράμματα σε συσχέτιση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Τσιάρας, 2014).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις των φοιτητριών/τών (και μελλοντικών επαγγελματιών) απέναντι στη χρήση των τεχνικών του δράματος κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο νηπιαγωγείο και στη «κριτική» τους στάση απέναντι στη χρήση τους από τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και αναστοχασμός

Το να γίνει κάποιος δάσκαλος δεν είναι χάρισμα με το οποίο γεννιέται, αλλά κατακτιέται μετά από σπουδές (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Αυτό αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραδοχές ερευνητών που ασχολούνται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αλλά ακόμα και να έχει γεννηθεί κάποιος εκπαιδευτικός με αυτό το χάρισμα, δεν μπορεί μόνο με την “έμφυτη τέχνη” του να δώσει λύσεις στα διάφορα ζητήματα της διδασκαλίας που προκύπτουν μέσα στην τάξη. Η διδακτική ικανότητα, όμως, κατακτιέται από έναν μελλοντικό εκπαιδευτικό, στη διάρκεια των σπουδών του, κατά ένα μεγάλο μέρος, μέσω της θεωρητικής του κατάρτισης καθώς και μέσω της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) στο πλαίσιο της οποίας έχει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης, να συμμετάσχει ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων βασιζόμενος στο μοντέλο του στοχαζόμενου ερευνητή εκπαιδευτικού (Χατζοπούλου, 2014).

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σε ένα περιβάλλον που υπάρχει δράση εκπαιδευτικού δράματος αναπτύσσεται μια νέα δυναμική μετασχηματιστική όπου το ίδιο το υποκείμενο αλλάζει, αλλάζει τον “άλλο” και τον κόσμο (Άλκηστις, 2008). Είναι αυτό που η Άλκηστις (2008: 16) αποκαλεί Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια βιωματική εμπειρία η οποία οδηγεί τους εμπλεκόμενους στην εμβάθυνση με αποτέλεσμα να υπάρχει συνειδητοποίηση αυτής της εμπειρίας, δραστηριότητα και επομένως βιωματική γνώση και μάθηση (Άλκηστις, 2008). Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία «εξελίσσεται στο χρόνο και η αισθητική του μορφή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αλληλεπίδραση των δραματικών χαρακτήρων με λόγο και χειρονομίες» (Τσιάρας, 2014, σ.15).

Στον ελλαδικό χώρο τα μαθήματα θεατροπαιδαγωγικής στα παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης περιορίζονται σε 1-2 στα 4 έτη σπουδών ενώ αντίστοιχα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης σε 2-3 κάτω από τον τίτλο κυρίως «θεατρικό παιχνίδι» ή «τεχνικές του δράματος», ενώ μαθήματα «Κουκλοθεάτρου» πραγματοποιούνται μόνο σε δύο Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής εκπαίδευσης¹. Ωστόσο το σύνολο των μαθημάτων συντελούν σε μια θεατρική καλλιέργεια απαραίτητη – αν συνδυαστεί με την παιδαγωγική και τη θεωρία του θεάτρου- για την διδασκαλία του θεάτρου μέσα στην τάξη (Κακουδάκη, 2009, Τσιάρας, 2014).

¹ Στοιχεία από τους Οδηγούς Σπουδών του 2018-19 των τμημάτων

Αντίστοιχα, έρευνες (Λενακάκης, 2013, Τσιάρας, 2014), αναδεικνύουν την αποσπασματική αξιοποίηση της δραματικής τέχνης, χρησιμοποιώντας μόνο μεθόδους όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση αλλά και τη δυσπιστία στην αποδοχή της συνεισφοράς τους στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Συχνά η θεατροπαιδαγωγική προσεγγίζεται μόνο στα πλαίσια της σχολικής θεατρικής παράστασης. Ο Λενακάκης (2013) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί περιχαράκωνονται στο αυστηρό εκπαιδευτικό τους προφίλ και στον δασκαλοκεντρικό τους ρόλο με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται η βιωματική/πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από την επιμόρφωση σε βιωματικά εργαστήρια και την εμβάθυνση σε θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές οι ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αντιληφθούν τη ΔΤΕ ως μια επιστήμη, ως εργαλείο μάθησης, δημιουργίας και έρευνας και θα την εντάξουν στην καθημερινή τους σχολική πρακτική ως μια φυσική μορφοπλαστική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να διευρύνουν τις εμπειρίες τους μέσω της τέχνης.

Μέθοδος

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων τεταρτοετών φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με τη συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην επαγγελματική & προσωπική τους ανάπτυξη και στη τη χρήση των Τεχνικών του Δράματος από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της σχολικής πρακτικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής: α) Είναι επαρκής η επιμόρφωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση; β) Χρησιμοποιούν τεχνικές οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και ποιες;

Συμμετέχουσες - Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν 61 φοιτήτριες/τές του 7ου Εξαμήνου του τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Από αυτό το δείγμα οι 48 παρακολούθησαν το μάθημα «Θεατρικό και Συμβολικό Παιχνίδι».

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, τύπου google form, 14 ερωτήσεων (12 κλειστού και 2 ανοικτού τύπου). Επιπλέον ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν 30 σχεδιασμοί δραστηριοτήτων και 32 αναστοχαστικά ημερολόγια των φοιτητριών σε μια προσπάθεια διερεύνησης της χρήσης των τεχνικών του δράματος κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στα νηπιαγωγεία του προγράμματος και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Τα ημερολόγια ήταν ιδιαίτερα χρηστικά για τον αναστοχασμό μετά την εκπαιδευτική πράξη (on action) όπως προβλέπεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Schön, 1983).

Αποτελέσματα

Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια

Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες (πίνακας 1) που προέκυψαν μέσω Θεματικής Ανάλυσης και αφορούσαν στη χρήση των τεχνικών του δράματος κατά το σχεδιασμό τους και την πρακτική τους άσκηση.

Πίνακας 1: Θεματικές κατηγορίες ερωτηματολογίων

Η Εκπαίδευση στις τεχνικές της ΔΤΕ
Τα οφέλη των τεχνικών ΔΤΕ για τους μαθητές
Η χρήση τους από τις νηπιαγωγούς της τάξης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης
Η χρήση των τεχνικών από τις Φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης
Σύνδεση των τεχνικών με τις Θεματικές προσεγγίσεις και τα project

Αποτελέσματα

Συγκεκριμένα ως προς την ανάλυση των ερωτηματολογίων και την εκπαίδευση τους σε τεχνικές της ΔΤΕ προκύπτει ότι 49 από τους/τις 61 συμμετέχοντες/ουσες είχαν επιμορφωθεί σε τεχνικές του δράματος με το μεγαλύτερο ποσοστό (73,3%) να έχει επιμορφωθεί μέσα από το μάθημα επιλογής «Θεατρικό και Συμβολικό Παιχνίδι», το 16.4% από άλλους φορείς εκτός Πανεπιστημίου, ενώ το 10.93% δεν είχε καμία σχετική επιμόρφωση. Το μεγαλύτερο ποσοστό, ωστόσο, 80.7%, θεωρεί ότι η κατάρτισή τους σε θέματα ΔΤΕ δεν είναι επαρκής για την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Ως προς τα οφέλη των τεχνικών ΔΤΕ για τους μαθητές/τριες δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι οι τεχνικές λειτούργησαν «ενισχυτικά» προς όφελος των μαθητών/τριών σε όλες τις ενότητες/πτυχές του νηπιαγωγείου με το μεγαλύτερο ποσοστό 85.2% να τονίζει τα οφέλη στη γνωστική ανάπτυξη και το υπόλοιπο ποσοστό, 14%, να μοιράζεται ανάμεσα στη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική ενδυνάμωση. Στην ερώτηση πώς αντέδρασαν οι μαθητές σε δραστηριότητες ΔΤΕ οι περισσότερες/οι (43/61) απαντούν πως λειτούργησαν ως δραστηριότητες ενεργοποίησης για τους μαθητές δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

«Ήταν ενθουσιασμένοι αλλά παράλληλα φαινόταν πως περίεργοι και έδειχναν πως δεν είχαν συνηθίσει σε αυτόν τον τρόπο μάθησης»

Περνώντας στη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τη χρήση των τεχνικών ΔΤΕ από τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους άσκησης από την ανάλυση των απαντήσεων τους διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (62.3%) των νηπιαγωγών εφαρμόζει δραστηριότητες που εμπεριέχουν τεχνικές ΔΤΕ 1 με 2 φορές την εβδομάδα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό 37.7% δεν εφάρμοσε καμία δραστηριότητα από την ενότητα «Παιδί και Δημιουργία Έκφρασης (Δραματική Τέχνη)». Επίσης οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περιορίζονται σε αυτές του «Θεατρικού Παιχνιδιού» (42.8%) και

της «Παντομίμας» (13,1%) μέσα στα πλαίσια οργανωμένων θεματικών δραστηριοτήτων, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (44.1%) δεν μπόρεσε να προσδιορίσει ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται και σε ποιο πλαίσιο. Σημαντικό είναι το ποσοστό (62%) των απαντήσεων που δήλωσαν ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν συνήθως μόνο κάποια «παιχνίδια ενεργοποίησης» που δεν σχετίζονται με τις θεματικές δραστηριότητες, ενώ μόνο το 18,6% απάντησε ότι αντλούν στόχους από το ΔΕΠΠΣ και είναι μέρος οργανωμένων θεματικών προσεγγίσεων.

Όσον αφορά τους δικούς τους σχεδιασμούς των θεματικών προσεγγίσεων διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (90.2) συμπεριέλαβε στόχους από την ενότητα Δραματική Τέχνη αλλά σημειώνουν (89%) ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στο σχεδιασμό. Επίσης τονίζουν στην πλειοψηφία τους (83.6%) ότι οι δραστηριότητες ΔΤΕ είναι ευκολότερο να συνδυαστούν διαθεματικά με στόχους από την ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον: Ανθρωπογενές και Φυσικό» και πολύ λιγότερο με άλλες ενότητες.

Τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια εμπύχωσης δραστηριοτήτων ΔΤΕ είναι οριακά αρνητικά με 31/61 φοιτήτριες/ές να αναφέρονται σε δυσκολίες στην εφαρμογή και το συντονισμό που οφείλονται σε ένα μεγάλο βαθμό στην απειρία των ίδιων αλλά και στην απειρία των παιδιών:

«Όταν το υλοποίησε η νηπιαγωγός φαινόταν εύκολο. Όταν όμως ήρθε η στιγμή να ανταποκριθούμε στη δραστηριότητα της θεματικής μας που είχε δραματοποιήσει δυσκολευτήκαμε λίγο γιατί δεν είχαμε εμπειρία και δεν γνωρίζαμε τον τρόπο»

Υπήρξαν βέβαια και αναφορές (29/61) που τόνισαν ότι με τις τεχνικές της ΔΤΕ ένιωσαν θετικά συναισθήματα και ενθουσιασμό με τη συμμετοχή και ενεργοποίηση των παιδιών:

«Ο συντονισμός είναι λίγο δύσκολος και ο περιορισμένος χρόνος που πρέπει να το προετοιμάσεις και να το επεξηγήσεις στα παιδιά. Ένιωσα ενθουσιασμό, ζωντάνια και περιέργεια για να δω, τι θα σκεφτούν να κάνουν»

Θεματικές κατηγορίες από την ανάλυση των αναστοχαστικών ημερολογίων

Από την ανάλυση των αναστοχαστικών ημερολογίων των φοιτητριών προέκυψε η εξής κατηγοριοποίηση (πίνακας 2):

Πίνακας 2: Θεματικές κατηγορίες

Η χρήση ΔΤΕ από τις νηπιαγωγούς της τάξης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης
Η εφαρμογή των τεχνικών ΔΤΕ από τις φοιτήτριες
Η ανταπόκριση των παιδιών στις τεχνικές

Από τις αναφορές των φοιτητριών/των σχετικά με τη χρήση ΔΤΕ από τις νηπιαγωγούς

της τάξης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τους προκύπτει ότι αυτή είναι αποσπασματική με μόλις 5 αναφορές στα 32 ημερολόγια, ενώ περιορίζονται σε «παραδοσιακά» μοντέλα θεατρικής έκφρασης και περιορίζονται σε παιχνίδια κινητικά και ενεργοποίησης, παντομίμα και δραματοποίηση ιστοριών-παραμυθιών.

«Η νηπιαγωγός κάνει σήμερα δραματοποίηση με τα παιδιά και παριστάνουν την παναγία με τον κρίνο και τον άγγελο για την 25η Μαρτίου. Τα νήπια με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και την δική μας φαίνεται να ανταποκρίνονται καλά στην μικρή αναπαράσταση».

«Την παντομίμα τη γνωρίζουν όλα τα παιδιά...στις άλλες τεχνικές δυσκολεύονταν...»

Ως προς την ανταπόκριση των παιδιών στις τεχνικές οι περισσότερες/οι φοιτήτριες/τες (22/31) αναφέρονται στην έλλειψη εμπειρίας των παιδιών αλλά και στη δική τους απειρία και αδυναμία συντονισμού της ομάδας. Επίσης, ως αρνητικό στοιχείο επισημαίνουν την αναπαραγωγή από τα παιδιά συγκεκριμένων «μοτίβων» και έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας:

«Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν ήταν πετυχημένη. Στο σημείο που δυσκολευτήκαν ήταν κυρίως η υπόδυση ρόλων. Τους είναι αρκετά δύσκολο να μπουν στη θέση ενός ήρωα και να τον υποδυθούν. Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη εξάσκησης του θεατρικού παιχνιδιού»

Ωστόσο τονίζουν ότι τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες:

«Παρόλο που στην αρχή δυσκολεύτηκαν ήθελαν όλα τα παιδιά να πάρουν μέρος...ζητούσαν συνέχεια να δραματοποιούμε όλα τα παραμύθια»

Ο αναστοχασμός των φοιτητριών/τών ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων με τεχνικές ΔΤΕ ανέδειξε ότι οι φοιτήτριες/τες που είχαν παρακολουθήσει το σχετικό μάθημα εφάρμοσαν αρκετές φορές διάφορες τεχνικές με άνεση :

«Στην τάξη παίζαμε και ακόμα ένα παιχνίδι που λέγονταν ο «απαιτητικός σκηνοθέτης».

«Η τεχνική «διάδρομος της συνείδησης» δυσκόλεψε τα παιδιά...δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοια...μόνο παντομίμα εκαναν...αλλά με λίγη προσπάθεια «βγήκε» στο τέλος».

Αντίθετα οι φοιτητές/τριες που δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα ΔΤΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών αντιμετωπίζουν τη Δραματική Τέχνη σε πολύ περιορισμένο πλαίσιο και «παραδοσιακό» μοντέλο θεατρικής έκφρασης:

«Η ομάδα των Δελφινιών εφόσον είχε ήδη κάνει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποφάσισαν να φτιάξουν μια θεατρική παράσταση»

«Σκέφτηκα επίσης σήμερα να τους κάνω θεατρικό αλλά δεν συνεργαζόντουσαν καθόλου

και το άφησα γιατί μας έφαγε πολύ χρόνο και δεν καταλήξαμε και κάπου»

Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που γνώρισαν τη Δραματική Τέχνη μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος την έχουν υιοθετήσει ως διδακτική μέθοδο κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Επίσης, τη θεωρούν σημαντικό εργαλείο στη διδακτική τους πρακτική, ουσιαστικό βοήθημα στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και σκοπεύουν να την χρησιμοποιήσουν στο μέλλον της επαγγελματικής τους ζωής. Ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες συντονισμού και διαχείρισης της ομάδας που οφείλεται στην έλλειψη σχετικής εμπειρίας εφαρμογής των τεχνικών σε παιδιά αλλά και στην έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με αυτές. Στην πορεία όμως της πρακτικής άσκησης τονίζουν ότι μέσω των τεχνικών κατάφεραν να ενεργοποιήσουν την ομάδα, να διατηρήσουν και να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες και να εμβαθύνουν σε τεχνικές που αναδεικνύουν συμπεριφορές και χαρακτήρες. Επίσης στους αρχικούς τους σχεδιασμούς έχουν συμπεριλάβει πολλούς στόχους από την ενότητα «Παιδί και Δημιουργία Έκφρασης (Δραματική Τέχνη)» είτε ως κύριο, είτε ως δευτερεύοντα στόχο σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση, περιορίζονται όμως σε συγκεκριμένες τεχνικές και συνδέονται κυρίως με τη «διασκέδαση» και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και όχι με άλλες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, όπως τη γλώσσα, τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά.

Οι φοιτήτριες/ες που δεν είχαν επιμορφωθεί σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης παρουσιάζουν μια στερεοτυπική θεώρηση απέναντι στις τεχνικές, η οποία περιορίζεται στην προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης, δεν μπορούν να εμβαθύνουν ή να τις προσθέσουν στους σχεδιασμούς τους με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν κάποιες λανθασμένα, επιφανειακά, χωρίς να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Συνεπώς αναδεικνύεται αναγκαία η επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε τεχνικές της ΔΤΕ όχι ως προαιρετικού μαθήματος στα Παιδαγωγικά Τμήματα αλλά ως αντικείμενο συστηματικής ενασχόλησης και εκπαίδευσης ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν ως διδακτικό εργαλείο με σιγουριά, εγκυρότητα και άνεση.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα της έρευνας ως προς τη χρήση των τεχνικών ΔΤΕ από τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η οποία είναι στερεοτυπική και περιορίζεται σε κάποιες μόνο τεχνικές ενεργοποίησης της ομάδας και σε συγκεκριμένες τεχνικές όπως η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και η παντομίμα τα οποία «διεκπεραιώνονται» και καθοδηγούνται ιδιαίτερα από τις νηπιαγωγούς και χωρίς να συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα ή διαθεματικά.

Αν αναλογιστούμε ότι στο πλαίσιο της Πρακτικής άσκησης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν/μιμούνται το διδακτικό μοντέλο το οποίο παρακολουθούν από τους/τις

εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό δράμα μέσω βιωματικών σεμιναρίων. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε βιωματικά εργαστήρια ΔΤΕ θα του δώσει τη δυνατότητα να ανασκευάσει τις παραδοσιακές τους «αρχές», να εμπλουτίσει τα εκφραστικά του μέσα, τη δημιουργικότητά του και τους ορίζοντές του και να ανακαλύψει τη «μαγεία» της πολυαισθητηριακής επικοινωνίας. Ο μετασχηματισμός των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσω του δράματος θα οδηγήσει σε μια μετασχηματιστική παιδαγωγική, στην οποία δίνεται έμφαση όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να προωθείται το “ευ-ζην” των μαθητών (Βίτσου, 2016).

Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα

Το γεγονός ότι το μάθημα «Θεατρικό και Συμβολικό Παιχνίδι» του 7ου εξαμήνου είναι επιλογής και δεν το παρακολούθησαν όλες/οι φοιτήτριες/ές που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση αποτέλεσε περιορισμό της έρευνάς.

Ολοκληρώνοντας, παρά τους περιορισμούς της έρευνας, διαφαίνεται η ανάγκη για ενίσχυση του Προγράμματος Σπουδών με επιπλέον μαθήματα ΔΤΕ ώστε οι φοιτητές/τριες να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δραστηριότητες ΔΤΕ στα νηπιαγωγεία ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Επίσης προτείνεται ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στις/στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.

Βίτσου, Μ., (2016). *Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό Εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2683>

Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κακουδάκη, Τ., (2009). *Η Θεατρική Αγωγή στα τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου. Μια πρώτη καταγραφή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων των τμημάτων*. Ανακτήθηκε από <https://theatereality.wordpress.com/tag/%CF%84-%CE%BA%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AC%CE%BA%CE%B7/>

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα:

Δαρδανός.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής" (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ..

Τσιάρας, Α. (2014). *Η ανάπτυξη διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση

Χατζοπούλου, Κ. (2014). *Διερεύνηση των διαδικασιών μύσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο στοχασμό κατά την περίοδο της Πρακτικής Άσκησης* [Διδακτορική Διατριβή]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης στα Ανοικτά Πανεπιστήμια - Η περίπτωση του Ε.Α.Π.

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Msc., konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα των διοικητικών υπηρεσιών υποστήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης στην περίπτωση των Ανοικτών Πανεπιστημίων. Υποστηρίζεται ότι αναγκαία κρίνεται και η υποβολή όλων αυτών των υπηρεσιών σε συνεχή αξιολόγηση. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αναγκαιότητα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών του ΕΑΠ και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης ως προς την υποστήριξη και εξυπηρέτηση του διδακτικού έργου για τους διδάσκοντες και διδασκόμενους με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου τους καθώς και την περαιτέρω βελτίωση αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοικητικές υπηρεσίες, υπηρεσίες βιβλιοθήκης, ανοικτά πανεπιστήμια, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Προκειμένου για την άρτια λειτουργία ενός ανώτατου Ανοικτού εκπαιδευτικού ιδρύματος που λειτουργεί από απόσταση, απαραίτητο είναι, μεταξύ άλλων, η στελέχωση αυτού με έναν αριθμό τμημάτων διοικητικών υπηρεσιών, στόχος των οποίων είναι η κατά το δυνατό αποτελεσματικότερη υποστήριξη και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού. Απαραίτητη είναι, εξάλλου, η στελέχωση των Ανοικτών και εξ Αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με υπηρεσίες βιβλιοθήκης, οι οποίες παρέχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό πληροφοριακό υλικό με απώτερο σκοπό την εν γένει ενίσχυση και υποστήριξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πέραν όμως, της απλής ύπαρξης των διοικητικών υπηρεσιών υποστήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης, αναγκαία κρίνεται και η υποβολή όλων αυτών των υπηρεσιών σε συνεχή αξιολόγηση με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου τους καθώς και την περαιτέρω βελτίωση αυτού. Στην παρούσα μελέτη, θα προσπαθήσουμε αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, να επιχειρηματολογήσουμε για την αναγκαιότητα ύπαρξης των διοικητικών υπηρεσιών υποστήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης στην περίπτωση των Ανοικτών Πανεπιστημίων γενικά και του ΕΑΠ ειδικότερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης αυτής θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τους λόγους για τους οποίους οι διοικητικές υπηρεσίες του ΕΑΠ καθώς και οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης αυτού θα πρέπει να υπόκεινται σε αξιολόγηση. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης θα παρουσιάσουμε ένα σχήμα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης του ΕΑΠ ως προς την παροχή υποστηρικτικού έργου σε

διδάσκοντες και διδασκόμενους. Ειδικότερα, όσον αφορά τις διοικητικές υπηρεσίες του ΕΑΠ, θα επιχειρήσουμε να τις αξιολογήσουμε ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ανάπτυξης και παραγωγής του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού που αποστέλλεται στους φοιτητές που μετέχουν στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όσον αφορά τις υπηρεσίες βιβλιοθήκης που παρέχονται από το ΕΑΠ, αυτές θα επιχειρήσουμε να τις αξιολογήσουμε ως προς το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτουν.

Η αναγκαιότητα και σημαντικότητα των διοικητικών υπηρεσιών υποστήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης στα ανοικτά πανεπιστήμια και στο ΕΑΠ.

Στην περίπτωση των Ανοικτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που προσφέρουν εκπαίδευση από απόσταση, το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο διατίθεται στους διδασκόμενους οφείλει να ανταποκρίνεται σε ορισμένες ειδικές προδιαγραφές. Μεταξύ των άλλων, το υλικό θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για σπουδές από απόσταση, θα πρέπει δηλαδή να βοηθά τον διδασκόμενο να αναζητά και να επεξεργάζεται πληροφορίες, να ασκεί την κριτική του σκέψη και να αυτοαξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό οφείλει, εξάλλου, να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο για εκπαίδευση ενηλίκων, εφόσον το σύνολο των σπουδαστών που επιλέγουν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ενήλικες. Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό υλικό στην περίπτωση των Ανοικτών πανεπιστημίων θα πρέπει να συνοδεύεται και από βοηθήματα εναλλακτικής μορφής (π.χ. οπτικο-ακουστικά βοηθήματα) προκειμένου να ενισχύει περαιτέρω την ικανότητα των σπουδαστών για πρόσληψη της γνώσης. Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι λόγω των ιδιαίτερων προδιαγραφών που οφείλει να πληρεί το εκπαιδευτικό υλικό στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας διοικητικής υπηρεσίας επιφορτισμένης με το συντονισμό της ανάπτυξης και της παραγωγής του ειδικού αυτού εκπαιδευτικού υλικού.

Πέραν ωστόσο της παραγωγής, απαραίτητη στην περίπτωση των Ανοικτών Πανεπιστημίων είναι και η διαδικασία αποθήκευσης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού, μέλημα το οποίο επίσης βαρύνει το διοικητικό μηχανισμό των πανεπιστημίων αυτών. Οι διοικητικές υπηρεσίες ενός Ανοικτού Πανεπιστημίου είναι εκείνες που αποφασίζουν για το χώρο αποθήκευσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού όπως επίσης και για τον τρόπο αποστολής του υλικού αυτού στους σπουδαστές, εάν δηλαδή η αποστολή του υλικού θα πραγματοποιηθεί συνολικά ή τμηματικά, σε προκαθορισμένες ημερομηνίες ή σύμφωνα με το ρυθμό προόδου του κάθε φοιτητή.

Αναφορικά με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, και εδώ υπάρχει η ανάγκη για παραγωγή, αποθήκευση και διανομή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασίες οι οποίες διεκπεραιώνονται από τις αντίστοιχες διοικητικές υπηρεσίες του οργανισμού. Συγκεκριμένα, το έργο της ανάπτυξης και παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού βαρύνει το Τμήμα Εκπαίδευσης του ΕΑΠ ενώ την ανάγκη για αποθήκευση και διανομή του υλικού επιμελείται η Μονάδα Διακίνησης Διδακτικού Υλικού.

Όσον αφορά το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι βιβλιοθήκες στην περίπτωση των Ανοικτών πανεπιστημίων, αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον οι βιβλιοθήκες οφείλουν να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών που συμμετέχουν σε προγράμματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό είναι απολύτως απαραίτητη για την αποτελεσματική έκβαση των σπουδών των φοιτητών, εφόσον οι τελευταίοι χρειάζονται πρόσθετες πηγές πληροφόρησης και υποστήριξης των σπουδών τους πέραν του βασικού εκπαιδευτικού υλικού που τους αποστέλλεται. Οι βιβλιοθήκες, επομένως, καλούνται όχι απλώς να παρέχουν πρόσβαση σε πληροφοριακές πηγές αλλά και να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας γενικότερη υποστήριξη στους φοιτητές, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Κόκκινος, 2006).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδικότερα, εξαιτίας της αδυναμίας μεγάλης μερίδας φοιτητών να επισκεφτούν τη βιβλιοθήκη όποτε το επιθυμούν, καθίσταται απαραίτητο εκ μέρους των βιβλιοθηκών, η διάθεση πληροφοριών σε ψηφιακή μορφή και η εν γένει παροχή ψηφιακών και ηλεκτρονικών υπηρεσιών όπως ο διαδανεισμός βιβλίων, η ηλεκτρονική αποστολή υλικού, τα ηλεκτρονικά αιτήματα πληροφόρησης και η πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές (Κόκκινος, 2006). Η διάθεση τέτοιων υπηρεσιών ψηφιακής βιβλιοθήκης μερίδας Ανοικτών πανεπιστημίων του εξωτερικού όπως το Open University στο Ηνωμένο Βασίλειο ή το Open Universiteit Nederland στην Ολλανδία καθιστά τις βιβλιοθήκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σημαντικότερα εκπαιδευτικά εργαλεία στην κάλυψη των αναγκών των φοιτητών που μετέχουν σε προγράμματα Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η σημαντικότητα, εξάλλου, του ρόλου που διαδραματίζουν οι βιβλιοθήκες των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έγκειται και στην παροχή, μέσω των ιστοσελίδων τους, μαθημάτων πληροφοριακής παιδείας, on-line δηλαδή εκπαίδευσης του χρήστη στην αποτελεσματική αναζήτηση, διαχείριση και αξιολόγηση πληροφοριακών πηγών. Καθίσταται, επομένως φανερό, ότι μέσω της παροχής υπηρεσιών ψηφιακής και ηλεκτρονικής μορφής και της υποστήριξης ηλεκτρονικής παιδείας, ο ρόλος των βιβλιοθηκών των σύγχρονων Ανοικτών πανεπιστημίων μετουσιώνεται από υποστηρικτικός σε συμμετοχικό και η ίδια η βιβλιοθήκη του Ανοικτού Πανεπιστημίου αναδεικνύεται από απλό εκπαιδευτικό εργαλείο σε κεντρική πηγή ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με το ρόλο που επιτελεί η βιβλιοθήκη του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, βέβαιο είναι ότι και η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη υποστηρίζει καίρια και ουσιαστικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της είναι, όπως αναγράφεται στον εσωτερικό κανονισμό της λειτουργίας της, να «αποτελεί κέντρο συλλογής και διάχυσης της πληροφορίας με σύγχρονα μέσα». Για το σκοπό αυτό, η βιβλιοθήκη του ΕΑΠ διατηρεί στη συλλογή της ψηφιακό υλικό με τη μορφή ηλεκτρονικών περιοδικών, εγχειριδίων και ηλεκτρονικών βιβλίων. Επιτρέπει επίσης στους χρήστες της την πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων. Επιπλέον, η βιβλιοθήκη του

ΕΑΠ παρέχει υπηρεσίες ηλεκτρονικής πληροφόρησης καθώς και υπηρεσίες πληροφοριακής παιδείας , με on line tutorials στην ηλεκτρονική αναζήτηση βιβλιογραφίας.

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών του ΕΑΠ και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης ως προς την υποστήριξη και εξυπηρέτηση του διδακτικού έργου για τους διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Έχοντας αναφερθεί διεξοδικά στο προηγούμενο κεφάλαιο στην αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της ύπαρξης συγκεκριμένων διοικητικών υπηρεσιών και υπηρεσιών βιβλιοθήκης στην περίπτωση των Ανοικτών πανεπιστημίων και του ΕΑΠ, θα επιχειρήσουμε πλέον να αναλύσουμε τους λόγους για τους οποίους ο διοικητικός μηχανισμός του ΕΑΠ και οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ίδρυμα θα πρέπει να υπόκεινται σε διαδικασίες αξιολόγησης.

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να αντιληφθούμε πληρέστερα την ανάγκη για αξιολόγηση των προαναφερθέντων υπηρεσιών , θα ήταν χρήσιμο να παραθέσουμε έναν ορισμό του όρου "αξιολόγηση", αναφορικά με το χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων μελετητών, ο Μακράκης (1998-99) ορίζει την αξιολόγηση ως: *«μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το βαθμό υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών μερών του» (σελ.250) .*

Εξ ορισμού, επομένως, προκύπτει ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο θα πρέπει να αξιολογείται ο διοικητικός μηχανισμός του ΕΑΠ , συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών βιβλιοθήκης, είναι ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο το παρεχόμενο έργο του συγκεκριμένου μηχανισμού κρίνεται επαρκές και επιτυχημένο. Το συγκεκριμένο επιχείρημα, εξάλλου, ενισχύει το γεγονός ότι ο θεσμός της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά καινούριος και οπωσδήποτε οφείλει να πείσει για την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται από τις υπάρχουσες διοικητικές δομές.

Πέραν, ωστόσο, της διαπίστωσης του βαθμού υλοποίησης συγκεκριμένων στόχων, ένα αντικείμενο θα πρέπει να αξιολογείται προκειμένου να οδηγείται και σε αυτοδιόρθωση μέσω της ανατροφοδότησης (Δημητρόπουλος, 1991). Στην περίπτωση του διοικητικού μηχανισμού και της βιβλιοθήκης του ΕΑΠ, αυτό σημαίνει ότι μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης ενδεχομένως προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες για τυχόν αδυναμίες ή ανεπάρκεια στον τρόπο που οι διοικητικές υπηρεσίες και οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης του ΕΑΠ στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Οι πληροφορίες αυτές οπωσδήποτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με αλλαγές ή αναμόρφωση του τρόπου λειτουργίας των συγκεκριμένων υπηρεσιών του ΕΑΠ προκειμένου οι τελευταίες να καταστούν αποτελεσματικότερες.

Η σημαντικότητα, εξάλλου , της αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης του ΕΑΠ έγκειται και στο γεγονός ότι οι υπηρεσίες αυτές αποτελούν μία βασική συνιστώσα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος που ενσαρκώνει το ΕΑΠ και ως τέτοια θα πρέπει να αξιολογείται, «στην έκταση[δηλαδή] που συντελεί

στη λειτουργία του όλου και στην υλοποίηση των σκοπών του» (Δημητρόπουλος, 1991, σελ. 112) Το πόσο αποφασιστικά συμβάλλει η διοικητική οργάνωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στην επιτυχία του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου τονίζει και πάλι ο Δημητρόπουλος (1991) όταν αναφέρει ότι:

το μεγαλύτερο μέρος των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού να αποδώσει στο διδακτικό του ρόλο οριοθετείται από τη συμπεριφορά, τις ενέργειες ή τις παραλείψεις των διοικητικών μηχανισμών. Συνεπώς είναι αδιανόητο να αξιολογείται ο δάσκαλος και να μην αξιολογούνται οι συντελεστές που καθορίζουν τις δυνατότητες του δασκάλου.(σελ.112)

Πέραν του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν αναφορικά με το έργο των διδασκόντων, ένας ακόμη λόγος για τον οποίο οι διοικητικές υπηρεσίες του ΕΑΠ θα πρέπει να υπόκεινται σε αξιολόγηση αφορά την ανάγκη για χρηστή και ορθολογική διαχείριση των υφιστάμενων κονδυλίων που προορίζονται να καλύψουν τον προϋπολογισμό τους. Με δεδομένη, μάλιστα, την υπάρχουσα δυσκολία καταμερισμού των διαθέσιμων πόρων στους διάφορους τομείς δραστηριότητας, η ανάγκη για αξιολόγηση του διοικητικού μηχανισμού του ΕΑΠ προβάλλει και σε αυτό το επίπεδο επιτακτική.

Τέλος, ένας επιπρόσθετος παράγων που καθιστά απαραίτητη την αξιολόγηση του διοικητικού μηχανισμού και της βιβλιοθήκης του ΕΑΠ αφορά την ανάγκη για εκσυγχρονισμό της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με επαρκή και κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό (Μακράκης 1998-99). Ειδικότερα, όσον αφορά τη βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, αυτή θα πρέπει οπωσδήποτε να αξιολογείται ως προς τη διάθεση τεχνολογικού εξοπλισμού που επιτρέπει την παροχή ηλεκτρονικών και ψηφιακών υπηρεσιών κατάλληλων να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών που σπουδάζουν από απόσταση ούτως ώστε να στηρίζεται πληρέστερα το εκπαιδευτικό έργο.

Έχοντας, επομένως, αναφερθεί αναλυτικά στην αναγκαιότητα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης που παρέχονται από το ΕΑΠ, θα επιχειρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο να παρουσιάσουμε ένα σχήμα αξιολόγησης των υπηρεσιών αυτών. Τις μεν διοικητικές υπηρεσίες θα τις αξιολογήσουμε ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας παραγωγής του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού που αποστέλλεται προς μελέτη στους φοιτητές, τις δε υπηρεσίες βιβλιοθήκης του ΕΑΠ ως προς τη διαθεσιμότητα ψηφιακού υλικού.

ΣΧΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αντικείμενα αξιολόγησης : α) διοικητικές υπηρεσίες του Ε.Α.Π. β) Υπηρεσίες βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.

Στόχοι αξιολόγησης : α) κατά πόσο οι διοικητικές υπηρεσίες του Ε.Α.Π. παρέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό υποστηρικτικό έργο στους διδάσκοντες και διδασκόμενους. β)

κατά πόσο οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π. παρέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό υποστηρικτικό έργο στους διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Είδος αξιολόγησης : Διαμορφωτική αξιολόγηση, λόγω του ότι η αξιολόγηση γίνεται κατά την εξέλιξη της απόδοσης του υποστηρικτικού έργου των διοικητικών υπηρεσιών και της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π. για να προκύψουν πληροφορίες που πιθανόν να συντελέσουν στην ανατροφοδότηση και βελτίωση του υποστηρικτικού τους έργου.

Πηγές αξιολόγησης : α) διδασκόμενοι (παλιοί-νέοι) του Ε.Α.Π

β) διδάσκοντες του Ε.Α.Π.

Είδος προσέγγισης : Ποιοτική, γιατί το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα προσωπικά νοήματα που αποδίδουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι. Επίσης, γιατί έτσι παρέχεται η δυνατότητα για εμβάθυνση στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Μακράκης, 1998-1999).

Άξονες και κριτήρια :

α) για το υποστηρικτικό έργο των διοικητικών υπηρεσιών του Ε.Α.Π. στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, ως άξονας ορίζεται: **η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ανάπτυξης έντυπου εκπαιδευτικού υλικού.** Ο συγκεκριμένος άξονας ορίζεται ως τέτοιος διότι το εκπαιδευτικό υλικό που θα προκύψει με την επιμέλεια των διοικητικών υπηρεσιών, οφείλει να είναι αποτελεσματικό, με την έννοια του ότι οφείλει να ανταποκρίνεται στις ειδικές προδιαγραφές που χαρακτηρίζουν τις σπουδές από απόσταση.

β) για το υποστηρικτικό έργο της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π. στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, ως άξονας ορίζεται : **η επάρκεια ψηφιακού υλικού της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.** Ο συγκεκριμένος άξονας ορίζεται ως τέτοιος, γιατί η επάρκεια ψηφιακού υλικού των βιβλιοθηκών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον βασικές και αναγκαίες συνθήκες για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των φοιτητών που σπουδάζουν από απόσταση.

ΑΞΟΝΑΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΥΣ
αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ανάπτυξης έντυπου εκπαιδευτικού υλικού.	1. Υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι και προσδοκώμενα αποτελέσματα για κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή σημαντική ενότητα του υλικού.
	2. Υπάρχει σαφές επεξηγηματικό και ούλικό κείμενο.
	3. Υπάρχει κατατιμημένη παρουσίαση της ύλης.
	4. Υπάρχουν ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.
	5. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα ή και μελέτες περίπτωσης.
	6. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες και ασκήσεις.
	7. Υπάρχουν επεξηγηματικοί τίτλοι και υποτίτλοι.
	8. Υπάρχουν κατάλογοι βιβλιογραφικών αναφορών, προτάσεις για παρακείμερα διάφορα, οδηγίες για την ανεύρεση συμπληρωματικών πηγών.
	9. Υπάρχουν καταπονητικές οδηγίες για τη σύνθεση της ύλης, όταν αυτή παρουσιάζεται με διαφορετικά μέσα (π.χ. έντυπο υλικό και ηχογραφήσεις σε κασέτες).
	10. Υπάρχουν συμβουλές για το πώς θα πρέπει να μελετηθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό.
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	1. Δίνει το υλικό τη δυνατότητα στους φοιτητές να πετύχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
	2. Είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διατυπωμένα με σαφή και κατανοητό για τους φοιτητές τρόπο.
	3. Είναι η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται κατάλληλη και αποτελεσματική για τους φοιτητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών.
	4. Εξοπλίζουν τα άλλα μέσα που τυχόν χρησιμοποιούνται (π.χ. συνοδευτικές ταινίες video ή κασέτες ήχου) τους σκοπούς για τους οποίους αναπτύχθηκαν.
	5. Είναι ο χρόνος που προτείνεται (ή και που διαθέτουν οι φοιτητές) αρκετός για τη μελέτη της ύλης που περιλαμβάνεται στο υλικό.
	6. Δίνει το υλικό τη δυνατότητα στους φοιτητές να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν.
	8. Παρέχει το υλικό επαρκή και χρήσιμη αναπροσαρμογή στους φοιτητές σχετικά με τις προσπάθειες τους για πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνουν.
	9. Είναι το συνοδευτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί για την αξιολόγηση των φοιτητών κατάλληλο και αποτελεσματικό.
	10. Ανταποκρίνεται το υλικό, στο σύνολο του, στις ανάγκες και προσδοκίες φοιτητών.
	11. Καθοδηγεί το φοιτητή στη μελέτη του και επιδεικνύει διάφορα σημεία και έννοιες, ώστε αυτός να μπορεί να μάθει (στηριζόμενος σχεδόν αποκλειστικά στο υλικό) με όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια από κάποιο καθηγητή σύμβουλο.
	12. Επιτρέπει στο σπουδαστή να επιλέγει κλειδιά των τόπων και τη ρυθμό καθώς και το ρυθμό της μελέτης του.

Πίνακας 1 : Άξονας και κριτήρια για την παροχή ικανοποιητικού υποστηρικτικού έργου των διοικητικών υπηρεσιών του Ε.Α.Π. σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

ΑΞΟΝΑΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
Επάρκειση ψηφιακού υλικού	2. Υπάρχει πρόσβαση σε ικανοποιητικό αριθμό τίτλων ηλεκτρονικών βιβλίων.
	3. Υπάρχει πρόσβαση σε ικανοποιητικό αριθμό ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών διαφόρων εκδότων.
	4. Υπάρχει πρόσβαση σε ικανοποιητικό αριθμό ηλεκτρονικών λεξικών.
	5. Υπάρχει ενημέρωση για νέους τίτλους ηλεκτρονικών βιβλίων, ηλεκτρονικών περιοδικών, ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών.
	6. Δίνονται πληροφορίες σε ικανοποιητικό βαθμό για την πρόσβαση σε ηλεκτρονικά περιοδικά και βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων.
	7. Υπάρχει ικανοποιητικός όγκος περιοδικών εκδόσεων μέσω ηλεκτρονικού καταλόγου (OPAC).

Πίνακας 2 : Άξονας και κριτήρια για την παροχή ικανοποιητικού υποστηρικτικού έργου των υπηρεσιών της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π. σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Αποδέκτες αποτελέσματος αξιολόγησης :

Οι αποδέκτες του 1^{ου} αντικειμένου αξιολόγησης είναι :

- Εποπτεύοντες φορείς (Ε.Α.Π.-ΥΠΕΠΘ) – Διδάσκοντες - Διδασκόμενοι (παλαιοί-νέοι) - Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης του ΕΑΠ - Διοίκηση του ΕΑΠ - Ακαδημαϊκός υπεύθυνος του ΕΑΠ - Προϊστάμενος διοικητικών υπηρεσιών του ΕΑΠ.

Οι αποδέκτες του 2^{ου} αντικειμένου αξιολόγησης είναι:

- Εποπτεύοντες φορείς (Ε.Α.Π.-ΥΠΕΠΘ) – Διδάσκοντες - Διδασκόμενοι (παλαιοί-νέοι) - Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης του ΕΑΠ - Σύγκλητος του ΕΑΠ - Επιτροπή της Α.Β.Υ.Π. (εξ Αποστάσεως Βιβλιοθήκη και οι Υπηρεσίες Πληροφόρησης) του ΕΑΠ. - Προϊστάμενος της Α.Β.Υ.Π. του ΕΑΠ. - Αρμόδιους κοσμήτορες του ΕΑΠ.

Αξιοποίηση αποτελεσμάτων : Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν για την ανατροφοδότηση, δηλαδή την λήψη αποφάσεων που αφορούν τους στόχους για τους οποίους έγινε η αξιολόγηση και θα αποτελέσουν έναυσμα για τυχόν αναγκαίες βελτιώσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να αναλύσουμε τους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαία και σημαντική η στελέχωση των Ανοικτών πανεπιστημίων γενικά και του ΕΑΠ ειδικότερα, με διοικητικές υπηρεσίες στήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού όπως και με υπηρεσίες βιβλιοθήκης. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής, υποστηρίξαμε ότι τόσο οι ειδικές προδιαγραφές στις οποίες πρέπει να ανταποκρίνεται το εκπαιδευτικό υλικό όσο και οι ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών που μετέχουν σε προγράμματα σπουδών από απόσταση καθιστούν αναγκαία και απαραίτητη την ύπαρξη των συγκεκριμένων διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης αντίστοιχα.

Υποστηρίξαμε επίσης, ότι οι υπηρεσίες αυτές θα πρέπει να αξιολογούνται για να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του έργου τους και η περαιτέρω βελτίωση αυτού και γιατί εν γένει αποτελούν βασική παράμετρο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ότι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το ΕΑΠ.

Τέλος, παρουσιάσαμε ένα σχήμα αξιολόγησης των διοικητικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών βιβλιοθήκης του ΕΑΠ ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους του υποστηρικτικού έργου που παρέχουν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Α., Ματραλής, Χ. (1998,1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμος Α΄. Πάτρα:ΕΑΠ.

Δημητρόπουλος, Α. (1991). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ, Μέρος πρώτο. Αθήνα:ΓΡΗΓΟΡΗ

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΟΥ ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eap.gr/dioikisi/index_dioikisi.htm (5/01/2007)

Εσωτερικός κανονισμός της Λειτουργίας της εξ αποστάσεως βιβλιοθήκης & των Υπηρεσιών Πληροφόρησης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://lib.eap.gr/regulation.pdf> (5/04/2019)

Θολιώτη, Β. Οργάνωση προσχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης και αξιολόγηση της λειτουργίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20507> (28/05/2019)

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ Ε.Α.Π. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.eap.gr/dioikisi/index_dioikisi.htm (5/05/2019)

Κόκκινος, Δ.(2006). Συγκριτική μελέτη επιλεγμένων Ανοικτών Πανεπιστημίων της Ευρώπης και των Βιβλιοθηκών τους. *Ανοικτή Εκπαίδευση*. Τεύχος 3. Προπομπός

Κωτσίκη, Β. (1993). ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης , Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Εκπαιδευτικά συστήματα σύγχρονων χωρών. Αθήνα:ΕΛΛΗΝ

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Τέντζερης, Π., Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20326> (28/05/2019)

Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης: θεωρητικό πλαίσιο και προτεινόμενες διδακτικές εφαρμογές

Μαργαρώνη Μαίρη

Φιλολόγος, Μ.Α., Κοινωνική Ανθρωπολόγος, Μ.Α., Θεατρολόγος, Μ.Α., Εκπαιδεύτρια
Ενηλίκων, Μ.Εδ., margaroni69@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ σε παιδιά και ενήλικες της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, με έμφαση αφενός στο αρμονικό συμβάδισμα της Θεατροπαιδαγωγικής με τις πιο πρόσφατες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και αφετέρου στη βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) μέσα από συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτική ΝΕ ως Γ2/ΞΓ, Θεατροπαιδαγωγική, θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές

Εισαγωγή

Η θεματική της παρούσας εργασίας εγγράφεται κατεξοχήν στα επιστημονικά πεδία της Διδακτικής της Δεύτερης (Γ2)/Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) (*Second (L2)/Foreign Language Didactics*) και της Θεατροπαιδαγωγικής (*Theater Pedagogy*). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι εάν, με ποιους τρόπους και υπό ποιες προϋποθέσεις η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στη διδασκαλία/εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών και ενηλίκων στην τυπική (*Formal Education*), τη μη τυπική (*Non Formal Education*) και την άτυπη εκπαίδευση/μάθηση (*Informal Education/Learning*).

Συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή μετά την παρούσα εισαγωγή, που περιλαμβάνει αφενός κάποιες βασικές θεωρητικές διευκρινίσεις για τα γνωστικά πεδία στα οποία εντάσσεται η εργασία και αφετέρου μια συνοπτική αναφορά των συνηθέστερων διαφορετικών μορφών του θεάτρου που απαντώνται στην εκπαίδευση, υπάρχουν δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, συζητάται το αρμονικό συμβάδισμα της Θεατροπαιδαγωγικής με σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές μεθόδους. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται διάφορες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και συζητάται πώς αυτές δύνανται να συμβάλουν στην καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στη νεοελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου). Η εργασία ολοκληρώνεται με έναν σύντομο επίλογο.

Η επιστήμη της Διδακτικής της Γ2/ΞΓ μελετά –μεταξύ άλλων– τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις διδακτικές μεθόδους και τις διδακτικές τεχνικές που προσιδιάζουν στην

κατάκτηση/εκμάθηση της Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, καθώς, σύμφωνα με τις νέες θεωρίες της πολυγλωσσίας για τη διαγλωσσικότητα (*translanguaging*) (García & Wei, 2014· 2015), αναδεικνύεται η δυναμική και πολυμορφική (αντίθετα με την παλαιότερα προσλαμβανόμενη ως ευθύγραμμη και μονοδιάστατη) διαδικασία κατάκτησης/εκμάθησης των γλωσσών, οι όροι Γ2/ΞΓ χρησιμοποιούνται πλέον σχεδόν καταχρηστικά. Είθισται, λοιπόν, ο όρος Γ2 να χρησιμοποιείται για τη γλώσσα που ένα άτομο με διαφορετική Γ1 μαθαίνει σε περιβάλλον, όπου η Γ2 ομιλείται ευρύτερα (είτε στην κοινωνία είτε τουλάχιστον στο στενό κοινωνικό ή οικογενειακό του πλαίσιο). Ο όρος ΞΓ είθισται να χρησιμοποιείται για τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο με διαφορετική Γ1 σε περιβάλλον όπου η ΞΓ δεν ομιλείται ούτε ευρύτερα στην κοινωνία αλλά ούτε και στο στενό περιβάλλον του ατόμου (οικογένεια, εργασία, καθημερινότητα με φίλους κ.λπ.).

Η επιστήμη της Θεατροπαιδαγωγικής είναι η καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη» (Λενακάκης 2008: 460), και –ως εκ τούτου– διερευνά συνδυαστικές θεματικές, που εμπίπτουν και στα δύο γνωστικά πεδία, με έμφαση στις παιδαγωγικές δυνατότητες και στη δυναμική του θεάτρου, παράλληλα με την καλλιτεχνική και τη θεραπευτική του δυναμική.

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2003: 465-491), το Θέατρο στην Εκπαίδευση απαντάται με ποικίλες μορφές και επίπεδα καλλιτεχνικής πολυπλοκότητας, από τις πιο απλές έως τις πιο σύνθετες. Οι πιο απλές και «πρωτογενείς» θεατρικές μορφές, που έχουν κυρίως παιδαγωγική αποστολή και εφαρμόζονται πιο συχνά στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι το κουκλοθέατρο (*puppet theater*) και οι μαριονέτες (*marionette theater*)· το θέατρο σκιών (*shadow theater*)· η παντομίμα (*pantomime*)· ο αυτοσχεδιασμός (*improvisation*)· το θεατρικό παιχνίδι (*theater play*), συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού ρόλων (*role playing*)· η δραματοποίηση (*drama*), δηλαδή η μεταφορά ενός αφηγηματικού κειμένου στη σκηνή· η διερευνητική δραματοποίηση (*inquiry drama*), που αποτελεί επέκταση του προαναφερθέντος θεατρικού είδους και έχει ως στόχο την κριτική προσέγγιση της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας· η δραματοποιημένη αφήγηση (*drama narrative*) και ευρύτερα η αφήγηση ιστορίας (*story telling*), που αφορά την αφήγηση μίας ιστορίας με θεατρικό τρόπο από ένα πρόσωπο (τον αφηγητή), που ενσαρκώνει στοιχεία δασκάλου, ηθοποιού και λογοτέχνη· το θεατρικό αναλόγιο (*staged reading*), που αφορά την απόδοση ενός θεατρικού ή άλλου έργου με ραδιοφωνικό τρόπο, παρουσία κοινού και με έμφαση στη θεατρικότητα και την εκφραστικότητα των ατόμων που το αποδίδουν· το θεατρικό χάπενινγκ (*theater happening*) / θεατρικό δρώμενο, που αφορά μία πρωτογενή μορφή θεατρικής έκφρασης, που αντλεί στοιχεία κυρίως από το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση. Οι πιο σύνθετες θεατρικές μορφές, που έχουν κυρίως καλλιτεχνική αποστολή και που εφαρμόζονται πιο συχνά στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι το σκετς (*sketch*), που αφορά ένα σύντομης διάρκειας θεατρικό έργο, με περιορισμένη θεματική, μονοδιάστατη ανάπτυξη δράσης και λιγοστά πρόσωπα επί σκηνής· η παράσταση (*performance*), που αφορά τη σκηνική μεταφορά ενός δραματικού κειμένου· και το πολυμέσαμα (*multimedia show*), που αποτελεί

σύνθετη μορφή πολιτιστικής δραστηριότητας και περιλαμβάνει πολλές από τις επιμέρους προαναφερθείσες θεατρικές κατηγορίες, συχνά και με τη χρήση της τεχνολογίας.

Ποικίλα ειδοποιά χαρακτηριστικά της θεατρικής τέχνης, όπως η θεατρικότητα, δηλαδή η οπτικοποίηση ενός γραπτού λόγου, μιας ιδέας ή μιας κατάστασης, η παραστατικότητα, η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η αμεσότητα, η συμμετοχικότητα, η συνεργατικότητα και η διαδραστικότητα, καθιστούν το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές σημαντική αρωγό δύναμη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γραμματάς, 2007: 12-13).

Το συμβάδισμα της Θεατροπαιδαγωγικής με σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές μεθόδους της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ

Στις μέρες μας, η διδασκαλία της Γ2/ΞΓ έχει εισέλθει σε μια «μετα-επικοινωνιακή» εποχή, που έχει έναν εποικοδομιστικό προσανατολισμό στη μάθηση και δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση την εξατομικευμένη διδασκαλία, και στην ανακάλυψη της μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Οι τελευταίοι εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, που οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, μέσα από συνεργατικές και αλληλοδραστικές διδακτικές μεθόδους, σε ένα εννοιοκεντρικό και δραστηριοκεντρικό πλαίσιο, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον ρόλο του συντονιστή και του διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φύκαρης, 2010).

Οι σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες που κατεξοχήν ενθαρρύνουν και ενισχύουν τα παραπάνω, είναι ο Κριτικός Γραμματισμός (*Critical Literacy*) και οι Πολυγλωσσοπαιδαγωγικοί (Multiliteracies). Ο Κριτικός Γραμματισμός προσεγγίζει τη γλώσσα και τα κείμενα ως κοινωνικές πρακτικές και ως εκ τούτου θέτει υπό αμφισβήτηση την παραγωγή των ηγεμονικών λόγων (Shor, 1999). Οι Πολυγλωσσοπαιδαγωγικοί δίνουν έμφαση στην επαφή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης της κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης των κειμένων που μελετούν αλλά και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (The New London Group, 2000).

Η είσοδος της θεατρικής τέχνης και η εφαρμογή διάφορων θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στην εκπαίδευση συνάδει με τις θεωρητικές αρχές τόσο του Κριτικού Γραμματισμού όσο και των Πολυγλωσσοπαιδαγωγικών. Κατ' αρχάς το θέατρο ήδη για την παιδική ηλικία μπορεί να αποτελέσει μέσο προβληματισμού για σύγχρονες και για διαχρονικές αξίες (Perlstein & Laurino, 1979-80: 96-104), να εκφέρει πολιτικό λόγο και να θέσει πολιτικά ζητήματα (Zipes, 2003: 3-25), να αμφισβητήσει ηγεμονικές κουλτούρες και την καθεστυστική τάξη πραγμάτων, θέτοντας –με τον τρόπο αυτό– τις βάσεις για μία εν δυνάμει κοινωνική αλλαγή (Kushner, Burnham, Paterson & Fung, 2001: 62-93). Από την άλλη πλευρά, καθώς η θεατρική τέχνη αποτελεί συνισταμένη πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προσεγγίσεων των διάφορων πραγματικοτήτων, συνάδει εξ ορισμού με τη γλωσσοπαιδαγωγική θεωρία των Πολυγλωσσοπαιδαγωγικών.

Επιπλέον, η Θεατροπαιδαγωγική προσιδιάζει σύγχρονες διδακτικές μεθόδους των ξένων γλωσσών, όπως την επικοινωνιακή (*Communicative Language Teaching Method/CLT*), την άμεση (*Direct Language Teaching Method*), την ομαδοσυνεργατική (*Collaborative Language Teaching Method*), τη μαθητοκεντρική (*Student-centered Language Teaching Method*), την κειμενοκεντρική μέθοδο (*Text-based Language Teaching Method*), την εννοιοκεντρική μέθοδο (*Concept-based Language Teaching Method*), τη δραστηριοκεντρική (*Task-based Language Teaching Method*), τη διαθεματική (*Cross Curricular Thematic Approach*), την πολυαισθησιακή (*Multisensory Language Teaching Method*) και τη διδακτική μέθοδο Project (*Project-based Language Teaching Method*).

Η επικοινωνιακή μέθοδος ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη όχι (μόνο) της γλωσσικής ικανότητας των εκπαιδευομένων αλλά πρωτίστως της επικοινωνιακής τους ικανότητας (Littlewood, 1981· Kazuyoshi & Kleinsasser, 1999: 494-517). Η άμεση μέθοδος ενδιαφέρεται για την απόκτηση της Γ2/ΞΓ με όσο το δυνατόν πιο φυσικό και αυθόρμητο τρόπο, όπως συμβαίνει με τη Γ1. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από συνεργατικές και αλληλοδραστικές μεθόδους (Ματσαγγούρας, 2008), ενώ η μαθητοκεντρική μέθοδος εστιάζει στην ευέλικτη ομαδοποίηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα των εκπαιδευομένων. Η κειμενοκεντρική μέθοδος μετατοπίζει το γλωσσικό ενδιαφέρον από την πρόταση στο κείμενο, ενθαρρύνει τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία, και τη δημιουργία τελικών κειμένων από τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι μπορούν να κατακτήσουν και τον ρόλο του δημιουργού αλλά και τον ρόλο του κριτικού αναγνώστη των κειμένων τους (Ματσαγγούρας, 2001). Η εννοιοκεντρική μέθοδος δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα (Williams, Abraham & Negueruela-Azarola, 2013: 363-381). Η δραστηριοκεντρική μέθοδος ενδιαφέρεται για τη δημιουργία ενός παιγνιώδους (*game based*) και πολυτροπικού (*multimodal*) πλαισίου μάθησης (Nunan, 2004). Η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και ενιαιοποιημένα, θεωρώντας την ως ένα αδιάσπαστο σύστημα, καθώς μόνο με τον τρόπο αυτό αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις ζωής (Ματσαγγούρας, 2002). Η πολυαισθησιακή μέθοδος διδασκαλίας (Birsch, 2011) συμβαδίζει με τις αρχές της πολυαισθησιακής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη τη θεμελιώδη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner (2009: 147-160) ότι διαφορετικές μορφές τέχνης αποτελούν διαφορετικές διόδους επικοινωνίας, στις οποίες ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει και διαφορετική ευκολία πρόσβασης. Τέλος, η διδακτική μέθοδος Project αποτελεί μια δημοκρατική μέθοδο σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν ισότιμο ρόλο με τον/την εκπαιδευτικό και συναποφασίζουν με το τι, γιατί, πώς και για πόσο χρονικό διάστημα θέλουν να ασχοληθούν ανάλογα με τις δεξιότητές τους σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, αναπτύσσοντας κατεξοχήν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Frey, 1986· Χρυσafiδης, 2000).

Η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στο μάθημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ συμβαδίζει με τις παραπάνω σύγχρονες διδακτικές

μεθόδους, καθώς καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο με τρόπο άμεσο, έτσι όπως θα χρησιμοποιούσε σε αντίστοιχη περίπτωση τη Γ1. Ενισχύει κατεξοχήν την ομαδοσυνεργατικότητα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους για να υπάρξει το εκπαιδευτικό-καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Έχει ως στόχο να ανταποκρίνεται στις (εκπαιδευτικές) ανάγκες των εκπαιδευομένων, διακρίνεται δηλαδή για τον κατεξοχήν μαθητοκεντρικό της προσανατολισμό. Έχει επίσης κειμενοκεντρικό και εννοιολογικό προσανατολισμό, καθώς τα θεατρικά κείμενα που παράγονται, στην προφορική ή γραπτή τους εκδοχή, αποτελούν τόσο σημαντική αφορμή όσο και σημαντικό στόχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργείται ένα κατεξοχήν παιγνιώδες και πολυτροπικό πλαίσιο μάθησης, κατά το οποίο η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, καθώς προσεγγίζονται ταυτόχρονα –μεταξύ άλλων– θεατρικές-καλλιτεχνικές και γλωσσικές-γνωστικές πτυχές, με τρόπο πολυαισθησιακό, αφού, σύμφωνα με τον Γραμματά, η θεατρική τέχνη συνιστά την Πάμμουσο Παιδαγωγία (Γραμματάς, 2011). Τέλος, το θέατρο και η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στο μάθημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ συμπορεύεται με τη διδακτική μέθοδο Project, καθώς εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικός καλούνται να συναποφασίσουν με το τι, γιατί, πώς και πόσο θέλουν να ασχοληθούν, αξιοποιώντας στο έπακρο τις ιδιαίτερες δεξιότητες έκαστου μέλους της εκπαιδευόμενης ομάδας.

Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία/εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας Γ2/ΞΓ

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe / Language Policy Unit, 2001), οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του Α' επιπέδου πρέπει να έχουν κατακτήσει τη βασική γνώση και τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα-στόχο, δηλαδή πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν –στην προκειμένη περίπτωση– την ελληνική γλώσσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, τυπικό ή φιλικό, για να ανταποκρίνονται σε καθημερινές ανάγκες και επικοινωνιακές καταστάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του Β' επιπέδου πρέπει να έχουν κατακτήσει καλή γνώση στη γλώσσα-στόχο, δηλαδή να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν –στην προκειμένη περίπτωση– την ελληνική γλώσσα με ευχέρεια και αυθορμητισμό, έτσι ώστε η επικοινωνία τους με τους φυσικούς ομιλητές να γίνεται αβίαστα. Πρέπει να μπορούν να κατανοούν τις κύριες ιδέες πάνω σε συγκεκριμένα αλλά και σε αφηρημένα θέματα, να παράγουν λόγο με σαφήνεια και λεπτομέρεια πάνω σε ένα ευρύ πεδίο θεμάτων, εξηγώντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις τους. Οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του Γ' επιπέδου πρέπει να έχουν άριστη γνώση της γλώσσας-στόχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες οποιασδήποτε (δύσκολης) περίπτωσης, να κατανοούν με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούν ή διαβάζουν, συμπεριλαμβανομένων στοιχείων της καθημερινής, αστείων και πολιτισμικών αναφορών, να χειρίζονται άνετα όλες τις πηγές προφορικών ή γραπτών πληροφοριών, έτσι ώστε να κάνουν περιλήψεις, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και

περιγραφές, να δημιουργούν συνεκτικές παρουσιάσεις και να χειρίζονται αποτελεσματικά και αυθόρμητα οποιοδήποτε θέμα στον γραπτό και στον προφορικό λόγο.

Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές

Οι επιμέρους θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ, προκειμένου να βελτιώσουν τις προσληπτικές και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, διακρίνονται, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Παπαδόπουλου (2010: 245-291) και των Αυγή και Χατζηγεωργίου (2007), σε τεχνικές που αφορούν –μεταξύ άλλων– την εικονική και εκφραστική αναπαράσταση, τη συμβολική αναπαράσταση, τη στοχαστική διερεύνηση και την έρευνα, και τους αυτοσχεδιασμούς. Έκαστη θεατροπαιδαγωγική τεχνική εγγράφεται σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες περισσότερο για λόγους εποπτικής παρουσίασης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να προσιδιάζει ταυτόχρονα και άλλες κατηγορίες θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών.

Ι. Εικονική και εκφραστική αναπαράσταση

α. Παγωμένη εικόνα (*still image*)

Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τα σώματά τους για την παρουσίαση μιας εικόνας, που αποκρυσταλλώνει μια στιγμή της δράσης, ένα θέμα ή μια ιδέα.

β. Ζωντανή εικόνα (*live image*)

Πρόκειται για μια παγωμένη εικόνα, που ξαφνικά ζωντανεύει και κινείται για σύντομο χρονικό διάστημα, μέχρι που ξαναπαγώνει η δράση.

γ. Δράμα στο χαρτί – Περίγραμμα του χαρακτήρα (*role in the wall*)

Αρχικά κάποιος εκπαιδευόμενος-παίκτης σε ρόλο ξαπλώνει πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου και κάποιος άλλος από τους συμμετέχοντες σχεδιάζει το περίγραμμά του. Στη συνέχεια, όποιος εκπαιδευόμενος επιθυμεί, είτε εκτός ρόλου είτε σε ρόλο, γράφει έξω από το περίγραμμα το μήνυμά του προς τον ρόλο, ενώ μέσα στο περίγραμμα γράφει ως ο ίδιος ο ρόλος που σκέφτεται για τη ζωή του ή για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα που τον απασχολεί.

δ. Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου – Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα (*role's personal belongings*)

Με την τεχνική αυτή, ένας ρόλος μπορεί να εισαχθεί από τον/την εκπαιδευτικό ή να κτιστεί από την εκπαιδευόμενη ομάδα μέσα από προσωπικά αντικείμενα, γράμματα, φωτογραφίες κ.λπ. Στην πρώτη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει αντικείμενα που δύνανται να αποκαλύψουν στοιχεία για τον κάτοχό τους. Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι κτίζουν τον ρόλο, καθώς καλούνται να φανταστούν και να

περιγράψουν αντικείμενα που έχει στην κατοχή του ο ρόλος και σχετίζονται με την ιστορία του.

ε. Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία (*guided imagery*)

Ο/η εκπαιδευτικός δίνει σαφείς οδηγίες, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπαραστήσουν μια κατάσταση ή μια εικόνα.

II. Συμβολική αναπαράσταση

α. Πινακίδες – Τίτλοι (*titles*)

Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποδώσουν με τίτλους γραμμένους σε πινακίδες το νόημα μιας εικόνας ή μιας σκηνής. Οι διαφορετικοί τίτλοι μάς δίνουν διαφορετικές ερμηνείες για τη συγκεκριμένη εικόνα ή σκηνή.

β. Τελετουργία (*ceremony*)

Η τεχνική αυτή αφορά σε αναπαραστάσεις τελετών, που αντλούνται –μεταξύ άλλων– από την κοινωνική, θρησκευτική, εθνική ή εθνοτική ζωή, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι-παίκτες εκδηλώνουν αναμενόμενες συμπεριφορές.

III. Στοχαστική διερεύνηση

α. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (*thought tracking*)

Αποτελεί συμπληρωματική τεχνική της παγωμένης εικόνας, καθώς, ο λόγος που λείπει στην τελευταία, εμπεριέχεται στην παρούσα τεχνική με τρόπο σύντομο και περιεκτικό. Συγκεκριμένα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε παγωμένη εικόνα, ο/η εκπαιδευτικός τους πλησιάζει και τους απευθύνει ερωτήματα σχετικά με όσα θέλει να πληροφορηθεί. Η τεχνική αυτή είναι παρόμοια με την τεχνική της οπτικής γωνίας (*point of view*), κατά την οποία αναδύονται οι διαφορετικές οπτικές/γνώμες των εκπαιδευόμενων σε ρόλο σε σχέση με ένα θέμα ή ιδέα που μπορεί να αναπαρίσταται σε μια παγωμένη εικόνα.

β. Γραπτά κείμενα – γραφή και ανάγνωση σε ρόλο (*writing and reading in role*)

Οι εκπαιδευόμενοι σε ρόλο εμπλέκονται στη διαδικασία γραφής ποικίλων ειδών χρηστικών κειμένων, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να αναγνωστούν από τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας, καθώς ο λόγος που γράφουν εκφράζει τη γνώμη τους σχετικά με ένα ζήτημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια του δράματος. Η γραφή και ανάγνωση των παραχθέντων κειμένων δύναται να αποτελέσει ένα είδος δημιουργικής συνομιλίας μεταξύ των συμμετεχόντων, οδηγώντας εν δυνάμει σε βιωματικό αναστοχασμό.

γ. Συλλογικός χαρακτήρας (*collective character*)

Οι εκπαιδευόμενοι σε ρόλο δημιουργούν τη συλλογική συνείδηση του χαρακτήρα. Πρόκειται για έναν ομαδικό ρόλο, όπου οι τελευταίοι αναλαμβάνουν τη φωνή του ρόλου, ενώ ένα μέλος της εκπαιδευόμενης ομάδας υποδύεται το σώμα του ρόλου, λαμβάνοντας συνήθως τις κατάλληλες χειρονομιακές στάσεις (*gestus*).

δ. Διάδρομος της συνείδησης (*conscience alley*)/Αντικρουόμενες σκέψεις (*conflicting voices in the head*) ή αντικρουόμενες συμβουλές (*conflicting advice*)

Σε μια κρίσιμη στιγμή για την εξέλιξη της θεατρικής δράσης, κάποιος από τους ρόλους που βρίσκεται σε δίλημμα, περνά μέσα από ένα ανθρώπινο τούνελ, που δημιουργούν με τα χέρια τους οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι-παίκτες. Οι τελευταίοι, ανάλογα με την οδηγία του/της εκπαιδευτικού, αναλαμβάνουν τον ρόλο της συνείδησης ή των αντικρουόμενων σκέψεων του ρόλου που βρίσκεται σε δίλημμα.

IV. Έρευνα

α. Καυτή καρέκλα ή ανακριτική καρέκλα ή καρέκλα των αποκαλύψεων (*hot seating*)

Κάποιος από τους εκπαιδευόμενους-παίκτες σε θεατρικό ρόλο κάθεται μπροστά στα άλλα μέλη της ομάδας, τα οποία βρίσκονται σε ρόλο ή εκτός ρόλου και του ζητούν πληροφορίες για τη ζωή του, τις ιδέες του και γενικά για την κατάσταση που διερευνούν. Στην αρχή της θεατρικής δράσης, η τεχνική αυτή συμβάλλει στη συγκέντρωση πληροφοριών, ενώ, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος, συμβάλλει στη διερεύνηση των σκέψεων, των κινήτρων, των συναισθημάτων και των αποφάσεων του χαρακτήρα.

β. Συνέντευξη (*interview*)

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για τη συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με κάποιον χαρακτήρα του δράματος από τους εκπαιδευόμενους σε ρόλο ή εκτός ρόλου.

γ. Μανδύας του ειδικού (*mantle of the expert*)

Η τεχνική αυτή δημιουργεί δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν ρόλους «ειδικών», να δημιουργήσουν, να βρουν λύσεις, να επινοήσουν και εν γένει να εμπλακούν βιωματικά στο θεατρικό γίγνεσθαι.

δ. Κύκλος του κουτσομπολιού (*gossip circle*)

Ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο διαδίδει στους εκπαιδευόμενους κάποια φήμη που αφορά τη ζωή των προσώπων του δράματος. Οι φήμες μεταδίδονται στην ομάδα, παίρνοντας συχνά υπερβολικές διαστάσεις και προσδίδοντας ένταση στο δράμα.

V. Αυτοσχεδιασμοί

α. Αυτοσχεδιασμός (*improvisation*)

Έχοντας απλώς ως δεδομένα κάποια βασικά στοιχεία που αφορούν τον χωροχρόνο, τα κίνητρα των ρόλων και τη γενικότερη κατάσταση, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται με την πηγαία εκφραστική τους δύναμη σε μια αυτοσχέδια δράση, χωρίς να έχουν κάποιο θεατρικό κείμενο ή σενάριο.

β. Θέατρο Φόρουμ (*Forum theatre*)

Πρόκειται για προσέγγιση που εισηγήθηκε ο Α. Boal (1979, 1992), η οποία διαπραγματεύεται με θεατρικό τρόπο μια κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Στο Θέατρο Φόρουμ, ένας συντονιστής-joker ενθαρρύνει τους θεατές, μετά την παρακολούθηση μιας σκηνικής παρουσίασης, να σταματήσουν τη δράση και να συμμετέχουν στην εξέλιξη ενός επιχειρηματολογικού αγώνα και αντιπαράθεσης ανάμεσα στον πρωταγωνιστή (καταπιεζόμενο) και τον ανταγωνιστή (καταπιεστή) μιας κοινωνικής κατάστασης. Τοιουτοτρόπως, έκαστος θεατής μετατρέπεται σε ενεργό πρόσωπο (*spect-actor*), καθώς καλείται να παρουσιάσει από τη δική του οπτική γωνία τον τρόπο με τον οποίο θεωρεί ότι πρέπει να αντιδράσει ο πρωταγωνιστής, με αποτέλεσμα να συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο της παράστασης υπέρ του καταπιεζομένου και των πολιτικών του δικαιωμάτων.

Η βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία/εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας Γ2/ΞΓ μέσω των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

Από τα προαναφερθέντα θεατρικά είδη στην εκπαίδευση, το κουκλοθέατρο, οι μαριονέτες και το θέατρο σκιών είθισται περισσότερο να σχετίζονται με την τυπική, μη τυπική και άτυπη –μεταξύ άλλων, γλωσσική– εκπαίδευση της νηπιακής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, το θεατρικό παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού ρόλων, η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση, η δραματοποιημένη αφήγηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό χάπενινγκ, το σκετς, η παράσταση και το πολυθέαμα απαντώνται στη (γλωσσική) εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης των ενηλίκων (Rogers, 1999). Επιπλέον, κάποια από τα προαναφερθέντα θεατρικά είδη στην εκπαίδευση, όπως η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση, η δραματοποιημένη αφήγηση, το θεατρικό αναλόγιο, η παράσταση και το πολυθέαμα απαιτούν ένα υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας, οπότε είναι πιο κατάλληλα για το δεύτερο και τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας (B1, B2, Γ1, Γ2), σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, γίνεται λόγος για συνδυαστική ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Άλλως ειπείν, δεν υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου ως διακριτές αυτόνομες δεξιότητες. Αντιθέτως,

οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες διεργασίες, καθώς η καλλιέργεια της μιας ενισχύει ταυτόχρονα την καλλιέργεια των άλλων. Τοιουτοτρόπως, ο παρακάτω διαχωρισμός των γλωσσικών δεξιοτήτων και η διακριτή παρουσίαση των θετικών επιδράσεων των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών ανά γλωσσική δεξιότητα είναι περισσότερη συμβατική παρά ουσιαστική και γίνεται για λόγους καλύτερης εποπτίας.

Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ότι η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Smith, 1984· Wagner, 1988: 44-55· Brigg, 2005: 129-156· Fennessey, 2006: 688-691· Mages, 2008: 124-152). Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος ότι διάφορα θεατρικά είδη στην εκπαίδευση και διάφορες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές συμβάλλουν στην ενεργητική ακρόαση· στην κατανόηση της αφηγηματικής δομής ενός προφορικού κειμένου· στη διάκριση ακολουθιών των ήχων-φθόγγων-συλλαβών-λέξεων, καθώς οι μαθητές/τριες τις επαναλαμβάνουν (λ.χ. λογοπαίγνια και ομοιοκαταληξίες)· στη συνειδητοποιημένη ακρόαση και διάκριση φθόγγων-λέξεων που μοιάζουν ακουστικά· στην ενεργοποίηση του οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού καναλιού με συνδυασμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης (λ.χ. οι μαθητές/τριες βλέπουν, πιάνουν, ακούν και ψηλαφούν ποικίλο υλικό που χρησιμοποιούν στο καλλιτεχνικό δρώμενο)· στην πολυαισθητηριακή σύνδεση μιας λέξης με την οπτική, ακουστική, γλωσσοκινητική, απτική, γραφοκινητική εικόνα· στην ενεργοποίηση της λειτουργικής μνήμης με συγκράτηση οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών ακολουθιών, ακολουθιών λέξεων, συλλαβών, φθόγγων, ολοκληρωμένων προτάσεων και μεγαλύτερων κειμένων· στην ενεργοποίηση συνειρμών με συνδυασμούς της οπτικής προσομοίωσης των λέξεων· στον συνδυασμό ακούσματος, ενθύμησης και επανάληψης με τη σωστή σειρά ακουστικών ακολουθιών ήχων, φθόγγων, συλλαβών, λέξεων, κυρίως στα πλαίσια ασκήσεων ορθοφωνίας (diction)· στη δημιουργική επεξεργασία νέων λέξεων, στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης στην άρθρωση του λόγου, στον παραμερισμό τυχόν ενδοιασμών και αισθημάτων ντροπής των εκπαιδευομένων· στην ενθάρρυνση της χρήσης των κινήσεων του σώματος για την υποστήριξη του λόγου (Αλκηστis, 2012α· 2012β· Αντωνάτου, 2011: 44-51· Βίτσου, 2011: 57-63· Μαργαρώνη, 2014: 40-43· Podlozny, 2000: 239-275).

Εν τέλει συμβάλλει στην παραγωγή προφορικού λόγου, όχι μόνο στην περίπτωση που –έστω και άτυπη– «επί σκηνής» παρουσίαση ενός συγγραφικού αποτελέσματος μετατρέπει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε ενεργούς συντελεστές του αισθητικού/καλλιτεχνικού δρώμενου, αλλά σχεδόν σε κάθε περίπτωση εφαρμογής εκπαιδευτικού θεάτρου και θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών. Οι τεχνικές της παγωμένης και της ζωντανής εικόνας, των προσωπικών αντικειμένων του ρόλου, της καθοδηγημένης φαντασίας, της τελετουργίας, της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, του συλλογικού χαρακτήρα, του διαδρόμου συνείδησης, της καυτής καρέκλας, της συνέντευξης, του μανδύα του ειδικού, του κύκλου του κουτσομπολιού, του αυτοσχεδιασμού και του Θεάτρου Forum είναι κατεξοχήν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που συμβάλλουν στη

βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού λόγου στη γλώσσα-στόχο, στην προκειμένη περίπτωση στη νεοελληνική.

Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου

Με τη χρήση του θεάτρου και διάφορων θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ καλλιεργούνται, επίσης, οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να κληθούν –ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους– να επεξεργαστούν διάφορα γραπτά κείμενα, προκειμένου να λάβουν ερεθίσματα και να πάρουν ιδέες για τη θεατρική τους δημιουργία. Τοιουτοτρόπως, καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται περίπλοκες δεξιότητες και στρατηγικές, όπως οι γλωσσικές δεξιότητες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσουν το μήνυμα των γραπτών κειμένων που διαβάζουν, οι σημασιολογικές–γνωστικές δεξιότητες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να κατανοήσουν το μήνυμα των κειμένων και οι γνωσιακές – κριτικές δεξιότητες, καθώς καλούνται να το ερμηνεύσουν και να πράξουν ανάλογα. Σε αρχικά στάδια γλωσσομάθειας ή σε πολύ νεαρές ηλικίες εκπαιδευομένων, τυχόν ταμπέλες με επιγραφές και τίτλους που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό θέατρο βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραμμένων λέξεων αλλά και της γνώσης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών (Βίτσου, 2011: 57-63).

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευόμενοι/ες στη νεοελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ δύναται να κληθούν να παράξουν τα δικά τους κείμενα που θα χρησιμοποιήσουν στη θεατρική τους δράση. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία, που προϋποθέτει αρχικά την εύρεση ιδεών και την οργάνωσή τους με τη μορφή προσχεδίου (*planning*) του γραπτού κειμένου, εν συνεχεία την αναδιοργάνωση και την αναδιατύπωσή τους με τη μετατροπή των ιδεών σε γραπτό κείμενο (*translating plans into text*), και τέλος το συνολικό έλεγχο και την αναθεώρηση του κειμένου, δηλαδή την παραγωγή της τελικής εκδοχής του κειμένου (*reviewing*). Στόχος είναι πάντα η μεταγραφή του οποιουδήποτε αφηγηματικού ή άλλου κειμένου σε δραματικό, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδοποιά στοιχεία του θεατρικού λόγου, όπως τον διάλογο, τη δράση, την πλοκή, τις κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, τις καταστάσεις και τους χαρακτήρες (Παπαδόπουλος, 2010: 231-243). Σε κάθε περίπτωση, η εισαγωγή της τεχνικής του εργαστηρίου (δημιουργικής) γραφής συμβάλλει στην κατεξοχήν έκφραση των εκπαιδευομένων, που μετατρέπονται σε συνδημιουργούς του καλλιτεχνικού γίγνεσθαι (Grainger, Goouch & Lambirth, 2005: 102). Η τεχνική του εργαστηρίου γραφής (Jasinski Schneider & Jackson, 2000: 38-51· Bowell & Heap, 2005: 59) προτείνεται για τη θεατροπαιδαγωγική πρακτική της δραματοποίησης ήδη για τους μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας (Moore & Caldwell, 1993: 100-110) αλλά και για τις ηλικιακές φάσεις που ακολουθούν στη συνέχεια, καθώς εισάγει την παράμετρο της διακειμενικής σύνθεσης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εξασκούνται στη συλλογή, ανάγνωση και επιλογή κειμένων, συνδιαλέγονται μαζί τους και δημιουργούν μία δική τους (ομαδική ή ατομική) κειμενική σύνθεση, που ενσωματώνει τα αναγνώσματά τους μέσα από τον δημιουργικό μετασχηματισμό τους (Lack, 1990:130-142· Shosh, 2005: 69-74).

Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές του περιγράμματος του χαρακτήρα, των τίτλων και των γραπτών κειμένων – της γραφής και ανάγνωσης σε ρόλο είναι κατεξοχήν τεχνικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο.

Συμπερασματικά

Μέσα από την τέχνη της υποκριτικής που χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν στο θέατρο και στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, το φυσικό πρόσωπο μετατρέπεται σε δρών πρόσωπο (*persona dramatis*), με όλα όσα συνεπάγεται μία τέτοια μετατροπή. Η φαντασία και το συναίσθημα είναι ένας πρωτόγνωρος τρόπος διερεύνησης και κατανόησης του κόσμου, εναλλακτικός και συμπληρωματικός στον συνηθισμένο (εγκεφαλικό-λογικό) τρόπο πρόσληψής του. Τοιουτοτρόπως, η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως Γ2/ΞΓ καλλιεργεί αποτελεσματικότερα την επιτελεστική ικανότητα των εκπαιδευομένων, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της δραματικής τους ευφυΐας (*dramatic intelligence*) και της αναπαραστατικής τους ευφυΐας (*enactive intelligence*) (Παπαδόπουλος, 2010: 90), μέσα από τις οποίες καλλιεργούνται –μεταξύ πολλών άλλων– οι προσληπτικές και παραγωγικές τους γλωσσικές δεξιότητες.

Καθοριστικός για την επιτυχημένη εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να έχει όχι μόνο παιδαγωγική επάρκεια (γενικά ως φιλόλογος, πρωτοβάθμιος/α εκπαιδευτικός ή νηπιαγωγός ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα που διδάσκει και ειδικά ως ειδήμων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ, ως θεατροπαιδαγωγός και ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων, στην περίπτωση που απευθύνεται σε ενήλικο πλθυσμό), αλλά καλείται να έχει και παιδαγωγική ετοιμότητα. Πολύ περισσότερο, καλείται να έχει επιπρόσθετες ιδιότητες και συγκεκριμένα αυτές του δασκάλου, του εμψυχωτή και του καλλιτέχνη, καθώς ως δάσκαλος αποτελεί την κινητήρια δύναμη, που ενεργοποιεί τους εκπαιδευομένους και μετουσιώνει σε πράξη τις βασικές αρχές του διδακτικού του έργου. Ως εμψυχωτής καλείται να καλλιεργεί ένα κλίμα «αγαπητικής διαλογικής επικοινωνίας, που συμβάλλει στη δια-προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργία κλίματος ειλικρινούς εμπιστοσύνης» (Παπαδόπουλος, 2013), ενώ ως σκηνοθέτης-καλλιτέχνης καλείται να υπερβεί, πλέον, τον παραδοσιακό του ρόλο, αναπτύσσοντας καλλιτεχνικές ιδιότητες, που συνάδουν με τις πολλαπλές παραμέτρους του θεάτρου, τόσο ως δραματουργίας, όσο, βασικά, ως σκηνικού γεγονότος (Γραμματάς, 1997: 124-133).

Η Θεατροπαιδαγωγική, χωρίς να αποτελεί πανάκεια σε κάθε εγγενή δυσκολία στην κατάκτηση της Γ2/ΞΝ, στην προκειμένη περίπτωση της νέας ελληνικής, αποτελεί σίγουρα μια εναλλακτική διδακτική πρόταση, που σε συνδυασμό με άλλες διδακτικές μεθόδους –ανάλογα με τη σύνθεση, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευόμενης ομάδας– δύναται να συνεισφέρει τα μέγιστα στον χώρο της διδακτικής της Γ2/ΞΝ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012α). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012β). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνάτου, Σ. (2011). Το θέατρο ως πρακτική επεξεργασίας της παιδικής λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση: συνδέοντας τέχνη και γλώσσα. Στο Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011)*. Τόμ. Α: *Κείμενα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος* (σσ. 44-51). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βίτσου, Μ. (2011). Η προαγωγή της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων μέσω του κουκλοθεάτρου στα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας της Στοκχόλμης. Στο Θ. Γραμματάς (επιστημ. υπεύθ.), Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011)*. Τόμ. Α: *Κείμενα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος* (σσ. 57-63). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Brigg, G. (2005). Πυροδοτώντας τη φαντασία: η γλωσσική ανάπτυξη μέσω του δράματος. Στο A. Kempe (ed), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Α. Βεργιοπούλου) (σσ. 129-156). Αθήνα: Πατάκη.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Θεατρική Παιδεία, 3). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (2003²). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. (2007). Θέατρο και Παιδεία: Παιδαγωγική αποστολή και καλλιτεχνική στόχευση στη σχολική θεατρική παράσταση. Στο Τ. Μουτσαδάκης (επιμ.), *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά Συμποσίου (22-23 Ιουλίου 2006)* (Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά, 12) (σσ. 11-24). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΝΕ.

Γραμματάς (2011). Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία (διαθέσιμο on line: <http://theodore-grammatas.net/2011/05/12/12-5-2011-το-θεατρο-ως-παμμουσος-παιδαγωγια>, προσπελάστηκε στις 18/7/2019).

Gardner, H. (2009). Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διεργασίας της κατανόησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των*

δημιουργών τους (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης) (σσ. 147-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaetier (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.

Μαργαρώνη, Μ. (2014). *Η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες*. Πήλιο: Κονδύλι.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (10/01/2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές (διαθέσιμο on line: <http://theduarte.org/10012013-σίμος-παπαδόπουλος-θεατρικη-παιδε>).

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Birsch, J. (2011³). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Baltimore/Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto.

- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bowell, P. & Heap, B. (Winter, 2005). Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama. *Journal of Aesthetic Education*, 39(4) (Special Issue: Aesthetics in Drama and Theatre Education), 58-69.
- Council of Europe / Language Policy Unit (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (διαθέσιμο on line: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, προσπελάστηκε στις 8/7/2019).
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism and bilingual Education. In W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of Bilingual Education* (pp. 223-240). Malden, MA: John Wiley.
- Grainger, T., Goouch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing Voice and Verve in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Jasinski Schneider, J. & Jackson, S. (Sep., 2000). Process Drama: A Special Space and Place for Writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51.
- Fennessey, Sh. (Apr., 2006). Using Theater Games to Enhance Language Arts Learning. *The Reading Teacher*, 59(7), 688-691.
- Kazuyoshi, S. & Kleinsasser, R. (Winter, 1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal*, 83(4), 494-517.
- Kushner, T., Burnham, L. F., Paterson, D. & Fung, A. (2001). How Do You Make Social Change? *Theater*, 31(3), 62-93.
- Lack, R. F. (1990). Intertextuality or Influence: Kristeva, Bloom and the Poésies of Isidore Ducasse. In M. Worton & J. Still (eds), *Intertextuality: Theories and Practices* (pp. 130-142). Manchester/England: Manchester University Press.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature», *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.

Moore, B. & Caldwell, H. (1993). Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Perlstein, S. & Laurino, F. (1979-80). Children's Theater as a Reflection of Contemporary Values. *The Lion and the Unicorn*, 3(2), 96-104.

Podlozny, A. (Autumn – Winter, 2000). Strengthening Verbal Skills *through* the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4) (Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows), 239-275.

Shor, I. (Fall 1999). What is Critical Literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4) (διαθέσιμο on line: <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy>, προσπελάστηκε στις 16/7/2019).

Shosh, J. (Sep., 2005). Wrighting: Crafting Critical Literacy through Drama. *The English Journal*, 95(1), 69-74.

Smith, St. (1984). *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages*. Chicago/Illinois: Addison-Wesley.

The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-39). Youth Yarra/Australia: MacMillan.

Wagner, B. J. (1988). Research currents: Does classroom drama affect the arts of language. *Language Arts*, 65, 44-55.

Williams, L., Abraham, L. & Negueruela-Azarola, E. (July 2013). Using concept-based Instruction in the L2 Classroom: Perspectives from current and future Language Teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363-381.

Zipes, J. (2003). Political Children's Theater in the Age of Globalization. *Theater*, 33(2), 3-25.

Κοινά και νέα στοιχεία της εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc., konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι βασικό μέρος της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που την καθορίζουν σε όλες τις φάσεις των εφαρμογών της. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον προσδιορισμό των νεωτεριστικών εκείνων στοιχείων που θα πρέπει να εφαρμόζονται με προσοχή για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σχήμα λειτουργεί από απόσταση, καθώς και στα πολλά εκείνα στοιχεία που αποτελούν κοινό παρονομαστή τόσο για τη συμβατική όσο και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως φορείς εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο της τριτοβάθμιας στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, κοινά στοιχεία, νέα στοιχεία, συμβατική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες θετικές συνέπειες της έλευσης της νέας τεχνολογίας στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, υπήρξε, αναμφίβολα, η συμβολή της στην υιοθέτηση μιας νέας μεθοδολογίας ή φιλοσοφίας εκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως νέας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική, πρωτίστως γιατί εισήγαγε νεωτεριστικά στοιχεία στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο. Τα στοιχεία αυτά αφορούν κυρίως σε προβληματισμούς και αμφισβητήσεις σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσπάθεια για οριοθέτηση άγιων εκπαιδευτικών ζητημάτων του συμβατικού συστήματος εκπαίδευσης.

Παρόλο, όμως, το νεωτεριστικό της χαρακτήρα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ουδόλως θα πρέπει να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα φορέα εκπαίδευσης τελείως ξένο προς τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση καθότι και η ίδια διέπεται από τις ίδιες βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Τη θέση αυτή υπογράφουν πολλοί μελετητές (Λιοναράκης, 1999. Κλαμπανιστή, 2006) οι οποίοι επιχειρηματολογούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μοιράζεται πολλά κοινά στοιχεία με τη συμβατική εκπαίδευση στο χώρο της τριτοβάθμιας, ταυτόχρονα, όμως, παρουσιάζει και νέα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από αυτή.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε αρχικά να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τα κυριότερα στοιχεία που αποτελούν κοινό παρονομαστή τόσο για τη συμβατική όσο

και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως φορείς εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο της τριτοβάθμιας στην Ελλάδα και μετέπειτα τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τέτοια και των οποίων η τήρηση είναι απαραίτητη προκειμένου να πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη λειτουργία οποιουδήποτε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού συστήματος.

Κοινά στοιχεία της συμβατικής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο χώρο της τριτοβάθμιας

Δεδομένου ότι τόσο η συμβατική όσο και η εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν κατά βάσει φορείς εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα ήταν ωφέλιμο να προσδιορίσουμε αρχικά το ακριβές περιεχόμενο του όρου "εκπαιδευτική διαδικασία" καθώς και τα στοιχεία στα οποία αυτή συνίσταται. Με τον τρόπο αυτό θα είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε καλύτερα ποια από τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν τον κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας συναντώνται και στη συμβατική και στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η "εκπαιδευτική διαδικασία" είναι

...σχεδιασμένη μάθηση, που έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού...[και η οποία] μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί παροχή οργανωμένων συνθηκών για μάθηση, [καθώς και] παροχή υποστήριξης σε όποιον θέλει να μάθει. Στοιχεύει [δε], στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικής μάθησης (σελ. 67).

Ο Rogers (1999) επίσης, αναφέρει ότι τα σημαντικότερα στοιχεία της σχεδιασμένης αυτής μάθησης που συνιστά εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο *συμμετέχων εκπαιδευόμενος* που υπάγεται σκόπιμα στη μαθησιακή ιδιότητα και ο *φορέας –εκπαιδευτής*, που σε επίπεδο προγράμματος μπορεί να είναι το ίδρυμα, ο οργανισμός ή ο σύλλογος που παρέχει τη μαθησιακή δραστηριότητα ενώ σε επίπεδο εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής / επιβλέπων / σύμβουλος. Σημαντικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν επίσης σύμφωνα με το Rogers (1999), το *εκπαιδευτικό υλικό* καθώς και η *μέθοδος διδασκαλίας*.

Έχοντας επομένως ορίσει τα σημαντικότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ας επιχειρήσουμε πλέον να προσδιορίσουμε ποια από τα στοιχεία αυτά είναι κοινά για τη συμβατική και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο χώρο της τριτοβάθμιας. Αναφορικά με τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους, αυτοί απαντώνται και στις δύο εξεταζόμενες μορφές εκπαίδευσης με την ιδιότητα του φοιτητή/ φοιτήτριας και σκοπίμως υπάγονται στη μαθησιακή ιδιότητα προκειμένου να αποκτήσουν ακαδημαϊκούς τίτλους / διπλώματα. Τα διπλώματα αυτά χορηγούνται σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για την απόκτηση, εξάλλου, των συγκεκριμένων διπλωμάτων οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι υπόκεινται σε εξετάσεις, στο τέλος κάθε εξαμήνου για την συμβατική εκπαίδευση και στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας στην εξ αποστάσεως. Υποχρεωτική είναι επίσης, η συγγραφή διπλωματικών εργασιών εκ μέρους των συμμετεχόντων-

εκπαιδευομένων και στις δύο περιπτώσεις για την απόκτηση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

Όσον αφορά το φορέα μέσω του οποίου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο προγράμματος, για την μεν συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι άλλος από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά και Τεχνολογικά ιδρύματα που λειτουργούν σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, για τη δε εξ αποστάσεως ο φορέας αυτός είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με έδρα του την Πάτρα και παραρτήματα σε άλλες πόλεις. Οι φορείς αυτοί κοινό στόχο έχουν να παρέχουν οργανωμένη μάθηση μέσα από ποικίλα προγράμματα σπουδών τα οποία ο φοιτητής/ φοιτήτρια μπορεί να ακολουθήσει. Προκειμένου, εξάλλου, να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η μάθηση έχει συντελεστεί, οι συγκεκριμένοι φορείς εκπαίδευσης αξιολογούν και στις δύο περιπτώσεις τους συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενους μέσα από γραπτές εργασίες και εξετάσεις.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, φορέα υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ο καθηγητής. Σκοπός του καθηγητή είναι η εν γένει καθοδήγηση του σπουδαστή στην προσπάθειά του για μάθηση. Στη συμβατική εκπαίδευση αυτό επιδιώκεται με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία που διεξάγεται εντός της αίθουσας, ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την επικοινωνία που εξασφαλίζεται μέσω της νέας τεχνολογίας και αλληλογραφίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επίσης γίνεται χρήση της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, αν και σε περιορισμένο βαθμό, κατά τη διάρκεια των συνεδριών των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων (Ο.Σ.Σ), οι οποίες κυρίως έχουν ενημερωτικό σκοπό. (Μπουρλετίδης και Παπαθανασίου, 2004 Ματραλής, 1998).

Αναφορικά, τέλος, με το εκπαιδευτικό υλικό και τη μέθοδο διδασκαλίας τα οποία επίσης αποτελούν κύρια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και εδώ παρατηρείται κάποια σύγκλιση της συμβατικής και της εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται και στις δύο περιπτώσεις είναι κατά βάσει έντυπο, ενώ η μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται και από τα δύο εκπαιδευτικά σχήματα είναι η άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, αν και η χρήση αυτής γίνεται πολύ πιο περιορισμένα σε ότι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Νέα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο χώρο της τριτοβάθμιας

Στην προηγούμενη ενότητα επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε τα στοιχεία εκείνα τα οποία αποτελούν κοινό τόπο για τη συμβατική και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως φορείς εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο χώρο της τριτοβάθμιας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όμως, διαφοροποιείται από τη συμβατική ως προς διάφορα σημεία και θέτει ορισμένες σαφείς προϋποθέσεις τις οποίες οφείλει να τηρεί οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σχήμα λειτουργεί από απόσταση. Τα κυριότερα από τα νέα αυτά σημεία τα οποία αποκλειστικά χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε σε αυτή την ενότητα. Πριν, όμως, αναφερθούμε στα σημεία αυτά, χρήσιμο

θα ήταν να ορίσουμε την ακριβή έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Holmberg (1977)

Η εκπαίδευση από απόσταση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες διεξάγονται μεν χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών που βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους σπουδαστές, αλλά οι οποίες παρ' όλα αυτά επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό .

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει με σαφήνεια ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον συμμετέχοντα –εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή του. Παρόλη, όμως, τη γεωγραφική απόσταση από τον εκπαιδευτή του, σε ένα αποτελεσματικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα από απόσταση, ο εκπαιδευόμενος δεν αφήνεται μόνος, αλλά υποστηρίζεται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών του μέσω διαφόρων μορφών επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή του. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να πραγματοποιείται μέσω της νέας τεχνολογίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης και στόχο πάντως έχει να προσφέρει στον εκπαιδευόμενο « γρήγορη, αποτελεσματική, και ατομική βοήθεια και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, όποτε τη χρειαστεί» (Ματραλής, 1998-99, σελ.42).

Αναφορικά, επομένως, με τους συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενους, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καινοτομεί ριζικά στο χώρο της τριτοβάθμιας, παρέχοντας τη δυνατότητα στο φοιτητή / φοιτήτρια να διδάσκεται και να μαθαίνει στο δικό του χώρο, απαλλάσσοντας τον από την υποχρέωση να παρίσταται φυσικά σε κάποια συγκεκριμένη αίθουσα διδασκαλίας. Παράλληλα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την εξασφάλιση δυνατότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή, ούτως ώστε ο τελευταίος να καθίσταται ουσιαστικά προσεγγιστός στο σπουδαστή, σε αντίθεση με τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπου η επικοινωνία εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή είναι μάλλον ελάχιστη (Λιοναράκης, 1999).

Όσον αφορά το φορέα εκπαίδευσης, μέσω του οποίου υλοποιούνται τα προγράμματα σπουδών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επίσης καινοτομεί συγκριτικά με τα παραδοσιακά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στον Ελληνικό χώρο, προσφέροντας για πρώτη φορά στο σπουδαστή τη δυνατότητα να διαμορφώσει ο ίδιος το πρόγραμμα σπουδών του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του αρθρωτού συστήματος σπουδών (modular system) το οποίο έχει ως βάση του τη θεματική ενότητα, δηλαδή, «ένα ολοκληρωμένο διεπιστημονικό γνωστικό πεδίο, το οποίο αντιστοιχεί σε τρία εξαμηνιαία μαθήματα συμβατικού πανεπιστημίου» (Λιοναράκης, 1999, σελ. 8). Η πραγματική καινοτομία έγκειται στο ότι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει στο σπουδαστή τη δυνατότητα να επιλέγει ο ίδιος θεματικές ενότητες από διαφορετικά προγράμματα σπουδών, διαμορφώνοντας έτσι ένα πρόγραμμα το οποίο εκφράζει πιο αποτελεσματικά και ικανοποιητικά τις δικές του ανάγκες και τα δικά του ενδιαφέροντα. (Λυκουργιώτης, 1998-1999).

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο είναι απαραίτητο προκειμένου να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού σχήματος που λειτουργεί από απόσταση, σχετίζεται με το ρόλο τον οποίο καλείται να υπηρετήσει ο εκπαιδευτής. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους, υιοθετώντας κυρίως το ρόλο του συμβούλου. Αντίθετα με τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή είναι μάλλον ισχνή, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση «ο εκπαιδευτής –σύμβουλος γίνεται η ψυχή της υποστήριξης του φοιτητή και είναι παρών σε σημαντικές φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας» (Λιοναράκης, 1999, σελ. 11)

Πέραν όμως, του εκπαιδευτή-συμβούλου, ένα εκπαιδευτικό σχήμα το οποίο λειτουργεί από απόσταση οφείλει να διαφοροποιεί και το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο παρέχει, κατά τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, στο χρόνο που επιθυμεί και με το δικό του ρυθμό. Πράγματι, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που αποτελεί το μοναδικό φορέα ανώτατης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, φροντίζει να παρέχει διαφορετικές δυνατότητες μάθησης στους σπουδαστές, μέσω ενός εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο εκτός από γραπτό κείμενο συνοδεύεται και από βοηθήματα σε οπτικο-ακουστική μορφή καθώς και από υποστηρικτικά προγράμματα λογισμικού υλικού. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι σχεδιασμένο με τρόπο που να προάγει την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα των σπουδαστών, την αυτοαξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών και την ικανότητα να συντάσσουν γραπτές εργασίες, στοιχεία δηλαδή που απαιτείται να αποκτήσει οποιοσδήποτε φοιτητής σκοπεύει να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών από απόσταση (Λιοναράκης, 2005).



Τύποι δραστηριοτήτων –ασκήσεων (Λιοναράκης 2005, σελ. 29)

Τέλος, η τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση καινοτομεί σημαντικά, ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που υιοθετεί. Έτσι, ενώ τα συμβατικά ανώτατα ιδρύματα κάνουν κατά κόρο χρήση της άμεσης, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, στην εξ αποστάσεως

εκπαίδευση γίνεται πολύ μικρότερη χρήση αυτής, αφενός γιατί υπάρχει γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή, αφετέρου, όμως, γιατί η άμεση διδασκαλία δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά μάθηση εκ μέρους του σπουδαστή (Λιοναράκης, 1999). Συνακόλουθα, στο κέντρο οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος λειτουργεί από απόσταση, η έμφαση μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στη μάθηση. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά εκείνα σχήματα τα οποία λειτουργούν από απόσταση κάνουν χρήση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου που εξασφαλίζει περισσότερο τη μάθηση από ότι εξυπηρετεί τη διδασκαλία. Το εργαλείο αυτό δεν είναι άλλο από τη γραπτή ακαδημαϊκή εργασία εκ μέρους των φοιτητών, η οποία οδηγεί στη μάθηση με την έννοια μιας διαρκούς δραστηριότητας του ανθρώπου να αντλεί πληροφορίες από το περιβάλλον του, να τις επεξεργάζεται και να τις αποθηκεύει και συνεπώς να μαθαίνει (Λιοναράκης, 1999).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να χαρτογραφήσουμε το χώρο της εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο αναφορικά με τα στοιχεία εκείνα που τη συνδέουν με τη συμβατική εκπαίδευση όσο και με τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν αποκλειστικά ως εξ αποστάσεως. Συμπερασματικά, επιχειρηματολογήσαμε ότι αφενός η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδέεται με τη συμβατική στο βαθμό που και οι δύο είναι φορείς εκπαιδευτικής διαδικασίας και προϋποθέτουν την ύπαρξη ορισμένων κοινών παραγόντων, όπως είναι οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι, το πρόγραμμα σπουδών, ο εκπαιδευτής, το εκπαιδευτικό υλικό και η μέθοδος διδασκαλίας. Αφετέρου, όμως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ορισμένα νέα στοιχεία τα οποία θα πρέπει να εφαρμόζονται από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σχήμα λειτουργεί από απόσταση. Τα σημαντικότερα από τα στοιχεία αυτά είναι η εξασφάλιση επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή, το σπονδυλωτό πρόγραμμα σπουδών, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτή, το πολυμορφικό και δημιουργικό εκπαιδευτικό υλικό και η γραπτή ακαδημαϊκή εργασία ως εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Α., Ματραλής, Χ. (1998,1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κλαμπανιστή, Φ., (2001) *Παραδοσιακά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο νέος θεσμός του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Διαθέσιμο online : http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/78.htm προσπελάστηκε στις (2/02/2019)

Λιοναράκης, Α.(2005). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Στο : Βασάλα, Π., Γκίτσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., Λιοναράκης, Α., Ξένος, Μ.,

Παναγιωτακόπουλος, Χ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα:Ε.Α.Π.

Λιοναράκης, Α. (1999). *Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση : Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;* στο : ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ για την Θεματική Ενότητα ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Πάτρα: 2005

Λιοναράκης, Α., (2001). *Για ποια« εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;* Διαθέσιμο online:
http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm
 προσπελάστηκε στις (3/02/2019)

Μαυρογιώργος, Γ., *Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση.* Διαθέσιμο online :
http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/143.htm
 προσπελάστηκε στις (03/03/2019).

Μπουρλετίδης, Κ., Παπαθανασίου, Σ., (2004). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ , Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.* Στο: Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ, Η περίπτωση της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, ΛΑΜΙΑ , Οργάνωση : Όμιλος πολιτών "ΦΘΙΩΤΙΔΑ 21^{ος} ΑΙΩΝΑΣ " –"Συνεταιριστική Τράπεζα Λαμίας".

Παπαθανασίου, Α., (2003). *Συγκριτική παρουσίαση και θεώρηση συστημάτων τριτοβάθμιας, μη συμβατικής αλλά εξ αποστάσεως, εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) και του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.* Διαθέσιμο online: <http://193.108.161.35/cgi-bin-EL/eg-wcgi/62596/showfull.egw/1+0+2+full> προσπελάστηκε στις (30/03/2019)

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα:Μετάχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Holmberg, B., (1977). *Distance Education. A Survey and Bibliography.* Kogan Page. London.

Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου και η συμβολή του στην τυπική εκπαίδευση.

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., katerinadamani@yahoo.gr

Περίληψη

Η συμβολή του μουσείου στη γνώση, απασχολεί, τα τελευταία χρόνια, τόσο τους υπεύθυνους των μουσείων όσο και τους «ανήσυχους» εκπαιδευτικούς ώστε να επιτευχθεί μια συστηματική προσέγγιση των μουσειακών χώρων από σχολικές ομάδες και να βρεθούν μοντέλα ποιοτικότερης εμπλοκής με στόχο την προαγωγή της γνώσης. Τα τελευταία χρόνια, το μουσείο, μέσω των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, προσφέρεται στην επίσημη θεσμοθετημένη διαδικασία ως εναλλακτικός μηχανισμός διαπαιδαγώγησης και ως πεδίο πολυδιάστατης μάθησης και δόμησης της γνώσης. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να μελετηθεί η συμβολή του μουσείου στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, και να διαπιστωθεί ο εκπαιδευτικός του ρόλος μέσα από τα προγράμματα που υλοποιούνται στους χώρους του.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσειοπαιδαγωγική, σχολικές ομάδες, εκπαιδευτικά προγράμματα, Αναλυτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Η συλλογή και η συσσώρευση δημιουργημάτων της φύσης και του ανθρώπου ήταν πάντοτε ένας τρόπος για να γνωρίσει κανείς τη φυσική και πολιτισμική του ιστορία αλλά και για να διατηρήσει δεσμούς με το παρελθόν και την ιστορία του (Pearce, 2002). Το μουσείο δεν αποτελεί μόνο τον αδιάψευστο μάρτυρα της διαχρονικής παρουσίας του έθνους, τον θεματοφύλακα της ιστορίας και τον εγγυητή της εθνικής συλλογικότητας αλλά είναι και ένας θεσμός που αποτυπώνει τον φιλοσοφικό, ιστορικό και κοινωνιολογικό προβληματισμό. Προσπαθεί να επικοινωνήσει με το ευρύτερο κοινό, να αξιοποιήσει νέες μεθόδους και πρακτικές που θα προσελκύσουν νέους επισκέπτες και κυρίως τα νεαρότερα μέλη της κοινωνίας (Σ. Τζαφέρη 2005). Το μουσείο έτσι μετατρέπεται σε χώρο εμπειρίας, συνάντησης, έρευνας, γνώσης και αποκαλύψεων.

Σήμερα ο ρόλος του μουσείου στην οικοδόμηση της γνώσης θεωρείται πολύ σημαντικός. Το μουσείο, ανεξάρτητα από το είδος ή το μέγεθός του, παρέχει τη δυνατότητα για τη δημιουργία γνώσης αλλά και τη θεμελίωση και διάδοση βασικών αξιών του πολιτισμού. Όπως αναφέρει η Staupé (2012: 10-11) τα μουσεία είναι κάτι «περισσότερο από χώροι μάθησης και ταυτόχρονα κάτι περισσότερο από χώροι μνήμης, [...] είναι ελεύθεροι χώροι, χώροι εμπειριών, σκέψης, τόποι συζήτησης και κοινών εμπειριών» στους οποίους αναζητείται η σύνδεση με το παρόν· ένα είδος «εργαστηρίου εμπειρίας και γνώσης, που επιτρέπει στους επισκέπτες να κάνουν τις δικές τους υποκειμενικές, αυθόρμητες, απρόβλεπτες και αζέχαστες ανακαλύψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους».

Ο όρος «μουσειοπαιδαγωγική», ένας όρος που εισήχθη σχετικά πρόσφατα στη χώρα μας, έχει την αφετηρία του στις απόψεις του J. Dewey (Νικονάνου 2010). Η μουσειακή αγωγή μπορεί να προσφέρει μία μοναδική και πλούσια εμπειρία μάθησης σε αντίθεση με αυτή που προσφέρεται στο σχολείο. Αυτή η μοναδική εμπειρία γίνεται δυνατή με τα εκθέματα, τα προγράμματα και τα αντικείμενα που εμπλέκουν το παιδί, παροτρύνοντάς το να χρησιμοποιήσει πολλές αισθήσεις στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Τα Μουσεία εξυπηρετούν τις παγκόσμιες ανάγκες επισκεπτών ποικίλης παιδείας, ηλικίας και κοινωνικού επιπέδου (Ρόκκου Μ., 2010).

Ο βασικός ρόλος που επιφυλάσσει η σύγχρονη κοινωνία στα μουσειακά ιδρύματα δεν είναι απομνημειογραφικός αλλά κατεξοχήν παιδαγωγικός (Χαρίτος 1999), ενώ τα κύρια θέματα που απασχολούν τα σημερινά μουσεία είναι ο προσδιορισμός του ρόλου τους ως οργανισμοί παροχής εκπαίδευσης και η αναζήτηση τρόπων που θα τους επιτρέψουν να ενισχύσουν τον ρόλο αυτόν (Μουσούρη, 1999). Από φυλάκια μνήμης, ωραίων ή περίεργων αντικειμένων έχουν μετασχηματιστεί σε ιδρύματα που συλλέγουν, φυλάσσουν, συντηρούν και εκθέτουν αντικείμενα, φορείς μνήμης, ιδεών, που εκπαιδεύουν και ταυτόχρονα ψυχαγωγούν. Έτσι το μουσείο γίνεται ένας παράλληλος χώρος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας για τους μαθητές με ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η Hooper-Greenhill (2007) προτείνει έναν νεολογισμό, τον όρο «edutainment», μια σύνθετη λέξη σχηματιζόμενη από τις λέξεις education (εκπαίδευση) και entertainment (διασκέδαση). Με τον όρο αυτό επιχειρεί να πραγματώσει σε μια λέξη τα χαρακτηριστικά της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα μουσεία, φέρνοντας κοντά δυο βασικές και συνήθως αντικρουόμενες έννοιες, την εκπαίδευση και τη διασκέδαση.

Τα δημόσια ιδρύματα, όπως μουσεία, γκαλερί τέχνης, τα κέντρα επιστήμης και τεχνολογίας, τα ενυδρεία, μπορούν να προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες, όχι μονάχα για τη μελέτη του τρόπου μάθησης των ατόμων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου τους, αλλά και για την προσφορά εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Screven, 1993). Το μουσείο μπορεί να είναι το συμπλήρωμα της σχολικής γνώσης, αλλά και μια νέα ξεχωριστή εμπειρία η οποία ενδυναμώνει το γνωστικό πλαίσιο των παιδιών (Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2000).

Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου

Ως θεσμός το μουσείο έχει δεθεί άρρηκτα με τον εκπαιδευτικό του ρόλο, ο οποίος αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνικής του διάστασης, κυρίως κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Στον ορισμό του μουσείου από το Διεθνές Συμβούλιο των Μουσείων (ICOM), η εκπαίδευση εμφανίζεται (άρθρο 2ο) ως ένας από τους τρεις βασικούς σκοπούς του. Έτσι ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στη συλλογή, συντήρηση, επιστημονική μελέτη και έκθεση των υλικών τεκμηρίων αλλά αποκτά παράλληλα εκτός από ψυχαγωγικούς σκοπούς και καθαρά εκπαιδευτικούς.

Το μουσείο προσδιορίζεται, ως ένας σύνθετος θεσμός με πολυσχιδή δράση και διευρυμένους πολυποίκιλους σκοπούς. Ως θεσμός εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς η

πολύμορφη φυσιογνωμία του, αφού η ανάγκη εκσυγχρονισμού και προσαρμογής του υπαγορεύεται από τη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Κατά συνέπεια το μουσείο δεν είναι ουδέτερος χώρος με αυθεντικότητα, στασιμότητα και αδιάλειπτο χαρακτήρα, αλλά γέννημα πολιτισμικών και ιδεολογικών διεργασιών, αποκτώντας τον σύγχρονο χαρακτήρα που του υπαγορεύουν οι πολυπολιτισμικές και μεταμοντέρνες κοινωνίες.

Το μουσείο και η εκπαίδευση εμφανίζονται σήμερα να επικεντρώνονται σε διάφορα κοινά σημεία αλληλοπροσέγγισης. Είναι δύο θεσμοί που έχουν άμεση σχέση με τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον πολιτισμό, ενώ στην ιστορική τους πορεία φαίνεται ότι ακολουθούσαν μέχρι πρότινος «βίους παράλληλους» (Δάλκος Γ. 2000).

Τα μουσεία επιδιώκοντας την ανταπόκρισή τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και την προβολή του, επιχειρούν το άνοιγμά τους αναπτύσσοντας μια συνειδητή επικοινωνιακή πολιτική για πολλές κοινωνικές ομάδες με πρώτη βέβαια πάντα το παιδικό κοινό. Η σύγκλιση του Μουσείου και της επίσημης θεσμοθετημένης εκπαίδευσης αρχίζει από τη στιγμή που ξεκινά από τα Μουσεία η προσπάθεια προσέλκυσης των σχολείων και των παιδιών.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αυξανόμενη ροή παιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την προσέλκυση των σχολείων. Συχνά εμφανίζεται ως κοινός σκοπός και στόχος μουσείων και σχολείων η γνώση και η διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές ικανούς να κατανοούν, να προστατεύουν και να διαχειρίζονται προσεκτικά και υπεύθυνα στοιχεία των πολιτισμών και ειδικά του τοπικού και εθνικού τους πολιτισμού (Kirk G. 1987).

Το μουσείο συνηθίζεται να προσφέρει διαφοροποιημένη γνώση σε σχέση με τη σχολική, όταν έχει να προτείνει διεπιστημονικά οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις μουσειακής εμπειρίας προς τα σχολεία. Σε ένα γόνιμο και ευχάριστο περιβάλλον, δομούνται διάφοροι τύποι γνώσης κυρίως με βάση την αυτενέργεια και τη βιωματική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός του ρόλος βασίζεται όχι στη μεταφορά και τη μετάδοση της γνώσης αλλά στη βίωση της διαδικασίας της γνώσης, η οποία σχηματίζεται μέσα από ένα πλαίσιο ψυχαγωγίας, ενέργειας και ευχαρίστησης, σε ένα περιβάλλον όπου το άτομο που μαθαίνει είναι ισοδύναμο με το άτομο που διδάσκει (Hooper-Greenhill E. (1992). Η συγκίνηση, η ευχαρίστηση, η υποκίνηση της περιέργειας, η έκπληξη και κυρίως το παιχνίδι είναι χαρακτηριστικά της προσφερόμενης μουσειακής γνώσης-εμπειρίας, η οποία φαίνεται να αντιπαρατίθεται στη στεγνή, αποσπασματική και τυπική διδασκαλία των σχολικών προγραμμάτων και των διδακτικών στόχων.

Με την επίσκεψη μιας σχολικής ομάδας, προσφέρεται εκτός των άλλων και αντισταθμιστική αγωγή και πολιτική για άτομα-παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Κάθε μουσείο που θέλει να νοείται ως ζωτικός και δυναμικός οργανισμός, πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή συναλλαγή με το κοινό του και να προσφέρει σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ικανοτήτων: α) εκπαιδευτικά και άλλα προγράμματα

(μαθήματα, εργαστήρια, ξεναγήσεις, φεστιβάλ κινηματογράφου, διαλέξεις κ.α. β) βιβλιοθήκες και αρχεία για ερευνητές, φοιτητές, μαθητές και άλλους ενδιαφερόμενους γ) μόνιμες εκθέσεις δ) περιοδικές εκθέσεις ε) παρουσία στο διαδίκτυο. Γενικά όλες οι δραστηριότητες του θα πρέπει να εκπέμπουν επικοινωνιακή πολιτική και εκπαιδευτικό ήθος (Κουτσικά Γ., 1996)

Πολύ εύστοχα μουσείο και σχολείο έχουν χαρακτηριστεί ως δύο πόλοι της ζωής, οι οποίοι αποτελούν από κοινού μια γερή βάση πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί η διάπλαση και διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων (Στυλιανίδης, 2002). Τα μουσεία αποτελούν έναν πολύ καλό συνεργάτη του σχολείου. Σε έναν χώρο δελεαστικό, με ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα και με τη βοήθεια εντύπων ή παιχνιδιών, το παιδί οδηγείται στην εξερεύνηση του χώρου και των αντικειμένων. Τόσο η αίσθηση της ανακάλυψης, όσο και της δημιουργίας, σε συνδυασμό με την αισθητική του μουσείου και τα νέα εποπτικά μέσα που προσφέρονται στο παιδί, καθιστούν το μουσείο κέντρο ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης (Αλκηστις, 1997).

Η συμβολή του μουσείου στην τυπική εκπαίδευση

Το άνοιγμα του μουσείου στα σχολεία και το αντίστροφο χρειάζεται να βρει διαύλους επικοινωνίας και γραμμές εξισορρόπησης ώστε τυχόν αποκλίσεις να εξομαλυνθούν τόσο στους στόχους όσο και στο περιεχόμενο, στα προγράμματα και στις συνεργασίες. Οι παραπάνω διαπιστώσεις, ήδη έχουν εντοπιστεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες διευκολύνοντας έτσι τη λήψη αποφάσεων για την ελληνική πραγματικότητα. Σήμερα μπορεί να θεωρηθεί ότι υφίσταται η αφετηρία μιας σχέσης καθώς και ότι τα επίπεδα σύγκλισης να είναι αρκετά κοντά. Τα τελευταία χρόνια μουσείο και σχολείο κάνουν σημαντικές προσπάθειες συνεργασίας και σύγκλισης για όφελος των παιδιών και της γνώσης.

Ιδιαίτερα από το 2003 και μετά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο), έχει προχωρήσει σε εκπαιδευτικές τομές με νέα αναλυτικά προγράμματα, συγγραφή βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού υλικού, πάντα με γνώμονα τη διαθεματικότητα της σχολικής γνώσης. Οι σκοποί, οι στόχοι και η δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων διασφαλίζουν την εσωτερική συνοχή, τη συνέχεια και την ενιαία ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των εννοιών και των πληροφοριών (ΦΕΚ. Β'303/13-03-2003). Δίνουν ευελιξία επιλογής δράσεων καθώς προωθούν και διευκολύνουν την προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών, κάτι που ταυτίζεται με την υιοθέτηση των αρχών της μουσειακής εκπαίδευσης. Η αυτενέργεια, η δυνατότητα επιλογής, η αμφίδρομη επικοινωνία και η συνεργασία θεωρούνται ως τα προσφορότερα μέσα για τη μάθηση στα μουσεία (Kirk G. 1987).

Η μουσειακή εκπαίδευση σήμερα εκπληρώνει τον εκπαιδευτικό ρόλο κάθε μουσείου. Σχεδιάζοντας και προσφέροντας δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου συμμετέχουν παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους, εκτός από γνώση προσφέρει και πολιτισμική ώσμωση. Με τα σχεδιαζόμενα προγράμματα και χρησιμοποιώντας τρόπους, μέσα και μεθόδους, δημιουργώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες, διευκολύνει

τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι συμμετέχοντες να σκέφτονται και να εκφράζονται κριτικά και να οικοδομούν νέες γνώσεις και αντιλήψεις μέσα από βιωματικές εμπειρίες που προσφέρονται από τη διερεύνηση των μουσειακών εκθεμάτων.

Τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και μουσειολογίας, αλλά και οι σύγχρονες μέθοδοι της διδακτικής, πλαισιώνουν και καθοδηγούν τις επιδιώξεις της μουσειακής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι εκθέσεις, οι μουσειακοί χώροι και οι συλλογές, καθώς επίσης να προβάλλονται οι εκδηλώσεις και τα πολιτιστικά δρώμενα των μουσείων με παιδευτικό χαρακτήρα. Η μουσειακή εκπαίδευση δεν παραμένει μόνο σε σχεδιασμούς, προγράμματα και εφαρμογές δραστηριοτήτων αλλά θέτει ως στόχο να διερευνήσει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων, να εξετάζει και να αναλύει διάφορους παράγοντες (εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς, μουσειολογικούς και κοινωνικούς), ώστε να εξασφαλίζει σημαντικό αποτέλεσμα των εφαρμογών της και επιτυχία των στόχων της.

Μία από τις σημαντικότερες ενότητες της μουσειακής εκπαίδευσης έχει ως αντικείμενο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που επισκέπτονται τον χώρο του μουσείου είτε ως ομάδες είτε ως σχολικές τάξεις. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι στόχοι είναι: η εξοικείωση με την «έννοια» μουσείο αλλά και με το μουσείο ως φυσικό χώρο, η κατανόηση του φυσικού ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και του υλικού πολιτισμού, η ενίσχυση της ανακαλυπτικής διδασκαλίας και της κριτικής σκέψης, ο εμπλουτισμός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, η ένταξη του πολιτισμού στην καθημερινή σχολική πρακτική και η ολοκληρωμένη μάθηση με σύνδεση της γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες του επισκέπτη.

Η μουσειακή εκπαίδευση είναι πολύ διαφορετική από την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολικό περιβάλλον. Δίνει τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας με το αντικείμενο και η σχέση του παιδιού με αυτό είναι καθαρά εμπειρική. Το μουσειακό έκθεμα εμφανίζεται μπροστά στο παιδί ή στην ομάδα των παιδιών ως συμπυκνωμένος πυρήνας πληροφοριών και γνώσεων και το παιδί καλείται να το αποδομήσει και να το αποσυμπιέσει. Έννοιες, θεωρίες και καταστάσεις δεν μεταδίδονται προφορικά στο παιδί αλλά μέσα από εμπειρικές καταστάσεις. Έτσι το μουσείο γίνεται ένας χώρος ανακάλυψης, έρευνας, ανταλλαγής ιδεών και ανακαλυπτικής μάθησης. Τα παιδιά δεν συσσωρεύουν στείρα γνώση απομνημονευτικά αλλά εμπεδώνουν τη γνώση.

Σύμφωνα με τον Dewey (Hein, 2006) οι μουσειακές εμπειρίες ίσως να είναι εξ ολοκλήρου παιδαγωγικές. Τα μουσεία είναι οι ηθικοί παιδαγωγοί όπως και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, διότι είμαστε υποκείμενα της αλλαγής, όχι μόνο αλλάζοντας τη γνώση, τα πιστεύω, τις συμπεριφορές και τα αισθήματα των εξατομικευμένων επισκεπτών, αλλά επίσης επηρεάζοντας την ηθική οικολογία των κοινοτήτων που υπηρετούμε (Sullivan 1994).

Για να μπορέσει να πραγματοποιήσει όλα αυτά η μουσειακή εκπαίδευση δέχεται τις αρχές και τις μεθόδους της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής, προτείνει

εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιεί τις βασικές αρχές και τα πορίσματα της Γνωστικής ψυχολογίας. Η θεωρία που φαίνεται να ανταποκρίνεται καλύτερα στη μουσειακή εκπαίδευση είναι η θεωρία του Vygotsky, αφού έχει πολιτιστικό - ιστορικό χαρακτήρα και θεωρεί ότι το άτομο μέσα από την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον οικειοποιείται το κοινωνικά παραχθέν γνωστικό προϊόν και η ανάπτυξη της σκέψης επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσα στις κοινωνικές ομάδες. Η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις, ενώ η ανάπτυξη δεν προηγείται της μάθησης αλλά βρίσκεται σε μια συνεχή διάδραση με την εκπαίδευση (Vygotsky L. 1998). Το μουσείο και οι διδακτικοί προσανατολισμοί του είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να υποστηρίξει και να διαμεσολαβήσει με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού του προσωπικού τη δημιουργία «πλαισίου στήριξης» για τη μετακίνηση του παιδιού σε ανώτερη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης».

Υιοθετεί ακόμα και άλλες βασικές σύγχρονες αρχές από τις γνωστικές θεωρίες όπως η ανακάλυψη της γνώσης και η συνεργατική ενεργητική μάθηση. Το παιδί γίνεται αποδεκτό ως άμεσα συμμετέχον σε καταστάσεις προβληματισμού για την ανακάλυψη της γνώσης, μέσα από διερευνητικές ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής και που επιτρέπουν στο παιδί να παρατηρεί και να εκφράζει προσωπικές απορίες, αμφιβολίες και αβεβαιότητες και το προκαλούν να συγκρίνει, να βρίσκει ομοιότητες και διαφορές, να συλλέγει δεδομένα με απώτερο στόχο την επίλυση των προβλημάτων που του έχουν τεθεί (Πόρποδας Κ. 1996).

Βασική και θετική επίδραση στη μουσειακή εκπαίδευση είχαν και οι ιδέες του Bruner, ο οποίος έχει υποστηρίξει ότι μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά οποιοδήποτε θέμα, αρκεί να έχουμε την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους. Η άποψη αυτή δίνει τη δυνατότητα στα μουσεία να αξιοποιήσουν τα πολιτισμικά τους αγαθά και να διευκολύνουν με εφαρμογές προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα ανεξαρτήτου ηλικίας, προέλευσης, επιπέδου και ικανοτήτων αποβλέποντας στη δυνατότητα πρόσβασης όλων στον πολιτισμό.

Ακόμα η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, δηλαδή η διεπιστημονική τακτική, όπου καταργεί τα όρια ανάμεσα στη μελέτη και κατανόηση κάθε επιστήμης, αντιμετωπίζοντας το περιεχόμενο των επιστημών με ενιαίο τρόπο επιτρέπει στο παιδί να κινείται διερευνητικά και ελεύθερα με πολλούς και διαφορετικούς συνδυασμούς. Έτσι η διαθεματικότητα έδωσε τη δυνατότητα ένα μουσειακό έκθεμα να «επεξεργαστεί» από τα παιδιά μέσα από θεματικές ενότητες διαφόρων διακριτών μαθημάτων (ιστορίας, γεωγραφίας, χημείας κ.α.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, ως μέθοδοι για την απόκτηση της γνώσης μπορεί να χρησιμοποιηθούν η αφήγηση (ξενάγηση), η

κατευθυνόμενη συζήτηση, η δραματοποίηση, η αποκαλυπτική μέθοδος, η εξερεύνηση, η βιωματική μάθηση και το σχέδιο δράσης (project). Ένα project είναι κάτι περισσότερο από μια απλή μέθοδος, εφόσον στο πλαίσιο υλοποίησης του είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί και διαφορετική μέθοδος, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος (Σκαναβή 2004).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι είναι αδιαμφισβήτητος ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου και η προσφορά του στη γνώση καθώς δεν επιδίδεται στην παθητική μετάδοσή της αλλά ενεργοποιεί τις νοητικές δυνάμεις των παιδιών και την κριτική τους σκέψη. Οι σύγχρονες τάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής συμφωνούν με ευρύτερες απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, οι οποίες εκλαμβάνουν τη μάθηση ως διανοητική, ψυχική και πρακτική δραστηριότητα με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα, γιατί τόσο τα υποκείμενα όσο και η γνώση συγκροτούνται σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιό τους (Νάκου 2002).

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (1997), Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δάλκος Γ. (2000), Η σχέση μουσείου και σχολείου, Βίοι παράλληλοι, Τα εκπαιδευτικά 49-50.

Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., (2000), Μουσειακή εκπαίδευση, εκδόσεις Υδρόγειος.

Screven, C. G. 1993. "Learning and Exhibits: Instructional Design", Museum News, Vol. 52, No. 1.

Hein G. 2006), John Dewey's "Wholly Original Philosophy" and Its Significance for Museums, Curator, 49.

Hooper-Greenhill E. (1992), Museums and the Shaping of the knowledge, London-New Routledge

Hooper-Greenhill (2007) Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance

Kirk G. (1987), Changing needs in schools, Ambrose T. (επιμ.) Education in museums, museums in education, 19-26 Edinburg.

Κουτσικά Γ. (1996) Μουσειακή αγωγή, εκπαιδευτικές εκδόσεις τεσσάρων εθνικών μουσείων στο Λονδίνο, Μεταπτυχιακά εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου OMER. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Μουσούρη Θ. (1999), Μουσεία για όλους, Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο, Αρχαιολογία, 73.

Νάκου Ε., (2002), Το επιστημονικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας, Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικονάνου, Ν. (2010), Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη, Πατάκης: Αθήνα.

Πίρς Σούζαν (2002), Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές, Μια πολιτισμική μελέτη, επιμέλεια Λία Γυιόκα, μετάφραση Λία Γυιόκα, Αλέξης Καζάζης, Παναγιώτης Μπίκας, εκδόσεις Βάνιας.

Πόρποδας Κ. (1996), Γνωστική Ψυχολογία, τ.Β' Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας, λύση προβλημάτων, Αθήνα.

Σκαναβή Κ. (2004), Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Staupe, G. 2012. "Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Muse und der Bildung", στο Staupe, G. (επιμ.), Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln.

Στυλιανίδης Μ., (2002), Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής: Μια πρόταση για μοντελοποίηση και αξιολόγησή τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Ατραπός.

Τζαφέρη Σ., (2005) Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών εκδ. Κυριακίδη.

ΦΕΚ. Β'303/13-03-2003, Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών, Γενικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ

Sullivan H. S., (1994), The onset of schizophrenia (Reprinted) American journal of Psychiatry, 151, Supplementary Issue June.

Χαρίτος Χ. (1999), Σχολικό μουσείο και εκπαιδευτική κληρονομιά, Στο Λαϊκή παράδοση και σχολείο, Επιμ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, Αθήνα Καστανιώτη.

Vygotsky L(1998), Σκέψη και Γλώσσα, Αθήνα Γνώση.

Συλλεκτικές πρακτικές και συλλέκτες. Το παράδειγμα των λαογραφικών συλλογών: «Λατρείας Τάματα» και «Κεντώντας τη Μνήμη».

Βότση Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Σc. και Μ.Εd., elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε δύο λαογραφικές συλλογές αναδεικνύοντας τη σχέση των συλλεκτών με τις συλλογές τους και κατ' επέκταση των ανθρώπων με τα ίδια τα αντικείμενα που συλλέγουν. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται συγκεκριμένα η συλλογή ταμάτων του Μικέ Παϊδούση, έτσι όπως εκτέθηκε στον Πύργο Μπαζαίου στη Νάξο το 2006 από το Μουσείο Μπενάκη και τον Πολιτιστικό Οργανισμό «ΑΙΩΝ», στο οποίο η σύζυγός του Γιόνα δώρησε τη συλλογή μετά τον θάνατό του, χάρη στη διαμεσολάβηση της κοινωνικής ανθρωπολόγου και ερευνήτριας του Μουσείου Μπενάκη Σοφίας Χανδακά (Χανδακά, 2006). Η δεύτερη λαογραφική συλλογή που μελετάται εκτίθεται στο Μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών που επιμελήθηκε η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Ελεωνόρα Σκουτέρη – Διδασκάλου και εγκαινιάστηκε το 2005 στη Θεσσαλονίκη. Στο ίδιο μουσείο εκτός από κεντήματα και άλλες λαογραφικές συλλογές εκτίθεται η ιστορία και το έργο του σωματείου «Μέριμνα» και η φωτογραφική συλλογή της Άννας Θεοφυλάκτου με υλικό από τον Πόντο και τη Μ. Ασία (Σκουτέρη, 2011).

Λέξεις-Κλειδιά: Λαογραφικά μουσεία, συλλέκτες, «λατρείας τάματα», «Μέριμνα».

Εισαγωγή

Το λαογραφικό μουσείο θα μπορούσε να οριστεί γενικά, ως ο μουσειακός θεσμός που συλλέγει και παρουσιάζει στις εκθέσεις του προϊόντα της λαϊκής τέχνης, η οποία αποτελεί δημιουργήμα της παραδοσιακής κοινωνίας, ενώ συνδέεται άμεσα με την οικονομική, πολιτική και θρησκευτική δραστηριότητα του ανθρώπου. Μέσα από τη μελέτη της λαϊκής τέχνης μελετάται η ίδια η κοινωνία που την παρήγαγε. Διαφορετικές κοινωνίες παράγουν διαφορετικές τέχνες, κι αυτό γιατί κάθε κοινωνία αντιλαμβάνεται με τον δικό της ιδιαίτερο τρόπο την ίδια τη ζωή και χρησιμοποιεί διαφορετικά τεχνικά μέσα στην καθημερινότητά της αναπτύσσοντας, τελικά, σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία διαφορετικό πολιτισμό, που και αυτός διαφοροποιείται σε σχέση με την κάθε κοινωνική ομάδα (Χατζητάκη – Καψωμένου, 2004). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης εργασίας εκτός από τα εκθέματα της συλλογής ταμάτων του Μικέ Παϊδούση και της λαογραφικής συλλογής του Μουσείου της Μέριμνας Ποντίων Κυριών στη Θεσσαλονίκη, βρίσκονται και οι συλλεκτικές πρακτικές των δωρητών τους, η βιογραφία τους και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους, στοιχεία που επηρεάζουν τη συλλεκτική τους στάση, τα ενδιαφέροντά τους και την τύχη των αντικειμένων που συλλέγουν. Έτσι με την παρούσα εργασία που στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύονται οι προσωπικότητες των συλλεκτών, η εποχή στην οποία έδρασαν, ο τρόπος συλλογής και έκθεσης στον μουσειακό χώρο των αντικειμένων και η σχέση

τους με αυτόν, η επίδραση που ασκούν τα αντικείμενα των συλλογών στο κοινό και ο τρόπος που αυτά προσλαμβάνονται στη συγχρονία. Η βιογραφία επιπλέον, των συλλεκτών δωρητών και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους, στοιχεία που επηρεάζουν τη συλλεκτική τους στάση, τα ενδιαφέροντά τους και η τύχη των αντικειμένων που συλλέγουν είναι ζητήματα που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία.

Συλλέκτες και συλλεκτικές πρακτικές

Η συλλογή αποτελεί προϊόν και απότοκο μίας διαδικασίας σκόπιμης ταξινόμησης και συγκέντρωσης ομοειδών πραγμάτων για τη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου συνόλου. Ως επιστημονικός όρος κατασκευάζεται ιστορικά, ορίζεται διαφορετικά σε κάθε εποχή και ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως ανάλογα με τα πολιτικά, ιδεολογικά και οικονομικά συμφραζόμενα (Macdonald, 2006). Κάθε συλλογή έχει τη δική της ξεχωριστή ιστορία με πρωταγωνιστή έναν συλλογέα – συλλέκτη που επιλέγει να συγκεντρώσει τεκμήρια της φύσης ή της ιστορίας του πολιτισμού, χρηστικά ή μη χρηστικά αντικείμενα, επιστημονικές μαρτυρίες ή σπάνια και περίεργα είδη (Σκουτέρη, 2003). Ως σύνολο αντικειμένων η συλλογή αποτελεί προϊόν και έκφραση των προσωπικών επιλογών του συλλέκτη, επένδυση του προσωπικού του χρόνου συνιστώντας κάτω από αυτές τις συνθήκες προέκταση του εαυτού του. Ποικίλουν, λοιπόν, οι μορφές του συλλέγειν αλλά και τα κίνητρα που συνδέονται με αυτές συσχετιζόμενα και με τις κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο και την κοινωνική ομάδα, προκύπτοντας πολυάριθμες διακρίσεις που αποτελούν αντικείμενο έρευνας των μουσειακών σπουδών (Macdonald, 2006).

Οι άνθρωποι νιώθουν ότι ωφελούνται από το κοινωνικά αποδεκτό μέρος του συλλέγειν. Όταν ο ερευνητής διεισδύσει στη συλλογή, ανακαλύπτει ότι υπάρχει μία αντιστοιχία ανάμεσα στον συλλέκτη, τη συλλογή και το καθιερωμένο μοτίβο του γένους. Σπάνια, όπως φαίνεται, οι άνθρωποι συλλέγουν πέρα από τους ρόλους των φύλων. Οι άντρες συλλέγουν συχνά στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την αρσενική άποψη για τον εαυτό τους, ως δυνατοί, γενναίοι, έξυπνοι, προστατευτικοί, ισχυροί. Η συσσωρευμένη πληροφορία δείχνει ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν συλλεκτικό υλικό με τρόπους που υποστηρίζουν τους ρόλους άλλοτε των μικρών κοριτσιών, άλλοτε των ενήλικων νοικοκυρών ή των μοιραίων γυναικών (Pearce, 1995). Ποικίλες ερμηνείες προσπαθούν να εξηγήσουν τα κίνητρα των συλλεκτών και τις αιτιάσεις των συλλεκτικών πρακτικών. Η ψυχαναλυτική θεώρηση αντιμετωπίζει ως έκφραση μετουσιωμένης ανάγκης το συλλέγειν που καμιά φορά λαμβάνει μορφή μίας φετιχιστικής μανιώδους προσκόλλησης στα συλλεχθέντα αντικείμενα (Macdonald, 2006). Καθώς οι συλλέκτες επιλέγουν τα αντικείμενα μετατρέποντάς τα σε συλλέξιμα αγαθά, τα τελευταία επιδρούν στην προσωπικότητα των πρώτων συντελώντας στη δημιουργία της προσωπικής τους ταυτότητας (Πολυζώη, 2007).

Τα μουσεία είναι άμεσα συνυφασμένα με την ατομική συλλεκτική δραστηριότητα, εφόσον συχνά ενσωματώνονται σε αυτά οι ατομικές συλλογές αποτελώντας τη βάση της εκθεσιακής λειτουργίας τους. Επιπλέον, συντελούν στον καθορισμό της αξίας και της

σημασίας των αντικειμένων, τα οποία εντασσόμενα στον μουσειακό χώρο υφίστανται ένα είδος μεταμόρφωσης αποτελώντας πλέον μουσειακές συλλογές που αποκτούν μία μετέωρη χρονικότητα στον «μη - τόπο» του μουσείου. Δεν παύουν όμως, να μιλούν, να επικοινωνούν και να λένε ιστορίες, ακόμα κι όταν αλλάζουν πλαίσιο αναφοράς. Γι' αυτόν τον λόγο η ανακατανομή, η αποτελεσματική ανασύνθεσή τους και χρήση τους στα μουσεία γίνεται πηγή προβληματισμού για τους εκάστοτε διαχειριστές τους (Σκουτέρη, 2003). Τα βαθύτερα κίνητρα που ωθούν στη συλλεκτική δράση εντοπίζονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: στην ανάγκη απόκτησης γνώσεων και εμπειριών, καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων και αναζήτησης μιας προσωπικής σταθερότητας (Πολυζώη, 2007). Οι συλλέκτες συχνά δημιουργούν βαθύτερες σχέσεις με τα αντικείμενα που συλλέγουν και οι συλλογές τους αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και νόημα για τη ζωή τους (Πολυζώη, 2007). Βιώνουν συγκλονιστικά τα στάδια των αναζητήσεών τους και διαλέγονται με τα αντικείμενα της συλλογής τους (Παυλόπουλος, 1998) δημιουργώντας μαζί τους μία σχέση αλληλεξάρτησης. Το υποκείμενο κατασκευάζει το αντικείμενο ως συλλεγόμενο, ενώ το αντικείμενο της συλλογής μεταμορφώνει το υποκείμενο σε συλλογέα – συλλέκτη ή αργότερα σε δωρητή μουσείου (Σκουτέρη, 2003).

Συλλεκτικές πρακτικές και συλλέκτες: Το παράδειγμα δύο λαογραφικών συλλογών.

A) Λατρείας Τάματα

Από το 2001 στον Πύργο Μπαζαίου (<http://www.bazeostower.gr/tower.html>) οίκημα του 17ου αιώνα στη Νάξο που με αναστηλωτικές εργασίες έχει πάρει τη μορφή μουσειακού κτίσματος, εκθέτονται και φιλοξενούνται συλλογές του Μουσείου Μπενάκη. Στον χώρο αυτό πραγματοποιήθηκε το 2006 η έκθεση «Λατρείας Τάματα», στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ Νάξου συνοδευόμενη από ομότιτλη δίγλωσση έκδοση με κείμενο του Πλάτωνα Ριβέλλη και ασπρόμαυρες φωτογραφίες της Μαρίας Χουλιάκη που αποδίδουν καλύτερα τη μεταφυσική διάσταση των ταμάτων. Σκοπός της έκθεσης είναι η προσέγγιση και η ερμηνευτική απόδοση ενός θρησκευτικού αντικειμένου, του τάματος, το οποίο μετά την απόσπασή του από το αρχικό εννοιολογικό του περιβάλλον, την εκκλησία, αποκτά εκθεσιακές ιδιότητες και του οποίου η πολιτιστική και λαογραφική αξία έχει ελάχιστα αναγνωρισθεί (Χανδακά, 2006).

Τα τάματα είναι μεταλλικά ομοιώματα που απεικονίζουν ανθρώπινες μορφές, μέλη του σώματος, σπίτια, ζώα, καράβια και ό, τι άλλο χρίζει προστασίας από τους αγίους. Αναρτώνται κοντά στις εικόνες των αγίων στους οποίους και αφιερώνονται ως αντάλλαγμα για την ίαση ή τη σωτηρία που προσδοκά ο πιστός, ως υπόσχεση για την ανταπόδοση βοήθειας σε στιγμή ανάγκης ή ως ευχαριστία για την εκπλήρωση μίας παράκλησης. Πρόκειται για αναθηματική πρακτική, μία αρχαιοελληνική συνήθεια που μεταδόθηκε στον χριστιανισμό. Επειδή όμως, η πρακτική τους δεν αφορά στους δογματικούς κανόνες της Εκκλησίας, καταλαμβάνουν περιθωριακή θέση μέσα στο τελετουργικό τους περιβάλλον. Συγχρόνως, αποτελούν και μαρτυρίες του νεοελληνικού υλικού πολιτισμού εμπεριέχοντας κοσμική αξία, γι' αυτό εκτίθενται σε λαογραφικά μουσεία,

αξιολογούμενα και ταξινομούμενα με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά ως αναθηματικά αντικείμενα. Αποτελούν έργα ευτελή, ανώνυμης τέχνης, ήσσονος καλλιτεχνικής αξίας. Ο Νικόλαος Πολίτης όμως, τόνισε τη σπουδαιότητά τους, παρά τη μέτρια αισθητική τους, που οφείλεται στις ρίζες τους στην αρχαιότητα και στη συναισθηματική τους αξία, καθώς συνιστούν τεκμήρια θαυμάτων, πραγματοποιημένων ευχών ή δείγματα της πίστης που τα ενέπνευσαν (Χανδακά, 2006).

Το εκθεσιακό υλικό προερχόμενο από τις συλλογές ταμάτων του Μουσείου Μπενάκη, διανθισμένο και με άλλα αντικείμενα πέραν των συλλογών του Μουσείου, αποτελεί δωρεά της συλλογής του Μικέ Παϊδούση που πραγματοποιήθηκε από τη σύζυγό του Γιόνα, ύστερα από τον θάνατό του, με σκοπό τη διαφύλαξη και μελέτη της συλλογής (Χανδακά, 2006). Το 1998 η Σοφία Χανδακά, ερευνήτρια του μουσείου Μπενάκη, επισκέφτηκε το σπίτι της Γιόνας, συζύγου του Μικέ Παϊδούση, για να καταγράψει τις λαογραφικές συλλογές τους. Ανάμεσα σε άλλα ανακάλυψε μία κασέλα γεμάτη με τα μεταλλικά αυτά τάματα. Ο γιατρός Μικές Παϊδούσης και η σύζυγός του Γιόνα συνέλλεξαν τάματα από το 1959 έως το 1974, αναζητώντας τα σε πολλές περιοχές ανά την Ελλάδα, όπως στο Μοναστηράκι Αθηνών, στην Κρήτη, την Χίο, τη Μυτιλήνη, την Πάτμο, τη Σάμο, τη Σαντορίνη, τη Σίφνο, τη Σκύρο, τις Σπέτσες, τον Βόλο, τα Ιωάννινα και τη Θεσσαλονίκη. Ενδιαφέρονταν κυρίως για τάματα που απεικόνιζαν ανθρώπινες μορφές και μέλη του σώματος, καθώς σχεδίαζαν να εκπονήσουν μελέτη για την ιατρική πλευρά της αφιερωματικής πρακτικής. Καθώς δεν κατέγραψαν τον τόπο εύρεσης και προέλευσης του κάθε τάματος, δυσχεραίνεται η πλήρης καταγραφή, η χρονολόγηση και κατηγοριοποίηση των μουσειακών αυτών πλέον αντικειμένων, στοιχείων του υλικού πολιτισμού (Χανδακά, 2006).

Η Γιόνα Παϊδούση υπήρξε συγγραφέας και κόρη του γιατρού Αποστόλου Παπαντωνίου και της Χρυσούλας Μπέικου. Γεννήθηκε το 1917 στους Διδύμους της Ερμιονίδας και απεβίωσε το 2009. Φοίτησε στο Αρσάκειο Παρθεναγωγείο, έλαβε το απολυτήριό της από το Καποδιστριακό Γυμνάσιο Ναυπλίου και σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συμμετείχε ενεργά κατά τη διάρκεια της Κατοχής στην Εθνική Αντίσταση, ως στέλεχος της ΕΠΟΝ, ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 1940 με υποτροφία του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών φοίτησε στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης, όπου μελέτησε την αλβανική γλώσσα και λογοτεχνία (<https://argolikivivliothiki.gr/2008>). Το 1952 συντελείται ο γάμος της Γιόνας με τον Χιώτη λόγιο και γιατρό αιματολόγο, δόκτορα Μικέ Παϊδούση, που υπήρξε ιδρυτικό μέλος της Υπηρεσίας Αιμοδοσίας του Ερυθρού Σταυρού και πραγματοποίησε την πρώτη μετάγγιση αίματος στην Ελλάδα (<https://argolikivivliothiki.gr/2008>, Παϊδούση – Παπαντωνίου, 1992). Υπηρέτησε ως γιατρός στο Αλβανικό Μέτωπο, συμμετείχε ενεργά στην Εθνική Αντίσταση, ενώ εστάλη στα μετακατοχικά χρόνια για «αναμόρφωση» στην Ικαρία, εξαιτίας των αριστερών πολιτικών του φρονημάτων του. Υπήρξε προσωπικός γιατρός της Πηνελόπης Δέλτα και του Ι. Μεταξά, φίλος του Καζαντζάκη, του Βάρναλη, του Ρίτσου, του Τσίγκα, του Μ. Θεοδωράκη, του Μυταράκη, του Δαρζέντα, του Απέργη, του Καλμούχου και άλλων σημαντικών προσωπικοτήτων.

Τιμήθηκε με τον Πολεμικό Σταυρό Γ' Τάξεως και το Μετάλλιο των Εξαίρετων Πράξεων (<https://argolikivivliothiki.gr/2008>).

Β) «Κεντώντας τη μνήμη»

Το 1904 ιδρύθηκε στην Τραπεζούντα του Πόντου η «Αδελφότης Κυριών Τραπεζούντος “Μέριμνα”» με πρωτοβουλία γυναικών που προέρχονταν από επιφανείς οικογένειες της πόλης. Απώτερος σκοπός του σωματείου ήταν η παροχή εργασίας, η υλική υποστήριξη και η προστασία Ελληνίδων που είχαν ανάγκη. Ιδρύθηκε έτσι χειροτεχνικό εργαστήριο (Χατζηκυριακίδης, 2004), στο οποίο οι νέες μάθαιναν να κεντούν και να ράβουν έναντι αμοιβής και το οποίο απέκτησε μεγάλη φήμη, καθώς τα χειροτεχνήματα των κοριτσιών της “Μέριμνας” κοσμούσαν τις προίκες των αστικών και μεγαλοαστικών νοικοκυριών. Μετά τη μικρασιατική καταστροφή η «Μέριμνα» επανιδρύεται στη Θεσσαλονίκη το 1923 με τη νέα επωνυμία «Μέριμνα Ποντίων-Καυκασίων Κυριών Μακεδονίας» αναλαμβάνοντας να φέρει εις πέρας το έργο της προστασίας και της επαγγελματικής κατάρτισης ορφανών και απροστάτευτων προσφυγοπούλων (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2011).

Το ανθρωπιστικό και κοινωνικό έργο της «Μέριμνας» θα συνεχιστεί και με άλλες δράσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των καιρών και του τόπου, για τις οποίες η Ακαδημία Αθηνών της απένειμε βραβείο το 1983. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν τη δημιουργία κέντρου επαγγελματικής κατάρτισης και εργαστηρίου παραγωγής χειροτεχνμάτων. Επίσης, την προστασία παιδιών στον Εμφύλιο με τη δημιουργία της Παιδόπολης του Αγίου Ευγενίου το 1948. Επιπλέον, ίδρυσε το 1951 οικοτροφείο φοιτητριών από την επαρχία με την επωνυμία «Στέγη Κοριτσιού», παρέχοντας παράλληλα υποτροφίες, ιατρική και χρηματική βοήθεια στις κοπέλες της «Στέγης». Ακόμη, στο έργο του σωματείου περιλαμβάνεται η παροχή βοήθειας στην εργαζόμενη μητέρα, η ίδρυση του «Συνδέσμου Φιλίας Ελλάδος – Κύπρου» και η φιλοξενία εξήντα πέντε Κυπρίων παιδιών στους ξενώνες της μονής Σουμελά το 1975, η δημιουργία πρότυπου Παιδικού Σταθμού με το όνομα «Αργώ» το 1976, η λειτουργία Μονάδας Φροντίδας Ηλικιωμένων με την επωνυμία «Διαμαντίδειος Στέγη» το 1990 και η υποδοχή και αρωγή ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση το 1990. Τέλος, επί της προεδρίας της Άρτεμης Καρανίκα-Κούμα ανατέθηκε μουσειολογική μελέτη στην αναπληρώτρια καθηγήτρια Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Λαογραφίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ελεωνόρα Σκουτέρη-Διδασκάλου, η οποία με ένα πλήθος αξιόλογων συνεργατών, κατάφερε να δημιουργήσει το Μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών, τα εγκαίνια του οποίου έγιναν την 1^η Δεκεμβρίου του 2005 φέροντας τον τίτλο «Κεντώντας τη Μνήμη» - τίτλο της μόνιμής του έκθεσης, που αφηγείται και προβάλλει την ιστορία και το έργο της «Μέριμνας», μέσα από την παρουσίαση των κεντημάτων και των εργοχείρων της. (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2011).

Η χρήση της προφορικής ιστορίας διαφαίνεται ως κεντρικός άξονας της δημιουργίας του Μουσείου που βασίζεται συστηματικά και ουσιαστικά στην προφορικότητα, καθώς αποσκοπεί στο να επικοινωνήσει την ιστορία του στους επισκέπτες. Ελλείψει μάλιστα,

αρχειακών πηγών - αξίζει να σημειωθεί ότι τα αρχεία και μέρος της περιουσίας της Μέριμνας καταστράφηκαν μετά την επίταξη του κτιρίου της το 1941 από τις γερμανικές δυνάμεις κατοχής (Χατζηκυριακίδης, 2004) - η ανασύσταση της ιστορίας της Μέριμνας βασίστηκε σε προφορικές μαρτυρίες συνεντεύξεων που είχαν πραγματοποιηθεί σε εμπλεκόμενους με το σωματείο από την ανασύστασή του στη Θεσσαλονίκη έως τη χρονιά δημιουργίας του Μουσείου. Κάποιες από τις αφηγήσεις υπήρξαν αρκετά συναισθηματικές και ίσως να εξιδανίκευαν ή να παραποιούσαν μερικώς στοιχεία από την εξιστόρηση, ωστόσο, σύμφωνα με τις παραδοχές της προφορικής ιστορίας αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο ως προς την αξιοπιστία των μαρτυριών, καθώς ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουμε να θυμόμαστε το παρελθόν παρουσιάζει ο ίδιος ερευνητικό ενδιαφέρον (Τσαρουχίδης, 2013).

Τα εκθέματα είναι στην πλειονότητά τους δωρεές κυριών – μελών του σωματείου και υπήρξαν οικογενειακά κειμήλια, προσωπικά τους αντικείμενα. Εκτίθενται επίσης, δωρεές από το Μουσείο Μπενάκη κ.α. Ωστόσο, προϊόν συλλεκτικής δραστηριότητας αποτελεί η εκτιθέμενη στο Μουσείο φωτογραφική συλλογή της Άννας Θεοφυλάκτου, γεννημένης στη Θεσσαλονίκη το 1924, κόρης του γιατρού Θεοφύλακτου Θεοφυλάκτου και της Ιφιγένειας Κογκαλίδου – Θεοφυλάκτου που μαζί με τη Θάλεια Σαουλίδου επανίδρυσαν στη Θεσσαλονίκη μετά τη μικρασιατική καταστροφή τη «Μέριμνα». Η ίδια σπούδασε ιατρική στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έλαβε την ειδικότητα της οφθαλμιάτρου και αποτέλεσε την πρώτη γυναίκα χειρουργό οφθαλμίατρο στην Ελλάδα. Η φωτογραφική της συλλογή περιέχει υλικό από τον Πόντο και τη Μ. Ασία που χρονολογείται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και έως το 2004. Πρόκειται για τη συλλογή φωτογραφιών από τον Πόντο των γονιών της, την οποία η ίδια εμπλούτισε, αναζητώντας οικογενειακές και άλλες φωτογραφίες από γνωστούς και φίλους προσφυγικής καταγωγής, τις οποίες κατέγραφε και λεπτομερειακά αναπαρήγαγε την απεικόνισή τους. Τη φωτογραφική συλλογή διάνθισε και με νεότερο φωτογραφικό υλικό που συγκέντρωσε πραγματοποιώντας η ίδια πολλά ταξίδια στον Πόντο από το 1981 και μετά (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2011). Μέλος της «Μέριμνας» έγινε το 1950, όταν παντρεύτηκε, διότι «η μέριμνα τότε ήταν αυστηρά μόνο κυριών και όχι δεσποινίδων» (Κοντογιαννίδης, 2014), ενώ από το 1974 υπηρέτησε από τη θέση της προέδρου, στην οποία εξελέγη, το σωματείο (Σαββίδου, 2014).

Συμπερασματικά

Μέσα από τα παραδείγματα των δύο λαογραφικών συλλογών και εκθέσεων, που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, «Λατρείας Τάματα» του Μουσείου Μπενάκη και του Πολιτιστικού Οργανισμού Αιών και «Κεντώντας τη Μνήμη» του Μουσείου Μέριμνας Ποντίων Κυριών, αντλήσαμε στοιχεία για τις συλλεκτικές πρακτικές των δωρητών των εκθεμάτων στα αντίστοιχα μουσεία και την προσωπικότητά τους στο πλαίσιο των κοινωνικών και ιστορικών συμφραζόμενων που εξέθρεψαν την κοινωνική και συλλεκτική τους δράση. Τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται προς επίρρωση των θεωρητικών προσεγγίσεων των χαρακτηριστικών των συλλεκτών, των συλλεκτικών πρακτικών και του ρόλου των λαογραφικών συλλογών, όπως ανακύπτουν από την

βιβλιογραφική ανασκόπηση που αρχικά παρουσιάστηκε. Η δωρεά της «μοναδικής συλλογής» σε μουσείο προσφέρει στον δωρητή κοινωνική καταξίωση και κύρος επικυρώνοντας με αυτήν την πρακτική τη συλλογή σε συλλεκτική συλλογή. Αντίστοιχα και το μουσείο – δωρεοδόχος αντλεί κύρος από τη δωρεά, ώστε να θελήσουν και άλλοι συλλέκτες να του δωρίσουν τις συλλογές τους. Το κοινωνικό σύνολο τελικά, ωφελείται από τις δωρεές συλλογών, καθώς εκθέτονται στον ανοιχτό για το κοινό χώρο του μουσείου. «Οι συλλογές ανήκουν στο παρόν διασώζοντας το παρελθόν, χωρίς το οποίο δεν θα υπήρχαν, εν ονόματι του μέλλοντος» (Σκουτέρη, 2003: 47 - 71).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αργολική Αρχαική Βιβλιοθήκη Ιστορίας & Πολιτισμού, 2008, *Παιδούση – Παπαντωνίου Γιόνα (Ιωάννα) Μικέ (1917-2009)*. On-line στη διεύθυνση: <https://argolikivivliothiki.gr/2008> (τελευταία ημερομηνία επίσκεψης 30-08-2016)

Κοντογιαννίδης, Ρ. 2014, *Άννα Θεοφυλάκτου: Η ζωντανή ιστορία των Ποντίων στη Θεσσαλονίκη*, On-line στη διεύθυνση: <http://www.pontos-news.gr/article/127899/anna-theofylaktoy-i-zontani-istoria-ton-pontion-sti-thessaloniki> (τελευταία ημερομηνία επίσκεψης 30-08-2016).

Macdonald, S. 2006, *Μουσείο και μουσειακές σπουδές*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Αθήνα, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Παιδούση – Παπαντωνίου, Γ. Μ. 1996, *Η Ερμιονίδα ανά τους αιώνες*, Αθήνα, Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

Παυλόπουλος, Δ. 1998, *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλυπτικής*, Αθήνα.

Pearce, S. 1995, *On Collecting. An Investigation into Collecting in the European Tradition*, Routledge.

Πολυζώη, Β. 2007, «Όψεις του Συλλέγειν. Η περίπτωση της Εταιρείας Λαογραφικών Μελετών», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 4, 16-27.

Πύργος Μπαζαίου, On-line στη διεύθυνση: <http://www.bazeostower.gr/tower.html> (τελευταία ημερομηνία επίσκεψης 30-08-2016).

Σαββίδου, Α. (2014), *Σύγχρονες προσωπικότητες Ποντιακής καταγωγής - Άννα Θ. Θεοφυλάκτου*, On-line στη διεύθυνση: <http://www.pontos-news.gr/article/20860/syghrones-prosopikotites-pontiakis-katagogis-anna-th-theofylaktoy> (τελευταία ημερομηνία επίσκεψης 30-08-2016).

Σκουλάτου, Β. – Δημακοπούλου, Ν. – Κόνδη, Σ. 2006, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, β' τόμος, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ελεωνόρα (επιμ.). 2011, «*Κεντώντας τη Μνήμη*». *Το μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών* (οδηγός μουσείου). Θεσσαλονίκη: Μέριμνα Ποντίων Κυριών.
- Σκουτέρη – Διδασκάλου, Ε. 2003, «Ό,τι δεν αξιώθηκα ν' αποκτήσω τότε, αυτό κατέχω ακόμη». Για μια ανθρωπολογία της συλλογής, *Εθνογραφικά* 12 – 13, 47 – 79, Ναύπλιο.
- Τσαρουχίδης, Χ. 2013, «Οι “ιστορίες ζωής” και οι “εκδοχές αλήθειας” ως αξιόπιστα τεκμήρια: η περίπτωση των αστέγων στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου)*. Βόλος, Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Χανδακά, Σ. 2006, *Λατρείας Τάματα*, Αθήνα, Μουσείο Μπενάκη και Αιών.
- Χατζηκυριακίδης, Στ. Κ. 2004, *Μέριμνα Ποντίων Κυριών. (1904-2004). 100 Χρόνια Προσφοράς*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Χατζητάκη – Καψωμένου Χ. 2004, «Οδηγός Λαογραφικών Μουσείων», στο Σκουτέρη – Διδασκάλου, Ε. *Εθνολογικά και Λαογραφικά Μουσεία*, Θεσσαλονίκη, Παν/κο Τυπογραφείο.

Καινοτομία στην εκπαίδευση

Δρ Μαριάνθη Πλατσή, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Στην σημερινή εποχή της αυξανόμενης ζήτησης για αποτελεσματικότητα, ευελιξία όσον αφορά τις αλλαγές μαζί με τις συνεχείς και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της οικονομίας, της αγοράς, της τεχνολογίας και των κοινωνικών τάσεων είναι προφανές ότι οι διάφοροι οργανισμοί, ομοίως και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, προκειμένου να επιβιώσουν θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσουν, να καινοτομήσουν και να αντιμετωπίσουν αυτές τις νέες απαιτήσεις. Τα σχολεία χρειάζονται περισσότερο από ποτέ να προσαρμοστούν στη νέα εποχή με την επίσημη ηγεσία αρωγό στην όλη προσπάθεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Καινοτομία, Εκπαίδευση .

Ο όρος καινοτομία

Ο όρος "καινοτομία" χρονολογείται από τον 16ο αιώνα και προέρχεται από τη λατινική, *innovatus*, εννοώντας την «ανανέωση ή την αλλαγή», από το *in-* 'into' + *novus*, το νέο. Στην εκπαιδευτική λογοτεχνία, αυτό είναι συχνά συνώνυμο της αλλαγής, της εξέλιξης, της ανατροπής, του μετασχηματισμού, της μεταμόρφωσης, των καινοτομιών, των νέων μέτρων, των νέων μεθόδων, του εκσυγχρονισμού, της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της πρωτοτυπίας, της εφευρετικότητας. Ως εκ τούτου, υπάρχουν διάφοροι ορισμοί, μερικοί από τους οποίους αναφέρονται παρακάτω.

«Ο όρος καινοτομία αναφέρεται στην ανάπτυξη και εγκαθίδρυση ενός νέου προϊόντος, διαδικασίας ή υπηρεσίας» (Mumford, Hester & Robledo, 2012, σελ. 4).

Ο Fullan (1992, σελ. 22) δήλωσε ότι η καινοτομία και η αλλαγή είναι μια διαδικασία εκμάθησης νέων ιδεών και πραγμάτων.

Οι Prectorius, ο Millard, ο Kruger και ο West, όπως αναφέρεται στους Van De Woestyne, Devos και Van Den Broeck (2007, σελ.6), υποστήριξαν ότι «ενώ η δημιουργικότητα αναφέρεται συχνά ως δημιουργία νέων ιδεών, η καινοτομία είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή των νέων ιδεών στην πράξη » και απαιτεί « σημαντικές αλλαγές στις οργανωτικές δομές ή διαδικασίες » (Damanpour, 1991; Scott & Bruce, 1994).

Ομοίως, η καινοτομία ορίστηκε ως η ανάπτυξη και χρήση νέων ιδεών, συμπεριφορών ή πρακτικών (Damanpour & Evan, 1984; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010). Η καινοτομία δεν είναι απλώς η μετάδοση, η διάδοση ή η ανακύκλωση των υφιστάμενων γνώσεων μεταξύ των μελών. Ασχολείται επίσης με τη μετατροπή των επικρατούσων γνώσεων και πρακτικών των φορέων ως μέσου οργανωτικής αλλαγής.

Η καινοτομία αρχίζει με δημιουργικές ιδέες και ως τέτοια, ορίζεται ως η επιτυχής εφαρμογή δημιουργικών ιδεών μέσα σε έναν οργανισμό (Mumford, Medeiros, Steele, Watts & Gibson, 2014; Sloane, 2018). Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα ή το ταλέντο που δημιουργεί, ενώ η καινοτομία είναι η εφαρμογή της νέας ιδέας στην πράξη (Sloan, 2018). Από αυτή την άποψη, η δημιουργικότητα είναι το κλειδί της διαδικασίας καινοτομίας και συχνά αναφέρεται ως «το πρώτο βήμα στην καινοτομία» (Amabile, 1997, σελ. 40). Επιπλέον, είναι η παραγωγή πρωτότυπων, υψηλής ποιότητας και κομψών λύσεων σε πολύπλοκα, καινοτόμα και ακατάλληλα προβλήματα. Είναι μια μορφή απόδοσης σε σχέση με μια συγκεκριμένη κατηγορία ή τύπο προβλήματος (Mumford, Medeiros, Steele, Watts & Gibson, 2014).

Καινοτομία στην εκπαίδευση

‘Learning and innovation go hand in hand. The arrogance of success is to think that what you did yesterday will be sufficient for tomorrow’

William Pollard, English clergyman (1828-1893).

Στην σημερινή εποχή της αυξανόμενης ζήτησης για αποτελεσματικότητα, ευελιξία όσον αφορά τις αλλαγές μαζί με τις συνεχείς και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της οικονομίας, της αγοράς, της τεχνολογίας και των κοινωνικών τάσεων (Armenakis & Bedeian, 1999, Fay & Lohrmann, 2004, Greenwood & , 1996, Paton & McCalman, 2000), είναι προφανές ότι οι οργανισμοί συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανισμών, προκειμένου να επιβιώσουν θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσουν, να καινοτομήσουν και να αντιμετωπίσουν αυτές τις νέες απαιτήσεις (Devos, Van De Woestyne & Van De Broeck, 2007; Brennan & Dooley, 2005; Hoch, 2013; Mumford, Medeiros, Steele, Watts & Gibson, 2014). Τα σχολεία χρειάζονται περισσότερο από ποτέ να προσαρμοστούν στη νέα εποχή. Πρέπει να μπορούν να αλλάζουν και να καινοτομούν για να υπερέχουν και γι' αυτό θα χρειαστούν ηγετικές ικανότητες προκειμένου να εξασφαλίσουν τη μεταμόρφωση και την ταχεία αλλαγή (Harris, 2008). Κατά συνέπεια, χρειαζόμαστε νέες οργανωτικές μορφές και πρακτικές στα σχολεία μας και στα σχολικά μας συστήματα. Οι οργανωτικές δομές του παρελθόντος είναι απίθανο να είναι οι δομές του μέλλοντος. Πρέπει να αναθεωρήσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις δομές και τον τρόπο εργασίας μας (Harris, 2008) αλλάζοντας το σύστημά μας (Fullan, 2007).

Για πολλά χρόνια, προσπαθήσαμε να μετατρέψουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μεγάλη κλίμακα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι προσπάθειές μας συνέβαλαν στη βελτίωση, αλλά δεν κατάφεραν να επιτύχουν διαρκή βελτίωση (McKiney, 2007). Παρόλο που είχαμε κάποια επιτυχία, φτάσαμε τώρα σε ένα τέλμα επειδή αυτές οι αλλαγές ήταν συνήθως κεντρικά καθοδηγούμενες, από την κορυφή προς τα κάτω με στρατηγικές που έδιναν έμφαση στον απολογισμό και τον ανταγωνισμό (Fullan, 2004). Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη βελτίωση. Για να απομακρυνθούμε από αυτό το τέλμα, πρέπει να σχεδιάσουμε ξανά το σύστημά

μας, έχοντας μια συλλογική ταυτότητα, δουλεύοντας συνεργατικά για να επιτύχουμε την υλοποίηση ποιοτικών ιδεών και πρακτικών σε συνεχή βάση, επιτρέποντας την άνθηση και την ανάπτυξη της καινοτομίας (Fullan, 2004).

Ένα μοντέλο κατανόησης της καινοτομίας στους οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες, είναι αυτό που προτείνει ο Hoch. Σύμφωνα με τον Hoch (2013, σελ. 161), η καινοτομία στους οργανισμούς «... περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο διαφορετικά στάδια, δηλαδή τη δημιουργία νέων και λειτουργικών ιδεών (που επίσης αποκαλείται "δημιουργικότητα") και την εφαρμογή τους στον οργανισμό» (Amabile 1996; Sloane, 2018; West 1990).

Το πρώτο στάδιο, η δημιουργικότητα, περιγράφει τη δημιουργία νέων ιδεών, τεχνικών ή μέσων. «Αναφέρεται στην παραγωγή πρωτότυπων, υψηλής ποιότητας και κομψών λύσεων σε σύνθετα, καινοφανή προβλήματα. Ως εκ τούτου, η δημιουργικότητα είναι μια μορφή απόδοσης σε σχέση με μια συγκεκριμένη τάξη ή τύπο προβλήματος (Mumford, Medeiros, Steele, Watts & Gibson, 2014). Μέσω της διαδικασίας ανταλλαγής πληροφοριών στον οργανισμό αναμένεται ότι η δημιουργία νέων θα αυξηθεί και επομένως θα αυξηθεί και η δημιουργικότητα. Εντούτοις, οι πολλές ιδέες δεν οδηγούν πάντοτε σε καλές ιδέες. Αυτό που χρειάζεται είναι ότι αυτοί που μοιράζονται τις πληροφορίες «... να συζητήσουν και να επεξεργαστούν με κριτικό πνεύμα τις ιδέες που δημιουργούνται και αυτή η διαδικασία ανταλλαγής ιδεών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δημιουργικότητα» (Hoch, 2013, σελ. 162) Ωστόσο, «... για να έχουμε δημιουργικότητα, οι ηγέτες πρέπει να εφαρμόσουν ενεργά στρατηγικές που να την ενθαρρύνουν». Επομένως, η ηγεσία είναι ο καταλύτης και η πηγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε έναν οργανισμό.» (Agbor, 2008).

Το δεύτερο στάδιο, η εφαρμογή νέων ιδεών περιλαμβάνει δύο άλλα στάδια: προώθηση ιδεών και υλοποίηση ιδεών. Η προώθηση ιδεών θα μπορούσε να επιτύχει αν υπάρχουν ισχυροί δεσμοί και συλλογικοί στόχοι, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύσσουν ο ένας τον άλλο και να οδηγούνται στην επίτευξη συλλογικών στόχων (Hoch, 2013). Αυτό επιτυγχάνεται στις συλλογικές μορφές ηγεσίας και δείχνει ότι αυτή η ηγεσία είναι πιθανό να ενθαρρύνει την καινοτομία. Σε μια τέτοια ηγεσία, όπου δεν υπάρχει μόνο ένας ηγέτης αλλά μια ομάδα μελών που εργάζονται με συλλογικό όραμα και προς κοινούς στόχους, η προώθηση των αντίστοιχων ιδεών του άλλου είναι πιθανότερο να συμβεί κάτω από ένα κλίμα κοινωνικής στήριξης και κοινής αποστολής. Από την άλλη πλευρά, η υλοποίηση ιδεών περιλαμβάνει τη μετατροπή των καινοτόμων ιδεών σε χρήσιμες εφαρμογές στην ευρύτερη οργάνωση ... Οι ιδέες όταν υποστηρίζονται από μια ομάδα ατόμων είναι πιο πιθανό να υλοποιηθούν από αυτές που υποστηρίζονται από ένα μόνο άτομο, αφού η ομάδα είναι πιο πιθανό να έχει μεγαλύτερο δίκτυο επιρροής (Hoch, 2013).

Η καινοτομία δεν είναι κάτι αναγκαστικά νέο για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Όπως περιγράφει ο Rogers, καινοτομία είναι αν κάτι θεωρείται νέο για ένα άτομο

ή έχει εφαρμογή νεωτεριστική για έναν άλλον οργανισμό» (Rogers 1995). Κάθε στοιχείο μιας καινοτομίας ορίζεται από το χώρο, το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ασκείται. Όταν αναφερόμαστε σε έναν σχολικό οργανισμό, θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε έναν συνδυασμό των παραπάνω ορισμών, ορίζοντας την καινοτομία ως την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών, πρακτικών ή συμπεριφορών στην πράξη ή την τροποποίηση των υφιστάμενων, όπου ο απώτερος στόχος είναι η βελτίωση του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, προκειμένου να κατανοήσουμε την καινοτομία, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι όλες οι καινοτομίες δεν οδηγούν σε θετικές αλλαγές. Εντούτοις, ο πειραματισμός είναι απαραίτητος και προκειμένου ένας οργανισμός να κάνει ένα βήμα μπροστά, θα πρέπει να ρισκάρει. Οι καινοτόμοι οργανισμοί μαθαίνουν από τα λάθη τους (Shen, 2008).

Επιπλέον, πρέπει να γνωρίζουμε ότι οι καινοτομίες ξεκινούν από πολλές διαφορετικές πηγές και για διάφορους λόγους και όταν κάποιος παρεμβαίνει ή τροποποιεί τη μαθησιακή διαδικασία, θα επιτευχθεί ο μέγιστος αντίκτυπος στην πρόοδο των σπουδαστών (Fullan, 2007). Η καινοτομία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των αναγκών, τον προγραμματισμό, την εφαρμογή ενός σχεδίου και την αξιολόγηση της επιτυχίας της αλλαγής. Οι άνθρωποι και οι σχέσεις αποτελούν βασικά συστατικά της επιτυχίας και επιπλέον απαιτούνται μηχανισμοί υποστήριξης για την επίτευξη βελτίωσης των πρακτικών και των διαδικασιών (Hopkins, 2001, Shen, 2008). Και εδώ παίζει καταλυτικό ρόλο η ηγεσία και κυρίως η επίσημη ηγεσία των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές, επεμβαίνοντας με κατάλληλες στρατηγικές για να τις υποστηρίξουν (Fullan, 2007).

Βιβλιογραφία

Agbor, Emmanuel. (2008). *Creativity and Innovation: The leadership Dynamics*. [Online] Available from https://www.regent.edu/acad/global/publications/jsl/volliss1/JSL_Volliss1_Agbor.pdf

[Downloaded: 27-5-2019].

Amabile, T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40, 39-58.

Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 293-315.

Brennan, A., & Dooley, L. (2005). Networked creativity: a structured management framework for stimulating innovation. *Technovation*, 25(12), 1388-1399.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, Vol. 34, No. 3, pp. 555 – 590.

- Hoch, E. J. (2013). *Shared Leadership and Innovation: The Role of Vertical Leadership and Employee Integrity*. [Online] Available from https://www.csun.edu/sites/default/files/JBP_2013_Hoch_article_0.pdf [Downloaded: 30-5-2019].
- Hopkins, D, (2001) *School Improvement for Real*. New York: RoutledgeFalmer.
- Mumford, M. D., Medeiros E. Kelsey, Steele L., Watts, L.Logan, & Gibson C. (2014). *Leadership, Creativity, and Innovation*. USA: Sage.
- Fullan, M. G (1992). *Successful Improvement*. Buckingham:Oxford University Press.
- Fullan, M. (2004). *System thinkers in action: moving beyond the standards plateau*. Nottingham, DfES.
- Fullan, M (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (2nd e.d.). New York:Teachers' College Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. London: Routledge.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best Performing Systems Come Out on the Top*. Londo: McKinsey.
- Knight, P.T. & Trowler P. R. (2001). *Deparmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University.
- Moolenaar,N.M., Daly, A. L. & Slegers P.J.C. Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 2010.
- Mumford, M. D., Hester, K. S., & Robledo, I. C. (2012). Creativity in organizations: Importance and approaches. In M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (3-16), Oxford, England: Elsevier.
- Mumford, M. D., Medeiros E. Kelsey, Steele L., Watts, L.Logan, & Gibson C. (2014). *Leadership, Creativity, and Innovation*. USA: Sage.Scott, S.G., & R.A. Bruce (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace, *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Shen, Yanxia (2008). *The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement*. [Online] Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065412.pdf> [Downloaded: 2019-7-4].

Sloan, P. (2018). *The Leader's Guide to Lateral Thinking Skills: Unlock the Creativity and innovation in you and your team*. 3rd ed. NY: Koganpage LTD.

Van De Woestyne, M., Devos, G. & Van Den Broeck.(2007). *AContingency Approach To Innovation management: A Cross-Case Comparison*. [Online]. Available from: <https://public.vlerick.com/Publications/afcf3931-6aa9-e011-8a89-005056a635ed.pdf> [Downloaded: 2019-8-25].

West, M. A. & Anderson N. R. (1996). 'Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.

Προφορική Ιστορία και Δημιουργική Γραφή

*Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας, sofitsatsou@gmail.com*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο μελετάται η σύζευξη της Δημιουργικής Γραφής με την Προφορική ιστορία ως πλαίσιο δράσεων στην εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Εξετάζεται, με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο οι καταγεγραμμένες συνεντεύξεις, ως μέσο ανασύστασης της ιστορίας, σε συνδυασμό με τις γραπτές πηγές δύνανται να ενεργοποιήσουν τους μαθητές στην παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού, με τρόπο δημιουργικό, ευφάνταστο, παιγνιώδη. Συγκεκριμένα, στο άρθρο προηγείται μία αποσαφήνιση των όρων δημιουργική γραφή και προφορική ιστορία και στη συνέχεια μελετάται ο ρόλος των προφορικών και γραπτών πηγών στη διέγερση της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων και στην παραγωγή ενός ευρέος φάσματος κειμένων με τρόπο ελκυστικό, ενώ παράλληλα προτείνονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Λέξεις-Κλειδιά: προφορική ιστορία, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Η Προφορική Ιστορία είναι ένας κλάδος της Επιστήμης της Ιστορίας που αναφέρεται στις προφορικές μαρτυρίες ως ιστορικό τεκμήριο, ως μία διαδικασία παραγωγής ιστορικών δεδομένων. Ειδικότερα, η Προφορική Ιστορία περιλαμβάνει και τον τρόπο διεξαγωγής μιας έρευνας, τη διεξαγωγή και καταγραφή των συνεντεύξεων, αλλά και τις πληροφορίες που συγκεντρώνουμε για το παρελθόν. Ωστόσο, η αξία της δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι αποκαλύπτει και φέρνει στο φως το παρελθόν, αλλά και στο ότι μπορεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω των κατάλληλων τεχνικών να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών και να ενισχύσει την αποκλίνουσα σκέψη τους. Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που μέσω των διαφόρων πρακτικών της μπορεί, έχοντας ως εφόρμηση την Προφορική Ιστορία, να διεγείρει τη δημιουργικότητα των μαθητών και να τους οδηγήσει στην παραγωγή λόγου με τρόπο ευφάνταστο και κυρίως παιγνιώδη.

Προφορική Ιστορία

Η Προφορική Ιστορία είναι ένας κλάδος της Ιστορίας αρκετά πρόσφατος. Θα λέγαμε ότι η «γέννησή» του συμπίπτει με τη «γέννηση» του ραδιοφώνου, καθώς αυτό είναι απαραίτητο για την καταγραφή των μαρτυριών (Dunaway & Baum, 1996:40). Σύμφωνα με την Abrams (2014:12), προφορική ιστορία είναι τόσο η ερευνητική μεθοδολογία (ο τρόπος διεξαγωγής μιας έρευνας) όσο και το αποτέλεσμα της. Με άλλα λόγια, είναι όλες οι προφορικές μαρτυρίες των ανθρώπων εκείνων που συμμετείχαν σε διάφορα ιστορικά γεγονότα και η χρήση τους ως ιστορική πηγή, ως ιστορικό τεκμήριο.

Να διευκρινιστεί, ωστόσο, ότι οι εν λόγω προφορικές μαρτυρίες δεν αφορούν τυχαίες αναμνήσεις που ανασύρονται στη μνήμη του διερωτώμενου, αλλά μαρτυρίες που αναδύονται μέσα από καλά σχεδιασμένες συνεντεύξεις γύρω από κάποιο θέμα ιστορικής σημασίας (Robertson, 2006). Μάλιστα, τις περισσότερες φορές, ο διερωτώμενος ανήκει σ' εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των ειδικών, που είναι δηλαδή αποκομμένες, σκόπιμα ή όχι, από το αρχειακό γραπτό υλικό (Βερβενιώτη, 2002). Δικαιολογημένα, λοιπόν, αποκαλείται και «ιστορία από τα κάτω», των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων και των περιθωριοποιημένων ομάδων (Ανδρεάδου και συν., 2010). Θα πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι η προφορική ιστορία δεν περιορίζεται μόνο στα παραπάνω στρώματα και ομάδες, αλλά μπορεί να δημιουργηθεί με οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων που έχουν διαπρέψει στους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού (Ρεπούση & Ανδρεάδου, 2010).

Συνεχίζοντας, οι πληροφορίες συλλέγονται μέσω της συνέντευξης, δηλαδή ενός διαλόγου ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα και καταγράφονται με ακρίβεια μέσω της μαγνητοφωνημένης κασέτας, δημιουργώντας έτσι ένα ψηφιακό αρχείο. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρονται κι όλα τα χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας, χρώμα φωνής, δισταγμοί, εκφράσεις, γέλιο, γεγονός που τη διαφοροποιεί από τη γραπτή ιστορία και φωτίζει πτυχές που σε άλλη περίπτωση θα μπορούσαν να παραμείνουν σκοτεινές. Μάλιστα, μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής, έχοντας απέναντί του τον πληροφορητή, μπορεί να αμφισβητήσει, να θέσει ερωτήματα σε αυτά που λέει και να προκαλέσει (Thompson, 2002). Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνούνται κι ο ερευνητής πρέπει να τις επεξεργαστεί, να τις ερμηνεύσει και να τις εντάξει σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ξεκάθαρα ότι το πιο ριψοκίνδυνο σημείο ανάλυσης μιας προφορικής μαρτυρίας είναι η ορθότητα της ερμηνείας που δίνει ο ερευνητής/ιστορικός (Συμεωνίδη, 2012).

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι για να θεωρηθεί μία συνέντευξη επιτυχημένη θα πρέπει ο ερευνητής να διαθέτει ορισμένες ιδιότητες, όπως το ενδιαφέρον και τον σεβασμό για τους ανθρώπους, την ικανότητα να δείχνει συμπάθεια και κατανόηση (Thompson, 2000). Σύμφωνα με τη Yow (1994), μέσα από ανοιχτές, σαφείς και ουδέτερες ερωτήσεις, ο ερευνητής οφείλει: α) Να ακούει με προσοχή τον ερωτώμενο. β) Να μην τον διακόπτει. γ) Να σέβεται τη σιωπή του. δ) Να προσέχει τα εξωλεκτικά μηνύματα. ε) Να μην τον κρίνει και στ) Να είναι, τέλος, ιδιαίτερα προσεχτικός σε «ευαίσθητα» θέματα. Άλλωστε, για τους ιστορικούς της προφορικής ιστορίας οι αφηγητές είναι ιστορικά πρόσωπα από τα οποία εξαρτώνται, αλλά και πηγή γνώσης και βιωμένης πληροφορησης για πολλούς άλλους επιστήμονες, όπως κοινωνιολόγους, κοινωνικούς και πολιτικούς επιστήμονες, κοινωνικούς ανθρωπολόγους (Τσίγκρα, 2018).

Στον παραπάνω συλλογισμό, είναι σημαντικό να προστεθεί ότι τεκμήρια δεν αποτελούν μόνο οι ίδιες οι προφορικές μαρτυρίες, αλλά και οποιαδήποτε έγγραφα, προσωπικά ή επίσημα, που μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μνήμη του αφηγητή. Οικογενειακά κειμήλια, φωτογραφίες, οικογενειακά έγγραφα αποτελούν ζωντανά και χρήσιμα τεκμήρια, καθώς, παρά τις όποιες δυσκολίες επανέυρεσης ή επανέκδοσής τους,

αποτελούν στα χέρια των ερευνητών ντοκουμέντα που καθόρισαν τη ζωή και τη μοίρα ανθρώπων σε δύσκολους καιρούς (Συμεωνίδη, 2012). Ολοκληρώνοντας, να τονιστεί ιδιαίτερα ότι οι προφορικές μαρτυρίες σε συνδυασμό με τα παραπάνω τεκμήρια δύνανται αρκετά συχνά να έρθουν σε σύγκρουση με τη γραπτή, επίσημη, θεσμική ιστορία, ιδιαίτερα όταν αφορούν ιστορικά ζητήματα που έχουν άμεσα ή έμμεσα πολιτικές συνέπειες στο παρόν ή στο μέλλον. Σαφώς, το παραπάνω δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως μία σημαντική ευκαιρία *«διασταύρωσης πληροφοριών, σύγκρισης οπτικών και σύνθεσης μιας πιο αναβαθμισμένης και εμπλουτισμένης αφήγησης»* (Fischer, Costache & Μακρυγιάννη, 2011: 10).

Δημιουργική Γραφή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, ευρέως διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, κατά την οποία, με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, προκαλείται η παραγωγή λόγου μ' έναν τρόπο παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 1995). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι εμπεριέχει και μια πτυχή διασκέδασης καθώς συνδέεται με λειτουργίες και δεξιότητες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού και της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010). Στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί και μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης κι απελευθέρωσης. Η γραφή ενός ποιήματος ή μιας λογοτεχνικής αφήγησης λειτουργούν θεραπευτικά, κάτι που έχει επισημανθεί και από την κλασική Ψυχανάλυση (Freud, 1976).

Από την άλλη, ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να αναπτύξει τη δημιουργική ικανότητα του μαθητή, ώστε το νέο άτομο, με φαντασία και αυτοέκφραση να αναπτυχθεί διανοητικά και να εξερευνήσει τον κόσμο με αυτενέργεια και πειραματισμό. Μάλιστα, η λεπτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ ενός μαθησιακά χαρισματικού και δημιουργικά χαρισματικού μαθητή δομείται από τη φαντασία, τη συναισθηματική ένταση και την περιέργεια (Starko, 1995). Οι έννοιες της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, ώστε πολλές φορές η περιγραφή της μιας έννοιας να μην ξεχωρίζει από την περιγραφή της άλλης. Έτσι, από τη μία η δημιουργική γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει, να «κατεβάζει», να γεννά κάποιος ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996), ενώ από την άλλη, ανάπτυξη της δημιουργικότητας θεωρείται η δυνατότητα του ατόμου να βελτιώνει συνειδητά τις ικανότητες του για την παραγωγή καινοτόμων ιδεών (Amabile, 1996). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται κατανοητό ότι η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη μάθηση επιτυγχάνεται μέσω μίας ευέλικτης διδασκαλίας που επικεντρώνεται σε δοκιμασίες ανοιχτού τύπου, ενισχύοντας την αυτοεικόνα των μαθητών. Η δημιουργική γραφή είναι μία δημιουργική διαδικασία που επιδιώκει να καταστήσει τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή κάθε είδους κειμένων με τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να χαρακτηρισθούν ως κειμενικά γεγονότα (Dawson, 2005. Κωτόπουλος, 2011). Μάλιστα, επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ευρέος φάσματος κειμένων, καθώς αυτό που προέχει

είναι να εκφράσει το παιδί ελεύθερα την προσωπικότητά του, να τοποθετήσει στο χαρτί τις ιδέες του, τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του με δικά του λόγια.

Σε όλα τα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι τα παιδαγωγικά οφέλη της δημιουργικής γραφής είναι πολλά. Αρχικά, ο μαθητής εμπιστεύεται τη φαντασία του κι όχι έτοιμες λύσεις. Η γραφή αποτελεί για τον ίδιο ένα ταξίδι έκπληξης κι ενθουσιασμού. Τα κείμενα των παιδιών που παράγονται με τον παραπάνω δημιουργικό τρόπο διαθέτουν τις εξής ιδιότητες: α) Ρευστότητα-ευχέρεια, καθώς εμφανίζουν πλούτο ιδεών. β) Ευελιξία, καθώς το κείμενο αποτελεί προϊόν αλλαγών στην κατεύθυνση της σκέψης. γ) Πρωτοτυπία, καθώς τα κείμενα επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις κι ερμηνείες. δ) Οργάνωση-πολυπλοκότητα, καθώς τα κείμενα διαθέτουν ιδέες και σκέψεις και σε ευρύτερα σχήματα. ε) Χιούμορ, καθώς τα περισσότερα κείμενα διαθέτουν το στοιχείο της έκπληξης (Schirrmacher, 1998). Ακόμη, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ανακατανέμει τις παγιωμένες ισορροπίες σε μια σχολική τάξη και αφήνει ν' ακουστούν όλες οι φωνές. Οι μαθητές με τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις δε γράφουν, αυτονοήτως, τα καλύτερα κείμενα. Μαθητές που λειτουργούσαν πιο περιθωριακά στο μάθημα αποκτούν φωνή και ακροατήριο (Νικολαΐδου, 2015). Είναι ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι στη διδακτική της δημιουργικής γραφής βασική θέση καταλαμβάνει η έννοια της αλληλεπίδρασης. Οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν έντονο ομαδικό χαρακτήρα, γιατί στηρίζονται στο στοιχείο της ανταλλαγής πληροφοριών και κειμένων (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Τέλος, ο Green (1980) αναφέρει ότι η γραφή είναι μια μορφή θεραπείας. Η δημιουργική γραφή μπορεί με επιτυχία να βοηθήσει εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν άγχος, πόνο απώλειας αγαπημένου προσώπου, μαθησιακές δυσκολίες και διατροφικές διαταραχές.

Προφορική Ιστορία και Δημιουργική Γραφή

Σύμφωνα με τον Alessandro Portelli η προφορική ιστορία είναι ένα πολυσύνθετο είδος το οποίο απαιτεί να σκεφτόμαστε με ευελιξία διαμέσου ποικίλων επιστημονικών κλάδων, προκειμένου να αξιοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο αυτήν την πλούσια και σύνθετη ιστορική πηγή (στο Abrams, 2014: 13). Στο σχολείο, λοιπόν, στο πλαίσιο ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας, οι μαθητές κατά την αναζήτηση, ενασχόληση και κριτική αντιμετώπιση των προφορικών μαρτυριών, αποκτούν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες προφορικής και γραπτής έκφρασης. Παράλληλα, μέσω της συζήτησής τους με τους πληροφορητές, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, κατακτούν πολιτικές και κοινωνικές έννοιες, προσαρμόζουν τον λόγο τους με βάση τον συνομιλητή τους κι ενισχύουν τη συγκέντρωση της προσοχής τους, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία σχολιασμού μιας συνέντευξης. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν να αξιοποιούν τη νέα τεχνολογία, αναπτύσσουν ερευνητικές και κοινωνικές δεξιότητες και συνειδητοποιούν ότι η προφορική ιστορία δεν αφορά μόνο μεγάλα γεγονότα και σημαντικές προσωπικότητες, αλλά και την ιστορία όλων των απλών, καθημερινών ανθρώπων (Βλαχάκη, 2004).

Η δημιουργική γραφή, από την άλλη, μπορεί ν' αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην υλοποίηση ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας, καθώς δύναται να διευρύνει τον ορίζοντα της ιστορίας με τρόπο δημιουργικό. Με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής το παιδί/συγγραφέας βρίσκεται μπροστά σ' ένα γλωσσικό πρόβλημα, καλείται να το επιλύσει, παράγοντας λόγο μέσα από μία διαδικασία παραγωγής ιδεών. Το γλωσσικό πρόβλημα επιδέχεται πολλές λύσεις, μια που το παραγόμενο κείμενο περιέχει ιδέες καινοφανείς ως προς τη θέαση του κόσμου (Γρόσδος, 2014). Έτσι, στο πλαίσιο ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας, μία προφορική μαρτυρία γύρω από ένα ιστορικό γεγονός, ένα προσωπικό ή επίσημο έγγραφο του αφηγητή, ένα πρόσωπο της αφήγησης, μία λέξη ή μία φάση του συνεντευξιαζόμενου, μία φωτογραφία/τεκμήριο, ένα οικογενειακό κειμήλιο, μια ανάμνησή του, μπορούν να «γεννήσουν» μια αρχική ιδέα, να δημιουργήσουν ανάγκες επικοινωνίας κι έκφρασης, οι οποίες τελικά να ικανοποιηθούν μέσα από τη συγγραφή ενός κειμένου. Να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι σε ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας, στο οποίο η δημιουργική γραφή χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, τα κείμενα των μαθητών που παράγονται με εφόρμηση μιας προφορικής μαρτυρίας, αξιολογούνται κυρίως ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά. Οι μαθητές μέσω αυτών παίρνουν προσωπική στάση απέναντι στις αφηγήσεις, αναθεωρούν, βλέπουν την πραγματικότητα από άλλη σκοπιά. Με άλλα λόγια, δραστηριοποιούνται μέσα σ' ένα καθεστώς που απομακρύνει τους όποιους κανόνες κι εκείνες τις συνθήκες που περιορίζουν τη σκέψη και τη δημιουργία και αντίθετα ευνοεί εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν άλλου τύπου χρήσεις των λέξεων, γλωσσικές ανατροπές, αποκλίνουσες επιλογές και παρθενικές ενατενίσεις της πραγματικότητας (Καρακίτσος, 2012).

Παρακάτω προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας αμέσως μετά την καταγραφή των συνεντεύξεων. Δίνονται ενδεικτικά ερεθίσματα για τη γέννηση των ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, προκειμένου οι μαθητές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στο στάδιο της συγγραφής να τις καταγράψουν σε κείμενο και στη συνέχεια στο μετασυγγραφικό στάδιο να τις βελτιώσουν και να τις κοινοποιήσουν.

Εναλλακτική ιστορία: Δημιουργούμε λογοτεχνικές αφηγήσεις με ερέθισμα τις προφορικές μαρτυρίες. Η εναλλακτική ιστορία «παίζει» με το παρελθόν, παραποιεί τα γεγονότα και πάνω σε αυτές τις αλλαγές στηρίζει τη μυθοπλασία της, υποβάλλοντας το ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν...;». Οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν διαφορετικές λύσεις στις ιστορίες και να προτείνουν εναλλακτικές διεξόδους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα πρόσωπα των αφηγήσεων. Ακόμη, προτείνεται να συνεχίσουν την ιστορία του αφηγητή, δίνοντας ένα δικό τους τέλος ή ακόμα και να φανταστούν τον εαυτό τους μέσα στην ιστορία, γράφοντας ποιοι θα μπορούσαν να είναι και τι θα έκαναν.

Ιστορίες με την τεχνική της διακειμενικότητας: Δημιουργούμε ιστορίες συνενώνοντας προφορικές μαρτυρίες. Η διακειμενικότητα έχει να κάνει με τον συνδυασμό των

αναμνήσεων, εφόσον υπάρχουν περισσότεροι από ένας αφηγητές γύρω από το ίδιο θέμα. Οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν νέα πρόσωπα, γεγονότα και δράσεις.

Ιστορίες με ερέθισμα λέξεις ή φράσεις: Δημιουργούμε ιστορίες με λέξεις ή φράσεις που έχουμε αποθησαυρίσει τυχαία ή όχι από τις προφορικές μαρτυρίες. Οι λέξεις και οι φράσεις που επιλέγονται αποτελούν τη μαγιά του κειμένου και τα παιδιά μπορούν να τις ενσωματώσουν όλες ή κάποιες από αυτές.

Ποιήματα με την τεχνική της αναδίπλωσης: Δημιουργούμε ποιήματα με λέξεις, φράσεις ή και πληροφορίες που συλλέγουμε από τις προφορικές μαρτυρίες. Η τεχνική της αναδίπλωσης έχει να κάνει με την εξής βασική αρχή: Η τελευταία συλλαβή κάθε στίχου αποτελεί την πρώτη συλλαβή του επόμενου. Μία παραλλαγή της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να επαναλαμβάνουν όχι ολόκληρη τη συλλαβή, αλλά το τελευταίο γράμμα του στίχου.

Ποιήματα με την τεχνική των λιπογραμμάτων: Δημιουργούμε ποιήματα με λέξεις που συλλέγουμε από τις προφορικές μαρτυρίες με κάποιους, όμως, περιορισμούς. Τα λιπογράμματα είναι μία τεχνική που έχει ως βασικό κανόνα την απουσία ενός ή περισσότερων γραμμάτων από το κείμενο. Τα παιδιά μπορούν να γράψουν ποιήματα ομοιοκατάληκτα ή ελευθερόστιχα χωρίς κάποιο γράμμα, π.χ. το ε.

Ποιήματα χιονοστιβάδα: Δημιουργούμε ποιήματα με πληροφορίες που συλλέγουμε από τις προφορικές μαρτυρίες με την τεχνική της χιονοστιβάδας. Τα παιδιά δίνουν στο ποίημα μορφή ανάλογη με αυτήν της χιονόμπαλας. Πιο συγκεκριμένα, βάζουν στον πρώτο στίχο μία λέξη, στον δεύτερο δύο, στον τρίτο τρεις και συνεχίζουν με τον ίδιο τρόπο μέχρι που ο στίχος θα φτάσει στις δέκα λέξεις, οπότε και θα αρχίσει να κατεβαίνει, εννιά λέξεις, οχτώ λέξεις, επτά, έξι κ.ο.κ.

Ιστορίες με κειμήλια που «ζωντανεύουν»: Δημιουργούμε ιστορίες με οικογενειακά κειμήλια που ενδεχομένως φέρνουν μαζί τους στην τάξη οι αφηγητές και προσδίδουμε σε αυτά ανιμιστικά στοιχεία. Πρόκειται για ένα παιχνίδι εμπύχωσης των κειμηλίων, τα οποία αποκτούν φωνή, συναισθήματα, δρουν και παρουσιάζουν τον κόσμο από τη δική τους οπτική. Τα παιδιά ακολουθούν την τυπική φόρμα του παραμυθιού, δηλαδή αρχική κατάσταση-αναταραχή-δοκιμασία-τελική λύση.

Ήρωες μέσα από φωτογραφίες: Δημιουργούμε ήρωες μέσα από φωτογραφίες που ενδεχομένως φέρνει στην τάξη ο αφηγητής ως επιπρόσθετο τεκμήριο. Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο σε μία φωτογραφία και δημιουργούν το προσωπικό και ψυχολογικό πορτρέτο του. Ποιος είναι; Τι κάνει; Τι σκέφτεται; Τι αισθάνεται; Πού ήταν πριν; Ποια είναι η επόμενη κίνησή του; Πώς θα αλλάξει η φωτογραφία την επόμενη στιγμή;

Ιστορίες μέσα από έγγραφα: Δημιουργούμε ιστορίες μέσα από έγγραφα, προσωπικά ή επίσημα, που ενδεχομένως ο αφηγητής φέρνει μαζί του στην τάξη. Ημερολόγια και

άλλα γραπτά τεκμήρια λειτουργούν ως ερέθισμα για να γράψουν τα παιδιά ιστορίες γύρω από το συγκεκριμένο γεγονός, αφού προηγουμένως διευκρινιστεί ότι περιέχουν λίγες λεπτομέρειες, καθώς πίσω από αυτά υπάρχει μια ολόκληρη ιστορία για το τι πραγματικά έχει συμβεί.

Συμπεράσματα

Η προφορική ιστορία δημιουργεί νέες πηγές και παρέχει επιπρόσθετες οπτικές του παρελθόντος. «Τα αφανή» πρόσωπα της ιστορίας μέσω αυτής αποκτούν φωνή και ακροατήριο, καθώς η ζωντανή μνήμη τους μεταβιβάζεται και στις επόμενες γενιές. Στην εκπαίδευση, η υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων ενισχύει πολλές δεξιότητες των παιδιών, όπως ιστορικές, κοινωνικές και ερευνητικές, ενισχύοντας την ενεργητική συμμετοχή και την ανακάλυψη της γνώσης.

Η δημιουργική γραφή, καθώς είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν την προφορική ιστορία με τρόπο δημιουργικό, ευφάνταστο, ευχάριστο και παιγνιώδη. Οι προφορικές μαρτυρίες λειτουργούν ως ερέθισμα για να αναπτυχθεί η αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, έτσι ώστε να γράψουν κείμενα αναδιαμορφώνοντας πληροφορίες, γεγονότα, σκέψεις, ρόλους και στάσεις. Άλλωστε, γράφοντας δημιουργικά, η έμφαση δε δίνεται πλέον στο τελικό προϊόν, δηλαδή στο κείμενο, αλλά στην ίδια τη διαδικασία συγγραφής κειμένου.

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West View Press.

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

Dunaway, D. K. & Baum, W. K. (1996). *Oral History*. Walnut Creek: Altamira Press.

Freud, S. (1976). *Introduction a la Psychoanalyse*. Paris: Petite Bibliotheque Payot.

Green, G. (1980). *Ways of Escape*. London: Bodley Head.

Robertson, B.M. (2006). *Oral History Handbook*. Unley, S. Aust: OHAA.

Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Longman.

Thompson, P.(2000). *The voice of the past. Oral History*. Third Edition. Oxford University Press.

Yow, V. (1994). *Recording Oral History*. Sage.

Fischer, C., Costache S., & Μακρυγιάννη Χ. (2011). *Μια εισαγωγή στην Προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία*. K&L Lithofit, Nic-
osia. (Διαθέσιμο online: https://www.researchgate.net/publication/320835413_E_is-torike_axia_ton_prophorikon_martyrion_aphegeseon_zoes, προσπελάστηκε στις 18/8/2019).

Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.

Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν* (μτφ. Ρ.Β. Μπούσχοτεν-Ν. Ποταμιάν-
νογς). Πλέθρον.

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

Ανδρεάδου, Χ., Βερβενιώτη, Τ., Μπούσχοτεν, Ρ.Β., Ρεπούση, Μ., Τσιώλης, Γ. (2010). *Προφορικές Ιστορίες*. Χανιά: Γραφοτεχνική Κρήτης Α.Ε.Ε.

Abrams, L. (2014). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*. Πλέθρον.

Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική Ιστορία και Έρευνα για τον Ελληνικό Εμφύλιο: η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107: 157-181.

Βλαχάκη, Μ. (2004). *Μνήμη και προφορική ιστορία: Εφαρμογές στη σχολική τάξη και το μουσείο*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Ιστορίας-Αρχαι-
ολογίας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσ-
σαλονίκη: Εκδόσεις Μακεδονίας.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. (Δια-
θέσιμο online: <http://tinyurl.com/nz8uwmv>, προσπελάστηκε στις 18/8/2019).

Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). (Διαθέσιμο online: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>, προσπελάστηκε στις 18/8/2019).

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παι-
γνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο: Γ. Παπαντωνάκης & Η.Τ. Κωτόπου-
λος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή*, 21-36. Αθήνα: Ίων.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: Το πώς και το γιατί μιας
παιδαγωγικής επιλογής. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*,
55, 11-15.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.

Συμεωνίδη, Ε. (2012). *Η αξία της προφορικής ιστορίας και των ιστορικών αρχείων*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ .Ι.Ε.Π.ΕΚ .), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Τσίγκρα, Ν. (2018). *Η ιστορική αξία των προφορικών μαρτυριών (αφηγήσεων ζωής). Γιατί οι προφορικές μαρτυρίες είναι (μπορεί να είναι) εξίσου αξιόπιστες ως ιστορικά τεκμήρια με τα αρχειακά;* (Διαθέσιμο online: https://www.researchgate.net/publication/320835413_E_istorike_axia_ton_prophorikon_martyrion_aphegeseon_zoes, προσπελάστηκε στις 18/8/2019).

Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Συναισθηματικές συνιστώσες στην εκπαίδευση αξιών υπέρ της προστασίας των ζώων

*Ποιμενίδης Δημήτριος, Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
poimenidis@aegean.gr*

*Ιωαννίδου Γεωργία, ΜΔΕ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο
Αιγαίου, gina.ioannidou@gmail.com*

*Ποιμενίδου Σοφία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης,
sofia_poim@hotmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις συναισθηματικές συνιστώσες, ως επηρεάζουσα διάσταση, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων υπέρ της προστασίας των ζώων μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αξιών. Φαίνεται, πως ο ορθός λόγος δεν αποτελεί απαραίτητα ισχυρή και αυτοδύναμη αιτία στη λήψη αποφάσεων, καθώς το σύνηθες κίνητρο, όταν χρησιμοποιείται η λογική, βασίζεται στην ανθρωποκεντρική σκέψη και το ατομικό συμφέρον που θα επιφέρει το αποτέλεσμα. Ενδεχομένως και το συναίσθημα από μόνο του να μην επαρκεί. Ωστόσο, ο συγκερασμός των δύο θεωρείται ότι αυξάνει την πιθανότητα αλλαγής συμπεριφορών απέναντι στα ζώα. Συναισθήματα, όπως η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση, θεωρούνται επίκτητες αξίες, συνεπώς καλλιεργήσιμες, μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ζώα, συναίσθημα, ορθός λόγος

Εισαγωγή

Τα ζώα προϋπήρχαν στον πλανήτη εκατομμύρια χρόνια πριν εμφανιστεί ο άνθρωπος σε μια περίοδο, κατά την οποία ζούσαν εναρμονισμένα με τη φύση και τους κινδύνους που απέρρεαν αποκλειστικά από τους φυσικούς νόμους, ως και την, μετέπειτα, εμφάνιση και παράλληλη εξέλιξη του ανθρώπου. Έζησαν «αρμονικά» μέχρι του σημείου της υποδούλωσης ή της εξημέρωσής τους ενώ έκτοτε υφίστανται κακοποίηση, εκμετάλλευση αλλά και βαρβαρότητα (Χριστοδούλου, 2009).

Στη σύγχρονη εποχή, τα ζώα διαδραματίζουν με την ύπαρξή τους σημαντικό ρόλο στην πολιτιστική, πολιτική και κοινωνική αρένα των σύγχρονων κοινωνιών (Taylor & Signal, 2005), ωστόσο, η εξαφάνιση ειδών, σε συνδυασμό με άλλες οικολογικές απειλές, έχει επιφέρει μη αναστρέψιμες καταστροφές στον πλανήτη. Ο ζωικός, λοιπόν, κόσμος συνδέθηκε άρρηκτα με το ανθρώπινο είδος, αποκτώντας μια πολυδιάστατη σχέση με αυτό, η οποία εξελισσόμενη έχει επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ύπαρξη και διαβίωση των ζώων, οι οποίες συνδέονται με τη σειρά τους με πλείστα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτά προκλήθηκαν, κατά τους περιβαλλοντικούς επιστήμονες, από τις ενέργειες του ανθρώπου οι οποίες διέπονται από ανθρωποκεντρικές ιδέες, θέτοντας εαυτούς

στην αρχή της πυραμίδας και, δικαιολογώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ηθικά τις πράξεις τους απέναντι στα ζώα (Isacat, 2014).

Η εκμετάλλευσή τους, η ωφελμιστική τους αντιμετώπιση από τον άνθρωπο, στάθηκε αφορμή για τη γέννηση κινημάτων υπερασπιζόμενων τα δικαιώματα των ζώων, που αφορούν στην προστασία τους απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης τους από τον άνθρωπο. Οι δράσεις και οι θέσεις των κινημάτων αυτών, επιπλέον, επεκτείνονται σε πιο ειδικά ζητήματα ηθικής και νομικής φύσεως (Καραγεωργάκης, 2010).

Για να αιτιολογήσουμε την αναγκαιότητα της ύπαρξης και θεμελίωσης των δικαιωμάτων των ζώων, είναι αναγκαία η αποδοχή από τους ανθρώπους της ομοιότητάς τους μ' αυτά (Isacat, 2014).

Λογική ή συναίσθημα;

Ο ανθρωποκεντρισμός όμως είναι αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης του ανθρώπου; Η άποψη που κυριαρχούσε μεταξύ των επιστημόνων, στο πεδίο της αναπτυξιακής γνωσιακής επιστήμης, υποστήριζε την ύπαρξη μιας ανθρωποκεντρικής οπτικής γωνίας σε παιδιά 3-5 ετών που έπρεπε να μετασχηματιστεί από τη βάση της, για να είναι σε θέση το νήπιο να προσδιορίσει το βιολογικό του πλαίσιο. Στη διάρκεια πειραμάτων όμως αποδείχτηκε, ότι σε παιδιά 3 ετών δεν διαφαίνεται ίχνος ανθρωποκεντρισμού, οι θεάσεις του οποίου είναι επίκτητες και μπορούν να γίνουν αντιληπτές σε παιδιά 3-5 ετών (Herrmann, Waxman & Medin, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα που τίθεται από τους Herzog & Golden (2009) αναφορικά με τα κίνητρα που ωθούν κάποιους συνανθρώπους μας στην ενεργό παρέμβαση ή συμμετοχή τους σε δράσεις υπέρ των ζώων. Τον κυριότερο ρόλο διαδραματίζει ο ορθολογικός τρόπος σκέψης ή το συναίσθημα; Οι επιστήμονες προηγούμενων δεκαετιών, όπως αναφέρει ο Kohlberg (1976), τείνουν να υποστηρίζουν την εκλογίκευση ως βάση στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε ηθικά ζητήματα (Herzog & Golden, 2009). Κατά τους Galvin & Herzog (1992) πάλι, η λογική ενεργοποιείται στην αντιμετώπιση ηθικών ζητημάτων, ειδικά όταν πρόκειται για αποφάσεις που έχουν άμεση επίδραση στον ανθρώπινο παράγοντα.

Βέβαια, τα τελευταία έτη αμφισβητείται η άποψη πως οι ανθρώπινες ηθικές αποφάσεις είναι αποτέλεσμα βαθύτερου στοχασμού και μελετάται πλέον και ο ρόλος του συναισθήματος στην ηθική δικαιοσύνη. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια νέα σύνθεση με βάση το διαισθητικό μοντέλο που εμπερικλείει δύο παράγοντες: Ο πρώτος και κυριότερος αφορά τη διαίσθηση, η οποία χαρακτηρίζεται ασυνείδητη και συναισθηματική. Αυτή ακολουθείται από γνωστικές λογικές διεργασίες (δεύτερος παράγοντας) οι οποίες είναι συνειδητές, αργές και ορθολογικές. Θεωρείται ότι η λογική χρησιμοποιείται μετά τη λήψη των αποφάσεων για τη νομιμοποίησή τους, αναφορικά με την λογική ορθότητα της απόφασης που λήφθηκε (Herzog & Golden, 2009). Παρόλα αυτά,

κάποιες φορές, η νομιμοποίηση αυτή είναι αποτυχημένη και είναι δύσκολη έως αδύνατη η υποστήριξη των επιχειρημάτων που οδήγησαν σε αυτήν την απόφαση (Haidt, 2001).

Μέχρι σήμερα, έρευνες για τους διαισθητικούς και συναισθηματικούς παράγοντες και τις παραμέτρους, αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στα ζώα, έχουν επικεντρωθεί στο θετικό συναίσθημα και ειδικότερα στην ενσυναίσθηση (Taylor & Signal, 2007). Ωστόσο, τα τελευταία έτη αναδεικνύεται μια νέα τάση στο πεδίο της ηθικής, αυτή της συμπάθειας. Αφού με τον ορθό λόγο, σύμφωνα με φιλοσόφους εκπροσώπους του οικοφемινισμού, δεν επιτεύχθηκε το επιθυμητό αποτέλεσμα υπέρ των ζώων, ενδεχομένως να είχαμε κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα στην περίπτωση ενεργοποίησης του συναισθήματος. Ο ορθός λόγος, ναι μεν, δε χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης από πολλούς φιλοσόφους, αλλά και το συναίσθημα από μόνο του δε θεωρείται αυτοδύναμο για τη λήψη αποφάσεων (Καραγεωργάκης, 2010).

Η βίωση των συναισθημάτων

Συχνά γίνονται αναφορές των εννοιών της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ του συναισθήματος και της θετικής στάσης ή του προσωρινού ενδιαφέροντος, μιας οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται, αρκετές φορές, με διαφορετικό τρόπο κατά την αντίληψη του κάθε ανθρώπου, μια διάκριση μη κοινώς αποδεκτή. Κατά τον Καραγεωργάκη (2010) η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η κατάσταση βάσει της οποίας κάποιος ανταποκρίνεται στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου, βιώνοντας αντίστοιχα συναισθήματα. Ακολούθως, αποτελεί προϋπόθεση για την συμπάθεια. Σύμφωνα με τον Wispe (1991), το αντικείμενο της συμπάθειας είναι η ευζωΐα του άλλου, ενώ το αντικείμενο της ενσυναίσθησης είναι η κατανόηση του.

Σε σχέση με τον μη ανθρώπινο κόσμο, η ενσυναίσθηση, ορίζεται ως η αναγνώριση των αναγκών των ζώων (και της φύσης ευρύτερα) για επιβίωση και το εμπράγματο ενδιαφέρον προς αυτά, υπό την έννοια της καταστολής των εγωκεντρικών κυριαρχικών τάσεων του ανθρώπου. Αυτό δύναται να ενισχύσει το συναίσθημα της συμπόνιας ή οποία μπορεί να αποτελέσει τον προθάλαμο αλλαγής των αξιών του ανθρώπου και κατά συνέπεια, να επιφέρει αλλαγή/βελτίωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στα ζώα (Καραγεωργάκης, Λιθοξοΐδου, Αραμπατζίδου, Κουράκης & Γεωργόπουλος, 2005).

Η συμπάθεια, εκφράζει μια συναισθηματική κατάσταση φροντίδας και ανησυχίας για κάποιο ον και συνοδεύεται πολύ συχνά με την επιθυμία το ον αυτό να διαβιεί καλύτερα ή πιο ευτυχισμένο. Εκφράζει, επίσης, μεγαλύτερη αίσθηση των κοινών/ομοιοτήτων και πιο βαθιά προσωπική δέσμευση αναφορικά με τον οίκτο (Burton, 2015). Ο «οίκτος» αφορά σε μια ενδεχόμενη δυσφορία στα δεινά κάποιου όντος και συχνά ενέχει μια πατερναλιστική ή συγκαταβατική θεώρηση. Ενδεχομένως, δεν έχει ισχυρό έρεισμα πολλές φορές ώστε να αποτρέψει, αντιστρέψει ή μεταβάλλει τα αποτελέσματα των δεινών που υφίσταται ένα ανθρώπινο ή μη ανθρώπινο ον. Είναι λιγότερο δεσμευτικός από την ενσυναίσθηση, τη συμπάθεια ή τη συμπόνια οι οποίες επιφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό

τη συνειδητή αναγνώριση της δυσχερούς κατάστασης του άλλου. Βέβαια η ενσυναίσθηση συχνά συγχέεται με την συμπάθεια, την συμπόνια και τον οίκτο, συναισθήματα τα οποία αφορούν αντιδράσεις για τα δεινά που υφίστανται κάποιοι άλλοι. Παρά το ότι ενίοτε συγχέονται, σύμφωνα με τη Λιθοξοΐδου (2005), τα συναισθήματα αποτελούν κινητήριο δύναμη πολύ περισσότερο από την γνώση και την επίγνωση.

Σε κάθε περίπτωση, η συμπάθεια, δεν αντανακλά κοινές απόψεις και συναισθήματα και ενόσω αποτυπώνονται στην έκφραση του προσώπου στοιχεία ανησυχίας και φροντίδας, αυτά δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα βαθιά αλληλέγγυα συναισθήματα για τον επιμερισμό του άγχους ή της αγωνίας. Η συμπάθεια είναι η συναισθηματική κατάσταση σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια θετική στάση ή ένα προσωρινό ενδιαφέρον ως απόρροια προϋπαρξής της ενσυναίσθησης. Για παράδειγμα, συχνά συμπαθούμε ζώα αλλά αυτό δεν θεωρείται απαραίτητα ότι τείνει να ενισχύσει το επίπεδο ενσυναίσθησής μας προς αυτά. Με τη συμπάθεια πιθανόν να συμμεριζόμαστε συναισθήματα. Η συμπόνια, όμως, θεωρείται πιο ενεργό θετικό συναίσθημα το οποίο σχετίζεται με την ενεργό επιθυμία για απάλυνση των δεινών του όντος και ο συγκερασμός της με την ενσυναίσθηση λειτουργεί ως ένα σημαντικό κίνητρο για τον αλτρουϊσμό, την ανιδιοτελή συμπεριφορά (Burton, 2015).

Η παιδαγωγική διάσταση

Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και ιδιαίτερα των νέων ως ατόμων με ευαισθησίες και διαμόρφωση αξιών, θετικών στάσεων, ιδεών, αποτελεί βασικό στόχο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Θεοδωροπούλου & Καϊλα, 2005) και δύναται ως διαδικασία να ενισχύσει το σεβασμό, την ευγένεια, την ενσυναίσθηση και τις θετικές στάσεις απέναντι σε συνανθρώπους και ζώα (Nicoll, Trifone & Samue, 2008). Οι περιβαλλοντικές αξίες, αφορούν σε κανονιστικές αξιώσεις δεσμευτικές για τον άνθρωπο, επειδή προκύπτουν από τις υποχρεώσεις της ηθικής φύσης του ανθρώπου (Κεφαλογιάννη, 2015). Αυτές καλλιεργούνται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, αναλόγως των αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων κάθε ηλικίας (Λιθοξοΐδου, 2005. Γεωργόπουλος, 2006).

Ας μη λησμονείται, όπως αναφέρει ο Melson (2013), πως τα παιδιά είναι μέρος του κόσμου των ζώων ο οποίος είναι γεμάτος ηθικά διλήμματα και ο τρόπος που θα τοποθετηθούν τα παιδιά στα διλήμματα αυτά, θα επηρεάσει όλες τις μορφές ζωής στον πλανήτη μελλοντικά «...children are part of the world of animals, and the world is full of moral and ethical questions...». Η ηθική της συμπάθειας, όπως επιπρόσθετα αναφέρει και ο Καραγεωργάκης (2010) φαίνεται να είναι ο συντομότερος, και ταυτόχρονα ο ασφαλέστερος, δρόμος για την αποδοχή της διεύρυνσης της ηθικής κοινότητας, με την ενσυναίσθηση να αποτελεί τη βάση για το μετέπειτα συναίσθημα της συμπάθειας προς τα άλλα είδη ζώων. Όμως η ενσυναίσθηση είναι και μια δεξιότητα που διδάσκεται ή μια στάση ζωής, η οποία χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και την κατανόηση των συναισθημάτων και των εμπειριών του «άλλου». Είναι η προσπάθεια κατανόησης και εμπίωσης των ίδιων συναισθημάτων με τον «άλλο» αλλά και μια διδακτικά εκπαιδευτική, επίκτητη δεξιότητα με απτά οφέλη (Ioannidou & Kostandinaki, 2008).

Η συλλογιστική που αναφέρεται στην ευημερία, καλή διαβίωση και φροντίδα, όπως φαίνεται από διάφορες μελέτες, υπέρ των ζώων από τους ενήλικες, δείχνει να έχει σημαντικό υπόβαθρο ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, περίοδο κατά την οποία, όπως αναφέρει ο Melson (2013), γίνεται η σύνδεση της ηθικής υπόστασης των ζώων με την ηθική του ανθρώπου και την κοινωνική ευημερία. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, πως ενδέχεται να υπάρχει πιθανή αλλαγή κατά την ανάπτυξη του παιδιού, σε σχέση με την ηθική υπόσταση των ζώων.

Η δυναμική αυτή είναι περισσότερο ικανή στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, όπου οι στάσεις σχηματίζονται και αλλάζουν, μέσω της μάθησης μηνύματος και μεταφοράς συναισθήματος. Μεγαλώνοντας, τα παιδιά, αποκτούν γνώσεις και στηρίζουν ή δικαιολογούν τις στάσεις τους οι οποίες βασίζονται σε συναισθηματικές προτιμήσεις (Taylor, Peplau & Sears, 1994). Αυτό σημαίνει, πως η γνώση από μόνη της δεν αρκεί για τη λήψη σωστών ή ηθικών αποφάσεων, καθώς αποτελεί μια μόνο παράμετρο (ορθολογισμός). Συνήθως παραβλέπεται ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αφορά τα συναισθήματα. Η συμπάθεια, ο θυμός, η αποστροφή ή απέχθεια συνήθως παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της «ηθικής ευαισθησίας» (Τσούκας, 2012). Κατά συνέπεια η ένταξη των ζώων στην «ηθική κοινότητα» συνδέεται άμεσα με την συμπόνια (θετική συναισθηματική συμπεριφορά) προς αυτά. Το δίπολο μεταξύ του ορθολογισμού και των συναισθημάτων προς τα ζώα ξεπερνιέται αν ο άνθρωπος συνειδητοποιήσει τα καθημερινά αποτελέσματα των πράξεών του πάνω στα ζώα. Η γνώση και η αντίληψη (ορθολογικός τρόπος διαχείρισης και συμπεριφοράς) σε συνδυασμό με την συναισθηματική εμπίωση της κατάστασης των ζώων θα είχαν πιθανότατα κάποια πιο έντονα αποτελέσματα θετικά υπέρ των ζώων (Γεωργόπουλος, 2006).

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση του ζητήματος της προστασίας των ζώων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική πρακτική προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης θετικών στάσεων υπέρ των ζώων και ενδυνάμωσης αυτών. Η δε διαμόρφωση στάσεων που λειτουργούν υπέρ της προστασίας των ζώων, μέσα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, θα πρέπει να προσεγγίζονται όχι μόνο μέσω της γνώσης, της κατανόησης και του ορθού λόγου, αλλά σε συγκερασμό με τα συναισθήματα και την καλλιέργεια αυτών, τα οποία δύνανται να μετασχηματίσουν τον ανθρωποκεντρικό τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών, τοποθετώντας τα ζώα σε ισότιμη θέση στο αξιακό (ανθρωποκεντρικό) μας σύστημα. Οι πιθανότητες αυξάνονται, όταν οι συναισθηματικές συνιστώσες καλλιεργούνται και βιώνονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και όχι αποσπασματικά, συνθέτοντας στη συνέχεια μία «ηθική» η οποία δεν αναπτύσσει την ανθρωποκεντρική τάση αλλά αναγνωρίζει και υποστηρίζει την ανάγκη επιβίωσης, και καλής διαβίωσης (ευζωίας) των ζώων.

Βιβλιογραφία

Burton, N. (2015). Empathy vs Sympathy. Sympathy and empathy often lead to each other, but not always. Posted May 22, 2015 <https://www.psychologytoday.com/blog/hide-and-seek/201505/empathy-vs-sympathy>

Galvin, S. L. & Herzog, H. A. (1992). The Ethical Judgment of Animal Research. *Ethics & Behavior*, 2, 262 – 286.

Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108, 814 – 834.

Herrmann, P., Waxman, S.R & Medin, D.R. (2010). Anthropocentrism is Not the First Step in Children's Reasoning about the Natural World. PNAS. June 1, 2010, vol. 107, no. 22.

Herzog, A. H & Golden, L.L. (2009). Moral Emotions and Social Activism: The Case of Animal Rights. *Journal of Social Issues*, Vol. 65, No. 3, 2009, pp. 485-498.

Ioannidou, F. & Kostandinaki, V. (2008) Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3):118–123.

Isacat, B. (2014). How to Do Animal Rights...legally, with confidence. eBook, 2nd Edition.

Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. In Th.Lichona(ed.) *Moral Development and Behavior. Theory research an social issues*. Holt, Richard and Winston. N.York

Melson, G.F. (2013). Children's Ideas about the Moral Standing and Social welfare of Non-human Species. *Journal of Sociology & Social welfare*. Vol XL, N.4

Nicoll, K., Trifone, C & Samue, W. E. (2008). *An In-Class, Humane Education Program Can Improve Young students' Attitudes Toward Animals. Society and animals*, 16, 45-60.

Signal, T. D., & Taylor, N. (2007). Attitude to animals and empathy: Comparing animal protection and general community samples. *Anthrozoös*, 20, 125 – 130.

Taylor, N & Signal, T. D. (2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoös*, 18 (1), σελ. 18-27, σελ. 18.

Taylor, S., Peplau, L.A & Sears, D. (1994). *Social Psychology*. Prentice Hall.

Wispe, L. (1991), *The Psychology of Sympathy*. Plenum Press, New York.

Γεωργόπουλος, χχ. Περιβαλλοντική Ηθική: Έχουν οι άνθρωποι υποχρεώσεις προς τα μη ανθρώπινα όντα; Διαθέσιμο 15/6/2019: http://kpe-kas-tor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/IV_sin_ereynes/19.20-19.40_%20Georgopoulou.pdf

Θεοδωροπούλου, Ε & Καΐλα, Μ. (2005). Προς μια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Βάση της Αρχής της Σύνδεσης των Γνώσεων. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.*

Καραγεωργάκης, Σ. (2010). Η ενσυναίσθηση ως βάση για την ηθική εκτίμηση των άλλων ζώων. Στο: Αναζητώντας την Ηθική στην Πολιτική: θέματα και προβλήματα της Βιοηθικής και της Περιβαλλοντικής Ηθικής & Φιλοσοφίας". *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Πολιτικής & Διαχείρισης*, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2010, σσ. 67-81.σελ. 1.

Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Α., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., Γεωργόπουλος, Α. (2005). Η περιβαλλοντική Ηθική στο Σχολείο: Η Εκπαίδευση Αξιών Ανοίγει Νέα Μονοπάτια. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.*

Κεφαλογιάννη, Ζ. (2015). Η ανάγκη Σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Εκπαίδευση για την Αειφορία) με την Περιβαλλοντική Ηθική και την Εκπαίδευση Αξιών. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015.

Λιθοξοΐδου, Α. (2005). Διαμόρφωση Στάσεων και Αξιών Φιλικών προς το Περιβάλλον στην Προσχολική Ηλικία. Ψυχολογικές Διαδικασίες και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις. *1^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε*, Ισθμός Κορίνθου, Σεπτέμβριος 2005.

Τσούκας, Χ. (2012). Απάθεια και απραξία: ο χαρακτήρας των πολιτικώντηδων. Δημοσίευση Καθημερινή, 24.6.2012. <https://www.postnews.gr/politiki/apathy-and-inaction/>

Χριστοδούλου, Μ. (2009). Εισαγωγή. Στο Άνθρωποι, Ζώα, Φύση. Από τον Ανθρωποκεντρισμό στον Οικοβιοκεντρισμό. *Πρακτικά Ημερίδας Περιβαλλοντικής Ηθικής στην Ελλάδα*. Αθήνα, 24 Ιουνίου 2009, σελ. 11-13

Τα ζώα στην τάξη ως εκπαιδευτική καινοτομία. Απόψεις μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου

Ιωαννίδου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., gina.ioannidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρουσία ζώων στην τάξη αποτελεί κοινή πρακτική σε σχολεία του εξωτερικού, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχοντας την ευκαιρία για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, αλλά και την ενίσχυση σε γνωστικούς τομείς. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει τις απόψεις μαθητών/τριών, δημοτικού σχολείου, σχετικά με την παρουσία ζώων στην τάξη, συγκεκριμένα ενός σκύλου, καταγράφοντας τα συναισθήματά τους, σκεπτόμενα την επίσκεψη του ζώου, το πώς οφείλουν να συμπεριφέρονται κατά την διάρκεια των συναντήσεων και αν επιθυμούν να επαναληφθούν οι επισκέψεις και με άλλα είδη ζώων. Αντίστοιχα, κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και σε θέματα που αφορούν τον συναισθηματικό κόσμο των ζώων και να τοποθετηθούν πάνω σ' αυτά. Τα αποτελέσματα φανερώνουν μία ιδιαίτερα θετική στάση για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρακτικής με τη συμπερίληψη και άλλων κατοικίδιων ζώων. Επιπλέον, αναγνωρίζουν την ύπαρξη συναισθημάτων στα ζώα και η συμπεριφορά απέναντί τους, τείνει να ακολουθεί τα κοινωνικά πρότυπα.

Λέξεις-Κλειδιά: ζώα, σκύλος, τάξη, συναισθήματα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται ολοένα το ενδιαφέρον τόσο των πολιτών όσο και των ερευνητών για τις σχέσεις ανθρώπων και ζώων, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός νέου διεπιστημονικού πεδίου, της μελέτης των ζώων (animal studies), με κύριο στόχο την εξερεύνηση της διάδρασης αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και ζώων. Έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές η ιδιαίτερη σχέση των παιδιών με τα ζώα, ωστόσο, η εκπαίδευση τους, αν και περιλαμβάνει κοινωνικο-πολιτισμικά και οικολογικά στοιχεία, εντούτοις, διακρίνεται από μία διαδικασία κατά την οποία διαφαίνεται ο διαχωρισμός και η απομάκρυνση από τα ζώα (Spannring, 2017). Σύμφωνα όμως με τον Bekoff (2013), η εκπαίδευση θα πρέπει να εμπερικλείει το σεβασμό και τα θετικά συναισθήματα ως προς τα ζώα. Για αυτό το λόγο το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσπελάσει την ανθρωποκεντρική του διάσταση και τα ζώα να εισαχθούν στις παιδαγωγικές συζητήσεις αλλά και στα Αναλυτικά Προγράμματα (Morris, 2014).

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι εφάρμοσαν ανάλογες πρακτικές αναφέρουν ωφέλειες που προκύπτουν από τη διδασκαλία παρουσία ζώου, όπως η έκφραση συναισθημάτων και η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, αποτελεί και μία ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ζώα τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν έχουν κατοικίδια και επιπρόσθετα, διαφαίνονται θετικές επιδράσεις σε μαθητές/τριες με Δ.Ε.Π.Υ (American Human Association, 2015).

Ειδικότερα, οι συνδιδασκαλίες με σκύλο έχουν δείξει ότι η παρουσία του συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, περιορίζοντας την επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών/τριών και ενισχύει την αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Συνεπώς, η ύπαρξη ενός κατοικιδίου μέσα στην τάξη καλλιεργεί προ-κοινωνικές δεξιότητες αλλά και το συναίσθημα της ενσυναίσθησης (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002). Επιπρόσθετα, οι θετικές επιδράσεις αφορούν και γνωστικούς τομείς, με τα ζώα να δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον για τον ακαδημαϊκό γραμματισμό (Friesen & Deslile, 2012), ενισχύοντας για παράδειγμα τις ικανότητες ανάγνωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (C. le Roux, Swartz & Swart, 2014).

Παιδιά τα οποία συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκυλιά θεραπείας, ενδέχεται να αισθανθούν ότι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον υποστήριξης, καθώς σε αυτές τις ηλικίες παρουσιάζονται συχνά συμπτώματα άγχους, λόγω πίεσης αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Έρευνες έχουν διαπιστώσει την ελάττωση της πίεσης σε ανθρώπους, κατά τη διάρκεια παρουσίας ενός σκύλου (Walsh, 2014). Ειδικότερα, τα ζώα, τα οποία μπορούν να αγγιχτούν εύκολα, συμβάλλουν σε μία πιο αποτελεσματική θεραπεία. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα και να επικοινωνήσουν με το ζώο, όχι τόσο σε λεκτικό επίπεδο, όσο με χειρονομίες και κινήσεις του σώματος. Επιπρόσθετα, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους πάνω στο είδος του ζώου και μέσω ερωτήσεων ενδυναμώνονται οι επικοινωνιακές σχέσεις, τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Ferreira et al., 2016). Επίσης, ενισχύονται τα ενδογενή κίνητρα για μάθηση και η συμμετοχικότητα, μέσω του ενθουσιασμού (Krull et al., 2015), ενώ παράλληλα αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο επαφής των μαθητών/τριών με ζωντανά πλάσματα, σε έναν κόσμο, έντονα τεχνολογικά καθοδηγούμενο (Gee, 2010).

Θετικές στάσεις παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρίες με ζώα μέσα στην τάξη, καθώς αναγνωρίζουν την αξία του ζώου στη διδασκαλία της ενσυναίσθησης και του σεβασμού προς τα ζώα. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι τα οφέλη είναι πολύ περισσότερα και αντισταθμίζουν ενδεχόμενες ανησυχίες περί ασφάλειας και ευθυνών και επιθυμούν την ενσωμάτωση των κατοικίδιων ζώων στις αίθουσες διδασκαλίας, μέσω των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων (Daly & Suggs, 2010).

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο με ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου, το οποίο δόθηκε σε 125 μαθητές/τριες όλων των τάξεων ενός δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής, ενώ η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου «spss». Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο.

Αποτελέσματα

Φαίνεται, πως οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι η παρουσία του σκύλου θα διαφοροποιήσει ευχάριστα το σχολικό περιβάλλον και την καθημερινότητα της διδασκαλίας, καθώς στο ερώτημα τι αισθάνονται όταν σκέφτονται την ύπαρξη ενός σκύλου την ώρα του μαθήματος (πίνακας 1), η συντριπτική πλειονότητα (90,4%), αναφέρει θετικά συναισθήματα, χαρά, ευτυχία κ.ά., ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (6,4%) εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβο, απέχθεια κ.ά. Σε ελάχιστο ποσοστό εμφανίζεται η αδιαφορία (2,4%), ενώ μόνο το 0,8% δεν τοποθετήθηκε στην ερώτηση. Η θετικά κείμενη στάση ως προς την πρακτική αυτή, φαίνεται να μην περιορίζεται σε μία και μοναδική επίσκεψη, αφού σχεδόν παρόμοιο ποσοστό (89,4%), δηλώνει σε σχετικό ερώτημα, ότι θα ήθελε να κάνει συνέχεια μάθημα, έχοντας σκύλο ή άλλο ζώο στην τάξη, ενώ ένα μικρό ποσοστό (8,8%) απαντάει αρνητικά και ελάχιστοι (1,6%) δεν δίνουν καμία απάντηση.

	Συχνότητα F	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Θετικά συναισθήματα *χαρά, ευτυχία κ.ά.)	113	90,4	91,1	91,1
Αδιαφορία	3	2,4	2,4	93,5
Αρνητικά συναισθήματα *φόβο, απέχθεια κ.ά.)	8	6,4	6,5	100,0
Σύνολο	124	99,2	100,0	
Απουσία τιμής	1	,8		
Σύνολο	125	100,0		

Πίνακας 1: Τι αισθάνεσαι, όταν σκέφτεσαι πως μπορεί να υπάρχει σκύλος την ώρα του μαθήματος στην τάξη;

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι εκτός του σκύλου, προτείνονται και άλλα ζώα, όταν τίθεται η ερώτηση ποιο άλλο ζώο θα ήταν καλό να βρίσκεται στην τάξη, την ώρα του μαθήματος (πίνακας 2). Σχεδόν τα μισά παιδιά (47,2%) δήλωσαν ότι επιθυμούν τη γάτα, ακολουθούν τα πτηνά, το κουνέλι / χάμστερ με 15,2% και 10,4% αντίστοιχα. Εμφανίζεται και πάλι ο σκύλος με 7,2%, και με σειρά προτιμήσεων, η χελώνα (5,6%) και το ψαράκι (4%). Μόνο το 1,6% δεν θέλει κανένα ζώο, ενώ 0,8% πρότεινε να φέρει το δικό του κατοικίδιο. Το 8% δεν απάντησε σ αυτό το ερώτημα. Καθώς τα προαναφερόμενα ζώακια χαρακτηρίζονται και ως κατοικίδια, ενδεχομένως οι απαντήσεις να αφορούν τα δικά τους κατοικίδια τα οποία θα ήθελαν να φέρουν στην τάξη, στοιχείο το οποίο δείχνει μία τάση των μαθητών/τριών να συμμετέχουν ενεργά στην εν λόγω πρακτική. Το αυξημένο ποσοστό το οποίο λαμβάνει η γάτα, φαίνεται να επιβεβαιώνει τη θεωρία ότι πρόκειται για ένα από τα πιο «προσφιλή» κατοικίδια ζώα τα οποία προτιμούν τα παιδιά.

	Συχνότητα F	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Γάτα	59	47,2	51,3	51,3
Πτηνά	19	15,2	16,5	67,8
Ψαράκι	5	4,0	4,3	72,2
Χελώνα	7	5,6	6,1	78,3
Κουνέλι / χάμστερ	13	10,4	11,3	89,6
Σκύλος	9	7,2	7,8	97,4
Δικό μου ζώο	1	,8	,9	98,3
Κανένα	2	1,6	1,7	100,0
Σύνολο	115	92,0	100,0	
Απουσία τιμής	10	8,0		
Σύνολο	125	100,0		

Πίνακας 2: Ποιο άλλο ζώο νομίζεις πως θα ήταν καλό να βρίσκεται με παιδιά την ώρα του μαθήματος;

Αναφορικά με το ερώτημα, αν τα ζώα βοηθούν τα παιδιά στην τάξη, διαπιστώνουμε κι εδώ ότι η πλειονότητα (79,2%) δίνει καταφατικές απαντήσεις, ένα μικρό ποσοστό (18,2%) απαντάει αρνητικά, και ελάχιστοι (3,2%) δεν δίνουν καμία απάντηση. Ενδιαφέρον προκαλούν τα αποτελέσματα, όταν η παραπάνω ερώτηση συγκεκριμενοποιείται και τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν, με ποιον τρόπο μπορεί να βοηθήσει ο σκύλος στην τάξη. Φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν άποψη πάνω σε αυτό το θέμα, εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό (68,8%) εκφράζει τη σκέψη του, με το 32,8% να απαντά πως δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, το 12,8% θεωρεί ότι δημιουργεί διάθεση για μάθηση, το 12% ότι προσφέρει/ενισχύει τη γνώση και 11,2% πιστεύουν ότι προσφέρει αρμονία συνύπαρξης. Το υπόλοιπο 1/3 περίπου (31,2%), δεν κατέγραψε την άποψή του. Η ποικιλία των απαντήσεων φανερώνει τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τα ζώα, καθώς οι κατηγορίες δημιουργήθηκαν βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, οι οποίες συγκλίνουν με ερευνητικά δεδομένα τα οποία διαπιστώνουν, ως αποτελέσματα, τις παραπάνω απόψεις.

Στην προοπτική να έρθει ο σκύλος στην τάξη, φαίνεται οι μαθητές/τριες να αξιολογούν ορθά τη συμπεριφορά τους, ακολουθώντας τους κοινωνικούς κανόνες, τους οποίους προφανώς θεωρούν ότι οφείλουν να εφαρμόσουν και στη διάδρασή τους με τον σκύλο. Έτσι, στο ερώτημα, τι πρέπει να κάνουν και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται κατά τη διάρκεια της παρουσίας του σκύλου στην τάξη (πίνακας 3), βλέπουμε ότι τα μισά παιδιά (50,4%) απαντούν πως πρέπει να έχουν μια γενικότερα καλή συμπεριφορά, 35,2% πιστεύουν ότι πρέπει να επιδείξουν μία πράα συμπεριφορά και να κάνουν ησυχία. Ένα μικρό ποσοστό (4,8%) θεωρεί υποχρέωσή του να ταΐσει το ζώο, ενώ το παιχνίδι αναφέρει ένα ελάχιστο ποσοστό (3%). Επίσης, ένα μικρό ποσοστό (4,8%) πιστεύει ότι πρέπει να αποφύγει τον σκύλο, γεγονός το οποίο προφανώς βασίζεται κυρίως στο αίσθημα του φόβου. Θα περιμέναμε το παιχνίδι ή έστω αναφορές που να είναι σχετικές, να εμφανιστούν σε μεγαλύτερο ποσοστό, ωστόσο φαίνεται να λειτούργησε σε αυτήν την κατεύθυνση ο περιορισμός στη σχολική αίθουσα λαμβάνοντας υπόψη, ανάλογες αρμόζουσες συμπεριφορές.

	Συχνότητα F	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Καλή συμπεριφορά	63	50,4	51,2	51,2
Πράα συμπεριφορά και ησυχία	44	35,2	35,8	87,0
Τάγμα	6	4,8	4,9	91,9
Παχνίδι	4	3,2	3,3	95,1
Αποφυγή	6	4,8	4,9	100,0
Σύνολο	123	98,4	100,0	
Απούσα απή	2	1,6		
Σύνολο	125	100,0		

Πίνακας 3: Τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνεις και πώς να συμπεριφέρεσαι όταν υπάρχει ζώο στην τάξη;

Αντίστροφα, τέθηκε και το ερώτημα, αν θα παρεμποδίσει τα παιδιά ο σκύλος, με την παρουσία του στην τάξη. Και σε αυτήν την περίπτωση τα περισσότερα (76,8%) παιδιά

τοποθετήθηκαν αρνητικά, 20% συμφώνησε ότι θα παρεμποδίζει, ενώ 2,4% δεν έδωσε απάντηση. Οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θεωρούν ότι ο σκύλος θα σταθεί εμπόδιο, θα ενοχλεί δηλαδή, την ώρα του μαθήματος, πιστεύουν ότι ο σκύλος θα αναστατώνει και θα αποσυντονίζει, σε ποσοστό 10,4%, ενώ οι υπόλοιποι (9,6%), ότι θα γαβγίζει και θα ενοχλεί. Ενδέχεται, η αναστάτωση και ο αποσυντονισμός να αντικατοπτρίζει την άποψη ότι οι συμπεριφορά των συμμαθητών/τριών θα προκαλέσει αναταραχή εξαιτίας του σκύλου και όχι η ίδια η παρουσία του σκύλου. Επιπλέον, μπορούμε να υποθέσουμε ότι υφίστανται συναισθήματα φόβου εξαιτίας του σκύλου, τα οποία διστάζουν να παραδεχτούν, προβάλλοντας τα αίτια στην ύπαρξη του ζώου.

Το επόμενο ερώτημα αφορά στο, πώς θα αισθάνεται ο σκύλος ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην τάξη (πίνακας 4) και έχει ανάλογο περιεχόμενο με το πρώτο ερώτημα, στο οποίο τα παιδιά καλούνταν να εκφράσουν αντίστοιχα τα δικά τους συναισθήματα, ενώ τώρα θα πρέπει να αναφερθούν στα συναισθήματα «κάποιου άλλου», θέτοντας τον εαυτό τους στη θέση του. Διαφαίνεται, ότι η πλειονότητα (64,8%) θεωρεί ότι ο σκύλος θα εμφανίσει θετικά συναισθήματα (ηρεμία, χαρά ευτυχία), το 30,4% αρνητικά (φόβο, στρες, δυσχέρεια), ενώ δεν απαντάει το 4,8%. Παρατηρείται, ότι για τον εαυτό τους τα παιδιά, σε προγενέστερη ερώτηση, εξέφρασαν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό θετικά συναισθήματα, ενώ για το σκύλο το ποσοστό μειώνεται κατά 1/3, περίπου. Η διαφορά που προκύπτει, ενδεχομένως, να οφείλεται στην αντίληψη ότι λόγω φασαρίας των παιδιών ή μη γνώριμου περιβάλλοντος, το ζώο θα υφίσταται στρεσογόνες καταστάσεις. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε την ύπαρξη ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας τα παιδιά επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα του σκύλου. Επιπλέον, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εν μέρει και ως αυτογνωσία, με την έννοια ότι μη επιτρεπτή συμπεριφορά του εαυτού ή των άλλων ενδέχεται να δημιουργήσει για τον σκύλο ένα περιβάλλον δυσφορίας.

	Συχνότητα F	Ποσοστό %	Εγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Ηρεμία, Χαρά, Ευτυχία	81	64,8	68,1	68,1
Φόβος, Στρες, Δυσχέρεια	38	30,4	31,9	100,0
Δίνω/ο	119	95,2	100,0	
Απούσα τιμή	6	4,8		
Σύνολο	125	100,0		

Πίνακας 4: Πώς θα αισθάνεται ο σκύλος ανάμεσα στα παιδιά στην τάξη;

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, τα παιδιά καλούνται να αναφέρουν τις απόψεις τους, σχετικά με το αν πιστεύουν ότι τα ζώα έχουν συναισθήματα. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα πως οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τα ζώα ως έμψυχα όντα, καθώς η συντριπτική πλειονότητα (95,2%) συμφωνεί ότι τα ζώα έχουν συναισθήματα, ενώ μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό (4%) διαφωνεί και ακόμη λιγότεροι (0,8%) δεν απαντούν. Ειδικότερα, στην ερώτηση τι μπορούν να αισθάνονται τα ζώα, παρατηρούμε ότι λίγο παραπάνω από τα μισά παιδιά (53,6%) αναφέρουν γενικά τον όρο ανθρώπινα συναισθήματα, 24,8 % χαρά και αγάπη, ενώ λύπη, θλίψη και μοναξιά, απαντά το 8%. Ένα ελάχιστο ποσοστό (2,4%) δηλώνει άγχος και πόνο. Το 11,2% δεν έδωσε καμία απάντηση. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνουμε μία προβολή ανθρωπίνων συναισθημάτων στα ζώα, γεγονός που χαρακτηρίζει τα παιδιά σε αυτήν ηλικία.

Επιβεβαιώνεται δε και στις απαντήσεις της επόμενης ερώτησης, αν φερόμαστε γενικά στα ζώα, όπως στους συνανθρώπους μας ή στους φίλους μας, ενώ ζητείται παράλληλα να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Οι περισσότεροι (71,2%) συμφωνούν, ενώ 28% διαφωνούν. Εκείνοι οι οποίοι απαντούν θετικά, δηλώνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (42,4%) ότι τα ζώα είναι φίλοι μας, 12,8% ότι έχουν ψυχή και το 9,6% πως τα ζώα είναι αδύναμα πλάσματα. Εκείνοι που απαντούν αρνητικά στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρούν ότι τα ζώα είναι διαφορετικά από εμάς (12%), ότι διαφοροποιείται η συμπεριφορά μας γιατί τα ζώα ορμάνε (4%) και ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι συμπεριφοράς απέναντι στα ζώα (4%). Το 14,4% δεν δικαιολόγησε την άρνηση ή την κατάφαση του προγενέστερου ερωτήματος.

Τέλος, στο γενικευμένο ερώτημα, αν τα ζώα βοηθούν τους ανθρώπους, η συντριπτική πλειονότητα (91,2%) απαντά θετικά, έναντι ενός ελάχιστου ποσοστού (8%) που απαντά αρνητικά, όπου διαπιστώνεται η άρρηκτη σύνδεση του ανθρώπου με τα ζώα. Μόνο ένα παιδί δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (0,8%). Οι περισσότεροι δεν συγκεκριμενοποιούν το είδος της βοήθειας (41,6%), στη συνέχεια, απλά απαντούν πως τα ζώα μάς βοηθούν. Ακολουθούν τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν ότι προσφέρουν συντροφιά (31,2%) και προστασία (12%), οι απόψεις των οποίων κατά πάσα πιθανότητα αφορούν στα κατοικίδια και οικόσιτα ζώα. 15,2% δεν έδωσε καμία απάντηση. Αν αθροίσουμε τα ποσοστά εκείνων που απλά δηλώνουν αόριστα πως τα ζώα βοηθούν και αυτών που δεν απάντησαν, μπορούμε να εικάσουμε πως πάνω από τα μισά παιδιά δεν σκέφτηκαν χρηστικούς τρόπους εκμετάλλευσης των ζώων στοιχείο που δύναται να οδηγήσει στην άποψη της ύπαρξης εγγενούς αξίας των ζώων η οποία δεν εξαρτάται από τις ανθρώπινες ανάγκες.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται, ότι η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών επιδοκιμάζει την ιδέα της παρουσίας ενός σκύλου στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και επιπλέον επιθυμεί να συμπεριληφθούν και άλλα κατοικίδια στις επισκέψεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ιδιαίτερη σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα (Faver, 2010), αλλά και το αυξημένο ενδιαφέρον που δείχνουν προς αυτά (Rud & Beck, 2000). Επιβεβαιώνοντας τις έρευνες (Herbert & Lynch, 2017; Prothmann & Tauber, 2010) για την καλλιέργεια της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, οι μαθητές/τριες αναφέρουν πως οφείλουν να συμπεριφέρονται στα ζώα σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα ως προς αυτά στα οποία αναγνωρίζουν την ύπαρξη συναισθημάτων και την αυτονομία τους ως ζώντα υποκείμενα, όπως διαπιστώνεται στις επιστημονικές μελέτες των Kahn, Severson, & Ruckert, (2009) και Melson (2013). Ο ανθρωπομορφισμός που παρουσιάζεται, σχετικά με τα συναισθήματα των ζώων, σύμφωνα με τον Turner (2010), δύναται να χρησιμοποιηθεί ως «εργαλείο», επικαλούμενο τα συναισθήματα των παιδιών στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Bekoff, M. (2013). *Why dogs hump and bees get depressed: The fascinating science of animal intelligence, emotions, friendship, and conservation*. New world library: California.

C. le Roux, M., Swartz, L. & Swart, E. (2014). The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child Youth Care Forum*.

Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*.

Faver, C.A. (2010). School-based Humane Education as a Strategy to Prevent Violence: Review and Recommendations. *Children and Youth Services Review*.

Ferreira, O.A., Rodrigues, A.F.E., Santos, A.C., Guerra, R.R., Miglino, M.A., Durvanei A.M. & Ambrósio, C.E. (2016). Animal-assisted therapy in early childhood schools in São Paulo, Brazil. *Pesq. Vet. Bras.* 36 (Supl.1):46-50.

Friesen, L. & Deslile, E. (2012) Animal-Assisted Literacy: A Supportive Environment for Constrained and Unconstrained Learning. *Childhood Education*.

Gee, N.R. (2010). The role of pets in the classroom. In: McCardle, P.; McCune, S.; Griffin, J.A.; Esposito, L. Freund, L., editors. *Animals in Our Lives: Human–Animal Interaction in Family, Community, and Therapeutic Settings*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Herbert, S. & Lynch, J. (2017). Classroom Animals Provide More Than Just Science Education. *Science & Education*: Springer.

Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*.

Kahn, P.H.Jr., Severson, R.L. & Ruckert, J.H. (2009). The Human Relation With Nature and Technological Nature. *Current Directions in Psychological Science. Volume 18, No 1*.

Krull, C., Suchomel, J. & Bechtel, M. (2015). "Effects of Animals in Post-Secondary Science Classrooms on Academic Achievement, Academic Retention, and Intrinsic Motivation. *American Journal of Educational Research*, vol. 3, no. 9.

Melson, G.F. (2013). Children and wild animals. In P. H. Kahn, Jr., Hasbach, P. & Ruckert, J. (eds), *The rediscovery of the wild*. (pp. 93-118). Cambridge, MA: MIT Press.

Morris, M. (2014). Humane Education, the Inner Worlds of Animals and Animal Assisted Therapy. *International Journal of Humanities and Social Science*.

Pets in the Classroom (2015). Study Phase I Findings Report *American Humane Association*.

Prothmann, A. & Tauber, E. (2010). Pets in Pediatrics-current Status of Animal-assisted Interventions in Pediatric Hospitals in Germany. *12th International IAHAIO Conference Stockholm*. July 1-4, 2010, Stockholm, Sweden.

Rud Jr. A. G. & Beck, A. M. (2000). Kids and critters in class together. *Phil Delta Kappan*.

Spannring, R. (2017). Animals in environmental education research. *Environmental Education Research*.

Turner, D.C. (2010). Importance of Animals to Children, Anthropomorphism, and the Development of Empathy. *International Conference on Animal Welfare Education: Everyone is Responsible*. Brussels, 1–2 October 2010.

Walsh-Eckert, A. (2014). *Impact of Animal-Assisted Therapy on Oral Reading Fluency of Second-Graders*. Thesis. Department of Curriculum and Instruction Inclusive Education. State University of New York at Fredonia.

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των κρατών-μελών τους.

Καλτσάς Απόστολος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Sc., apkalt@yahoo.co.uk

Περίληψη

Υπό το πρίσμα των αλλαγών που συντελούνται σε κοινωνικοπολιτικό και σε οικονομικοτεχνολογικό επίπεδο στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, η εκπαίδευση καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζουν οι Διεθνείς-Υπερεθνικοί οργανισμοί (Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, Ευρωπαϊκή Ένωση), τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης (με τα διάφορα κείμενά τους, εκθέσεις, έρευνες), όσο και στις πρακτικές που εφαρμόζονται με το να προτείνουν, να διαμορφώνουν και να υλοποιούν διάφορα πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τη σύμπραξη διαφόρων κρατών. Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο να διαπραγματευτεί αυτήν την επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των κρατών-μελών τους. Αν δεχθούμε ότι «πολιτική» είναι η επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων τότε η συνολική δραστηριότητα των Διεθνών Οργανισμών εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική που η αποδοχή, η υιοθέτηση και η δέσμευσή τους για την υλοποίησή της από μέρους των κρατών-μελών αποτελούν εκφράσεις μιας δικής τους συγκεκριμένης πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπερεθνικοί οργανισμοί Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, Ευρωπαϊκή Ένωση)

Abstract

In the light of the changes taking place at the socio-political and economic-technological level in Europe and internationally, education is called upon to redefine its role in relation to social and economic reality. International-transnational organizations (UNESCO, OECD, World Bank, European Union) play an important role, both in the ideological orientation of education (with its various texts, reports, research) and in practices that are applied by proposing, designing and implementing various pilot training programs in partnership with different countries. The purpose of the present work is to negotiate this effect of transnational organizations on the educational performance of their Member States. If we accept that 'policy' is the achievement of concrete results then the overall activity of the International Organizations expresses a specific policy that their acceptance, adoption and commitment to its implementation by the Member States are expressions of their own specific policy.

Keywords: OECD, Transnational Organizations, World Bank, European Union

Εισαγωγή

Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική

Κράτος

Το κράτος είναι οργανωμένη πολιτική οντότητα που κατέχει καθορισμένη γεωγραφική περιοχή και αντιπροσωπεύει ένα πληθυσμό. Ένα κράτος συνήθως περιλαμβάνει ένα σύνολο οργανισμών οι οποίοι έχουν τη δικαιοδοσία να φτιάχνουν τους κανόνες εκείνους οι οποίοι κυβερνούν τον πληθυσμό μίας κοινωνίας μέσα σε συγκεκριμένα γεωγραφικά όρια. Η πρωταρχική λειτουργία του κράτους για αναπαραγωγή κοινωνικών δομών και σχέσεων, καθώς και για διατήρηση ή αναδιοργάνωση του καθεστώτος νομιμότητας που το ίδιο φύσει και θέση διαθέτει, οδήγησε στη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης και τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων (Σταμέλος, 1996). Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), ως εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται ένα συναφές σύνολο δομών, που έχει σκοπό από τη μια πλευρά την πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή τη γνωστική, και μέσα απ' αυτή την επαγγελματική και κατά προέκταση παραγωγική ανάπτυξη με την προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου για την αγορά εργασίας. Η έννοια της « εκπαιδευτικής πολιτικής» ορίζεται ως το σύνολο των μέτρων που λαμβάνει η Πολιτεία με τη νόμιμη διακυβέρνηση που την εκπροσωπεί για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του λαού. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελείται από δηλώσεις και εντολές, οι οποίες εισηγούνται ένα πλαίσιο δράσης και αφορούν στη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων, τη μετάδοση πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ρόλων. (Πυργιωτάκης, & Παπαδάκης, 1999). Σημαντικό ρόλο στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εκτός από τα ίδια τα κράτη έχουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί.

Η λειτουργία και οι αρμοδιότητες των Διεθνών-Υπερεθνικών Οργανισμών

Οι Διεθνείς Οργανισμοί δεν μπορούν να διαμορφώσουν και να προωθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης των κρατών-μελών τους. Μπορούν, όμως, να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις της φύσης και έκτασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη τους και να προκαλέσουν την εκ μέρους τους δέσμευση για την επίλυσή τους. Μπορούν, επίσης, να προκαλέσουν τη συγκρότηση κοινά αποδεκτών οργάνων για την μελέτη των προβλημάτων αυτών και την πρόταση συγκεκριμένων στόχων για την αντιμετώπισή τους. Οι Διεθνείς Οργανισμοί μπορούν επίσης να. προτείνουν στα κράτη-μέλη τους μέτρα και μέσα ελέγχου της ακολουθούμενης πορείας για την επίτευξη των στόχων που έχουν γίνει κοινά αποδεκτοί και για την περιοδική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί (Τσαούσης, 2007). Οι Διεθνείς Οργανισμοί διαμορφώνουν με τις προτάσεις των εκτελεστικών οργάνων τους και τις αποφάσεις των κρατών-μελών τους μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική που έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό και συγκεκριμένους στόχους. Από την άλλη, η αποδοχή των προτάσεων των εκτελεστικών οργάνων των Διεθνών Οργανισμών και η δέσμευση για την υλοποίηση των προτάσεων αυτών, έγκειται στη δικαιοδοσία των κρατών-

μελών διαμορφώνοντας έτσι μια δική τους συγκεκριμένη εθνική πολιτική προώθησης στο πλαίσιο της επικράτειάς τους, της γενικής πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών.

Ανάπτυξη υπερεθνικών δικτύων και οργανισμών και η εκπαιδευτική τους πολιτική

Βάση της πολιτικής εκδοχής για την παγκοσμιοποίηση αποτελεί ο προβληματισμός για το ρόλο του κράτους και τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας. Αρχικά αναφέρεται ότι το έθνος-κράτος δεν μπορεί να ελέγξει τις εθνικές οικονομικές εξελίξεις στο σημερινό διεθνοποιημένο περιβάλλον. Η θέση αυτή ενισχύεται από το επιχείρημα πως οι πολυεθνικές οικονομικές συμβατικές εξωτερικές σχέσεις διαρκώς αυξάνονται και αποκτούν τεράστια δύναμη που υπερβαίνει τα σύνορα του εθνικού κράτους, κυρίως σε θεσμικό επίπεδο. Πολλές κυβερνήσεις, για παράδειγμα, εκδηλώνουν αδυναμία στην άσκηση κοινωνικής πολιτικής με κύριο αντίποδα στη συζήτηση την προώθηση της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας στην οικονομία. Καταγράφεται πως το κράτος φαίνεται να εμφανίζει προβλήματα στη νομιμοποιητική του λειτουργία, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση αναγνώρισης εκπαιδευτικών πιστωτικών μονάδων μεταξύ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Ματθαίου, 2006). Έτσι, βλέπουμε σε αρκετές περιπτώσεις οι κυβερνήσεις να εκχωρούν μέρος της πολιτικής τους ισχύος στους υπερεθνικούς οργανισμούς και συνεργασίες, γεγονός το οποίο έπειτα, οι ίδιες αποποιούνται, καθώς το θεωρούν ως παρέμβαση στην εσωτερική τους διακυβέρνηση (Καρατζιά-Σταυλίωτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Καθώς τα κράτη «δικτυώνονται» στο πλαίσιο ενός “παγκόσμιου σχολείου” και στην ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστος. Ο ανταγωνισμός, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα, τα συστήματα διοίκησης ολικής ποιότητας και η πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι νέες έννοιες που εισάγονται. .

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – ΟΟΣΑ

Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) δημιουργήθηκε το 1961, αποτελείται από 36 κράτη-μέλη και η βασική αποστολή του είναι να δίνει την ευκαιρία σε αυτά να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή οικονομική άνθιση και να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης των πληθυσμών τους.

Σήμερα ο ΟΟΣΑ αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες πηγές οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων παγκοσμίως. Δημοσιοποιεί αναλύσεις και προγνώσεις για τις εξελίξεις στην οικονομία και ταυτόχρονα εντοπίζει και ερευνά τις αλλαγές που παρατηρούνται σε τομείς όπως η γεωργία, το περιβάλλον, η τεχνολογία, το εμπόριο και η εκπαίδευση. Σε κάθε χώρα που αποτελεί μέλος εδράζει και ένα «παραρτήμα», το οποίο θεωρείται το «Κέντρο Τεκμηρίωσης» του ΟΟΣΑ. (<https://el.wikipedia.org/wiki/ΟΟΣΑ>)

Το ενδιαφέρον του Οργανισμού για την εκπαίδευση χρονολογείται από πολλών ετών και στηρίζεται στην παραδοχή ότι τόσο οι χώρες, όσο και τα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από την παροχή υψηλού επιπέδου και ανταποκρινόμενης στις ανάγκες τους εκπαίδευση. Ο ΟΟΣΑ προβαίνει στη συλλογή δεδομένων για το εκάστοτε κάθε φορά θέμα, σε κάθε χώρα-μέλος. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης εξυπηρετεί, σύμφωνα με την αντίληψη του ΟΟΣΑ, δύο κατηγορίες αναγκών. Από τη μία, ανταποκρίνεται στις ανάγκες πληροφόρησης μαθητών, γονέων, διδασκόντων, εκπαιδευτικών, και κοινής γνώμης για τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους, ώστε αυτοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος. Από την άλλη, χρησιμεύει στη δημιουργία κινήτρων και στην ανάπτυξη σχεδίων/κατευθυντήριων γραμμών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ στην εισαγωγή συστημάτων αντικειμενικής αξιολόγησης και ελέγχου σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης τα οποία είναι απαραίτητα τόσο για την αυτοανάπτυξη όσο και για τις διαδικασίες ελέγχου, καθώς και για την σωστή κατανομή των πόρων και για την ορθή λήψη αποφάσεων (Μανιάτης, 2006).



Παγκόσμια κατάταξη χωρών σύμφωνα με τις μετρήσεις PISA 2015

Πηγή: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2015-2016

Ο ΟΟΣΑ αποτελεί έναν υπερεθνικό οργανισμό ο οποίος μέσω των μετρήσεων του τεστ PISA αξιολογεί και συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών διεθνώς, κάνοντας συστάσεις για την περαιτέρω βελτίωση τους. Οι συστάσεις του δεν είναι δεσμευτικές για τα κράτη, λόγω όμως του ότι συνδέονται με της απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας, επηρεάζουν σημαντικά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Το PISA είναι μια διεθνής μελέτη σύγκρισης η οποία καταγράφει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών από διάφορες χώρες του

κόσμου και μέσω του ΟΟΣΑ που το εφαρμόζει, ασκεί πιέσεις στα κράτη, για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση οι οποίες στοχεύουν στην σύγκλιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων τους σύμφωνα με τις ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Το PISA αποτελεί ένα διεθνές εργαλείο μέτρησης το οποίο κάθε τρία (3) χρόνια δημοσιεύει τα αποτελέσματα των μετρήσεων του και προτείνει τις αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να κάνει το κάθε κράτος που συμμετέχει, ανάλογα με τη σειρά που έχει στον πίνακα κατάταξης. (www.oecd-ilibrary.org).

Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

Η «Ευρωπαϊκή Κοινότητα» (Ε.Κ.), που αργότερα ονομάστηκε «Ευρωπαϊκή Ένωση» (Ε.Ε.), ξεκίνησε το 1958 ως μια κοινότητα των έξι παραπάνω κρατών (Γαλλία, Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Ιταλία, Βέλγιο, Ολλανδία και Λουξεμβούργο). Το 1973 προστέθηκαν ακόμη τρία κράτη: Η Δανία, η Μ. Βρετανία και η Ιρλανδία. Το 1981 προσχωρεί στην Κοινότητα και η Ελλάδα, το 1986 η Πορτογαλία και η Ισπανία, το 1994 η Αυστρία και το 1995 η Φιλανδία και η Σουηδία. Το 2004 πραγματοποιήθηκε η μεγαλύτερη διεύρυνση που έγινε ποτέ με την ένταξη δέκα νέων κρατών. Έτσι η Ένωση αυτή τη στιγμή περιλαμβάνει 27 Ευρωπαϊκές χώρες (www.europa.eu.int).

Από την πρώτη στιγμή ίδρυσης και λειτουργίας της Ε.Ε. η εκπαίδευση αποτέλεσε κοινό ενδιαφέρον. Ως ένας υπερεθνικός οργανισμός έχει πηγές και νομικά μέσα για να εισάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και, επίσης, να συντονίζει τη χρήση εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς» (Ζμάς, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο συνθηκών και διακηρύξεων ανάμεσα στις οποίες οι πιο ουσιαστικές και, συνάμα, αυτές που ρυθμίζουν τα σημερινά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δρώμενα είναι η Συνθήκη της Ρώμης, το 1957 και η Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992 και η Συνθήκη της Λισσαβόνας, το 2007. Η δια βίου μάθηση, κυρίως τα τελευταία χρόνια, είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της επιρροής της Ε.Ε. στις εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση. σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι πρέπει να έχουν δεξιότητες και να είναι καταρτισμένοι προκειμένου να γίνουν παραγωγικοί και ανταγωνισμοί στην διαρκώς μεταβαλλόμενη και απαιτητική αγορά εργασίας. Οι ικανότητες που ζητούνται διαφοροποιούνται ανάλογα με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις ανάγκες των τοπικών παραγωγικών μονάδων, οπότε στον προσδιορισμό και στην παροχή των προσόντων αυτών επιβάλλεται να συμμετέχουν οι τοπικοί φορείς και κυρίως η τοπική αυτοδιοίκηση. Είναι εμφανές, συνεπώς, η κίνηση από το εθνικό στο υπερεθνικό, με ταυτόχρονη έμφαση στο τοπικό επίπεδο σχετικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η οποία θα συντελέσει στην ενίσχυση της τοπικής πρωτοβουλίας στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πυργιωτάκης, & Παπαδάκης, 1999).

Στα κράτη-μέλη εναπόκειται να προσαρμόσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους προς τη γενική ευρωπαϊκή πολιτική και να εντάξουν στο πλαίσιο της τους

δικούς τους ιδιαίτερους στόχους, ώστε να προωθηθούν παράλληλα με τους ευρωπαϊκούς. Ο βασικός στόχος που έχει τεθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, όλοι οι μαθητές κατά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να είναι εφοδιασμένοι με τις γνώσεις και ικανότητες που θα χρειάζονται ως ευρωπαίοι πολίτες, αποτελεί ένα αίτημα που σχετίζεται και με το ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης στα κράτη-μέλη εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007 · Πασιάς, 2006).

Η Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα άρχισε να δραστηριοποιείται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1963 με διαφορετικές προτεραιότητες από περίοδο σε περίοδο. Στη δεκαετίες του 1960 και του 1970, η δανειοδοτική της πρακτική εστιαζόταν στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση τεχνικών δεξιοτήτων. Το ποσοστό των διατιθέμενων πόρων όμως για την εκπαίδευση ήταν περιθωριακό σε σχέση με το συνολικό αριθμό των δανείων που εγκρίνονταν. Από το 1980 μέχρι το 1995 ο όγκος των δανείων για τον εκπαιδευτικό τομέα τριπλασιάστηκε και το μερίδιο τους σε σχέση με το σύνολο των δανείων της Παγκόσμιας Τράπεζας διπλασιάστηκε. (Simon κ.α, 1995). Η εκπαίδευση κατά την Παγκόσμια Τράπεζα θεωρείται ως μέσο απόκτησης από το εργατικό δυναμικό ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης. Οι πρόσφατες προτεραιότητες της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση εστιάζονται στη βασική εκπαίδευση, στα προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία και τη σχολική υγιεινή, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες, σε μεταρρυθμίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην αποκέντρωση στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και την αξιολόγηση (World Bank, 1995).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου

Εκπαιδευτική πολιτική παράγει –τουλάχιστον θεωρητικά- και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου. Ο ΠΟΕ, ως μετεξέλιξη της GATT (General Agreement on Tariffs and Trade – Γενική Συμφωνία για τους Δασμούς και το Εμπόριο), προωθεί ως γνωστόν την απελευθέρωση του εμπορίου στις τηλεπικοινωνίες, στα προϊόντα πληροφορικής και τεχνολογίας, στα αγροτικά προϊόντα, στις χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες και, πρόσφατα, σε κάθε είδους υπηρεσίες. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνει πλέον και την εκπαίδευση και, παρά την επίσημη άρνηση από μέρους του προκειμένου να περιοριστούν οι διεθνείς αντιδράσεις, δείχνει ισχυρό ενδιαφέρον για την απελευθέρωση όσων υπηρεσιών προσφέρει η εκπαίδευση. Ο ΠΟΕ προωθεί την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια εμπορεύσιμη δραστηριότητα όπως όλες οι υπόλοιπες εμπορικές δραστηριότητες, ένα καταναλωτικό αγαθό. Επίσης γνωρίζει ότι η παγκόσμια δαπάνη για την εκπαίδευση στοιχίζει μεγάλα ποσά, ότι οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ότι η μαζική συμμετοχή στην εκπαίδευση ασκεί πίεση στους εθνικούς προϋπολογισμούς. Προτείνει την κατάργηση των επενδυτικών φραγμών στην εκπαίδευση με άμεση συνέπεια το όφελος των ήδη μεγάλων «εξαγωγέων εκπαίδευσης», όπως είναι οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία, η Γερμανία κ.α. (WTO, 1998). Τέλος, ως κοινή δράση των υπερεθνικών

οργανισμών μπορούμε να πούμε ότι προωθούν τις διακρατικές συνεργασίες και προτείνουν εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες καλούνται να λειτουργήσουν ως κινητήρια πηγή έμπνευσης για την ανασυγκρότηση εκπαιδευτικών συστημάτων. (Ζμάς, 2007).

Συμπεράσματα

Με την μετατόπιση των κέντρων λήψης αποφάσεων από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο που προωθείται από τις κυρίαρχες τάξεις, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τείνουν να ομογενοποιηθούν, αποβάλλοντας ολοένα και πιο πολύ τον εθνικό τους χαρακτήρα, αφού η παγκοσμιοποίηση επιβάλλει την εξομοίωση όχι μόνον των προτύπων οικονομικής και καταναλωτικής συμπεριφοράς αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων, εντείνοντας συγχρόνως τις τάσεις συγκεντρωτικού ελέγχου της γνώσης. Έτσι δημιουργείται μια εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Ο όρος "εμπορευματοποίηση" διαφέρει από τον όρο "ιδιωτικοποίηση" της εκπαίδευσης, καθώς υποδηλώνει τη υποταγή του εκπαιδευτικού συστήματος στα συμφέροντα του κεφαλαίου, χωρίς, ωστόσο, να χάνει το δημόσιο χαρακτήρα του, αφού οι αλλαγές συντελούνται μέσω της αναμόρφωσης των διδακτικών και ερευνητικών προγραμμάτων καθώς και μέσω της αναδιοργάνωσης των εργασιακών σχέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι τα πανεπιστήμια δείχνουν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην εφαρμοσμένη έρευνα, σε βάρος βέβαια της βασικής που αποτελεί ως γνωστόν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επιστημονικής και τεχνικής γνώσης. Η πολιτική της Ε.Ε. στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην εγκαθίδρυση εκπαιδευτικού συστήματος πολλών ταχυτήτων, με ιδιαίτερα έντονα τα ταξικά χαρακτηριστικά, ενώ μακροπρόθεσμα ανοίγει το δρόμο για την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, τα οποία και θα αναλάβουν την εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού, απόλυτα προσαρμοσμένου στις ανάγκες αξιοποίησης του πολυεθνικού κεφαλαίου. Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς προμηνύουν τη σταδιακή αντικατάσταση των δημόσιων πανεπιστημίων από τα ιδιωτικά ενώ θα μειώνεται συνεχώς η επιρροή του κράτους στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συρρίκνωση των εξουσιών του κράτους θα έχει ως λογικό επακόλουθο την απώλεια του ουσιαστικού ελέγχου της εκπαίδευσης από τις κυβερνήσεις και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση μια παγκόσμια λογική, τη λογική δηλαδή της παγκοσμιοποίησης σε ότι αφορά το περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων καθώς και τις βασικές οργανωτικές δομές και λειτουργίες. Η πρόθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να προχωρήσει τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών της Ένωσης, προκειμένου οι οικονομίες τους να ανταποκριθούν καλύτερα στον ανταγωνισμό που συνεπάγεται η παγκοσμιοποίηση, είχε σαν αποτέλεσμα να ενταθεί ο προβληματισμός στους κόλπους των κρατών μελών καθώς, άρχισε η ποιοτική τους ιεράρχηση με βάση κυρίως το κριτήριο της αποτελεσματικότητας. Ακόμη, η μαζική είσοδος του διαδικτύου στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, επέφερε ριζικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς οι διδάσκοντες είναι υποχρεωμένοι στην ψηφιακή ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση του οποίου από τους διδασκόμενους είναι δυνατή μόνον έμμεσα μέσω

του διαδικτύου. Ο τελικός στόχος της Ε.Ε που ήταν η πλήρης ανάπτυξη της διδακτικής και εξεταστικής διαδικασίας σε ηλεκτρονική μορφή είναι ήδη σε ισχύ στα περισσότερα κράτη –μέλη με ελάχιστες εξαιρέσεις. Κάνοντας μια τελευταία αναφορά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ως μέλους της Ελλάδας των υπερεθνικών οργανισμών) ο ΟΟΣΑ από μία άποψη θεωρούσε το συγκεντρωτικό σύστημα της Ελλάδας ως θετικό για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας γιατί με αυτό τον τρόπο θεωρούσε ότι θα μπορούσαν να εισαχθούν σημαντικές μεταρρυθμίσεις (όχι ιδιαίτερα αρεστές) χωρίς σημαντική αντίσταση. Όμως, με αυτόν τον τρόπο συνεχίστηκε μια ισχυρή συγκεντρωτική γραφειοκρατία. (Συνεχείς Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τα σχολικά εγχειρίδια, τα ωρολόγια πρόγραμμα, τις εξετάσεις). Θα πρέπει λοιπόν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί του νέα οικονομικά, τεχνολογικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά δεδομένα που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση και η όποια μεταρρύθμιση θα πρέπει να γίνει προσεκτικά και με μέτρο καθώς και με γνώμονα τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και όχι των όποιων οικονομικών συμφερόντων.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Beck, U. (2000). *Τι είναι η παγκοσμιοποίηση: λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ζμάς, Α. (2003). Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: Μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διερεύνησή τους. Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα:: Μεταίχμιο
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.& Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματθαίου, Δ. (2006). Το Συγκριτικό επιχείρημα στην εκπαιδευτική πολιτική. Διδαχές και διδάγματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 6, 24-32.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: Ο θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική, 1950-1999*. Αθήνα: Gutenberg
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Παπαδάκης, Ν. Ε. (1999). *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου*. Στο *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Π.Ε.Ε., Ναύπακτος 1998). Αθήνα: Ατραπός

Rosenau, J. (1992). *Governance Without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: University Press.

Simon, D., & Van Spengen, W., & , Ch. & Naarman, A. (Eds.) (1995) *Structurally Adjusted Africa: Poverty, Debt, and Basic Needs*. London: Pluto Press.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: συγκρότηση θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

https://el.wikipedia.org/wiki/Οργανισμός_Οικονομικής_Συνεργασίας_και_Ανάπτυξης, προσπελάστηκε στις 20/05/2017

https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-evaluation_, προσπελάστηκε στις 20/05/2017

Ο.Ο.Σ.Α. (2007) Δείκτες ΟΟΣΑ 2007: Η Εκπαίδευση σε μια ματιά, 2007 Education at a Glance. (Διαθέσιμο on line: <http://www.fa3.gr/arthra/oosa/ekthesi>, προσπελάστηκε στις 22/05/2017

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, προσπελάστηκε στις 19/02/2019

<http://www.worldbank.org/tenthings/one>, προσπελάστηκε στις 23/05/2017

WTO (1998). Council for Trade in Services: Education Services – Background Note by the Secretariat. (Διαθέσιμο on line: <http://www.wto.org>, προσπελάστηκε στις 22/05/2017

Η Ευρωπαϊκή Ένωση: Ακολουθώντας την πορεία της μέσα από ένα αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό παιχνίδι

Λογοθέτη Σταματούλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
stlogothety@gmail.com*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται παρουσίαση σχολικής δραστηριότητας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης Teachers4Europe. Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα αποτελεί πρόταση διδασκαλίας διδακτικής ενότητας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, ως περιεχόμενο της ορίζεται η ενασχόληση και μελέτη της πορείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, και η αποτύπωσή της σε ένα επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος γνωστικής προσέγγισης της «Ευρωπαϊκής Ιδέας» και κατά συνέπεια, καλλιέργειας και ευαισθητοποίησης των μαθητών στις αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μία δραστηριότητα διαθεματική, καθώς συνδυάζει περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να αφομοιώσουν θεωρητική γνώση, ψυχαγωγούμενοι σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνει συνθήκες πρωταγωνιστικού ρόλου για τους μαθητές και φθίνουσας καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό. Έχοντας ως βάση τον παραπάνω προσανατολισμό αρχικά, θα αναφερθούμε στη στοχοθεσία της συγκεκριμένης δραστηριότητας και στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τη διαδικασία προετοιμασίας, σχεδίασης και κατασκευής ενός επιτραπέζιου εκπαιδευτικού παιχνιδιού, αναδεικνύοντας τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία και να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να διασφαλίζει συνθήκες ευχάριστου σχολικού κλίματος, που προάγουν τη γνώση και τη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Teachers4Europe, Ευρωπαϊκή Ένωση, επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι

Εισαγωγή

Η επέτειος των 60 χρόνων από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρονική στιγμή καθοριστικής σημασίας για την αρμονική και ασφαλή της πορεία στο μέλλον σύμφωνα με τις ιδρυτικές της αρχές, καθώς και η 13η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτέλεσαν την αφορμή για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Άλλωστε, το σημερινό σχολείο οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, και ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες να μπορούν να εργαστούν για το μέλλον της χώρας τους (Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές ως Ευρωπαίοι πολίτες, είναι αναγκαίο να κατανοήσουν την πραγματικότητα και τα στοιχεία που την συνθέτουν στην Ευρωπαϊκή τους διάσταση. Έτσι, θα είναι σε θέση να εργαστούν για τη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που διασφαλίζουν την ποιότητα στη ζωή τους και εγγυώνται ένα αύριο ελπιδοφόρο και αισιόδοξο, σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και εξελίσσεται (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Προς την κατεύθυνση αυτή, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα προτείνεται ως ένας εναλλακτικός τρόπος γνωστικής προσέγγισης της «Ευρωπαϊκής Ιδέας» και κατά συνέπεια καλλιέργειας και ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής συνείδησης των μαθητών. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες, να οικοδομήσουν τη γνώση και να την αποτυπώσουν με τη μορφή ενός παιχνιδιού, και μέσα από ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες να αναδείξουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας ως εναλλακτικού μοντέλου γνωστικής προσέγγισης και ενδοσχολικής συνεργασίας στη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 1990).

Ειδικότερα, ως περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ορίζεται η ενασχόληση, η γνωριμία και μελέτη των μαθητών της πορείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, και η αποτύπωσή της σε ένα επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Η δραστηριότητα προσφέρει ποικίλες αφορμές και ευκαιρίες για τη συνδιαμόρφωση και συν-εξέλιξη της δράσης με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι απελευθερώνοντας τη δημιουργία τους γίνονται “παραγωγοί” και όχι “καταναλωτές” της γνώσης μέσα από εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Vygotsky (1978), το παιδί παίζοντας συμπεριφέρεται πάντα πάνω από τον μέσο όρο, ένα επίπεδο ανώτερο από την καθημερινή του συμπεριφορά.

Είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι το παιχνίδι στη σχολική καθημερινότητα συχνά αντιμετωπίζεται απαξιωτικά, ως σπατάλη του διαθέσιμου εκπαιδευτικού χρόνου ή ως μια εξωσχολική δραστηριότητα που στερείται μορφωτικού περιεχομένου. Πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν μάθημα μόνο την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε μια σχολική τάξη, ενώ το παιχνίδι μετατίθεται εκτός του θεσμοποιημένου σχολικού χώρου και χρόνου μάθησης (Δαφέρμος & Μπαλή, 2010). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να λάβει υπ’ όψιν του τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και να το εντάσσει στη μαθησιακή διαδικασία (Αυγητίδου, 2001).

Αναμφίβολα, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της διεύρυνσης των συναισθημάτων αποδοχής, η ένταξη του παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης, καθώς δύναται κατάλληλα να σχεδιαστεί και να προσαρμοστεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις ανάγκες του μαθητή, συνιστά ένα ανεκτίμητο βοήθημα για τον παιδαγωγό, προκειμένου να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί, με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμικής προέλευσης, αλλά και την ανάπτυξη και προώθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης μεταξύ παιδιών με ή δίχως ειδικές δυσκολίες μάθησης (Δαφέρμος & Μπαλή, 2010).

Επιπρόσθετα, με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο πλαίσιο του εορτασμού των 60 χρόνων από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης δύναται να αναδειχτεί ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των σχολικών γιορτών, οι οποίες ως άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για ουσιαστική παρέμβαση προς δημιουργικότερες διδακτικές προσεγγίσεις (Μαυροσκούφης, 2008). Έτσι, δημιουργείται ένα βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσω του οποίου η διδασκαλία καθίσταται πιο ελκυστική και διαδραστική, και η διεργασία της μάθησης αποτελεσματικότερη (Σολωμονίδου, 2006).

Παρουσίαση δραστηριότητας

Σκοπός: Η καλλιέργεια και η ευαισθητοποίηση των μαθητών στις αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να καταστούν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι Ευρωπαίοι πολίτες και να οραματιστούν το μέλλον (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Επιμέρους στόχοι: Με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα επιδιώχθηκε οι μαθητές να κατακτήσουν στόχους που αφορούν στα ακόλουθα επίπεδα:

Γνωστικοί στόχοι

1. Να γνωρίσουν καλύτερα τον θεσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μελετώντας την ιστορία της, γνωρίζοντας τις προσωπικότητες που οραματίστηκαν και συνέβαλαν στην Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τις βασικές πολιτικές και δραστηριότητες που ακολουθεί στα διάφορα πεδία ανάπτυξης, αναδεικνύοντας ότι η Ευρώπη δεν είναι μόνο μια οικονομική ένωση, αλλά αποτελεί κοινότητα αξιών, μια ένωση κρατών και πολιτών με κοινούς στόχους, συμφέροντα και επιδιώξεις.
2. Να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους μελετώντας τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
3. Να αναγνωρίσουν τα κοινά πολιτιστικά στοιχεία που συνδέουν την Ελλάδα με την Ευρώπη.
4. Να προβληματιστούν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρώπη σήμερα και να προτείνουν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
5. Να οικοδομήσουν γνώση, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν μέσα από την ανατροφοδότηση και την ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης.
6. Να παίξουν, να ψυχαγωγηθούν, να εντάξουν την ιστορία του τόπου τους στο ευρύτερο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, να μάθουν να το τιμούν χαράσσοντας το δικό τους δρόμο μέσα σε αυτό.

Παιδαγωγικοί στόχοι

1. Να εμπλακούν σε δραστηριότητες, προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα (γνωστική-εποικοδομητική μάθηση).
2. Να αναπτύξουν δεξιότητες στον σχεδιασμό και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία διερεύνησης, ερμηνείας και αξιολόγησης πηγών - πληροφοριών (διερευνητική/

ανακαλυπτική μάθηση).

3. Να συσχετίσουν το γραπτό κείμενο με την εικόνα και να αντιληφθούν τους πολλούς και συμπληρωματικούς τρόπους (πολυτροπικότητα), με τους οποίους μπορεί να δοθεί ένα περιεχόμενο.
4. Να αφομοιώσουν θεωρητική γνώση ψυχαγωγούμενοι μέσα από ένα πλαίσιο που διαμορφώνει συνθήκες πρωταγωνιστικού ρόλου για τους μαθητές και φθίνουσας καθοδήγησης από τον δάσκαλο.
5. Να καλλιεργήσουν ένα «νέο ήθος», στον τρόπο σκέψης και δράσης με κύρια χαρακτηριστικά τη συμμετοχή σε ομάδες, την αίσθηση συνδεσιμότητας, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας (ομαδοσυνεργατική μάθηση).
6. Να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες μάθησης, καλλιεργώντας την αναλυτική και συνθετική ικανότητα στο να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα.
7. Να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη ερχόμενοι σε επαφή με μνημεία, έργα τέχνης και πλούσιο φωτογραφικό υλικό, αντιπροσωπευτικά των κρατών μελών της Ένωσης.
8. Να εμπνευστούν για τη δημιουργία περαιτέρω καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Τεχνολογικοί στόχοι

1. Να ασκήσουν την ικανότητα διερεύνησης του παγκόσμιου ιστού, να χρησιμοποιούν τις πολυμεσικές εφαρμογές και γενικότερα να αναπτύξουν δεξιότητες σε σχέση με τη χρήση των Η.Υ. και των Νέων Τεχνολογιών και την ενεργή ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία (ψηφιακός γραμματισμός).
2. Να προσεγγίσουν κριτικά διαφορετικού τύπου ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης, να τις αξιολογούν και να αποφαίνονται για την εγκυρότητά τους (κριτικός γραμματισμός) (Μαυροσκούφης, 2008).

Μεθοδολογία: Η διδασκαλία στηρίζεται στις αρχές της διερευνητικής/ ανακαλυπτικής μεθόδου, κατά την οποία καθοδηγούνται οι μαθητές να οδηγηθούν στους επιδιωκόμενους στόχους, χωρίς όμως να δεσμεύεται η αυτενέργειά τους. Παράλληλα, εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1990). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αναβαθμίζει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρείται ιδανική για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς δραστηριοποιεί τους μαθητές σε διαδικασίες διαλόγου, συνέργειας και συνεργασίας, διασφαλίζοντας για τη ζωή τους πολύτιμα βιώματα δημοκρατικής ζωής (Banks, 2004).

Πορεία υλοποίησης εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Διερεύνηση θέματος: Οι μαθητές, εργάστηκαν σε ομάδες, αναζήτησαν πληροφορίες για την ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μελέτησαν προσωπικότητες, γεγονότα, δραστηριότητες, συμβάσεις, χάρτες, μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς, σχετικό φωτογραφικό υλικό και video.

Επεξεργασία δεδομένων: Το υλικό που συγκεντρώθηκε, ταξινομήθηκε, αναλύθηκε και επιλέχθηκαν τα πιο αντιπροσωπευτικά στοιχεία που αφορούν στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να δημιουργηθεί η θεωρητική βάση, η οποία αξιοποιήθηκε για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Οι μαθητές, αφού μελέτησαν την πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, εμπνεύστηκαν και με τη βοήθεια του προγράμματος της ζωγραφικής των Windows μορφοποίησαν την έμπνευσή τους και αποτύπωσαν τις γνώσεις τους δημιουργώντας ένα επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι. (διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://drive.google.com/open?id=1LrH56vBfHPSfH7z5ubGXbkxRxEeoQTvN>)

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι

Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι παίζεται από δύο έως τέσσερις μαθητές (παίχτες) ή ομάδες μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιώντας ζάρι και πούλια ακολουθούν τη διαδρομή, που ενώνει τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι μαθητές ξεκινούν από το σημείο εκκίνησης, την Κύπρο, και προχωρούν αντίστοιχες θέσεις με τον αριθμό που φέρνει το ζάρι. Στη διαδρομή συναντούν σταθμούς, που αντιστοιχούν στα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχοντας ως προορισμό τις Βρυξέλλες, την έδρα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Στους σταθμούς που συναντά στο ταξίδι του ο παίκτης υποχρεούται να απαντήσει σε μία ερώτηση. Αν απαντήσει σωστά κερδίζει την κάρτα που αντιστοιχεί στη χώρα που έχει επισκεφτεί. Επιπλέον, στις χώρες που ανήκουν στην Ευρωζώνη κερδίζει ένα χρηματικό έπαθλο, 5 Ευρώ, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει στο ταξίδι του για να αγοράσει κάρτες κρατών που δεν απέκτησε, επειδή κατά την επίσκεψη στον αντίστοιχο σταθμό δεν απάντησε σωστά στην ερώτηση ή δεν κατάφερε να επισκεφτεί. Ο μαθητής που δεν θα απαντήσει σωστά στην ερώτηση, χάνει την αντίστοιχη κάρτα, την οποία όμως έχει τη δυνατότητα να διεκδικήσει ξανά κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του, εφόσον στην πορεία του συναντήσει σταθμό εξαγοράς καρτών. Κερδίζει ο μαθητής που θα φτάσει στον προορισμό, Βρυξέλλες, και έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες. (Αναλυτικά, οι οδηγίες του παιχνιδιού βρίσκονται αναρτημένες στην ακόλουθη διεύθυνση: <https://drive.google.com/open?id=1QbP8JQEgQNYBkOwOMByhq9qNCZ1Mr-Z1>)

Αξιολόγηση

Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού προσέγγισαν τη θεωρητική γνώση, αφομοίωσαν σταθμούς στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μελετώντας

προσωπικότητες, γεγονότα, δραστηριότητες, συμβάσεις, χάρτες, σχετικό φωτογραφικό υλικό και video, απολαμβάνοντας τη διαδικασία με προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικές και αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας. Παράλληλα, παρατηρώντας το φωτογραφικό υλικό που απεικονίζει αντιπροσωπευτικά μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς των κρατών μελών της Ένωσης ήρθαν σε επαφή με τον Ευρωπαϊκό πολιτισμό και την τέχνη, καλλιεργώντας το αισθητικό τους κριτήριο. Με τον τρόπο αυτόν, μία συγκεκριμένη θεωρητική ενότητα, που πιθανόν να κούραζε με την παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση, δύναται να μεταβληθεί σε ερέθισμα για ανάπτυξη μαθητικής πρωτοβουλίας στην κατάκτηση της γνώσης. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, ανταποκρίνεται στις πραγματικές - ουσιαστικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας που είναι ταυτόσημη με το παιχνίδι.

Τόσο με την υλοποίηση του παιχνιδιού όσο και με τη χρήση του, επιδιώκεται η βιωματική προσέγγιση της γνώσης και η συνειδητοποίηση ότι επιβάλλεται αναμόρφωση και επαναπροσδιορισμός της διδακτικής προσέγγισης της γνώσης. Εξάλλου, ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν χώρο πληκτικό, γνωσιοκεντρικό, αλλοτριωμένο και ανταγωνιστικό, επιβάλλει να αναζητήσουμε τρόπους παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, που μεταμορφώνουν την εκπαίδευση σε παιδεία, χαρά και δημιουργία με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Λογοθέτη, 2016).

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί με εύκολο τρόπο να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο, προκειμένου να ικανοποιήσει παιδαγωγικές, μαθησιακές και ψυχαγωγικές ανάγκες των μαθητών. Δύναται να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας και να ενταχθεί στο πλαίσιο των εξωδιδασκικών σχολικών δραστηριοτήτων και της υλοποίησης διασχολικών προγραμμάτων, προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές παίζοντας να δομήσουν υγιείς και γόνιμες διαμαθητικές σχέσεις με συμμαθητές τους από άλλα σχολεία στην Ελλάδα και το Εξωτερικό, να μελετήσουν την ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να ασκηθούν στην ικανότητα για συνεργασία και επικοινωνία, διαμορφώνοντας έτσι, μια συλλογική ταυτότητα. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας και ως εργαλείο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της σχετικής ενότητας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ' Γυμνασίου, καθώς και του μαθήματος της Γεωγραφίας της Πέμπτης Τάξης του Δημοτικού και της Πρώτης Τάξης του Γυμνασίου, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3–15). San Francisco: Jossey-Bass.

Δαφέρμος, Μ., & Μπαλή, Β. (2010). Η σημασία της βιωματικής εμπειρίας μέσω του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με μερική και ολική απώλεια όρασης. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σ.σ. 299-308). Αθήνα: Τόπος.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη - Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Λογοθέτη, Σ. (2016). Η τέχνη της αφήγησης έργων της προφορικής λογοτεχνίας στην υπηρεσία του σχολείου. *Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Παιδεία και Λογοτεχνία*, (σ.σ. 1072-1085). Ιωάννινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ματσαγγούρας, Η. (1990). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* Τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ02), ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), σ.σ. 113-148, Πάτρα.

Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Διαδικτυακές πηγές

https://ec.europa.eu/greece/home_el

Η τηλεόραση ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών

Ζημιανίτης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, zimkostas@yahoo.gr

Περίληψη

Ιστορικά, με την ανακάλυψη της τυπογραφίας, ο προφορικός λόγος και η διαπροσωπική επικοινωνία πέρασαν σε δεύτερη μοίρα. Την κατάσταση αυτή ενίσχυσε και το ραδιόφωνο. Το μέσο, όμως, που άλλαξε τη μαζική επικοινωνία και επανέφερε στο προσκήνιο το οπτικοακουστικό μοντέλο, ήταν η τηλεόραση. Η ανάγνωση ενός έντυπου μέσου λ.χ. της εφημερίδας, απαιτεί τη διάθεσή μας για ανάγνωση, την επένδυση, ενός χρηματικού ποσού, όσο μικρό κι αν είναι, ίσως και ένα κοινό πεδίο ταύτισης μαζί της ως προς την ερμηνεία των γεγονότων της επικαιρότητας. Το ραδιόφωνο από την πλευρά του, απαιτεί πολύ καλή γραφή και παρουσίαση, καθώς και σημαντική προσπάθεια εκ μέρους του ακροατή. Με την τηλεόραση, όμως, τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά: καθόμαστε αναπauτικά στην πολυθρόνα μας και παρακολουθούμε παθητικά ό,τι μας προβάλλει.

Λέξεις-Κλειδιά: Τηλεόραση, τηλεθεατές, επιδράσεις, επικοινωνία, παιδί.

Η επίδραση της τηλεόρασης

Τα ΜΜΕ, εξαιτίας της δυνατότητας που έχουν να μεταδίδουν αυτόματα τα μηνύματά τους, επιφέρουν κοινωνικές μεταβολές που, τις περισσότερες φορές, δυσκολευόμαστε να αντιληφθούμε άμεσα. Η τηλεόραση λ.χ. μέσα σε λίγες δεκαετίες επιβλήθηκε τόσο πολύ στη ζωή μας που τη θεωρούμε, πλέον, αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας. Πάντως, γεγονός είναι πως κάθε φορά που ένα μέσο επικοινωνίας αποκτά προβάδισμα έναντι των άλλων, «γεννάει» πολλές και έντονες συζητήσεις γύρω από τη φύση του και τις επιδράσεις του στην κοινωνία. Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή.

Ο κόσμος ζητάει από τα ΜΜΕ να ανταποκρίνονται, όσο γίνεται καλύτερα, σε τομείς, όπως η ενημέρωση και η ψυχαγωγία. Είναι σίγουρο πως αν δεν υπήρχαν τα μέσα ενημέρωσης, οι άνθρωποι θα αναζητούσαν αλλού την ικανοποίηση αυτών των αναγκών τους, όπως έκαναν λ.χ. στο παρελθόν με τη γειτονιά ή τους πλανόδιους τροβαδούρους. Έτσι, αυτό που κάνει αναντικατάστατη την τηλεόραση είναι το μπορεί να ικανοποιεί αποτελεσματικότερα τις προαναφερθείσες ανάγκες (Littell, 1973: 87-89). Άρα, οι μόνες επιδράσεις που μπορούν να προέλθουν απ' αυτές τις τηλεοπτικές υπηρεσίες είναι εκείνες που οι ίδιοι οι τηλεθεατές αναζητούν στην τηλεόραση. Για παράδειγμα, οι νέοι σήμερα τροποποιούν την εξωτερική τους εμφάνιση όχι επειδή τους το ζητάει η τηλεόραση, αλλά επειδή επιθυμούν να ενημερωθούν απ' αυτήν για τις νέες τάσεις της μόδας.

Η τηλεόραση, αλλά και τα υπόλοιπα ΜΜΕ, σύμφωνα με την προηγούμενη θέση, έχει ως στόχο να πληροφορεί τους τηλεθεατές και να τους βοηθάει στην πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων που τους απασχολούν. Βέβαια, δεν αποτελεί ευθύνη της

τηλεόρασης, αν το τηλεοπτικό κοινό δεν εκμεταλλεύεται το προσφερόμενο τηλεοπτικό υλικό. Δηλαδή, οι σημαντικότερες επιδράσεις που καταλογίζονται στην τηλεόραση είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών (Bianculli, 1992: 23-40).

Στην άλλη πλευρά βρίσκεται η θέση ότι η τηλεόραση επιδρά και μάλιστα καταλυτικά στη ζωή του ανθρώπου (Lazere, 1988: 231-235). Στις μέρες μας οι τηλεθεατές, κυρίως με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό όσα προβάλλονται στη μικρή οθόνη και δέχονται την ειδησεογραφία της χωρίς αντίρρηση, επιδιώκοντας μ' αυτό τον τρόπο να μεταβάλουν το μονότονο και ανιαρό τρόπο ζωής τους. Με άλλα λόγια, οι τηλεθεατές αυτοί στερούνται αμυντικών μηχανισμών, όπως για παράδειγμα το κριτικό πνεύμα, που θα τους επέτρεπαν να εκτιμήσουν ορθά την αξία του προσφερόμενου τηλεοπτικού προγράμματος. Απεναντίας, νιώθουν και ευγνωμοσύνη που η τηλεόραση φροντίζει για την πνευματική και ηθική τους ευχαρίστηση (Adoro, 1991: 94).

Πάντως, σύμφωνα με την προηγούμενη αντίληψη, η επίδραση της τηλεόρασης οφείλεται στην ικανότητά της να υποβαθμίζει το πολιτιστικό περιβάλλον και να εμφανίζει τα ευτελή στοιχεία μιας κουλτούρας ως ελκυστικά. Για παράδειγμα, οι περισσότερες από τις κωμωδίες καταστάσεων που περιλαμβάνονται στα προγράμματα της μικρής οθόνης, προβάλλουν ελάχιστα τη θετική πλευρά των χαρακτήρων και τη θέση τους στον κόσμο. Εντούτοις, αυτά τα προγράμματα είναι ιδιαίτερα αγαπητά στο τηλεοπτικό κοινό, γιατί απλούστατα δεν απαιτούν τίποτα απ' αυτό, δηλαδή δεν του ζητούν να σκεφτεί και να κρίνει ό,τι βλέπει ή ακούει. Σε γενικές γραμμές, *«όσο περισσότερο η τέχνη και ο πολιτισμός εμπορευματοποιούνται, τόσο περισσότερο χάνουν την κριτική τους δύναμη, ενώ οι εσωτερικές τους αξίες αντικαθίστανται ή εξισώνονται με τα κριτήρια της αγοράς, όπως το κόστος και η ζήτηση»* (McQuail, 1994: 98).

Μια τρίτη θέση για τις επιδράσεις της τηλεόρασης υποστηρίζει ότι οι τηλεθεατές δημιουργούν μόνοι τους τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυξάνεται η πιθανότητα επίδρασής τους. Για παράδειγμα, μια τηλεοπτική διαφήμιση μπορεί να επηρεάσει κάποιους τηλεθεατές να αγοράσουν ένα καινούργιο αυτοκίνητο, τονίζοντάς τους ότι αυτό θα τους προσδώσει κύρος. Μια ανάγκη, όμως, που την έχουν μόνο αυτοί που θα προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, δηλαδή η διαφήμιση δεν θα είχε κανένα αποτέλεσμα, αν δεν προϋπήρχε η ανάγκη αυτή στους αγοραστές του αυτοκινήτου. Έτσι, λοιπόν, η τηλεόραση απλώς ενισχύει υπάρχουσες κοινωνικές καταστάσεις και τούτο γιατί οι τηλεθεατές εκτίθενται επιλεκτικά στα μηνύματά της. Αυτό ονομάζεται «επιλεκτική έκθεση» και συνδέεται με τον τρόπο που οι τηλεθεατές αποδέχονται τελικά μόνο όσα προγράμματα θεωρούν χρήσιμα (Schramm, 1961: 123-126). Πιθανόν, κάποιοι από τους τηλεθεατές να θεωρούν έναν τηλεπαρουσιαστή ως τολμηρό, καλό ρήτορα και ασυμβίβαστο, ενώ κάποιοι άλλοι ως αδιάφορο και κουραστικό. Αυτό ονομάζεται «επιλεκτική πρόσληψη» και συνδέεται με τον τρόπο που το τηλεοπτικό κοινό ερμηνεύει τα μηνύματα της τηλεόρασης, ανάλογα με όσα οι ίδιοι πιστεύουν. Η διαφορά μεταξύ της επιλεκτικής έκθεσης και της επιλεκτικής πρόσληψης βρίσκεται στο ότι στην πρώτη περίπτωση ο τηλεθεατής επιλέγει τι θα δει, ενώ στη δεύτερη επιλέγει τον τρόπο ερμηνείας αυτού

που έχει δει. Τέλος, οι τηλεθεατές πολύ γρήγορα ξεχνούν το περιεχόμενο όσων τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν συμφωνούν με τις απόψεις τους. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «επιλεκτική απομνημόνευση» (Howitt, 1982: 18-23). Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως η τηλεόραση: i) διαθέτει περιορισμένη ικανότητα να επηρεάζει τα μέλη του κοινωνικού συνόλου και ii) το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να ενδυναμώνει αυτό που, ήδη, οι τηλεθεατές πιστεύουν και πράττουν.

Έρευνες για την επίδραση της τηλεόρασης

Η μεγαλύτερη προσφορά των εμπειρικών θεωρήσεων, όπως αυτές των «χρήσεων και ικανοποιήσεων των μέσων» και του «ενεργού τηλεοπτικού κοινού»¹, είναι η επισήμανσή τους ότι η σχέση μεταξύ των τηλεθεατών και των μηνυμάτων της τηλεόρασης δεν είναι μονοσήμαντη. Μάλιστα, οι θεωρήσεις του ενεργού κοινού ισχυρίζονται ότι το τηλεοπτικό κοινό ξέρει να επιλέγει εκείνα τα στοιχεία στο τηλεοπτικό περιεχόμενο, τα οποία θα του επιτρέψουν να κατασκευάσει το δικό του «νοηματικό περιβάλλον», δηλαδή εστιάζουν την προσοχή τους στον τρόπο που οι τηλεθεατές αντιλαμβάνονται το τηλεοπτικό περιεχόμενο και παίρνουν ικανοποίηση απ' αυτό. Στο σύνολό τους οι μελέτες αυτές αποφεύγουν τη χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας και προτιμούν τη χρήση των συνεντεύξεων με ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις επιλογών ή ακόμα και τη συμμετοχική παρατήρηση.

Ο D. Morley (1980: 78-81), σε συνεντεύξεις που πήρε από είκοσι οκτώ αντιπροσωπευτικές κοινωνικές ομάδες: φοιτητές πανεπιστημίων, τραπεζικούς διευθυντές, μαθητευόμενους εργάτες κ.ά., διαπίστωσε ότι οι τηλεθεατές που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, τοποθετούνταν απέναντι στην επικρατούσα κοινωνικοπολιτική δομή της εποχής. Για παράδειγμα, οι τηλεθεατές, που προέρχονταν από το συνδικαλιστικό κίνημα έδιναν στις τηλεοπτικές ειδήσεις το δικό τους νόημα και «μετέφραζαν» το περιεχόμενό τους σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις. Με άλλα λόγια, η έρευνα απέδειξε ότι οι τηλεθεατές ως άτομα αποδέχονται μόνο εκείνα τα κωδικοποιημένα ιδεολογικά μηνύματα της τηλεόρασης, που βρίσκονται κοντά στην κοινωνική τους τάξη (Hall, 1980: 128-129).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του '80 η έρευνα για τις επιδράσεις της τηλεόρασης άλλαξε κατεύθυνση και ασχολήθηκε, πλέον, και με άλλες κατηγορίες του τηλεοπτικού κοινού, όπως οι γυναίκες και τα παιδιά. Έτσι, διατυπώθηκαν θεωρίες οι

¹Πιο κοντά στην πραγματικότητα ίσως βρίσκεται ο όρος «ερμηνευτικές θεωρήσεις», γιατί επικεντρώνεται στη δυνατότητα του τηλεοπτικού κοινού να ερμηνεύει το τηλεοπτικό περιεχόμενο, παρά την προσπάθεια να διερευνηθούν οι επιδράσεις της τηλεόρασης ως πηγή ερεθίσματος (βλ. Morley, D. (1992), «Television Audiences and Cultural Studies», London: Routledge, Livingstone, S. M. (1990), «Making Sense of Television: the Psychology of Audience Interpretation», Oxford: Pergamon Press, Carrey, J.W. (1989), «Communication as Culture», Boston: Unwin & Hyman, Martin-Barbero. J. (1993), «Communication, Culture and Hegemony», London: Sage).

οποίες στέκονται κριτικά στον «ιδεολογικό λόγο» που διατυπώνει η τηλεόραση (Moore, 1993: 1-10).

Ο J. Fiske (1987: 63-71), στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη διαδικασία πρόσληψης του τηλεοπτικού περιεχομένου από τους τηλεθεατές, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στο πρόγραμμα της μικρής οθόνης αντικατοπτρίζεται η επικρατούσα καπιταλιστική τάξη, η ανδροκρατία και οι σχέσεις εξουσίας. Εντούτοις και ο ίδιος αναρωτιέται, αν το τηλεοπτικό κοινό είναι τόσο ανίκανο να αντιληφθεί τις διαφορές ανάμεσα στα δικά του συμφέροντα και σε εκείνα των τηλεοπτικών σταθμών. Έτσι, παρατηρεί μια σημαντική διαφορά μεταξύ των «τηλεοπτικών προγραμμάτων» και των «τηλεοπτικών κειμένων» λ.χ. η τηλεοπτική σειρά «Ντάλας» παραμένει η ίδια ως πρόγραμμα ανεξάρτητα αν προβάλλεται στις ΗΠΑ ή στην Αυστραλία. Αυτό όμως που έχει μεγαλύτερη αξία δεν είναι τόσο η οικονομική πλευρά του προγράμματος, όσο τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά αυτών που προσπαθούν να το κατανοήσουν. Με άλλα λόγια, ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα έχει περισσότερες από μία αναγνώσεις, όταν οι κοινωνικές συνθήκες λήψης του διαφοροποιούνται. Οπότε και το «Ντάλας» αποτελεί διαφορετικό κείμενο ανάγνωσης για το τηλεοπτικό κοινό των ΗΠΑ και διαφορετικό για το κοινό της Αυστραλίας. Εν ολίγοις, ο Fiske ισχυρίζεται ότι ναι μεν η πολιτιστική βιομηχανία παράγει τηλεοπτικά προγράμματα με στόχο να υποστηρίξει τις σχέσεις εξουσίας, ωστόσο αυτά διαβάζονται και ερμηνεύονται με επιλεκτικό τρόπο από τους τηλεθεατές. Η διαφορετική αυτή ερμηνεία ονομάζεται *πολυσημία* (fiske, 1987:16) και σύμφωνα με τον K. Jensen (1992: 84) σημαίνει ότι μέσα σε ένα κείμενο συνυπάρχουν εν δυνάμει διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες μπορεί να ενεργοποιηθούν με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικής προέλευσης τηλεοπτικό κοινό.

Η ανάλυση του J. Fiske δεν βρήκε σύμφωνη την C. Condit (1994: 426-447), γιατί κατά τη γνώμη της επαναλάμβανε το ίδιο λάθος με τη σχολή των «χρήσεων και ικανοποιήσεων», δηλαδή απομόνωνε πρώτα τους τηλεθεατές από την επικοινωνιακή διαδικασία και ύστερα αναζητούσε τις επιδράσεις της τηλεόρασης μέσα από την ανάγνωση των κειμένων. Ο D. Morley (1992: 131-170), όμως, αν και διαφωνούσε με την οπτική γωνία που ο J. Fiske εξέταζε τις επιδράσεις της τηλεόρασης, κατέληξε να συμφωνεί με τα συμπεράσματά του. Συγκεκριμένα ισχυρίζεται ότι διαφορετικό τηλεοπτικό κοινό παρακολουθεί την τηλεόραση με διαφορετικό τρόπο, οπότε η τηλεθέαση δεν αποτελεί μονοσήμαντη δραστηριότητα, με το ίδιο νόημα παντού και πάντα. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξε και ο R. Allen (1992: 9) ισχυριζόμενος ότι: *«Η τηλεοπτική εμπειρία δεν αποτελείται από μεμονωμένες παραγωγές, αλλά χρονικά διαστήματα τα οποία «γεμίζονται» από πλήθος κειμένων. Τα τηλεοπτικά δίκτυα προσπαθούν να ρυθμίσουν τη ροή των κειμένων, έτσι ώστε η μια στιγμή της τηλεόρασης να οδηγεί αναπόφευκτα στην επόμενη. Με το τηλεκοντρόλ οι τηλεθεατές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την προσωπική τους «ροή» πηγαίνοντας από το ένα πρόγραμμα στο άλλο και να δημιουργήσουν διακοπές και αντιπαραθέσεις στα κείμενα, τις οποίες οι υπεύθυνοι των τηλεοπτικών καναλιών αδυνατούν να ελέγξουν».*

Η σημαντικότερη συμβολή των προηγούμενων θεωριών βρίσκεται στις διαπιστώσεις: i) ότι ο τρόπος παρακολούθησης της τηλεόρασης δεν είναι μόνο ένας και ii) ότι η «ανάγνωση» των τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν είναι η ίδια από όλα τα μέλη του τηλεοπτικού κοινού. Εντούτοις, κινδυνεύουμε να χάσουμε την ουσία, όταν επικεντρωνόμαστε στην καταγραφή των λόγων που ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη τηλεθέαση από κάποιο άλλο, όταν δηλαδή ανάγουμε την ψευδαίσθηση της επιλογής σε ύψιστη κατάκτηση, τη στιγμή που στην πραγματικότητα δεν έχουμε άλλη επιλογή.

Όπως ισχυρίζεται ο J. Thomson (1990: 7), οι κυρίαρχες ιδεολογίες έχουν τη δύναμη, ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής, να επηρεάζουν και στο τέλος να εξυπηρετούν τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι απαραίτητο να εξισώνουμε την έκθεση στην τηλεόραση με τη δυνατότητα να ελέγχει κάποιος τις ιδέες του κοινού, δηλαδή η δύναμη της ιδεολογίας δεν εκδηλώνεται μόνο μέσα από την προβολή της, αλλά και μέσα από τις ιδιαίτερες χρήσεις και ερμηνείες της. Έτσι, κανένας δεν μπορεί να μιλήσει με βεβαιότητα για τις βαθύτερες επιδράσεις τηλεόρασης. Με άλλα λόγια, οι τηλεθεατές δεν είναι σίγουρο ότι βρίσκονται πάντα σε ετοιμότητα να αντισταθούν στο ιδεολογικό περιεχόμενο των τηλεοπτικών μηνυμάτων. Εντούτοις, είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι παρακολουθούμε τηλεόραση σε καθημερινή βάση όχι γιατί μας αναγκάζει κάποιος, αλλά γιατί πιστεύουμε πως είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε ποια προγράμματα επιθυμούμε και ποια όχι. Ψάχνοντας όμως τη βαθύτερη επίδραση

της τηλεόρασης, θα ήταν δύσκολο να παρακάμψουμε το γεγονός ότι οι διαφημιζόμενοι, οι διαφημιστές και οι πολιτικοί, καθώς και οι οικονομικοί παράγοντες δαπανούν τεράστια ποσά, χωρίς να πιστεύουν: i) ότι οι διαφημίσεις είναι άμεσα αποτελεσματικές και ii) πως η καθημερινή αφομοίωση του περιεχομένου των τηλεοπτικών προγραμμάτων μακροπρόθεσμα θα εξυπηρετούσε την κυρίαρχη ιδεολογία και τις πολιτιστικές προκαταλήψεις. Βέβαια, στο νέο τηλεοπτικό περιβάλλον, σε σχέση με το κρατικόδίκαιο παρελθόν, επικρατούν πολλές ιδεολογίες και όχι μόνο μία. Είναι όμως τα πράγματα έτσι; Όχι! Γιατί μπορεί να έχει ο τηλεθεατής περισσότερες επιλογές, αυτές όμως καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαθέσεις των χορηγών (Lull, 1995: 168). Εν ολίγοις, η τηλεόραση μακροπρόθεσμα επηρεάζει όχι μόνο τους τηλεθεατές, αλλά και τον πολιτισμό, τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας, γιατί προσφέρει ένα σύνολο από ιδέες και εκτιμήσεις με βάση τις οποίες το τηλεοπτικό κοινό είναι σε θέση να διαμορφώσει τη δική του στάση.

Ο G. Gerbner (1992) και οι συνεργάτες του, εξετάζοντας κυρίως την τηλεοπτική βία, ισχυρίζονται ότι αν θέλουμε να κατανοήσουμε τις επιδράσεις της τηλεόρασης, οφείλουμε να εξετάσουμε το συνολικό τηλεοπτικό φαινόμενο και όχι απλά τα επιμέρους στοιχεία του. Κατ' αυτούς, η τηλεόραση είναι ένα ισχυρό πολιτιστικό μέσο στα χέρια της άρχουσας τάξης, που μπορεί να εξυπηρετεί, να σταθεροποιεί και να ενδυναμώνει όπου χρειάζεται τις κυρίαρχες στάσεις και πεποιθήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι δυνατότητές της να γίνεται αποδεκτή απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα και να κινητοποιεί τις αισθήσεις τόσο της όρασης όσο και της ακοής, της προσδίδουν ένα βαθμό αξιοπιστίας

που κανένα άλλο μέσο επικοινωνίας μέχρι τώρα δεν έχει επιτύχει. Με βάση αυτή τη λογική δημιούργησαν τους πολιτιστικούς δείκτες, σύμφωνα με τους οποίους: i) η κοινωνική πραγματικότητα δεν γίνεται αντιληπτή μόνο μέσα από τις ενημερωτικές εκπομπές, αλλά και μέσα από τα μυθοπλαστικού περιεχομένου προγράμματα, ii) η τηλεθέαση αποκτά έναν τελετουργικό χαρακτήρα, αντίστοιχο μ' αυτόν του εκκλησιασμού, με μόνη διαφορά ότι η πρώτη γίνεται με πιο σταθερό τρόπο. Οπότε, όσο περισσότερο τηλεοπτικό χρόνο «καταναλώνουν» οι θεατές, τόσο περισσότερο επηρεάζονται οι κοινωνικοπολιτιστικές τους πεποιθήσεις και iii) τα μυθοπλαστικά προγράμματα προβάλλουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων λ.χ. οι γυναίκες εμφανίζονται ως νέες και ελκυστικές, οι άνδρες ως επιτυχημένοι επαγγελματίες και οι ηλικιωμένοι ως άτομα εξαρτημένα από τους άλλους. Με άλλα λόγια, η τηλεόραση μέσα από τη στερεότυπη απεικόνιση των κοινωνικών ομάδων ισχυροποιεί τις δομές της εξουσίας.

Στην εποχή μας όλο και περισσότεροι άνθρωποι εμπιστεύονται την τηλεόραση για την ενημέρωσή τους και την ψυχαγωγία τους, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τη γνώμη τους για ό,τι συμβαίνει γύρω τους αποκλειστικά απ' αυτή λ.χ. οι απόψεις των ανθρώπων της επαρχίας, αλλά και των πόλεων, για τους ξένους και την εγκληματικότητα, είναι απόρροια όσων βλέπουν και ακούν στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Έτσι, οι εικόνες που έχουν αποθηκεύσει στο νου τους, παρακολουθώντας την τηλεόραση, συμβάλλουν ώστε να αντιμετωπίσουν τους μετανάστες ως αποκλειστικά υπεύθυνους για την αύξηση της εγκληματικότητας (Παπαθανασόπουλος, 1995: 26). Με άλλα λόγια, όταν αντιμετωπίζουμε την πραγματικότητα με τη φράση «το είδα στην τηλεόραση», στην ουσία αποδεχόμαστε πως ό,τι έχουμε δει ή ακούσει σ' αυτή είναι και αληθινό. Για το ίδιο θέμα ο J. Mander (1978: 29-41), ισχυρίζεται ότι οι εικόνες της τηλεόρασης είναι ασυναγώνιστες από τη στιγμή που το μυαλό μας τις αφομοιώνει, ανεξάρτητα από το πώς τις κατανοούμε. Για παράδειγμα, τα παιδιά δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τις πραγματικές από τις εξωπραγματικές καταστάσεις που βλέπουν στην τηλεόραση. Αυτό θα το πετύχουν μεγαλώνοντας και ύστερα από τη διαβεβαίωση των ενηλίκων. Την ικανότητα, όμως, της απόρριψης ή αποδοχής των τηλεοπτικών εικόνων δεν το αντιμετωπίζουν μόνο τα παιδιά, αλλά και αρκετοί ενήλικες και τούτο γιατί όταν αποθηκεύουν τις τηλεοπτικές εικόνες στο μυαλό τους δεν τις τοποθετούν σ' ένα ξεχωριστό θάλαμο του εγκεφάλου τους. Εν ολίγοις, το ζήτημα δεν είναι αν η τηλεόραση μας προσφέρει αυτό που επιθυμούμε, αλλά ότι μετασχηματίζει τις προτιμήσεις μας γι' αυτό που θέλουμε.

Τελικά, η σημαντικότερη προσφορά των εκτιμήσεων που διατυπώθηκαν για την επίδραση της τηλεόρασης είναι ότι:

- i) η τηλεόραση στις μέρες μας είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας και
- ii) η σημερινή τηλεόραση είναι τελείως διαφορετική ως προς το περιεχόμενο, τη χρήση και την εμπειρία σε σύγκριση με το παρελθόν. Ίσως βέβαια οι ιστορικοί του μέλλοντος, εξετάζοντας το σημερινό τηλεοπτικό τοπίο, να μας κατηγορήσουν για προχειρότητα, ευτελισμό και προσπορισμό. Ίσως όμως και να το χαρακτηρίσουν ως μια καινούρια

σελίδα στη σύγχρονη κοινωνική ιστορία, στην οποία οι άνθρωποι προσπαθούσαν να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες (Rosengren & Windahl, 1989: 95).

Συμπεράσματα

Στην αναζήτηση των ουσιαστικών επιδράσεων της τηλεόρασης, δύσκολα θα συναντήσουμε άτομα, ειδικούς και μη, που να μην μπορούν με ευκολία να διηγηθούν ένα προσωπικό παράδειγμα, στο οποίο να έχουν διαμορφώσει κάποια άποψη από την τηλεόραση ή να έχουν αντλήσει κάποια σημαντική πληροφορία. Και όμως, οι ίδιοι εξακολουθούν να έχουν αμφιβολίες για τη λειτουργία και τις προθέσεις της. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, εξηγείται αφενός από την ταχύτατη διάδοση και εμπορευματοποίησή της και αφετέρου από την αναγνώρισή της, ως ενός νέου πεδίου αναφοράς, της νέας μας πλατείας και γειτονιάς. Η τηλεόραση στις μέρες μας δεν είναι ένα απλό μέσο επικοινωνίας, αλλά ένας αυτόνομος διαμεσολαβητής των προβλημάτων της κοινωνίας και, ως τέτοιο, δεν μπορούμε ούτε να την απορρίπτουμε ούτε και να τη δεχόμαστε (Meyrowitz, 1985: 307-315).

Τελικά, δεν έχει νόημα να μη θεωρούμε ότι τα τηλεοπτικά μηνύματα είναι φορείς νέων ιδεών και εικόνων, τη στιγμή που τα περισσότερα δεν πηγάζουν από την ίδια την τηλεόραση, αλλά προέρχονται από την κοινωνία και ξαναγυρίζουν σ' αυτή διαμέσου της τηλεόρασης. Ωστόσο, μέχρι τώρα δεν έχει απαντηθεί με αξιόπιστο τρόπο, πώς η τηλεόραση επιδρά στη σκέψη, στον πολιτισμό και στη συμπεριφορά, τη στιγμή που και τα τρία εξαρτώνται στενά από την κοινωνία και την ιστορία.

Βιβλιογραφία

- Adoro, T.W. (1991). «Η τηλεόραση και η διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας στο: Κ. Λιβιεράτος & Τ. Φραγκούλης (Επιμ.), *Η κουλτούρα των μέσων, μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία* (σελ.89-116). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Allen, R.C. (1992). «More Talk About TV», στο: Allen, R.C. (ed.) *Channels of Discourse, Reassembled*, London:Routledge.
- Bianculli, D. (1992). *Teleliteracy: Taking Television Seriously*, New York: Touchstone.
- Condit, C.M. (1994). «The Rhetorical Limits of Polysemy», in H. Newcomb, (eds) *Television: the Critical View*, (5th edition, pp.426-447) New York: Oxford University Press.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*, London: Methuen.
- Gerbner, G. (1992). «Violence and Terror in the Media», in M.Raboy and B. Dagenais (eds), *Media Crisis and Democracy: Mass Communication and the Disruption of Social Order*, (pp.94-107) London: Sage.

Hall, S. (1980). «Encoding, Decoding in the Television Discourse», in S.Hall, D. Hobson and P.Lowe & P.Willis (eds) *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972-79* (pp.128-138), London: Hutchinson.

Howitt, D. (1982). *The Mass Media and Social Problems*, Oxford: Pergamon Press.

Jensen, K. B., (1992). «The Politics of Polysemy: Television News, Everyday Consciousness and Political Action», in P. Scannell, P. Schlesinger and C. Sparks (eds), *Culture and Power: A Media, Culture and Society Reader*, London: Sage.

Lazere, D. (1988). *American Media and Mass Culture: Left Perspectives*, Berkeley: University of California Press.

Littell, J. (1973). *Coping with Television*, Illinois: McDougal, Little & Company.

Lull, J. (1995). *Media, Communication and Culture, a Global Approach*, Cambridge: Polity Press.

Mander, J. (1978). *Four Arguments for the Elimination of Television*, New York: Morrow Quil.

McQuail, D. (1994). *Mass Communication Theory, An Introduction*, London: Sage.

Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York: Oxford University Press.

Morley, D. (1980). *The «Nationwide» Audience*, London: British Film Institute.

Morley, D. (1992). *Television Audiences and Cultural Studies*, London: Routledge.

Moore, S. (1993). *Interpreting Audiences: the Ethnography of Media, Consumption*, London.

Παπαθανασόπουλος, Στ. (1995). «Ο τεχνητός κόσμος της τηλεόρασης», στην: *Καθημερινή*, 17 Αυγούστου 1995, σ. 26.

Rosengren, K.E. & Windahl, S. (1989). *Media Matter*, Norwood, New Jersey: Ablex.

Schramm, W., Lyle, J. and Parker, E. (1961). *Television in the Lives of our Children*, Stanford, California: Stanford University Press.

Thomson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*, Cambridge: Polity Press.

Διαπολιτισμική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Πεδία συνάντησης και παραγωγικής σύζευξης/ σύγκλισης

Δρ Κλάδης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, nik.kladis@yahoo.com

Περίληψη

Το σημερινό σχολείο έχει να εκπαιδεύσει παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, από γονείς διαφορετικών, ίσως, εθνικοτήτων, με διαφορετικό εντέλει γλωσσικό, και πολιτισμικό φορτίο. Προσπαθεί, λοιπόν, να βοηθήσει τους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους προωθώντας εκείνες τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, αγάπης και αλληλοκατανόησης για τα ιδιαίτερα φυσικά, γλωσσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, που φέρει ο κάθε μαθητής. Την ίδια στιγμή, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προσεγγίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον, προβλήματα που δημιούργησε ο ίδιος ο άνθρωπος με την ανεξέλεγκτη τεχνική ανάπτυξη και την έλλειψη σεβασμού προς τον χώρο που τον φιλοξενεί, με τρόπο που να επιτυγχάνεται αποτελεσματικά όχι μόνο η απόκτηση της γνώσης αλλά και η σωστή προσέγγιση και αξιοποίησή της από τους μαθητές. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τα πεδία συνάντησης και άρθρωσης της Περιβαλλοντικής και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, εκπαιδευτικός, περιβαλλοντική/ διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, σημαντική πρόκληση για την ανθρωπότητα είναι η επίτευξη του στόχου της συμφιλίωσης της κοινωνίας με τη φύση και του ανθρώπου με τον άνθρωπο, στην προοπτική μιας αειφόρου ανάπτυξης, της κάλυψης, δηλαδή, των αναγκών των σημερινών αλλά και των μελλοντικών γενεών και της εξασφάλισης οικολογικής αειφορίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. και αφετέρου μιας πολιτισμικής ποικιλότητας, «ως πηγή ανταλλαγών, καινοτομιών και δημιουργικότητας». Κι αυτό, επειδή, σχεδόν καθημερινά, γινόμαστε μάρτυρες περιπτώσεων και αναφορών, στις οποίες παρουσιάζονται περιβαλλοντικά προβλήματα, τοπικά ή παγκόσμια, με διαστάσεις, ωστόσο, παγκόσμιες και τοπικές αντιστροφes, τα οποία εγείρουν ανησυχία και προβληματισμό και απαιτούν την λήψη αποφάσεων, λόγω του επείγοντος του χαρακτήρα τους, οι οποίες θα οδηγούν στη λύση τους, αλλά και θα έχουν ως γνώμονα περαιτέρω τη μόνιμη προστασία του περιβάλλοντος. Η επωδός ότι ζούμε σε ένα περιβαλλοντικά υποβαθμισμένο κόσμο, στον οποίο κανείς δεν ξέρει αν θα μπορέσουν να επιβιώσουν οι μελλοντικές γενεές, αποτυπώνει μια σκληρή πραγματικότητα και υπογραμμίζει την αδήριτη και άμεση ανάγκη να προβούμε σε επαναπροσδιορισμό, επαναξιολόγηση και ιεράρχηση εκ νέου στόχων, προτεραιοτήτων και αξιών, πρωτίστως (Δημητρίου, 2009. Καΐλα, κ.ά., 2005. Φλογαΐτη, Γεωργόπουλος, 2012).

Παράλληλα, η είσοδος δεκάδων χιλιάδων μεταναστών στην ελληνική κοινωνία τα

τελευταία χρόνια, συνοδεύτηκε και από ανάλογη είσοδο και εισροή των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει η δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το σημερινό σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, από γονείς διαφορετικών, ίσως, εθνικοτήτων, με διαφορετικό εντέλει γλωσσικό, και πολιτισμικό φορτίο. Στοχεύει, λοιπόν, να βοηθήσει τους μαθητές να επικοινωνήσουν διαπολιτισμικά μεταξύ τους προωθώντας εκείνες τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, αγάπης και αλληλοκατανόησης για τα ιδιαίτερα φυσικά, γλωσσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, που φέρει ο κάθε μαθητής (Γκόβαρης, Καλδή, 2017. Kaldi, Govaris & Filippatou, 2018). Γνώμη μας είναι, ότι η μεγάλη ρευστότητα της εποχής μάς επιβάλλει συνεχείς προσαρμοστικές κινήσεις και πρακτικές αποτελεσματικής αξιοποίησης του μαθητικού δυναμικού, μέσα από μια μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα πλαισιώνεται από σχεδιασμούς που θα διασφαλίζουν και θα προωθούν την ισότητα ευκαιριών όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φυλετικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών και πολιτισμικών γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών στοχεύοντας παράλληλα προς την κατεύθυνση της αειφορίας, την εξασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος και την κατάκτηση εντέλλει περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής πληρότητας. Αυτό το πέρασμα από το διαφορετικό στο οικείο, *«από το παγιωμένο στο ρευστό, από το μονοσήμαντο στο αντιφατικό/το ασαφές, η καινοτομία και ο νεωτερισμός με χρησιμότητα για τον άνθρωπο και την υπόστασή του, η «κοσμοποίηση της αλληλεγγύης» ως χρέος προσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό, μπορεί να επιτελεστούν μακροπρόθεσμα μέσα από τη διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης»* (Ξανθάκου, Καΐλα, 2002: 21. Πανταζής, 2004).

Ένας από τους τέσσερις πυλώνες, που, κατά τον Jacques Delors, στηρίζουν την εκπαίδευση, αποτελεί η ρήση «μαθαίνω να ζω μαζί», η αναγνώριση, δηλαδή, του εαυτού μου στο πρόσωπο του «άλλου». Πρακτικές, λοιπόν, και αντιλήψεις που ευνοούν τη δημιουργία συνθηκών αποκλεισμού, στερούν από το μαθητή τους απαραίτητους εθισμούς ή τις προσλαμβάνουσες, για να κινηθεί μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον ακρωτηριάζοντας την ουσία της αγωγής, η οποία είναι συνυφασμένη με την αναγνώριση της ετερότητας (Θεοδωροπούλου, 2005). Στο βαθμό, λοιπόν, που η εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συνειδήσεων, ανοιχτών στο «διαφορετικό» και στην προοπτική συνεργασίας με τον «άλλο», είναι σαφές ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), στα πλαίσια κοινών ενδιαφερόντων και στόχων του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, καλείται να αναπτύξει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών και να αντιπαρατεθεί σε στερεότυπα, συμπεριφορές και προκαταλήψεις που θεωρούν τον άνθρωπο αφέντη της φύσης (Γεωργόπουλος, 2014. Φλογαΐτη, 2006). Οφείλει, επίσης, μέσα από αρχές, μεθόδους, προγράμματα και δραστηριότητες, να συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, να αναγνωρίσει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, να μην την υποτιμήσει, αλλά να την αξιολογήσει θετικά και να την ενσωματώσει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη (Γκόβαρης, 2005. Δημητρίου, 2005).

Σε αυτά τα σημεία, άλλωστε, επιτυγχάνεται/ επιβεβαιώνεται και η άρθρωση, εάν

υπάρχει, της Περιβαλλοντικής και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κύριο μέρος

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι «η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Π.Ε. συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (Παπαδημητρίου, 1998: 48). Στη Συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου (1975), ορίστηκε με μεγαλύτερη σαφήνεια ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης, ενώ στη Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Π.Ε., στην Τιφλίδα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης το 1977, υιοθετήθηκε ο ακόλουθος ορισμός για την Π.Ε., ο οποίος θεωρείται ο πιο διαδεδομένος και αποδεκτός: «Η Π.Ε. προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον» (Αναστασάτος, 2005: 32).

Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) εκπροσωπείται ως περιεχόμενο μέσα στην πρόταση: «μαθαίνει ο ένας με και από τον άλλον», επειδή έτσι σημασιοδοτείται το αμοιβαίο «δούναι και λαβείν». Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να συναντά κανείς το μη οικείο με ενδιαφέρον και περιέργεια, να αντιλαμβάνεται και να βιώνει το ξένο ως εμπλουτισμό της δικής του κουλτούρας και ως αυτονόητο τμήμα της καθημερινότητας (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005: 48, 54). Ο Δαμανάκης, επιχειρώντας να προσδιορίσει τον όρο, αναφέρει ότι «απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» και ζητά απ' αυτά «να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής» (Δαμανάκης, 1997: 99, 110). Πρόκειται για μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία φαίνεται ότι προωθεί τη λογική της «υπόθεσης της διαφοράς», όπου το μορφωτικό κεφάλαιο και η πολιτισμική εμπειρία των αλλοδαπών δεν θεωρείται κατώτερο και ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό, λειτουργικό, άξιο σεβασμού και αποδοχής. Επιπλέον, δεν αφορά μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά επεκτείνεται ως ένας τρόπος ζωής και μια διάσταση που πρέπει να διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση συνολικά (Γεωργογιάννης, 1997. Γκόβαρης, 2013).

Η Δ.Ε. «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» διανοίγοντας, έτσι, ένα δίαυλο επικοινωνίας και ένα πλαίσιο συνεννόησης, διαλόγου και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Santos Rego & Nieto, 2000: 414). Στην έννοια της Δ.Ε. εμπεριέχονται τρεις συνδεδεμένες μεταξύ τους

έννοιες: α) η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, ως σημείο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών – τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας, β) η διαπολιτισμική επικοινωνία, ως δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά, τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική, γίνεται αντιληπτή και επιτρέπει σε άτομα και ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες να ανταποκριθούν, γ) η διαπολιτισμική κατανόηση, ως ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που διακοινώνεται (Γκόβαρης, 2005. Μακρή, 2004).

Εφόσον η Π.Ε. επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον και εφόσον η Δ.Ε. εστιάζει στη γνωριμία, επικοινωνία και πολιτισμική ανταλλαγή, είναι φανερό ότι αυτές οι δυο εκπαιδευτικές διαστάσεις συγκλίνουν σε πολλά κοινά σημεία. Οι σχέσεις του ανθρώπου με τον άνθρωπο και το πολιτισμικό περιβάλλον, βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της Διαπολιτισμικής όσο και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες να διακρίνονται από ευθύνη, και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον αποτελούν τη βασική σκοποθεσία και των δυο. Δεδομένου ότι ο κοινωνικο-πολιτισμικός χώρος, μέσα στον οποίο κινείται και ζει κάθε άνθρωπος, αποτελεί μέρος του ευρύτερου οικοσυστήματος, είναι προφανές ότι μεταξύ της Δ.Ε. και της Π.Ε. υπάρχει αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση (Μάγος, 2005).

Ωστόσο, η Περιβαλλοντική και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν σχετίζονται μόνο στους σκοπούς αλλά και στις αρχές, στις αξίες, στους στόχους και στις μεθόδους. Ειδικότερα, ένας θεμελιώδης προβληματισμός, ουσιαστικής σημασίας για την παιδαγωγική πράξη, διαπερνά από κοινού την Π.Ε και τη Δ.Ε. Αυτός είναι ο προσανατολισμός προς έναν κοινό ορίζοντα αρχών και αξιών, που τον χαρακτηρίζουν έννοιες όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής συμμετοχής, της ισότητας, της συνεργασίας και της ενεργητικής συμμετοχής, της φιλίας, της ειρήνης, της πολιτισμικής χειραφέτησης, της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα και του σεβασμού του «άλλου» ως πρόσωπο (Γκανάτσιου, Γκόβαρης, 2005. Δαμανάκης, 2002). Στο βαθμό, λοιπόν, που Π.Ε. και Δ.Ε. διατυπώνουν ως πρόταγμα την ανάπτυξη και εδραίωση μιας νέας σχέσης μεταξύ ανθρώπου με άνθρωπο και ανθρώπου- περιβάλλοντος, η οποία υποστασιοποιείται με βάση την ηθική, και εξετάζουν/επεξεργάζονται σύστοιχες έννοιες και αξίες, σημαντικές για τον 21ο αιώνα, όπως: αλληλεγγύη, ανοχή, σεβασμός στη διαφορετικότητα, ευθύνη, ενσυναίσθηση κ.ά., αναμένεται βάσιμα να οδηγήσουν σε αμφισβήτηση των παραδοσιακών συμπεριφορών, σε επαναθεώρηση του αξιακού κώδικα και στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής στάσης. Στάση, η οποία θα αποκαλύπτεται ενεργητικά στην αλληλεξαρτώμενη, συμπλεκτικά και δυναμικά, σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και θα υπηρετεί την ειρήνη, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αρμονία της φύσης και του ανθρώπου (Θεοδωροπούλου, 2005. Morin, 2001. Χατζηγεωργίου, 2003).

Κατά τη γνώμη μας, οι αξίες του σεβασμού και της ευθύνης έναντι του συνανθρώπου και της φύσης/περιβάλλοντος, έναντι των κοινωνικών, οικολογικών και πολιτισμικών

προβλημάτων είναι οι πιο σημαντικές. Είναι εκείνες, οι οποίες πρέπει να βρίσκονται στον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας και με τις οποίες πρέπει να εμποτίζονται οι μαθητές, για να διαμορφώνουν συνείδηση και να αποτιμούν την αξία των άλλων αξιών. Στην κατεύθυνση αυτή η σύζευξη και η συνύφανση του δίπτυχου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναδεικνύει την πολλαπλή και δυναμική εσωτερική τους σχέση και δείχνει να είναι απαραίτητη, αφού οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό του αξιακού μας χάρτη και στην αποκρυστάλλωση αξιών, οι οποίες περικλείουν την εκδήλωση ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής, προωθούν την ανάπτυξη ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους και τη δημιουργία μιας διαφορετικού τύπου κοσμοαντίληψης, για ένα βιώσιμο πλανήτη με ένα ισχυρό και στη πολιτισμική όσμωση, με ενσυνείδητη και ενεργή συμμετοχή (Θεοδωροπούλου, 2005. Κοντάκος, Αναστασάτος, Ζούκης, 2005).

Επειδή, όμως, υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσει κάποιος ότι Π.Ε. και Δ.Ε. μπορεί να λειτουργήσουν ως μέσα «κατασκευασμένης ηθικοποίησης», οι ηθικοί κανόνες και αξίες δεν μπορούν να διδαχθούν με βάση το οποιοδήποτε σχέδιο (Αναστασάτος, 2005: 47). Στο πεδίο αυτό είναι σημαντική η επαφή των μαθητών με το περιβάλλον, η συνάντηση και η επαφή τους με τους «άλλους», διαμορφώνοντας σχέσεις αμοιβαιότητας και ισοτιμίας, σχέσεις θετικές, όπου ο κάθε μαθητής ωφελείται από τη σχέση του με τον άλλο και αντιστρόφως. Είναι, επίσης, σημαντική «*η διαμόρφωση ενός παζλ ικανοτήτων με βασικό όχημα την κριτική σκέψη, στο πλαίσιο της οποίας θα φωτίζονται και θα επαναπροσδιορίζονται οι λεπτές διαχωριστικές γραμμές*», που χαρακτηρίζουν τις συγκεκριμένες αρχές και αξίες (Ξανθάκου, Καϊλα, 2002: 32).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η στοχοθεσία Π.Ε. και Δ.Ε. επικεντρώνεται στη δημιουργία συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, οι οποίες θα συνεισφέρουν σε συμπεριφορές, που θα βελτιώνουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης, εφόσον διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον. Οι δυο αυτές εκπαιδευτικές διαστάσεις, προσεγγίζουν, επιδιώκουν και προσβλέπουν από κοινού στην αναγνώριση της ισοτιμίας των μελών της μαθητικής κοινότητας, στη νομιμοποίηση της διαφορετικότητας, στη θετική αξιολόγηση και στη λειτουργική ενσωμάτωση της πολιτισμικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική πράξη, «*παρέχοντας μια σαφή και αντικειμενική εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών στη συγκρότηση της κοινωνίας*». Αναμένεται, έτσι, να οδηγήσουν στη συγκρότηση σχέσεων διυποκειμενικής αναγνώρισης, οι οποίες στηρίζουν και προωθούν την κοινωνική ένταξη και συνοχή (Γεωργόπουλος, 2004. Γκόβαρης, 2013. Μάγος, 2005: 171).

Τέλος, οι συνεργατικής και ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης διδασκτικές μέθοδοι που επαγγέλλονται και εφαρμόζουν τόσο η Π.Ε. όσο και η Δ.Ε., φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στη συνειδητοποίηση του επείγοντος χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στην καταπολέμηση εγωπαθών αντιλήψεων και στην άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων τους απέναντι στο διαφορετικό «άλλο», οδηγώντας τους στη λήψη περισσότερο «ωφέλιμων» αποφάσεων και στην υιοθέτηση άμεσης και φιλικής προς το περιβάλλον στάσης και συμπεριφοράς αλλά και μιας κοινωνικής συμπεριφοράς που θα

χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2005. Χρυσαφίδης, 2002). Έτσι, στο πλαίσιο ανάπτυξης περιβαλλοντικών προγραμμάτων, η μάθηση πραγματοποιείται με ομαδοσυνεργατικό, διαδραστικό, ανακαλυπτικό τρόπο, προϋπόθεση των οποίων αποτελεί η έμπνευση και το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό το περιβάλλον μάθησης, που υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία όλων των μαθητών, επιτρέπει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ως «διαδικασίας να αντιλαμβάνεται κανείς προβλήματα, να διατυπώνει ιδέες ή υποθέσεις, να δοκιμάζει και να τροποποιεί αυτές τις υποθέσεις και να ανακοινώνει τα αποτελέσματα» (Torrance, αναφ. Ξανθάκου, Καϊλα, όπ.π: 22). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης αναπτύσσεται ακόμη η δημιουργική σκέψη, ως νοητική λειτουργία, η οποία επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιεί και να συνδέει τις πληροφορίες και τις αξιολογήσεις που δέχεται από τη συγκλίνουσα ή την κριτική σκέψη, το ενδιαφέρον για «ανοιχτές» διαδικασίες μάθησης, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η θετική αυτοαντίληψη, καθώς ο μαθητής παρωθείται να συλλέξει, να καταγράψει, να επεξεργαστεί και να αξιολογήσει δεδομένα, αλλά και να ξεπεράσει τα όρια της ήδη οργανωμένης γνώσης, επινοώντας πρωτότυπες ερμηνείες και αποτελέσματα. Αναπτύσσονται, επίσης, οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, ανταλλάσσονται ιδέες, εμπειρίες και σκέψεις μέσα από το διάλογο, προωθούνται η συνεργατικότητα και η κοινή προσπάθεια, αποφεύγονται οι ομαδοποιήσεις των μαθητών βάσει στερεοτύπων επιτρέποντας την εκτόνωση των υποβόσκουσων αντιθέσεων και εντάσεων ανάμεσα στα παιδιά συμβάλλοντας στην επιτυχή κοινωνική τους ένταξη (Μαλαμίτσα, κ.ά., 2004).

Επίλογος

Το σχολείο θα πρέπει να είναι ο χώρος, όπου όχι μόνο δε θα χτίζονται διαπολιτισμικά τείχη και θα υψώνονται εμπόδια, αλλά κι εκεί όπου παραδόξως έχουν χτιστεί και υψωθεί, επιβάλλεται να γκρεμίζονται και στη θέση τους να οικοδομούνται γέφυρες συνάντησης, επικοινωνίας, συνεργασίας, φιλίας, εμπιστοσύνης, πολιτισμού. Αυτές οι σκέψεις και προβληματισμοί ενεργοποιούν το δικό μας προσωπικό χρέος για υπευθυνότητα κατά την ανάπτυξη και διάπλαση των σχέσεών μας με τους μαθητές αλλά και των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Ως απαραίτητη προϋπόθεση φαίνεται να εμφανίζεται η συνειδητή εμπλοκή, η συνεργασία, ο προβληματισμός που θα εμπλουτίζει τη συζήτηση και το ενδιαφέρον και όχι οι κάθε είδους υπεκφυγές και το αδιάφορο προσπέρασμα. Χρειάζονται αλλαγές στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, ώστε ο σημερινός μαθητής, ως ενεργός πολίτης του αύριο, να γίνει ικανός να συμβάλει στη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος, στη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, στην ανάδειξη του πολιτισμού και των πολιτισμικών αξιών, στην προώθηση της ειρήνης, στη σφυρηλάτηση της φιλίας και της αλληλεγγύης των μαθητών (Γεωργόπουλος, κ.ά., 2014).

Ειδικότερα, η Περιβαλλοντική και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσουν τις ασφαλείς εκείνες εκπαιδευτικές διαδικασίες για την επίτευξη αλλαγών τέτοιας εμβέλειας, οι οποίες θα υπηρετούν και θα προάγουν τη διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, την κατάρρευση στερεοτύπων,

προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων, που θεωρούν τον άνθρωπο αφέντη της φύσης και το «διαφορετικό» ως απειλή (Δημητρίου, 2005. Orr, 1992. Φλογαΐτη, 2003). Φαίνεται, επιπλέον, ότι η Π.Ε. και η Δ.Ε. ενσωματώνουν διαδικασίες, μέτρα και παρεμβάσεις, οι οποίες, έχοντας ως αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας, προσβλέπουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πράξης ικανής να άρει κάθε μορφή άνισης μεταχείρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των «διαφορετικών». Γίνεται φανερό, επίσης, ότι αναπτύσσουν δεξιότητες και συμπεριφορές, οι οποίες βελτιώνουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και ομαδικής δράσης για τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς στοχεύοντας στη μετατροπή της αλληλεξάρτησης σε συνειδητή αλληλεγγύη και στη καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον. Αποτελούν, έτσι, ένα γόνιμο πεδίο συνάντησης και καλούνται να ανταποκριθούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στη σύγχρονη πρόκληση για τη διαμόρφωση νέων, ειρηνικών συνθηκών και συνθέσεων ζωής, επισημαίνοντας την ανάγκη σεβασμού της «περιβαλλοντικής και ηθικής αλληλεγγύης», καθώς και της εμπλουτιστικής αξιοποίησης του «διαφορετικού» (Γκόβαρης, Κλάδης, 2009. Σάββα, 2005: 44).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μερικά κομβικά ζητήματα / προκλήσεις μπροστά στον 21^ο αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 128-143.

Γεωργόπουλος, Α (2014) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ): Ζητήματα Ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ., Μπλιώνης, Γ. (2014). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκανάτσιου, Π., Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία. Στο: Θ. Λέκκα (επιμ), *Πρακτικά 1^ο συνεδρίου σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, 91-96. Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Το πολυπολιτισμικό σχολείο ως δημοκρατική κοινότητα. Δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.) *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, τόμ. Β', 30-41. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ. (Επιμ.) (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ. (2017). Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου "φιλοσοφώντας με παιδιά". Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ.). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (369-384). Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ., Κλάδης, Ν. (2009). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στάσεις γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καϊλα (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο: Α. Γεωργόπουλου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 321-340. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2005). Η Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι. Στο: Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Καϊλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (2005). Εισαγωγή. Στο: Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Kaldi, S., Govaris, C. & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1): 2-20.

Κοντάκος, Α., Αναστασάτος, Ν., Ζούκης, Ν. (2005). Η οικολογία και η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυδιάστατων και ποικιλόμορφων μοντέλων ερμηνείας: το παράδειγμα των κυμάτων αλλαγής του πολιτισμού του Toffler. Στο: Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Μάγος, Κ. (2005). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο: Α.

Γεωργόπουλου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. 171-188. Αθήνα: Gutenberg.

Μαλαμίτσα, Κ., Αλεξόπουλος, Δ., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2004). Η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα ως άξονες στη μελέτη του περιβάλλοντος στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Τριλιανού, Ι. Καράμηνα (επιμ). *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου, τμ Β΄, 525-532. Αθήνα.

Morin, E. (2001). *Οι Επτά Γνώσεις-Κλειδιά για την Παιδεία του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21^{ου}.

Ξανθάκου, Γ., Καϊλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.

Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: SUNY Press.

Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές curriculum για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες – σήμερα – προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β. (2004). Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο: Α. Τριλιανού, Ι. Καράμηνα (επιμ). *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου, τμ Α΄, 197-205. Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σάββα, Ε. (2005). Η πρόκληση της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία. *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, 35-46.

Santos Rego, M. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16, 414-427.

Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον: Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας. *Θέματα στην εκπαίδευση*, τχ. 2-3 (4), 183-197.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. & Γεωργόπουλος, Α. (Επ.), (2012). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διδάσκοντας Λογοτεχνία σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Διακοσάββα Εμμανουέλα

Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02.01., Μ.Εδ. στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, emmdiak@gmail.com

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυσχεραίνει και συνάμα προκαλεί το έργο του φιλόλογου, καθώς απαιτεί έναν μετασχηματισμό και επαναπροσδιορισμό του παραδοσιακού ρόλου του (Γκότοβος, 1998· Παπακωνσταντίνου, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Λογοτεχνίας συνιστά για τον φιλόλογο ένα πολύ ισχυρό έρεισμα, εφόσον μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα: α) ως πεδίο διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων, β) ως ένα ακόμα εργαλείο για την καλλιέργεια της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας, γ) ως έναυσμα συγκρότησης αναγνωστικών κοινοτήτων, απαρτιζόμενων από μαθητές με μικτές γλωσσικές ικανότητες και δ) ως αγωγός μετάγγισης οικουμενικών αρχών και αξιών. Με βάση αυτή την οπτική, καθοριστικής σημασίας αποβαίνει ο διαμεσολαβητικός ρόλος του φιλόλογου, ο οποίος με κατάλληλες επιλογές κειμένων, σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων και εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων δύναται να διασφαλίσει ένα μάθημα με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της τάξης του.

Λέξεις-Κλειδιά: λογοτεχνία, ετερότητα, ταυτότητες, αξίες, διαμεσολάβηση.

Η Λογοτεχνία ως πεδίο διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων

Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του μαθήματος της Λογοτεχνίας που αναδύονται με τη διδασκαλία του σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι αυτή της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων. Το μάθημα της Λογοτεχνίας συντελεί στον επαναπροσδιορισμό των ταυτοτήτων του μαθητικού πληθυσμού της τάξης και στην ισχυροποίηση των ήδη υπάρχουσών. Με τη Λογοτεχνία μια κοινωνία αυτοπροσδιορίζεται, αυτοπαρατηρείται, ονειρεύεται τον εαυτό της και τον πολιτισμό της, μέσα από μια διαρκή διαδικασία αναζήτησης ταυτότητας που πραγματώνεται με την αυτοσκόπηση και την ετεροσκόπηση και δημιουργεί εικόνες του «εαυτού» και του «άλλου» (Αμπαρτζοπούλου, 1998).

Οποσδήποτε, ο όρος ταυτότητα δεν νοείται μόνο με την εθνική του διάσταση. Η προσωπικότητα, άλλωστε, είναι μια συνάρτηση πολλαπλών ταυτοτήτων, συχνά μεταξύ τους αλληλοσυγκρουόμενων (φυλή, φύλο, θρησκεία, εθνικότητα, ηλικία, εργασία, πολιτισμός, ενδιαφέροντα/κλίσεις) που συγκροτούν την υποκειμενικότητα του κάθε ατόμου. Πέρα όμως από την ατομική του διάσταση, ο όρος ταυτότητα είναι πάνω από όλα συλλογική υπόθεση (Σελλά-Μάζη, 2001) και έτσι ακριβώς η πολιτιστική και μαθησιακή ταυτότητα «κατασκευάζεται» μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη με βάση την υποκειμενικότητα των μελών της (Χοντολίδου, 2003).

Στη διδακτική πράξη του λογοτεχνικού μαθήματος, ο σεβασμός στην ετερότητα εκδηλώνεται με την επιλογή κειμένων όχι μόνο της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης αλλά και των παραδόσεων των άλλων χωρών και κυρίως των χωρών προελεύσεως των αλλοδαπών μαθητών, εφόσον μια μη ομογενοποιημένη κοινωνία δεν μπορεί να έχει ομογενοποιημένη κουλτούρα (Oliver, 1994). Οι γηγενείς μαθητές πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τις κουλτούρες των «άλλων», γιατί και η δική τους ταυτότητα έχει νόημα μόνο ερχόμενη σε επαφή με όλες τις δυνατές ετερότητες. Η αναγνώριση και η προβολή μόνο των ομοίων μας σημαίνει αποκλεισμό της μνήμης του παρελθόντος, της ποικιλιομορφίας του παρόντος και των δυνατοτήτων δημιουργίας ενός κοινού μέλλοντος (Μιχαλοπούλου-Βέικου, 1998). Επομένως, τα λογοτεχνικά κείμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως λογοτεχνικά δημιουργήματα και όχι ως απολιθώματα του παρελθόντος (Χοντολίδου, 2003).

Στις τάξεις με ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά πληθυσμό, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και –περεταίρω– η νοηματοδότησή τους συντελείται με την αξιοποίηση των γνωστικών και πολιτισμικών «αποσκευών» και των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών. Όλοι οι μαθητές προσέρχονται στα κείμενα με την υποκειμενικότητά τους, χωρίς να υπάρχουν προκαθορισμένες απαντήσεις από τον φιλόλογο. Γιατί και ο φιλόλογος προσδιορίζει τα κείμενα με βάση τη δική του ταυτότητα. Τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν έναυσμα για παραγωγή λόγου σε όλους τους μαθητές και φέρνουν στο προσκήνιο το θέμα των ταυτοτήτων όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπροσώπων, των συγγραφέων και των ηρώων τους. Με τον τρόπο αυτό νοηματοδοτούνται όχι μόνο τα ίδια τα κείμενα αλλά και ο κόσμος που τα περιβάλλει και τα γέννησε (Χοντολίδου, 2003).

Η Λογοτεχνία ως εργαλείο για την καλλιέργεια της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας

Τόσο η έρευνα όσο και η διδακτική πρακτική έχουν αποδείξει ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας χρησιμεύει ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας, καθώς η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής γίνεται πιο αποτελεσματική και πιο ευχάριστη (βλ. ενδεικτικά: Norton, 1999).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη της γλώσσας (whole language approach) όλες οι δεξιότητες του λόγου (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως, καθώς όλα τα γλωσσικά επίπεδα (λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό, φωνολογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό, υφολογικό) είναι αλληλένδετα και αλληλεπιδρούν (Cummins, 2005) και επομένως το μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελεί ακριβώς έναν πολύ πρόσφορο τρόπο για την καλλιέργεια όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων και επιπέδων.

Επίσης, οι μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων, με πολλά παραδείγματα χρήσης της γλώσσας, με διαφορετικές ποικιλίες της (διαλεκτικές, κοινωνικές, διαφορετικές χρονικές

φάσεις χρήσης της) κι έτσι η γλώσσα καλλιεργείται μέσα από τη φυσική χρήση της για πραγματικούς επικοινωνιακούς σκοπούς.

Επιπροσθέτως, με την ακρόαση και την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων διευρύνεται ο γλωσσικός ορίζοντας των μαθητών, εφόσον το νόημα αιχμαλωτίζεται και συλλαμβάνεται μέσα σε προβλέψιμα, ελκυστικά και αυθεντικά συμφραζόμενα και όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ίδιες γραφολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές ενδείξεις (cues), προκειμένου να οδηγηθούν στην πρόσληψη του νοήματος, ενεργοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους (Boyle & Peregoy, 1990· Μητακίδου, 2001).

Κάτι εξίσου σημαντικό είναι ότι με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και τη μετέπειτα ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες όλοι οι μαθητές της πολυπολιτισμικής τάξης ενθαρρύνονται και παράγουν λόγο, χωρίς το άγχος των συνεχών διορθώσεων που τους κατέχει στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου δίνεται περισσότερη έμφαση στην ακρίβεια (accuracy).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η γλώσσα εξειδικεύεται και γίνεται απαιτητικότερη κι έτσι η πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων συναντά δυσχέρειες, οι οποίες αφορούν την αμφισημία, τη μεταφορά, το ιδιόλεκτο στην ποίηση και την πολυφωνία, την περίπλοκη δομή και τις τυχόν γλωσσικές ποικιλίες στην πεζογραφία (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001). Για τον λόγο αυτό η Λογοτεχνία δεν μπορεί να χρησιμεύει στο σχολείο ως γλωσσικό πρότυπο (βλ. ενδεικτικά Χαραλαμπίκης, 1994· Αποστολίδου, 2003), ούτε αποβαίνει ρυθμιστικός παράγοντας της γλωσσικής συμπεριφοράς του μαθητή, εφόσον η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων υφίσταται ως συνέπεια προς την παράδοση και ταυτόχρονα ως απόκλιση από αυτή, πειθαρχεί στη γραμματική, ενώ ταυτόχρονα προκαλεί τα όρια του γραμματικού και πολιτισμικού συστήματος (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001). Έτσι λοιπόν, το μάθημα της Λογοτεχνίας σίγουρα δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία της Γλώσσας, αποδεικνύεται, ωστόσο, ως ένα ακόμα εργαλείο το οποίο συντελεί στη διεύρυνση της γλωσσικής και γνωστικής γνώσης των παιδιών της πολυπολιτισμικής τάξης.

Η Λογοτεχνία σε τάξεις μικτών αναγνωστικών ικανοτήτων

Το μάθημα της Λογοτεχνίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη πρέπει να νοείται ως μία κοινότητα αναγνωστών, της οποίας τα μέλη συνδέονται με ποικίλες σχέσεις, αλληλεπιδρούν, συμμετέχουν ισότιμα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επομένως η ανταπόκριση στην ανάγνωση καθορίζεται από τις σχέσεις αυτές (Fish, 1980· Smith, 1988· Αποστολίδου, 2003).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες πρακτικές συγκρότησης μιας κοινότητας αναγνωστών. Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν εφαρμοστούν οι εξής: α) η σωστή χωροοργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας, με διάταξη των θρανίων που να επιτρέπει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η

διακόσμηση της τάξης με αφίσες, φωτογραφίες, ζωγραφιές και άλλα σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος υλικά (Hudelson, 1994· Πηγιάκη, 1999· Baker, 2001· Μήτσης, 2004), β) η σωστή επιλογή λογοτεχνικών κειμένων, η οποία πρέπει να γίνεται με γνώμονα τις εμπειρίες, τις ιδιαιτερότητες, τις γνωστικές και πολιτισμικές «αποσκευές» των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης. Μάλιστα, εάν έχουν οι ίδιοι το δικαίωμα επιλογής, εμπλέκονται στενότερα στην αναγνωστική διαδικασία θεωρώντας την δική τους υπόθεση (Αποστολίδου, 2003), γ) οι εργασίες και οι δραστηριότητες που θα κληθούν να εκπονήσουν οι μαθητές θα πρέπει να είναι ως επί τω πλείστον συνεργατικές. Έχει μεγάλη σημασία να εργάζονται οι μαθητές ανά ζεύγη ή σε ομάδες μικτών αναγνωστικών ικανοτήτων, με ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, έτσι ώστε να αλληλοβοηθούνται και να δοκιμάζουν την προσωπική τους ανταπόκριση με το κείμενο, στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας και όχι κατευθείαν μπροστά σε όλη την τάξη. Έτσι, ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών και αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός (Boyle & Perego, 1990· Oliver, 1994· Χατζηδάκη & Γακούδη, 2000· Αποστολίδου, 2003), δ) η ανάγνωση των κειμένων καλό είναι να συνδέεται αρχικά με την παραγωγή και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και σε ένα δεύτερο επίπεδο με την παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία είναι πιο σύνθετη διαδικασία (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001), ε) η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να παράγουν λόγο χρησιμοποιώντας και μη γλωσσικά μέσα, αντλημένα από τις καλές τέχνες, όπως η ζωγραφική, η δραματοποίηση, η μουσική, η φωτογραφία (Αποστολίδου, 2003).

Μέσα σε μια τέτοια κοινότητα αναγνωστών ο φιλόλογος-διαμεσολαβητής αποβαίνει συντελεστής στην πραγμάτωση της επικοινωνίας των μαθητών με τα κείμενα, παίζοντας τον ρόλο του παράλληλου με τον μαθητή αναγνώστη, σχεδιάζοντας προσεκτικά τα βήματα της πορείας διδασκαλίας και διαμορφώνοντας το κατάλληλο κλίμα για την πρόσληψη του νοήματος. Η έννοια της διαμεσολάβησης νοείται ως προσπάθεια του φιλόλογου να πετύχει δημιουργική επικοινωνία των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης με το κείμενο, τον συγγραφέα, τον ίδιο τους τον εαυτό και με άλλους αναγνώστες του ίδιου κειμένου (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001· Δεληκάρη, 2004).

Η Λογοτεχνία ως αγωγός μετάγγισης οικουμενικών αρχών και αξιών

Ένας από τους βασικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι αυτός της αισθητικής καλλιέργειας. Η Λογοτεχνία φιλοδοξεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το ωραίο και να τους καταστήσει ικανούς να το αναζητούν και να το αναγνωρίζουν σε κάθε εκδήλωση της ζωής τους. Πέρα όμως από την αισθητική διαπαιδαγώγηση, το μάθημα της Λογοτεχνίας αποσκοπεί και στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης (Oliver, 1994) και ο διδάσκων θα πρέπει να επικεντρωθεί και να δείξει στους μαθητές του πως τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αξίες, ιδέες, νοοτροπίες και στάσεις που σχετίζονται με την ίδια τη ζωή. Πρόκειται για αξίες πανανθρώπινες, οικουμενικές και διαχρονικές, οι οποίες δεν περιχαράκωνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα κι έτσι συνδέουν το γενικό

και το καθολικό με το ειδικό και το ατομικό. Επίσης, τα λογοτεχνικά κείμενα χαρακτηρίζονται από πολυφωνία και δίνουν στους μαθητές απεριόριστες δυνατότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με αξίες διαφόρων εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων (Αποστολίδου, 2002).

Προκειμένου όμως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να λειτουργήσει ως αγωγός μετάγχισης οικουμενικών αρχών και αξιών σε μια ετερογενή πληθυσμιακά τάξη, θα πρέπει αφενός η εστίαση της στοχοθεσίας να κατανέμεται ισομερώς ανάμεσα στην αισθητική και την ηθική διαπαιδαγώγηση και ο φιλόλογος να αναζητήσει έναν νέο τρόπο σύνδεσης της αισθητικής και της ηθικής και αφετέρου να επιχειρεί μια διαπολιτισμική θεώρηση των συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των δημιουργημάτων τους (Διακοσάββα, 2018).

Εξάλλου, οι σύγχρονες μελέτες στον χώρο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας διαβλέπουν να αναδύεται μια μεταλογοτεχνία ως ένας κοινός λόγος για την λογοτεχνία που μοιάζει να σπαργανώνεται στην παγκόσμια κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Κάθε λογοτεχνικό έργο, παρά τις όποιες δυναμικές αναπτύσσει με τη μοναδικότητά του, διεκδικεί εξ ορισμού το απόλυτο της τέχνης και το απόλυτο της αποδοχής και παράλληλα διεκδικεί την υπέρβαση των ορίων στην αποδοχή. Ενισχύει την ιδιαιτερότητα της καταγωγής του αλλά και επιζητά την όδευση προς το οικουμενικό. Επομένως, οικουμενικό και εθνικό συνθέτουν πλέον τον καινούριο ορίζοντα της δεξιώσής του και την καινούρια συνθήκη της νοηματοδότησής του. Σ' αυτό το πλαίσιο θεώρησης, η ελληνική ταυτότητα των δημιουργών και των έργων τους δεν εξαφανίζεται, παύει όμως να είναι το κυρίαρχο στοιχείο της ανάγνωσης και της ερμηνείας τους (Δημηρούλης, 2007).

Συμπεράσματα

Το μάθημα της Λογοτεχνίας δημιουργεί από μόνο του ένα κατάλληλο έδαφος για διαπολιτισμικές παρεμβάσεις, καθώς ανακινεί ζητήματα κοινωνικών αξιών, αρχών και κανόνων που διέπουν τη συνύπαρξη και τη συνεργασία των ανθρώπων μέσα σε έναν κόσμο όπου η ποικιλία και η διαφορά δεν αποτελούν την εξαίρεση αλλά τον κανόνα. Με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης πλατύνουν και πλουτίζουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αντλούν ευχαρίστηση (Norton, 1999) και έτσι το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται μαθητεία για τη ζωή.

Στις πολυπολιτισμικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η Λογοτεχνία καλείται να λειτουργήσει, συγχρόνως, ως πεδίο διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων, ως εργαλείο για την καλλιέργεια της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας, ως έναυσμα συγκρότησης αναγνωστικών κοινοτήτων από μαθητές με μικτές γλωσσικές ικανότητες και ως αγωγός μετάγχισης οικουμενικών αρχών και αξιών.

Όμως, για την προβολή και την αποτελεσματικότητα των ανωτέρω λειτουργιών, καθοριστικής σημασίας αποβαίνει ο διαμεσολαβητικός ρόλος του φιλόλογου, ως

επαναπροσδιοριστή των διαπολιτισμικών σχέσεων μέσω του μαθήματος αυτού. Για να επιτευχθεί η διαμεσολάβηση ο φιλόλογος θα πρέπει: α) να επιλέγει κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα –ακόμα και εκτός του λογοτεχνικού κανόνα– που θα προβάλλουν εικόνες τόσο του «εαυτού» όσο και του «άλλου», β) να επιχειρεί μια διαπολιτισμική θεώρηση των συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και του έργου τους, γ) να στοχεύει στην καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας κείμενα όχι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και από τους χώρους της προφορικής και εικονικής επικοινωνίας (τραγούδια, κόμικς, θέατρο, ραδιοφωνικές εκπομπές, κινηματογραφικές ταινίες) (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2003), δ) να σχεδιάζει και να εφαρμόζει κατάλληλα διδακτικά σενάρια, με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή και την παραγωγή ποικίλου λόγου από όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής τάξης, ε) να αξιοποιεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές «αποσκευές» των αλλόγλωσσων μαθητών, με σκοπό τον περαιτέρω εμπλουτισμό και την ανάπτυξή τους και συνάμα τη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών εμπειριών όλων των μαθητών της τάξης (Mc Dougal, 1981· Trueba, 1989· Cummins, 2005).

Βιβλιογραφία

α) Ελληνόγλωσση

Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). *Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αποστολίδου, Β. (2003). Ανάγνωση και ετερότητα, Στο: *Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων. 2002-2004*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 11-44.

Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, 335-347.

Αποστολίδου, Β & Χοντολίδου, Ε. (2003). Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, Στο: *Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων. 2002-2004*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 9-44.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια και γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδρούλου. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Γκότοβος, Α. (1998). Ο Φιλόλογος, η εθνική ταυτότητα και η ελληνική γλώσσα, Στο: Σεμινάριο της ΠΕΦ: *Σχολείο και Ετερότητα: Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*. Σεμινάριο 24, Αθήνα: ΠΕΦ, 29-37.

Δεληκάρη, Π. (2004). Οι εικόνες του «άλλου» στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου, Στο: *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: 16-17 Μαΐου 2003. Πρακτικά Συνεδρίου, Περυσινάκης Ι.Ν. & Τσαγγαλίδης Α. (επιμ.). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, 332-357.

Δημηρούλης, Δ. (2007). Παραδόσεις σειράς μαθημάτων για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. *Από τον Διονύσιο Σολωμό μέχρι τη γενιά του '30*. 10 Οκτωβρίου-12 Δεκεμβρίου 2007. Αθήνα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο της Στοάς του Βιβλίου.

Διακοσάββα, Ε. (2018). Ο Γεώργιος Βιζυηνός υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας: Μια νέα αναγνωστική πρόκληση. *Ηριννα*, 5. Άνοιξη 2018, Σύνδεσμος Φιλολόγων Δωδεκανήσου, 72-83.

Μητακίδου, Χ. (2001). Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας, Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Ρέθυμνο: 6-8 Οκτωβρίου 2000. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα. Πρακτικά Συνεδρίου. Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ.) Αθήνα: Ατραπός, 582-593.

Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χ. (1998). Δημιουργώντας διαπολιτισμικές διδακτικές προοπτικές. Η περίπτωση της λογοτεχνίας, Στο: Σεμινάριο της ΠΕΦ: *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*. Σεμινάριο, 24, Αθήνα: ΠΕΦ, 142-155.

Παπαδογιαννάκης, Ν. & Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2001). Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας., Στο: Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Ρέθυμνο: 6-8 Οκτωβρίου 2000. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα. Πρακτικά Συνεδρίου. Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ.) Αθήνα: Ατραπός, 459-472.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1998). Οι «άλλοι», εμείς και οι παιδαγωγικές πρακτικές, Στο: Σεμινάριο της ΠΕΦ: *Σχολείο και Ετερότητα: Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*. Σεμινάριο 24, Αθήνα: ΠΕΦ, 21-28.

Πηγιάκη, Π. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Χαραλαμπίκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά θέματα 1.

Χατζηδάκη, Α. & Γακούδη, Ν. (2000). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις Μεικτής Δυναμικότητας, Στο: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 2000, 138-151.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο, Στο: *Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων. 2002-2004*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 9-36..

β) Ξενόγλωσση

Boyle, O. & Peregoy, S. (1990). Literacy Scaffolds: Strategies for First –and Second-Language Readers and Writers. *The Reading Teacher* 44(3), 194-200.

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press, Cambridge Mass.

Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In: F. Cenese (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mac Dougal, Carol (1981). The Role of Literature in a Multicultural Society. *English in Education* 15(3), 19-24.

Norton, N. (1999). *Through the Eye of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.

Oliver, E. I. (1994). *Crossing the Mainstream: Multicultural Perspectives in Teaching Literature*. National Council of Teachers of English: USA.

Smith, F. (1988). *Joining the Literacy Club. Further Essays of Education*. London: Heinemann.

Trueba, H.T. (1989). *Raising Silent Voices: Educating Linguistic Minorities for the 21st Century*. New York: Harper & Row.

Ο σύγχρονος ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε τάξεις όπου φοιτούν και μετανάστες/ μετανάστριες μαθητές/μαθήτριες

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α., evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Η προσέλευση πολλών ξένων, διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, αποδίδει στην Ελλάδα τα χαρακτηριστικά εκείνα που φέρει κάθε κράτος υποδοχής μεταναστών την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Το τέλος του Ψυχρού Πολέμου επηρέασε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής στην Ελλάδα. Οι αλλαγές εξαιτίας της δημιουργίας νέων κρατών και της καταπίεσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις Ασιατικές χώρες συνέβαλαν, ώστε η Ελλάδα να γίνει χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών. Οι παραπάνω εξελίξεις επέδρασαν καταλυτικά και στο ελληνικό σχολείο με αποτέλεσμα ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός να χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα. Η διαφορετικότητα της σχολικής τάξης στην αυγή του 21^{ου} αιώνα είναι πραγματικότητα. Η ελληνική εκπαίδευση και συγκεκριμένα ο/η σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να μεριμνήσει για τους/τις μαθητές/τριες όλων των εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός, ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα εξελίσσεται ταχύτατα, η μετανάστευση αυξάνεται και συνοδεύεται από σοβαρά κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα σε όλο τον κόσμο (Νικολάου, 2000). Σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον οι διαπολιτισμικές επαφές αυξάνονται διαρκώς, καθώς οι αλληλεξαρτήσεις σε όλο τον πλανήτη διευρύνονται και στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάτω από αυτές τις συνθήκες χρειάζεται ένα εμπλουτισμένο σύνολο δεξιοτήτων και στάσεων (Νικολάου, 2000). Το σχολικό περιβάλλον για πολλά παιδιά αποτελεί το σταθερό πλαίσιο αναφοράς, με ενσυναίσθηση και αποδοχή, ώστε να ανταπεξέλθουν στις δυσχέρειες που τους τυγχάνουν. Τα παιδιά χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων, για αυτό είναι ανάγκη να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, ξεκινώντας από το σχολικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο, ο δάσκαλος στο σχολείο επιβάλλεται να αναζητά τρόπους διαπολιτισμικής προσέγγισης και να υποστηρίζει τα παιδιά προς την κατεύθυνση της διανθρώπινης επικοινωνίας (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006). Οι δάσκαλοι μπορούν να εδραιώνουν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους μέσω των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και των καινοτόμων προσεγγίσεων συμβουλευτικής. Κατά αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιούς κοινωνικού κλίματος για τα παιδιά, καθώς οι σχέσεις των παιδιών με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και την οικογένεια επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση. Επιπλέον, οι δάσκαλοι, που επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στις

διαπροσωπικές δεξιότητες, συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006).

Σύγχρονες τάσεις της Σχολικής ψυχολογίας

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της Σχολικής ψυχολογίας οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες των μαθητών/τριών και όχι στις αδυναμίες τους (Χατζηχρήστου κ. ά., 2004). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών τους και για την καθοδήγηση όλων των μαθητών/τριών, ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη και τη σχολική τους προσαρμογή. Το σχολείο πλέον γίνεται το πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών. Γίνεται «ένα διαφορετικό σχολείο» δηλαδή το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004). Δηλαδή το σχολείο δεν στοχεύει μόνο στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών αλλά «νοιάζεται» για τα παιδιά και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους. Οι μαθητές/τριες έτσι, νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας, που έχει κοινά οράματα, αναπτύσσοντας παράλληλα διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, ενεργό συμμετοχή και διευκολύνουν τη μάθηση καθώς και την σχολική προσαρμογή (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006). Με την ευεξία της σχολικής κοινότητας, την ψυχική ανθεκτικότητα, τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν καθώς και η κοινωνική και η συναισθηματική αγωγή πρέπει να είναι οι άξονες του σημερινού δασκάλου που έχει στην τάξη του μετανάστες/τριες. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος σύμφωνα με τα μοντέλα της συμβουλευτικής ψυχολογίας ακούει πρώτα τους/τις μαθητές/τριές του, που έχουν το πρόβλημα, σιωπά, διερευνά, σκέφτεται, κατανοεί και τους/τις διευκολύνει να συνειδητοποιήσουν πρώτα τα δικά τους συναισθήματα. Ως προς το θέμα των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών ο δάσκαλος πρέπει να επιμένει στην ενσυναίσθηση και στην αλληλεγγύη όλων των μαθητών/τριών, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν τα συναισθήματα, απογυμνωμένα από τα δικά τους συναισθήματα καθώς και από τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Χατζηχρήστου κ. ά., 2004).

Οι τρεις άξονες

Ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τους/τις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες και τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες πρέπει να «πατήσει» σε τρεις άξονες:

1. *Κατανόηση των προσωπικών αξιών και των προκαταλήψεων*
2. *Αντίληψη της κοσμοθεωρίας, της ιδιαίτερης κουλτούρας του συμβουλευόμενου*
3. *Στρατηγικές παρέμβασης κατάλληλες για το πολιτισμικό επίπεδο.*

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ως προς τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του. Επιβάλλεται να είναι απαλλαγμένος από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και συγχρόνως να αντλεί πληροφορίες για τον συμβουλευόμενο μέσα από την ίδια την αλληλεπίδραση. Δεν πρέπει να ξεχνάει, ότι ο/η μαθητής/τρια μετανάστης/τρια παρουσιάζει συμπεριφορά και διαθέτει προσωπικότητα ανάλογη με την

κουλτούρα προέλευσής του (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006). Στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες μετανάστες/τριες δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, τότε ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ζητήσει τη βοήθεια διερμηνέα ή ενός σημαίνοντος προσώπου που προέρχεται από την κοινότητα του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεκτικός σε αυτή τη διαδικασία καθώς πρέπει να φιλτράρει τον ρόλο και την παρουσία του μεταφραστή. Άρα ο δάσκαλος δεν «κουβαλάει» τις δικές του αξίες, αλλά στοχεύει να μάθει πραγματικά, πώς θα προσεγγίσει τον/την μετανάστη/τρια μαθητή/τρια και θα τον/την βοηθήσει αποτελεσματικά. Παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός δεν ξεχνάει την προσέγγιση με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας μετανάστη/τριας. Σε περιπτώσεις που χρειάζεται βοήθεια για θέματα, που δεν είναι καταρτισμένος/η ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός, συζητάει με τον σχολικό ψυχολόγο και προσπαθεί να εφαρμόσει τα παρεμβατικά προγράμματα μόνος του ή μαζί με τους ειδικούς. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης δεν πρέπει να λησμονεί τη Διαθεματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα οποία πρέπει να χρησιμοποιεί ανάλογα (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Ευέλικτη Ζώνη κ.ά.), ώστε με την κατάλληλη χρήση του περιεχομένου των μαθημάτων αλλά και με την εξατομικευμένη ή διαφοροποιημένη διδασκαλία να ενδυναμώνει αποτελεσματικά τους/τις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες. Σκοπός του/της σύγχρονου εκπαιδευτικού πρέπει να είναι, πρωτίστως, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριών, η ευαισθητοποίησή τους και η άσκηση βασικών δεξιοτήτων σε σημαντικά θέματα όπως η επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο/Η σύγχρονος εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, αρχικά, της τάξης του, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και στη διευκόλυνση της συνεργασίας μέσα στην τάξη και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006).

Προγράμματα πρόληψης

Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει έμφαση και προτεραιότητα στα παρεμβατικά προγράμματα, ιδιαίτερα, στην πρωτογενή πρόληψη (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004). Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στο σχολείο αφορούν, αρχικά, όλο το μαθητικό πληθυσμό π.χ. όλους τους/τις μαθητές/τριες κάποιων τάξεων. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριές του την ενσυναίσθηση π.χ. πώς να παίζουν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους χωρίς να μαλώνουν, δηλαδή να μάθουν να παίζουν με άλλο τρόπο, μπαίνοντας στη θέση του άλλου και χωρίς να προκαλούν εκνευρισμό. Ενώ τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αφορούν τους/τις μαθητές/τριες, που στη φάση αυτή, εμφανίζουν προβλήματα ή εκδηλώνουν τις πρώτες ενδείξεις διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές εντοπίζονται με παραπομπές εκπαιδευτικών ή με μεθόδους ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης. Τέλος, τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν κυρίως τους/τις μαθητές/τριες

με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Στα προγράμματα αυτά συνήθως σε επίπεδο σχολείου μπορεί να δοθούν λύσεις π.χ. σε επιθετική παραβατική συμπεριφορά. Τα δύο πρώτα παρεμβατικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ενώ τα προγράμματα της τριτογενούς πρόληψης μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας και από τους ειδικούς παιδαγωγούς (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004). Ο/Η εκπαιδευτικός της διαπολιτισμικής τάξης οφείλει να χρησιμοποιήσει στην αίθουσα διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής προσέγγισης και επικοινωνίας. Ο/Η εκπαιδευτικός για παράδειγμα μπορεί να κάνει συζήτηση μια διδακτική ώρα την εβδομάδα, καταιγισμό ιδεών και δραστηριότητες όπως ατομικές ή ομαδικές εργασίες, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια κ.ά. Κατά την πρώτη συνάντηση, αυτής της διαπολιτισμικής διαδικασίας, τα παιδιά συζητούν και υπογράφουν το «συμβόλαιο» της τάξης, το οποίο καθορίζει τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς της ομάδας (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004). Ο/Η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός οφείλει και πρέπει να προσπαθεί να είναι διαπολιτισμικά έτοιμος μέσα από μία σειρά προγραμμάτων αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης.

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων του, του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σημερινό σχολείο είναι κομβικός και ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται για την διαπολιτισμική του ετοιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ώστε να αποφύγουν την εθνοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίας των άλλων πολιτισμών. Οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες, για να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών/τριών τους. Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να βελτιωθεί με την ενσυναίσθηση προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και με την παροχή προγραμμάτων κατάρτισης (Παπαστυλιανού κ.ά., 2014), που επιτρέπουν στα μέλη συγκεκριμένων εθνικών ομάδων να αποκτήσουν θέσεις σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού δημιουργώντας ρήγματα στα όρια ανάμεσα στις εθνότητες. Συγκεκριμένα οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες, όπως η πολιτισμική αυτογνωσία, η κατανόηση της Ιστορίας, των παραδόσεων όλων των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η ικανότητα του σχολείου να αναπτύξει, να ολοκληρώσει τις κατάλληλες και με ευαισθησία στρατηγικές παρέμβασης για τους/τις μαθητές/τριες, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς

(Παπαστυλιανού κ.ά.,2014). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πιστεύουν στις ικανότητες των μαθητών/τριών, να αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους και να τους ενθαρρύνουν σε παρεμβάσεις διαπολιτισμικές. Παράλληλα να εξετάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις προσωπικές τους στάσεις και να κατανοούν τις διαφορές απόψεων για τους/τις μαθητές/τριες εθνικών μειονοτήτων (Das, 1995; Vazquez & Vazquez, 2003). Οι διαδικασίες πρέπει να κατευθύνονται προς την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας του/της μαθητή/τριας και σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδό του/της και τη χώρα προέλευσης. Συμβουλευτικά μπορεί να υπάρχει υποστήριξη από κοινωνικές πηγές (π.χ. οργανώσεις ΜΚΟ) και πάνω από όλα με σεβασμό και κατανόηση στη διαφορά (Μαλικιώση & Παπαστυλιανού, 2008). Οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προχωρούν ένα βήμα πιο μακριά από τα κοινωνικά στερεότυπα και να σχηματίζουν μία πιο ρεαλιστική εντύπωση για τους άλλους, αλλά και να αξιολογούν την ορθότητα των προσωπικών τους αντιλήψεων. Για αυτό το λόγο απαιτείται η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών για τον/την μαθητή/τρια και η αμφισβήτηση της ακρίβειας της εντύπωσης, που σχηματίζεται για το άτομο αρχικά (Berry, 2006). Στους πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες τα προβλήματα οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. φυλετικές διακρίσεις) για τα οποία δεν είναι υπεύθυνοι/ες, για αυτό απαιτείται μετατόπιση του τρόπου της παρέμβασης, της προσαρμογής των συμβουλευτικών μεθόδων, των στρατηγικών, στις πολιτισμικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας και της ενσωμάτωσης των παραδοσιακών μεθόδων αντιμετώπισης της διαφορετικότητας (Παπαστυλιανού κ. ά., 2014). Συγκεκριμένες προτάσεις, που αφορούν τη σχολική τάξη και μπορεί να εφαρμόσει ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι οι παρακάτω και πρέπει να:

- *Παρατηρεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών*
- *Αναγνωρίζει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, να αποδέχεται τις διαφορετικές*
- *αξίες των άλλων*
- *Ενθαρρύνει την ομάδα, να ανιχνεύει την ιστορία της, την παράδοσή της*
- *Ενθαρρύνει την ανάπτυξη κανόνων συνύπαρξης και αλληλο-αποδοχής*
- *Καλεί τους γονείς και να συνεργάζεται μαζί τους*
- *Γίνεται προσεκτική αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή του*
- *πολιτισμικού υπόβαθρου (Παπαστυλιανού κ. ά., 2014) .*

Προτάσεις

Όσον αφορά την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική αγωγή, αρχικά, το Πανεπιστήμιο πρέπει να προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις φοιτητές/τριες για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις τους. Στη συνέχεια και κατά τον επαγγελματικό βίο των εκπαιδευτικών η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να διεξάγεται κατά τη διάρκεια της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και να είναι κατά βάση ενδοσχολική, ώστε να υπάρχει εστίαση στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα κρίνεται απαραίτητη η παρακολούθηση των σεμιναρίων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των μάχιμων εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών/τριών των

σχολικών μονάδων σχετικά με θέματα Σχολικής ψυχολογίας. Επιπλέον, θα μπορούσε το κάθε σχολείο σε συνεργασία με τον αρμόδιο συντονιστή εκπαιδευτικού έργου να καταρτίζουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την εξειδικευμένη κατάρτιση για την εφαρμογή της ανάλογης παρέμβασης στα σχολεία. Σημαντικά θεωρούνται τα σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης, τα οποία, θα πρέπει να περιλαμβάνουν θεωρητική κατάρτιση σε θέματα σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις αναφορικά με την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και τη Σχολική ψυχολογία, καθώς και τη βιωματική εκπαίδευση των συμμετεχόντων και να δομούνται με βάση τις εξής συνιστώσες: α) Συμμετοχή σε ημερίδες, β) Προετοιμασία δραστηριοτήτων για την εφαρμογή διαπολιτισμικού προγράμματος στην τάξη, γ) Διαχείριση δυσκολιών σε κάθε τάξη και δ) Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Hatzichristou et al., 2010). Ακόμη πολύ χρήσιμη θα αποδεικνυόταν η παρουσίαση-διάχυση του προγράμματος σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες του ίδιου σχολείου ή άλλων σχολείων, καθώς και η δημιουργία υλικού επιμορφωτικού και καλών διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών με διάχυση σε καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές ιστοσελίδες. Τέλος, για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας στη σχολική κοινότητα θα ήταν αποτελεσματική η δημιουργία ενός ευρύτερου δικτύου σχολείων με στόχο τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή απόψεων σε διαπολιτισμικά ζητήματα, τη δημιουργία στρατηγικών και σχεδίων δράσης από κάθε σχολική μονάδα με βάση τους τομείς του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας (Hatzichristou et al., 2010). Εν κατακλείδι, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός, που έχει στην τάξη του, συνήθως, μαθητές/τριες μετανάστες/τριες οφείλει να χρησιμοποιεί καθημερινά δεξιότητες επικοινωνίας, να βοηθάει το σύνολο των μαθητών/τριών του, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα για αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καταρτισμένος/η για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επίλυση συγκρούσεων αναφορικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα (Hatzichristou et al., 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη, τέλος, των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η αναδιοργάνωση όλου του σχολείου θα συντελέσουν στη μείωση φαινομένων απομόνωσης των διαφορετικών μαθητών/τριών γεγονός που θα βάλει τις βάσεις για τον περιορισμό των απομονωμένων ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

- Berry, J. (2006α). Acculturation. In, Grusec, j., Hastings, P., (Eds.), *Handbook of socialization research*. New York: Guilford Press.
- Das, A. (1995). Rethinking multicultural counseling: Implications for counselor education. *Journal of Counseling and Development*, 74(1), 45-52.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Lykitsakou, K., Dimitropoulou, P. (2010). Promoting university and schools partnership: Transnational considerations and future

directions. In Kaufman, J., Hughes, T., (Eds) *The Handbook of Education, Training and Supervision of School Psychologists in School and Community* (pp.89-107). New York: Taylor Francis/Routledge.

Μαλικώση-Λοΐζου Μ., Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ. ειδικού τεύχους) (2008). Εισαγωγή στο ειδικό τεύχος, Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική Ψυχολογία, *Ψυχολογία*, 15 (1) i-ix.

Vazquez L., Garcia-Vazquez, E. (2003). Teaching Multicultural Competence in the Counseling Curriculum. In Pope-Davis, D., Coleman, H., Liu, W., Toporek, R., (eds.), *Handbook of Multicultural Competence in Counseling & Psychotherapy*. Thousand Oaks: Sage.

Νικολάου, Γ., (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Παπαστυλιανού Α., Γιοβαζολιάς Α., Τσίτσας Γ. (2014). Η αλληλεπίδραση ατομικών και σχολικών παραγόντων σε σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον: προεκτάσεις σε θέματα συμβουλευτικής. Στο Μαλικιώση, Μ., Γιοβαζολιάς, Α. (Επιμ.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Εφαρμογές και προκλήσεις*. Εκδ. ΠΕΔΙΟ.

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. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.

Στερεότυπα και εκπαίδευση

Αμαραντίδης Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε., amarantidisaa@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία εξήντα χρόνια, φαινόμενα όπως οι διακρίσεις και η ρατσιστική ιδεολογία και συμπεριφορά απασχόλησαν την κοινωνική ψυχολογία. Για την ερμηνεία των παραπάνω φαινομένων σημαντικό κεφάλαιο αποτελούν τα στερεότυπα. Τα στερεότυπα μπορούν να αποτελούν τόσο την αιτία όσο και την απόρροια μίας προκατάληψης (της απεικόνισης δηλαδή μίας ομάδας ως καλής ή κακής, ως θετικής ή αρνητικής, ως αντικείμενο προσέγγισης ή απώθησης). Τα στερεότυπα και η αρνητική προκατάληψη μπορεί να οδηγήσουν σε πολλές περιπτώσεις σε διακρίσεις και άδικες συμπεριφορές απέναντι σε άτομα ή ομάδες. Στη δημιουργία ή την ενίσχυση των στερεοτύπων είναι ιδιαιτέρως σημαντική και η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό γίνεται φανερό από τις έρευνες των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας που έχουν γίνει κατά καιρούς παγκοσμίως.

Λέξεις-Κλειδιά: Στερεότυπα, προκατάληψη, εθνική ταυτότητα, εκπαίδευση, σχολικά βιβλία ιστορίας

Abstract

Over the last sixty years, phenomena such as discriminations and racist ideology and behavior are the object of social psychology. To interpret the above phenomena, stereotypes play a significant role. Stereotypes may both serve as the reason and the result of a prejudice (namely the presentation of a group as good or bad, positive or negative, as an object of approach or repulsion). Stereotypes and negative prejudice may lead to discriminatory and unfair behaviors towards individuals or groups of people. The contribution of the educational system to the creation or enhancement of stereotypes is particularly important. This is evident from the surveys of history schoolbooks written around the world from time to time.

Keywords: Stereotypes, prejudice, national identity, education, history schoolbooks

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο μέσα στον οποίο εδραιώνεται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα και συνείδηση και διαμορφώνονται και δημιουργούνται τα στερεότυπα τόσο για τον εθνικό «εαυτό» όσο και για τους εθνικούς «άλλους», κυρίως, μέσω των μαθημάτων που στοχεύουν στην εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Από όλα τα διδακτέα αντικείμενα, τα βιβλία της Ιστορίας αποτελούν το κυριότερο πεδίο για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων», που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η εθνική ταυτότητα και οι κοινές ιστορικές μνήμες, καθώς και τις εθνοκεντρικές τάσεις ενός εκπαιδευτικού

συστήματος (Αβδελά, 1997α, Βονόρτα & Βορρέ 2017). Στο παρόν άρθρο έπειτα από την αποσαφήνιση των όρων εθνική ταυτότητα, ετερότητα, στερεότυπα και προκαταλήψεις επιχειρείται η διερεύνηση των αναπαραστάσεων του ελληνικού έθνους (του εθνικού «εαυτού») και των άλλων εθνών (των εθνικών «άλλων») που διαμορφώνονται και αναπαράγονται στα βιβλία της Ιστορίας, σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες.

Εθνική ταυτότητα - Ετερότητα

Η «ταυτότητα» αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα. Διαμορφώνεται σε άμεση σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο το άτομο ζει και μέσα από μια σειρά ταυτίσεων (κοινή καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα ή άλλα) με άλλα άτομα και ομάδες. Πέρα από την ταύτιση με κάποια άτομα, σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας αποτελεί η διαφορετικότητα, η διαφοροποίηση δηλαδή με τα άλλα άτομα που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα και δε φέρουν τα ίδια με αυτούς χαρακτηριστικά. Έτσι, η ταυτότητα βασίζεται στην αναζήτηση σχέσεων και χαρακτηριστικών ομοιότητας με τα άλλα άτομα της ίδιας ταυτότητας (με τον «εαυτό») και διαφοροποίησης με τους «άλλους». Η ταυτότητα λοιπόν, η αντίληψη δηλαδή του εαυτού, περιλαμβάνει προσωπικά (προσωπική ταυτότητα) και συλλογικά στοιχεία και δεν αναφέρεται μόνο στο συγκεκριμένο άτομο (το άτομο ως ξεχωριστή ή ανεξάρτητη οντότητα) αλλά και σε ομάδες ατόμων με κοινά και λίγο ή πολύ σταθερά χαρακτηριστικά (συλλογική ταυτότητα). Η συλλογική ταυτότητα αναφέρεται στο κάθε άτομο ως μέλος μίας ομάδας. Είναι αυτή που προσδίδει την αίσθηση του να ανήκει κάποιος σε μία ομάδα. Η εθνική ταυτότητα αποτελεί ένα είδος συλλογικής ταυτότητας και περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα παραπλήσιων εννοιών όπως του έθνους, της εθνικότητας και του εθνικισμού, καθώς και ένα ευρύ φάσμα συστατικών - χαρακτηριστικών όπως η κοινή γλώσσα, ο τόπος γέννησης, ο πολιτισμός, η θρησκεία, η ιστορική συνέχεια, η ενότητα οι κοινές παραδόσεις, οι κοινές ιστορικές μνήμες και μύθοι κ.ά. Η εθνική ταυτότητα προσδίδει την ατομική αίσθηση του να ανήκει κάποιος σε μια κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ομάδα, το εθνικό κράτος. Τα άτομα - μέλη ενός εθνικού κράτους αναγνωρίζουν την ύπαρξη άλλων εθνών για τα οποία μπορεί να αδιαφορούν ή να εκφράζουν συμπάθεια ή αντιπάθεια και να διατηρούν σχέσεις ουδετερότητας, αντιδικίας, εχθρότητας, συνεργασίας, ή αδιαφορίας. Ωστόσο, συνήθως τα άτομα εντάσσονται σε μία εθνική ομάδα με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά και σε αντιδιαστολή με τον «εθνικό άλλο» που συχνά αποτελεί μια άλλη αντίπαλη ή και εχθρική εθνική ομάδα. Η εθνική ταυτότητα του ατόμου είναι προδιαγεγραμμένη, αφού κάποιος γεννιέται με αυτή, Έλληνας, Βούλγαρος, Αλβανός, Τούρκος κ.ά. Η αντίληψη για το ομοιογενές έθνος και την κοινή εθνική ταυτότητα προέρχεται από το «ρομαντισμό» του 19ου αιώνα και συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία συγκρότησης των εθνών - κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια. Σύμφωνα με τη «ρομαντική» αντίληψη, το έθνος αποτελεί «φυσική» οντότητα αμετάβλητη στον χρόνο και οι πληθυσμοί που το αποτελούν έχουν κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, κοινή εθνική ταυτότητα. Η πολιτισμική ομοιογένεια, (δηλαδή η κοινή εθνική υπαγωγή) υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία των εθνών - κρατών. Διαμόρφωσε τη συνοχή και την ενότητα

των πληθυσμών τους και ήταν η προϋπόθεση για τη συγκρότηση και επιβολή των κρατικών τους συνόρων. Μετά τη δημιουργία του έθνους - κράτους, η διαδικασία συγκρότησης του έθνους συνεχίζεται με την παραγωγή και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας των μελών του (Αβδελά, 1997β: 30-33, Αλεξίου, 2018, Bonórta & Borré 2017, Chen, Chen & Shaw, 2004, Kuščer & Prosen, 2005, Hall, 1996, Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies, 2006, Παπαδόπουλος, 2005: 814, Woolf, 1999, Φραγκουδάκη, 1997: 397-398, Χρυσοβαλάντη, 2008).

Ο όρος ετερότητα αναφέρεται στις καταστάσεις όπου υπάρχει έλλειψη ομοιότητας. Σε καταστάσεις δηλαδή όπου όλα τα συστατικά από τα οποία απαρτίζεται ένα σύνολο διαφέρουν μεταξύ τους. Ορίζεται σε συνδυασμό με την εθνικότητα, την εθνότητα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τη μητρική γλώσσα των ατόμων. Για παράδειγμα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι αλλοεθνείς μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο τα εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και άλλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία τους διαφοροποιούν από το κυρίαρχο πολιτιστικό και εθνικό πρότυπο που υπάρχει και προωθείται από το σχολείο. Διαφορετικότητα και ετερότητα αποτελούν στερεοτυπικές εικόνες που αναπαράγονται συνεχώς λόγω κοινωνικών και πολλές φορές πολιτικών αναγκών και σκοπιμοτήτων και οδηγούν σταδιακά σε αρνητικές στάσεις απέναντι στους εθνικούς «άλλους» (Ch'ng, 2014, Παπαζαφειρόπουλος, 2015).

Προκαταλήψεις και Στερεότυπα

Η κατανόηση και η ερμηνεία της προκατάληψης αποτελούσε πάντα ένα από τα βασικά ερευνητικά αντικείμενα στον τομέα της ψυχολογίας. Πολλοί ερευνητές έχουν στηριχτεί στο έργο του G. Allport για τη φύση της προκατάληψης. Σύμφωνα με τον Allport η προκατάληψη είναι η αρνητική αντίληψη ή και η έκφραση μίας αντιπάθειας προς τα μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας που βασίζεται σε λανθασμένες και ανελαστικές γενικεύσεις. Οι προκαταλήψεις είναι εσφαλμένες και ανυπόστατες απόψεις, επειδή συνήθως δε διαμορφώνονται μέσα από προσωπικές εμπειρίες, αλλά αντίθετα βασίζονται σε εικασίες ή φήμες και σε ελάχιστη ή πολλές φορές και ανύπαρκτη επαφή και γνώση των μελών της άλλης ομάδας. Τα στερεότυπα αποτελούν επίσης γενικεύσεις, οι οποίες όμως δεν είναι υποχρεωτικά αρνητικές, αλλά μπορεί να είναι και θετικές (κυρίως για τα μέλη της ίδιας ομάδας). Τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις αποτελούν αρνητικά στερεότυπα που δημιουργούνται ωστόσο συνειδητά για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων και οδηγούν σε μια αρνητική στάση και διακρίσεις απέναντι στα μέλη των ομάδων αυτών. Συνήθως, αυτή η αρνητική στάση εκφράζεται ή απλά υιοθετείται από τα μέλη μιας κυρίαρχης ομάδας απέναντι στα μέλη άλλων διαφορετικών ομάδων. Ο Allport υποστήριξε επίσης ότι τα στερεότυπα αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε ομάδες ατόμων και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αιτιολογούν τη συμπεριφορά μας σε σχέση με αυτές τις ομάδες (Allport, 1954, Αντωνοπούλου, 2011, Duckitt, 1992, Δραγώνα, 2007: 21-22, Δραγώνα, 2001). Για αρκετές δεκαετίες, η θέση αυτή του Allport άσκησε μεγάλη επιρροή στην κοινωνική ψυχολογία, με αποτέλεσμα να κυριαρχήσει η άποψη ότι τα στερεότυπα

αποτελούν λανθασμένες απόψεις, που οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο ανθρώπινος νους, όταν επεξεργάζεται την πληθώρα των πληροφοριών. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα δεν ερμηνεύονται μέσα από ατομική σκοπιά, αλλά νοηματοδοτούνται από τη φύση των σχέσεων μέσα στην ομάδα. Καθοριστικό ρόλο για τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας παίζουν οι «φυσιολογικές» ψυχολογικές διεργασίες της κατηγοριοποίησης και της κοινωνικής σύγκρισης. Στη διεργασία της κατηγοριοποίησης ολόκληρος ο κοινωνικός κόσμος υποδιαιρείται σε πολλές κοινωνικές κατηγορίες όπως η εθνικότητα, το φύλο και άλλες. Για τον κάθε άνθρωπο κάποιες από τις κατηγορίες αυτές αποτελούν έσω - ομάδες στις οποίες ανήκει και κάποιες έξω - ομάδες από τις οποίες αποκλείεται. Το γεγονός της κατηγοριοποίησης έχει σημαντικές επιπτώσεις στο γνωστικό πεδίο. Η υπαγωγή σε μία ομάδα αυτόματα δημιουργεί εύνοια προς αυτή. Τα μέλη της τείνουν να υπερτονίζουν τόσο τις ομοιότητες μεταξύ τους όσο και τις διαφορές με τα μέλη που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες. Η κοινωνική σύγκριση (η αξιολόγηση δηλαδή της έσω - ομάδας σε σχέση με μία αντίστοιχη έξω - ομάδα) στην οποία προβαίνουν οι άνθρωποι, αποσκοπεί στη θετική αξιολόγηση της δικής τους ομάδας και κατά συνέπεια στην προαγωγή της προσωπικής τους αξίας. Η λειτουργία που επιτελούν τα στερεότυπα σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας είναι να υποβιβάζουν την έξω - ομάδα (τους άλλους) και να εξυψώνουν την έσω - ομάδα (εμάς), έτσι ώστε το αποτέλεσμα της κοινωνικής σύγκρισης να είναι θετικό γι' αυτή. Ο Campbell παρέθεσε τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη έσω - ομάδα και στην έξω - ομάδα με τη χρήση στερεοτύπων. Στην έσω - ομάδα αποδίδονται θετικά χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα στην έξω - ομάδα αρνητικά. Αυτή η κατηγοριοποίηση των ατόμων ή των ομάδων με βάση κοινωνικά, εθνικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και άλλα χαρακτηριστικά γίνεται μέσω του σχηματισμού λανθασμένων απόψεων για αυτούς και οφείλεται στη τάση που έχει ο άνθρωπος να υπεραπλουστεύει και να γενικεύει εύκολα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των «άλλων» και, κυρίως, λόγω της ανάγκης του να υπερεκτιμά και να αποδίδει θετικά χαρακτηριστικά μόνο στη δική του ομάδα και αντίστοιχα να υποτιμά τις άλλες ομάδες προκειμένου να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του (Δραγώνα, 2001, Τσιρνάρη, 2016: 7-8, Μακράκη, 2001: 120-122).

Σύμφωνα με πιο πρόσφατες θέσεις τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές και ιδεολογικές αναπαραστάσεις και επιχειρήματα. Δηλαδή αντικειμενοποιημένες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές κατασκευές για κάποιες ομάδες μέσα στην κοινωνία καθώς και για άλλους λαούς που συναντούν ευρεία αποδοχή και που αναδύονται και εξαπλώνονται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Τα στερεότυπα δομούνται κοινωνικά μέσα από τον λόγο της καθημερινής επικοινωνίας και μόλις διαμορφωθούν αυτονομούνται ως άποψη, αποκτούν αντικειμενική ισχύ και ενδύονται μία δική τους πραγματικότητα. Επίσης, η ιδεολογική λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων έγκειται και στο γεγονός ότι επαληθεύουν και νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο κοινωνικό χώρο. Η εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες νομιμοποιείται από τα στερεότυπα μέσω της ερμηνείας της ετερότητας, της οικονομικής ένδειας και της αδυναμίας αυτών των «διαφορετικών» κοινωνικών ομάδων και αντίστοιχα της επιτυχίας των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων

όχι μόνο ως δικαιολογημένες αλλά και ως φυσικές. Παρομοίως, με τον ίδιο τρόπο δικαιολογείται και θεωρείται φυσική η ανωτερότητα του εθνικού «εαυτού» σε σχέση με τους εθνικούς «άλλους», η οποία προωθείται στα πλαίσια της εδραίωσης μίας κοινής εθνικής ταυτότητας και της διαφοροποίησής του έθνους από τα άλλα έθνη. Μία διαφοροποίηση που ουσιαστικά αποτελεί μία διαδικασία αξιολόγησης, όπου η σύγκριση με τα άλλα έθνη αναδεικνύει τη μοναδικότητα του έθνους και την υπεροχή του έναντι των άλλων εθνών. Διεργασίες κοινωνικής επιρροής όπως η εκπαίδευση μέσα από την εδραίωση συστημάτων αξιών και πεποιθήσεων συμβάλλουν στη δημιουργία στερεοτύπων. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ή την αναπαραγωγή τους παίζουν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (φανερό ή κρυφό) μέσω των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται και των άλλων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται. Η ιστορία αποτελεί το βασικό διδακτικό αντικείμενο μέσα από το οποίο προάγονται τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα στο σχολείο και τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας είναι εκείνα που διαμορφώνουν και αναπαράγουν τις εικόνες για τον εθνικό «εαυτό» αλλά και για τους άλλους λαούς. Εξάλλου, η οικοδόμηση μίας κοινής εθνικής ταυτότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και των σχετικών προγραμμάτων σπουδών παγκοσμίως, ο εθνοκεντρισμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό τους, παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των χωρών και την πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τη βελτίωση και αποφόρτισή τους (Αβδελά, 1997β, Αβδελά, 1998: 153, Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, Ανδρούσου, & Μάγος, 2001, Δραγώνα, 1997, Δραγώνα, 2001, Δραγώνα, 2007: 20-29, Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010, Ιγγλέση, 1997: 323-329, Μπόμπολη 2018, Πατεινάρη, 2015: 718).

Ο εθνικός «εαυτός» και οι εθνικοί «άλλοι» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας

Τις τελευταίες δεκαετίες τα σχολικά βιβλία αποτέλεσαν παγκοσμίως αντικείμενο έρευνας και μελέτης. Διεθνείς οργανισμοί όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης εργάστηκαν πάνω στην έρευνα των σχολικών βιβλίων, κυρίως, στα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, και στο τρόπο με τον οποίο μπορούν τα βιβλία στα μαθήματα αυτά να αποκτήσουν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική μορφή και περιεχόμενο. Επίσης το ινστιτούτο Georg Eckert ασχολείται με την έρευνα για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων από το 1951 έως και σήμερα με στόχο την προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των χωρών και την ανάπτυξη ενός δικτύου παγκόσμιας εμβέλειας σχετικά με την έρευνα των σχολικών βιβλίων. Οι έρευνες του ινστιτούτου εστιάζονται στον τρόπο που παρουσιάζεται η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων», καθώς και στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμπεριέχονται, ενισχύονται ή και ανακυκλώνονται μέσα από τα βιβλία. Η έρευνα των σχολικών βιβλίων συμβάδιζε πάντα με τις τρέχουσες ιστορικές εξελίξεις και προβληματισμούς. Σε κάθε ιστορική περίοδο βασική επιδίωξη ήταν η αποφόρτιση των σχολικών βιβλίων και ο εντοπισμός και η εξάλειψη των αρνητικών στοιχείων και στερεοτύπων που εμπεριέχονταν σε αυτά (αρχικά των σχολικών βιβλίων των πρώην πολεμικών αντιπάλων, όπως της Γερμανίας και της Γαλλίας, στη συνέχεια κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου των

βιβλίων των χωρών που άνηκαν στο δυτικό και στο ανατολικό μπλοκ, μεταγενέστερα κατά τη δεκαετία του 80' των βιβλίων των χωρών του «ανεπτυγμένου Βορρά» και του «υποδεέστερου» και υποτιμημένου «Νότου» και τέλος τη δεκαετία του 90' μετά τα πολεμικά γεγονότα στα Βαλκάνια μεταξύ των βιβλίων των βαλκανικών χωρών). Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες των σχολικών βιβλίων επικεντρώνονται σε κοινά θέματα που απασχολούν τη διεθνή κοινότητα, όπως η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οικολογικά θέματα κ.ά. Οι έρευνες αυτές έχουν μεγάλη σημασία γιατί μπορούν να συμβάλλουν με τα ευρήματά τους και την αποτύπωση του βαθμού στον οποίο τα σχολικά βιβλία (και κατ' επέκταση το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα) είναι εθνοκεντρικά, στην κατάθεση προτάσεων και στη χάραξη στρατηγικών για την αποφόρτιση και βελτίωσή τους. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο τα σχολικά βιβλία και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να απεγκλωβιστούν από τα πλαίσια του εθνοκεντρισμού και να προσαρμοστούν στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αλλά και σχολική τάξη, που περιλαμβάνει πλέον σε μεγάλο ποσοστό αλλοεθνείς μαθητές (παιδιά μεταναστών και προσφύγων πολέμου) με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Αβδελά, 1998: 159-163, Κοτοπούλου, 2009, Kupermintz & Salomon, 2005, Μπονίδης, 2004).

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αντίστοιχες έρευνες σχετικά με την εικόνα του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων» στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Οι σχετικές έρευνες που αφορούν τα παλαιότερα βιβλία Ιστορίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (που πραγματοποιήθηκαν δηλαδή έως την έκδοση των νεότερων σχολικών βιβλίων Ιστορίας το σχολικό έτος 2006 - 2007) παρουσιάζουν σημαντικά και ενδιαφέροντα πορίσματα. Στις έρευνες αυτές διαπιστώνεται ότι ο εθνικός «εαυτός» αυτοπροσδιορίζεται πάντα σε σχέση με τον εθνικό «άλλο», έχοντας μάλιστα όλα εκείνα τα θετικά χαρακτηριστικά που λείπουν από τον εθνικό «άλλο». Επίσης, ο εθνικός «εαυτός» χαρακτηρίζεται από ήθος, αρετές, αξίες και άλλα προτερήματα και αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και αξιών για τους εθνικούς «άλλους». Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των βιβλίων της Ιστορίας είναι η έμφαση που δίνεται στις πολεμικές συρράξεις με τους εχθρικούς «άλλους», καθώς και οι συχνές αναφορές στα κατορθώματα των Ελλήνων σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας τους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, αναφορές που εγκωμιάζουν τον εθνικό «εαυτό» και καλλιεργούν την εθνική υπερηφάνεια. Συνήθως, στα γεγονότα αυτά οι Έλληνες εμφανίζονται να βρίσκονται σε αμυντική θέση υπερασπιζόμενοι την εδαφική τους ακεραιότητα που καταπατούν οι επιθετικοί και με επεκτατικές προθέσεις «άλλοι». Οι αναφορές λοιπόν για τους εθνικούς «άλλους» είναι κυρίως αρνητικές και περιορίζονται σε εκείνους με τους οποίους οι Έλληνες είχαν στην ιστορία τους σχέσεις εχθρικές και εμπόλεμες. Οι συχνότερα μνημονευόμενοι εθνικοί «άλλοι» είναι οι Οθωμανοί - Τούρκοι. Παρουσιάζονται να έχουν απειλήσει την πολιτισμική εθνική ιδιαιτερότητα και ομοιογένεια του «ελληνισμού», καθώς η κυριαρχία τους στον ελληνικό χώρο είχε οδυνηρές συνέπειες για τους Έλληνες (εξισλαμισμοί, βαριές φορολογίες κ.ά.). Μετά τους απειλητικούς Τούρκους σε σχέση με την εθνική ανεξαρτησία, μνημονεύονται αρνητικά και άλλοι λαοί όπως οι γείτονες Βούλγαροι, οι Ιταλοί και οι Γερμανοί. Οι Βούλγαροι αναφέρονται αρνητικά για τον εθνικισμό τους και τις διεκδικήσεις

τους στη Μακεδονία, ενώ οι Ιταλοί και ιδίως οι Γερμανοί μνημονεύονται αρνητικά για την περίοδο του Β' παγκοσμίου πολέμου και της κατοχής. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι αναφορές στη συμβίωση και την αλληλεπίδραση των Ελλήνων με τους λαούς αυτούς, καθώς και με τους λαούς με τους οποίους δεν είχαν πολεμικές εμπλοκές είναι σπάνιες. Παρομοίως, σπάνιες είναι και οι αναφορές στις ειρηνικές περιόδους της ιστορίας και στις αρνητικές συνέπειες των πολέμων (Αβδελά, 1998, Κοτοπούλου, 2009, Μήλλας, 2001, Πατεινάρη, 2015, Φραγκουδάκη, 1997). Η υπεροχή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς αποτελεί την κυρίαρχη κοινωνική αναπαράσταση που διατρέχει τα σχολικά εγχειρίδια. Το μήνυμα αυτό της υπεροχής γίνεται ακόμα εντονότερο με την αποσιώπηση άλλων μεγάλων αρχαίων πολιτισμών (όπως π.χ. ο αιγυπτιακός), οι οποίοι εμφανίζονται έμμεσα δευτερεύοντες. Οι επιδράσεις άλλων λαών ή πολιτισμών επί του ελληνικού αποσιωπούνται και τα χαρακτηριστικά του παρούσιάζονται «αναλλοίωτα» από εθνικούς «άλλους». Οι αναφορές σε άλλους πολιτισμούς ή και θρησκείες γίνονται συνήθως όταν αυτές σχετίζονται με τον εθνικό «εαυτό», όπως για παράδειγμα οι πολιτισμοί των Βουλγάρων, των Τούρκων αλλά και ο ρωμαϊκός πολιτισμός αναφέρονται κάθε φορά που δέχτηκαν την επίδραση του ελληνικού πολιτισμού. Επιπλέον, στα σχολικά εγχειρίδια προβάλλονται συστηματικά η αδιάσπαστη συνέχεια από την αρχαιότητα και η ομοιογένεια και η ενότητα του «ελληνισμού». Οι όροι «Έλληνες» και «ελληνισμός» χρησιμοποιούνται ως αχρονικοί όροι που προσδιορίζουν το ίδιο εθνικό υποκείμενο σε όλες τις ιστορικές περιόδους από την αρχαιότητα και το Βυζάντιο μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Στοιχεία που αποδεικνύουν την αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια και την ομοιογένεια είναι η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα κ.ά. Η εικόνα της εθνικής ομοιογένειας καλλιεργείται και με την αποσιώπηση της ύπαρξης στο ελληνικό κράτος (σε διάφορες ιστορικές περιόδους) γλωσσικών, εθνοπολιτισμικών και θρησκευτικών μειονοτήτων καθώς και διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών ομάδων. Εκτός από την εθνοκεντρική, τα βιβλία της Ιστορίας μεταδίδουν και μία ευρωπαϊοκεντρική αντίληψη της ιστορίας. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός, ο οποίος ταυτίζεται με τον πολιτισμό των χωρών της Δυτικής Ευρώπης, προβάλλεται ως ο ανώτερος. Οι υπόλοιποι λαοί και πολιτισμοί μέσα από την αποσιώπηση υποτιμούνται. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζεται το στερεότυπο της ανωτερότητας του δυτικού κόσμου. Η προσπάθεια σύνδεσης της Ελλάδας με την προηγμένη Δύση και η ισότιμη θέση της σ' αυτήν την παγκοσμίως ανώτερη πολιτισμική ευρωπαϊκή οικογένεια ενισχύει ακόμη περισσότερο το μήνυμα της υπεροχής των Ελλήνων (Ασκούνη, 2001: 80-83, Μήλλας, 2001: 289-291, Μπόμπολη, 2018, Κοτοπούλου, 2009, Φραγκουδάκη, 1997, Πατεινάρη, 2015: 718-719). Η ισότιμη θέση της αποδεικνύεται μέσα από τη συστηματική προβολή της καθοριστικής επίδρασης όχι μόνο του αρχαιοελληνικού αλλά και του βυζαντινού και μεταβυζαντινού ελληνισμού στις ευρωπαϊκές εξελίξεις. Όπως γίνεται φανερό από τις παραπάνω έρευνες, τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας χαρακτηρίζονταν κυρίως από την καλλιέργεια και την ανύψωση του πατριωτικού φρονήματος των μαθητών μέσα από την προβολή της πολιτισμική ανωτερότητας των Ελλήνων, η οποία πηγάζει από το ένδοξο παρελθόν, την αδιάσπαστη συνέχεια με την αρχαιότητα, την ομοιογένεια και την ενότητα του ελληνισμού, καθώς και από τον πατριωτισμό και την ανδρεία τους. Μέσω αυτής της περιγραφής των Ελλήνων (η οποία ταιριάζει με την «αυτοπεριγραφή» του Campbell), κατασκευάζεται το στερεότυπο της

ανωτερότητας του εθνικού «εαυτού» (Δραγώνα, 1997, Κοτοπούλου, 2009, Φραγκουδάκη, 1997).

Σύμφωνα με νεώτερες έρευνες, τα νέα βιβλία Ιστορίας του δημοτικού σχολείου που αντικατέστησαν τα παλαιά (από την Γ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου έως την Ε΄ τάξη που εισήχθησαν στις τάξεις από το σχολικό έτος 2006 - 2007 και της ΣΤ΄ που εισήχθη για πρώτη φορά στις τάξεις κατά το σχολικό έτος 2012 - 2013, (βλέπε παράρτημα 1) έχουν διαφοροποιηθεί έως ένα βαθμό. Βέβαια, υπάρχουν κοινά σημεία με τα παλαιότερα. Η ιστορία που διδάσκονται οι μαθητές μέσα από αυτά παραμένει εθνοκεντρική. Το επίκεντρό της συνεχίζει να είναι το ελληνικό έθνος και ο εθνικός «εαυτός», ενώ οι εθνικοί «άλλοι» εμφανίζονται όταν αλληλεπιδρούν με τον εθνικό «εαυτό». Για παράδειγμα, τόσο στο παλαιό όσο και στο νεότερο βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού (που διδάχτηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2012 - 2013) τα θέματα παγκόσμιας, ευρωπαϊκής και βαλκανικής ιστορίας είναι περιορισμένα. Εκτός από λίγα αυτοτελή κεφάλαια που αφορούν κυρίως την ευρωπαϊκή ιστορία, τα θέματα αυτά παρουσιάζονται μόνο σε περιπτώσεις που έχουν άμεση σχέση με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην Ελλάδα κατά την ίδια ιστορική περίοδο. Η επικέντρωση στην ελληνική ιστορία έχει σαν συνέπεια να δυσκολεύονται οι μαθητές να εντάξουν την πορεία του ελληνικού έθνους σε ένα ευρύτερο διεθνές πλαίσιο, διότι δεν αναφέρονται παράλληλα με την πορεία του τα σπουδαιότερα τουλάχιστον γεγονότα που συνέβαιναν στον υπόλοιπο κόσμο, ούτε δίνονται πληροφορίες για την ιστορική πορεία και την ανάπτυξη άλλων λαών σε κάθε περίοδο της ελληνικής ιστορίας. Ωστόσο, συγκριτικά με το παλαιότερο, το νέο σχολικό βιβλίο Ιστορίας πραγματεύεται σε μεγαλύτερη έκταση θέματα ευρωπαϊκής ιστορίας, γεγονός που αποτελεί σημάδι προόδου προς την κατεύθυνση της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρομοίως, περισσότερες (αν και όχι εκτενείς) είναι στο νέο σχολικό βιβλίο και οι αναφορές σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και πολιτισμικά ανομοιογενών κοινωνιών. Η έμφαση στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, η συνέχεια με την αρχαιότητα, η ομοιογένεια του έθνους και η απουσία αναφορών στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ελληνικού πολιτισμού με άλλους λαούς και πολιτισμούς αποτελούν και πάλι χαρακτηριστικά των βιβλίων. Τα στοιχεία αυτά είναι πιο έντονα στα παλαιά βιβλία, ενώ στα νέα προβάλλονται συγκριτικά πιο περιορισμένα, η παραδοσιακή αντίληψη όμως του ομοιογενές έθνους όπου οι διαφορές και η ετερότητα αποκρύπτονται παραμένει. Επίσης, στα νεότερα βιβλία Ιστορίας συνεχίζουν να υπάρχουν αναφορές σε πράξεις ηρωισμού και αυτοθυσίας αλλά και στα πάθη των Ελλήνων, όπως για παράδειγμα στην αφήγηση για την μικρασιατική καταστροφή στην Ιστορία της ΣΤ΄ Δημοτικού. Οι αναφορές αυτές μέσα από το μάθημα της Ιστορίας εξυπηρετούν τις ανάγκες της ανάπτυξης της εθνικής συνείδησης και υπερηφάνειας των μαθητών και της καλλιέργειας του πατριωτικού τους φρονήματος. Παρόλ' αυτά, τα νεότερα σχολικά βιβλία Ιστορίας έχουν αποφορτιστεί και έχουν βελτιωθεί ως ένα βαθμό σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Δεν επικεντρώνονται μόνο σε πολεμικά γεγονότα, αλλά αναφέρονται και σε περιόδους ειρηνικής συνύπαρξης με τους άλλους λαούς. Όσον αφορά στις πολεμικές περιγραφές, γίνεται φανερό η προσπάθεια αποφόρτισης των νέων σχολικών βιβλίων. Το πλέον φορτισμένο συναισθηματικά και περισσότερο παραστατικό σε περιγραφές είναι το βιβλίο της Ε΄

Δημοτικού (για παράδειγμα η παρουσίαση της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης γίνεται με πολύ έντονα γλαφυρό τρόπο), ενώ στα άλλα βιβλία αποφεύγονται οι παραστατικές περιγραφές των μαχών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στις πολεμικές αναφορές παρουσιάζονται τόσο τα οφέλη που είχαν Έλληνες στους νικηφόρους πολέμους όσο και οι καταστροφικές συνέπειες των πολέμων (όπως οι αρνητικές συνέπειες των πολέμων για το βυζαντινό κράτος και τους κατοίκους του που αναφέρονται στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για το φαινόμενο του πολέμου. Επιπροσθέτως, αποφεύγονται οι συνεχείς ακραίοι αρνητικοί χαρακτηρισμοί των εθνικών «άλλων» ή και ο υπερβολικός εγκωμιασμός του «εαυτού», παρόλο που αυτός προβάλλεται έμμεσα ως υπέρτερος των άλλων λαών. Εντούτοις, τα στερεότυπα εξακολουθούν να ενισχύονται έστω και έμμεσα, ενώ υπονοείται ότι ο «εαυτός» δεν έχει τα αρνητικά στοιχεία που αποδίδονται στους «άλλους». Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αποφόρτισης των σχολικών βιβλίων αποτελεί το γεγονός ότι εκτός από τις αναφορές στις ηρωικές πράξεις των Ελλήνων και στον σεβασμό που έδειχναν προς τον ηττημένο αντίπαλο, γίνονται αναφορές και σε αρνητικές ενέργειες και αγριότητες που προέβησαν, όπως όταν μπήκαν στην Τροία καταστρέφοντας και καίγοντας την πόλη μη σεβόμενοι ούτε τον άμαχο πληθυσμό, ούτε τους ναούς (Ιστορία Γ΄ Δημοτικού). Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται στους μαθητές και η οπτική ότι δεν ήταν οι Έλληνες πάντα και μόνο τα θύματα της βίας των «άλλων», αλλά ότι σε έναν πόλεμο διαπράττονται βιαιοπραγίες από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Αξιοσημείωτη είναι στα βιβλία της Ιστορίας της Δ΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού και η παρουσίαση των Ελλήνων ως μετανάστες σε άλλες χώρες. Οι αναφορές στις αιτίες μετανάστευσής τους, οι οποίες είναι παρόμοιες με τις τωρινές (π.χ. η αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής), στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά τους σε μία ξένη χώρα και στον τρόπο αντιμετώπισης των ελληνικών μειονοτήτων σε άλλες χώρες, μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του ζητήματος της μετανάστευσης. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές, αν και είναι συγκριτικά αυξημένες σε σχέση με το παρελθόν, παραμένουν λίγες και χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη εμβάθυνση στα θέματα μειονοτήτων και μετανάστευσης (Κοτοπούλου, 2009, Μπόμπολη, 2018, Πατεινάρη, 2015, Φραγκουδάκη, 1997).

Σύνοψη

Η έννοια του έθνους είναι δομημένη πάνω σε άλλες έννοιες όπως η ομοιογένεια, η ενότητα, η ιστορική συνέχεια, η κοινή γλώσσα και καταγωγή, η θρησκεία, οι κοινές παραδόσεις, ήθη και έθιμα κ.ά. Μέσα από αυτές τις έννοιες εδραιώνεται η εθνική ταυτότητα όπως γίνεται αντιληπτή στη σύγχρονη εποχή. Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας εξυπηρετούν την καλλιέργεια των εννοιών αυτών και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας όπως αυτή προωθείται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα με την εθνική ταυτότητα, τα βιβλία της Ιστορίας αποτελούν το κυριότερο πεδίο στο οποίο διαμορφώνονται και δημιουργούνται οι αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα τόσο για τον εθνικό «εαυτό» όσο και για τους εθνικούς «άλλους». Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν πραγματοποιηθεί παγκοσμίως

πολλές έρευνες σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζεται ο εθνικός «εαυτός» και οι εθνικοί «άλλοι» στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας καθώς και με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έγκεινται σε αυτά άμεσα ή έμμεσα. Ανάλογες έρευνες που έχουν γίνει από τη δεκαετία του 1980 στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας έχουν δείξει πως η ιστορία που διδάσκονται οι μαθητές είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρική. Το επίκεντρό της είναι το ελληνικό έθνος. Η έμφαση στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, στην αδιάσπαστη συνέχεια με την αρχαιότητα, στην ομοιογένεια και την ενότητα του ελληνισμού καθώς και η αρνητική παρουσίαση των εθνικών «άλλων» μέσα από την παράθεση ιστορικών γεγονότων και μεροληψιών αλλά και την απουσία αναφορών στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους αποτελούν χαρακτηριστικά των βιβλίων. Αυτή η αρνητική εικόνα των «άλλων» συμβάλλει στη διατήρηση της εθνικής συνοχής καθώς έτσι αναγνωρίζονται στον «εαυτό» τα χαρακτηριστικά αυτά που ο ίδιος θεωρεί θετικά και δικαιολογείται η διαχρονική αντίστασή του απέναντι στους εθνικούς «άλλους». Επίσης, μέσα από «ιδεολογήματα», όπως η πολιτισμική ανωτερότητα και η απόλυτα ομοιογενής εθνική ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν να αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στην έσω - ομάδα και αρνητικά στην έξω - ομάδα. Αυτή η περιγραφή στα βιβλία της Ιστορίας τόσο των Ελλήνων όσο και των εθνικών «άλλων» δεν καλλιεργεί στα παιδιά τις έννοιες της εξέλιξης των κοινωνιών και της κοινωνικής αλληλεγγύης, ούτε παρέχει στους μαθητές άμεσα μηνύματα που να προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους γειτονικούς και τους άλλους λαούς. Επιπλέον, δεν τους βοηθά να εντάξουν την πορεία του ελληνικού έθνους σε ένα ευρύτερο παγκόσμιο πλαίσιο και να κατανοήσουν ότι ο ελληνικός και ο παγκόσμιος πολιτισμός είναι «αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας». Ωστόσο, μετά το σχολικό έτος 2006 - 2007 τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας αντικαταστάθηκαν από νέα, τα οποία παρουσιάζουν αξιοσημείωτες αλλαγές ως προς την παρουσίαση του «εαυτού» και των «άλλων». Τα νέα σχολικά βιβλία έχουν αποφορτιστεί έως ένα βαθμό σε σχέση με τα παλαιότερα και η προσέγγιση των γεγονότων είναι πιο ουδέτερη και αποστασιοποιημένη. Βέβαια, το μάθημα της Ιστορίας που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο παραμένει ως ένα σημαντικό βαθμό εθνοκεντρικό. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ακόμη και στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού («Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου») που ο τίτλος του αναφέρεται σε παγκόσμια ιστορία, τα περισσότερα κεφάλαια είναι επικεντρωμένα στην ιστορία του ελληνικού έθνους. Επιπροσθέτως, αν και οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί των εθνικών «άλλων» έχουν μετριαστεί κατά πολύ, εντούτοις, η αρνητική εκτίμηση εξακολουθεί να υπάρχει σε έναν βαθμό. Παρόλ' αυτά, στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας διαφαίνεται η τάση να απαλλαγούν από τα έντονα εθνικιστικά χαρακτηριστικά που διακατείχαν τα παλαιότερα. Μπορεί να μην εμπεριέχουν άμεσα μηνύματα που να προωθούν και να τονίζουν τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας με τους γειτονικούς λαούς, ωστόσο, όπως είναι διαμορφωμένα δεν την αποτρέπουν. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η προσέγγιση στα νεότερα σχολικά βιβλία Ιστορίας ευαίσθητων θεμάτων ανθρωπιστικού ενδιαφέροντος όπως η μετανάστευση και οι καταστροφικές συνέπειες των πολέμων. Εντέλει τα νέα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν πιο προοδευτικά στοιχεία σε σχέση με τα παλαιά, σύμφωνα με τις νέες τάσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης και με τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Αβδελά, 1998:

41-43, Αβδελά, 1997α, Βονόρτα & Βορρέ 2017, Δραγώνα, 1997, Κοτοπούλου, 2009, Μήλλας, 2001: 293, Μπόμπολη, 2018, Φραγκουδάκη, 1997).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1997α). Χρόνος, Ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 49-71.

Αβδελά, Ε. (1997β). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «ε-μείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-45.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Αλεξίου, Δ. 2018. *Ταυτότητες και διαχείριση του εθνικισμού μέσω της οπτικής των μυθιστορηματογράφων της «Αιολικής Σχολής»: «Γαλήνη» του Ηλία Βενέζη (1939) «Η Παναγιά η Γοργόνα» του Στράτη Μυριβήλη (1949)* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Ανδρούσου, Α., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 113-162.

Αντωνοπούλου Ν. (2011). *Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.

Ασκούνη, Ν. (2001). « Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης». Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 67-107.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 13-45.

Βονόρτα, Ε., & Βορρέ, Α. Γ. (2017). *«Εμείς» και «Οι άλλοι» - Έλληνες και Τούρκοι το εικοσίενα στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η*

περίπτωση του βιβλίου της ιστορίας της Γ' λυκείου (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΤΕΙ Πειραιά, Ελλάδα.

Δραγώνα, Θ. (1997) «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 72-105.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 25-78.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο on line:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/07/2019.

Ιγγλέση, Χ. «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 323-343.

Κοτοπούλου, Κ. (2009). «*Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Μακράκη, Ν. Κ. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: Σχολικά Βιβλία, Ιστοριογραφία, Λογοτεχνία και Εθνικά Στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπόμπολη Α. (2018). *Ανάλυση Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας σε σχέση με την Παρουσίαση της Μικρασιατικής Καταστροφής* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα.

Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 27 – 42.

Παπαδόπουλος, Γ. Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Σχολική βία και ετερότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικούς* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.

Πατεινάρη, Φ. (2015). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στο πλαίσιο των νέων δεδομένων που θέτει η πολυπολιτισμικότητα: το παράδειγμα των σχολικών εγχειριδίων σύγχρονης ιστορίας. *Πρακτικά του Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών - Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Τόμοι Α'-Ε'.* Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 715-740. Διαθέσιμο on line:

https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf, προσπελάστηκε στις 08/07/2019.

Τσιρνάρη, Μ. (2016). *Ανίχνευση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα σχολικά εγχειρίδια της διασποράς για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη και ξένη γλώσσα* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Φραγκουδάκη, Α. (1997) «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 344-400.

Χρυσοβαλάντη, Γ. (2008). *Η Συλλογική Ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων όπως αυτή Παρουσιάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.

Woolf, S. (1999). *Ο Εθνικισμός στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.

Chen, S., Chen, K. Y., & Shaw, L. (2004). Self - Verification Motives at the Collective Level of Self-Definition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 77-94.

Ch'ng, H. Y. (2014). Cultural Formation of Identity: Interweaving of Nationality and Ethnicity in Ben Di Chuang Zuo, a Chinese Malaysian Musical Movement. *Journal of intercultural studies*, 35 (6), 604-620.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V.M. (2010). *The Sage Handbook of Prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications Ltd.

Duckitt, J.H., (1992). *The Social Psychology of Prejudice*. Westport: Praeger Publishers.

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? In S. Hall & P. D. Gay (Ends), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, 1-17.

Kupermintz, H. & Salomon, G. (2005). "Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict". *Theory into Practice*, 44 (4), 293 – 302.

Kuščer, M. P., & Prosen, S. (2005). Different Identities and Primary School Children. In P. Papoulia – Tzelepi, S. Hegstrup & A. Ross (Ends), *European Issues in Children's Identity and Citizenship 5 - Emerging Identities among Young Children: European Issues*. England (Staffordshire): Trentham Books, 9-25.

Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M., & Davies, A. (2006). *Children. Place and Identity. Nation and Locality in Middle Childhood*. London: Routledge.

Παράρτημα 1

Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού σχολείου

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ Μ. (2006). *Ιστορία Γ' Δημοτικού: Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Επανεκδοση ΙΤΥΕ «Διόφαντος»).

Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ., & Κατσαρού, Χ. (2006). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Επανεκδοση ΙΤΥΕ «Διόφαντος»).

Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (2006). *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα βυζαντινά χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Επανεκδοση ΙΤΥΕ «Διόφαντος»).

Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης Α., & Μηνάογλου, Χ. (2012): *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Βασικές στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων στην κοινωνιολογική έρευνα

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07 & Π.Ε.14.05, M.Sc., Ph.D., dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Οι ερευνητές θα πρέπει να γνωρίζουν τουλάχιστον τις βασικές αρχές στατιστικής, ώστε να τις αξιοποιήσουν στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας αλλά και για τη συγγραφή άρθρων και εργασιών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να προσέχουν τις στατιστικές τεχνικές και τους όρους που χρησιμοποιούν ώστε να μην καταγράφονται λάθη στην ανάλυση αλλά και να μην δημιουργούνται παρερμηνείες. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν φαντάζει πλέον τόσο δύσκολη, καθώς έχουν αναπτυχθεί εύχρηστα λογισμικά. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται και συνοψίζονται βασικές στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην κοινωνιολογική και στην εκπαιδευτική έρευνα.

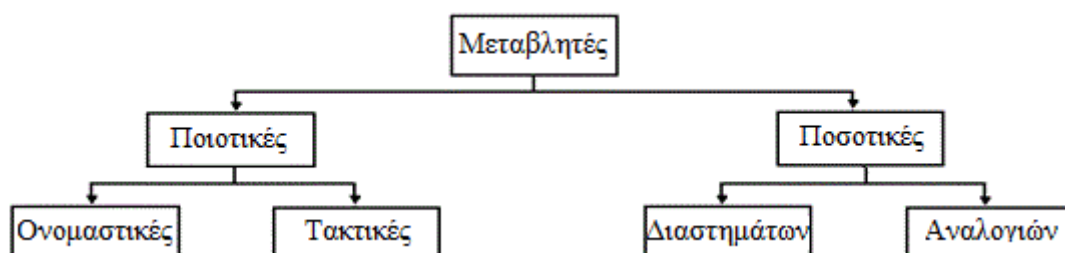
Λέξεις-Κλειδιά: Στατιστική, κοινωνιολογική έρευνα

Εισαγωγή

Η *επιστημονική έρευνα* ασχολείται με τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία νέων στοιχείων, και στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία (Θεοφιλίδης, 1995). Στην έρευνα βοηθάει η *στατιστική* (Καλαματιανού, 2003) δηλαδή η επιστήμη βάσει της οποίας πραγματοποιείται η συλλογή, επεξεργασία, παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων, ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στη λήψη ορθών αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου & Καϊτσας, 1997). Η στατιστική διακρίνεται σε περιγραφική και επαγωγική, καθώς και σε μονομεταβλητή, διμεταβλητή και πολυμεταβλητή (Γαλάνης, 2013). Με την *περιγραφική* στατιστική οργανώνονται, ταξινομούνται, συνοψίζονται και παρουσιάζονται τα διάφορα δεδομένα (Δημόπουλος, 2004). Με την *επαγωγική* στατιστική εξετάζεται πώς μπορούν να γενικευτούν, με αξιόπιστο τρόπο, τα συμπεράσματα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα στον πληθυσμό (Χλουβεράκης, 2008). Η *μονομεταβλητή* ανάλυση αφορά στην ξεχωριστή παρουσίαση κάθε μεταβλητής (Γαλάνης, 2014). Με τη *διμεταβλητή* ανάλυση γίνεται διερεύνηση της ύπαρξης σχέσεων μεταξύ δύο μεταβλητών. Όταν οι μεταβλητές είναι περισσότερες των δύο, χρησιμοποιούνται μέθοδοι *πολυμεταβλητής* στατιστικής ανάλυσης προκειμένου να διερευνηθούν και να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Σιάρδος, 2005α). Οι διμεταβλητές και οι πολυμεταβλητές αναλύσεις σχετίζονται κυρίως με την επαγωγική στατιστική (Γαλάνης, 2013). Η διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων όπως π.χ. οι εκτιμήσεις της κοινής γνώμης, πραγματοποιείται μέσω της λεγόμενης *κοινωνικής στατιστικής*, η οποία περιλαμβάνει τις μεθόδους ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων που προκύπτουν μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Καλαματιανού, 2003). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Babbie (2011), Κοινωνική επιστήμη = Θεωρία + Συλλογή δεδομένων + Ανάλυση δεδομένων.

Είδη μεταβλητών

Οι μεταβλητές διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Σχήμα 1) (Μάτης, 2003).



Σχήμα 1. Διάκριση μεταβλητών (Πηγή: Μάτης, 2003)

Οι ποσοτικές μεταβλητές εκφράζονται με αριθμητικές τιμές και διακρίνονται σε διαστημάτων και αναλογιών. Οι ποιοτικές μεταβλητές χωρίζονται σε ονομαστικές, όταν η κάθε κατηγορία αποτελείται από τα ίδια πράγματα, αντικείμενα κ.λπ. και σε τακτικές, όταν τα πράγματα, αντικείμενα κ.λπ. ταξινομούνται σε ομοιογενείς κατηγορίες οι οποίες κατατάσσονται κατά κάποιο μέτρο μεγέθους (Μάτης, 2003). Όταν οι ονομαστικές μεταβλητές μπορούν να πάρουν μόνο μία από δύο συγκεκριμένες τιμές, τότε ονομάζονται διχοτόμες ή δυαδικές (Γαλάνης, 2014). Η ονομασία των ονομαστικών και τακτικών μεταβλητών καθορίζεται από τη μορφή της κλίμακας που χρησιμοποιείται για τη μέτρησή τους (Σιάρδος, 2004). Για τις ονομαστικές υπάρχει η ονομαστική κλίμακα όπου η ταξινόμηση γίνεται σε κατηγορίες με βάση κάποια κριτήρια, ενώ για τις τακτικές η τακτική κλίμακα όπου η ταξινόμηση γίνεται σε κατηγορίες που ακολουθούν σειρά φυσική ή λογικά παραδεκτή, αύξουσα ή φθίνουσα (Σιάρδος, 2005β). Η ονομαστική κλίμακα αποτελεί την απλούστερη και πλέον στοιχειώδη μορφή κλίμακας. Όσα αντικείμενα κατατάσσονται σε αυτή δεν επιδέχονται καμία σύγκριση ή διαβάθμιση, ενώ αντίθετα στην τακτική κλίμακα υπάρχει διαβάθμιση των απαντήσεων σε σχέση με την ποσότητα ή το μέγεθος (Μακράκης, 2005). Στο Σχήμα 2 παρατίθενται παραδείγματα μεταβλητών.

Ασθενείς (n=100)		
Ποσοτική μεταβλητή	Ηλικία *	43 (1,7)
	Φύλο (n, %)	
Διχοτόμος μεταβλητή	Ανδρες	30 (30)
	Γυναίκες	70 (70)
Ονομαστική μεταβλητή	Ομάδα αίματος (n, %)	
	A	38 (38)
	B	14 (14)
	AB	44 (44)
	O	4 (4)
Ποσοτική μεταβλητή που μετατράπηκε σε τακτική μεταβλητή με 4 κατηγορίες	Καπνισματική συνήθεια (n, %)	
	0 τσιγάρα/ημέρα	5 (5)
	1–20 τσιγάρα/ημέρα	25 (25)
	21–40 τσιγάρα/ημέρα	30 (30)
	>40 τσιγάρα/ημέρα	40 (40)

* Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)

Σχήμα 2. Παραδείγματα μεταβλητών (Πηγή: Γαλάνης, 2014)

Οι μεταβλητές διακρίνονται σε *ανεξάρτητες* και *εξαρτημένες*. Οι ανεξάρτητες ασκούν επίδραση σε μια άλλη μεταβλητή, την εξαρτημένη. Οι εξαρτημένες επηρεάζονται από τη μεταβολή των τιμών των ανεξάρτητων (Σιάρδος, 2005α).

Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης ανά είδος μεταβλητής

Περιγραφική στατιστική

Η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσί-ασης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης, παρουσιάζονται πίνα-κες και διαγράμματα για την απεικόνιση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί (Μάτης, 2003), καθώς και κάποια αριθμητικά περιληπτικά μέτρα (μέτρα θέσης ή κεντρικής τά-σης) που περιλαμβάνουν (α) τη μέση τιμή ή μέσο (mean), (β) τη διάμεσο (median) και (γ) την επικρατούσα τιμή (mode), και στα μέτρα μεταβλητότητας ή διασποράς, που περιλαμβάνουν (α) το εύρος (range), (β) το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (interquartilerange), (γ) τη διασπορά (variance), (δ) την τυπική απόκλιση (standard deviation) και (ε) τον συντελεστή μεταβλητότητας (coefficient of variance) (Γαλάνης, 2009). Στις ποσοτικές μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική κατανομή θα πρέπει να παρουσιάζονται ο μέσος και η τυπική απόκλιση, ενώ αν δεν ακολουθούν την κανο-νική κατανομή θα πρέπει να παρουσιάζονται η διάμεσος και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ή το εύρος. Στις τακτικές μεταβλητές, ασχέτως αν ακολουθούν ή όχι την κανο-νική κατανομή, θα πρέπει να παρουσιάζονται η διάμεσος και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ή το εύρος, καθώς η παράθεση μέτρων θέσης και διασποράς έχουν νόημα μόνο αν αντιμετωπιστούν ως μεταβλητές κλίμακας λόγου. Στις ονομαστικές μεταβλητές πα-ρατίθενται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες (Γαλάνης, 2014). Η περιγραφική στατιστική αποτελεί μονομεταβλητή ανάλυση (Γαλάνης, 2013).

Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

Για να απορριφθεί μια μηδενική υπόθεση (π.χ. «δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της χρήσης κινητού τηλεφώνου και της συχνότητας εμφάνισης όγκου στο κεφάλι») με τη χρήση του κατάλληλου στατιστικού τεστ, χρησιμοποιείται το *επίπεδο στατιστικής σημαντικό-τητας* (τιμή p), ο υπολογισμός του οποίου γίνεται με την αξιοποίηση του κατάλληλου στατιστικού μοντέλου. Η τιμή που προκύπτει, συγκρίνεται με ένα προκαθορισμένο ε-πίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (τιμή α), το οποίο καθορίζεται αυθαίρετα από τον ερευνητή και συνήθως λαμβάνει την τιμή 0,05 ή πιο σπάνια τις τιμές 0,10 ή 0,01. Εάν η τιμή p που προκύπτει από τα δεδομένα μιας μελέτης είναι μικρότερη από την τιμή α τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ενώ αν η τιμή p είναι μεγαλύτερη από την τιμή α τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αλλά και ούτε επιβεβαιώνεται. Γενικά, η χρήση των ελέγχων της στατιστικής σημαντικότητας και των παρατηρούμενων επιπέ-δων σημαντικότητας θέλουν προσοχή όσον αφορά στην εξαγωγή ασφαλών συμπερα-σμάτων. Ακόμη και αν η τιμή p είναι μικρότερη από την τιμή α , αυτό δεν συνεπάγεται ότι η μηδενική υπόθεση είναι και η πιο λογική εξήγηση για τα δεδομένα μιας έρευνας (Γαλάνης, 2009).

Ποσοτικές μεταβλητές

Στις ποσοτικές μεταβλητές ελέγχεται αρχικά η κανονικότητα, κυρίως με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov. Αν ο αριθμός των παρατηρήσεων είναι μικρός (< 30), γίνεται ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (Γαλάνης, 2009). Επιπρόσθετα, ο έλεγχος κανονικότητας μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση γραφημάτων (π.χ. Box Plot, Q-Q Plots) (Γαλάνης, 2013). Με τον έλεγχο κανονικότητας διερευνάται αν η κατανομή των πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα είναι η κανονική κατανομή (ή αν την προσεγγίζουν). Εφόσον ακολουθούν την κανονική κατανομή (normal distribution), τότε χρησιμοποιούνται οι παραμετρικές μέθοδοι (parametric methods), ενώ αν δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιούνται οι μη παραμετρικές μέθοδοι. Οι μη παραμετρικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται και όταν τα δείγματα είναι μικρά (Γαλάνης, 2009). Τα μη παραμετρικά τεστ, σε αντίθεση με τα παραμετρικά, χρησιμοποιούν μέτρα κεντρικής τάσης τα οποία δεν επηρεάζονται από την ύπαρξη απομακρυσμένων τιμών (outliers) και ασυμμετρικές κατανομές (skewness) (Μακράκης, 2005).

Παραμετρικές μέθοδοι - περίπτωση ποσοτικής εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ποιοτικής ανεξάρτητης μεταβλητής: Αν τα δείγματα είναι δύο και ανεξάρτητα μεταξύ τους [π.χ. σύγκριση ύψους (ποσοτική μεταβλητή) αγοριών-κοριτσιών (φύλο, διχοτόμος ποιοτική μεταβλητή) δηλαδή αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ύψος αγοριών-κοριτσιών], εφαρμόζεται ο στατιστικός έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Αν τα δείγματα είναι δύο αλλά ανά ζεύγη, εφαρμόζεται ο έλεγχος t για δείγματα ανά ζεύγη (paired samples t-test) (Γαλάνης, 2009). Σχετικό παράδειγμα είναι η βαθμολογία που δίνει μια ομάδα φοιτητών γεωπονίας σε ένα τοπίο πριν και μετά από τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό την αξιολόγηση τοπίων). Γενικά, ο έλεγχος t-test χρησιμοποιείται για να καθοριστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των μέσων όρων δύο ομάδων (Μακράκης 2005). Για να συγκριθούν οι μέσες τιμές περισσότερων των δύο πληθυσμών, εφαρμόζεται η ανάλυση διασποράς μιας κατεύθυνσης (one-way analysis of variance, ANOVA). Σε αυτή την περίπτωση, για να πραγματοποιηθούν ανά δύο συγκρίσεις μεταξύ των μέσων τιμών εφαρμόζεται μια post hoc μέθοδος πολλαπλής σύγκρισης π.χ. Bonferroni, Tukey, Scheffe. Αν η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική που ακολουθεί την κανονική κατανομή και οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι δύο ή περισσότερες ποιοτικές μεταβλητές, τότε εφαρμόζεται η ανάλυση συνδιασποράς (analysis of covariance, ANCOVA). Στην περίπτωση που οι ανεξάρτητες μεταβλητές (ποιοτικές και ποσοτικές) είναι δύο ή περισσότερες, τότε χρησιμοποιείται η πολυμεταβλητή ανάλυση συνδιασποράς (multivariate analysis of covariance, MANCOVA) (Γαλάνης, 2009). Παράδειγμα σύγκρισης μέσων τιμών δειγμάτων που προέρχονται από τρεις πληθυσμούς και πάνω είναι το αν υπάρχει διαφορά στην πρόθεση πληρωμής χρηματικού ποσού σε ευρώ (ποσοτική μεταβλητή) για κάποιο περιβαλλοντικό αγαθό σε σχέση με το επάγγελμα (ονομαστική μεταβλητή).

Μεταξύ δύο ή περισσότερων ποσοτικών μεταβλητών, διερευνάται η *συσχέτιση* με την οποία εκτιμάται ο βαθμός ή η ένταση σχέσης μεταξύ αυτών. Κυμαίνεται από -1 έως και 1 (Μάτης, 2003). Η εκτίμηση του είδους και του μεγέθους της (γραμμικής) σχέσης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών, γίνεται με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Γαλάνης, 2009).

Μη παραμετρικές μέθοδοι - περίπτωση ποσοτικής εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ποιοτικής ανεξάρτητης μεταβλητής: Όταν τα δείγματα είναι δύο και ανεξάρτητα μεταξύ τους, εφαρμόζεται ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney U. Αν τα δείγματα είναι δύο αλλά ανά ζεύγη, χρησιμοποιείται ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης του Wilcoxon (Wilcoxon signed-ranked test) ή ο έλεγχος προσήμου (sign test). Όταν τα δείγματα είναι περισσότερα από δύο και ανεξάρτητα μεταξύ τους, εφαρμόζεται ο έλεγχος Kruskal-Wallis ή ο έλεγχος της διαμέσου (median test), ενώ αν τα δείγματα είναι περισσότερα από δύο και ανά ζεύγη, χρησιμοποιείται ο έλεγχος Friedman ή ο έλεγχος Kendall's W (Γαλάνης, 2009). Γενικά, αν ο αριθμός των παρατηρήσεων είναι μικρός (< 30 παρατηρήσεις), κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιούνται μη παραμετρικές μέθοδοι (Γαλάνης, 2013).

Τακτικές μεταβλητές

Για την ανάλυση τακτικών μεταβλητών, χρησιμοποιούνται αποκλειστικά οι μη παραμετρικές μέθοδοι που προαναφέρθηκαν. Αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών, όταν μία ή όλες οι μεταβλητές είναι σε τακτική κλίμακα, χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της συσχέτισης ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Γαλάνης, 2009). Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman χρησιμοποιείται και όταν κάποια ποσοτική μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (Μάτης, 2003). Συνεπώς, όταν διερευνούμε συσχέτιση μεταξύ δύο ή περισσότερων ποσοτικών μεταβλητών εκ των οποίων τουλάχιστον μία δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, καθώς και στην περίπτωση που εξετάζουμε τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ τακτικών και ποσοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιούμε τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman (ακόμη και αν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή).

Ονομαστικές μεταβλητές

Αν τα δείγματα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους πραγματοποιείται ο έλεγχος χ^2 (chi-square test), ενώ όταν τα δείγματα είναι ανά ζεύγη χρησιμοποιείται ο έλεγχος του McNemar. Όταν πραγματοποιείται διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ δύο διχοτόμων μεταβλητών και οι παρατηρήσεις είναι λιγότερες από 20, τότε εναλλακτικά χρησιμοποιείται ο ακριβής έλεγχος του Fisher (Fisher's exact test) (Γαλάνης, 2009). Σχετικό παράδειγμα είναι η διερεύνηση της υπόθεσης αν υπάρχει διαφορά στον βαθμό κατανόησης της έννοιας «περιβαλλοντική ηθική» ανάμεσα σε πρωτοετείς και τελειόφοιτους φοιτητές σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα με αντικείμενο σχετικό με περιβαλλοντικές σπουδές.

Στο Σχήμα 3 συνοψίζονται βασικές διμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	Κατανομή πληθυσμών	«Δείγματα»	Μέθοδος
Ονομαστική	Ονομαστική		Ανεξάρτητα	Έλεγχος χ^2 , ακριβής έλεγχος του Fisher
Ονομαστική	Ονομαστική		Ανά ζεύγη	Έλεγχος του McNemar
Ποσοτική	Διχοτόμος	Κανονική	Ανεξάρτητα	Έλεγχος t για ανεξάρτητα «δείγματα»
Ποσοτική	Διχοτόμος	Κανονική	Ανά ζεύγη	Έλεγχος t για «δείγματα» ανά ζεύγη
Ποσοτική	Ονομαστική (>2 κατηγορίες)	Κανονική	Ανεξάρτητα	Ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης
Ποσοτική	Ονομαστική (>2 κατηγορίες)	Κανονική	Ανά ζεύγη	Ανάλυση διασποράς για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις
Ποσοτική, τακτική	Διχοτόμος	Μη κανονική	Ανεξάρτητα	Έλεγχος Mann-Whitney U
Ποσοτική, τακτική	Διχοτόμος	Μη κανονική	Ανά ζεύγη	Έλεγχος προσημασμένης διάταξης του Wilcoxon, έλεγχος προσήμου
Ποσοτική, τακτική	Ονομαστική (>2 κατηγορίες)	Μη κανονική	Ανεξάρτητα	Έλεγχος Kruskal-Wallis, έλεγχος διαμέσου
Ποσοτική, τακτική	Ονομαστική (>2 κατηγορίες)	Μη κανονική	Ανά ζεύγη	Έλεγχος Friedman, έλεγχος Kendall's W

Σχήμα 3. Βασικές διμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις (Πηγή: Γαλάνης, 2009)

Παλινδρόμηση

Η παλινδρομική ανάλυση είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους αλλά και από τις πιο ισχυρές στατιστικές αναλύσεις και ορίζεται ως η εκτίμηση μιας εξαρτημένης μεταβλητής από μία ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές (Μακράκης, 2005). Ανάλογα με το είδος των μεταβλητών, υπάρχει μια μεγάλη γκάμα ως προς τις τεχνικές παλινδρόμησης (Απλή, Πολλαπλή, Κατηγορική, Λογιστική κ.λπ.), με την πλειονοψηφία αυτών να είναι πολυμεταβλητές (Σιάρδος, 2005α).

Λοιπές πολυμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις

Οι μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης αναφέρονται σε διαδικασίες όπου ο ερευνητής προσπαθεί να καταλήξει σε στατιστική συμπερασματολογία με τη χρήση πολλών μεταβλητών (Καρλής, 2005). Η πολυπλοκότητα που παρατηρείται στη σχέση μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή και κατανόηση των διαφορών φαινομένων, επιβάλει τη χρήση πολυμεταβλητών στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των δεδομένων. Οι πολυμεταβλητές μέθοδοι χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι μέθοδοι στις οποίες δεν γίνεται διάκριση μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών (π.χ. Παραγοντική ανάλυση, Ανάλυση σε συστάδες), ενώ στη δεύτερη ανήκουν οι μέθοδοι στις οποίες γίνεται τέτοια διάκριση (π.χ. Πολλαπλή παλινδρόμηση). Οι μέθοδοι που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία έχουν ως στόχο να διερευνήσουν συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών και να αναδείξουν σύνθετες δομές που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές και μετρήσιμες και όχι να επιβεβαιώσουν κάποιο υπόδειγμα σχέσης αιτίας-αποτελέσματος. Οι μέθοδοι που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία χρησιμοποιούνται κυρίως για έλεγχο υποθέσεων και προβλέψεις στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής και όπου υπάρχει εννοιολογική

διάκριση μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Σε πολλές περιπτώσεις αξιοποιούνται και για διερευνητική-περιγραφική χρήση (Μενεξές, 2007). Στα ερωτηματολόγια, βασικές πολυμεταβλητές αναλύσεις που γίνονται αφορούν στον έλεγχο αξιοπιστίας (συντελεστές α -Cronbach και Kuder-Richardson) και στη δομική εγκυρότητα (Παραγοντική ανάλυση, Κατηγορική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες). Οι εν λόγω αναλύσεις γίνονται γρήγορα και σχετικά εύκολα με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS (Βάσιος, 2019). Άλλες βασικές πολυμεταβλητές αναλύσεις είναι η Ανάλυση σε συστάδες, η Ανάλυση αντιστοιχιών και η Διαχωριστική ανάλυση. Περαιτέρω αναφορά στις πολυμεταβλητές αναλύσεις, πέραν της παράθεσης ενδεικτικής προτεινόμενης βιβλιογραφίας (Manly, 1994· Σιάρδος, 2004· Καρλής, 2005· Μακράκης, 2005· Σιάρδος, 2005α), ξεφεύγει από τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Συζήτηση

Οι ερευνητές όλων των επιστημονικών πεδίων, θα πρέπει να γνωρίζουν τουλάχιστον τις βασικές αρχές στατιστικής ώστε να τις αξιοποιήσουν στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας αλλά και για τη συγγραφή άρθρων και εργασιών γενικότερα. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα στατιστικά προγράμματα, αρκετά εκ των οποίων (π.χ. IBM SPSS) είναι σχετικά εύχρηστα για τον μέσο χρήστη ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των διαφόρων επιστημονικών δεδομένων είναι μια διαδικασία που δεν φαντάζει πλέον τόσο δύσκολη. Εξάλλου, είναι ξεκάθαρο ότι οι επιστήμονες που ασχολούνται με την (κοινωνική) έρευνα δεν είναι στατιστικοί. Ο σκοπός δεν είναι να γίνουν στατιστικοί αλλά να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες στατιστικές τεχνικές, να πραγματοποιούν σωστά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, να αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και να βγάζουν αξιόπιστα και άρτια συμπεράσματα. Συνεπώς, οι ερευνητές πρέπει να προσέχουν όσον αφορά στις στατιστικές τεχνικές και τους όρους που χρησιμοποιούν ώστε να μην δημιουργούνται παρερμηνείες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Γ. Βογιατζής, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Βάσιος, Δ. (2019). Μεθοδολογία στάθμισης ερωτηματολογίου: Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Μια εμπειρική και θεωρητική προσέγγιση. *Νέος Παιδαγωγός ONLINE*, 13, 442-449.

Γαλάνης, Π. (2009). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2009, 26(5), 699-711.

Γαλάνης, Π. (2013). Εφαρμογές της στατιστικής στα ερευνητικά άρθρα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2013, 30(4), 491-498.

Γαλάνης, Π. (2014). Μονομεταβλητή ανάλυση επιδημιολογικών δεδομένων. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2014, 31(2), 221-243.

Δημόπουλος, Π. (2004). *Βιομετρία-Βιοστατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.

Θεοφιλίδης, Χ. (1995). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Καλαματιανού, Α. (2003). *Κοινωνική στατιστική. Μέθοδοι μονοδιάστατης ανάλυσης*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με την χρήση του SPSS-Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Manly, B. (1994). *Multivariate statistical methods. A primer*. London, New York: Chapman & Hall.

Μάτης, Κ. (2003). *Δασική Βιομετρία Ι-Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος 2000.

Μενεξές, Γ. (2007). Μια δομημένη προσέγγιση στην πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση βιολογικών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων. Στο Γ. Αραμπατζής & Σ. Πολύζος (Επιμ.), *Φυσικοί πόροι, περιβάλλον και ανάπτυξη* (σελ. 519-534). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Παπακωνσταντίνου, Ε., & Καϊτσας, Γ. (1997). *Στατιστική*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάρδος, Γ. (2004). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του προγράμματος SPSS.-Μέρος πρώτο. Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σιάρδος, Γ. (2005α). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του προγράμματος SPSS.-Μέρος δεύτερο. Διερεύνηση εξάρτησης μεταξύ μεταβλητών*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Σιάρδος, Γ. (2005β). *Μεθοδολογία κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Χλουβεράκης, Γ. (2009). *Εισαγωγή στη στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα* (8^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για τους λόγους απουσίας των μαθητών και τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση

Ρόμπολας Περικλής

*Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Νοσηλεύτης, MSc, PhD©
periklis_robolas@yahoo.gr*

Περίληψη

Η εμπλοκή των μαθητών και η τακτική συμμετοχή τους στο σχολείο επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η απουσία τους είναι μια παράμετρος που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική τους επίδοση. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για τους λόγους απουσίας των μαθητών και τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί ΕΠΑΛ της Πάτρας οι οποίοι συμπλήρωσαν έντυπο ερωτηματολόγιο, ενώ η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πακέτο IBM SPSS 25. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι οι απουσίες των μαθητών κατά τη φοίτηση τους οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες ευρέως φάσματος. Το φαινόμενο αυτό έχει αρνητική επίπτωση στη σχολική τους επίδοση και την ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθησιακού προτύπου στα πλαίσια της προσωπικής ανάπτυξης τους. Ο ρόλος εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το μαθητή, την οικογένεια και κατάλληλους ειδικούς για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι αναγκαία.

Λέξεις-Κλειδιά: *Απουσία φοίτησης, σχολική επίδοση, πιλοτική έρευνα*

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σε όλα τα μέρη του κόσμου, η εμπλοκή των μαθητών και η τακτική συμμετοχή τους στο σχολείο επηρεάζουν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου που δραστηριοποιούνται (Purdie & Buckley, 2010).

Επιπλέον το σχολείο σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον οφείλουν να ωθούν το μαθητή στην καλλιέργεια θετικού συναισθήματος για την επάρκεια και δυναμική των ικανοτήτων του ώστε να βελτιώνει την επίδοσή του (Φλουρής, 1989).

Η απουσία των μαθητών είναι μια παράμετρος που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση. Ως «απουσία» ορίζεται ως μια χρονική περίοδος κατά την οποία ένας μαθητής δεν πηγαίνει στο σχολείο, έχει γίνει σημαντικό και συνεχές πρόβλημα μεταξύ των μαθητών λυκείου σε πολλές χώρες (Teasley, 2004).

Η απουσία είναι επίσης το αποτέλεσμα συσχέτισης κι αλληλεπίδρασης κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων όπως και του τρόπου διαπαιδαγωγούν οι γονείς τους μαθητές σε συνάρτηση με το σχολικό περιβάλλον (Purdie & Buckley, 2010).

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι οι παράγοντες που ωθούν τους μαθητές σε απουσία εμπίπτουν σε τέσσερα ευρεία θεματικά πεδία: ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών, χαρακτηριστικά οικογένειας μαθητή, σχολικοί παράγοντες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας τοπικής κοινότητας (Sabates, et al., 2011).

Η «επίδοση» ως όρος αναφέρεται στην επίτευξη ενός αποτελέσματος μέσω συνεχούς προσπάθειας στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ατομικής δραστηριότητας (Παπαδόπουλος, 1994). Η σχολική επίδοση στην Ελλάδα σχετίζεται περισσότερο μάλλον με βαθμολογικές επιδόσεις και γραπτή αξιολόγηση στο τέλος της κάθε τάξης ανά αντικείμενο που παραπέμπουν σε ένα σύνολο (Γεωργογιάννης, 2008).

Στη βαθμολογική επίδοση ενός μαθήματος, ο αριθμός των απουσιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, σχετιζόμενη είτε από τα κίνητρα των μαθητών, είτε από τις ικανότητές τους, ενώ η κακή βαθμολογική επίδοση λόγω απουσιών συνεπάγεται πιο συχνές απουσίες (Riggs & Blance, 1994).

Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι η απουσία ενός μαθητή είναι άμεσα σχετιζόμενη με την αρνητική επίδραση στην επίδοσή του σε έναν χώρο εκπαίδευσης, όπως επιβεβαιώνουν κι ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες.

Ειδικότερα οι έρευνες των Balkis, Arslan & Duru (2016) και του Pehlivan (2011) θέτουν στο προσκήνιο κοινωνικοοικονομικούς και οικογενειακούς παράγοντες με επίδραση στην απουσία και άρα στη σχολική επίδοση των μαθητών, δίνοντας έμφαση στο γενικότερο περιβάλλον και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό αποτελεί και κακό προγνωστικό παράγοντα για μελλοντική κακή επίδοση. Παράλληλα και στις δυο έρευνες, όπως και στην έρευνα των Lukkarinen, Koivukangas και Seppälä (2016) αναδύεται η απουσία των κινήτρων για καλή βαθμολογική επίδοση και για πιθανή επακόλουθη απουσία.

Η έρευνα του Pehlivan (2011) όμως θέτει στο πρόβλημα την επίδραση των φίλων στις απουσίες των μαθητών και των οικογενειακών λόγων όπως η βία, η κακοποίηση, το διαζύγιο και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας. Παράλληλα αναδύεται έντονα η ανάγκη λήψης πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση του φαινομένου της απουσίας που αφορά στη συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογένειας.

Επιπρόσθετα οι έρευνες των Lukkarinen, Koivukangas και Seppälä (2016) και των Μαβράκη και συνεργατών (2006) χωρίς να εστιάζουν σε κοινωνικοοικονομικές ή οικογενειακές παραμέτρους που πραγματεύτηκαν οι άλλες δύο προαναφερόμενες έρευνες, εστιάζουν αμιγώς στην θετική επίδραση της παρακολούθησης μαθήματος ως προς τη βαθμολογική επίδοση στις τελικές εξετάσεις.

Ερευνητικός στόχος

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των *Απόψεων των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για τους λόγους απουσίας των μαθητών και τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση*».

Ερευνητικά ερωτήματα

Η διερεύνηση των λόγων απουσίας μαθητευόμενων και οι επιπτώσεις του φαινομένου στη σχολική τους επίδοση είναι θέματα πάντα επίκαιρα και συνεχώς προσδιοριζόμενα σε ένα δυναμικό περιβάλλον, όπως στοιχειοθετούν η σχολική αίθουσα και η σχολική κοινότητα ευρύτερα. Υπό αυτά την έννοια η έρευνα εξειδικεύει τη δήλωση σκοπού με τα εξής κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που πηγάζουν από το θεωρητικό πλαίσιο που παρατέθηκε:

A. Ποιοι λόγοι ωθούν ένα μαθητευόμενο να απουσιάζει κατά τη φοίτησή του;

B. Αν και πως οι απουσίες κατά τη φοίτηση επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητευόμενων.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πρέπει ειδικότερα να διερευνηθούν:

A.1. Πόσο επιδρά το οικογενειακό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο μαθητών στο φαινόμενο της απουσίας από το σχολείο;

A.2. Σε ποιο βαθμό επιδρούν εσωτερικοί παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά (άγχος, κίνητρα, μαθησιακό στυλ, αυτοεκτίμηση, φύλο, κá) μαθητών στο φαινόμενο της απουσίας;

A.3. Πότε οι μαθητές απουσιάζουν συχνότερα; (προγραμματισμένο τεστ αξιολόγησης, εκδήλωση, εκδρομή);

A.4. Έχει επίδραση το πλαίσιο μάθησης στο φαινόμενο της απουσίας (οργάνωση, πρόσβαση σχολείου, εκπαιδευτικές μέθοδοι);

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα πρέπει ειδικότερα να διερευνηθούν:

B.1. Οι μαθητές που απουσιάζουν έχουν κακές επιδόσεις σε γραπτές δοκιμασίες;

B.2. Οι μαθητές που απουσιάζουν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε συγκεκριμένους τύπους μαθημάτων (θεωρητικά ή εργαστηριακά, γενικής παιδείας ή ειδικότητας);

B.3. Πόσο πιθανή είναι η αποτυχία στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου για τους απόντες μαθητές;

B.4. Η κακή βαθμολογική επίδοση πρώτου τετραμήνου των απόντων μαθητών είναι κακός προγνωστικός παράγοντας για την επίδοση στο δεύτερο τετράμηνο;

B.5. Καλλιεργούνται προκαταλήψεις προς τους απόντες μαθητές;

B.6. Οι απουσίες των μαθητών έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνικότητά τους και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους;

B.7. Η κακή επίδοση των απόντων μαθητών επηρεάζει αρνητικά την επίδοση της τάξης;

B.8. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η επίδοση σε μαθήματα που δεν απουσιάζει ένας μαθητής και σε ποιο η επίδοση τετραμήνου;

Ερευνητική στρατηγική και τύπος ερευνητικού σχεδίου

Η ερευνητική μέθοδος που θα ακολουθήθηκε είχε τον χαρακτήρα ποσοτικής προσέγγισης και έλαβε τη μορφή δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο ως περιγραφική έρευνα επισκόπησης.

Δείγμα - Δειγματοληψία

Πληθυσμό - στόχο της έρευνας από τον οποίο προέκυψε το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ Πατρών. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων έγινε με γνώμονα αφενός την ευκολία πρόσβασης κι αφετέρου το δεδομένο ότι αποτελούν πολυπληθείς σχολικές μονάδες της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της πόλης σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού κι εκπαιδευτικού δυναμικού. Δεδομένου ότι τα άτομα που θα επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας βρίσκονται κοντά στον ερευνητή καταλληλότερη μέθοδος δειγματοληψίας κρίθηκε η βολική δειγματοληψία μη πιθανότητας.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε έντυπο δομημένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α, σελ. 14-16) ως ευρέως διαδεδομένο κι εύχρηστο εργαλείο για τις δειγματοληπτικές περιγραφικές έρευνες επισκόπησης (Gray et al., 2007). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε πέντε (5) γενικές ερωτήσεις (δημογραφικά στοιχεία και προσωπικές πληροφορίες) και τριάντα πέντε (35) ειδικές ερωτήσεις. Οι τριάντα πέντε (34) ειδικές ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ), ενώ υπήρχε και μια (1) ειδική ερώτηση πολλαπλών επιλογών.

Ενέργειες διασφάλισης εγκυρότητας – αξιοπιστίας

Η διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκαν με την ύπαρξη εισαγωγικού σημειώματος στο ερωτηματολόγιο κι επισυναπτόμενες οδηγίες συμπλήρωσης. Επίσης δόθηκε η κατάλληλη θετική ενίσχυση και στους συμμετέχοντες κι επιτόπιες διευκρινήσεις όπου απαιτούνταν, ενώ παρασχέθηκε η διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα γίνουν γνωστά στους συμμετέχοντες. Κατά την παραλαβή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε άμεσος έλεγχος για εντοπισμό πιθανών ελλείψεων ή λαθών κατά τη συμπλήρωσή τους (Κυριαζή, 2011).

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα έλαβε χώρα στις σχολικές μονάδες που προαναφέρθηκαν έπειτα από τη συναίνεση των Διευθυντών έκαστης σχολικής μονάδας, έπειτα κι από τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Τα ερωτηματολόγια στη φάση συλλογής των δεδομένων διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς το διάστημα 01/04/2019 – 19/04/2019 στα γραφεία του προσωπικού, ενώ η συλλογή τους μπορούσε να γίνει εντός της σχολικής ημέρας.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Σε κάθε έρευνα αναδύονται ποικίλα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Στα πλαίσια της παρούσας πιλοτικής έρευνας τέτοια ζητήματα αντιμετωπίστηκαν με την υιοθέτηση κατάλληλης δεοντολογικής στάσης που αφορούσε στη λήψη της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και στη συνοδή διασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, αλλά και στην τήρηση της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους (Πέτρου, 2016).

Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων

Εν τέλει συλλέχθηκαν 40 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς. Κατά την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική μιας και αυτή δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρουσιάσουν πολύ μεγάλο όγκο δεδομένων με εύκολο τρόπο. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 25.

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων - Συζήτηση

Αναφορικά με τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 1-5, σελ. 17-18) αρχικά πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες ήταν σχεδόν μοιρασμένοι για τα δύο φύλα, αφού 23 ήταν άνδρες ενώ 17 ήταν γυναίκες. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων έχουν μεγάλη διασπορά, αφού παρατηρήθηκε ότι 11 ήταν κάτω από 45 ετών, μόλις 2 κάτω των 40, ενώ 29 ήταν άνω των 45. Εκεί είχαμε τη μεγαλύτερη συγκέντρωση, αφού οι 17 ήταν μεταξύ 46-50 και οι 10 μεταξύ 50-55.

Η εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα μας ποικίλει αρκετά. Ένας στους τρεις έχει τελειώσει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ΑΕΙ, ένας στους τρεις Τριτοβάθμια εκπαίδευση ΤΕΙ, ενώ ένας στους τέσσερις είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου. Μόνο ένας

ερωτηθείς, ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι 19 εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί στην ΑΣΠΑΙΤΕ κατέχοντας πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, 5 είχαν εξειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και 2 είχαν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση.

Στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι, ενώ μόλις 5 ήταν αναπληρωτές. Επιπλέον τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων διαφέρουν, αν και μπορούμε να παρατηρήσουμε, ότι πάνω από τους μισούς (21), είχαν εμπειρία μεγαλύτερη των 16 χρόνων, ενώ μόλις 7 είχαν μικρότερη της δεκαετούς εμπειρίας. Οι περισσότεροι ήταν με εμπειρία 11-15 και περισσότερα από 20, με συχνότητα 12.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στους λόγους που ωθούν ένα μαθητευόμενο να απουσιάζει κατά τη φοίτηση του είναι σημαντικό να εξετάσουμε βαθύτερα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 6-25, σελ. 18-23).

Αρχικά το δείγμα θεωρεί σε ποσοστό 95% ότι χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επιδρά στην απουσία του μαθητή από το σχολείο, οι παραβατικές συμπεριφορές στο οικογενειακό περιβάλλον (βία, εντάσεις, καταχρήσεις) δείχνουν ότι σε απόλυτο βαθμό επηρεάζουν την απουσία από το σχολείο, ενώ η ύπαρξη διαζευγμένων γονέων για το μεγαλύτερο ποσοστό είναι σημαντικός λόγος απουσίας των μαθητών από το σχολείο, αφού μόνο το 15% συμφωνεί μέτρια, με την πρόταση αυτή. Αν δε ο μαθητής προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια τρεις στους τέσσερις θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικός λόγος απουσίας, όταν ένας στους τέσσερις θεωρεί μέτριο λόγο μια τέτοια οικογενειακή κατάσταση.

Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ταυτότητας του μαθητή (αλλοδαποί, ρομά) για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ο παραπάνω λόγος είναι ιδιαιτέρως σημαντικός, ενώ το παραβατικό φιλικό περιβάλλον του μαθητή αποτελεί για την συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σοβαρός λόγος απουσίας από το σχολείο. Βέβαια και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις του μαθητή που εργάζεται παράλληλα με τη φοίτησή του είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος απουσίας, για την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες των Balkis, Arslan & Duru (2016) και του Pehlivan (2011).

Οι εσωτερικοί παράγοντες του μαθητή με αρνητική χροιά (άγχος, απουσία κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση) παίζουν για την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημαίνοντα ρόλο, για το φαινόμενο της απουσίας. Μόλις ένας στους επτά θεωρεί ότι είναι μέτριου βαθμού αιτία απουσίας. Παράλληλα η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί για την συντριπτική πλειοψηφία (37) των εκπαιδευτικών μείζονα λόγο απουσίας των μαθητών, ενώ εφόσον ο μαθητής είναι άρρεν, είναι ένας λόγος για τον οποίο οι 39 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντική αιτία απουσίας από το σχολείο, καταδεικνύοντας, ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο. Στην περίπτωση που η ηλικία του μαθητή παρεκκλίνει από το μέσο όρο της τάξης, διαφαίνεται ότι είναι ένας ουσιαστικός λόγος, για τους περισσότερους από τους ερωτηθέντες (34) και μόνο οι 6 θεωρούν ότι

αποτελεί μέτριου βαθμού αιτία. Επιπρόσθετα η ύπαρξη νοσήματος του μαθητή, είναι μια αιτία που το 97.5% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί ουσιαστική και σημαντική. Αναφορικά βέβαια με την έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα, είναι ο λόγος από τους εσωτερικούς παράγοντες που παρουσιάζει μια ποικιλομορφία. Ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί το θεωρούν ελάχιστον αίτιο απουσίας, οι υπόλοιποι 37 το βρίσκουν ως έναν σημαίνοντα λόγο απουσίας των μαθητών από το σχολείο. Τα ευρήματα συμφωνούν με τις έρευνες των Lukkarinena, Koivukangasa και Seppälää (2016) και Pehlivan (2011).

Η προγραμματισμένη αξιολόγηση στο μάθημα, δηλώνεται από το 90% ως ένας πολύ σοβαρός λόγος για τη μη παρουσία των μαθητών στο σχολείο, ενώ και το υπόλοιπο 10% το θεωρεί σοβαρή αιτία. Παράλληλα αρνητισμός συμμετοχής του μαθητή σε σχολική εκδήλωση, περίπατο, εκδρομή ή εκπαιδευτική επίσκεψη αποτελεί για την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πολύ σοβαρό λόγο για την απουσία των μαθητών. Μόλις 5 εκπαιδευτικοί, τον θεωρούν μέτρια αιτία

Από την άλλη πλευρά σχετικά με την επίδραση του πλαισίου μάθησης στο φαινόμενο της απουσίας (οργάνωση, πρόσβαση σχολείου, εκπαιδευτικές μέθοδοι), η χαμηλή εκτίμηση και η απουσία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το μαθητή αποτελεί για 31 από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό λόγο απουσίας, ενώ μόλις 8, δεν του αποδίδουν τόσο μεγάλη βαρύτητα. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών προς το μαθητή είναι για σχεδόν επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς ένας ουσιαστικός λόγος, που οδηγεί στην απουσία των μαθητών. Εδώ όμως ένας στους τέσσερις διαφώνησε, δηλώνοντας, πως είναι απλά μία μέτριου βαθμού αιτία απουσίας. Έτσι η μη αφομοίωση εκ μέρους του μαθητή των παραγόντων σχετιζόμενων με το πλαίσιο μάθησης και την οργάνωση της σχολικής ζωής είναι για τους εκπαιδευτικούς της συντριπτικής πλειοψηφίας ένας πολύ σημαντικός λόγος για απουσία. Ακόμη και ο τόπος κατοικίας του μαθητή που δημιουργεί προβλήματα μετακίνησης από και προς το σχολείο δημιουργούν σοβαρή αιτία απουσίας από το σχολείο, αποφαινεται η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Βέβαια το κακό μαθησιακό κλίμα στην τάξη, είναι μια αιτία, που μας δίνει κ αυτή διαφορετικά αποτελέσματα. Ενώ η μεγάλη πλειοψηφία (36) συμφωνεί πώς είναι σοβαρός κ ουσιαστικός λόγος απουσίας, μόλις 4 εκπαιδευτικοί δεν τον θεωρούν τόσο σοβαρό. Τα ευρήματα είναι σε συμφωνία με αυτά της έρευνας του Pehlivan (2011).

Αναφορικά με την επίδραση των απουσιών των μαθητών στη σχολική τους επίδοση (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 26-39, σελ. 23-26) κακή επίδοση σε γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης, θεωρούν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν όσοι απουσιάζουν. Παράλληλα κακή επίδοση σε θεωρητικά κι εργαστηριακά μαθήματα πιστεύει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ότι έχουν όσοι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο, ενώ μόλις ένας το θεωρεί μη μεζονα λόγο. Επίσης η κακή επίδοση σε μαθήματα γενικής παιδείας είναι το αποτέλεσμα της απουσίας για την μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ενώ πάλι, μόνο ένας δεν τον θεωρεί σοβαρό λόγο επίδρασης στην επίδοση. Από την άλλη πλευρά κακή επίδοση σε μαθήματα ειδικότητας, θεωρεί πώς έχουν

οι μαθητές που απουσιάζουν, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (85%). Μόλις ένας στους οκτώ περίπου δηλώνει ότι η απουσία, είναι ένας μέτριος λόγος επιρροής στην επίδοση αυτή. Η πιθανότητα αποτυχίας στις τελικές εξετάσεις αποτελεί μια ερώτηση που διαφοροποιεί τα δεδομένα των απαντήσεων. Ενώ 33 θεωρούν πως η απουσία αποτελεί σοβαρή αιτία αποτυχίας στις τελικές εξετάσεις, αντιθέτως ένας στους επτά δήλωσε, πως τον θεωρεί το πολύ μέτριο λόγο αποτυχίας. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα αντίστοιχα των ερευνών των Lukkarinena, Koivukangasa και Seppäläa (2016) και των Μαβράκη και συνεργατών (2006).

Επιπρόσθετα η προκατάληψη εκ μέρους των συμμαθητών αποτελεί κακό προγνωστικό παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης σε μελλοντικό χρόνο των απόντων μαθητών θεωρείται σημαντικός λόγος από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 6 εμφανίζονται πορβληματισμένοι, ενώ ένας θεωρεί πως έχει μικρή επίδραση. Όμως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε συντριπτικό βαθμό ότι οι απουσίες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνικότητα και την διαμόρφωση της προσωπικότητας των απόντων μαθητών. Κοινωνική απομόνωση του μαθητή που οδηγεί σε νέα κακή επίδοση, πιστεύει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι παρουσιάζουν οι απόντες μαθητές. Μόνο 11 ερωτηθέντες, θεωρούν μέτρια την πρόταση αυτή, σαν αιτία νέας κακής επίδοσης. Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Balkis, Arslan & Duru (2016).

Παράλληλα στην μεγάλη τους πλειοψηφία (32), θεωρούν ότι είναι σημαντικός λόγος η κακή επίδοση των απόντων μαθητών, για την συνολική επίδοση της τάξης. Λίγοι θεωρούν (8), ότι είναι το πολύ μέτριος λόγος για μια τέτοια επίδοση.

Ιδιαίτερα κακή βαθμολογική επίδοση τετραμήνου βλέπουν οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη τους πλειοψηφία (39), για τους μαθητές που απουσιάζουν, θεωρώντας ότι κακή επίδοση σε ένα μάθημα λόγω απουσιών επηρεάζει την επίδοση και σε άλλα μαθήματα, κατά μεγάλη πλειοψηφία (28) των εκπαιδευτικών. Οι 12 από αυτούς δεν συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα αντίστοιχα των ερευνών των Lukkarinena, Koivukangasa και Seppäläa (2016) και των Μαβράκη και συνεργατών (2006).

Ως προς την πιθανότητα απομόνωσης/ στοχοποίησης του μαθητή που απουσιάζει από εκπαιδευτικούς η πρόταση αυτή βρίσκει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να διαφωνούν πλήρως. Μόνο 5 συμφωνούν λίγο με την παρούσα πρόταση, για την καλλιέργεια προκατάληψης προς τους απόντες μαθητές. Διαφαίνεται επίσης ότι η προκατάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί κακό προγνωστικό παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης σε μελλοντικό χρόνο, γεγονός που βρίσκει σύμφωνη την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (39), ενώ μόλις ένας κρατάει ουδέτερη στάση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με αυτά των ερευνών των Balkis, Arslan & Duru (2016) και του Pehlivan (2011)

Τέλος σχετικά με την ανιχνεύση των προτάσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου των απουσιών από το σχολείο και την πρόληψη

των επιπτώσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών η μεγάλη πλειοψηφία (36) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πώς πρέπει να γίνει:

- *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου.*
- *Υποστήριξη μελών σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) από ψυχολόγο.*

Σε μικρότερο βαθμό αλλά εξίσου σημαντικό (28), θεωρούν πώς ουσιαστικές θα είναι συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών. Το ουσιαστικότερο όμως συμπέρασμα είναι ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 70% θεωρεί πώς και τα τρία μέτρα πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να υπάρξουν θετικές αλλαγές, όσον αφορά τη διαχείριση του φαινομένου της απουσίας των μαθητών κατά την φοίτησή τους και την πρόληψη των συνεπειών αυτών στην σχολική τους επίδοση.

Συμπεράσματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ένα θέμα που για μια σχολική κοινότητα πρέπει να αποτελεί μια υπόθεση συνεχούς εργασίας ως προς την ποιότητα κι αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με επίκεντρο το μαθητή και τις ανάγκες του. Σε κάθε περίπτωση το τόλμημα δύναται να αποτελέσει ενδεικτική προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου σε πρακτικό επίπεδο κι αφετηρία προβληματισμού.

Επιπρόσθετα δεν αρκεί μόνο η διαπίστωση σαφών ή υποφαινόμενων αιτιών αλλά η ανάληψη πρωτοβουλιών και η υιοθέτηση πρακτικών που θα προλαμβάνουν, θα διαγιγνώσκουν και θα αντιμετωπίζουν το φαινόμενο, εξατομικευμένα στα πλαίσια ενός ολιστικού προτύπου προσέγγισης όπως πρεσβεύει και η Νοσηλευτική Επιστήμη.

Ο πυρήνας κάθε προσπάθειας πρέπει να αποτελείται από τρεις συνιστώσες: το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την οικογένεια στα πλαίσια ενός δρώντος περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Balkis, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The School Absenteeism among High School Students: Contributing Factor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1819–1831. doi: 10.12738/estp.2016.6.0125.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος, Πάτρα.

Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. New York: Cambridge University Press.

Lukkarinena, A., Koivukangasa, P., & Seppälä, T. (2016). Relationship between class attendance and student performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 6(1), 341 – 347.

Μαρβάκη, Χ., Προυκανδριώτη, Μ., Βασιλόπουλος, Γ., Καλογιάννη, Α., Βασταρδής, Α., Αργυρίου, Α., & Καπαδόχος, Χ. (2007). Σχέση της παρακολούθησης της διδασκαλίας των μαθημάτων με την απόδοση στις τελικές εξετάσεις, σε φοιτητές Νοσηλευτικής του ΤΕΙ Αθήνας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 2,1-9.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων*. Αθήνα.

Pehlivana, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15): 3121–3126.

Πέτρου, Α. (2016). *Η κρίση της ηθικής στην έρευνα*. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης, Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση (σσ. 158-180). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Purdie, N., & Buckley, S. (2010). School attendance and retention of indigenous Australian students. Closing the Gap Clearinghouse (Issues Paper No. 1). Canberra: Australian Institute of Health and Welfare, Australian Institute of Family Studies.

Riggs, J. N., & Blance, J. D. (1994). Is there a relation between student lecture attendance and clinical project examination score? *Obstet, Gynecology*, 84(2): 311-313.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2011). School dropout: Patterns, causes, changes and policies (2011/ED/EFA/MRT/PI/08). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved August 7, 2014, from http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Publication_Library/UNESCO-School_Drop_Out-Patterns,_Causes,_Changes_and_Policies-2010.pdf

Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children and Schools*, 26(2): 117–128.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παράρτημα Α - Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο στοχεύει στη διερεύνηση των «*Απόψεων των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για τους λόγους απουσίας των μαθητών και τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση*», που φοιτούν σε δομές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Αποτελείται από 5 γενικές ερωτήσεις και 35 ειδικές ερωτήσεις.

Η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνησή της, δεδομένης της οπτικής που διαμορφώνεται βάσει της εμπειρίας σας.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη κι εθελοντική και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη σκοποθεσία της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

Περικλής Ρόμπολας

Γενικές Ερωτήσεις

1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
☐ Γυναίκα

2. Ηλικία:

- ☐ <30
☐ 31-35
☐ 36-40
☐ 41-45
☐ 46-50
☐ 51-55
☐ >55

3. Εκπαίδευση/ Επιμόρφωση:

- ☐ Τριτοβάθμια ΑΕΙ (Πανεπιστημιακού τομέα)
- ☐ Τριτοβάθμια ΑΕΙ (Τεχνολογικού τομέα)
- ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα
- ☐ Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας
- ☐ Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
- ☐ Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση
- ☐

4. Ιδιότητα:

- ☐ Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
- ☐ Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός (πλήρους ωραρίου)
- ☐ Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός (μειωμένου ωραρίου)
- ☐ Ωρομίσθιος/α εκπαιδευτικός

5. Έτη υπηρεσίας:

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ >20

Ειδικές Ερωτήσεις

Αξιολογείστε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω θέματα αποτελούν λόγους απουσίας του μαθητή από το σχολείο, σημειώνοντας με X την απάντησή σας στην αντίστοιχη κλίμακα. Επισημαίνεται ότι για λόγους ευκολίας επιλέγεται η χρήση του αρσενικού γένους όσον αφορά την μαθητική ιδιότητα.

A	Λόγος απουσίας	Καθό- λου	Λίγο	Μέ- τρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας					
2	Οι παραβατικές συμπεριφορές στο οικογενειακό περιβάλλον (βία, εντάσεις, καταχρήσεις)					
3	Οι γονείς του μαθητή είναι διαζευγμένοι					
4	Ο μαθητής προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια					
5	Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ταυτότητας του μαθητή (αλλοδαποί, ρομά)					
6	Οι εσωτερικοί παράγοντες του μαθητή με αρνητική χροιά (άγχος, απουσία κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση)					
7	Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών					
8	Ο μαθητής είναι άρρεν					
9	Η ηλικία του μαθητή παρεκκλίνει από το μέσο όρο της τάξης					
10	Ύπαρξη νοσήματος του μαθητή					
11	Η χαμηλή εκτίμηση και η απουσία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το μαθητή					
12	Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών προς το μαθητή					
13	Η μη αφομοίωση εκ μέρους του μαθητή των παραγόντων σχετιζόμενων με το πλαίσιο μάθησης και την οργάνωση της σχολικής ζωής					
14	Προγραμματισμένη αξιολόγηση στο μάθημα					
15	Αρνητισμός συμμετοχής του μαθητή σε σχολική εκδήλωση - περίπατο – εκδρομή – εκπαιδευτική επίσκεψη					
16	Το παραβατικό φιλικό περιβάλλον του μαθητή					
17	Ο τόπος κατοικίας του μαθητή που δημιουργεί προβλήματα μετακίνησης από και προς το σχολείο					
18	Το κακό μαθησιακό κλίμα στην τάξη					

19	Η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα					
20	Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις του μαθητή που εργάζεται παράλληλα με τη φοίτησή του					

Αξιολογείστε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω θέματα σχετίζονται με τις επιπτώσεις του φαινομένου της απουσίας στη σχολική επίδοση του μαθητή, σημειώνοντας με X την απάντησή σας στην αντίστοιχη κλίμακα.

B	Επίπτωση στη σχολική επίδοση	Καθό- λου	Λίγο	Μέ- τρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Κακή επίδοση σε γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης					
2	Κακή επίδοση σε θεωρητικά μαθήματα					
3	Κακή επίδοση σε εργαστηριακά μαθήματα					
4	Κακή επίδοση σε μαθήματα γενικής παιδείας					
5	Κακή επίδοση σε μαθήματα ειδικότητας					
6	Κακή βαθμολογική επίδοση τετραμήνου					
7	Κακή επίδοση λόγω απουσιών σε ένα μάθημα επηρεάζει την επίδοση και σε άλλα μαθήματα					
8	Αποτυχία στις τελικές εξετάσεις					
9	Απομόνωση/στοχοποίηση του μαθητή από εκπαιδευτικούς					
10	Κοινωνική απομόνωση του μαθητή από συμμαθητές οδηγεί σε νέα κακή επίδοση					
11	Αρνητικός αντίκτυπος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή που οδηγεί σε μελλοντική κακή επίδοση					
12	Αρνητική επίδραση στη συνολική επίδοση της τάξης					
13	Η προκατάληψη εκ μέρους των συμμαθητών αποτελεί κακό προγνωστικό παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης σε μελλοντικό χρόνο					

14	Προκατάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί κακό προγνωστικό παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης σε μελλοντικό χρόνο					
----	---	--	--	--	--	--

Γ: Τι θα προτείνατε για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου των απουσιών από το σχολείο και την πρόληψη των επιπτώσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών;

- ☐ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου.
- ☐ Υποστήριξη μελών σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) από ψυχολόγο.
- ☐ Συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών.
- ☐

Παράρτημα Β: Πίνακες

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	23	57,5	57,5	57,5
	Γυναίκα	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 1.

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	36-40	2	5,0	5,0	5,0
	41-45	9	22,5	22,5	27,5
	46-50	17	42,5	42,5	70,0
	51-55	10	25,0	25,0	95,0
	>55	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 2.**Εκπαίδευση/Επιμόρφωση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΕΙ	14	35,0	35,0	35,0
	ΑΤΕΙ	14	35,0	35,0	70,0
	Μεταπτυχιακό	11	27,5	27,5	97,5
	Διδακτορικό	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 3.**Ιδιότητα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μονιμος	35	87,5	87,5	87,5
	Αναπληρωτής-Πλήρους	4	10,0	10,0	97,5
	Αναπληρωτής-Μειωμένου	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 4.**Έτη υπηρεσίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	3	7,5	7,5	7,5
	6-10	4	10,0	10,0	17,5
	11-15	12	30,0	30,0	47,5
	16-20	9	22,5	22,5	70,0
	>20	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 5.

A1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	2	5,0	5,0	5,0
	Πολύ	18	45,0	45,0	50,0
	Πάρα Πολύ	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 6.**A2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	18	45,0	45,0	45,0
	Πάρα Πολύ	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 7.**A3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	6	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	13	32,5	32,5	47,5
	Πάρα Πολύ	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 8.**A4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	10	25,0	25,0	25,0
	Πολύ	12	30,0	30,0	55,0
	Πάρα Πολύ	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 9.

A5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	7	17,5	17,5	17,5
	Πάρα Πολύ	33	82,5	82,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 10.**A6**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	7	17,5	17,5	17,5
	Πολύ	10	25,0	25,0	42,5
	Πάρα Πολύ	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 11.**A7**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	3	7,5	7,5	7,5
	Πολύ	14	35,0	35,0	42,5
	Πάρα Πολύ	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 12.

A8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	10	25,0	25,0	27,5
	Πάρα Πολύ	29	72,5	72,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 13.**A9**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	6	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	20	50,0	50,0	65,0
	Πάρα Πολύ	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 14.**A10**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	8	20,0	20,0	22,5
	Πάρα Πολύ	31	77,5	77,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 15.**A11**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	20,0	20,0	20,0
	Πολύ	9	22,5	22,5	42,5
	Πάρα Πολύ	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 16.

		A12			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	11	27,5	27,5	27,5
	Πολύ	9	22,5	22,5	50,0
	Πάρα Πολύ	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 17.

		A13			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	3	7,5	7,5	10,0
	Πάρα Πολύ	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 18.

		A14			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	4	10,0	10,0	10,0
	Πάρα Πολύ	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 19.

		A15			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	5	12,5	12,5	12,5
	Πολύ	15	37,5	37,5	50,0
	Πάρα Πολύ	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 20.

A16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	3	7,5	7,5	7,5
	Πάρα Πολύ	37	92,5	92,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 21.**A17**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	7	17,5	17,5	20,0
	Πάρα Πολύ	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 22.**A18**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	2,5	2,5	2,5
	Μέτρια	3	7,5	7,5	10,0
	Πολύ	24	60,0	60,0	70,0
	Πάρα Πολύ	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 23.

A19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	2,5	2,5	2,5
	Μέτρια	2	5,0	5,0	7,5
	Πολύ	8	20,0	20,0	27,5
	Πάρα Πολύ	29	72,5	72,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 24.**A20**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	4	10,0	10,0	10,0
	Πάρα Πολύ	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 25.**B1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	3	7,5	7,5	7,5
	Πάρα Πολύ	37	92,5	92,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

B3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	11	27,5	27,5	30,0
	Πάρα Πολύ	28	70,0	70,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**Πί-
να-
κας
26.**

Πίνακας 27.**Πίνακας 28.**

B4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	3	7,5	7,5	10,0
	Πάρα Πολύ	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 29.

		B5			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	6	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	24	60,0	60,0	75,0
	Πάρα Πολύ	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 30.

		B6			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	19	47,5	47,5	50,0
	Πάρα Πολύ	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 31.

B7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγα	3	7,5	7,5	7,5
	Μέτρια	9	22,5	22,5	30,0
	Πολύ	12	30,0	30,0	60,0
	Πάρα Πολύ	16	40,0	40,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 32.**B8**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγα	1	2,5	2,5	2,5
	Μέτρια	6	15,0	15,0	17,5
	Πολύ	19	47,5	47,5	65,0
	Πάρα Πολύ	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 33.**B9****κας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	87,5	87,5	87,5
	Λίγα	2	5,0	5,0	92,5
	Μέτρια	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**Πί-
να-
34.**

B10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	11	27,5	27,5	27,5
	Πολύ	15	37,5	37,5	65,0
	Πάρα Πολύ	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 35.**B11**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	17	42,5	42,5	42,5
	Πάρα Πολύ	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 36.**B12**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγα	1	2,5	2,5	2,5
	Μέτρια	7	17,5	17,5	20,0
	Πολύ	27	67,5	67,5	87,5
	Πάρα Πολύ	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 37.

B13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγα	1	2,5	2,5	2,5
	Μέτρια	6	15,0	15,0	17,5
	Πολύ	25	62,5	62,5	80,0
	Πάρα Πολύ	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 38.**B14**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	3	7,5	7,5	10,0
	Πάρα Πολύ	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 39.

Φυσικές καταστροφές και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων - μια έρευνα σε βάθος

Νικολόπουλος Αθανάσιος, Δρ. Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, aantonar@geol.uoa.gr

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από φυσικούς κινδύνους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την προστασία του συνόλου του έμφυχου δυναμικού των σχολικών μονάδων. Η παρούσα μελέτη καταγράφει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, σε πανελλαδικό επίπεδο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 894 εκπαιδευτικοί, 218 από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 676 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε δομημένα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε σχέση με τις φυσικές καταστροφές, τον τρόπο και τον χρόνο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κατάλληλο για να διεξάγεται η επιμόρφωση.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαχείριση κρίσεων, φυσικές καταστροφές

Εισαγωγή

Διεθνώς, το σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα σύνθετο και πολύ επίπεδο ρόλο στην εν γένει εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν έγκειται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στοχεύει και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων, ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και σωματική, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απειλές της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με έρευνες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από φυσικούς κινδύνους έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντική για την προστασία του συνόλου του έμφυχου δυναμικού των σχολικών μονάδων (USAID, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης απαιτεί εξειδίκευση σε τομείς που ξεπερνούν τη διδακτική πρακτική (Ronan & Johnston, 2008).

Στην Ελλάδα, διαπιστώνεται σημαντικό κενό στον τομέα αυτό, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε βιωματικό επίπεδο. Το κενό αυτό έρχεται να διερευνήσει και να καλύψει η παρούσα μελέτη, η οποία καταγράφει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε πανελλαδικό επίπεδο. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από φυσικούς κινδύνους στο σχολικό περιβάλλον και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας πανελλήνιας έρευνας. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η διερεύνηση των γνώσεων των δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από

φυσικούς κινδύνους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που σχετίζονται με το θέμα αυτό.

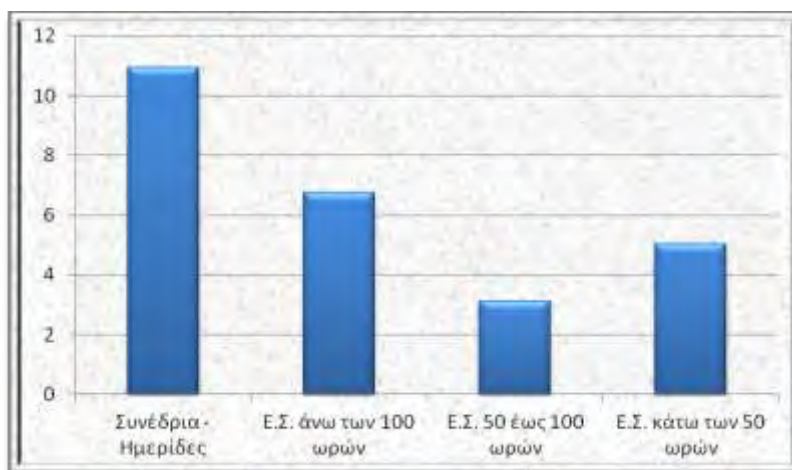
Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και ποσοτική και διενεργήθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Στην έρευνα συμμετείχαν 894 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 879 (98.3%) εκπαιδευτικοί είναι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και 15 (1.7%) εκπαιδευτικοί Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 218 (24.47%) προέρχονται από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 676 (75.6%) από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν βάσει του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης και ημιδομημένων συνεντεύξεων (semi-structured interviews) και ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών με τους εκπαιδευτικούς (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Για την καλύτερη καταγραφή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων η έρευνα χωρίζεται σε τρία μέρη: (1) «**Συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις**» αποτελείται από 2 ερωτήσεις, (2) «**Ανίχνευση γνώσεων και εμπειριών**» διατυπώνονται 4 ομάδες ερωτημάτων και (3) «**Ανίχνευση Αναγκών Επιμόρφωσης**» αποτελείται από 3 ερωτήσεις. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences for Windows (Version 19.0).

Αποτελέσματα

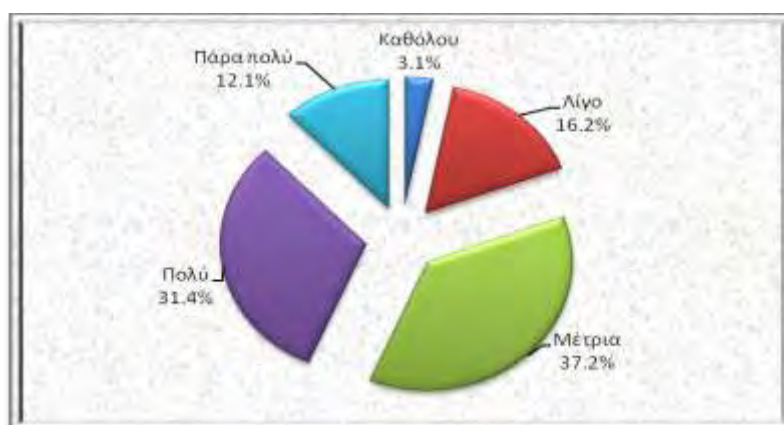
(1) Συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων εστίασε εμφατικά στη μέτρηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συμμετείχαν κυρίως σε συνέδρια και ημερίδες καθώς και σε επιμορφωτικά προγράμματα, η διάρκεια των οποίων ήταν μεγαλύτερη των 100 ωρών. Σε μικρότερο βαθμό συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, η διάρκεια των οποίων δεν ξεπερνά τις 50 ώρες καθώς και σε σεμινάρια η διάρκεια των οποίων είναι μεταξύ 50-100 ωρών (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή τους στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις τους ζητήθηκε επίσης να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο βοήθησε η επιμόρφωση που παρακολούθησαν στην ενίσχυση του ρόλου τους στο Σχολικό Περιβάλλον (εικόνα 2).

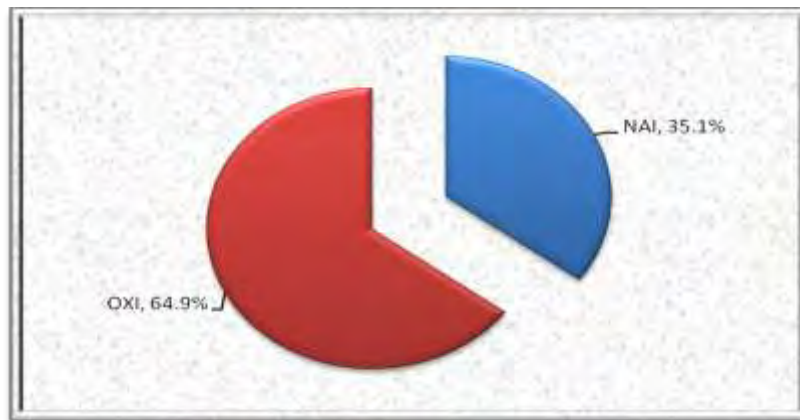


Εικόνα 2: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο τους βοήθησε η επιμόρφωση στην ενίσχυση του ρόλου τους στο Σχολικό Περιβάλλον

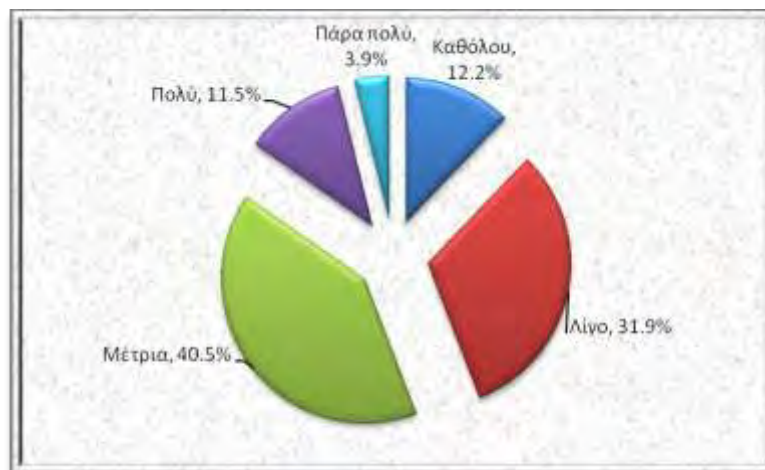
(2) Ανίχνευση γνώσεων και εμπειριών

Σε αυτή την ενότητα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν αν έχουν βιώσει φυσική καταστροφή στα σχολεία που υπηρέτησαν. Περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (35.1%) έχει βιώσει κάποια απειλή-καταστροφή από φυσικό κίνδυνο, ενώ δύο στους τρεις (64.9%) εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά (Εικόνα 3). Ως δημοφιλείς καταστροφές καταγράφηκαν ο σεισμός, οι χιονοπτώσεις, ο καύσωνας, οι πλημμύρες και οι πυρκαγιές.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις ή γενικότερα κινούνται σε ένα μέτριο επίπεδο για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των φυσικών κινδύνων ή καταστροφών (Εικόνα 4).



Εικόνα 3: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν βιώσει απειλή – καταστροφή από φυσικό κίνδυνο



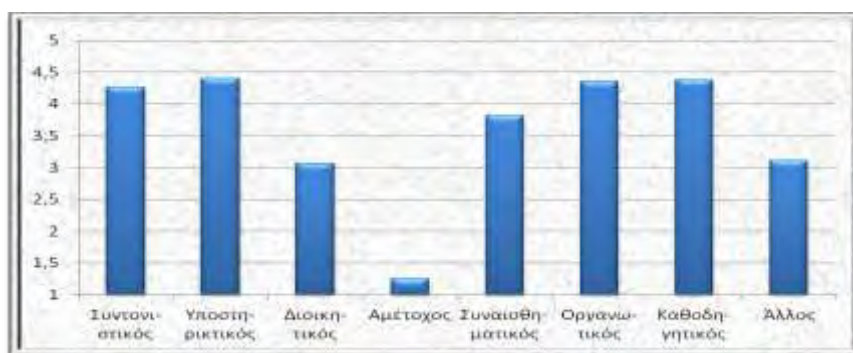
Εικόνα 4: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των γνώσεών τους σε θέματα διαχείρισης – αντιμετώπιση φυσικών κινδύνων – καταστροφών

Οι πηγές από τις οποίες άντλησαν τις γνώσεις τους σε θέματα διαχείρισης φυσικών κινδύνων – καταστροφών είναι κυρίως οι εφημερίδες, τα περιοδικά και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το διαδίκτυο και τα επιστημονικά άρθρα και σχετικά βιβλία. (Πίνακας 1).

	M	SD	Καθό- λου %f	Λίγο %f	Μέ- τρια %f	Πολ- ύ %f	Πάρα πολύ %f
Σχολική εκπαίδευση	2.94	1.08	12.4	18.1	39.2	23.8	6.5
Πανεπιστημιακή εκ- παίδευση	2.50	1.30	32.7	17.3	24.5	18.5	7.0
Μεταπτυχιακές σπου- δές	1.89	1.29	61.4	9.6	13.1	10.4	5.6
Οικογενειακή περι- βάλλον	3.35	1.03	5.7	11.7	36.4	33.8	12.3
Φιλικό περιβάλλον	3.14	1.04	7.6	16.4	38.6	29.2	8.2
Επαγγελματικό περι- βάλλον	3.27	1.00	5.2	14.3	39.0	31.6	9.9
Έντυπος – Ηλεκτρο- νικός τύπος	3.71	0.94	1.3	8.9	28.5	39.9	21.4
Διαδίκτυο	3.63	1.14	7.5	7.0	24.1	38.1	23.3
Βιβλία, επιστημονικά άρθρα	3.51	1.16	6.4	13.9	23.5	34.9	21.3
Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	2.26	1.26	38.6	22.1	19.2	14.6	5.5
Επιμορφωτικά προ- γράμματα	2.60	1.39	33.7	11.7	25.8	18.2	10.6
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	2.47	1.37	37.6	11.6	26.0	15.2	9.6

Πίνακας 1: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και ποσοστά (%f) σχετικά με τις πηγές άντλησης γνώσεων σε θέματα διαχείρισης φυσικών κινδύνων - καταστροφών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση ενός ενδεχόμενου φυσικού κινδύνου διαπιστώνεται ότι πρέπει να είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, οργανωτικός και συντονιστικός (Εικόνα 5).

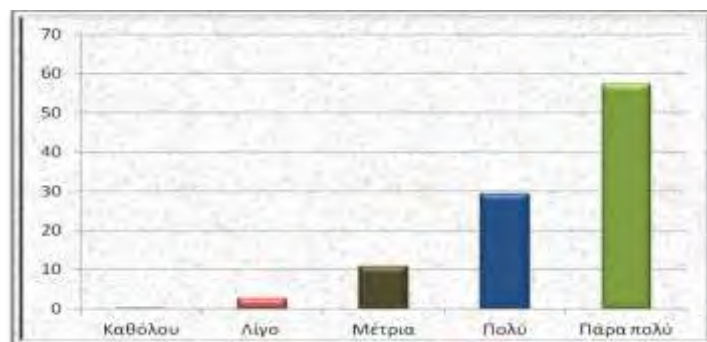


Εικόνα 5: Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδε-
δειγμένο ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση ενός ενδεχόμενου φυσικού κινδύ-
νου

(3) Ανίχνευση Αναγκών Επιμόρφωσης στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους και καταστροφές

Σε αυτή την ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους και καταστροφές.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν έντονα ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων από φυσικές καταστροφές στον εκπαιδευτικό

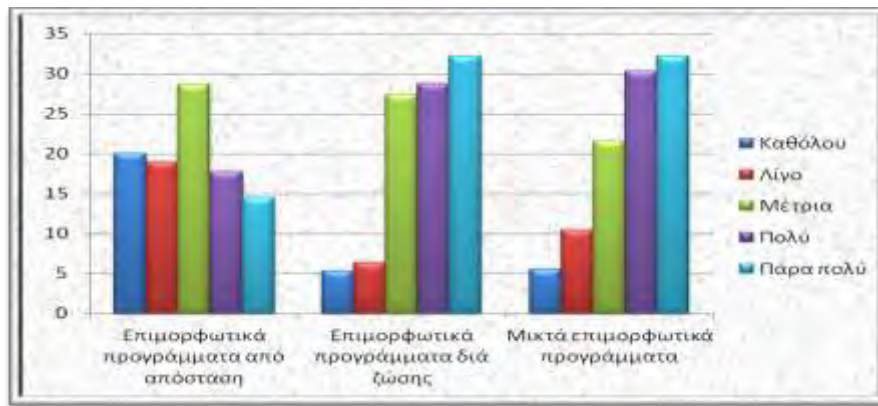
Οι παράγοντες που επηρεάζουν κυρίως τους εκπαιδευτικούς για να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων από φυσικούς κινδύνους είναι η δυνατότητα προσφοράς αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές και το αίσθημα μεγαλύτερης ασφάλειας στη ζωή γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται ακόμη από την προοπτική απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δυνατότητα διαχείρισης ψυχο-συναισθηματικών καταστάσεων, το αίσθημα ικανοποίησης ως ανθρώπου και επιστήμονα, την βελτίωση της ποιότητας εργασίας και την τόνωση της αυτοπεποίθησης (Πίνακας 2).

	M	SD	Καθό- λου %f	Λίγ ο %f	Μέ- τρια %f	Πολ ύ %f	Πάρα πολύ %f
Οικονομικά οφέλη (αύ- ξηση, επιδότηση προγράμ- ματος)	3. 30	1.33	12.8	16.3	22.3	25.8	22.8
Βελτίωση της ποιότητας ερ- γασίας	3. 79	1.04	3.7	7.9	20.4	41.9	26.1
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	4. 11	0.92	1.5	3.5	18.0	36.8	40.1
Αίσθημα μεγαλύτερης α- σφάλειας στο σχολείο	4. 28	0.89	0.9	4.2	11.1	33.3	50.5

Αίσθημα μεγαλύτερης ασφάλειας στη ζωή γενικότερα	4.29	0.92	1.4	3.4	13.2	28.8	53.2
Δυνατότητα προσφοράς αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές	4.41	0.82	0.7	3.1	8.2	30.7	57.4
Δυνατότητα προσφοράς αποτελεσματικής βοήθειας στους συναδέλφους	4.28	0.89	1.1	3.9	10.9	34.2	49.8
Δυνατότητα προσφοράς αποτελεσματικής βοήθειας στην οικογένεια	4.26	0.89	0.8	3.8	13.8	32.0	49.6
Δυνατότητα διαχείρισης ψυχο-συναισθηματικών καταστάσεων	4.11	0.96	1.6	5.5	14.6	37.0	41.2
Προοπτική εξέλιξης στην επαγγελματική ιεραρχία	2.72	1.30	22.9	22.5	25.9	17.4	11.3
Πρόσθετο κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα	2.85	1.27	19.0	19.8	30.6	18.1	12.5
Αίσθημα ικανοποίησης ως ανθρώπου και επιστήμονα	3.91	1.08	3.1	8.2	19.9	32.3	36.4
Τόνωση αυτοπεποίθησης	3.74	1.19	6.5	8.7	21.4	30.4	32.9

Πίνακας 2: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και ποσοστά (%f) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραγόντων που επηρεάζουν την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης διαχείρισης κρίσεων από φυσικούς κινδύνους και καταστροφές

Ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους και καταστροφές, φαίνεται ότι κυρίως επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς τα επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης καθώς και τα μικτά επιμορφωτικά προγράμματα (e-learning και δια ζώσης) (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους και καταστροφές στο σχολικό περιβάλλον

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται τόσο μέσω της συμμετοχής τους σε συνέδρια και ημερίδες, όσο και μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις μικρής, μέσης ή μεγάλης χρονικής διάρκειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιστοποιούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ολοκλήρωση μέσα από τη γνωστική τους αναβάθμιση.

Η έρευνα κατέδειξε την υπαρκτή ανάγκη για επιμόρφωση αλλά και τη θετική στάση των επιμορφωθέντων απέναντι στην επιμόρφωσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις ή γενικότερα κινούνται σε ένα μέτριο επίπεδο για την αποτελεσματική διαχείριση και την αντιμετώπιση των φυσικών κινδύνων ή καταστροφών. Την ανεπάρκεια αυτής της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πιστοποιεί το γεγονός ότι οι δημοφιλέστερες πηγές πληροφόρησής τους είναι ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος καθώς και το διαδίκτυο. Οι εν λόγω πηγές αξιολογούνται ως ανεπαρκείς στην παροχή έγκυρης και αξιόπιστης πληροφόρησης, προσανατολισμένης στο ιδιαίτερο σχολικό περιβάλλον με παραμέτρους (τοπολογικές, κτιριακές-αρχιτεκτονικές ή δομικές κ.λπ.) που καθιστούν το κάθε σχολείο «ειδική περίπτωση». Η βασική και ουσιαστική πληροφόρηση θα πρέπει να λαμβάνεται μέσω των σπουδών και των οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, με ποιοτικό περιεχόμενο συνδέοντας τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή, εξασφαλίζοντας επιπρόσθετα κοινό υπόβαθρο και απαρχή διαμόρφωσης υγιούς κουλτούρας για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αν και είναι σκόπιμο να είναι πολυδιάστατος, θα πρέπει κυρίως να είναι καθοδηγητικός, οργανωτικός, συντονιστικός και υποστηρικτικός στοιχείο που ουσιαστικά παραπέμπει στην ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσής τους στις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Τα ευρήματα ως προϊόντα απαντήσεων σε έμμεσες ερωτήσεις έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την ρητή δήλωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν έντονα ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους. Οι βασικοί λόγοι που θα τους παρακινήσουν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι κυρίως η δυνατότητα προσφοράς αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές, ενώ ακολούθως είναι η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς), αλλά και στην επιτυχή και αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων των εκφάνσεων ενός φυσικού κινδύνου, όπως οι ψυχο-συναισθηματικές επιδράσεις ενός φυσικού κινδύνου. Η υλοποίηση της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι ευέλικτη ως προς το χρόνο υλοποίησής της, θα πρέπει να πραγματοποιείται περιοδικά και με τακτικότητα. Φυσικά όταν υπάρχει ανάγκη και νέα δεδομένα, θα πρέπει να συντηρείται η επιμόρφωση με επιμορφωτικά προγράμματα διαζώσης, σε μικρότερο βαθμό από απόσταση (e-learning) και μικτά.

Μια μελλοντική περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αξιολογήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχεδιασμένο με βάση όλα τα παραπάνω το οποίο τελικά να χρησιμεύσει ως μια πλατφόρμα συστηματικής επιμόρφωσης από την πολιτεία.

Βιβλιογραφία:

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 129.

Ronan, K.R. and Johnston, D.M. (2008), «Promoting child and Family Resilience to Disasters: Effects, Interventions and Prevention Effectiveness», Risk Analysis, Vol.18, No 1.

USAID (2014). *Guide to education in natural disasters: how USAID supports education in crises*. Washington DC USAID. Retrieved from <https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/Natural-Disasters-Report-FINAL.pdf>

Αντιμετώπιση των αντιστάσεων ενήλικων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία: Μια εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων»

ΡούμπουΧριστίνα

Ψυχολόγος – Π.Ε.23, Κοινωνιολόγος – Π.Ε.78, Μ.Α., Μ.Εδ. chrisroum@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση βασίζεται στη μέθοδο του Κόκκου “Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων”. Επιπλέον, στο πλαίσιο της, αξιοποιείται και η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” του ιδίου. Το εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), με στόχο την αντιμετώπιση των αντιστάσεων των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίδει έμφαση σε συμμετοχικές και ευρετικές μεθόδους και τεχνικές. Στόχος ήταν να διαμορφώσουν οι εκπαιδευόμενοι θετική στάση για τη διά βίου μάθηση, την “αλλαγή” και την τέχνη.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, αντίσταση, τέχνη, αλλαγή, διά βίου μάθηση

Εισαγωγή

Επιστημολογική & διδακτική προσέγγιση

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίστηκε στη Διδακτική Μέθοδο για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων του Κόκκου (2017α) “Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων”. Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” του ιδίου (2010).

Επικρατούσα στις μέρες μας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Ο Mezirow (1991, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να αποκτήσουν νέες προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Τη διεργασία αυτήν την ονομάζει μετασχηματίζουσα μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι ενήλικοι καλούνται να επανεξετάσουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίσουν. Ανώτατος στόχος είναι να μετασχηματιστεί το «πλαίσιο αναφοράς» των συμμετεχόντων μέσα από τον «κριτικό στοχασμό», ο οποίος συνίσταται στην «αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (Mezirow, 1990, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010, σ. 78), δηλαδή ολόκληρη η δομή της σκέψης τους. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2011), αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο να πραγματοποιηθεί στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος του εκπαιδευτή θα μπορούσε να είναι η αλλαγή

σε μία ή περισσότερες νοητικές συνήθειες και/ή σε μία ή περισσότερες απόψεις των συμμετεχόντων. Κατά τον Mezirow (2007) μια «νοητική συνήθεια» (σ. 56) είναι ένα σύνολο από παραδοχές γύρω από ένα θέμα, το οποίο υιοθετείται άκριτα από το άτομο στην παιδική ηλικία μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και δρα ως φίλτρο για την ερμηνεία των εμπειριών. Μια νοητική συνήθεια μπορεί να εκφράζεται ως «άποψη», η οποία «αποτελείται από συστάδες νοηματικών σχημάτων -σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις» που λειτουργούν ασυνείδητα και καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε το περιβάλλον μας και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά μας (Mezirow, 2007, σ. 57).

Η διδακτική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίδει έμφαση σε συμμετοχικές και ευρετικές μεθόδους και τεχνικές (Rogers, 1999) και ιδιαίτερα στην εργασία σε ομάδες, καθώς, σύμφωνα με την Τσιμπουκλή (2012), στόχος της εκπαίδευσης σε ομάδες δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης με στόχο την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και τον δημοκρατικό διάλογο, την κατανόηση των βιωμάτων, των στάσεων και των προσωπικών παραδοχών κάθε μέλους. Απώτερο στόχο αποτελεί ο κριτικός στοχασμός που θα οδηγήσει στην αλλαγή των δυσλειτουργικών αντιλήψεων και την υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς (Mezirow, 2007). Η εκπαίδευση σε ομάδες, άλλωστε, βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση είναι εν μέρει αποτέλεσμα της αλλαγής των στάσεων και ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέσο αντιμετώπισης της αντίστασης στην αλλαγή (Τσιμπουκλή, 2012).

Επιπλέον, υιοθετείται ως διδακτική τεχνική η χρήση της τέχνης. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί καινοτομική διδακτική μέθοδο σε πολλές χώρες (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017β), «η ενασχόληση με τα έργα τέχνης (αισθητική εμπειρία) είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως μια εκπαιδευτική πρακτική, η οποία έχει απελευθερωτική προοπτική» (σ. 115). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, η σκέψη του παρατηρητή των έργων τέχνης γίνεται πιο βαθιά, πιο αναλυτική και λαμβάνει υπόψη ποικίλους παράγοντες, όπως ακριβώς συμβαίνει και όταν καλείται να χειριστεί αποτελεσματικά πραγματικές προβληματικές καταστάσεις (Perkins, 1994, όπ. αναφ. στο Μέγα, 2011). Η ενασχόληση με την τέχνη και ειδικότερα, η ανάλυση έργων τέχνης καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2011. Κόκκος, 2017α) και συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου με ποικίλους τρόπους, παρέχοντας τη δυνατότητα μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Περιγραφή των μεθόδων

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, επισημαίνοντας ότι η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού επάνω σε στερεοτυπικές/προβληματικές αντιλήψεις και ο μετασχηματισμός αυτών είναι «ζωτικής σημασίας» (Κόκκος, 2017α, σ. 47),

αναπτύχθηκαν από τον Κόκκο, οι μέθοδοι “Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων” και “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Στη συνέχεια, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των δύο μεθόδων.

Η Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων του Κόκκου (2017α) “Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων” αποτελείται από τα εξής 5 στάδια:

Στάδιο 1: Εντοπισμός ή πρόληψη των στερεοτυπικών/δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017α), ο εντοπισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτή είτε με συστηματική διερεύνηση των προβληματικών σημείων των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων είτε τυχαία κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Στο στάδιο αυτό προσδιορίζονται με ακρίβεια τα αντικείμενα του μετασχηματισμού, δηλαδή οι δυσλειτουργικές απόψεις που εκφράζονται και στη συνέχεια ιεραρχούνται.

Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν στοιχεία που συνάδουν με τους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης, της διδακτέας ύλης και των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και να γίνεται *«δημιουργική ανάπλαση και εμπλουτισμός του υπάρχοντος περιεχομένου της διδακτέας ύλης»* (σ. 49), σχεδιασμός και εφαρμογή δραστηριοτήτων εναλλακτικών προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, όπως για παράδειγμα βιωματικών μορφών εκπαίδευσης, ασκήσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων ή/και αξιοποίηση της χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση κ.ά, με σκοπό πάντα την επίτευξη των στόχων της μετασχηματίζουσας διεργασίας.

Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας

Στο στάδιο αυτό γίνεται αποτίμηση του βαθμού στον οποίο πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση των συγκεκριμένων απόψεων των εκπαιδευομένων.

Στάδιο 5: Προσδιορισμός επόμενων “βημάτων” και συνεργιών

Κατά το 5ο στάδιο, σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτή ενέργειες που θα προωθήσουν τη συνέχιση της μετασχηματίζουσας διεργασίας, προκειμένου να επιτευχθούν οι μετασχηματιστικοί στόχοι. Η διαμόρφωση συνεργιών μεταξύ των εκπαιδευομένων σε επίπεδο τάξης ή/και μεταξύ των διδασκόντων σε επίπεδο σχολείου αποτελούν τέτοιες ενέργειες.

Η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” περιλαμβάνει έξι στάδια (Κόκκος, 2015). Στο πρώτο στάδιο (διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό) γίνεται από τον εκπαιδευτή η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων και η διάγνωση της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των εκπαιδευομένων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Στο δεύτερο στάδιο (έκφραση απόψεων) ο εκπαιδευτής δρα διευκολυντικά, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν (γραφτά), ατομικά ή σε ολιγομελείς ομάδες, τις σχετικές παραδοχές τους. Στο τρίτο στάδιο (προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν), εντοπίζονται τα υποθέματα που θα εξεταστούν και διατυπώνονται σχετικά κριτικά ερωτήματα. Στο τέταρτο στάδιο (επιλογή έργων τέχνης και συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα) επιλέγονται από τον εκπαιδευτή διάφορα σημαντικά έργα τέχνης σχετικά με τα υποθέματα, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν πρωτύτερα. Στο πέμπτο στάδιο (επεξεργασία έργων τέχνης) γίνεται επεξεργασία των έργων τέχνης που επιλέγονται από τους εκπαιδευομένους προς ανάλυση και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, με στόχο να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Στο έκτο στάδιο πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός από τους εκπαιδευομένους, συγκριτική αποτίμηση των κειμένων που παρήχθησαν και έπειτα γίνεται σύνθεση των απόψεων και αντλούνται συμπεράσματα.

Ένταξη του εκπαιδευτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών - Σκοποί και στόχοι

Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, στόχος του έργου του Συμβούλου Ψυχολόγου του ΣΔΕ είναι η ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευομένων, η διευκόλυνση και η εμπύχωσή τους σε εκπαιδευτικό, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Βασικός στόχος είναι να καταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι να εντοπίσουν και να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Επιπλέον, ειδικότεροι στόχοι της Πολιτισμικής – Αισθητικής αγωγής -μεταξύ άλλων- είναι:

- Να αισθανθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες ότι τα έργα τέχνης τους είναι οικεία και γνωστά, άρα δεν αφορούν μόνο τους ειδικούς, τους ιστορικούς ή τους καλλιτέχνες.
- Να βιώσουν την τέχνη, την αισθητική και τον πολιτισμό ως αδιάσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής.

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος εκπαιδευτικού σεναρίου: «Αντιμετώπιση των αντιστάσεων κατά τη μαθησιακή διεργασία»

Διδακτικό πλαίσιο/μάθημα: Ψυχολογία, Α κύκλος σπουδών Σ.Δ.Ε.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 5-6 διδακτικές ώρες

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Απαιτείται η βασική γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική και ψηφιακή υποδομή: Απαιτείται η εξασφάλιση ορισμένων υλικών και ψηφιακών μέσων, όπως υλικά εργασίας των μαθητών (πίνακας, μαρκαδόροι, φωτοτυπίες, τετράδια, μολύβια, κ.λπ.), Η/Υ και προβολέας.

Οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας: Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου στην τάξη. Τα θρανία τοποθετούνται σε σχήμα Π, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα της άμεσης επαφής με όλους τους εκπαιδευομένους και να είναι σε θέση να υποστηρίζει και να συντονίζει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, η διάταξη αυτή επιτρέπει την οπτική επαφή μεταξύ των εκπαιδευομένων και εξασφαλίζει την απρόσκοπτη παρατήρηση του εικαστικού έργου που προβάλλεται με τη χρήση Η/Υ και προβολέα. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες, οι οποίες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διευκολυντή, εμπυχωτή και συντονιστή.

Σκοπός: Σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων για την τέχνη, την “αλλαγή” και τη διά βίου μάθηση.

Διδακτικοί Στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων

Να αναγνωρίζουν τις λανθασμένες νοητικές συνήθειες και απόψεις τους σχετικά με την τέχνη, την “αλλαγή” και τη διά βίου μάθηση.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

Να διορθώσουν τις λανθασμένες νοητικές συνήθειες και απόψεις τους σχετικά με την τέχνη, την “αλλαγή” και τη διά βίου μάθηση.

Σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών

Να αποκτήσουν θετική στάση για την τέχνη, για την “αλλαγή” και για τη διά

βίου μάθηση.

Εφαρμογή στην τάξη

Στάδιο 1: Εντοπισμός ή πρόληψη των στερεοτυπικών/δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων

Η εκπαιδεύτρια κατά τη μαθησιακή διεργασία, στο πλαίσιο της οποίας επιχειρείται να αξιοποιηθεί η τέχνη και συγκεκριμένα ένα εικαστικό έργο, παρατηρεί ότι κάποια από τα μέλη της ομάδας, κυρίως άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, προβάλλουν σθεναρή αντίσταση στη μαθησιακή αλλαγή και συγκεκριμένα εμφανίζονται να απορρίπτουν την ιδέα να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, δηλώνοντας για παράδειγμα «Δεν είναι για εμάς αυτά τα πράγματα...» «Άντε, είπαμε να ξανακάτσουμε στα θρανία για να πάρουμε το χαρτί», «Τι να κάνουμε σε αυτήν την ηλικία; Να μάθουμε τι; Τώρα θα αλλάξουμε;», «Ο παλιός γάιδαρος καινούρια περπατησιά δεν κάνει».

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Στο στάδιο αυτό προσδιορίζονται με ακρίβεια τα αντικείμενα του μετασχηματισμού, δηλαδή οι δυσλειτουργικές απόψεις που εκφράζονται και ιεραρχούνται.

1η άποψη: «Δεν είναι για εμάς αυτά τα πράγματα...»

Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την άποψη αυτή, αναφερόμενοι στην τέχνη, καθώς επιχειρήθηκε από την εκπαιδεύτρια να χρησιμοποιηθεί ένα εικαστικό έργο για τους σκοπούς του μαθήματος. Η νοητική συνήθεια που εκφράζει αυτή η άποψη είναι «Η τέχνη είναι μόνο για τους ειδικούς, τους ιστορικούς, τους καλλιτέχνες, όχι για εμάς... (τους αγράμματους)».

2η άποψη: «Άντε, είπαμε να ξανακάτσουμε στα θρανία για να πάρουμε το χαρτί», «Τι να κάνουμε σε αυτήν την ηλικία; Να μάθουμε τι; Τώρα θα αλλάξουμε;» κ.λπ. Μέσα από την έκφραση αυτών των απόψεων, μαρτυρείται η αντίσταση των εκπαιδευόμενων στην “αλλαγή και” στη διά βίου μάθηση, ενώ η νοητική συνήθεια που εκφράζεται είναι η αρνητική αντίληψη για τη διά βίου μάθηση.

Όσον αφορά την ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού, στόχος είναι, πρώτον, ο μετασχηματισμός της στερεοτυπικής νοητικής συνήθειας για την τέχνη και για την “αλλαγή” και δεύτερον, της αρνητικής αντίληψης για τη διά βίου μάθηση.

Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη μπορούν να εφαρμοστούν δραστηριότητες εναλλακτικές προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, εφαρμόζεται η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική Εμπειρία” (Κόκκος, 2011) για την κριτική προσέγγιση του θέματος, στο πλαίσιο της οποίας θα αξιοποιηθεί η τέχνη, με στόχο -μεταξύ των άλλων- τον μετασχηματισμό της άποψης «Δεν είναι για εμάς αυτά τα πράγματα...» (η τέχνη). Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος εφαρμόζεται από

το τρίτο στάδιο -της διατύπωσης κριτικών ερωτημάτων. Η εκπαιδεύτρια θέτει τα σχετικά κριτικά ερωτήματα, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Τα κριτικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. «Γηράσκω αεί διδασκόμενος». Κατά πόσο ισχύει;
2. Αλλάζει ο άνθρωπος ή δεν αλλάζει; Ποιοι παράγοντες τον εμποδίζουν να αλλάξει;

Στη συνέχεια, κατά το στάδιο της επιλογής του έργου τέχνης, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το έργο τέχνης που έχει επιλεγεί, ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι της παρέμβασης, με στόχο την ανάπτυξη του προβληματισμού γύρω από τα κριτικά ερωτήματα και την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων.

Επιλεγμένο-Προτεινόμενο Εικαστικό Έργο

Τίτλος	The unknown that scares us
Συγγραφέας	Paulo Zerbato
Έτος	Uploaded on August 3rd, 2011
Πηγή	https://fineartamerica.com/profiles/paulozerbato/shop/acrylic+prints



Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου εικαστικού έργου είναι τα εξής:

1. Πρόκειται για ένα αυθεντικό έργο τέχνης, αναγνωρισμένου εικαστικού καλλιτέχνη.
2. Πραγματεύεται το θέμα της αδυναμίας του ανθρώπου να αλλάξει και την τάση του να προσκολλάται σε προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που δεν τον “ξεβολεύουν”. Κρίνεται ότι εξυπηρετεί την προσέγγιση του ζητήματος των αντιστάσεων και τους σκοπούς της παρέμβασης που είναι να συνειδητοποιήσουν τα μέλη ότι εκδηλώνουν αντιστάσεις και να ανακαλύψουν που οφείλονται, αλλά και να

αποκτήσουν πιο θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διεργασία και τη διά βίου μάθηση γενικότερα. Στη συνέχεια, κατά το στάδιο του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τον πίνακα και ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να τον παρατηρήσουν με προσοχή, να επεξεργαστούν σε ομάδες των τριών ατόμων τα παρακάτω ερωτήματα, συσχετίζοντας τα με τα κριτικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν προωτέρα: «Τι βλέπουμε εδώ;», «Πού νομίζετε ότι βρισκόμαστε χωροχρονικά;», «Τι σας κάνει εντύπωση και γιατί;», «Τι απορίες προκαλεί;», «Τι σκέφτεστε όταν παρατηρείτε τον πίνακα;», «Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται παρατηρώντας τον πίνακα;», «Τι θέλει να μας πει το έργο;»

Στη συνέχεια, ο εκπρόσωπος που έχει οριστεί από την κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις απαντήσεις που δόθηκαν. Μέσα από τα ερωτήματα και τη σχετική συζήτηση αναδύεται το ζήτημα των αντιστάσεων και εντοπίζονται οι παράγοντες που τις προκαλούν. Στόχος είναι μέσα από τη διαδικασία να αναδυθούν απόψεις, οι οποίες θα ωθήσουν τον εκπαιδευόμενο μέσα από την αντιπαραβολή τους με τις αρχικές του σκέψεις και συναισθήματα να εξετάσει τη στάση του και να τη μετασχηματίσει σε μια πιο θετική στάση.

Στο επόμενο στάδιο της μεθόδου, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα και το **4ο στάδιο** της διδακτικής μεθόδου “Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων”, γίνεται αποτίμηση του βαθμού στον οποίο πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση των συγκεκριμένων απόψεων των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να εργαστούν ατομικά, αναλογιζόμενοι όσα προηγήθηκαν και συζητήθηκαν και να καταγράψουν τις σκέψεις τους σχετικά με τα ερωτήματα: «Σε ποιους απευθύνεται η τέχνη;» και «Γιατί έρχομαι σχολείο; Ποιες είναι οι προσδοκίες μου;». Στη συνέχεια, μπορεί να ακολουθήσει ανοιχτή συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους.

Στάδιο 5: Προσδιορισμός επόμενων “βημάτων” και συνεργειών

Στο τελευταίο στάδιο ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια μπορεί να προτείνει στους εκπαιδευόμενους να συστηματοποιηθεί η επαφή με την τέχνη στο πλαίσιο των συναντήσεών τους, αλλά και σε επίπεδο σχολείου (π.χ. με εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ανάλογους χώρους) και δηλώνει τη διαθεσιμότητά του/της για την υποστήριξή των, αναφορικά με τα αντικείμενα του μετασχηματισμού (Κόκκος, 2017α). Επιπλέον, μπορεί να ενημερώσει σε κάποια από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του σχολείου τους συναδέλφους σχετικά με τις αντιστάσεις που εκδηλώθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες μπορεί και να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό και τους γραμματισμούς, με σκοπό να συνδιαμορφώσουν δραστηριότητες που θα έχουν ως στόχο τον μετασχηματισμό των σχετικών απόψεων ή ακόμα και των αντίστοιχων νοητικών συνηθειών, καθώς με την εμπλοκή περισσότερων διδασκόντων η παρέμβαση μπορεί να είναι πιο συστηματική και μεγαλύτερης κλίμακας.

Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή του προτεινόμενου σεναρίου στην τάξη προέκυψαν κάποια σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και εξήχθησαν και ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά, προκύπτει ότι το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο φάνηκε να λειτουργεί αποτελεσματικά τόσο στο επίπεδο ενεργοποίησης και συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία όσο και αναφορικά με το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευομένων παρέμεινε σχετικά σταθερή και φάνηκε να επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό οι διδακτικοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχικές αντιστάσεις για την ίδια τη χρήση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία λόγω έλλειψης εξοικείωσης με τα εικαστικά έργα τέχνης, ξεπεράστηκαν μετά από προτροπή της εκπαιδύτριας, αλλά και κάποιων εκ των εκπαιδευομένων, να «δοκιμάσουν». Κατά την εργασία σε ομάδες, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι -άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο- συμμετείχαν στη διαδικασία στο πλαίσιο της ομάδας τους, κατέθεταν ιδέες και απόψεις, διατύπωναν διαφωνίες και επιχειρηματολογούσαν, καταλήγοντας από κοινού σε όσα παρουσιάστηκαν από τους εκπροσώπους στην ολομέλεια. Οι παρεμβάσεις και τα σχόλια των υπόλοιπων ομάδων, έδωσαν βήμα για ερωτήσεις, απαντήσεις και συζήτηση που εξυπηρέτησαν τους διδακτικούς στόχους, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να εντοπίσουν τις δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και απόψεις τους σχετικά με την “αλλαγή” και τη διά βίου μάθηση, αλλά και σε σχέση με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και την αξία τους ως άτομα γενικότερα. Τέλος, από την τελευταία ατομική δραστηριότητα που ανατέθηκε στους εκπαιδευομένους, κατά την οποία κλήθηκαν να αναλογιστούν όσα προηγήθηκαν και συζητήθηκαν και να απαντήσουν στο ερώτημα εάν άλλαξε η στάση τους προς την τέχνη, την “αλλαγή” και τη διά βίου μάθηση, προέκυψε ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν σε κάποιο βαθμό να αμφισβητούν πλέον την άποψη ότι τα έργα τέχνης αφορούν μόνο τους ειδικούς, τους ιστορικούς ή τους καλλιτέχνες, να αποδέχονται την ιδέα ότι είναι ικανοί να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες παρά τη -μέχρι τότε- σχολική τους πορεία και ότι είναι ικανοί για την “αλλαγή”. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι άρχισαν να είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να διαμορφώνουν, εν τέλει, μια πιο θετική στάση για τη διά βίου μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Κόκκος, Α. (2017α). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων Διδακτική

Μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση*

Ενηλίκων, 39, 47-51.

Κόκκος, Α. (2017β). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση

Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2015). Έκθεση για την εφαρμογή της μεθόδου του προγράμματος

«Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35, 16-45.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση*

μέσα από τις τέχνες (σ. 71-120). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Η μετασχηματίζουσα μάθηση: Η συμβολή του J. Mezirow. Στο: Δ. Βεργίδη & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις*

και ελληνικές διαδρομές (σ. 76-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες

στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Α Τόμος, σ. 371-381), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σ. 21-67). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές

έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου).

Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*

Ενηλίκων. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας - ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από:

http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko2.pdf

Διδακτικές τεχνικές στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής

Τριανταφύλλου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας, itriantaf7@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αποτιμήσει τις διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε η συστηματική μελέτη και ανάλυση σχετικών βιβλιογραφικών πηγών που προέρχονταν από συγγράμματα και επιστημονικά άρθρα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα θετικοί ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών στις επιμορφώσεις τους. Θεωρούν, ωστόσο, ότι οι επιμορφωτές αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές δυσκολίες σχετικά με την επιλογή της καταλληλότερης επιμορφωτικής τεχνικής οι οποίες οφείλονται είτε σε ελλιπή γνώση των επιμορφωτών είτε σε αδυναμία για κατάλληλο συνδυασμό περισσότερων της μιας τεχνικών. Από το σύνολο των διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης, πιο αποτελεσματικές για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής θεωρούνται η βιωματική άσκηση – υπόδυση ρόλων, η ομαδοσυνεργατική τεχνική και η επίδειξη/ πρακτική άσκηση. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι η πρακτική άσκηση αντιπροσωπεύει για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής την πεμπτουσία του αντικειμένου τους, διότι η βιωματική αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής περνά συνειδητά μέσα από την εξάσκηση σε δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικές τεχνικές, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής

Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, και δη της επιμόρφωσης, αποδίδεται τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία στην έννοια των διδακτικών τεχνικών. Ως διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης καλούνται οι εκπαιδευτικές εκείνες τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκάστοτε επιμορφωτές, σε κατάλληλο χρόνο και χώρο, για την αποτελεσματική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Jaques, 2004).

Οι Noyé και Piveteau (2002) περιγράφουν τον όρο διδακτική τεχνική ως το παιδαγωγικό εκείνο εργαλείο με το οποίο εφαρμόζεται μια συγκεκριμένη μέθοδος. Όπως επισημαίνουν, οι εκπαιδευτικές τεχνικές βρίσκονται σε αρμονία τόσο με τη μέθοδο που καλούνται να υποστηρίξουν όσο και με τον επιδιωκόμενο σκοπό του επιμορφωτικού προγράμματος. Ο Κόκκος (2005α) ορίζει τις διδακτικές τεχνικές ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να πετύχει τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, με την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και την κάλυψη των ατομικών και ομαδικών αναγκών τους, ενώ ο Jarvis (2007) τις περιγράφει ως δραστηριότητες που δύναται να

εφαρμόσει ένας επιμορφωτής κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, προκειμένου να μελετηθεί το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται οι συμμετέχοντες. Οι τεχνικές αυτές μάλιστα πρέπει να συνάδουν με τους σκοπούς των επιμορφωτικών προγραμμάτων στοχεύοντας στη μετάδοση των γνώσεων, στη διδασκαλία δεξιοτήτων, στην αλλαγή στάσεων και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης.

Δίνοντας μία επιπλέον διάσταση στην έννοια των επιμορφωτικών τεχνικών, ο Κόκκος (2005β) τις περιγράφει ως τις τεχνικές εκείνες που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων δίνοντας τη δυνατότητα στους τελευταίους να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις και να μαθαίνουν μέσα από την πρακτική. Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, η Courau (2000) προσθέτει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών επιτυγχάνεται, όταν ο επιμορφωτής χρησιμοποιεί εκείνες που προάγουν τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε όλες τις φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας. Αναφορικά με την ορθή εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών, οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) επισημαίνουν ότι: *«...ο επιμορφωτής μπορεί να στηριχθεί στη χρήση μιας και μόνο τεχνικής ή στη συνδυαστική χρήση περισσότερων τεχνικών ανάλογα με τους στόχους και τις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες της επιμόρφωσης. Ο συνδυασμός των επιμορφωτικών τεχνικών, καθώς και ο τρόπος και χρόνος εφαρμογής τους είναι παράγοντες που καθιστούν επιτυχημένη τη διεξαγωγή κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας»* (σ.27-28).

Οι επιμορφωτικές τεχνικές, επίσης, κρίνονται πολύ συχνά με βάση το πρόσωπο που τις προτείνει και τις υποστηρίζει και σε σχέση με το πώς ο επιμορφωτής αντιμετωπίζει τους επιμορφούμενους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές τεχνικές δεν μπορούν από μόνες τους να διασφαλίσουν την επιτυχία μιας επιμορφωτικής διαδικασίας, αν δεν προϋποθέτουν το σεβασμό μεταξύ επιμορφωτή-επιμορφούμενου. Μια τέτοια προϋπόθεση θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε συμμετοχικές και συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες με γνώση και κύρος θα προωθεί ο καταρτισμένος εκπαιδευτής-επιμορφωτής.

Τέλος, ο Καραλής (2005) συμπληρώνει ότι οι διδακτικές τεχνικές θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων και να είναι προσαρμοσμένες στις προσδοκίες και στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και είναι απαραίτητο να ανιχνεύονται αρχικά οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα από συστηματική διερεύνηση ώστε να καθορίζονται ανάλογα και οι στόχοι των επιμορφωτικών δράσεων του επιμορφωτή. Συμπληρώνει δε ότι για να είναι εποικοδομητική μια επιμορφωτική διαδικασία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αποκτήσει από αυτήν εφόδια που να μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Ταξινόμηση διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι τύποι ταξινόμησης των διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Jarvis (2007), οι εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε εκείνες που είναι *επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή* και σε εκείνες που είναι *επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευομένων*. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται η τεχνική της εισήγησης, η επίδειξη και η κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση. Στη δεύτερη κατηγορία, αντίστοιχα, εντάσσονται οι τεχνικές του καταιγισμού ιδεών, οι ομάδες συζήτησης, η ανοικτή συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, η υπόδυση ρόλων, καθώς και οι προσομοιώσεις.

Ο Ταμπάκης (2015) προτείνει μια διαφορετική ταξινόμηση στις επιμορφωτικές τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, κατηγοριοποιεί τις διδακτικές τεχνικές σε: α) *τεχνικές διερεύνησης*: εκπαιδευτικές τεχνικές που στοχεύουν στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (ομάδες εργασίας, συνέντευξη από ειδικό ή συζήτηση), β) *τεχνικές εφαρμογής*: εκπαιδευτικές τεχνικές που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν (ασκήσεις), γ) *τεχνικές παρουσίασης*: πρόκειται για παρουσίαση θεμάτων από τους εκπαιδευόμενους (συζήτηση και επίδειξη), δ) *τεχνικές καθοδήγησης*: τεχνικές όπου δίνεται έμφαση στην από κοινού επεξεργασία του περιεχομένου του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση), και ε) *τεχνικές ανακάλυψης*: τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν μια διαδικασία νοητικής εξερεύνησης, κυρίως με διάφορες μορφές προσομοίωσης.

Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, υιοθετείται η ταξινόμηση που προτείνεται από τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008) θεωρώντας ότι αποτελεί μια ολοκληρωμένη κατηγοριοποίηση στις διδακτικές τεχνικές. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008), οι τεχνικές που εφαρμόζονται στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) *τεχνικές παρουσίασης (ή εκθετικές τεχνικές)*, β) *ενεργητικές - συμμετοχικές τεχνικές επιμόρφωσης* και γ) *επιμόρφωση από απόσταση*.

Τεχνικές παρουσίασης (εκθετικές τεχνικές)

Στις επιμορφωτικές τεχνικές παρουσίασης ή εκθετικές διδακτικές τεχνικές εντάσσονται η εισήγηση, η επίδειξη και η παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας. Πολλές φορές οι εκθετικές μέθοδοι συνδυάζονται με ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ενεργητικές - Συμμετοχικές τεχνικές

Στις ενεργητικές - συμμετοχικές τεχνικές επιμόρφωσης εντάσσονται η *μικροδιδασκαλία*, η *ομαδοσυνεργατική μέθοδος (ομάδες εργασίας)*, το *διδακτικό σενάριο*, η *οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων εργασίας (project)*, η *μελέτη περίπτωσης*, το *παιχνίδι ρόλων* και

η προσομοιωτική διδασκαλία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο Κόκκος (2006) συμπληρώνει ότι οι ερωταπαντήσεις, ο διάλογος-συζήτηση και ο καταγιγισμός ιδεών αποτελούν, επίσης, συμμετοχικές τεχνικές επιμόρφωσης.

Επιμόρφωση από απόσταση

Στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η οποία αποτελεί το συνδυασμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως μάθησης, ο επιμορφωτής επικοινωνεί με τους επιμορφούμενους με κάποιο μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας σύγχρονης ή ασύγχρονης. Ο όρος επιμόρφωση από απόσταση αναφέρεται σε ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών, με βάση τα οποία ο επιμορφούμενος λειτουργεί αυτόνομα μέσα από μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και με παράλληλη υποστήριξη από καθηγητές - συμβούλους (Baran & Correia, 2017). Η επιμόρφωση από απόσταση υλοποιείται αποκλειστικά με την υποστήριξη του υπολογιστή και γίνεται σε διαδικτυακό περιβάλλον. Συχνά περιγράφεται με τις έννοιες ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μάθηση μέσω διαδικτύου (online learning), διαδικτυακή εκπαίδευση (online education), εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο (web-based education). Ωστόσο, οι Moore, Dickson-Deane και Galyen (2011) αναφέρουν ότι δεν πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες μιας και στη βιβλιογραφία συναντώνται συχνά διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες.

Η διαδικτυακή επιμόρφωση παρουσιάζει βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα επικεντρώνονται στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των εκπαιδευομένων, μιας και δεν απαιτείται μετακίνηση από το χώρο ζωής ή εργασίας του επιμορφούμενου, στην ευελιξία ως προς τις ώρες και το χρόνο εκπαίδευσης, καθώς και στην εξατομικευμένη διά βίου μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε επιμορφούμενου (Kirkup & Jones, 2000). Ένα σημαντικό μειονέκτημα της διαδικτυακής επιμόρφωσης είναι ότι παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά αποχώρησης των επιμορφούμενων από το πρόγραμμα (περίπου 10%) σε σχέση με το μέσο όρο των διά ζώσης προγραμμάτων (Behar & Leite, 2006). Παρομοίως, η Burns (2013) υποστηρίζει ότι, σε αντίθεση με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση, η διά ζώσης παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί για τον επιμορφούμενο παρωθητικό παράγοντα για τη συνέχιση παρακολούθησης του προγράμματος.

Τέλος, ο Λιοναράκης (2006) αναφέρεται στην «πολυμορφικότητα» της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επισημαίνοντας ότι αντιπροσωπεύει μια φιλοσοφία και μια μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, πρόκειται για επιμόρφωση ιδιαίτερα λειτουργική, ευέλικτη, μαζική, εξατομικευμένη, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, διαθεματική, συμπληρωματική, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών.

Αποτίμηση διδακτικών τεχνικών στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής

Κάθε διδακτική τεχνική επιμόρφωσης παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και ενδείκνυται για συγκεκριμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο οι επιμορφωτικές τεχνικές να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά ή συμπληρωματικά ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2005α), η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών είναι αποτέλεσμα συνδυασμού κριτηρίων, τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω: α) σκοπός του προγράμματος, β) υφή του μαθησιακού αντικειμένου, γ) εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, δ) ικανότητες και στάση του εκπαιδευτή, ε) μαθησιακό κλίμα, στ) διαθέσιμος χρόνος, και ζ) διαθέσιμοι πόροι. Ο Ταμπάκης (2015) επισημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητο να δίνεται έμφαση σε εκείνες τις τεχνικές που ευνοούν την εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, την αλληλοδιάδραση και τη μεταξύ τους συνεργασία ώστε ο ένας να αξιοποιεί τον άλλο ως πηγή μάθησης.

Αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ο Κόκκος (2006) συμπληρώνει: *...οι σύγχρονοι επιμορφωτές αν συμμερίζονται τη σύγχρονη τάση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία ενδιαφέρεται για τα κριτήρια της ενήλικης μάθησης με τη χρήση προγραμματών και τεχνικών διδασκαλίας που ευνοούν τον κριτικό στοχασμό, την αλληλεπίδραση και την ενεργητική μάθηση, θα συμβάλλουν σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της επιμόρφωσης (σ. 7).*

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι οι επιμορφωτές, ως εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα, δεν εφαρμόζουν συχνά συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, ενώ, αντιθέτως, χρησιμοποιούν ευρέως δασκαλοκεντρικές τεχνικές, όπως είναι η εισήγηση και η επίδειξη. Επίσης, αρκετοί επιμορφωτές εφαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές σε συνδυασμό με τη χρήση εποπτικών μέσων, κάτι που υποδηλώνει τη δυσκολία να εφαρμόσουν συμμετοχικές τεχνικές, όπως είναι οι ερωταπαντήσεις και η συζήτηση, οι οποίες εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδίων και των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2004). Σχετικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας των Τζιμόπουλου και Καραλή (2005), σύμφωνα με τα οποία, η συχνότερα εφαρμοζόμενη διδακτική τεχνική είναι εκείνη της εισήγησης. Αντιθέτως, μικρή προτεραιότητα δίνεται στην εφαρμογή αμιγώς συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι για παράδειγμα η μελέτη περίπτωσης και η εργασία σε ομάδες, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων συνηγορούν στην επιλογή τους έναντι άλλων τεχνικών.

Αν επικεντρωθούμε στις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στην πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής θα παρατηρήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα θετικοί ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στις επιμορφώσεις τους (Galvan & Parker, 2011; Νικολόπουλος,

2015; Πλυτάς, 2012; Timken & McNamee, 2012). Θεωρούν, ωστόσο, ότι οι επιμορφωτές αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές δυσκολίες σχετικά με την επιλογή της καταλληλότερης επιμορφωτικής τεχνικής οι οποίες οφείλονται είτε σε ελλιπή γνώση των επιμορφωτών είτε σε αδυναμία για κατάλληλο συνδυασμό περισσότερων της μιας τεχνικών.

Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, η Μπατάλα (2011) χαρακτηρίζει τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής υπέρμετρα θεωρητικές με περισσότερο χρησιμοποιηθείσα τεχνική αυτήν της *εισήγησης*. Υποστηρίζει, ωστόσο, ότι οι επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής θα πρέπει να στηρίζονται περισσότερο στην πρακτική άσκηση. Επίσης, οι Τριπόδης και Τριπόδης (2009) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής προτιμούν το συνδυασμό *θεωρία-πράξη* με ποσοστό 53,1% και ακολούθως την *πράξη* με ποσοστό 44,6%. Ο Πριστούρης (2011) θεωρεί ως την καλύτερη μεθοδολογική προσέγγιση για τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής την *πρακτική άσκηση* με ποσοστό 28% και, ακολούθως, το *συνδυασμό των επιμορφωτικών τεχνικών* με 24%. Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, η *πρακτική άσκηση* αντιπροσωπεύει για τους εκπαιδευτικούς την πεμπτουςία του αντικειμένου τους, διότι η βιωματική αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής περνά συνειδητά μέσα από την εξάσκηση σε δεξιότητες.

Ο Αννόπουλος (2011) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θεωρούν πιο αποτελεσματικές τις βιωματικές τεχνικές επιμόρφωσης, όπως είναι η *παρουσίαση - επίδειξη* και η *βιωματική άσκηση*, ενώ προτιμούν στις επιμορφώσεις τους να χρησιμοποιούνται περισσότερο πρακτικά και λιγότερο θεωρητικά θέματα. Παρομοίως, ο Λεμπέσης (2012) αναφέρει ότι οι τρεις δημοφιλέστερες τεχνικές επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής είναι η *βιωματική άσκηση-παίξιμο ρόλων*, οι *εργασίες σε ομάδες* και η *πρακτική άσκηση*. Ακολουθούν η *συζήτηση*, οι *ερωτήσεις-απαντήσεις* και έπονται η *μελέτη περίπτωσης* και η *απλή εισήγηση*. Προσθέτει δε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής προτιμούν στην επιμόρφωσή τους τη *συνδυαστική μορφή (θεωρία-πράξη)*, και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης η *συμβατική με εισήγηση και ενεργητικές τεχνικές*, η *σύγχρονη εξ αποστάσεως* (σε πραγματικό χρόνο) και η *ασύγχρονη εξ αποστάσεως* (με επιλογή χρόνου και ρυθμού ενασχόλησης). Τέλος, ο Κάτσικας (2014) αναφέρεται στην υπαρκτή διασύνδεση θεωρίας και πράξης επισημαίνοντας ότι η σφαιρική κάλυψη του θεωρητικού μέρους από την *εισήγηση* και του πρακτικού από την *επίδειξη/πρακτική εξάσκηση* συντείνουν στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, ενώ η Γκρίλλα (2014) υποστηρίζει ότι οι διδακτικές τεχνικές που φαίνεται να οδηγούν στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής είναι η *πρακτική άσκηση* και η *υπόδυση ρόλων*.

Συμπεράσματα

Από την προηγηθείσα βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε

εκπαιδευτικούς εφαρμόζονται διδακτικές τεχνικές, οι οποίες είναι παγιωμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (εισήγηση, εμπλουτισμένη εισήγηση, εργασία σε ομάδες). Παρομοίως, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής χαρακτηρίζονται, ως επί το πλείστον, θεωρητικές με περισσότερο χρησιμοποιηθείσα μέθοδο αυτήν της εισήγησης. Μια εξήγηση που δίνεται για τα παραπάνω είναι ότι συμβαίνει είτε επειδή οι επιμορφωτές νοιώθουν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις συγκεκριμένες τεχνικές είτε επειδή δεν υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών.

Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα θετικοί ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στις επιμορφώσεις τους, ενώ προτιμούν να χρησιμοποιούνται περισσότερο πρακτικά και λιγότερο θεωρητικά θέματα. Θεωρούν πιο αποτελεσματικές τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές επιμόρφωσης, όπως είναι η βιωματική άσκηση – υπόδυση ρόλων, οι εργασίες σε ομάδες και η επίδειξη/ πρακτική άσκηση. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται, η πρακτική άσκηση αντιπροσωπεύει για τους εκπαιδευτικούς την πεμπτουσία του αντικειμένου τους, διότι η βιωματική αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής περνά συνειδητά μέσα από την εξάσκηση σε δεξιότητες.

Τονίζεται, ωστόσο, ότι η όποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο ευρύτερου σχεδιασμού και όχι αποσπασματικά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει προηγηθεί διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ώστε οι διδακτικές τεχνικές να συνδέονται άμεσα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να είναι προσαρμοσμένες στις προσδοκίες και τις δυνατότητες των επιμορφούμενων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να δίνεται έμφαση στις διδακτικές τεχνικές που ευνοούν την εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, την αλληλοδιάδραση και τη μεταξύ τους συνεργασία ώστε ο ένας να αξιοποιεί τον άλλο ως πηγή μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική:

Αννόπουλος, Γ. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους κατά την περίοδο 2006-2010. Η περίπτωση της ψυχοκινητικής αγωγής*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γκρίλλα, Α. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμος Δ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Κάτσικας, Ε. (2014). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης για καθηγητές – προπονητές φυσικής αγωγής*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κόκκος, Α. (2004). *Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από <http://www.adulteduc.gr/Scripts/Files/kokkos.pdf>.

Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής και Πρακτικής Κατάρτισης*, (τομ. Ι, κεφ. 5), του Εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Λεμπέσης, Δ. (2012). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Μπατάλα, Α. (2011). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Νικολόπουλος, Ε. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής Α' θμιας και Β' θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πλυτάς, Φ. (2012). *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η περίπτωση καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πριστούρης, Α. (2011). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Μεσσηνίας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ταμπάκης, Αλ. (2015). *Πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Τζιμόπουλος, Ν., & Καραλής, Θ. (2005). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων*. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe944.pdf>.

Τριπόδης, Χ., & Τριπόδης, Ν. (2009). *Το υπουργείο μας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μεταφρασμένη στην ελληνική

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (Ν. Φίλλιπς, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Noyé, D., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση:

Baran, E., & Correia, A.P. (2017). What motivates exemplary online teachers? A multiple-case study. In M. Spector, B.B. Lockee and M.D. Childress (Ed.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, Policy* (pp. 1-17). Switzerland: Springer International Publishing AG. doi:10.1007/978-3-319-17727-4_33-1.

Behar, P., & Leite, S. (2006). The virtual learning environment ROODA: An institutional project of long distance education. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 159-167.

Burns, M. (2013). Staying or leaving? Designing for persistence in an online educator training program in Indonesia. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 28(2), 141-152. Doi:10.1080/02680513.2013. 851023.

Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.

Kirkup, G., & Jones, A. (2000). Information and communication technologies in distance and lifelong learning. In K., Ducatel, J., Webster, & W., Herrmann (Ed), *The Information Society in Europe – Work and Life in an Age of Globalization*. USA: Rowman & Littlefield, Inc.

Moore, J.L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.

Timken, G.L., & McNamee, J. (2012). New perspectives for teaching physical education: Preservice teachers' reflections on outdoor and adventure education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 21-38.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Ελλάδας

Ζουριδάκης Νεκτάριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Α στην Εκπαιδευτική Ηγεσία, nekzou@gmail.com

Περίληψη

Μία από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες ενός οργανισμού είναι και η αξιολόγηση του προσωπικού. Το θέμα της αξιολόγησης του πολύπλευρου έργου των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το θέμα του παρόντος άρθρου, είναι αρκετά χρόνια τώρα ένα από τα βασικά θέματα συζήτησης στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και αρθρογραφία. Για να στεφθεί με επιτυχία μία αξιολογική διαδικασία εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει τη συναίνεση όλων των συμμετεχόντων. Θα πρέπει να γίνεται ανατροφοδοτικά με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι την τιμωρία. Θα πρέπει να παρέχει κίνητρα και να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού. Το άρθρο περιέχει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στον ελλαδικό χώρο. Σκοπός της μελέτης είναι να πεισθεί η εκπαιδευτική κοινότητα για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης αρκεί να εξασφαλισθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, διαμορφωτική αξιολόγηση

Θεωρητικό πλαίσιο

Με τον όρο αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς (Δημητρώπουλος, 2007). Ο Σολομών (1999) υποστηρίζει ότι τείνει να είναι πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση πρέπει: 1) να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, 2) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, 3) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, και 4) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με το Δημητρώπουλο (2007) ανάγεται σε τρία επίπεδα: 1) στο οικονομικό για τη συνετή διαχείριση των χορηγούμενων πιστώσεων και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των υπαρχόντων μέσων και υλικών, 2) στο ψυχολογικο-παιδαγωγικό για κατανόηση και διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας, και 3) στο πρακτικό-διοικητικό για την αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων όπως η κρίση του προσωπικού, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η προαγωγή και επιλογή μαθητών κτλ.

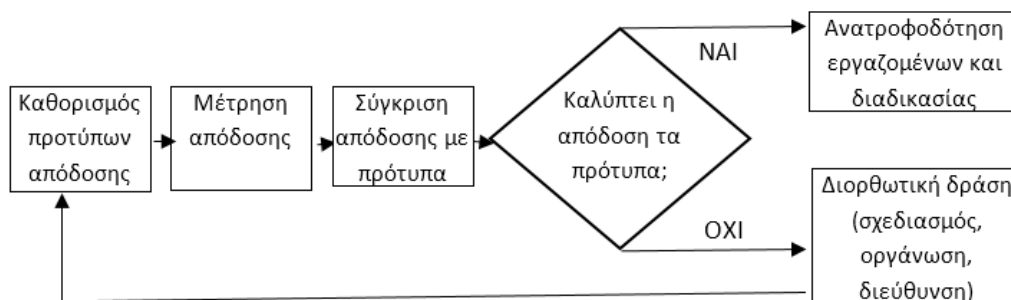
Στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλές μορφές και είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει ορισμένων κριτηρίων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: α) με κριτήριο τα χρονικά στάδια διακρίνεται σε • διαμορφωτική, που διενεργείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αξιολόγησης με στόχο να καταγραφούν αδυναμίες και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην οποία σημαντική θέση κατέχει η επιμόρφωση, στηρίζεται η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου • τελική, η οποία λειτουργεί ως διαπιστωτική πράξη της υπάρχουσας κατάστασης την οποία αποτιμά συνήθως αριθμητικά, ενώ συνδέεται άμεσα και με τη λογική απόδοσης λόγου των δημόσιων προσώπων και φορέων. Η τελική αξιολόγηση προσωπικού είναι αξιοποιήσιμη σε διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης όπως είναι η μονιμοποίηση, οι βαθμολογικές προαγωγές, οι επιλογές στελεχών και οι διακρίσεις (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπάρη, 2014). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή, Σαββίδη & Τσιάκκιο η διαμορφωτική αξιολόγηση αναζωογονεί και εμπλουτίζει την καριέρα των εκπαιδευτικών αφού στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του επαγγέλματός τους, ενώ η τελική αξιολόγηση ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για τη βελτίωση των αδυναμιών που είχαν εντοπισθεί νωρίτερα. β) με κριτήριο τη σχέση μεταξύ αξιολογητή/αξιολογούμενου διακρίνεται σε • εξωτερική που πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολείου και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι παρουσιάζει την ουδετερότητα και την αξιοπιστία του «ουδέτερου παρατηρητή», και • εσωτερική στην οποία οι αξιολογητές είναι μέλη του αξιολογούμενου συστήματος, η οποία με τη σειρά της διακρίνεται σε i) ιεραρχική εσωτερική όπου οι ιεραρχικά ανώτεροι αξιολογούν τους ιεραρχικά κατώτερους, και ii) αυτοαξιολόγηση που συνήθως αφορά στη συλλογική αξιολόγηση η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, οι οποίοι και θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2008). γ) με κριτήριο το είδος και τον αριθμό των αξιολογούμενων διακρίνεται σε • συνολική, που αναφέρεται σε όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου ή σε πολλά αντικείμενα ταυτόχρονα, και • μερική, που αναφέρεται σε ένα μόνο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι διάφορες μορφές αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να λειτουργούν ξεχωριστά αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν και λειτουργούν συμπληρωματικά (Παμουκτσόγλου, 2007).

Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του το οποίο είναι αρκετά δύσκολο να ορισθεί αφού σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, αν και αυτή αποτελεί τη σημαντικότερη πτυχή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 άρχισε να γίνεται λόγος ότι δεν μπορεί να προσδιορισθεί με ακρίβεια η αποτελεσματικότητα ενός συντελεστή στο σύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό έργο, και στην Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε πλέον να δίνεται έμφαση στην αποτίμηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι χωριστά σε επιμέρους παραμέτρους της (Ξωχέλλης, 2005). Στο ν.1566/85 αναφέρεται ότι η το σχολείο έχει ως σκοπό «να συμβάλει

στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Βασικός συντελεστής για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι ο εκπαιδευτικός. Ο Ξωχέλλης (2005) αναφέρει ως αναγκαία στοιχεία για την άσκηση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού εκτός από τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και τον τρόπο διδακτικής προσέγγισής του, τη δεξιότητα διαχείρισης της τάξης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου, συμβουλευτικές-διαγνωστικές-διδακτικές δεξιότητες, τη δια βίου μάθηση. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναφέρει ως παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών, τη μεθοδολογία, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση κτλ. και συνεπώς η αξιολόγηση του πρέπει να συνδυάζεται με συνολική αξιολόγηση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας (ΠΔ 152/2013).

Στη διοικητική επιστήμη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τείνει να συνεξετάζεται με τη λειτουργία του ελέγχου αφού ο σκοπός και η μεθοδολογία τους ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) τα στάδια που ακολουθούνται στη διαδικασία του ελέγχου είναι: 1) ο καθορισμός προτύπων απόδοσης τα οποία τίθενται με βάση τους στόχους του οργανισμού, και στην ιδανική περίπτωση θα πρέπει να είναι σαφή και μετρήσιμα ώστε να είναι εύκολα κατανοητά σε όλους, 2) η μέτρηση της απόδοσης για τα κριτήρια του προηγούμενου σταδίου. Στην περίπτωση των ποιοτικών κριτηρίων (π.χ. παιδαγωγικό κλίμα σχολικής τάξης, οργάνωση σχολικής τάξης) η μέτρηση δεν είναι μια απλή διαδικασία αφού υπάρχει έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας του αξιολογητή, 3) η σύγκριση της απόδοσης με τα πρότυπα. Στο στάδιο αυτό ελέγχεται κατά πόσο η καταμετρημένη απόδοση καλύπτει τα πρότυπα και i) όταν η απόδοση καλύπτει τα πρότυπα (με κάποια ενδεχομένως αποδεκτή απόκλιση) θεωρείται ότι το πρότυπο ικανοποιήθηκε και πρέπει να τεθούν νέοι στόχοι. Ικανοποίηση του προτύπου σημαίνει ότι ο στόχος ήταν ρεαλιστικός, η οργάνωση για την επίτευξή του ήταν αποτελεσματική αλλά και δημιουργεί υποχρεώσεις απέναντι στα μέλη του οργανισμού που πρέπει να ανταμειφθούν ώστε να αναγνωρισθεί η προσπάθειά τους. Αν δεν αναγνωρισθεί η προσπάθεια των εργαζομένων πολύ πιθανό να μη συνεχισθούν για πολύ καιρό τέτοια θετικά αποτελέσματα, ii) όταν η απόδοση δεν καλύπτει τα πρότυπα σημαίνει ότι κάποια από τα υπόλοιπα στάδια της διοίκησης δε λειτούργησε αποτελεσματικά. Έτσι πιθανά προβλήματα θα μπορούσαν να είναι: μη ρεαλιστικοί στόχοι, λάθος εκτίμησης των συνθηκών κάτω από τις οποίες λειτουργεί ο οργανισμός, λάθος κατανομή δουλειάς στους εργαζομένους, λάθος επιλογή εργαζομένων, πρόβλημα στην επικοινωνία με αποτέλεσμα τη μη κατανόηση των στόχων και της διαδικασίας επίτευξής τους, αναποτελεσματική καθοδήγηση των εργαζομένων κτλ.. Ανάλογα το πρόβλημα θα πρέπει να αναληφθεί και η κατάλληλη διορθωτική δράση, η οποία όπως φαίνεται από παραπάνω δεν είναι κατ' ανάγκη προσανατολισμένη στους εργαζομένους (Κουτούζης, ό. π.). Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι θέμα διόρθωσης

τίθεται ακόμα και στη θετική απόκλιση αφού κάτι τέτοιο σημαίνει είτε ότι προγραμματισμός δεν εξαντλεί τις δυνατότητες των μελών του οργανισμού είτε ότι ο τρόπος οργάνωσης έχει περιθώρια εξοικονόμησης πόρων.



Σχήμα 1. Η διαδικασία του ελέγχου (προσαρμογή από Κουτούζης, 1999).

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης παρουσιάζονται αρκετά προβλήματα που πλήττουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: 1) το πρόβλημα της υποκειμενικότητας όταν τα κριτήρια είναι ποιοτικά (Δημητρόπουλος, 2007) Από την άλλη, σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), τα κριτήρια που μετριοούνται μόνο ποσοτικά δεν προσφέρουν μια συνολική εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης, δεν δίνουν πληροφορίες για τα αδύνατα και δυνατά σημεία του «αντικειμένου» που αξιολογείται με αποτέλεσμα να καθίσταται αρκετά δύσκολη η ανατροφοδοτική διαδικασία (π.χ. στο κριτήριο ελάττωσης της μαθητικής διαρροής κατά 50% σε σχέση με το προηγούμενο έτος δεν θα έχω καμία πληροφορία για τους λόγους που ωθούν στην εγκατάλειψη), 2) η δυσκολία απόφασης ως προς το ποια αποτελέσματα εμφανίζονται ως απόρροια της εκπαιδευτικής προσπάθειας και ποια ως αποτελέσματα άλλων παραγόντων (π.χ. εξωσχολικοί παράγοντες μάθησης όπως τα φροντιστήρια) (Δημητρόπουλος, 2007), 3) η δυσκολία επινόησης κριτηρίων για την αντικειμενική αξιολόγηση ενός «αντικειμένου» (Δημητρόπουλος, ό. π.). Όταν το παρατηρήσιμο αποτέλεσμα είναι πολυπαραγοντικό είναι δύσκολη η αποτίμηση ενός παράγοντα αφού, όπως αναφέρεται και στις Κατσαρού & Δεδούλη (ό. π.), η αποτίμηση μιας απομονωμένης συμπεριφοράς παραμελεί τη διερεύνηση του ρόλου καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο δράσης του υποκειμένου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Η πορεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρεις βασικές περιόδους: 1) την περίοδο των επιτροπών επιθεώρησης, 2) την περίοδο των επιθεωρητών, και 3) τη μετα-επιθεωρητική περίοδο.

Η πρώτη περίοδος ξεκινά παράλληλα με τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοσυσταθέν, μετά την επανάσταση του 1821, ελληνικό κράτος με το βασιλικό διάταγμα της 18^{ης} Φεβρουαρίου 1834. Ο έλεγχος γινόταν από την επιτροπή επιθεώρησης η οποία «...εφορεύει, εμψυχώνει και διευθύνει το επιτόπιον σχολείον». Οι επιτροπές είχαν το δικαίωμα να επιβάλλουν χρηματικά πρόστιμα, μεταθέσεις και παύση εργασίας

μέχρι και 6 μήνες ακόμα και στην περίπτωση που υπήρχε καταγγελία από διδάσκαλο άλλης επαρχίας ή νομού. Όπως αναφέρεται και στις εγκυκλίους των υπουργών παιδείας εκείνης της εποχής, ο πελατειακός χαρακτήρας στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν έντονος (Λέφας, 1942).

Με το βασιλικό διάταγμα της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1895 (ν. ΒΤΜΘ') θεσπίζεται ο θεσμός των επιθεωρητών. Έκτοτε είχαμε μια σειρά νόμων οι οποίοι πάντα εμπεριείχαν το θεσμό του επιθεωρητή, που αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος καταργήθηκε το 1982 υπό το βάρος των έντονων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών φορέων, οπότε και εισήχθη ο θεσμός των σχολικών συμβούλων (Ξωχέλλης, 2005). Ο πελατειακός χαρακτήρας της διαδικασίας συνεχίστηκε και στην περίοδο αυτή. Ο Κασσωτάκης (2011) αναφέρει ότι οι επιθεωρητές ασκούσαν πλήθος διοικητικών, εποπτικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων και λόγω των υπερεξουσιών που δέχονταν, η πολιτική εξουσία προωθούσε στο αξίωμα αυτό φίλα προσκείμενων σε αυτήν προσώπων. Ο Ξωχέλλης (2005) αναφερόμενος στην περίοδο του επιθεωρητισμού γράφει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνταν από τον ελεγκτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης κυρίως για την υπαλληλική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και όχι για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Με το ν. 1304/1982 ξεκινά η περίοδος των σχολικών συμβούλων με αρμοδιότητα την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με το ΠΔ 320/93 εισάγεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική η έννοια της συνολικής αξιολόγησης, αφού η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως «...η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά» με σκοπό τη «...διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», ενώ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρει ότι αποβλέπει και «...στην ικανοποίηση των ιδίων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και παρέχει κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης». Λόγω των αντιπαραθέσεων των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων και των έντονων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών κανένας από τους παραπάνω νόμους αλλά και ούτε οι ενδιάμεσες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκαν (Κασσωτάκης, 2011). Η πρώτη, αλλά και τελευταία, ανεπιτυχής προσπάθεια οργανωμένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης της περιόδου αυτής ήταν το ΠΔ 152/2013 που βασικό του στοιχείο ήταν η ρητορική περί διαμορφωτικής αξιολόγησης και επιμόρφωσης. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015) ο ΠΔ 152 ερχόταν σε αντιφάσεις με άλλα νομοθετικά κείμενα ενώ υπήρχαν και αδυναμίες ακόμα και εντός του ίδιου θεσμικού κειμένου αφού: 1) σε κανένα άρθρο του δεν περιγράφονταν αναλυτικότερα οι διαδικασίες υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα κρίνονταν ότι παρουσιάζουν αδυναμίες, 2) σε συνδυασμό με το ν. 4024/2011, προβλεπόταν ποσόστωση στις προαγωγές του συνδεδεμένου με το μισθό βαθμολογίου και στέρηση της προαγωγής για τα δύο επόμενα έτη στους εκπαιδευτικούς που κρίνονταν ελλιπείς, και 3) σε συνδυασμό με το ν. 3528/2007 ο εκπαιδευτικός που εγγραφόταν σε δύο διαδοχικούς πίνακες μη προακτέων στον ίδιο βαθμό, κινδύνευε να υποβιβασθεί κατά έναν βαθμό ή να απολυθεί. Τα παραπάνω, σε

συνδυασμό με την ισχνή οικονομική κατάσταση της μνημονιακής Ελλάδας και την προηγηθείσα διαθεσιμότητα/απόλυση των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ το καλοκαίρι του 2013, ξεσήκωσε τους εκπαιδευτικούς που δεν πείσθηκαν από τη ρητορική περί «βελτίωσης», με αποτέλεσμα το «πάγωμα» και την εν συνεχεία κατάργηση του ΠΔ 152. Το 2018 καταργείται ο θεσμός των σχολικών συμβούλων και το έργο τους ανατίθεται στους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, που στελεχώνουν τη νεοσύστατη δομή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (ν. 4547/2018).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2017) οι λόγοι για τους οποίους μεταπολιτευτικά δεν εφαρμόστηκε συστηματικά καμιά ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι: 1) ο πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας και η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, 2) η αρνητική επίδραση του παρελθόντος (βλ. επιθεωρητές), 3) η ασυνέπεια και ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, 4) η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και τις διαδικασίες της αξιολόγησης και η ταύτισή της με την εξέλιξη, τις απολαβές και το κύρος τους, 5) η ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αφού οι εκπαιδευτικοί ζητείται να αξιολογούνται με βάση προσόντα που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φροντίζει να τους αναπτύξει, 6) η ιδεολογική φόρτιση της ζητήματος της αξιολόγησης. Οι υπερασπιστές της αξιολόγησης θεωρούνται συντηρητικοί ενώ οι πολέμοι προοδευτικοί, 7) ο εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις πρέπει να εφαρμόζονται σε όλη την επικράτεια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητές του κάθε σχολείου, ενώ δε δίνονται ουσιαστικές αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν και τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, και 8) η απουσία ολικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Το θέμα της αξιολόγησης του πολύπλευρου έργου των εκπαιδευτικών, είναι αρκετά χρόνια τώρα ένα από τα βασικά θέματα συζήτησης στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και αρθρογραφία. Αποτελεί, άλλωστε, και απαίτηση του κοινωνικού συνόλου και ιδιαίτερα των φορολογουμένων που συνεισφέρουν στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, να έχουν στοιχεία για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων αυτών καθώς και για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2005). Για να στεφθεί με επιτυχία μία αξιολογική διαδικασία εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει τη συναίνεση αξιολογητών/αξιολογουμένων που θα επιτευχθεί μέσα από ένα ειλικρινή και εποικοδομητικό διάλογο και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Είναι δύσκολο να στηθεί ένα επιτυχημένο πλαίσιο αξιολόγησης αν δεν ακουσθεί και η άποψη των εκπαιδευτικών που είναι και άριστοι γνώστες του εκπαιδευτικού συστήματος και των όποιων προβλημάτων και αδυναμιών του. Θα πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική να έχει ειλικρίνεια και συνέπεια τηρώντας τα μέτρα που διακηρύττει και θεσπίζει. Θα πρέπει να έχει στόχο τη βελτίωση του πολυδιάστατου εκπαιδευτικού έργου και όχι την τιμωρία. Άλλωστε, όπως έχει καταδείξει και η πορεία της αξιολόγησης στον ελλαδικό

χώρο η σκιά του τιμωρητικού επιθεωρητισμού ήταν ένας από τους βασικούς παράγοντες αποτυχίας της όποιας προσπάθειας αξιολόγησης μεταπολιτευτικά. Απαιτείται η δημιουργία ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού συστήματος διαρκούς επιμόρφωσης που θα στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «διορθώνοντας» τις αρνητικές αποκλίσεις από τα πρότυπα αξιολόγησης. Θα πρέπει να παρέχει κίνητρα και να ανταμείβει τους άριστους (βαθμολογικές προαγωγές, επιλογές στελεχών κτλ.). Να είναι έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αποκομμένη από το πολιτικό-πελατειακό σύστημα. Να γίνεται στο πλαίσιο μιας συνολικής αξιολόγησης για να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού (βιβλία, προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή, μαθητές, αρχική εκπαίδευση, επιμόρφωση κτλ.), αφού είναι δύσκολο να αποτιμηθεί με ακρίβεια η αποτελεσματικότητα ενός συντελεστή στο σύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό έργο.

Βιβλιογραφία

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

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

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Ν. Παπαδάκης. & Ν. Χανιωτάκης, (Επιμ.). *Εκπαίδευση- Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.

Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*, 28-29 Μαΐου 2016 (σσ. 43-75). Αθήνα: ΕΕΕΑ.

Κουντούζης Μ.,(1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Τόμος Α. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ. (2008) . Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Γ-Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Β' έκδ.)*. (σσ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδευσεως*. Αθήνα : ΟΕΣΒ.

Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π, Κουλουμπαρίτση Α., (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)* Αθήνα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης

Νομοθεσία

Βασιλικό Διάταγμα (1834). *Νόμος περί δημοτικών σχολείων*. ΦΕΚ 11/3-3-1834

Ν. 1304/1982. *Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση*. ΦΕΚ Α'144/7-12-1982.

Ν.1566/85. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α/30-10-1985

Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018

Ν. ΒΤΜΘ' (1895). *Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδευσεως*. ΦΕΚ 37/5-10-1895.

ΠΔ 152/2013. *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240/Α/5-11/2013.

ΠΔ 320/93. *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ 138/Α/25-8-1993.

Δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου εξεταστικών αντικειμένων ως βάσης για τη λειτουργία Τράπεζας Θεμάτων

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Πληροφορικής, Ερευνητής ΙΤΥΕ, vagelat@cti.gr

Περίληψη

Η Τράπεζα Θεμάτων (ΤΘ) που υλοποιήθηκε και εισήχθη στην εξεταστική διαδικασία των λυκείων όλης της χώρας την περίοδο 2013 – 2015, απαίτησε την δημιουργία μιας σειράς υποδομών, πάνω στις οποίες βασίστηκε η λειτουργία της. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η δημιουργία του ψηφιακού αποθετηρίου θεμάτων (εξεταστικών αντικειμένων), που έγινε δυνατή μέσω της εκπλήρωσης τριών προϋποθέσεων: α) της υλοποίησης των απαραίτητων υποδομών πληροφορικής, β) του καθορισμού των διαδικασιών καθώς και προτύπων για την πλήρωση του περιεχομένου του αποθετηρίου και γ) της υποστήριξης του συντονισμού των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση. Οι απαιτήσεις ποιότητας που τέθηκαν σε συνδυασμό με τον πολύ μικρό χρόνο που ήταν διαθέσιμος, έκαναν την προσπάθεια ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη και μια σημαντική πρόκληση για τους φορείς και τους ανθρώπους που εργάστηκαν για την επιτυχία της προσπάθειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Τράπεζα Θεμάτων (ΤΘ), ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αποθετήριο εξεταστικών αντικειμένων

Εισαγωγή

Το 2013, με το νόμο 4186 (Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), επιχειρήθηκε μια σειρά μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η δημιουργία και λειτουργία μιας «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας» (ΤΘΔΔ, ή απλά ΤΘ για τη συνέχεια), για χρήση στις εξετάσεις των Λυκείων όλης της χώρας (Βαγγελάτος & Ρουσάκης, 2018). Η ευθύνη δημιουργίας και λειτουργίας ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ενώ η ευθύνη ανάπτυξης, λειτουργίας και υποστήριξης του Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης της ΤΘΔΔ ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ - «Διόφαντος»).

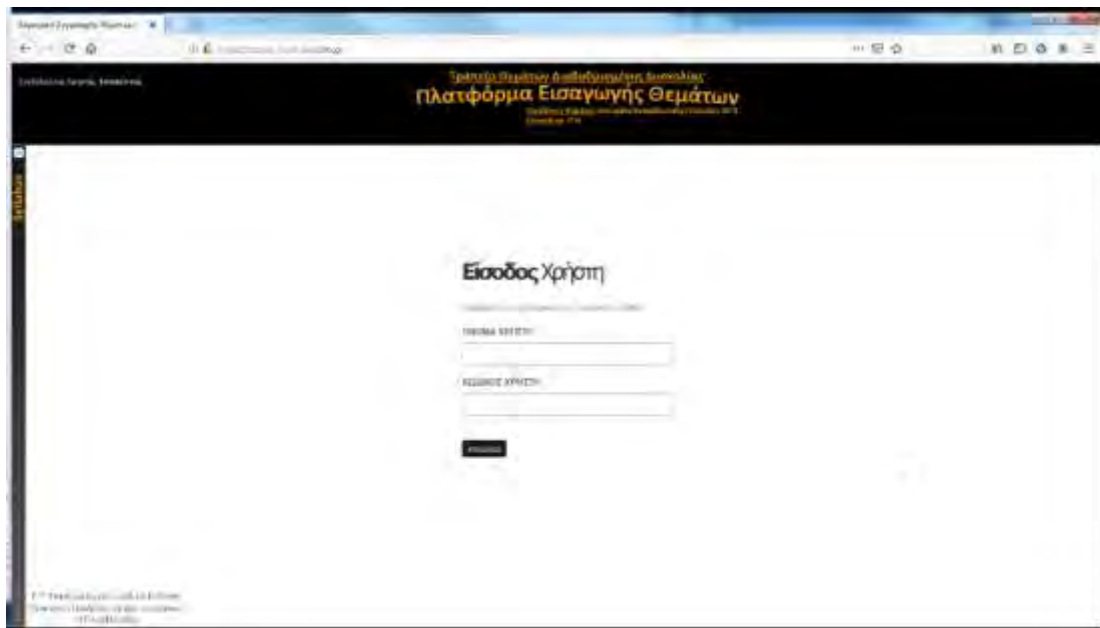
Η υλοποίηση μιας τέτοιας - Πανελλήνιας εμβέλειας - δράσης που σχετιζόταν με τις ενδοσχολικές εξετάσεις των μαθητών, ήταν ένα ιδιαίτερα κρίσιμο και απαιτητικό έργο, με ανάγκη για υψηλή ποιότητα και αρτιότητα τόσο στο περιεχόμενο (θέματα) όσο και στη διαδικασία αλλά και προφανώς στις υποδομές πληροφορικής, ενώ την κατάσταση δυσκόλεψαν οι ασφυκτικοί χρόνοι που επιβλήθηκαν για την ολοκλήρωση και εφαρμογή της.

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται το ψηφιακό αποθετήριο των εξεταστικών αντικειμένων πάνω στο οποίο βασίστηκε η ΤΘ με εστίαση στην «Πλατφόρμα Εισαγωγής Θεμάτων» (αναφέρεται για πληρότητα, ότι όσον αφορά στις υποδομές πληροφορικής, υπήρχαν ακόμα: το σύστημα διάθεσης των θεμάτων, το σύστημα προγραμματισμού

των ενδοσχολικών εξετάσεων, καθώς και το σύστημα κληρώσεων των θεμάτων). Το αποθετήριο υλοποιήθηκε με βάση τρεις συνιστώσες οι οποίοι περιγράφονται με τη σειρά αυτή στα επόμενα: α) την υλοποίηση των υποδομών πληροφορικής, β) την αξιοποίηση προτύπων και τον καθορισμό διαδικασιών για τη συγγραφή και εισαγωγή των θεμάτων και γ) τον συντονισμό της υλοποίησης (επιστημονικές ομάδες, φορείς – ΙΕΠ και ΙΤΥΕ – αλλά και στελέχη που ενεπλάκησαν στην προσπάθεια). Τέλος δίνονται τα συμπεράσματα μαζί με κάποιες σκέψεις για πιθανές βελτιώσεις.

Υποδομές πληροφορικής

Ως βάση για τη λειτουργία της ΤΘ υλοποιήθηκε ένα αποθετήριο εξεταστικών αντικειμένων στο οποίο οι χρήστες/συγγραφείς/καταχωριστές είχαν πρόσβαση μέσω της «Πλατφόρμας Εισαγωγής Θεμάτων» (Εικόνα 1). Τα αποθετήρια εκπαιδευτικών ή γενικότερα μαθησιακών αντικειμένων, είναι ένας τομέας που απασχολεί έντονα στις μέρες μας την ερευνητική και επιστημονική κοινότητα. Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, αποτελούν θέμα ερευνητικής «συζήτησης» σε σχέση με παράγοντες όπως: η ανοιχτότητα (Βαγγελάτος, 2018), ο τρόπος λειτουργίας (Zervas et al., 2014), η συνδρομή τους στο σύστημα εκπαίδευσης (Megalou & Kaklamanis, 2014), η ποιότητα του περιεχομένου και ο τρόπος που αυτή διασφαλίζεται (Atenas & Havemann, 2014) είναι κάποιες από τις συνιστώσες που εξετάζονται.



Εικόνα 1: Πλατφόρμα εισαγωγής θεμάτων

Στην περίπτωση του αποθετηρίου για την ΤΘ, τα χαρακτηριστικά είχαν προδιαγραφεί παράλληλα με τον καθορισμό των λειτουργικών προδιαγραφών: Έπρεπε να είναι «ανοιχτό»: ο καθένας θα μπορούσε να δει και να «κατεβάσει» τα θέματα και να τα αξιοποιήσει με όποιο τρόπο θέλει (μέσα από το σύστημα διάθεσης θεμάτων). Έπρεπε να υπάρχει *Διαδικασία ποιοτικού ελέγχου*: το ζήτημα της ποιότητας ήταν ψηλά στις

προτεραιότητες (για το σκοπό αυτό περιγράφηκε και ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διαδικασία (βλέπε παρακάτω) για την εισαγωγή και την αξιολόγηση των θεμάτων). Τέλος, στόχος ήταν σε βάθος χρόνου το αποθετήριο να είναι *βιώσιμο και διατηρείται επικαιροποιημένο*, κάτι που απαιτήσε την περιγραφή και υιοθέτηση συγκεκριμένης διαδικασίας.

Στο αποθετήριο αυτό, χρήστες/συγγραφείς μπορούσαν να εισάγουν τα θέματα που είχαν ετοιμάσει με τρόπο ώστε να είναι: αξιόπιστη η εισαγωγή (με τα λιγότερα δυνατά λάθη), εύκολος και ασφαλής ο έλεγχος των αντικειμένων, και τέλος ποιοτικά ελεγμένο το περιεχόμενο.

Διακρίναμε δύο βασικούς ρόλους χρηστών:

- **χρήστης καταχωριστής**: έχει δικαίωμα εισαγωγής θεμάτων σε συγκεκριμένο μάθημα (Όπου στη συνέχεια αναφέρεται «μάθημα» θα εννοείται η τριάδα: «Τύπος Σχολείου – Τάξη – Μάθημα» που μονοσήμαντα καθορίζει ένα μάθημα) και

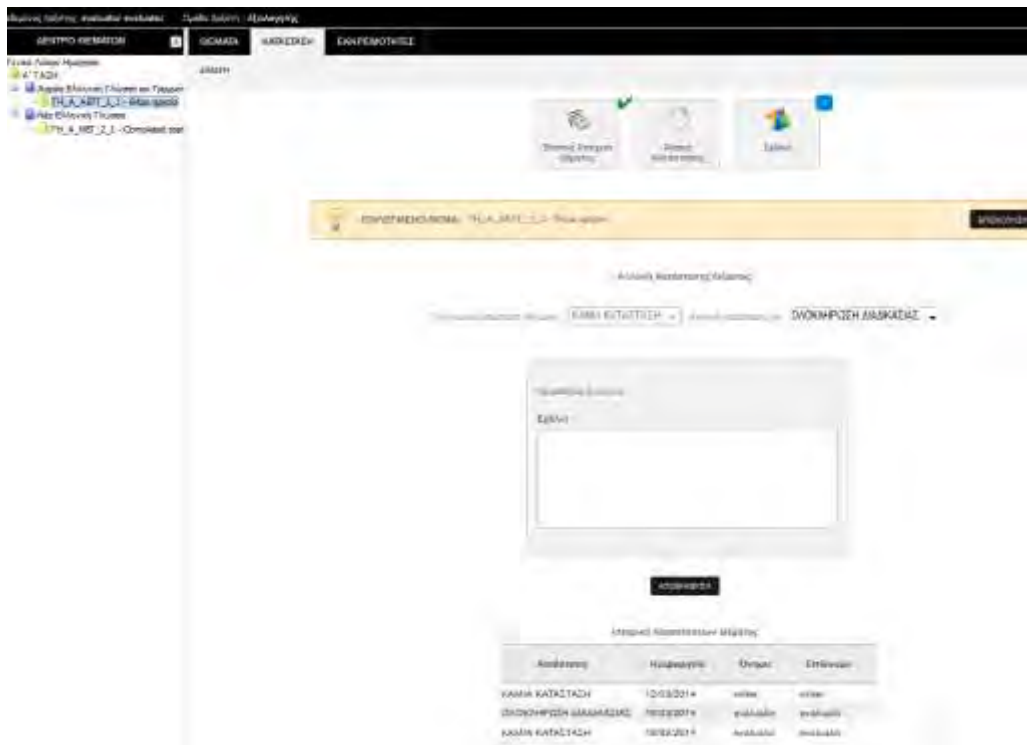
- **χρήστης αξιολογητής**: έχει όλα τα δικαιώματα του χρήστη καταχωριστή και επί πλέον θα μπορεί να «οριστικοποιεί» ένα θέμα ώστε να θεωρείται ολοκληρωμένο για την ΤΘΔΔ.

Εισαγωγή θεμάτων

Για την εισαγωγή των θεμάτων επιλέχθηκε μια διαδικασία σε δύο βήματα (φάσεις) ώστε να είναι πιο αξιόπιστος ο ποιοτικός έλεγχος (με δεδομένο ότι γινόταν έλεγχος από τουλάχιστον δύο ανθρώπους, έναν σε κάθε φάση).

1^η Φάση (εισαγωγή – καταχώριση θέματος)

Ο χρήστης συγγραφέας – καταχωριστής, μπαίνει στο σύστημα με τον όνομα και τον κωδικό που έχει λάβει από τους διαχειριστές και καταχωρεί το θέμα που έχει προετοιμάσει (Εικόνα 2). Στις επιστημονικές ομάδες που είχαν συγκροτηθεί για την συγγραφή, εισαγωγή και αξιολόγηση των θεμάτων, δόθηκαν κωδικοί για την είσοδο στο σύστημα, ανάλογα με το ρόλο του κάθε χρήστη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιστημονικές ομάδες σε κάποια μαθήματα είχαν επιλέξει να εισάγουν ένα πλήρες διαγώνισμα, ενώ σε άλλα μαθήματα δύο θέματα («α» και «β»).



Εικόνα 3: Διεπαφή αξιολόγησης θέματος

Άλλες λειτουργικότητες

Οι χρήστες μπορούσαν να δουν τα θέματα που υπήρχαν κάθε στιγμή στην ΤΘ μέσω και του «Δέντρου Θεμάτων» (Εικόνα 4). Μερικές ακόμα σημαντικές λειτουργικές δυνατότητες της πλατφόρμας είναι οι παρακάτω:

1. **Αντιγραφή Θέματος:** Αντιγράφει όλο το θέμα ώστε αν θέλει ο συγγραφέας – καταχωριστής, να ετοιμάσει ένα δεύτερο το οποίο θα διαφοροποιήσει σε επί μέρους χαρακτηριστικά για να προκύψει εύκολα ένα νέο θέμα. Η αντιγραφή γίνεται εντός του ίδιου «τύπου» σχολείου (ο τύπος του σχολείου μπορούσε να είναι: ΓΕΛ Ημερήσιο, ΓΕΛ Εσπερινό, ΕΠΑΛ Ημερήσιο, ΕΠΑΛ Εσπερινό).
2. **Αντιγραφή με Επιλογή:** Αντιγράφει όλο το θέμα σε άλλο τύπο σχολείου. Έτσι μπορεί κάποιος να προσθέσει το ίδιο, ή ελαφρώς διαφοροποιημένο θέμα σε άλλο τύπου σχολείου.
3. **Σχόλια:** δυνατότητα στον καταχωριστή να γράψει το σχόλιό του, που μπορεί να απευθύνεται ακόμα και στον αξιολογητή.



Εικόνα 4: Δέντρο Θεμάτων

Πρότυπα και διαδικασίες συγγραφής θεμάτων

Η διαδικασία σχεδιασμού ενός προτύπου θέματος (έγινε κατά κύριο λόγο από τις επιστημονικές ομάδες) καθώς και των μεταδεδομένων που θα έπρεπε να περιλαμβάνει για τις ανάγκες της Τ.Θ. (έγινε από τις επιστημονικές ομάδες σε συνεργασία με τους μηχανικούς/τεχνικούς σχεδίασαν και ανέπτυξαν τις υποδομές), πήραν αρκετό διάστημα να ολοκληρωθούν μιας και ήταν κάτι καινούργιο για τα Ελληνικά δεδομένα.

Μεταδεδομένα θεμάτων

Μετά από εκτενείς συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων, αποφασίστηκε τα θέματα να χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα μεταδεδομένα (σε καθένα καταγράφονται οι βασικές προδιαγραφές):

Περιεχόμενο: κείμενο, εικόνα.

Μορφή: (για εισαγωγή στην ΤΘΔΔ): PDF (portable document format). (Το ακριβές πρότυπο της μορφής ενός θέματος (ώστε να υπάρχει μια ομοιομορφία), ήταν ευθύνη της επιστημονικής ομάδας του κάθε μαθήματος.

Όνομα pdf αρχείου: ότι επιλέξει ο χρήστης (μετονομαζόταν βάσει συγκεκριμένης κωδικοποίησης όταν εισαγόταν στην ΤΘ).

Κατάσταση Θέματος: Ένα θέμα (με βάση την διαδικασία εισαγωγής δύο φάσεων) όταν καταχωριστεί από κάποιο χρήστη τίθεται σε κατάσταση «**αρχικής καταχώρισης**». Όταν (και όποτε) ο χρήστης θεωρήσει ότι έχει ολοκληρώσει την εισαγωγή, θα πρέπει να το θέσει σε κατάσταση «**προς αξιολόγηση**». Με τον τρόπο αυτό «ειδοποιείται» ο αξιολογητής να το αξιολογήσει. Όταν οριστικοποιηθεί και η αξιολόγηση, το θέμα αλλάζει κατάσταση σε «**Αξιολογημένο**» (ολοκληρωμένο). Αν ο αξιολογητής το κρίνει

αρνητικά, η κατάστασή του αλλάζει σε «**αρνητική αξιολόγηση**» και επιστρέφει πάλι στον καταχωριστή.

Επιπλέον για κάθε θέμα ορίστηκαν τα παρακάτω πεδία:

- Τίτλος θέματος (μη υποχρεωτικό πεδίο): εδώ μπορεί να μπει κάτι χαρακτηριστικό σε σχέση με το θέμα (π.χ. στη Νέα Ελληνική Γλώσσα προτάθηκε να μπαίνει ο τίτλος του κειμένου) (βλέπε εικ. Δέντρο Θεμάτων).
- Περιγραφή θέματος/Σχόλια (μη υποχρεωτικό πεδίο): ομοίως, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί εφόσον υπάρχει μια ειδική ανάγκη για κάποιο σχόλιο.
- Τύπος Σχολείου (υποχρεωτικό πεδίο – επιλογή από προεπιλεγμένες τιμές).
- Τάξη (υποχρεωτικό πεδίο – επιλογή από προεπιλεγμένες τιμές).
- Μάθημα (υποχρεωτικό πεδίο – επιλογή από προεπιλεγμένες τιμές).
- Είδος θέματος (υποχρεωτικό πεδίο): μπορεί να πάρει τις τιμές: 0 (πλήρες θέμα), 1 («α» θέμα), 2 («β» θέμα), ανάλογα με το μάθημα και την απόφαση που είχε παρθεί (αν δηλαδή θα κληρώνονται για το συγκεκριμένο μάθημα ολόκληρο (πλήρες) θέμα ή δύο ξεχωριστά).
- Ενότητα (μη υποχρεωτικό πεδίο): περιλαμβάνει τη θεματική ενότητα στην οποία αναφέρεται το θέμα, και ήταν καλό να συμπληρώνεται ώστε να υπάρχει μια εποπτική δυνατότητα πληρότητας της βάσης, αλλά και εύχρηστος τρόπος παρουσίασης των θεμάτων.

Συντονισμός υλοποίησης

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, ειδικά την πρώτη χρονιά εφαρμογής της ΤΘ στην 1^η Λυκείου των σχολείων της χώρας, ο χρόνος υλοποίησης ήταν ιδιαίτερα πιεστικός (ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη του ότι το συνολικό έργο ήταν κάτι καινούργιο χωρίς καμία προεργασία/δοκιμή σε πιλοτική μορφή – αν και αρχικά αυτό είχε προταθεί). Όσον αφορά στην προετοιμασία των θεμάτων, το σύστημα εισαγωγής θεμάτων, «άνοιξε» για τις συγγραφικές ομάδες (είχαν δημιουργηθεί επιστημονικές ομάδες σε κάθε μάθημα - βλ. Βαγγελάτος & Ρουσσάκης, 2018) στα μέσα Απριλίου εκείνης της χρονιάς. Το χρονοδιάγραμμα για την εισαγωγή, ορίστηκε σε ένα (μόνο) μήνα με καταληκτική ημερομηνία τις 16/5. Και αυτό για να προλάβουν να γίνουν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες ώστε να μπορέσουν υλοποιηθούν οι ενδοσχολικές εξετάσεις - που άρχιζαν στο τέλος Μαΐου (30/5) - με την ΤΘ.

Αρχικά ο στόχος ήταν να υπάρξουν 300 περίπου (πλήρη) θέματα για κάθε μάθημα, όμως στη συνέχεια ο στόχος αυτός διαφοροποιήθηκε ελαφρά, αλλού προς τα πάνω και αλλού προς τα κάτω, ανάλογα με το. Έτσι, στα μέσα Μαΐου που ολοκληρώθηκε ο κύκλος της εισαγωγής θεμάτων στο αποθετήριο, είχαμε τα παρακάτω δεδομένα.

Μάθημα	Πλήθος Θεμάτων Θέμα 1^ο / 2^ο - ----- Διαγώνισμα
Αγγλικά	80 / 83
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	495
Άλγεβρα	152 / 142
Βιολογία	200
Γαλλικά	162 / 156
Γεωμετρία	179 / 196
Γερμανικά	70 / 70
Θρησκευτικά	302
Ιστορία	209
Νέα Ελληνική Γλώσσα	167
Νέα Ελληνική Λογοτεχνία	210
Πολιτική Παιδεία	258 / 372
Φυσική	261
Χημεία	358

Την επόμενη χρονιά, εκτός του ότι προστέθηκε και η Β' Λυκείου, υπήρξε και προσπάθεια βελτίωσης/διόρθωσης των θεμάτων της Α' Λυκείου, σε ζητήματα που ξέφυγαν τον ποιοτικό έλεγχο κυρίως λόγω πίεσης χρόνου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Για την συγγραφή των θεμάτων συστάθηκαν δεκατρείς επιστημονικές ομάδες. Κάθε ομάδα είχε ορίσει 3 έως 4 καταχωριστές και 2 έως 3 αξιολογητές. Έτσι είχαμε περίπου 80 χρήστες στο σύστημα (που ο καθένας είχε τον κωδικό του και το ρόλο τους). Για την υποστήριξη των χρηστών αυτών συστάθηκε ομάδα υποστήριξης (με αξιοποίηση ηλεκτρονικού συστήματος) που λειτουργούσε σχεδόν 16 ώρες το εικοσιτετράωρο (επτά ημέρες την εβδομάδα) κατά τη φάση εισαγωγής θεμάτων, και έδινε απαντήσεις τόσο σε τεχνικό όσο και σε διαδικαστικό επίπεδο (οι ομάδες εισαγωγής εργάζονταν κυρίως εκτός βασικού ωραρίου: απογεύματα και σαββατοκύριακα).

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η λειτουργία του αποθετηρίου της ΤΘ, παρά τις δυσκολίες, πέτυχαν το σκοπό τους που ήταν η ομαλή και ποιοτική ενσωμάτωση του θεσμού στις ενδοσχολικές εξετάσεις. Παράπονα ακούστηκαν αρκετά, κριτική όσον αφορά στην ουσία έγινε, αλλά εν τέλει η ΤΘ δεν κατάφερε να αξιοποιηθεί για παραπάνω από δύο σχολικές χρονιές, για λόγους άλλους από την ίδια την δυναμική της και την ποιοτική της λειτουργία: η ΤΘ όσο λειτούργησε ως υποστηρικτική δομή στις εξετάσεις, απέδειξε ότι τόσο τεχνικά όσο και ουσιαστικά ήταν κάτι στο οποίο θα μπορούσε να βασιστεί η εκπαιδευτική κοινότητα σε μια προσπάθεια βελτίωσης της διαδικασίας των εξετάσεων.

Ήδη από τις πρώτες μέρες του σχεδιασμού και ακόμα περισσότερο στη συνέχεια, αλλά και από τις παρατηρήσεις που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς που «έτρεχαν» το εγχείρημα, συγκεντρώθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας, που μελετήθηκαν και μπορούν να αποτελέσουν βάση για μελλοντική βελτίωση της λειτουργίας της.

Πιο συγκεκριμένα:

Α. Συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην δημιουργία των Θεμάτων: Η πρόταση αυτή είχε συζητηθεί ήδη από την πρώτη περίοδο λειτουργίας της ΤΘ, ποτέ όμως δεν έγινε δυνατή η πλήρης λειτουργία της. Το ζητούμενο είναι η εκπαιδευτική κοινότητα να γίνει η ίδια συμμετοχός στην παραγωγή θεμάτων και μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης: α) να εμπλουτίζεται η τράπεζα, β) να βελτιώνεται η ποιότητά του περιεχομένου της και γ) η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι σύμμαχος και αρωγός στην προσπάθεια αυτή, (μέσα ίσως και από μια διαδικασία αναγνώρισης της προσφοράς των συγγραφέων – παραγωγών θεμάτων).

Β. Υπαρξη διαβαθμισμένων θεμάτων: Από την αρχή του σχεδιασμού της η ΤΘ προορίζονταν να περιέχει διαβαθμισμένα θέματα ώστε να αξιοποιείται κατάλληλα το χαρακτηριστικό αυτό στους διαγωνισμούς. Για μια σειρά από λόγους, αυτό δεν κατέστη δυνατό, είναι όμως σίγουρο ότι είναι σημαντικό βήμα για την ορθότερη λειτουργία μιας τέτοιας προσπάθειας.

Γ. ΤΘ που θα απευθύνεται και στους μαθητές: Ο τρόπος που υλοποιήθηκε η ΤΘ την πρώτη περίοδο λειτουργίας της, είχε ως στόχο την εξυπηρέτηση/ υποβοήθηση των διδασκόντων στα σχολεία κατά την περίοδο των εξετάσεων (με ότι αυτό συνεπάγεται σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εξετάσεων). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι οι μαθητές να μην την αξιοποιούν ουσιαστικά αλλά και να μην την αγκαλιάσουν ως θεσμό. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα μπορούσε να υπάρξει μια προσπάθεια υποστήριξης και της κοινότητας των μαθητών μέσω της προσθήκης ενδεικτικών / προτεινόμενων λύσεων είτε για το σύνολο των θεμάτων είτε για ένα ποσοστό.

Βιβλιογραφικές πηγές

Βαγγελάτος, Α., & Ρουσάκης, Ι. (2018). Επιτυγχάνοντας την απαιτούμενη

συνεργασία στην υλοποίηση Τράπεζας Θεμάτων για χρήση στις εξετάσεις των λυκείων της χώρας: 12ο Πανελλήνιο Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διδακτικές Μεθοδολογίες και Τεχνικές», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2018.

Βαγγελάτος Α. *Αξιοποίηση Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων στην Εκπαίδευση: Ανάλυση της Βιβλιογραφίας*, Νέος Παιδαγωγός: Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα. 28-29 Απριλίου 2018, Αθήνα.

Atenas, J., & Havemann, L. (2014). Questions of quality in repositories of open educational resources: a literature review. *Research in Learning Technology*, 22.

Megalou, E., & Kaklamanis, C. (2014), PHOTODENTRO LOR, the Greek National Learning Object Repository. In Proceedings of INTED2014, Valencia (Spain), March, 2014.

Zervas, P., Alifragkis, C., & Sampson, D. G. (2014). A quantitative analysis of learning object repositories as knowledge management systems. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal (KMandEL)*, 6(2), 156-170.

Διερεύνηση σχέσεων ατομικών και εργασιακών παραγόντων με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δοξαριώτης Γεώργιος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
gdoxariotis@gmail.com*

Σταυρόπουλος Βασίλειος

*Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
bstavro@gmail.com*

Περίληψη

Η ύπαρξη οργανωσιακών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου αποτελεί μία πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα στην οποία συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση σχέσεων ατομικών και εργασιακών παραγόντων με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση του σχολείου, με την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Στα κύρια ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγεται η αρνητική συσχέτιση της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν σε συγκατάβαση και επιβολή. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που κατέχουν διευθυντική θέση υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιβολή συγκριτικά με τους άντρες ομολόγους τους. Ωστόσο, οι άντρες διευθυντές, σε μεγαλύτερο βαθμό, συμβάλλουν θετικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και υιοθετούν την υποστηρικτική και, σε μικρότερο βαθμό, την περιοριστική και κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά συγκριτικά με τις γυναίκες ομολόγους τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημογραφικοί παράγοντες, εργασιακοί παράγοντες, ηγετική συμπεριφορά, διαχείριση συγκρούσεων, οργανωσιακή αφοσίωση.

Εισαγωγή

Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, όπου συναντώνται άτομα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, γνώσεις, εμπειρίες, ανάγκες, αξίες, ικανότητες και κίνητρα, τα οποία καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την ολοκλήρωση και την επίτευξη συγκεκριμένων έργων και στόχων. Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι κάτι το φυσικό ως μία διαδραστική διαδικασία και ως το αποτέλεσμα ανθρώπινων αντιδράσεων και συμπεριφορών (Rahim, 2001). Η αποτελεσματική διαχείριση των όποιων συγκρούσεων κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Rahim, 2001), σε ένα κλίμα ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το μοντέλο των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, από το συνδυασμό δύο διαστάσεων· του υψηλού ή χαμηλού ενδιαφέροντος για τον εαυτό και τους άλλους (Rahim, 2001). Το πρώτο στυλ είναι η ενσωμάτωση, όπου τα δύο μέρη συνεργάζονται προς αμοιβαίο όφελος και για την επίτευξη μίας κοινά αποδεκτής λύσης. Η συγκατάβαση χαρακτηρίζεται από την πλήρη υποχώρηση της μίας πλευράς, ενώ η επιβολή είναι το ακριβώς αντίθετο, όπου η μία πλευρά αδιαφορεί απόλυτα για τις ανάγκες της άλλης και προσπαθεί να επιβάλλει τη θέση της. Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από μη ανάληψη δράσης για την επίλυση του προβλήματος. Τέλος, ο συμβιβασμός βασίζεται σε μία εν μέρει ικανοποίηση και των δύο πλευρών, με αμοιβαίες υποχωρήσεις (Rahim & Bonoma, 1979).

Η οργανωσιακή αφοσίωση στην παρούσα μελέτη θεάται, ως ο βαθμός ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό και συμμετοχής του σε αυτόν (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Οι εξεταζόμενες διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς της διεύθυνσης του σχολείου είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική. Στην υποστηρικτική, η διεύθυνση κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, ενδιαφερόμενη και όντας υποβοηθητική για αυτούς. Η κατευθυντική, χαρακτηρίζεται από εξαντλητική επίβλεψη των εκπαιδευτικών, ενώ η περιοριστική εμποδίζει το έργο των εκπαιδευτικών επιβαρύνοντας τους με γραφειοκρατικές και δευτερεύουσας σημασίας εργασίες (Hoy & Clover, 1986; Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987)

Η θεωρία και έρευνα που αφορά στις συγκρούσεις παραδοσιακά στόχευε στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του ατόμου και της ομάδας (De Dreu & Beersma, 2005). Η διαχείριση των συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο, έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και περιορισμένα. Αναφορικά με δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) βρήκαν ότι οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο την αποφυγή και τον συμβιβασμό, ο συμβιβασμός επιλέγεται περισσότερο από διευθυντές λυκείων, ενώ το μέγεθος της σχολικής μονάδας συσχετίζεται αρνητικά με το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού. Οι Ιορδανίδης, Βακάς, Σαϊτί και Ιφάντι (2014) διαπιστώνουν ότι σε σχολεία με γυναίκες διευθυντές ή με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο πιθανόν να εμφανιστούν συγκρούσεις, ενώ, όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου, αυξάνεται και το πλήθος των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας.

Η οργανωσιακή αφοσίωση στις περισσότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με την ηλικία (Angle & Perry, 1981· Hall κ.ά., 1970· Sheldon, 1971) και τα χρόνια προϋπηρεσίας στον οργανισμό (Mathieu & Zajac, 1990· Meyer κ.ά., 2002· Salami, 2008). Όσον αφορά το φύλο, υπάρχουν έρευνες οι οποίες εμφανίζουν τόσο τις γυναίκες να είναι περισσότερο αφοσιωμένες σε σχέση με τους άνδρες (Angle & Perry, 1981· Mathieu & Zajac, 1990), όσο και το αντίθετο (Aydin, Sarier, & Uysal, 2011).

Ο Mottaz (1988) υποστηρίζει ότι η σύνδεση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και αφοσίωσης είναι έμμεση και δεν υφίσταται όταν ελέγχονται οι εργασιακές αμοιβές και αξίες, ενώ, ακόμη και όταν παρατηρούνται συσχετίσεις, δεν μπορεί να γίνει απόλυτη ερμηνεία αυτών (Salancik, 1977).

Η έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο μέχρι στιγμής έχει αποδώσει μικρή σημασία στην διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με το υιοθετούμενο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά, ενώ επικεντρώνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων από το διευθυντή του σχολείου καθώς και στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης ατομικών και εργασιακών παραγόντων, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, την αφοσίωση στο σχολείο και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η σχέση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, την αφοσίωση στο σχολείο και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή καθώς και η διαφοροποίηση των μεταβλητών της έρευνας ως προς το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και τον τύπο σχολείου που αυτοί υπηρετούν.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας διεξήχθη ποσοτική έρευνα επισκόπησης βασιζόμενη σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα ευκολίας της έρευνας αφορούσε σε 210 εκπαιδευτικούς Β/θμιας, επί συνόλου 701 (ποσοστό 30%), που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε 24 από τα 29 συνολικά σχολεία (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) της πόλης της Λάρισας.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: α) Η Κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, ROCI-II, στη μορφή A (Rahim, 1983), σε μετάφραση Σινάνογλου (2018), το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ), (Mowday, Steers, & Porter, 1979), διαμορφωμένο από τον Σταυρόπουλο (2013). β) το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Δ/θμια Σχολεία, (OCDQ-RS) για την υποστηρικτική και κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987), σε μετάφραση Αποστολάκη (2015), και γ) Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Π/θμια Σχολεία (OCDQ-RE) για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (Hoy & Clover, 1986), σε μετάφραση Σταυρόπουλου (2007).

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, είναι 0.76 για την Ενσωμάτωση, 0.85 για την Συγκατάβαση, 0.62 για την Επιβολή, 0.77 για την Αποφυγή και 0.59 για τον Συμβιβασμό· 0,85 για την Υποστηρικτική, 0,83 για την

Κατευθυντική και 0,75 για την Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ενώ για την Οργανωσιακή Αφοσίωση 0,77.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 1 οι διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά μόνο με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ηλικία σχετίζεται με όλες τις διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων με εξαίρεση εκείνη της αποφυγής. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία συσχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση της ενσωμάτωσης, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την επιλογή της συγκατάβασης, της επιβολής και του συμβιβασμού. Τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά και με αρνητικό πρόσημο με την στρατηγική της συγκατάβασης και της επιβολής. Αναφορικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αυτή βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τα έτη υπηρεσίας τους στο σχολείο.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις δημογραφικών & επαγγελματικών παραγόντων

	Ενσωμ	Συγκατ	Επιβολ	Αποφ	Συμβ	Υποστ	Κατ	Περ	Αφοσ
Ηλικία	0,144*	-0,288**	-0,181*	ΜΣ	-0,142*	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ
Έτη στο Σχολείο	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	0,147*
Έτη Δ/θμια	ΜΣ	-0,261**	-0,203**	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, ΜΣ: Μη Σημαντικό

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, μαζί με τις αντίστοιχες τιμές Cohen's d (σε παρένθεση), οι οποίες δείχνουν το μέγεθος της σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μεταβλητών.

Όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) βρέθηκαν για τις διαστάσεις της ενσωμάτωσης, της συγκατάβασης, της αποφυγής και του συμβιβασμού, με τις γυναίκες να εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές (Μ.Τ.= 4.07, 2.85, 3.22, 3.92 αντίστοιχα) έναντι των αντρών (Μ.Τ.= 3.9, 2.61, 3.01, 3.71 αντίστοιχα). Παρόλα αυτά, οι τιμές που λαμβάνει ο συντελεστής Cohen's d είναι μικρότερες (0,3 και 0,4) από το όριο του 0,5 προκειμένου να θεωρηθεί μια στατιστική διαφορά ως μέτριας σημασίας.

Αναφορικά με την κατοχή ή όχι οργανικής θέσης στο σχολείο δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Ωστόσο, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και η οργανωσιακή αφοσίωση βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων, με την εμφάνιση μεγαλύτερων μέσων τιμών σε όσους κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο (Μ.Τ.=2.81, 5.34 αντίστοιχα) έναντι όσων δεν κατέχουν οργανική θέση στο

σχολείο (M.T.=2.50, 4.86 αντίστοιχα). Παρόλα αυτά, η τιμή του συντελεστή Cohen βρέθηκε να είναι άνω του μετρίου ($d>0,5$) μόνο για την αφοσίωση.

Στην μεταβλητή που αφορά τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο και Γενικό λύκειο) τα επίπεδα της ενσωμάτωσης, της αντιλαμβανόμενης υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς και της οργανωσιακής αφοσίωσης είναι μεγαλύτερα στους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.T.=4.07, 2.87 και 5.43 αντίστοιχα), από ότι στους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου (M.T.=3.94, 2.66 και 5.10 αντίστοιχα). Οι υπηρετούντες σε Γενικό Λύκειο είναι εκείνοι που δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς (M.T.=2,28) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Γυμνάσιο (M.T.=2.09). Με βάση τις εκτιμήσεις του συντελεστή Cohen το μέγεθος ισχύος των διαφορών είναι κάτω του μετρίου ($d<0,5$).

Αναφορικά με το φύλο της διεύθυνσης αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές και στις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, με μεγαλύτερες M.T. για τους άνδρες διευθυντές στην υποστηρικτική (2,95 έναντι 2,64 για τις γυναίκες), και για τις γυναίκες στην κατευθυντική (2,10 έναντι 1,58 για τους άντρες) και περιοριστική (2,36 έναντι 1,92 για τους άντρες). Η διαφορά των δύο φύλων στην υποστηρικτική βρέθηκε να είναι μετρίου μεγέθους ($d=0,5$), ενώ στην κατευθυντική και περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, αρκετά ισχυρή ($d=0,9$ και $d=0,7$ αντίστοιχα). Από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων βρέθηκε σημαντική διαφορά (χαμηλής ισχύος, $d<0,5$) μόνο στην επιβολή, με μεγαλύτερη υιοθέτηση αυτής, όταν μία γυναίκα ηγείται της σχολικής μονάδας (M.T.=2,57 για τις γυναίκες, έναντι 2,33 για τους άνδρες). Επίσης οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο αφοσιωμένοι, όταν το φύλο του διευθυντή είναι άνδρας (M.T.=5,42), έναντι γυναίκας (M.T.=5,16), αν και το μέγεθος σημαντικότητας της διαφοράς είναι χαμηλό ($d=0,3$).

Πίνακας 2. T-test για ανεξάρτητα δείγματα ατομικών & εργασιακών παραγόντων

	Ενσωμ	Συγκατ.	Επιβ.	Αποφ.	Συμβ.	Υποστ.	Κατευθ.	Περιορ.	Αφοσ.
Φύλο	0,015* (0,4)	0,033** (0,3)	MΣ	0,035** (0,3)	0,012* (0,4)	MΣ	MΣ	MΣ	MΣ
Οργα- νική Τύπος	MΣ	MΣ	MΣ	MΣ	MΣ	0,019* (0,4)	MΣ	MΣ	0,002** (0,6)
σχολείου	0,043* (0,3)	MΣ	MΣ	MΣ	MΣ	0,025* (0,3)	MΣ	0,036* (0,03)	0,003** (0,4)
Φύλο Δ/νσης	MΣ	MΣ	0,002** (0,4)	MΣ	MΣ	0,001** (0,5)	0,000** (0,9)	0,000** (0,7)	0,015** (0,3)

MΣ: Μη Σημαντικό, * σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ατομικών και εργασιακών παραγόντων, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, την αφοσίωση στο σχολείο και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφαίνεται, ότι ενδεχομένως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ενσωμάτωση, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία προτιμούν κυρίως την συγκατάβαση, καθώς επίσης την επιβολή και τον συμβιβασμό. Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρέθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του ατόμου, τόσο λιγότερο ανταγωνιστικά ή με επιβολή διαχειρίζεται τις συγκρούσεις του (Havenga, 2008), ενώ οι νεότεροι σε ηλικία είναι πιθανότερο να επιδείξουν ανταγωνιστική συμπεριφορά (Gbadamosi, Baghestan, & Al-Mabrouk, 2014). Ο Balay (2007) επιβεβαιώνει ότι είναι πιθανότερο οι μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος στις συγκρούσεις τους σε σχέση με τους νεότερους.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο συσχετίζονται θετικά μόνο με την οργανωσιακή αφοσίωση, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην αυξημένη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στον σχολικό οργανισμό και την ταύτισή του με αυτό με την πάροδο του χρόνου.

Διαφαίνεται επίσης, ότι ενδεχομένως, όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, τόσο αυτοί γίνονται λιγότερο υποχωρητικοί και ανταγωνιστικοί. Σε αντίθεση, οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) δεν εντόπισαν επίδραση της προϋπηρεσίας στη επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού διαφαίνεται ότι οι γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες, χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού, και σε μικρότερο βαθμό την αποφυγή και την συγκατάβαση. Στη βιβλιογραφία οι γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες, εμφανίζονται τόσο με αυξημένο συνεργατικό προσανατολισμό στη διαχείριση των συγκρούσεων (Kilmann & Thomas, 1977), όσο και ότι είναι περισσότερο ανταγωνιστικές (Rubin & Brown, 1975). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με έρευνες, όπου έχει εντοπισθεί αυξημένη υιοθέτηση της ενσωμάτωσης, της αποφυγής και του συμβιβασμού από μέρους των γυναικών (Havenga, 2008; Holt & DeVore, 2005; Rahim, 1983; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Τα αυξημένα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστηρικτικής συμπεριφοράς και οργανωσιακής αφοσίωσης στους έχοντες οργανική θέση στο σχολείο εξηγούνται ενδεχομένως από το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει οργανική θέση στο σχολείο, δεν αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς και δεν ταυτίζεται με αυτό. Η καταβολή υπέρμετρης προσπάθειας προς όφελος του οργανισμού εκτιμάται ως αμφίβολη από τη στιγμή που το άτομο είναι πιθανόν να μην υπηρετήσει ξανά στο ίδιο σχολείο. Άλλωστε, σε πολλές μελέτες καταγράφονται τα μειονεκτήματα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών (Corwin, 1966· de Lima, 2001· Somech, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές ενσωμάτωσης, αφοσίωσης στο σχολείο και αντιλαμβανόμενης υποστηρικτικής συμπεριφοράς, σε συμφωνία με έρευνες της Βασιλοπανάγου (2016) και του Αποστολάκη (2015)· ενδεχομένως οφείλονται στις στρεβλώσεις του Γενικού Λυκείου, που συνδέονται με την απώλεια του αυτόνομου παιδαγωγικού του ρόλου, την καταδυνάστευσή του από την διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συσσωρευμένη απαξία του ως κέντρο προετοιμασίας για αυτή. Αυτές οι στρεβλώσεις πιθανόν επιδρούν αρνητικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών των Λυκείων στο σχολείο τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν λιγότερη έντονη την υποστηρικτική συμπεριφορά της διεύθυνσης, καθώς και αυτή είναι συμβιβασμένη στην αναπόδραστη πραγματικότητα των γενικών λυκείων, στα πλαίσια ενός κυνικού ρεαλισμού. Τα παραπάνω συνεπικουρεί το εύρημα της μεγαλύτερης μέσης τιμής της περιοριστικής συμπεριφοράς στα Λύκεια σε σχέση με τα Γυμνάσια.

Αναφορικά με το φύλο της διεύθυνσης του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να χρησιμοποιούν περισσότερο την επιβολή, όταν στην διεύθυνση του σχολείου βρίσκεται γυναίκα. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε επίσης και στις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, με τους άνδρες διευθυντές να γίνονται αντιληπτοί ως πιο υποστηρικτικοί και τις γυναίκες διευθύντριες ως πιο περιοριστικές και κατευθυντικές. Πιθανόν οι γυναίκες διευθύντριες να υιοθετούν ρόλους και στάσεις στερεοτυπικά «ανδρικές», προκειμένου να εδραιωθούν στη διεύθυνση του σχολείου τους. Η Watson (1988) σε έρευνά της βρήκε ότι οι γυναίκες υφιστάμενοι αντιπαθούν τις γυναίκες διευθύντριες περισσότερο από τους άνδρες και τις κρίνουν πιο αυστηρά ανεξάρτητα ηγετικής προσέγγισης. Σε άλλη έρευνα εμφανίζεται ότι το φύλο της διεύθυνσης πράγματι επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών· βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη εξουσία για γυναίκες διευθύντριες από άντρες εκπαιδευτικούς, με προσωπικά χαρακτηριστικά των γυναικών, γεγονός που υποδηλώνει διαφορετικές προσδοκίες (Roussell, 1974). Το παραπάνω μπορεί να συνδυαστεί με το εύρημα της αυξημένης αφοσίωσης όταν η διεύθυνση ασκείται από άνδρα.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο, ως μη πιθανοθεωρητικό δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων παρά μόνο την απόδοση τάσεων που αφορούν σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο της Β/θμιας όσο και της Α/θμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου τα όποια αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές θα μπορούν να συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο μίξης αυτών, καθώς και η χρήση πολλαπλών μεθόδων ουδετεροποιεί τις αδυναμίες που εμφανίζουν ξεχωριστά η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση, όντας συμπληρωματικές μεταξύ τους (Creswell & Creswell, 2013· Jick, 1979).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1–14.

Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β / θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Master's Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2011). The Effect of Gender on Organizational Commitment of Teachers: A Meta Analytic Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 628–632.

Βασιλοπανάγου, Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*. Master's Dissertation. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321–336.

Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 13(1), 78–94.

Corwin, R. G. (1966). *Staff conflicts in the public schools*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010391.pdf>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th έκδ.). Sage publications.

De Dreu, C. K. W., & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(2), 105–117.

de Lima, J. Á. (2001). Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97–122.

Gbadamosi, O., Baghestan, A. G., & Al-Mabrouk, K. (2014). Gender, age and nationality: Assessing their impact on conflict resolution styles. *Journal of Management Development*, 33(3), 245–257.

Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176–190.

Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *SA Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22–28.

Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165–196. Ανακτήθηκε από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176705000702>

Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93–110.

Iordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A. C. H., & Ifanti, A. A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45–69.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602–611.

Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The 'Mode' Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325.

Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Business Ethics*, 9(4), 283–292.

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.

Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171–194.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>

Mottaz, C. J. (1988). Determinants of Organizational Commitment. *Human Relations*, 41(6), 467–482. <https://doi.org/10.1177/001872678804100604>

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224–247.

Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management journal*, 26(2), 368–376.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3_suppl), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>

Roussell, C. (1974). Relationship of sex of department head to department climate. *Administrative Science Quarterly*, 211–220.

Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. Elsevier.

Salami, S. O. (2008). Demographic and psychological factors predicting organizational commitment among industrial workers. *The anthropologist*, 10(1), 31–38.

Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6(1), 62–80.

Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative science quarterly*, 16(2), 143–150.

Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51, 199–217.

Watson, C. (1988). When a Woman Is the Boss: Dilemmas in Taking Charge. *Group & Organization Studies*, 13(2), 163–181.

Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας και της επίδρασης στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Μπεαζίδου Ελευθερία

Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Εκπαιδευτικός -Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας liliabe@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην σχολική κουλτούρα και τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο μέσω μιας επισκόπησης και διεξοδικής διερεύνησης της βιβλιογραφίας. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι η πλήρη εννοιολογική οριοθέτησή αυτών των εννοιών και η ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης. Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει τητις προϋποθέσεις και τις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο μέσω της συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου. Λόγο της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο αναπτύσσονται μέθοδοι αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου προς τη συνεργατική κουλτούρα. Επισημαίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Λέξεις-Κλειδιά κουλτούρα, συνεργατική σχολική κουλτούρα, γονεϊκή εμπλοκή

Εισαγωγή

Είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, απόψεων, πιστεώ, εννοιών, αρχών, κανόνων συνθηθειών και συμβόλων, τα οποία είναι σε ισχύ και ενυπάρχουν σε μία ομάδα ανθρώπων ή σε μια κοινότητα (Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, κ.ά., 2008). Ουσιαστικά λοιπόν, η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού που χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού (Day 2003). Οι Sergiovanni και Starratt (1998, όπως παρατίθενται στην Πασιαρδή, 2008) αναγνωρίζουν τέσσερα επίπεδα κουλτούρας. Το πρώτο «αντιπροσωπεύεται από τα δημιουργήματα της κουλτούρας (μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, το τρίτο επίπεδο στις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και το τελευταίο στις παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού». Αυτές, οι παραδοχές είναι σιωπηρές, ασυνείδητες και αξιωματικά αληθινές, (Sergiovanni & Starratt, 2002· Owens & Valesky, 2007), άρα μη αντιμετωπίσιμες και μη διαπραγματεύσιμες (Hoy & Miskel, 2008).

Σχολική κουλτούρα

Όπως κάθε οργανισμός, έτσι και το σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα. οι Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Ρέππα, κ.ά.(1999) αναφέρουν πως διακρίνουμε την κουλτούρα του κάθε σχολείου από την όψη των προσώπων των εκπαιδευτικών του διευθυντή, το παρουσιαστικό των μαθητών, ο τρόπος που λέει «καλημέρα» ο ένας στον άλλον, τα σκίτσα και τα συνθήματα στους τοίχους, η κατάσταση του κτιρίου και ο τρόπος

που συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν την κουλτούρα του σχολείου. Είναι εύκολο, λοιπόν να καταλάβουμε πως το χαρακτηριστικό του κάθε σχολείου αποδίδεται στην κουλτούρα του που ασκεί σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte 2004). Στη στενή έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: Οι ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η σχολική ικανοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κοινών στόχων και το γόητρο του σχολείου. Ενώ, στην ευρεία έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: η καθαριότητα των χώρων, η διακόσμηση, καρέκλες θρανία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η ευρυχωρία του σχολικού κτιρίου και οι σχολικές τάξεις. Επομένως, θα λέγαμε πως η κουλτούρα του κάθε σχολείου είναι ο συνδυασμός κάποιων εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων: Η κουλτούρα επηρεάζει τα πάντα που συμβαίνουν στα σχολεία, από την ενδυμασία του προσωπικού, το τι συζητούν, την προθυμία τους να αλλάξουν, την πρακτική τους στη διδασκαλία και την έμφαση που δίδεται στους μαθητές (Deal & Peterson, 1994. Firestone & Wilson, 1985). Αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών όπως και όσων εργάζονται σε αυτόν, συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων συμπεριφοράς και επίσης αυξάνει τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου 2010:15). Αρχικά, αναπτύσσεται η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου η οποία έχει σχέση με το έμψυχο υλικό που αποτελεί τη σχολική μονάδα, όπως στελέχη εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό τροχονόμο, σχολικό ψυχολόγο, το βιβλιοθηκονόμο, το διοικητικό, τεχνικό και βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, δηλαδή όλο τον πληθυσμό που ανήκει στη σχολική μονάδα και με τις σχέσεις και τα συναισθήματα που αυτός αναπτύσσει (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011) Έτσι, η μελέτη της κουλτούρας της κάθε σχολικής μονάδας σημαίνει, εστίαση στις έννοιες και τις αξίες που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των μελών που την απαρτίζουν. Διαπιστώνεται πως «η κουλτούρα του σχολείου είναι μια έννοια δυναμική, που βρίσκεται διαρκώς σε εξέλιξη» (Hopkins, Ainscow & West, 1994: 86, 89) και φυσικά, στηρίζεται στην συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων (Πασιαρδής, 2004).

Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας στο σχολείο

Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας έγκειται στο ότι ο ηγέτης εντάσσει στους κόλπους του σχολείου τη φιλοσοφία, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω της τοπικής κοινότητας, με απώτερο στόχο την ενεργοποίηση της κοινωνίας και τη δημιουργία δεσμών με την τοπική κοινότητα, εφαρμόζει προγράμματα και καινοτόμες δράσεις με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και της τοπικής κοινότητας, αναγνωρίζει τις επιτυχίες των μαθητών και του σχολείου, με αποτέλεσμα να δίνει νόημα και ταυτότητα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και υψηλές προσδοκίες τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς και τους μαθητές, έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και καινοτόμοι (Κονταξή, 2008). Ο διευθυντής, είναι αυτός που κατανοεί και αναγνωρίζει την σχολική κουλτούρα και τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών, ή την εμποδίζουν ενώ, την ίδια στιγμή ενθαρρύνει τη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα τη διαδικασία της αλλαγής στο σχολείο, μέσα από την

διαμόρφωση τρόπων συμπεριφοράς, καθώς και του πνεύματος συλλογικότητας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, κοινών στόχων και αξιών και κοινού οράματος (Πασιαρδή, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Εκτός, από τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός. Έγκειται στο ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου ενώ παράλληλα είναι καθοριστικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και εν τέλει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Θεριανός, 2006). και εκτός από το διευθυντή και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάζεται από την ίδια την κουλτούρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, από το πόσο παλιό είναι το σχολείο και τι ρόλο παίζει η παράδοση (ιστορική, λαϊκή κλπ) σε αυτό, από τη βαθμίδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), το εξωτερικό περιβάλλον (αντιλήψεις των γονέων, εκπαιδευτική πολιτική, σωματεία κλπ), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ή ακόμη και από σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία. Επιπλέον, θα θέλαμε να τονίσουμε πως η κουλτούρα σχετίζεται με το βαθμό συνοχής μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας που δημιουργούνται σε κάθε σχολείο. Επί παραδείγματι, υπάρχει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα των μαθητών. Αυτές οι δύο ομάδες αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές κουλτούρες, καθώς η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι μια κουλτούρα εργασίας, ενώ αυτή των μαθητών είναι μια κουλτούρα μάθησης. Όμως, και η κάθε τάξη διαμορφώνει τη δική της κουλτούρα μάθησης.

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας

Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου, συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολικό οργανισμό παρέχοντας τους ασφάλεια, στη διαμόρφωση και βελτίωση του πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας, ενεργητικότητας, στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους καθώς και στην αλλαγή και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011). Η Ταρatorη-Τσαλκατίδου (2011) τονίζει τη σημασία της σχολικής κουλτούρας στον επαγγελματικό αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών. Οι ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς και η ισχυροποίηση της θέσης τους οδηγούν στην αφύπνισή τους και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Carr & Kemmis, 1997· Ανδρέου, 1999). Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναφέρει πως η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει, εκτός από την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την ευημερία του σχολείου, τη μάθηση των μαθητών, (Campo, 1993). Επί παραδείγματι, «η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, συνδέεται με την πλούσια βιβλιοθήκη, τον λοιπό εξοπλισμό, την εξωτερική εμφάνιση του κτηρίου κτλ. Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στο να αναπτύσσεται ένα υγιές κλίμα συνεργασίας και ομόνοιας

στη σχολική μονάδα και να αποδίδουν καλύτερα οι εργαζόμενοι στο χώρο, καθώς αυτός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011: 76). Εν κατακλείδι, η θετική κουλτούρα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προς την κατεύθυνση της επιτυχούς διδασκαλίας και μάθησης. Επομένως, η κουλτούρα λειτουργεί θετικά αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τους Deal & Peterson οι θετικές σχολικές κουλτούρες λειτουργούν ώστε α) να αυξάνουν την επικέντρωση του προσωπικού και των μαθητών προς τους στόχους και την αποστολή του σχολείου β) να «χτίζουν» το αίσθημα της δέσμευσης στα εμπλεκόμενα μέλη γ) να ενισχύουν τα κίνητρα, για να πετύχουν τους στόχους που έχουν αξία και δ) να ενθαρρύνουν την παραγωγικότητα και τη μάθηση με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ισχυρής κοινότητας μάθησης (Deal & Peterson, 1999). Σίγουρα, υπάρχει και αρνητική κουλτούρα με αρνητικά αποτελέσματα για το σχολείο.

Κουλτούρα γονεϊκής συμμετοχής

Η κουλτούρα της συνεργασίας δεν περιχαράκωνεται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου αλλά, αφορά και τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνία. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτυπώνει τη γονεϊκή εμπλοκή στις πρακτικές, τις δράσεις και τις συμπεριφορές που συνδέουν την οικογένεια με το σχολείο. Στη διεθνή βιβλιογραφία εκτός από γονεϊκή εμπλοκή (involvement), συναντάται ως συμμετοχή (participation), συνεργασία (cooperation), σύμπλεξη (engagement). Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του προγράμματος “No Child Left Behind” (NCLB, 2001), η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως «Η συμμετοχή των γονέων στην τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία που αφορά τη σχολική μάθηση και άλλες σχολικές δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων της στήριξης της μάθησης του παιδιού, της ενεργούς συμμετοχής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς αξιοποιούνται ως πλήρεις εταίροι- συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους και συμμετέχουν, ως ένα βαθμό, στη λήψη αποφάσεων και σε συμβουλευτικές επιτροπές». Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα σχολείο είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που ευνοούν την κουλτούρα της συνεργασίας του σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική του μονάδα καθώς αυτός αποτελεί τη κινητήρια δύναμη και μπορεί να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα, καταρχήν λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Ανθοπούλου, 1999). Αφού, όπως είναι γνωστό, οι γονείς ως εταίροι του σχολείου ευνοούν και προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Everard & Morris, 1999), γονείς και διευθυντές θα πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εταιρικών σχέσεων μέσα από ομάδες εργασίας, όπως επισημαίνεται στην έρευνα του Igo. (Igo, 2002).

Προκειμένου να ενισχυθεί η γονεϊκή συμμετοχή χρειάζεται να σχεδιαστεί από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων ενιαίο πρόγραμμα δράσεων συμμετοχής στο πλαίσιο της στρατηγικής του σχολείου, το οποίο να απορρέει από τη συστημική προσέγγιση της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Το πιο σημαντικό βήμα για τη δημιουργία

μιας κουλτούρας γονεϊκής συμμετοχής αποτελεί για τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς ο χρόνος, τον οποίο χρειάζονται για να μάθουν από τους γονείς πώς συνεργάζονται με τα παιδιά τους, ποια προβλήματα εντοπίζουν ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία (Boutte & Johnson, 2014). Εξίσου σημαντικό είναι να γνωρίσει το σχολείο τις δυνατότητες των γονέων έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιούνται δίνοντας ευκαιρίες συμμετοχής όπου αυτοί νιώθουν πιο άνετα, δηλαδή όπου οι γονείς αισθάνονται ότι μπορούν να ωφεληθούν το σχολείο με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Hoover-Dempsey, Sandler, κ.ά., 2007). Η πρόσκληση γονέων με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών για θέματα που άπτονται της επαγγελματικής ιδιότητας των γονέων, η κινητοποίηση για εθελοντική προσφορά των γονέων τόσο σε είδη όσο και σε εργασία που έχει ανάγκη το σχολείο, η διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με στόχο την αύξηση των εσόδων του σχολείου είναι κάποιοι από τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στα δρώμενα του σχολείου (Τσέτσος, 2015). Από την πλευρά τους οι γονείς είναι πιο πιθανό να εστιάζουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών, να επιθυμούν να επηρεάσουν την κουλτούρα ή ακόμα και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και γενικά να θέλουν να κατανοήσουν περισσότερα για τη σχολική ζωή κ.α. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό γονιών που προέρχονται από φτωχά περιβάλλοντα ή συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού επικαλούνται για να δικαιολογήσουν την μικρή συμμετοχή τους τόσο στη συνεργασία με το σχολείο όσο, και στην σχολική προσπάθεια του παιδιού -έλλειψη χρόνου, γνώσεων ή ενημέρωσης και πολλαπλασιάζονται από μια σειρά αντικειμενικούς παράγοντες, που συνήθως αποθαρρύνουν ή αδρανοποιούν τους γονείς (Patrikakou, 2008). Οι πεποιθήσεις αυτές των γονέων σε διάφορα θέματα μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για την γονεϊκή συμμετοχή. Ο διευθυντής ακόμη και στην περίπτωση σύγκρουσης με τους γονείς μπορεί να ασκήσει σοβαρή επιρροή στην παρουσία τους στο σχολείο. Υψίστης σημασίας είναι η συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κλπ το σχολείο που έχει την κουλτούρα της συνεργασίας είναι φιλόξενο για τους γονείς και καθιστά σαφή την αξία που αποδίδουν στη γονεϊκή συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί με διευκολυντική στάση έχουν τη δυνατότητα, όχι μόνο να αυξήσουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητά της (Eccles & Harold, 1993).

Αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου

Αν λάβουμε υπόψη μας πως ο Τσιάκαλος (2006: 241) υποστηρίζει πως « το σχολείο σήμερα προσανατολίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά των λεγόμενων κανονικών παιδιών, δηλαδή παιδιών με γνωστικές ικανότητες ορισμένου τύπου και συχνά, με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές» συνειδητοποιούμε πως το σχολείο δημιουργεί μια τέτοια κουλτούρα και δομή, όπου τα ντόπια παιδιά φαντάζουν ανώτερα από τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού, με αποτέλεσμα να υποτιμάται η μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών, με ταυτόχρονη υποτίμηση και των ίδιων των παιδιών ως προσωπικότητες (Τσιάκαλος, 2006). Αυτή η σχολική κουλτούρα δεν μπορεί να βοηθήσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Για να το πετύχει χρειάζεται αλλαγή δηλ. να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η ίδια να διαμορφωθεί και να αλλάξει ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων

που μετέχουν στον οργανισμό. Η διαδικασία της αλλαγής κουλτούρας σχετίζεται πάντα με τη βελτίωση του σχολείου (Κυθραιώτης και συν., 2010). Σχετικά με την αμυντική στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων πολλές φορές, ο Γεωργίου (2000) συμπεραίνει πως για να αλλάξει η αμυντική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις προσπάθειες των γονιών να έρθουν πιο κοντά στα σχολικά πράγματα, ή για να μειωθεί η δυσπιστία που αισθάνονται κάποιοι περιθωριοποιημένοι γονείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να συντελεστεί κάποια δομική αλλαγή στο σύστημα. Η ανάγκη για αλλαγή στην κουλτούρα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους και μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους. Επί παραδείγματι:

1. η αναπτυξιακή αλλαγή (evolutionary) είναι απρογραμματίστη, ασυνείδητη απλά γιατί κάποιες νέες αξίες, και πιστεύω, εισάγονται καθώς άλλες αδυνατούν. Αντίθετα,
2. η προσθετική αλλαγή (additive) παρατηρείται όταν νόρμες, πιστεύω και αξίες τροποποιούνται με την εισαγωγή καινοτομιών. Τέλος,
3. η μετασχηματιστική αλλαγή (transformative) είναι συνειδητή και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών. Η μετασχηματιστική αλλαγή συνήθως παρατηρείται μέσα από τις ενέργειες ή πράξεις νέου διευθυντικού προσωπικού σε μια σχολική μονάδα (Stoll και Fink, 1996)

Την αλλαγή της κουλτούρας ενός σχολείου πολλοί την αναφέρουν ως μία επίπονη διαδικασία (Putman & Burke, 1992) γιατί περιλαμβάνει συναισθήματα απώλειας, άγχους και αντίστασης. Έτσι, για να γίνει ευκολότερη η αλλαγή της κουλτούρας ενός σχολείου, πρέπει να πραγματοποιηθεί σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο οι αλλαγές μπορεί να είναι δομικές ενώ στο δεύτερο οι αλλαγές γίνονται στις νόρμες συμπεριφοράς. Επιπλέον, για να πετύχει το εγχείρημα της αλλαγής πρέπει να υπάρχουν διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανάπτυξης ικανοτήτων και κατανόησης της καινοτομίας. (Fullan, 2007). Η διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου αποτελείται από πέντε στάδια. Αρχικά προσδιορίζεται ποια είναι η προτεραιότητα της σχολικής μονάδας και έπειτα ορίζεται η στρατηγική που επιλέγεται. Ακολουθεί η περίοδος αποσταθεροποίησης, ενώ κατά το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την τροποποίηση των εσωτερικών συνθηκών του σχολείου, προκειμένου να μειωθεί η αποσταθεροποίηση. Το τελευταίο στάδιο είναι η αλλαγή που επιτυγχάνεται στην κουλτούρα (Κυθραιώτης και συν., 2010). Είναι αυτονόητο πως καθοριστικό ρόλο παίζει η ηγεσία του σχολείου. Το μοντέλο ηγέτη που μπορεί να υποστηρίξει την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου είναι το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, είναι αυτός που μιλά για την αλλαγή, για αυτό και δημιουργεί το όραμα της αλλαγής. Η κουλτούρα που υποστηρίζει αυτή η μορφή ηγεσίας στο σχολείο υποστηρίζει την καινοτομία και είναι συγχρόνως φίλος και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών. Αυτή η μορφή ηγεσίας, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν ασυνήθιστα υψηλούς στόχους και να μεταθέτουν τα δικά τους ενδιαφέροντα στα ενδιαφέροντα και τους στόχους του σχολείου. (Robbins, 1998).

Συμπέρασμα

Ο κάθε σχολικός οργανισμός διαμορφώνοντας τη δική του κουλτούρα αποκτά μια ξεχωριστή ταυτότητα, η οποία τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Οι κοινές αξίες και πεποιθήσεις επιτρέπουν τη συνοχή, διευκολύνουν την αφοσίωση, ενισχύουν τη δέσμευση και επιδρούν στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Bush, 2003· Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004). Το σχολείο για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας, κρίνεται αναγκαίο να διαμορφωθεί σε αυτό μια κουλτούρα που θα προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μελών του: των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και των γονέων. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν στα χέρια τους τον μεγαλύτερο έλεγχο στο να δημιουργήσουν το όραμα και την ταυτότητα του σχολείου (Torre & Murphy, 2016). Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας αποτελεί ίσως έναν από τους πρώτους στόχους ενός διευθυντή (Barth, 1990. Campo, 1993. Snowden και Gordon, 1998) αφού η κουλτούρα έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη όχι μόνο των υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων μεταξύ των μαθητών (Campo, 1993) αλλά και της καλύτερης συνεργασίας με τους γονείς. Ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη διοίκηση του καλείται να εφαρμόσει ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, καθώς αυτό προωθεί την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των μελών και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας, η οποία στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων και της ομάδας. Το σχολείο με τη συνεργατική κουλτούρα θα ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή και θα διευκολύνει τη συνεργασία με τους γονείς ακόμη κι αν υπάρχουν γονείς με αρνητικές πεποιθήσεις για αυτή τη συνεργασία

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boutte, G. S., & Johnson, G.(2014). Community and family involvement in urban schools. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.). *Handbook on urban education*, pp. 167-82. New York, NY: Routledge.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd.

Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119–127

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.

Deal, P., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. Cited in English, F.W. (2005). *A Metadiscursive Perspective on the Landscape of Educational Leadership in the 21st Century*. In English, F.W. (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Leadership*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.

Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eccles, J.S., and R.D. Harold (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record* 94 (3), 568–587.

Everald, K. B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Firestone, W.A. & Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Hopkins, D., Ainscow, M and. West M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.

Hoover-Dempsey, K., Sandler, H., Green, C., & Walker, J. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.

Igo, S. (2002). Increasing parent involvement. *Principal Leadership* (High School Ed.), 3(3), 10-12.

Owens, G. R., & Valesky, C. T. (2007). *Organizational Behavior in Education: adaptive Leadership and school reform*. Boston: Pearson Education, Inc.

Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, IL: The Center on Innovation and Improvement. Retrieved from <http://www.centerii.org/search/Resources/PowerParInvolve.pdf>.

Putman, J. & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*, New York: McGraw-Hill.

Robbins, S.P (1998) 8TH edition. *Organizational Behavior. Concepts, controversies, applications*. New Jersey: Prentice-Hall.

Sergiovanni, J. T., & Starratt, J. (2002). *Supervision: A redefinition*, (7th ed.). N. York: Mc Graw Hill.

Snowden, P. E. και Gordon, R. A. (1998). *School Leadership & Administration. Important concepts, Case studies & Simulations*. New York: McGraw-Hill

Torre, D., Murphy, J. (2016) Communities of parental engagement: new foundations for school leaders' work, *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 203-223.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Stoll, L. και Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.

Ελληνική

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.-Ανθοπούλου, Σ.Σ.-Κατσουλάνης, Σ.-Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄ Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ρέππα, Α., & Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργίου, Στέλιος (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, Τεύχος 22, σελ. 7-8.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., Αντωνίου, Π. (2010). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koulto_ura/anaptyxi_koultouras_klimatos.

Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (2013). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Διόφαντος.

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική Σχολική μονάδα (Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2011). Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, , του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα Εργαστήρια του Ρατσισμού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσέτσος, Σ. (2015), Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 2, σ. 167-191.

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και κλίμα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf.

Ζμπάινος Δ., & Γιαννακούρα Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Παιδαγωγικός Λόγος, 3.

Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο Διευθυντής ως Μετασχηματιστικός Ηγέτης Μελέτη Περίπτωσης

Παπαδοπούλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc, sofman2@gmail.com

Περίληψη

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων ομάδων που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, είναι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και ειδικότερα οι συνολικές στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που διέπουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Με την παρούσα μελέτη αρχικά αναλύθηκαν βιβλιογραφικά οι έννοιες Διοίκηση και Ηγεσία, η έννοια του Μετασχηματιστικού Ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια στα πλαίσια του προγραμματισμού, της οργάνωσης και του συντονισμού των παιδαγωγικών και διοικητικών διαδικασιών ενός σχολείου, μελετήθηκε η περίπτωση των εκπαιδευτικών στόχων που έθεσε η καινούρια διευθύντρια ενός 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, μετασχηματιστικός ηγέτης, σχολείο.

Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές. Στην εποχή μας συμβαίνουν ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα. Όλες αυτές οι εξελίξεις δεν άφησαν ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο, είναι ένας οργανισμός που υπάρχει, λειτουργεί και αλληλεπιδρά με την κοινωνία, καλείται συνεπώς, να κάνει και το ίδιο αλλαγές. Παρουσιάζονται αναπροσαρμογές, όπως νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μεθοδολογίας, διαμορφώνονται νέες σχέσεις διδάσκοντος με τους διδασκόμενους, επιβάλλοντας αλλαγές στο ρόλο, στο προφίλ και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στόχος των αλλαγών αυτών είναι η συνεχής ανάπτυξη του προσωπικού καθώς και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου, καθώς και στην αποτελεσματικότητά του. Οι επιδιώξεις για ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο των συζητήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων και εστιάζονται πάντα στο ρόλο του ηγέτη - διευθυντή στη σχολική μονάδα, στην ποιότητα ηγεσίας και τη αλληλοεπίδραση που έχει με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης θα χρησιμοποιήσει την εξουσία του, ώστε να διαμορφώσει θετικό κλίμα εργασίας.

Διεύθυνση και ηγεσία

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008).

Το σχολείο σαν κοινωνικός οργανισμός αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.α.), το καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα δε συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων απαιτείται εκτός των άλλων ικανή διοίκηση. Ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τη λιγότερη δυνατή θυσία και κόστος (Σαϊτης, 2008).

Χωρίς να αγνοείται ο κρίσιμος ρόλος των δασκάλων και των γονέων, ένας «φτωχός» διευθυντής μπορεί να ακυρώσει ακόμα και το καλύτερο των εκπαιδευτικών και γονικών προσπαθειών. Έτσι τα σχολεία είναι πολύ ουσιαστικό να αποκτήσουν αποτελεσματικούς και ποιοτικούς ηγέτες. Ο ρόλος του διευθυντή, καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος, καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων (Καμπουρίδης, 2002).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999) ικανός να ασκήσει σωστή ηγεσία είναι ο διευθυντής εκείνος που επιθυμεί την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχολικής πρακτικής. Καινοτομεί και μεριμνά τόσο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίδοση των μαθητών όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους κίνητρα, ανιχνεύοντας και καλλιεργώντας ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα. Αναπτύσσει τις δυνατότητές τους και πρωταγωνιστεί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένα σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το ύφος της ηγεσίας στον σχολικό οργανισμό είναι και το κλίμα επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτόν (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς-περιβάλλον σχολείο). Οι μετέχοντες με οποιαδήποτε σχέση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και κυρίως αυτοί που ασκούν διοίκηση, είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Καθήκον του διευθυντή είναι να καταστήσει την επικοινωνία θετική δύναμη για τον οργανισμό. Αυτό θα επιτευχθεί με το ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από δράσεις που εστιάζονται στη λύση προβλημάτων παρά στο τι δεν μπορεί να γίνει.

Ο διευθυντής αξιοποιεί την πείρα και τις ιδέες κάθε μέλους και αναθέτει ρόλους με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις να είναι περιορισμένες και η αποτελεσματικότητα του σχολείου υψηλή. Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα και επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής περισσότερο από όλους

επιδεικνύει τα απαραίτητα για την επίτευξη του στόχου αυτού στοιχεία που είναι: το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή, 2001).

Οι αλλαγές στη δομή και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι προκλήσεις και οι αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου επιβάλλουν τη στελέχωσή του με διευθυντές οι οποίοι θα είναι όχι μόνο άρτια και επιστημονικά καταρτισμένοι, αλλά να έχουν και χαρακτηριστικά ηγέτη. Υπό αυτή την έννοια θα πρέπει όχι μόνο να ακολουθούν την υφιστάμενη νομοθεσία, αλλά και να είναι ευέλικτοι, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, να είναι οραματιστές, να ηγούνται της ομάδας, να είναι ανθρώπινοι και αποκεντρωτικοί ως προς την άσκηση της εξουσίας.

Επιπρόσθετα ο (Ingram, 1999), αναφέρει ότι ο ηγέτης που ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με ένα όραμα, το οποίο μοιράζονται και στο οποίο αφοσιώνονται για να το πετύχουν, είναι ο μετασχηματιστικός.

Μετασχηματιστική ηγεσία- μετασχηματιστικός ηγέτης

Ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), εμφανίζεται τη δεκαετία του '80 από τον Bass (1985) και στηρίχτηκε στη θεωρία του Burns (1978) για τους πολιτικούς ηγέτες. Είναι η ηγεσία που δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στην κουλτούρα στον οργανισμό και ενδιαφέρεται ουσιαστικά ν' αλλάξει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές. Δίνει έμφαση στις αξίες που προωθούν την ηθική διάσταση στον οργανισμό, αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και επιδιώκει την εμπλοκή και την αφοσίωση όλων στους στόχους και στους σκοπούς του οργανισμού.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που μιλά για αλλαγή, που δημιουργεί οράματα, θέτει και επικεντρώνεται σε μακροπρόθεσμους στόχους, με αυξημένο το αίσθημα της προσωπικής δέσμευσης και ευθύνης. Είναι ο ηγέτης που ωθεί τους υφισταμένους του να υπερβούν το προσωπικό, στενό, δικό τους συμφέρον για χάρη των συμφερόντων του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012).

Οι Leithwood & Jantzi (2000), σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), προσάρμοσαν την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, παρουσιάζοντας ένα γράφημα (σχήμα 1) με οχτώ τομείς που είναι οι εξής: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (σελ:210).



Σχήμα 1

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο διευθυντής ηγέτης δίνει πρώτα σημασία στις ανάγκες του προσωπικού του, προσπαθεί να διαμορφώσει κοινό όραμα, να δημιουργήσει υψηλές προσδοκίες στους υφισταμένους του για τη βελτίωση του οργανισμού, να καλλιεργήσει υψηλούς-κοινούς στόχους και να παρακολουθεί την πρόοδο του οργανισμού μέσω της επικοινωνιακής πολιτικής που θα υιοθετήσει. Επίσης, να γίνει ο ίδιος παράδειγμα για το προσωπικό του, προσφέροντας κάθε φορά στήριξη σ' αυτό, να συμβάλλει στην ανάπτυξη του διδακτικού και μη προσωπικού, με σκοπό να επιτελεστούν οι στόχοι του σχολείου. Θα πρέπει να είναι καθοδηγητής, να αναγνωρίζει και να ανταμείβει συμπεριφορές, που εξυπηρετούν το υπηρεσιακό καθώς και το προσωπικό όφελος. Είναι αυτός που με βάση το κοινό όραμα, θα οικοδομήσει συνεργατική κουλτούρα, θα διαχειριστεί το περιβάλλον και τις σχέσεις και θα βοηθήσει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Θεοφιλίδης 2012).

Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη

Σύμφωνα με τις σημειώσεις της Διερωνίτου (2015), ο Bass (1985), πρόβαλλε 4 παράγοντες που αποτελούν τα χαρακτηριστικά κάθε μετασχηματιστή ηγέτη και είναι γνωστά ως τα 4 «I»:

Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence): η ικανότητα του ηγέτη να κάνει τους υφισταμένους του να νιώσουν πίστη, αφοσίωση, σεβασμό και δέσμευση. Δημιουργεί κλίμα πιο ευνοϊκό, πιο ζεστό, κλίμα συνεργασίας και μάθησης.

Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): είναι η ικανότητα του μετασχηματιστή ηγέτη να κάνει τους υφισταμένους του να δεσμευτούν στο κοινό όραμα, το οποίο ο ίδιος προωθεί, ως αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας, ομαδικής απόφασης. Είναι η ικανότητά του να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του

σχολείου σε προσωπικό, σε γονείς, στην τοπική κοινωνία και στους μαθητές αφιερώνοντας ο ίδιος πολύ χρόνο στο να εκπληρώσει την αποστολή.

Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation): είναι η προσπάθεια να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται ορθολογικά, να προγραμματίζουν, να προγραμματίζονται, να παίρνουν λογικές αποφάσεις. Ο προγραμματισμός και η λογική απόφαση δεν είναι κάτι άλλο από τις κατάλληλες στρατηγικές, που θα εφαρμόσουν και θα τους βοηθήσουν, στο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές, εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.

Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration): γίνεται ο ίδιος πρότυπο, σκύβει πάνω από το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος εκπ/κός και τον βοηθά να το λύσει, αντιμετωπίζει τον καθένα ξεχωριστά ως άτομο, τους εκχωρεί εξουσία, καθήκοντα, αρμοδιότητες και όλα αυτά στο πλαίσιο να τους βοηθήσει στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιστεύει στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Προσπαθεί να τους κάνει να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα, διανοητικά και πνευματικά.

Μελέτη περίπτωσης

Καθορισμός Εκπαιδευτικών Στόχων

Η άποψη της νεοεπιλεγείσας Δ/ντριας σε 12/θ Δημοτικό Σχολείο είναι ότι ο προγραμματισμός αποτελεί την πρώτη και σημαντικότερη λειτουργία της διοίκησης, αφού μέσω αυτού προσδιορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι και οι διαδικασίες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Συνδέεται άμεσα με τις υπόλοιπες λειτουργίες της διοίκησης αφού χωρίς αυτόν. Δεν μπορεί να υπάρξει οργάνωση, η οποία επιδιώκει το συντονισμό των εμπλεκόμενων στον οργανισμό, για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί με τον προγραμματισμό. Δεν μπορεί να υπάρξει διεύθυνση, που στόχο έχει να ενεργοποιήσει, να παρακινήσει και να επιβλέψει τις δράσεις των μελών του οργανισμού, ούτως ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί με τον προγραμματισμό. Δεν μπορεί να υπάρξει έλεγχος, ο οποίος γίνεται με σκοπό να ερευνηθεί κατά πόσο υλοποιήθηκαν ή όχι οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά. Κατά συνέπεια ο προγραμματισμός φαίνεται να προηγείται όλων των άλλων λειτουργιών της διοίκησης.

Ως πρώτη ενέργεια η νέα διευθύντρια θέλησε να ενημερωθεί από τους άμεσα εμπλεκόμενους για την έως τότε λειτουργία του. Γι' αυτό το σκοπό επιδίωξε συναντήσεις με τον αποχωρήσαντα διευθυντή, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ατομικά και συλλογικά.

Σκοπός των παραπάνω συναντήσεων ήταν να ενημερωθεί για:

Τις πιθανές ελλείψεις.

Το κλίμα του σχολείου.

Τις δράσεις και τα επιτεύγματα του σχολείου.

Τις σχέσεις του τέως δ/ντή με τους εκπαιδευτικούς.

Τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών.

Προβλήματα που τυχόν προέκυψαν κατά την προηγούμενη διοίκηση (παραβατική συμπεριφορά μαθητών, συγκρούσεις μεταξύ δ/ντή και εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με γονείς κτλ).

Αρωγός και συμπαραστάτης στην όλη διαδικασία ο υποδιευθυντής, που από τα 25 χρόνια υπηρεσίας του, τα 12 τελευταία βρισκόταν στο συγκεκριμένο σχολείο με οργανική θέση.

Σύσταση εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας σχολείου (1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος)

Ο σχολικός κανονισμός, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία και την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου και η σύστασή του ήταν στις άμεσες προτεραιότητές της. Μέσα απ' αυτόν καθορίζονται οι αρχές και οι σκοποί του σχολείου, καθώς και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωσή τους. Καθορίζονται επίσης τα όρια των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων μαθητών και γονέων. Βασικός σκοπός είναι η αρμονική συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον με στόχο να πραγματοποιείται ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικά το έργο του σχολείου και να επιτυγχάνεται η απρόσκοπτη λειτουργία του σε καθημερινή βάση.

Στα πλαίσια της αναγκαιότητας σύστασης εσωτερικού κανονισμού του σχολείου η διευθύντριά σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου, εφάρμοσε τις παρακάτω δραστηριότητες:

Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων για το θέμα.

Οριοθέτηση στόχων.

Ανοιχτή συζήτηση – προτάσεις με τους εκπαιδευτικούς που αφορούν στη σύσταση εσωτερικού κανονισμού του σχολείου.

Ενημέρωση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Οργάνωση ομάδων εκπαιδευτικών για τη συγγραφή του κανονισμού.

Ενημέρωση των μαθητών.

Η εκπλήρωση του στόχου διαπιστώθηκε από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις προτάσεις για τη σύσταση εσωτερικού κανονισμού καθώς και με την αποδοχή και την πλήρη συμφωνία με τους κανόνες του, όλων των εμπλεκομένων.

Κάλυψη υλικοτεχνικών αναγκών (2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος)

Ένα παράπονο που ακούγεται συχνά από τα στόματα των εκπαιδευτικών είναι πώς οι απαιτήσεις για την εφαρμογή αλλαγών δε συνοδεύονται από τους ανάλογους πόρους. Συνέπεια αυτού, η αντίσταση στην αλλαγή, η στασιμότητα, η εμμονή σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, ο συντηρητισμός. Η κάλυψη της μονάδας με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων, στην υποστήριξη των διαδικασιών μάθησης και στη βελτίωσή τους, στην ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τοπικούς φορείς, μέσω της αξιοποίησης πόρων.

Η διευθύντρια για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που θα συνέβαλε υποστηρικτικά στις παιδαγωγικές διαδικασίες μάθησης έθεσε ως βασικό στόχο τη βελτίωση, την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Γι αυτό το λόγο πραγματοποίησε:

Ενημερωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Ανοιχτή συζήτηση και προτάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν, στη βελτίωση του εξοπλισμού των αιθουσών του σχολείου καθώς και στην αναμόρφωση του εργαστηρίου πληροφορικής.

Οργάνωση ομάδας εκπαιδευτικών για ενδοσχολικές επιμορφώσεις.

Επικοινωνία και συνεργασία με τοπικούς φορείς και τη δημοτική αρχή για την προμήθεια των υλικών.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις προτάσεις και στα σχέδια για τη βελτίωση του εξοπλισμού ήταν μεγάλη και η διευθύντρια με το σύλλογο Γονέων και τη στήριξη της Σχολικής Επιτροπής αναμόρφωσε το περιβάλλον του σχολείου. Ανανεώθηκε και εμπλουτίστηκε η βιβλιοθήκη του σχολείου, αναμορφώθηκε το εργαστήριο πληροφορικής με τη στήριξη της Περιφέρειας και με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών διοργανώθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις με τη συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου και Επιστημονικών Φορέων.

Εκπαιδευτικά προγράμματα – καινοτόμες δράσεις (3^{ος} μακροπρόθεσμος στόχος)

Το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα που επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του. Σε μια εποχή που οι γνώσεις για τον κόσμο αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς, το σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμο. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν:

Στην απόκτηση νέων γνώσεων

Στην ενίσχυση του εκ/κού έργου

Στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και των σχέσεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων

Στη διάδραση και αλληλοϋποστήριξη των μελών

Στην επικοινωνία του σχολείου με την κοινωνία

Στην αποδοχή της διαφορετικότητας

Η διευθύντρια με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εισαγωγή νέων ιδεών, πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την ενίσχυση του σχολικού κλίματος μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, εφάρμοσε τις παρακάτω δράσεις:

Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων για καινοτόμα προγράμματα (Αγωγής Υγείας – Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Erasmus+ κτλ).

Οριοθέτηση στόχων, ανοιχτή συζήτηση, προτάσεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των στόχων, καταγραφή ενστάσεων και ενθάρρυνση για συμμετοχή.

Ενημέρωση από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει μέρος στο παρελθόν σε παρόμοια προγράμματα.

Δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών, που προτίθενται να υλοποιήσουν τους στόχους.

Δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών, που προβάλλουν αντίσταση, ως παρατηρητές του προγράμματος.

Συνεχή ενημέρωση, ανατροφοδότηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και μαθητών σε όλη τη διάρκεια των προγραμμάτων.

Αξιολογώντας τη διαδικασία υλοποίησης του παραπάνω στόχου διαπιστώθηκε ότι δημιουργήθηκαν οι συνθήκες εκείνες που επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Εκείνη τη χρονιά μάλιστα στο σχολείο πραγματοποιήθηκε

εκτός των άλλων ένα πρόγραμμα e-twinning και την επόμενη χρονιά ένα πρόγραμμα Erasmus+. Κάποιες αντιρρήσεις και ενστάσεις που παρουσιάστηκαν κατάφερε η συγκεκριμένη διευθύντρια να τις κάμψει γιατί διακρίθηκε για τις δημοκρατικές αρχές της αφού ενδιαφέρθηκε από την πρώτη στιγμή για τη διευρυμένη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αναμόρφωση – βελτίωση σχολικού κλίματος (4^{ος} μακροπρόθεσμος στόχος)

Το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα της αποτελεσματικότητας και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Διαμορφώνει το χαρακτήρα του οργανισμού, επηρεάζει την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Με βασικό στόχο λοιπόν τη βελτίωση και ενδυνάμωση των σχέσεων της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς καθώς και την ενδυνάμωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές, προσπάθησε την πραγμάτωση ενός κοινά αποδεκτού οράματος. Κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης του παραπάνω στόχου ανέπτυξε τις παρακάτω πρακτικές:

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, ασκώντας έλεγχο σε αρνητικές συμπεριφορές μαθητών καθώς επίσης και σε ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ γονέων)

Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων

Ενθάρρυνση για συνεργασία

Προώθηση κοινών στόχων

Υποστήριξη αυτών που θέλουν και τολμούν αλλαγές

Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

Οργάνωση σχολικών και κοινωνικών εκδηλώσεων με την εμπλοκή όλων των παραπάνω

Μετά την πάροδο τριών ετών η επιτυχία του στόχου διαπιστώθηκε αφού διεύθυνση, εκπαιδευτικοί και μαθητές είχαν κοινές επιδιώξεις και αξίες, συνεργάστηκαν αρμονικά, στόχευσαν στη βελτίωση τους και δοκίμασαν νέους τρόπους εργασίας. Η συμμετοχικότητα όλων στην πραγματοποίηση ενός κοινά αποδεκτού οράματος και στη διαμόρφωση της πολιτικής της σχολικής μονάδας αποτέλεσε πηγή τόνωσης ενθουσιασμού και ικανοποίησης για όλους.

Στα πλαίσια βέβαια της διασφάλισης και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας όλων των διαδικασιών για την επίτευξη των παραπάνω στόχων συχνά γινόταν ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων.

Συμπεράσματα

Από τις παραπάνω ενέργειες και τη βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι, οι δράσεις της συγκεκριμένης διευθύντριας μπορούν να χαρακτηριστούν ως δράσεις μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με το (Θεοφιλίδη, 2012). Έχει όραμα το οποίο θέλει να περάσει στους υφισταμένους της, προσπαθεί να χτίσει κουλτούρα από το όραμά της και να έχει κοινούς στόχους με όλους τους εμπλεκόμενους. Δίνει μεγάλη σημασία στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, εργάζεται για το κοινό συμφέρον και αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Με επίκεντρο το μαθητή το ενδιαφέρον της είναι η συνεχής υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αποτελεί πρότυπο και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τις προσωπικές τους επιδιώξεις για χάρη των συμφερόντων της οργάνωσης και τους παρωθεί εξατομικευμένα. Δεν περιορίζεται στις αντιλήψεις των υφισταμένων της αλλά τις αξιοποιεί και τις μετασχηματίζει προς όφελος του οργανισμού. (Μαρμαρά, 2015).

Εν κατακλείδι, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει όραμα, στόχους εφικτούς, καλές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Προωθεί τις αλλαγές στο σχολείο του, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, πειραματίζεται, παίρνει ρίσκα, έχει συναίσθηση του ηθικού καθήκοντος και όλο αυτό του εξασφαλίζει συνέπεια, συνέχεια στο τι θέλει να κάνει, από πού ξεκινάει και πού θέλει να καταλήξει.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Διερωνίτου, Ε. (2013). *Σημειώσεις του μαθήματος Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα : Γρηγόρη

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαρμαρά, Χ. (2015). *Σημειώσεις του μαθήματος Αρχές και μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Δ/ντής στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ingram, H., Desombre, T. (1999). Teamwork: comparing academic and practitioner's perceptions. *Team Performance Management*, 5, 1, 16-22.

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών: Ηγεσία, κουλτούρες, δομές και ρόλοι

Σταυρινούδης Σταύρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, Υποψήφιος Διδάκτορας,
ststavrinoudis@gmail.com*

Περίληψη

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να καταστεί αποτελεσματικότερη η μάθηση για τους μαθητές, αναδεικνύεται ως ενδιαφέρουσα και αναγκαία πρόκληση, ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς. Στην κατεύθυνση αυτή η ηγεσία της σχολικής μονάδας, ως φορέας αλλαγών, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης με γνώμονα την εξασφάλιση υποστηρικτικών συνθηκών εργασίας στους νέους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα θεωρητική μελέτη αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης των νέων εκπαιδευτικών καθώς, και η σημασία που διαδραματίζουν στην κάλυψη αυτής της αναγκαιότητας η επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η σχολική ηγεσία. Βασικός σκοπός του άρθρου είναι η αποτύπωση τριών κατηγοριών προϋποθέσεων-συνθηκών που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα των ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών πρώιμης σταδιοδρομίας. Αυτές σχετίζονται με: i) τις κουλτούρες που προωθούν συζητήσεις για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ii) τις δομές που επιτρέπουν-προωθούν αυτές τις συζητήσεις και iii) τους ρόλους που επιτελούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την επαγγελματική μάθηση των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: νέος εκπαιδευτικός, επαγγελματική μάθηση, κοινότητα μάθησης, ηγεσία, κουλτούρα, δομές, ρόλοι

Εισαγωγή

Οι McLaughlin και Talbert (1993), βάση ερευνητικών δεδομένων, οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες έχουν ως κύρια ενασχόληση τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα σχολεία δεν συμμετέχουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός των σχολικών οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι μια αναγκαία αλλαγή που εστιάζει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα από την υποστήριξη της δια βίου μάθησης, την ενθάρρυνση της έρευνας στο πεδίο της διδασκαλίας και της μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξή του και εν κατακλείδι τη δέσμευσή του στο κοινό όραμα και την καλύτερη ανταπόκριση και προσαρμογή του στις εξελίξεις (Watkins & Marsick, 2003).

Οι μανθάνουσες κοινότητες αξιολογούνται, ως ένας κομβικός πυλώνας της ενδυνάμωσης, της ανάπτυξης και της εξέλιξης, καθώς συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του ανθρώπινου δυναμικού και προάγουν τόσο τη δια βίου προσωπική ανάπτυξη όσο και την

κοινωνική ευημερία (Kearns, 2015). Στην κατεύθυνση αυτή οι Brandt (2003) και Imants (2003) προτείνουν το μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς επαγγελματικής μάθησης προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, ενώ οι Williams, Brien και LeBlanc (2012), από την πλευρά τους, επικροτούν αυτό το μετασχηματισμό προκειμένου να προωθηθεί η καινοτομία και να γίνει ορθολογικότερη και αποδοτικότερη διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων, υλικών και άυλων πόρων.

Είναι επιβεβλημένη η εστίαση στις επαγγελματικές μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρώιμης σταδιοδρομίας, καθώς οι Fuller & Brown (1975) και ο Griffin (1985) χαρακτηρίζουν ζωτικό για τον εκπαιδευτικό ένα αρμονικό ξεκίνημα. Αυτό το άρθρο ανταποκρίνεται σε αυτή την εστίαση μελετώντας σε θεωρητικό πλαίσιο τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, δίνοντας έμφαση σε τρεις κατηγορίες προϋποθέσεων-συνθηκών που τις καθιστούν αξιοποιήσιμες από τον διευθυντή-ηγέτη για τους νέους εκπαιδευτικούς.

Επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση

Οι Hendriks, Luyten, Scheerens, Sleegers & Steen (2010, σ. 19) προσδιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως «το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων οι οποίες προετοιμάζουν τον εκπαιδευτικό για το επάγγελμα του». Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης καταγράφει για την επαγγελματική ανάπτυξη ότι, «περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στην απόκτηση και καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων, τεχνογνωσίας και άλλων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (OECD, 2009, σ. 49) και αποσκοπεί στη βελτίωση της απόδοσης και επίδοσης των μαθητών (Seyfarth, 2008).

Οι Darling-Hammond και Richardson (2009) υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρωθεί στη μάθηση των μαθητών και να περιλαμβάνει ενεργό διδασκαλία, αξιολόγηση, παρατήρηση και προβληματισμό παρά αφηρημένες συζητήσεις. Αξιολογούν ότι οι παρατηρήσεις από συναδέλφους για την πρακτική, η κοινή ανάλυση της εργασίας των μαθητών και η συμμετοχή σε ομάδες μελέτης έχουν ιδιαίτερη αξία στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ειδικότερα, οι Darling-Hammond και Richardson (2009) εντάσσουν τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών σε παράγοντα βελτίωσης καθώς αυτή τους επιτρέπει να πραγματοποιούν αλλαγές πέρα από το πλαίσιο μιας μεμονωμένης αίθουσας διδασκαλίας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 αναφέρουν ότι «κανένας κύκλος σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όσο και αν είναι εξαιρετικής ποιότητας, δεν μπορεί να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις ικανότητες που θα χρειαστούν κατά τη σταδιοδρομία τους» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2009, σ. 7). Αναδεικνύουν συνεπώς, τόσο τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής

ανάπτυξης που ξεκινά κατά την περίοδο της εισόδου στο επάγγελμα και συνεχίζεται κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου με περαιτέρω εκπαίδευση σε πτυχές σχετικές με το επάγγελμά τους (Ρουσάκης, 2011, σ. 106), όσο και την αναγκαιότητα για ανανέωση και εμπλουτισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως σκόπιμη και συνειδητή προσπάθεια παρέμβασης στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Boaduo, 2015, σ. 792).

Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αποτυπώνεται ως θέση ότι, οι εκπαιδευτικοί για να καταστούν ικανοί στο να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται με ομότεχνους, δηλαδή να συνεργάζονται, να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία και τέλος να εργάζονται με την κοινωνία και μέσα σε αυτήν. Πέρα από την ανάγκη για συμπράξεις μεταξύ ιδρυμάτων βασικής εκπαίδευσης, σχολείων και φορέων επιμόρφωσης και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο τόσο του στενού όσο και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (Ρουσάκης, 2011, σ. 109).

Οργανισμός μάθησης – Επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Η επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως εργαζόμενου, διέρχεται μέσω του οργανισμού μάθησης, που έχει σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής ικανότητας μάθησης προωθώντας κουλτούρα μάθησης, δημιουργώντας συνεκτικές σχέσεις μεταξύ των μελών (Παναγιωτόπουλος, Ζωγόπουλος, Καρανικόλα & Νικολάου, 2019) με εργαλεία την επικοινωνία, τη συμμετοχική δράση και το διαμοιρασμό των αποτελεσμάτων (Heath & Brown, 2007). Οι Robbins & Judge (2018) περιγράφουν τον μανθάνων οργανισμό (learning organization), ως τον οργανισμό που έχει αναπτύξει την αδιάκοπη ικανότητα να προσαρμόζεται και να αλλάζει, έχοντας καταστήσει τη διαρκή ανάπτυξη μέρος της κουλτούρας του. Στα βασικά του χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται: το κοινό όραμα, η εγκατάλειψη του παλιού τρόπου σκέψης, η αντίληψη όλων των οργανωσιακών διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων ως μέρος ενός συστήματος αλληλοσυσχετισμών, η ανοιχτή επικοινωνία των μελών και η μετουσίωση του ιδίον συμφέροντος στο κοινό συμφέρον που υπαγορεύεται από το κοινό όραμα.

Το σχολείο που έχει μετασχηματιστεί σε «οργανισμό που μαθαίνει», αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών του, χαράζει κοινά αποδεκτό όραμα, οικοδομεί μηχανισμούς ανασκόπησης και υπερπηδά τα εμπόδια με τη συνεργατική συμβολή των μελών (Αβδελλή, 2012). Επίσης, η ηγεσία του και οι δομές που έχουν συσταθεί ενθαρρύνουν και προάγουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες των εκπαιδευτικών (Silins & Mulford, 2002). Τέλος στηρίζει και προωθεί τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μεσολαβητής και πρεσβευτής της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Silins, Mulford & Zarins, 2002· Thompson, Gregg & Niska, 2004).

Με το μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» εγκαθιδρύονται επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ως ομάδες εκπαιδευτικών που αποβλέπουν στην προαγωγή και τη συνεχή βελτίωση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καλλιεργώντας παράλληλα εκείνη την κουλτούρα που εναρμονίζει τους προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του σχολείου (Vanhoof, Petegem & Maeyer, 2009). Οι Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006, σ. 223) περιγράφουν την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ως «ομάδα ατόμων που λειτουργεί με συλλογικό πνεύμα, τα μέλη της οποίας, μοιράζονται και εξετάζουν με κριτική προσέγγιση τις πρακτικές τους σε στοχαστικό και συνεργατικό μαθησιακό προσανατολισμό». Στην ίδια κατεύθυνση οι Mitchell & Sackney (2001, σ. 2) ορίζουν την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ως, ομάδα ομότεχνων που επιδιώκει την επίλυση των προβλημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης με εργαλεία την ενεργητικότητα, τον αναστοχασμό, τη συνεργατικότητα και τη μαθησιακή-αναπτυξιακή προσέγγιση.

Σχολική ηγεσία και επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Όταν το σχολείο λειτουργεί με όρους οργανωσιακής μάθησης, η ηγεσία με τις πρακτικές της δρα υποστηρικτικά, ενισχύει τη συνεργασία, προωθεί την ελεύθερη έκφραση, επιβραβεύει τη δημιουργικότητα, συντονίζει και κατευθύνει με ξεκάθαρο όραμα και στοχοθεσία καθιστώντας κοινωνούς και τους εκπαιδευτικούς μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους στην περιγραφή προβληματισμών, στην κατάθεση προτάσεων, στη λήψη αποφάσεων και στη δέσμευσή τους για την υλοποίησή τους (Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2019).

Στα επικρατέστερα μοντέλα ηγεσίας που ανταποκρίνονται στην εισαγωγή και ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης συγκαταλέγονται τα συμμετοχικά μοντέλα. Τέτοια μοντέλα είναι η κατανεμημένη και η μετασχηματιστική ηγεσία.

Ο Burns (1978, σ. 20) ως εισηγητής της μετασχηματιστικής ηγεσίας, θεωρεί ότι αυτή υπάρχει εκεί που η εμπλοκή των ατόμων γίνεται με τρόπο τέτοιο που «η αλληλεπίδραση ηγέτη και υφισταμένων ανέρχεται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής». Στην κατεύθυνση αυτής της φιλοσοφίας η ηγεσία δεν είναι αρμοδιότητα και χάρισμα μόνο για τον διευθυντή, αλλά μπορεί να προέλθει ως δράση και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000). Η μετασχηματιστική ηγεσία επενδύει στην καθοδήγηση γνωστικών και νοητικών διαδικασιών (Kruger, 2009), εστιάζοντας σε δεσμεύσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών (Bush, 2007) και προσδοκώντας στην παρώθηση που επιφέρει έμπνευση και διανοητική διέγερση και ανάταση (Starratt, 2003).

Η κατανεμημένη ηγεσία για τη Susan Rosenholtz (1986, σ. 101) αντιπροσωπεύει το διευθυντή που προωθεί την ανάπτυξη ενός κανονιστικού κλίματος-κουλτούρας με έμφαση στη συνεργασία και τη συνεχή βελτίωση. Αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως το πνευματικό κεφάλαιο του σχολείου (Καλογιάννης, 2014, σ. 54) το οποίο το αξιοποιεί με τη συνεργατική μάθηση και το οδηγεί σε σκόπιμη αλλαγή (Hopkins &

Jackson, 2002). Αλλαγή στην οποία η ηγεσία γίνεται αναδυόμενη ιδιοκτησία των μελών της ομάδας μέσω της ανταλλαγής των εμπειριών τους, του διαμοιρασμού της τεχνογνωσίας τους (Gronn, 2000, σ. 3) και της κοινοκτημοσύνης των ατομικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Elmore, 2000).

Προϋποθέσεις-συνθήκες προώθησης της μάθησης των εκπαιδευτικών

Τρεις κατηγορίες προϋποθέσεων-συνθηκών γίνονται εμφανείς κατά την ανάγνωση της βιβλιογραφίας που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα των ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών πρώιμης σταδιοδρομίας. Αυτές σχετίζονται με: i) τις κουλτούρες που προωθούν συζητήσεις για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ii) τις δομές που επιτρέπουν-προωθούν αυτές τις συζητήσεις και iii) τους ρόλους που επιτελούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την επαγγελματική μάθηση των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Το ενδεδειγμένο είδος κουλτούρας

Οι Hoy και Miskel (2008, σ. 177) περιγράφουν την κουλτούρα ως το «σύστημα κοινού προσανατολισμού» που δεσμεύει τα μέλη της σχολικής μονάδας και της προσδίδει διακριτή ταυτότητα. Η συνεργασία, αξιολογείται από τον Hargreaves (1992) ως ο πυλώνας της σχολικής κουλτούρας που αποτελεί ζωτικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με το διευθυντή, από το ρόλο του ηγέτη, να καθίσταται ο καθ' όλα υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου κουλτούρας και υγιούς συνεργατικού κλίματος (Μαρμαρά, 2016, σ. 409).

Το κύριο χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που μαθαίνει (learning organization) είναι ότι έχει αναπτύξει κουλτούρα που διακρίνεται από ικανότητα στο να προσαρμόζεται και να αλλάζει (Senge, 2006) και ειδικότερα διακατέχεται από οργανωσιακή κουλτούρα που στηρίζεται στις αξίες του πειραματισμού, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, της ανοιχτής επικοινωνίας, της διάχυσης της γνώσης και της δέσμευσης σε ένα κοινό όραμα (Robbins & Judge, 2007. Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Ο Nieto (2003) εστιάζει ειδικότερα στην ανάγκη που θέλει τα σχολεία να παρέχουν μια κουλτούρα που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται απομονωμένοι στην πρακτική τους, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός έχει «τυφλά σημεία» και χρειάζεται τις παρατηρήσεις και τις προκλήσεις των ομότεχών του για να τα εντοπίσει (Φρυδάκη, 2015) καθώς δεν είναι εφικτό να μετασχηματιστεί μεμονωμένα (Brookfield & Brookfield, 1995). Στην κατεύθυνση αυτή, ο Κατσουλάκης (1999) επισημαίνει ως αναγκαιότητα να ενταχθούν στην κουλτούρα του σχολείου οι συναντήσεις προσανατολισμού των νέων εκπαιδευτικών με έμπειρους εκπαιδευτικούς, με το σχολικό σύμβουλο της ειδικότητας και με το διευθυντή-ηγέτη, καθώς και η συνεργατική διδασκαλία είτε ως υποδειγματική διδασκαλία έμπειρου εκπαιδευτικού προς τον αρχάριο είτε

ως δειγματική διδασκαλία του νέου εκπαιδευτικού προς ομότεχνους συνοδευόμενη με διαγνωστική αξιολόγηση και εποικοδομητική κριτική. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει ενεργητικά στη μάθηση, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να χειρίζεται δυναμικά τις διδακτικές δραστηριότητες, να τις αναστοχάζεται, να τις ανασυνθέτει, να πειραματίζεται με τη δική του πρακτική, αλλά πρωτίστως να επικοινωνεί με συναδέλφους του που διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο, στη διδασκαλία και τη μάθηση (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011· Rodgers & Pinnel, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες έχουν κομβικό ρόλο στην καθιέρωση και διατήρηση σχολικής κουλτούρας και επαγγελματικών αξιών που να προάγουν τη συνεργασία και τη συλλογική αίσθηση στόχων και ευθύνης μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman & Liu, 2001). Λόγω θέσης και αρμοδιοτήτων, έχουν τη δυνατότητα και τη δυναμική να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν το βαθμό της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα, να αποτελέσουν το φορέα αναγκαίων αλλαγών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας και κλίματος που ενθαρρύνουν την επαγγελματικά ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προς τον πειραματισμό διδακτικών μεθόδων, την αλλαγή των πρακτικών τους και την υιοθέτηση καινοτομιών (Harris & Jones, 2010· Orr & Orphanos, 2011). Έρευνα των Fagan & Walter (1982) αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή του διευθυντή-ηγέτη στην κοινωνικοποίηση του νέου εκπαιδευτικού, βοηθώντας τον να παραλληλίσει τις προσωπικές του ιδέες με τη φιλοσοφία, τις προσδοκίες και την κουλτούρα του σχολείου και να αποφευχθεί η συμμόρφωση και ο συμβιβασμός του σε κατεστημένους ρόλους και τυποποιημένες πρακτικές που θα τον ωθήσουν στη ρουτίνα, στην απομόνωση και στην άρνηση προς καθετί καινοτόμο (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000, σ. 106-107).

Η ικανότητα που διακρίνει την ηγεσία του σχολείου, στο πεδίο της οικοδόμησης κουλτούρας που ευνοεί και προωθεί την επικοινωνία μεταξύ έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών σε «μήκος κύματος» που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες των δεύτερων, αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης του βαθμού στον οποίο η διδασκαλία θέτει σε λειτουργία τη μάθηση (MacBeath, 2008). Μια μάθηση ασφαλής μεν, αλλά ταυτόχρονα περιπετειώδης, διερευνητική, ανακαλυπτική, αναστοχαστική, και κυρίως ορατή προς το μαθητή. Ο MacBeath (2008) επισημαίνει τη θετική επίδραση που έχει στη μάθηση του μαθητή η δυνατότητα του να βλέπει ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και με μεγαλύτερο κύρος –όπως οι καθηγητές του- να μαθαίνουν. Στη μάθηση τότε, ως κοινωνική δραστηριότητα, δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσει πρότυπα και να αναπτύξει επιρροή.

Οι οργανωτικές δομές

Σύμφωνα με τον Barth (1990), τα σχολεία έχουν την ικανότητα να βελτιωθούν τα ίδια εάν οι «συνθήκες» είναι σωστές και ενδεδειγμένες. Στις «συνθήκες» περιλαμβάνει την κουλτούρα τους, τον βαθμό ανάπτυξης και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων

καθώς επίσης τη μορφή και την ποιότητα που διακρίνει τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρουν.

Ο Frost (2008) αναφορικά με την κουλτούρα επιχειρηματολογεί ότι, τα σχολεία που περιχαράκωνουν τη μάθηση στο επίπεδο της πρόβας για την τελική εξέταση, που υιοθετούν τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης και θέτουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης υπό το ζυγό ενός πολύπλοκου συστήματος λογοδοσίας και επιθεώρησης, καθιστούν ως πρώτο θύμα τον παιδαγωγικό τρόπο σκέψης. Στον αντίποδα, η οικοδόμηση μιας επαγγελματικής κουλτούρας που διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά του αναστοχασμού, της έρευνας, του πειραματισμού και της ανάληψης ρίσκων ελευθερώνει τον παιδαγωγικό τρόπο σκέψης στο να κατακτήσει την παιδαγωγική γνώση.

Η ανάπτυξη δομών, που καλλιεργούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, προάγουν τον παιδαγωγικό διάλογο και τη συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και εμπλουτίζουν τις προσφερόμενες μαθησιακές εμπειρίες, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των πτυχών της διδασκαλίας και της μάθησης, στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια στάσεων, στην ολόπλευρη αξιολόγηση, αναστοχασμό και προσέγγιση της διδακτικής πρακτικής και εν γένει στην ενδυνάμωσή και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Lovett & Cameron, 2011). Ο Barth (1990) επισημαίνει ότι, για να διατηρηθούν επαγγελματικά ενεργοί οι νέοι εκπαιδευτικοί απαιτείται προσοχή ώστε να διασφαλιστεί η παράμετρος της υποστήριξης της μάθησης και της ανάπτυξης τους ως επαγγελματίες και ο Frost (2008) προσθέτει ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν την επαγγελματική τους δημιουργικότητα. Επομένως, είναι ζητούμενο για την ηγεσία του σχολείου, οι δομές και το ανθρώπινο δυναμικό να διασφαλίσουν ότι συλλογικοί τρόποι εργασίας μπορούν να παρωθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα (Lovett & Cameron, 2011).

Η Sank (2005) προτάσσει, στις οργανωτικές δομές που μεγιστοποιούν τη συνεργατική επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών προβλημάτων, τους κοινούς χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών, την ανάθεση κοινών καθηκόντων και την καθιέρωση κοινού χρόνου εργασιακού προγραμματισμού. Οι δομές αυτές συμβάλλουν στο να εγκαταλείψουν το πρότυπο «Εγώ και η Τάξη μου» και να υιοθετήσουν το πρότυπο «Εμείς και το Σχολείο Μας» (Schratz, 2008· Schratz & Steiner-Löffler, 1998· Krainz-Dürr, 1999). Η Sank (2005) υποστηρίζει ότι οι κοινόχρηστοι χώροι εργασίας, γραφεία και διδακτικές αίθουσες, είναι ανεκτίμητοι γιατί δίνουν «λόγο» σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να βρουν το νόημα της διδασκαλίας. Επίσης προσθέτει ότι, οι κοινόχρηστοι χώροι σε συνδυασμό με τον κοινό χρόνο προγραμματισμού εκπαιδευτικών, τόσο κοινής όσο και διαφορετικής ειδικότητας, που διδάσκουν σε τμήματα ίδιας τάξης αυξάνει την πιθανότητα για ανάπτυξη αυθόρμητων συναδελφικών συνομιλιών επικεντρωμένων στο διαμοιρασμό καλών διδακτικών πρακτικών και στη συνεργατική επίλυση διλημάτων διδασκαλίας.

Οργανωτικές δομές που υιοθετούν την ανάπτυξη επαγγελματικών πρακτικών, όπως είναι αυτές της αμοιβαίας παρατήρησης και της αλληλοαξιολόγησης, παρέχουν τη δυνατότητα να δοκιμαστούν νέες διδακτικές στρατηγικές, να διατυπωθούν αλληλοπαρατηρήσεις μέσω των οποίων επέρχεται ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, επιβεβαίωση και τόνωση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού και προώθηση των διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων (Johnson, 2004).

Οι Gray et al. (1999), μελετώντας προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τη βελτίωση του σχολείου, διαπίστωσαν ότι κατέγραψαν μεγαλύτερη βελτίωση τα σχολεία που υιοθέτησαν στρατηγικές προσεγγίσεις «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα σχολεία αυτά προχώρησαν σε σύσταση οργανωτικών δομών, όπως προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού βασισμένα στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και προγράμματα αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού των πρακτικών στην τάξη. Τέτοιες προσεγγίσεις έχουν ως επιδίωξη τους να μετατρέψουν το σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης.

Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών

Οι Kardos et al. (2001) εφιστούν την προσοχή τους στους ρόλους που πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. Μελετώντας πενήντα εκπαιδευτικούς πρώτου και δεύτερου έτους σε δημόσια σχολεία της Μασαχουσέτης, ανακαλύπτουν τρεις τύπους επαγγελματικών κουλτούρων ως προς τον τρόπο που οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ανίχνευαν και ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των αρχάριων συναδέλφων τους. Ονομάτισαν αυτές τις κουλτούρες: προσανατολισμένη σε έμπειρο εκπαιδευτικό, προσανατολισμένη σε αρχάριο εκπαιδευτικό και ολοκληρωμένη.

Στην κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στον έμπειρο εκπαιδευτικό, δίνεται ελάχιστη προσοχή στην ανίχνευση των ιδιαίτερων αναγκών των νέων εκπαιδευτικών και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί προβάλλουν «εδραιωμένες παιδαγωγικές ρουτίνες» (Φρυδάκη, 2015, σ. 166). Στην κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στον αρχάριο εκπαιδευτικό, έχουμε ελάχιστη διακριτική καθοδήγηση εκ μέρους των έμπειρων εκπαιδευτικών και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί πορεύονται στο διδακτικό τους έργο με τις «εσωτερικευμένες αντιλήψεις που έχουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις οποίες έχουν αποκτήσει παρατηρώντας τους δικούς τους δασκάλους» (Frydaki & Mamoura, 2011). Τέλος, στην ολοκληρωμένη κουλτούρα αναπτύσσεται αμφίδρομη ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών. Θεωρούν τα μέλη της κοινότητας που απαρτίζουν ως ισότιμα και διακατέχονται από την προσδοκία ότι, ανεξάρτητα από την εμπειρία, ο ένας συμβάλλει στην επαγγελματική μάθηση του άλλου (Lovett & Cameron, 2011). Ως μέλη μιας κοινότητας που δημιουργήσαν οι ίδιοι και η οποία αποτελεί τόπο στον οποίο σφυρηλατείται η δημοκρατία (Apple, 2008, σ. 269), δεσμεύονται στις πρακτικές της και επιζητούν την ανάπτυξη, τη συντήρηση ή την ενδυνάμωση της αίσθησης του εαυτού τους με το να μοιράζονται καλές διδακτικές

πρακτικές ή να συνδιαμορφώνουν κοινούς διδακτικούς και μαθησιακούς προσανατολισμούς (Wenger, 2009) με σκοπό την επίτευξη του κοινού οράματος (Φρυδάκη, 2015).

Οι Visscher & Witziers (2004) αναφέρουν ότι στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι οι καθηγητές συνήθως προτιμούν να εργάζονται αυτόνομα. Ακόμα και αν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, υπάρχουν πολλοί περιορισμοί. Ένας τέτοιος περιορισμός είναι η δυσκολία του εκπαιδευτικού να επικρίνει το έργο του ομότεχνού του. Επίσης οι συζητήσεις σε ομαδικές συναντήσεις επικεντρώνονται επί το πλείστον σε οργανωτικά ζητήματα της ημέρας, ενώ οι αναφορές στην επαγγελματική εξέλιξη είναι σύντομες. Με άλλα λόγια η ύπαρξη πολλών επίμονων προβλημάτων που επαφίενται στην οργάνωση και τον πολιτισμό των σχολείων δυσχεραίνει και περιορίζει μια συζήτηση που θα απέβλεπε στην επαγγελματική μάθηση μέσω ενός ανακλαστικού διαλόγου με ομότεχνους.

Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε μαθησιακές εμπειρίες στο χώρο του σχολείου (Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999· Καραγιώργη, 2012), συμβάλλοντας από τη θέση του πρωτίστως στην καλλιέργεια ήθους ότι όλοι στον οργανισμό είναι εν δυνάμει μανθάνοντες (Early, 2004) και ακολούθως στην επίτευξη της επαγγελματικής εκμάθησής τους (Lovett & Cameron, 2011). Μελέτη των McLaughlin και Yee (1988) σε ογδόντα πέντε εκπαιδευτικούς της Καλιφόρνιας αναδεικνύει το σημαίνοντα ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην εγκαθίδρυση και διατήρηση κουλτούρας που ενθαρρύνει τη μάθηση, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για τους McLaughlin & Yee (1988) το συλλογικό περιβάλλον της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης αποτελεί ουσιαστική πηγή διέγερσης και κινήτρου καθώς παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και δημιουργεί προσδοκίες ανατροφοδότησης και εμπλουτισμού γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και στάσεων.

Συζήτηση

Οι νέες τάσεις στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο που διαμορφώνουν η ερμηνευτική και η κριτική παιδαγωγική καθώς και ο πραγματισμός, προβάλλουν την ανάγκη αλλαγών και εισαγωγής καινοτόμων δομών, μεθόδων και ρόλων όλων των δομικών στοιχείων που μπορούν να μετασχηματίσουν τη σχολική μονάδα σε μανθάνων οργανισμό με την εγκαθίδρυση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στην προσπάθεια υποστήριξης του στοχαστικού διαλόγου σε θέματα διδασκαλίας και της συλλογικής μάθησης.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που διασφαλίζει την επιτυχή εφαρμογή και εδραίωση των αλλαγών και των καινοτομιών στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η εργασιακή ικανοποίηση. Βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναγνωρίζεται ότι για να εφαρμοστούν με επιτυχία και να εδραιωθούν οι αλλαγές στην εκπαίδευση χρειάζεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών, δηλαδή η διαμόρφωση της ανάλογης κουλτούρας καθώς αλλαγή γι αυτούς χωρίς αυτούς δεν μπορεί να

ευδοκιμήσει. Η θετική στάση ως έκφραση της κουλτούρας μπορεί να διαμορφωθεί όταν οι εκπαιδευτικοί νοιώσουν ότι είναι οι κυριότεροι συντελεστές των αλλαγών στα σχολεία. Αυτή η κουλτούρα είναι που θα δώσει πνοή σε συνεργατικές δομές και ρόλους διαμοιρασμού της γνώσης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Οι Lovett & Cameron (2011) τονίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να ανταποκριθούν στην πρόκληση να δώσουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να εμπνεύσουν ο ένας τον άλλο και ευκαιρίες να μοιραστούν τις καινοτόμες ιδέες τους και τις αποτελεσματικές πρακτικές τους. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να βρεθούν σε θέση να μαθαίνουν από τους συναδέλφους τους. Στην κατεύθυνση αυτή αναδύεται ως ερευνητική πρόκληση η εξέταση του τρόπου με τον οποίο η μάθηση των εκπαιδευτικών καθίσταται αποτελεσματικότερη.

Βιβλιογραφία

Αβδελλή, Θ. (2012). *Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: το παράδειγμα των οικολογικών σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βακόλα & Νικολάου (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boaduo, N.A.P. (2015). Ο αναγκαίος ρόλος του εκπαιδευτικού ως ενεργού ερευνητή. Στο Γ.Κ. Καρράς και C.C. Wolhuter (επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (σελ. 785-807). Αθήνα: Gutenberg.

Brandt, B. (2003). Is this school a learning organization?. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-16.

Brookfield, S.D. & Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοοδιδάσκοντα εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (4η έκδοση) (σελ. 105-116),. Αθήνα: Gutenberg.

Darling-Hammond, L. & Richardson N. (2009). Teacher learning: What matters?. *Educational Leadership* 66, 46–53.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 302/6, 12.12.2009.

Early, P. (2004). Continuing professional development: the learning community. In M. Coleman & P. Earley (ed.), *Leadership and management in education: cultures, change and context* (σελ. 227-250). Oxford: University Press.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington D. C.: The Albert Shanker Institute.

Fagan, M. & Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76(2), 113-118.

Frost, D. (2008). Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης & J. MacBeath (επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σελ. 27-51). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Frydaki, E. & Mmoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning?. *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.

Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan, *Teacher education* (p.p. 25-52). Chicago University Press.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B. Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.

Griffin, G. A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of teacher education*, 36(1), (pp. 42-46)

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). London: Cassell and New York: Teachers College Press.

Harris, A. & Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement*. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Heath, R.S. & Brown, J.F. (2007). A re-examination of the effect of job-relevant information on the budgetary participation. Job performance relation during an age of employee empowerment. *Journal of Applied Business research*, 23(1), 111-124.

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P. & Steen, R. (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)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Hopkins, D. & Jackson, D. (2002). *Networked learning communities: capacity building, networking and leadership for learning*. Nottingham: NCSL.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration, theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organizational learning in school. *European Journal of Teacher Education*, 3(26), 293-311.

Johnson, J. (2004). *A Capacity building approach to school improvement: using learning preference profiling as a focus* (Unpublished M.Ed thesis). University of Cambridge, Cambridge.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραγιώργη, Γ. (2012). Ηγεσία και μάθηση. Στο Μ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία: ε, και*; (σελ. 131-145).

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Κόκκος (επιμέλεια), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β'* (σελ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman, D. & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: new teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37, 250-290.

Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 153-168.

Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt lernen in die schule? Zur lernfähigkeit der schule als organization*. Innsbruck: Studienverlag.

Kruger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.

Leithwood, J. & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.

Lovett, S. & Cameron, M. (2011). Schools as professional learning communities for early-career teachers: how do early-career teachers rate them?. *Teacher Development*, 15(1), 87-104.

Μαρμαρά, Χ. (2016). Ηγεσία και αλλαγή στη σύγχρονη εκπαίδευση: ο ρόλος και η σημασία της δράσης του διευθυντή. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σελ. 407-431). Αθήνα: Διάδραση.

MacBeath, J. (2008). Ηγεσία για τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης & J. MacBeath (επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σελ. 11-26). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's education goals*. Stanford, CA: Stanford University Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.

McLaughlin, M.W. & Yee, S.M.L. (1988). School as a place to have a career. In A. Lieberman (ed.), *Building a professional culture in schools*, (pp.23-440. New York: Teachers College Pres.

Mitchell, C. & Sackney L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19, February 24, 2001.

Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?*. New York: Teachers College Press.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publications.

Orr, M. T. & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation program for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Ζωγόπουλος, Κ., Καρανικόλα, Ζ. & Νικολάου Χ. (2019). Ο οργανισμός μάθησης του P.M. Senge. Καταγραφή και επικύρωση με το ερευνητικό εργαλείο του Jooh Park σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας & Γ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού: επιμόρφωση και διεθνείς πολιτικές* (σελ. 297-326). Αθήνα: Γρηγόρη.

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 Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σελ. 92-132). Αθήνα: Διάδραση.

Robbins, S. & Judge, T. (2007). *Organizational behavior* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.

Rodgers, E. & Pinnel, G. (2002). *Learning from teaching in literacy education*. Portsmouth: Heinemann.

Rosenholtz, S. J. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 91-104.

Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: ένα αταίριαστο ζευγάρι. Στο Γ. Μπαγάκης & J. MacBeath (επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σελ. 69-103). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende schule: arbeitsbuch pädagogische schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Scribner, J.P., Cockrell, K., Cockrell, D. & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.

Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Random house.

Seyfarth, J.T. (2008). *Human resource leadership for effective schools*. Boston: Allyn & Bacon.

Shank, M.J. (2005). Common space, common time, common work. *Educational Leadership*, 62(8), 16-19.

Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organization: the case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.

Silins, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration. Cultivating, meaning, community, responsibility*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education*, 7, 221-258.

Thompson, S.C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.

Vanhooft, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.

Visscher, A. & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities?. *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.

Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 51-132.

Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σελ. 291-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμμετοχή των γονιών σε θέματα διαχείρισης του σχολείου.

Μπεαζίδου Ελευθερία

Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Εκπαιδευτικός -Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας liliabe@uth.gr

Περίληψη

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται διεθνώς μέσα από ένα πλήθος θεωρήσεων και εμπειρικών μελετών. Πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να τύχει απόλυτης προτεραιότητας η ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου. Η παρούσα έρευνα μελετά πως αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την ενεργή οργάνωση των γονιών και τη συμμετοχή τους με τη λήψη αποφάσεων στη διαχείριση του σχολείου και με ποιες πρακτικές ενισχύουν αυτή τη μορφή επικοινωνίας με τους γονείς. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς συμμετέχουν, μέσω των εκλεγμένων αντιπροσώπων τους, σε διάφορα σχολικά όργανα, και ειδικότερα στα σχολικά αλλά ελάχιστοι συμμετέχουν στη διαχείριση αποφάσεων για θέματα του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων. Το σχολείο παρότι προβλέπει και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν, δεν έχει οργανωθεί ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τη συμμετοχή των γονέων.

Λέξεις-Κλειδιά: οικογένεια, λήψη αποφάσεων, διαχείριση σχολείου.

Εισαγωγή

Ως επικοινωνία ορίζεται, «η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπό) προς ένα άλλο (δέκτη), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό» (Κοντάκος-Πολεμικός-Παπαγιαννάκος, 2002:251). Πολλές φορές η άμεση επικοινωνία μπορεί να αντικατασταθεί, προς διευκόλυνση και των δύο πλευρών με τη διαμεσολαβημένη επικοινωνία, συνήθως μέσω της τεχνολογίας. Επίσης η επικοινωνία μπορεί να είναι τυπική στα πλαίσια καθηκόντων ή άτυπη που είναι οι αυθόρμητες φιλικές ή συναδερφικές σχέσεις και έχει τη μορφή λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Προσπαθώντας να οριοθετήσουμε την έννοια διαπιστώθηκε πως, μπορεί να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων ή δύο ομάδων ή οργανισμών, όπως του σχολείου. Αποτελεί το συστατικό στοιχείο κάθε σχολικής μονάδας και αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο συντελείται η διαδικασία της εκπαίδευσης και πραγματοποιείται η επίτευξη των σχολικών στόχων (Λαφτσοπούλου, 2014: 53· Μερκούρη & Σταμάτης, 2009· Χατζηχρήστου, 2011: 7-8· Hogg & Vaughan, 2010: 702). Η έρευνα του Μπουραντάς, (1991) έδειξε πως μέσω της επικοινωνίας ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται η συμπεριφορά των μελών και επηρεάζεται η απόδοση του σχολείου. Τα πρόσωπα

και οι ομάδες στο σχολείο που επικοινωνούν συνήθως, είναι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Ο τρόπος που τα μέλη του σχολείου επικοινωνούν καθημερινά στο σχολικό χώρο καθιστά την επικοινωνία ευνοϊκή ή αρνητική δύναμη. Στην πρώτη περίπτωση στην επικοινωνία μεταξύ των μελών υπάρχει αλληλοκατανόηση, αμοιβαιότητα, συνεργασία και αλληλοβοήθεια (Πολέμη-Τοδούλου, 2012). Ενώ, τυχόν συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν, εξομαλύνονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενδυναμώνονται (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Στην δεύτερη περίπτωση, η επικοινωνία δεν έχει την προηγούμενη μορφή και υπάρχει μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων μόνιμη σύγκρουση. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007:273-274) οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα διακρίνονται σε α) λανθάνουσες, που είναι η υποβόσκουσα σύγκρουση που κάποια στιγμή θα εκδηλωθεί β) αντιληπτές-εκδηλωμένες, αυτές που προκαλούνται από παρανοήσεις λεγομένων ή πράξεων γ) οι φανερές συγκρούσεις που εκδηλώνονται και φέρνουν σε δύσκολη θέση τις αντιμαχόμενες πλευρές. Αναμφισβήτητα, η πραγμάτωση της επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο επιτυγχάνεται μέσα από τις συνεργατικές πρακτικές. Όμως, η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι ευθύνη μόνο των ιδίων αλλά και του διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος φροντίζει να δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας και να επιλύει τις συγκρούσεις για την διατήρηση ενός κλίματος που προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις (Πολέμη-Τοδούλου, 2012). Επιπρόσθετα, η επικοινωνία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο επηρεάζονται εκτός από το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου δηλ. τα άτομα, τις δραστηριότητες κλπ και από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως είναι το κοινωνικό, πολιτικό (εκπαιδευτική πολιτική), πολιτισμικό περιβάλλον που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το σχολείο.

Επικοινωνία των γονέων με το σχολείο

Οι γονείς των παιδιών είναι ένα υποσύστημα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό πρωτίστως, τους μαθητές (συμπεριφορά, μάθηση) και την ολοκλήρωση των στόχων και τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας. Ο Bhattacharya (2000), προσδιόρισε ότι υφίσταται ισχυρός δεσμός μεταξύ της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα που αποτρέπει τα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η αρμονική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων και τελικά στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στην αγωγή των μαθητών (Σαϊτής, 2002). Για τη διαμόρφωση του πλαισίου σχέσεων εντός του οποίου αναπτύσσεται κατά περίπτωση η επικοινωνία, η εμπλοκή, η συμμετοχή και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια συμβάλλουν διάφορες παράμετροι, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:

- α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών,
- β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης,
- γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών,

δ) τα δικαιώματα του πολίτη, και

ε) οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008).

Επίσης, Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι τραυματικές σχολικές τους εμπειρίες και η αποθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών, η κοινωνικότητα των γονέων ως άτομα, η πολιτισμική τους προέλευση (μειονότητες) κλπ είναι κάποιες παράμετροι που δυσχεραίνουν την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο (Σιάσος, 2016). Η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο μπορεί να είναι τυπική ή άτυπη (Ασλανίδου, Τόσπα, 2008: 28). Οι τυπικές σχέσεις αναφέρονται στις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων από τη μια και του συλλόγου διδασκόντων και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων από την άλλη. (Λιοντάκη, 1998-99: 54-55). Η άτυπη μορφή επικοινωνίας σχετίζεται περισσότερο με τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Στους άτυπους τρόπους επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται :

- οι προσωπικές σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών οι οποίες συνιστούν μη προκαθορισμένες συναντήσεις και χαρακτηρίζονται από αμεσότητα και μη υπακοή σε κανόνες
- η παραμονή του γονέα στην αυλή του σχολείου
- οι μη προκαθορισμένες επισκέψεις του γονιού στο σχολείο με στόχο την ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό για την επίδοση του παιδιού
- η εισβολή στη σχολική τάξη (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008: 30 · Λιοντάκη, 1998-99: 54).

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μορφές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, μία από αυτές είναι η μορφή επικοινωνίας που μελετά η παρούσα έρευνα δηλ., η παρότρυνση των γονιών να συμμετέχουν και να παίρνουν αποφάσεις σε θέματα διαχείρισης του σχολείου: το σχολείο ενθαρρύνει και εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και την ανάδειξη ικανών εκπροσώπων τους (Epstein, 1995). Επίσης, η Epstein, προτείνει πολλές δραστηριότητες για την ενίσχυση αυτής της μορφής επικοινωνίας όπως, ενθάρρυνση των γονέων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικά και περιφερειακά συμβούλια και σε ανεξάρτητες επιτροπές, ενημέρωση των γονέων για τις διαδικασίες εκλογής των αντιπροσώπων τους σε σχολικό και τοπικό επίπεδο, ηλεκτρονικά δίκτυα διασύνδεσης όλων των οικογενειών με τους αντιπροσώπους των γονέων.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές εμπλοκής των γονιών στο σχολείο σύμφωνα με τις Παντελιάδου & Αντωνίου, (2008) είναι:

- Ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων

- Προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι)
- Άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου των γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία).
- Επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων).

Σύμφωνα με τους Martin, Ranson & Tall (στο Συμεού, 2003) η επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο εξελίσσεται σταδιακά, για να καταλήξει στο επιθυμητό επίπεδο της αμοιβαίας συνεργασίας. Έτσι η απλή εμπλοκή, γίνεται συμμετοχή και στη συνέχεια επικοινωνία- συνεργασία. Οι οργανωμένοι γονείς, και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε πολλά θέματα που αφορούν το σχολείο, μεταξύ αυτών τη διοίκηση και ανάπτυξη του σχολείου.

Επιπρόσθετα, με βάση τη νομοθεσία και τις διατάξεις του Ν. 1566/85, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολείο περιγράφεται ως συμμετοχή στα διάφορα όργανα λαϊκής συμμετοχής, αλλά και σε πολλές οργανώσεις διαφόρων βαθμίδων (Πούλης, 2007). Πιο συνηθισμένο όργανο είναι ο σύλλογος γονέων που συμμετέχει σε αποφάσεις για τη διαχείριση καθημερινών μη εκπαιδευτικών- θεμάτων, που αφορούν κυρίως στα παιδιά τους (Heystek, 2003). Βέβαια, όπως ο Συμεού (2003) αναφέρει, όταν το ενδιαφέρον των γονιών δεν είναι ευκαιριακό τότε μόνο οι γονείς συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σε επίπεδο λήψης απόφασης μέσω αυτών των συλλογικών οργάνων των γονιών.

Με τη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου τα παιδιά αποκτούν επίγνωση της αντιπροσώπευσης των οικογενειών στα θέματα του σχολείου, καθώς και του γεγονότος ότι τα δικαιώματά τους προστατεύονται. Αντιλαμβάνονται τη συνέχεια των δύο σφαιρών επιρροής: του σχολείου και της οικογένειας (Izzo, Weissberg, Kasproff et al., 1999). Αλλά και οι γονείς αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται στις αποφάσεις του σχολείου, μοιράζονται εμπειρίες με άλλους γονείς, μαθαίνουν το νομικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική κ.α. Οι Μερκούρη και Σταμάτης (2009) αναφέρουν στα πορίσματά τους ότι αυτό που θα συντελούσε εκτός των άλλων, στην καλή συνεργασία γονέων και σχολικής μονάδας είναι η συμμετοχή των γονέων στη διοίκησή της και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κάτι που επιβεβαιώνει η Μυλωνάκου – Κεκέ. Η Μυλωνάκου - Κεκέ (2009) αναφέρει καλή πρακτική τη λήψη αποφάσεων από τους γονείς για θέματα του σχολείου όπως είναι οι εκδρομές και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Επιθυμητό επίπεδο της αμοιβαίας συνεργασίας, θεωρείται η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, όταν υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη η οποία ενισχύει τη συνεργασία, προλαμβάνει αλλά και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Σακαλάκη 1994:11- 14). Για να είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές που ενισχύουν την επικοινωνία που συζητά η παρούσα μελέτη, καθοριστικής σημασίας είναι α) ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους γονείς (Diamond & Gomez, 2004) και β) η στάση του διευθυντή (Μπρούζος 2009: 260). Ωστόσο, η

βασική ευθύνη για τη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς ανήκει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τον κύριο ρόλο των εκπαιδευτικών και τη σημαντικότητα των αντιλήψεών τους σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς. Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται γενικά δύσπιστοι στη σχέση τους με τους γονείς και τα σχολεία έχουν την τάση να είναι «εσωστρεφή» και να προβάλλουν αντίσταση σε πιθανή εμπλοκή άλλων ατόμων (Γεωργίου, 2009). Επιπλέον, η συνεχής παρουσία των γονιών στο σχολείο ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως αμφισβήτηση στον επαγγελματισμό τους γιατί και προτιμάται η οικογένεια που δεν γίνεται «φορτική», προσφέρει βοήθεια στις δύσκολες περιπτώσεις, συμμετέχει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων χωρίς όμως να ασχολείται υπερβολικά (Fischer, 2006).

Το είδος της συνεργασίας που θέλουν πολλοί εκπαιδευτικοί περιγράφεται στην έρευνα των Μπόνια, Μπούζου, & Κοσσυβάκη, (2008). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως η επικοινωνία και η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο περιορίζεται στην πρόσκληση των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και τις θεσμοθετημένες συναντήσεις, με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών. Σε άλλη έρευνα τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία, μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους (Μπούζος, 2002). Όσον αφορά το πόσο δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση του σχολείου η έρευνα Μυλωνά (2005) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί στα θέματα διαχείρισης του σχολείου θέλουν τη συμμετοχή των γονέων, στην επίλυση προβλημάτων σε νέες δράσεις και στην οικονομική στήριξη. Είναι αξιοσημείωτο πως σε αυτό το θέμα η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη. Ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, οι έρευνες που ασχολούνται με το πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την προοπτική των γονέων, ως παράγοντα επιρροής των αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο, είναι ελάχιστες. Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής γενικά, βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Koutrouba, 2012). Γι' αυτό το σκοπό η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονιών με τη λήψη αποφάσεων σε θέματα διαχείρισης του σχολείου.

Σκοπός της έρευνας

Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ενεργή οργάνωση των γονιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και διαχείριση του σχολείου και πως την ενισχύουν. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν οι εξής υποθέσεις:

- Υπάρχει οργανωμένο δίκτυο που εκπροσωπούνται οι γονείς στα σχολεία.

- Υπάρχει η ευκαιρία στους γονείς για λήψη αποφάσεων και συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου.
- Υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα από το σχολείο που ενισχύει τη συμμετοχή των γονιών στη διαχείριση του σχολείου.
- Υπάρχει πρόβλεψη για αντιμετώπιση των προβλημάτων και συγκρούσεων στο πλαίσιο της επικοινωνίας

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 138 εκπαιδευτικοί από την περιοχή της κεντρικής Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία 78% αυτών αστικής και ημιαστικής περιοχής. Το επίπεδο σπουδών τους είναι αρκετά υψηλό αφού οι περισσότεροι εκτός από το βασικό τους πτυχίο έχουν ένα δεύτερο πτυχίο ή τίτλο διδασκαλείου. Ο Μ.Ο ηλικίας τους είναι 37 χρόνων και ο Μ.Ο ετών διδασκαλίας 17 έτη.

Εργαλεία και διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις παρούσες ανάγκες (το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στον πίνακα 1). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απαντώντας αν αυτό που ερωτώνται συμβαίνει ή δεν συμβαίνει στο σχολείο τους. Στην πρώτη υπόθεση απαντάνε οι ερωτήσεις 1-3. Στη δεύτερη υπόθεση απαντάνε οι ερωτήσεις 4-7. Στην Τρίτη υπόθεση απαντάνε οι ερωτήσεις 8-10. Στην τέταρτη υπόθεση απαντάνε οι ερωτήσεις 11, 12. Ο κάθε δάσκαλος/α στο σχολείο του πήρε από τον διευθυντή του σε έντυπη μορφή την ηλεκτρονική διεύθυνση που είχε αναρτηθεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με περιορισμό στην ημερομηνία συμπλήρωσής του και στο διάλειμμα ή στο σπίτι του θα μπορούσε να το συμπληρώσει. Μοιράστηκαν περίπου 400 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν τα 135. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε από την εφαρμογή της Google form. Η παρουσίαση των σχημάτων έγινε με μορφή «πίτας» στο excel.

Αποτελέσματα

Από την εφαρμογή Google form λάβαμε τα συνολικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά παραθέτουμε μέρος αυτών. Από τους εκπαιδευτικούς, το 66,7% δηλώνουν πως υπάρχει ένα συμβούλιο που εκπροσωπεί τους γονείς στο σχολείο αλλά το 74,8% αναφέρει πως δεν υπάρχει κάποιο δίκτυο από το σύλλογο γονέων που να φέρνει τους γονείς σε επαφή με το διοικητικό συμβούλιο. Το 83,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν εμπλέκονται οι γονείς με τη διαχείριση του σχολείου και το 81,2% υποστηρίζει πως δεν γίνεται κάποια ενέργεια για να τους διευκολύνει να συμμετέχουν. Πιο αναλυτικά απαντώνται όλες οι ερωτήσεις στον πίνακα 1.

Πίνακας 1

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο (ερωτήσεις 1-12)

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΗ	%	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Υπάρχει οργανωμένο δίκτυο που εκπροσωπούνται οι γονείς στα σχολεία	63,3	36,7
2	Υπάρχει διοικητικό συμβούλιο που αντιπροσωπεύει όλους τους γονείς	66,7	33,3
3	Υπάρχει επίσημο δίκτυο από το σύλλογο που φέρνει σε επαφή τους γονείς με το διοικητικό συμβούλιο	25,2	74,8
4	Συμμετέχουν στις συνεδριάσεις των γονέων και κηδεμόνων, εκφράζουν τη γνώμη τους, υποστηρίζουν τη διαδικασία και φροντίζουν για τη νομιμότητα των πράξεών τους	41,4	58,6
5	Οι γονείς εμπλέκονται με συνεχή και έγκυρο τρόπο στη διαχείριση του σχολείου και στην λήψη αποφάσεων για σχετικά θέματα	16,5	83,5
6	Ενημερώνουν έγκαιρα τους γονείς για τις ελλείψεις του σχολείου στην υλικοτεχνική υποδομή, στα μέσα διδασκαλίας και άλλες ανάγκες ώστε από κοινού να δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση και επίλυση αυτών των προβλημάτων	57,7	42,3
7	Στη διαχείριση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων από τους γονείς δεν γίνονται φυλετικές, κοινωνικές κ.α διακρίσεις στη συμμετοχή τους	79,7	20,3
8	Υπάρχει οργάνωση από την πλευρά των δασκάλων με πρακτικές όπως (συζητήσεις με τον σύλλογο γονέων, ή ανάπτυξη μηχανισμών διερεύνησης των απόψεων και των θέσεων του συλλόγου ώστε να εξασφαλίζεται η αμφίδρομη ροή πληροφοριών κ.α) που διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονιών στη διαχείριση του σχολείου και στην λήψη αποφάσεων για σχετικά θέματα	18,8	81,2
9	Ενημερώνονται όλοι οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς για θέματα του σχολείου και έρχονται σε επαφή όλοι με τους εκπροσώπους τους	16,5	83,5
10	Συνεργάζονται μια ομάδα εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων, ώστε να μεσολαβεί μεταξύ των μη συνεργάσιμων γονέων και σχολείου	17,8	82,2
11	Υπάρχει πρόβλεψη ώστε να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στην επικοινωνία των γονιών με το σχολείο	71,9	28,1

- 12 | Ακούνε τις προτάσεις του συλλόγου γονέων, όταν προκύψει 70,3 29,7
κάποιο πρόβλημα, και τις φέρνουν για συζήτηση στο σύλλογο
διδασκόντων και στον διευθυντή

Συζήτηση και συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, επαληθεύεται η πρώτη υπόθεσή μας (*Υπάρχει οργανωμένο δίκτυο που εκπροσωπούνται οι γονείς στα σχολεία*). Στα περισσότερα σχολεία υπάρχει ένας σύλλογος γονέων με κάποιο διοικητικό συμβούλιο που εκπροσωπεί τους γονείς αλλά στα περισσότερα σχολεία δεν γίνονται ενέργειες για να έχουν «επαφή» οι γονείς με το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου. Είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως σε πολλές χώρες π.χ ΗΠΑ κυρίαρχα όργανα στο σχολείο είναι οι συνεταιρισμοί γονέων – εκπαιδευτικών που από κοινού αντιμετωπίζουν και δίνουν λύσεις σε θέματα του σχολείου. Όσον αφορά, τη δεύτερή μας υπόθεση (*Υπάρχει η ευκαιρία στους γονείς για λήψη αποφάσεων και συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου*). Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, δηλώνουν πως ενημερώνουν έγκαιρα τους γονείς για θέματα του σχολείου. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως στο σχολείο τους οι γονείς συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου και στην λήψη αποφάσεων για σχετικά θέματα με αυτό αλλά σχεδόν οι μισοί ισχυρίζονται πως οι γονείς συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου. Τα αποτελέσματά μας είναι στην ίδια κατεύθυνση με του Πνευματικού, Λεμονίδης, Πασχαλίδου, (2006) που μας δείχνουν πως οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού – γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως. Ελάχιστοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται σε περισσότερο ενεργητικού τύπου δραστηριότητες. Η τρίτη μας υπόθεση δεν επαληθεύεται (*Υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα από το σχολείο που ενισχύει τη συμμετοχή των γονιών στη διαχείριση του σχολείου*). Αν και, οι Dauber και Epstein (1993) καθώς και ο Bhering, (2002), έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην έρευνά μας, το πλήθος των αρνητικών απαντήσεων δείχνει πως το σχολείο δεν έχει κάποιο οργανωμένο σχέδιο για να υποστηρίξει τη συμμετοχή των γονιών στη διαχείριση του σχολείου και εντέλει να ενθαρρύνει την μεταξύ τους επικοινωνία. Τα προγράμματα ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύουν κυρίως, στην ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου – οικογένειας – κοινότητας μέσα από την διοργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως κοινών ψυχαγωγικών συναντήσεων, εκδρομών, αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, διαλέξεων, συναντήσεων για ακαδημαϊκά και διοικητικά θέματα, κ.ο.κ. Επαληθεύεται, η τέταρτη υπόθεση της έρευνας (*υπάρχει πρόβλεψη για αντιμετώπιση των προβλημάτων και συγκρούσεων στο πλαίσιο της επικοινωνίας*). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως υπάρχει πρόβλεψη για να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και ένα από τα μέτρα που έχουν υιοθετήσει είναι να μεταφέρουν στο σύλλογο διδασκόντων τα προβλήματα και τις λύσεις που προτείνει ο σύλλογος γονέων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως οι γονείς συμμετέχουν, μέσω των εκλεγμένων αντιπροσώπων τους, σε διάφορα σχολικά όργανα, και ειδικότερα στα σχολικά συμβούλια και στα συμβούλια των τάξεων αλλά ελάχιστοι συμμετέχουν στη διαχείριση αποφάσεων για θέματα του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων. Πολλά σχολεία, όχι μόνο στην χώρα μας, δεν έχουν διαμορφώσει συνθήκες για μια δομημένη και διευρυμένη μορφή επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Davis & Lambie, 2005). Αυτό συμβαίνει γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο σχολείο μόνο μέσα στην τάξη τους κυρίως στον μαθησιακό τομέα (Amatea, Daniels, Bringman, et al., 2004). Το σχολείο παρότι προβλέπει και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν, δεν έχει οργανωθεί για να υποστηρίξει τη συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). *Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό*. Στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασλανίδου, Μ. & Τοσπά, Χ. (2008). *Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 249-271.

Λαφτσοπούλου, Α. (2014). *Η συνεργασία του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων – Μία μελέτη περίπτωσης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

Λιοντάκη, Α. (1998-99). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: (Σχολείο και οικογένεια: δύο συμβατοί χώροι;)* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Ματσαγγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντών και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-145.

Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 69-95). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (1991). *Εκθεση: Προσδιοριστικός Παράγοντας Ικανοποίησης, Αφοσίωσης και Παρακίνησης των Εργαζομένων στη Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: Υπουργείο Βιομηχανία.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.

Πούλης, Π. (2007). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σακκούλα.

Σαϊτης Χ., (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία....στην πράξη*. Αυτοέκδοση.

Σακαλάκη Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σιάσος, Σ., (2016). Η συνεργασία σχολείου οικογένειας ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Μουσικών σχολείων της Ελλάδας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Amatea, E., Daniels, H., Bringman, N., & Vandiver, F. M. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling*, 8,1, 47-55.

Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77-86.

Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10,3, 227-241.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Στο N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Davis, K.M., & Lambie, G. W.(2005). Family Engagement: A Collaborative, Systemic Approach for Middle School Counselors. *Professional school counseling*, 9:2 December, 144-152.

Diamond, J.B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36, 4, 383-427.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-12.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Heystek, J.(2003). Parents as Governors and Partners in Schools. *Education and Urban Society* 35,3,328-351.

Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Μετφρ. Ε. Βασιλίκος & Α. Αρβανίτης. Επιστ. Επιμ. Α. Χαντζή. Αθήνα: Gutenberg.

Izzo CV, Weissberg RP, Kasprow WJ, Fendrich M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*. 27, 817–839.

Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35,3, 359-374.

Επιτυχημένη ηγεσία

Δρ Μαριάνθη Πλατσή, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Leithwood K., Day C., Sammons P., Hopkins D. και Haris A. (2006) ως σημείο εκκίνησης για μια εκτεταμένη εμπειρική τους μελέτη για την «επιτυχημένη σχολική ηγεσία», κατέληξαν ότι οι ηγέτες των σχολείων είναι πολύ σημαντικοί και έχουν έμμεση επιρροή στη βελτίωση του σχολείου και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Συγκεκριμένα, κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι: α) η σχολική ηγεσία είναι δεύτερη ως επιρροή στη μάθηση των μαθητών μετά τη διδασκαλία στην τάξη, β) σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες έχουν το ίδιο ρεπερτόριο βασικών πρακτικών ηγεσίας, γ) η σχολική ηγεσία είχε μεγαλύτερη επιρροή στα σχολεία και τους μαθητές όταν είναι ευρέως διανεμημένη. Σύμφωνα λοιπόν με τους Leithwood και τους συνεργάτες του (2006), οι βασικές πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζουν οι επιτυχημένοι διευθυντές-ηγέτες είναι: ο καθορισμός οράματος και στόχων του σχολείου, η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο επανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας και η διαχείριση της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Ηγέτης, Πρακτικές σχολικής ηγεσίας, Εκπαίδευση, Διοίκηση

Πρακτικές επιτυχημένης ηγεσίας

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Leithwood K., Day C., Sammons P., Hopkins D. και Haris A. (2006) ως σημείο εκκίνησης για μια εκτεταμένη εμπειρική τους μελέτη για την «επιτυχημένη σχολική ηγεσία», ο Leithwood και οι συνεργάτες του (2006) κατέληξαν ότι οι βασικές πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζουν οι επιτυχημένοι διευθυντές-ηγέτες είναι: ο καθορισμός οράματος και στόχων του σχολείου, η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο επανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας και η διαχείριση της διδασκαλίας.

Καθορισμός στόχων και οράματος του σχολείου

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τρεις ειδικές ομάδες πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν να επικεντρωθούν τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Πρόκειται για τη διατύπωση ενός οράματος και την αποδοχή στόχων δημιουργώντας προσδοκίες υψηλής απόδοσης. Εκτελούμενες με επιδεξιότητα, οι πρακτικές αυτές αποτελούν μία από τις κύριες πηγές κινήτρων και έμπνευσης για το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό το όραμα για τη σχολική οργάνωση είναι η πυξίδα που καθορίζει τη λειτουργία και την ανάπτυξη του σχολείου. Βοηθά και αναπτύσσει την συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων σχετικά με την οργάνωση, τις δραστηριότητες και τους στόχους του σχολείου (Leithwood et al., 2006).

A) Ενθάρρυνση αποδοχής ομαδικών στόχων: Ενώ τα οράματα μπορούν να είναι εμπνευσμένα αλλά και εφικτά (Sloane, 2018), πρέπει να υπάρξει κάποια συμφωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική κοινότητα για τους άμεσους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν προκειμένου να εκπληρωθεί το όραμα. Εάν δεν συμβεί κάτι τέτοιο, οι στόχοι του οργανισμού δεν έχουν καμία κινητήρια αξία. Οι Leithwood et al (2006) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι γενικά υποκινούνται από στόχους που τους είναι ελκυστικοί, δύσκολοι, αλλά επιτεύξιμοι και μπορούν να ταυτιστούν με το κοινό όραμα και επιτυχημένες είναι οι ομάδες που τα μέλη της μοιράζονται ένα κοινό όραμα και στόχους (Benett et al., 2003, Briggs & Wohlstetter, 2003). Η συμμετοχή επίσης ηγετών, όπως οι εκπαιδευτικοί και γενικά όλων των ενδιαφερομένων (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές, διευθυντές και υποδιευθυντές) στην πρακτική του καθορισμού στόχων, έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ο καθορισμός οράματος απαιτεί σαφήνεια επικοινωνίας του οράματος με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς και πρέπει να είναι σχετική με το σχολικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι είναι πιο πιθανό να εμπιστευθούν το όραμα των ηγετών τους και να συμμετάσχουν στη σχολική αλλαγή. Έχει επίσης μια συναισθηματική αξία, επειδή οι άνθρωποι αισθάνονται ότι το όραμα του ηγέτη δεν τους επιβάλλεται, αλλά είναι ένα όραμα που περιλαμβάνει και μοιράζεται μαζί τους και συνεπώς θα οδηγήσει σε μια συλλογική αίσθηση επιτυχίας. Άλλωστε, ο καθορισμός ενός οράματος δεν είναι πλέον το μονοπώλιο των διευθυντών του σχολείου (Barnett & McCormick, 2003, Bush & Glover, 2003, Smith & Piele, 1997). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη σε σχέση με το σχολικό όραμα είναι παράγοντας διευκόλυνσης, αντί να το δημιουργεί και να το πωλεί σε άλλους (Smith & Piele, 1997, Barnett & McCormick, 2003, Bush & Clover, 2003).

B) Αναμονή υψηλών επιδόσεων: Σε συνέχεια των προηγούμενων, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε αντάλλαγμα, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες στους μαθητές που με την σειρά τους έχουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους σε τομείς όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά και η γραφή (Leithwood, 2010).

Ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τα σχολεία υπολογίζουν στο προσωπικό τους και στις ικανότητές τους. Η ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης είναι σημαντική διότι δημιουργεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά είναι επίσης σημαντικά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και συμβάλλουν στο κίνητρο και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών του (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Μια σχετικά πρόσφατη μελέτη στην Αγγλία από τους Leithwood και τους συναδέλφους του (2008) έδειξε ότι οι διευθυντές και άλλοι ηγέτες τόνισαν την σημασία που έχει η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία και στην αύξηση των ακα-

δημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών. Σύμφωνα με τους McColl-Kennedy και Anderson (2002), η προσωπική προσοχή του ηγέτη σε έναν εργαζόμενο και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, αύξησαν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία των εργαζομένων, μείωσαν την απογοήτευση, μεταβίβασαν την αίσθηση της αποστολής και αύξησαν έμμεσα τις επιδόσεις του και την ποιότητα της δουλειάς του, ενώ αυξήθηκε η δέσμευση τους στην εκπαιδευτική μονάδα και αναπτύχθηκε το ηθικό τους. Επιπλέον, η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και του προσωπικού έχει άμεση επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών, διότι βελτιώνει τις διδακτικές προσεγγίσεις στις τάξεις.

Επανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας

Οι τρεις πρακτικές που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία αφορούν την καθιέρωση των συνθηκών εργασίας, οι οποίες θα επιτρέψουν στο προσωπικό να αξιοποιήσει στο έπακρο τα κίνητρα και τις ικανότητές του.

A) Δημιουργία συνεργασιών και σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον:

Η συμβολή των σχολείων στη μάθηση εξαρτάται κυρίως από τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών, που ενεργούν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Ο καθορισμός των κατάλληλων συνθηκών εργασίας, διευκολύνει τη δουλειά των εκπαιδευτικών και δημιουργεί συνεργασίες μεταξύ τους. Οι συνεργατικές διαδικασίες παρέχουν ευκαιρίες να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να οδηγούν σε επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις, θεμελιώδεις για έναν οργανισμό (Leithwood et al., 2004). Η δε σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον του οδηγεί σε αλλαγή της φύσης του σχολείου, προωθώντας το ως αποτελεσματικό σχολείο που υποστηρίζει και διατηρεί την απόδοση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών καθώς και των μαθητών του και μπορεί να επιτευχθεί με συλλογική εργασία (Leithwood et al., 2004, 2010).

B) Αναδιάρθρωση: Η οργανωτική κουλτούρα και η δομή είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η ανάπτυξη και η διατήρηση συνεργασιών βασίζονται στην εγκατάσταση συμπληρωματικών δομών, συνήθως κάτι που απαιτεί ηγετική πρωτοβουλία. Τέτοιες δομές περιλαμβάνουν τη δημιουργία ελεύθερου χρόνου για τους εκπαιδευτικούς για κοινές δράσεις και για την επίλυση προβλημάτων (Hadfield, 2003). Η αναδιάρθρωση περιλαμβάνει επίσης τη κατανομή ηγεσίας για επιλεγμένα καθήκοντα και την αύξηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Reeves, 2000 όπως αναφέρεται στο Leithwood et al., 2006).

Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι αποτελεσματικές διαδικασίες σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνουν πρακτικές όπως η στελέχωση του προγράμματος διδασκαλίας, η παροχή υποστήριξης διδασκαλίας, η παρακολούθηση της σχολικής δραστηριότητας και η προφύλαξη των εκπαιδευτικών από προβλήματα στην εργασία τους (Day et al., 2006, Leithwood, 2006).

Α) Στελέχωση του προγράμματος διδασκαλίας: Η στελέχωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος συνεπάγεται τη συμμετοχή κατάλληλων εκπαιδευτικών στις τεχνικές διδασκαλίας, την επιλογή των σωστών υλικών και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Β) Παροχή εκπαιδευτικής (διδασκικής και μαθησιακής) υποστήριξης και παρακολούθησης της σχολικής δραστηριότητας: Οι West et al. (2005) αναφέρουν ότι οι ηγέτες που επικεντρώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι σημαντική διαδικασία και η παρακολούθηση της σχολικής δραστηριότητας εξηγεί και δείχνει αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό περιλαμβάνει επίσης την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης καθώς και την ακρόαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών διότι ένα τέτοιο «ακαδημαϊκό κλίμα» συμβάλλει σημαντικά στην μάθηση.

Γ) Προφύλαξη του προσωπικού από περισπασμούς στην εργασία: Αυτή η λειτουργία υποδεικνύει την ανοικτή φύση των σχολείων και τον συνεχή βομβαρδισμό του προσωπικού με προσδοκίες από τους γονείς, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις ομάδες ειδικών συμφερόντων και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Leithwood et al., 2006).

Εν κατακλείδι, οι παραπάνω πρακτικές - καθορισμός οράματος και στόχων, ακαδημαϊκή ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας, διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος - όλα περιέχουν πρακτικές καλής ηγεσίας. Ωστόσο δεν αποτελούν πλέον μονοπώλιο των διευθυντών του σχολείου. Αν και οι διευθυντές θεωρούνται επίσημοι ηγέτες σε μια σχολική κοινότητα, οι έρευνες και η σύγχρονη βιβλιογραφία έδειξαν ότι υπάρχουν και οι ανεπίσημοι ηγέτες, όπως οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες γνώσεις και εμπειρία. Έτσι, ένας καλός ηγέτης καθορίζεται εφαρμόζοντας πρακτικές όπως: αναπτύσσοντας μια συνεργατική δομή λήψης αποφάσεων, παρέχοντας ατομική και πνευματική υποστήριξη, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες απόδοσης, προωθώντας την ανάπτυξη οράματος και στόχων, δημιουργώντας αποτελεσματικές πρακτικές στελέχωσης, παρέχοντας εκπαιδευτική υποστήριξη, παρακολουθώντας τις σχολικές δραστηριότητες και παρέχοντας ένα περιβάλλον όπου συνεργασίες, ανταλλαγή ιδεών και εμπιστοσύνη μπορούν να αναπτυχθούν (Leithwood et al., 2004). Μάλιστα σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood και των συνεργατών του (2010, σ. 12) για το Ίδρυμα Wallace διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία διανέμεται από τους επίσημους (διευθυντές) στους ανεπίσημους ηγέτες (εκπαιδευτικούς) περισσότερο για πρακτικές που στοχεύουν στην «ανάπτυξη των ανθρώπων» και στη «διαχείριση της διδασκαλίας», απ' ό,τι για την «καθοδήγηση» και «τη διαμόρφωση του χώρου εργασίας».

Βιβλιογραφία

Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41, 55-73.

Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.

Briggs, K.L., & Wohlester, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement*, 14, 351-372.

Bush T. & Glover D. (2002). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: Leadership and management 405 National College for School Leadership.

Day, C., Sammons, P., Kington, A. & Gu, Q. (2006). *Teachers Matter: Variations in Work, Lives and Effectiveness, Relative and Relationship Effectiveness*. London: DfES.

Hadfield, M. (2003). Building capacity versus growing schools. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 107-120). New York: Routledge Falmer.

Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student Learning. *The Wallace Foundation*.

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. [Online] Available from: (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf) [Downloaded: 2019-8-2].

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. (2010). How the Leading Student achievement Project Improves Student learning: an Evolving theory of action. [Online] available from: <http://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2015/01/TheoryOfAction-Ken-Leithwood.pdf> [Downloaded: 2019-8-26].

Leithwood, K., Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning . Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: (<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>) [Downloaded: 2019-8-2].

McColl-Kennedy, J.R. & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The leadership Quarterly*, 13 (5): 545-559.

Reeves, J. (2000). Tracking the links between pupil attainment and development planning. *School Leadership and Management*, 20 (3), 315-332.

Smith, S.C. & Piele, P.K. (Eds.) (1997). *School Leadership: Handbook for Excellence*. (3rd ed.). Eugene, Oregon: ERIC, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77-93.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Σοφού Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.84, M.Ed., elenasofou9@gmail.com

Εισαγωγή

Αν και ο μαθητής αποτελεί βασικό πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασικός χαρακτηρίζεται και ο ρόλος του διδάσκοντα, δεδομένου ότι ο ίδιος αποτελεί τον φορέα υλοποίησης εκπαιδευτικών, διδακτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της (Καριοφύλλας, 2014). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναγνωρίζοντας τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού, επισημαίνει: «Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα» (σ.202) και χαρακτηρίζοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, ορίζει τον εκπαιδευτικό ως «συνδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών και δράσεων του» (σ. 185). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσω της διδασκαλίας του επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών, οπότε, με τον τρόπο, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου (Day, 2003).

Η Παπαναούμ (2005) χαρακτηρίζει τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό, αναγνωρίζοντας τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και μάλιστα πρώτης γραμμής, αφού θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά (των μαθητών), οικονομικά και κοινωνικά (απέναντι στην κοινωνία) αποτελέσματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται. Την ευθύνη αυτή την επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν μια σχολική μονάδα και διεκπεραιώνουν ένα συλλογικό έργο. Στα παραπάνω συνηγορούν και οι (Κιουρτσής & Ταπράνη, 2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται να είναι το πιο «ωραίο» του κόσμου, έρχεται αντιμέτωπο με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, όπως οι πιέσεις λόγω των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης, σε παγκόσμιο επίπεδο, τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης.

Επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση του εκπαιδευτικού

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός, κατά την άσκηση του επαγγέλματός του, έρχεται αντιμέτωπος στο με καταστάσεις που του προκαλούν άγχος, το οποίο ονομάζεται επαγγελματικό ή εργασιακό. Το άγχος είναι μια φυσιολογική σωματική και ψυχική αντίδραση και πηγάζει από την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις απαιτήσεις που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτές. Πρόκειται για μια συναισθηματική αντίδραση που το κινητοποιεί για να αντιμετωπίσει κινδύνους και βλαπτικές καταστάσεις, να εντείνει τις προσπάθειές του, να αποτρέψει τον κίνδυνο της αποτυχίας και να εξασφαλίσει την ισορροπία του με το περιβάλλον. Το φυσιολογικό, λοιπόν, άγχος, που καλείται και «δημιουργικό» (eustress), αποτελεί έναν προσαρμοστικό μηχανισμό, το οποίο βοηθάει το άτομο να γίνει πιο παραγωγικό και αποτελεσματικό, κάτω από συνθήκες πίεσης. Αντίθετα, στη μη επαρκή ανταπόκρισή του ατόμου σε πιεστικές ή υπερβολικές απαιτήσεις

στην εργασία του, στις οποίες δε μπορεί να ανταποκριθεί, επωμίζεται επιβλαβές (distress) άγχος, με πολλές συνέπειες για την ψυχική και σωματική υγεία του (Στεργίου, 2009). Όταν ο εργαζόμενος περιέρχεται επανειλημμένως σε αγχωτικές καταστάσεις, μπορεί να οδηγηθεί στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία χαρακτηρίζεται από τον κορεσμό και την εξάντληση, με πιθανότητα να καταλήξει στην ολοκληρωτική εκμείνωση της επαγγελματικής, αλλά και προσωπικής υπόστασής του (Βασιλόπουλος, 2012).

Παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση

Σχετικές έρευνες (Δαβράζος, 2015; Παπαοικονόμου, 2017; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και, ειδικότερα, από το φύλο και την ηλικία τους. Οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους άντρες και τους παλαιότερους συναδέλφους τους. Ο κυρίαρχος λόγος εκτιμάται αφενός στο γεγονός ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί ενδεχομένως επιβάλλονται περισσότερο σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και, αφετέρου, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν το άγχος της έκθεσής τους σε κοινό, λόγω της μετακίνησής τους σε διαφορετικές ή περισσότερες σχολικές μονάδες και της εργασιακής ανασφάλειας. Φυσικά, το άγχος σχετίζεται σημαντικά και με συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, όπως την εσωστρέφεια και τον νευρωτισμό (Βασιλόπουλος, 2012).

Παράγοντες που επίσης αγχώνουν γενικά τους εκπαιδευτικούς είναι τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, η ανομοιογένεια της τάξης, οι συνεχείς αλλαγές στο διδακτικό και αναλυτικό πρόγραμμα και ο εργασιακός φόρτος, που επεκτείνεται πολύ συχνά και σε εξωδιδασκικά καθήκοντα. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν παράγοντες που συνδέονται με την σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτοί εστιάζονται στην περιορισμένη υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου ή και την Πολιτεία, στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στη μειωμένη ενημέρωση ή και επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα, σε προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011; Ιωαννίδου, 2017). Καταλυτική επιρροή στη συναισθηματική κατάσταση και ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού επίσης, είναι η ποιότητα της διαπροσωπικής επαφής με τους ανθρώπους που συναντά καθημερινά στην εργασία του, δηλαδή με τη σχολική κοινότητα (διεύθυνση και συναδέλφοι, γονείς, μαθητές) και το κλίμα του σχολείου (θετικό ή αρνητικό). (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Ενδείξεις εργασιακού άγχους

Το άγχος παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, σε επίπεδο σωματικό (πονοκέφαλοι, δύσπνοια, δερματικοί ερεθισμοί), σε πνευματικό (με αδυναμία συγκέντρωσης, αφηρημάδα, συχνά λάθη, μπερδεμένη σκέψη), σε συναισθηματικό επίπεδο (έλλειψη κοινωνικότητας, απομόνωση, φοβίες, κατάθλιψη) και στη συμπεριφορά του εργαζομένου (ευερεθιστότητα, κυκλοθυμία, επιθετικότητα,

κρίσεις πανικού) (Μήτσιου, 2018). Σημαντικές, όμως, είναι και οι συνέπειες στο σχολείο ως οργανισμό. Σε αυτές συγκαταλέγονται το μειωμένο ηθικό του εκπαιδευτικού, η μειωμένη ποιότητα, ενθουσιασμός και ενδιαφέρον του στη διδασκαλία, η χαμηλή απόδοση και παραγωγικότητα, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης, το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης, η αύξηση των ημερών απουσίας και η λήψη πολλών αναρρωτικών αδειών. (Φλάμπουρας-Νιέτος, κ.ά., 2018; Στεργίου, 2009).

Πρόληψη και καταπολέμηση του εργασιακού άγχους από τον εκπαιδευτικό

Μετά τον προσδιορισμό και την εκτίμηση των κινδύνων, πρέπει να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα διαχείρισής του άγχους του εκπαιδευτικού, το οποίο, κατά κόρον, οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωσή του.

Τρία είδη παρεμβάσεων αναγνωρίζονται για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους, τα οποία ορίζονται ως πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια πρόληψη (STRESSLESS, 2011) και για μια επιτυχημένη αντιμετώπιση, οι στρατηγικές παρέμβασης θα πρέπει να ενσωματώνουν στοιχεία και από τα τρία αυτά επίπεδα .

Αρχικά, οι προσεγγίσεις πρωτοβάθμιας πρόληψης προλαμβάνουν το εργασιακό άγχος, μεταβάλλοντας χαρακτηριστικά του τρόπου οργάνωσης και διαχείρισης της εργασίας. Ορισμένα παραδείγματα αποτελούν ο ανασχεδιασμός της εργασίας, η ανάπτυξη κατάλληλων συστημάτων επικοινωνίας και η αναθεώρηση των συστημάτων αξιολόγησης.

Οι προσεγγίσεις δευτεροβάθμιας πρόληψης έχουν ως στόχο την καταπολέμηση του εργασιακού άγχους σε προσωπικό επίπεδο, αναπτύσσοντας ατομικές ικανότητες διαχείρισής του μέσω της χαλάρωσης (η προοδευτική νευρομυϊκή χαλάρωση, οι ασκήσεις χαλάρωσης, η διαφραγματική αναπνοή), της εκπαίδευση στην επίλυση προβλήματος και της εξάσκησης στην οργάνωση του προσωπικού χρόνου. Σημαντικό ρόλο παίζουν και σχετικά απλούστερες πρακτικές όπως το χιούμορ, ο καλής ποιότητας και επαρκής ύπνος, η ισορροπημένη διατροφή, η άσκηση κ.ά., πράγματα που συχνά ξεχνούμε ή υποβαθμίζουμε. (Καραδήμας, χ.χ.)

Οι προσεγγίσεις τριτοβάθμιας πρόληψης στοχεύουν στη μείωση του αντίκτυπου του εργασιακού άγχους στην υγεία των εργαζομένων, αναπτύσσοντας κατάλληλα συστήματα αποκατάστασης και επανόδου στη δουλειά και με βελτιωμένες παροχές επαγγελματικής υγείας από ειδικούς. Παραδείγματα αποτελούν η παροχή εμπιστευτικής συμβουλευτικής στους εργαζομένους, η εξάσκηση της γνωστικής τους συμπεριφοράς, η εκπαίδευση στη γνωστική επαναξιολόγηση των στρεσογόνων ερεθισμάτων, η εκπαίδευση στην αναζήτηση και κατάλληλη χρήση της κοινωνικής υποστήριξης και περαιτέρω η φαρμακοθεραπεία (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2003).

Επίσης, ο εργαζόμενος αναπτύσσοντας δεξιότητες πρωτοβουλίας, διαπραγμάτευσης και διεκδίκησης μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες στο χώρο εργασίας του, να μειώσει το επαγγελματικό άγχος και να αναπτυχθεί προσωπικά και επαγγελματικά. Ο εργαζόμενος που λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το επαγγελματικό άγχος, είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται τις πιθανές προειδοποιητικές ενδείξεις του, οφείλει να γνωρίζει τις αρμοδιότητές του και τα επαγγελματικά του όρια και, κυρίως όταν βρίσκεται σε συνθήκες πίεσης, να μιλά με εξωστρέφεια για τις σημαντικές πραγματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο χώρο εργασίας (Μήτσιου0020, 2018).

Πρόληψη και καταπολέμηση του εργασιακού άγχους από την εκπαιδευτική ηγεσία

Αντίστοιχα, χρειάζεται να γίνονται κινήσεις πρόληψης και καταπολέμησης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών από την πλευρά του σχολείου και της Πολιτείας.

Η πρόληψη είναι αναγκαία πριν αποφασιστεί η εφαρμογή οποιασδήποτε στρατηγική καταπολέμησης. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η απόρροια μιας συνεχούς και εξελισσόμενης κατάστασης άγχους και καθίσταται εκ διαμέτρου αντίθετη από την εργασιακή ικανοποίηση από την εργασία τους. Συνεπώς, η εξασφάλιση των ανθρωπίνων αναγκών και η παρώθησή των εκπαιδευτικών αποτελεί μέτρο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η σταθερότητα και η ασφάλεια στην εργασία, οι αξιοπρεπείς αποδοχές και συνθήκες διδασκαλίας σε κατάλληλο κτιριακό χώρο και ανάλογο εξοπλισμό είναι ευθύνη της Πολιτείας. Σε δεύτερο επίπεδο τίθεται η παροχή περαιτέρω ευκαιριών εξέλιξης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βαρύνουσα σημασία στην πρόληψη του εργασιακού άγχους από το σχολείο ως οργανισμό, διαδραματίζει η κουλτούρα του, η οποία περιλαμβάνει τη φιλοσοφία, τη στάση, της αξίες, τους κανόνες, τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τους τυπικούς και μη τυπικούς τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων που υπηρετούν σε αυτήν. Συνοπτικά, αποτελεί την έκφραση της προσωπικότητάς της, αναγνωρίζεται από τους διδάσκοντες και είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει ένα κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί δομούν μια αίσθηση πρακτικής και επαγγελματικής κοινότητας (Θεοφιλίδης, 2012). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στηρίζονται στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, που περιλαμβάνει αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του, παρέχει μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και υποστήριξη από τη διεύθυνση, οι εργαζόμενοι να είναι σαφώς ενημερωμένοι για τη δομή, το σκοπό και την οργάνωση της εργασίας, έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα ανάλογα με τα προσόντα τους. Οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια της εργασίας, χαρακτηρίζονται από καλή επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό, κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της. Τα παραπάνω συνιστούν για τον εργαζόμενο ένα ισχυρό κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, το οποίο ικανοποιεί κοινωνικές και

εσωτερικές ψυχολογικές του ανάγκες και, ακολούθως, είναι παράγοντας που δρα προληπτικά στην αποφυγή του επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό.

Σε δεύτερο επίπεδο αντιμετώπισης του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα, χρειάζεται να συλλεχθούν και να αξιολογηθούν (μέσα από συζητήσεις, τις ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια) αντικειμενικά στοιχεία που να δείχνουν ποιοι συγκεκριμένοι εργασιακοί παράγοντες σχετίζονται με το άγχος και προβλήματα που επηρεάζουν την πλειοψηφία του προσωπικού. Η εκτίμηση των κινδύνων φέρνει στο προσκήνιο τις αιτίες του εργασιακού άγχους. Λειτουργεί ως εργαλείο διασφάλισης της ασφάλειας, της ευημερίας και της παραγωγικότητας στην εργασία. Με βάση την εκτίμηση των κινδύνων ακολουθεί η λήψη αποφάσεων εκ μέρους της διοίκησης σχετικά με τα μέτρα που θα εφαρμοστούν με σκοπό την παροχή βοήθειας και στήριξης στους εργαζόμενους. Κάθε οργανισμός οφείλει να διαθέτει ένα σαφές και ξεκάθαρο σχέδιο δράσης αναφορικά με ένα σύστημα εκτίμησης, πρόληψης και διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Το σύστημα αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τους αναγκαίους πόρους (γιατρό εργασίας, σύμβουλο εργασίας, σύστημα εκπαίδευσης, δικηγόρο) και πρακτικές οδηγίες όσον αφορά τον τρόπο αντίδρασης στην πράξη. Επίσης είναι απαραίτητο να οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την βελτίωση της επικοινωνίας, τη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων και την ασφάλεια στον χώρο εργασίας Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2003).

Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αναγνωρίζοντας ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μια παθολογική συμπεριφορά άγχους σε εκπαιδευτικό, μπορεί να παρέμβει άμεσα, απομακρύνοντάς τον από το στρεσογόνο περιβάλλον και υπευθυνότητες οι οποίες τον επιβαρύνουν ψυχολογικά, προσφέροντάς του, έτσι, τον απαιτούμενο χρόνο προκειμένου να αποφορτιστεί και να επαναπροσδιορίσει τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, ως μέλος του σχολικού δυναμικού, νιώθοντας την στήριξη του προϊσταμένου του και απομακρυνόμενος από διάφορους επιβαρυντικούς παράγοντες, έχει την ευχέρεια να επανατοποθετηθεί στο σχολικό συγκείμενο, βασιζόμενος στην πολυτιμη αρωγή της διοίκησης (Ιωαννίδου, 2017).

Επίλογος

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτει η ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικά. Ωστόσο, υφίσταται ένα ερευνητικό κενό στις περιπτώσεις που έχει αναδειχθεί περισσότερο το φαινόμενο αυτό, όπως στην κατηγορία των αναπληρωτών, των μετακινούμενων καθηγητών, των νεοδιόριστων ή των υπηρετούντων σε νεοσύστατες εκπαιδευτικές δομές (λόγου χάρη τα σχολεία για την εκπαίδευση προσφύγων). Αφενός, η έμφαση σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να αναδείξει συγκεκριμένα προβλήματα και κινδύνους που πλήττουν τους καθηγητές αυτούς και να χρησιμοποιηθούν εξειδικευμένες τακτικές αντιμετώπισης. Αφετέρου, αφορά «νεότερους» εργαζομένους που

αναμένεται να βρίσκονται στο επάγγελμα αυτό αρκετά χρόνια, των οποίων η κατάπτωση της υγείας και λειτουργικότητας μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Επίσης, παρότι έχουν δημοσιευτεί σημαντικές μελέτες για την πρόληψη και την καταπολέμηση του άγχους των εργαζομένων (STRESS LESS, 2011; Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2003), δεν έχει γίνει συστηματική προσπάθεια από την Πολιτεία για την ένταξη και εφαρμογή τους στην εργασία. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι ο εκπαιδευτικός όχι μόνο αποτελεί πρόσωπο που οι μαθητές μαθαίνουν, αλλά και καθημερινό πρότυπο συμπεριφοράς, οπότε ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός έχει αντίκτυπο και σε αυτούς.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology* (9), 18-44.
- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 84-94.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. (2003). *Πρόληψη των ψυχοκοινωνικών κινδύνων και του εργασιακού άγχους στην Πράξη*. Ανακτήθηκε στις 20/8/2019 από: <https://osha.europa.eu/el/tools-and-publications/publications/reports/104>
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 13-29.
- Καραδήμας, Ε. (χ.χ.). *Το στρες και η διαχείρισή του*. Ανακτήθηκε στις 18/8/2019 από: <https://www.connecting4caring.gr/node/421>
- Καριοφύλλας, Χ. (2014, Μάρτιος). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται*; Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.
- Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (Μάιος, 2006). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της

συναισθηματικής του δεξιότητας. *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου (σ.38-42).

Μήτσιου, Ε. (2018). Μήπως πάσχετε από burn out (επαγγελματική εξουθένωση); Ανακτήθηκε στις 19/8/2019 από: <https://www.psychografimata.com/mipos-paschete-apol-burn-out-epangelmatiki-exouthenosi/>

Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος* (2), 65-97.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 5(1), 143-222.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11. 135-142.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

Στεργίου, Ν. (2009). *Εργασιακό άγχος: Όταν η εργασιακή καθημερινότητα γίνεται δυσβάστακτη*. Ανακτήθηκε στις 18/8/2019 από: <https://www.psychology.gr/work-psychology/452-stress-work-occupational-psychology.html>

STRESS LESS. (2011). *Εγχειρίδιο πρόληψης του άγχους. Μοντέλα και καλές πρακτικές-Σύντομη έκδοση*. Ανακτήθηκε στις 18/8/2019 από: http://web.spi.pt/stressless/docs/update/EL/Stress%20Prevention%20Handbook_Models%20and%20Good%20Practices_Short%20Version_GR_final.pdf

Φλάμπουρας Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε. & Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος* (6), 1, 50-64.

Η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας των ΓΕΛ Φθιώτιδας με τη μέθοδο DEA

Κοντελής Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed., M.Sc., ikonteles@gmail.com

Περίληψη

Η οικονομική κρίση που παρατηρείται, τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και το αξίωμα της οικονομικής επιστήμης περί «σπανιότητας των πόρων», καθιστούν βασική προτεραιότητα, στη χρηματοδότηση του δημόσιου τομέα, την εξοικονόμηση των πόρων, χωρίς αυτό να μειώνει την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών. Η ύπαρξη κριτηρίων που παρέχουν μια αξιολόγηση του τρόπου αξιοποίησης των πόρων από μονάδες της ίδιας δραστηριότητας, θα ήταν χρήσιμη στους λήπτες σχετικών πολιτικών αποφάσεων. Η τεχνική αποδοτικότητα αποτελεί αριθμητικό χαρακτηρισμό της αποδοτικής ή μη αξιοποίησης των πόρων, εκ μέρους μιας παραγωγικής μονάδας. Η παρούσα εργασία μετρά την τεχνική αποδοτικότητα των 23 σχολικών μονάδων ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας για το οικονομικό έτος 2015. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο της Περιβάλλουσας Ανάλυσης Δεδομένων (ΠΑΔ/DEA), με προσανατολισμό στις εισροές, με δυο εισροές και μια εκροή. Οι ευρεθείσες τιμές της τεχνικής αποδοτικότητας δίνουν τη δυνατότητα κατάταξης των ΓΕΛ και αποκαλύπτουν ότι ένα ποσοστό αυτών (13,04%) είναι αποδοτικά κατά VRS.

Λέξεις-Κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τεχνική αποδοτικότητα, DEA

Εισαγωγή

Η μέτρηση / εκτίμηση του βαθμού αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντικό ζήτημα παγκοσμίως για διάφορους λόγους. Στη χώρα μας, η αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει αρχίσει να εκτιμάται μόλις τα τελευταία έτη. Επειδή, από το 2010 ως χώρα αντιμετωπίζουμε τεράστια οικονομική και χρηματοδοτική κρίση, η παροχή ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με περισσότερο αποτελεσματικό / αποδοτικό τρόπο που να επιτρέπει στους υφιστάμενους περιορισμένους πόρους να καλύψουν τη ζήτηση γι' αυτό, είναι ζωτικής σημασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας των 23 σχολικών μονάδων (21 ΓΕΛ και 2 Γυμνάσια – Λ.Τ.) ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας για το οικονομικό έτος 2015 χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της Περιβάλλουσας Ανάλυσης Δεδομένων (DEA).

Η ανάλυση της τεχνικής αποδοτικότητας στη συγκεκριμένη - γεωγραφική / εκπαιδευτική - περιοχή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πιλοτική μελέτη, είναι πολύτιμη για τη λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματική κατανομή και χρήση των πόρων από τους αρμόδιους και υπεύθυνους κρατικούς λειτουργούς καθόσον, η κρατική

χρηματοδότηση δεν λαμβάνει υπόψη τα κριτήρια της αποδοτικότητας των σχολείων και έτσι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους.

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι τα 21 ΓΕΛ και 2 Γυμνάσια – Λ.Τ. στη Φθιώτιδα δεν είναι τεχνικά αποδοτικά θα διερευνηθεί.

Η παρούσα εργασία είναι διαρθρωμένη ως εξής. Ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την έννοια της αποδοτικότητας και ειδικότερα της τεχνικής αποδοτικότητας, παρουσιάζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ακολουθεί η μεθοδολογία, οι εισροές, οι εκροές και οι πηγές δεδομένων, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα ευρήματα της τεχνικής αποδοτικότητας. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για την πολιτική καθώς και για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Για την τεχνική μέτρησης της αποδοτικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, έχουν προταθεί αρκετά μεθοδολογικά εργαλεία. Στην παρούσα εργασία η μέτρηση της αποδοτικότητας θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της «Περιβάλλουσας Ανάλυσης Δεδομένων», γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Data Envelopment Analysis – DEA». Η DEA έχει ως βάση το γραμμικό προγραμματισμό και δέχεται ότι μια σχολική μονάδα είναι μια παραγωγική μονάδα που καταναλώνει πόρους και παράγει αποτελέσματα.

Η DEA είναι μια μη παραμετρική μέθοδος εκτίμησης των ορίων αποδοτικότητας (αποδοτικό σύνορο – efficient frontier) των επιχειρήσεων ή των οντοτήτων, αποκαλούμενων Μονάδες Λήψης Αποφάσεων (Decision Making Units - DMUs), οι οποίες μετατρέπουν πολλαπλές εισροές σε πολλαπλές εκροές. Η αποδοτικότητα της DMU ορίζεται ως ο λόγος του αθροίσματος των σταθμισμένων αποτελεσμάτων προς το άθροισμα των σταθμισμένων εισροών (Thanassoulis, Portela, & Despic, 2008).

Η DEA είναι κατάλληλη τόσο για τις επιχειρήσεις του δημόσιου / ιδιωτικού τομέα όσο και για οντότητες όπως περιοχές, χώρες κ.ά.

Η DEA βοηθά τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων για τους εξής λόγους:

- Με τον υπολογισμό μιας βαθμολογίας αποδοτικότητας, υποδεικνύει εάν μια επιχείρηση είναι αποδοτική ή έχει δυνατότητα βελτίωσης.
- Ορίζοντας τις τιμές - στόχους για τις εισόδους / εξόδους, υπολογίζει τον τρόπο που πρέπει να μειωθεί η ποσότητα εισόδου ή να αυξηθεί η ποσότητα εξόδου για να γίνει αποδοτική.
- Με τον προσδιορισμό της φύσης των αποδόσεων κλίμακας, υποδεικνύει αν η επιχείρηση πρέπει να μειώσει ή να αυξήσει την κλίμακα ή το μέγεθός της προκειμένου να ελαχιστοποιήσει το μέσο κόστος.
- Προσδιορίζοντας ένα σύνολο σημείων αναφοράς, προσδιορίζει ποιες άλλες διαδικασίες των επιχειρήσεων πρέπει να αναλυθούν προκειμένου να βελτιωθούν πρακτικά.

Επομένως, η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας μιας διοικητικής αρχής απαιτεί τον υπολογισμό του ανώτατου ορίου αποδοτικότητάς της (Barrow, 1990). Τις τελευταίες δεκαετίες αυτό πραγματοποιείται με τη βοήθεια της DEA που προτάθηκε από τον Farrell (1957), αναπτύχθηκε από τους Charnes, Cooper, & Rhodes (1978) και περιγράφεται από τους Coeli, Rao, & Battese (1998) και τους Cooper, Seiford, & Tone (2000).

Στην απλούστερη περίπτωση όπου μια διαδικασία ή μονάδα έχει μια απλή εισροή ή μια απλή εκροή, η αποδοτικότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ορίζεται ως το πηλίκο της εκροής προς την εισροή. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι παραγωγικές μονάδες έχουν πολλαπλές εισροές και εκροές. Αυτή η πολυπλοκότητα μπορεί να συμπεριληφθεί σε μια μέτρηση αποδοτικότητας ορίζοντας την αποδοτικότητα ως το σταθμισμένο άθροισμα των εκροών προς το σταθμισμένο άθροισμα των εισροών.

Επομένως, όπως αναφέρουν οι Boussofiane, Dyson, & Thanassoulis (1991) η DEA είναι μια μέθοδος μέτρησης της σχετικής αποδοτικότητας μονάδων, όπου η παρουσία πολλαπλών εισροών και εκροών καθιστά δύσκολη τη σύγκρισή τους, ενώ ο Johnes, (1993) αναφέρει ότι η DEA έχει σχεδιαστεί για περιπτώσεις όπου τα κέρδη στην κλίμακα όπου υπάρχουν συνεχείς οικονομίες κλίμακας είναι συνεχή και όπου δεν υπάρχουν τιμές αγοράς.

Η DEA πλεονεκτεί στο ότι μπορεί να συμπεριλάβει κανείς στο μοντέλο πολλαπλές εκροές και εισροές (Barrow, 1990) και ότι παρέχει υποδείξεις παρεμβάσεων για βελτίωση της αποδοτικότητας. Επιτρέπει ανταλλαγές μεταξύ εκροών διαφορετικών τύπων και μας δίνει μια μικρή αλλά σαφή ομάδα αποδοτικών εκπαιδευτικών μονάδων με την οποία μπορεί να συγκριθεί μια μη αποδοτική εκπαιδευτική μονάδα (Jesson, Mayston, & Smith, 1987).

Το κυριότερο μειονέκτημα της μεθόδου κατά Barrow (1990) είναι ότι εμπίπτει στην κατηγορία των μεθόδων μέτρησης της αποδοτικότητας χωρίς παραμέτρους, καθώς δεν χρησιμοποιεί συγκεκριμένο λειτουργικό αλγόριθμο για τη συσχέτιση εισροών / εκροών.

Σύμφωνα με τον Johnes (2015), το αυξανόμενο κόστος για την εκπαίδευση οδηγεί σε αύξηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. Καθώς οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο προσπαθούν να κάνουν «περισσότερα με λιγότερα», η ανάλυση της αποδοτικότητας αναδεικνύεται στην κορυφή της πολιτικής ατζέντας (OECD, 2015). Μελέτες όσον αφορά την αποδοτικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για περισσότερα από 8600 σχολεία σε 30 χώρες, χρησιμοποιώντας δεδομένα του PISA 2012 διαπίστωσαν ότι θα ήταν δυνατό να αυξηθεί η αποδοτικότητά τους έως και 27% εάν τα σχολεία βελτίωναν τον τρόπο που χρησιμοποιούν αυτούς τους πόρους. Ο βαθμός αποδοτικότητας ποικίλει σημαντικά τόσο μεταξύ των σχολείων όσο και μεταξύ των χωρών (OECD, 2015).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα εμπειρική ανάλυση σχετικά με αυτό το θέμα είναι η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας στις σχολικές περιοχές του New Jersey το 1993 από τους McCarty και Yaisawang. Χρησιμοποιώντας μοντέλα DEA, βρήκαν μεγάλες διαφορές στους βαθμούς τεχνικής αποδοτικότητας μεταξύ των περιφερειών.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, η εργασία του Στεργίου (2017) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μέση Τεχνική Αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα, παρότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μονάδων δεν βρίσκεται στο ανώτερο όριο Τεχνικής Αποδοτικότητας ενώ η εργασία του Sotiriadis (2016), που αναφέρεται στην τεχνική αποδοτικότητα των Λυκείων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά τα σχολικά έτη 2007-2008 και 2010-2011, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων τη δεύτερη χρονική περίοδο είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι την πρώτη χρονική περίοδο.

Μεθοδολογία

Είναι γνωστό ότι οι σχολικές μονάδες έχουν ως βασική εκροή τη διδασκαλία.

Η παρούσα εργασία εξετάζει αν, ως προς το θεωρούμενο συνδυασμό εισροών - εκροών, τα ΓΕΛ της Φθιώτιδας είναι κοντά στο όριο της μέγιστης δυνατής παραγωγικότητάς τους, δηλαδή αν είναι τεχνικά αποδοτικά.

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η μέτρηση και αξιολόγηση της τεχνικής αποδοτικότητας των 23 σχολικών μονάδων (21 ΓΕΛ και 2 Γυμνασίων – Λ.Τ.) της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας, και να απαντήσει στα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Κατά πόσον επιτυγχάνεται η μέγιστη τεχνική αποδοτικότητα στα ΓΕΛ.*
2. *Να διαπιστώσει αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ΓΕΛ όσον αφορά την τεχνική αποδοτικότητα και στη συνέχεια, εάν υπάρχουν, να διερευνήσει τους λόγους για τις διαφορές αυτές.*
3. *Να διερευνήσει, τα οφέλη για το κράτος από την εφαρμογή μιας πολιτικής συγχώνευσης των ΓΕΛ στο νομό Φθιώτιδας, η οποία θα πραγματοποιηθεί με βάση το μέγεθος του λυκείου που ελαχιστοποιεί το μέσο ετήσιο δημόσιο κόστος ανά μαθητή.*

Σύμφωνα με τους Boussofiane, Dyson, & Thanassoulis (1991) ένα πρόβλημα που προκύπτει από το μοντέλο DEA είναι αυτό της επιλογής των εισροών και εκροών που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στις συγκρίσεις. Για να αποφασίσουμε ποιες εισροές και ποιες εκροές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να συγκρίνουμε τις εκπαιδευτικές μονάδες, πρέπει πρώτα να δούμε ποιες είναι αυτές και μετά να σκεφτούμε ποιες πληροφορίες είναι διαθέσιμες σχετικά με αυτές.

Σε αυτή τη μελέτη θα χρησιμοποιηθούν δυο εισροές (X_1 , X_2) και μια εκροή (Y), οι οποίες είναι:

- το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (είναι ένας πόρος – κλειδί)
- η μέση ετήσια δαπάνη ανά μαθητή
- ο αριθμός των εκπαιδευομένων μαθητών.

Για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο DEA και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να θεωρούνται αμερόληπτα, αναγκαία προϋπόθεση είναι να ισχύει μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ του αριθμού των εξεταζόμενων μονάδων (n) και του αριθμού των εισροών (m) και των εκροών (s) αντίστοιχα. Ο αλγόριθμος που πρέπει να ισχύει είναι: $n \geq \max \{m \cdot s, 3(m + s)\}$ (Cooper et.al., 2000).

Στην παρούσα εργασία η συνθήκη αυτή πληρείται.

Τα δεδομένα που θα επεξεργαστούμε αντλήθηκαν από τη ΔΔΕ Φθιώτιδας, τη ΠΔΕ Στερεάς Ελλάδας και τους ΟΤΑ ΠΕ Φθιώτιδας.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, παρατηρήσεις για έναν αριθμό οικονομικών μονάδων για μια χρονική στιγμή (Διαστροφματικά Στοιχεία / Cross – sectional data) έγινε με το IBM SPSS Statistics v.24, ενώ η μέτρηση της τεχνικής αποδοτικότητας πραγματοποιήθηκε με το DEAP v.2.1

Για το λόγο αυτό οι 23 σχολικές μονάδες αναφέρονται ως DMU 1, DMU 2, ..., DMU 23 και για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκαν:

- το *CRS Input-Orientated model (Constant Returns to Scale Model)* (Μοντέλο Σταθερών Αποδόσεων Κλίμακας με προσανατολισμό στις εισροές) και
- το *VRS Input-Orientated model (Variable Returns to Scale Model)* (Μοντέλο Μεταβλητών Αποδόσεων Κλίμακας με προσανατολισμό στις εισροές)

Γενικά, ένα μοντέλο DEA περιλαμβάνει την επίλυση n -προβλημάτων γραμμικού προγραμματισμού, όπου (n) το πλήθος των DMUs που μελετώνται. Έτσι σκοπός της DEA είναι η μεγιστοποίηση ενός μη γραμμικού προβλήματος μαθηματικού προγραμματισμού για κάθε μια DMU.

Για κάθε πρόβλημα γραμμικού προγραμματισμού πρέπει να ορίζονται κατάλληλα:

- (1) η αντικειμενική συνάρτηση,
- (2) οι μεταβλητές του προβλήματος και
- (3) οι περιορισμοί του προβλήματος.

Σε ένα πρόβλημα DEA έχουμε:

- ❖ $i=1,2,\dots,m$ το πλήθος των εισροών
- ❖ $r=1,2, \dots, s$ το πλήθος των εκροών

- ❖ $j=1,2, \dots, n$ το πλήθος των παραγωγικών μονάδων που μελετώνται
- ❖ x_{ij} συμβολίζει την i εισροή της j παραγωγικής μονάδας
- ❖ y_{ij} συμβολίζει την i εκροή της j παραγωγικής μονάδας
- ❖ h_{j_0} συμβολίζει την αποδοτικότητα της μονάδας j_0

Έτσι η μέθοδος DEA ορίζει την αποδοτικότητα ως το λόγο των σταθμισμένων εκροών προς τις σταθμισμένες εισροές της παραγωγικής μονάδας j_0 και έχουμε:

$$h_{j_0} = \frac{\text{σταθμισμένες εκροές}}{\text{σταθμισμένες εισροές}} = \frac{u_1 y_{1j_0} + u_2 y_{2j_0} + \dots + u_s y_{sj_0}}{v_1 x_{1j_0} + v_2 x_{2j_0} + \dots + v_m x_{mj_0}}$$

με τα $u_1, \dots, u_s$ και $v_1, \dots, v_m$ να συμβολίζουν τους συντελεστές των εκροών και εισροών αντίστοιχα. Σκοπός της ανάλυσης DEA είναι να μεγιστοποιηθεί η συνάρτηση h_{j_0} . Επειδή το παραπάνω υπόδειγμα έχει μη γραμμική μορφή και υπάρχουν δυσκολίες στην επίλυση του, οι Charnes και Cooper (1962) έθεσαν τον παρονομαστή ίσο με μια σταθερά και έθεσαν ως στόχο την μεγιστοποίηση του αριθμητή.

Ευρήματα

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία / ανάλυση των δεδομένων έχουν ως εξής:

- ❖ Όσον αφορά την ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων:

Στον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι ο μέσος αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα είναι 140,30 σαφώς μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της χώρας με 192 μαθητές (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία) και σημαντικά μικρότερος από το μέσο όρο της ΕΕ των 633 μαθητών (Eurydice, 2012). Επίσης, ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε κάθε σχολική μονάδα είναι περίπου 13 εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό

	Αρ. μαθητών	Αρ. εκπαιδευτικών	Αρ. εκπαιδ χωρίς πλήρες ωράριο
Μέση τιμή (μ.τ.)	140,30	13,43	4,39
Διάμεση τιμή	93,00	11,00	4
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	94,797	6,258	2,808
Ελάχιστη τιμή	35	6	0
Μέγιστη τιμή	333	28	10

Από τον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι η μέση ετήσια δαπάνη μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα είναι 295.265,65€ με το μεγαλύτερο κόστος μισθοδοσίας

να είναι 643.500€ και να καταγράφεται στη DMU 4 και το χαμηλότερο κόστος μισθοδοσίας να είναι 111.850€ και να καταγράφεται στη DMU 7.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν τις δημόσιες δαπάνες

Δαπάνες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Μισθοδοσίας	111.850	643.500	295.265,65	159.901,083
Λειτουργικές	2.980	13.600	7.762,61	2.705,221
Μετακίνησης	0	42.900	11.945,65	11.861,881
Συνολικές	123.370	654.940	314.973,91	159.184,249

Το μέσο κόστος λειτουργίας των σχολικών μονάδων είναι 7.762€ και το μέσο κόστος για τη μετακίνηση των μαθητών είναι 11.945,65€. Η συνολική ετήσια δαπάνη ανέρχεται κατά μέσο όρο σε 314.973,91€ με το μέγιστο όριο 654.940€ να καταγράφεται στη DMU 4.

Τέλος, στον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι οι 23 DMUs της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο μια δαπάνη της τάξης των 2.245 €/μαθητή. Η μεγαλύτερη μέση δαπάνη ανά μαθητή καταγράφεται στη DMU 8 (με 6.172 €/μαθητή) και η μικρότερη μέση δαπάνη ανά μαθητή καταγράφεται στη DMU 1 (με 1.728 €/μαθητή).

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις εισροές: του αριθμού των εκπαιδευτικών (μεταβλητή X_1) και της μέσης δαπάνης ανά μαθητή (μεταβλητή X_2) και την εκροή: του αριθμού των μαθητών (μεταβλητή Y)

	Αρ. εκπαιδευτικών	Δαπάνη / μαθητή	Αρ. μαθητών
Μέση τιμή (μ.τ.)	13,43	2245	140,30
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	6,258	904,25	94,797
Ελάχιστη τιμή	6	1728	35
Μέγιστη τιμή	28	6172	333

❖ Όσον αφορά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων DEA:

Μόνο η DMU 1 είναι αποδοτική (Technical Efficiency, TE = 1) για το CRS και VRS και οι DMU 10 και DMU 17 είναι αποδοτικές (TE = 1) για το VRS (ποσοστό 13,04%).

Γενικά, κατά μέσο όρο, οι βαθμολογίες αποδοτικότητας των σχολείων είναι:

➤ 62,1% για το CRSTE. Συνολικά, τα σχολεία θα μπορούσαν να μειώσουν τις εισροές τους κατά 37,9% (= 100% - 62,1%), ενώ παράλληλα θα εκπαιδευαν τον ίδιο αριθμό μαθητών.

- 86% για το VRSTE. Μια καλύτερη σχολική οργάνωση θα μπορούσε να μειώσει την κατανάλωση εισροών κατά 14% ($=100\% - 86\%$).
- 71,2% για τη SE. Για την προσαρμογή στην κλίμακα, τα σχολεία θα μπορούσαν να μειώσουν τις εισροές τους κατά 28,8% ($=100\% - 71,2\%$)

ενώ το 95,65% των DMUs παρουσιάζουν αυξανόμενες επιστροφές στην κλίμακα – IRS (Increasing Returns to Scale).

Στον επόμενο Πίνακα 4, δίνονται τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση DEA, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις 23 DMUs της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.

Πίνακας 4: Στοιχεία ανάλυσης DEA

DMU	Εισροές		Εκροή Y	Αποτελέσματα DEA			
	X ₁	X ₂		CRSTE	VRSTE	SCALE	
1	21	1728	333	1,000	1,000	1,000	-
2	15	1968	216	0,908	0,954	0,952	IRS
3	21	1931	255	0,766	0,904	0,847	IRS
4	28	2053	319	0,806	0,842	0,957	IRS
5	23	2009	263	0,721	0,865	0,834	IRS
6	20	1911	254	0,801	0,916	0,874	IRS
7	11	2804	44	0,252	0,748	0,337	IRS
8	8	6172	35	0,276	0,75	0,368	IRS
9	20	2487	192	0,605	0,718	0,843	IRS
10	6	2868	55	0,578	1,000	0,578	IRS
11	11	2923	86	0,493	0,735	0,671	IRS
12	9	2842	86	0,603	0,830	0,727	IRS
13	10	3001	93	0,586	0,768	0,763	IRS
14	12	3292	41	0,215	0,664	0,324	IRS
15	19	2217	170	0,564	0,802	0,703	IRS
16	7	2800	68	0,613	0,947	0,647	IRS
17	9	1831	123	0,862	1,000	0,862	IRS
18	7	2990	56	0,505	0,914	0,553	IRS
19	8	2320	71	0,560	0,972	0,576	IRS
20	11	2303	99	0,568	0,809	0,702	IRS
21	9	2950	66	0,462	0,815	0,567	IRS
22	16	2015	213	0,840	0,887	0,947	IRS
23	8	2494	89	0,702	0,940	0,747	IRS
Μέσος όρος				0,621	0,860	0,712	

Στα επόμενα, θα ερμηνεύσουμε ενδεικτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση DEA για τις DMU 1, DMU 4 και DMU 22 αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα DEA για την DMU 1

Results for firm: 1				
Technical efficiency = 1.000				
Scale efficiency = 1.000 (crs)				
PROJECTION SUMMARY:				
Variable	Original Value	Radial move- ment	Slack move- ment	Projected Value
output 1	333.000	0.000	0.000	333.000
input 1	21.000	0.000	0.000	21.000
input 2	1728.000	0.000	0.000	1728.000
LISTING OF PEERS:				
peer	lambda weight			
1	1.000			

Παρατηρούμε ότι η DMU 1 έχει:

- Τεχνική αποδοτικότητα = 1 (100%) και
- Αποδοτικότητα κλίμακας = 1 (100%)

Το σχολείο αυτό λειτουργεί συνδυάζοντας άριστα τις εισροές / εκροές του.

Εκπαιδεύει 333 μαθητές, απασχολώντας 21 εκπαιδευτικούς με κόστος 1728€/μαθητή.

Καθώς η DMU 1 είναι καθαρά αποδοτική, είναι ομότιμη του εαυτού της.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα DEA για την DMU 4

Results for firm: 4				
Technical efficiency = 0.842				
Scale efficiency = 0.958 (irs)				
PROJECTION SUMMARY:				
Variable	Original Value	Radial move- ment	Slack move- ment	Projected Value
output 1	319.000	0.000	14.000	333.000
input 1	28.000	- 4.433	- 2.567	21.000
input 2	2053.000	- 325.000	0.000	1728.000
LISTING OF PEERS:				

peer	lambda weight
1	1.000

Η DMU 4 έχει:

- Τεχνική αποδοτικότητα = 0,842 (84,2%) και
- Αποδοτικότητα κλίμακας = 0,958 (95,8%) και αντιμετωπίζει αυξανόμενες αποδόσεις κλίμακας (IRS).

Με τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, το 15,8% (=100% - 84,2%) των εισροών θα μπορούσε να σωθεί.

Με την προσαρμογή του σχολείου στο βέλτιστο μέγεθός του, το 4,2% (=100% - 95,8%) των εισροών θα μπορούσε να σωθεί.

Η DMU 4, εκπαιδεύει: 319 μαθητές, απασχολώντας 28 εκπαιδευτικούς, δαπανώντας 2053 €/μαθητή, ενώ θα μπορούσε να εκπαιδεύσει: 333 (=319 + 14) μαθητές, απασχολώντας 21 (=28 - 4,433 - 2,567) εκπαιδευτικούς, δαπανώντας 1728 (=2053 - 325) €/μαθητή.

Παρατηρείτε, αύξηση στην έξοδο 1 κατά 4,2%, ενώ

η μείωση στην είσοδο 1 είναι ίση με 25% (=15,8% + 9,2%) και στην είσοδο 2 ίση με 15,8%

Τέλος, για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς της, η DMU 4 πρέπει να ακολουθήσει τις πρακτικές λειτουργίας της DMU 1 η οποία αναγνωρίζεται ως ομότιμή της.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα DEA για την DMU 22

Results for firm: 22				
Technical efficiency = 0.887				
Scale efficiency = 0.947 (irs)				
PROJECTION SUMMARY:				
Variable	Original Value	Radial move- ment	Slack move- ment	Projected Value
output 1	213.000	0.000	0.747	213.747
input 1	16.000	- 1.814	0.000	14.186
input 2	2015.000	- 228.509	0.000	1786.491
LISTING OF PEERS:				
peer	lambda weight			
1	0.432			
17	0.568			

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της DEA για τη DMU 22 προκύπτουν τα εξής:

- Τεχνική αποδοτικότητα = 0,887 (88,7%) και
- Αποδοτικότητα κλίμακας = 0,947 (94,7%) με αυξανόμενες αποδόσεις κλίμακας (IRS).

Με τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, το 11,3% (=100% - 88,7%) των εισροών θα μπορούσε να σωθεί.

Με την προσαρμογή του σχολείου στο βέλτιστο μέγεθός του, το 5,3% (=100% - 94,7%) των εισροών θα μπορούσε να σωθεί.

Η DMU 22, εκπαιδεύει: 213 μαθητές, απασχολώντας 16 εκπαιδευτικούς, δαπανώντας 2015 €/μαθητή, ενώ θα μπορούσε να εκπαιδεύσει τον ίδιο αριθμό μαθητών, απασχολώντας δυο εκπαιδευτικούς λιγότερους και εξοικονομώντας 228,5 €/μαθητή.

Η μείωση στις εισόδους 1 και 2 είναι ίση με 11,3%

Για να είναι αποδοτική η DMU 22 πρέπει να προσαρμόσει τη λειτουργία της στις πρακτικές λειτουργίας της DMU 1 κατά 43,2% και της DMU 17 κατά 56,8% τις οποίες αναγνωρίζει ως ομότιμές της. Επειδή αυτό δεν είναι εφικτό, η DMU 22 θα επικεντρώσει την προσοχή της κατά 100% στις πρακτικές λειτουργίας της DMU 17.

Συμπεράσματα και Προτάσεις πολιτικής

Τα σχολεία κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Δεδομένου ότι η χρηματοδότησή τους γίνεται από τα χρήματα των φορολογουμένων, η αποδοτικότητα με την οποία οι εισροές παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα είναι ένα σημαντικό ζήτημα δημόσιας πολιτικής. Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε η DEA και τα μοντέλα CRS, VRS με προσανατολισμό στις εισροές, για την εκτίμηση της τεχνικής αποδοτικότητας, ως προς το συνδυασμό των συγκεκριμένων 2 εισροών και 1 εκροής, των 23 ΓΕΛ της Φθιώτιδας για το οικονομικό έτος 2015.

Τα αποτελέσματα της τεχνικής αποδοτικότητας υποδηλώνουν ότι οι προαναφερθείσες DMUs λειτουργούν με χαμηλό επίπεδο απόδοσης (μέσος όρος αποδοτικότητας 62,1% στο CRS και 86% στο VRS) σε σχέση το ένα με το άλλο, συνεπώς υπάρχει ανάγκη βελτίωσης σε πολλά σχολεία. Μόνο η DMU 1 είναι αποδοτική (Technical Efficiency, TE = 1) για το CRS και VRS και οι DMU 10 και DMU 17 είναι αποδοτικές (TE = 1) για το VRS (ποσοστό 13,04%). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς ο μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα για τις συγκεκριμένες DMUs είναι 20,8 μαθητές, με ελάχιστη τιμή τους 11,7 μαθητές και μέγιστη τιμή τους 24,3 μαθητές, σαφώς μικρότερος από τους 25 μαθητές ανά τμήμα. Σε ποσοστό 69,6% οι DMUs πρέπει να αυξήσουν την εκροή «μαθητές που εκπαιδεύουν», ενώ σε ποσοστό 87% οι DMUs πρέπει να μειώσουν την εισροή 2 «μέσο κόστος ανά μαθητή».

Από την προηγούμενη στατιστική επεξεργασία / ανάλυση / ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων των 23 DMUs που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία προκύπτει ότι ο μέσος αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα είναι 140,30 σαφώς μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της χώρας με 192 μαθητές και σημαντικά μικρότερος από το μέσο όρο της ΕΕ των 633 μαθητών. Επίσης, ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε κάθε σχολική μονάδα είναι περίπου 13 εκπαιδευτικοί, ενώ κατά μέσο όρο δαπανώνται 2.245 €/μαθητή.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, θα προτείναμε καλύτερη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, νέα αρχιτεκτονική των DMUs με συνενώσεις – συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν κοντά στο βέλτιστο μέγεθος με σκοπό την εξοικονόμηση πόρων.

Βιβλιογραφία

Barrow, M. (1990). Techniques of Efficiency Measurement in the Public Sector. In M. Cave, M. Kogan, & R. Smith (Eds.), *Output and Performance Measurement in Government: the State of the Art*, London: Jessica Kingsley.

Boussofiane, A., Dyson, R.G., & Thanassoulis, E. (1991). *Applied Data Envelopment Analysis*, European Journal of Operational Research, 52, 1-15, Elsevier Science Publishers, North Holland.

Charnes, A., & Cooper, W. (1962) Programming with Linear Fractional Functionals. *Naval Research Logistics Quarterly*, 9, 181-186.

Charnes, A., Cooper, W., & Rhodes, E. (1978). *Measuring the Efficiency of Decision Making Units*. *European Journal of Operational Research*, 2.6: 429-444.

Coelli, T., Rao, D.S.P., & Battese, G.E. (1998). *An introduction to efficiency and productivity analysis*. Kluwer Academic, Boston.

Cooper, W., Seiford, L., & Tone, K. (2000). *Data Envelopment Analysis: A Comprehensive Text with Models, Applications, References and DEA-Solver Software*, Kluwer Academic Publishers, Boston.

Farrell, M. J. (1957). The measurement of productive efficiency. *Journal of Royal Statistical Society*, 120(3), 253-281.

Jesson, D., Mayston, D., & Smith, P. (1987). Performance Assessment in the Education Sector: Educational and Economic Perspectives. *Oxford Review of Education*, 13,(3).

Johnes, G. *The Economics of Education*; The McMillan Press: Basingstoke, UK, 1993.

Johnes, G. Operational Research in Education. *Eur. J. Oper. Res.* 2015, 243, 683–696.

Mc Carty, T., & Yaisawang, S. Technical Efficiency in New Jersey School Districts. In *The Measurement of Productive Efficiency. Techniques and Applications*; Oxford University Press: Oxford, UK, 1993; pp. 271–287.

Sotiriadis, D. Efficiency in High Secondary Education: The Case of General Lyceums in the District of Central Macedonia. In *Education, Life Long Learning, Research and Technological Development, Innovation*; OECD: Paris, France, 2016; Volume 1, pp. 351–356. (In Greek)

OECD. *The Efficiency of Secondary Schools in an International Perspective*; Education Working Papers, No 117; OECD: Paris, France, 2015.

Στεργίου, Κ. (2017). Διερεύνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης.

Thanassoulis, E., Portela, M. C. S., & Despic, O. (2008). *Data Envelopment Analysis: The Mathematical Programming Approach to Efficiency Analysis*. In H. O. Fried, C. A. Lovell, & S. S. Schmidt, *The Measurement of Productive Efficiency and Productivity Growth* (pp. 251-420). New York: Oxford University Press.

Η συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία

Δρ Μαριάνθη Πλατσή, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι στην σημερινή εποχή, οι διευθυντές δέχονται μεγάλη πίεση εκτελώντας το έργο τους, διοικητικό και εκπαιδευτικό διότι το έργο τους έχει γίνει πιο απαιτητικό και οι ευθύνες τους έχουν αυξηθεί σε ποσότητα και πολυπλοκότητα. Σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διοίκηση των σχολείων πρέπει να γίνεται συνεργατικά με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού των σχολείων λαμβάνοντας κοινές αποφάσεις, μέσω ενός κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας το οποίο διευκολύνει, εξασφαλίζει και διατηρεί τις όποιες προσπάθειες βελτίωσης των σχολικών μονάδων.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατανεμημένη Ηγεσία, Διοίκηση.

Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed leadership)

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι καινούργιος. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Gibb (1954) στην πρώτη έκδοση του Εγχειριδίου της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Θεωρείται ως μια «ασαφής έννοια» (Hulpsia, Devos and Rosseel, 2009) διότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών της εκπαίδευσης. Περιγράφεται δε συχνά ως συνώνυμη με την «ηγεσία της ομάδας» και την «δημοκρατική ηγεσία» (Bennett et al., 2003, Spillane, 2005,) ωστόσο όλοι υποστηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο σε ένα άτομο (MacBeath et al., 2004). Σύμφωνα με τον Gronn (2002) η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας όπου έχουμε κατανομή εξουσιών στα μέλη ενός οργανισμού, όπως ένα σχολείο, και όχι μόνο σε ένα άτομο, δηλαδή τον διευθυντή. Οι Leithwood, Wahlstrom, Seashore και Anderson (2010) προχωρούν περισσότερο δηλώνοντας ότι η συνολική ηγεσία από διάφορες πηγές / ενδιαφερόμενους συμβάλλει δύο ή τρεις φορές περισσότερο στη μάθηση των μαθητών από αυτή που προέρχεται από επίσημους ηγέτες, όπως ο διευθυντής.

Ανεξάρτητα από τον οριστικό ορισμό και λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες θεωρίες περί της κατανεμημένης ηγεσίας, θα μπορούσε κανείς συνοψίζοντας να πει ότι πρόκειται περί ευρέως τύπου ηγεσία όπου υπάρχει διαμοιρασμός εξουσίας στους πολλούς και όχι σε ένα. Αυτοί οι πολλοί είναι άτομα με γνώσεις και εμπειρία, με επίσημη ή όχι εξουσία και δουλεύουν παράλληλα προς έναν κοινό στόχο (Gronn, 2002; Elmore, 2000; Spillane, 2005).

Η συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία

Αποτελέσματα ερευνών έχουν ενισχύσει σταθερά τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας στη διευκόλυνση, την εξασφάλιση και τη διατήρηση των προσπαθειών βελτίωσης στα σχολεία. Οι διευθυντές των σχολείων, ως ηγέτες, ενισχύουν έμμεσα τα ακαδημαϊκά

αποτελέσματα των μαθητών τους μέσω ενός συνόλου πρακτικών που συνιστούν ηγετικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές εστιάζουν στην συνεχή ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών, τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων στη λήψη σχολικών αποφάσεων, τη στήριξη μαθητών και καθηγητών, την ανοικτή επικοινωνία και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη του προσωπικού (Hopkins, 2001; Berman & McLaughlin, 1978; Firestone & Corbett, 1988; Fullan, 2001, Hall & Hord, 2001; Leighton, 1996; Leithwood 1994; Leithwood et al, 2004; Leithwood & Montdomery, 1982).

Σύμφωνα με τον Leithwood και τους συναδέλφους του, οι διευθυντές των σχολείων βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και πιο δυναμικά μέσω της επιρροής τους στο προσωπικό και ιδιαίτερα στα κίνητρα, στη δέσμευσή τους στην μάθηση και στις συνθήκες εργασίας. Η οικοδόμηση οράματος, ο καθορισμός στόχων, η κατανόηση και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τις προσπάθειες των διευθυντών να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς, να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους που απαιτούνται για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Πρακτικές για τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας, όπως η παροχή διδακτικής υποστήριξης, η παρακολούθηση της σχολικής μάθησης, η προφύλαξη του προσωπικού από αυτούς που τους αποσπούν από τη δουλειά τους, συμβάλλουν έμμεσα στη βελτίωση της μάθησης (Duke, 2004; Hallinger, 2003).

Η διδασκαλία αποτελεί βασικό παράγοντα βελτίωσης του σχολείου (Hopkins, 2001) και έχει ισχυρή επιρροή στα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Harris, 2003; Leithwood et al, 2006). Αλλά αυτό που πραγματικά κάνει τη διαφορά και πραγματικά επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας είναι η ποιότητα της ηγεσίας (Fullan, όπως αναφέρεται στο Harris, 2002). Στοιχεία έρευνας σε αίθουσες διδασκαλίας από την Hattie (2009) δείχνει ότι οι ηγέτες, είτε αυτοί είναι διευθυντές είτε εκπαιδευτικοί, που έδωσαν αμέσως ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας αμοιβαίες στρατηγικές διδασκαλίας και εφαρμόζοντας σωστή διαχείριση της τάξης, είχαν σημαντική θετική επίδραση στους μαθητές τους και ιδιαίτερα στα μαθηματικά, στη γραφή, στις επιστήμες, στην ανάγνωση και στη γλώσσα.

Ο καθορισμός στόχων είναι στοιχείο της κατανεμημένης ηγεσίας που επίσης συμβάλλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Σχετίζεται με την απόδοση και συγκεκριμένα επιδρά στη συμπεριφορά των εργαζομένων, στην οργανωτική τους απόδοση και διαχείριση, σύμφωνα με τους Locke και Latham (2002). Επιπλέον, βάζοντας στόχους, κινητοποιούνται τα άτομα και οδηγούνται σε υψηλότερες και πιο επίμονες προσπάθειες, αλλά μπορεί να είναι και μια ισχυρή τεχνική για την δημιουργία κινήτρων κάτω από κατάλληλες συνθήκες (Lunenburg, 2011). Έρευνες απέδειξαν ότι η ύπαρξη στόχων συμβάλλει στην μείωση απουσιών του προσωπικού ή της καθυστέρησής των στην εργασία αλλά και στην μείωση των παραιτήσεών τους από την εργασία (Locke & Latham, 2002). Καλό βέβαια είναι αυτοί οι στόχοι να είναι δύσκολοι αλλά και ταυτόχρονα εφικτοί και όχι πέραν των δυνατοτήτων των ατόμων που τους βάζουν. Σημα-

ντική είναι η ανατροφοδότηση αναφορικά με τους στόχους, επειδή βοηθά τους ανθρώπους να καταλάβουν πόσο καλά κάνουν κάτι αλλά και για να καθορίσουν τι ακριβώς χρειάζονται ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επίσης αποτελεί βασική πρακτική στην κατανεμημένη ηγεσία και οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Τα στοιχεία από μελέτη του Leithwood και των συναδέλφων του (2006) δείχνουν ότι οι διευθυντές θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση των ικανοτήτων του προσωπικού τους και κυρίως την αυτοεκτίμησή τους, η οποία σε αντάλλαγμα επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα στις επιστήμες, την ανάγνωση και την γλώσσα, διότι συνδέεται με τα κίνητρα και την καινοτομία (Butler, Schnellert & MacNeil, 2015). Αν και η σημασία της παρουσιάζεται έντονα και διαρκώς στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δυστυχώς δεν τυγχάνει της κατάλληλης προσοχής στα σχολεία.

Έρευνες αναφορικά με την σχολική βελτίωση εμπεριέχουν διάφορα μηνύματα σχετικά με τους τύπους ηγεσίας που συνοδεύουν τη θετική αλλαγή στα σχολεία, υπογραμμίζοντας τακτικά τη σημασία της **εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων** και τη συμβολή των ισχυρών συλλογικών σχέσεων στη θετική βελτίωση και αλλαγή του σχολείου (Fullan, 2007, Hopkins, 2001, Leithwood et al., 2007). Αυτή η **συλλογική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών** θέτει τουλάχιστον τις βάσεις για την ανάπτυξη κοινών ιδεών και για τη δημιουργία μορφών ηγεσίας που προάγουν τη βελτίωση (Little, 1990). Αξίζει να σημειωθεί ότι ηγετικές πρακτικές των διευθυντών που επικεντρώνονται στην **αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών**, ενισχύουν και τη **συνεργασία** τους (Fullan, 2007) και τις σχέσεις τους. Επιπλέον, η συμμετοχή σε συνεργατικές εργασίες ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας και αυξάνει τη δέσμευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, (Leithwood et al., 2006, Rowan, 1990, σελ. 375). Αυτό βοηθά τους ηγέτες στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στόχους στα σχολεία τους μαζί με αλλαγές που επιθυμούν να συμβούν (Rozenholtz, 1989). Επιπλέον, η κατανεμημένη ηγεσία προάγει τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσεων, μειώνοντας τις πιθανότητες σφαλμάτων στη λήψη αποφάσεων.

Σε σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τα αποτελεσματικά σχολεία, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η επιτυχία μιας σχολικής μονάδας συνδέεται με ένα αίσθημα ταυτοποίησης και **συμμετοχής** που ξεπερνά το διδακτικό προσωπικό και περιλαμβάνει τους μαθητές, τους γονείς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι διευθυντές προκειμένου να επιλύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη στιγμή, δίνουν εξουσία σε άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις και εμπειρία οι οποίοι μπορούν να μοιραστούν τις ικανότητές τους και την εμπειρία τους με άλλους προκειμένου να επιλύσουν επιτυχώς τα προβλήματα αυτά. Αυτό δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση στο σχολείο. Σημαίνει ότι η δουλειά των ηγετών που ασκούν διοίκηση, όπως οι διευθυντές, είναι πρωτίστως να ενισχύουν τις δεξιότητες και την γνώση των ανθρώπων στον οργανισμό. Σημαίνει επίσης τη δημιουργία κοινών προσδοκιών σχετικά με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων και την επιρροή τους

ώστε να συμμετέχουν σε διάφορους τομείς της σχολικής κοινότητας, βελτιώνοντάς τους μέσω της εμπειρίας τους. Επιπλέον, σημαίνει υπευθυνότητα όσο αφορά τη συνεισφορά τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Elmore, 2000, σελ.15).

Η ενεργός συμμετοχή των ενδιαφερομένων (μαθητές, γονείς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας) που συνεργάζονται είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές για την αύξηση του επιπέδου της δέσμευσης του προσωπικού. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ενεργητική μάθηση, που σημαίνει βαθμιαία οικοδόμηση δεξιοτήτων, δημιουργία γνώσης και αποτελεσματικότητας μέσω διαδοχικών συμμετοχών και πρακτικών, μάθησης μέσω παρατήρησης και εκμάθησης από άλλους και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Armenakis and Harris, 2002). Αυτό καθιστά δυνατή την οικοδόμηση «μικρο-κοινοτήτων γνώσης» (Krogh et al, 2006) που χαρακτηρίζεται αρχικά από κοινά ενδιαφέροντα, αλλά με την πάροδο του χρόνου υιοθετούν δέσμες συμπεριφορών και πρακτικών που τους επιτρέπουν να γίνουν συνεπείς ομάδες με κοινούς στόχους, κοινές ιδέες και κοινή εμπιστοσύνη, δημιουργώντας **«Κοινότητες Επαγγελματικής Εκμάθησης» (PLCs)** μέσα στο σχολείο (Harris, 2008, p 131). Σε αυτές τις κοινότητες, που χαρακτηρίζονται από κοινή γνώση και όραμα, η ανταπόκριση και η βοήθεια μεταξύ των συναδέλφων είναι ευπρόσδεκτη, έχοντας ως τελικό στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2008, σελ.136).

Η κατανοημένη ηγεσία είναι μια ενδιαφέρουσα μορφή ηγεσίας διότι δίνει την δυνατότητα σε αυτές να επωφεληθούν από τις δυνατότητες των μελών τους, επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν όλο το φάσμα των ατομικών δυνατοτήτων των μελών τους και να αναπτύξουν βαθειά εκτίμηση ο ένας για τον άλλον, κατανοώντας ότι η συμπεριφορά του καθενός επηρεάζει όχι μόνο τους γύρω του αλλά και την σχολική μονάδα ως σύνολο.

Το μοντέλο αυτό ηγεσίας εφαρμόζεται ήδη σε σχολεία της Αγγλίας, της Ολλανδίας και των ΗΠΑ με την μορφή σχολικών δικτύων όπου προσφέρονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν ιδέες, να ξεκινήσουν και να ενσωματώσουν νέες πρακτικές (Harris, 2008). Παρόλο που η έρευνα δεν έδειξε ακόμα άμεση σχέση μεταξύ δικτύωσης και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, εντούτοις, τα υπάρχοντα δεδομένα δείχνουν μια θετική σχέση μεταξύ της αυξημένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της οργανωτικής ανάπτυξης των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15(Number 2), 169-183.

Bell, M., Jopling, M., Cordingly, P., Firth, A., King, E., & Mitchell, H. (2006). *What is the impact on pupils of networks that have a least three schools?* Nottingham, UK:

NCSL [Online]. Available from http://www.ncsl.org/media/02C/23/NLG_rapid_review_full_report.pdf. Downloaded: 2019-5-20].

Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.

Berman, P. & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change*. (Vol. 3). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Butler, L. D., Schnellert, L. & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of educational Change*, 16(1): 1-26.

Duke, D. (2004). *Turnaround director: High-stakes leadership, Director*, 84(1): 13–23.

Elmore, F.R., (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute.

Firestone, W. A. & Corbett, H.D. (1988). Planned Organizational change. In N. Boyan (Ed.) *Handbook of Research on educational Administration*, New York: Longman, 321-340.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Fullan, M (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (2nd e.d.). New York: Teachers' College Press.

Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13: 424-447.

Hall, G. & Hord, S. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–51.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, K. (2009). "The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach." *The Journal of Educational Research* 103(1): 40-52.

Leighton, M.S. (1996). *The role of leadership in sustaining school reform: Voices from the field*. Washington, DC. US Department of Education.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K. & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of educational research*, 52 (3), 309-339.

Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student Learning. *The Wallace Foundation*

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2007). *Leadership and Student Learning Outcomes. Interim Report*. London: DCSF.

Leithwood, K, Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning . Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>) [Downloaded: 2019-5-2].

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting

and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

Lunenburg F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation, *International Journal of Management, Bussiness and Administration*, 15 (1), 1-5.

MacBeath, J., George KT Oduro, et al. (2004). Distributed Leadership in Action: Full report, National College for School Leadership.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.

Hopkins, D, (2001) *School Improvement for Real*. New York: RoutledgeFalmer.

Rosenhloltz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York, Longman.

Rowan, B. (1990). *Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools*.

Η συμβολή του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης

Χαρούλη Βάια

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
vana_xar@hotmail.com*

Σταυρόπουλος Βασίλειος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και
Μεθοδολογίας της Έρευνας, bstavro@gmail.com*

Περίληψη

Η εξυπηρετική ηγεσία είναι μία μορφή ηγεσίας που θέτει τις ανάγκες του υφισταμένου εκπαιδευτικού στην κορυφή της ιεραρχίας με το ρόλο του ηγέτη να είναι υποστηρικτικός-εξυπηρετικός (Iyer, 2013). Ο «εξυπηρετικός» ηγέτης επικεντρώνεται στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, εποπτεύει την συμπεριφορά τους και καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της ηγεσίας που υπηρετεί και των επιμέρους διαστάσεών της στην επαγγελματική ικανοποίηση, στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και στον σχολικό οργανισμό, σε δείγμα 204 εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης από διαφορετικές περιοχές της χώρας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της εξυπηρετικής ηγεσίας με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξυπηρετική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, αφοσίωση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας.

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης είναι η ηγεσία, η οποία είναι πολύ σημαντική για την πρόοδο, την ευημερία και την επιβίωση ενός οργανισμού. Οι Hoy & Miskel (2008) ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως το σύνολο των οργανωτικών κινήτρων του διευθυντή και την προσπάθεια δημιουργίας ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει ως κύριο ρόλο του να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα.

Εξυπηρετική ηγεσία

Η εξυπηρετική ηγεσία (servant leadership) είναι ένα στυλ ηγεσίας που θέτει τον ηγέτη ως ένας υπηρέτη που χρησιμοποιεί τις φιλόστοργες ηθικές αρχές του, ώστε να ικανοποιήσει πρώτα τις ανάγκες των υφισταμένων του (Northouse, 2016). Οι ηθικές αρχές της ηγεσίας που υπηρετεί είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο λήψης αποφάσεων, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην υπηρεσία των άλλων και προς την κοινότητα. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα ευαισθητοποιημένο στις ανάγκες των υφισταμένων και των συναδέλφων, ενισχύοντας ένα ανοιχτό και υγιές σχολικό περιβάλλον (Iyer, 2013). Οι «εξυπηρετικοί» ηγέτες έχουν μία αντίληψη για τον σκοπό και την αποστολή του οργανισμού, δείχνουν μία ευαισθησία για τις ανησυχίες και την ευημερία των άλλων, θέτουν τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των ακόλουθών τους ως προτεραιότητα, τους βοηθούν να αναπτυχθούν και να επιτύχουν, συμπεριφέρονται ηθικά, βοηθούν τους ακολούθους τους να είναι ανεξάρτητοι και δημιουργούν αξίες για την κοινότητα (Northouse, 2016· Liden et al., 2008).

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η πιο μελετημένη μεταβλητή στην έρευνα της οργανωσιακής συμπεριφοράς και έχει απασχολήσει πολύ το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορά στη συναισθηματική σχέση που έχει ένας εκπαιδευτικός με τον διδακτικό του ρόλο και λειτουργεί στη βάση αυτής της σχέσης (Zemprylas & Papanastasiou, 2004). Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον βασικότερο μοχλό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την επιτυχία τους (Oloolube, 2006).

Αυτο-αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τους Woolfolk - Hoy (1990) το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τους ίδιους τους μαθητές του τόσο στη συμπεριφορά τους όσο και στις επιδόσεις τους. Το αίσθημα υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ένας από τους παράγοντες που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να μένουν περισσότερα χρόνια στο επάγγελμα και σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010).

Αφοσίωση στο σχολικό οργανισμό

Η αφοσίωση στον οργανισμό από τους εκπαιδευτικούς είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, διότι επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και έχει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα (Hamid et al., 2013). Σύμφωνα με τον Nagar (2012), οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή την αίσθηση της αφοσίωσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό φαίνονται να είναι πιο ειλικρινείς και αυτο-παρακινούμενοι.

Αφοσίωση στο επάγγελμα

Η αφοσίωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την παραμονή ή όχι ενός εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Δύο παράγοντες που συμβάλλουν στο αίσθημα υψηλής αφοσίωσης στο επάγγελμα είναι η επαγγελματική επάρκεια και η καινοτομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Μουρκογιάννη και Αντωνίου, 2014).

Ανασκόπηση της ερευνητικής αρθρογραφίας - Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες έχουν αναδείξει θετικές συσχετίσεις του εξυπηρετικού προφίλ των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bud – West et al., 2009· Mc Kenzie, 2012· Miears, 2004· Cerit, 2009· Al-Mahdy et al., 2016· Shaw & Newton, 2014) και με το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας (Brouwers et al., 2001). Επίσης, διεθνείς έρευνες έχουν αναδείξει πως η εξυπηρετική ηγεσία και κάποιες από τις διαστάσεις της συσχετίζονται θετικά τόσο με την αφοσίωση στον οργανισμό (Cerit, 2010· Kool & Van Dierendonck, 2012· Bogler & Somech, 2004) όσο και στο ίδιο το επάγγελμα (Bogler & Nir, 2014). Η πρόσφατη μελέτη των Τασιά και Σταυρόπουλου (2019) που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολικές δομές της ειδικής αγωγής σε όλη τη χώρα, ανέδειξε πως υπάρχει θετική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο καθώς και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας.

Παρόλο το σχετικά πρόσφατο ενδιαφέρον που προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς ερευνητικής αρθρογραφίας για τη διερεύνηση της σχέσης της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση, εν τούτοις, στην Ελλάδα, αντίστοιχες έρευνες είναι περιορισμένες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αναφορικά με το εξυπηρετικό προφίλ του διευθυντή σχολείου στο οποίο υπηρετούν, στοχεύοντας ειδικότερα στη διερεύνηση της σχέσης του προφίλ αυτού με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το επάγγελμα και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Εκπονήθηκε ποσοτική έρευνα, με τη μορφή της επισκόπησης (survey), όπου το δείγμα αποτελούσαν 204 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία, από διαφορετικές περιοχές της χώρας. Το δείγμα επιλέχθηκε με μη πιθανοθεωρητικό σχεδιασμό (δειγματοληψία ευκολίας) και, πιο συγκεκριμένα συγκεκριμένα με τη δειγματοληψία – χιονοστοιβάδα. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το ποσοστό των εκπαιδευτικών της ειδικότητας ΠΕ70 (Δασκάλων) ήταν μεγαλύτερο (80,39%) από τις άλλες ειδικότητες συνολικά (19,61%). Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες (72,06%) και οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν μόνιμοι

(85,78%). Από το δείγμα των 204 εκπαιδευτικών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό που ανέρχεται στο 76,96% δεν είχαν εμπειρία σε θέση διευθυντή και το 50,49% των εκπαιδευτικών είχαν επιπρόσθετες σπουδές, όπως μεταπτυχιακό τίτλο, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο και επιμορφώσεις.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Απριλίου – Ιουνίου 2018 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπληρώνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ακολουθούσαν τα εξής εργαλεία μέτρησης: α) η κλίμακα της εξυπηρετικής ηγεσίας των Liden et al. (2008), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,972$, β) η κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης των Brayfield, A., & Rothe, H. (1951), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,901$, γ) η κλίμακα της αυτο-αποτελεσματικότητας των Schwarzer, Schmitz & Daytner (1999), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,899$, δ) η κλίμακα της αφοσίωσης στο επάγγελμα των Hoff (2000)· Sjöberg & Sverke (2000) προσαρμοσμένο από τον Σταυρόπουλο (2013), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,919$ και ε) η κλίμακα της αφοσίωσης στο σχολείο των Mowday, Steers & Porter (1979), με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,857$. Για την εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics v.25.

Αποτελέσματα

Με βάση το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Παρατηρείται χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r=0,216$, $P=0,002$) και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ($r=0,291$, $P<0,01$). Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται μία ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ εξυπηρετικής ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο ($r=0,617$, $P<0,01$).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	Επαγγελ-ματική ικανοποίη-ση	Αυτο-αποτελε- σματι-κότητα	Αφοσίωση στο ε- πάγγελμα	Αφοσίωση στο σχολείο
Εξυπηρετική ηγεσία	0,216**	0,130	0,291**	0,617**
	0,002*	0,064	<0,01*	<0,01*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η συμβολή του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης

Τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν στη σχέση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, (Bud – West et al., 2009· Mc Kenzie, 2012· Miears, 2004· Cerit, 2009· Al-Mahdy et al., 2016· Shaw & Newton, 2014), την αφοσίωση στον οργανισμό (Cerit, 2010· Kool & Van Dierendonck, 2012· Bogler & Somech, 2004) και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Bogler & Nir, 2014).

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχη πρότερη έρευνα που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε αυτοτελείς δομές ειδικής αγωγής, όπου βρέθηκε ότι η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μετρώ σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολικό οργανισμό (Τασιά & Σταυρόπουλος, 2019). Αυτό το εύρημα ενισχύει έτι περαιτέρω την άποψη ότι η έννοια της ηγεσίας που υπηρετεί θα μπορούσε να συνδεθεί με τον ευρύτερο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής, καθώς η υιοθέτηση ενός τέτοιου ηγετικού προφίλ από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων θα είχε κυρίως θετικά αποτελέσματα, διότι κρίνεται άκρως σημαντικό ο προϊστάμενος να δίνει λόγο στους υφισταμένους του, να τους εμπλέκει στην διοικητική διαδικασία, να τους παρέχει συναισθηματική υποστήριξη και να μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Greenleaf (1977), ο σωστός ηγέτης πρέπει πάνω απ' όλα να είναι «υπηρέτης», δηλαδή να παραγκωνίζει τα προσωπικά του οφέλη για το καλό της κοινότητας της σχολικής μονάδας και των υφισταμένων του. Ο ηγέτης που εξυπηρετεί υποστηρίζει συναισθηματικά, ακούει προσεκτικά, προσπαθεί να ενδυναμώσει και να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εμπνέει τους υφισταμένους του, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες και ενισχύει τα κίνητρά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Northouse, 2016· Liden et al., 2008). Ως εκ τούτου, προάγει τις συνθήκες εκείνες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Το γεγονός ότι δεν υπήρξε στην παρούσα μελέτη θετική συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο πιθανόν να οφείλεται στο ότι το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μολονότι ο διευθυντής έχει επίσης σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της υποστήριξης. Ενδεχομένως αυτός ο ρόλος να έχει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής όπου στην έρευνα των Τασιά και Σταυρόπουλου (2019) βρέθηκε θετική σχέση εξυπηρετικής ηγεσίας και αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς από τη βιβλιογραφία έχει τεκμηριωθεί επαρκώς η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην ειδική αγωγή το παρεχόμενο πλαίσιο υποστήριξης από πλευράς διευθυντή (Σταυρόπουλος, 2013).

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο είναι μεν αρκετό (N=204), αλλά δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου. Έτσι, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τάσεις παρά γενικεύσεις που αφορούν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός που ανακύπτει αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και το ζήτημα της αντικειμενικότητας και αμεροληψίας. Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν σε τυχαίο και πανελλαδικό δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες, στο πλαίσιο των μικτών ερευνητικών προσεγγίσεων, θα περιέχουν τόσο το ποσοτικό όσο και το ποιοτικό ερευνητικό σκέλος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τόμ. 3, 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Al-Mahdy, Y.F.H., Al-Harthi, A.S., & El-Din, N.S.S. (2016). Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 543-566. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2015.1047032>

Αντωνίου, Α.,Σ., & Ντάλλα, Μ.(2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (γενικής και ειδικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.) *Εργασία και Κοινωνία* (365-399).

Bogler, R., & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20 (3), 277-289.

Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self – Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary – School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474 – 1491.

Bud-West, R., G., Bocarnea, M., Maranon, D. (2009). Servant – Leadership as a predictor of Job Satisfaction and Organizational Commitment with the moderating effects of organizational support and role clarity among Filipino Engineering, Manufactory, and Technology workers. *The International Journal of Servant-Leadership*, 5(1), pp. 129 – 162.

Cerit, Y. (2009). The effects of Servant Leadership Behaviours of school principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (3), 600-623.

Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in Primary schools in Turkey. *International Journal Leadership in Education*, 13(3), 301-317.

Hamid, S., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.152

Hoff, T.J. (2000). Professional commitment among US physician executives in managed care. *Social Science & Medicine*, 50 (10), 1433-1444.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice, (9th edition)*. New York: McGraw-Hill.

Iyer, R.D. (2013). Servant Leadership: The leadership style for teachers. *International Journal of Computational Engineering & Management*, 16(2), 39-42.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. doi:10.1037/a0019237

Kool, M., Van Dierendonck, D. (2012). Servant leadership and commitment to change, the mediating role of justice and optimism. *Journal of Organizational Change Management*, 25 (3), 422 – 433.

Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assesement. *Leadeship quarterly*, 19, 161-177.

McKenzie, R.A. (2012). *A correlational study of servant leadership and teacher job satisfaction in a public education institution teaching* (Doctoral dissertation, University of Phoinix). Retrieved from <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1328169298.html?FMT=AI> (UMI No. 3537800).

Miears, L. D. (2004). *Servant leadership and job satisfaction: A correlational study in Texas education agency region X public schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3148083).

Μουρκογιάννη Κρ., & Αντωνίου Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπρεστικών

καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/edusc.292

Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover* (vol. 153). New York: Academic Press.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.

Northouse, P. (2016). *Leadership: Theory and Practice (7th edition)*. U.S.A: SAGE Publications.

Ololube, N.P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays In Education (EIE)*, 18, Fall 2006. Ανακτήθηκε 6/4/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/229824348_Teachers_Job_Satisfaction_and_Motivation_for_School_Effectiveness_An_Assessment/download

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G.T. (1999). *The teacher self-efficacy scale. Unpublished instrument*. Berlin: Freie Universität Berlin. Récupéré de http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm

Shaw, J., & Newton, J. (2014). Teacher Retention and Satisfaction with a servant Leader as Principal. *Education*, 135 (1), Fall 2014, 101-106.

Sjöberg, A., & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational commitment on job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (3), 247 – 252.

Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>

Τασιά, Β., & Σταυρόπουλος Β. (2019). Η συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 542-551. Ανακτήθηκε 6/6/2019 από: http://neospaidagogos.online/files/13_Teyxos_Neou_Paidagogou_Iounios_2019.pdf

Thompson, C.H. (2003). *The Public School Superintendent and Servant Leadership*. Dissertation Abstracts International 66(9): 3190501

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85–89.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.

Μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας

Τσαπρούνης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, thtsap@gmail.com

Περίληψη

Μια συστηματική περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου πραγματοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80 αξιοποιώντας τις θεωρητικές και τις ερευνητικές αναλύσεις που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία. Η περιγραφή αναφέρεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Μερικοί απ' αυτούς τους παράγοντες έχουν χαρακτήρα οργανωτικό, ενώ άλλοι καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα των σχολείων (Πασιαρδής, Π. 2004). Από την ιστορική αναδρομή σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα, διαφαίνεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων το καθένα από τα οποία έχει τη δική του βαρύτητα, στη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας που κυριαρχεί σε κάθε σχολική μονάδα. Η ύπαρξη αντιφατικών ή αμφιλεγόμενων δεδομένων απορρέει κυρίως από την πολυπλοκότητα της πράξης στο χώρο του σχολείου και έτσι δεν είμαστε σε θέση να περιγράψουμε ποια είναι ακριβώς τα στοιχεία που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό και να το διακρίνουμε από το αναποτελεσματικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο ανθρωπίνων πόρων, ανοιχτών συστημάτων, εσωτερικής διεργασίας

Εισαγωγή

Παραδοσιακές θεωρήσεις της αποτελεσματικότητας που καταγράφονται και θα αναλυθούν στο παρόν άρθρο είναι: η στοχοκεντρική θεώρηση, η θεωρία προστιθέμενης αξίας, η θεώρηση συστημικών πόρων και η θεώρηση της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η οργανωτική αποτελεσματικότητα ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό λιγότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι διακρίνονται σε επίσημους και σε λειτουργικούς. Επίσημοι στόχοι είναι αυτοί που διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού. Λειτουργικοί στόχοι είναι αυτοί που αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού, έτσι όπως υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, χρησιμοποιώντας τους στόχους του, παρουσιάζει, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, πολλές αδυναμίες με πολλά ερωτήματα που δύσκολα μπορεί να απαντηθούν, όπως: Ποιους στόχους θα χρησιμοποιήσουμε για να κρίνουμε την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, τους επίσημους ή τους λειτουργικούς; Το κριτήριο επιτυχίας της αποτελεσματικότητας θα είναι απόλυτο ή σχετικό; Από τα παραπάνω συνάγεται πως το μοντέλο στοχοκεντρικής θεώρησης δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004).

Οι Stoll και Fink (1994) (Πασιαρδής, 2004) έχουν προσφέρει τη δική τους θεώρηση για την αποτελεσματικότητα αναφέροντας πως ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό αν και εφόσον προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον, και αν διασφαλίζει ότι το κάθε παιδί θα πετύχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η πρόοδος των παιδιών θα συνεχίζεται και αυτά θα βελτιώνονται χρόνο με το χρόνο. Η θεωρία αυτή είναι γνωστή με τον όρο «θεωρία προστιθέμενης αξίας». Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται συνήθως για να δείξει την πρόοδο των μαθητών και όχι ένα απλό αποτέλεσμα, για να αναγνωρίσει ποια σχολεία επιτυγχάνουν καλύτερα ή χειρότερα αποτελέσματα, τέλος για να αναγνωρίσει ποιοι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερες ή χειρότερες επιδόσεις απ' ό,τι θα αναμενόταν. Όμως προκύπτουν ερωτήματα κατά πόσο τελικά η προσέγγιση αυτή βοηθά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης και ο λόγος είναι ότι δεν εμπλέκει ενεργά το προσωπικό του σχολείου σ' αυτή τη διαδικασία αλλαγής αφού πολλές φορές η ανάλυση των δεδομένων γίνεται από εξωτερικούς φορείς.

Το μοντέλο συστημικών πόρων (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα του οργανισμού να αποκτά σπάνιους και επιθυμητούς πόρους. Πιο απλά, ο στόχος είναι η απόκτηση περισσότερων πόρων, πράγμα που μπορεί να αποβεί επιζήμιο στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, μια και δίνεται βαρύτητα στην απόκτηση πόρων και όχι στην γνήσια και πρωτογενή λειτουργία, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός οργανισμός να χάσει τον πραγματικό του προσανατολισμό.

Μία άλλη θεώρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας που σχετίζεται και προεκτείνει τον ευρύτερο χαρακτήρα της εκπαίδευσης είναι η «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (Scheerens, 1992 Sammons et al., 1995), η οποία ενδιαφέρεται να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές υποομάδες μαθητών / μαθημάτων / ενδιαφερόντων / τμημάτων, τόσο μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου, όσο και συγκριτικά μεταξύ σχολείων (Πασιαρδής, 2004). Ουσιαστικά το μοντέλο αυτό είναι μια αντίδραση στην παραδοσιακή αποτελεσματικότητα, μια και από έρευνες έχει προκύψει η επίδραση του σχολείου στους μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι ισχυρότερη από την επίδραση που ασκείται από το σχολείο στο μέσο μαθητή. Συνεπώς, η σχολική αποτελεσματικότητα θα πρέπει να ορίζεται με βάση τις διάφορες υποομάδες του σχολικού πληθυσμού στα μαθήματα και στα ενδιαφέροντά τους.

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας («συνδυαστικό μοντέλο») δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ενός σχολικού οργανισμού είναι απόρροια πολλών παραγόντων και κριτηρίων, τα οποία αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της δραστηριότητας του οργανισμού. Οι διάφοροι ερευνητές διέκριναν τα κριτήρια για τις δομές, για τις διαδικασίες και για τα αποτελέσματα, εντοπίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο και διακρίνοντας τα σχολεία που ξεχώρισαν από τα υπόλοιπα ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Όλες οι έρευνες αυτές

επικέντρωσαν την προσοχή τους σε μια σειρά από παράγοντες λειτουργίας του σχολείου οι οποίοι μπορεί να το χαρακτηρίσουν αποτελεσματικό (Πασιαρδής, 2004).

Στο παρόν άρθρο υιοθετούμε τα παρακάτω μοντέλα τα οποία θεωρούνται και πιο σύγχρονα. Αλλά ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο τα εντάξαμε ήταν ότι περικλείουν όλες τις θεωρήσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας για τις οποίες αρκετοί ερευνητές (Stoll & Fink, Sammons, Fullan, Brookover) κατά το πρόσφατο παρελθόν μελέτησαν σχολεία που θεώρησαν αποτελεσματικά και επεσήμαναν κάποιους παράγοντες, που φάνηκε ότι διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα»

Προσπαθώντας να αποσαφηνίσουμε τον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα» θα θέλαμε να σταθούμε πρώτα στον όρο «σχολείο». Με τον όρο σχολείο εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Είναι ένας οργανισμός που διοικείται και που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, κανόνες, κυρώσεις). Είναι ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός, παιδαγωγούμενος) παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, εφόσον το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του. Το σχολείο συνιστά μια κοινωνική οργάνωση (κοινωνικό υποσύστημα), όπου οι συμβάσεις λειτουργίας συνήθως ρυθμίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων (Π.Ι., διοικητικές υπηρεσίες) και υλοποιούνται από άλλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές). Είναι, επίσης, ένας «φορέας εξουσίας», ο οποίος με τους τίτλους σπουδών που απονέμει, διαμορφώνει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης (Κωνσταντίνου, 1997).

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και οι μετέπειτα συνθέσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδαγωγική επιστήμη. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι ο Creemers (1997) χαρακτηρίζει την έρευνα για την αποτελεσματικότητα ως τον πυρήνα της παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης. Η οργανωτική αποτελεσματικότητα και ποιότητα είναι κύριες έννοιες στα ανοικτά συστήματα. Η έννοια της αποτελεσματικότητας και η έννοια της ποιότητας δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο και οι δύο περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία οργανισμών όπως είναι τα σχολεία. Η έρευνα που έχει μέχρι τώρα διεξαχθεί παρόλο που κάνει αναφορά στο τι είναι αποτελεσματικό στην εκπαίδευση, αποτυγχάνει να επεξηγήσει το γιατί ορισμένες τακτικές είναι αποτελεσματικές και άλλες όχι (Scheerens, 1992). Ωστόσο ο στοχοκεντρικός ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας προϋποθέτει αρχικά τον ορισμό της έννοιας «επιθυμητό αποτέλεσμα», που τείνει να ορίζεται κάθε φορά ανάλογα με τα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας τα οποία περικλείουν τους παράγοντες εκείνους που προαναφέραμε πως στοιχειοθετούν την έννοια του σχολείου και συνεργάζονται για την λειτουργία του. Η βάση για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων είναι η συνεχής ποιοτική βελτίωση όλων των παρεχόμενων υπηρεσιών, των

αναλυτικών προγραμμάτων και των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών. Εάν συνεχώς επιτυγχάνουμε αύξηση της ποιότητας όλων των παραπάνω, τότε είναι πιθανό να έχουμε σχολεία τα οποία προσφέρουν στην κοινωνία πολίτες τέτοιους όπως τους χρειαζεται η σύγχρονη εποχή της πολυπλοκότητας στην οποία ζούμε.

Ως επιστέγασμα της προσπάθειας για εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολική αποτελεσματικότητα» θα θεωρήσουμε πως ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν τα πρόσωπα που στοιχειοθετούν τη δομή και εμπλέκονται στη λειτουργία του, καταφέρουν να δημιουργήσουν μια σχολική μονάδα που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις, δίνοντας οντότητα στην προσωπικότητα των μαθητών, αμβλύνοντας τις οποιεσδήποτε ανισότητες και ενθαρρύνοντας την έκφραση της πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας.

Μοντέλο ανθρωπίνων πόρων

Στο επίκεντρο του μοντέλου αυτού βρίσκεται η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το εκπαιδευτικό έργο που παράγει. Ο εκπαιδευτικός είναι ο πρωταγωνιστής και ο καθοριστικότερος συντελεστής ο οποίος ρυθμίζει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Scheerens, 2002). Ο εκπαιδευτικός διαθέτει παιδαγωγική και θεσμική οργανωτική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου. Είναι ο κυρίως υπεύθυνος για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή. Παράλληλα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος και δυναμικός, στον εκπαιδευτικό συμπυκνώνονται σημαντικές κοινωνικές προσδοκίες τις οποίες καλείται να υλοποιήσει με ισόρροπο τρόπο. Στα ζητήματα αυτά πολλές φορές δεν τον διευκολύνουν ούτε η λειτουργία του σχολείου, ούτε οι συνθήκες στις οποίες διεκπεραιώνει το ρόλο του, ούτε η επαγγελματική του κατάρτιση. Είναι το άτομο εκείνο το οποίο με τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, αλλά και της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης που διαθέτει, στιγματίζει με τις ενέργειές του τη συνολική εικόνα του, αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα, στην οποία λειτουργεί και εντάσσεται.

Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο από τους παράγοντες του μοντέλου αυτού που κατέχουν κυρίαρχη θέση:

Αξιοποίηση της αξιολόγησης της εξέλιξης των επιδόσεων των μαθητών με παράλληλη κοινοποίηση – ανατροφοδοτική συζήτηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, αποτελεσματική μάθηση με τις σχολικές δραστηριότητες, συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες, ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το εκπαιδευτικό του έργο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Παιδαγωγική διαχείριση: Η παροχή από μέρους του εκπαιδευτικού ίσων ευκαιριών για μάθηση σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού χώρου καταγωγής με ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων, συμπεριφορές απέναντι

στη διαφορετικότητα και ατομικότητα, αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού και διακρίσεων, αναγνώριση των επιτευγμάτων των μαθητών και υποστήριξη της μάθησης μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών ανατροφοδότησης (MacBeath, 2001).

Οι δύο αυτοί παράγοντες που ενδεικτικά αναφέραμε έχουν βαρύνουσα σημασία στο συγκεκριμένο μοντέλο, χωρίς βέβαια να μας διαφεύγει και το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά δεν έχουν τόσο βαρύνουσα σημασία για το συγκεκριμένο μοντέλο. Κάποιοι από αυτούς είναι: το σχολικό κλίμα, η συνεργασία σχολείου –οικογένειας – κοινότητας, οι ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης και ο ρόλος της διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν τη δική τους βαρύνουσα σημασία και αποτελούν τον πυρήνα άλλων μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας που θα θίξουμε και θα αναλύσουμε πιο κάτω.

Μοντέλο ανοιχτών συστημάτων

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό στο επίκεντρο βρίσκεται η σχολική μονάδα και οι δυνατότητες που αναπτύσσει για να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις και κατά πόσο έχει τη δυνατότητα να αυτοανανεώνεται μέσω αυτών των διαδικασιών (Scheerens, 2002). Η σχέση του σχολείου με την κοινωνία υπήρχε ανέκαθεν, αλλά όχι βέβαια με την ίδια πάντα μορφή. Το σχολείο αποτελεί αφενός οροθετημένη κοινότητα με τις δικές της ιδιαιτερότητες και αφετέρου συνιστά έναν οργανισμό, ο οποίος επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή. Στον κόσμο της πραγματικότητας το σχολείο πέρα από τη βασική του αποστολή για τη μάθηση και αγωγή των μαθητών, θα πρέπει να αναπτύξει ιδιαίτερη δραστηριότητα για τη δημιουργία σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες, αλλά και για τη συμβολή του στην ευρύτερη ανάπτυξη της περιοχής στην οποία λειτουργεί. Η κάθε σχολική μονάδα με την διαφορετικότητα που την διακρίνει από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες έχει τη δυνατότητα να αφομοιώσει τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν την κοινωνία στην οποία λειτουργεί, να αναπτύξει συνεργασίες με τους κοινωνικούς φορείς, αλλά και να διαμορφώσει τις ιδιαίτερες, ξεχωριστές εκείνες σχολικές συνθήκες ώστε να οδηγηθεί στην κορυφή του πυλώνα της κοινωνικής υφής.

Ενδεικτικά μπορούμε να επικεντρωθούμε στους παρακάτω παράγοντες οι οποίοι έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στο συγκεκριμένο μοντέλο:

Στη δυνατότητα ανάπτυξης από πλευράς σχολικής μονάδας ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια και ευρύτερα με όλους τους κοινωνικούς φορείς που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προώθησης δραστηριοτήτων με διάφορους τρόπους – μορφές και μέσα επικοινωνίας, ανάπτυξης και δημιουργίας μηχανισμών επαφής και συνεργασίας με την οικογένεια, ανάπτυξης

ενεργού ρόλου των εμπλεκομένων φορέων σε σχολικές εκδηλώσεις, διαμόρφωσης πολιτικής ελεύθερης εισόδου στο σχολείο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Στη δυνατότητα σχεδιασμού ιδιαίτερων συνθηκών τόσο για το σχολείο όσο και για την τάξη στο σχολείο ώστε να καλλιεργηθεί στους μαθητές το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, να έχουν τη δυνατότητα να πλησιάζουν το διδακτικό προσωπικό και να ζητούν βοήθεια για τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να έχουν οι εκπαιδευτικοί θετική συμπεριφορά προς τους μαθητές ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές, να διαμορφώσουν κατάλληλες συνθήκες στις τάξεις ώστε να καταστούν χώροι πρόκλησης προόδου και συνεχούς εξέλιξης, να εφαρμόσουν παιδοκεντρικά μαθήματα, να δώσουν έμφαση στην επίτευξη στόχων υψηλού επιπέδου: ανάλυση, σύνθεση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και λύση προβλήματος (MacBeath, 2001).

Μοντέλο εσωτερικής διεργασίας

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό δίνεται έμφαση στη μορφή και δομή του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται σε κάθε σχολική μονάδα και αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Scheerens, 2002). Η μορφή και η δομή του σχολικού περιβάλλοντος δίνει την εικόνα της σχολικής μονάδας καθώς και στοιχεία της προσωπικότητας της διεύθυνσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. Ο παράγοντας προσωπικό (διευθυντής, εκπαιδευτικός, διοικητικό και λοιπό προσωπικό) είναι αυτός που διαμορφώνει και στιγματίζει με τις ενέργειές του τη συνολική εικόνα του σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ τους στο χώρο του σχολείου συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή του προσωπικού στο σχεδιασμό και στην ιεράρχηση των μαθησιακών προτεραιοτήτων. Σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τη γνώμη τους για τα δρώμενα του σχολείου, να τους παροτρύνει να παίρνουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο. Ο διευθυντής αγωνίζεται για τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Μπορούμε ενδεικτικά να σταθούμε στο ρόλο της διοίκησης και ειδικότερα της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο θα ευνοεί πρωτοβουλίες, συνεργασίες και επικοινωνία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Η προσπάθεια αυτή στιγματίζεται όχι μόνο από τις διοικητικές ικανότητες της διοίκησης, αλλά και του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διακρίνεται για τον ηγετικό του ρόλο, διακατέχεται από όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικεί, μεταδίδει την αποστολή του σχολείου, καθοδηγεί το σχολικό προγραμματισμό, αξιοποιεί τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, φροντίζει για τη συνεχή ανέλιξη και την επιμόρφωση του προσωπικού.

Στο σχολικό κλίμα που επικρατεί γενικότερα στο σχολείο και ειδικότερα η ατμόσφαιρα της τάξης καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες ανάπτυξης ευνοϊκού κλίματος: το ψυχολογικό κλίμα, οι συναισθηματικές στάσεις, οι παράγοντες επικοινωνία – συλλογικότητα, συνεργασία (Πασιαρδή, 2001). Στον παράγοντα αυτό μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα ήθη και έθιμα μιας κοινωνίας τα οποία το σχολείο μπορεί να αφομοιώσει και να εντάξει στη σχολική πραγματικότητα, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του σχολείου. Επίσης το καθημερινό εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και η επίδρασή του στην απόδοση τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π & Πασιαρδή, Γ (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Sammons et al.,(1995). «*Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness*». London: Office of Standards in Education.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: an international perspective* (pp. 35-69). (Advances in program evaluation; Vol. 8, No. 8). Amsterdam: JAI.

Stoll, L. & Fink, D. (1994). «*Views from the Field: Linking School Effectiveness and School Improvement*». *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), 149-177.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στον οργανισμό μάθησης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης, kzogopoulos@gmail.com

Περίληψη

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, και ο πολύπλοκος και σύνθετος ρόλος της διεύθυνσης για να ανταποκριθεί στις νέες αυξημένες απαιτήσεις αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για ένα διευθυντή/ηγέτη/manager με διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και ταυτόχρονα με όραμα και στοχοθεσία. Ιδιαίτερο βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται για τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη του σχολείου και τις πρακτικές που υιοθετεί ώστε να μπορεί να εμπνέει και να καθοδηγεί. Σκοπός της βιβλιογραφικής έρευνας είναι η προσέγγιση εννοιών όπως της ηγεσίας, τα είδη της ηγεσίας και το ρόλο της σχολικής ηγεσίας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διαφάνηκε ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Ο διευθυντής/ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει εκτός από τις διοικητικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και στρατηγικές ικανότητες. Επίσης, να έχει όραμα, διάθεση για υποστήριξη και ενδυνάμωση του έργου των εκπαιδευτικών και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για συνεργασία και καινοτόμες δράσεις. Είναι ανάγκη να υπάρξει περαιτέρω προβληματισμός και έρευνα για τις προϋποθέσεις και τις πρακτικές της ηγεσίας που συμβάλλουν στη λειτουργία ενός σχολείου ως μαθητικό οργανισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, Σχολική ηγεσία, Οργανισμός μάθησης, P.Senge

Εισαγωγή

Ο OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2016) με βάση τα προκαταρκτικά αποτελέσματα της έκθεσης από τον Andreas Schleicher (Διευθυντής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Δεξιότητων) του OECD τονίζει την ανάγκη τα σχολεία να μπορούν να μαθαίνουν με μεγαλύτερους ρυθμούς και τους εκπαιδευτικούς να μετουσιωθούν σε εργάτες της γνώσης για να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες μεταβολές και ανάγκες από το εξωτερικό περιβάλλον. Από την άλλη έχει αναγνωριστεί η σημαντική συμβολή της ηγεσίας σε έναν μαθητικό οργανισμό (Robbins και Judge, 2009).

Υπάρχουν στοιχεία ότι η υποστηρικτική ηγεσία συνδέεται θετικά με την οργανωσιακή μάθηση (Lei et al., 1999; Swiering και Wierdsma, 1992) και την καινοτομία (Montes et al., 2005). Οι ηγέτες μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού των σχολείων σε μαθητικό οργανισμό, να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, να υιοθετήσουν νέους τρόπους σκέψης, να ενισχύσουν την ομαδική μάθηση (Bass και Avolio, 2006). και να διευκολύνουν τη δυνατότητα καινοτομικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς (ChanLin et al., 2006). η ηγεσία και η διοίκηση/management έχουν να κάνουν με την αποτελεσματική διεύθυνση. Από τη μία η διοίκηση/management με τη διαχείριση του ανθρώπινου

δυναμικού, των πόρων, τη διαχείριση, την επίλυση των προβλημάτων, την οργάνωση, τη λειτουργία του σχολείου, τον έλεγχο, τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων, από την άλλη η ηγεσία μέσα από την επιρροή, τους στόχους, τις αξίες και το όραμα, που εμπνέει και κινητοποιεί για εθελοντική συμμετοχή με προθυμία στην πραγματοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων και του οράματος που έχουν τεθεί.

Η έννοια της ηγεσίας

Πολλοί θεωρητικοί έχουν προσεγγίσει το θέμα της ηγεσίας και μολονότι φαντάζει εύκολα ορατή ωστόσο είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Υπάρχουν πάρα πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία. Αυτό καθιστά δύσκολο τον ορισμό της ηγεσίας (Leithwood και Duke, 1999). Υπάρχουν και άλλοι θεωρητικοί που δεν αποδέχονται την έννοια της ηγεσίας γιατί ανάλογα με το περιβάλλον μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες (Lakomski, 1999) και δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς ή κάποιο σύνολο ενεργειών που θα μπορούσαν να οριοθετήσουν και να δομήσουν την έννοια της ηγεσίας (Alvesson και Sveningsson, 2003). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται η έννοια της ηγεσίας.

Ο Μπουραντάς (2005) μέσα από τη γενική θεώρηση της βιβλιογραφίας, καταλήγει ότι ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου ένα πρόσωπο, δηλαδή ο ηγέτης επηρεάζει τις σκέψεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα μια μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων τυπικής ή άτυπης, με τρόπο όπου οι άλλοι να ακολουθούν με προθυμία και εθελοντικά στη συνεργασία προσφέροντας ότι το καλύτερο διαθέτουν και μπορούν για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων με βάση τις φιλοδοξίες και την αποστολή της ομάδας για πρόοδο και βελτίωση ή ένα καλύτερο μέλλον. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) διαπιστώνει ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία που έχει να κάνει με δύο ή περισσότερους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο ηγέτης σκόπιμα θέλει να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Ο Σαϊτης (2005) αναφέρει ότι *ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μίας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος*. Οι Hersey και Blanchard όπως αναφέρεται στο (Ζαβλανός, 1997) θεωρούν ότι η ηγεσία έχει να κάνει με τη σκόπιμη διαδικασία για να επηρεάσει τις ενέργειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την επίτευξη των στόχων μιας οργάνωσης.

Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς φαίνεται ότι παρουσιάζονται κάποια κοινά στοιχεία. Το ένα στοιχείο έχει να κάνει με το ζήτημα της άσκησης *επιρροής* στη συμπεριφορά ενός ατόμου (Μπουραντάς, 2005) και μιας ομάδας σε άλλα άτομα ή άλλες ομάδες (Bush και Glover, 2003) προκειμένου να δίνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να πετύχουν τους στόχους. Το άλλο στοιχείο είναι ο *εθελοντισμός* και η *προθυμία* που παρουσιάζουν οι άνθρωποι για να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή τις φιλοδοξίες, τα όνειρα και την προοπτική για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005), η *στοχοθεσία* και η καθοδήγηση σε δραστηριότητες (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007), οι *αξίες* με το *όραμα* (Κριεμάδης και Θωμοπούλου, 2012).

Η ηγεσία στον οργανισμό μάθησης (P.Senge)

Η ηγεσία ενός οργανισμού είναι η πρωταρχική δύναμη για τη δημιουργία και την οικοδόμηση ενός οργανισμού μάθησης. Η άποψη ότι ο ηγέτης, ως ειδικός, είναι αυτός που καθορίζει την κατεύθυνση ενός οργανισμού και θα πρέπει να ενεργοποιήσει τα μέλη ενός οργανισμού για να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του, προέρχεται από μία ατομιστική προσέγγιση σε αντίθεση με μια συστημική προσέγγιση (Senge, 1990). Η παραδοσιακή άποψη για την ηγεσία στηρίζεται σε υποθέσεις για την έλλειψη επαρκούς ικανότητας των ανθρώπων να έχουν προσωπικό όραμα για να διαχειριστούν τις αλλαγές σε αντίθεση με τους ηγέτες που μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και να τα διαχειρίζονται. Σε μια νέα οπτική για τον ρόλο και τη θέση του ηγέτη, αυτός θα πρέπει να συνδυάζει τον σχεδιαστή, τον δάσκαλο και τον διαχειριστή.

Συνήθως, οι ηγέτες επικεντρώνονται στο σκοπό και στη συστημική δομή. Ο ηγέτης αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς μπορεί να διδάσκει και να βοηθάει τους ανθρώπους σε έναν οργανισμό, να δουν τη συνολική εικόνα της πραγματικότητας ενός οργανισμού. Ο ηγέτης ως δάσκαλος, μέσα από τη δύναμη της ιεραρχίας μπορεί να επηρεάσει την άποψη των ανθρώπων σε σχέση με την πραγματικότητα εστιάζοντας στα γεγονότα, τα νοητικά τους μοντέλα, τις συστημικές δομές και το σκοπό. Θα πρέπει να γνωστοποιήσει τις ιδέες του ως πρόσκληση και μέσα από ένα διάλογο με τα μέλη του οργανισμού, να προκύψουν περαιτέρω βελτιώσεις (Senge, 1990).

Αυτό δε σημαίνει ότι θα διδάξει τους ανθρώπους πώς να πετύχουν το όραμά τους, αλλά να προωθήσει τη μάθηση για όλους και να ενισχύσει την πραγματική δέσμευσή τους με τον οργανισμό (Senge, 1990). Θα πρέπει να δημιουργήσει και να διαχειριστεί τη δημιουργική ένταση, δηλαδή τη συνειδητοποίηση και τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην πραγματική θέση που βρίσκονται οι άνθρωποι και ο οργανισμός και στη θέση στην οποία θέλουν να φτάσουν, δηλαδή στο όραμα αποτελώντας κινητήρια δύναμη για αλλαγή.

Το πρώτο καθήκον για τη δημιουργία οργανισμού μάθησης, αφορά τον σχεδιασμό για τον σκοπό του οργανισμού, το όραμα και τις αξίες που θα πρέπει να αποδεχτούν όλα τα μέλη του οργανισμού μέσω της δέσμευσης (Senge, 2006). Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει όραμα, αλλά χρειάζεται τη στήριξη όλων των μελών ενός οργανισμού. Είναι αναγκαίο να υποστηρίζει να εκφράζονται ελεύθερα τα προσωπικά οράματα και οι απόψεις των μελών ενός οργανισμού έτσι ώστε το τελικό όραμα που θα έχει συνδιαμορφωθεί, θα αφορά όλα τα μέλη του οργανισμού (Senge, 2006). Στην ουσία θα πρέπει να λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Από τη μία έχει να κάνει με τη «διαχείριση» του ανθρώπινου δυναμικού και από την άλλη με τον ευρύτερο σκοπό και την αποστολή του οργανισμού. Για την αλλαγή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης χρειάζεται να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των ατόμων και του ίδιου του οργανισμού. Παράλληλα είναι αναγκαία η δέσμευση των μελών ενός οργανισμού προκειμένου να εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού οράματος και των στόχων του οργανισμού. Αυτό θα αυξάνει τις προσδοκίες όλων των ατόμων (Senge, 2006). Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να νιώθουν μέρος

μιας αποστολής ενός οργανισμού που αφορά και τους ίδιους. Η λειτουργία του οργανισμού θα πρέπει να διαπνέεται από βασικές αξίες όπως η εντιμότητα, το ανοικτό πνεύμα, η ειλικρίνεια, η ελευθερία και η ισότητα ευκαιριών, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στον τρόπο δράσης μέσω της δέσμευσης των μελών του για την επιτυχία του οράματος και των στόχων (Senge, 2006). Για τον Senge (1990) ο ρόλος μιας ηγεσίας σε έναν οργανισμό μάθησης μοιάζει με αυτόν της «γονικής» μέριμνας. Θα πρέπει να βοηθάει τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις συστημικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την αλλαγή (Senge, 1990).

Σχολική ηγεσία και οργανισμός μάθησης

Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της ηγεσίας για την ανάπτυξη των σχολείων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε έρευνα των Silins και Mulford (2000) διάρκειας τεσσάρων ετών στην Αυστραλία, σε 96 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου συμμετείχαν 5.000 μαθητές και 3.700 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές, αναδεικνύει μια ισχυρή σχέση μεταξύ ηγεσίας και οργανωσιακής μάθησης. Σε μελέτη του ο Mitchell (1995) αναφέρει την ηγεσία ως την σημαντικότερη επιρροή στη μάθηση. Οι Διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία των προϋποθέσεων βάση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση, κάνοντάς την ουσιαστική, συστηματική και ως αναπόσπαστο στοιχείο στο χώρο εργασίας. Οι Yuen και Cheng (2000) υποστηρίζουν ότι η συνεχής μάθηση των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την επιτυχή μεταρρύθμιση των σχολείων και θα πρέπει οι Διευθυντές να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Παρόμοια άποψη επαναλαμβάνεται από τους Glickman et al. (1995) οι οποίοι αναφέρουν πως για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης θα πρέπει οι Διευθυντές των σχολείων να δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την έρευνα, τη δια βίου μάθηση και τον προβληματισμό στα σχολεία, να είναι σε θέση να προωθήσουν ένα περιβάλλον όπου η ενεργή μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο και να παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για να μάθουν.

Ο Johnston (1998) τονίζει ότι η ηγεσία του σχολείου πρέπει να επικεντρώνεται στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εμπνέει μέσα από αξίες και αίσθημα ευθύνης ένα όραμα και μια στοχοθεσία που με σαφήνεια επικοινωνεί και μέσω της δέσμευσης κάνει συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα για να το υλοποιήσουν. Να παρέχει θετικά πρότυπα για τη διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης, τη διάδοση της γνώσης, την ενθάρρυνση του προσωπικού για συνεργασία, τη διάχυση και το διαμοιρασμό των γνώσεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων, συνδέοντας την αναγκαιότητα αυτών των δράσεων με τις ευρύτερες εξελίξεις και ανάγκες για αλλαγές καθώς και τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Επιπλέον, ο Newmann (1996) όπως οι Louis και Kruse (1998) δείχνουν ότι για ένα αποτελεσματικό σχολείο οι Διευθυντές θα πρέπει να λειτουργούν όχι μόνο ως καθοδηγητές των εκπαιδευτικών, αλλά και ως διεγέρτες που διευκολύνουν τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις σχετικά με θέματα αλλαγών και βελτίωσης του σχολείου. Ορισμένοι

ερευνητές έχουν την άποψη ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ευνοούν περισσότερο την αλλαγή και την ανάπτυξη για την εκπαίδευση προάγοντας τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης. Οι Lam et al. (2002) σε έρευνά τους σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (51 και 37 αντίστοιχα) στην Ταϊβάν, δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι καθοριστική για την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου ή το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Σε ανάλογη έρευνα οι Lam και Pang (2003) σε 67 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ με δείγμα 1.196 εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η δράση μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο για την ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία.

Οι Barnett et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι κατάλληλη για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα σχολεία. Στη μελέτη τους αναφορικά με τη σχέση της ηγεσίας και πτυχών της κουλτούρας οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο, η μετασχηματιστική ηγεσία αποδείχτηκε ωφέλιμη για την οργανωσιακή μάθηση με την καλλιέργεια ενός κοινού οράματος, την κατανομή της δικαιοδοσίας στη λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση μια κουλτούρας που ευνοεί την αποτελεσματική αναδιάρθρωση του σχολείου. Ωστόσο υπάρχει και θετική επιρροή των πρακτικών της συναλλακτικής ηγεσίας. Σε έρευνα οι Gore και Steven (1998) δείχνουν πως ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης σε Ινστιτούτα που χρησιμοποιούσαν πρακτικές της *συναλλακτικής ηγεσίας*, βοήθησαν στην αποτελεσματική μάθηση των στελεχών και στην αντιμετώπιση των εξωτερικών αλλαγών σε περιόδους κρίσης. Οι Huberman και Miles (1984) σημειώνουν επίσης ότι η υποστήριξη σε συνδυασμό με την «πίεση» από τους διευθυντές, είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αποτελέσματα ερευνών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Καλατζή, 2017; Παπάζογλου; 2016 και Τάγαρη, 2017) έδειξαν ότι ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο ως φορέας οργανωσιακών αλλαγών στην προοπτική μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό μέσα από συνεργατικές δομές, την ενίσχυση του συλλογικού οράματος και της μάθησης. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις, επικοινωνιακές, κοινωνικές και στρατηγικές ικανότητες, να προβάλλει ισχυρό όραμα και να θέτει στόχους. Οι διευθυντές είναι θετικοί στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ως χώροι καινοτομίας, παραγωγής νέας γνώσης, μάθησης, ανατροφοδότησης και σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

Οι Kurland et al. (2010) σε έρευνα που έκαναν με τίτλο: «*Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision* », σε 104 δημόσια δημοτικά σχολεία στο Ισραήλ με δείγμα 1474 εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι υπήρχε θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό όραμα. Η ύπαρξη κοινού σχολικού οράματος που προωθεί η ηγεσία, δημιουργεί ενθουσιασμό, εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να εμπνεύσουν και να επικοινωνήσουν με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο το περιεχόμενο του οράματος και γίνει κατανοητό, έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δράση έχοντας την αίσθηση ενός σκοπού και ενός προσανατολισμού. Όταν οι ηγέτες

από τη μία ξέρουν τι θέλουν, σύμφωνα με τις βασικές αξίες και της απαιτήσεις του σχολείου, το πού βρίσκεται και τι θέλει να κάνει το σχολείο (σχολικό όραμα), αλλά και μπορούν να ενθαρρύνουν, να σέβονται, να υποστηρίζουν και να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων ώστε συλλογικά να πετύχουν αυτό που θέλουν, δημιουργούν ενθουσιασμό στους εκπαιδευτικούς και μια δέσμευση για να το υλοποιήσουν. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως υπάρχει θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και των ερευνών σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της λειτουργίας και του ρόλου του σχολείου καθίσταται επιτακτική. Στο βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια λειτουργεί με πρακτικές οργανωσιακής μάθησης το σχολείο μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης.

Στις διαφαινόμενες αλλαγές που προσδιορίζονται από τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της γνώσης, το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει εκείνα τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα μάθησης που θα του επιτρέψουν να συνεχίσει να λειτουργεί με αποτελεσματικότητα και επιτυχία για την παροχή ποιοτικής μάθησης, γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης στους μαθητές. Η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντα οργανισμού, παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μέσα από τη δράση του, τις πρωτοβουλίες και το κλίμα συνεργασίας που προωθεί, προάγοντας το μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Παράλληλα θα πρέπει να αναδειχτούν οι δυνατότητες και η αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου με οργανωσιακά χαρακτηριστικά με περαιτέρω έρευνα σε θεωρητικό σε ερευνητικό επίπεδο για ένα γόνιμο διάλογο και προβληματισμό για το σχολείο της νέας εποχής και τον ρόλο που καλείται ο διευθυντής για να μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων-Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Ίων-Έλλην.

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*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων: με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: difficulties in doing "leadership". *The Leadership Quarterly*, 14(3) 359-381.

Barnett, K., McCormick, J. & Connors, R. (2001). Transformational leadership in Schools - Panacea, Placebo or Problem? *Journal of Educational Administration*, Vol 39 (1), 24-46.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2006). *Multifactor leadership questionnaire technical report*. Thousand Oaks: Sage.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts & evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. (Διαθέσιμο on line: <http://bit.ly/2OrQKH0>, προσπελάστηκε στις 15.6/2019).

ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S. & Chu, H. (2006). Factors influencing technology integration in teaching- a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1) 57-68. (Διαθέσιμο on line; <https://goo.gl/1ft4mk>, προσπελάστηκε στις 19/6/2019).

Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gore, C. & Steven, V. (1998). Analysis of the effect of external change on the management of business schools within the higher education sector. *Total Quality Management*, 9 (2), 249-258.

Hubermann, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.

Johnston, C. (1998). *Leadership and the learning organisation in self-managing schools*. Australia: University of Melbourne.

Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7–30.

Lakowski, G. (1999). Against leadership: A concept Without a Cause. in P. Begley & P. Leonard (eds) *The Values of Educational Administration*. London: Falmer, 36–50.

Lam, J., Wei, P., Pan, W. & Chan, M. (2002). In search of basic sources that propel organisational learning under recent taiwanese school reforms. *The International Journal of Educational Management*, 16 (5), 216-228.

Lam, Y. L. & Pang, S. K. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organisational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. *The Learning Organisation: An International Journal*, 10 (2), 83-97.

Lei, D., Slocum, J. W. & Pitts, R. A. (1999). Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning. *Organizational Dynamics*, 27(3), 24–38.

Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-72.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (5), 679-706.

Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1998). Creating community in Reform: Images of organisational learning. *Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Mitchell, C. (1995). *Teachers learning together. Organisational learning in an elementary school*. Saskatoon: University of Saskatchewan.

Montes, F. J. L., Moreno, A. R. & Morales, V. G. (2005). Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: An empirical examination. *Technovation*, 25(10), 1159–1172. (Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/27wkaj>, προσπελάστηκε στις 30/6/2019).

Newmann, F. M (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

OECD. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Education working paper No. 137. Paris: OECD. (Διαθέσιμο on line: <https://goo.gl/MPdW73>, προσπελάστηκε στις 22/6/2019)

Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2009). *Organizational behavior* (13th ed.). Singapore: Pearson Prentice Hall.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446.

Swiering, J. & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Addison-Wesley: Reading.

Yuen, P. & Cheng, Y. (2000). Leadership for teachers' action learning. *The International Journal of Educational Management*, 14 (5), 198-209.

Οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή και ο ρόλος του στο εκπαιδευτικό σύστημα

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τον ρόλο και τα καθήκοντα του διευθυντή στις εκπαιδευτικές μονάδες και να προτείνει τρόπους διοίκησης και ηγεσίας, με τους οποίους η εκπαιδευτική διεύθυνση των σχολικών μονάδων θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας της με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Το θέμα επιλέχθηκε καθώς, κατά την τελευταία δεκαετία, η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τα χαρακτηριστικά, ο ρόλος και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη έχουν αποτελέσει θέματα ερευνητικών εργασιών και είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος, τη σωστή ενθάρρυνση και διεύθυνση του προσωπικού, την ανάπτυξη προγραμμάτων και τις καλές σχέσεις με τους γονείς και κηδεμόνες. Σε μία προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής του ρόλου του διευθυντή, των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή, καθώς επίσης και των απαιτούμενων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας αντλήθηκαν πληροφορίες από υπάρχουσα ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος και δεξιότητες διευθυντή, αποτελεσματικός ηγέτης, ηγεσία.

Εισαγωγή

Οι ηγέτες, διαχρονικά, επέδρασαν καταλυτικά και επηρέασαν τις εξελίξεις, άλλες φορές θετικά αλλά και κάποιες άλλες αρνητικά. Ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Ιούλιος Καίσαρας, ο Γκάντι αλλά και αμφιλεγόμενες προσωπικότητες που έγραψαν ιστορία με μελανά χρώματα, όπως ο Χίτλερ Στάλιν, αποτέλεσαν σημαντικές ηγετικές μορφές. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Θερμός (1977), αν εξαιρέσει κανείς τις διαφορές στο περιβάλλον και το βαθμό επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης σε διάφορες εποχές, οι ηγέτες παρουσιάζουν συχνά ομοιότητες στα χαρακτηριστικά και στις δεξιότητές τους.

Αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, αρκετές είναι οι έρευνες που συνδέουν την αποτελεσματική ηγεσία με καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και τη λειτουργία του σχολείου (Knuth & Banks, 2006). Ενώ σε άλλη έρευνα υποστηρίζεται ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που κατανοούν ποιες είναι οι αλλαγές οι οποίες θα βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών και προσανατολίζουν το στιλ της ηγεσίας τους προς αυτή την κατεύθυνση (Waters et al., 2004). Η αποτελεσματική ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο έδωσε το έναυσμα για να διενεργηθούν έρευνες σε αρκετές χώρες (Moos et al., 2007), έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση της εκπαιδευτικής ηγεσίας από χώρα σε χώρα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο χώρο της εκπαίδευσης οι

έρευνες που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία είναι σαφώς πολυπληθέστερες σε σχέση με το χώρο των επιχειρήσεων και τον τραπεζικό χώρο.

Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει τη συνολική ευθύνη της λειτουργίας των σχολείων και της απόδοσής τους. Για την επίτευξη των στόχων είναι απαραίτητος ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο διευθυντής πρέπει να καλύψει το κοινό σημείο με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε να μπορέσει να προωθήσει το όραμα και τους στόχους του (Walker, 1987). Επιπλέον, ο διευθυντικός ρόλος περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών όλων των μελών που εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον, το στενό ή το ευρύτερο, όπως των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών και των γονέων. Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις προσδοκίες, είναι σαφές ότι ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες εκείνες ικανότητες καταμερισμού και συντονισμού εργασιών με σκοπό την πραγματοποίηση των προσδοκιών (Σαϊτής, 2002).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), οι λειτουργίες του διευθυντή σχολείου καλύπτουν ένα φάσμα με πέντε τομείς, από τους οποίους απορρέουν ευθύνες που σχετίζονται με αυτούς. Συγκεκριμένα, οι ευθύνες ορίζονται σε σχέση με:

- Το διδακτικό προσωπικό (π.χ. η επίβλεψη του έργου των διδασκόντων).
- Τους μαθητές (π.χ. οι ανάγκες και τα δικαιώματά τους).
- Την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. η δημιουργία καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία).
- Την κτιριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου (π.χ. η διαμόρφωση ενός καλαίσθητου χώρου).
- Την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας (π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας).

Τα καθήκοντα του διευθυντή εντοπίζονται στα ακόλουθα πεδία (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015) :

- Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών
- Διατήρηση συνεργατικού και φιλικού κλίματος
- Συνεργασία με τους γονείς και με την κοινότητα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας
- Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα
- Συντονισμός έργου στη σχολική μονάδα
- Παροχή αρωγής όπου αυτή είναι απαραίτητη
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

- Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη
- Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων σχετικά με τη φοίτηση και την επίδοση των μαθητών
- Αντιμετώπιση των θεμάτων και προβλημάτων της σχολικής μονάδας
- Συντήρηση του κτιρίου και υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου
- Ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου
- Εφαρμογή των νόμων και των διαταγών των ανωτέρων αρχών.

Δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή

Ο διευθυντής ενός σχολείου, για να είναι επιτυχημένος και να διεκπεραιώνει σωστά τη δουλειά του, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες και ικανότητες (Ζαβλανός, 1997). Με τον όρο αυτό θεωρούνται οι επιδόσεις του ατόμου στην εργασία οι οποίες πρέπει να εκπληρώνουν ικανοποιητικά ορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς κάτω από δεδομένες συνθήκες (Johnson et al., 1974). Επίσης, η δεξιότητα καθορίζεται από την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών ή την απουσία αδυναμιών που καθιστούν ένα πρόσωπο κατάλληλο να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία ή να αναλάβει ένα καθορισμένο ρόλο (McCleary, 1973). Απαιτούμενες δεξιότητες είναι οι εξής:

- **Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας:** Ένα διευθυντικό στέλεχος της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε επίπεδο διοίκησης και αν ανήκει, πρέπει να είναι γνώστης των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου, ώστε να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντά εντός του πλαισίου της νομιμότητας (Σαΐτης, 2008α). Αυτό, αν και απαραίτητο, δεν είναι αρκετό καθώς η απλή γνώση της νομοθεσίας και της διοίκησης παραπέμπει σ' ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που δεν είναι πλέον σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Αργυροπούλου, 2010).
- **Εκπαιδευτική ικανότητα:** Η πρώτη από τις ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται το να είναι καλός δάσκαλος στην τάξη. Εξάλλου, εφόσον έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα στο σχολείο του (Σαΐτης, 2008α).
- **Οργανωτικότητα:** Ο Williams (1997), περιγράφοντας το προφίλ του επιτυχημένου διευθυντή, αναφέρει ως πρώτη προσδοκία, την οποία είχαν τα άτομα από τους διευθυντές με τους οποίους συνεργάστηκαν, την οργάνωση και το συντονισμό των διάφορων δραστηριοτήτων του σχολείου (Ζαβλανός, 1997). Επίσης ο Σαΐτης (2008α) υποστηρίζει ότι αν ο διευθυντής σχολικής μονάδας θέλει να σταθεί στο ύψος της αποστολής του, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι ένας καλός οργανωτής.
- **Καλή συνεργασία:** Βασική προϋπόθεση ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Εκτός αυτού, ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, θα

πρέπει να επιδιώκει και το άνοιγμά της προς την τοπική κοινωνία, καθώς δεν είναι δυνατόν να είναι απομονωμένη από το περιβάλλον της (Μπρίνια, 2008).

- **Καινοτομία:** Η καινοτομία συνεπάγεται οργανωτική ευφυΐα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επιτυχημένα χαρακτηρίζονται τα στελέχη που επιχειρούν πολύ συχνά αλλαγές (Ιορδανίδης, 2006). Ακόμη, μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των ημερών μας, καθίσταται όλο και πιο σημαντική η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης αλλαγών στους διευθυντές των οργανισμών (Everard et al., 2004).
- **Αποφασιστικότητα και λήψη πρωτοβουλιών:** Η αποφασιστικότητα, δηλαδή η ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, είναι μία από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει το διευθυντή ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Είναι επίσης σημαντική η ικανότητά του να στηρίζεται στη δική του σκέψη και να έχει τη δυνατότητα να εξαγεί λογικά συμπεράσματα και αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητά τους ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες έντασης ή όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις (Καμπουρίδης, 2002).
- **Διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο:** Από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ζεστού, θετικού κλίματος το οποίο να εστιάζει την προσοχή στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση. Έτσι αυτόματα δημιουργείται και μια θετική αυτό-εικόνα του σχολείου (Ζαβλανός, 2003).
- **Προσωπική ευελιξία:** Ο διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στο σχολείο επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα απ' αυτά (Καμπουρίδης, 2002). Είναι σημαντική δεξιότητα γι' αυτόν το να διαθέτει προσωπική ευελιξία και να μεταβάλλει την συμπεριφορά του έτσι ώστε αν οι ανάγκες και τα κίνητρα των υφισταμένων του είναι διαφορετικά να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο (Hersey et al., 1996).

Ορισμός της έννοιας της ηγεσίας

Η λέξη ηγεσία, είναι παράγωγο του ρήματος ήγέομαι/ηγούμαι που σημαίνει «είμαι αρχηγός και προπορεύομαι άλλων, οι οποίοι με ακολουθούν με τη θέλησή τους». Επομένως θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ηγεσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει ή να αλλάζει τις συμπεριφορές ενός ή και περισσότερων ανθρώπων με την οικειοθελή συμμετοχή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσει σκοπούς είτε προσωπικούς είτε ενός οργανισμού, φυσικά με το μικρότερο δυνατό κόστος. Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη ηγεσίας: Την έμμεση και την άμεση. Η ηγεσία που ασκείται έμμεσα, αναφέρεται στην πνευματική ηγεσία των σοφών, των καλλιτεχνών, των λογοτεχνών, οι οποίοι καταφέρνουν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά μας όχι προσωπικά αλλά με το έργο τους. Η ηγεσία που ασκείται άμεσα, αναφέρεται σε αυτήν που ασκείται πρόσωπο με πρόσωπο (Βογιατζόγλου & Τζιομάκας, 2005). Επιπλέον, ο Chemers (1997) ορίζει την ηγεσία ως «μια κοινωνική διαδικασία επιρροής, κατά την διάρκεια της οποίας ένα άτομο

έχει την δυνατότητα να προσφέρει υποστήριξη και βοήθεια σε άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων».

Η ηγεσία ορίζεται «ως μία διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την καλύτερη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον», (Μπουραντάς, 2005). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει τη «Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων» ως ύφος ηγεσίας, όπου ο ηγέτης χρησιμοποιεί την συναισθηματική επιρροή του με σκοπό την έμπνευση των υφισταμένων του.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής

Σύμφωνα με τον Σπανό (2014), το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, αντανακλά την άποψη ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες (Bush et al., 2006). Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και όλοι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα έχουν το ίδιο σύστημα αξιών και τις ίδιες πεποιθήσεις. Οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς διαφονίες και ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων, διευκολύνοντας τη συμμετοχική διαδικασία χωρίς να διατάζει αλλά μέσω διαπραγμάτευσης και πειθούς. Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες για την ενθάρρυνση καινοτομιών και παρουσιάζει κουλτούρα κατανόησης και συνεργασίας (Bush, 2003).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που έχει στόχους και όραμα και μπορεί να το μεταλαμπαδεύσει με επιτυχία εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι στόχοι του είναι σαφώς καθορισμένοι και σωστά διατυπωμένοι προς την ομάδα, είναι δραστήριος, καινοτόμος και εργάζεται σκληρά προς την επίτευξη των στόχων του. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ αυτού και της ομάδας είναι δεδομένη, ο διαμοιρασμός δραστηριοτήτων και εργασιών ξεκάθαρος, είτε γραπτά, είτε προφορικά και παρέχει την υποστήριξη για την αποτελεσματική εκτέλεση κάθε εργασίας (Τόγκας & Ρεκλείτη, 2013).

Βασική επιδίωξη του είναι η δημιουργία ενθαρρυντικού και θετικού κλίματος, η καθοδήγηση του προγραμματισμού της ομάδας και όλα αυτά μέσα σε ένα περιβάλλον με τάξη και πειθαρχία. Οφείλει να αξιολογεί τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις δυνατότητες τους για την επιτυχή πραγμάτωση των στόχων και να προωθεί την συνεχή επιμόρφωσή τους. Πρέπει να παρέχει πάντοτε την κατάλληλη υποδομή σε υλικά και τεχνολογία, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και τις απαραίτητες διοικητικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2004). Επιβάλλεται να προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε δύσκολη περίπτωση, να ανακάμπτει γρήγορα και να υποστηρίζει τα μέλη της ομάδας ηθικά και συναισθηματικά (Σαϊτης, 2002).

Σημαντική είναι επίσης η ικανότητά του αποτελεσματικού ηγέτη να διατηρεί υψηλές προσδοκίες, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας. Η εικόνα του εκπαιδευτικού ιδρύματος αντανακλά την εικόνα του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει ικανότητες αντίληψης και κατανόησης τόσο του εαυτού του, όσο και των άλλων ανθρώπων καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσει ικανότητες όπως ενσυναίσθηση, επίγνωση του εαυτού, ικανότητα του εαυτού και κίνητρα συμπεριφοράς. Συμπληρώνοντας την εικόνα του ηγέτη-διευθυντή, ο Πασιαρδής (2004) αναφέρεται στην ικανότητα συναισθηματικής επιρροής με σκοπό την έμπνευση των υφισταμένων. Πιο αναλυτικά, να μπορεί ο διευθυντής να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις και να έχει τους υφιστάμενους του υπό την εποπτεία του, χωρίς να εμφανίζει αυταρχισμό, και να εργάζεται έτσι ώστε να πετυχαίνει την καλύτερη εκτίμηση της εργασίας του.

Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να προσπαθεί να τηρεί τα καθήκοντα που του αναλογούν και να προσπαθεί να βελτιώσει τις δεξιότητές του μέσα από συνεχείς ενημερώσεις και επιμορφώσεις και με την υιοθέτηση τεχνικών, χαρακτηριστικών που αποσκοπούν στη βελτίωση του έργου του. Απαραίτητη, επίσης, θεωρείται η διαμόρφωση θετικού και ισότιμου κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του πλέον εμπνευσμένου οράματος των σχολικών διευθυντών. Συμπερασματικά, η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης, με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή - ηγέτη, τους υφιστάμενους και το έργο συγκλίνουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bush, T. (2003). Educational Leadership and Management: theory, policy and practice. South African Journal of Education.

Bush, S., Connell, M., & Denney, R. (2006). Ethical practice in forensic psychology.

Washington, DC: American Psychological Association.

Chemers, M. M. (1997) An integrative theory of leadership, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). Effective School Management. SAGE Knowledge.

Hersey, P., Blanchard, K.H., & Johnson, D.E. (1996). Management of Organizational Behavior-Utilizing Human Resources (7th ed.). London: Prentice Hall International.

Johnson, C., Shearron, G., & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education.

Knuth, K.R., & Banks, P.A. (2006). *Essential Leadership Model*. NASSP Bulletin, 90 (1),4-18.

McCleary, L. (1973). *Competency Based Educational Administration and Applications to Related Fields*. ERIC, Document reproduction service, ED 077136.

Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2007). Communicative strategies among successful Danish school principals. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change. An international perspective* (pp. 103–117). Dordrecht: Springer.

Walker, J. (1987). *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*. In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership for Curriculum Development*, *Educative Leadership Monograph Series No. 2*, ACT Schools Authority. Canberra. Watkins, P. A. (1986).

Waters. T., Marzano, R., & McNulty, B. (2004). *Leadership that sparks learning*. *Educational Leadership*, 61(7), 48-52.

Williams, S. (1997). *Personality and self-leadership*. *Human resource Management Review*, 7 (2), 139-155.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο: Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Α' Τόμος (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.

Βογιατζόγλου, Χ.Α., Τζιομάκας Θ. 2005. «Η έννοια, ο ρόλος και η συμπεριφορά του ηγέτη μέσα στην επιχείρηση». Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Παράρτημα Πρέβεζας, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής.

Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και διοίκηση*, τόμος Β' (4η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.

Θερμός, Η. (1977). *Ο ηγέτης- Μελέτη στο φαινόμενο ηγεσία*. Αθήνα.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαγρή, Θ., & Βαρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις Εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1179-1191.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008α). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 20, 40-54, 2014.

Τόγκας, Κ., & Ρεκλείτη, Μ. (2013). Ο διευθυντής – ηγέτης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης.

Οι νέες δομές στο Ελληνικό Πολυδύναμο Δημόσιο Νηπιαγωγείο

Μπούρα Α. Στυλιανή, Νηπιαγωγός, M.Sc., stellampoura@gmail.com

*Dr. Καραβασίλης Ι. Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & Επιστημονικός Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ ,
karavasilis.ioannis@gmail.com*

Περίληψη

Μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των γονέων των νηπίων στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η ποιότητα υπηρεσιών της ελληνικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του νέου θεσμού των ελληνικών δημόσιων Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων. Προσδιορίζεται η έννοια της «ποιότητας» στην εκπαίδευση, μία έννοια ιδεολογικά επιβαρυνμένη, αφού συνδυάζεται με τις κοινωνικές, ιστορικές, ιδεολογικές, πολιτικές συγκυρίες και επιλογές και κυρίως με την αξιολόγηση (Καραβασίλης, 2006). Τέλος ανάγονται συμπεράσματα σχετικά με το νέο θεσμό του Πολυδύναμου Νηπιαγωγείου και τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων σε θέματα που αφορούν στην αξιοπιστία και την ανταπόκριση των παρεχόμενων υπηρεσιών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύγχρονο Δημόσιο Νηπιαγωγείο, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μαθητές, γονείς.

Εισαγωγή

Μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας θα αναδειχθεί ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος των Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων στο πλαίσιο του γενικότερου κοινωνικοπολιτικού σχεδιασμού, ο οποίος διακατέχεται από συγκεκριμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική ιδεολογία.

Οι πρόσφατες και σύγχρονες εξελίξεις οδήγησαν στην ίδρυση των Πολυθέσιων Νηπιαγωγείων που προέκυψαν από συγχωνεύσεις μικρών νηπιαγωγείων αλλά και την ανάγκη – για πρώτη φορά - ύπαρξης και τοποθέτησης Διευθύντριας για την Διοίκησή τους, καθώς και της εφαρμογής, επίσης για πρώτη φορά, μειωμένου ωραρίου στον κλάδο των Νηπιαγωγών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας όπως συνέβαινε πάντα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Με την εξέλιξη αυτή ως προς την νέα οργανωτική και διοικητική της δομή, η Προσχολική Αγωγή εισήλθε ή και προσέγγισε τις Αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και συγκεκριμένα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Βασικές Αρχές της τελευταίας είναι η ικανοποίηση του πολίτη-πελάτη και η συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών (Δερβιτσιώτης, 1997). Η πρόκληση ήταν πλέον ορατή και η αποτύπωση των στάσεων και αντιλήψεων των γονέων για τις παρεχόμενες υπηρεσίες του 13^{ου} Νηπιαγωγείου Λάρισας, όχι μόνο θα αποτύπωνε την πραγματική εικόνα των προσπαθειών, αλλά κυρίως θα εμφάνιζε τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία

στην κατεύθυνση της ανατροφοδότησης και του επαναπρογραμματισμού της (Καραβασίλης & Καραβασίλης, 2017).

Η σημασία της ΔΟΠ στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο

Το Νηπιαγωγείο ως οργανισμός λειτουργεί ως υποσύστημα ενταγμένο σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Υποστηρίζεται από ομάδα εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη του κοινού σκοπού και τη συνεργασία με άλλους φορείς, διοργανώνοντας και συντονίζοντας δραστηριότητες (Σαΐτης, 1992). Φιλοσοφία του είναι η συνεχής προσπάθεια τόσο από μέρους της διοίκησης όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού για την εφαρμογή ενός συστήματος ποιότητας, όπου κοινός στόχος είναι η επίτευξη της ποιοτικής τελειότητας με απόλυτη προσήλωση και δέσμευση, εστιάζοντας ταυτόχρονα στις προσδοκίες και τις ανάγκες των εξωτερικών «πελατών», αλλά και των εσωτερικών ως εργαζομένων στο φορέα (Λιαρμακόπουλος, 2003). Γίνεται συντονισμένη προσπάθεια για συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, αλλά και συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του, ώστε να επιτευχθεί η τελική βελτίωση τόσο του προϊόντος όσο και της παρεχόμενης υπηρεσίας στη βάση των υπάρχουσών θεωριών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στο πέρασμα των χρόνων οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή της Διοίκησης είναι πολλές. Αρχικά η Κλασσική Σχολή όπου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα γίνεται προσπάθεια για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού μέσω του εξορθολογισμού και της διαχείρισης του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού του (Δρούλια & Πολίτης, 2008). Στη συνέχεια η Νεοκλασική Σχολή, 30-50 χρόνια αργότερα όπου αρχίζει να φαίνεται η στροφή προς τον άνθρωπο (Mayo, 1933). Τέλος, η Σύγχρονη Σχολή και η ανάπτυξη ενός συνεργατικού προτύπου, όπου η λήψη αποφάσεων είναι μια δημοκρατική και συλλογική διαδικασία (Clegg & Hardy, 1996).

Όπως κάθε οργανωτικό σχήμα, παρομοίως και η Σχολική Μονάδα δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις διευκόλυνσης της επίτευξης των στόχων και της μέγιστης απόδοσης των παραγόντων και των συνεργασιών (διδασκτικό προσωπικό, κτιριακές υποδομές, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, εξοικονόμηση πόρων, βοηθητικό προσωπικό), ώστε να παρέχει μια αποτελεσματική εκπαίδευση (Bush, 2005).

Στη Σχολική Μονάδα κρίνεται απαραίτητη η παρουσία της ηγεσίας τόσο για την ορθότερη λειτουργία της όσο και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Bolam, 2003). Ευλόγως προκύπτει το ερώτημα τι ακριβώς θεωρείται απαραίτητο στην περίπτωση του Δημόσιου Σχολείου και ειδικότερα του Νηπιαγωγείου. Η ύπαρξη του Διευθυντή-Προϊσταμένου ή του Ηγέτη, τη στιγμή που κάθε στέλεχος ηγεσίας δεν θεωρείται αυτόματα και Ηγέτης. Η άποψη της εισαγωγής των αρχών του μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, θεωρώντας το μάνατζμεντ ως βασικό εργαλείο, όχι μόνο εξορθολογισμού, αλλά και αποδοτικότερης αξιοποίησης των πόρων που μπορεί να απορροφήσει η Δημόσια Εκπαίδευση. Καθίσταται σαφές επομένως, πως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός υπό τις

αρχές ΔΟΠ, λειτουργεί με τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης βασιζόμενος στη συμμετοχή, το όραμα και το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Στη χώρα μας φαίνεται να είναι δύσκολη η εφαρμογή της και κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή κάποιων παλαιού τύπου στερεοτύπων (Joseph & Kitlan, 2008).

Για την εφαρμογή των όσων προαναφέρθηκαν κρίνεται αναγκαίο:

- *Να οριστεί η γενικότερη έννοια της διοίκησης, της οργάνωσης στην Δημόσια Διοίκηση, του Δημόσιου Μάνατζμεντ, του Διευθυντή-Ηγέτη, της ΔΟΠ, καθώς και η αποσαφήνιση των όρων (Καραβασίλης, 2012).*
- *Να προσεγγιστούν οι βασικές πτυχές και οι τάσεις που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία, την οργάνωση και την διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Έμφαση δίνεται στη σχολική μονάδα του Νηπιαγωγείου, τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν ευκολότερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας αλλά και των αναγκών (Παρασκευόπουλος, 1984).*
- *Να εξεταστεί με πολύ προσοχή η σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον και ιδιαίτερα η εμπλοκή των γονέων ως μετόχων στη εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, καθώς και του ανοίγματος του πρώτου στην ευρύτερη κοινωνία (Ματσαγκούρας, 2003).*
- *Να αναλυθούν καλές πρακτικές συνεργασίας καθώς και η εφαρμογή ανάλογων τεχνικών για την επίτευξή τους.*
- *Να προσεγγιστεί η αποτύπωση της κατάστασης του 13^{ου} Νηπιαγωγείου Λάρισας.*
- *Να αναλυθεί ο νέος θεσμός των Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων, ενός νέου διοικητικού συστήματος στο πλαίσιο της εφαρμογής νέων συνθηκών από το 2016-17. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις νέες κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις που ορίζουν τα μεγάλα Νηπιαγωγεία ως «Πολυδύναμα Νηπιαγωγεία» και τοποθετούν στο επίκεντρο το σχολείο ως αυτόνομη ομάδα λήψης αποφάσεων, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα και το διοικητικό πλαίσιο με την θεσμοθέτηση του/της Διευθυντή/Διευθύντριας Νηπιαγωγείου, καθώς και το μειωμένο ωράριο στον κλάδο των νηπιαγωγών (Σαϊτης, 2008).*

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις των γονέων απέναντι στο Νέο Πολυδύναμο Νηπιαγωγείο, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε 4 άξονες (Αξιοπιστία, Ανταπόκριση, Γονεϊκή Ικανοποίηση, Δημογραφικά στοιχεία), το οποίο και αναμένεται κατά την επεξεργασία του αλλά και την εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων να αποτελέσει βασικό εργαλείο μέτρησης των δυνατών αλλά και των αδύνατων σημείων λειτουργίας του νέου θεσμού. Θα συμπεράνουμε με βάση:

- *Την «Αξιοπιστία», προκειμένου να αναδυθεί η άποψη των γονέων και κηδεμόνων για την αλληλεπίδραση που έχουν με την διεύθυνση του νηπιαγωγείου*

- Την «Ανταπόκριση» όπου θα καταμετρηθεί η άποψη των γονέων και κηδεμόνων για το εάν οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου λαμβάνουν υπόψη τους τις θέσεις και προσδοκίες των ερωτηθέντων.
- Με βάση τη «Γονεϊκή Ικανοποίηση» όπου απαντηθεί το ερώτημα του κατά πόσο υπάρχει ικανοποίηση των γονέων και κηδεμόνων από την φοίτηση του παιδιού τους στο δημόσιο νηπιαγωγείο
- Με βάση τα «Δημογραφικά στοιχεία» που θα αναδείξουν τυχόν συσχετίσεις με τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα.

Δείγμα Έρευνας

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. σε δύο Πολυδύναμα Νηπιαγωγεία (4/θέσια και άνω) προκειμένου να εξαγάγουμε τα πρώτα συμπεράσματα για το νέο θεσμό των Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων αλλά και την τοποθέτηση για πρώτη φορά Δ/ντη σε Νηπιαγωγείο. Αφορούσε 2 εκ των τεσσάρων νηπιαγωγείων που υπάρχουν στο Νομό Λάρισας ένα δείγμα που αντιπροσωπεύει το 50% παρόμοιων σχολείων του Νομού. Σε σύνολο 136 νηπίων, με 270 γονείς-κηδεμόνες, απάντησαν οι 182. Το δείγμα αντιπροσωπεύει το 67,4% του πληθυσμού και θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

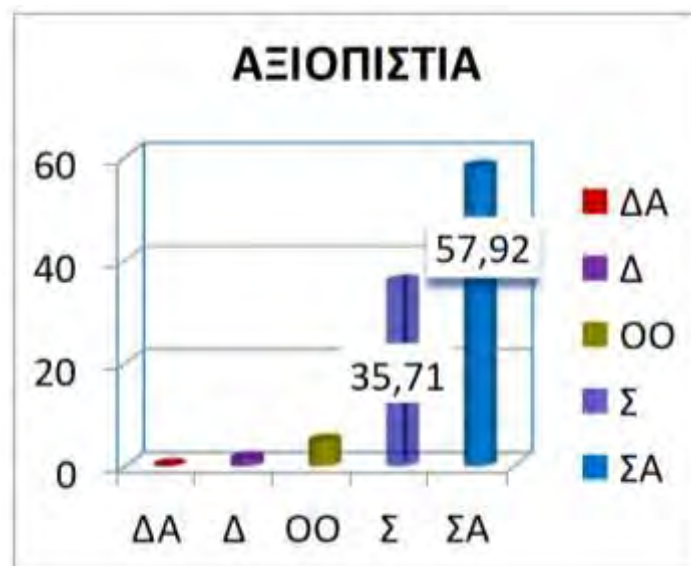
Εργαλείο Έρευνας

Ως εργαλείο αποτύπωσης της ικανοποίησης των γονέων-κηδεμόνων από τις παρεχόμενες υπηρεσίες του Νηπιαγωγείου επιλέχτηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις «κλειστού τύπου» 5/βάθμιας κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα) και μία ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περάστηκε στην φόρμα ερωτηματολογίων Google Forms. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου όπως προαναφέρθηκε έγινε με το στατιστικό εργαλείο SPSS

Σχετικά με την Αξιοπιστία

Οι γονείς φαίνεται να είναι απόλυτα ευχαριστημένοι 93,6% από την τοποθέτηση Δ/ντη για πρώτη φορά στα Νηπιαγωγεία καθώς και από τις παροχές της Δ/νσης στο χρόνο που τους έχει υποσχεθεί. Η Διεύθυνση του Νηπιαγωγείου φροντίζει να ελέγχει τα πάντα προς το κοινό όφελος τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών πελατών. Διακρίνεται ξεκάθαρα μέσω της έρευνας ότι το Νηπιαγωγείο λειτουργεί σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο και φροντίζει για την εφαρμογή των νόμων για την εύρυθμη λειτουργία, αλλά και της εφαρμογής έναρξης και λήξης του ωραρίου όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στο πλαίσιο της συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου οι γονείς-κηδεμόνες φαίνεται να ικανοποιούνται απόλυτα σε σχέση με τις προσδοκίες τους αφού το 52,7% απάντησε ότι είναι απόλυτα ευχαριστημένοι και το 39% απάντησε ότι είναι ευχαριστημένοι. Σε όσα προαναφέρθηκαν φαίνεται ένα πολύ μικρό ποσοστό δυσαρέσκειας των γονέων που σε συνολικό επίπεδο δεν είναι αξιολογήσιμο.

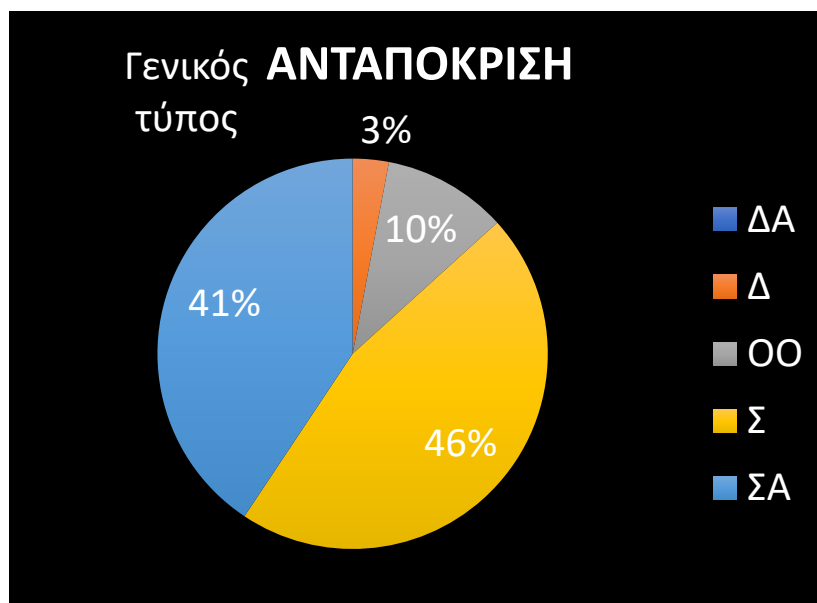
Σε αντίθεση ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξεως 57,9% δηλώνει ότι είναι απόλυτα ευχαριστημένοι και το 35,7% να δηλώνει ευχαριστημένοι. Το αθροιστικό σύνολο των 93,6% μας δηλώνει ότι γενικότερα το Νηπιαγωγείο αλλά και ο Δ/ντης της σχολικής μονάδας έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων.



Γράφημα 1. Βαθμός Αξιοπιστίας

Σχετικά με την Ανταπόκριση

Οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο ανταποκρίνεται θετικά, αφού στο σύνολό τους, το 87% δήλωσε ότι είναι ικανοποιημένοι (35,7%) και απόλυτα ικανοποιημένοι (57,9%). Μέσω του γραφήματος φαίνεται επίσης και η ικανοποίηση τους για την ένδειξη ενδιαφέροντος που δείχνει το σχολείο, για την αίσθηση ευχαρίστησης που έχουν οι ίδιοι, αλλά και ως προς την ενθάρρυνση να κάνουν εποικοδομητικά σχόλια για τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην απόλυτη ικανοποίηση που νιώθουν σχετικά με την προθυμία εξυπηρέτησης από πλευράς των εκπαιδευτικών, ασχέτως με τον εργασιακό τους φόρτο, αλλά και από την επιστημονική ενημέρωση και καθοδήγηση σε θέματα που αφορούν το παιδί τους. Υπάρχει και το ποσοστό του 10% που δηλώνει ότι δεν θέλει να εκφέρει άποψη, όπως και εκείνο της τάξεως του 3% που δηλώνει μια ελαφριά δυσαρέσκεια και έχει αντίθετη άποψη από το 87%.



Γράφημα 2. Βαθμός ανταπόκρισης

Σχετικά με τη Γονεϊκή Ικανοποίηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 57% δείχνει να είναι απόλυτα ικανοποιημένοι και το 37% ευχαριστημένοι που το παιδί τους φοιτά στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία. Η άποψή τους αυτή ενισχύει στο θεσμό του Δημόσιου Νηπιαγωγείου αφού ταυτόχρονα οι περισσότεροι (94%) δήλωσαν ότι θα επέλεγαν ξανά τη φοίτηση του παιδιού τους σε παρόμοιο σχολείο. Το 94% πιστεύει ότι η έρευνα θα συντελέσει στη βελτίωση των Νηπιαγωγείων, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν απόλυτα δυσαρεστημένοι



Γράφημα 3. Γονεϊκή ικανοποίηση

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να καταγράφεται συστηματικά η άποψη των γονέων-κηδεμόνων για τα δύο εκ των τεσσάρων Νηπιαγωγείων του Νομού Λάρισας σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που τους δόθηκε, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις άξονες την Αξιοπιστία, την Ανταπόκριση, τη γονεϊκή ικανοποίηση και τα δημογραφικά στοιχεία. Από το δείγμα των 182 γονέων και κηδεμόνων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες (65%), μητέρες των παιδιών και ένα ακόμα μεγάλο μέρος ήταν οι πατέρες (34,1%). Κατά κύριο λόγο έχουμε την άποψη των γονέων οι οποίοι είναι ηλικίας από 35 έως και 44 χρονών (56%), με βασικό πτυχίο ΤΕΙ ή ΑΕΙ και εργάζονται ως υπάλληλοι είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα. Τα παιδιά του δείγματος είναι στον ίδιο αριθμό περίπου κορίτσια και αγόρια και το μεγαλύτερο μέρος αυτών φοιτούν στην τάξη των νηπίων (59,3%). Την προηγούμενη χρονιά η συντριπτική πλειοψηφία έστειλε τα παιδιά της στο δημόσιο παιδικό σταθμό (40,7%) και στο δημόσιο νηπιαγωγείο (30,8%).

Στα ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία οι ερωτηθέντες είναι σχεδόν απόλυτα ικανοποιημένοι, αφού απάντησαν 5 (Συμφωνώ απόλυτα), με τον τρόπο που λειτουργεί η διεύθυνση, όσον αφορά τις υπηρεσίες που τους παρέχει στον χρόνο που τους υποσχέθηκε αλλά και στο συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών. Θεωρούν την ύπαρξη του Διευθυντή απαραίτητη στη σχολική μονάδα, ενώ ταυτόχρονα πιστεύουν απόλυτα ότι συντελεί αποτελεσματικά στην διαχείριση των καταστάσεων και συγκρούσεων που τυχόν προκύπτουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς ή ακόμη ανάμεσα και στους ίδιους τους γονείς αλλά και στη γενικότερη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, στην τήρηση των κανόνων ασφαλείας και του προγράμματος του υπουργείου.

Επιπλέον οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με την αλληλεπίδρασή τους στα πλαίσια της ανταπόκρισης με το Νηπιαγωγείο, δίνοντας κυρίως την απάντηση 4 (Συμφωνώ), θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο τους ενημερώνει εγκαίρως για τις επιδόσεις και για τις δραστηριότητες των παιδιών τους και ανταποκρίνεται στα αιτήματα τους άμεσα και είναι πάντα πρόθυμο να τους εξυπηρετήσει. Πιστεύουν επίσης ότι η Δ/ντρια συντονίζει το έργο του νηπιαγωγείου, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να ελέγξει τα πάντα για να νιώθουν οι γονείς και τα παιδιά τους οικεία και με ασφάλεια στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς οι απαντήσεις τους κυμαίνονται από το 4 (συμφωνώ) έως και το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Τηρεί με πειθαρχία το πρόγραμμα έναρξης αλλά και λήξης των μαθημάτων όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

Ταυτόχρονα μέσω της ερώτησης ανοιχτού τύπου έγινε ορατή η επιθυμία τους για μικρότερο αριθμό τμημάτων και περισσότερους εκπαιδευτικούς, για καλύτερες παροχές εκπαίδευσης. Θεωρούν καλή πρακτική την οικονομική και διοικητική ανεξαρτησία-αυτοδυναμία των Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων προκειμένου να γίνεται ορθολογικότερη χρήση των οικονομικών πόρων και να καλύπτονται άμεσα οι ανάγκες του σχολείου αλλά και των παιδιών τους. Προτρέπουν τη συνεχή επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών αλλά και την εισαγωγή στο πρόγραμμα από τους φορείς του υπουργείου εξωσχολικών δράσεων εντός διδακτικού ωραρίου όπως κολυμβητήριο. Ένα μεγάλο κομμάτι απαντήσεων αφορούσε το θέμα των διδακτικών επισκέψεων, ώστε να υπάρχει άνοδος μαθησιακού επιπέδου μέσω της βιωματικής μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται στους αρμόδιους φορείς οι εξής προτάσεις:

- *Οποσδήποτε πρέπει να οδηγηθούμε προς την κατεύθυνση της συγχώνευσης Νηπιαγωγείων, ώστε να δημιουργηθούν «Δυνατά Πολυδύναμα Νηπιαγωγεία», τα οποία θα βελτιώνουν διαρκώς τις υπηρεσίες τους, ενώ ταυτόχρονα θα αποφεύγονται οι αυθαίρετοι τρόποι λειτουργίας που ίσως να υπάρχουν σε μικρότερες σχολικές μονάδες*
- *Κρίνεται απαραίτητη η ολοκληρωτική θέσπιση του θεσμού του Διευθυντή κατόπιν κρίσεως, προκειμένου να υπάρχει ορθότερη λειτουργία του σχολικού συγκροτήματος, αφού όπως φαίνεται από την έρευνα δίνει ώθηση στο Νηπιαγωγείο και συντελεί στην καλή του λειτουργία.*
- *Να μειωθεί η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικού, αφού όπως φαίνεται και οι γονείς νιώθουν καλύτερα, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται το επίπεδο ασφάλειας αλλά και επίτευξης των μαθησιακών στόχων*
- *Να καθιερωθεί και να γενικευτεί η τοποθέτηση ατόμων «Υπεύθυνων Γενικών Καθηκόντων», τους οποίους όμως θα φροντίσει η πολιτεία να κάνει και μια μικρής διάρκειας επιμόρφωση σε θέματα σχολικής πραγματικότητας*
- *Να τοποθετήσει στα Νηπιαγωγεία άτομα τα οποία μέσω της θεατρικής αγωγής, αλλά και της άθλησης θα φροντίζουν την ψυχοσωματική υγεία των μαθητών. Ταυτόχρονα θα οδηγούν τα παιδιά σε ειδικούς χώρους δράσης πχ κολυμβητήριο, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας διαδικασίας και τις επιθυμίες που εκδήλωσαν οι γονείς μέσω αυτής*
- *Παροχές ειδικών υπηρεσιών πχ. λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά που το χρειάζονται στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του σύγχρονου Νηπιαγωγείου που φροντίζει για την εξυπηρέτηση των εξωτερικών πελατών-γονέων, σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ.*
- *Για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών ασφάλειας των παιδιών και λόγω της ηλικίας τους, που οδηγεί και σε αρκετά ατυχήματα, καλό θα ήταν η πολιτεία να τοποθετήσει σχολικούς νοσηλευτές, ώστε να παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες στους μαθητές όταν τις χρειαστούν*

Ξενόγλωσσες Αναφορές

Bolam, R. (2003). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda, Sage Publication, London.

Bush, T. (2005). "Theories of Educational Leadership and Management"

Cloete, JJN. (1986) "Inleiding tot die Publieke Administrasie", Van Schaik, Pretoria

Mayo, E. (1933) "The Human Side of Enterprise" Mc Graw Co, New York

Joseph & Kitlan. (2008). "Key Issues in E-Government and Public Administration", Handbook of Research on Public Information Technology, IGI global, USA, pp1-11.

Moore, M. (1995). "Creating Public Value: Strategic Management in Government", Harvard University Press, Cambridge, MA.

Clegg, S & Hardy, C. (1996). "Organizations, Organization and Organizing" Introduction, London.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Γούναρης, Σ. & Σταθόπουλος, Β. (2006). Διοίκηση Στρατηγικών Σχέσεων, Σταμούλης, Αθήνα.

Δερβιτσιώτης, Κ. (1993). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Σταμούλης, Αθήνα

Δερβιτσιώτης, Κ. (1997). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Total Quality Management, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Σταμούλης, Αθήνα.

Καραβασίλης, Ι. (2006). Επιθεωρητές και Δάσκαλοι αντιμέτωποι, Copy City, Θεσσαλονίκη.

Καραβασίλης, Ι., (2012). Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση και οργάνωση δημοσίων οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καραβασίλης Ι. & Καραβασίλης Ι. (2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση ως βασικοί παράγοντες βελτίωσης και ανάπτυξης. 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Οικονομική Κρίση και Προοπτικές Ανάπτυξης», 5 και 6 Μαΐου 2017, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Σέρρες.

Λιαρμακόπουλος, Α. (2003). ΔΟΠ-Σχεδίαση, Οργάνωση Έλεγχος και Βελτίωση της Ποιότητας, Αυτοέκδοση, Αθήνα-Πάτρα.

Ματσαγκούρας, Γ. (2003). Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση, Επιστημονικό Βήμα, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2001). Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα», Gutenberg, Αθήνα.

Μπίκος, Κ. (2007). Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη.

Μπουραντάς, Δ. Βαθής, Α. Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (1999). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Οργανισμών και Υπηρεσιών, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, (1984). Εξελικτική Ψυχολογία, Αθηνά.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διοικητική ενημέρωση, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Σαϊτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Παράρτημα (ερωτήσεις ερωτηματολογίου)

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

Παρακαλώ όπως δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

1. Το Νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε κάθε αίτημά μου *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

2. Το Νηπιαγωγείο ελέγχει κατά πόσο οι γονείς είμαστε ευχαριστημένοι *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

3. Το Νηπιαγωγείο με ενθαρρύνει να κάνω εποικοδομητικά σχόλια *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

4. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου με ενημερώνει εγκαίρως για κάθε θέμα που αφορά στο παιδί μου *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

5. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου είναι πάντα πρόθυμο να με βοηθήσει άμεσα *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

6. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου εξετάζει πάντα με ενδιαφέρον το αίτημά μου όσο απασχολημένο και να είναι *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

7. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου μου παρέχει ενημέρωση που βασίζεται στις εργασίες του παιδιού μου σχετικά με τις δεξιότητές του *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

Παρακαλώ όπως δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

1. Το Νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε κάθε αίτημά μου *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

2. Το Νηπιαγωγείο ελέγχει κατά πόσο οι γονείς είμαστε ευχαριστημένοι *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

3. Το Νηπιαγωγείο με ενθαρρύνει να κάνω εποικοδομητικά σχόλια *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

4. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου με ενημερώνει εγκαίρως για κάθε θέμα που αφορά στο παιδί μου *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

5. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου είναι πάντα πρόθυμο να με βοηθήσει άμεσα *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

6. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου εξετάζει πάντα με ενδιαφέρον το αίτημά μου όσο απασχολημένο και να είναι *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

7. Το προσωπικό του Νηπιαγωγείου μου παρέχει ενημέρωση που βασίζεται στις εργασίες του παιδιού μου σχετικά με τις δεξιότητές του *

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

ΓΟΝΕΪΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Παρακαλώ όπως δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

1. Είμαι ικανοποιημένος/η που το παιδί μου φοιτά στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

2. Θα επέλεγα ξανά τη φοίτηση του παιδιού μου σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

3. Η συγκεκριμένη Έρευνα θα βοηθήσει στην βελτίωση του Νηπιαγωγείου μας

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

4. Τι θα μπορούσατε να προτείνεται για την βελτίωση του Ελληνικού Δημόσιου Νηπιαγωγείου

)

Σχολείο και νεωτερικότητα. Προκλήσεις και προοπτικές για το ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας. Εμπειρική προσέγγιση μέσα από την οπτική διευθυντών σχολικών μονάδων της Αθήνας

Φορτούνη Ισμήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε, fortisath@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή εστιάζει στις αντιλήψεις τεσσάρων διευθυντών σχολικών μονάδων για το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο. Οι 4 διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται ότι παρότι η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε βασικό παράγοντα αποτελεσματικής άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι αυξανόμενες απαιτήσεις μιας οικονομικο-λογιστικής διεκπεραίωσης και η έλλειψη σχετικής έστω αυτονομίας περιορίζει το ρόλο τους ως διαχειριστές της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι διοικητικές ικανότητες αποκτώνται μέσα από το συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και εμπειρικών διαδικασιών τονίζοντας επιπλέον την ανεπάρκεια του συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Λέξεις-Κλειδιά :σχολείο, νεωτερικότητα ,διευθυντής

Εισαγωγή

Το τέλος του 20^{ου} σηματοδεύτηκε από τη μεγάλη έκρηξη της τεχνολογίας, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την εργασιακή ανασφάλεια, την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, την πολυπολιτισμική ολοκλήρωση. Οι μετασχηματισμοί αυτοί συνδέθηκαν με νεοφιλελεύθερες πολιτικές που επέδρασαν στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η γνώση αναδείχθηκε σε καταλύτη μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας , η εκπαίδευση συνδέθηκε με την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη και η σχολική μονάδα αναδείχθηκε σε βασικό παράγοντα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Hargreaves, 1994) με έμφαση στην επιστημονική διοίκησή της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Με τον όρο νεωτερικότητα εννοούμε τη μορφή κοινωνικής ζωής των σύγχρονων κοινωνιών, που προσδιορίζεται από τη συνάρθρωση διεργασιών πολιτικών (κοσμικό, εθνικό κράτος), οικονομικών (παγκόσμια καπιταλιστική οικονομία), κοινωνικών (διακρίσεις με βάση την τάξη, τη θέση, το φύλο), πολιτιστικών (κοσμικός πολιτισμός, υλιστικές, ορθολογιστικές, ατομικιστικές αξίες) σε συνδυασμό με μοναδικές ιστορικές συνθήκες (Hall, Held, McGrew, 2003).

Σχολική μονάδα θεωρείται το σχολείο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως οργανισμός που αποτελείται από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κατά τάξεις, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Μαυρογιώργος, 1999).

Διευθυντής σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο που επιλέγεται από το φορέα, ο οποίος ασκεί την εποπτεία και είναι υπεύθυνο για την καθοδήγηση, τον συντονισμό, την επίβλεψη εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Γεωργογιάννης, Γκόβαρης, Γιάννακα, 2009).

Σχολείο και νεωτερικότητα

Η νεωτερικότητα μέχρι τη δεκαετία του 1970 έγινε αντιληπτή ως εξελικτική διαδικασία μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών. Σ' αυτή την περίοδο η πρόοδος της ανθρωπότητας συλλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα μιας γραμμικής πορείας με οδηγό την ανάπτυξη της επιστήμης και του ορθολογισμού. Η οικονομική κρίση που ακολούθησε, συνοδεύτηκε από ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα πεδία της κοινωνικής οργάνωσης (οικονομία, πολιτική, κοινωνία, πολιτισμό) ανεμπόδιστες από τοπικά σύνορα, που σηματοδοτούν την ύστερη νεωτερικότητα ή κατ' άλλους μετα-νεωτερικότητα (Hobsbawm, 2007). Οι βεβαιότητες της πρώιμης νεωτερικότητας έδωσαν τη θέση τους στην απίστευτη κινητικότητα του κεφαλαίου, στη γενικευμένη ανασφάλεια στον εργασιακό χώρο, στις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, στην πολυπολιτισμικότητα και στον αξιακό σχετικισμό (Μουζέλης, (2006).

Στην ύστερη νεωτερικότητα η πρόοδος συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη, η οποία, όμως, δεν επιτυγχάνεται μέσα από τον πλούτο που παράγει η μεταποίηση αγαθών, αλλά κυρίως από την παραγωγή γνώσης - πληροφορίας ως πηγής καινοτομιών στην οργάνωση και διεύθυνση της παραγωγής, αλλά και ως εμπόρευμα (Bell, 1980). Η κοινωνία χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης», η εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομική ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη, την απασχόληση και η γνώση ανάγεται σε εργαλείο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994), μέσα από μια διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης. Το σχολείο θεωρείται ότι οφείλει να παίρνει υπόψη του τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, να διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στη διοίκηση του εκπαιδευτικού έργου) και να ανάγει τις οικονομικές διαστάσεις (ανταγωνιστικότητα) σε αξίες της σχολικής πραγματικότητας μέσα από την κάθε μορφής αξιολόγηση (Ρομπόλης & Δημουλάς, χ.χ).

Με βάση τα παραπάνω η αλλαγή της σχέσης γνώσης και σχολείου θεωρείται αναπόφευκτη. Οι ταχείς ρυθμοί εξέλιξης της τεχνολογίας καθιστούν γρήγορα τη γνώση παρωμένη και τις δεξιότητες άχρηστες. Αντί για το φορμαλισμό και την αποστήθιση προκρίνεται η κριτική σκέψη και η διαδικαστική γνώση, που εξυπηρετούν στην επίλυση προβλημάτων. Η από καθέδρας διδασκαλία αντικαθίσταται από την ενεργητική διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση, που καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνιακές όπως της ενσυναίσθησης και του αναστοχασμού, απαραίτητες στο ασταθές περιβάλλον που καλείται να ζήσει ο νέος. Ταυτόχρονα, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας επιβάλλει την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η αλληλοαποδοχή, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην ύστερη νεωτερικότητα

Το σχολείο αλλάζει και η ευθύνη του μετασχηματισμού της ανατίθεται στη διοίκησή της. Στη διεθνή βιβλιογραφία στο διευθυντή – ηγέτη αναγνωρίζεται καταλυτικός ρόλος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Teddlie & Reynolds, 2001), η οποία εξαρτάται από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την προώθηση αξιών όπως ισοτιμία, συνεργασία, κοινή δέσμευση και απόδοση λόγου, την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, τη θέση στόχων σχετικών με το συλλογικό όραμα και τη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία (Fullan, 1993). Η αποτελεσματικότητα της άσκησης των διοικητικών καθηκόντων, επηρεάζεται με τη σειρά της από την εκπαίδευση και κατάρτιση των στελεχών, τον τρόπο επιλογής τους και το κύρος της θέσης τους (Κουλουμπαρίτση, χ.χ)

Εξάλλου, ο Διευθυντής, κατά τη νομοθεσία, βρίσκεται στην κορυφή του Συλλόγου Διδασκόντων και είναι διοικητικός, συμβουλευτικός, παιδαγωγικός – επιστημονικός υπεύθυνος με σημαντικότερα καθήκοντα: α) την καθοδήγηση για υιοθέτηση υψηλών στόχων για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, β) την καθοδήγηση και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, γ) την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δ) την εποπτεία και τον συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών, την συνεργασία, ενθάρρυνση, παρότρυνσή τους και την προσπάθεια άμβλυνσης των αντιθέσεων, τον έλεγχο και κατεύθυνση των εργασιών, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Υπουργική Απόφαση 2002). Στην ελληνική πραγματικότητα, όμως, η σχολική μονάδα διακρίνεται από εσωστρέφεια και αδράνεια (Κουλουμπαρίτση, ό.π). Τα περιθώρια αυτονομίας της είναι μικρά, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο και επιβάλλεται προς τα κάτω (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Επιπρόσθετα, οι πόροι που διατίθενται είναι πολύ περιορισμένοι. Έτσι, παραμένει καθηλωμένη σε διαχειριστικές, κυρίως, δραστηριότητες (Κυριατζάκου, χ.χ) που καθιστούν δυσχερή την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, ό.π), μέσα στο πλαίσιο της διακριτικής ευχέρειας των οργάνων διοίκησής της (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Η διοίκηση ασκείται από το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Ν. 1566/85) που θεωρείται κυρίαρχο όργανο (Σαϊτης, 2001), καθώς ο πρώτος πρέπει να εφαρμόζει τις αποφάσεις του, αλλά στην πράξη ο ρόλος του συλλόγου είναι περιορισμένος (Μαυρογιώργος, ό.π). Συχνά συγκαλείται για να επικυρώσει προελημμένες αποφάσεις. Εκτός των παραπάνω, στις έρευνες που έχουν γίνει, επισημαίνεται η ανεπάρκεια των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών καθώς και η έλλειψη κατάρτισης σχετικά με το ρόλο που αναλαμβάνουν (Κουλουμπαρίτση, ό.π).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η ερευνητική μας υπόθεση είναι: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως διαχειριστή μιας πολιτικής που χαράσσεται άνωθεν και θεωρεί ως σημαντικότερο προσόν για την αποτελεσματικότητά του την εμπειρία του στη διοίκηση. Κίνητρο για την έρευνα υπήρξε η εξαγγελία της πολιτικής ηγεσίας για αλλαγές με

σκοπό την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή και στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η έρευνα έγινε από τις 4 – 17/3/2015 και το δείγμα αποτέλεσαν οι διευθυντές τεσσάρων σχολικών μονάδων της Αττικής δύο λυκείων και δύο γυμνασίων και ο τρόπος επιλογής του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι τρεις ήταν άνδρες και η μια διευθύντρια γυμνασίου γυναίκα. Όλοι είχαν ηλικία άνω των 55 χρόνων, εκπαιδευτική προϋπηρεσία 29-31 έτη και διευθυντική οι τρεις άνδρες 12, 13 και 14 και η γυναίκα 4 χρόνια. Ένας κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο. Όλοι είχαν επιμόρφωση άνω των τριών μηνών, κυρίως στα παιδαγωγικά και στο γνωστικό αντικείμενο και ένας στη διοίκηση. Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης και για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική θεματική ανάλυση όπου και προήρθαν οι κατηγορίες οι οποίες συσχετίστηκαν με το θεωρητικό μέρος

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες έγινε η έρευνα, σκιαγράφησαν το ρόλο τους ακολουθώντας τους άξονες που θέτει το θεσμικό πλαίσιο. Στο διοικητικό αναφέρθηκαν στην οικονομική - λογιστική διαχείριση, στο συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους, στην εξομάλυνση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ή τους γονείς, στην επικοινωνία τους με τους αρμόδιους φορείς (υπηρεσίες, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λ.π.), στην συντήρηση των υποδομών και τον εξοπλισμό (κτιριακό - εργαστηριακό), στην ασφάλεια των μαθητών και την αισθητική των χώρων. Στον συμβουλευτικό επισημάνθηκε η λειτουργία τους ως εμψυχωτών στους εκπαιδευτικούς και κυρίως στους νέους, αλλά και στους μαθητές ή ακόμα και στους γονείς σε θέματα όπως τα προβλήματα των παιδιών ως εφήβων, το διάβασμά τους, οι κίνδυνοι από τη χρήση του διαδικτύου. Στον παιδαγωγικό – επιστημονικό τόνισαν την σημασία που αποδίδουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών προσωπικοτήτων και στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, που είναι συχνή ιδιαίτερα στα γυμνάσια. Ωστόσο, από τις απαντήσεις έλειψαν οι αναφορές στο όραμα, στη σχολική κουλτούρα, στη στοχοθεσία από την ίδια τη σχολική μονάδα, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκτιμήσεις των διευθυντών για τη βαρύτητα των καθηκόντων τους

Όλοι οι διευθυντές εκτιμούν ως μικρότερης σημασίας το γραφειοκρατικό μέρος των καθηκόντων τους. Ως σημαντικότερα καθήκοντα θεωρούνται η διαχείριση των ανθρωπινων σχέσεων, η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών), που δεν τα εντάσσουν στον διοικητικό τομέα. Υπογραμμίστηκε, κυρίως στα γυμνάσια, ο ρόλος του διευθυντή ως υποκατάστατου του πατρικού, είτε στις περιπτώσεις διαζευγμένων γονιών είτε για *«παιδιά παραιτημένα που διψούν να τους ακούσει κάποιος, να νιώσουν ότι υπάρχει κάποιος που ενδιαφέρεται έστω στα ψέματα»*. Έμφαση δόθηκε ιδιαίτερα στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων με αμοιβαίο

σεβασμό και δημοκρατική ευαισθητοποίηση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων και το θετικό κλίμα στη λειτουργία του σχολείου.

Στην καθημερινή, ωστόσο, λειτουργία του σχολείου το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου μοιράζεται ανάμεσα στη γραφειοκρατική διαδικασία (αλληλογραφία, τράπεζες κ.λ.π.) και στα προβλήματα που προκύπτουν με τους μαθητές. Ιδιαίτερα επιβαρυμένα είναι τα σχολεία που συστεγάζονται γιατί υπάρχουν συνεχείς προστριβές εκπαιδευτικών και μαθητών από την συνένωση στους ίδιους χώρους.

Εξάλλου, στην ερώτηση *«ποιο εκτιμάτε ως το μεγαλύτερο πρόβλημα στην εκτέλεση των καθηκόντων σας»*, οι απαντήσεις που πήραμε διαφέρουν. Κοινό σημείο υπήρξε η αναφορά στην εξοικονόμηση πόρων, αλλά εστίασαν σε διαφορετικά ζητήματα. Ο πρώτος επικεντρώθηκε στην συστέγηση που εξαναγκάζει στη χρήση άθλιων χώρων ως αιθουσών, την στέρηση χώρων πολλαπλών χρήσεων και βιβλιοθήκης και τορπιλίζει την προσπάθεια δημιουργίας θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο. Ιδιαίτερα αναφέρθηκαν οι κτιριακές δυσλειτουργίες από τουαλέτες μέχρι αίθουσες. Ο δεύτερος επικεντρώθηκε στη δημιουργία θετικού κλίματος με την άμβλυνση των προστριβών και αντιθέσεων μεταξύ μαθητών και καθηγητών καθώς και στη στενότητα πόρων. Η διευθύντρια μίλησε για «δραματική» μείωση των επιχορηγήσεων, *«θέλουμε να κάνουμε πράγματα και τώρα πια ιδίοις εξόδοις ή στις φιλότιμες προσφορές γονέων και κηδεμόνων»* συμπλήρωσε. Ο τέταρτος διευθυντής εστίασε σε διοικητικές δυσλειτουργίες, την ανάγκη να βρίσκεται πολλές ώρες έξω δημιουργεί πρακτικά προβλήματα, γιατί αν ο υποδιευθυντής έχει μάθημα στο γραφείο δε βρίσκεται κανένας.

Η άσκηση εσωτερικής πολιτικής στα σχολεία

Όλοι οι διευθυντές τόνισαν ότι τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής πολιτικής είναι ελαχιστότατα είτε γιατί όλα επιβάλλονται από πάνω και ασκείται έλεγχος, είτε γιατί δεν επαρκούν τα οικονομικά, είτε γιατί υπάρχουν αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Στα επιμέρους, όμως, ερωτήματα που αφορούσαν την στοχοθεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στην ενδοσχολική επιμόρφωση και στην συνδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις.

Οι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι τίθενται κάποιοι στόχοι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά από τη συζήτηση φάνηκε ότι τις περισσότερες φορές πρόκειται για στόχους αποσπασματικούς, που δεν απαιτούν την υλοποίηση κάποιου σχεδίου στο πλαίσιο μιας έστω περιορισμένης εσωτερικής πολιτικής που εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς π.χ. η βελτίωση της κτιριακής υποδομής. Αναφέρθηκαν, όμως, και πιο σύνθετοι στόχοι όπως η μείωση της μαθητικής διαρροής, ή ο εξοπλισμός με διαδραστικούς πίνακες. Παρόλο, που όπως επισημάνθηκε, ο περιορισμός των κονδυλίων δεν επιτρέπει να επιδιωχθούν πιο φιλόδοξοι στόχοι, το ένα από τα σχολεία έχει παράδοση σε καινοτόμους δράσεις και οργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων. Ωστόσο, όλοι οι διευθυντές συμπεριέλαβαν στις προθέσεις τους την προσπάθεια δραστηριοποίησης προς την κατεύθυνση αυτή. Η μη ανάληψη τέτοιων

πρωτοβουλιών μέχρι τώρα αιτιολογήθηκε είτε από το ότι δεν προέκυψε η ανάγκη από τους εκπαιδευτικούς, είτε από την έλλειψη κατάλληλου χώρου, είτε από την απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν μετά το ωράριο. Επίσης, τέθηκε το πρόβλημα του περιορισμού των δαπανών, αφού, όπως είπε διευθυντής, *«δεν είναι δυνατό να δεχθείς επισκέψεις στο σπίτι σου και να μην προσφέρεις ένα καφέ»*.

Στο θέμα της συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος με το σύλλογο διδασκόντων, όλοι οι διευθυντές επισήμαναν ότι πρέπει να υπάρχει ένα βασικό πλαίσιο διαμορφωμένο από τα πάνω και να δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής του στις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας ανάλογα με τις ανάγκες της. Εκτιμούν, επίσης, ότι το τωρινό αναλυτικό είναι αναποτελεσματικό.

Κριτήρια επιλογής διευθυντών

Οι τρεις από τους τέσσερις αξιολογούν την εμπειρία ως το βασικότερο προσόν για τη διεκδίκηση της θέσης του διευθυντή εκτιμώντας ότι αυτή περικλείει και γνώσεις ενώ μόνο ένας, που είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση, έθεσε ως προϋπόθεση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και πιστοποιημένων γνώσεων πάνω στα παιδαγωγικά και τη διοίκηση.

Η δυσπιστία για τις κρίσεις αποτελεί κοινό προβληματισμό. Στην κατεύθυνση αυτή προτάθηκε από κάποιο διευθυντή να γίνονται εξετάσεις από τον ΑΣΕΠ, ώστε να ενισχύεται η αμεροληψία στις κρίσεις, αλλά και να ελέγχονται οι γνώσεις, κυρίως στη νομοθεσία. Αν και η προσωπικότητα, κατά τη γνώμη τους, συνιστά παράμετρο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, πολύ μικρή βαρύτητα αποδίδουν όλοι στην συνέντευξη, υπογραμμίζοντας το μεροληπτικό χαρακτήρα της, που ευνοεί τις πελατειακές σχέσεις. Με παρόμοιο σκεπτικισμό αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση, που ενώ τη θεωρούν αναγκαία, δυσπιστούν ως προς τους αξιολογητές και τις διαδικασίες.

Τέλος, συμφωνούν ότι απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα παιδαγωγικά, διαχείρισης κρίσεων, διοίκησης σχολικών μονάδων και νέες τεχνολογίες.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο κοινωνικός μετασχηματισμός που ακολουθεί την οικονομική κρίση στην ύστερη νεωτερικότητα, θέτει σε αμφισβήτηση το ρόλο του σχολείου (Charlot, 1992) το οποίο συνδέεται άμεσα με την αύξηση της παραγωγικότητας. Ωστόσο, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο εκτελεστικός ρόλος των οργάνων του περιορίζουν τη δυναμική της άσκησης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, ό.π.). Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διαχειριστές της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας φαντάζει πολύ μακρινή και η όποια άσκηση εσωτερικής πολιτικής είναι προβληματική. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν μόνο σε βραχυπρόθεσμους στόχους του λειτουργικού

προγραμματισμού (Κουτούζης, 1999), καθώς ο σφικτός εναγκαλισμός της κεντρικής διοίκησης, η περιορισμένη χρηματοδότηση, αλλά και η έλλειψη σχετικής κουλτούρας του σχολείου (κοινές αξίες, κοινοί στόχοι) οριοθετούν το πλαίσιο της διακριτικής τους ευχέρειας. Ωστόσο, η άσκηση της όποιας πολιτικής, που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας, απαιτεί προϋποθέσεις άγνωστες στα σημερινά δεδομένα τουλάχιστον του δημόσιου σχολείου, όπως ενιαίο όραμα και στόχοι, αποκεντρωμένη διοίκηση προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και δημόσιος απολογισμός, σύνδεση με την τοπική κοινωνία (Smith & Day, 1990). Για όλα αυτά οι διευθυντές δηλώνουν αδυναμία, αν και θα ήθελαν να είναι τα πράγματα διαφορετικά. Όλοι όμως συμφωνούν ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας δεν είναι μόνο αποτέλεσμα των δομικών ή διαρθρωτικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά οφείλεται εν πολλοίς και στην ανεπάρκεια του συστήματος επιλογής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι διοικητικές ικανότητες αποκτώνται μέσα από το συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και εμπειρικών διαδικασιών και θα έπρεπε να ελέγχεται η κατοχή τους κατά την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Αντίθετα, η αμφισβήτηση της αξίας της θεωρητικής γνώσης από τους διευθυντές, η εδραία πεποίθηση ότι η προηγούμενη εμπειρία στη διοίκηση, θα πρέπει να αποτελεί την ουσιαστική προϋπόθεση για την επιλογή τους, καθώς και η δυσπιστία που εκφράζουν για την αξιολόγησή τους, επιβεβαιώνουν την άποψη πολλών μελετητών ότι ο άκρατος εμπειρισμός και η πελατειοκρατία διαπερνούν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είτε ως βιωμένη πραγματικότητα είτε ως διάχυτη ιδεολογία (Πετμεζίδου – Τσουλουβή, 1987). Εξάλλου, μέχρι σήμερα η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει προνόμιο των πανεπιστημίων και ένα τείχος εμποδίων που προβάλλονται είτε από το σύστημα (κίνητρα, άδειες, διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς) είτε από τις νοοτροπίες (αδράνεια, βόλεμα στα γνωστά), ορθώνεται κάθε φορά που επιχειρείται να περάσει η γνώση αυτή το κατώφλι των κατώτερων βαθμίδων. Οι τωρινοί διευθυντές, βέβαια, αντιλαμβάνονται την ανεπάρκεια αυτή και συζητούν για επιμόρφωση σχετική, αλλά ούτε λόγος για καθιέρωση μεταπτυχιακών σπουδών ως προαπαιτούμενο. Από τα παραπάνω συνάγεται αβίαστα στο συμπέρασμα ότι η προσαρμογή της σχολικής μονάδας στις προκλήσεις των καιρών εξακολουθεί να είναι ζητούμενο, παρά τις ελάχιστες εξαιρέσεις. Το ζήτημα αυτό πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα την πολιτική ηγεσία ώστε να αντιμετωπίσει σοβαρά και όχι με ρητορείες τα μείζονα ζητήματα της αποκέντρωσης, της χρηματοδότησης, της επάρκειας και ετοιμότητας των στελεχών της εκπαίδευσης, της αξιοκρατίας κατά τη διαδικασία επιλογής τους και της μισθολογικής τους αναβάθμισης προκειμένου να ενισχύσει το κύρος τους. Μόνο έτσι θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα - Ρέππα, Α.(1999), Λήψη αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.ά. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη

Γεωργογιάννης, Π., Γκόβαρης, Χ., Γιάννακα, Χ. (2009), Διεύθυνση Σχολικών Μονάδων και Stress – Έρευνα για τον εντοπισμό των παραμέτρων που αποτελούν πηγές Stress για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, στο Γεωργογιάννης, Π., *Αξιολόγηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα, Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση*, τόμος 9, Πάτρα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική*, Βρυξέλλες

Κουτούζης, Μ. (1999). Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.ά., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.ά., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ,

Μουζέλης, Ν., (2006), Οι τρεις διαστάσεις της Παιδείας, Τα συμπεράσματα του συνεδρίου, *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 12/11/2006

Νόμος 1566, ΦΕΚ 167/30/9/1985

Πετμεζίδου – Τσουλουβή, Μ., (1987), *Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής*, Αθήνα: Εξάντας

Σαϊτης, Χ., (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Αθήνα: Ατραπός

Ξενόγλωσσες

Bell, D. (1980), *The social framework of the information society*, στο Forester, (ed),

The Microelectronics Revolution, Oxford: Basil Blackwell

Charlot, B., (1992) *Το Σχολείο αλλάζει, Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, μετ. Μποναφάτου, Ε., Παπαγεωργίου, Ν., Αθήνα: Προτάσεις,

Fullan, M., (1993), *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: Falmer Press,

Hall, S., Held, D., McGrew, A., (2003), *Η Νεωτερικότητα σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, μετ. Τσακίρης, Θ. & Β., Αθήνα: Σαββάλας

Hargreaves, A., (1994), Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change, *Journal of Educational Policy*, 9 (1), 47-65,

Hobsbawm, E., (2007), *Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και Τρομοκρατία*, Αθήνα: Θεμέλιο

Smith, M.S., & O' Day, J., (1990), Systemic school reform in *Journal of Education Policy*, 5, (5), σ. 233-267

Teddlie, C., & Reynolds, D., (2001), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Routledge

Ιστότοποι

Κουλουμπαρίτση, Α., Το Διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα, στο <http://www.pi-schools.gr>, (προσπελάστηκε 15-2-2011)

Κυριατζάκου, Κ., Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο <http://dspace.lib.uom.gr>, (προσπελάστηκε 15-2-2011)

Ρομπόλης, Σ., Δημουλάς, Κ., «Παγκοσμιοποίηση», Σχολείο και Αγορά Εργασίας. Στο <http://users.sch.gr>, (προσπελάστηκε 11/11/2010)

Σχολικό κλίμα

Ευθυμίου Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία, eftimisef@hotmail.com

Περίληψη

Το άρθρο μελετά την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολικού κλίματος». Το σχολείο ένας κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.λ.π. καθένα επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα δε συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Το σχολικό κλίμα ένας από τους πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των βασικών λειτουργιών του σχολείου και στην επιτυχία του έργου των εκπαιδευτικών. Το σχολικό περιβάλλον συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, σχολικό περιβάλλον.

Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία έννοια που δεν επιδέχεται έναν καθολικό ορισμό, όμως παρόλα αυτά είναι μία έννοια για την οποία γίνεται λόγος και απασχολεί τους ερευνητές για το πώς συνδέεται και επηρεάζει τα διδακτικό τρίγωνο δάσκαλος, μαθητής, διδασκαλία. Πολλοί ήταν εκείνοι που προσπάθησαν με τη δική τους οπτική να προσεγγίσουν το θέμα αυτό. Οι πιο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά κυρίως, τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και στη δράση της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006).

Η Χατζηπαναγιώτου στο άρθρο «Ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας (2012: 201)» αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα συχνά περιγράφεται ως η «καρδιά του σχολείου», το στοιχείο εκείνο που κάνει μαθητές και εκπαιδευτικούς να το αγαπούν και να θέλουν να αποτελούν μέρος του.

Παρ' όλες τις προσπάθειες των ερευνητών ο όρος σχολικό κλίμα είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς, καθώς υπάρχουν πολλοί οι οποίοι προσδιορίζουν ίδιες ή παρεμφερείς έννοιες όπως σχολική κουλτούρα, μαθησιακό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004) ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλές ονομασίες όπως τόνος, ατμόσφαιρα, πνεύμα, προσωπικότητα, ιδεολογία, ήθος, πολιτισμός, κουλτούρα κ.ά. που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διαφόρων ερευνητών και επιστημόνων.

Κατά μια άποψη, κάθε σχολικός οργανισμός έχει μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα, μια ξεχωριστή αίσθηση και μπορεί να ισχυριστεί κάποιος το «κλίμα σε μια σχολική μονάδα είναι ότι η προσωπικότητα στο άτομο» (Roueche & Baker 1986). Με βάση τη θεώρηση αυτή το κλίμα του σχολείου εκλαμβάνεται ως «η προσωπικότητα του σχολικού οργανισμού» (Hoy & Miskel, 1996: 226) και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτόν.

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center) που ιδρύθηκε στις Η.Π.Α. στοχεύοντας στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις έρευνες για το σχολικό κλίμα και στις πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία, «το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές» (National School Climate Center, 2007, p.5).

Οι Sergiovanni & Starratt (1998) ορίζουν το κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και έχει σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Hayes (1994) και αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί μια αντανάκλαση του πως τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι μέτοχοι της σχολικής μονάδας βιώνουν τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικού, ακαδημαϊκού και ψυχολογικού.

Ο Wooley (2006) θεωρεί ότι οι όψεις του σχολικού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους μεταξύ τους δημιουργώντας το ανάλογο σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επιδρά στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών καθώς και των γονέων. Οι Eller και Eller (2009) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως την άμεση αίσθηση που δημιουργείται από την καθημερινή σχολική εμπειρία και η οποία λόγω αυτής της αμεσότητας μπορεί ανά πάσα στιγμή να επηρεαστεί και να μεταβληθεί. Ο Anderson (1982) όρισε το σχολικό κλίμα, μελετώντας, τους παράγοντες που το διαμορφώνουν και κατέληξε στο ότι οι κυριότεροι από αυτούς, οι οποίοι είναι και υπεύθυνοι για τη διαμόρφωσή του είναι η υλική υποδομή, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και η κουλτούρα που αυτοί φέρουν. Ως κουλτούρα λογίζεται το σύνολο των χαρακτηριστικών που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και τα οποία χαρακτηριστικά δένουν τα μέλη μεταξύ τους αλλά ταυτόχρονα τα διαφοροποιούν από αυτά μιας άλλης σχολικής μονάδας. Η έννοια του κλίματος μπορεί να συσχετιστεί με την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Αυτές μπορεί να χρησιμοποιούνται συχνά σαν συνώνυμες πιθανότατα επειδή και οι δύο έννοιες περιγράφουν τον χαρακτήρα του οργανισμού και καταγράφονται ως δείκτες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Van Houtte, 2005). Κατά τους Hoy & Miskel (2008) κουλτούρα και κλίμα είναι δύο έννοιες ανταγωνιστικές, αλλά και εν μέρει συμπληρωματικές. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006, σ. 52), οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την

ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία. Η Χατζηπαναγιώτου στην εισήγησή της σε ημερίδα με θέμα *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Τάσεις και ενστάσεις*, αναφέρει ότι η βασική διαφορά τους συνοψίζεται στο ότι το κλίμα αναφέρεται σε αντιλήψεις, ενώ η κουλτούρα σε κοινές παραδοχές και ιδεολογίες (Hoy, 1990). Το κλίμα είναι έννοια πιο συγκεκριμένη, ενώ η κουλτούρα πιο αφηρημένη. Το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία «εισπράττεται» πολύ εύκολα και σχεδόν ταυτόχρονα με την είσοδο στη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2001). Αντίθετα, η κουλτούρα είναι δύσκολο να ανιχνευθεί. Γι' αυτό το κλίμα είναι έννοια μετρήσιμη, ενώ η κουλτούρα μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από παρατήρηση. Σύμφωνα όμως με άλλους, η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα και συνεπώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 27).

Υπάρχουν συγγραφείς όπως ο Μ. Ζαβλανός (1999) που υποστηρίζουν ότι κλίμα ενός σχολείου είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του ότι είναι και όχι αυτό που στην πραγματικότητα είναι.

Από τις παραπάνω προσπάθειες ορισμού του σχολικού κλίματος γίνεται φανερό πως όταν κάνουμε αναφορά σε αυτό απεικονίζουμε τη γενική ατμόσφαιρα που διαχέεται σε κάθε σχολείο (φιλική, ευχάριστη, ανταγωνιστική, εχθρική κ.α.) η οποία δημιουργείται από ένα μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών, αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων αλλά και ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων μελών. Άλλοι δίνουν έμφαση στην κοινωνική και εκπαιδευτική ατμόσφαιρα του σχολείου και άλλοι στα ψυχολογικά και δομικά του χαρακτηριστικά. Όμως οι περισσότεροι το εκλαμβάνουν ως ένα ψυχολογικό κατασκεύασμα που απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες σε μια σχολική μονάδα ερμηνεύουν βάσει των προσωπικών τους αξιών και εμπειριών τα όσα γίνονται. Ενώ αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι αποτελεί την ειδοποιό διαφορά, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε σχολικής μονάδας που την κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών. Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του, ενώ το θετικό ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και γενικά προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Κυθραιώτης, Α., Πασιαρδής, Π. *Ηγετικό Στυλ, Κουλτούρα και Αποτελεσματικότητα*. 9^ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου Λευκωσία. Ιούνιος 2006.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα.: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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.

Eller, S., & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin,3.

Hoy, W. (1990) «Organizational Climate and Culture: A Conceptual analysis of the School Workplace». *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1(2). 149-168.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hoy, W., & Miskel, C. (2008) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 8th edition. New York: McGraw-Hill

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998) *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Wooley, M.E. (2006). "Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff" στο: Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P (eds), *The School services sourcebook: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford university Press, 777-784.

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.

Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για τη διαχείριση της ετερότητας σε ένα σχολείο για όλους

Βασιλειάδης Κωνσταντίνος, *Phd*, kostas.vasiliadis@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ανάγκη-πρόκληση για την εκπαίδευση της ετερότητας και της διαφορετικότητας, απαιτεί την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικής πράξης, με σαφείς στόχους και προοπτικές. Τα θέματα τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης οφείλουν να εξεταστούν στα πλαίσια των πολιτιστικών και πολιτικών διαδικασιών που βρίσκονται στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Αυτό σημαίνει και καταφάσκει στην κατανόηση και στοχασμό των πλαισίων πάνω στα οποία έχουν δομηθεί οι έννοιες της ετερότητας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας, στον αναστοχασμό, για την συνειδητοποίηση στερεοτύπων, προκαταλήψεων, για την ανάπτυξη και προώθηση μιας διαλεκτικής, που θα στοχεύει στο μετασχηματισμό της ευρύτερης κοινωνίας και σε μια παιδεία της χειραφέτησης, της συνειδητοποίησης από την πλευρά των υποκειμένων ότι δεν αποτελούν απλώς κοινωνικά κατασκευάσματα αλλά μέσω της αλληλεπίδρασής τους συνδημιουργούν τον εαυτό τους και τις κοινωνικές συνθήκες της ύπαρξής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, κριτική παιδαγωγική

Εισαγωγή

Η ύπαρξη θεωρητικών μοντέλων, φιλοσοφικών θεωριών, κοινωνιολογικών αναλύσεων και ποικίλων παιδαγωγικών αναζητήσεων και προσεγγίσεων της ετερότητας και της αναπηρίας, αποδεικνύουν το πολυσύνθετο της προβληματικής και της αναζήτησης λύσεων, εκκινώντας από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, αποβλέποντας διαφορετικούς σκοπούς. Η μελέτη τους αναμφισβήτητα θεωρείται χρήσιμη για την κατανόηση των ζητημάτων αυτών και εμπλουτίζει το διάλογο.

Προσεγγίζοντας το θέμα, αναζητούνται οι προϋποθέσεις εκείνες που θα δώσουν τη δυνατότητα έκφρασης σε όλους μέσα από αμοιβαίο σεβασμό, από την αναγνώριση της διαφορετικότητας, στην αναζήτηση καθολικών οικουμενικών πανανθρώπινων αξιών και συνείδησης. Η υιοθέτηση του όρου της ετερότητας ή της διαφοράς και της διαφορετικότητας, και δημιουργεί άλλες δυναμικές κοινωνικοπολιτισμικής εξέλιξης και άλλες προοπτικές..

Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής όπου ο μαθητής εκτιμάται ως δυναμικός συνεισφέρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως οδηγός της εκπαιδευτικής εμπειρίας θα ανατρέψει τη θεώρηση του ελλείματος. «Οι αλλαγές πρέπει να γίνουν όχι μόνο στο πρόγραμμα σπουδών και στις μεθόδους αλλά και στις θεμελιώδεις πεποιθήσεις και γνώση των δασκάλων» (Gerber 1994 στο Carrington 1998).

Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση της ετερότητας στην τάξη.

Η αντιμετώπιση της ετερότητας προϋποθέτει την εμβάθυνση σε ζητήματα ταυτότητας, ατομικότητας και «κοινωνικού είναι», συνείδησης, ελευθερίας, αυτονομίας και αυθεντικότητας του ατόμου. Έχει να κάνει με τη σχέση ατόμου κοινωνίας. Η φιλοσοφία, «ως ιδιότυπος τρόπος του νοείν, μέσω του οποίου το νοείν μεταβάλλεται σε γνωρίζειν μέσω εννοιών» (Hegel 1991[1817]: 55) καλείται να δώσει τις θεωρητικές αφετηρίες για την προσέγγιση της διαλεκτικής σχέσης ατόμου και κοινωνίας και πώς αυτή οικοδομείται.

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας, βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει, ότι έχει προσωπική ιστορία, μια θέση στον κόσμο, μια συνέχεια και ένα μέλλον που του ανήκει.

Η ατομικότητα δεν δύναται όμως να βιωθεί και να ιδωθεί πέρα από την κοινωνία. Το άτομο όχι μόνο παράγεται και κατασκευάζεται αλλά παράγει και κατασκευάζει την κοινωνία. Αυτή η σχέση αλληλεξάρτησης προϋποθέτει όχι την εξάρτηση των ατόμων αλλά την «αύξηση της αυτονομίας τους». Το κάθε αυτόνομο άτομο κατέχει μια μοναδικότητα και συγχρόνως μια αυθεντικότητα. Όταν η αυθεντικότητα των ατόμων δεν αναγνωρίζεται τότε τα άτομα αυτά θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους, και έτσι δε θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στους κοινωνικούς θεσμούς και να συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο ή αναπόφευκτα θα αφομοιωθούν.

Στα πλαίσια της καπιταλιστικής, φιλελεύθερης οικονομίας, όπου κυριαρχεί ο ατομικισμός και το ιδιωτικό συμφέρον, που εκφράζεται με αποκλεισμό από δημόσια αγαθά και κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων κι ατόμων, κάνει την εμφάνισή του ένας *εσωτερικός αποκλεισμός* που βιώνει το κάθε άτομο. Η ανθρώπινη ύπαρξη γίνεται σολιψιστική (*solus*=υπάρχω+*ipse*=εγώ) χωρίς το *ipse* (Adorno 2000), χωρίς ιδέες πάθη και συναισθήματα, και τελικά χωρίς προοπτική.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας επιτυγχάνεται τόσο από τις σημαντικές επιδράσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και από την ετοιμότητα προσαρμογής στο κοινωνικό σύστημα. Η έννοια της ταυτότητας δεν είναι στατική, παρά δυναμική που διαμορφώνεται από συνιστώσες όπως η εθνική καταγωγή, η γλώσσα, το φύλο, η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τον Habermas, ο άνθρωπος συγκροτεί μια ταυτότητα μέσα στις βασικές επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσει κατά την εργασία, τις γλωσσικές ανταλλαγές και τις συγκρούσεις των επιθυμιών του με τους κοινωνικούς καταναγκασμούς (Habermas 1990), ή της υπαγωγής του στην εξουσία (Foucault 1975).

Όταν όμως αδυνατούν να ανταποκριθούν σε κανονιστικά πρότυπα και προσδοκίες της καθημερινής ζωής ‘στιγματίζονται’ θεωρούνται ως αποκλίνοντες και περιθωριοποιούνται. Ο εαυτός λοιπόν γίνεται αντικείμενο δημόσιας διαπραγματεύσης και το κάθε άτομο ‘οφείλει’ να ενεργεί σύμφωνα με το ρόλο που του έχει αποδοθεί. Τα γνωρίσματα που ‘αποκλίνουν’ πρέπει να αποσιωπηθούν ή να συγκαλυφθούν ή οι ‘στιγματισμένοι’, οφείλουν να τον παρουσιάζουν έτσι (τον εαυτό τους) ώστε να δείχνουν ότι αποδέχονται την κατώτερη κοινωνική τους θέση και ότι δεν εγείρουν αξιώσεις για πλήρη ανθρώπινη υπόσταση εισβάλλοντας σε πεδία που προορίζονται για τους φυσιολογικούς (Goffman 1963).

Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του υποκειμένου. Το υποκείμενο βλέπει τον εαυτό του, την κατάστασή του με τα μάτια του άλλου, υφίσταται μια πολιτισμική εισβολή (Freire 1976). Η εσωτερικευση από πλευράς του ατόμου αρνητικών συναισθημάτων, φόβου θυμού ή απειλής, η βίωση αγχωτικών καταστάσεων οδηγεί τα υποκείμενα σε καταστάσεις άμυνας που οδηγούν στην ‘προβλητική ταύτιση’. Τα άτομα εξιδανικεύουν τη δική τους ομάδα και επιρρίπτουν όλα τα ‘κακά’ στην άλλη ομάδα την ‘ξένη’. Το αντικείμενο της προβλητικής ταύτισης (άτομο ή ομάδα) δεν είναι πια ο εαυτός του αλλά αυτό που ο άλλος το κατέστησε, απειλητικό διότι ιδιοποιήθηκε την απειλή που του προβλήθηκε, υποτιμημένο και δοχείο αποτοξίνωσης των αρνητικών συναισθημάτων και των μεροληψιών (Bird & Clarke, 1999). Αποτελεί ένα είδος προκατάληψης που οδηγεί σε περιχαράκωση των ατόμων και ομάδων. Η αρνητική διάθεση γίνεται κοινωνική διάκριση, οδηγεί στο ρατσισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η ετερότητα όμως δεν απαντάται μόνο σε θέματα που άπτονται του πολιτισμού, της θρησκευτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αλλά και εντός των ίδιων ομάδων ως αποτέλεσμα της ιστορίας, της εξουσίας και της ιδεολογίας (McLaren 1995). Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει με τη συνάντηση κι αλληλεπίδραση ‘αυτόνομων περιχαράκωμένων κοινωνικών ομάδων’, για τη διασφάλιση της κοινωνικής ειρήνης, αλλά με την ενδυνάμωση δρώντων υποκειμένων, με στόχο το στοχασμό και αναστοχασμό πάνω σε θέματα που άπτονται της διαμόρφωσης της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας και της τοποθέτησής τους στην κοινωνία.

Στην πρώτη περίπτωση κινδυνεύει να οδηγηθεί προς την κατεύθυνση του «κουλτουραλισμού», όπου ο κυρίαρχος πολυπολιτισμικός λόγος αναγνωρίζει τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μέσα στο πλαίσιο του διαχωρισμού –εμείς κι αυτοί– παρερμηνεύοντας τις δομικές συγκρούσεις και παρουσιάζοντάς τες ως απλές πολιτισμικές διαφορές.

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ζητά ιδέες, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, για την προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης, τη γνωριμία δηλαδή με τους άλλους πολιτισμούς, την αναγνώριση και την αξία κάθε πολιτισμού και της κουλτούρας του, την αυτογνωσία και τον προβληματισμό πάνω στα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Σε αντίθεση με προϋπάρχοντα μοντέλα αντιμετώπισης της ετερότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική αποτελεί, μια αρχή, μια διαδικασία κι ένα κίνημα μεταρρύθμισης τόσο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας, με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης 1997,48), μιας κοινωνίας με πνεύμα αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας αποδοχής, ισότητας.

Θεωρούμε ότι το ζητούμενο για την παιδεία της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι απλά η γνώση των άλλων πολιτισμών αλλά η χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης για τον αναστοχασμό της δικής μας συμπεριφοράς ως πολιτισμικά δεδομένης.

Ο διαπολιτισμικός λόγος θα πρέπει να συνοδεύεται από τη διασαφήνιση ζητημάτων όπως: ποια είναι τα στοιχεία που συνιστούν τη «διαφορετικότητα» και ποιος τα ορίζει, τι είδους αναγνώριση επιδιώκεται και εάν αυτή επεκτείνεται στην δημόσια σφαίρα. Αυτή η προβληματική παραπέμπει στην ανάγκη διατύπωσης μιας πρότασης στη διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία θα υπερβαίνει τις αντιφάσεις, τα αδιέξοδα και τις μονομέρειες του κυρίαρχου πολυπολιτισμικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας.

Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρείται από την Κριτική Παιδαγωγική η οποία αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες πολιτισμικές γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο, ωστόσο αντιμετωπίζει αυτό το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο ως αποτέλεσμα ανισών κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων. Διεκδικεί και απαιτεί την 'επαναδόμηση' και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας τόσο μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, όσο και εντός των ίδιων των ομάδων, επιβεβαιώνοντας έτσι το χειραφετητικό της χαρακτήρα, αναδεικνύοντας την κριτική στάση απέναντι στην παράδοση ως βασική της αρχή. Επιζητεί την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων, η συγκρότηση της οποίας πραγματοποιείται στη βάση κοινωνικών και πολιτικών συμφερόντων και ως τέτοια υπόκειται σε μια διαρκή εξέλιξη. Με τον ίδιο τρόπο προσεγγίζεται και ο πολιτισμός, δηλ. ως έννοια που διακρίνεται για την δυναμικότητά του, καθώς και την εσωτερική του διαφοροποίηση.

Η Κριτική Παιδαγωγική παραπέμπει τόσο στην παιδαγωγική θεωρία όσο και στην πράξη δίνοντας μια άλλη διάσταση στη διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζοντας το ρόλο των υποκειμένων στη συγκρότηση και μετασχηματισμό του κοινωνικού γίνεσθαι. Αποφεύγει τον πολιτισμικό σχετικισμό της μετανεωτερικότητας, αναζητώντας τις κοινές αλήθειες του ανθρωπισμού και της διαλεκτικής σχέσης του 'ιδιαιτέρου, με το οικουμενικό, που σύμφωνα με τον Gramsci είναι μέρος αυτού.

Βασική αρχή αποτελεί η παραδοχή ότι η αντίληψη της ετερότητας ως «ξένου», «ιδιαιτέρου» και «διαφορετικού» κατασκευάζεται από το στερεοτυπικό κυρίαρχο λόγο, δεν έχει την διάσταση της διαχρονικότητας κι ως εκ τούτου δύναται να αλλάξει. Αυτός ο κυρίαρχος λόγος βλέπει τη διαφορετικότητα με τα χαρακτηριστικά του ελλείματος, τα υποβαθμίζει και τα περιθωριοποιεί.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικός. Η εξασφάλιση συνθηκών ψυχολογικής ασφάλειας και οικοδόμησης θετικής αυτοαντίληψης αποτελεί βασική παιδαγωγική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της ετερότητας στην σχολική τάξη και το σχολείο γενικότερα. Για να επιτευχθεί αυτό, προϋπόθεση είναι μια σειρά αλλαγών:

- σε μεθόδους διδασκαλίας,
- στάσεις και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και οργάνωσης (Banks 1994: 4),
- συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα και ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ο βασικότερος στην πορεία αυτή των αλλαγών. Ο εκπαιδευτικός είναι για τον Cummins ο 'καταλύτης' της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρούμε το ρόλο του καίριο στη διαδικασία των αλλαγών, ενός ρόλου που καλείται να είναι αυτό του 'οργανικά' διανοούμενου. Ο Paulo Freire αναφέρεται στους προοδευτικούς εκπαιδευτικούς που ως δρώντα υποκείμενα «Δεν έρχονται να διδάξουν ή να μεταβιβάσουν ή να δώσουν οτιδήποτε, αλλά να μάθουν, μαζί με τον λαό, ποια η πραγματικότητα του λαού» (Freire 1976 : 223).

Η κατανόηση αυτή της αλήθειας προϋποθέτει ότι η ετερότητα ως συνολική πολιτισμική αναφορά, τοποθετείται από τον εκπαιδευτικό σε ισοδύναμη κι όχι σε κατώτερη αξιολογική βαθμίδα. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εθίζουν τους μαθητές στην εκτίμηση της προσφοράς των άλλων, στην αποδοχή της διαφοράς ως δικαιώματος και την αποφυγή αξιολογικών ιεραρχήσεων.

Για την εξασφάλιση της διαπροσωπικής επικοινωνίας προτείνονται οι εξής αρχές:

- Η δεκτικότητα, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων των μαθητών.
- Η ευελιξία στην επικοινωνία μέσω της κατάλληλης χρήσης του τρόπου ομιλίας, του τόνου της φωνής και της στάσης του σώματος
- Η αναζήτηση κοινών λεκτικών και μη λεκτικών κωδίκων.
- Η ενίσχυση της συμμετοχικότητας και η ενθάρρυνση για ενεργό εμπλοκή σε όλα τα θέματα, με παράλληλη αποφυγή της μονόπλευρης κυριαρχίας στις συζητήσεις.
- Η αποφυγή της ασάφειας για τη διασφάλιση της κατάλληλης μεταβίβασης του νοήματος και της καθαρότητας κάθε μηνύματος.
- Η παροχή δυνατότητας από το επικοινωνιακό σύστημα, ώστε κάθε μαθητής να νοιώθει αποδεκτό και προσφιλέ μέλος στη σχολική ομάδα.
- Η ευγένεια, η φιλικότητα, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια και η ένδειξη σεβασμού είναι αξίες πανανθρώπινες και η τήρησή τους στην τάξη είναι κεντρικής σημασίας

Ο Cummins θεωρεί ότι η παιδαγωγική προσέγγιση πρέπει να έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα και τονίζει την ανάγκη ενδυνάμωσης στις σχέσεις αλληλεπίδρασης, την ενθάρρυνση στην ενεργή οικοδόμηση εννοιών και την ανάπτυξη συνεργατικής κριτικής έρευνας. Η ενδυνάμωση αυτή απορρέει μέσα από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων μέσα στη σχολική τάξη (Cummins 2005 [1999]).

Η δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος για την αποδοχή της ετερότητας θα πρέπει να συνοδεύεται και από αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα αυτό αποβλέπει στο δικαίωμα όλων να δουν την ετερότητά τους να αντιπροσωπεύεται μέσα στη σχολική πράξη. Ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει επίκεντρο το μαθητή και να παρουσιάζει τις πολυδιάστατες όψεις ενός φαινομένου π.χ. ιστορικού, πολιτιστικού. Παρέχει δυνατότητες συνεργατικής μάθησης ενθαρρύνοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση των προβλημάτων. Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού θεωρεί ότι με την αρμονική συνεργασία, τα άτομα μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους και να επιλύσουν ρεαλιστικά τα προβλήματά τους συμμετέχοντας ενεργά στη 'δόμηση' του νέου.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην κατανόηση της ετερότητας προαπαιτεί τη μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στις αξίες των μαθητών, στις εμπειρίες και στις συγκινήσεις του άλλου, στις σημασίες των πράξεων τους, στον πολιτισμικό τους κώδικα. Ενθαρρύνει το σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, παρέχοντας πληροφορίες για τη διαφορετικότητα χρησιμοποιώντας την ως «πεδίο επικύρωσης, αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης» (Feinberg 1996).

Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έχει σημαντικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της ετερότητας στην τάξη καλλιεργώντας εκείνες τις δεξιότητες που οδηγούν σε μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων και επιτρέπει μια πιο γόνιμη σχέση και δημιουργική παραμονή του μειονοτικού παιδιού στη σχολική τάξη.

Τα ερευνητικά συμπεράσματα των Sherif & Pettigrew (1998) απέδειξαν ότι η απλή διεπαφή (βλ. Allport 1954) αδυνατεί από μόνη της να αμβλύνει στερεότυπα και προκαταλήψεις σε βάρος τόσο των μεταναστευτικών ομάδων όσο και μειονοτικών πληθυσμών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θεωρούν ότι πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες όπου τα μέλη της ομάδας να έχουν θέση. Επίσης, ζητούν την κοινωνική και θεσμική υποστήριξη μέτρων που προωθούν την επαφή μεταξύ των ομάδων.

Το σχολείο, όσον αφορά σε επίπεδο οργάνωσης θα πρέπει να προωθήσει δράσεις για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, ανάπτυξη προγραμμάτων που θα το καταστήσουν ανοικτό στην κοινωνία.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μέσα σε πλαίσια αλληλοσεβασμού, κατανόησης και αποδοχής θεωρείται απαραίτητη για την απόκτηση θετικής αυτό-εικόνας των μαθητών. Η ανάπτυξη επικοινωνίας με την οικογένεια, σε πνεύμα αμοιβαίας

συνεργασίας κι αλληλεγγύης βοηθά στην ομαλή ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνεργασία με την οικογένεια σημαίνει αποδοχή των αξιών της, της γλώσσας της και μεταφράζεται στη σχολική πράξη με αποδοχή της μητρικής γλώσσας και ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών. Ο Chamot έχει τονίσει το ρόλο της πρότερης γνώσης και ο Cummins τη θεωρεί απαραίτητη για την ενδυνάμωση της ταυτότητας και την επαναδιαπραγμάτευσή της (Cummins 2005 [1999]: 164-169). Σύμφωνα με τη Γνωστική ψυχολογία, μαθαίνουμε ενσωματώνοντας καινούρια δεδομένα στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές και σχήματα.

Αντί Επιλόγου

Θεωρούμε, ότι μια εκπαίδευση με σαφείς στόχους την κατανόηση των άλλων πολιτισμών, τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό και διεθνισμό, που αναγνωρίζει την πολιτισμική διάσταση όλων, με σαφή προσανατολισμό σε οικουμενικές πανανθρώπινες αξίες, θα δημιουργήσει ένα 'πεδίο λόγου' για την ανάδειξη της ετερότητας και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η αναζήτηση κοινών πανανθρώπινων αξιών δεν αποτελεί απειλή κατά της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της ταυτότητας ατόμων, εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων και εθνών. Αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία τα άτομα, οι εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες και τα έθνη μπορούν να αναπτύξουν την ιδιαιτερότητά τους και την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, Th., (1990[1972]), *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα: εκδ.Αλεξάνδρεια.

Adorno, Th., (2000 [1951]). *Minima Moralia- Στοχασμοί μέσα από τη φθαρμένη ζωή*, μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα: εκδ.Αλεξάνδρεια.

Banks, A. J., (1994). Transforming the Mainstream Curriculum. Educational Leadership. 51(8), 4-8 (Διαθέσιμο Online www.ascd.org/.../Transforming_the_Mainstream_Curriculum.aspx -

Bird, J. & Simon, C., (1999). Racism, hatred, and discrimination through the lens of projective identification. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 4(2), 332-335

Bogdan, R. (1986). The Sociology of special education. στο R., Morris & B. Blatt, *Special education research and trends*, New York: Pengamon Press, σσ. 344-358.

Carrington, S., (1998). Inclusion needs a different school culture. (Διαθέσιμο online <http://eprints.qut.edu.au/1718/1/1718.pdf>)

Carr, W., & Kemiss, S., (2000), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία, Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα, Λαμπράκη-Παγανού, Αθήνα: εκδ. Κώδικας.

Cummins, J, (2005 [1999]). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Feinberg, W., (1996). The Goals of Multicultural Education: A Critical Re-evaluation, Philosophy of education. (Διαθέσιμο online https://www.academia.edu/28315455/The_Goals_of_Multicultural_Education_A_Critical_Re-evaluation)

Foucault, M., (1989 [1975]). *Επιτήρηση και τιμωρία Η γέννηση της φυλακής*, μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου, Αθήνα: εκδ. Ράππα.

Freire, P., (1976 [1970]). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: εκδ. Ράππα.

Gerber, M. M., (1994). Postmodernism in special education. *Journal of Special Education*, 28, 368-378 στο Carrington, Suzanne, (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*. 3(3), 257-268.

Goffman, E., (2001 [1963]). *Στίγμα- Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μτφρ. Δήμητρα Μακρυγιάννη, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια

Habermas, J., (1990[1817]). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μτφρ. Αντώνης Οικονόμου, Αθήνα: εκδ. Πλέθρον.

Hegel, W.F.G., (1991[1817]). *Η επιστήμη της λογικής*, μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας. Αθήνα & Γιάννενα: εκδ. Δωδώνη.

McLaren, L.P., (ed) (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*, Albany, NY: State University of New York Press.

Γεωργογιάννης, Π., (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Οι αντιλήψεις των γονέων για τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους

Μελέτη Ανασκόπησης

Παπίστας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, pfotios@sch.gr

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία μελέτες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στη διαμόρφωση συμπεριφορών φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) των παιδιών τους. Έτσι σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη ανασκόπησης με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους. Πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση σχετικών άρθρων μέσω ψηφιακής μηχανής αναζήτησης και εξετάστηκαν οκτώ άρθρα της τελευταίας δεκαετίας. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι α) υφίσταται σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών β) οι γονείς θεωρούν σημαντική την ενσωμάτωση συμπεριφοράς φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά τους και παρέχουν γονική υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση. Ευρήματα τα οποία θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από τις αρμόδιες αρχές (πολιτεία, σχολείο) προκειμένου να επιτευχθεί μια άνοδο στη νεανική φυσική δραστηριότητα στην πατρίδα μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις Γονέων, Φυσική Δραστηριότητα, Γονική Υποστήριξη.

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η συστηματική ενασχόληση με συστηματική άσκηση προσφέρει σημαντικό όφελος στη σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία των παιδιών (Antonogeorgos et al., 2011; Hoffman et al., 2005). Σύμφωνα με το U.S. Department of Health and Human Services (1996), η αύξηση της νεανικής φυσικής δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα που αποκομίζονται στον τομέα της σωματικής και κοινωνικής ευημερίας θα πρέπει να αποτελεί εθνικό στόχο υγείας. Επιπρόσθετα, έρευνες αποδεικνύουν ότι η υιοθέτηση συμπεριφοράς φυσικής δραστηριότητας στην παιδική ηλικία, επιδρά και προβλέπει τη φυσική δραστηριότητα στην ενηλικίωση (Sallis, et al, 1992). Κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά και της εφηβείας, οι γονείς διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση υγειών συνηθειών (Sallis, et al, 2000). Οι γονείς ασκούν σημαντική επίδραση στην άσκηση των παιδιών τους με μια σειρά από μηχανισμούς όπως την γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και στάσεις για τη φυσική δραστηριότητα, την υποδειγματική συμπεριφορά, ενώ τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές και στάσεις για την άσκηση από πολύ νωρίς με την παρατήρηση και μίμηση των γονέων τους (Edwardson & Gorely, 2010).

Στον ελληνικό χώρο οι επιστημονικές έρευνες, που αφορούν τις εκτιμήσεις των γονέων σε σχέση με την ευζωία των παιδιών τους είναι σχεδόν ελάχιστες. Δεδομένου ότι οι γονείς θεωρούνται ισχυροί παράγοντες προώθησης επιθυμητών συμπεριφορών στα παιδιά τους, αλλά και ως ενεργά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, εικάζεται ότι θα

ήταν σημαντική μια ανασκόπηση για τις αντιλήψεις τους σε σχετικά με τη ΦΔ των παιδιών τους.

Σκοπός

Η διερεύνηση και ο εντοπισμός των σημείων εκείνων που χαρακτηρίζουν τη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους έτσι ώστε να εξαχθούν διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν το επίπεδο ευζωίας των παιδιών τους.

Αποσαφήνιση όρων

Αντίληψη: Ως αντίληψη χαρακτηρίζεται η σύνθετη ψυχολογική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναλύοντας τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, συνθέτοντας τα, συσχετίζοντας τα, και με τις προηγούμενες εμπειρίες του ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου (Καλούρη & Αντωνοπούλου, 2009).

Γονική υποστήριξη: Η παροχή σκόπιμων υποστηρικτικών ενεργειών από την πλευρά των γονέων, που αναφέρονται: στον έπαινο για τη συμμετοχή του παιδιού σε φυσική δραστηριότητα, στην παροχή μετακίνησης, στην παρακολούθηση της συμμετοχής του, στη ενεργή συμμετοχή με το παιδί του, στη συζήτηση της αξίας της άσκησης, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής ή σε φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου (Trost, Sallis, Pate, Freedson, Taylor, & Dowda, 2003).

Άσκηση: Σχεδιασμένη και σκόπιμη φυσική δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχουν κυρίως μεγάλες μυϊκές ομάδες, και στοχεύει κυρίως στην υγεία και τη φυσική κατάσταση με δεξιότητες όπως τρέξιμο, ποδηλασία, κολύμπι, αθλοπαιδιές (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985).

Φυσική Δραστηριότητα: Η φυσική δραστηριότητα ορίζεται ως, οποιαδήποτε σωματική κίνηση που παράγεται από τους σκελετικούς μύες που απαιτεί δαπάνη ενέργειας (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985), όπως, το περπάτημα, το κολύμπι, η κηπουρική, η ποδηλασία.

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση σχετικών άρθρων με την ψηφιακή μηχανή αναζήτησης Google Scholar. Οι λέξεις κλειδιά (Key-Terms) που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: physical activity, parents perceptions, parental support, όσον αφορά την ξενόγλωσση αρθρογραφία ενώ όσον αφορά την ελληνόγλωσση: φυσική δραστηριότητα, γονική υποστήριξη, αντιλήψεις γονέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι διερευνήθηκαν συνολικά οκτώ (8) άρθρα που είχαν ελεύθερη πρόσβαση (free-download) στους αναγνώστες με χρονολογικό περιορισμό από το 2009 και μετά.

Αποτελέσματα

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε την ύπαρξη μελετών που αναφέρονται, είτε σε μεμονωμένες εκτιμήσεις γονέων για την επίδραση της ΦΔ των παιδιών τους (Πίνακας 1), είτε σε από κοινού εκτιμήσεις γονέων-παιδιών για τη ΦΔ, ενώ βρέθηκαν και μελέτες συστηματικών ανασκοπήσεων. Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκαν άρθρα σχετικά με τις εκτιμήσεις των γονέων για τη ΦΔ των παιδιών τους.

Εκτιμήσεις Γονέων για τη Φυσική Δραστηριότητα των παιδιών τους

Συμφώνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dorsch, Smith, και McDonough (2009), σε γονείς, νεαρών παιδιών που συμμετέχουν σε οργανωμένη φυσική δραστηριότητα (ΟΦΔ), διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε άσκηση επηρέαζε τις αντιλήψεις των γονέων σε πολλαπλά επίπεδα. Αναφέρεται μεταξύ άλλων στην αύξηση της ΦΔ των γονέων, στην αρτιότερη παροχή γονικής υποστήριξης και στην αναβάθμιση των σχέσεων μεταξύ γονέα-παιδιού.

Σε διαδικτυακή μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Slater, Bowen, Corsini, Gardner, Golley και Noakes (2009), για της ανησυχίες των γονέων σχετικά με τη διατροφή, τη ΦΔ και το επίπεδο σωματικού βάρους των τέκνων τους, διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό ανησυχίας (35%) όσον αφορά την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, ενώ σε ποσοστό (25%) αφορούσε την υγεία-ευημερία τέκνων.

Οι Hamilton και White (2010), εξέτασαν τις αντιλήψεις των γονέων για τη δομή της ΦΔ και τους παράγοντες που επιδρούν σε συμπεριφορές άσκησης, πολλοί γονείς διατύπωσαν την άποψη ότι η ύπαρξη των παιδιών μείωσε τα επίπεδα της ΦΔ τους, ενώ για λίγους η πατρότητα έδωσε το έναυσμα να γίνουν φυσικώς δραστήριοι.

Κατά τη μελέτη των Wilson, Spink, και Priebe (2010), διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ΦΔ των γονέων και της σημασίας που αποδίδουν στην άσκηση. Έτσι γονείς με υψηλή ΦΔ εκτιμούσαν θετικότερα τη σημασία της άσκησης σε σχέση με γονείς με χαμηλή ΦΔ.

Η ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Bentley, Goodred, Jago, Sebire, Patricia και Lucas (2012), με τηλεφωνικές συνεντεύξεις, διαπίστωσε ότι οι γονείς, βασιζόμενοι σε οπτικά συμπεράσματα της δραστηριότητας των παιδιών τους, εκτιμούσαν ότι, δεν υπήρχε ανάγκη για αύξηση της ΦΔ τους, ούτε και συστηματική γονική παρέμβαση προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι Diacin και DeSensi (2013), βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο της “αξίας της προσδοκίας” της Eccle’s εξέτασαν τις προσδοκίες του αποτελέσματος των γονέων από τη συμμετοχή των παιδιών τους σε οργανωμένη φυσική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα διαπίστωσαν ότι οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί και εκτιμούσαν ότι η ενασχόληση των παιδιών τους με διαφορά αθλήματα θα συνεχιζόταν δια βίου.

Ενώ οι Martinet, Naisseh, Ferrand, Bois, και Hautier (2013), βασιζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο της “Γονικής Κοινωνικοποίησης” της Eccle’s ανέπτυξαν και αξιολόγησαν

ψυχομετρικά ένα νέο εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των γονέων, για την εκτίμηση της σημασίας της ΦΔ των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα πιστοποίησαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου.

Οι Παπίστας, Μπαρκούκης, Κοΐδου και Τσορμπατζούδης (2016) βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο της “αξίας της προσδοκίας” της Eccle’s μελέτησαν τη σχέση των αντιλήψεων των γονέων για τη φυσική αγωγή και τη φυσική δραστηριότητα με την υποστήριξη της άσκησης των παιδιών τους. Χρησιμοποιώντας και το εργαλείο της σημασίας της ΦΔ, των Martinent και συν. (2013) διαπίστωσαν ότι η σημαντικότητα που αποδίδουν οι γονείς στη ΦΔ καθορίζει και την παροχή γονικής υποστήριξης για την άθληση των παιδιών τους ενώ η ΦΔ των γονέων προβλέπει αυτή των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Εκτιμήσεις Γονέων για τη Φυσική Δραστηριότητα των παιδιών τους

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΔΕΙΓΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΣ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
Παπίστας και συν., (2016)	Η Σχέση των Αντιλήψεων των Γονέων για τη Φυσική Αγωγή και τη Φυσική Δραστηριότητα με την Υποστήριξη της Άσκησης των Παιδιών τους	N=221 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη με ερωτηματολόγια.	Η σημαντικότητα που αποδίδουν οι γονείς στη ΦΔ καθορίζει και την παροχή γονικής υποστήριξης για την άθληση των παιδιών τους, Η ΦΔ των γονέων προβλέπει αυτή των παιδιών.
Martinent et al., (2013)	Η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός νέου εργαλείου μέτρησης των γονικών αντιλήψεων	N = 1100 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη με ερωτηματολόγια.	Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου «Γονικών Αντιλήψεων της Σημαντικότητας της Φυσικής Δραστηριότητας και των Ικανοτήτων των παιδιών τους» (PPAICAQ).
Diacin et al., (2013)	Η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, για την αξία και τη προσδοκία του αποτελέσματος από τη συμμετοχή των παιδιών σε άσκηση.	N = 11 Γονείς Παιδιών	Μελέτη Περιπτώσεων με Δομημένες Συνεντεύξεις	Οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί ανεξάρτητα από το φύλο των παιδιών τους θεωρώντας ότι τα παιδιά που είναι ενεργητικά θα είναι και ως έφηβοι αλλά και ως ενήλικες.
Bentley et al., (2012)	Η διερεύνηση των γονικών παρεμβάσεων, για την αύξηση της ΦΔ των παιδιών τους.	N = 32 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη με τηλεφωνικές συνεντεύξεις.	Οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι ενεργητικά και δεν αντιλαμβάνονται την ανάγκη να αυξήσουν τη ΦΔ
Wilson et al., (2010)	Η διερεύνηση της ΦΔ των γονέων και της σημαντικότητας που αποδίδουν στη ΦΔ των παιδιών τους	N = 148 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη με ερωτηματολόγια.	Η ΦΔ των γονέων και η σημασία που απέδιδαν στην άσκηση των τέκνων τους αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες για την ενεργοποίηση των παιδιών σε περίπτωση πτώσης του επιπέδου της ΦΔ
Hamilton & White, (2010)	Η διερεύνηση της κατανόησης της ΦΔ από τους γονείς, και τα πρότυπα που διαμορφώνουν συμπεριφορά ΦΔ	N = 40 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη Προσωπικές και ομαδικές συνεντεύξεις.	Οι γονείς είχαν ξεκάθαρη άποψη για τη δομή της ΦΔ και συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες με η χωρίς τα παιδιά.

Slater et al., (2009)	Η ανίχνευση των στάσεων των γονέων για τη διατροφή, τη ΦΔ, και το σωματικό βάρος των παιδιών τους.	N = 1202 Γονείς παιδιών	Διαδικτυακή μελέτη με ερωτηματολόγια.	Οι γονείς θεωρούσαν απαραίτητη ημερήσια ΦΔ των παιδιών τους διάρκειας 60 λεπτών.
Dorsch et al., (2009)	Η κατανόηση της κοινωνικοποίησης των γονέων σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών τους σε οργανωμένη ΦΔ.	N = 26 Γονείς παιδιών	Συγχρονική μελέτη με συνεντεύξεις.	Η συμμετοχή των τέκνων σε Ο.ΦΔ σηματοδοτούσε σημαντικές αλλαγές- επιδράσεις στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις των γονέων.

Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές από τις συγκεκριμένες μελέτες διαπιστώνεται ότι:

- Υφίσταται σχέση αλληλεπίδρασης, μεταξύ γονέων και παιδιών όσον αφορά τη φυσική δραστηριότητα.
- Οι γονείς θεωρούν σημαντική την ενσωμάτωση συμπεριφοράς ΦΔ στα παιδιά τους, και παρέχουν γονική υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση.
- Θα ήταν εξαιρετικά σημαντικό η εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων ενημέρωσης των γονέων, για τα χαρακτηριστικά της άσκησης σε νεαρές ηλικίες.

Συμπερασματικά, οι παρούσες διαπιστώσεις θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς (Πολιτεία, Σχολείο) έτσι ώστε να υπάρχει μια πιο συγκεκριμένη στόχευση αν υπάρχει διάθεση για αύξηση της ΦΔ σε εθνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα της ανασκόπησης, με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια προγραμμάτων άσκησης που θα στόχευαν και στην οικογένεια (γονείς - παιδιά) εικάζεται ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί μια αύξηση της ΦΔ σε εθνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ., 2001, *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σ. 93, Αθήνα: Ελλην.

Παπίστας, Φ., Μπαρκούκης, Β., Κοΐδου, Ε., & Τσορμπατζούδης, Χ., (2016). Η Σχέση των Αντιλήψεων των Γονέων για τη Φυσική Αγωγή και τη Φυσική Δραστηριότητα με την Υποστήριξη της Άσκησης των Παιδιών τους. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 14 (2), 36 – 48.

Antonogeorgos G, Papadimitriou A, Panagiotakos DB, et al. (2011) Association of extracurricular sports participation with obesity in Greek children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 51(1): 121–127.

Bentley, G. F., Goodred, J. K., Jago, R., Sebire, S. J., Patricia, J. Lucas, (2012). Parents' views on child physical activity and their implications for physical activity parenting interventions: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 12, 180.

- Dorsch, T. E., Smith, A. L., & McDonough, M. H. (2009). Parents' perceptions of child to parent socialization in organized youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 444-468
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, p.522.
- Hoffman J, Kang J, Faigenbaum A, et al. (2005) Recreational sports participation is associated with enhanced physical fitness in children. *Research in Sports Medicine: An International Journal* 13(2): 149–161.
- Martinent, G., Naisseh, M., Ferrand, C., Bois, J. E., & Hautier, C. (2013). Development and evaluation of the psychometric properties of the parents' Perceptions of Physical Activity Importance and their Children's Ability Questionnaire (PPPAICAQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 719-727.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, p.p.248–257.
- Sallis, J.F., Prochaska J.J., Taylor W.C. et al. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med. Sc. Sports Exercice*, 32, p.p. 963–75.
- Slater, A., Bowen, J., Corsini, N., Gardner, C., Golley, R., & Noakes, M. (2009). Understanding parent concerns about children's diet, activity and weight status: an important step towards effective obesity prevention interventions. *Public Health Nutrition*: 13, 1221–1228.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1996). Physical activity and health, youth and adolescents: A report of the surgeon general. McLean, VA: U.S. Government Printing Office.
- Wilson, K. S., Spink, K. S., & Priebe C. S. (2010). Parental social control in reaction to a hypothetical lapse in their child's activity: The role of parental activity and importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 231-237.

«Εμείς τα Ρομά»: Ρομικοί ανδρισμοί και θηλυκότητες στα σχολικά συγκείμενα

Δαράκη Ελένη, Δασκάλα, Υπ. Δρ., M.A., M.Sc., B.A., edaraki@sch.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες αν και το ζήτημα των γυναικείων και εν συνεχεία των ανδρικών «ταυτοτήτων» φαίνεται να απασχολεί όλο και περισσότερο τον εκπαιδευτικό θεσμό, η ελληνική αλλά και η διεθνής βιβλιογραφία αναδύει ένα ερευνητικό κενό για τις επιτελέσεις ανδρισμών και θηλυκότητων μαθητών και μαθητριών που αυτο-προσδιορίζονται ως ρομικής προέλευσης, καθώς η ερευνητική επικέντρωση για τους/τις Ρομά εστιάζεται συνήθως στην εθνικότητα και στον ρατσισμό. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις έμφυλες επιτελέσεις 12 Ελλήνων Ρομά μαθητών/τριών (7 αγοριών και 5 κοριτσιών) στα σχολικά συγκείμενα ενός 12/θέσιου δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδας για τη συγκρότηση των ανδρισμών και των θηλυκότητων τους μέσα από τις καθημερινές σχολικές τους διαπροσωπικές συναλλαγές. Τα ευρήματα της μελέτης είναι αναγκαστικά περιορισμένα λόγω της μερικότητας και τοπικότητας της έρευνας και συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο ρομικό μαθητικό πληθυσμό. Οι αφηγήσεις και τα βιώματα των Ρομά μαθητών/τριών καταδεικνύουν ότι η έμφυλη «τσιγγανότητά» τους –όπως τα υποκείμενα την ορίζουν- δεν εδράζει σε κάποιες (εξωτικές) «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», αλλά σε προκείμενες της (ετερο)πατριαρχικής μας κοινωνίας, με την οποία αλληλεπιδρούν και συναλλάσσονται ποικιλοτρόπως. Η μελέτη καταλήγει στην ύπαρξη επείγουσας ανάγκης τεκνοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση έμφυλων και ρατσιστικών διακρίσεων στα σχολικά συγκείμενα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, τσιγγανότητα, ανδρισμοί, θηλυκότητες, (ετερο)πατριαρχία, φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου

*«Καρδιές, φωτιές, παλιοσίδερα
κι ένας Θεός πάνω απ' τ' άδικο»
Άλκηστις Πρωτοψάλτη (1991)
στίχοι: Λίνα Νικολακοπούλου*

Εισαγωγικά: Περί «φύλου» και «τσιγγανότητας»

Σύμφωνα με τη μετα-μοντέρνα φεμινιστική σκέψη δεν είναι καθόλου προφανές τι σημαίνει να είσαι άνδρας ή γυναίκα, καθώς οι ανδρισμοί και οι θηλυκότητες αποτελούν πολιτισμικά αρχεία και κώδικες που διανέμονται έμφυλα και επιβάλλονται ιστορικο-πολιτικά και κοινωνικο-πολιτισμικά από την (ετερο)πατριαρχία και συνεπώς συγκροτούν μια πολική/δυσιστική μυθοπλασία, μια χίμαιρα, κατασκευασμένη και νομιμοποιημένη από την κοινωνία με στόχο την «κανονικοποίηση», αστυνόμευση και πειθάρχηση των υποκειμένων στον (ετερο)σεξισμό (Butler, 1990; Daraki, 2005; Πολίτης, 2006).

Αλλά όπως κάθε μαθητής/τρια, έτσι και οι Έλληνες μαθητές/τριες που αυτο-προσδιορίζονται ως Ρομά, μεταφέρουν στο σχολείο στοιχεία από τη έμφυλη ζωή της κοινότητάς τους, πόσο μάλλον, όταν η πληθυσμιακή αυτή ομάδα, απεικονίζεται αντι-επιστημονικά και αυθαίρετα από «Τσιγγανολόγους» με κάποιες (εξωτικές) «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (βλ. ενδ. Frazer, 1995; Liegeois, 1998) –διάφορες αυτών της ελληνικής πολιτισμικής «ταυτότητας»- κατασκευάζοντας έτσι μια πλασματική/μυθοποιητική «τσιγγανότητα», μια ιδιαίτερη υπερ-ιστορική «φυλή», έναν «Άλλο» λαό (Βαξεβάνογλου, 2001; Γκότοβος, 2002). Μάλιστα, οι επικαλούμενες αυτές «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» –οι οποίες υποστηρίζεται ότι εδράζουν σε κάποια «ενιαία/οικουμενική τσιγγάνικη φύση» και συνεπώς παραπέμπουν σε μια ουσιοκρατία (essentialism)- συχνά συγκροτούν συγκαλυμμένες ή/και παγιωμένες κοινωνικές ανισότητες περιθωριοποίησης, εξαθλίωσης και κοινωνικού αποκλεισμού ή/και κρατικές αδυναμίες, ευθύνες και αδιέξοδα (υπο)στήριξης των πληθυσμιακών αυτών ομάδων από το κοινωνικό κράτος. Έτσι, σε αντίστιξη με τους/τις Ρομά έχουμε τους μη-Ρομά, δηλαδή τους Γκατζέ (Gadze), όπως προσδιορίζονται στη ρομανί γλώσσα/διάλεκτο των Ρομά.

Αλλά στη συγκρότηση της έμφυλης ρομικής «ταυτότητας» των μαθητών/τριών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και οι εμπειρίες του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 1994), πόσο μάλλον όταν αυτές εδράζουν στον πολιτισμό και συγκεκριμένα στις μη-αναγώγιμες πολιτισμικές διαφορές με την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα των μη-Ρομά. Έτσι, αυτές οι «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» των Ρομά οι οποίες αντιμετωπίζονται ως κατώτερες, οπισθοδρομικές ή/και «εξωτικές» –μεταξύ των άλλων- παράγουν, ανα-παράγουν και συντηρούν ποικίλους ανδρισμούς και θηλυκότητες.

Οι «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» των Ρομά μαθητών/τριών της έρευνας

Οι Έλληνες Ρομά μαθητές/τριες της παρούσας έρευνας ήταν ως προς την εγκατάσταση «μόνιμοι», ζούσαν σε αυτοσχέδιες παράγκες ενός υποβαθμισμένου καταυλισμού σε απόσταση ενός περίπου χιλιομέτρου από τη σχολική μονάδα –ένα 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο με συστεγαζόμενο 2/θ Νηπιαγωγείο- σε παρακείμενο ποταμό στα (μεθ)όρια της πόλης και του αστικού ιστού, με τον οποίο μοιράζονταν κοινωνικο-πολιτιστικά και ιστορικο-πολιτικά στοιχεία, συμπεριφορές, έξεις (habitus), σκέψεις, δράσεις και πρακτικές. Στην ασφυκτική συγκατοίκηση του καταυλισμού απουσίαζε η ιδιωτικότητα, καθώς και κάποιος συγκεκριμένος χώρος για τις σχολικές εργασίες των μαθητών/τριών, με γραφείο, τραπέζι ή βιβλιοθήκη, δηλωτικό των προσδοκιών των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η κοινωνική δομή των Ρομά του καταυλισμού αναπτυσσόταν στον άξονα συγγένεια-διευρυμένη οικογένεια –χαρακτηριστικό των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης (Campbell, 1964; Peristiany, 1966)- και η συνοχή τους διασφαλιζόταν από γαμήλιους δεσμούς ενδογαμίας. Αυτοί οι ισχυροί συγγενικοί δεσμοί (καθ)όριζαν και τις παρέες των Ρομά μαθητών/τριών στο σχολείο, οι οποίοι και τους συνέδεαν με συναισθήματα έντονης αλληλεγγύης. Οι γονείς των περισσότερων Ρομά μαθητών/τριών ήταν αναλφάβητοι ή λειτουργικά αναλφάβητοι, ενώ βασική βιο-ποριστική οικονομική –ή/και παραοικονομική- τους δραστηριότητα ήταν το πλανόδιο εμπόριο (γυρολόγοι).

Οι διαμένοντες στον καταυλισμό και συνεπώς και οι μαθητές/τριες –με ένδυση αστικοποιημένη- αυτο-προσδιορίζονταν με τη ρητορική: «Εμείς τα ρομά» (σε ουδέτερο γένος), εκφράζοντας τον εαυτό μέσα από τη συνοχή της ομάδος που ταυτόχρονα συγκροτούσε και σύνορο πολιτισμικής απόστασης και διάκρισης από τους Άλλους, τους μη-Ρομά.

Μεθοδολογία

Δυνάμει των ανωτέρω, η παρούσα έρευνα είναι υποψιασμένη στο ότι οι μύθοι, τα στερεότυπα, ο ρατσισμός και η εμπορευματοποιημένη, φολκλορική αντίληψη που συνδέεται αναπόδραστα με τους Έλληνες Ρομά δεν αντιστοιχεί απλά σε μία καταγραφή της πραγματικότητας αλλά στην κατασκευή της πραγματικότητας. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την ευκαιρία αλλά και τη δυνατότητα να προβάλλουν τη δικιά τους αντίληψη για την «τσιγγανότητά» τους.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, βασίζεται σε δεδομένα συμμετοχικής παρατήρησης –τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και στον αύλειο χώρο- καθώς και σε ατομικές και μικτές ομαδικές ημι-δομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019, από τους/τις 12 μαθητές/τριες Ρομά (7 αγόρια, 5 κορίτσια) ηλικίας 6-14 ετών, που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις ενός 12/θέσιου δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδος, συνολικού μαθητικού πληθυσμού 212 μαθητών/τριών. Το κριτήριο επιλογής της σχολικής μονάδας ήταν το υψηλό ποσοστό φοιτούντων Ρομά μαθητών/τριών.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με την τεχνική της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου (feminist critical discourse analysis) (Lazar, 2005), η οποία διερευνά το πώς η έμφυλη ιδεολογία και οι κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους κυρίαρχους Λόγους (discourses) και τις κοινωνικές πρακτικές.

Η αναγκαιότητα της παρούσης μελέτης έγκειται στο ότι δεν υπάρχει ανάλογη έρευνα που να εξετάζει τη συγκρότηση έμφυλων επιτελέσεων μαθητών/τριών που αυτο-προσδιορίζονται ως Ρομά.

Ρομικοί «ανδρισμοί»

Αν και για τους μεγαλύτερους σε ηλικία Ρομά ως ανδρική αξία προβάλλεται το να κρατάει ο άντρας το λόγο του και γενικότερα να είναι ήσυχος, μετρημένος και καλός οικογενειάρχης (Acton & Mundy 1997; Λυδάκη, 1997; Βαξεβάνογλου, 2001), φαίνεται ότι για τους νεότερους κερδίζει έδαφος ως ανδρική αξία η απόλαυση του μικρο-αστικού υπερ-πληθωρικού καταναλωτισμού και της μαζικής επιδεικτικής κατανάλωσης, η κατοχή χρήματος, η ευκολία στις σχέσεις με τις γυναίκες, η γοητεία και η δυνατότητα να παρουσιάζονται ως ισχυροί. Αν και συνήθως οι αξίες αυτές καταδικάζονται από τους/τις μεγαλύτερους/ες ως απρεπείς και ανώριμες, ωστόσο έλκουν ιδιαίτερα τον

γυναικείο πληθυσμό. Σχετική με τα παραπάνω είναι η απάντηση που έδωσε στην ερευνήτρια (Ε) ένας 12χρονος Ρομά (ΡΑ):

Ε: Τι νομίζεις ότι είναι καλύτερο, το να είσαι αγόρι ή το να είσαι κορίτσι;

ΡΑ2: Αγόρι! ... Οδηγάς γρήγορα αυτοκίνητα και πουλάς μαγκιά στους άλλους! (γέλια) Ο αδερφός μου έχει το ακριβότερο αυτοκίνητο BMW, μαύρο χρώμα, έχει κινητό, στερεοφωνικό, ντύνεται όμορφα και με μόδα, πουλάει μαγκιά και ξοδεύει πολλά λεφτά για τις γυναίκες. Έτσι, θέλω να γίνω κι εγώ όταν μεγαλώσω.

Ε: ... (όνομα κοριτσιού) τι λες σχετικά με αυτό;

ΡΚ4: (χαμογελώντας) Μου αρέσκει κι εμένα να έχουν BMW και στερεοφωνικά και να χαλάνε πολλά λεφτά.

Έτσι, μια ηγεμονική εκδοχή ανδρισμού φαίνεται να συνδέεται με την κατανάλωση και μάλιστα την κατοχή ιδεολογικοποιημένων προϊόντων, η φετιχιστική σχέση των οποίων συμβολίζει ή/και υποκαθιστά κάτι απρόσιτο, γεγονός που φαίνεται να αρέσει και στα κορίτσια, όπως δήλωσε και η 14χρονη Ρομά (ΡΚ).

Η αυτονομία θεωρείται ως υπέρτατη αξία του ανδρισμού, πόσο μάλλον όταν αυτή συνδέεται και ως αξία με το περιθώριο –σε αντίστιξη με την εξάρτηση που συνδέεται με το κυρίαρχο κέντρο και τις συνεχείς συμμορφώσεις σε εξαρτήσεις. Να τι μας είπε ένας 12χρονος Ρομά:

Ε: Πώς περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας το απόγευμα;

ΡΑ3: Εγώ με τους φίλους μου (Ρομά) πάμε το απόγευμα βόλτα στην πόλη. Καθόμαστε πίνουμε καφέ, καπνίζουμε, τρώμε ... Κάνουμε έτσι, ενώ οι άλλοι (οι μη-Ρομά), το απόγευμα πηγαίνουν στα αγγλικά και σε φροντιστήρια.

Η πρώτη αυτονομία των μαθητών αυτών τους κάνει να συμπεριφέρονται ως ενήλικες, κάτι που θα ήταν αδιανόητο για γονείς μαθητών/τριών μη-Ρομά. Αν και ο ελεύθερος χρόνος των Ρομά μαθητών/τριών είναι μεγαλύτερος σε σχέση με το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα των μη-Ρομά μαθητών/τριών –λόγω και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που έχουν- η πρακτική αυτή –μεταξύ των άλλων- φαίνεται να μεγαλώνει ακόμα τις αποστάσεις μεταξύ Ρομά και μη-Ρομά μαθητών/τριών, καθιστώντας ακόμα δυσκολότερες τις μεταξύ τους φιλίες.

Όπως έχει καταδειχτεί (Πολίτης, 2006), αν και η θηλυκότητα θεωρείται «μιαρή» από τα αγόρια και τα κορίτσια εκλαμβάνονται ως η ύστατη πηγή «μόλυνσης» του ανδρισμού, ωστόσο οι Ρομά μαθητές υπερασπίζονταν σθεναρά τις Ρομά μαθήτριες, όταν αποτελούσαν το επίκεντρο βλεμματικής ή/και σωματικής στόχευσης/απειλής από μη-Ρομά μαθητές/τριες. Στις περιπτώσεις αυτές, τα αγόρια έθεταν την υπεράσπιση της συλλογικότητας «φάρα» ως ανώτερη αξία. Έτσι, τα αγόρια Ρομά αναζητώντας θέσεις

δύναμης εμπλέκονταν σε λεκτικούς διαπληκτισμούς ή/και σε σωματικές αντεγκλήσεις με τους μη-Ρομά (πρβ. και Levinson & Sparkes, 2003):

Κατά τη διάρκεια διαλείμματος 4-5 Ρομά μαθήτριες κάθονται ήσυχα σε παγκάκι της αυλής και τρώνε συσκευασμένα (ανθυγιεινά) snack. Κάποιοι μαθητές της Δ' τάξης τις περιτριγυρίζουν και τις κοιτάζουν αμήχανα. Ένας 10χρονος Ρομά (ΡΑ) παρεμβαίνει τρέχοντας και σπρώχνει δυνατά ένα από τα αγόρια.

Δος: Ε! Ε! Τι συμβαίνει εδώ; (παρεμβαίνει με έντονο ύφος)

ΡΚ1: Όλο έρχονται και μας κοιτάνε!

ΡΑ3: Να πάνε να παίζουν κείθε! (δείχνει την εκ διαμέτρου αντίθετη πλευρά του προ-αυλείου στο οποίο δεν υπήρχαν Ρομά μαθητές/τριες) ... και όχι να έρχονται και να τις κοιτάνε! Αν δεν τους αρέσουμε, γιατί μας κοιτάνε; Τι, μαγκιές μας κάνουν;

Μετά το περιστατικό, ο δάσκαλος (Δος) χαμογελώντας απευθύνεται προς την ερευνήτρια και της λέει: «Θα νόμιζε (το αγόρι) ότι τις κοροΐδευαν Γύφτισσες, Γυφτάκια και τα σχετικά!».

(Από τις επιτόπιες σημειώσεις μου)

Οι Ρομά μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι εντός του σχολείου –αλλά και της κοινωνίας- αποτελούν μειοψηφία και ως εκ τούτου, συχνά προσλαμβάνουν το σχολικό περιβάλλον ως εχθρικό –λόγω και των στερεοτυπικά ρατσιστικών προκαταλήψεων που συχνά εκπέμπει: οι Ρομά θεωρούνται εκ φύσεως μικρο-απατεώνες, κλέφτες, ζητιάνοι, βρώμικοι, επιρρεπείς στην παραβατική συμπεριφορά, κ.λπ. Έτσι, οι Ρομά μαθητές/τριες συσπειρώνονται σε ομάδες εξαιρετικής συνοχής για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων. Παράλληλα, υπάρχει και ο διάχυτος φόβος απειλής να γίνει κάποιος/α αντικείμενο του βλέμματος –πόσο μάλλον του ρατσιστικού- των μη-Ρομά που παρακολουθεί και αξιολογεί, καθώς ένα ανδρικό βλέμμα στραμμένο πάνω σε ένα γυναικείο σώμα μπορεί να παραπέμπει στον προσβλητικό (ετερο)σεξισμό και το ίδιο βλέμμα στραμμένο πάνω σε ένα ανδρικό σώμα να παραδηλώνει επιδεικτική μαγκιά ή να ενέχει ακόμα και υπόνοιες ομοφυλοφιλίας.

Τέλος, η κουλτούρα της «ρισοκίνδυνης» συμπεριφοράς εκλαμβάνεται ως πράξη ηρωισμού και ψυχικού σθένους και συνεπώς θεωρείται ως ανδρική αξία, καθώς ο ανδρισμός προβάλλει τόσο πιο ενισχυμένος όσο πιο μεγάλο ποσοστό κινδύνου περικλείει η συγκεκριμένη συμπεριφορά (Πολίτης, 2006).

Πολλοί Ρομά μαθητές, τις ημέρες που επέλεγαν να μην έρθουν προς φοίτηση στο σχολείο, μετακινούνταν με τα ποδήλατά τους από τον καταυλισμό στο χώρο εκτός σχολείου και κατά την ώρα των διαλειμμάτων άρχιζαν να επιδίδονται σε επιδεικτικές ποδηλατικές «ακροβασίες» (σουζες) ενώπιον εκπαιδευτικών και ιδίως μαθητών/τριών.

Δος: Τι κάνετε εκεί εσείς; Γιατί δεν ήρθατε σχολείο;

PA5: Σούζες, πειράζει;

PA4: (γελώντας) Δε μας έστειλε ο πατέρας μας στο σχολείο σήμερα! (απομακρύνονται συνεχίζοντας τις σούζες και επιστρέφουν το επόμενο διάλειμμα)

(Από τις επιτόπιες σημειώσεις μου)

Οι προ-σχεδιασμένες και ριψοκίνδυνες αυτές πρακτικές συνιστούσαν ανταγωνιστική αρένα ανδρισμών, καθώς με την επικινδυνότητα, οι μαθητές αυτοί αποκτούσαν κύρος στις ομάδες των ομηλικών, καθώς –συν τοις άλλοις- παραβίαζαν –εμμέσως- και τους επίσημους κανόνες τού «εκθηλυσμένου» σχολικού ήθους, αποτελώντας πρόκριμα τιμωρίας με την επιστροφή τους στο σχολείο.

Ρομικές «θηλυκότητες»

Βασικός προορισμός για τα κορίτσια των Ρομά είναι ο γάμος και συνεπώς, ο θεσμός του σχολείου θεωρείται επικίνδυνος στις περιπτώσεις μάλιστα που μπορεί να τα αποπροσανατολίζει από αυτό τον πρωταρχικό στόχο. Ένα κορίτσι θεωρείται ότι είναι έτοιμο για γάμο από ηλικία 13-14 ετών, οπότε και μπορεί να αρραβωνιαστεί και εντός περίπου δύο ετών –ανάλογα με τα οικονομικά των οικογενειών- να παντρευτεί. Παράλληλα, στο αξιακό σύστημα των Ρομά, η τιμή της κοπέλας, δηλαδή αυτή της παρθενικής αγνότητας –χαρακτηριστικό μέχρι πρόσφατα όλων των μεσογειακών λαών (Campell, 1964; Peristiany, 1966; Βαξεβάνογλου, 1992: 79)- είναι πολύ σημαντική μέχρι το γάμο, με συνέπειες για τη σχολική τους εκπαίδευση, καθώς στα περισσότερα κορίτσια δε δίνεται η ευκαιρία να φοιτήσουν στο σχολείο, προκειμένου να μην παρυσυρθούν. Έτσι, σε περίπτωση που ένα κορίτσι φοιτά στο σχολείο, όταν φτάσει την ηλικία των 12 ετών, συνήθως θα σταματήσει τη φοίτηση και θα ετοιμαστεί για το γάμο. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που τα κορίτσια στερούνται κάθε είδους τυπικής εκπαίδευσης, γιατί από πολύ νωρίς τους ανατίθενται (μη-αμειβόμενες) οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως ανατροφή μικρότερων αδελφών, φροντίδα του σπιτιού, κ.λπ. Σχετικός είναι και ο παρακάτω διάλογος με μια 11χρονη Ρομά μαθήτριά και τον 10χρονο αδελφό της:

PK3: Εγώ θέλω να γίνω κομμώτρια, αλλά μάλλον δε θα γίνω!

E: Γιατί το λες αυτό;

PA6: Θα την παντρέσουμε και η πεθερά της δε θα την αφήσει για να κρατάει τα παιδιά ... είναι όμορφη και ο γαμπρός θα την πάρει αμέσως (γέλια)

E: Εσύ ... (όνομα μαθήτριάς) προτιμάς να παντρευτείς ή να συνεχίσεις το σχολείο;

PK3: (μειδιά, με κατεβασμένα τα μάτια) Αν δουλεύει και φέρνει λεφτά!

Τα κορίτσια διερευνούν την γαμήλια αγορά μέσω προξενιών και σημαντικό στοιχείο για έναν επιτυχημένο γάμο είναι η αποδεδειγμένη ικανότητα του αγοριού/γαμπρού να

ανταπεξέλθει στις οικονομικές υποχρεώσεις της υπό σύσταση οικογένειας. Αν και η εν λόγω μαθήτρια είχε ένα συγκεκριμένο επιθυμητό σχέδιο ζωής, ένας πρόωρος γάμος πιθανόν να την κάνει να ενοικήσει θέση υποκειμένου που έχει δημιουργηθεί από παγιωμένους ηγεμονικούς λόγους διαφόρων των επιθυμιών της. Μάλιστα, ο πληθυντικός αριθμός στη φράση του αγοριού: «θα την παντρεύουμε» αντανakλά την επιθυμία της πατριαρχικής οικογένειας, οι προσδοκίες της οποίας προδιαγράφονται διαφορετικές αυτών του θηλυκού υποκειμένου. Επίσης, ο μαθητής εμπλέκει και την κουλτούρα της ομορφιάς –στην οποία αναμένεται να πειθαρχήσουν τα γυναικεία σώματα- διακινώντας, έτσι, τον ετερο-σεξιστικό του ανδρισμό.

Επίσης, το σχολείο σηματοδοτείται και ως μη-ασφαλής χώρος για τα Ρομά κορίτσια, λόγω του φόβου απώλειας της παρθενίας τους και της σπίλωσης του ονόματος και της τιμής της οικογένειας. Έτσι, μια «λύση» είναι να παντρεύονται σε μικρή ηλικία –οπότε το σχολείο αντιμετωπίζεται ως πάρεργο- με συνέπεια τα παιδιά να γίνονται «πρόωρα» έφηβοι/ες, να δημιουργούν «πρόωρα» οικογένειες, και να αναλαμβάνουν «πρόωρα» καθήκοντα ενηλίκων.

PK4: Η γιαγιά μου ήθελε να με κόψει απ' το σχολείο.

E: Γιατί; Τι ακριβώς την φόβιζε;

PK4: Φοβόντουνα μην και παρασυρτώ από Γκατζέ και ξεμωαλιστώ και μετά θέλω να πηγαίνω στις καφετέριες, στις βόλτες και τέτοια με τ' αγόρια!

Συμπεράσματα: Σημειώσεις για μια φεμινιστική παιδαγωγική

Οι Ρομά μαθητές και μαθήτριες έχουν εμπειρία του τι σημαίνει να είναι κοινωνικά αόρατοι, καθώς βρίσκονται –κατά κανόνα και συστηματικά- στο περιθώριο και τον απομονωτισμό, μακριά της συνολικότητας του σχολείου και της κοινωνίας. Παράλληλα με το ρατσισμό και την περιθωριοποίηση, οι γυναίκες/κορίτσια Ρομά συγκροτούνται έμφυλα μάλλον ως αντικείμενα παρά ως υποκείμενα, καθώς στις (ετερο)πατριαρχικές κοινωνίες μας οι άνδρες/αγόρια αποτελούν το υποκείμενο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, που αποτελεί κοινωνιολογικά το κέντρο –έναντι του περιθωρίου- θα πρέπει να επεξεργαστεί με πλήρη συνείδηση νέα σενάρια και συμβολικές δομές που να είναι διάφορες των παγιωμένων εστιών ρατσισμού και των διαγωνιζόμενων έμφυλων ιεραρχικών δίπολων. Η αξιοποίηση των πορισμάτων της φεμινιστικής σκέψης και πρακτικής έχει να μας υποδείξει δρόμους προς την κατεύθυνση της συνολικότητας, με την τεκνοθέτηση της ηθικής της φροντίδας (Δαράκη, 2018). Με επίγνωση των δυνατοτήτων και των ορίων της, η τεκνοθέτηση των σχέσεων φροντίδας στους σχολικούς οργανισμούς θα καλλιεργήσει την αλληλο-σύνδεση, την αλληλ-εξάρτηση, τη στήριξη, την ενθάρρυνση και την κατάφαση, έννοιες άλλωστε που είναι –ή θα έπρεπε να είναι- per se συνυφασμένες με την εκπαίδευση.

Στο μέτρο που φιλοδοξούμε την έλευση ενός σχολείου που δεν οργανώνεται πάνω στις διακρίσεις και στις διαφορές, αυτό που απαιτείται είναι ο ανάλογος πολιτικός και

εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο οποίος αφενός θα είναι απαλλαγμένος από την ιστορικότητα του ανδρισμού και της θηλυκότητας, αλλά παράλληλα θα είναι απαλλαγμένος και από το άλλοθι των «πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων» των Ρομά ως «ερμηνευτικό» πλαίσιο της ελλιπούς τους εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Acton, T. & Mundy, G. (1997) (eds). *Romani culture and Gypsy identity*. Herdfordshire: University of Herdfordshire Press.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Campbell, K.J. (1964). *Honour, family, and patronage: A study of institutions and moral values in a Greek mountain community*. Oxford: Oxford University Press.

Daraki, E. (2005). "Re-constructing" boys and girls in the primary classroom: Making 12-years-old pupils sensitive to gender symmetry issues through a project. Στο Γ. Παπαγεωργίου (2007) (επιμ.), *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί / Gender Transformations: Πρακτικά Συνεδρίου, 12-15 Μαΐου 2005*, (σ.46-57). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Frazer, A. (1995). *The Gypsies* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Lazar, M.M. (2005). (Ed.). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. London: Palgrave.

Levinson, P.M. & Sparkes, C.A. (2003). Gypsy masculinities and the school-home interface: Exploring contradictions and tensions. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), 587-603.

Peristiany, G.J. (1966) (ed.). *Honour and shame: The values of Mediterranean society*. Chicago: University of Chicago.

Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γκότοβος, Ε.Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαράκη, Ε. (2018). Η κουλτούρα της φεμινιστικής παιδαγωγικής ως όριο: Διερευνώντας μια πολιτική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία και την απομάθηση έμφυλων διοικητικών στερεοτύπων. Στο Δ. Γεωργίου, Γ. Μανουσόπουλος, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.) *Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα: Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο, 4-6 Μαΐου 2018*, (σ.69-81). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Liegeois, J.-P. (1998). *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*. (Α. Σιπητάνου, μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιουσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός* (Δ. Κογκίδου πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσιάκαλος, Γ. (1994). Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Στο Γ. Τσιάκαλος, (2003) *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. (2^η έκδ.), (σ.159-75). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα

Πάκου Αγγελική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., pakouangeliki@yahoo.gr

Κολιού Ευθυμία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., efikoliou@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας από το 1974 και έπειτα. Γίνεται μια προσπάθεια μέσα από την επισκόπηση της σχετικής νομοθεσίας να παρουσιαστεί το πλαίσιο των διορισμών όπως διαμορφώθηκε στην ελληνική πραγματικότητα από τη μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα. Σταχυολογώντας τους βασικότερους νόμους περί διορισμού εκπαιδευτικών λειτουργιών αναλύονται οι βασικότερες διατάξεις τους, με στόχο να καταδειχθεί στους αναγνώστες τι ισχύει πάνω στο θέμα αυτό και ποιες τροποποιήσεις έχουν γίνει με το πέρασμα των χρόνων, καθώς και πώς επηρεάζεται το κάθε σύστημα διορισμού στην εκπαίδευση ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε προκύπτουν από την συγκριτική μελέτη της κείμενης νομοθεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διορισμός, εκπαιδευτικός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Μετά τη μεταπολίτευση, η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε μια κατάσταση εκρηκτική, όπου η ανάγκη για αναδιοργάνωση σε όλους τους τομείς του δημόσιου και ευρύτερου βίου κρίνεται επιτακτική. Η πολιτική αστάθεια των προηγούμενων ετών είχε οδηγήσει στη συσσώρευση προβλημάτων, τα οποία τώρα καλούνται να βρουν τη λύση τους προκειμένου η χώρα να οδηγηθεί-μακριά από πάθη και μισαλλοδοξίες του παρελθόντος- σε ένα μέλλον προόδου και κοινωνικο-οικονομικής ευημερίας. Προβάλλει αδήριτη η ανάγκη για αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, αλλαγές οι οποίες θα συντελέσουν στην δημιουργία νέων δομών, οι οποίες θα είναι ικανές να οδηγήσουν την Ελλάδα στην ανάπτυξη σύμφωνα και με τα πρότυπα του ευρωπαϊκού ιδεώδους. Κύριο μέλημα της ελληνικής κοινωνίας η «δημιουργία» ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι θα διαπνέονται από εθνική και κοινωνική συνείδηση. Στην προσπάθεια για την ανοικοδόμηση των θεσμών και των δομών της κοινωνίας, κρίνεται αναγκαία όσο ποτέ, η αναβάθμιση της παιδείας. Μέσω των νόμων που θεσμοθετούνται για την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου, το οποίο θα μορφώνει τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας, λαμβάνουν χώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, οι οποίες αντανakλούν το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής.

Την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει λόγω συγκεντρωτισμού η κεντρική διοίκηση, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες τις οποίες εκτιμά, προβαίνει σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2005). Ο εκπαιδευτικός που θα στελεχώσει το σύγχρονο σχολείο, κατέχει κεντρική θέση στη δημόσια εκπαίδευση, εφόσον αυτός είναι εκείνος, ο οποίος καλείται να μεταδώσει στους αυριανούς πολίτες της χώρας τις απαραίτητες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και ευημερία της χώρας και των πολιτών της. Σκοπός της πολιτείας, λοιπόν, η επιλογή του καταλληλότερου και ικανότερου εκπαιδευτικού προσωπικού με το οποίο θα στελεχώσει το δημόσιο σχολείο.

Από τη μεταπολίτευση και μετά, λοιπόν, δημοσιεύτηκαν αρκετοί νόμοι, οι οποίοι ρυθμίζουν θέματα διορισμού εκπαιδευτικών, όπως τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν για να διοριστεί κάποιος, ποια είναι τα κωλύματα διορισμού, με ποιον τρόπο διορίζονται οι εκπαιδευτικοί, πώς μοριοδοτούνται και κατατάσσονται στους πίνακες διορισμού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κ.α. Επιχειρείται, με άλλα λόγια, μέσω της μελέτης και σύγκρισης των νόμων και γενικότερων διατάξεων, να προσεγγιστεί η προσπάθεια εκ μέρους της πολιτείας για τη διασφάλιση και εφαρμογή αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων, με σκοπό την αξιοποίηση του καταλληλότερου εκπαιδευτικού δυναμικού, και τη στελέχωση του σύγχρονου δημόσιου σχολείου με αυτό, προς όφελος της κοινωνίας.

Μεθοδολογία

Ως ερευνητική μέθοδος για τη μελέτη του συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, χρησιμοποιήθηκε η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος. Όπως αναφέρει ο Μετοχιανάκης, η ιστορική παιδαγωγική γνώση αποτελεί προϋπόθεση κάθε ανανεωτικής προσπάθειας και εκσυγχρονισμού της Παιδείας (Μετοχιανάκης, 2000). Μέσω της χρήσης της ιστορικής-ερμηνευτικής μεθόδου στο παρόν άρθρο, επιτυγχάνεται η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών σχετικά με τις οικονομικές, πολιτικές, και κοινωνικές συνθήκες της εποχής, οι οποίες επηρεάζουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις αναφέρονται κυρίως στα αναλυτικά προγράμματα, στην παροχή ίσων ευκαιριών και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, και φαίνεται ότι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη διαδικασία και τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών λειτουργών της χώρας από το 1974 έως σήμερα, βοηθώντας στην καλύτερη δυνατή κατανόηση των συνθηκών που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση του σημερινού συστήματος διορισμών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, γίνεται χρήση της συγκριτικής μεθόδου, και ιδιαίτερα της κάθετης σύγκρισης. Με την κάθετη σύγκριση, μελετάται διαχρονικά η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας σε μια εξελικτική χρονική συνέχεια (Μετοχιανάκης, 2000). Συγκρίνοντας τους νόμους

σχετικά με το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των κυριότερων χαρακτηριστικών κάθε συστήματος, η ανάδειξη των δυνατών και αδύνατων σημείων καθενός από αυτά, με σκοπό την αναβάθμιση και βελτίωση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης.

Τυπικά προσόντα διορισμού εκπαιδευτικών – Προϋποθέσεις και κωλύματα διορισμού.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, προκειμένου να διορισθεί κανείς σε μόνιμη θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Καταρχάς πρέπει να είναι κάτοχος παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ νηπιαγωγών ή δημοτικής εκπαίδευσης-για νηπιαγωγούς και δασκάλους αντίστοιχα- ή κάτοχος των αντίστοιχων τμημάτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Όσον αφορά πτυχία τα οποία χορηγούνται από ιδρύματα του εξωτερικού, γίνονται δεκτά, μόνον εφόσον έχουν αναγνωρισθεί ως ισότιμα και αντίστοιχα από το Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.) / Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.) σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις. Επιπλέον προϋποθέσεις, τις οποίες οφείλουν να πληρούν οι υποψήφιοι προς διορισμό εκπαιδευτικοί, έχουν να κάνουν με ευρύτερα ζητήματα που αφορούν στην ιθαγένεια, την εκπλήρωση στρατιωτικών υποχρεώσεων, την ηλικία διορισμού, την υγεία, την ποινική καταδίκη, στερητική ή επικουρική δικαστική συμπαράσταση, την απόλυση από άλλη θέση για πειθαρχικούς λόγους, κ.α.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι Έλληνες και Ελληνίδες πολίτες. Όσοι αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια με πολιτογράφηση, δεν μπορούν να διορισθούν ως υπάλληλοι πριν από τη συμπλήρωση ενός (1) έτους από την απόκτησή της. Επιπροσθέτως, όσον αφορά τους άρρενες εκπαιδευτικούς, απαραίτητο θεωρείται να έχουν εκπληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις ή να έχουν απαλλαγεί νόμιμα από αυτές.

Όσον αφορά το κριτήριο της ηλικίας, και σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, ορίζεται ότι δεν έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αιτήσεις δάσκαλοι που δε συμπλήρωσαν το 20ό έτος της ηλικίας τους και νηπιαγωγοί που δε συμπλήρωσαν το 18ο έτος της ηλικίας τους, καθώς και δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί που συμπλήρωσαν το 40ό έτος της ηλικίας τους. Κατ' εξαίρεση έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση διορισμού υποψήφιοι που συμπλήρωσαν το 40ό, όχι όμως το 45ο έτος της ηλικίας τους, εφόσον έχουν πενταετή τουλάχιστον υπηρεσία στο Δημόσιο ή ν. π. δ. ή τέλος στην ιδιωτική εκπαίδευση, όχι όμως πέραν του 50ού έτους της ηλικίας τους. Παρεκκλίσεις από το κατώτατο ή ανώτατο όριο ηλικίας μπορεί να καθορίζονται μόνο για εξαιρετικούς υπηρεσιακούς λόγους. Για τους άγαμους, χήρους ή διαζευγμένους γονείς που έχουν την επιμέλεια τέκνου, το ανώτατο όριο ηλικίας διορισμού αυξάνεται κατά το ένα έτος για κάθε τέκνο και μέχρι δύο τέκνα.

Βασικότετη προϋπόθεση για το διορισμό εκπαιδευτικού στην δημόσια εκπαίδευση, αποτελεί η αρτιμέλεια του υποψήφιου εκπαιδευτικού λειτουργού, τόσο σωματική όσο και ψυχική. Η έλλειψη φυσικών σωματικών δεξιοτήτων δεν εμποδίζει την πρόσληψη, εφόσον ο υπάλληλος, με την κατάλληλη και δικαιολογημένη τεχνική υποστήριξη, μπορεί να ασκήσει τα καθήκοντα της αντίστοιχης θέσης. Ειδικές διατάξεις για το διορισμό ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν τίγονται. Η υγεία και η φυσική καταλληλότητα των υποψήφιων υπαλλήλων να ασκήσουν τα καθήκοντα της αντίστοιχης θέσης πιστοποιούνται από τις αρμόδιες υγειονομικές επιτροπές.

Επιπροσθέτως, δεν επιτρέπεται να διορισθεί ως εκπαιδευτικός, όποιος έχει κωλύματα νομικού περιεχομένου, όπως εάν έχει καταδικασθεί για κακούργημα και σε οποιαδήποτε ποινή για κλοπή, υπεξαίρεση, απάτη, εκβίαση, πλαστογραφία, απιστία δικηγόρου, δωροδοκία, καταπίεση, απιστία περί την υπηρεσία, παράβαση καθήκοντος, καθ' υποτροπή συκοφαντική δυσφήμιση, καθώς και για οποιοδήποτε έγκλημα κατά της γενετήσιας ελευθερίας ή οικονομικής εκμετάλλευσης της γενετήσιας ζωής. Εάν κάποιος ως υπόδικος έχει παραπεμφθεί με τελεσίδικο βούλευμα για κακούργημα ή για πλημμέλημα της ανωτέρω περίπτωσης, έστω και αν το αδίκημα έχει παραγραφεί, ή εφόσον, λόγω καταδίκης, έχει στερηθεί τα πολιτικά του δικαιώματα και για όσο χρόνο διαρκεί η στέρηση αυτή, δε δύναται να διορισθεί στη δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, μία ακόμη κατηγορία ατόμων που αποκλείονται από τη δυνατότητα διορισμού ως εκπαιδευτικοί είναι, όσοι απολύθηκαν από θέση δημόσιας υπηρεσίας ή Ο.Τ.Α. ή άλλου νομικού προσώπου του δημόσιου τομέα, λόγω επιβολής της πειθαρχικής ποινής της οριστικής παύσης ή λόγω καταγγελίας της σύμβασης εργασίας για σπουδαίο λόγο, οφειλόμενο σε υπαιτιότητα του εργαζομένου, αν δεν παρέλθει πενταετία από την απόλυση (Ν. 2683/1999).

Ειδικές κατηγορίες διορισμού

Κατά τη σύνταξη του ετήσιου πίνακα διοριστέων, και σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 προτάσσονται υποχρεωτικά και ανεξάρτητα από το βαθμό του πτυχίου τους κατά σειρά όσοι έχουν διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τα θύματα πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου, οι ανάπηροι πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου και τα τέκνα τους και ακολουθούν οι πολύτεκνοι και τα τέκνα πολυτέκνων. Η κατάταξη όσων ανήκουν σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες γίνεται με βάση το βαθμό του πτυχίου τους ή σε περίπτωση ισοβαθμίας με βάση την ημερομηνία υποβολής των αιτήσεων στις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης.

Στην παράγραφο Α7 του άρθρου 15 του ανωτέρω νόμου αναφέρεται ότι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, που έχουν προϋπηρεσία σε αναγνωρισμένα ελληνικά σχολεία της αλλοδαπής ή υπηρέτησαν σε ξένα σχολεία ως δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί ελληνοπαίδων, μπορούν να διορίζονται και μετά τη συμπλήρωση του 45ου έτους της ηλικίας τους, εφόσον, κατά το χρόνο διορισμού, σε κάθε έτος μετά τη συμπλήρωση του 40ού αντιστοιχεί ένα έτος προϋπηρεσίας στα σχολεία αυτά. Ο διορισμός τους γίνεται με τον εισαγωγικό ή και με ανώτερο βαθμό ανάλογα με το χρόνο προϋπηρεσίας τους. Ο

βαθμός καθορίζεται με πράξη του οικείου κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου. Επίσης, έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση διορισμού ομογενείς από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. οι οποίοι παλιννόστησαν από 1-1- 1981 και των οποίων τα πτυχία έχουν αναγνωρισθεί ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα των ελληνικών Α.Ε.Ι..

Στην παράγραφο Α8 αναφέρεται ότι βουλευτές, δήμαρχοι, πρόεδροι κοινοτήτων, δημοτικοί και κοινοτικοί σύμβουλοι μπορούν να μην αποδέχονται το διορισμό τους σε θέση εκπαιδευτικού, που γίνεται στη διάρκεια της θητείας τους, χωρίς να διαγράφονται από τους πίνακες διοριστέων. Μετά τη λήξη της θητείας τους διορίζονται, εάν το επιθυμούν, στις πρώτες κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών του κλάδου τους, εφόσον δεν συμπλήρωσαν το ανώτατο όριο της ηλικίας διορισμού. Επίσης, η κατοχή θέσης εκπαιδευτικού σε δημόσια εκπαίδευση άλλης χώρας αποτελεί κώλυμα διορισμού σε θέση εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην παράγραφο Γ του άρθρου 15 υπάρχει πρόβλεψη για υποψήφιους με αυξημένα προσόντα. Αναφέρεται ότι κατ' εξαίρεση είναι δυνατή η πλήρωση περιορισμένου αριθμού θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς που έχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα με επιλογή ύστερα από προκήρυξη. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται: α) ο αριθμός των θέσεων που πρόκειται να πληρωθούν για κάθε κλάδο, β) τα προσόντα, τα οποία δεν μπορούν να είναι κατώτερα από τα οριζόμενα για κάθε κλάδο από αυτόν το νόμο, με επιπλέον πτυχίο διετών τουλάχιστον μεταπτυχιακών σπουδών στο εσωτερικό ή εξωτερικό ή διδακτορικό δίπλωμα αντίστοιχης ειδικότητας ή των επιστημών της αγωγής και γ) η διαδικασία επιλογής. Οι διοριστέοι επιλέγονται από το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο και ο διορισμός γίνεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στο άρθρο 62 του νόμου 1566/1985 ρυθμίζονται και θέματα σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων και ειδικοτήτων, που έχουν εργαστεί για μία τετραετία τουλάχιστο σε σχολικές μονάδες της ιδιωτικής τεχνικής εκπαίδευσης με εβδομαδιαία διδασκαλία τουλάχιστο δεκαοκτώ (18) ωρών ή με μικρότερο ωράριο, το οποίο καλύπτει τουλάχιστο μία τετραετία ή με μειωμένη εβδομαδιαία διδασκαλία, κατά τις οικείες διατάξεις, για όσους υπηρέτησαν ως διευθυντές σχολής ή προϊστάμενοι τμήματος, καθώς και ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων και ειδικοτήτων της ιδιωτικής γενικής εκπαίδευσης, εφόσον απολύονται με καταγγελία της σύμβασης εργασίας τους ή καταργούνται οι σχολικές αυτές μονάδες, προσλαμβάνονται στη δημόσια εκπαίδευση με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αόριστου χρόνου με το βαθμό και το μ.κ. που κατέχουν, εάν υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες, ύστερα από αίτησή τους και με το βαθμό που έχουν σε οργανικές θέσεις που συνιστώνται ενόψει της πρόσληψής τους. Η πρόσληψη αυτών γίνεται εφόσον έχουν διοριστεί στη δημόσια εκπαίδευση, από την οικεία επιτερίδα διοριστέων.

Αλλαγή του ανωτέρου άρθρου γίνεται στο άρθρο 9 του ν.3848/2010, όπου αναφέρεται ότι οι απολυόμενοι εκπαιδευτικοί από ιδιωτικά σχολεία, λόγω κατάργησης των

σχολείων αυτών, που θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον εικοσιτετράμηνη (24μηνη) προϋπηρεσία στις 1.7.2010, εντάσσονται κατ'εξάιρεση στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών του διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π.

Στο άρθρο 6 του νόμου 3255/2004 αναφέρεται ότι όσοι από τους αναπληρωτές του ενιαίου πίνακα συμπλήρωσαν κατά τις κείμενες διατάξεις την 30.6.2004 πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού τουλάχιστον 30 μηνών διορίζονται, κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον πίνακα της περίπτωσης ββ' της παρ. 2 του παρόντος άρθρου (εγγεγραμμένοι σε ποσοστό 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών), ενώ στο άρθρο 9 του ν.3848/2010 αναφέρεται ότι στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών του διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π. συμπεριλαμβάνονται και όσοι εκπαιδευτικοί μέχρι 1.7.2010 θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 24μήνη προϋπηρεσία. Στην πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών δεν συνυπολογίζεται η αυξημένη στο διπλάσιο προϋπηρεσία σε δυσπρόσιτα σχολεία.

Στον ίδιο νόμο (3255/2004) προβλέπεται ότι από την έναρξη του σχολικού έτους 2004-2005 και εφεξής οι πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί με τέκνα, τα οποία είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν εγγράφονται μέχρι 30 Ιουλίου κάθε έτους σε ειδικό πίνακα και διορίζονται σε θέσεις εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π.

Στο νόμο 3848/2010 και στο άρθρο 9, ο νομοθέτης συμπληρώνει ότι γονείς περισσότερων των τριών τέκνων που είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν, που έχουν τα τυπικά προσόντα διορισμού, εκπαιδευτικοί με ποσοστό μόνιμης αναπηρίας 67% και άνω, εφόσον συμπληρώνουν τουλάχιστον δώδεκα μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί γονείς τέκνων με ποσοστό μόνιμης αναπηρίας 67% και άνω, εφόσον συμπληρώνουν τουλάχιστον δώδεκα μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον έχουν αποκτήσει την αντίστοιχη ιδιότητα μέχρι 30 Ιουνίου κάθε έτους, διορίζονται κατά σειρά που εξαρτάται από τα ακαδημαϊκά κριτήρια, την προϋπηρεσία τους και τα κοινωνικά κριτήρια, σύμφωνα με τις περιπτώσεις β', γ' και δ' του άρθρου 3 περί τελικής κατάταξης εκπαιδευτικών.

Τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών- Από την επετηρίδα στον Α.Σ.Ε.Π.

Η ελληνική κοινωνία από το 1974- την περίοδο της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας όπως χαρακτηρίζεται η περίοδος από τη μεταπολίτευση και έπειτα - διανύει μία κρίσιμη περίοδο όσον αφορά τα κοινωνικο-πολιτικά της ζητήματα. Καλείται να λύσει λογαριασμούς του παρελθόντος και να βγει από το αδιέξοδο στο οποίο είχε βυθιστεί τα προηγούμενα χρόνια. Οι πόλεμοι οι οποίοι προηγήθηκαν ,αντιπαραθέσεις στην

εκπαίδευση όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα και άλλες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, ο εμφύλιος και η δικτατορία που ακολούθησε, είχαν οδηγήσει την Ελλάδα σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό μαρασμό. Απαιτείται η εκ βάθρων αναδιοργάνωση της κοινωνίας σε όλους του τομείς του δημόσιου βίου, προκειμένου η χώρα να βρει τους ρυθμούς της ,και μέσα σε ένα κλίμα εθνικής ομοψυχίας ,αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής και κοινωνικής δικαιοσύνης να προσπαθήσει να ορθοποδήσει και να θέσει τα θεμέλια της αναπτυξιακής της πορείας. Στην πορεία προς την εσωτερική της αναδιοργάνωση, αδήριτη προβάλλει, η ανάγκη αναμόρφωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς αυτή αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που θα οδηγήσει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των μισαλλοδοξιών του παρελθόντος. Καλείται - σε σύντομο χρονικό διάστημα - να οικοδομηθεί το πλαίσιο εκείνο που θα εμψυχήσει στη νέα γενιά αξίες, όπως συνεργασία, κοινωνική αποδοχή και ισότητα. Οι αυριανοί πολίτες της χώρας, εμφορούμενοι από τις εν λόγω αξίες, θα είναι ικανοί να οδηγήσουν τη χώρα στην πρόοδο και την κοινωνική και οικονομική ευημερία.

Σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική δραστηριότητα - εκτός από το μαθητή - είναι ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος είναι να μεταλαμπαδεύσει στις επόμενες γενιές, όχι μόνο νέες, στείρες γνώσεις, αλλά στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Κεντρικός, λοιπόν, σκοπός της παρούσας εργασίας, αποτελεί η μελέτη του συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση και μετά. Επιχειρείται να καταδειχθεί το πλαίσιο - κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό- το οποίο διαμόρφωσε το σύστημα των διορισμών των εκπαιδευτικών και πως αυτό φαίνεται να επηρεάζεται και από τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα την περίοδο των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Πρώτη μεταπολιτευτική, και πολύ σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά το 1974, αποτελεί εκείνη του 1976, ή αλλιώς «μεταρρύθμιση Ράλλη». Στην εξουσία, την πολύ σημαντική αυτή περίοδο που η χώρα καλείται να βρει τους ρυθμούς της, μετά από μια μακροχρόνια περίοδο κοινωνικών περιπετειών και πολιτικής αστάθειας, βρίσκεται η συντηρητική κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, πρωθυπουργός ο Κωνσταντίνος Καραμανλής και υπουργός Παιδείας ο Γεώργιος Ράλλης. Σύμφωνα με το νόμο 309/1976 ο διορισμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιείται με το βαθμό πτυχίου και τον αριθμό πρωτοκόλλου. Οι υποψήφιοι προς διορισμό εκπαιδευτικοί καταθέτουν τα χαρτιά τους με τα απαραίτητα δικαιολογητικά στις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρείται κάποια αλλαγή σε σχέση με τρόπο διορισμού τους πριν το 1974. Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έγκειται στο γεγονός πως με την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, κυρίως, με την εισαγωγή της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας διδασκαλίας, λύνονται ζητήματα που κατά το παρελθόν, ταλανίσανε την εκπαιδευτική ζωή του τόπου για πολλά χρόνια με συνακόλουθα γεγονότα.

Ακολουθεί ένα πολύ σημαντικό γεγονός για τη χώρα, η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981. Στις 28 Μαΐου του 1979 υπογράφηκε στην Αθήνα η συνθήκη προσχωρήσεως της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Τίθεται σε ισχύ την 1^η Ιανουαρίου 1981. Κύριο μέλημα της χώρας με την ένταξή της στην ΕΟΚ, αποτελεί ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η στελέχωση της δημόσιας εκπαίδευσης με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, με σκοπό την καλύτερη δυνατή συμπόρευση με τις τάσεις στον ευρωπαϊκό χώρο και τα ευρωπαϊκά πρότυπα εκπαίδευσης.

Τη σημαντική αυτή χρονική περίοδο, διαδραματίζονται σπουδαία πολιτικά γεγονότα στο εσωτερικό της χώρας. Ο Κ. Καραμανλής εκλέγεται πρόεδρος της Δημοκρατίας, και το 1981 ανεβαίνει στην εξουσία ο Ανδρέας Παπανδρέου. Το 1985 λαμβάνει χώρα –με υπουργό Παιδείας τον Απόστολο Κακλαμάνη- η δεύτερη σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985. Ο νόμος 1566/1985-αν και προέρχεται από διαφορετικό πολιτικό φορέα- δεν αλλάζει και πολλά στοιχεία της προηγούμενης μεταρρύθμισης. Αντιθέτως, μάλλον έρχεται να τη συμπληρώσει. Κατά την περίοδο αυτή, ρυθμίζονται θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι παιδαγωγικές ακαδημίες διετούς φοίτησης, μετατρέπονται σταδιακά σε πανεπιστημιακές σχολές τετραετούς φοίτησης. Ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών, ωστόσο, παραμένει ο ίδιος. Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης –δασκάλων και νηπιαγωγών –γίνονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, από ετήσιους πίνακες διοριστέων που συντάσσονται στο τέλος κάθε έτους. Στους πίνακες αυτούς, -σύμφωνα με το άρθρο 15 του νόμου 1566/1985-περιλαμβάνονται όλοι όσοι υπέβαλλαν αιτήσεις διορισμού μέσα στο ίδιο έτος και με σειρά που καθορίζεται από το βαθμό πτυχίου. Αν υπάρχουν πτυχία με τον ίδιο βαθμό, τότε η σειρά καθορίζεται από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως ημερομηνία υποβολής της αίτησης, λαμβάνεται η ημερομηνία καταχώρισης στο πρωτόκολλο της οικείας υπηρεσίας. Σημαντική καινοτομία της εν λόγω μεταρρύθμισης αποτελεί η εισαγωγή, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, της επιμόρφωσης –η οποία είναι υποχρεωτική- των εκπαιδευτικών μέσω των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ), τα οποία λειτουργούν σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας. Είναι η πρώτη, ίσως, φορά που γίνεται λόγος- στη μεταπολιτευτική περίοδο- για επιμόρφωση και αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στο νόμο 1566/1985 σημαντική θέση κατέχουν οι διατάξεις εκείνες που αναφέρονται στη μετεκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ, καθώς και εκείνες που αναφέρονται στην ίδρυση πειραματικών σχολείων, στα οποία πραγματοποιείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικού προσωπικού, και η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας.

Στιγμή πολύ σημαντική για τη χώρα, αποτελεί η υπογραφή το 1992 της συνθήκης του Μάαστριχτ, στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση. Τίθεται δε σε ισχύ από τον Ιανουάριο του 1993. Στη συνθήκη του Μάαστριχτ γίνεται, κυρίως, λόγος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ η γενική εκπαίδευση αποτελεί κυρίως ευθύνη του κάθε κράτους-μέλους.

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1997 πραγματοποιείται η ρηξικέλευθη μεταρρύθμιση του Γεράσιμου Αρσένη. Στην κυβέρνηση βρίσκεται και πάλι το ΠΑΣΟΚ, πρωθυπουργός της χώρας είναι ο Κώστας Σημίτης και υπουργός Παιδείας ο Γεράσιμος Αρσένης. Παρόλο που οι δύο τελευταίες μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται από τον ίδιο πολιτικό φορέα, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις δύο αυτές εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις. Σύμφωνα με το νόμο 2525/1997 θεσμοθετείται ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, και γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Η σημαντικότερη όμως εκπαιδευτική εξέλιξη του συγκεκριμένου νόμου, είναι ότι παύει η αρχαιότητα να αποτελεί κύριο κριτήριο για το διορισμό των εκπαιδευτικών και δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην αξιολόγηση των ικανοτήτων και των γνώσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Καταργείται η επετηρίδα και θεσμοθετείται ως σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών ο γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. Την 31^η Δεκεμβρίου κλείνουν οι πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών. Κατά τα έτη 1998 έως 2002 οι διορισμοί εκπαιδευτικών γίνονται κατά ένα ποσοστό από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς στο διαγωνισμό.

Τα ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία ορίζονται για το έτος 1998 σε 80% και 20%, για το έτος 1999 σε 60% και 40%, για το έτος 2000 σε 40% και 60%, για το έτος 2001 σε 20% και 80%, για το έτος 2002 σε 10% και 90% αντίστοιχα. Από το 2003 οι διορισμοί θα γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες που θα καταρτίζονται ύστερα από το διαγωνισμό ΑΣΕΠ. Το τελευταίο δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ.

Οι μετέχοντες στο διαγωνισμό κατατάσσονται αρχικώς σε πίνακες κατά φθίνουσα σειρά βαθμολογίας. Ακολούθως καταρτίζονται κατά φθίνουσα σειρά βαθμολογίας οι πίνακες των διοριστέων στις προκηρυχθείσες θέσεις κατά κλάδο και ειδικότητα. Η τελική κατάταξη στον πίνακα των διοριστέων διαμορφώνεται προσθέτοντας στη βαθμολογία του γραπτού διαγωνισμού, μονάδες από το βαθμό πτυχίου, μεταπτυχιακών ή διδακτορικών-εφόσον υπάρχουν- και προϋπηρεσίας.

Επόμενος νόμος, ο οποίος ασχολείται με κριτήρια διορισμού εκπαιδευτικών είναι ο νόμος 3255/2004 της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας με πρωθυπουργό τον Κώστα Καραμανλή και υπουργό Παιδείας τη Μαριέττα Γιαννάκου. Ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο δεν υφίστανται. Μοναδική, ίσως, διαφοροποίηση αποτελεί το γεγονός πως οι διορισμοί εκπαιδευτικών στις κενές οργανικές θέσεις καλύπτεται σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ και 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, στον οποίον κατατάσσονται κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται, στο συγκεκριμένο νόμο, μια αρκετά σημαντική πριμοδότηση της προϋπηρεσίας έναντι των άλλων κριτηρίων.

Το γεγονός αυτό, της πριμοδότησης της προϋπηρεσίας του νόμου Γιαννάκου, έναντι άλλων κριτηρίων, όπως τα προσόντα των εκπαιδευτικών θα αλλάξει άρδην με το νόμο

3848/2010 της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ με υπουργό Παιδείας την Άννα Διαμαντοπούλου. Στο νόμο 3848/2010- που ποτέ μέχρι σήμερα δεν εφαρμόστηκε- δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στα προσόντα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την προϋπηρεσία, η βαρύτητα της οποίας μειώνεται σημαντικά. Εφόσον κάποιος επιτύχει τη βαθμολογική βάση στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ, λαμβάνει –για την κατάταξη στους τελικούς πίνακες- μοριοδοτήσεις από ακαδημαϊκά προσόντα που τυχόν διαθέτει όπως το βαθμό πτυχίου, τη γλωσσομάθεια, την πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατοχή δεύτερου πτυχίου, κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών κ.α. Μοριοδοτείται, σαφώς και η προϋπηρεσία, η οποία όμως έχει διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας ανάλογα με τους μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας .

-Η προϋπηρεσία από 0 έως και 8 μήνες μοριοδοτείται με 0.10 μονάδες για κάθε μήνα.

-Η προϋπηρεσία από 8 έως 16 μήνες μοριοδοτείται με 0.15 μονάδες για κάθε μήνα

Η προϋπηρεσία από 16 έως και 24 μήνες μοριοδοτείται με 0.20 μονάδες για κάθε μήνα

-Η προϋπηρεσία από 24 έως και 32 μήνες μοριοδοτείται με 0.30 μονάδες για κάθε μήνα

-Η προϋπηρεσία από 32 έως και 40 μήνες μοριοδοτείται με 0.35 μονάδες για κάθε μήνα

-Η προϋπηρεσία από 40 έως και 60 μήνες μοριοδοτείται με 0.40 μονάδες για κάθε μήνα

Επίσης, για πρώτη φορά υπάρχει ανώτατο όριο μονάδων προϋπηρεσίας, που φτάνει τις 16,80 μονάδες, γεγονός το οποίο βάζει ένα «φρένο» στις μεγάλες προϋπηρεσίες. Γίνεται ολοφάνερο ότι με το νόμο Διαμαντοπούλου, όσον αφορά το σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών, το τοπίο αλλάζει με μια σαφή υπεροχή των ακαδημαϊκών προσόντων έναντι της προϋπηρεσίας, καθιστώντας σαφές ότι η εξειδίκευση και η αναβάθμιση των προσόντων του σύγχρονου εκπαιδευτικού αποτελεί προτεραιότητα στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος ο τελευταίος και πρόσφατος νόμος 4589/2019, με κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ, πρωθυπουργό τον Αλέξη Τσίπρα και Υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Γαβρόγλου. Μετά από πολλά χρόνια αδιοριστίας –συνέπεια της οικονομικής κρίσης και των οικονομικών δεσμεύσεων της χώρας εξαιτίας των μνημονίων, όπως ισχυρίζονται κάποιοι-και τον τελευταίο νόμο –της Άννας Διαμαντοπούλου-στην ουσία να μην εφαρμόζεται ποτέ, τουλάχιστον όχι στο σύνολό του, έρχεται η ψήφιση του νόμου 4589 όπου και πάλι έχουμε μια προσπάθεια συγκερασμού προϋπηρεσίας και ακαδημαϊκών προσόντων, με άλλους συντελεστές αυτή τη φορά. Το όριο στην προϋπηρεσία τοποθετείται στους 120 μήνες, ενώ στα ακαδημαϊκά προσόντα προσμετρούνται διδακτορικά (40 μονάδες), μεταπτυχιακά (20 μονάδες), δεύτερο πτυχίο (7 μονάδες), δεύτερο μεταπτυχιακό (8 μονάδες), έως 2 ξένες γλώσσες (7, 5 και 3 μονάδες για επίπεδο άριστης, πολύ καλής και καλής γνώσης αντίστοιχα), πιστοποιημένη γνώση

χειρισμού Η/Υ (4 μονάδες), επιμόρφωση από ΑΕΙ διάρκειας τουλάχιστον 7 μηνών (2 μονάδες). Επίσης τα κοινωνικά κριτήρια μοριοδοτούνται με 3 μονάδες για κάθε παιδί.

Τοποθέτηση διοριζομένων

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων που αναρτάται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου, ανακοινώνονται οι κενές θέσεις που πρόκειται να καλυφθούν, ο αριθμός κατά κλάδο και ειδικότητα, κατά περιοχή διορισμού και δυσπρόσιτο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι εγγεγραμμένοι στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών, με την ίδια απόφαση καλούνται να υποβάλουν δήλωση προτίμησης μέσα σε συγκεκριμένη προθεσμία. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών διενεργείται με βάση τη σειρά τους στον τελικό πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών και τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διορίζονται τίθενται στη διάθεση των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης και με απόφαση των προϊσταμένων των διευθύνσεων αυτών, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, τοποθετούνται προσωρινά σε κενές θέσεις σχολείων του νομού, μέχρι να λήξει το διδακτικό έτος για το οποίο διορίζονται και οριστικά σε θέσεις σχολείων του νομού που απομένουν κενές μετά τις γενικές μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985.

Όμως σύμφωνα με το νόμο 3848/2010, άλλαξε ο χρόνος πραγματικής υπηρεσίας σε σχολική μονάδα της περιοχής της πρώτης τοποθέτησης μετά το διορισμό, ο οποίος δεν μπορούσε να είναι μικρότερος των τριών ετών. Αρχικώς, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός θα υπηρετούσε επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού θα ορίζονταν από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Στο τέλος του δεύτερου έτους ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός θα αξιολογούνταν ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός. Ο τρίτος χρόνος υπηρεσίας θα μοριοδοτούνταν με το διπλάσιο του αριθμού μονάδων μετάθεσης της σχολικής μονάδας όπου θα υπηρετούσε ο νεοδιοριζόμενος. Η ρύθμιση αυτή της υποχρεωτικής τριετούς παραμονής του εκπαιδευτικού στην περιοχή της πρώτης τοποθέτησης καταργήθηκε το 2012.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σήμερα ο διάλογος για το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, προβάλλει περισσότερο επίκαιρος όσο ποτέ. Μέσα από την ιστορική μελέτη και τη σύγκριση των νόμων από τη μεταπολίτευση και έπειτα, επιχειρήθηκε να αναδειχθούν τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία κάθε νομοθετικού πονήματος, με σκοπό να βρεθεί το καταλληλότερο σύστημα ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικές συνθήκες, αλλά, και ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες

κάθε εποχής. Όσο υπήρχε αντιστοίχιση προσφοράς και ζήτησης, το σύστημα της επετηρίδας φαινόταν ότι κάλυπτε σε σημαντικό βαθμό τις απαιτήσεις όσον αφορά τις προϋποθέσεις για διορισμό εκπαιδευτικών λειτουργών. Αργότερα όμως, με την πληθώρα εκπαιδευτικών που αποφοιτούσαν από τις αντίστοιχες σχολές το σύστημα αυτό έπαψε να είναι βιώσιμο και αποτελεσματικό. Σε συνδυασμό δε, με τις εξελίξεις που διαδραματίζονται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο-όπου κερδίζει συνεχώς έδαφος η διαβίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση των πολιτών κάθε κοινωνίας με στόχο και την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης, και τη μετατροπή του εκπαιδευτικού κεφαλαίου σε οικονομικό- το σύστημα τη επετηρίδας, ενός συστήματος που δεν απαντάται σε καμία άλλη ευρωπαϊκή χώρα, φαντάζει εντελώς ξεπερασμένο και νεκρό. Εξαιτίας όλων αυτών οδηγούμαστε στο σύστημα του γραπτού διαγωνισμού ΑΣΕΠ, μέσω του οποίου επιχειρείται η επιλογή του ικανότερου και καταλληλότερου εκπαιδευτικού δυναμικού για τη στελέχωση του δημόσιου σχολείου, παρά τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κάνουν λόγω για ακύρωση και υποβάθμιση της αξίας του βασικού τίτλου σπουδών τους μέσω του γραπτού αυτού διαγωνισμού. Ωστόσο, οι κοινωνικές και πολιτικοοικονομικές συνθήκες που συντελούνται την τελευταία δεκαετία και η πολυετής ανυπαρξία μόνιμων διορισμών με όλα τα συνακόλουθα, καθιστούν και αυτό το σύστημα ανενεργό.

Οι νόμοι για το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι κείμενες διατάξεις τους, ρυθμίζουν βασικά θέματα, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο τους διορισμούς εκπαιδευτικών μια αξιοκρατική διαδικασία. Τόσο το σύστημα της επετηρίδας -σύμφωνα με την οποία ο διορισμός των εκπαιδευτικών είναι ένα αντικειμενικό και αδιάβλητο σύστημα, το οποίο δεν επηρεάζεται από κομματικούς ή άλλου είδους εξωτερικούς παράγοντες, όσο και το σύστημα του γραπτού διαγωνισμού ΑΣΕΠ -σύμφωνα με το οποίο υπάρχει αξιοκρατική μορφή αξιολόγησης των προσόντων των υποψήφιων προς διορισμό εκπαιδευτικών-ή το σύστημα της μοριοδότησης το οποίο προσπαθεί να «γεφυρώσει» πολλών ειδών κατηγορίες, επιχειρούν να καλλιεργήσουν στη συνείδηση του εκπαιδευτικού το αδιάβλητο της διαδικασίας στελέχωσης του δημόσιου σχολείου. Μέσα από την προσεκτική μελέτη των νόμων και προβαίνοντας σε μια σύγκριση μεταξύ τους, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους νόμους. Οι περισσότεροι νόμοι συμπληρώνουν το βασικό νόμο 1566/1985 που ρυθμίζει τα κριτήρια διορισμού, ενώ οι μεταγενέστεροι νόμοι αφορούν σε τροποποιήσεις άρθρων ή σε προσθήκες ή αποσύρσεις διατάξεων παλαιότερων νόμων, οι οποίες αποτελούν απόρροια των εκάστοτε κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών. Παρατηρείται δε, πως οι περισσότερες τροποποιήσεις που λαμβάνουν χώρα, αφορούν σε μεγάλο βαθμό στην επιπλέον εξειδίκευση και αναβάθμιση του ρόλου και των προσόντων του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Πρώτη φορά γίνεται σοβαρή προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση με τη μεταρρύθμιση του 1997, όπου είτε λόγω έλλειψης αντιστοίχισης ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση-γεγονός το οποίο καθιστά την επετηρίδα ένα «νεκρό» σύστημα διορισμού-, είτε λόγω της προσπάθειας εκ μέρους της πολιτείας για αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, προωθείται η πρόταξη των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών έναντι της αρχαιότητας και της προϋπηρεσίας.

Κορύφωση του συστήματος πρόταξης των ακαδημαϊκών προσόντων των υποψήφιων εκπαιδευτικών έναντι άλλων κριτηρίων (αρχαιότητα, προϋπηρεσία κ.α) αποτελεί ο νόμος 3848/2010, σύμφωνα με τον οποίο καταβάλλεται προσπάθεια συγκερασμού των προσόντων των εκπαιδευτικών με την προϋπηρεσία η οποία έχει αποκτηθεί, σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου η προϋπηρεσία καταλάμβανε σημαντική θέση- ίσως σημαντικότερη συγκριτικά με άλλα κριτήρια-στο σύστημα των διορισμών των εκπαιδευτικών. Μέσω της πρόταξης των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών, αλλά, και μέσω της επιμόρφωσης την οποία το ίδιο το υπουργείο προωθεί σε ορισμένες διατάξεις των νόμων που μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί, γίνεται αντιληπτό, ότι δίνεται προτεραιότητα στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και μέσω αυτής στην αναβάθμιση και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των προσόντων τους και της συνεχούς επιμόρφωσής τους, η οποία αποτελεί αδήριτη ανάγκη στην προσπάθεια αναβάθμισης του σύγχρονου σχολείου.

Βιβλιογραφία-Αναφορές

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμος 309/1976 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» ΦΕΚ 100,τχ Α΄.

Νόμος 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 167, τχ. Α΄.

Νόμος 2525/1997. «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 188, τχ. Α΄.

Νόμος 2683/1999. «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 19, τχ. Α΄.

Νόμος 2725/1999. «Ερασιτεχνικός - Επαγγελματικός Αθλητισμός και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α' 121.

Νόμος 2834/2000. «Ρύθμιση θεμάτων διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 160, τχ. Α΄.

Νόμος 3255/2004. «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων». ΦΕΚ 138. τχ. Α΄.

Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71, τχ. Α΄.

Νόμος 4589/2019(Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις).

Μετοχιανάκης,Η.(2000). «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική». Δεύτερη έκδοση Ηράκλειο

Σαΐτης, Χ., (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δημιουργική Γραφή και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρία και παραδείγματα.

Κολοβελώνη Γεωργία

Φιλολόγος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε., georgia-k@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια πρόταση αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά ανιχνεύεται η θέση της δημιουργικής γραφής στα προγράμματα σπουδών. Στη συνέχεια διασαφηνίζεται ο όρος «δημιουργική γραφή», ορίζεται το περιεχόμενο και η στοχοθεσία της και παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές οι οποίες διέπουν την αξιοποίησή της στη διδασκαλία. Επισημαίνονται οι προϋποθέσεις παραγωγής λόγου και αξιολόγησης και παρατίθενται ενδεικτικές προτάσεις δραστηριοτήτων. Τέλος, διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα, τα οποία πιστοποιούν την προστιθέμενη αξία χρήσης της κατά την αξιοποίησή της στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, Προγράμματα Σπουδών, Λογοτεχνία, διδακτική Λογοτεχνίας.

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα, ως ένα φαινόμενο πολύπλοκο που αφορά τη λειτουργία πολλαπλών επιρροών, καθώς προχωράμε από την αρχική γένεση μιας ιδέας στην παραγωγή ενός νέου προϊόντος, είναι μια έννοια η οποία συνδέεται στενά και με την εκπαίδευση (Mumford, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στο σχολείο άτομα με τέτοιον τρόπο σκέψης συνήθως δεν ενθαρρύνονται, αφού υπάρχει μια διάχυτη τάση για υποτίμηση της δημιουργικής σκέψης, έναντι της κριτικής (Sternberg & Spear-Swerling, 1996). Από αυτόν τον κανόνα δεν θα μπορούσε να αποκλίνει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο τείνει γενικά να μην ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 1998α).

Δημιουργική γραφή και προγράμματα σπουδών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δημιουργική γραφή, μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, δεν είχε θέση στο μάθημα της λογοτεχνίας, αν εξαιρέσουμε τα καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας, στα οποία η δημιουργική γραφή διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, αφού επί σειρά ετών το μάθημα υπήρξε σταθερά προσανατολισμένο στη γλωσσική εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων δια της λογοτεχνίας, υπηρετώντας έναν ηθικοδιδασκτικό ενίοτε σκοπό και προβάλλοντας ως βασικούς πόλους της διδασκαλίας τόσο τη

γραμματολογική/βιογραφική εξέταση (Κωτόπουλος, 2012), όσο και την ερμηνεία και αναζήτηση νοήματος (Καρακίτσος, 2012).

Μικρή στροφή στη στοχοθεσία του μαθήματος διαφαίνεται αρχικά με την εισαγωγή του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 1998β), στο οποίο αναφέρεται ότι το περιεχόμενο των σπουδών πρέπει να υπηρετεί τον γενικότερο σκοπό της καλλιέργειας της σκέψης και να συμβάλλει στο να εξελιχθούν οι μαθητές σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.

Ακολουθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2002, στο οποίο γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών και προτείνονται ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Ωστόσο, οι υποδείξεις αυτές απουσιάζουν από τα εγχειρίδια οδηγίων για τους διδάσκοντες και αντιστοίχως από τα σχολικά εγχειρίδια.

Η πρώτη ουσιαστικά προσπάθεια προς την κατεύθυνση της εισαγωγής της δημιουργικής γραφής στο σχολείο διαφαίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011-2012, τόσο στα πιλοτικά, τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, όσο και σε αυτά για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου. Η χρήση ποικιλίας «κειμένων», η σύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου για δημιουργική γραφή είναι κάποιες από τις προτάσεις που οδηγούν προς μια νέα αντιμετώπιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο, η οποία παρέχει έδαφος και στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής.

Σε συνέχεια των προγραμμάτων Σπουδών της Α' Λυκείου, οι οδηγίες του ΙΕΠ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Π.Δ. 126/2016), εισάγουν επίσημα τη Δημιουργική Γραφή στο σχολείο, ως βασική συνιστώσα της διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνοντας μάλιστα και σχετική άσκηση στην αξιολόγηση του μαθήματος, με το σκεπτικό ότι η αξιολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας πρέπει να εκτιμά την παραγωγή προσωπικών εργασιών πάνω στο κείμενο και να απομακρύνεται σταδιακά από τη λογική της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων.

Έτσι στις οδηγίες τονίζεται ότι οι διδάσκοντες χρειάζεται να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του μαθήματος, όχι ως άθροισμα κειμένων και γνώσεων που πρέπει να δοθούν για απομνημόνευση, αλλά ως ένα σύνολο στόχων που αποβλέπουν: α) στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/τριών με τα κείμενα και β) στην καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, θεατρική αναπαράσταση, μετουσίωση και μεταφορά συναισθημάτων σε νέο κείμενο, διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, παρουσίαση και υποστήριξη κειμένων, κλπ.) στο πλαίσιο μίας αναγνωστικής ομάδας.

Είναι, λοιπόν, προφανής η άμεση σχέση της δημιουργικής γραφής με την έννοια της δημιουργικότητας, αφού η δημιουργική γραφή χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και φαντασία παρά από τυποποίηση σκέψεων (Brookes & Marshall, 2004). Υπό αυτή την έννοια, είναι σημαντική η προσπάθεια να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί η δημιουργικότητα μέσω της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής ως ενός εργαλείου χρήσιμου, το οποίο θα οδηγήσει προς μια νέα αντιμετώπιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο.

Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: ορισμός - περιεχόμενο - στοχοθεσία

Ο όρος «δημιουργική γραφή», μετάφραση του ξενόγλωσσου «creative writing», υπονοεί τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, αλλά εμπεριέχει και ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίσιος, 2012). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η δημιουργική γραφή μοιάζει να απομακρύνεται από την αντίληψη που την θεωρεί συνώνυμη της λογοτεχνικής παραγωγής και προσιδιάζει μάλλον σε μια διαδικασία ελεύθερης έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή (Κωτόπουλος, 2012), καθώς αναφέρεται στην ικανότητά του να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Maker, 1993), βοηθώντας τον να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Η δημιουργική γραφή αναφέρεται περισσότερο σε κείμενα που συνδέονται με την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Επικεντρώνεται κυρίως στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής (Νικολαΐδου, 2016) και αποτελεί τη δύναμη για τη δημιουργία μιας ευφάνταστης, λογοτεχνικά πρωτότυπης παραγωγής ή σύνθεσης (Ramet, 2000). Αποτελεί διδακτικό εργαλείο και έχει ως στόχο να δημιουργήσει υποψιασμένους αναγνώστες, απελευθερώνοντας τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους με τη συγγραφική και αναγνωστική πράξη, συμβάλλοντας στη σταδιακή εδραίωση μιας σχέσης με τη λογοτεχνία (Νικολαΐδου, 2016).

Στόχος των ασκήσεων δημιουργικής γραφής είναι, μέσω της καθοδήγησης από τον διδάσκοντα, να δοθούν στους μαθητές εναύσματα που να τους παρωθούν προς μια συγκεκριμένη λογοτεχνική γραφή, έτσι ώστε στο τέλος της δραστηριότητας να έχουν προσοικειωθεί ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος ή μια συγγραφική τεχνική και να αισθάνονται ικανοί να γράψουν ένα κείμενο, σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν αφομοιώσει (Σουλιώτης, 2012). Επιπλέον στόχοι της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία μπορεί να είναι η εν γένει ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η κινητοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας, η καλλιέργεια της δεξιότητας αφήγησης, η γλωσσική καλλιέργεια, η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας μέσα στην τάξη (Νικολαΐδου, 2016).

Προϋποθέσεις παραγωγής λόγου και αξιολόγηση

Η παραγωγή κειμένων από τους μαθητές προϋποθέτει συγκεκριμένες συνθήκες και στάδια δημιουργίας. Απαραίτητο και πολύ σημαντικό είναι το αναγνωστικό / προσυγγραφικό στάδιο, το οποίο προϋποθέτει ανάγνωση λογοτεχνίας. Οι μαθητές μελετούν κείμενα του είδους, του ύφους ή της τεχνοτροπίας βάσει των οποίων θα κληθούν να γράψουν. Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την προσωπική αναγνωστική του σκευή, η οποία είναι απαραίτητη συνθήκη για να επιχειρήσει την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην τάξη του, επιλέγει κατάλληλα κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Νικολαΐδου, 2016).

Ακολουθεί το συγγραφικό στάδιο, κατά το οποίο οι μαθητές δημιουργούν τα κείμενά τους, με βάση την άσκηση δημιουργικής γραφής που τους δίνεται από τον διδάσκοντα, στην οποία είναι απαραίτητο να καθορίζονται με σαφήνεια τα ζητούμενα, όπως το είδος του κειμένου, η έκτασή του, η αφηγηματική τεχνική η οποία θα αξιοποιηθεί.

Στη συνέχεια, στο μετασυγγραφικό στάδιο, τα παραγόμενα προϊόντα παρουσιάζονται στην ολομέλεια, γίνεται συζήτηση και προτάσεις βελτίωσης από τον εκπαιδευτικό, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ή και από την ομάδα, με στόχο την ενίσχυση του μαθητή και την ανάδειξη των καλών στοιχείων του κειμένου του. Οι προτάσεις είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζονται από έναν λόγο όχι απορριπτικό αλλά προτρεπτικό προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού του κειμένου. Ωστόσο, κατά την κρίση του διδάσκοντα, η επαναγραφή του κειμένου δεν είναι πάντα απαραίτητη. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μάλλον ως αναγνώστης, επιμελητής, εμψυχωτής παρά ως παντογνώστης διορθωτής. Αυτό βεβαίως προϋποθέτει ότι ο ίδιος έχει λογοτεχνική προπαιδεία και αναγνωστική σκευή, ώστε να μπορεί να αξιοποιεί αποτελεσματικά το εργαλείο της δημιουργικής γραφής (Νικολαΐδου, 2016).

Αξιοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία

Από το πλήθος των τεχνικών δημιουργικής γραφής ο διδάσκων επιλέγει αυτές που θεωρεί καταλληλότερες, ανάλογα με την τάξη του και τους διδακτικούς του στόχους. Οι προτάσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία έχουν αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη με ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Ποιήματα à la manière de

Η δημιουργία έργων à la manière de εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της παρωδίας. Ο συνήθης ορισμός της παρωδίας αναφέρει πως πρόκειται για κωμική μίμηση ενός έργου, ενώ με μια ευρύτερη έννοια του όρου, περιλαμβάνει και την υπέρβαση της κωμικής μίμησης και προσδιορίζεται ως επανάληψη με διαφορά: όχι μόνο περιπαικτική και ευτράπελη, αλλά και ομόλογη και εμπλουτιστική· που περιλαμβάνει δηλαδή και έργα τα οποία χαρακτηρίζονται με τη φράση à la manière de (Βαγενάς, 1999). Αποτελεί, δηλαδή, η παρωδία μία μέθοδο δημιουργικής γραφής, η οποία μέσα από την παιγνιώδη

της διάθεση παρέχει τη δυνατότητα δοκιμής τεχνικών, και πειραματισμού με υλικά και μεθόδους, ώστε να ασκηθεί κάποιος δημιουργικά (Παναγιωτίδης, 2014). Ας μην ξεχνάμε ότι η παρωδία υπήρξε πόλος έλξης για σημαντικούς λογοτέχνες, όπως ο Σεφέρης. Όπως σημειώνει η Κωστή (2005), η παρωδία ορίζεται ως «πνευματώδης, αισθητικά ικανοποιητική σύνθεση, σε πρόζα ή στίχο, συνήθως χωρίς κακία, στην οποία μέσα από ελεγχόμενη παραμόρφωση φθάνουν σε υπερβολή οι πιο έντονες ιδιαιτερότητες, θεματολογικές ή υφολογικές, ενός λογοτεχνικού έργου, συγγραφέα, σχολής ή γραφής, με σκοπό να επανεκτιμηθεί το πρωτότυπο». Αυτή η επανεκτίμηση του πρωτότυπου είναι ένα βασικό ζητούμενο της όλης διαδικασίας συγγραφής παρωδίας, στην οποία εντάσσονται και τα κείμενα μίμησης ύφους. Οι μαθητές, λοιπόν, διαβάζουν ποιήματα κάποιου ποιητή και αποπειρώνται να γράψουν *à la manière de*. Έρχονται σε μια πιο βιωματική και άμεση επαφή με το έργο του, το οικειοποιούνται με τον προσωπικό τους τρόπο.

Frame poetry

Οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν εντός συγκεκριμένου πλαισίου. Καλούνται, με βάση ποιήματα που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, πειραματιζόμενος με τις αισθητικές και λεκτικές επιλογές τους, να συμπληρώσουν ρίμες ή τη λέξη που λείπει με βάση το νόημα ή να δημιουργήσουν μια ολόκληρη στροφή με βάση κάποια δοθείσα. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι η δομική μονάδα στο ποίημα είναι η λέξη, η οποία μπορεί να διαφοροποιεί το νόημα (Σουλιώτης, 2012).

Υιοθέτηση προσωπείου – persona

Οι μαθητές υιοθετούν μια persona και γράφουν ένα ποίημα με βάση ένα διαφορετικό από τον εαυτό τους ποιητικό υποκείμενο. Η άσκηση επιτρέπει στους μαθητές, μέσω της καθοδήγησης από τον διδάσκοντα, να κατανοήσουν ότι το ποίημα δεν είναι ημερολογιακή εγγραφή και ότι το ποιητικό υποκείμενο δεν είναι κατ' ανάγκην ο ίδιος ο μαθητής (Σουλιώτης, 2012). Έτσι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς τους περιορισμούς που επιβάλλει η σκέψη ότι τα γραφόμενά τους θα εκληφθούν απαραίτητα ως προσωπικά βιώματα.

Δημιουργία ποιήματος με βάση τον τίτλο

Οι μαθητές κρατούν τον τίτλο ενός ποιήματος και γράφουν ένα δικό τους ποίημα με τον ίδιο τίτλο και, αν επιθυμούν, με την ίδια θεματική. Σ' αυτή την περίπτωση η έλλειψη μορφικών και δομικών περιορισμών επιτρέπει την έκφραση του ευρύτερου προβληματισμού τους και επιπλέον δίνει το έναυσμα για προβληματισμό σχετικά με τη λειτουργία του τίτλου και τη σχέση του με το περιεχόμενο του ποιήματος.

Δημιουργία ποιήματος με βάση έναν ή περισσότερους στίχους

Η δημιουργία ενός ποιήματος με βάση έναν ή περισσότερους στίχους στοχεύει πρωτίστως στο να διαβάσουν οι μαθητές όσο περισσότερους στίχους μπορούν, έτσι

ώστε να επιλέξουν κάποιον ή κάποιους οι οποίοι τους αντιπροσωπεύουν και να δημιουργήσουν, με αφορμή αυτούς, ένα δικό τους ποίημα. Η άσκηση μπορεί να εκπονηθεί και με βάση μια κατηγοριοποίηση των στίχων ανάλογα με τη θεματική τους. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα μέσα από τις λέξεις, οι οποίες λειτουργούν ως ιδρυτικές ενός καινούριου σύμπαντος, με τη σελίδα να είναι το σύνορο ανάμεσα στο πραγματικό και το επινοημένο σύμπαν (Καλογήρου 2004, στο Κωτόπουλος 2012).

Συγγραφή ποιήματος με βάση συγκεκριμένη τεχνική

Οι μαθητές γράφουν ένα ποίημα (χαϊκού, τάνκα, ρένκα, λίμερικ, σονέτο), κρατώντας τους μορφικούς περιορισμούς του είδους, ασκούμενοι στην πειθαρχία και στο να ακολουθούν τους κανόνες και τις συμβάσεις του είδους. Έχει προηγηθεί σχετική ενημέρωση από τον διδάσκοντα για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του είδους.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ – Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων

Δραστηριότητες με χρήση των ΤΠΕ μπορούν να αποβούν πολλαπλώς ωφέλιμες, αφού συμβάλλουν στη μεταβολή της έννοιας της λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση σε νέες μορφές κειμενικότητας και σε νέες αναγνωστικές πρακτικές (Ακριτίδου, 2011). Επιτρέπουν στους μαθητές να απολαμβάνουν τα κείμενα μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής ανάγνωσης, η οποία αποκτά τον χαρακτήρα δημιουργίας και αναδημιουργίας και δεν περιορίζεται σε επανάληψη των λόγων που εκφέρουν άλλοι (Νέζη, 2000). Παρέχουν τη δυνατότητα για ποικίλες εκδοχές νοηματοδότησης των κειμένων, μέσω της προσέγγισης της ποιητικής τους με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα, γεγονός που συντελεί στην κατανόηση των μηχανισμών κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου που κατασκευάζει η λογοτεχνία, και επιτρέποντας παράλληλα σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με το λογοτεχνικό κείμενο (Νικολαΐδου 2009; 2011).

Ελεύθερος στίχος

Δίνεται στους μαθητές ένα ποίημα γραμμένο στη ροή του πεζού λόγου και τους ζητείται να το χωρίσουν σε στίχους κατά βούληση. Επιπλέον, γράφουν δικά τους ποιήματα, με αφορμή ένα στοιχείο του δοθέντος ποιήματος το οποίο τους άρεσε (μία λέξη, μια εικόνα, έναν στίχο). Με τον τρόπο αυτόν, ο στίχος που δεν υποτάσσεται σε συγκεκριμένη ποιητική φόρμα και προκαθορισμένη δομή συνήθως αφήνει τον μαθητή ελεύθερο να δημιουργήσει υποκινούμενος από μια εσωτερική παρόρμηση, χωρίς μορφικούς περιορισμούς και κανόνες, επιτυγχάνοντας έτσι μια απροσχεδίαστη και αυθεντική έκφραση.

Δημιουργία ποιήματος με αφορμή ένα έργο ζωγραφικής

Οι μαθητές δημιουργούν τα προσωπικά τους ποιήματα με βάση έναν συγκεκριμένο πίνακα ζωγραφικής ή με αφορμή το σύνολο του έργου ενός καλλιτέχνη, με στόχο να αντιληφθούν τη σχέση της ποίησης και γενικά του λόγου με τις εικαστικές τέχνες. Το ζητούμενο είναι, «ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές», όπως ο Henri Michaux, να προκύψει ένα κείμενο ως έκφραση της εντύπωσης ή του συναισθήματος που δημιουργεί ένα έργο τέχνης. Η ώσμωση μεταξύ των διαφορετικών μορφών Τέχνης μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο πειραματισμού και έκφρασης των δημιουργικών ταλέντων των μαθητών (Σουλιώτης, 2012).

Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή, λειτουργώντας ως μοχλός ο οποίος απελευθερώνει δημιουργικές ικανότητες, επιτρέπει μια ουσιαστική διάδραση με το λογοτεχνικό έργο και μπορεί να βοηθήσει πολλαπλά τους μαθητές, προσφέροντάς τους την ευχαρίστηση της δημιουργίας. Εμπεριέχει μια ψυχαγωγική διάσταση και έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία κλίματος αποδοχής από και προς την ομάδα και ένταξης σ' αυτή (Καρακίτσιος 2012). Επιπλέον, βελτιώνει τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι η σημαντικότερη συνθήκη της δημιουργικής γραφής είναι «η απόκτηση του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού αυτοσυνειδησίας σχετικά με τη χρήση της γλώσσας, του λόγου και τελικά της γραφής» (Παπαγγελής, 2013). Παράλληλα, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους και τους προσφέρει πολύπλευρη καλλιέργεια (Benton 1999; Harper, 2008), οδηγώντας στην ανάπτυξη αυτού που ο Οδυσσέας Ελύτης (1987) ονόμαζε «ποιητική νοημοσύνη», επιτρέποντάς τους παράλληλα να δουν την ποίηση ως συστατικό της καθημερινής ζωής τους (Skelton, 2006). Είναι μια δημιουργική πρακτική η οποία συντελεί στην ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο τους μυεί στα μυστικά της γραφής, αλλά τους κάνει πιο υποψιασμένους αναγνώστες (Dymoke, 2001).

Ασφαλώς η δημιουργική γραφή δεν είναι πανάκεια. Η ενσωμάτωσή της όμως στη διδασκαλία, την καθιστά ένα εξαιρετικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει μια ενεργητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα των μαθητών. Όπως εύστοχα σημειώνει η Νικολαΐδου (2012), «όσοι από μας γνωρίζουμε την αρένα της σχολικής τάξης ξέρουμε πως δεν είναι λίγο αυτό».

Αναφορές

Benton, P. (1999). «Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I». *Oxford Review of Education* 25 (4): 521–531.

Brookes, j. & Marshall, M. (2004). *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers Ltd.

Dymoke, S. (2001). «Taking Poetry off its Pedestal: The Place of Poetry Writing in an Assessment Driven Curriculum». *English in Education* 35 (3): 32–41.

- Harper, G. (2008). *Creative Writing Guidebook*. London: Continuum.
- Maker, J. (1993). Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International* 9: 68-77.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal* 15: 107-120.
- Ramet, A. (2007). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills and get published*. UK: How to book LTD.
- Skelton, S. (2006). «Finding a Place for Poetry in the Classroom Every Day». *The English Journal* 96 (1): 25–29.
- Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington: American Psychological Association.
- Ακριτίδου, Μ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική, στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.
- Βαγενάς, Ν., (1999). *Η παγκοσμιότητα της ποίησης του Καβάφη*, εφ. το Βήμα, (γνώμες), 11/7/99. (Διαθέσιμο on line: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/ipagkosmiotita-tis-poiisis-toy-kabafi/>, προσπελάστηκε στις 29/12/2018)
- Ελύτης, Ο. (1987). *Ανοιχτά Χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*; (Διαθέσιμο on line: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tfxos15&Itemid=95 , προσπελάστηκε στις 20-6-2018).
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το Θαυμαστό παιχνίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωστίου, Κ. (2005). *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής, Σάτιρα – Ειρωνεία – Παρωδία – Χιούμορ*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*, στο Τα Ετεροθαλή. Αθήνα : Ίων.

Νέζη, Μ. (2000). «e-διδασκτική: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πάτρα.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: *Ειδικό Μέρος*. Α' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παναγιωτίδης, Γ. (2014). Γιώργος Σεφέρης – Βίος και Παρωδία. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Παπαγγελής, Θ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή και η Θεωρία. *Μανδραγόρας* 50: 102-104.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Π. Ι. Κύπρου.

ΥΠΕΠΘ (1998α). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας* (επιμ. Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: ΚΕΕ.

ΥΠΕΠΘ (1998β). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διδακτικό Σενάριο Θρησκευτικών Στ' τάξης Δημοτικού με χρήση Τ.Π.Ε.

Πομάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., nromaki@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν υλοποιημένο διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο να κάνει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η θρησκεία είναι και πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Στ' τάξης στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών και συγκεκριμένα στην Θεματική Ενότητα 1 «Οι πρώτοι χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες» στο κεφάλαιο « Το άνοιγμα της Εκκλησίας σε όλους χωρίς διάκριση». Οι δραστηριότητες είναι ομαδικές και έλαβαν χώρα με τη χρήση των παρακάτω λογισμικών: γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσιάσεων (MS PowerPoint), Γενικής χρήσης επεξεργαστή κειμένου (MS Word), Αισθητικής Έκφρασης και Ανάπτυξης της Δημιουργικότητας, (Revelation Natural Art), Προβολή βίντεο, Εννοιολογικής χαρτογράφησης (Cmap Tools) και Διαδικτυακό Ηλεκτρονικό Ερωτηματολόγιο (Google Forms). Στο σενάριο αξιοποιούνται τα πορίσματα σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική και η δραστηριοκεντρική, ενώ παράλληλα οι μαθητές εξοικειώνονται με τα ψηφιακά εργαλεία.

Λέξεις-Κλειδιά: θρησκεία, διακρίσεις, Τ.Π.Ε., εκπαιδευτικό σενάριο

Εισαγωγή

Το σενάριο έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης κατά την επιμόρφωση επιμορφωτών Β' επιπέδου στο Π.Α.Κ.Ε. του Α.Π.Θ. κατά το σχολικό έτος 2018-19. Υπάρχει συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ του δημοτικού σχολείου διότι διαπραγματεύεται θεματικές ενότητες του των Θρησκευτικών της Στ' τάξης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και η θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Doise, Mungy κ.α. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές με τρόπο διερευνητικό και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και σχεδιασμένες στη λογική της επίλυσης του προβλήματος συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους (ομάδα συνεργασίας) όσο και με τα διαθέσιμα εργαλεία (υπολογιστές) και έτσι οικοδομούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2004).

Το διδακτικό Σενάριο

Τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου:

«Θρησκεία ανοιχτή σε όλους χωρίς διακρίσεις»

Εφαρμογή-χρονική διάρκεια:

Εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Στ' τάξης Δημοτικού σε 4 διδακτικές ώρες.

Σκοπός:

Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η θρησκεία είναι και πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις

Στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Οδηγός εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά δημοτικού-γυμνασίου, 2017) οι μαθητές :

- α) Να κατανοήσουν το λόγο που ο Χριστός έλεγε παραβολές και τι είναι αυτές
- β) Να είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν το μήνυμα που εμπεριέχουν οι παραβολές και τα περιστατικά που υπάρχουν στις γραφές
- γ) Να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα είναι και πρέπει να είναι πάντα και στην εκκλησία όπως και γενικά στη ζωή σεβαστή γιατί ήταν και είναι πάντα παρούσα
- δ) Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διακρίσεις στην εποχή μας
- ε) Να αναπτύξουν στάσεις αποδοχής όλων των συνανθρώπων τους
- στ) Να είναι ικανοί να λαμβάνουν τα μηνύματα που θέλουν να δώσουν μέσω τραγουδιών, και λογοτεχνημάτων οι δημιουργοί τους αλλά ταυτόχρονα και να τα απολαμβάνουν ως σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών οι μαθητές:

- α) Να προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε ως εργαλεία και πηγές μάθησης αλλά και να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση, διερεύνηση).
- β) Να υιοθετήσουν περαιτέρω θετική στάση απέναντι στη χρήση νέων τεχνολογιών

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές :

- α) Κατά τη διάρκεια των εργασιών τους να χρησιμοποιούν λογισμικά που τους επιτρέπουν να σκεφτούν, να επιλέξουν, να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τις έννοιες με τις οποίες ασχολούνται.
- β) Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται το υλικό τους.
- γ) Να συσχετίσουν δεδομένα προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα
- δ) Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας οι μαθητές κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας:

αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο τέλος της διδασκαλίας της προηγούμενης ενότητας και πριν ξεκινήσει τέθηκαν από εμένα οι ερωτήσεις που αναφέρονται παραπάνω χωρίς όμως να γίνει εκτενής συζήτηση και να εξαχθούν σωστές απαντήσεις, αφού στόχος της δραστηριότητας ήταν να καταγραφούν οι ιδέες των μαθητών για τα θέματα που τέθηκαν και όχι να δοθούν απαντήσεις από την ολομέλεια. Μετά στο φύλλο εργασίας 1 που τους δόθηκε σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου οι ομάδες κλήθηκαν να μελετήσουν την παραβολή του γεύματος του πλουσίου και να κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες

σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης για τα εξής θέματα: η 1^η ομάδα για το τι είναι κατά τη γνώμη τους παραβολή και για τους λόγους που τις έλεγε ο Χριστός, η 2^η ομάδα για το μήνυμα που ήθελε να περάσει η συγκεκριμένη παραβολή στους ακροατές και η 3^η για το ποιους ανθρώπους καλεί η εκκλησία να υπάρχουν στον κύκλο της. Οι ομάδες εργάστηκαν για δέκα λεπτά στο εργαστήριο νέων τεχνολογιών του σχολείου, ενώ τα αρχεία των εννοιολογικών χαρτών που δημιουργήθηκαν αποθηκεύτηκαν στους υπολογιστές και ακολούθησε παρουσίασή τους από τις ομάδες χωρίς όμως να σχολιαστούν από την ολομέλεια, αφού στόχος ήταν να συγκριθούν αργότερα με τα αποτελέσματα της δραστηριότητας αξιολόγησης και τότε να προκύψουν συμπεράσματα.

Ερωτήσεις που τέθηκαν από εκπαιδευτικό: Τι είναι παραβολή; Γιατί τις έλεγε ο Χριστός; Τι μηνύματα ήθελε να περάσει σε αυτούς που τις άκουγαν; Ποιους ανθρώπους καλούσε ο Χριστός να τον ακολουθήσουν; Σήμερα η εκκλησία ποιους θέλει στους κόλπους της; Ποιους καλούν οι άλλες θρησκείες να τις ακολουθήσουν;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: Ιστορίες που έλεγε ο Χριστός, παραμύθια για το λαό, τις έλεγε για να περάσει μηνύματα, για να περάσει η ελεύθερη ώρα ανάμεσα στα κήρυγματα, μηνύματα της διδασκαλίας του, καλούσε τους φτωχούς, η εκκλησία σήμερα θέλει τους χριστιανούς, οι άλλες θρησκείες καλούν τους πιστούς τους.

Προστιθέμενη αξία χρησιμοποιούμενου λογισμικού Cmap Tools: Είναι ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, η εκπαιδευτική χρήση του οποίου βασίζεται στη θεωρία της οπτικής μάθησης και στον εποικοδομισμό. Τα λογισμικά αυτού του είδους συνιστούν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης. Στην παρούσα δραστηριότητα το λογισμικό λειτούργησε ως εργαλείο καταγραφής των ιδεών και αναπαραστάσεων των μαθητών.

Δραστηριότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

Μετά από συζήτηση για τις Γραφές και τους Αποστόλους και το έργο της διάδοσης του Χριστιανισμού δόθηκαν στις ομάδες μαθητών παρουσιάσεις σε λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων με κείμενα από τις Γραφές και άλλα κείμενα (Φάκελος Υλικού Μαθητή Θρησκευτικών στ' τάξης, 2017) και τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα η 1^η ομάδα κλήθηκε να μελετήσει κείμενο με περιστατικό με τον Απόστολο Πέτρο στη Ρώμη με τίτλο «στο σπίτι του Κορνηλίου», η 2^η ομάδα κείμενο με επιστολή του Αποστόλου Παύλου και η 3^η ομάδα κείμενο με τίτλο «Το κήρυγμα του Χριστού σε όλους τους λαούς χωρίς καμιά εξαίρεση». Οι ομάδες αφού απάντησαν στην παρουσίαση, παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια και μετά έγινε συζήτηση για τις παραβολές του Χριστού και τα μηνύματά τους γενικά αλλά και ειδικότερα για το θέμα της μη διάκρισης των ανθρώπων από τον Χριστιανισμό, τις άλλες θρησκείες αλλά και κοινωνίες. Οι μαθητές κατανόησαν με σαφήνεια ότι όλοι οι άνθρωποι κάθε κοινωνικής τάξης, θρησκείας, φυλής, φύλου, μεγάλης ή κανονικής ευφυΐας, με αναπηρίες ή όχι έχουν θέση και στη χριστιανική αλλά και στις άλλες θρησκείες όπως πρέπει να έχουν θέση και μάλιστα σεβαστή στις κοινωνίες.

Ερωτήσεις που τέθηκαν από εκπαιδευτικό: Τα κείμενα στα φύλλα εργασίας ποια θέματα διαπραγματεύονται κατά τη γνώμη σας; Οι Απόστολοι όπως και ο Χριστός έκανε

διακρίσεις σε αυτούς που καλούσαν να πιστέψουν; Αν ναι σε ποιους απεύθυναν το κάλεσμα και σε ποιους όχι; Ποιες κατηγορίες ανθρώπων πιστεύετε ότι ακολουθούσαν το κάλεσμα τους τότε και ποιες τώρα; Γιατί θεωρείτε ότι οι φτωχοί και καταπιεσμένοι ήταν αυτοί που βαπτίζονταν πιο πολύ στα πρώτα χρόνια του Χριστιανισμού; Ισχύει κάτι τέτοιο και στην σύγχρονη εποχή;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: το θέμα του καλέσματος και των ειδωλολατρών στο χριστιανισμό, τους καλούσαν όλους όσους ήθελαν, καλούσαν τους ειδωλολάτρες αλλά όχι τους Ρωμαίους, τους ακολουθούσαν όλοι, τους ακολουθούσαν οι φτωχοί, τώρα τους ακολουθούν όσοι θέλουν να πιστέψουν, γιατί οι καταπιεσμένοι ήθελαν να πιστέψουν στο Θεό για να καλυτερέψει η ζωή τους, στη σύγχρονη εποχή πάλι πιστεύουν πιο πολύ οι φτωχοί.

Προστιθέμενη αξία χρησιμοποιούμενου λογισμικού παρουσίασης PowerPoint: Αποτελεί ένα λογισμικό γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσιάσεων. Η προστιθέμενη αξία της χρήσης του λογισμικού δημιουργίας παρουσιάσεων έγκειται όταν το χρησιμοποιούν οι μαθητές για να οργανώσουν και να παρουσιάσουν το υλικό που τους ζητείται με πολυμεσικό τρόπο. Το λογισμικό προσφέρει την ευκολία στη χρήση του και ελκύει το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους για τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες.

Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Μετά από εκτενή συζήτηση για τις κάθε είδους διακρίσεις που υπήρχαν και υπάρχουν σε κάθε κοινωνία κάθε ιστορικής περιόδου και, αφού έγινε κατανοητό ότι, επειδή πάντα υπήρχαν, δε σημαίνει ότι πρέπει να συνεχίζουν να υπάρχουν και ότι στο χέρι μας είναι να τις εξαλείψουμε για μια πιο δίκαιη και με ισότητα κοινωνία, κάθε ομάδα κλήθηκε να παρακολουθήσει ένα διαφορετικό βίντεο (βλ. Ηλεκτρ. Παρ.) σχετικό με τις διακρίσεις στην σύγχρονη εποχή και να δημιουργήσει ένα κείμενο σε φύλλο εργασίας σε λογισμικό επεξεργαστή κειμένου για το διαπραγματευόμενο πρόσωπο ή θέμα του βίντεο και το παρουσίασε στην ολομέλεια. Ακολούθησε συζήτηση για τις διακρίσεις, για τους τρόπους εντοπισμού τους στην καθημερινή ζωή των μαθητών και για αυτά που πρέπει να κάνουμε ώστε να γίνονται καταδικαστέες και τελικά να εξλειφθούν.

Ερωτήσεις που τέθηκαν από εκπαιδευτικό: Τα βίντεο ποια θέματα διαπραγματεύονται; Τι σχέση έχουν με το θέμα με το οποίο ασχολούμαστε εμείς τώρα; Στην σύγχρονη εποχή υπάρχουν διακρίσεις; Αν ναι ποιες είναι αυτές και γιατί; Εμείς πώς μπορούμε να εντοπίζουμε τις διακρίσεις; Τι πιστεύετε ότι οφείλουμε να κάνουμε όταν τις εντοπίζουμε; Είναι λέτε δυνατή η εξάλειψη των διακρίσεων στην κοινωνία μας και με ποιο τρόπο; Εσείς ως παιδιά μπορείτε να κάνετε κάτι για την εξάλειψή τους και τι;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: τα θέματα των διακρίσεων στους ανθρώπους, η διάκριση εναντίον των μαύρων, των αναπήρων και των μεταναστών έχουν σχέση με τις θρησκείες που δεν κάνουν διακρίσεις στους πιστούς, στην σύγχρονη εποχή υπάρχουν εναντίον των ξένων, των μουσουλμάνων, των τσιγγάνων, μπορούμε όταν τα παιδιά

φωνάζουν τον τάδε «παλιοαλβανό», πρέπει να λέμε σε αυτόν που το λέει ότι θα ήθελε να τον λένε «παλιοέλληνα» αν πήγαινε σχολείο στο εξωτερικό; είναι δυνατή η εξάλειψη αν όλοι πιστέψουμε και αγωνιζόμαστε για την ισότητα όλων, εμείς τα παιδιά μπορούμε να υπερασπιζόμαστε αυτούς που δέχονται διακρίσεις όπου συμβαίνει.

Προστιθέμενη αξία χρησιμοποιούμενου λογισμικού Βίντεο: Τα βίντεο δεν αξιοποιούνται σε συμπεριφοριστικά πλαίσια, αλλά το υλικό αποτελεί αφορμή για παρατήρηση, διερεύνηση, προβληματισμό και τελικά εξαγωγή συμπερασμάτων και οικοδόμηση γνώσεων. Ιδιαίτερα η χρήση ψηφιακών βίντεο στην εκπαίδευση, έχοντας το πλεονέκτημα του συνδυασμού λόγου, ήχου και εικόνας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να υποστηρίξει τη μάθηση ως ένα δυναμικό εργαλείο οπτικοποίησης, αφήγησης, αφαίρεσης και αναγνώρισης, καθώς η έλξη που η εικόνα ασκεί στους μαθητές, κερδίζει την προσοχή τους και δυναμώνει τη μαθησιακή εμπειρία. Τέλος το λογισμικό γενικής χρήσης του επεξεργαστή κειμένου, MS Word μπορεί να διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, οι οποίοι πειραματίζονται και καταλήγουν σε πολυτροπικά κείμενα μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον που καλλιεργεί τη γλωσσική τους έκφραση και δημιουργικότητα.

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου

Στην αρχή της δραστηριότητας έγινε συζήτηση για να ταξινομηθούν και να ανακεφαλαιωθούν όσα ακούστηκαν (και ήταν πολλά) για το θέμα των εκκλησιών και τα καλέσματα τους καθώς και για το θέμα των διακρίσεων. Μετά κάθε ομάδα κλήθηκε να συμπληρώσει ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις για το θέμα των παραβολών, του καθολικού καλέσματος των ανθρώπων από τις θρησκείες, τις διακρίσεις στην σύγχρονη εποχή και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αυτές οι έννοιες ήταν βασικές στις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί και συζητήθηκαν ουσιαστικά στην ολομέλεια. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων στην ολομέλεια οι μαθητές κλήθηκαν να τα συγκρίνουν με τους εννοιολογικούς χάρτες που είχαν φτιάξει ώστε να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες με τις πρότερες αντιλήψεις τους. Ακολούθησε συζήτηση και από αυτή εξάχθηκαν συμπεράσματα που βρίσκονταν σε πλήρη αντιστοιχία με τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ενθαρρύνθηκε η αλληλεπίδραση στην ομάδα, η συζήτηση, η πρόβλεψη της σωστής λύσης αλλά και η προφορική αιτιολόγηση της επιλογής. Επίσης στο ερωτηματολόγιο απαντήθηκαν ερωτήσεις που είχαν τεθεί για την εργασία στις ομάδες, για το αν άρεσε το μάθημα με τον τρόπο που έγινε, τις τους άρεσε περισσότερο και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών αλλά και στην αξιολόγηση του σεναρίου.

Ερωτήσεις που τέθηκαν από εκπαιδευτικό: Τι ομοιότητες και τι διαφορές βρίσκετε ανάμεσα σε αυτά που είχατε γράψει στους εννοιολογικούς χάρτες και στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων; Γιατί υπάρχουν τόσες διαφορές; Τελικά οι θρησκείες κάνουν και, αν κάνουν, πρέπει να κάνουν διακρίσεις στους ανθρώπους και γιατί; Τι δίδασκε ο

Χριστός για το θέμα; Τηρούν οι Χριστιανοί τη σημερινή εποχή τα διδάγματά του και αν όχι γιατί;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: είχαμε γράψει ότι η εκκλησία θέλει τους έλληνες στους κύκλους της ενώ πάντα τους ήθελε όλους, υπάρχουν διαφορές γιατί δεν ξέραμε ότι οι θρησκείες τους καλούν όλους και τώρα και τότε, οι θρησκείες δεν κάνουν διακρίσεις, οι χριστιανοί αφού κάνουν και αυτοί διακρίσεις π.χ. στους τσιγγάνους ή στους ξένους μάλλον ξέχασαν τι δίδασκε ο Χριστός.

Προστιθέμενη αξία χρησιμοποιούμενου λογισμικού ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων Google Forms. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αποθηκεύσουν το ερωτηματολόγιο πριν το ολοκληρώσουν και να συνεχίσουν με την συμπλήρωσή του αργότερα. Παρέχουν ποικίλους τύπους ερωτήσεων. Προσφέρουν τη δυνατότητα προσαρμογής του περιεχομένου του ερωτηματολογίου ανάλογα με προηγούμενες απαντήσεις. Στο σενάριο αυτό αξιοποιήθηκαν ως μέσο αξιολόγησης και των μαθητών αλλά και του σεναρίου.

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Στην τελευταία δραστηριότητα οι ομάδες κλήθηκαν σε φύλλα εργασίας να μελετήσουν σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου κείμενα λογοτεχνικά και να ακούσουν τραγούδι σε αρχείο mp3 (βλ. Ηλεκτρ. Παρ.) και τους ζητήθηκε σε λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης δημιουργικότητας (Revelation Natural Art) να κάνουν τα εξής: η πρώτη ομάδα να ζωγραφίσει ό,τι πιστεύει ότι μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό για το σεβασμό στη διαφορετικότητα εμπνευσμένη από το τραγούδι «Διαφορετικοί» των Ιωαννίδη, Λέκκα, Αερικών, η δεύτερη ομάδα να πράξει το ίδιο εμπνευσμένη από την περίληψη του βιβλίου «Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα» της Κατερίνας Μουρίκη και η τελευταία ομάδα να πράξει το ίδιο από το απόσπασμα του μυθιστορήματος «Αρνούμαι» του Αντώνη Σαμαράκη (Φάκελος Υλικού Μαθητή : Θρησκευτικά στ' τάξης, (2017). Δύο ομάδες σχεδίασαν συνθήματα κατά των διακρίσεων και μια ζωγράφισε πολλά παιδιά ίδια και και δυο παιδιά διαφορετικά που ήταν πιασμένα από το χέρι γράφοντας επίσης σύνθημα για τη διαφορετικότητα. Οι εργασίες των ομάδων, αφού παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια, εκτυπώθηκαν και αναρτήθηκαν στη τάξη. Με αυτή τη δραστηριότητα θεωρώ ότι ο σεβασμός στο διαφορετικό και η αποδοχή όλων των ανθρώπων ως ίσων πέρασαν στα παιδιά πλέον ως διαχρονικά ζητούμενες αξίες της κοινωνίας μας και μένει να αποδειχτεί αν τελικά θα τους έχει γίνει και στάση ζωής για το υπόλοιπο του βίου τους. Ερωτήσεις που τέθηκαν από εκπαιδευτικό: Τι θα μπορούσατε να ζωγραφίσετε ή να σχεδιάσετε (σύνθημα, ζωγραφιά κ.α.) μετά από αυτά που μάθατε; Η διαφορετικότητα υπήρχε πάντα; Ο σεβασμός σε αυτή γιατί πρέπει να υπάρχει; Εμείς ως παιδιά τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό; Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες γιατί αξίζουν ακόμα περισσότερο το σεβασμό μας λέτε; Οι άνθρωποι με αναπηρίες γιατί μας δίνουν μαθήματα ζωής; Οι φυλετικές διακρίσεις έχουν χώρο στη σύγχρονη κοινωνία και αν όχι γιατί; Η ξενοφοβία ξέρετε τι σημαίνει; Τον ρατσισμό και το φασισμό ως έννοιες μπορείτε να τις εξηγήσετε και να δώσετε επιχειρήματα για την εξάλειψή τους;

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: ένα σύνθημα για τη διαφορετικότητα που υπήρχε και υπάρχει πάντα, πρέπει να σεβόμαστε το διαφορετικό γιατί όλοι είμαστε ίσοι, να μη κοροϊδεύουμε ποτέ κανέναν γιατί δε μας μοιάζει πολύ και αν δούμε να συμβαίνει να βάλουμε στη θέση του αυτόν που το κάνει λέγοντάς του ότι είναι άδικος και ρωτώντας αν θα του άρεσε να του το κάνουν, γιατί ήρθαν εδώ επειδή πεινούσαν στην πατρίδα τους και ζητάνε δουλειά για να θρέψουν την οικογένειά τους ή είχαν πόλεμο και έφυγαν έχοντας χάσει και συγγενείς τους και τα σπίτια τους, οι άνθρωποι με αναπηρίες κάνουν και αθλητισμό και προσπαθούν και δεν το βάζουν κάτω, όλοι οι άνθρωποι από όπου και να κατάγονται, ό,τι χρώμα και να έχουν δικαιώματα και είναι ίσοι, το να φοβάσαι τους ξένους ότι θα σου κάνουν κακό ή θα σου πάρουν τη δουλειά επειδή είναι ξένοι και δεν είναι έλληνες, ο ρατσισμός είναι να κάνεις διακρίσεις σε ανθρώπους από άλλη χώρα και ο φασισμός είναι σχεδόν το ίδιο να θέλεις να φύγουν οι ξένοι και να τους χτυπάς, και οι δυο λέξεις δεν πρέπει να υπάρχουν στη κοινωνία γιατί έτσι είμαστε ζούγκλα και κάνει κουμάντο όποιος είναι πιο δυνατός δηλαδή είναι στη χώρα του και κακομεταχειρίζεται τους αδύναμους δηλαδή αυτούς που δεν έχουν σπίτι, φαγητό και δουλειά που είναι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.

Προστιθέμενη αξία χρησιμοποιούμενου λογισμικού Revelation Natural Art: Είναι ένα λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Παρέχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων κατάλληλων για ζωγραφική και απλή επεξεργασία κειμένων, όπως τα έτοιμα σχέδια (στάμπες) και ένα ευρύ φάσμα καλλιτεχνικών πινέλων. Στο παρόν σενάριο αξιοποιήθηκε η ελεύθερη έκφραση των ομάδων για σχεδίαση συνθημάτων αλλά και εικαστικών δημιουργιών.

Συμπεράσματα

Οι κυριότερες νέες γνώσεις που διδάσκονται οι μαθητές σε αυτό το σενάριο είναι: ότι η θρησκεία είναι και πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις, ότι η διαφορετικότητα είναι και πρέπει να είναι πάντα και στην εκκλησία όπως και γενικά στη ζωή σεβαστή, γιατί ήταν και είναι πάντα παρούσα σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, ότι υπάρχουν πολλές διακρίσεις και στην εποχή μας τις οποίες οφείλουμε να εντοπίζουμε ώστε να μπορούμε να τις μειώνουμε κατά το δυνατόν και τέλος ότι είναι πολύ σημαντικό να αναπτύσσουμε στάσεις αποδοχής όλων των συνανθρώπων μας. Όλες οι νέες αυτές γνώσεις έχουν πολλά κρίσιμα στοιχεία αφού διαπραγματεύονται πανανθρώπινες αξίες οι οποίες πρέπει να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά για να εξελιχθούν σε στάση ζωής που είναι ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε έκτη τάξη αρκεί οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των συγκεκριμένων λογισμικών. Καλό είναι, αν οι μαθητές δεν έχουν την απαραίτητη εξοικείωση, να έχει προηγηθεί ένα δίωρο εξάσκησης στα λογισμικά πριν την υλοποίηση του σεναρίου. Μια ενδεχόμενη επέκταση του σεναρίου θα μπορούσε να είναι η διαθεματική προσέγγισή του με θέμα τη διαφορετικότητα και την εξάλειψη των διακρίσεων εμπλέκοντας γνωστικά αντικείμενα όπως κοινωνική και πολιτική αγωγή, γλώσσα, γεωγραφία και ιστορία.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Οδηγός εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά δημοτικού-γυμνασίου, (2017). ΙΤΥΕ Διόφαντος

Φάκελος Υλικού Μαθητή : Θρησκευτικά στ' τάξης, (2017). ΙΤΥΕ Διόφαντος

Ηλεκτρονικές Παραπομπές

Βίντεο 1^{ης} ομάδας για Νέλσον Μαντέλα. Ανακτήθηκε 15/5/2019 από:

<https://www.youtube.com/watch?v=ygfkUy550M>

Βίντεο 2^{ης} ομάδας για ανθρώπους με αναπηρίες. Ανακτήθηκε 15/5/2019 από:

<https://www.youtube.com/watch?v=CEFBguJGII>

Βίντεο 3^{ης} ομάδας για μετανάστες. Ανακτήθηκε 15/5/2019 από:

<https://www.youtube.com/watch?v=xtS60ZwuV30>

«Διαφορετικοί» τραγούδι Ιωαννίδη, Λέκκα, Αερικών. Ανακτήθηκε 15/5/2019 από:

<https://www.youtube.com/watch?v=arH2NI1lbGM>

Ένα διδακτικό σενάριο: Το δέντρο που έδινε.

Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, M.Sc, vogiatzakirena@yahoo.gr

Αγγελάκη Ανθή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc, pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Η μάθηση αποτελεί τη διαδικασία της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών με τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών και γνωστικών διαδικασιών. Τα διδακτικά σενάρια είναι δράσεις που εστιάζουν σε ένα γνωστικό αντικείμενο και χρησιμοποιούν Τ.Π.Ε. αλλά και τα «συμβατικά» εργαλεία διδασκαλίας. Στα διδακτικά σενάρια, ανάλογα με τους στόχους μάθησης, οργανώνεται το μάθημα, το οποίο εμπλουτίζεται με την χρήση Τ.Π.Ε. και στη συνέχεια αξιολογείται το αποτέλεσμα. Το συγκεκριμένο σενάριο δημιουργήθηκε με στόχο να διδαχθούν οι μαθητές τους όρους της ιδιοτέλειας και των ορίων που θα πρέπει να επιβάλλονται ακόμη και στην αγάπη και ιδιαίτερα στην αγάπη της μητέρας, με τεχνικές όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, οι διαθεματικές αναφορές, η ομαδοσυνεργατική και καθοδηγούμενη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: μάθηση, διδακτικό σενάριο, Τ.Π.Ε., αγάπη, ιδιοτέλεια

Εισαγωγή

Τόσο η μάθηση όσο και η γενική διαδικασία απόκτησης γνώσεων αποτελούν φαινόμενα που ταυτίζονται με τις διαδικασίες της εξέλιξης και της διατήρησης της ζωής. Μέσα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, ο άνθρωπος επιβιώνει βασιζόμενος στις ικανότητες του να προσλαμβάνει πληροφορίες από τον περίγυρό του και να τις μετατρέπει σε γνώση και να προχωρά στην αξιοποίησή τους ώστε να προσαρμόζεται και να διευκολύνεται στη ζωή του (Πόρποδας, 2003). Η διδασκαλία, στην απόκτηση της μάθησης, έχει το ρόλο του οργανωτή, ώστε οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες να συντελούν στην επίτευξη ολοκληρωμένου μαθησιακού αποτελέσματος (Πόρποδας, 2003). Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, τα διδακτικά αντικείμενα, οι δεξιότητες και κάθε γεγονός μεταβιβάζονται από τους εμπειρογνώμονες (εκπαιδευτικός) στους αρχάριους (μαθητής) μέσα από διαλέξεις ή τυποποιημένη ύλη (Μάρκου, 2015). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα παγκοσμίως, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης που συχνά βασίζεται αποκλειστικά στις διαλέξεις των εκπαιδευτικών στην τάξη αποτελεί ένα είδος μονόδρομης μεταφοράς της γνώσης χωρίς να έχει ουσία αν οι ακροατές είναι πολλοί ή λίγοι (Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, 2011). Οι σημερινοί μαθητές αμφισβητούν τις παγιωμένες πρακτικές διδασκαλίας (Serres, 2013). Παλιότερα απαιτούνταν ο δάσκαλος να μεταφέρει τη γνώση του βιβλίου στο μαθητή καλώντας τον να ακούει, να διαβάζει αλλά χωρίς να κινείται ή να μιλά (Serres, 2013). Έτσι μάθαιναν οι μαθητές να υπακούουν στον εκπαιδευτικό και να υποκλίνονται στην κυριαρχία των βιβλίων.

Τι είναι το παραμύθι

Το παραμύθι είναι μια ιστορία, μια τεχνητή διήγηση που στοχεύει να μεταδίδει μηνύματα, να καλλιεργεί στάση, να αναπτύσσει τρόπο σκέψης, να χαλιναγωγήσει ορμή, να οριοθετήσει συμπεριφορές.

Επιδράσεις

Παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία του παιδιού και συντελεί στην καλλιέργειά του. Μέσα στο παραμύθι εμπεριέχονται δεδομένα και χαρακτήρες με τα οποία ταυτίζονται τα παιδιά. Εξαιτίας της φανταστικής μορφής του, το παραμύθι δίνει στο παιδί περιθώριο να αφεθεί σε κομμάτι του ψυχισμού του που σε διαφορετική περίπτωση ίσως του φαντάζει απειλητικό ή απίθανο.

Γενική περιγραφή

Το παρακάτω σενάριο δημιουργήθηκε με σκοπό να διδαχθούν οι μαθητές τους όρους της ιδιοτέλειας και των ορίων που θα πρέπει να επιβάλλονται ακόμη και στην αγάπη και ιδιαίτερα στην αγάπη της μητέρας. Η συνολική διάρκεια του διδακτικού σεναρίου είναι 4 διδακτικές ώρες..

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση του σεναρίου ποικίλουν, όπως αυτές της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, των διαθεματικών αναφορών, της ομαδοσυνεργατικής και της βιωματικής μάθησης. Επιπλέον, είναι δυνατές οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που θα βοηθούν να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και θα συντελούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού.

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Οι μαθητές και γενικότερα τα παιδιά στην ηλικία αυτή έχουν σχηματίσει κάποιες λάθος εικόνες και αντιλήψεις όσο αφορά στην αγάπη, τη συνύπαρξη, και την ανιδιοτέλεια. Θεωρούν πολλά δικαιώματα δεδομένα και πολλές παραχωρήσεις αυτονόητες. Άλλα συνειδητά και άλλα ασυνείδητα παραβιάζουν κανόνες ή ακόμη και όρια. Γι' αυτό τον λόγο, το διδακτικό σενάριο στοχεύει να οδηγήσει τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της αγάπης και του δοσίματος που αυτή συνεπάγεται αλλά και να δουν και να αναγνωρίσουν τα όρια της ανιδιοτέλειας. Θα μπορέσουν να μάθουν τον διαχωρισμό μεταξύ ιδιοτέλειας-ανιδιοτέλεια, να συνειδητοποιήσουν πως η μητέρα πάντα δίνει χωρίς να ζητά αντάλλαγμα και να αντιληφθούν ότι μπορούν και να τεθούν όρια αλλά και να τηρηθούν. Επιπλέον, τα παιδιά που επιζητούν τα όρια αυτά, να μάθουν να τα θέτουν και να τα ζητούν και να μάθουν στις μητέρες τους να ζητούν γιατί τα παιδιά μπορούν να δίνουν.

Μεθοδολογία

Περιγραφή

Ο Schaffer (1983) στο βιβλίο του «Μητρική Φροντίδα» επιχειρεί να δώσει τον ορισμό της μητρικής αγάπης και των συστατικών της. Υποστηρίζει ότι αγάπη σημαίνει συναισθηματική σύνδεση με κάποιο άλλο άτομο με τέτοιο τρόπο που η σημασία τους για εμάς γίνεται πολύ μεγάλη. Με την έννοια της αγάπης συνδυάζονται οι ικανότητες του ατόμου να αισθάνεται διάφορα συναισθήματα για κάποιο άλλο άτομο, αρνητικά ή θετικά. Αγάπη σημαίνει από τρυφερότητα, προθυμία για θυσίες έως εχθρότητα και επιθετικότητα. Οι μητέρες ταυτίζονται με τα παιδιά τους, τα θεωρούν μέρος του εαυτού τους και συνεπώς τις χαρές και λύπες που νιώθουν τα παιδιά τις βιώνουν ως δικές τους. Ο Schaffer επίσης υποστηρίζει ότι αγάπη είναι η παρουσία ευαισθησίας προς το άλλο άτομο. Είναι ωστόσο δύσκολο για μικρά παιδιά να μπορούν να μουν στη θέση των άλλων και να αντιληφθούν (Cole & Cole, 2002). Σκοπός του σεναρίου είναι να μάθουν οι μαθητές για την αγάπη και για τις συνέπειές της εάν δεν υπάρχουν όρια τόσο σε εκείνον που προσφέρει όσο και σε εκείνον που λαμβάνει.

Πρώτη Φάση

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και παρακολουθούν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης το παραμύθι του Σελ Σιλβερστάιν « Το δέντρο που έδινε». Μετά το τέλος της προβολής, όλοι οι μαθητές μαζί σαν σύνολο καλούνται να αναφέρουν τι αποκόμισε ο καθένας από την προβολή αυτή καθώς και τι του προκάλεσε απορία, ώστε να συζητηθεί. Με τη διαδικασία των ερωτήσεων – απαντήσεων ανιχνεύτηκε το μέγεθος της αντίληψης της ιστορίας από τα παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν: «Ποιοι είναι οι ήρωες στο παραμύθι;», «Τι έκανε το παιδί στην ιστορία;», «Τι έκανε το δέντρο στην ιστορία;», «Τι έδινε συνέχεια το δέντρο;», «Το παιδί έδινε κάτι;»

Μέσα από συζήτηση προκύπτουν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα με κυριότερο αυτό της αγάπης. Ο κάθε μαθητής αποδίδει στην ιστορία αυτό που εκείνος γνωρίζει για την αγάπη μέσα από τα προσωπικά του βιώματα. Όπως στις κοινωνίες γενικά, έτσι και στην μικρή κοινωνία του σχολείου, είναι βέβαιο ότι παρουσιάζεται ετερότητα όσο αφορά στον τρόπο που ο κάθε μαθητής ερμηνεύει τα μηνύματα που λαμβάνει. Κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν το δόσιμο αυτό ως κάτι φυσιολογικό και δεδομένο, κάποιοι το βρίσκουν ίσως λίγο παραπάνω από αυτό που ζουν και κάποιοι θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να είναι τόσο απεριόριστο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενθαρρυντικός παρακινεί τους μαθητές να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογούν πάνω σε αυτές. Τους παροτρύνει να ξεκινούν διάλογο μεταξύ τους και να αναλύουν τα επιχειρήματά τους. Τοιουτοτρόπως, τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν και να εκφράσουν άποψη. Από τις απαντήσεις των παιδιών εξάγεται το συμπέρασμα ότι το δέντρο έδινε συνέχεια – από αγάπη- δίχως

να ζητά τίποτα. Η συζήτηση κατευθύνεται στην ανάλυση ενός από τα πιο βασικά και γνώριμα συναισθήματα, αυτό της αγάπης. Στο σημείο αυτό οι ερωτήσεις όπως: «Τι είναι αγάπη;», «Πώς νιώθουμε όταν αγαπάμε;», «Πώς νιώθουμε όταν μας αγαπούν;», «Πώς δείχνουμε στους άλλους ότι τους αγαπάμε;», ερευνούν γνώσεις και γνώμες των παιδιών πάνω στην αγάπη.

Συνεχίζοντας, η διδασκαλία επικεντρώνεται στον συνδυασμό συναισθημάτων και εκφράσεων προσώπου. Γίνεται συζήτηση για την αγάπη εκ νέου και τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν την αγάπη που έδειχνε το δέντρο στο συγκεκριμένο παραμύθι. Εντοπίζεται η έννοια της αγάπης και της ανάγκης του δέντρου να δίνει, ενώ παράλληλα συζητά ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά τον παραλληλισμό της αγάπης αυτής με τη μητρική καθώς και τα συναισθήματα που νιώθουν εισπράττοντας την αγάπη αυτή. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που να αφορούν την αναγνώριση των συναισθημάτων και την έκφρασή τους. Μέσα από φύλλα εργασίας που παρουσιάζουν πρόσωπα ατόμων σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, οι μαθητές αντιστοιχίζουν κάθε φωτογραφία με την λέξη που να περιγράφει το συναίσθημα του κάθε ατόμου. Επίσης, σε άλλο φύλλο εργασίας οι μαθητές έχουν επίθετα σε ανακατεμένη σειρά και καλούνται να τα ταξινομήσουν ως θετικά ή αρνητικά.

Δεύτερη Φάση

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές ανέλυναν την ιστορία, κομμάτι – κομμάτι και σε κάθε διάλογο του δέντρου με το παιδί τούς ζητείται να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και την κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες των μαθητών να συζητούν το κάθε κομμάτι και με τις μεθόδους της συζήτησης, των ερωτήσεων-απαντήσεων, της κριτικής ανάλυσης, τίθενται και αναλύονται ερωτήματα όπως: «Γιατί πιστεύετε ότι το δέντρο ήθελε να δίνει;», «Τι μπορεί να νιώθει το παιδί όταν παίρνει;», «Τι νιώθει το δέντρο δίνοντας;», «Ποιος είναι χαρούμενος;», «Είναι κανείς λυπημένος;», «Γιατί»,... και καταλήγοντας σε μια συμφωνία γράφουν συλλογικά μια μικρή παράγραφο για κάθε κατάσταση. Τελειώνοντας αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές διαβάζουν τις παραγράφους τους στην τάξη και η κάθε ομάδα σχολιάζει τις υπόλοιπες. Ο εκπαιδευτικός δίνει τη βοήθειά του αν ζητηθεί. Στη συνέχεια, τους ζητείται να γράψουν μια παράγραφο περιγράφοντας τη συγκεκριμένη κατάσταση βασιζόμενοι στις δικές τους οικογένειες και τις συμπεριφορές των μελών. Και πάλι ο εκπαιδευτικός ενεργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, δίνοντας αναλυτικές οδηγίες στους μαθητές και παροτρύνοντάς τους να γίνουν περιγραφικοί χρησιμοποιώντας επίθετα που είχαν συναντήσει σε προηγούμενη δραστηριότητα. Συμπληρωματικά, ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί αυτή τη δραστηριότητα να την μετατρέψει σε μορφή παιχνιδιού (κάτι που εμείς εφαρμόσαμε), καλώντας τους μαθητές να μαντεύουν ποιος έχει γράψει την κάθε παράγραφο βασιζόμενοι στις γνώσεις που έχουν και στις εντυπώσεις που έχουν σχηματίσει για τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, αν το κλίμα ευνοεί κάτι τέτοιο, οι μαθητές μπορούν επίσης να σχολιάζουν και να συζητούν τα γραπτά των συμμαθητών τους, με τη συζήτηση να εστιάζει στον τρόπο έκφρασης της αγάπης, στον

τρόπο εκδήλωσής της, και κυρίως στον τρόπο που οριοθετείται το δόσιμο και η ανιδιοτέλεια σε κάθε περίπτωση.

Τρίτη Φάση

Τα παιδιά θα διδαχθούν την έννοια της ανιδιοτέλειας και της προσφοράς χωρίς αντάλλαγμα. Επιλέγονται τα σημεία του παραμυθιού που το δέντρο δίνει χωρίς να ζητά. Τα παιδιά καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό στον προσδιορισμό της ανιδιοτέλειας. Ρωτούνται: «Τι έδινε το δέντρο;», «Τι πήρε;», «Ζήτησε κάτι το δέντρο από το αγόρι;», «Γιατί;», «Τι κερδίζει από αυτό;». Ίσως δυσκολευτούν να το κατανοήσουν και περισσότερο να το αποδώσουν σε φράση, όμως στόχος της διδασκαλίας είναι να κατανοήσουν ότι δεν υπάρχει αντάλλαγμα, ότι η ένδειξη αγάπης γίνεται χωρίς να αποσκοπεί κάπου το δέντρο – σημείο που παραλληλίζεται με τη μητρική αγάπη και τη δοτικότητα. Καλούνται από τον εκπαιδευτικό να περιγράψουν τη σχέση τους με τη μητέρα τους, να μιλήσουν για τους τρόπους που επιδεικνύεται και δίνεται η αγάπη, τους τρόπους που εκείνα αντιδρούν σε αυτό. Ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να συζητήσουν μεταξύ τους και να ερμηνεύσουν το καθένα με το δικό του τρόπο πόσο μεγάλη και ανιδιοτελής είναι η αγάπη της μητέρας. Στη συγκεκριμένη φάση του σεναρίου, οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην εμπέδωση της έννοιας της ανιδιοτέλειας. Παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό σενάρια στα οποία η εκδήλωση αγάπης γίνεται και με ιδιοτέλεια και χωρίς. Βλέποντας τις σκηνές αυτές τα παιδιά καλούνται να βρίσκουν τα κίνητρα πίσω από κάθε σχέση, τα συναισθήματα, τις καταστάσεις. Μπορεί να γίνει εμφανές ότι τα παιδιά χωρίζονται σε σχέση με τις αντιδράσεις τους στα σενάρια. Κάποια θα κατανοήσουν περισσότερο και βαθύτερα και κάποια άλλα λιγότερο και πιο επιφανειακά.

Τέταρτη Φάση

Στην επόμενη φάση του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Δίνονται φύλλα εργασίας στον κάθε μαθητή, και καλούνται να διαλέξουν την σωστή απάντηση με βάση το σενάριο που παρουσιάζεται σε κάθε ερώτηση και τις απαντήσεις που δίνονται.

Πέμπτη Φάση

Στο σημείο αυτό του σεναρίου, τα παιδιά διδάσκονται τις συνέπειες που μπορεί να έχει η έλλειψη ορίων στην έκφραση της αγάπης. Καλούνται οι μαθητές να θυμηθούν το σενάριο του παραμυθιού και να το παρουσιάσουν με τη μορφή θεατρικού. Σε ζευγάρια, αναπαράγουν τους διαλόγους μεταξύ του δέντρου και του παιδιού και μετά την αναπαράσταση καλούνται να μιλήσουν για τα δικά τους συναισθήματα. Καλείται ο μαθητής που κάνει το δέντρο να μιλήσει για την αγάπη που δίνει χωρίς να περιμένει κάτι και χωρίς να ζητά. Να μιλήσει για την πληρότητα που μπορεί να του προσφέρει η αγάπη και το δόσιμο, με τον δικό του παιδικό τρόπο. Επίσης, το παιδί που παίζει το αγόρι καλείται να μιλήσει για την υπερβολική αγάπη που λαμβάνει και για το πώς τον κάνει και αισθάνεται όλο αυτό. Σε αυτή τη φάση μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσθέσει στο

σενάριο την αρνητική έκβαση που μπορεί να έχει η ανιδιοτέλεια και η έλλειψη ορίων. Με υποθετικά σενάρια τα οποία έχει προετοιμάσει και μοιράζει στους μαθητές, τους καλεί να παίξουν ξανά τους ρόλους, όμως αυτή τη φορά τροποποιημένους, έτσι ώστε στο τέλος του θεατρικού η έκβαση να μην είναι θετική. Σε κάποιες φαίνεται το δέντρο να είναι κακό και σε κάποιες το αγόρι, ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται η ερμηνεία των ορίων σε κάθε σενάριο.

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να ξεχωρίζουν σε ποιο σημείο η άρνηση εκείνου που μας αγαπά δεν σημαίνει έλλειψη αγάπης, αλλά οριοθέτηση και μια σωστή επιλογή ακόμη κι αν δεν είναι αυτή που επιθυμούμε.

Με ερωτήσεις και απαντήσεις, τα παιδιά βοηθούνται να μάθουν ότι δεν γίνεται να είναι όλα όπως τα επιθυμούμε επειδή υπάρχει αγάπη. Ότι η μητέρα μπορεί να πει και όχι από αγάπη με την ίδια ευκολία που μπορεί να πει το ναι.

Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν μόνοι τους τα παιδιά να καταλήγουν στα συμπεράσματα αυτά και να μπορούν επίσης να αιτιολογήσουν την άποψη αυτή.

Έκτη Φάση

Στην τελευταία αυτή φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου, ο εκπαιδευτικός συνοψίζει την ιστορία του παραμυθιού και καλεί τους μαθητές να μιλήσουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο για το παραμύθι αυτό και για ότι τους δίδαξε μέσα σε όλες τις φάσεις του σεναρίου. Στη φάση αυτή οι μαθητές παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις τόσο για το διδακτικό σενάριο όσο και για τις εκφράσεις αγάπης αλλά και ανιδιοτέλειας και ορίων μέσα στο δικό τους πλαίσιο. Έχει ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό να το δουλέψουν στο σπίτι τους, να παρατηρήσουν τους γονείς τους και ιδιαίτερα τις μητέρες και να συζητήσουν μαζί τους για το υλικό που διδάσκονται. Καταγράφουν μέσα στην τάξη τα αποτελέσματα των ερευνών τους και συζητούν για να βγάλουν συμπεράσματα.

Συναντήσεις/Συνεντεύξεις Γονέων

Όταν ολοκληρώθηκε η ανάλυση του παραμυθιού στην τάξη επιλέχθηκαν δύο οικογένειες μαθητών για να συναντήσουμε τις μητέρες τους και να αναλύσουμε μαζί το ίδιο παραμύθι και να καταγράψουμε τις δικές τους σκέψεις, αντιλήψεις και στάσεις. Οι μαθητές/παιδιά των οικογενειών που επιλέχθηκαν έχουν άριστες επιδόσεις και είναι συγκροτημένες προσωπικότητες. Το αγόρι προέρχεται από μια τυπική ελληνική οικογένεια και είναι μαθητής της Δ' τάξης, το κορίτσι μαθήτρια της ΣΤ' τάξης από μονογονεϊκή.

Μετά το τέλος των συνεντεύξεων με τις μητέρες των μαθητών διαπιστώθηκε ότι και οι δύο μητέρες αρχικά θεώρησαν «φυσιολογικό και ευκολονόητο» να παρέχουν στα παιδιά τους οτιδήποτε όχι μόνο όταν τους το ζητούν αλλά και πριν τους το ζητήσουν. Θεωρούσαν υποχρέωσή τους να γνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους πριν καν αυτές δημιουργηθούν. Για παράδειγμα, η μία μητέρα ανέφερε ότι πριν το παιδί της

χρειαστεί φροντιστήριο – κάτι που γνωρίζοντας τον μαθητή ακόμη δεν χρειάζεται- έσπευσε να βάλει νιώθοντας ότι με αυτόν τον τρόπο προλαβαίνει καταστάσεις που θα δυσκόλευαν ή θα στενοχωρούσαν το παιδί της.

Αναλύοντας το παραμύθι και κατανοώντας το λάθος της «δοτικότητας του δέντρου», δυσκολεύονταν να δεχτούν ότι και η δική τους συμπεριφορά ήταν παρόμοια. Μόνο όταν κατάλαβαν ότι το αγόρι που στα μάτια της μητέρας δεν μεγάλωνε και το ότι η διαρκής προσφορά δίχως όρια το έκανε δυστυχισμένο, μόνο τότε κλονίστηκαν και άρχισαν να αναθεωρούν τη στάση τους.

Δεν ήταν το θέμα μας η αλλαγή στάσεων ζωής και ούτε αυτό γίνεται μέσα από μία συνέντευξη! Φεύγοντας όμως προβληματίσαμε και αυτός ήταν ένας από τους στόχους της εργασίας μας. Αφήσαμε για τις μητέρες να απαντήσουν στο: «Άραγε μια σφικτή-σφικτή αγκαλιά που προέρχεται από την απέραντη και αδιαμφισβήτητη μητρική αγάπη μπορεί να πνίξει ένα παιδί;;;»

Επίλογος

Το παραπάνω διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές της Δ' & Ε' τάξης του 17^{ου} Δημοτικού Νίκαιας που έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν τις ιδέες τους σε κείμενο, αλλά και να έχουν προσωπική άποψη. Το παραμύθι αυτό αποτελεί υλικό το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί και να παρουσιαστεί σε παιδιά κάθε ηλικίας που μπορούν να το επεξεργαστούν με τους αντίστοιχους τρόπους και υλικά που να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε επίπεδο καθώς και στους γονείς τους. Ένα μεγαλύτερο δείγμα και μία σε βάθος έρευνα θεωρούμε ότι θα έδινε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2011). Συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις και επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο: Απόψεις και στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 52/2011, 33-52.

Schaffer, R. (1993). Μητρική Φροντίδα. Εκδόσεις Κάκτος.

Σιλβερστάιν, Σ. (1998). Το Δέντρο που Έδινε. Αθήνα: ΔΩΡΙΚΟΣ. (εικονογραφημένο παραμύθι)

Η αξιοποίηση προσωπικών ανθρώπινων ιστοριών στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος: ένα διδακτικό σενάριο βασισμένο στην ταινία του Εβραϊκού Ιστορικού Ινστιτούτου Centropa «Ένα βιβλιοπωλείο σε έξι ενότητες: η ιστορία του Σόλων και της Ρενέ Μόλχο»

Γκούμα Όλγα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01-Π.Ε.13, Μ.Σc. Θεολογικής Α.Π.Θ., olgouma@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, αξιοποίησε την ταινία του Εβραϊκού Ιστορικού Ινστιτούτου Centropa με τίτλο «Ένα βιβλιοπωλείο σε έξι ενότητες: η ιστορία του Σόλων και της Ρενέ Μόλχο». Επιδίωξη της ήταν να συμβάλλει σε μια καινοτόμα προσέγγιση της διδασκαλίας του ολοκαυτώματος. Απώτερος στόχος ήταν η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών για το ολοκαύτωμα και ο σεβασμός της ετερότητας μέσα από τις προσωπικές ανθρώπινες ιστορίες των πρωταγωνιστών. Πολύτιμος αρωγός στην υλοποίηση της στάθηκε η τοπική ιστορία της πόλης, η μελέτη ιστορικών πηγών, οι προσωπικές αφηγήσεις των διασωθέντων, οι φωτογραφίες, οι συνεντεύξεις και οι βιογραφίες τους, που φιλοξενούνται στον ιστότοπο του Centropa. Οι μαθητές αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους δημιουργικά, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και αναζήτησαν τον τρόπο που οι πανανθρώπινες αξίες μπορούν τελικά να αποτελέσουν πεδίο διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων ανεξάρτητα από τις εθνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές και πεποιθήσεις τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Centropa, Ολοκαύτωμα, Βίντεο, Μικροϊστορία, Βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Τα ίχνη που άφησαν οι ανθρώπινες ιστορίες στη διαδρομή τους μέσα στο χρόνο συνιστούν ιστορικές μαρτυρίες για το ανθρώπινο παρελθόν (Λεοντσίνης, χ.η.). Οι οπτικο-ακουστικές μαρτυρίες αντίστοιχα μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή για την κατανόηση της Ιστορίας και εργαλείο εμβάθυνσης στις ιστορικές συνθήκες. Αυτές τις ανθρώπινες ιστορίες στοχεύει να αξιοποιήσει η παρούσα διδακτική πρόταση όχι επιφανειακά αλλά επιχειρώντας να διεισδύσει -όσο είναι εφικτό- στις σκέψεις των ανθρώπων που πρωταγωνίστησαν, στις ψυχολογικές διακυμάνσεις, στις επιλογές και κυρίως στις αποφάσεις που πήραν και καθόρισαν τη ζωή τους, μετουσιώνοντας τις ιστορίες τους σε ιστορικο-γνωστικό υλικό. Στην διδασκαλία του ολοκαυτώματος η επιμελημένη χρήση των ιστοριών αυτών έχει άλλη δυναμική καθώς προσφέρει αμεσότητα, προσωποποιεί τα γεγονότα και αποτυπώνει την προσωπική, ανθρώπινη εμπειρία. Η συμβολή τους στην ιστορική ενσυναίσθηση είναι καίρια καθώς είναι οι φωνές εκείνων που «βίωσαν» την ιστορία.

Κάποιες από αυτές τις προσωπικές ιστορίες διέσωσε το Centropa ένα μη κερδοσκοπικό Εβραϊκό Ιστορικό Ινστιτούτο, που ως αντικείμενό του έχει τη μελέτη και τεκμηρίωση

της ζωής των Εβραίων κατά τον 20ο αι. στην κεντρική, ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια καθώς και τη διάδοση αυτών των ιστοριών μέσω φωτογραφιών, ταινιών, βιβλίων και εκθέσεων. Το Centropa ενθαρρύνει την χρήση του οπτικοακουστικού υλικού του, ενώ παράλληλα διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με κύρια θεματική την αξιοποίηση του υλικού αυτού στη διδασκαλία του ολοκαυτώματος στην εκπαίδευση.

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση που βασίστηκε στην ταινία του «Ένα βιβλιοπωλείο σε έξι ενότητες: η ιστορία του Σόλων και της Ρενέ Μόλχο», σχεδιάστηκε με στόχο να συναπαντηθούν οι μαθητές με την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, να γνωρίσουν την παρουσία της στον ιστορικό χωροχρόνο, να μάθουν για την εξόντωση της - καθώς το 94% των μελών της δολοφονήθηκε στο Άουσβιτς-Μπίρκεναου- να «γνωρίσουν» κάποιους από τους ελάχιστους επιζήσαντες και να ανιχνεύσουν το πως όλα τα παραπάνω άφησαν το αποτύπωμα τους στην ιστορία της πόλης. Πρόκειται στην ουσία για μια διδακτική πρόταση με διαθεματικό προσανατολισμό, που μπορεί να αξιοποιηθεί στα μαθήματα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ή να αποτελέσει μέρος ενός project που να αφορά στο Ολοκαύτωμα της Εβραϊκής Κοινότητας της Θεσσαλονίκης. Απώτερος στόχος της ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές πως δίπλα στο Ολοκαύτωμα και στην ιστορία του εξυφαίνονται μικρές ή μεγαλύτερες ιστορίες ανθρώπων με συγκεκριμένα ονόματα, θέσεις εργασίας, όνειρα, ζωές και όχι κατάλογοι και αριθμοί ανώνυμων θυμάτων.

Χωρισμένοι σε έξι ομάδες των τεσσάρων μαθητών αντιμετώπισαν το ιστορικό γεγονός και τις ζωές των ηρώων μέσα από την οπτική που τους ανατέθηκε. Αξιοποίησαν τις ΤΠΕ και η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της τέχνης έγινε πραγματικότητα με την αρωγή της ταινίας και των φωτογραφιών του οργανισμού. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης το προϊόν των εργασιών τους, δέχτηκαν γόνιμη κριτική από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, αξιολόγησαν και αξιολογήθηκαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και θεωρίες μάθησης (Γκούμα, 2017α). Στηρίχτηκε στις αρχές που διατυπώθηκαν μέσα από: α) τη γνωστική θεωρία του εποικοδομητισμού (Constructivism). Θεμελιώδης θέση του εποικοδομητισμού είναι ότι «η γνώση δε λαμβάνεται παθητικά αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το γινώσκον υποκείμενο» (Κόκκοτας, 1997, 35). Ο καθηγητής λειτουργεί ως διαμεσολαβητής (φθίνουσα καθοδήγηση) των κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων που προσφέρονται στο μαθητή, καθώς αυτά θα αποτελέσουν τα στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση των δικών του γνωστικών σχημάτων (Ράπτης Ράπτη, 2007). β) τη θεωρία της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης του Jerome Bruner. (Bruner, 1961). Σύμφωνα με την αρχή της ανακάλυψης που διατύπωσε: «οι γνώσεις δεν πρέπει να παρέχονται έτοιμες, αλλά οι μαθητές πρέπει να καθοδηγούνται ώστε να τις κατακτήσουν μόνοι τους με δική τους προσπάθεια. Έτσι η μάθηση διατηρείται περισσότερο και μεταβιβάζεται καλύτερα»

(Πασσάκου, 1973, 666, 669). γ) τη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Θεμέλιο της θεωρίας αυτής είναι η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών μέσω της οποίας αναπτύσσεται η ατομική και συλλογική τους ευθύνη. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης παύει να είναι δασκαλοκεντρικός και ενθαρρύνεται η δημιουργική ως προς τη μάθηση αυτονομία τους (Vygotsky, 1934/1988).

Διδακτική προσέγγιση-μεθοδολογία

Ως προς τη στρατηγική διδασκαλίας της διδακτικής παρέμβασης επιλέξαμε το μοντέλο της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας το οποίο σύμφωνα με τους Eggen και Kauchak (2001) ανήκει στα μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στις φάσεις ανάπτυξης του σεναρίου αξιοποιήσαμε το μοντέλο STAD (Student Teams Achievement Divisions) που αναπτύχθηκε από τον Slavin (1995) στοχεύοντας όχι μόνο στη διδασκαλία εννοιών και γεγονότων που αφορούσαν στο ολοκαύτωμα αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το μοντέλο αποτελείται από τις φάσεις α) του προσανατολισμού-εισαγωγής στο θέμα, β) του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες, γ) της επεξεργασίας των προτεινόμενων ομαδικών δραστηριοτήτων και της διακριτικής παρακολούθησης του έργου τους από τον εκπαιδευτικό και δ) της παρουσίασης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του έργου των ομάδων.

Οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν περαιτέρω για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου ήταν: 1) *Η εργασία των μαθητών σε ομάδες*. Αυτή «μυεί τους μαθητές στη συνεργασία που αποτελεί μια από τις ουσιωδέστερες κοινωνικές αρετές» (Παπαβασιλείου, 2011, 37). 2) *Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming)* που εξετάζει ένα θέμα με την ενθάρρυνση των μαθητών να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των ιδεών τους. Αξιοποιήθηκε στην α' φάση του σεναρίου καθώς στόχος της ήταν η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών στη διερεύνηση του θέματος που θα ακολουθούσε. 3) *Η μελέτη περίπτωσης* (Κόκκος, Λιοναράκης, 1999) μιας πραγματικής προσωπικής ιστορίας -αυτής της Ρενέ και του Σόλωνα Μόλχο- η οποία αντανάκλούσε μια από τις πολλές προσωπικές ανθρώπινες ιστορίες που είχαν ως κοινό σημείο αναφοράς τους το ολοκαύτωμα. 4) *Οι ερωτήσεις* που απευθύνονταν στους μαθητές σε όλα τα στάδια της παρέμβασης αποτελώντας εργαλεία σκέψης που τους καθοδηγούσαν στην αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα σε ιστορικές έννοιες, πρόσωπα και γεγονότα. Εστίαζαν σε κύριες κατηγορίες της γνωστικής περιοχής όπως στη γνώση, στην κατανόηση, στην εφαρμογή, στην ανάλυση, στη σύνθεση και στην αξιολόγηση του εξεταζόμενου θέματος (Κασσωτάκης, 1990).

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Ακολουθώντας τη διάκριση που προτείνει ο Bloom (1956), σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις επιδιώκουμε οι μαθητές μέσα από την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης σε επίπεδο γνώσεων:

- να αποκτήσουν γενικότερα γνώσεις για το Ολοκαύτωμα και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό δεν αποτελούσε ένα ακόμη έγκλημα πολέμου.
- να μάθουν για την Εβραϊκή Σεφεραδίτικη κοινότητα της Θεσσαλονίκης που ήταν για αιώνες ένα ζωντανό κομμάτι της πόλης και να μάθουν την ιστορία και την πορεία της πριν και μετά τον πόλεμο.
- να εξετάσουν μέσα από στατιστικά στοιχεία τη σύνθεση του πληθυσμού της Θεσσαλονίκης πριν και μετά το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων κατοίκων της.
- να "συναντηθούν" με ανθρώπους που ζούσαν στην πόλη αυτή την περίοδο, να «ακούσουν» τους επιζήσαντες και τις προσωπικές τους ιστορίες σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν πως η Ιστορία επηρεάζει καθοριστικά την προσωπική Μικροϊστορία του κάθε ατόμου.
- να μάθουν τι συνέβη μετά το Ολοκαύτωμα και τον ξεριζωμό της εβραϊκής κοινότητας της πόλης, πως οι έλληνες κάτοικοι βίωσαν την απώλεια της και ποιες δυσκολίες είχαν να αντιμετωπίσουν οι επιζήσαντες μετά την επιστροφή τους.
- να κατανοήσουν τι σημαίνει ο όρος «Δίκαιος των εθνών» και να συζητήσουν για θέματα συνείδησης, ηθικής και προσωπικής επιλογής και ευθύνης μπροστά σε διλήμματα που απαιτούν δύσκολες αποφάσεις.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιθυμούμε:

- να ενθαρρυνθούν στην ενεργή αναζήτηση της μάθησης διερευνώντας, εξετάζοντας και κρίνοντας τις πηγές τους.
- να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους μαθητές και να προάγουν την μεταξύ τους επικοινωνία.
- να καλλιεργήσουν την αισθητική εμπειρία τους μέσα από την επαφή τους με διαφορετικές μορφές τέχνης όπως είναι οι φωτογραφίες και τα βίντεο του Centropa και να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα τέχνης.

Τέλος, σε επίπεδο στάσεων επιδίωξη αποτελεί οι μαθητές:

- να αναλογιστούν τον ρόλο και την ευθύνη του ατόμου και του πολίτη όταν καλείται να αντιμετωπίσει πολιτικές γενοκτονίας.
- να εκπαιδευτούν στην ανεκτικότητα, τη νηφαλιότητα, την αποδοχή και τον σεβασμό του εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικού, του "άλλου".

Γενικότερος σκοπός μας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μέσα από την ταινία ένα διάλογο επικοινωνίας με το παρελθόν, να περιορίσουν την άγνοια ή την παραπληροφόρηση που είχαν για το θέμα, να ενισχύσουν την ιστορική τους σκευή και να προάγουν τον αντισημιτισμό, τον διάλογο, τον αλτρουισμό την δημοκρατική τους συνείδηση και κυρίως την ειρήνη.

Αξονες περιγραφής διδακτικού σεναρίου

Μάθημα: το σενάριο είναι διαθεματικό, τάξη: Α΄ –Γ΄ Γυμνασίου, τόπος διεξαγωγής :

σχολική αίθουσα, εργαστήριο πληροφορικής, αριθμός μαθητών: 24, προβλεπόμενος χρόνος: 7 ώρες, διαθεματικό εύρος: Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Ο καθηγητής προμηθεύει τους μαθητές με χαρτάκια τύπου post it, συντάσσει τα φύλλα εργασίας τα οποία φροντίζει να «περαστούν» στους υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής και εξασφαλίζει την παραχώρηση αίθουσας που διαθέτει διαδραστικό πίνακα ή προβολέα. Οι μαθητές οφείλουν να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση μηχανών αναζήτησης, Google docs και επεξεργαστή κειμένων.

Ανάπτυξη σεναρίου διδασκαλίας ανά στάδιο

Α΄ Φάση: Εισαγωγή στο θέμα (Αφόρμηση, Καταιγισμός ιδεών, Συννεφόμελο Προβολή φωτογραφιών και βίντεο), 1^η και 2^η ώρα, σχολική αίθουσα που διαθέτει διαδραστικό πίνακα ή προβολέα.

Δραστηριότητα 1η: Αφόρμηση. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα του Primo Levi "Αν αυτό είναι άνθρωπος".

Δραστηριότητα 2η: Καταιγισμός Ιδεών-Συννεφόμελο. Βήμα 1: οι μαθητές σημειώνουν σε χαρτάκια τύπου post it την πρώτη σκέψη (καταιγισμός ιδεών) που έκαναν μετά την απαγγελία του ποιήματος. Βήμα 2: Οι λέξεις καταγράφονται από τη διδάσκουσα με τη μορφή συννεφόμελου, με τη συνδρομή του διαδικτυακού εργαλείου Wordart (<https://wordart.com/>).

Δραστηριότητα 3η: Βήμα 1: Ο εκπαιδευτικός κάνει μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα που είναι ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, οι Εβραίοι και το Ολοκαύτωμα (Shoah) στην Ελλάδα. Επιπλέον δίνει διευκρινίσεις για τη μέθοδο διδασκαλίας και επεξεργασίας του θέματος με τη συνδρομή φωτογραφιών και βίντεο του Centropa. Βήμα 2: προβαίνει σε μια σύντομη εισαγωγή για τον οργανισμό, την οργάνωση και τους σκοπούς του, βοηθώντας παράλληλα τους μαθητές να εξοικειωθούν με τον ιστότοπο του οργανισμού του οποίου το πολυμεσικό υλικό θα αξιοποιηθούν.

Δραστηριότητα 4η: Βήμα 1: Πριν την προβολή της ταινίας και σε μια προσπάθεια να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών ο εκπαιδευτικός τους δείχνει τρεις φωτογραφίες που σχετίζονται με τους πρωταγωνιστές της ταινίας.



Εικόνα 1 Εικόνα 2 Εικόνα 3

Βήμα 2: στη συνέχεια τους θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα: ποιούς βλέπετε σε αυτές τις φωτογραφίες; Πού νομίζετε ότι αυτές οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν και με ποια α-φορμή; Πώς μοιάζουν να είναι οι ζωές των απεικονιζόμενων προσώπων; Μπορείτε να περιγράψετε τα ρούχα, τις εκφράσεις και τα συναισθήματά τους; Νομίζετε πως με κά-ποιο τρόπο συνδέονται μεταξύ τους αυτοί οι άνθρωποι; Τι θα θέλατε να τους ρωτήσετε αν είχατε την ευκαιρία να τους συναντήσετε; Βήμα 3: ακολουθεί η προβολή της ταινίας από τον ιστότοπο του Centropa (<https://www.centropa.org/centropa-cinema/renee-molho-bookstore-six-chapters?language=el>) με τη βοήθεια του προβολέα.

Β' Φάση: Καθοδηγούμενος Διάλογος- Χωρισμός σε Ομάδες (1 ώρα): Βήμα1: Ακολου-θεί καθοδηγούμενος διάλογος με την αρωγή των παρακάτω ερωτήσεων: Πιστεύετε ότι ο τίτλος της ταινίας είναι κατάλληλος; Γιατί; Σε ποιο ιστορικό γεγονός της σύγχρονης ευρωπαϊκής ιστορίας αναφέρεται; Ποιές τεχνικές χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης για να την παρουσιάσει; Ποιό σημείο σας άγγιξε περισσότερο; Ποιές λέξεις θα χρησιμοποι-ούσατε για να περιγράψετε τους ήρωες; Ποιός σας εντυπωσίασε περισσότερο; Πώς σας έκανε να νιώσετε η ιστορία τους; Εάν είχατε την ευκαιρία να συναντήσετε την Ρενέ, τι θα θέλατε να της πείτε ή να την ρωτήσετε; Ποιό είναι το σημαντικότερο μήνυμα που σας άφησε; Βήμα 2: ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε έξι ομάδες, τόσες όσες και τα κεφάλαια της ταινίας, οι οποίες επεξεργάζονται διαφορετικά φύλλα εργασίας.

Γ' Φάση: Επεξεργασία φύλλων εργασίας σε ομάδες, 3 ώρες, Εργαστήριο πληροφορι-κής.

Οι ομάδες επεξεργάζονται τα φύλλα εργασίας που τους δόθηκαν τα οποία συμπεριλά-βαμε στο παράρτημα. Κάθε ομάδα απαντά σε διαφορετικό φύλλο εργασίας με κατευ-θυνόμενες ερωτήσεις, η απάντηση των οποίων θα οδηγήσει στη συζήτηση της επόμε-νης φάσης της διδακτικής παρέμβασης. Οι ερωτήσεις εστιάζουν πάνω στη ταινία σχε-τικά με: α) την ταυτότητα, τη δόμηση και τις έξι ενότητες του περιεχομένου της, β) την σχέση της ταινίας με προηγούμενες γνώσεις που οι μαθητές είχαν για το ολοκαύτωμα,

γ) τις πληροφορίες που η ταινία παρέχει, μέσα από την προσωπική ανθρώπινη ιστορία της Ρενέ και του Σόλωνα, σχετικά με ιστορικά γεγονότα όπως η παρουσία της Εβραϊκής Σεφεραδίτικης κοινότητας της Θεσσαλονίκης, το χρονικό της εξόντωσης της και η πορεία της μετά τον πόλεμο, δ) την σκηνοθετική ματιά και ε) την ιδεολογία και τις αξίες που προβάλλει μέσα από τα διλήμματα των ηρώων και την ηθική ανθρώπων που ξεπέ- ρασαν τον εαυτό τους, ανθρώπων όπως ήταν οι «Δίκαιοι των Εθνών».

Δ' Φάση: Παρουσίαση Εργασιών, Συζήτηση, Ανατροφοδότηση, 1 ώρα, σχολική αί- θουσα.

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις εργασίες που τους ανατέθηκαν. Ακολου- θεί συζήτηση, στο πλαίσιο της οποίας διερευνάται η τοποθέτηση τους για το ολοκαύ- τωμα με την πραγματικότητα του οποίου «συναπαντήθηκαν» μέσα από την προσωπική ιστορία της Ρενέ και του Σόλωνα Μόλχο. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει διακριτικά τη συζήτηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκθέσουν τις απόψεις τους προκειμένου να καταλήξουν στα προσωπικά τους συμπεράσματα. Επιπλέον, με τη βοήθεια ανώνυμου ερωτηματολογίου, διερευνά το αν και κατά πόσο η γνώση που αποκόμισαν και αποτε- λεί προϊόν της προσωπικής τους αναζήτησης, διαπραγμάτευσης και ερμηνείας δύναται να τους οδηγήσει τεολογικά από την απλή διαμόρφωση άποψης στην ανάληψη προ- σωπικής στάσης και ευθύνης απέναντι στον φανατισμό, στην προκατάληψη, στην βα- ναυσότητα και στις διακρίσεις.

Αξιολόγηση

Ως προς τη μέθοδο αξιολόγησης επιλέχθηκε η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση, που εφαρμόστηκε σε όλες τις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης: στο στάδιο της προ- ετοιμασίας, στο στάδιο της έρευνας, της αξιολόγησης και επεξεργασίας του υλικού και στο στάδιο της παρουσίασης του τελικού προϊόντος. Υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη της το portfolio των μαθητών (φύλλα εργασίας, ατομικές και ομαδικές εργασίες,). Στό- χος της ήταν η βελτίωση της διδακτικής στρατηγικής που επιλέχθηκε, η δυνατότητα ανατροφοδότησης, η εκτίμηση του υλικού που χορηγήθηκε και η ανίχνευση των μετα- γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Γκούμα, 2019).

Άλλες δράσεις

Οι μαθητές μπορούν επιπλέον να προβούν στην υλοποίηση των παρακάτω δράσεων:

- να ερευνήσουν τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού της Ελλάδας και ειδικά της Θεσσαλονίκης πριν και μετά το Ολοκαύτωμα.
- να συντάξουν το γλωσσάριο του Ολοκαυτώματος.
- να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία της Ρενέ και του Σόλωνα (δημιουργική γραφή).
- να κάνουν την δική τους διαδραστική αφίσα για το Ολοκαύτωμα με το Glogster (www.glogster.com), στην οποία μπορούν να συνδυάσουν κείμενο, εικόνες, βίντεο

και ήχο.

- να κάνουν με την αρωγή της τεχνολογίας (*moniemaker*) το δικό τους βίντεο- αφιέρωμα στο ολοκαύτωμα .

Η διδακτική παρέμβαση θα μπορούσε επίσης να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος, ή να πάρει τη μορφή project που θα έδινε μεγαλύτερη άνεση χρόνου στα επιμέρους στοιχεία διαπραγμάτευσής του (όπως π.χ. το Project Crocus). Τα φύλλα εργασίας θα μπορούσαν να τύχουν δημιουργικής επέκτασης στα μαθήματα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Θρησκευτικών και να δώσουν την αφορμή για γόνιμες διαθεματικές «συναντήσεις» εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπρόσθετα, το τελικό προϊόν του προγράμματος θα μπορούσε να τύχει γόνιμης επέκτασης και σε ένα πρόγραμμα e-twinning που θα επέτρεπε σε μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων και ομολογιών του ευρωπαϊκού χώρου να ανταλλάξουν τις απόψεις τους επάνω στο θέμα (Γκούμα, 2017β). Ταυτόχρονα θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή και το βήμα για μια εποικοδομητική συζήτηση επάνω στο ακανθώδες θέμα των ατομικών δικαιωμάτων, με έμφαση στη θρησκευτική έκφραση και ελευθερία.

Συμπέρασμα

Οι προσωπικές ιστορίες, οι συνεντεύξεις, οι φωτογραφίες και γενικότερα οι οπτικοακουστικές μαρτυρίες, αποτελούν σημαντική πηγή για την κατανόηση της ιστορίας του ολοκαυτώματος. Η αξιοποίηση των πηγών του Centropa συνέβαλε καίρια στην εξέταση των ιστορικών γεγονότων που σημάδεψαν την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης μέσα από την οπτική ανθρώπων που βίωσαν την ιστορία της πόλης καθώς αποτελούσαν ζωντανό κομμάτι της, προσφέροντας αμεσότητα, ζωντάνια και κυρίως το προσωπικό τους αποτύπωμα. Οι μαθητές απελευθερώθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την άγνοια, την παραπληροφόρηση και τον λανθάνοντα αντισημιτισμό που συνόδευε τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που είχαν για τους Εβραίους και το ολοκαύτωμα γενικότερα. Κατάφεραν να προσεγγίσουν πολυμεσικά ένα ακανθώδες θέμα, να δουν τις εκτροπές που φέρνει ο φανατισμός και η μισαλλοδοξία, να αναθεωρήσουν απόψεις και θέσφατα και να κάνουν την προσωπική τους αυτοκριτική. Αυτό όμως που τους έμεινε πάνω από όλα είναι πως μπορεί οι εκλεκτοί, οι επώνυμοι και οι ξεχωριστοί να σφράγισαν με τα ονόματά και τις πράξεις τους κάποιες εποχές, περιόδους ή χρονολογίες και να γράφτηκαν πρώτοι στην Ιστορία επειδή συνδέθηκαν με μεγάλα γεγονότα και σημαντικές χρονολογίες με τρόπο σχετικά αναγνωρίσιμο, οι εποχές όμως και τα γεγονότα προσδιορίζονται από τα έργα και τις ημέρες των πολλών που χάνονται στη δίνη του χρόνου, συνήθως σιωπηλά και αθέατα. Η ιστορία λοιπόν γράφεται και από εκείνους τους αθέατους μάρτυρες που φύλαξαν μνήμες, αντικείμενα και φωτογραφίες, από μικρές ή μεγαλύτερες προσωπικές ιστορίες.

Αναφορές

Γκούμα, Ο.(2017α). Διδακτική αξιοποίηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών στο Γυμνάσιο. Η περίπτωση της Αποστολικής Συνόδου, *Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού, Αθήνα*, 1776-1795.

Γκούμα, Ο.(2017β). Η διδακτική αξιοποίηση του ολοκαυτώματος των Εβραίων της Καβάλας στη Θ.Ε. 5 του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου, *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα, 17-34.

Γκούμα, Ο.(2019). Το Lams ως διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα των Θρησκευτικών, *i-teacher*, 14, 259-268.

Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών: Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκοτας, Π. (1997). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών: Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λεοντσίνης, Γ. (χ.η.). *Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 1-20. (Διαθέσιμο on line: http://www.viokliron.gr/documents/Τροkiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf, προσπελάστηκε στις 22/07/2019).

Παπαβασιλείου, Ι. (2011). Λογοτεχνία-Θεωρητικό κείμενο-Καλές Διδακτικές Πρακτικές-Μεθοδολογία. Στο Φουντοπούλου Μ. & Συν. *Βασικό επιμορφωτικό υλικό*, Β΄, 33-41, ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασσάκου, Κ. (1973). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*, Β΄, Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, τόμ. Α΄. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Ξενόγλωσσες

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook 1: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*, Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Needham Heights MA: Allyn and Bacon.

Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

Παράρτημα

Φύλλα Εργασίας

ΟΜΑΔΑ Α΄: Ενότητα 1^η «...Υπήρχε κάποτε ένας άλλος κόσμος...»

- Ποιά είναι η πόλη που διαδραματίζεται η ιστορία μας; Σε ποια χρονική περίοδο;
- Ποιές πληροφορίες μας δίνονται σχετικά με το βιβλιοπωλείο της οικογένειας Μόλχο; Πώς η μοίρα του βιβλιοπωλείου συνδέθηκε με την τύχη της πόλης;
- Ποιά ήταν η καταγωγή των ιδιοκτητών;
- Ποιό ήταν το οικονομικό και κοινωνικό τους προφίλ; Πώς πιστεύετε πως ήταν η ζωή τους;
- Η Ρενέ στη βιογραφία της, αναφερόμενη στο Ολοκαύτωμα, λέει χαρακτηριστικά: "όλοι οι άνθρωποι που επέστρεψαν, αρνήθηκαν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους, καθώς δεν ήθελαν να το θυμούνται ". Γιατί νομίζετε ότι η Ρενέ επέλεξε τελικά να πει την ιστορία της; Γιατί αντίστοιχα ο σύζυγός της αρνήθηκε;

Συμπληρωματική δραστηριότητα

- Αναζητήστε στατιστικά και δημογραφικά στοιχεία για την εθνολογική σύνθεση του πληθυσμού της Θεσσαλονίκης πριν από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και γράψτε ένα σύντομο άρθρο που θα το αναρτήσετε στο Ιστολόγιο του σχολείου.

ΟΜΑΔΑ Β΄: Ενότητα 2^η «...ο κόσμος που βρήκαμε. Ο κόσμος που φτιάξαμε...»

- Δημιουργήστε με τη βοήθεια του εργαλείου των web 2:0 Timetoast (www.timetoast.com) τη χρονογραμμή της ιστορικής παρουσίας των Εβραίων στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Επικεντρωθείτε στα σημαντικά γεγονότα και στις κρίσεις που σημάδεψαν την ζωή της κοινότητας στην πόλη στη διάρκεια του χρόνου.
- Κάτω από ποιες συνθήκες ιδρύθηκε το πρώτο βιβλιοπωλείο της οικογένειας Μόλχο;
- Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι επηρέασε τη ζωή και την πορεία της οικογένειας το γεγονός ότι έπρεπε να εκδώσουν ελληνικά διαβατήρια το 1913;
- Ποιά ήταν τα αποτελέσματα της καταστροφικής πυρκαγιάς του 1917 για την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης; Πως αυτή επηρέασε το βιβλιοπωλείο της οικογένειας;

- Ποιό γεγονός επηρέασε τόσο τη δημογραφική αλλοίωση του πληθυσμού όσο και τον χαρακτήρα της πόλης το 1923;
- Ποιοί λόγοι οδήγησαν στην εμφάνιση του αντισημιτισμού στην πόλη και πώς αυτό καθόρισε τη ζωή της κοινότητας;
- Συμπληρωματικές δραστηριότητες
- Είστε ταξιδιώτης στη Θεσσαλονίκη κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου. Γράψτε σε ένα συνεργατικό έγγραφο (Google doc) ένα άρθρο για τον πολυεθνικό και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της πόλης.

ΟΜΑΔΑ Γ': Ενότητα 3^η «...Αυτή η κοπέλα είναι για σένα...»

- Ποιό είναι το οικογενειακό δέντρο της οικογένειας Μόλχο και ποιό της οικογένειας Σαλιέλ; (Μπορείτε να αξιοποιήσετε τις πληροφορίες που σας δίνει η ταινία και η βιογραφία της Ρενέ).
- Κάτω από ποιες περιστάσεις συναντήθηκαν ο Σόλων και η Ρενέ;
- Τι πληροφορίες αντλούμε από την ταινία για την Σεφεραδίτικη Εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης; Ποια ήταν τα στοιχεία εκείνα που την έκαναν να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες εβραϊκές κοινότητες ανά τον κόσμο;
- Με βάση τις έως τώρα γνώσεις σας είναι σωστή η θεώρηση της Θεσσαλονίκης ως Ιερουσαλήμ των Βαλκανίων;
- Πώς ήταν η κοινωνική ζωή του Σόλων και της Ρενέ ; Περιγράψτε μία ημέρα από τη ζωή τους μέσα από τις σελίδες του ημερολογίου που κρατούσαν.

ΟΜΑΔΑ Δ': Ενότητα 4^η «...όταν σκοτείνιασε ο κόσμος...»

- Από την ταινία πληροφορούμαστε πως ο Σόλων υπηρέτησε και πολέμησε στον ελληνικό στρατό. Τι ξέρετε για τη συμμετοχή των Ελλήνων Εβραίων στον ελληνοϊταλικό πόλεμο;
- Τι πληροφορίες αντλούμε από την ταινία σχετικά με τις συνέπειες που είχε ο πόλεμος στην εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης; Ποιά μεταχείριση της επιφύλαξαν οι κατακτητές; Να κάνετε μια χρονογραμμή με τα μέτρα που ελήφθησαν εναντίον της.
- Γνωρίζετε ότι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είναι χτισμένο πάνω στα ερείπια του εβραϊκού νεκροταφείου της πόλης; Πιστεύετε ότι οι φοιτητές και οι κάτοικοι της πόλης θα έπρεπε να ενημερωθούν γι' αυτό το γεγονός; Γιατί νομίζετε ότι μόλις το 2014 ανεγέρθηκε μνημείο που να υπενθυμίζει τη χρήση του χώρου σαν νεκροταφείο, έστω και αν αυτό είχε καταστραφεί ήδη από το 1942; Πώς σας κάνει να νιώθετε ο βανδαλισμός του μνημείου την παραμονή της μνήμης του Ολοκαυτώματος;
- Γιατί ο Σόλων αποφάσισε να δραπετεύσει από την πόλη; Πώς τα κατάφερε;

Συμπληρωματικές δραστηριότητες

- Αναζητήστε στο διαδίκτυο στοιχεία για τον αριθμό των Εβραίων στρατιωτών που συμμετείχαν στον ελληνοϊταλικό πόλεμο. Πόσοι από αυτούς διακρίθηκαν στο πεδίο της μάχης, πόσοι τραυματίστηκαν και πόσοι σκοτώθηκαν; Τα αποτελέσματα της έρευνας σας να τα παρουσιάσετε με τη βοήθεια του power point.
- Δημιουργήστε μια ταινία με το movie maker για το Μαύρο Σάββατο των Εβραίων της Θεσσαλονίκης. Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφίες, μαρτυρίες και κείμενα που να αναφέρονται σε αυτό.

ΟΜΑΔΑ Ε΄: Ενότητα 5^η «...η Φυγή...»

- Πώς επιβίωσαν οι Μόλχο και οι Σαλιέλ; Ποιός τους βοήθησε;
- Γιατί ο Γιώργος Μιτζηλιώτης και η κ. Λεμπέση αναφέρονται στην ταινία ως «Δίκαιοι των Εθνών»; Εσείς θα τους χαρακτηρίζατε ως ήρωες; Γιατί ναι ή γιατί όχι; Ποια ήταν τα διλήμματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στην διάσωση Εβραίων; Ποια στοιχεία της συμπεριφοράς και των πράξεων τους θα χαρακτηρίζατε ως «εξαιρετικά»;
- Μπορείτε να φανταστείτε ποιες ήταν οι σχέσεις μεταξύ των επιζώντων από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και των επιζώντων που κρύβονταν μέχρι την απελευθέρωση;
- Ποιά ήταν η περιπέτεια διαφυγής της Ρενέ; Πώς τελικά επανασυνδέθηκε με τον Σόλωνα στην Θεσσαλονίκη;

Συμπληρωματικές δραστηριότητες

- Το Ταλμούδ αναφέρει πως: «όποιος σώζει μια ζωή, σώζει τον κόσμο όλο». Αναλογιστείτε τη σημασία που έχει η δήλωση αυτή για την ιστορία μας και αποτυπώστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας γεννά με ζωγραφιές.
- Καταγράψτε τους συνειρμούς, τα βιώματα και κυρίως τις σκέψεις που καταγράφει σε μια σελίδα του ημερολογίου τους ένας Έλληνας Εβραίος που επιστρέφει ως επιζών του ολοκαυτώματος στη Θεσσαλονίκη, σε σχέση με αντίστοιχες καταγραφές ενός Εβραίου που επιστρέφει στο Βόλο, ή στην Ζάκυνθο. Επιπλέον, εξετάστε μέσα από τις καταγραφές αυτές και το ζήτημα των αξιώσεων που είχαν για τις περιουσίες τους που εκλάπησαν ή εκποιήθηκαν παράνομα κατά τη διάρκεια της απουσίας τους.

ΟΜΑΔΑ ΣΤ΄: Ενότητα 6^η «...Ένας κόσμος βιβλίων. Λόγια που δεν ειπώθηκαν...»

- Ποιές πληροφορίες δίνονται σχετικά με την Ρενέ, τον Σόλωνα και την πορεία του βιβλιοπωλείου τους μετά τον πόλεμο;
- Τι μας διδάσκει η ιστορία της Ρενέ για τις μόνιμες δυσκολίες και τις τραυματικές επιπτώσεις του Ολοκαυτώματος στους επιζήσαντες ακόμη και μετά την απελευθέρωση;
- Η Ρενέ αναφερόμενη στη βιογραφία της στο Ολοκαύτωμα, λέει χαρακτηριστικά: "... οι άνθρωποι που θα τα ακούσουν δεν θα μπορούν να πιστέψουν ότι αυτά τα πράγματα είχαν συμβεί πραγματικά ... ". Λαμβάνοντας υπόψη την ταινία του

Centropaglia την Ρενέ, και κατ' επέκταση για την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, σας εκπλήσσει το γεγονός ότι εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα αρνητές του Ολοκαυτώματος;

- Γιατί ο Σόλων και η Ρενέ παρέμεναν σιωπηλοί στην Ημέρα του Γιομ Κιπούρ, γνωστή επίσης και ως ημέρα του Εξιλασμού;
- Τελικά τι σας άφησε προσωπικά η ιστορία της Ρενέ; Αποτυπώστε το με μια λέξη. Ποιο τραγούδι θα της αφιερώνατε;

Η έννοια εξοικονόμηση ενέργειας στη σκέψη παιδιών Στ' τάξης

Σισσαμπέρη Νίκη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, nsissam@upatras.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται και αναλύονται ερευνητικά δεδομένα για το πώς αιτιολογούν μαθητές/ριες της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια στάση/συμπεριφορά για την *εξοικονόμηση ενέργειας*. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας απορρέει από την θεωρία του εποικοδομητισμού για τη διδασκαλία και τη μάθηση εννοιών των ΦΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχοι της πιλοτικής έρευνας είναι αφενός η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών/ριών σχετικά με την έννοια *εξοικονόμηση ενέργειας* και αφετέρου η διερεύνηση της δυνατότητας γνωστικής προόδου για την έννοια αυτή μέσω συμμετοχής των μαθητών/ριών σε κατάλληλα σχεδιασμένη διδακτική ακολουθία σχετικά με την *ενέργεια*. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι, ενώ πριν από τη διδακτική ακολουθία οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται την *εξοικονόμηση ενέργειας* ως στάση/ συμπεριφορά με αιτιολόγηση καλής καθημερινής πρακτικής, μετά από τη διδακτική ακολουθία παρουσιάζουν γνωστική πρόοδο και την αντιλαμβάνονται, κυρίως ως στάση/ συμπεριφορά με επιστημονική αιτιολόγηση. Η μετάβαση στην επιστημονική αιτιολόγηση της *εξοικονόμησης ενέργειας* ήταν ένας βασικός στόχος της διδακτικής ακολουθίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εξοικονόμηση ενέργειας, εποικοδομητισμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το θέμα *εξοικονόμηση ενέργειας* αποτελεί γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στην Στ' τάξη και διδάσκεται ως επί μέρους θέμα της ενότητας ενέργεια. Η ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνευτεί ως το αποτέλεσμα επίδρασης δύο, κυρίως, επιχειρημάτων. Σύμφωνα με το πρώτο, η εξοικονόμηση ενέργειας, τα περιβαλλοντικά προβλήματα που οφείλονται στις συμβατικές μεθόδους παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας (π.χ. θερμοηλεκτρικά εργοστάσια) και η ανάγκη εύρεσης νέων ενεργειακών πηγών για την αντιμετώπιση των ολοένα αυξανόμενων ενεργειακών αναγκών αποτελούν σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες. Το ζήτημα της κοινωνικής χρήσης της έννοιας ενέργεια, θεωρείται, κατά συνέπεια, ένας βασικός λόγος που εντάσσεται η διδασκαλία της έννοιας *εξοικονόμηση ενέργειας* στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Ένα δεύτερο, εξίσου σημαντικό επιχείρημα, είναι ότι η *εξοικονόμηση ενέργειας* έχει ένα ιδιαίτερο επιστημονικό περιεχόμενο, το οποίο απορρέει και αποκτά σαφές νόημα σε συσχέτισμό με άλλες ενεργειακές έννοιες, όπως η αποθήκευση, η μετατροπή και η υποβάθμιση.

Ωστόσο ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές/ριες, όχι μόνο της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης (Driver et al, 2000 ; Χρηστίδου, 2001 ; Κολιόπουλος, 2014), αλλά και των μεγαλύτερων βαθμίδων (Golding & Osborne, 1994; Petrus & Rahpoto, 2014) αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην οικοδόμηση των ενεργειακών εννοιών. Ταυτόχρονα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις, οι μαθητές/ριες ακόμη και της προσχολικής ηλικίας μπορούν να οικοδομήσουν προ-ενεργειακές και ενεργειακές έννοιες (Koliopoulos et al, 2009 ; Συμιδαλά κ.ά., 2006).

Έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία η παρούσα εργασία διερευνά όψεις ενός ευρύτερου προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση της έννοιας *ενέργεια*. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά ποιο είναι το περιεχόμενο στη σκέψη μαθητών/ριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της έννοιας *εξοικονόμηση ενέργειας*. Ο προβληματισμός που τίθεται μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: *Τι σημαίνει για τα παιδιά εξοικονόμηση ενέργειας; Μπορούν να αιτιολογήσουν μια φιλική, προς το περιβάλλον αλλά και την οικιακή και ευρύτερη οικονομία, συμπεριφορά με επιστημονικές γνώσεις; Ο προβληματισμός αυτός έγκειται, επίσης, σε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες ευαισθητοποιούνται και δρουν πιο αποτελεσματικά για την προστασία του περιβάλλοντος (Sakschewski et al, 2014; Lee, 2016). Παράλληλα, στηρίζεται στην άποψη σύμφωνα με την οποία το σύνολο των περιβαλλοντικών προβλημάτων σχετίζεται με διεργασίες της φυσικής, τις οποίες πρέπει να γνωρίζει κανείς σε βάθος ώστε να μπορέσει να τα αντιμετωπίσει (Αργυρίου & Γιαννούλη, 2010).*

Το θεωρητικό πλαίσιο

Για την αντιμετώπιση του προαναφερθέντος προβληματισμού η έρευνα που διεξήχθη στηρίχθηκε σε δύο βασικές αρχές οι οποίες σχετίζονται με τη διαμόρφωση (α) του εννοιολογικού περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου της διδακτικής ακολουθίας και (β) του παιδαγωγικού πλαισίου εφαρμογής της διδακτικής ακολουθίας.

Ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδακτικής ακολουθίας λήφθηκε υπόψη ότι για τη διδασκαλία ενεργειακών εννοιών και μεταξύ αυτών για τη διδασκαλία της έννοιας *εξοικονόμηση ενέργειας* με επιστημονικούς όρους, θεωρείται ότι μια κατάλληλη μορφή διδακτικής παρέμβασης μπορεί να αξιοποιήσει την οργανική ένταξη της πολιτισμικής συνιστώσας της επιστημονικής γνώσης (Sissamperi & Koliopoulos, 2015). Αυτό σημαίνει ότι το θέμα *εξοικονόμηση ενέργειας* που έχει έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον μπορεί να αποτελέσει τον κύριο προβληματισμό, ώστε να αποκτήσει σαφές νόημα στη σκέψη των παιδιών το εννοιολογικό περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης. Υπό αυτήν την οπτική, σχεδιάστηκε μια διδακτική ακολουθία που αναδεικνύει κατά προτεραιότητα την περιβαλλοντική διάσταση της λειτουργίας των μεγάλης κλίμακας ενεργειακών συστημάτων για την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας, καθώς τα συστήματα αυτά ευθύνονται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό για τη ρύπανση του περιβάλλοντος (International Energy Agency-IEA, 2018).

Αναφορικά με τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου τέθηκαν δύο βασικά ερωτήματα: (α) *Τι γνωρίζουν οι μαθητές/ριες για την εξοικονόμηση ενέργειας;* και (β) *Ποιες είναι οι γνωστικές τους δυνατότητες για να οικοδομήσουν γνώσεις για το θέμα αυτό;* Ως καταλληλότερη θεωρητική υποστήριξη για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου επιλέχτηκε η θεωρία του εποικοδομητισμού για τη διδασκαλία και τη μάθηση εννοιών των φυσικών επιστημών, η οποία αποτελεί μια από τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις του επιστημονικού πεδίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Μια βασική αρχή, κατά το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, είναι η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές/ριες για τις επιστημονικές έννοιες πριν από τη διδασκαλία τους.

Στην περίπτωση μας, από την βιβλιογραφική έρευνα προέκυψαν στοιχεία που καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/ριες δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στάσεις/συμπεριφορές εξοικονόμησης ενέργειας. Για παράδειγμα, οι Ntona, Arabatzis & Kyriakopoulos, 2015 διεξήγαν έρευνα επισκόπησης, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου ερωτήσεων για να διερευνήσουν τις στάσεις/συμπεριφορές μαθητών/ριών Α΄ Γυμνασίου. Στην ερώτηση *«Σβήνεις τα φώτα όταν είσαι ο/η τελευταίος/α που φεύγεις από ένα δωμάτιο του σπιτιού σου;»* ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών/ριών (66,67%) δήλωσε ότι το κάνει πάντα, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό μαθητών/ριών (22,09%) δήλωσε ότι το κάνει μερικές φορές. Σε παρόμοια έρευνα οι Lefkeli et al (2018) έθεσαν αντίστοιχη ερώτηση σε μαθητές/ριες Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών ήταν παρόμοια. Ένα συνολικό ποσοστό 86,6% των μαθητών/ριών και αυτής της έρευνας δήλωσε ότι σβήνει τα φώτα, πάντα ή συχνά, όταν φεύγει από ένα δωμάτιο του σπιτιού. Επιπλέον, οι Lefkeli et al (2018) ζήτησαν από τους μαθητές/ριες να αξιολογήσουν πόσο σημαντική είναι αυτή η στάση/συμπεριφορά. Οι μαθητές/ριες δήλωσαν ότι συμβάλλει σημαντικά, πρωτίστως, στη μείωση της μόλυνσης του περιβάλλοντος και δευτερευόντως στην οικονομία χρημάτων.

Σε παλαιότερη έρευνα η Qualter (1995) αξιολογώντας δεδομένα ποιοτικού τύπου, διαπίστωσε ότι οι μαθητές/ριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειονότητά τους δεν έχουν σαφή ιδέα για την προέλευση του ηλεκτρισμού. Άλλες σχετικές έρευνες, κατέδειξαν ότι οι μαθητές/ριες κατέχουν μη επιστημονικές γνώσεις για θέματα σχετικά με την κοινωνική χρήση της ενέργειας (Skamp et al, 2019) αλλά και για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων πηγών ενέργειας (Bodzin, 2012).

Εκτιμώντας ότι είναι πολύ σημαντικό να διερευνήσουμε σε βάθος την αιτιολόγηση που δίνουν οι μαθητές/ριες για στάσεις/συμπεριφορές εξοικονόμησης ενέργειας διεξήγαμε την έρευνα που παρουσιάζουμε. Ωστόσο, η έρευνα δεν περιορίστηκε μόνο στην καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά επεκτάθηκε ώστε να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής μιας διδακτικής ακολουθίας η οποία θα μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών και θα έχει ως κύριο γνωστικό στόχο την οικοδόμηση επιστημονικών γνώσεων για την εξοικονόμηση ενέργειας.

Κατά συνέπεια, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) *Τι είδους αιτιολόγηση δίνουν οι μαθητές/ριες της Στ' τάξης για μία στάση/συμπεριφορά εξοικονόμηση ενέργειας πριν από τη διδακτική ακολουθία;* και (β) *Είναι δυνατή η γνωστική πρόοδος των μαθητών/ριών ώστε μετά από τη διδακτική ακολουθία να αιτιολογούν μία στάση/συμπεριφορά εξοικονόμηση ενέργειας με αναφορά σε σχετικές επιστημονικές γνώσεις;*

Η διδακτική ακολουθία

Προκειμένου να οικοδομήσουν οι μαθητές/ριες επιστημονικά ενημερωμένες γνώσεις σχετικά με την εξοικονόμηση ενέργειας σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε σε πιλοτικό επίπεδο μια διδακτική ακολουθία για το θέμα εξοικονόμηση ενέργειας το περιεχόμενο της οποίας δομήθηκε γύρω από τρεις θεματικές ενότητες: (α) *Το ηλεκτρικό ρεύμα παράγεται, κυρίως, σε Ατμοηλεκτρικά Εργοστάσια (ΑΗΣ), (β) Η λειτουργία των ΑΗΣ ρυπαίνει το περιβάλλον και (γ) Η εξοικονόμηση ενέργειας συμβάλλει στη αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος.* Κάθε μία ενότητα είχε τη μορφή Φύλλου Εργασίας (ΦΕ) με διάφορες δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές/ριες για 2 έως 3 διδακτικές ώρες. Σε κάθε Φύλλο Εργασίας τέθηκαν ένα ή περισσότερα κύρια προβλήματα. Το πρόβλημα του πρώτου ΦΕ ήταν το ακόλουθο: *Από που προέρχεται το ρεύμα που χρησιμοποιούμε στο σπίτι, στο σχολείο, κτλ;* Η κύρια δραστηριότητα έθετε στους μαθητές/ριες την πρόκληση να βρουν τι υπάρχει πίσω από την πρίζα για να μπορέσουν να συνδέσουν στη σκέψη τους τη λειτουργία των ηλεκτρικών συσκευών στο χώρο που βρίσκονται με τη λειτουργία ενός εργοστασίου που βρίσκεται πολύ μακριά.

Στο δεύτερο ΦΕ τέθηκαν δύο κύρια προβλήματα: *Πώς λειτουργεί το θερμοηλεκτρικό εργοστάσιο; Ποιο πρόβλημα δημιουργείται από τη λειτουργία των θερμοηλεκτρικών εργοστασίων;* Οι αντίστοιχες δραστηριότητες ήταν η παρατήρηση της λειτουργίας μιας μακέτας θερμοηλεκτρικού εργοστασίου (η οποία κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της διδακτικής ακολουθίας) και η μέτρηση των εκπομπών CO₂ της μακέτας με κατάλληλη συσκευή μέτρησης. Η μακέτα λειτουργεί ως ένα αναπαραστατικό μοντέλο για να μπορέσουν οι μαθητές/ριες να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του ΑΗΣ και να διαπιστώσουν με μετρήσεις ότι όντως εκπέμπει αέρια βλαβερά για το περιβάλλον. Για να τεθεί σε λειτουργία χρειάζεται η καύση χημικής ουσίας.

Στο τρίτο και τελευταίο ΦΕ τέθηκαν τρία προβλήματα: *Πώς μετράμε το ρεύμα; Τι πληρώνουμε στη ΔΕΗ; Τι σημαίνει εξοικονόμηση ενέργειας;* Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν (α) στην παρατήρηση της λειτουργίας του μετρητή ηλεκτρικού ρεύματος του σχολείου σε διάφορες περιπτώσεις, κυρίως σε σχέση με την ποσότητα και το χρόνο λειτουργίας των διαφόρων ηλεκτρικών συσκευών (π.χ. λίγοι λαμπτήρες για 2', πολλοί λαμπτήρες για 2', λίγοι λαμπτήρες για 5', πολλοί λαμπτήρες για 5', λαμπτήρες και στεγνωτήρας μαλλιών, ηλεκτρική σκούπα κτλ), (β) στην ανάλυση λογαριασμού ηλεκτρικού ρεύματος (τι μετράει και πώς προκύπτει το χρηματικό ποσό που χρεώνεται) και (γ) στην κατανόηση της έννοιας ισχύς ηλεκτρικών συσκευών και της σχέσης της με την εξοικονόμηση ενέργειας (π.χ. λάμπες οικονομικής κατανάλωσης, ενεργειακό αστέρι,

ενεργειακή κλάση).

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της *ομαδοσυνεργαστικής* διδασκαλίας και μάθησης και της *επίλυσης προβλήματος*.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η πιλοτική έρευνα που παρουσιάζουμε ανήκει στις λεγόμενες προ-πειραματικές έρευνες (pre- experimental research design) όπου το δείγμα συμμετεχόντων/ουσών συγκροτείται από μία μόνο ομάδα, η οποία θεωρείται Πειραματική Ομάδα (Cohen, Manion & Morrison, 2007), ενώ δεν είναι απαραίτητη η Ομάδα Ελέγχου. Αυτό το είδος έρευνας, γνωστή και ως έρευνα εφικτότητας (Lijnse, 1995), είναι κατάλληλο στις περιπτώσεις εκείνες που διερευνάται η δυνατότητα εφαρμογής μιας νέας πειραματικής πρότασης, όπως η εφαρμογή μιας νέας διδακτικής ακολουθίας, και δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες. Ως προς τη διαδικασία που ακολουθείται τηρείται η ακολουθία: Προέλεγχος- Εφαρμογή Διδακτικής Ακολουθίας- Μετέλεγχος. Ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος στην έρευνά μας γίνεται μέσα από ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των δύο ελέγχων αποδίδεται, κυρίως στη συμμετοχή των μαθητών/ριών στη διδακτική ακολουθία, η οποία έχει το ρόλο της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή της μεταβλητής που χειρίζεται ο/η ερευνητής/ρια για να επηρεάσει την εξαρτημένη μεταβλητή. Στην περίπτωσή μας ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρείται η γνωστική πρόοδος των μαθητών/ριών.

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 21 μαθητές/ριες (13 αγόρια, 8 κορίτσια) της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής του νομού Αχαΐας. Το δείγμα προέκυψε από μια διαδικασία *βολικής δειγματοληψίας* (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Αποτελέσματα έρευνας

Οι μαθητές/ριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα κατά τον προέλεγχο αλλά και κατά τον μετέλεγχο κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω ατομικής συνέντευξης στην εξής ερώτηση: *Όταν βγαίνουμε για διάλειμμα, σβήνουμε τα φώτα. Γιατί το κάνουμε αυτό;*

Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθούμε την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων με εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου (Mason, 2003). Έτσι, διακρίναμε τρεις κατηγορίες απαντήσεων τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο. Αυτές τις χαρακτηρίζουμε ως (α) *Επιστημονική Αιτιολόγηση* (όταν οι απαντήσεις έχουν αναφορές στο απομακρυσμένο σύστημα παραγωγής ενέργειας, σε συγκεκριμένες αναφορές για τη μόλυνση με εκπομπή CO₂ και στην λειτουργία και ισχύ των ηλεκτρικών συσκευών), (β) *Μικτή Αιτιολόγηση* (όταν οι απαντήσεις περιλαμβάνουν ελλιπή στοιχεία της επιστημονικής αιτιολόγησης ή/και ταυτόχρονες αναφορές

σε αιτιολόγηση από πρακτικές της καθημερινής ζωής) και (γ) *Αιτιολόγηση καλής καθημερινής πρακτικής* (όταν οι απαντήσεις δεν έχουν καθόλου επιστημονικά στοιχεία).

Με αναφορά σε ποσοτικούς όρους, πριν από τη διδακτική ακολουθία, *Επιστημονική Αιτιολόγηση* έδωσαν 3 στους/ις 21 μαθητές/ριες, ενώ μετά από αυτήν οι 10 στους/ις 21. Αντίστοιχα, *Μικτή Αιτιολόγηση* έδωσαν 6 στους/ις 21 μαθητές/ριες τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική ακολουθία. Τέλος, *Αιτιολόγηση καλής καθημερινής πρακτικής* έδωσαν 12 στους/ις 21 μαθητές/ριες πριν την διδακτική ακολουθία, ενώ μετά από αυτήν έδωσαν 5 στους/ις 21. Τα ποσοτικά στοιχεία αναδεικνύουν δύο, κυρίως, ζητήματα. Πρώτον, υπήρξε μια σημαντική μεταβολή στο είδος των αιτιολογήσεων που έδωσαν οι μαθητές/ριες για τη στάση/ συμπεριφορά *σβήνουμε τα φώτα* όταν τους/ις ρωτήσαμε *Γιατί το κάνουμε αυτό;* Σαφώς, μετά τη συμμετοχή τους στη διδακτική ακολουθία το 1/3 των μαθητών/ριών παρουσιάζει γνωστική πρόοδο και μπορεί να ερμηνεύσει τη στάση/ συμπεριφορά με αναφορά σε επιστημονικού τύπου γνώσεις. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό το δεδομένο που δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές/ριες εξακολουθούν να δίνουν αιτιολόγηση είτε μικτή είτε καλής καθημερινής πρακτικής. Βεβαίως, η ποιοτική ανάλυση συμβάλλει περισσότερο στην αποσαφήνιση των ποσοτικών και πιο επιφανειακών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε τι ακριβώς απάντησαν οι μαθητές/ριες. Υπάρχουν για παράδειγμα μαθητές/ριες των οποίων οι αιτιολογήσεις εντάσσονται τόσο πριν όσο και μετά από τη διδακτική ακολουθία στην (γ) κατηγορία αλλά που έχουν μια σαφή ποιοτική διαφοροποίηση. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τον μαθητή M7 ο οποίος στον προέλεγχο απάντησε «*Σβήνουμε τα φώτα για να μην καούν, για να μην πιάσει πυρκαγιά*» και στον μετέλεγχο «*Σβήνουμε τα φώτα για να μην ξοδεύουμε χρήματα*».

Επιπλέον, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι μέσω των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι συγκεκριμένες αναφορές που κάνουν οι μαθητές/ριες και που μπορεί να αξιολογηθούν ως επαρκείς, εάν ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις, δεν μπορούν να τις αιτιολογήσουν. Για παράδειγμα, ο μαθητής M18 πριν τη διδακτική ακολουθία είχε τον ακόλουθο διάλογο με την ερευνήτρια:

ΕΡ: Όταν βγαίνουμε για διάλειμμα σβήνουμε τα φώτα της τάξης. Γιατί το κάνουμε αυτό;

ΑΠ: Για να μην ξοδεύουμε πιο πολύ ηλεκτρισμό και για να μην ρυπαίνουμε το περιβάλλον.

ΕΡ: Γιατί να μην ξοδεύουμε πιο πολύ ηλεκτρισμό;

ΑΠ: Όσο πιο πολύ ξοδεύουμε τόσο πιο πολύ ρυπαίνουμε το περιβάλλον.

ΕΡ: Πώς γίνεται αυτό;

ΑΠ: Δεν ξέρω.

Ενώ μετά από τη διδακτική ακολουθία ο αντίστοιχος διάλογος ήταν ο ακόλουθος:

ΕΡ: Όταν βγαίνουμε για διάλειμμα σβήνουμε τα φώτα της τάξης. Γιατί το κάνουμε αυτό;

ΑΠ: Γιατί όσο πιο πολύ τα αφήνουμε τόσο πιο πολύ ρεύμα ξοδεύουμε.

ΕΡ: Είναι κακό αυτό;

ΑΠ: Ναι.

ΕΡ: Γιατί;

ΑΠ: Θα πρέπει τα εργοστάσια να δουλεύουν παραπάνω και έτσι θα εκπέμπουν πιο πολλούς ρύπους.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι πριν από τη διδακτική ακολουθία οι μαθητές/ριες της έρευνάς μας στην πλειονότητά τους δίνουν μη επιστημονική αιτιολόγηση για τη στάση/συμπεριφορά «σβήνω το φως». Το εύρημα αυτό, εν μέρει, συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως των Ntona, Arabatzis & Kyriakopoulos, 2015 και Lefkeli et al (2018). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα ελληνόπουλα 11-13 ετών στην πλειονότητά τους, δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στάσεις/συμπεριφορές εξοικονόμησης ενέργειας, τις οποίες όμως δεν μπορούν να αιτιολογήσουν, παρά με αναφορές καλής καθημερινής πρακτικής. Επιπλέον, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι είναι δυνατή η γνωστική πρόοδος για την εξοικονόμηση ενέργειας έπειτα από συμμετοχή των μαθητών/ριών σε κατάλληλα σχεδιασμένη διδακτική ακολουθία.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών/ριών εμφανίζει δυσκολίες στην οικοδόμηση και εφαρμογή επιστημονικών εννοιών για την αιτιολόγηση της εξοικονόμησης ενέργειας. Το εύρημα μπορεί να θεωρηθεί ότι ενισχύσει τα ευρήματα άλλων ερευνών από τις οποίες διαπιστώνεται η ιδιαίτερη δυσκολία οικοδόμησης των ενεργειακών εννοιών (Driver et al, 2000 ; Χρηστίδου, 2001 ; Κολιόπουλος, 2014; Golding & Osborne, 1994; Petrus & Rahpoto, 2014).

Δεδομένου ότι η έρευνα που παρουσιάστηκε είναι πιλοτική, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα θα ελεγχθούν περαιτέρω σε εφαρμογή της στο άμεσο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/ριών, ενώ θα δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση και βελτιστοποίηση του γνωστικού αντικείμενου και των διδακτικών δραστηριοτήτων της διδακτικής ακολουθίας.

Βιβλιογραφία

Αργυρίου, Α., Γιαννούλη, Μ., (2010). *Ενεργειακή και περιβαλλοντική φυσική*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Αράκυνθος.

Bodzin, A. (2012). Investigating Urban Eighth-Grade Students' Knowledge of Energy Resources, *International Journal of Science Education*, 34:8, 1255-1275, DOI:10.1080/09500693.2012.661483.

Cohen. L, Manion, L., Morrison, K. (2007). Research Methods in Education, Routledge, (Διαθέσιμο On line: <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>, προσπελάστηκε 3/7/2019).

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (2000), *Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

International Energy Agency-IEA. (2018). Global Energy & CO2 Status Report 2018, The latest trends in energy and emissions in 2018, (Διαθέσιμο on line: <https://www.iea.org/geco/>, προσπελάστηκε στις 3/7/2019).

Golding, H., Osborne, J. (1994). Students' difficulties with energy and related concepts, *Physics Education*, 29, 26-32.

Κολιόπουλος, Δ. (2014). *Η ενέργεια στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Ίων.

Koliopoulos, D., Christidou, V., Symidala I., Koutsoumba, M. (2009). Pre-energy reasoning in pre-school children. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3, 1,123-140.

Lee, R. (2016). Misconceptions and biases in German students' perception of multiple energy sources: implications for science education, *International Journal of Science Education*, 38:6, 1036-1056, DOI: 10.1080/09500693.2016.1176277.

Lefkeli, S., Manolas, E., Ioannou, K., Tnantopoulos, G. (2018). Socio-Cultural Impact of Energy Saving: Studying the Behaviour of Elementary School Students in Greece. *Sustainability*, 10, 737; doi:10.3390/su10030737, (Διαθέσιμο on line: www.mdpi.com/journal/sustainability, προσπελάστηκε στις 3/7/2019).

Lijnse, P. L. (1995). Developmental Research as a Way to an Empirically Based "Didactical Structure" of Science, *Science Education* 79, 2, 189- 199.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ntona, E., Arabatzis, G., Kyriakopoulos, L. (2015). Energy saving: Views and attitudes of students in secondary education, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 46, 1–15.

Petrus, R. M., Raphoto, M.S. (2014). The Effect of Inquiry-Based Teaching-Learning Sequence in Ameliorating Alternative Conceptions and Conceptual Difficulties of Conservation of Mechanical Energy, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 15, 366-380.

Qualter, A. (1995). A source of rower: Young children's understanding of where electricity comes from, *Research in Science & Technological Education*, 13, 2, 177-186.

Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., Bögeholz, S. (2014). Students' Socioscientific reasoning and Decision-making on Energy-related Issues—Development of a measurement instrument, *International Journal of Science Education*, 36:14, 2291-2313, DOI: 10.1080/09500693.2014.920550.

Sissamperi, N., Koliopoulos, D. (2015). A didactical approach of large- scale electricity generation systems at the elementary school level. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2, 2, 14-24.

Skamp, K., Boyes, E., Stanisstreet, M., Rodriguez, M, Malandrakis, G., Forther, R., Kilinc, A., Taylor, N., Chhokar, K., Dua, S., Amdusaidi, A., Cheong, I., Kim, M., Yoon, H.G. (2019). Renewable and Nuclear Energy: An International Study of Students' Beliefs About, and Willingness to Act, in Relation to Two Energy Production Scenarios, *Research in Science Education*, 49:295–329.

Συμιδαλά, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Χρηστίδου, Β., Κολιόπουλος, Δ. (2006). Προ-ενεργειακοί συλλογισμοί παιδιών προσχολικής ηλικίας, *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 18, 18-25.

Χρηστίδου, Β. (2001). Ενέργεια. Στο Β. Κουλαϊδή κ.ά. (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, τόμος 2*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 51-103.

Ο ρόλος των προεστών στην Τουρκοκρατία ως ένα συγκρουσιακό θέμα της διδακτικής της Ιστορίας της Έκτης Δημοτικού.

Μαλαμής Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε., malamisil@hotmail.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση που επιχειρεί να φέρει τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, σε επαφή με πρωτογενείς πηγές, εκτός από αυτές που παρουσιάζονται στο επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο. Ένα από τα θέματα της ελληνικής Ιστορίας που θεωρούνται συγκρουσιακά είναι ο ρόλος των προεστών-κοτζαμπάσηδων την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας στην Ελλάδα, το οποίο και επιχειρεί να αναδείξει η διδακτική αυτή πρόταση. Στόχος της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές, μέσα από τη μελέτη και κατανόηση των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και με τη συμβολή ψηφιακών εργαλείων να είναι ικανοί να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν το θέμα με βάση τα τεκμήρια της ιστορικής έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορική έρευνα, τεκμήρια, πηγές, ψηφιακά εργαλεία, συγκρουσιακά θέματα ιστορίας.

Εισαγωγή

Στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, οι προεστοί, (άρχοντες, κοτζαμπάσηδες, δημογέροντες) παρουσιάζονται ως ηγετικές ομάδες των χριστιανικών κοινοτήτων. Είχαν ως αρμοδιότητες τον καθορισμό και την είσπραξη των φόρων για λογαριασμό των Οθωμανών κατακτητών. Η ανώτερη θέση των προεστών ή κοτζαμπάσηδων δεν πήγαζε, μόνο ή τόσο από την οικονομική τους ανωτερότητα σε σχέση με τους άλλους “ραγιάδες”. Πήγαζε κυρίως από την πολιτική τους θέση: Ήταν οι μεσολαβητές ανάμεσα στους ραγιάδες και την οθωμανική εξουσία. Η ιστοριογραφία, άλλοτε τους παρουσιάζει ως υπερασπιστές των φτωχών ραγιάδων, πατριώτες, που δίνουν τη ζωή και τα υπάρχοντά τους για την ελευθερία της πατρίδας και άλλοτε ως δυνάστες και καταπιεστές των φτωχών, που εκτός από το φέσι του Τούρκου είχαν να αντιμετωπίσουν και την απληστία του κοτζαμπάση.

Το θέμα αυτό αποτελεί ένα από τα συγκρουσιακά θέματα της ιστορίας. Υπάρχουν πληθώρα ορισμών σχετικά με το τι αποτελεί συγκρουσιακό θέμα στην ιστορία, σύμφωνα με το Global Citizenship Guides, ωστόσο όλες συμφωνούν, ότι συγκρουσιακό είναι ένα ιστορικό θέμα για το οποίο υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές και ερμηνείες, οι οποίες εδράζουν το περιεχόμενό τους στις διαφορετικές ιδεολογικές πεποιθήσεις και αξιολογικές ερμηνείες για το συγκεκριμένο θέμα. Είναι θέματα που προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται διαφορετικά, ανάλογα με τις ιδεολογικές και αξιακές πεποιθήσεις του ερευνητή. Για τα συγκρουσιακά θέματα δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις και δεν λύνονται πάντα με την επίκληση της λογικής και της επιστήμης αλλά εξαρτώνται και παγιώνονται από την κυρίαρχη ιδεολογία που συνήθως «βλέπει» τα θέματα αυτά μονοδιάστατα.

Χρέος κάθε εκπαιδευτικού που σέβεται τον εαυτό του και τους μαθητές του, είναι να δίνει μια πολυδιάστατη θεώρηση της Ιστορίας, μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ας μη λησμονούμε ότι στόχος της διδακτικής της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης των μαθητών. Ακόμα συγκρίνοντας παροντικές με παρελθοντικές καταστάσεις βοηθάμε, να αναπτυχθεί η ιστορική τους συνείδηση, ώστε να γίνουν ενεργοί και συνειδητοί πολίτες στο μέλλον. Επομένως είναι αναγκαία και απαραίτητη η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων στην τάξη, δίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο στους μαθητές μας τα εννοιολογικά εργαλεία να γίνουν σκεπτόμενοι αυριανοί πολίτες.

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη των σύγχρονων επιστημονικών τάσεων αναφορικά με την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης στη διδασκαλία της ιστορίας συγκρουσιακών θεμάτων. Παράλληλα επιχειρείται η πρότυπη συγκρότηση ενός σχεδίου μαθήματος το οποίο φιλοδοξεί να καλύψει κάποιες από τις ιδιαιτερότητες-ιδιοτυπίες που αναδεικνύει η ίδια η φύση των συγκρουσιακών θεμάτων, ως προς τη διδακτική προσέγγιση και αξιοποίηση.

Αφόρμηση του θέματος

Η ιδέα γι' αυτή τη διδακτική πρόταση δόθηκε ύστερα από το ενδιαφέρον και τις απορίες των ίδιων των μαθητών και την έλλειψη περισσότερων πληροφοριών για το θέμα αυτό από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι εικόνες προκρίτων, που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο, προκάλεσαν ζωνχές συζητήσεις για τον ρόλο, την οικονομική και κοινωνική θέση που κατείχαν την περίοδο της τουρκοκρατίας. Με αφορμή το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών μελετήσαμε σε ομάδες, πηγές που αποσαφηνίζουν καλύτερα τον ρόλο τους.

Διδακτικοί Στόχοι

Για την ορθότερη και πληρέστερη παρουσίασή τους οι διδακτικοί στόχοι οργανώνονται και παρουσιάζονται σε τρία επίπεδα:

Γνωστικοί στόχοι (Συστηματική Μελέτη των Πηγών)

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις βασικές πτυχές του θεσμού και του ρόλου των κοινοτικών αρχόντων την περίοδο της Τουρκοκρατίας που αφορούν:

α) το σύστημα διοίκησης των υπόδουλων ελλήνων

β) τον τρόπο εκλογής των τοπικών αρχόντων

γ) τη στάση των κρατούντων Οθωμανών στις διαδικασίες αυτές

- Τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των κοινοτικών αρχόντων

- Τη συμπεριφορά και τη στάση των προεστών (δημογερόντων, κοτζαμπάσηδων) απέναντι στην κυρίαρχη Οθωμανική αρχή και απέναντι στον υπόδουλο ελληνισμό
- Μέσα από τη μελέτη διαφορετικών πηγών να γνωρίσουν οι μαθητές την εικόνα και γνώμη του λαού για τους προκρίτους
- Με τη συστηματική μελέτη των πηγών στην τάξη να βοηθηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη μελέτη σύνθετων ιστορικών πηγών αλλά και να προσεγγίσουν την Ιστορία ώστε να εφοδιαστούν με όλα τα τεχνικά εργαλεία για την προσωπική έρευνα και μελέτη της.

Συναισθηματικοί στόχοι

Οι μαθητές να κατανοήσουν το ιδιαίτερο κλίμα της εποχής, να μουν στη θέση των ανθρώπων που είτε ασκούσαν εξουσία στα χρόνια της Τουρκοκρατίας είτε βρίσκονταν στη θέση του ραγιά, σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις δυσκολίες αλλά και τα προνόμια που απέρρεαν από τη θέση αυτή. Βασική επιδίωξη αποτελεί η προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές όσο πιο κοντά γίνεται με την περίοδο που εξετάζουμε με σκοπό να κινητοποιήσουν την ιστορική τους φαντασία στα πλαίσια μιας «βιωμένης εμπειρίας». Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αξιοποιήθηκε μια σειρά οπτικοακουστικού υλικού και γενικότερα άμεσων ή έμμεσων ιστορικών πηγών, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να έχουν μια πιο άμεση επαφή με όψεις του παρελθόντος με στόχο την ενδυνάμωση της ιστορικής τους ενσυναίσθησης.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

Η τάξη θα παρακολουθήσει κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα ένα μονταρισμένο βίντεο που θα περιέχει μέρος της εκπομπής του ΣΚΑΪ «1821 Στη σκιά της Υψηλής Πύλης» καθώς και ένα μέρος από τη συζήτηση που ακολούθησε για τους προεστούς- κοτζαμπάσηδες και τον ρόλο τους την εποχή της Τουρκοκρατίας.

Θα ακολουθήσει συζήτηση-κριτική με τους μαθητές για τη στάση και τη συμμετοχή των προεστών στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα.

Διδακτική μεθοδολογία

Η διδασκαλία του μαθήματος θα γίνει σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες που καθεμία θα αναλάβει να ερευνήσει διαφορετικά ερωτήματα, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα μετατοπιστεί σε ρόλο συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τούς μαθητές είτε υποβοηθώντας την αναζήτησή τους, είτε ανατροφοδοτώντας την με νέα ερωτήματα. Ο έλεγχος των γνώσεων γίνεται έμμεσα και διακριτικά. Η διδασκαλία με τον συγκεκριμένο τρόπο παρέχει στον εκπαιδευτικό όπως και στους μαθητές τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, γιατί μπορεί άμεσα να δει τα αποτελέσματα της πορείας της διδασκαλίας και να επέμβει εάν χρειαστεί.

Η διδασκαλία στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν βασικές έννοιες της ιστορίας. Αναπτύσσει τις διερευνητικές ικανότητες και βοηθάει στην αντίληψη θεσμών αλλά και στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αξιοποιούνται προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και οι προσλαμβάνουσες εμπειρίες τους από το περιβάλλον

Η διδακτική αυτή πρόταση είναι επηρεασμένη από το ρεύμα του εποικοδομητισμού (constructivism) σύμφωνα με το οποίο κάθε νέα γνώση βασίζεται στην προϋπάρχουσα. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται βασίζεται στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner . Είναι μια διαδικασία όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναπτύσσοντας τη δική τους κρίση. Γνωρίζοντας τα στάδια της έρευνας, οδηγούνται στην τελική φάση, δηλαδή στην αντιμετώπιση παρόμοιων γεγονότων, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη και όχι την παθητική απομνημόνευση. Η διδασκαλία διεξάγεται σε δημοκρατική ατμόσφαιρα, με διαλεκτικό τρόπο και ελευθερία σκέψης. Η αυτενέργεια του μαθητή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, γιατί στο επίπεδο της αντίληψης και της μάθησης, η απόκτηση γνώσεων προϋποθέτει τη δραστηριότητα του υποκειμένου.

Η στρατηγική της διερεύνησης που ακολουθείται στο συγκεκριμένο σενάριο είναι καθοδηγούμενη καθώς ο εκπαιδευτικός έχει διατυπώσει τα ερωτήματα του θέματος και καθοδηγεί την πορεία της αναζήτησης. Οι μαθητές επεξεργάζονται το υλικό και τις πηγές είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς και προσπαθούν να διατυπώσουν σκέψεις, κρίσεις, συμπεράσματα για τον πολιτικό ρόλο των προκρίτων, τη συμμετοχή τους στην επανάσταση, την άποψη που είχε ο λαός γι' αυτούς.

Σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας, μια διδακτική ενότητα διαρθρώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η ιστορική γνώση να είναι προϊόν ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι σε κάθε ενότητα υπάρχουν κεντρικά ιστορικά ερωτήματα και επιμέρους ερωτήματα προς διερεύνηση.

1^η Διδακτική ώρα

A. Αφόρμηση

Ως αφετηρία για το μάθημα θα παρουσιαστεί βίντεο(youtube), όπου θα ακουστεί το τραγούδι από την παράσταση «προστάτες» του Μ. Ευθυμιάδη, που παρουσιάστηκε το 1975 (τραγούδι: μια φορά και έναν καιρό σε μουσική του Χρ. Λεοντή). Στόχος αυτής της προβολής είναι να βοηθήσει την εκπαιδευτική πράξη.

B. Εισήγηση

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια σύντομη εισήγηση από τον διδάσκοντα (διάρκειας δέκα λεπτών), που θα κινείται στους εξής άξονες:

- Απόδοση του ιστορικού πλαισίου για το σύστημα διοίκησης, κοινότητες, των υπόδουλων Ελλήνων την εποχή της Τουρκοκρατίας

- Αναφορά στους λόγους που ανάγκασαν τους κατακτητές να υιοθετήσουν το σύστημα της κοινοτικής οργάνωσης των κατακτημένων
- Τον τρόπο οργάνωσης του θεσμού των κοινοτήτων και μερικά εισαγωγικά για τα όργανα διοίκησης, προεστούς, δημογέροντες.

Με την ολοκλήρωση της εισήγησης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αποκτήσει κάποια βασικά ερεθίσματα για να μπορέσουν να μελετήσουν τις πηγές και να εξάγουν κρίσεις και συμπεράσματα. Στη συνέχεια τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και χωρίζονται σε ομάδες για να τα μελετήσουν.

Ανάλογα από τον αριθμό των παιδιών, χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Στη δική μας πρόταση οι μαθητές οργανώθηκαν σε τέσσερις ομάδες, που η κάθε μία θα μελετήσει ένα ερευνητικό ερώτημα και θα βοηθήσει στη σύνθεση του κεντρικού μας θέματος που είναι ο ρόλος των προεστών στην περίοδο της Τουρκοκρατίας.

Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίσει και να διερευνήσει μέσα από πηγές (Πηγή 1 (σελ.137 από Ιστορία Ελληνικού Έθνους, εκδοτική Αθηνών, Πηγή 2 (σελ.139 από Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, εκδοτική Αθηνών, Πηγή 3 από Διονυσίου Κόκκινου «Η Ελληνική Επανάσταση» σελ. 17, εκδόσεις Μέλισσα, Πηγή 4 από Ευτυχία Λιάτα, άρθρο από την Ιστορία του νέου Ελληνισμού 1770-2000. Τόμος 1ος. Η Οθωμανική κυριαρχία, 1770-1821:πολιτική πραγματικότητα-οικονομική και κοινωνική οργάνωση, σελ.320-321, επιμ. Β. Παναγιωτόπουλος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.) τα ονόματα, με τα οποία συναντούμε στις πηγές, τους κοινοτικούς άρχοντες, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους

Η δεύτερη ομάδα μελετά τον τρόπο με τον οποίο εκλέγονταν και από ποιους έπρεπε να εγκριθεί η εκλογή τους. Οι πηγές που δίνονται για μελέτη (Πηγή 1 (σελ.137-138 από Ιστορία Ελληνικού Έθνους εκδοτική Αθηνών, Πηγή 2 (Κοντογιώργης Γιώργος, κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτοδιοίκηση, οι ελληνικές κοινότητες της Τουρκοκρατίας, σελ. 473, εκδόσεις νέα σύνορα, Πηγή 3 σελ. 138 Ιστορία Ελληνικού Έθνους εκδοτική Αθηνών).

Η τρίτη και η τέταρτη ομάδα μελετούν αν οι προεστοί ήταν προστάτες των ραγιάδων ή δυνάστες του λαού; Ποια γνώμη σχηματίσατε μελετώντας τις πηγές και αν δικαιολογείται η ονομασία «κοτζαμπάσης» που σημαίνει συνεργάτης των Τούρκων. Οι πηγές που δίνονται για μελέτη (Πηγή 1 (Μάουερ από το παλιό βιβλίο της Ιστορίας, Κεφ. 7, σελ. 38 – 39, ΟΕΔΒ 2009, Πηγή 2 (Φωτάκος απομνημονεύματα της Ελληνικής Επανάστασης, Πηγή 3: σελ.73,(από Διονυσίου Κόκκινου «Η Ελληνική Επανάσταση», εκδόσεις Μέλισσα, Πηγή 4 (Φωτόπουλος «Οι κοτσαμπάσηδες της Πελοποννήσου κατά την δεύτερη Τουρκοκρατία 1715-1821») σελ.25-26.

Επιλέξαμε να δοθούν στους μαθητές των δύο ομάδων αρκετές πηγές που θα αναφέρονται και στις δύο διαφορετικές απόψεις ώστε να τους βάλουμε σε μια διαδικασία να κάνουν τη δική τους κριτική αλλά και να τους δώσουμε το ερέθισμα να συζητήσουν με

τους συμμαθητές τους το θέμα αυτό καταλήγοντας στις δικές τους απόψεις και κρίσεις, οι οποίες αναμένεται να διαφοροποιούνται μεταξύ τους, από λίγο έως πολύ, παρά του ότι είχαν να εξετάσουν το ίδιο θέμα και μέσα από τις ίδιες πηγές. Συζητώντας και αναλύοντας τον τρόπο που κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα τους βοηθάμε να κατανοήσουν πώς να προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές με κριτική ματιά, να «βλέπουν» τις πηγές ως μέσο για την προσέγγιση της αλήθειας και να κατανοήσουν ότι η ιστορία μπορεί να γραφεί από διαφορετικές οπτικές.

Μετά από τη μελέτη των πηγών, οι εκπρόσωποι της κάθε ομάδας ανακοινώνουν στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνά τους, απαντούν σε πιθανές ερωτήσεις και απορίες των συμμαθητών τους και θέτουν ερωτήματα που πιθανόν θα ήθελαν να διερευνήσουν περισσότερο μέσα από πρόσθετη βιβλιογραφία. Στην περίπτωση αυτή, τόσο τα ίδια τα παιδιά ενθαρρύνονται να ψάξουν πρόσθετες πληροφορίες από το διαδίκτυο όσο και ο ίδιος ο διδάσκων να βρει πρόσθετη βιβλιογραφία υποβοηθώντας και υποστηρίζοντας το έργο τους.

2^η Διδακτική ώρα

Στη δεύτερη διδακτική ώρα, αφού οι υπεύθυνοι των ομάδων θυμίσουν τα αποτελέσματα της έρευνά τους (σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προβλέπεται συνεχόμενη διδασκαλία για το μάθημα της ιστορίας), παρουσιάζουμε ένα βίντεο διάρκειας δέκα λεπτών από την εκπομπή του ΣΚΑΙ «1821». Πρόκειται για ένα μονταρισμένο βίντεο που έχει αποσπάσματα από τις εκπομπές «Στη σκιά της Μεγάλης Πύλης», «1821 η εξέγερση», « Συζήτηση τρίτου επεισοδίου» όπου ακούγονται κρίσεις και απόψεις διακεκριμένων ιστορικών όπως του κ. Βερέμη, του κ. Παναγιωτόπουλου για τους προκρίτους την εποχή της Τουρκοκρατίας αλλά και τον ρόλο τους και τη συμμετοχή τους στον αγώνα. Αυτό γίνεται για να ακούσουν οι μαθητές κάποιες ακόμα γνώμες και απόψεις από ερευνητές ιστορικούς.

Έπειτα ακολουθεί συζήτηση ή επίλυση κάποιας απορίας ή αποσαφήνιση γεγονότων ή καταστάσεων που πιθανόν δεν έγιναν αντιληπτά από τα παιδιά. Στη συνέχεια θα δοθεί φύλλο εργασιών μέσα από το οποίο θα μπορέσουμε να δούμε αν και κατά πόσο κατανοήθηκε από την παρουσίαση των πηγών ο ρόλος των προεστών στην εποχή της Τουρκοκρατίας.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι κοινοτικοί άρχοντες στα χρόνια της Τουρκοκρατίας με ποιες ονομασίες ήταν γνωστοί; (υπάρχουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις)

1. Δημογέροντες
2. Προεστοί
3. Πασάδες

4. Πρόκριτοι

Οι κοινοτικοί άρχοντες στα χρόνια της Τουρκοκρατίας ήταν υπεύθυνοι ... (υπάρχουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις)

1. Να συντάσσουν φορολογικούς καταλόγους.
2. Να εισπράττουν τους φόρους.
3. Να τηρούν την τάξη.
4. Να διορίζουν τον πασά της περιοχής.

Παρατηρώντας προσεκτικά το ντύσιμο του Κοτζαμπάση στις παρακάτω εικόνες και αφού διαβάστε το ακόλουθο παραμύθι «ο προεστός και ο διάβολος», να γράψετε ένα κείμενο όπου θα απαντάτε στα παρακάτω ερωτήματα:

Πώς φαντάζεστε τον τρόπο της ζωής του; Πιστεύετε ότι θα ήταν ο ίδιος με αυτόν των υπόλοιπων απλών Ελλήνων;

πηγή : Γεννάδιος βιβλιοθήκη

Από την παραπάνω μελέτη των πηγών, ποιος πιστεύετε ότι ήταν ο ρόλος των κοτζαμπάσηδων στην επανάσταση του 1821;

(Αναπτύξτε την άποψή σας σε μια παράγραφο)

Αφού μελετήσετε τις πηγές και την ακόλουθη γελοιογραφία, σε μια παράγραφο να αναπτύξετε την άποψή σας «οι προεστοί, προστάτες των ραγιάδων ή δυνάστες του λαού»



Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί ίσως την πιο σημαντική στιγμή κάθε διδασκόμενου μαθήματος, γιατί εκτός από τελικό έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα. Αποσκοπεί να ελέγξει και να προαγάγει, μέσα από την ανατροφοδότηση την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Μέσα από την αξιολόγηση μπορούμε να παρατηρήσουμε την πρόοδο των ομάδων αλλά και του ίδιου του διδάσκοντα.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία αν κατανοήθηκαν επαρκώς οι διδασκόμενες έννοιες. Αυτό θα καταστεί δυνατό από τον εκπαιδευτικό παρατηρώντας τις ερωτήσεις και τις κρίσεις του μαθητή στα εξεταζόμενα θέματα. Ο τρόπος που προσεγγίζει τις πηγές είναι ένδειξη κατανόησης, αντίληψης και αξιολόγησης των πηγών. Η επιλογή των σημαντικότερων σημείων και η συστηματική συλλογή των πληροφοριών μέσα από σύνθετες πηγές δείχνουν τον βαθμό της κατανόησης και της κριτικής ικανότητας. Εκτός από τη συλλογή και ταξινόμηση των πληροφοριών, η σύγκριση και η συσχέτιση αποτελούν σημαντικά βήματα αξιολόγησης και κρίσης τόσο των πληροφοριών όσο και της πηγής.

Σημαντική είναι η συνεργασία των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας, όσο και η επιχειρηματολογία που θα πρέπει να αναπτύξει ο κάθε μαθητής προκειμένου να πείσει τους συνεργάτες του για την ορθότητα των απόψεών του. Ακόμα πρέπει να διερευνηθεί η σωστή χρήση του λόγου, η συνεργατικότητα και ο σεβασμός στην άποψη του άλλου.

Όλα αυτά μπορούν και πρέπει να ελεγχθούν στη μελέτη των πηγών, στις εργασίες των ομάδων, στη συζήτηση μέσα στην τάξη αλλά και στις γραπτές δοκιμασίες κάθε τύπου.

Βιβλιογραφία

Βακαλόπουλος Α, (1988) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, Θεσσαλονίκη

Κόκκινος Δ, *Ελληνική επανάσταση*, Εκδόσεις: Μέλισσα

Κοντογιώργης Γ., Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτοδιοίκηση: οι ελληνικές κοινωνίες της Τουρκοκρατίας, Αθήνα, Νέα Σύνορα 1982

Κορδάτος Γ., *Η κοινωνική σημασία της Ελληνικής επανάστασης του 1821*, εκδόσεις : μάτι

Κρεμμυδάς Β, *Εισαγωγή στην ιστορία της Νεοελληνικής κοινωνίας 1700-1821*, εκδόσεις : Εξάντας

Λιάτα Ε., *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 1, Η Οθωμανική κυριαρχία 1770-1821: Πολιτική πραγματικότητα-Οικονομική και κοινωνική οργάνωση, επιμ. Παναγιωτόπουλος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

Μαργαρίτης Γ., Σπ. Μαρκέτος, Κ. Μαυρέας, Ν. Ροτζώκος, Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία, τόμος Γ' Ε.Α.Π. Πάτρα 1999

Παπαρηγόπουλος, *Ιστορία του Ελληνικού έθνους*, Εκδόσεις: Δημ. Δημητράκου

Ιστορία του Ελληνικού έθνους Εκδόσεις: Εκδοτική Αθηνών

Πύλια Μ., Λειτουργίες και αυτονομία των κοινοτήτων της Πελοποννήσου, άρθρο στο περιοδικό ΜΝΗΜΩΝ, εταιρία μελέτης Νέου Ελληνισμού, Αθήνα 2001, τόμος 23ος σελ.98

Φωτιάδης Δ., Η επανάσταση του εικοσιένα, Εκδόσεις: Μέλισσα

Φωτιάδης Δ., Τα Απομνημονεύματα του Κολοκοτρώνη

Φωτόπουλος Α., Οι κοτζαμπάσηδες της Πελοποννήσου κατά τη δεύτερη Τουρκοκρατία (1715-1821) , Εκδόσεις: Ηρόδοτος

«Το Σόι σου» στο νηπιαγωγείο: Μια απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης κειμένων μαζικής κουλτούρας

Γιάγκογλου Δήμητρα, Νηπιαγωγός, M.Sc., dimgiag@gmail.com

Περίληψη

Η μαζική κουλτούρα τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να εισάγεται ως αντικείμενο διδασκαλίας στα σχολικά προγράμματα (Alvermann et al. 1999) καθώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των σύγχρονων μαθητών. Ερευνητές όπως ο Duff (2004) υποστηρίζουν ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας βοηθούν τους μαθητές να γίνουν πιο ενεργητικοί στο μάθημα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Η μαζική κουλτούρα είναι η γέφυρα που ενώνει τον ενδοσχολικό με τον εξωσχολικό λόγο (Στάμου, 2012). Υπό το πρίσμα της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης η διδακτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση όχι μόνο των γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούνται στην ελληνική κοινωνία αλλά και των γλωσσικών ιδεολογιών που αναπαράγονται από αυτές τις αναπαραστάσεις (Στάμου, 2012). Στη παρούσα εργασία θα κάνουμε μία σύντομη κοινωνιογλωσσική ανάλυση μίας σύγχρονης ελληνικής τηλεοπτικής σειράς και θα παρουσιάσουμε μία πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-Κλειδιά: μαζική κουλτούρα, κοινωνικές ποικιλίες, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Στις μέρες μας τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης έχουν αναλάβει ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, γλωσσικών -και όχι μόνο- επιλογών των ανθρώπων (Ντίνας, 2013). Τα ΜΜΕ έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να προωθήσουν τόσο τη γλωσσική ομογενοποίηση και τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες (Stuart – Smith, 2006, Archakis 2014 στο Αθανασιάδης, 2016), όσο και τη γλωσσική ποικιλότητα. Τις προηγούμενες δεκαετίες, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας προωθούσε τη μονογλωσσία και ο διαλεκτικός λόγος ήταν στιγματισμένος και άμεσα συνδεδεμένος με τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις.

Ειδικά στην Ελλάδα, η αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας είχε αρνητική συνυποδήλωση. Από τη δεκαετία του '50 έως και τη δεκαετία του '80, αρχικά στον κινηματογράφο και στη συνέχεια στην τηλεόραση συναντούμε χαρακτήρες των οποίων ο λόγος αντλεί γλωσσικούς πόρους από διάφορες γλωσσικές ποικιλίες. Οι δημιουργοί, επιδιώκοντας τη δημιουργία χιουμοριστικών και αφελών χαρακτήρων, επιλέγουν την αξιοποίηση του βόρειου ιδιώματος, του οποίου η τηλεοπτική χρήση συνδέθηκε με την ταυτότητα του «επαρχιώτη / χωριάτη / βλάχου» και αμόρφωτου. Τα τελευταία χρόνια και ιδίως μετά το 2000, μολονότι στο σημειωτικό άξονα οι χαρακτήρες αυτοί πλέον αναπαριστώνται πιο ελκυστικά σε σχέση με το παρελθόν, ο λόγος τους εξακολουθεί να συνδέεται όχι μόνο με τον τόπο καταγωγής, αλλά και την κοινωνική τάξη, χωρίς ωστόσο να δημιουργεί αρνητικά αισθήματα στους

θεατές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ήρωες της σειράς «Επτά θανάσιμες πεθερές» όπου οι διαλεκτόφωνοι χαρακτήρες ανήκουν στην κατώτερη κοινωνική τάξη. Οι Στάμου & Ντίνας (2011), οι οποίοι μελέτησαν την ταυτότητα των χαρακτήρων σε σειρές όπου γινόταν χρήση γεωγραφικών ποικιλιών κατά την περίοδο 2006 – 2007, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «η τηλεοπτική αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής γλώσσας μέσα από τον τηλεοπτικό χειρισμό του γλωσσικού της πλούτου αποκαλύπτει τον ιδεολογικό ρόλο των ΜΜΕ στη συγκρότηση μιας κοινής εθνικής ταυτότητας.» (Στάμου & Ντίνας, 2011). Η διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας από τα μέσα μαζικής κουλτούρας καταδεικνύει τον ηγεμονικό ρόλο που διαδραματίζουν στην κατασκευή των σύγχρονων ιδεολογικών ταυτοτήτων.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μέσα από την παρέμβαση μας επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε διδακτικά μία δημοφιλή οικογενειακή τηλεοπτική σειρά «Το Σόι σου» με σκοπό να ανακαλύψουν τα παιδιά το ρόλο των κοινωνικών και γεωγραφικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και να αναστρέψουμε στερεότυπες αντιλήψεις αναφορικά με τις κοινωνικές τάξεις και τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν.

Κοινωνιογλωσσική κατασκευή των κοινωνικών τάξεων στην τηλεοπτική σειρά: «Το Σόι σου»

Στο σημείο αυτό θα παραθέσουμε μία σύντομη ανάλυση του λόγου δύο βασικών πρωταγωνιστών της σειράς με βάση τέσσερις κεντρικούς άξονες: τον *γλωσσολογικό*, τον *κοινωνιογλωσσολογικό*, τον *σημειωτικό* και τον *ιδεολογικό* (Στάμου, 2012). Η κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση αφορά την μελέτη των συγκεκριμένων αναπαριστώμενων γλωσσικών ποικιλιών σε σχέση με το κοινωνικό προφίλ των ομιλητών και το καταστασιακό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται.

Η συγκεκριμένη σειρά προβάλλεται από το κανάλι του ALPHA και έχει μεγάλη απήχηση στο τηλεοπτικό κοινό όλων των ηλικιών. Η υπόθεση της σειράς είναι άκρως ελληνική, εκτυλίσσεται γύρω από το κυριακάτικο τραπέζι δύο οικογενειών, των Χαμπέων και των Τριανταφύλλου. Η Λυδία και ο Σάββας, τα δύο πρόσωπα κλειδιά της σειράς, γευματίζουν κάθε Κυριακή σε διαφορετικό σπίτι, άλλοτε στο πατρικό της Λυδίας και άλλοτε στο πατρικό του Σάββα. Κατά τη διάρκεια των κυριακάτικων συναντήσεων εκτυλίσσονται μια σειρά από ευτράπελα γεγονότα, τα οποία αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν στα κυριακάτικα γεύματα συναντιούνται και τα δύο σόγια, τα οποία αντιπροσωπεύουν δυο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, την ανώτερη και τη λαϊκή (μεσαία). Από τη μια πλευρά, έχουμε την οικογένεια Τριανταφύλλου, η οποία αντιπροσωπεύει την ανώτερη κοινωνική τάξη και από την άλλη, την οικογένεια Χαμπέα, η οποία αντιπροσωπεύει τη λαϊκή (μεσαία) τάξη. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί, ότι σε αρκετά επεισόδια έχουμε guest εμφανίσεις και άλλων προσώπων (συμπέθερων, θείων, βοηθών), τα οποία, αν και περιφερειακά, συμβάλουν με την παρουσία τους στην προβολή των κοινωνικών αντιθέσεων.

Η Αλεξάνδρα και ο Βαγγέλης αποτελούν το βασικό δίπολο έκφρασης της σύγκρουσης των κοινωνικών τάξεων, δια της χρήσης διαφορετικών γλωσσικών κωδικών και συμπεριφοράς, τόσο μεταξύ τους, όσο και σε σχέση με τους περιφερειακούς χαρακτήρες (πχ. Αφρούλα, Αντωνία) της σειράς που εμφανίζονται σε συγκεκριμένα επεισόδια.

Στο γλωσσολογικό άξονα η κοινωνική αντίθεση των υπό εξέταση χαρακτήρων διαφαίνεται από τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούν. Η Αλεξάνδρα μιλά την πρότυπη γλώσσα, ενώ ο Βαγγέλης χρησιμοποιεί ένα μείγμα καθομιλουμένης και λαϊκής (πιάτσας) γλώσσας. Ειδικότερα, ο Βαγγέλης χρησιμοποιεί συχνά λέξεις και εκφράσεις της πιάτσας όπως, *«ρε, τζιμάνι, άμα λάχει, άσε μας ρε Ανδία απ' εδώ χάμου, κούτελο, το 'χαψε»*. Επίσης, κάποιες φορές μπερδεύει τη σημασία των λέξεων, *«ενδοσκόπηση – κολωνοσκόπηση»*, άλλες φορές δεν καταλαβαίνει τι σημαίνουν κάποιες ξένες λέξεις όπως, *« η θεία Άλιν – η θεία της άλλης»*.

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα διαπιστώνει κανείς τη διαφοροποίηση που υφίσταται στο κοινωνικό προφίλ των χαρακτήρων. Η Αλεξάνδρα είναι εικαστικός, σύζυγος μεγαλογιατρού, ιδιοκτήτη κλινικής, κάτοικος των βορείων προαστίων και ανήκει στην ανώτερη κοινωνική τάξη. Ο Βαγγέλης είναι κάτοικος δυτικών προαστίων, χασάπης με αλυσίδα κρεοπωλείων, ιδιαίτερα περήφανος για τη Μεσσηνιακή του καταγωγή και ανήκει στη μεσαία τάξη. Ωστόσο, και οι δύο ήρωες έχουν την ίδια περίπου ηλικία (πενήντα με εξήντα χρονών) και συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις εξ αγχιστείας συγγένειας (συμπέθεροι). Ο τρόπος ομιλίας των χαρακτήρων ανταποκρίνεται στο κοινωνικό τους προφίλ και αποτελεί δείκτη της διάστασης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Στο σημειωτικό άξονα, οι διαφορές μεταξύ των δύο χαρακτήρων είναι πιο έντονες. Φαίνεται ξεκάθαρα, ότι ανήκουν σε διαφορετικούς κόσμους. Η κοινωνική αντίθεση φαίνεται αρχικά από τα ονόματα Αλεξάνδρα Τριανταφύλλου και Βαγγέλης Χαμπέας αλλά και από το ντύσιμό τους. Η Αλεξάνδρα φορά γυαλιά (δεικτικό κουλτούρας), είναι πάντα άψογα ντυμένη και φορά συχνά καπέλο, γεγονός που παραπέμπει στην εγγλέζικη αριστοκρατία. Ο Βαγγέλης από την άλλη, έχει μουστάκι και συνήθως φορά κλασικό υφασμάτινο ανοιχτόχρωμο παντελόνι και κοντομάνικο πουκάμισο σκούρου χρώματος. Όμως οι διαφορές δεν είναι μόνο αυτές, ο Βαγγέλης είναι λάτρης της παραδοσιακής ελληνικής κουζίνας (π.χ. μουσακάς, μπακλαβάς, παστίτσιο) και μουσικής (καλαματιανά). Σε αντίθεση με την Αλεξάνδρα, η οποία ως εικαστικός της αρέσει το θέατρο, η κλασική μουσική και φροντίζει σε όλα τα επεισόδια να εκφράζει την προτίμησή της στην γκουρμέ κουζίνα, παρόλο που όλοι οι υπόλοιποι δεν συμφωνούν με την επιλογή της. Η Αλεξάνδρα είναι υπερόπτρια και σνομπ απέναντι σε όλους όσους δεν είναι της τάξης της, ενώ ο Βαγγέλης, μολονότι φωνακλάς, είναι ανοιχτόκαρδος και έχει έναν καλό λόγο για τους άλλους. Αξίζει, ακόμη, να σημειώσουμε, ότι τόσο η Αλεξάνδρα όσο και ο Βαγγέλης εκφράζουν με τις εκφράσεις του προσώπου τους την αντιπάθεια και την αποδοκιμασία που νιώθουν ο ένας για τον άλλον.

Ως προς το ιδεολογικό κομμάτι τώρα θα λέγαμε, ότι ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστάται η ταξική διαστρωμάτωση στη σειρά, συμβαδίζει με τις στερεοτυπικές εικόνες

που έχουμε όλοι μας και τις οποίες συναντάμε συχνά στην ελληνική τηλεόραση. Η υπερβολική γλωσσική και συμπεριφορική ακαμψία των δύο ηρώων στη ουσία έχει σκοπό να προκαλέσει το γέλιο των τηλεθεατών, να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να αυξήσει την τηλεθέαση και όχι να προβάλει με ρεαλιστικό τρόπο την ταξικότητα της σύγχρονης κοινωνίας.

Κλείνοντας θα λέγαμε, ότι ο Βαγγέλης ως χαρακτήρας είναι ο άνθρωπος της διπλανής πόρτας. Είναι κλασικός έλληνας πάτερ φαμίλιας, τον οποίο σέβεται όλη η οικογένεια και ιδιαίτερα η γυναίκα του η Χαρούλα, η οποία του μιλά πάντα με γυναικείο τρόπο, προσπαθώντας να τον ηρεμίσει και να τον ευχαριστήσει και φυσικά να του δείξει, ότι αυτός είναι ο αρχηγός της οικογένειας Χαμπέα. Σε αντίθεση με την Αλεξάνδρα, η οποία παρουσιάζεται ως αρχηγός της οικογένειας Τριανταφύλλου, ιδιαίτερα δυναμική και αυταρχική και χρησιμοποιεί τον αντρικό τρόπο ομιλίας για να επιβάλλεται στο περιβάλλον της. Τόσο ο σύζυγος της όσο και τα παιδιά της πειθαρχούν στις εντολές της και κάποιες φορές υιοθετούν άκριτα τις απόψεις της. Ο μόνος ο οποίος δεν ανέχεται τη στάση της και της το δείχνει προκαλώντας την έντονη αντίδρασή της είναι ο Βαγγέλης, ο οποίος χρησιμοποιεί μάγκικες εκφράσεις για να τη σοκάρει και να τη φέρει σε δύσκολη θέση. Όλος ο περίγυρος των δύο αυτών ιδιαίτερων χαρακτήρων δείχνει με την στάση του, ότι δεν δέχεται τη ταξική διαφοροποίηση που προβάλλουν τα πρόσωπα της ανάλυσής μας και επιδεικνύει μια ευελιξία στην προσαρμογή ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση.

Μεθοδολογία της παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2018 - 2019. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν είκοσι πέντε νήπια. Την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχε η νηπιαγωγός του τμήματος. Η διδακτική παρέμβαση διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις (Προ - φάση, Κύρια φάση, Μετά - φάση). Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης (task-based learning) (Willis 1996, στο Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & κ.ά. 2016), επειδή η συγκεκριμένη προσέγγιση ενδείκνυται για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το εκπαιδευτικό υλικό.

Προ- φάση:

Προστάδιο: Εισαγωγική διερευνητική δραστηριότητα.

Η συχνή αυθόρμητη συζήτηση των παιδιών σχετικά με την συγκεκριμένη σειρά την ώρα της ελεύθερης απασχόλησης αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας συζήτησης στην ολομέλεια για τους χαρακτήρες της σειράς και της καταγραφής των απόψεων των μαθητών γι' αυτούς.

Κύρια – Φάση

Προστάδιο: Εισαγωγική Διερευνητική Δραστηριότητα

Τα παιδιά παρακολούθησαν στο YouTube αποσπάσματα επεισοδίων της τηλεοπτικής σειράς και σε ομάδες ανέλαβαν να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν το προφίλ των ηρώων της σειράς (φύλο, ηλικία, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση, εμφάνιση).

1^η Κύρια Δραστηριότητα:

Τα παιδιά παρακολούθησαν στο YouTube αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά «Το Σόι σου» (<http://www.alphatv.gr/shows/ellinikes-seires/tosoisou/webtv/s2-episodio-1>) και συζήτησαν στην ολομέλεια για τις διαφορές και ομοιότητες των δύο οικογενειών της σειράς. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε ομάδες και ζητήθηκε από τις μισές ομάδες να ζωγραφίσουν την οικογένεια που συμπάθησαν περισσότερο και από τις άλλες μισές την οικογένεια που συμπάθησαν λιγότερο και να εξηγήσουν τους λόγους της επιλογής τους.

2^η Κύρια Δραστηριότητα:

Τα νήπια παρακολούθησαν στο YouTube αποσπάσματα επεισοδίου της σειράς, όπου είναι έντονη αφενός, η διάκριση του τρόπου ομιλίας με βάση την κοινωνική τάξη (επάγγελμα, πλούσιοι - φτωχοί) και, αφετέρου, η εναλλαγή συνομιλιακού ύφους, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Στην ολομέλεια της τάξης έγινε συζήτηση για το εάν ο Βαγγέλης καταλαβαίνει ότι μιλά διαφορετικά από τους άλλους, τους λόγους που τον αναγκάζουν να αλλάξει τον τρόπο ομιλίας του, αν η Αλεξάνδρα θεωρεί ικανό τον Βαγγέλη να αλλάξει τον τρόπο ομιλίας του και αν τελικά ένας άνθρωπος μπορεί να προσαρμόσει τον τρόπο που μιλά ανάλογα με το πού μιλά και με ποιους μιλά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να ζωγραφίσουν τον Βαγγέλη να συναντά και να συζητά με άτομα από διαφορετικές τάξεις.

Δραστηριότητα Αξιολόγησης - Κριτικής Αναπλαισίωσης

Τα νήπια παρακολούθησαν χωρίς ήχο αποσπάσματα από τη σειρά «Λατρεμένοι μου γείτονες» και τους ζητήθηκε να δώσουν ονόματα στους ήρωες, να υποθέσουν το επάγγελμα τους και να φανταστούν τους διάλογους μεταξύ των ηρώων.

Μετά – Φάση

Τα παιδιά συμπλήρωσαν ατομικά φύλλα αξιολόγησης της παρέμβασης.

Εργαλεία του προγράμματος

Για τις ανάγκες της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένας σταθερός ηλεκτρονικός υπολογιστής, τηλεόραση και ένα κινητό τηλέφωνο ως καταγραφέας βίντεο. Για την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το portfolio των εργασιών των παιδιών και το ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

Αποτίμηση της παρέμβασης

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την εισαγωγική και την πρώτη κύρια δραστηριότητα αυτού του άξονα, θα λέγαμε ότι τα παιδιά εντόπισαν με μεγάλη ευκολία τις διαφορές των οικογενειών στο σημειωτικό άξονα (ντύσιμο, αξεσουάρ, μέγεθος σπιτιού), ωστόσο τα περισσότερα δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν διαφορές στον τρόπο ομιλίας. Αντιλήφθηκαν ότι οι χαρακτήρες στους οποίους πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους είναι ο Βαγγέλης *«Ο Βαγγέλης φωνάζει πολύ και μιλά δυνατά»* και η Αλεξάνδρα *«Είναι πολύ ωραία ντυμένη και δεν είναι πολύ ευγενική»* και ότι ανάμεσα σε αυτούς τους δύο υπήρχε μία αντιπάθεια, δεν μπόρεσαν όμως να εντοπίσουν τους λόγους που την προκαλούν. Παρακολουθήσαμε ξανά συγκεκριμένα σημεία από τα αποσπάσματα, προκειμένου να καταφέρουν να εντοπίσουν διαφορές στον τρόπο ομιλίας μεταξύ των δύο οικογενειών και στιγμές ασυνεννοησίας μεταξύ τους, που προκαλούνταν από τη χρήση διαφορετικών κωδικών επικοινωνίας. Μετά την επαναπροβολή, τα παιδιά είπαν: *«Ο Βαγγέλης δεν καταλαβαίνει κάποιες λέξεις της Αλεξάνδρας»*, *«Ο ένας λέει πράγματα που δεν ξέρει ο άλλος»*. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι, εάν εστιάσεις σε συγκεκριμένα σημεία, τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν στοιχεία και από τον κοινωνιογλωσσικό άξονα και το γλωσσικό. Στην ερώτηση ποιας οικογένειας η ομιλία είναι πιο καθημερινή – συνηθισμένη όλα απάντησαν ότι η ομιλία της οικογένειας του Βαγγέλη τους είναι πιο οικεία.. Από τις εργασίες του portfolio διαφάνηκε ότι τα παιδιά επιλέγουν την προτιμώμενη οικογένεια, λαμβάνοντας υπόψη κριτήρια ταξικής φύσης. Τέσσερις ομάδες ζωγράρισαν την οικογένεια της Αλεξάνδρας γιατί *«είχαν μεγάλο σπίτι, φοράν ωραία ρούχα, είναι πλούσιοι»*. Κάποιες ομάδες αιτιολόγησαν την επιλογή τους, αντλώντας από τον σημειωτικό άξονα *«Είναι πιο όμορφη»* και μόνο μία ομάδα στην αιτιολόγησή της έλαβε υπόψη τη συμπεριφορά των χαρακτήρων *(Δεν μας άρεσε η οικογένεια της Αλεξάνδρας γιατί η Αλεξάνδρα δεν ήταν ευγενική, και πιο πολύ με τον Βαγγέλη)*. Στο ερώτημα ποιος χαρακτήρας (Αλεξάνδρα ή Βαγγέλης) τους είναι πιο συμπαθής η πλειοψηφία επέλεξε την Αλεξάνδρα για λόγους εμφάνισης. Η επιλογή τους δείχνει ότι το κοινωνιογλωσσικό προφίλ του αναπαριστώμενου χαρακτήρα επηρεάζει την άποψη των παιδιών.

Στη δραστηριότητα που αφορούσε την αναγνώριση του συνομηλιακού ύφους και τον εντοπισμό της εναλλαγής χρήσης γλωσσικών ποικιλιών (επίσημος – ανεπίσημος / φιλικός λόγος) η συζήτηση στην ολομέλεια κατάδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι εναλλάσσουν στο λόγο τους τις γλωσσικές ποικιλίες, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, όμως δεν αντιλήφθηκαν ότι κάποιες φορές η γλωσσική διασταύρωση γίνεται για λόγους ρητορικούς (χλευασμό, ειρωνεία κ.ά.). Τα παιδιά παρατήρησαν ότι ο Βαγγέλης, αλλάζοντας επάγγελμα, άλλαξε όνομα (Ηρωδίωνας), ντύσιμο, φόρεσε γυαλιά και γραβάτα και μπόρεσε να μιλήσει «καλά», όπως του ζήτησαν. Επίσης, παρατήρησαν ότι ενώ μπορεί να αλλάζει τον τρόπο ομιλίας του, ανάλογα με το ρόλο που ενδύεται, κάποιες φορές χρησιμοποιεί λέξεις απλές *«κούτελο»*, που δεν τις λέει ένας δάσκαλος και αυτό θυμώνει τους άλλους που *«Δεν τους άρεσει ο τρόπος που μιλάει»*. Οι εργασίες του portfolio, όπου τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν τη συνάντηση του Βαγγέλη με ένα άλλο πρόσωπο, έδειξαν ότι τα παιδιά προσπάθησαν να

αποτυπώσουν τη νέα γνώση. Μία ομάδα αποτύπωσε τη συνάντηση του Βαγγέλη με μία κυρία ζωγραφίζοντας μια κυρία ντυμένη με ωραία ρούχα, σκουλαρίκια, που θύμιζε την Αλεξάνδρα από το σήριαλ. Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι τα παιδιά τείνουν να αναπαράγουν τους τηλεοπτικούς χαρακτήρες και να τους συνδέουν με συγκεκριμένα σημειωτικά και γλωσσικά πρότυπα.. Βέβαια, όσον αφορά τον επίσημο τρόπο ομιλίας, φαίνεται ξεκάθαρα ότι τον συνδέουν με τη χρήση πληθυντικού αριθμού και με συγκεκριμένα επαγγέλματα (δάσκαλος, γιατρός, δικηγόρος κ.ά.).

Η δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης ενθουσίασε και δυσκόλεψε συγχρόνως τα παιδιά. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν αμέσως ότι υπήρχαν διαφορές κοινωνικής φύσης μεταξύ των δύο οικογενειών. Είπαν χαρακτηριστικά: *«Κυρία αυτός έχει μουστάκι μοιάζει με τον Βαγγέλη, ο ψηλός ο κύριος και η γυναίκα του φοράνε πιο ωραία ρούχα, δεν έχουν τόσο τρελό σπίτι όσο οι άλλοι»*. Όμως δυσκολεύτηκαν να ζωντανέψουν τους διαλόγους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι όλες οι ομάδες επέλεξαν ονόματα κοινά (π.χ. Γιώργος, Μαρία, Τάσος) για την λαϊκή οικογένεια της σειράς και πιο εξεζητημένα για την αστική οικογένεια (πχ. Αλέξανδρος, Λυδία).

Από την επεξεργασία των φύλλων αξιολόγησης διαπιστώσαμε ότι η παρέμβαση άρесе στην πλειοψηφία των παιδιών. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι οι λαϊκοί χαρακτήρες δεν συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των παιδιών καθώς αυτά επηρεάζονται ιδιαίτερα από την εξωτερική εμφάνιση. Η πλειονότητα των παιδιών (δεκαεννιά παιδιά) δηλώνει ότι οι λαϊκοί χαρακτήρες τους είναι πιο οικείοι αλλά όταν καλούνται να επιλέξουν επιλέγουν αυτούς που ανήκουν στην ανώτερη τάξη.

Συμπεράσματα

Κάνοντας έναν σύντομο απολογισμό της παρέμβασης θα λέγαμε ότι τα παιδιά μπορούν αναληφθούν τη ταξική αναπαράσταση μέσα στα σήριαλ. Αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τρόπο ομιλίας και συνδέουν τον επίσημο τρόπο ομιλίας με την αστική τάξη και συγκεκριμένα επαγγέλματα. Καταλυτικό ρόλο στις επιλογές τους διαδραματίζει η αναπαράσταση των ηρώων. Δείχνουν, επίσης, να αντιλαμβάνονται ότι η συγκεκριμένη αναπαράσταση είναι σκόπιμη και από τις συζητήσεις στην ολομέλεια διαπιστώσαμε ότι πιστεύουν πως αυτό συμβαίνει γιατί οι δημιουργοί των σειρών θέλουν να προκαλούν το ενδιαφέρον των θεατών. Παρόλα αυτά είναι δύσκολο να ανατραπούν σε σύντομο χρονικό διάστημα οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών τάξεων. Θεωρούμε ότι η διδακτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας από το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει στην άρση των στερεοτύπων και να βοηθήσει στη δημιουργία πολιτών που θα σέβονται κάθε είδους ετερογένεια.

Εν συντομία θα λέγαμε ότι κείμενα μαζικής κουλτούρας αμβλύνουν την απόσταση δασκάλου - μαθητή, καλλιεργούν την κριτική σκέψη των παιδιών, θέτουν προβληματισμούς και προάγουν τη δημιουργικότητα και τον λόγο των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Alvermann, D., Moon, J., & Hagood, M. 1999. *Popular Culture in the Classroom*. Newark, DE & Chicago: International Reading Association and the National Reading Conference.

Duff, P. A. 2004. *Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse*. *Linguistics & Education* 14, 231-276.

Αθανασιάδης, Γ. (2016). *Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού*. Φλώρινα. (Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/220/Athanasiadis%20George.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, προσπελάστηκε στις 10/3/2018)

Μαρωνίτη, Κ., Αμαραντίδου, Κ., Στάμου, Α., (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικός γραμματισμός των ΜΜΕ: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές/τριες Α΄ Δημοτικού*. (Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/y56jtfmr> προσπελάστηκε στις 10/6/2019)

Ντίνας, Κ., (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο: Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ) *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 265 – 303.

Στάμου, Α., (2012), Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής/γλωσσικής επίγνωσης, *Γλωσσολογία* τεύχος 20 (2012), σσ. 19-38. (Διαθέσιμο στο <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/82>, προσπελάστηκε στις 10/5/2016)

Στάμου, Α., Ντίνας, Κ., (2011), Γλώσσα και τοπικότητες: η αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στη ελληνική τηλεόραση. Στο Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε., Βαμβακίδου, Ι. (επιμ) *Σύνορα Περιφέρειες Διασπορές*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σσ. 289 – 303

Ο αλγόριθμος της Δυναδικής Αναζήτησης: Μια Διδακτική Πρόταση

Βραχνός Ευριπίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, PhD, evrachnos@gmail.com

Περίληψη

Ο αλγόριθμος της δυναδικής αναζήτησης είναι από τους σημαντικότερους αλγορίθμους που διδάσκονται σε ένα μάθημα προγραμματισμού και σχεδίασης αλγορίθμων. Υπάρχουν δυο προσεγγίσεις που μπορούν να ακολουθηθούν, η αναδρομική και η επαναληπτική υλοποίηση του αλγορίθμου. Παρόλο που η αναδρομή ταιριάζει περισσότερο στην τεχνική σχεδίασης διαίρει και βασίλευε του αλγορίθμου, αποφεύγεται επειδή θεωρείται ότι δυσκολεύει τους φοιτητές. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε κάποια προκαταρκτικά ποιοτικά αποτελέσματα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης για τη δυναδική αναζήτηση σε πρωτοετείς φοιτητές βιοϊατρικής με τη γλώσσα Python και με τους δυο τρόπους. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και σε κάθε μια ακολουθήθηκε διαφορετική προσέγγιση. Τα συμπεράσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί δείχνουν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων αναφορικά με την ορθότητα των λύσεων, παρά μόνο στον χρόνο υλοποίησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγραμματισμός, Python, έρευνα, αναδρομή, δυναδική αναζήτηση.

Εισαγωγή

Ο αλγόριθμος της δυναδικής αναζήτησης είναι από τους σημαντικότερους αλγορίθμους που διδάσκονται σε ένα μάθημα προγραμματισμού και σχεδίασης αλγορίθμων. Υπάρχουν δυο προσεγγίσεις που μπορούν να ακολουθηθούν, η αναδρομική και επαναληπτική υλοποίηση του αλγορίθμου. Ενώ η αναδρομική προσέγγιση ταιριάζει περισσότερο στη λογική του αλγορίθμου δεν χρησιμοποιείται σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού επειδή δυσκολεύει τους φοιτητές. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια διδακτική προσέγγιση μέσα από την οποία αποκαλύπτεται στους φοιτητές η αναδρομική δομή του αλγορίθμου ο οποίος στη συνέχεια υλοποιείται στη γλώσσα Python. Η Python παρόλο που δεν σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ελαχιστοποιεί τον συντακτικό θόρυβο, λόγω της πολύ απλής και λιτής της σύνταξης η οποία σε κάποιες περιπτώσεις θυμίζει ψευδοκώδικα και είναι αυτή τη στιγμή από τις πιο δημοφιλείς γλώσσες για εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού (Agarwal, et. al., 2008; Goldwasser, & Letscher, 2008; Guo, 2014; Jayal et. al., 2011; Shein, 2015; Wainer & Xavier, 2018). Η απλότητα της γλώσσας Python σε συνδυασμό με την εκφραστική δύναμη της αναδρομής μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αναδρομική προσέγγιση αξίζει να μελετηθεί και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι είναι πολύ πιο κοντά στον ανθρώπινο τρόπο σκέψης, δηλαδή στην κοινή λογική.

Για το σκοπό αυτό παρουσιάζουμε τα προκαταρκτικά αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος Μηχανικών Βιοϊατρικής του

Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο του μαθήματος ‘Τεχνικές Προγραμματισμού’ το οποίο αποτελεί μια εισαγωγή στον προγραμματισμό με τη γλώσσα Python. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, την ομάδα ελέγχου η οποία υλοποίησε τον αλγόριθμο επαναληπτικά και την πειραματική ομάδα η οποία είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει αναδρομή. Ερευνήσαμε αν οι φοιτητές αποφεύγουν τη χρήση της αναδρομής και προτιμούν την ανάπτυξη επαναληπτικών αλγορίθμων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι κυρίως ποιοτική και λιγότερο ποσοτική. Τα συμπεράσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα όλων των διεθνών ερευνών και δείχνουν την χρησιμότητα της αναδρομής σε ένα εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού κυρίως όταν χρησιμοποιείται η τεχνική σχεδίασης αλγορίθμων Διαίρει και Βασίλευε. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουμε την διδακτική μας πρόταση αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης της δυαδικής αναζήτησης στην εκπαίδευση.

Δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών στην αναδρομή

Η αναδρομή αποτελεί κεντρική έννοια της επιστήμης της πληροφορικής, αφού παίζει σημαντικό ρόλο στη θεωρητική θεμελίωσή της. Επίσης η δυνατότητα που έχει για την επίλυση πολύπλοκων προγραμματιστικών προβλημάτων με απλούστερο τρόπο σε σύγκριση με τις επαναληπτικές δομές, της δίνει δεσπόζουσα θέση στα μαθήματα προγραμματισμού και αλγορίθμων. Ένας αναδρομικός αλγόριθμος είναι συχνά ευκολότερος στην επινόηση και τη διατύπωση από τον αντίστοιχο επαναληπτικό (Rinderknecht, 2014).

Ωστόσο η χρήση της αναδρομής παρουσιάζει αρκετά διδακτικά προβλήματα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι προγραμματιστές με την αναδρομή σύμφωνα με πολλούς ερευνητές δεν έχουν να κάνουν τόσο με τη φύση της αναδρομής αλλά κυρίως με το γεγονός η κατανόησή της προϋποθέτει την εξοικείωση με κάποιες προγραμματιστικές δομές και μηχανισμούς (Velazquez-Iturbide, 2000). Εκτός από τα υποπρογράμματα και τον μηχανισμό μεταβίβασης παραμέτρων, σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η στοίβα εκτέλεσης μέσω της οποίας υλοποιείται η αναδρομή. Όλες αυτές οι έννοιες είναι αρκετά σύνθετες για ένα εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού.

Σε μια από τις πρώτες έρευνες που έγιναν (Kessler & Anderson, 1986) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που ξεκίνησαν με αναδρομή δυσκολεύτηκαν πολύ περισσότερο στη μετάβαση στον προστακτικό προγραμματισμό από τους φοιτητές που ακολούθησαν την αντίστροφη πορεία. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο προστακτικός προγραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για να κατανοήσει κάποιος την έννοια της αναδρομής.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που παρουσιάζουμε σε αυτή την εργασία έγινε σε 40 πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος Μηχανικών Βιοϊατρικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, στο πλαίσιο του μαθήματος Τεχνικές Προγραμματισμού του εαρινού εξαμήνου 2018-2019, στο

οποίο οι φοιτητές εισάγονται στην αλγοριθμική σκέψη με τη γλώσσα προγραμματισμού Python. Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της στάσης των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση της αναδρομής για τον σχεδιασμό αλγορίθμων και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντούν. Ο δεύτερος στόχος ήταν να γίνει μια ποιοτική αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης που σχεδιάσαμε καταγράφοντας τις συζητήσεις που έγιναν με τους φοιτητές στις διαλέξεις και παρατηρώντας τα βήματα που ακολούθησαν οι φοιτητές κατά την ανάπτυξη των λύσεων τους στο εργαστήριο.

Αρχικά παρουσιάστηκε στις διαλέξεις ένα πρόβλημα-παίγνιο όπου οι φοιτητές καλούνται να σκεφτούν έναν αριθμό τον οποίο θα μαντέψει ο διδάσκων με πολύ λίγες προσπάθειες χρησιμοποιώντας την ιδέα της δυαδικής αναζήτησης. Μέσα από το παιχνίδι οι φοιτητές καλούνται να σκιαγραφήσουν μια προκαταρκτική διατύπωση του αλγορίθμου.

Στη συνέχεια οι φοιτητές υλοποιούν τον αλγόριθμο σε μορφή συνάρτησης της Python στο εργαστήριο και πειραματίζονται με αυτή. Οι φοιτητές χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δυο ομάδες την ομάδα ελέγχου που θα υλοποιήσει μια μη αναδρομική λύση και την πειραματική ομάδα που θα προσπαθήσει να δώσει μια αναδρομική διατύπωση του αλγορίθμου.

Το πρόβλημα-παίγνιο

Η βασική ιδέα της δυαδικής αναζήτησης είναι ότι αν θέλουμε να ψάξουμε ένα αντικείμενο ανάμεσα σε μια ταξινομημένη λίστα ξεκινάμε από τη μέση. Ανάλογα με το αποτέλεσμα της σύγκρισης του ζητούμενου με το μεσαίο στοιχείο συνεχίζουμε με το αντίστοιχο μισό της λίστας, στο οποίο εφαρμόζουμε πάλι την ίδια ιδέα μέχρι να βρούμε το στοιχείο ή να διαπιστώσουμε την απουσία του. Το σκεπτικό αυτό φαίνεται καθαρά από τον παρακάτω διάλογο μεταξύ καθηγητή και φοιτητών που έγινε στο αμφιθέατρο. Ο διδάσκων προκάλεσε τους φοιτητές να σκεφτούν έναν αριθμό από 1 έως και το 1000 τον οποίο ο ίδιος θα μαντέψει με 10 το πολύ προσπάθειες.

Καθηγητής	Φοιτητές	Σκέψη καθηγητή
Τι σχέση έχει με το 500;	μικρότερος	[1,500)
Τι σχέση έχει με το 250;	μικρότερος	[1,250)
Τι σχέση έχει με το 125;	μεγαλύτερος	(125,250)
Τι σχέση έχει με το 187;	μεγαλύτερος	(187,250)
Τι σχέση έχει με το 218;	μεγαλύτερος	(218,250)
Τι σχέση έχει με το 234;	μεγαλύτερος	(234,250)
Τι σχέση έχει με το 242;	μικρότερος	(234,242)
Τι σχέση έχει με το 238;	μεγαλύτερος	(238,242)
Τι σχέση έχει με το 240;	Το βρήκατε	☺

Στη συνέχεια έγινε συζήτηση με τους φοιτητές και τους ζητήθηκε ανά ομάδες των δυο

να παίξουν το ίδιο παιχνίδι αλλά αυτή τη φορά για το διάστημα $[1, 10^6]$, να καταγράψουν τα διαστήματα και το πλήθος των προσπαθειών. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές διαπίστωσαν με ανακαλυπτικό τρόπο ότι ο αλγόριθμος που έχει ξεκινήσει να σκιαγραφείται έχει λογαριθμική πολυπλοκότητα, δηλαδή ενώ για 1000 αριθμούς χρειάζονται 10 συγκρίσεις για 10^6 χρειάζονται 20 συγκρίσεις.

Ο σχεδιασμός του αλγορίθμου

Προηγουμένως χρησιμοποιήσαμε τον αλγόριθμο της δυαδικής αναζήτησης για να βρούμε έναν μυστικό αριθμό μέσα σε κάποια όρια. Ο αλγόριθμος βασίζεται στο γεγονός ότι οι αριθμοί είναι διατεταγμένοι κατά αύξουσα σειρά. Για να εφαρμοστεί ο ίδιος αλγόριθμος και σε άλλα δεδομένα, όπως για παράδειγμα σε ονόματα, θα πρέπει αυτά να είναι διατεταγμένα επίσης σε κάποιου είδους σειρά, όπως σε αλφαβητική. Για παράδειγμα με χρήση της δυαδικής αναζήτησης μπορούμε να βρούμε ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο όπου όλα τα ονόματα είναι σε αλφαβητική σειρά. Έτσι μπορούμε να εφαρμόσουμε τη δυαδική αναζήτηση στα στοιχεία μιας λίστας τα οποία βρίσκονται σε κάποια λογική διάταξη είτε αυτά είναι αριθμοί είτε αλφαριθμητικά. Ακολουθεί ένα τέτοιο παράδειγμα του παιχνιδιού όπου ο ζητούμενος αριθμός είναι ο 60.

5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	65	70	76	80	84
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

↑
↑
↑

$$60 > 40$$

Ο αριθμός 60 είναι μεγαλύτερος από το 40 άρα το διάστημα στο οποίο θα πρέπει να ψάξουμε τώρα είναι από το μέσον και πέρα, δηλαδή από το 45 και πάνω.

5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	65	70	76	80	84
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

↑
↑
↑

$$60 < 65$$

Συνεχίζουμε την ίδια διαδικασία υπολογίζοντας πάντα το μέσο του διαστήματος που έχει απομείνει και αναπροσαρμόζοντας κατάλληλα τα άκρα του. Τώρα ο αριθμός που ψάχνουμε είναι μικρότερος του 65, άρα βρίσκεται αριστερά του και χρειάζεται να μεταφέρουμε αριστερά το δεξί άκρο.

5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	65	70	76	80	84
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

↑
↑
↑

$$60 > 50$$

Όμοια τώρα πρέπει το αριστερό άκρο να έρθει δεξιά.

5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	65	70	76	80	84
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

↑↑↑

Όπως διαπιστώσατε η εύρεση του αριθμού χρειάστηκε μόνο 4 συγκρίσεις και όχι 16. Το επόμενο βήμα ήταν ο σχεδιασμός του αλγορίθμου σε δυο μορφές μια με χρήση αναδρομής και μια χωρίς αναδρομή στο εργαστήριο. Οι ομάδες των εργαστηρίων χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες, τις ομάδες που θα επιχειρούσαν να σχεδιάσουν έναν αναδρομικό αλγόριθμο και τις ομάδες που θα δεν θα χρησιμοποιούσαν αναδρομή αλλά δομή επανάληψης. Οι φοιτητές είχαν ήδη έρθει σε επαφή και με τις δυο αλγοριθμικές δομές της αναδρομής και της επανάληψης στη γλώσσα προγραμματισμού Python. Υλοποίησαν λύσεις σε απλά προβλήματα όπως αυτό του υπολογισμού του αθροίσματος μιας λίστας αριθμών και του μέγιστου κοινού διαιρέτη με τον αλγόριθμο του Ευκλείδη.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Παρακάτω δίνεται αρχικά ο επαναληπτικός αλγόριθμος της δυαδικής αναζήτησης στον οποίο κατέληξαν όσοι φοιτητές έδωσαν ορθή απάντηση (40%).

```
def binarySearch(A, key):
    left, right = 0, len(A)-1
    while left<=right:
        mid = (left + right)//2
        if A[mid]==key:
            return True
        else:
            if key < A[mid]:
                right = mid-1
            else:
                left = mid+1
    return False
```

Εικόνα 1. Επαναληπτικός αλγόριθμος της δυαδικής αναζήτησης

Στην περίπτωση του αναδρομικού αλγορίθμου το ποσοστό των φοιτητών που έδωσαν ορθή απάντηση ήταν 35%. Ωστόσο στην περίπτωση της αναδρομής υπήρξαν πολλοί φοιτητές που πλησίασαν πιο κοντά στη λύση, δηλαδή έδωσαν έναν σωστό αλγόριθμο όσον αφορά τη δομή του αλλά έκαναν λάθος σε λεπτομέρειες όπως στις παραμέτρους των αναδρομικών κλήσεων της συνάρτησης.

```

def binarySearchR(A, left, right, key):
    if left > right:
        return False
    mid = (left + right) // 2
    if key < A[mid]:
        return binarySearchR(A, left, mid-1, key)
    elif key > A[mid]:
        return binarySearchR(A, mid+1, right, key)
    else:
        return True

```

Εικόνα 2. Αναδρομικός αλγόριθμος της δυαδικής αναζήτησης

Μετά από συζήτηση που είχαμε με τους φοιτητές που έδωσαν αλγορίθμους με λάθη, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που έδωσαν αναδρομικό αλγόριθμο είχαν σχηματίσει καλύτερη εικόνα της λειτουργίας του αναδρομικού αλγορίθμου από ότι είχαν σχηματίσει οι φοιτητές των άλλων ομάδων για της λειτουργία του επαναληπτικού αλγορίθμου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση της αναδρομικής λύσης η κατανόηση των φοιτητών ήταν σε υψηλότερο επίπεδο με βάση την ταξινομία SOLO (Lister et al., 2006) η οποία επικεντρώνει στη δομή του αλγορίθμου και όχι σε επουσιώδη λάθη. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο αναδρομικός αλγόριθμος είναι πολύ πιο κοντά στον ανθρώπινο τρόπο σκέψης και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ψευδοκώδικας υψηλού επιπέδου. Σε αυτή την υψηλού επιπέδου αναπαράσταση του αλγορίθμου συνετέλεσε και η απλότητα της γλώσσας Python η οποία μοιάζει πολύ με ψευδοκώδικα (Zelle, 1999).

Ένα άλλο ζήτημα που συζητήθηκε στις διαλέξεις αφορούσε τον τρόπο υπολογισμού του πλήθους των βημάτων που χρειάζονται ώστε να βρούμε τον αριθμό με τη δυαδική αναζήτηση που χρησιμοποιούμε πλέον.

Ο βασικός στόχος σε αυτό το σημείο είναι να προετοιμάσουμε τους μαθητές για την έννοια της λογαριθμικής πολυπλοκότητας. Η έννοια αυτή δεν πρέπει να προσεγγιστεί με αυστηρά μαθηματικό προσανατολισμό. Ο διαισθητικός ορισμός στον οποίο πρέπει να καταλήξουμε προς το παρόν είναι αυτός που προκύπτει από την παραπάνω διαδικασία εύρεσης πληροφορίας και από τις παρακάτω ερωτήσεις:

Πόσες φορές θα χρειαστεί να χωρίσουμε επαναληπτικά ένα πρόβλημα στο μισό μέχρι να φτάσουμε σε ένα όνομα ή ένα αριθμό. Δηλαδή πόσες φορές χρειάζεται να διαιρέσουμε το N με το 2 μέχρι να φτάσουμε στο 1; Αυτή ακριβώς η ποσότητα εκφράζεται από τον λογάριθμο του αριθμού N με βάση το 2, έτσι αν ξεκινήσουμε από το 1024 έχουμε:

$$1024 \rightarrow 512 \rightarrow 256 \rightarrow 128 \rightarrow 64 \rightarrow 32 \rightarrow 16 \rightarrow 8 \rightarrow 4 \rightarrow 2 \rightarrow 1$$

Δηλαδή χρειάζονται 10 διαιρέσεις και για αυτό γράφουμε ότι

$$2^{10} = 1024 \text{ και } \log_2 1024 = 10$$

Ο ορισμός του λογαρίθμου που προκύπτει δεν είναι αυστηρός ούτε απόλυτα ορθός αφού ένας λογάριθμος δεν είναι πάντα ακέραιος αριθμός. Ωστόσο διαπιστώσαμε ότι είναι ένα πολύ καλό διαισθητικό παράδειγμα για να διακρίνουν οι φοιτητές τη διαφορά μεταξύ του αλγορίθμου της σειριακής αναζήτησης που έχει γραμμική πολυπλοκότητα $O(n)$ και αυτού της δυαδικής αναζήτησης με λογαριθμική πολυπλοκότητα $O(\log n)$.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια διδακτική προσέγγιση μέσα από την οποία αποκαλύπτεται στους φοιτητές η αναδρομική δομή του αλγορίθμου της δυαδικής αναζήτησης ο οποίος στη συνέχεια υλοποιείται στη γλώσσα Python. Η Python παρόλο που δεν σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ελαχιστοποιεί τον συντακτικό θόρυβο, λόγω της πολύ απλής και λιτής της σύνταξης η οποία σε κάποιες περιπτώσεις θυμίζει ψευδοκώδικα. Η απλότητα της γλώσσας Python σε συνδυασμό με την εκφραστική δύναμη της αναδρομής μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αναδρομική προσέγγιση αξίζει να μελετηθεί και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι είναι πολύ πιο κοντά στον ανθρώπινο τρόπο σκέψης, δηλαδή στην κοινή λογική. Αυτό συμπεράναμε παρατηρώντας ότι οι φοιτητές σχεδίασαν πιο εύκολα τον αναδρομικό αλγόριθμο από ότι τον επαναληπτικό. Αυτό που τους δυσκόλεψε στον αναδρομικό αλγόριθμο ήταν ο ακριβής ορισμός της περίπτωσης τερματισμού της αναδρομής όπως άλλωστε και στον επαναληπτικό τους δυσκολεύει η σύνταξη της συνθήκης τερματισμού της επανάληψης.

Από την έρευνα που κάναμε προέκυψε ότι η παρουσίαση αλγορίθμων που χρησιμοποιούν την τεχνική Διαίρει και Βασίλευε θα πρέπει να παρουσιάζονται αναδρομικά διότι αυτή η περιγραφή είναι πιο κοντά στην κοινή λογική των αρχάριων προγραμματιστών. Επίσης οι αλγόριθμοι αυτοί είναι αναδρομικοί εκ φύσεως με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολο να υλοποιηθούν αναδρομικά παρά επαναληπτικά. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγουν και πολλές άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία (Rinderknecht, 2014; Velazquez-Iturbide, 2000).

Βιβλιογραφία

- Agarwal, K., Agarwal, A., & Celebi, E. (2008). Python puts a squeeze on java for CS0 and beyond. *J. Comput. Sci. Coll.* 23, 6, 49-57
- Goldwasser, M., & Letscher, D. (2008). Teaching an object-oriented CS1 -: with Python. *SIGCSE Bulletin*. 40(3), 42-46.
- Guo, P., (2014). *Python is now the Most Popular Introductory Teaching Language at Top U.S. Universities*. Survey published at the Communications of the ACM blog (CACM blog).
- Jayal, A., Lauria, S., Tucker, A., & Swift, S. (2011). Python for teaching introductory programming: A quantitative evaluation. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 10(1), pp. 86–90.

Kessler, M. C. & Anderson, R. J. (1986). Learning Flow of Control: Recursive and Iterative Procedures, *Human-Computer Interaction*, 2(2), 135-166.

Lister, R., Simon, B., Thomson, E., Whalley, J. L., & Prasad, C. (2006). Not seeing the forest for the trees: novice programmers and the SOLO taxonomy. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(3), 118–122.

Rinderknecht, C. (2014). A Survey on the Teaching and Learning of Recursive Programming. *Informatics in Education*. 13(1). 87-119.

Shein, E. (2015). Python for beginners. *Communications of the ACM*, 58(3), 19-21.

Velazquez-Iturbide, J. A. (2000). Recursion in Gradual Steps (Is recursion really that difficult?). *ACM SIGCSE Bulletin*, 32(1), 310 – 314.

Wainer, J., & Xavier, E. C. (2018). A Controlled Experiment on Python vs C for an Introductory Programming Course. *ACM Transactions on Computing Education* 18(3), 1-16.

Zelle, J. M. (1999). Python as a First Language. Department of Mathematics, Computer Science, and Physics Wartburg College.

Νερό πηγή ζωής. Διδακτικό Σενάριο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού

Μαυρογένη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α., emavrog6@gmail.com

Περίληψη

Μέσα από αυτό το σενάριο οι μαθητές ασχολήθηκαν με το σημαντικότερο φυσικό πόρο, που είναι το νερό και εκτίμησαν τη σημασία του ως παράγοντα ζωής και ανάπτυξης όλων των οργανισμών. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018 στους μαθητές της Β τάξης και αφορά το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Οι μαθητές μέσα από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., οι οποίες ενίσχυσαν την ενεργητική και ποιοτική τους μάθηση, μπόρεσαν να κατακτήσουν τους στόχους του διδακτικού σεναρίου. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και εκπαιδευτικά λογισμικά, είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν δημιουργικά και να οδηγηθούν με ανακαλυπτικό τρόπο στη γνώση. Το περιβάλλον εργασίας τους ήταν αρκετά ελκυστικό και δημιουργικό και ο εκπαιδευτικός είχε ένα συντονιστικό, καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο. Οι μαθητές επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και οι ποικίλες δραστηριότητες του σεναρίου τους βοήθησαν να εκφραστούν προφορικά, γραπτά και δημιουργικά, καλλιεργώντας παράλληλα τη φαντασία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Μελέτη Περιβάλλοντος, Νέες Τεχνολογίες

Σημασία των Τ.Π.Ε.

Πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνουν τη μάθηση και βοηθούν τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση δεδομένων και φαινομένων, μια και συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης (Crook et al., 2010; Roberts et al., 1988). Μέσω των νέων τεχνολογιών η γνώση μπορεί να αναπαρασταθεί με ποικίλους τρόπους, που διευκολύνουν την καλύτερη αφομοίωση (Fontana, 1996). Επιπλέον οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παρακινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών προκειμένου να επιδείξουν μεγαλύτερη συμμετοχή και να ευχαριστηθούν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία (Becta, 2003). Η χρήση των Τ.Π.Ε. αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών (Rumpagaporn & Darmawan, 2007), ενθαρρύνει τη μεταξύ τους συνεργασία (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001), συμβάλλει στο να αναστοχαστούν πάνω στον τρόπο σκέψης τους (Βοσνιάδου, 2002), βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος (Κεραμιδά, 2010), δίνει τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001) και επιπλέον παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το καταλληλότερο διδακτικό μέσο (Kerrey and Isakson, 2001), ώστε οι μαθητές να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Lim & Oakley, 2013). Στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές με τη βοήθεια εκπαιδευτικών λογισμικών και με την επίσκεψη κατάλληλων διαδικτυακών τόπων κατάφεραν να γνωρίσουν τη σπουδαία σημασία του νερού.

Ταυτότητα Σεναρίου

Τίτλος: «Νερό πηγή Ζωής»

Διδακτικό αντικείμενο: Μελέτη Περιβάλλοντος Β τάξης. (Ενότητα: 9 - Κεφάλαιο 2: Ο κύκλος του νερού).

Χρονική διάρκεια: 7 ώρες.

Το θέμα συνάδει με το Α.Π.Σ μια και διδάσκεται στο βιβλίο της Μελέτης της Γ τάξης και οι επιδιωκόμενοι στόχοι συνδέονται με αυτούς του αναλυτικού προγράμματος.

Σκεπτικό Δραστηριότητας

Καινοτομίες

Στο συγκεκριμένο σενάριο και μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών (inspiration, Revelation Natural Art, Λογισμικό Μελέτης Περιβάλλοντος Α-Δ τάξη) καθώς και online προγραμμάτων (Pixton, Moovly, Powtoon, PosterMyWall), οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες, έργα ζωγραφικής, comic, video με τη συμμετοχή γραφικών, poster και γενικά να αναπαραστήσουν τη γνώση με ποικίλους τρόπους και μορφές. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ένα διαδραστικό, δημιουργικό και ευχάριστο περιβάλλον, που τους έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη. Επίσης μπόρεσαν να εκφραστούν καλλιτεχνικά μέσα από μία ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Πλαίσιο Εφαρμογής

Κοινωνική εννοχρήστρωση της τάξης

Οι 16 μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των τεσσάρων ατόμων η κάθε μια. Οι περισσότερες δραστηριότητες έγιναν στο εργαστήριο υπολογιστών και μερικές στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές συνεργάστηκαν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και έφτασαν στη μάθηση μέσα από ένα ενεργητικό και ανακαλυπτικό τρόπο. Η εκπαιδευτικός στήριζε και καθοδηγούσε τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Στόχοι του σεναρίου

Οι μαθητές στο τέλος της διδασκαλίας είναι σημαντικό:

Γνωστικοί στόχοι

- Να κατανοήσουν τον κύκλο του νερού.
- Να περιγράψουν τον κύκλο του νερού.
- Να αναφέρουν τις διάφορες μορφές που παίρνει το νερό.
- Να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του νερού για τη διατήρηση της ζωής.
- Να μάθουν τη σημασία νέων όρων από την επιστήμη των Φυσικών Επιστημών (εξάτμιση, υγροποίηση, ατμόσφαιρα).

Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να έχουν βελτιώσει τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση.
- Να έχουν χρησιμοποιήσει και βελτιώσει τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία.
- Να μπορούν να διεξάγουν λογικά συμπεράσματα μέσα από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων

- Να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του νερού και να αναπτύξουν την περιβαλλοντική τους συνείδηση.
- Να αποκτήσουν σωστές συνήθειες χρήσης του νερού.

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε.

- Να είναι ικανοί στο να αναζητούν χρήσιμες πληροφορίες στο διαδίκτυο, να τις επεξεργάζονται και να βγάζουν χρήσιμα συμπεράσματα.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία του διαδικτύου και των υπολογιστών ως εργαλείο μάθησης. □
- Να χρησιμοποιούν με σωστό τρόπο εκπαιδευτικά λογισμικά.

Πορεία Διδασκαλίας και υλοποίησης Δραστηριοτήτων

1^η και 2^η Διδακτική ώρα (Ο κύκλος του νερού)

Η αφορμή έγινε με το πρόγραμμα Powerpoint. Στην πρώτη διαφάνεια παρουσιάστηκαν εικόνες σχετικές με τις διάφορες μορφές του νερού. Στη συνέχεια άκουσαν το τραγούδι «ο κύκλος του νερού» από την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=ZWRDQscGLRc> παρακολουθώντας ταυτόχρονα το αντίστοιχο video σχετικά με τον κύκλο του νερού. Στη συνέχεια επισκέφτηκαν το http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/water.htm/water_cycle.htm, όπου παρακολούθησαν τη συνεχή κίνηση του νερού με τις διάφορες μορφές που αυτό παίρνει (στερεή, υγρή αέρια), καθώς και την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=0_c0ZzZfC8c όπου μέσα από ένα video animation παρακολούθησαν τον κύκλο του νερού. Στη συνέχεια οι μαθητές άνοιξαν το λογισμικό inspiration και συμπλήρωσαν τον ημιδομημένο χάρτη σχετικά με τις μορφές του νερού. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές επέλεξαν τις κατάλληλες εικόνες από τη βιβλιοθήκη του προγράμματος και τις τοποθέτησαν κατάλληλα, ώστε να δημιουργηθούν οι δεσμοί.

Έπειτα έγινε το αντίστοιχο μάθημα από το βιβλίο του μαθητή (σελ.98). Στη συνέχεια, όπως φαίνεται και στην εικόνα 1, οι μαθητές χρησιμοποιώντας την αντίστοιχη εικόνα

του προγράμματος inspiration, συμπλήρωσαν τον εννοιολογικό χάρτη του κύκλου του νερού. Μέσω του προγράμματος οι μαθητές μπόρεσαν να παρουσιάσουν τον κύκλο του νερού με ένα συνοπτικό και δομημένο τρόπο και να εμπεδώσουν καλύτερα το φαινόμενο.



Εικόνα 1: Ο κύκλος του νερού

3^η και 4^η Διδακτική ώρα (Η μεγάλη σημασία του νερού)

Στην αρχή οι μαθητές παρακολούθησαν μία παρουσίαση σχετικά με τις βασικές χρήσεις του νερού (για τον άνθρωπο, για τη γεωργία και τη βιομηχανία) από την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.slideshare.net/elokab/ss-7398453>. Ακολούθησε η προβολή του video με τίτλο «η σημασία του νερού για τον άνθρωπο» από την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=y3PFJyC4RC0> καθώς και του video της εκπαιδευτικής τηλεόρασης με τίτλο «ο κύκλος του νερού» από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.edutv.gr/index.php/perivalon/o-kyklos-tou-neroy-3>, σχετικά με τον κύκλο του νερού, τη χρησιμότητά του αλλά και τους κινδύνους από την αλόγιστη χρήση και την άπληστη δραστηριότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα οφέλη του νερού και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διαφυλάξουμε αυτή την πηγή ζωής. Στη συνέχεια οι μαθητές συμπλήρωσαν το Φύλλο εργασίας 2. Στην πρώτη δραστηριότητα και αφού είδαν από το φωτόδεντρο το video με τίτλο «Νερό, η πηγή της ζωής» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/263>, τους ζητήθηκε να αναφέρουν σε ένα σύντομο κείμενο τρία σημαντικά οφέλη του νερού καθώς και τρία προβλήματα από την αλόγιστη χρήση του νερού. Στη δεύτερη δραστηριότητα και αφού παρακολούθησαν το video με τίτλο «Εξοικονόμηση νερού» από την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=AmY1h11WLh4> ανέφεραν σε ένα κείμενο πέντε τρόπους εξοικονόμησης νερού. Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές χρησιμοποίησαν το online εργαλείο «PosterMyWall» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.postermywall.com/index.php> καθώς και το online εργαλείο «Canva» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.canva.com/> και δημιούργησαν με ένα ευχάριστο, γρήγορο και δημιουργικό τρόπο, posters σχετικά με την αξία και τη σημασία της σωστής χρήσης του νερού.



Εικόνα 2: Δημιουργία Poster

5^η Διδακτική ώρα (Πειράματα)

Στην αρχή της 5^{ης} διδακτικής ώρας οι μαθητές παρακολούθησαν από το «Φωτόδεντρο» στο <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1333> την προσομοίωση σχετικά με τον κύκλο του νερού. Σε αυτήν θυμήθηκαν τις μεταβολές της φυσικής κατάστασης του νερού κατά τον κύκλο του και ήρθαν ξανά σε επαφή με τις έννοιες της «εξάτμισης» και της «συμπύκνωσης». Στη συνέχεια παρακολούθησαν σε video το πείραμα της εξάτμισης στο <https://www.youtube.com/watch?v=k9L16KDFUqW>, το πείραμα της συμπύκνωσης στο <https://www.youtube.com/watch?v=22u2hJwkeZ4>, καθώς και το πείραμα της τήξης και της πήξης του νερού στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=60XibZLuzGU>. Στη συνέχεια οι μαθητές, ως μικροί επιστήμονες, πραγματοποίησαν τα ίδια πειράματα και διαπίστωσαν βιωματικά αυτά που έχουν μάθει.

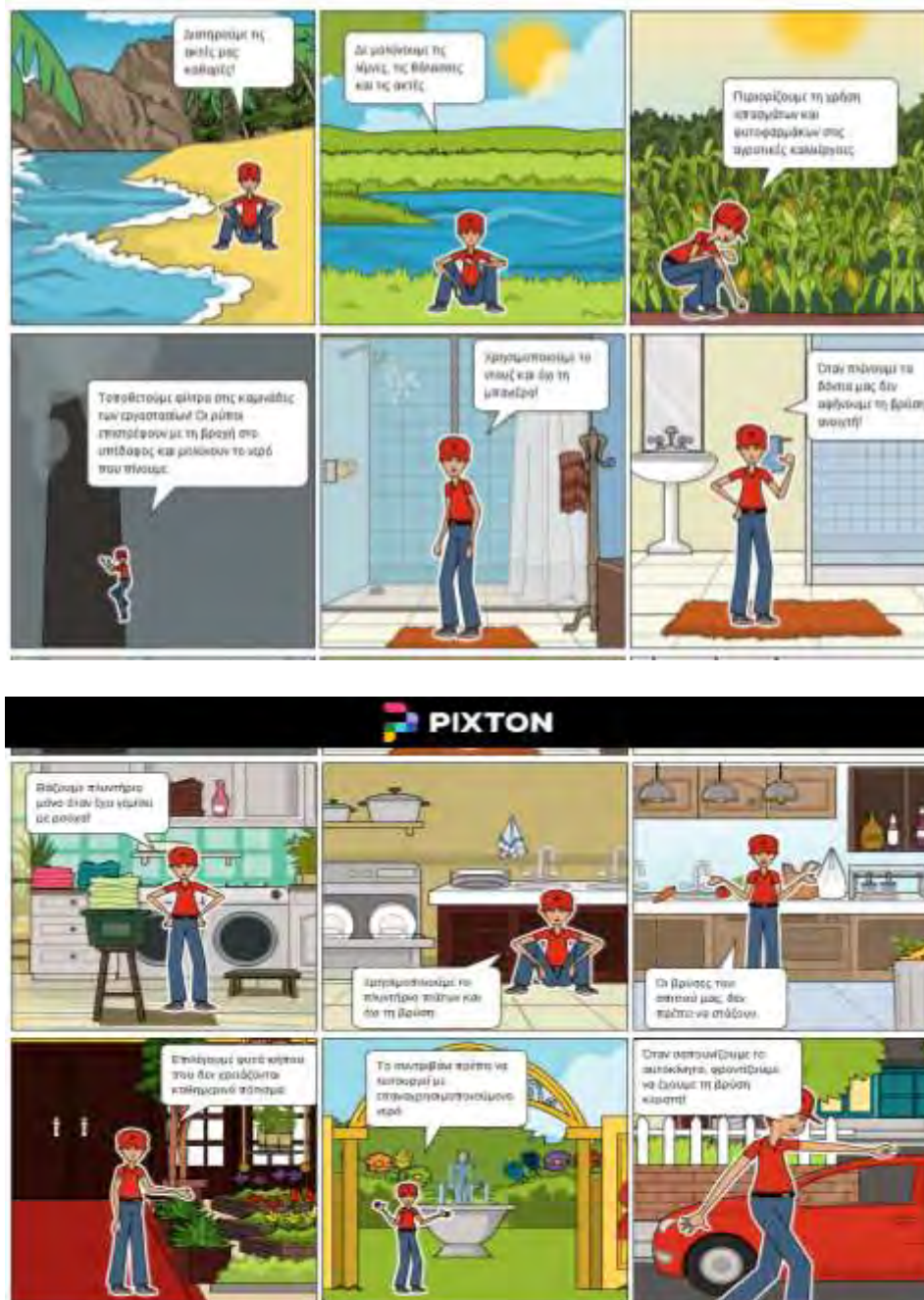
6^η Διδακτική ώρα (Εκφράζομαι δημιουργικά)

Στην 6^η διδακτική ώρα οι μαθητές, χρησιμοποίησαν online λογισμικά που καλλιέργησαν τη φαντασία τους και τους έδωσαν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά. Αρχικά επισκέφτηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.moonly.com/> και χρησιμοποιώντας το λογισμικό «Moonly» έφτιαξαν ένα video γραφικών που απεικονίζει τον κύκλο του νερού. Στην εικόνα 3 παρουσιάζονται κάποιες σκηνές του video.



Εικόνα 3: Λογισμικό Moonly - Ο κύκλος του νερού

Έπειτα επισκέφτηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.pixton.com/gr/> και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, έφτιαξαν το δικό τους comic με θέμα «Τρόποι προστασίας και εξοικονόμησης του νερού». Χρησιμοποιώντας έναν βασικό ήρωα οι μαθητές υπενθύμισαν βασικούς τρόπους προστασίας και εξοικονόμησης νερού.



Εικόνα 4: Δημιουργία Comic

7^η Διδακτική ώρα (Αξιολόγηση)

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ένα δημιουργικό και ευχάριστο περιβάλλον και μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους, την κοινωνικότητά τους και τη φαντασία τους. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα

προστασίας του νερού και εκτίμησαν σε μεγάλο βαθμό τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην οικοδόμηση της γνώσης. Προκειμένου οι μαθητές, να εξασκηθούν περισσότερο και να εξεταστεί ο βαθμός κατάκτησης των γνωστικών στόχων, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το «Quizlet», μία web 2.0 εφαρμογή στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://quizlet.com/>, προκειμένου να φτιάξει καρτέλες εκμάθησης για τον κύκλο του νερού, καθώς και quiz για έλεγχο της γνώσης τους. Οι μαθητές επισκέφθηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση https://quizlet.com/_69owzy, διάβασαν τις καρτέλες εκμάθησης και εξασκήθηκαν σε όλες τις μορφές των τεστ. Όλοι τους ανταποκρίθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Επέκταση

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας το λογισμικό Inspiration δημιουργούν τον εννοιολογικό χάρτη με κεντρική έννοια την ερώτηση «Πού υπάρχει νερό;». Στα Μαθηματικά μπορούν να αναζητήσουν δεδομένα, από το λογαριασμού νερού, σχετικά με τα χρήματα που ξοδεύουν για την κατανάλωση του νερού ανά δίμηνο. Στο μάθημα της θεατρικής Αγωγής μπορούν να παίξουν ένα θεατρικό έργο σχετικό με το νερό. Στα εικαστικά μπορούν να ζωγραφίσουν τον κύκλο του νερού. Στη Μουσική μπορούν να τραγουδήσουν τραγούδια σχετικά με το νερό. Στην Ευέλικτη Ζώνη μπορούν να βρουν παροιμίες καθώς και παλιά επαγγέλματα που σχετίζονται με το νερό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βοσνιάδου, Σ. (2002) . Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις, Τόμος Α', Στο Α. Δημητρακόπουλου (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε., *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ: Inter@ctive (Διαθέσιμο online: <https://docplayer.gr/2109084-Oi-tpe-stin-ekpaideysi-prooptikes-provlimata-kai-protaseis.html>, προσπελάστηκε στις 11/3/2019).

BECTA, (2003). *What the Research Says About Interactive Whiteboards*. (Διαθέσιμο online: <https://dera.ioe.ac.uk/5318/>, προσπελάστηκε στις 23/3/2019).

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C., & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta. (Διαθέσιμο online: <http://oro.open.ac.uk/34523/>, προσπελάστηκε στις 23/3/2019).

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.

Κεραμιδά, Κ. (2010). *Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : οικοσυστημική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής: Θεσσαλονίκη.

Kerrey, B., & Isakson, J. (2001). *The power of the internet for learning: Moving from promise to practice*. Washington, DC: Report of the Web-based Training Educational Commission.

Lim, C. P., & Oakley, G. (2013). Information and Communication Technologies (ICT) in Primary Education. In L. Y. Tay & C.P. Lim (Eds), *Creating Holistic Technology – Enhanced Learning Experiences* (pp.1-18). Netherlands (Rotterdam): Sense Publishers.

Παπαδάκης, Σ., & Χατζηπέρης, Ν., (2001). *Βασικές Δεξιότητες στις Τ.Π.Ε.*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Roberts, N., Carter, R., Friel, S. & Miller, M. (1988). *Integrating computers into the elementary and middle school*. New jersey: Prentice Hall.

Rumpagaporn, M., & Darmawan, G. (2007). *Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools pilot project*. International Education Journal, 8(2), 125-132.

Ταξιδεύοντας στο Διάστημα. Σενάριο με Τ.Π.Ε. για τη γεωγραφία της ΣΤ' Δημοτικού

Μάνη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, olgman@hotmail.gr

Περίληψη

Οι μαθητές της Έκτης Τάξης του Δημοτικού σχολείου έρχονται σε επαφή με το διάστημα για πρώτη φορά, οπότε επιχειρούμε με αυτό το διδακτικό σενάριο να έρθουν κοντά σε έννοιες άγνωστες σ' αυτούς. Μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη η γνωριμία του ηλιακού συστήματος, οπτικοποιείται, με αποτέλεσμα να εξοικειώνονται με έννοιες όπως: δορυφόροι ,κομήτες. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα σχέδια εργασίας αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη προωθημένων μορφών διαθεματικότητας η οποία πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και να πηγάζει μέσα από εκπαιδευτικές προτεραιότητες του προγράμματος σπουδών. (Ματσαγγούρας, 2002). Με τις δραστηριότητες αυτές επιδιώκουμε τη σύνδεση της γεωγραφικής γνώσης, με γνώσεις και εμπειρίες διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων όπως Γλώσσα, Ιστορία κ.ά.

Λέξεις-Κλειδιά: Γεωγραφία, ηλιακό σύστημα ,Νέες Τεχνολογίες, διαθεματικότητα.

Σύντομη περιγραφή

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Ας ταξιδέψουμε στο Διάστημα

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Γεωγραφία, Μαθηματικά, Γλώσσα, Τ.Π.Ε., Αισθητική Αγωγή.

Τάξη που απευθύνεται: Στ' τάξη

Συμβατότητα με τα Α.Π.Σ. ΚΑΙ Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Το σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. εφόσον αποτελεί θέμα ενότητας του σχολικού βιβλίου της Γεωγραφίας, ΣΤ' τάξης και οι στόχοι άπτονται πλήρως του αναλυτικού προγράμματος της Γεωγραφίας.

Διδακτική ενότητα: Α' Ενότητα: Η Γη ως ουράνιο σώμα.

Γνώσεις και πρότερες αντιλήψεις των μαθητών: Οι μαθητές από προηγούμενες τάξεις έχουν αντιληφθεί το σχήμα της Γης , τη Σελήνη σαν το φεγγαράκι, επίσης μπορούν να προσανατολίζονται με τη βοήθεια ενός χάρτη, γνωρίζουν τα 4 σημεία του ορίζοντα. Γνωρίζουν επίσης ότι η Γη φωτίζεται από τον Ήλιο. Έχουν αποκτήσει βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ. Έχουν εξοικειωθεί με βασικές λειτουργίες των λογισμικών : Revelation Art , Inspiration, Google Earth ,Hot Potatoes.

Σκοπός & διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (εκπαιδευτικό λογισμικό, λογισμικό γενικής χρήσης, λογισμικό πολυμέσων, διαδίκτυο) θα καταφέρουν να οπτικοποιήσουν το ηλιακό σύστημα και να το αναπαραστήσουν εικαστικά. Η αναζήτηση πληροφοριών στα πλαίσια της ομάδας τους και η ανταλλαγή τους στη συνέχεια θα εμπλουτίσει τις γνώσεις σχετικά με το θέμα.

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Κύριος διδακτικός στόχος είναι οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν το σχήμα της Γης και τις κινήσεις της.
- Να αντιληφθούν τις έννοιες παράλληλων κύκλων και μεσημβρινών.
- Το δίκτυο γεωγραφικών συντεταγμένων.
- Την εναλλαγή νύχτας-μέρας.
- Τη σχέση περιφοράς της Γης με την αλλαγή των εποχών.
- Τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος.
- Να ταξιδέψουν νοερά μέσα από το διαδίκτυο στο διάστημα.
- Να αισθανθούν μέσα από τέχνη τη χαρά της δημιουργίας των πλανητών.
- Με πλοηγό τη φαντασία τους να κατανοήσουν τη νοητή χάραξη των μεσημβρινών και του ισημερινού.
- Να ερευνήσουν την προέλευση των ονομάτων των πλανητών και να τα συσχετίσουν με την αρχαία ελληνική μυθολογία.

B. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών: Ο τρόπος που διδασκόταν το μάθημα της Γεωγραφίας παλαιότερα, στηριζόταν κυρίως στην αφηγηματική παρουσίαση από τον δάσκαλο. Οι Τ.Π.Ε. σήμερα δίνουν νέες δυνατότητες στους μαθητές, όπως:

- Να προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης του λογισμικού Google Earth .
- Να συνεργάζονται και σε νέα περιβάλλοντα όπως αυτό του εργαστηρίου των Η/Υ
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε., προσεγγίζοντάς τες ως εργαλεία και πηγές μάθησης.

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Οι μαθητές με τη χρήση των φύλλων εργασίας και στα πλαίσια της ανακαλυπτικής προσέγγισης της μάθησης , επιδιώκεται να γίνουν ικανοί να εφαρμόσουν με τη χρήση των Τ.Π.Ε. αποκτημένες γνώσεις για την επίτευξη των γνωστικών στόχων που αναφέρθηκαν.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα όπως: παρατήρηση, καταγραφή, ερμηνεία.

Λογισμικά & συνδυασμός λογισμικών: Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. γίνεται εφαρμογή των λογισμικών:

- Google Earth: Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ερευνήσει τη συγκεκριμένη περιοχή, όπου μπορεί να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα γεωγραφικά στοιχεία.
- Revelation Natural Art: Αποτελεί ένα εργαλείο γραφικών γενικής χρήσης με δυνατότητες σχεδίου, γραφής και σύνθεσης ιστοριών.
- Hot Potatoes: Δίνει τη δυνατότητα συμπλήρωσης σταυρόλεξου, αντιστοίχισης.
- Inspiration: Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να δημιουργήσει, να ομαδοποιήσει τις γνώσεις του σε συννεφάκια.
- Ηλεκτρονικό βιβλίο, Φωτόδεντρο.

Εκτιμώμενη διάρκεια: Υπολογίζεται ότι θα χρειαστούν οκτώ(6) διδακτικές ώρες.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Προτείνεται η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες 3-4 ατόμων. Εφόσον υπάρχει η δυνατότητα βιντεοπροβολέα και εργαστηρίου Η/Υ γίνεται η κατάλληλη επιλογή.

Οι υπολογιστές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς και εγκαταστημένα τα λογισμικά : Google Earth, Hot Potatoes, Inspiration, Revelation Art.

Περιγραφή σεναρίου

Διδακτική προσέγγιση: Οι κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις που δημιουργούν το απαραίτητο μαθησιακό περιβάλλον είναι : η εποικοδομητική, η ανακαλυπτική, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και ο κατάλληλος συνδυασμός των παραπάνω. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε. συνδυάζουν: ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αλληλεπίδραση των μαθητών με τις πηγές, αυτενέργεια των μαθητών στην πορεία του μαθήματος και σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Ως εκ τούτου προτείνεται η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου στο εργαστήριο υπολογιστών και η οργάνωση των μαθητών σε μικρές ομάδες (3-4 μαθητές) οι οποίες θα δουλεύουν αυτόνομα στον υπολογιστή με την καθοδήγηση της δασκάλας και τη χρήση του κατάλληλου φύλλου εργασίας.

ΠΡΩΤΗ διδακτική ώρα

Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 ατόμων, καθώς η κάθε ομάδα θα συλλέξει πληροφορίες και εικόνες από το βίντεο που θα παρακολουθήσουν στη διεύθυνση: [YouTube](#) . Κατόπιν ζητείτε από τους μαθητές να ανοίξουν το Φύλλο Εργασίας 1, που έχει ως στόχο να ελέγξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τους πλανήτες, το ηλιακό σύστημα, αστέρες και δορυφόρους.

ΔΕΥΤΕΡΗ διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το Φύλλο Εργασίας 2 που έχει ως σκοπό τις πληροφορίες που θα αντλήσουν από το διαδίκτυο: Βικιπαίδεια και να συμπληρώσουν τις πληροφορίες στο φύλλο εργασίας.

ΤΡΙΤΗ διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν τη ακόλουθη σελίδα: Ηλεκτρονικό Βιβλίο και αφού την παρατηρήσουν να συμπληρώσουν το Φύλλο Εργασίας 3 .

ΤΕΤΑΡΤΗ διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το Φύλλο Εργασίας 4 για να γίνει εμπέδωση της διαφοράς του βάρους.

ΠΕΜΠΤΗ διδακτική ώρα

Οι μαθητές ανοίγουν το Φύλλο Εργασίας 5. Στην 1^η Διδακτική Δραστηριότητα παρακολουθούν ενημερωτικό βίντεο για τον συνδυασμό των κινήσεων της γης με την αλλαγή των εποχών. Επίσης παρακολουθούν σχηματοποιημένο βίντεο με την πρόσπτωση ηλιακών ακτινών πάνω στη γη. Στην 2^η Διδακτική Δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν στο πρόγραμμα RNA τους πλανήτες .Μπορεί να γίνει περιήγηση στον Google Earth.

ΕΚΤΗ διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα κείμενο με θέμα : « Ο γύρος του Διαστήματος σε μία ώρα». Σε αυτή τη δραστηριότητα γίνεται διαθεματική προσέγγιση της Γεωγραφίας με το μάθημα της Γλώσσας.

Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολογήθηκε όχι μόνο η γνώση των πληροφοριών, αλλά και ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων όπως: η παρατηρητικότητα, η φαντασία, η κριτική σκέψη. Αυτές οι δεξιότητες αυτοαξιολογήθηκαν μέσα από φύλλα εργασίας. Για τη διαπίστωση της διάχυσης των γνώσεων για το ηλιακό σύστημα από τους μαθητές εκτός των φύλλων εργασίας πρέπει να παρθεί υπ' όψιν και η συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις μέσα στην τάξη, οι προβληματισμοί που εκφράζονται κατά την διαδικασία των συμμετοχικών ή εξατομικευμένων απάντησεων των διάφορων ερωτημάτων, και γενικά η εν γένει στάση και ανταπόκριση τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Σιμόπουλος Π .Διονύσης (1999). Πλανήτες και Δορυφόροι, Ερευνητές.

Γραμματικάκης Γιώργος (2006). Η κόμη της Βερενίκης, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Bell Jim (2018). Το βιβλίο του Διαστήματος, Παριζιάνου Α.Ε.

Kaler James B. (2006). Το μικρό βιβλίο των άστρων, Αλεξάνδρεια.

Βαρεριάνος Διονύσης (2006). Εξερευνώντας το ηλιακό μας σύστημα, Ελληνοεκδοτική.

Ματσαγγούρας Ηλίας (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Γρηγόρης.

Κόκοτας Παναγιώτης Β.(2008). Διδακτική των φυσικών επιστημών, Γρηγόρης.

Φύλλο εργασίας 1

1^η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές συμπληρώνοντας τις παρακάτω ερωτήσεις γίνεται έλεγχος για προϋπάρχουσες γνώσεις:

Τι ξέρεις για τους πλανήτες; _____

Τι ξέρεις για το ηλιακό σύστημα; _____

Τι ξέρεις για τους αστέρες; _____

Τι ξέρεις για τους δορυφόρους; _____

Φύλλο εργασίας 2

1η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος στην εξής διεύθυνση: [YouTube](#)

2^η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές συμπληρώνουν τις παρακάτω ερωτήσεις:

1.Από πού πήραν τα ονόματα τους οι παρακάτω πλανήτες;

Ερμής: _____

Ποσειδώνας: _____

Δίας: _____

Κρόνος: _____

Αφροδίτη: _____ *6

Άρης: _____

2. Γιατί αυτοί οι πλανήτες έχουν ονόματα από την αρχαία ελληνική μυθολογία;_

Φύλλο εργασίας 3

Οι μαθητές με την παρακάτω άσκηση κάνουν εμπέδωση των γνώσεων τους:

Ηλεκτρονικό Βιβλίο. Κατόπιν οι μαθητές συμπληρώνουν με το πρόγραμμα INSPIRATION τους κανόνες του γεωγραφικού μήκους και γεωγραφικού πλάτους:

Φύλλο εργασίας 4

Οι μαθητές κατανοούν τη διαφορά βάρους μεταξύ της Γης και των άλλων πλανητών παίζοντας Ηλεκτρονικό Βιβλίο.

Φύλλο εργασίας 5

1^η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές παρακολουθούν ενημερωτικό βίντεο για τον συνδυασμό των κινήσεων της γης με την αλλαγή των εποχών: φωτοδεντρο

Επίσης παρακολουθούν σχηματοποιημένο βίντεο με την πρόσπτωση ηλιακών ακτινών πάνω στη γη: φωτόδεντρο.

2^η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές συμπληρώνουν τα ονόματα των πλανητών με το πρόγραμμα INSPIRATION

Φύλλο εργασίας 6

6^η Διδακτική Δραστηριότητα

Οι μαθητές καταγράφουν τις σκέψεις τους σε ένα φύλλο word για ένα φανταστικό ταξίδι, με θέμα: «Ο γύρος του Διαστήματος σε μια ώρα».

A project-based lesson (PBL) employing the Zunal application

Λάκκη Κωνσταντίνα

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, M.Ed., dinalakki@gmail.com

Περίληψη-Abstract

In this paper there is an endeavor to build a lesson plan for teaching English as a Foreign Language (EFL), employing the Zunal computer-based application, designed for the Greek State Lykeio context with a view to developing learners' New Literacies skills.

Key words: Project Based Learning, The Zunal, New Literacies

Εισαγωγή-Introduction

The particular lesson plan addresses a typical lykeio class of 1st graders, aged 16, who constitute a mixed-ability class, according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The school curriculum calls for two 45' lessons a week with a view to promoting learners' communicative competence in English as well as their New Literacies. The former consists learners' ability to build up and use the appropriate strategies in order to interact effectively in various contexts (Hymes, 1971) and the latter, as defined by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), relates to the "ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society

Moreover, EFL instruction should spur learners on to construct their knowledge and world understanding through collaborative work and Computer Assisted Language Learning (CALL) (The Integrated Foreign Language Curriculum, IFLC).

Criteria for using project-based-learning

Project-based learning (PBL) involves team-work, in which learners explore a particular topic for a number of sessions. This topic "acts as a connecting thread for pupils and teacher" (Cameron, 2001, p. 180). In line with the above, learning is the product of learners' joint-effort, constant interaction and negotiation, which promotes both lower and upper thinking skills. Upper thinking refers to language elements whereas lower to thinking strategies like guessing, evaluating, problem-solving and critical thinking, to name but a few. PBL involves three stages. In the preparation stage, the teacher is to present the scope and the content of the project. Language aims, the process and the end product should be explicitly discussed, too. In the implementation stage, learners in teams carry out their tasks with her support until they come up with the end-product. In the evaluation stage, both the process and the end-product are assessed with respect

to preset criteria explicitly mentioned. This stage entails reflection on all aspects of the project and involves formal and informal evaluation, group, individual and/or self- assessment, providing thus the teacher with learners' feedback on the side (Coleman, 2002; Zouganeli, 2004).

Criteria for using the Internet and the Zunal

Blended Learning combines face-to-face and on-line instruction as to facilitate language learning (Singh & Reed, 2001). Using the Internet and the Zunal are thought to integrate blended learning into PBL instruction (ibid) offering major opportunities for CALL. It constitutes an online application of WebQuest software for EFL instruction that allows learners to use specific Internet sources and web-multimedia tools in order to carry out a specific project. Learners are to access the input given, process it and transform it into output, that is the end-product, which is to be shared or posted on the web. Instead of being passive recipients of knowledge, learners are actively involved in constructing it by analyzing, synthesizing, deciding and reflecting on it (Benz, 2001; Chuo, 2007; March, 1998), which suggests a Teacher-Facilitated approach to EFL instruction (Candlin, 1987). In Teacher-determined instruction, the teacher selects a particular topic and suggests various sites for research (Boubourekas, 2004). Except for their high order skills learners also develop their creativity, inventive thinking as well as their multiple intelligences, that is learners' preferred mode of learning and thinking (Gardner, 1993), which helps them become strategic so as to communicate effectively and meet the project's challenge (Dodge, 2004; Kocoglou, 2009; Popota, 2014).

Moreover, the Zunal facilitates the implementation of a computer-based project. It encompasses both long and short-term WebQuests, whose function is characterized by 6 attributes/ steps which comply with the three stages of PBL. In the Welcome and Introduction, there is a description of the project and explanation of the major ideas/key points. The Task determines what is to be done and instructions regarding the end-product. All three of them relate to the Preparation stage of PBL. The Process refers to step-to-step activities that will guide learners towards the end-product. It includes the worksheets, Internet sources, deadlines and team-work specifications. This stage relates to PBL Implementation. The Evaluation specifies the assessment criteria, in concordance with PBL homonymous stage. The Conclusion brings both the Quest and the project to a closure and attempts to motivate learners to extend their thinking by including quotations or additional recommended web links. Finally, there is a Teacher page including her notes on the project's implementation (Chuo, 2007).

Designing an original PBL writing lesson

Language learning aims

The project "The biggest environmental problem of my area and how to cope with it" was designed to develop learners' digital writing involving problem solving. Other

objectives are to consolidate vocabulary and language elements related to environmental issues, promote students' new literacies, self-accessed and autonomous learning as well as normalization of CALL, that is a stage when technology is fully integrated into everyday life (Bax, 2003; Slaouti, 2004).

Lesson Plan: "The biggest environmental problem of my area and how to cope with it"

CEFR Level: B1+

Topic: Environmental Issues

End Product: a power point document (ppt) for the school project presentation day

Language learning aims: writing /describing/suggesting solutions to a problem

Materials used: Computers, Internet connection and printer

Language functions: Describing / composing / presenting

Language skills: digital writing

Duration: 6 teaching hours (240')

Connection to the textbook: Due to its topical theme, it can relate to most B1+ course-books.

Description of the activity- Stages of the lesson

The lesson involves project- based- instruction where the end product is a ppt featuring the major environmental problem of the learners' hometown as well as ways to tackle it. Learners, in teams of four, use a Web Quest so as to find, analyze and synthesize information on the topic. Then, by using the ppt and the word processor they write and present their text to the school community on the School Project Presentation Day and also share it with their school community by posting it on the school EFL blog/wiki. Instruction is to take place in the ICT lab. Communication is in English. The teacher presents the topic, the web-applications, the tasks and assists learners when necessary. She also monitors and discourages use of L1.



Photo 1: The zunal-welcome page

Zunal link: <http://zunal.com/webquest.php?w=351655>

Preparation (Looking for information, getting familiar with the online tools, revising relevant vocabulary) – two teaching hours (40')

During the first lesson, learners get familiar with the zunal application and the topic (photo 1). They browse the particular Web Quest, the stages of the project and its web environment. Then, they go through the worksheet and the activities, which are uploaded on the process stage. Then students form their teams, determine individual roles and plan their course of action (appendix I, activity 1). As homework, learners are to visit the links suggested in the welcome and introduction stage in order to revise useful key vocabulary and ideas on the subject, id est. major environmental issues. Furthermore, they are to study the web sources suggested in the zunal Web Quest welcome and introduction stage. In the second lesson, they carry out some vocabulary exercises on the environment. Then, after having discussed the issues their hometown is dealing with, they are to specify and note them down as well as opt for possible solutions (appendix I, activity 2).

The aforementioned stage attempts to establish common ground and activate low-order thinking as well as revise language elements. By acknowledging the zunal, there is contextualization and team-work, with a view to decreasing learners' affective filter as it lessens fear of unknown web tools. The affective filter accounts for learners' inherent screening of the L2 input which inhibits learning but can be affected by variables like motivation, attitude, learner's needs and emotional states (Rhost, 2011). Last but not least, the study of the web sources and the matching exercise triggers high-order thinking like analysis, evaluation and synthesis of information, which promote digital literacy. The latter involves information literacy, id est. the ability to access digital information and media literacy, id est. the ability to assess (Cummings, 2004; Fernandez, undated; it; Kress, 1997; Popota, 2014).



Photo 2: The zunal-process page

Implementation (negotiating over issues/problems and their cause, deciding, suggesting solutions, composing) – three teaching hours (40')

During the Implementation stage learners are to study the Task, Process and Evaluation stage instructions and specifications (photo 2). Specifically, in the third lesson, they decide on which is the most important environmental issue of their hometown and fill in the worksheet charts (appendix I) with both its causes and possible solutions (appendix I, activities 4 & 5). Then, they e-mail it in to their teacher. During the fourth and fifth teaching sessions, learners use the notes from the worksheet and create a ppt, to be presented on the School Project Day. Each student contributes along the lines of his role in the team, as prescribed in the worksheet. Upon its completion, they e-mail it to their teacher.

The aforementioned activities target exchange of information and ideas, decision-making as well as familiarizing learners with the writing conventions of the end product. The role-assigned interaction enhances peer-scaffolding and feelings of shared responsibility, elements which build up learners' self-esteem and confidence. Moreover, apart from developing critical thinking, it also leaves room for creativity and personal expression, factors which comply with a cognitive approach to EFL instruction. Lastly, the progressive sequence of tasks not only develop learners' digital writing skills but also allow a recursive and non-linear approach to writing as they entail drafting, re-drafting, editing and finalizing of the end-product. This process, which characterizes real-life writing, could boost learners' metacognition, that is their realizing the skills and strategies they have to employ so as to achieve learning and lead to their autonomous learning (Calfoglou, 2004; Chuo, 2007; Koutsogianni, 2014; Kress, 1997; March, 1998; Papaefthymiou-Lytra, 2014).

Evaluation (assessing and reflecting on the project) – one teaching hour (40')

This stage relates to the evaluation of learners' ppt, in the light of the evaluation stage criteria. Lastly, learners are to fill in a Google form : Reflective Evaluation of the project "The biggest environmental problem of my area and how to cope with it" The conclusion of the zunal stresses the importance of ecological awareness and responsibility towards the environment and arrays a quotation implying the aforesaid, bringing the project to closure. This stage attempts to initiate self-assessment that could assist active learning and arouse a sense of achievement. By emphasizing both on the process and the end-product it enables learners to reflect on the project and thus enhance their metacognition. It also enlightens the teacher by providing her with feedback for improving the particular project (Koutsogianni, 2014; Popota, 2014).

1. The end product

The ppt document learners are expected to create constitutes a salient computer-based presentation tool which could develop learners' community literacy, an essential skill

for their academic development. Community literacy comprises learners' ability to communicate self-expression (Kress, 1997). It also involves the word processor and thus promotes digital writing. Additionally, by allowing use of web-multimedia and audiovisual materials, it builds up their visual literacy, which refers to the ability of creating and understanding the layout of multimodal texts (ibid). It also fosters creative writing, constituting ipso facto a major impetus for learners' active participation. The latter is enhanced by the fact that it will be presented and posted it on the school EFL blog/wiki, which attributes meaning and purpose to the project.

REFERENCES

- Andrews, J., Bouniol, P., Zouganeli, K., (2004). *Teaching English to Young Learners. Vol. 2*, Hellenic Open University.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31 (1), pp.13–28
- Benz, P. (2001) "Webquests, a Constructivist Approach" Site overview, at <http://www.ardecol.acgrenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>, accessed 30/12/ 2016
- Calfoglou, C. & Sifakis, N. (2004) *Language Learning Skills & Materials. Vol. 2*, Hellenic Open University.
- Cameron, L., (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: C.U.P.
- Candlin, C. (1987) "Towards task-based language learning" in Candlin C.& Murphy D. (eds) (1987), *Language learning tasks*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Chuo, T.I. (2007). The effects of the WebQuest writing instruction program on EFL learners' writing performance, writing apprehension and perception. *TESOL-EJ*, Vol.11, N.3 at <http://www.tesl-ej.org/ej43/a3.pdf> , accessed 29/4/2017.
- Coleman, J. A. (1992). Project-based learning, transferable skills, information technology and video. *Language Learning Journal*, Vol. 5, pp. 35-37
- Cummings, M. C. (2004). "Because we are shy and fear mistaking": Computer mediated communication with EFL writers. *Journal of Basic Writing*, Vol. 23(2)
- Dodge, B. (2004). The WebQuest page: Site overview, at http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html , 29/04/2017
- Fernandez, V. (undated) *WebQuests: How do students approach their integration in the foreign language classroom?*
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. USA: Basic Books

Hymes, D. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press

Kocoglou, Z., (2010) WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 pp. 3524–3527

Koutsogianni, E. (2014) Promoting motivation and Autonomy through Webquest Implementation in Junior High school EFL context *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol. 5, No. 1, 2/2014, pp.307-323

Kress, G. (1997) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge

March, T. (1998). Why WebQuests? Site overview at <http://tommarch.com/writings/why-webquests/> accessed 5 May, 2017

National and Kapodistrian University of Athens, (2017), *The Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC)*, at <http://www.rcel.enl.uoa.gr/research/language-education-research/the-integrated-foreign-languages-curriculum-iflc-linguistic-data-base.html> , 06/09/2019

Papaefthymiou-Lytra, S. (2014) L2 lifelong learning/use and new media pedagogies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol. 5, No. 1, 2/2014, pp.16-33

Popota, C. (2014) Designing and Implementing a Webquest in an EFL young learners context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol.5, No.1, 2/2014

Rost, M. (2011) *Teaching and researching listening*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Central Software*.

Slaouti, D. & Kanellopoulou, M. (2004) *Educational Technology in English Language Teaching*, Vol.1, Hellenic Open University.

UNESCO (2004) "The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs" Education Sector Position Paper: 13

Διδακτικό Σενάριο Γεωγραφίας Ε' τάξης Δημοτικού με χρήση Τ.Π.Ε.

Πομάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., nromaki@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν υλοποιημένο διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο να κάνει τους μαθητές να γνωρίσουν τις μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Ε' τάξης στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας και συγκεκριμένα στην ενότητα «Οι πόλεις της Ελλάδας» με τη χρήση των παρακάτω λογισμικών: γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσιάσεων (MS PowerPoint), Οπτικοποίησης (Google Earth), Διαδικτυακής ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας (Wikipedia), Γενικής χρήσης επεξεργαστή κειμένου (MS Word). Στο σενάριο αξιοποιούνται τα πορίσματα σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική και η δραστηριοκεντρική, ενώ παράλληλα οι μαθητές εξοικειώνονται με τα ψηφιακά εργαλεία. Όλες οι δραστηριότητες έγιναν μέσω της εργασίας των μαθητών σε ομάδες και στην προσπάθειά τους να ερευνήσουν, κατανοήσουν, καταγράψουν, συγκρίνουν και με την απαραίτητη βοήθεια του εκπαιδευτικού έλαβαν χώρα αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών της ίδιας ομάδας και αυτών με τον εκπαιδευτικό που είχε ρόλο κυρίως καθοδηγητικό και συντονιστικό. Επιχειρήθηκε έτσι η κοινωνιογνωστική σύγκρουση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, Γεωγραφία, Τ.Π.Ε., σενάριο

Εισαγωγή

Το σενάριο έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης κατά την επιμόρφωση επιμορφωτών Β' επιπέδου στο Π.Α.Κ.Ε. του Α.Π.Θ. κατά το σχολικό έτος 2018-19. Υπάρχει συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ του δημοτικού σχολείου διότι διαπραγματεύεται θεματική ενότητα της Γεωγραφίας της Ε' τάξης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και η θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Doise, Mungy κ.α. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές με τρόπο διερευνητικό και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και σχεδιασμένες στη λογική της επίλυσης του προβλήματος συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους (ομάδα συνεργασίας) όσο και με τα διαθέσιμα εργαλεία (υπολογιστές) και έτσι οικοδομούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2004).

Το διδακτικό Σενάριο

Τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου:

«Οι πόλεις της Ελλάδας»

Εφαρμογή-χρονική διάρκεια:

Εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Ε' τάξης Δημοτικού σε 1 διδακτική ώρα.

Σκοπός:

Να κάνει τους μαθητές να γνωρίσουν τις μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας (Γεωγραφία ε' τάξης: Μαθαίνω για την Ελλάδα, Βιβλίο του εκπαιδευτικού, 2018).

Στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Γεωγραφία ε' τάξης: Μαθαίνω για την Ελλάδα, Βιβλίο του μαθητή, 2018) οι μαθητές :

- α) να γνωρίζουν τις μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας
- β) να καταγράφουν τους παράγοντες, οι οποίοι συνετέλεσαν στη δημιουργία αυτών των μεγάλων πόλεων
- γ) να εντοπίζουν τα προβλήματα των μεγαλουπόλεων και να προτείνουν λύσεις

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών οι μαθητές:

- α) να προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε ως εργαλεία και πηγές μάθησης, αλλά και να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση, διερεύνηση).
- β) να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση νέων τεχνολογιών
- γ) να εξοικειωθούν με χρήση λογισμικού γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσίασης
- δ) να γνωρίσουν λογισμικό οπτικοποίησης
- ε) να εξοικειωθούν με ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες τύπου wiki, να αναζητούν και να χρησιμοποιούν μόνο τις πληροφορίες που τους είναι αναγκαίες
- στ) να εξοικειωθούν με χρήση λογισμικού γενικής χρήσης επεξεργαστή κειμένου

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές :

- α) κατά τη διάρκεια των εργασιών τους να χρησιμοποιούν λογισμικό που τους επιτρέπει να αναζητήσουν, να επιλέξουν, να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τις έννοιες με τις οποίες ασχολούνται. Κατά συνέπεια, η εν λόγω δραστηριότητα προωθεί την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης μέσω της πολυμεσικότητας που προσφέρει.
- β) να αναπτύξουν δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται το υλικό τους.
- γ) να συσχετίσουν δεδομένα προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα (ανάπτυξη κριτικής σκέψης)
- δ) να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας οι μαθητές κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- ε) να οικοδομήσουν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης – διερεύνησης (σύνδεση, εφαρμογή και αξιοποίηση της νέας γνώσης).
- στ) να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.
- ζ) να ασκηθούν στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- η) να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους όσον αφορά την εργασία τους σε ομάδες στο εργαστήριο Πληροφορικής
- θ) να υπάρχουν οι κατάλληλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των ομάδων για επίτευξη κοινού στόχου σε εργασία που έχουν αναλάβει

ι) να εξοικειωθούν στην αυτοαξιολόγηση της εργασίας τους και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Υλικοτεχνική υποδομή- Διδακτικό υλικό

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής. Εκεί υπάρχουν σταθεροί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο και εκτυπωτής σε δίκτυο. Χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσίασης, επεξεργαστή κειμένου και λογισμικό οπτικοποίησης (Google Earth).

Οργάνωση της Τάξης

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες στις οποίες υπήρχαν συγκεκριμένοι ρόλοι για τα μέλη, ώστε να συμμετέχουν όλοι. Ο εκπαιδευτικός είχε καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Υπήρξε μέριμνα ώστε κάθε μέλος κάθε ομάδας να έχει οπτική επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, τον εκπαιδευτικό και τις υπόλοιπες ομάδες, όπου αυτό ήταν εφικτό για να υπάρχουν πιο ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1^η Δραστηριότητα

Διάρκεια: 20 λεπτά

Κλήθηκαν οι μαθητές σε τρεις ομάδες να αναλάβουν μια πόλη η καθεμιά και με το περιβάλλον οπτικοποίησης του google earth να αναζητήσουν στις πόλεις στοιχεία τους που να εξηγούν το γιατί δημιουργήθηκαν και απέκτησαν φήμη: 1^η ομάδα: Πειραιάς (λιμάνι), 2^η ομάδα: Αθήνα (Ακρόπολη, Βουλή), 3^η ομάδα: Θεσσαλονίκη (Λευκός Πύργος, λιμάνι, βυζαντινή εκκλησία Αγίου Δημητρίου). Κλήθηκαν να κάνουν εικόνα στιγμιότυπου από Google Earth τα συγκεκριμένα στοιχεία κάθε πόλης, να αναζητήσουν πληροφορίες για τα συγκεκριμένα στοιχεία κάθε πόλης από Google Earth και ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες (wikipedia). Επίσης τους ζητήθηκε να αναφέρουν προβλήματα που μπορεί να έχουν οι πόλεις και ποιες οι πιθανές λύσεις που προτείνουν. Τέλος κλήθηκαν να φτιάξουν μια μικρή παρουσίαση τριών διαφανειών για την πόλη που ανέλαβε κάθε ομάδα με φωτογραφίες στοιχείων από Google Earth, με πληροφορίες που βρήκαν και προτεινόμενες λύσεις προβλημάτων αυτών, ώστε να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια επιχειρηματολογώντας. Μετά την παρουσίαση κάθε ομάδας έγινε συζήτηση στην ολομέλεια για τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις συγκεκριμένες πόλεις όσον αφορά τα φημισμένα στοιχεία τους, τους λόγους δημιουργίας τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις που προτάθηκαν από τις ομάδες.

Το λιμάνι του Πειραιά

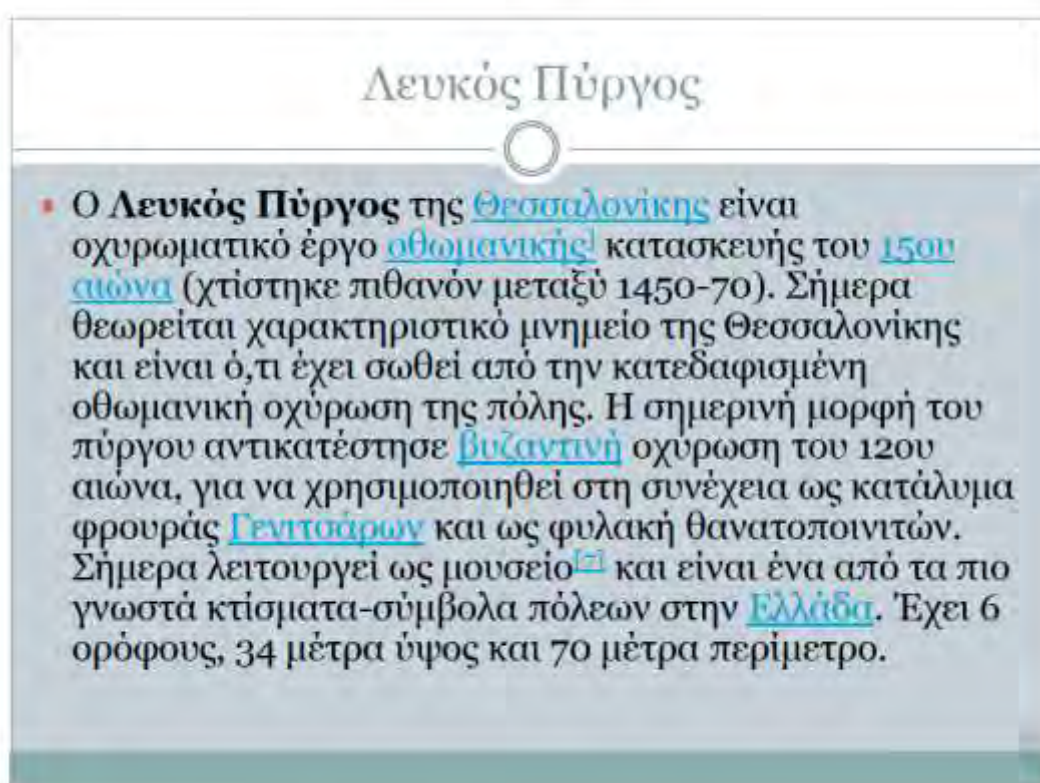


Εικόνα 1: Παράδειγμα διαφάνειας από παρουσίαση 1^{ης} ομάδας (Πειραιάς) με βασικό σημείο αναφοράς το λιμάνι του Πειραιά από Google Earth

Σύγχρονα προβλήματα Αθήνας

- Μεγάλη Κυκλοφοριακή κίνηση
- Έλλειψη πάρκων και πρασίνου
- Υπερπληθυσμός πόλης
- Ανεργία
- Μόλυνση ατμόσφαιρας

Εικόνα 2: Παράδειγμα διαφάνειας από παρουσίαση 2^{ης} ομάδας (Αθήνα) με σύγχρονα προβλήματα πρωτεύουσας



Εικόνα 3: Παράδειγμα διαφάνειας από παρουσίαση 3^{ης} ομάδας (Θεσσαλονίκη) με στοιχεία για βασικό σημείο αναφοράς πόλης, τον Λευκό Πύργο με πληροφορίες από ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia

Η προστιθέμενη αξία της χρήσης του λογισμικού δημιουργίας παρουσιάσεων όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σχετίζεται με τη δυνατότητα που του δίνεται να οργανώσει, να δημιουργήσει και να παρουσιάσει το υλικό που επιθυμεί με πολυμεσικό τρόπο, το οποίο ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών του και διατηρεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Όταν το χρησιμοποιούν οι μαθητές για να οργανώσουν και να παρουσιάσουν το υλικό που τους ζητείται με πολυμεσικό τρόπο, το λογισμικό προσφέρει την ευκολία στη χρήση του και ελκύει το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους για τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες.

Όσον αφορά την προστιθέμενη αξία, οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτο-διδασκαλία ή συμπληρωματικά στη διδακτική διαδικασία για εμπάθυνση και κατανόηση των λεπτομερειών διαφόρων εννοιών. Η προστιθέμενη αξία τους έγκειται στο ότι δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να βρει γρήγορα πληροφορίες για θέματα που τον ενδιαφέρουν, να εμπλουτίσει τις γνώσεις του για ένα γνωστικό αντικείμενο. Οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες ανανεώνονται συχνά και ουσιαστικά είναι δυναμικές, περιέχουν πολλές δυνατότητες όπως απλή και σύνθετη αναζήτηση, κράτηση σημειώσεων, κ.α..

Το λογισμικό Google Earth ανήκει στα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης (ανοικτού τύπου) και συγκεκριμένα στα συστήματα οπτικοποίησης μέσω διαδικτύου. Η επιλογή του λογισμικού έγινε, επειδή με τη χρήση του δεν παρέχεται απλά ένα εποπτικό μέσο (όπως οι χάρτες και τα βιβλία), αλλά ένα

ανοιχτό περιβάλλον μάθησης στο οποίο συντελούνται δραστηριότητες διερεύνησης και ανακάλυψης σε σημαντικότερο βαθμό απ' ό,τι θα γινόταν με τη χρήση του χάρτη και του βιβλίου.

2η Δραστηριότητα

Διάρκεια: 15 λεπτά

Οι μαθητές στις ίδιες ομάδες κλήθηκαν η καθεμία να αναλάβει κάτι από τα παρακάτω και να καταγράψουν σε επεξεργαστή κειμένου μια σελίδα με τα εξής:

1^η ομάδα: Να βρουν εικόνες και σημεία από βασικά στοιχεία (αξιοθέατα, σημεία αναφοράς της πόλης τους ή κοντινής τους πόλης, ιστορικά κτίρια και πλατείες και ό,τι άλλο πιστεύουν ότι χαρακτηρίζει αυτήν) στο google earth από την ίδια τους την πόλη και να βρουν στοιχεία του ιστορικού παρελθόντος της πόλης (δημιουργία της, ιστορική αναδρομή, πορεία στους αιώνες, σημαντικά γεγονότα σε αυτήν μέσα στον ιστορικό χρόνο) χρησιμοποιώντας ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες

2^η ομάδα: να καταγράψουν τους παράγοντες, οι οποίοι συντέλεσαν στη δημιουργία της πόλης τους (λόγοι γεωγραφικοί και άλλοι που συντέλεσαν στο να δημιουργηθεί, ποια η καταγωγή των κατοίκων της και πώς αυτή συντελέστηκε).

3^η ομάδα: να εντοπίσουν τα σύγχρονα προβλήματα της ζωής στην πόλη τους και να τα καταγράψουν και να προτείνουν λύσεις για τα παραπάνω προβλήματα και να προγραμματίσουν πρακτικά να απευθυνθούν στις αρχές για την προτεινόμενη επίλυσή τους.

Το λογισμικό γενικής χρήσης του επεξεργαστή κειμένου μπορεί να διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, οι οποίοι πειραματίζονται και καταλήγουν σε πολυτροπικά κείμενα μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον που καλλιεργεί τη γλωσσική τους έκφραση και δημιουργικότητα.

3η δραστηριότητα

Διάρκεια: 10 λεπτά

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ατομικά πλέον κλήθηκαν στο πλαίσιο της μεταγνώσης μέσα από την αυτοαξιολόγησή τους και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους δόθηκαν σε φύλλο εργασίας επεξεργαστή κειμένου που αφορούν τα εξής:

- Τι κέρδισαν από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας δηλαδή τη γνωριμία με τις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας
- Τις απόψεις τους για τα λογισμικά που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (google earth, βικιπαιδεία, λογισμικό παρουσίασης και επεξεργαστή κειμένου)
- Πώς αξιολογούν την όλη διαδικασία και σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν και γιατί

- Αν η εργασία σε ομάδες λειτούργησε αποτελεσματικά και αν όχι, τι πιστεύουν ότι δεν πήγε καλά
- Αν μετά από όλα αυτά θα ήθελαν να κατοικούν σε μια μεγάλη πόλη ή όχι και γιατί
- Αν θεωρούν ότι οι προτεινόμενες λύσεις που δίνουν για αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων της πόλης τους θα ληφθούν υπόψη από τις αρμόδιες αρχές στις οποίες θα τις καταθέσουν και αν όχι γιατί

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο καθένας ατομικά απαντήστε με λίγα λόγια στις παρακάτω ερωτήσεις :

1. Τι κερδίσατε από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας δηλαδή τη γνωριμία με τις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας;

Έμαθα πολλά για τις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας όπως για τα μνημεία τους, την ιστορία τους, τους λόγους που χτίστηκαν εκεί, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και είδα πολλές φωτογραφίες τους.

2. Καταγράψτε τις απόψεις σας για τα λογισμικά που χρησιμοποιήσατε κατά τη διάρκεια του μαθήματος (google earth, βικιπαίδεια, λογισμικό παρουσίασης και επεξεργαστή κειμένου)

Όλα τα λογισμικά μου άρεσαν αλλά πιο πολύ το google earth γιατί μπορούσες να περπατήσεις στις πόλεις σαν να ήσουν εκεί.

3. Πώς θα χαρακτηρίζατε το μάθημα σήμερα, σε ποια σημεία δυσκολευτήκατε και γιατί;

Το μάθημα μου άρεσε πάρα πολύ και δε βαρέθηκα καθόλου γιατί όλη την ώρα φτιάχναμε πράγματα. Με δυσκόλεψε λίγο το power point γιατί δεν ξέραμε τι να πρωτογράψουμε από τις πολλές πληροφορίες που βρήκαμε.

4. Η εργασία σε ομάδες λειτούργησε αποτελεσματικά και αν όχι, τι πιστεύετε ότι δεν πήγε καλά;

Μια χαρά δουλέψαμε σε ομάδες γιατί όλα τα παιδιά στην ομάδα μου ήταν super!!!!

5. Μετά από όλα αυτά που θα θέλατε να κατοικήτε σε μια μεγάλη πόλη ή όχι και γιατί;

Δε θα ήθελα να κατοικήω σε πολύ μεγάλη πόλη γιατί έχει πολλά εγκλήματα και πολλή φτώχεια. Επίσης δε θα βρίσκαμε πάρκινγκ ελεύθερο πουθενά. Ακόμα δεν έχουν πολύ χώρο για να παίζουν τα παιδιά.

6. Θεωρείτε ότι οι προτεινόμενες λύσεις που προτείνετε για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων της πόλης σας θα ληφθούν υπόψη από τις αρμόδιες αρχές στις οποίες θα τις καταθέσετε και, αν όχι, γιατί;

Μακάρι να τις διαβάσει ο δήμαρχος και να κάνει όσα του ζητήσαμε. Δύσκολο το βλέπω γιατί είμαστε παιδιά αλλά τώρα που έχει εκλογές ποτέ δεν ξέρεις...

Εικόνα 4: Συμπληρωμένο 3ο φύλλο εργασίας από μαθητή

Αξιολόγηση

Με την μεταγνωστική δραστηριότητα οι μαθητές και οι μαθήτριες ουσιαστικά αξιολόγησαν το τι έμαθαν, αν το έμαθαν με τρόπο που τους έλκυσε το ενδιαφέρον, αν θα ήθελαν να επαναληφθεί, αυτοαξιολογήθηκαν για τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους, αξιολόγησαν τα χρησιμοποιούμενα λογισμικά, επεσήμαναν τυχόν δυσκολίες σε αυτά και τέλος προσδιόρισαν τι τελικά τους έμεινε από την όλη αυτή ενασχόλησή τους με ένα θέμα που δεν είναι θεωρητικό αλλά αγγίζει και την καθημερινότητά τους ως πολίτες της πόλης τους. Με συναφή τρόπο αξιολογήθηκαν από τα παραπάνω οι μαθητές και από τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη των στόχων που είχε θέσει.

Συμπεράσματα

Οι δραστηριότητες θεωρήθηκαν γενικώς πετυχημένες μέσα από τις απόψεις των μαθητών και από την ευκολία της συμπλήρωσης των ασκήσεων. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια των εργασιών και εκφράστηκαν με ενθουσιασμό δηλώνοντας ότι η διαφορετική διδακτική προσέγγιση τους έλκυσε το ενδιαφέρον. Έτσι συμπερασματικά οι δραστηριότητες έχουν αξιολογηθεί θετικά.

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε πέμπτη τάξη αρκεί οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των συγκεκριμένων λογισμικών. Καλό είναι, αν οι μαθητές δεν έχουν την απαραίτητη εξοικείωση, να έχει προηγηθεί ένα δίωρο εξάσκησης στα λογισμικά πριν την υλοποίηση του σεναρίου.

Βιβλιογραφία

Γεωγραφία ε' τάξης: Μαθαίνω για την Ελλάδα, Βιβλίο του εκπαιδευτικού, (2018). ΙΤΥΕ Διόφαντος

Γεωγραφία ε' τάξης: Μαθαίνω για την Ελλάδα, Βιβλίο του μαθητή, (2018). ΙΤΥΕ Διόφαντος

ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ηλεκτρονικές Παραπομπές

Google Earth, Ανακτήθηκε 15-4-2019 από: <https://www.google.gr/intl/el/earth/download/gep/agree.html>

Ιστορίες με μαθηματικές έννοιες

Δαμιανίδου Λουκία

ΜΑ Ειδίκευσης καθηγητών γερμανικής γλώσσας

MA educational leadership, management and emerging technologies

Φυτιλή Μαριλένα, Μαθηματικός, ΜΑ

Περίληψη

Η πρόοδος που συντελείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα των Νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της δημιουργικής γραφής και αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση ενός –πρωτότυπου– συγγραφικού έργου αποτελεί πλέον μια ευρέως διαδεδομένη εκπαιδευτική τεχνική που προσελκύει εύλογα το ενδιαφέρον των μαθητών όλου του ηλικιακού φάσματος. Η προκείμενη μελέτη στοχεύει στην καινοτόμο ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, καθώς μέσω της ψηφιακής αφήγησης πραγματεύεται δημιουργικά τη διδακτική των μαθηματικών και της συνεργατικής δημιουργικής γραφής μέσα από το πρίσμα των Τ.Π.Ε. και δραστηριοτήτων εναρμονισμένων με το πλαίσιο του λυκειακού μαθήματος της Ερευνητικής Δημιουργικής Εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματικά, Τ.Π.Ε., διαθεματικότητα, ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διδακτική των μαθηματικών προωθεί ενεργά την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης με παράλληλη αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και με εμπλοκή άλλων γνωστικών αντικειμένων σε αυτήν, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης δημιουργικής σκέψης, όπου οι μαθητές δεν καλούνται να δουλέψουν «παραδοσιακά» και να αποστηθίσουν στείρα τη μαθηματική γνώση. Αντιθέτως, όπως πρεσβεύει ο Hogg, οι μαθητές επωφελούνται πολύ περισσότερο όταν καλούνται να βρουν και να δημιουργήσουν τη δική τους γνώση (1991). Ο Bradstreet εξάλλου ήδη από το 1996 υποστήριξε ότι «μια σειρά από πρότζεκτ έξω από την τάξη που περιλαμβάνουν μια ποικιλία δεδομένων είναι πιο αποτελεσματικά από εντός της τάξης δραστηριότητες που δεν επιτρέπουν τον σχεδιασμό και την ανάλυση».

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές αρχές των μαθηματικών, να παρουσιάσει τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα που πραγματοποιήθηκαν από είκοσι μαθητές τριών τμημάτων ελληνικού δημόσιου Λυκείου της Μακεδονίας που επέλεξαν το μάθημα της Α' Λυκείου «Ερευνητική Εργασία» με τον τίτλο «Εμπνέομαι από μαθηματικές έννοιες και δημιουργώ τη δική μου ιστορία». Το σύνολο των δραστηριοτήτων αυτών σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε από δύο εκπαιδευτικούς- μια εκπαιδευτικό γερμανικής γλώσσας και μια μαθηματικών- και αποτέλεσε αντικείμενο του δώρου πρότζεκτ καθώς και ενός πολιτιστικού προγράμματος στο πλαίσιο

του, πραγματοποιήθηκε δε τόσο κατά τις διδακτικές ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και τις προκαθορισμένες συναντήσεις εκτός ωρολογίου προγράμματος όσο και από τους ίδιους τους μαθητές σε κατ' ιδίαν συναντήσεις τους με φυσική ή/και ηλεκτρονική παρουσία. Οι μαθητές προσέγγισαν μαθηματικές έννοιες του γνωστικού τους επιπέδου μέσα από πληθώρα βιωματικών και συγγραφικών δραστηριοτήτων, ήρθαν σε επαφή με άλλους μαθητές και αντιληφθήκαν ή εμβάθυναν στις παραπάνω έννοιες αλλά κυρίως καλλιέργησαν συστηματικά και στοχευμένα επικοινωνιακές και συγγραφικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας παράλληλα τον συναισθηματικό τους κόσμο. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των δράσεων, πέραν της συγγραφής, είναι ότι πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες της επαρχίας που προσφέρουν σχετικά περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών σε επιτόπιες εκδηλώσεις, καθώς η τοποθεσία τους και η απόσταση από τους τόπους κατοικίας (χωριά) των μαθητών επιτρέπει τη μετακίνηση αποκλειστικά με ιδιωτικό αυτοκίνητο ή πούλμαν, γεγονός που δυσχέραινε την δια-μαθητική συνεργασία με φυσική παρουσία.

Στοχοθεσία των θεωρητικών εννοιών «δημιουργική -συνεργατική- γραφή» και «ψηφιακή αφήγηση»

Μια από τις καινοτομίες των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας είναι η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικειώσής τους με συγγραφικές πρακτικές (*δημιουργική γραφή*). Η δημιουργική γραφή στοχεύει στο να χαράζει το δρόμο στους μαθητές να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση» (Υπουργείο Παιδείας, 2012).

Η *αφήγηση* ιστοριών από την άλλη, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προαγωγή των προφορικών και γραπτών γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων λόγου των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περεταίρω και με την δυνατότητά που δίνουν στους μαθητές να υποστηρίξουν τη μετάδοση των δικών τους προσωπικών αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών μέσα από την ιστορία τους. Η *ψηφιακή* αφήγηση μεγιστοποιεί το θετικό αποτέλεσμα, αφού οι μαθητές είναι συνήθως πιο δεκτικοί απέναντι στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανθρωπογενείς και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Αναλύοντας τις παραμέτρους που διέπουν τις ανθρωπογενείς και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, όπως αυτές ορίστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), η ομάδα που συγκρότησε το τμήμα της δίωρης «ζώνης πρότζεκτ» ήταν ως επί το πλείστον ομοιογενής όσον αφορά την χώρα καταγωγής, αλλά γεωγραφικά οι τόποι κατοικίας ήταν απομακρυσμένοι και οι γνώσεις των μαθητών στις Νέες Τεχνολογίες σαφώς περιορισμένες. Το σχολείο διέθετε αίθουσα πληροφορικής συνδεδεμένη στο διαδίκτυο, με απαρχαιωμένο εξοπλισμό όμως, που πολλές φορές ανάγκαζε τους μαθητές να

εργαστούν ακόμη περισσότερο -συνεργατικά- στο σπίτι. Αρκετοί μαθητές δεν διέθεταν πρόσβαση στο διαδίκτυο και κάποιοι από αυτούς δεν διέθεταν καν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Υπήρχε όμως καλή διάθεση και καλό κοινωνικό κλίμα στις αυτόβουλα δημιουργημένες ομάδες, το οποίο βοήθησε να υπερκεραστούν τα εμπόδια που προέκυψαν. Η δημιουργία μικρο-ομάδων με κριτήριο τους κοινούς στόχους ή ενδιαφέροντα στο σχολείο είναι αποδεκτή, αρκεί να μην υπάρχουν συγκρουσιακές ή εχθρικές καταστάσεις με άλλες (Τσιάντης, 2011). Όσον αφορά τις μαθησιακές συνήθειές τους, οι μαθητές μπορούσαν να λειτουργήσουν δημιουργικά στην ολομέλεια και στην ομάδα. Όλοι συνέπραξαν με ενδιαφέρον, συμπεριλαμβανομένων της Δ/ντριας και του υπόλοιπου Συλλόγου Διδασκόντων, που συνέβαλαν με κάθε εύλογο μέσο.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι δραστηριότητες που κλήθηκαν οι μαθητές να υλοποιήσουν αντιστοιχούν στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδό τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Ολοκληρώθηκαν μέσα στη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019, κατά τους μήνες Οκτώβρη- Μάιο, χωρίς να υπονομευτεί η μαθησιακή διαδικασία παράδοσης κανενός άλλου μαθήματος. Η διάχυση του τελικού αποτελέσματος έγινε τόσο ενδοσχολικά, όσο και σε σχολεία άλλων χωριών της περιοχής. Οι διδακτικοί στόχοι των δραστηριοτήτων διαχέονται σε ένα ευρύ φάσμα, καθώς οι δραστηριότητες προσέγγισαν το θέμα ολιστικά και με κύριους στόχους όχι τόσο γνωστικούς αλλά κυρίως συναισθηματικούς. Ενδεικτικά αναφέροντας, οι στόχοι αυτοί επιμερίζονται σύμφωνα με τους Henrici & Riemer (1996) σε: *γλωσσικούς* (εδώ παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου, εμπλουτισμός λεξιλογίου), *γνωστικούς* (κριτική σκέψη, αναγνώριση των μαθηματικών εννοιών, έλεγχος του προσωπικού τρόπου απόκτησης της γνώσης). Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει ασφαλώς στους *συναισθηματικούς στόχους* που αποτέλεσαν το μείζονα στόχο. Αυτοί περιελάμβαναν τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-μαθητές, κατανόηση και τήρηση βασικών κανόνων διαπροσωπικών σχέσεων, προώθηση φιλίας μεταξύ παιδιών, αναγνώριση και εκπεφρασμένη εκδήλωση συναισθημάτων, ενθάρρυνση για συζήτηση, δημιουργία υποστηρικτικών μηχανισμών και ενσυναίσθησης.

Οι δραστηριότητες στο σχολείο

Οι πρώτες ώρες αφιερώθηκαν στην εξοικείωση των μαθητών με τη δημιουργική γραφή μέσα από μια πληθώρα ασκήσεων. Στην επιτυχία των ασκήσεων αυτών συνετέλεσε το γεγονός ότι στο σχολείο υπάρχει ήδη ομάδα δημιουργικής γραφής, μέλη της οποίας ήταν μαθητές της δραστηριότητας. Ακολούθως, οι ομάδες κλήθηκαν να συγγράψουν την ιστορία τους, χωρίς κανένα περιορισμό στα χαρακτηριστικά της, παρά μόνο με γνώμονα μια μαθηματική έννοια της επιλογής τους. Έτσι επιλέχθηκαν, μεταξύ άλλων, το Πυθαγόρειο Θεώρημα, οι δευτεροβάθμιες εξισώσεις και οι ταυτότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθηματική έννοια στην οποία βασιστήκαν κάποιες ομάδες επιλέχθηκε αυτόβουλα με γνώμονα την δυσκολία που οι ίδιοι αντιμετώπιζαν στο γνωστικό αντικείμενο. Η συγγραφή πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο στην τάξη με τη χρήση

παραδοσιακών μέσων, δηλ. με χαρτί και μολύβι, ενώ ακολούθησε η ηλεκτρολόγηση σε κειμενογράφο. Οι ίδιοι οι μαθητές ζωγράφισαν ή επέλεξαν εικόνες είτε με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών ή προγραμμάτων και εφαρμογών είτε με παραδοσιακό τρόπο (χαρτί, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, τέμπερα κλπ) και ψηφιοποίησή τους στη συνέχεια. Αποφάσισαν από μόνοι τους ποια σημεία της ιστορίας τους επιθυμούσαν να τονίσουν με εικόνες/ ζωγραφιές και στη συνέχεια, αφιέρωσαν χρόνο στην δημιουργία του ψηφιακού τους βιβλίου (e-book).

Οι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί ήταν διακριτικά αρωγοί, δίνοντας συνεχή ανατροφοδότηση τόσο στην πορεία της συγγραφής (στιλιστική, ορθογραφική, συντακτική, ψυχολογική βοήθεια και ενθάρρυνση) όσο και στη διάρκεια της εικονογράφησης και ψηφιοποίησης μέσω συγκεκριμένων, προεπιλεγμένων εφαρμογών ή προγραμμάτων. Στο τέλος κάθε μαθήματος πραγματοποιούνταν συζήτηση επί των πεπραγμένων σε επίπεδο ομάδας και εν συνεχεία ολομέλειας, και προγραμματισμός του επόμενου δώρου.

Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν πλήρως όλα τα απαιτούμενα βήματα και μετά από προετοιμασία, ξεκίνησε η διάχυση των αποτελεσμάτων σε σχολεία χωριών της περιοχής, αλλά και στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Οι δράσεις αυτές ενθουσίασαν και κινητροδότησαν τους μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν με μεγάλο ζήλο προκειμένου να είναι επιτυχημένες οι παρουσιάσεις τους και οι λοιπές προπαρασκευαστικές μαθηματικές δράσεις που προετοίμασαν. Όλες οι δημιουργίες των μαθητών, καθώς και φωτογραφίες από τις μαθηματικές δράσεις, είναι συγκεντρωμένες στην ιστοσελίδα ***.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δημιουργήθηκε ένα δίκτυο δράσεων και συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές των τάξεων που έλαβαν μέρος, όσο και ανάμεσα στα τμήματα αυτών των τάξεων. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες πέρα από την αρχική «απενοχοποίηση» των μαθηματικών, ευαισθητοποιήθηκαν στη δημιουργική συγγραφή και στις δυνατότητες που τους δίνουν οι Νέες Τεχνολογίες σε αυτόν τον τομέα, εξοικειώθηκαν με την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών και μαθητικών εννοιών μέσω Τ.Π.Ε. σε ομάδες, αυτενέργησαν, συζήτησαν δημιουργικά και παράγαγαν πολύ ενδιαφέροντα έργα. Με πολύ ενθουσιασμό συμμετείχαν στις παρουσιάσεις και στις μαθηματικές δράσεις, δημιουργώντας ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα και ωθώντας ακόμα και τους πιο διστακτικούς μαθητές να συμμετάσχουν στην δημιουργική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, οι εμπλεκόμενοι έγιναν πολλαπλασιαστές των γνώσεων, αλλά κυρίως των στάσεων και αξιών που απέκτησαν. Βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας, της ενσυναίσθησης και της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους.

Το εν λόγω πρόγραμμα μπορεί εύκολα να ενταχθεί –με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις λόγω ηλικίας και γνωστικού επιπέδου- στη διδασκαλία και σε άλλες τάξεις τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού, όπως κατέστη

σαφές, το ενδιαφέρον των παιδιών είναι μεγάλο και η ενασχόλησή/ δημιουργική εμβά-
θυνση τους στον κόσμο των Μαθηματικών καθίσταται πιο εύπεπτη και διασκεδαστική.

Βιβλιογραφία

Bradstreet R. In Kemel, A. (2013) *Inspiring Students: Case Studies on Teaching*. Re-
quired Courses Principle Teaching Fellow. University of Luton.

Henrici, G./ Riemer, C. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als
Fremdsprache mit Videobeispielen*. Τόμος 1. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Hogg, R. V. (1991). *Statistical Education: Improvements Are Badly Needed*. *The
American Statistician*, 342–343.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Α.Π.Σ. *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτι-
κής εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Δ.Ε.Π.Π.Σ. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμά-
των σπουδών*. ΦΕΚ 303B/13-03-2003. Υπουργείο Παιδείας.

Τσιάντης, Γ. (2011). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις
Καστανιώτη.

Υπουργείο Παιδείας (2012). *Οδηγίες πλεύσεως δημιουργικής γραφής*. Διαθέσιμο on
line: [http://dide
anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafiki-
OdigiesPlefseos.pdf](http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafiki-OdigiesPlefseos.pdf), προσπελάστηκε στις 19/05/1019.

«Μαθαίνω τα Σχήματα» ένα διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.

Κατσαρού Βασιλική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc. Ψυχολογία-Συμβουλευτική, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή
vakatsarou@gmail.com*

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σενάριο που παρουσιάζεται αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας των σχημάτων στο Νηπιαγωγείο με τη χρήση των ΤΠΕ. Η συνολική διάρκεια του είναι 3 διδακτικές ώρες. Η δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας των μαθητών θα υλοποιηθεί με την αξιοποίηση του λογισμικού kidspiration. Η κυρίως διδασκαλία και η φάση της εμπέδωσης θα γίνει με αξιοποίηση διαδραστικών εφαρμογών από το αποθετήριο Φωτόδεντρο ενώ η φάση της αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί με κουίζ αντιστοίχισης και πολλαπλής επιλογής με το λογισμικό Hot Potatoes. Η μεταγνωστική δραστηριότητα θα γίνει με το λογισμικό kidspiration. Η αξιολόγηση των μαθητών και του σεναρίου γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωτόδεντρο, λογισμικά, σενάριο, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους στόχους της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξουν τα νήπια απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα και να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους. Να ενδιαφέρονται να επινοούν και να επιλύουν προβλήματα και να αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, ομαδικά και ατομικά, τα παιδιά αναπτύσσουν ειδικές ικανότητες όπως να συγκρίνουν και να συσχετίζουν αντικείμενα, να αντιλαμβάνονται κάποιες ιδιότητες, σχέσεις και συνδυασμούς και τέλος να μετρούν και να αναγνωρίζουν απλά σχήματα στο περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω σχεδιάστηκε το συγκεκριμένο ψηφιακό διδακτικό σενάριο.

Α. Συνοπτική παρουσίαση της δραστηριότητας

Ο σχεδιασμός του πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 και ΦΕΚ 304Β/13-03-2003), καθώς και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ο κεντρικός άξονας είναι το θέμα «σχήματα» που αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων της Γλώσσας, των Εικαστικών και της Τεχνολογίας.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις είναι οι μαθητές να έχουν αναπτύξει από προηγούμενα μαθήματα στοιχειώδεις γνώσεις του Η/Υ όπως αναγνωρίζουν, κατονομάζουν και καταδεικνύουν τις κυριότερες μονάδες του υπολογιστή (κεντρική μονάδα, πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη, ηχεία, εκτυπωτή) καθώς και δεξιότητες όπως τη χρήση του ποντικιού και του πληκτρολογίου. Βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν τα σχήματα αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία. Τα κρίσιμα στοιχεία αφορούν την εξής σπονδυλωτή υλοποίηση ενεργειών: α) μαθαίνω τα σχήματα β) αναγνωρίζω τα σχήματα, γ) ομαδοποιώ τα σχήματα δ) αναγνωρίζω τις διαφορές των σχημάτων και ε) δημιουργώ συνθέσεις με τα σχήματα.

B. Στόχοι της δραστηριότητας

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- α) Να συνθέσουν εικόνες που είναι σχεδιασμένες με γεωμετρικά σχήματα.
- β) Να αναγνωρίζουν τα επίπεδα σχήματα που έχουν διδαχτεί και να τα κατονομάζουν: τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο, κύκλος, οβάλ.
- γ) Να ομαδοποιούν και να ταξινομούν τα σχήματα σε κατηγορίες με βάση τη φόρμα τους και ανεξάρτητα από τις διαφορετικές διαστάσεις, τη θέση ή το χρώμα του.
- δ) Να σχεδιάζουν τα σχήματα.
- ε) Να συμμετέχουν σε συζητήσεις στην ολομέλεια και στην ομάδα τους, να περιγράφουν τα σχήματα, να εξηγούν και να ερμηνεύουν από ποια σχήματα αποτελείται μια εικόνα.

2. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- α) Να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του υπολογιστή να αναπαράγει μουσική, ήχους, φωνή, κ.λπ.
- β) Να ταυτίζουν τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον στην εργασία του και που μπορεί να τον χρησιμοποιήσει για παιχνίδι και διασκέδαση.
- γ) Να επιλέγουν με το ποντίκι (π.χ. έτοιμο σχήμα, σχέδιο ή εικόνα, εργαλείο σχεδίασης, χρώμα από την παλέτα κ.λπ.).
- ε) Να εξοικειωθούν με τη χρήση του ποντικιού και τη διαδικασία “drag and drop”.
- στ) Να χρησιμοποιούν έτοιμα γεωμετρικά σχήματα για να κάνουν τις δικές τους συνθέσεις (κύκλος, τετράγωνο, ορθογώνιο, τρίγωνο, οβάλ) σε ψηφιακό περιβάλλον.

3. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- α) Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας.
- β) Να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή κάποιου έργου και να σέβονται τις απόψεις και την εργασία των άλλων.
- γ) Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.
- δ) Να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να ακολουθούν οδηγίες και να επαναλαμβάνουν διαδικασίες με τη μέθοδο της αυτοκαθοδήγησης.
- ε) Να είναι σε θέση να μεταφέρουν τις γνώσεις για τα σχήματα και τις δεξιότητές τους στη χρήση του υπολογιστή, ώστε να δημιουργήσουν ένα αισθητικό προϊόν.
- στ) Να κατανοήσουν τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου.
- ζ) Να συνθέσουν σύνθετους γεωμετρικούς συνδυασμούς με τη βοήθεια των σχημάτων.

Γ. Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει διαμορφωμένη «γωνιά ηλεκτρονικού υπολογιστή» στην τάξη του νηπιαγωγείου που περιλαμβάνει: τουλάχιστον 1 υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο και εγκατεστημένα τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν, σύνδεση του υπολογιστή με μια μεγάλη οθόνη (βιντεοπροβολέα), διαδραστικό πίνακα, έναν έγχρωμο εκτυπωτή.

Το χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό είναι:

- Λογισμικό Εννοιολογικής Χαρτογράφησης Kidspiration το οποίο περιλαμβάνει αρκετά εργαλεία με τα οποία η διδασκαλία ξεφεύγει από τον παραδοσιακό λεκτικό τρόπο παρουσίασης και γίνεται πολυτροπική με ταυτόχρονη ανάμειξη γραφικών, εικόνας και ήχου.
- Χρήση του ιστότοπου Youtube για παρακολούθηση βίντεο.
- Φωτόδεντρο: Μαθησιακά Αντικείμενα «Τοποθετώ τα σχήματα» <http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/2439> και «Ανακαλύπτω σχήματα μέσα στην εικόνα» <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3130>. Πρόκειται για κλειστού τύπου διαδραστικές εφαρμογές εξάσκησης και πρακτικής που υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση.
- Το Hot Potatoes είναι αρκετά διαδεδομένο λογισμικό δημιουργίας ασκήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών, σταυρόλεξο, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών) για χρήση μέσω Η/Υ. Ο λόγος που έχει γνωρίσει τόσο μεγάλη διάδοση είναι η ευκολία χρήσης του καθώς και ότι οι παραγόμενες ασκήσεις είναι εύκολα ορατές από οποιονδήποτε υπολογιστή. Θεωρείται ένα ισχυρό εργαλείο

αξιολόγησης της διδασκαλίας, εφόσον μάλιστα οι ασκήσεις διαθέτουν ανατροφοδότηση (Feedback).

Δ. Περιγραφή της δραστηριότητας

Δ.1 Οργάνωση της Τάξης

Ο χώρος, η τάξη που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια πολυδιάστατη πραγματικότητα και μια δυναμική που αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών μάθησης και αγωγής (Γερμανός 1993). Θα χρησιμοποιηθεί αρχικά ο χώρος της ολομέλειας (παρεούλας). Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες 2-3 ατόμων και να δουλέψουν τόσο στο γραφείο του υπολογιστή όσο και στα τραπέζια. Όταν μια ομάδα εργάζεται σε Η/Υ, οι άλλες ασχολούνται με συμβατικές σχετικές δραστηριότητες στα τραπέζια.

Δ.2 Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το σενάριο στηρίζεται α) στην αρχή του Εποικοδομισμού του Piaget, όπου η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το μαθητή και όχι παθητικά προσλαμβανόμενη από το περιβάλλον, β) σε αυτή του Κοινωνικού Εποικοδομισμού του Vygotsky, όπου η γνώση είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον του καθώς και γ) στη θεωρία της Ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner σύμφωνα με την οποία η γνώση ανακαλύπτεται σταδιακά από τους μαθητές και μέσω της ενεργητικής της διάστασης γίνεται κτήμα τους και δ) στη θεωρία του Συμπεριφορισμού αφού ακολουθούνται τεχνικές της θετικής ενίσχυσης και άμεσης ανατροφοδότησης μέσα από μια καθοδηγούμενη μαθησιακή πορεία (Κολιάδης, 2005; Vygotsky, 1997).

Η μέθοδος διδασκαλίας είναι συνδυασμός της μεθόδου project, και της ομαδοσυνεργατικής και εφαρμόζονται τεχνικές του καταγισμού ιδεών, της συζήτησης μέσα από ερωτο-απαντήσεις, της παρατήρησης, της εξεύρεσης πληροφοριών (Ματσαγγούρας, 2001; Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Ο/η εκπαιδευτικός είναι βοηθός και συμπαραστάτης των μαθητών, τους παρακινεί και τους καθοδηγεί κατά εκτέλεση των δραστηριοτήτων, εφαρμόζοντας τις αρχές της φθίνουσας καθοδήγησης, παρακολουθεί την ομάδα, επεμβαίνει όπου κρίνει πως είναι απαραίτητο και προσέχει αν συμμετέχουν όλοι στις δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2003).

Αξιοποιούνται διαδραστικά εργαλεία με στόχο να προσδώσουν προστιθέμενη αξία στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και μέσω αυτών, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης που παροτρύνουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Τα προτεινόμενα εργαλεία προκαλούν και διεγείρουν το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή των μαθητών και τους δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη γνώση με ποικίλους τρόπους, διαφορετικούς από τους συμβατικούς (Κόμης, 2004; Ράπτης & Ράπτη, 2001).

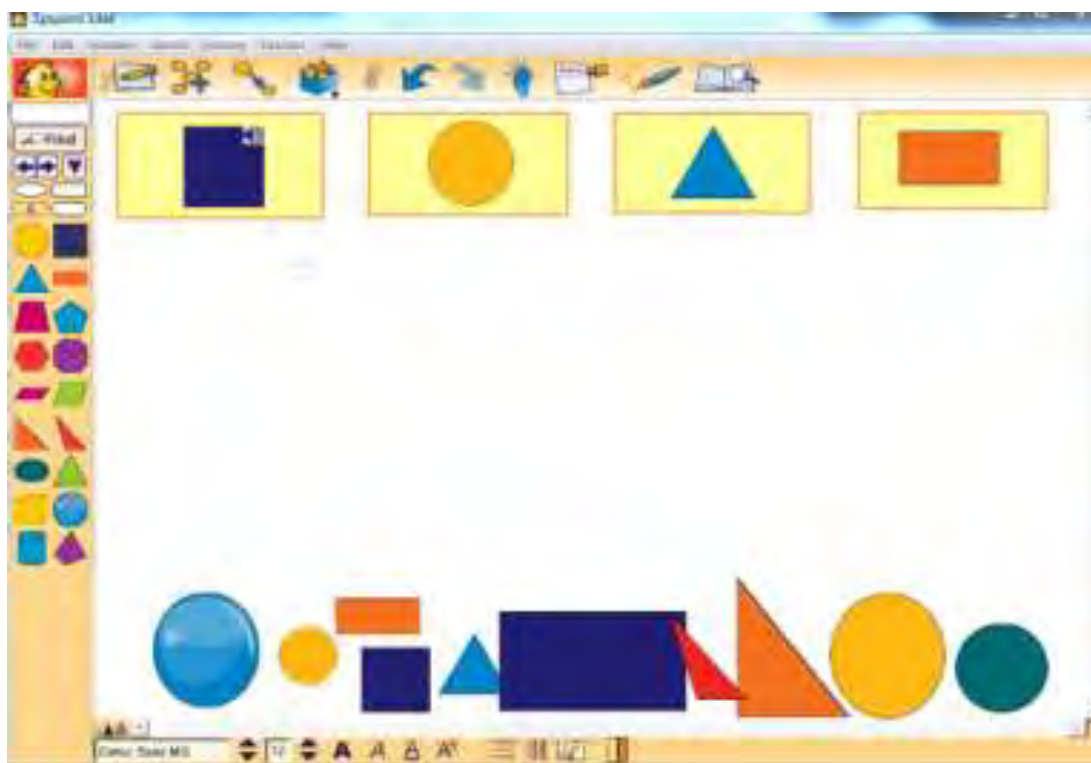
Δ. 3 Περιγραφή δραστηριότητας

1. Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

Χρόνος: 45 λεπτά

Στόχοι: 1γ, 1ε, 2γ, 2δ, 2ε, 3α, 3β, 3γ, 3δ.

Η πρώτη φάση του διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνει δραστηριότητες, που έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, να προκαλέσουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους γύρω από τα σχήματα αλλά και να διερευνηθούν οι πρότερες γνώσεις τους, σχετικά με αυτά. Βρισκόμαστε στην παρεούλα και η εκπαιδευτικός δείχνει στα νήπια τα σχήματα: τετράγωνο, τρίγωνο, κύκλο, ορθογώνιο, οβάλ και ρόμβο και τα ρωτάει τις ονομασίες τους. Στη συνέχεια ανοίγουμε το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης **kidspiration** στο οποίο έχουμε ετοιμάσει τέσσερις κόμβους ομαδοποίησης, έναν για τους κύκλους, έναν για τα τρίγωνα, έναν για τα τετράγωνα και έναν για τα ορθογώνια (περιέχονται και ηχογραφημένες οδηγίες). Τα νήπια σε ομάδες των 3 παιδιών ομαδοποιούν και ταξινομούν τα σχήματα με τη διαδικασία drag and drop (εικ. 1).



Εικόνα 1: Η επιφάνεια διεπαφής του λογισμικού Kidspiration

2. Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου θα γίνει με δύο δραστηριότητες που στοχεύουν στη διεύρυνση των γνώσεων των παιδιών, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Χρόνος 1^{ης} δραστηριότητας: 30 λεπτά

Χρόνος 2^{ης} δραστηριότητας: 15 λεπτά

Στόχοι: 1α, 1β, 1δ, 1ε, 2α, 2γ, 2δ, 2ε, 3α, 3β, 3γ.

Η διδασκαλία των σχημάτων θα ξεκινήσει με την προβολή σχετικού βίντεο στον προτζέκτορα καθώς τα γραφικά και οι ήχοι θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα κάνουν τη μάθηση ελκυστική. Τα νήπια παρακολουθούν το βίντεο και ταυτόχρονα σχεδιάζουν τα σχήματα ακολουθώντας τις οδηγίες από το βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=-rfsdM7OgDQ>). Με αφορμή το βίντεο και με το πώς θα σχεδιάσουν τα σχήματα τα νήπια προσπαθούν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά του κάθε σχήματος (π.χ. το τρίγωνο έχει τρεις γωνίες, το τετράγωνο τέσσερις γωνίες και τέσσερις πλευρές, κλπ.) και να βρουν τις διαφορές των σχημάτων (π.χ. το τετράγωνο έχει όλες τις πλευρές του ίσες και τις γωνίες του ορθές, το ορθογώνιο έχει όλες τις γωνίες του ορθές και μόνο τις απέναντι πλευρές του ίσες ενώ ο ρόμβος έχει όλες τις πλευρές του ίσες αλλά οι γωνίες του δεν είναι ορθές). Στη συνέχεια ανοίγουμε τη διαδραστική δραστηριότητα από το αποθετήριο Φωτόδεντρο στην οποία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μια εικόνα με τα διαθέσιμα σχήματα (εικ. 2) <http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/2439>. Η δραστηριότητα θα εκτελεστεί από ομάδες 2-3 παιδιών. Επειδή υπάρχει ένας υπολογιστής στην τάξη όταν εργάζεται η μία ομάδα οι υπόλοιποι μαθητές συνεχίζουν τη σχεδίαση των σχημάτων.



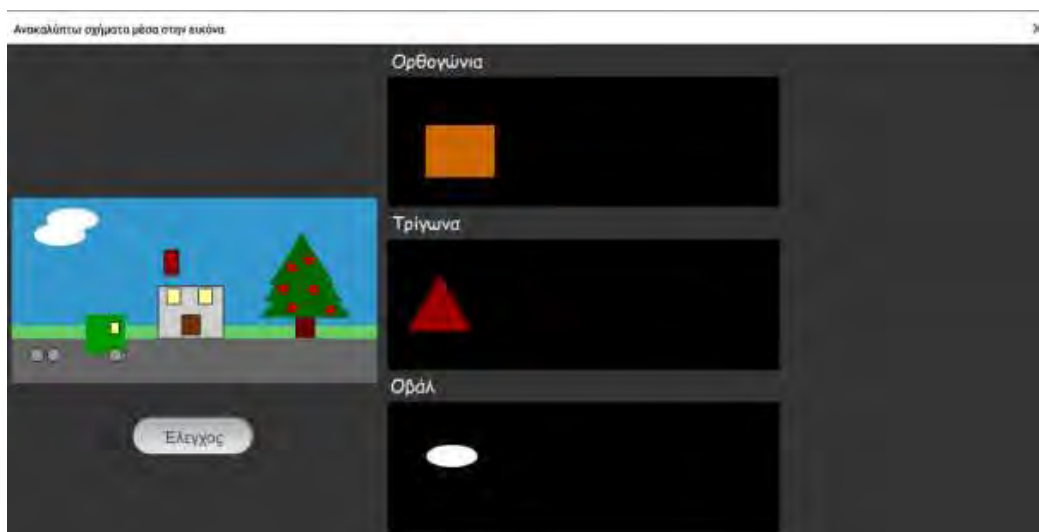
Εικόνα 2: Η επιφάνεια διεπαφής της διαδραστικής εφαρμογής «Τοποθετώ τα σχήματα»

3. Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικείμενου

Χρόνος: 30 λεπτά

Στόχοι: 1β, 1γ, 1ε, 2γ, 2δ, 2στ, 3α, 3β, 3γ, 3δ, 3ε.

Η εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου θα πραγματοποιηθεί με τη διαδραστική εφαρμογή του Φωτόδεντρου: «Ανακαλύπτω τα σχήματα μέσα στην εικόνα» <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3130> (εικ. 3). Πρόκειται για διαδραστική εφαρμογή που στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση σχηματο-εικόνων για τη δημιουργία ζωγραφικής σύνθεσης. Οι μαθητές αποδομούν μια εικόνα που έχει δημιουργηθεί με σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων, ταξινομούν και ομαδοποιούν τα σχήματα και παίρνουν έναυσμα για τη δημιουργία δικών τους σχηματο-εικόνων.



Εικόνα 3: Η επιφάνεια διεπαφής της διαδραστικής εφαρμογής «Ανακαλύπτω σχήματα μέσα στην εικόνα»

4. Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Χρόνος: 15 λεπτά

Στόχοι: 1β, 1γ, 1ε, 2γ, 2δ, 3α, 3β, 3γ, 3δ, 3στ.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε την αποκτηθείσα γνώση έχουμε δημιουργήσει στο λογισμικό HotPotatoes μία δραστηριότητα αντιστοίχισης για τα σχήματα (τα σχήματα με την ονομασία τους, εικ. 4). Επίσης, μια δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής που αναφέρεται στις ιδιότητες των σχημάτων (π.χ.: έχει 3 γωνίες, τρίγωνο, έχει 4 πλευρές και 4 γωνίες ίσες, τετράγωνο, κλπ.) και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε 3 επιλογές.



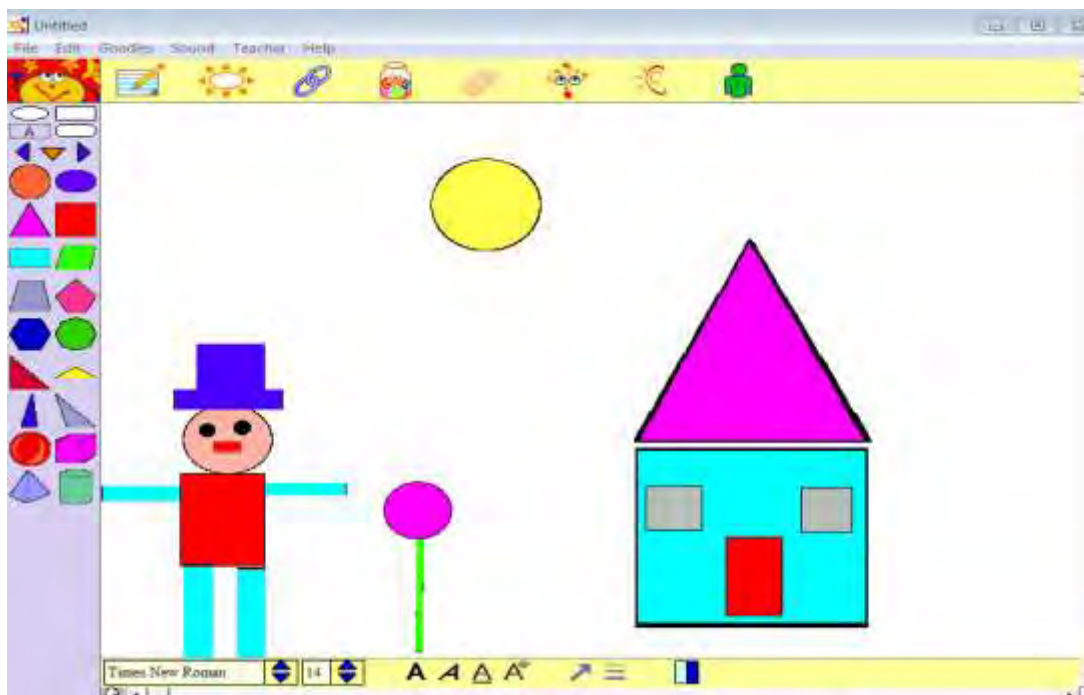
Εικόνα 4: Η επιφάνεια διεπαφής της δραστηριότητας αντιστοίχισης στο Hot Potatoes

5. Μεταγνωστική δραστηριότητα

Χρόνος: 45 λεπτά

Στόχοι: 1α, 1β, 1ε, 2β, 2γ, 2ε, 2στ, 3α, 3β, 3γ, 3δ, 3ε, 3ζ.

Το σενάριο ολοκληρώνεται με τη μεταγνωστική δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν στο λογισμικό kidspiration σύνθετες γεωμετρικές συνθέσεις με τη βοήθεια των σχημάτων (βλέπε παράδειγμα στην εικ. 5). Δημιουργούνται ομάδες των 2-3 ατόμων. Την ώρα που η ομάδα εργάζεται στον υπολογιστή με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι υπόλοιποι εργάζονται ατομικά και δημιουργούν εικόνες με σχήματα σε φύλλο εργασίας.



Εικόνα 5: Η επιφάνεια διεπαφής του λογικού kidspiration

Ε. Αξιολόγηση

Ε.1 Αξιολόγηση των μαθητών

Στο παρόν διδακτικό σενάριο προτείνεται ο συνδυασμός τριών μορφών αξιολόγησης: της αρχικής ή διαγνωστικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών αδυναμιών των μαθητών πάνω στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός θα στηριχτεί για να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες (ΔΕΠΠΣ, 2003; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στον έλεγχο της πορείας των μαθητών ως προς την κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και τον τρόπο που ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα. Επιπλέον μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης και της έγκαιρης αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κωνσταντίνου, 2000).

Η τελική αξιολόγηση αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητά του σεναρίου και την εκτίμηση της επίτευξης των εκπαιδευτικών του στόχων του (Κωνσταντίνου, 2000; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ε.2 Αξιολόγηση δραστηριότητας

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σεναρίου σημειώνουμε κατά πόσο οι δραστηριότητες δυσκόλεψαν τα παιδιά. Αν τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εύχρηστα και ευχάριστα για τα παιδιά και αν υπήρξαν δυσκολίες. Πρέπει να αξιολογήσουμε αν οι στόχοι που είχαμε θέσει στην αρχή της διδασκαλίας, επιτεύχθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Αν οι μαθητές κάλυψαν τα κενά τα οποία είχαν πάνω στο θέμα που πραγματευόταν το λογισμικό και διεύρυναν το πεδίο της γνώσης τους. Και αν οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τα γραφικά και το περιεχόμενο των βίντεο και αυτό τους ενθάρρυνε ιδιαίτερα στην ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες του λογισμικού. Περιμένουμε τα παιδιά να αναγνωρίζουν πλέον καλύτερα τα σχήματα και τις μεταξύ τους διαφορές, να τα ταξινομούν με μεγαλύτερη συνέπεια ως προς όλες τις πειραματικές συνθήκες, ακολουθώντας σταθερά ένα κριτήριο ταξινόμησης και δίνοντας καλύτερες αιτιολογήσεις.

Βιβλιογραφία

Bloom, S., Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill. New York.

Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πρακτική*. Τόμος Α': Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου Α' & Β' Μέρος*. Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα

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

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου Μ., (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.

Ο Ιωάννης Καποδίστριας: Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε.

Νίκος Αστέριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, nikoslas2@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες με τη χρήση υπολογιστών και του διαδικτύου πληροφορούνται για την ανάληψη καθηκόντων του Κυβερνήτη της Ελλάδας Ι. Καποδίστρια. Μέσα από το οδοιπορικό που θα παρακολουθήσουν θα δουν τις χώρες που επισκέφθηκε και τα ενδιαφέροντά του. Θα ενημερωθούν για το έργο που προσέφερε στη χώρα μας από την ώρα που την ανέλαβε μέχρι το θάνατό του. Το έργο αυτό σχετίζεται με την πολιτική του στην παιδεία, στην οικονομία και γενικά στη διοργάνωση του κράτους. Επίσης δεν εκλείπουν και οι αντιπαλότητες καθώς και οι αντίπαλοί του, οι οποίοι θα «φροντίσουν» για το θάνατό του. Καλούνται να περιηγηθούν σε διάφορα δικτυακά περιβάλλοντα και να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα, αναζητώντας και αξιολογώντας τις πληροφορίες. Αυτά θα τα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους με σκοπό την ενημέρωσή τους και τη συζήτηση πάνω στα ευρήματά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιωάννης Καποδίστριας, Λογισμικό Centennia, Διδασκαλία με υπολογιστή, Ιστορία.

Εισαγωγή

Πολλές μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία, ώστε να μη γίνεται ανιαρό το μάθημα και να επινοούνται τρόποι συμμετοχής των μαθητών. Στη σύγχρονη εποχή μας δίνεται η δυνατότητα χρήσης των υπολογιστών και του διαδικτύου για την προσέγγιση της μάθησης με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι μαθητές είναι κατά βάση εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και έτσι μπορούν να τις χειρίζονται πιο εύκολα. Οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούμαστε να τις εισάγουμε στη διδασκαλία μας μέσα από διάφορα σενάρια, τα οποία θα αποτελέσουν αφορμή για την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της συμμετοχής. Είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που θα γνωρίζει και θα μπορεί να δημιουργεί ευκαιρίες δημιουργικής σχέσης των μαθητών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις Τ.Π.Ε.. Πρέπει να έχει τις απαιτούμενες επισημονικές γνώσεις για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης). Ένα εκπαιδευτικό σενάριο περιγράφει το σύνολο των διδακτικών καταστάσεων και των χρησιμοποιούμενων εργαλείων (συμβολικών και φυσικών) που συνιστούν το σημείο εκκίνησης για δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης). Το διαδίκτυο σήμερα μας δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε τα Web 2.0 εργαλεία του, τα οποία είναι ωφέλιμα και στα φιλολογικά μαθήματα, διότι σχετίζονται με την εκπαίδευση στο γραμματισμό και με την ανάπτυξη της κρίσης (Βέτσιος, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας). Η σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη μας ωθεί στην ανακάλυψη της γνώσης και στην κριτική σκέψη και προς αυτήν την κατεύθυνση

θα πρέπει να κινούμαστε στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 1997). Το διαδίκτυο δίνει άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφοριών και απαιτείται η καλλιέργεια κάποιων άλλων δεξιοτήτων που προς το παρόν δεν έχουν αγγίξει το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Τσουκαλάς, 1997). Δυστυχώς η άποψη αυτή ενώ έχουν περάσει τόσα χρόνια εξακολουθεί να ισχύει. Βέβαια προσπάθειες γίνονται αλλά ακόμα είμαστε πολύ πίσω, ώστε να εφαρμοστούν από όλους. Και πάντα εννοώ ως μία ακόμα μέθοδο διδασκαλίας και όχι ως η μόνη.

Διδακτικό αντικείμενο: Ιστορία

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: 4 ώρες

Σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικό): Πληροφορική, Γεωγραφία Προϋποθέσεις υλοποίησης και τεχνολογικά εργαλεία που θα χρειαστούν: Σε συμφωνία με τον καθηγητή της Πληροφορικής θα εξασκηθούν στο εργαστήριο Πληροφορικής σε: Απλές γνώσεις **Word**, απλή χρήση διαδικτύου και απλές παρουσιάσεις **PowerPoint**. Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου ξέρουν να χειρίζονται αυτά τα λογισμικά, διότι τα διδάσκονται από την Α΄ Γυμνασίου. Όλες οι ομάδες θα γνωρίσουν το λογισμικό **Centennia** (ιστορικός άτλαντας του ιστότοπου «Φωτόδεντρο») για χάραξη συνόρων, μελέτη χαρτών και κειμένων, αφού το εγκαταστήσουν στον υπολογιστή τους. Μία ομάδα θα γνωρίσει το διαδικτυακό λογισμικό **timetoast** για δημιουργία ηλεκτρονικής χρονογραμμής, άλλη ομάδα το λογισμικό **Windows Movie Maker** για δημιουργία βίντεο, αφού το εγκαταστήσει στον υπολογιστή της. Άλλη ομάδα το διαδικτυακό λογισμικό **Flipsnack** για δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου (Flipbook) και η τέταρτη ομάδα το διαδικτυακό λογισμικό **Cacoo** για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη. Απαιτείται εξοπλισμένο εργαστήριο Πληροφορικής με δυνατότητες χρήσης διαδικτύου, επαρκή αριθμό υπολογιστών και βιντεοπροβολέα.

Συγκεκριμένα από το διαδίκτυο αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα περιβάλλοντα: **Ιστοσελίδες**

Καποδίστριας: <http://www.kapodistriasis.info/odoiporiko>

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού:

http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html

Εταιρεία Μελέτης Έργου Ιωάννη Καποδίστρια: <http://bit.ly/2IKWCFH>

Λογισμικά

Centennia: <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/250?locale=en>

Windows Movie Maker: <https://bit.ly/2ImMW5l>

Timetoast: <https://www.timetoast.com/>

Flipsnack: <https://www.flipsnack.com/>

Cacoo: <https://cacoo.com/>

Σκεπτικό και στόχοι σεναρίου

Η **επιλογή** της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου έγινε από το διδάσκοντα με βάση το σκεπτικό ότι ο Ιωάννης Καποδίστριας είναι από τους κορυφαίους πολιτικούς στην Ελλάδα και μάλιστα ο πρώτος που επιχείρησε και πέτυχε να δημιουργήσει το πρώτο Ελληνικό Κράτος. Προσπάθησε να εφαρμόσει δυτικά πρότυπα και έτσι ήρθε αντιμέτωπος με τα αντικρουόμενα συμφέροντα των προκρίτων. Όπως κάθε πολιτικός είχε κι αυτός κάποιες αρνητικές συνέπειες στο έργο του. Η ενότητα αυτή θεωρήθηκε ελκυστική για εφαρμογή των υπολογιστών στην εκπαίδευση, επειδή με τη χρήση τους οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, αλλά και να δημιουργήσουν δικά τους πολυτροπικά κείμενα, παρουσιάζοντάς τα στις υπόλοιπες ομάδες. Έτσι, στο τέλος θα έχουν όλοι τους ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο θα εμπλουτίσει τις γνώσεις τους σε σχέση με το βιβλίο τους. **Στόχος** του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να προτείνει έναν επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας, μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, στηριζόμενοι περισσότερο στην ερευνητική περιέργεια των μαθητών και λιγότερο στην καθοδηγητική επέμβαση του διδάσκοντα. Ειδικότερα, δίνονται κείμενα, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες από το διαδίκτυο και από λογισμικά και καλούνται να δημιουργήσουν δικά τους.

Ειδικότεροι στόχοι:

Γνωστικοί στόχοι

- Να πληροφορηθούν ποια ήταν η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Καποδίστρια.
- Να γνωρίσουν τις προσπάθειες που έκανε ο Καποδίστριας με σκοπό την οργάνωση των διαφόρων τομέων του ελληνικού κράτους.
- Να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τους παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση προς τον Κυβερνήτη.
- Να αποτιμήσουν συνολικά το έργο του Καποδίστρια ως Κυβερνήτη.
- Στόχοι σχετικοί με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και την αξιοποίηση χρήσιμων εφαρμογών που διατίθενται σε αυτό.
- Να ασκηθούν, στα πλαίσια του νέου ψηφιακού γραμματισμού.

- Να γνωρίσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει το διαδίκτυο, ειδικά σ' ένα μάθημα που προσφέρει χάρτες, διαγράμματα και εικόνες.
- Να ασκηθούν στην επιλεκτική αξιοποίηση των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων ώστε να παράγουν δικό τους έργο.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον υπάρχοντα σχολικό χρόνο και χώρο (υποκειμενικότητα).
- Να δημιουργήσουν με τα λογισμικά ηλεκτρονικά βιβλία, εννοιολογικούς χάρτες, χρονογραμμές και βίντεο.
- Παιδαγωγικοί στόχοι
- Να αναπτύξουν οι μαθητές τακτική διερευνητικής προσέγγισης στη διαδικασία εμπέδωσης γνώσεων.
- Να εμπεδώσουν ως μαθησιακή πρακτική την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στη μαθησιακή διαδικασία α) ιεραρχώντας προτεραιότητες και επιλέγοντας τι είναι αναγκαίο να κατακτήσουν και β) διαμορφώνοντας οι ίδιοι τη μαθησιακή πορεία που ακολουθούν σε συνεργασία με την ομάδα τους και με την καθοδήγηση του διδάσκοντα (Μαυροσκούφης, 2004).

Λεπτομερής περιγραφή της πορείας εφαρμογής του σεναρίου

Α' Φάση (2 ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής)

Σαν πρώτο βήμα οι μαθητές δημιουργούν 3 ομάδες (από 8 η καθεμιά) και τοποθετούνται στους υπολογιστές σε σχήμα «τετραγώνου» η κάθε ομάδα. Κατόπιν λαμβάνουν φωτοτυπημένα και ανοίγουν τα φύλλα εργασίας του διδάσκοντα, τα οποία βρίσκονται στους υπολογιστές τους, στην επιφάνεια εργασίας. Ζητείται από όλες τις ομάδες να δημιουργήσουν κείμενο Word στο οποίο αναγράφονται οι απαντήσεις, δημιουργώντας έτσι πολυτροπικά κείμενα. Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, χάρτες, εννοιολογικούς χάρτες, χρονογραμμές, βίντεο. Οι ομάδες θα αντλήσουν πληροφορίες, που αφορούν στο έργο και στις συγκρούσεις που αυτό επέφερε μέχρι το τέλος του. Όλες οι ομάδες θα κάνουν χρήση του διαδικτύου και θα γνωρίσουν το λογισμικό Centennia του ιστότοπου «Φωτόδεντρο». Κατόπιν κάθε ομάδα θα γνωρίσει και από ένα διαφορετικό λογισμικό. Άλλο θα το εγκαταστήσει από κάποια ιστοσελίδα και άλλο θα το επεξεργαστεί σε διαδικτυακή ιστοσελίδα. Η εγκατάσταση των λογισμικών θα γίνεται κατά τη διδασκαλία του από τον καθηγητή της Πληροφορικής. Έτσι ο καθηγητής της Ιστορίας θα έχει μόνο να διδάξει. Ο διδάσκων παρεμβαίνει και βοηθά τους μαθητές όπου χρειάζεται, όταν δε γνωρίζουν.

Η 1^η ομάδα από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** και στην ενότητα «**Πολιτική**» θα βρει τις αλλαγές που επιχείρησε στη διοίκηση ο Καποδίστριας. Με το λογισμικό **Centennia**, θα δει στο χάρτη τα σύνορα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, μόλις ανέλαβε κυβερνήτης. Στην ίδια ιστοσελίδα θα βρει το «**οδοιπορικό**» του και θα δημιουργήσει χρονογραμμή με τις χώρες που επισκέφθηκε με το διαδικτυακό λογισμικό **timetoast**.



Εικόνα 1: Χρονογραμμή Καποδίστρια (timetoast)

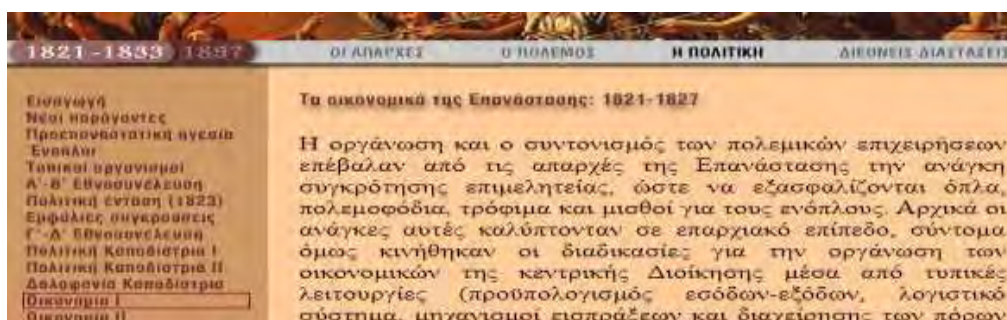
Η 2^η ομάδα από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** θα βρει ποιες αλλαγές επέβαλε στο στράτευμα. Στο λογισμικό **Centennia**, τοποθετώντας την ημερομηνία 1829, θα μάθει τις συνθήκες στη Σερβία και στο Μαυροβούνιο.



Εικόνα 2: Σερβία και Μαυροβούνιο το 1829 (Centennia)

Από την ιστοσελίδα **flipsnack** θα δημιουργήσει σε ηλεκτρονικό βιβλίο τις πληροφορίες που θα έχει συλλέξει για τις αλλαγές στο **στράτευμα**.

Η 3^η ομάδα από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** στην ενότητα «**Οικονομία**» θα αντλήσει πληροφορίες για την οικονομία.



Εικόνα 3: Οικονομία

Επίσης στην ενότητα **«Η αντιπολίτευση στον Καποδίστρια και η δολοφονία του»** θα διερευνήσει πώς δημιουργήθηκε η αντιπολίτευση και πώς επήλθε ο θάνατος του Καποδίστρια. Κατόπιν θα τοποθετήσει στο λογισμικό **Centennia** την ημερομηνία 1830, για να βρει στο χάρτη τα σύνορα της Ελλάδας, βάσει του Πρωτοκόλλου του Λονδίνου ή της Ανεξαρτησίας και για να αντλήσει πληροφορίες από τα κείμενά του. Τέλος θα δημιουργήσει και θα παρουσιάσει βίντεο με το λογισμικό **Windows Movie Maker** την ενότητα **«Οικονομία»**.

Β' φάση (2 ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής)

Με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στο διδάσκοντα να έχουν άμεση πρόσβαση στις εργασίες που παρήχθησαν και να συνεργαστούν για να διατυπώσουν σχόλια, παρατηρήσεις, αλλά και να κάνουν διορθώσεις, όπου αυτό χρειαστεί. Αν υπάρξουν αστοχίες στα συμπεράσματα θα πρέπει να διορθωθούν από τους ίδιους τους μαθητές, με τη διακριτική υποστήριξη του διδάσκοντα. Στο τέλος έρχεται η σύνθεση των συμπερασμάτων όλων των ομάδων. Οι μαθητές έχουν προηγουμένως επεξεργαστεί και αναλύσει κείμενα, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες, βίντεο, για να επισημάνουν το έργο του Καποδίστρια. Οι εργασίες αυτές ψηφιοποιούνται και κατανέμονται ηλεκτρονικά σε όλους τους μαθητές.

Φύλλο εργασίας (Α' Ομάδα)

Όλες τις πληροφορίες, εικόνες, χάρτες που θα συλλέξετε από τις αντίστοιχες πηγές θα τις αντιγράφετε στο Word και θα τις παρουσιάσετε με power point για συζήτηση στις ομάδες.

1. Από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** διερευνώντας την ενότητα **Πολιτική** να βρείτε ποιες αλλαγές επιχείρησε στη διοίκηση, ώστε να κάνει πιο συγκροτημένο το κράτος.
2. Τοποθετήστε στο λογισμικό **Centennia** την ημερομηνία 1828 και δείτε στο χάρτη τα σύνορα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μόλις ανέλαβε κυβερνήτης ο Καποδίστριας.
3. Στην ιστοσελίδα **ο Κυβερνήτης Καποδίστριας** θα βρείτε το **οδοιπορικό** του Ιωάννη Καποδίστρια. Να δημιουργήσετε μια χρονογραμμή με το διαδικτυακό λογισμικό **time-toast**, όπου θα φαίνονται τα μέρη που επισκέφθηκε.

Φύλλο εργασίας (Β' Ομάδα)

Όλες τις πληροφορίες, εικόνες, χάρτες που θα συλλέξετε από τις αντίστοιχες πηγές θα τις αντιγράφετε στο Word και θα τις παρουσιάσετε με power point για συζήτηση στις ομάδες.

1. Από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** βλέποντας την Πολιτική του Καποδίστρια, να βρείτε ποιες αλλαγές εφήρμοσε, ώστε να δημιουργήσει στρατό ελεγχόμενο από την κεντρική διοίκηση.
2. Τοποθετήστε στο λογισμικό **Centennia** την ημερομηνία 1829 και βρείτε στα κείμενά της ποια ήταν η κατάσταση στη Σερβία και στο Μαυροβούνιο.
3. Να δημιουργήσετε σε **flipbook** τις πληροφορίες που θα συλλέξετε για την Πολιτική του Καποδίστρια στο **στράτευμα**.

Φύλλο εργασίας (Γ' Ομάδα)

Όλες τις πληροφορίες, εικόνες, χάρτες που θα συλλέξετε από τις αντίστοιχες πηγές θα τις αντιγράφετε στο Word και θα τις παρουσιάσετε με power point για συζήτηση στις ομάδες.

1. Από την ιστοσελίδα **Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού** στην ενότητα «**Οικονομία**» να αντλήσετε πληροφορίες για το πώς ανόρθωσε την οικονομία. Επίσης στην ενότητα «**Η αντιπολίτευση στον Καποδίστρια και η δολοφονία του**» πώς δημιουργήθηκε η αντιπολίτευση και πώς επήλθε ο θάνατος του Καποδίστρια.
2. Τοποθετήστε στο λογισμικό **Centennia** την ημερομηνία 1830 και βρείτε στο χάρτη τα σύνορα της Ελλάδας, όπως διαγράφηκαν με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου ή της Ανεξαρτησίας. Επίσης αντλείστε πληροφορίες από τα κείμενα που παρέχονται σχετικά με το Πρωτόκολλο αυτό.
3. Να δημιουργήσετε και να παρουσιάσετε σε βίντεο με το **Windows Movie Maker** την ενότητα «**Οικονομία**» μαζί με τις πληροφορίες, εικόνες, χάρτες που αντλήσατε.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά μαθαίνουν βαθμιαία, μέσα από πειραματισμούς και λάθη, να διαμορφώνουν ένα έργο μέσα από τη συνεργασία, οργανώνοντας τις δομές και συλλέγοντας τα στοιχεία του παρόντος και του παρελθόντος, του παλαιού και του νέου (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3). Οι μαθητές προσεγγίζουν ορθά και κατανοούν, ερμηνεύουν, κρίνουν ιστορικά γεγονότα και γνώμες. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασκούνται και στη συγγραφή κειμένου με αποτέλεσμα να καταρτίζονται γλωσσικά. Αποφεύγουν την απομνημόνευση και καλλιεργούν την πληροφορία μέσα από διάφορες πηγές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοικειωθεί σταδιακά με ένα σύνολο από υπολογιστικά και δικτυακά γνωστικά εργαλεία με τον κατάλληλο συνδυασμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών με έμφαση στον ρόλο του ως βοηθού, συμβούλου, οργανωτή και διαπραγματευτή της γνώσης (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει αυτόν το νέο ρόλο του δασκάλου χωρίς να κάνει τους μαθητές παθητικούς δέκτες.

Αναφορές

Βέτσιος, Ε. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. *Αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Πρακτικά σελ. 91-104.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης επιμόρφωσης Τεύχος 1: Γενικό μέρος Γ' έκδοση Αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, Πάτρα, Μάρτιος 2013

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Γ' έκδοση Αναθεωρημένη Πάτρα, Φεβρουάριος 2014

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. 3η έκδοση Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004). *Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης και Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας*. Στο Φιλόλογοι στον υπολογιστή, επιμ. Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης Δ., 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1997). *Η δημοκρατία της τεχνολογίας*. Το Βήμα (Νέες Εποχές), 19 Οκτωβρίου.

Πολιτιστική κληρονομιά και Δημιουργική Επιχειρηματικότητα

Κυριακάκη Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.A.E. despkyr2@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αναφέρεται στη διασύνδεση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς με τη Δημιουργική Επιχειρηματικότητα στο πλαίσιο υλοποίησης Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+KA229. Αρχικά, αιτιολογείται η επιλογή του θέματος με βάση τα κείμενα και τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την επιχειρηματικότητα και την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, επεξηγείται η διαδικασία σύνδεσης της πολιτιστικής κληρονομιάς με την επιχειρηματικότητα. Ακολουθούν οι στόχοι, οι δράσεις, τα παραγόμενα προϊόντα, η αξιολόγηση καθώς και η βιωσιμότητα του προγράμματος. Στόχος της ανακοίνωσης είναι να αναδειχθούν καινοτόμοι τρόποι εισαγωγής των εννοιών της επιχειρηματικότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών στους τομείς αυτούς, καθώς στα περισσότερα σχολεία στην Ευρώπη, όπως και στην Ελλάδα, δεν υπάρχει συγκεκριμένο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ενισχύει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, δημιουργική επιχειρηματικότητα, πολιτιστική κληρονομιά, εκπαίδευση, ΤΠΕ

Το πρόγραμμα – Η επιλογή του θέματος

Στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ KA229 με τίτλο *Cultural Heritage as a Catalyst of Creative Entrepreneurship* που υλοποιείται κατά την περίοδο 2018-2020 συμμετέχουν Γενικά Λύκεια από 5 διαφορετικές χώρες, την Κροατία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Πορτογαλία και τη Σουηδία, στα οποία δεν διδάσκονται εντός του αναλυτικού προγράμματος δεξιότητες σχετικές με την επιχειρηματικότητα. Έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα στους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων πριν από την υλοποίηση του προγράμματος (σε σύνολο 500 συμμετεχόντων) έδειξε ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές δεν γνωρίζουν την έννοια της επιχειρηματικότητας, δεν αναπτύσσουν αντίστοιχες δεξιότητες στα διδασκόμενα αντικείμενα, ενώ, αφού τους εξηγήθηκε σύντομα, στη συνέχεια, η έννοια αυτών των δεξιοτήτων, υποστήριξαν ότι θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον.

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αντιμετώπισε την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα ως βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη των ατόμων, της οικονομίας και της κοινωνίας. Η επιχειρηματικότητα και η απασχόληση που στηρίζεται σε μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις αποτελεί στόχο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ενθαρρύνοντας τους νέους να δημιουργήσουν δικές τους επιχειρήσεις, καθώς η επιχειρηματικότητα, πέρα από το άνοιγμα νέων αγορών, δημιουργεί ένα νέο πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ήδη από τον Ιανουάριο του 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε ένα Επιχειρηματικό Σχέδιο Δράσης που αποσκοπεί στην ενίσχυση του επιχειρηματικού πνεύματος διαμέσου της εκπαίδευσης των νέων για την επιχειρηματικότητα,

δημιουργεί ευκαιρίες για ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, απλοποιεί τα οργανωτικά απαιτούμενα και διευκολύνει την προσέλκυση επενδυτών.

Η σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση που προωθεί την επιχειρηματικότητα αποδεικνύεται στατιστικά από το γεγονός ότι περίπου το 20% των νέων που συμμετέχουν σε πρόγραμμα επιχειρηματικότητας στο σχολείο θα δημιουργήσουν αργότερα δική τους επιχείρηση, ποσοστό 5 φορές μεγαλύτερο από το αναμενόμενο στον γενικό πληθυσμό. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η επιχειρηματική νοοτροπία και οι αντίστοιχες δεξιότητες μπορούν να διαμορφωθούν με τη βοήθεια πραγματικών εμπειριών και με δομημένες εργασίες, να διδαχτούν διαθεματικά σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα είτε ως χωριστό μάθημα είτε συνδυαστικά. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται σημαντικές για επιχειρηματίες, ηγέτες και καινοτόμους ανθρώπους σε μια ομάδα ή σε ένα οργανισμό.

Όπως φαίνεται από την έκθεση του δικτύου Eurydice στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν υπάρχει συγκεκριμένη εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση που σχετίζεται με την επιχειρηματικότητα. Συγκεκριμένη εκπαιδευτική στρατηγική για την επιχειρηματικότητα απαντάται στη Βόρεια Ευρώπη και τα Δυτικά Βαλκάνια, εντούτοις όμως σπάνια τίθεται ως προτεραιότητα σε αυτές τις στρατηγικές η εστίαση σε μαθησιακά αποτελέσματα και δεν υπάρχει επαρκής παρακολούθηση της πορείας της στρατηγικής. Επιπλέον, περίπου τα μισά ευρωπαϊκά σχολεία καταφεύγουν σε εθνική ή ευρωπαϊκή χρηματοδότηση προκειμένου να ενισχύσουν την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση. Αντίφαση προκύπτει επίσης από τη διαπίστωση ότι στα δημοτικά σχολεία η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα αναγνωρίζεται ως διαθεματικός στόχος, όμως στην πραγματικότητα μόνο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκεται με διαφορετικές προσεγγίσεις. Ακόμα λιγότερα σχολεία παρέχουν πραγματικές ευκαιρίες άσκησης στην επιχειρηματικότητα ως υποχρεωτικό κομμάτι της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. (Eurydice, 2016,10-13)

Βασισμένοι σε αυτά τα δεδομένα επιδιώξαμε με μια διακρατική σύμπραξη Erasmus+ να ξεκινήσουμε μια πρωτοβουλία που σχετίζεται με την επιχειρηματικότητα και να παρακινήσουμε και άλλα σχολεία σε παρόμοιο εγχείρημα. Καθώς το 2018 ήταν το Ευρωπαϊκό Έτος για την πολιτιστική κληρονομιά αποφασίσαμε ότι η πολιτιστική κληρονομιά θα είναι ο άξονας μέσω του οποίου οι μαθητές μας θα ενημερωθούν σχετικά με τη δημιουργική επιχειρηματικότητα. Η προώθηση του πολιτισμού ως καταλύτη για τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας για την ανάπτυξη, απασχόληση, καινοτομία και ανταγωνιστικότητα είναι ένας στρατηγικός στόχος στην ευρωπαϊκή πολιτιστική ατζέντα. Το Συμβούλιο της Ευρώπης καταδεικνύει ότι η στρατηγική επένδυση στον πολιτισμό καθώς και στις πολιτιστικές και δημιουργικές βιομηχανίες είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση του πολιτισμού αλλά και για την ενίσχυση μιας δυναμικής δημιουργικής κοινωνίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, για τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την εκπλήρωση των στόχων της Λισαβόνας. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό να ενθαρρυνθούν συνέργειες ανάμεσα στον πολιτιστικό τομέα και άλλους τομείς αλλά και να διασφαλίσουμε ότι η δυναμική του πολιτιστικού τομέα λαμβάνεται υπόψη σε άλλους στρατηγικούς τομείς. Στόχος του Ευρωπαϊκού Έτους

Πολιτιστικής Κληρονομιάς (European Year of Cultural Heritage 2018) είναι να ενθαρρύνει τους νέους να ανακαλύψουν και να ασχοληθούν με την Ευρωπαϊκή Πολιτιστική κληρονομιά και να ενισχύσουν την έννοια του ανήκειν σε ένα κοινό ευρωπαϊκό χώρο. Διευκρινίζεται ότι με την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς προσδιορίζονται οι πόλεις, τα φυσικά τοπία, οι αρχαιολογικοί χώροι, η λογοτεχνία, η τέχνη, η γαστρονομία, οι κατασκευές που μαθαίνουμε από τους προγόνους μας, η λαϊκή παράδοση κ.α. (υλική, άυλη, φυσική και ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά). Με τη βοήθεια λοιπόν του συγκεκριμένου προγράμματος συνδέουμε 4 σημαντικούς άξονες, δηλαδή την επιχειρηματικότητα, την πολιτιστική κληρονομιά, τη δημιουργικότητα και τις ΤΠΕ.

Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

Η πρώτη προτεραιότητα του προγράμματος ήταν να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες μαθητές και καθηγητές για θέματα σχετικά με την επιχειρηματικότητα. Την επιμόρφωση ανέλαβε το συντονιστικό σχολείο από την Κροατία. Αξιοποιώντας γνώσεις από προηγούμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης Erasmus+ KA1 για την επιχειρηματικότητα στο οποίο συμμετείχαν καθηγητές από το σχολείο της Κροατίας οι ίδιοι, μετά το σεμινάριο, διαμόρφωσαν δομημένο πρόγραμμα (structured course) για την επιχειρηματικότητα. Αναμενόμενα αποτελέσματα της επιμόρφωσης ήταν η εισαγωγή στην έννοια και τις διαφορετικές μορφές της επιχειρηματικότητας, η διαφοροποίηση της επιχειρηματικότητας ως μεθόδου από τη διαδικασία, η επαφή με τις 5 εκπαιδευτικές πρακτικές για την επιχειρηματικότητα (παίγνιο, ενσυναίσθηση, δημιουργία, πειραματισμός και αναστοχασμός) και η διευκόλυνση των καθηγητών να τις διδάξουν, η κατανόηση της σημασίας τόσο της θεωρίας όσο και της πράξης στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας με βιωματικά εργαστήρια σε ζευγάρια ή ομάδες. Η επιμόρφωση περιελάμβανε θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Σε επόμενη φάση οι καθηγητές που συμμετείχαν στην επιμόρφωση μετέφεραν την αποκτημένη γνώση στους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου τους σε κάθε χώρα με στόχο να εφαρμοστούν περαιτέρω στις τάξεις τους. Στη συνέχεια, σε κάθε διακρατική κινητικότητα, οι συμμετέχοντες καθηγητές των σχολείων επισκέπτονται τάξεις του σχολείου υποδοχής, για να διαπιστώσουν με ποιους τρόπους εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες πρακτικές σε ορισμένα μαθήματα.

Μετά την επιμόρφωση, ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος σε συνεργασία με τοπικούς επαγγελματίες σε 6 δημιουργικά επαγγέλματα: graphic design, φωτογραφία, blogging/vlogging, διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, κατασκευή ειδών χειροτεχνίας, τουρισμός. Οι κατά τόπους επαγγελματίες δείχνουν στους μαθητές της ομάδας Erasmus+ (20 μαθητές από κάθε εταιρικό σχολείο οι οποίοι επιλέγονται με τη διαδικασία της συνέντευξης και με τη βοήθεια ερωτηματολογίων) βασικά στοιχεία του τομέα δραστηριότητάς τους τα οποία, στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη εστιάζοντας στην πολιτιστική κληρονομιά της κάθε χώρας. Δηλαδή αναλαμβάνουν να φωτογραφίζουν αντικείμενα πολιτιστικού ενδιαφέροντος και να προετοιμάζουν εκθέσεις φωτογραφίας, να κατασκευάζουν blogs και vlogs με θέμα την πολιτιστική κληρονομιά κάθε χώρας, να διοργανώνουν πολιτιστικές εκδηλώσεις, να κατασκευάζουν είδη χειροτεχνίας χρησιμοποιώντας ως θέμα διαφορετικές όψεις της πολιτιστικής κληρονομιάς της κάθε χώρας. Στη συνέχεια, μεταφέρουν τις εμπειρίες τους

από τη διαδικασία και τα παραγόμενα αποτελέσματα της συνεργασίας τους με τους τοπικούς επαγγελματίες σε άλλα τμήματα του σχολείου τους καθώς και σε γειτονικά σχολεία, Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθήματα όπως η Πληροφορική, η Ιστορία της Τέχνης, τα Αγγλικά με τη μέθοδο της διδασκαλίας ομηλίκων (peer teaching). Κατά την υλοποίηση του προγράμματος λαμβάνουν χώρα 4 βραχυχρόνιες ανταλλαγές μαθητών κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές ανταλλάσσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απέκτησαν από τη συνεργασία τους με επαγγελματίες στους τομείς που αναφέραμε ήδη με τη μέθοδο της διδασκαλίας ενηλίκων (peer teaching) και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Επίσης, σε κάθε κινητικότητα του προγράμματος όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές εκπονούν συνεργατικά δημιουργική εργασία με θέμα την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας που επισκέπτονται χρησιμοποιώντας εργαλεία ΤΠΕ (π.χ. δημιουργούν φυλλάδια με ειδικό λογισμικό όπως Adobe In-Design, Corel Draw κ.α., επεξεργάζονται φωτογραφίες και οργανώνουν φωτογραφικές εκθέσεις σε ψηφιακή (εφαρμογή Art Steps) και φυσική μορφή (έκθεση φωτογραφίας στο σχολείο), καταγράφουν τις εμπειρίες τους από επισκέψεις σε σημεία πολιτιστικού ενδιαφέροντος της κάθε χώρας σε blog/vlog, διοργανώνουν ξεναγήσεις με τη βοήθεια επαγγελματία ξεναγού ή κατασκευάζουν είδη χειροτεχνίας (π.χ. κεραμικά αγγεία) που προβάλλουν την πολιτιστική κληρονομιά της κάθε περιοχής που επισκέπτονται.

Στόχοι και αποτελέσματα του προγράμματος

Κύριος στόχος του προγράμματος είναι να ενταχθούν στο σχολείο πρωτοβουλίες σχετικά με την επιχειρηματικότητα και με αυτόν τον τρόπο να παρακινηθούν και άλλα ευρωπαϊκά σχολεία να κάνουν το ίδιο. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται με τα ακόλουθα:

- Με τη βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα παρέχοντας δομημένο πρόγραμμα για την επιχειρηματικότητα.
- Με την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων σε έξι πεδία εφαρμογής (graphic design, φωτογραφία, blogging/vlogging, κατασκευή ειδών χειροτεχνίας, τουρισμός, διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων) για τους μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων. Η εκπαίδευση η οποία διεξάγεται από επαγγελματίες της τοπικής κοινότητας της κάθε χώρας, εστιάζει στα βασικά στοιχεία δημιουργικών επαγγελμάτων και στη δημιουργία επιχειρηματικών δυνατοτήτων στις τοπικές κοινωνίες.
- Με την εφαρμογή εκ μέρους των μαθητών βασικών στοιχείων μιας σύγχρονης δημιουργικής επιχείρησης και τη δημιουργία δικών τους φωτογραφιών, blogs, προϊόντων γραφιστικής κλπ με θέμα την πολιτιστική κληρονομιά.
- Με την ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών δημιουργικής επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια 4 μαθητικών ανταλλαγών.
- Με τη διαμόρφωση δεσμών ανάμεσα στα συμμετέχοντα σχολεία και τις τοπικές κοινωνίες.
- Με την ένταξη καλών πρακτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Με τη βελτίωση της πολιτιστικής συνειδητότητας μαθητών και καθηγητών.
- Με τη ενίσχυση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ σε μαθητές και καθηγητές.
- Με την αύξηση των πιθανοτήτων για μελλοντική απασχόληση για τους μαθητές.

Παραγόμενα προϊόντα

Τα παραγόμενα προϊόντα του προγράμματος είναι τα εξής:

- ένα δομημένο μάθημα για καθηγητές με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σχετικά με την επιχειρηματικότητα
- μαθητικές δημιουργίες όπως φωτογραφίες, blogs, vlogs, προϊόντα γραφιστικής όπως λογότυπα, αφίσες, φυλλάδια, καρφίτσες, έργα χειροτεχνίας, ξεναγήσεις, διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων.
- δημιουργία ενός ψηφιακού οδηγού με καλές πρακτικές για τη δημιουργική επιχειρηματικότητα διαμέσου της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- ένα ντοκιμαντέρ για τη δημιουργική επιχειρηματικότητα στα γενικά λύκεια.
- μία ιστοσελίδα Wix για την ανάρτηση των εργασιών του προγράμματος (<https://erasmuska229.wixsite.com/ka2chce>).
- μια σελίδα στο Facebook όπου αναρτώνται οι δράσεις του προγράμματος.
- 2 online περιοδικά για τις δράσεις του προγράμματος με το εργαλείο Madmagz
- ένα φυλλάδιο για το πρόγραμμα, μια αφίσα και ένα λογότυπο.
- ένα πρόγραμμα eTwinning.
- δύο εκθέσεις αξιολόγησης για τα πεπραγμένα του προγράμματος.

Αξιολόγηση

Στην αρχή του προγράμματος σε κάθε χώρα ορίστηκε μια ομάδα αξιολόγησης από έναν καθηγητή και έναν μαθητή. Το Σουηδικό σχολείο συντονίζει την αξιολόγηση και προετοιμάζει τις εκθέσεις αξιολόγησης. Αφού στην αρχική συνάντηση τα 5 σχολεία αποφάσισαν για τους τομείς στους οποίους θα εστιάσει η αξιολόγηση, στη συνέχεια, το Σουηδικό σχολείο διαμόρφωσε ερωτηματολόγια Google για όλους τους συμμετέχοντες προκειμένου να αξιολογήσουν την κάθε κινητικότητα αλλά και το συνολικό πρόγραμμα στο τέλος της υλοποίησής του. Τα μέλη της ομάδας αξιολόγησης του κάθε σχολείου παίρνουν συνεντεύξεις από τους μαθητές και τους καθηγητές που αποτελούν την ομάδα Erasmus+ και θα δημιουργήσουν ένα μικρό φυλλάδιο με τον τίτλο *My Erasmus Experience*, για να διαπιστωθεί η βελτίωσή τους ως προς το θέμα, τις γλωσσικές δεξιότητες και τις ΤΠΕ, καθώς και η ικανοποίησή τους από τα παραγόμενα προϊόντα αλλά και το πρόγραμμα γενικά. Θα χρησιμοποιηθεί επίσης το εργαλείο MICE προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι στόχοι του προγράμματος έχουν επιτευχθεί σε ποσοτικά και ποιοτικά επίπεδα (π.χ. μαθητές που συμμετείχαν σε τοπικές δραστηριότητες, αριθμός και ποιότητα των προϊόντων που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια των τοπικών δραστηριοτήτων και των μαθητικών ανταλλαγών, αριθμός των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στα οποία συμπεριλήφθηκαν οι νέες δεξιότητες καθώς και ένα ντοκιμαντέρ για όλα τα πεπραγμένα του προγράμματος).

Βιωσιμότητα

Εξυπηρετώντας τον βασικό στόχο του προγράμματος που είναι η προώθηση και η διδασκαλία σχετικά με την επιχειρηματικότητα στα γενικά λύκεια, όλα τα συμμετέχοντα

σχολεία θα συνεχίσουν να υλοποιούν τις βασικές δραστηριότητες του προγράμματος (διδασκαλία για τα βασικά στοιχεία των δημιουργικών επιχειρήσεων) εντός του αναλυτικού προγράμματος στα μαθήματα των Αγγλικών, της Ιστορίας της Τέχνης και των ΤΠΕ εμπλέκοντας στις δράσεις και την τοπική κοινωνία και διερευνώντας την πιθανότητα επέκτασης και σε άλλα μαθήματα. Μετά τη λήξη του προγράμματος είναι δυνατόν να ξεκινήσουν νέα προγράμματα eTwinning στα οποία θα εμπλακούν και σχολεία από άλλες χώρες ή ακόμα και νέα προγράμματα Erasmus+KA1 ή KA2. Τέλος, όλα τα σχολεία θα συνεχίσουν να αναπτύσσουν δραστηριότητες σχετικές με την επιχειρηματικότητα με στόχο να ενσωματωθούν μελλοντικά στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων.

Βιβλιογραφία

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Entrepreneurship 2020 Action Plan Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe,/*com/2012/0795final*/ Διαθέσιμο online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0795> (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

European Commission, https://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship_en (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

2941th Education, Youth and Culture Council Meeting Brussels, 12 May, 2009, Διαθέσιμο online: <https://urlzs.com/NnHxo> (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

European Commission, https://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/support/education_en (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

European Commission/EACEA/Eurydice 2016. *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report, Luxembourg. Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο online: <https://urlzs.com/Z5fhY> (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

European Year of Cultural Heritage, https://europa.eu/cultural-heritage/about_en (προσπελάστηκε στις 29/8/2019)

Από την Αντιγόνη του Σοφοκλή στην Κανακάρα της Ολύμπου Καρπάθου: μια καινοτόμα διδακτική παρέμβαση για επίλυση συγκρούσεων μέσα από το θέατρο φόρουμ.

Μουλά Ευαγγελία

*Δρ. Λογοτεχνίας, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Επιμορφώτρια
Β' επίπεδου, moulaevang@gmail.com*

Χρονοπούλου Βασιλική

Εκπαιδευτικός, Med παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό, hvasilik@gmail.com

Περίληψη

Η δραστηριότητα που ακολουθεί αποτελεί προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της διερεύνησης της επίλυσης ενδο- και διαγενεακών συγκρούσεων, αλλά και της σχέσης νόμου και δικαίου, με αφορμή τη διδασκαλία της Αντιγόνης του Σοφοκλή και με βάση την τοπική -Καρπάθικη- παράδοση της Κανακάρας. Ο άξονας γύρω από τον οποίο έχει σχεδιαστεί η παρέμβαση είναι η βιωματική μάθηση δια του θεάτρου φόρουμ, ή κοινώς θεάτρου του καταπιεσμένου, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, ο συνδυασμός των οποίων μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της πρότασης. Το παιχνίδι ρόλων που προτείνεται, αποτελεί το επίκεντρο της διαδικασίας, στην περιφέρεια του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν ποικίλες δραστηριότητες, ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και το εύρος της σκόπευσης της εφαρμογής σε ομάδα μαθητών. Η επιλογή των συγκεκριμένων συγκρούσεων έγινε με κριτήριο την απήχησή τους στους νέους, αλλά και διότι συνιστούν διαχρονικά ζητήματα ευρέως ενδιαφέροντος, με προεκτάσεις που αγγίζουν θεμελιώδη και αμφιλεγόμενα στο διηνεκές θέματα της κοινωνικής συνύπαρξης.

Λέξεις-Κλειδιά: θέατρο φόρουμ, επίλυση συγκρούσεων, κριτική παιδαγωγική του τόπου, δίκαιο, Κανακάρα..

Εισαγωγή

Η δραστηριότητα που ακολουθεί αποτελεί προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της διερεύνησης της επίλυσης ενδο- και διαγενεακών συγκρούσεων, αλλά και της σχέσης νόμου και δικαίου, με αφορμή τη διδασκαλία της Αντιγόνης του Σοφοκλή. Μπορεί όμως κάλλιστα να εφαρμοστεί στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας, στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή και της γλώσσας.

Η Αντιγόνη του Σοφοκλή, αν και έχει προσλάβει κατά καιρούς ποικίλες ερμηνευτικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές αποχρώσεις (Steiner, 2001) και έχει μετατραπεί σε όχημα διάφορων ιδεολογικών μηνυμάτων και μολονότι ασκεί διαχρονική γοητεία σε όλα τα ηλικιακά κοινά, βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση στους νέους, καθώς περιλαμβάνει δύο κομβικές συγκρούσεις στις οποίες οι νέοι μπορούν – αναλογικά- να προβάλουν την δική τους ψυχολογική κατάσταση και να ταυτιστούν εμπαθητικά.

Οι συγκρούσεις Αντιγόνης- Κρέοντα αλλά και Αίμονα-Κρέοντα αντιπαραθέτουν τις φιλοσοφικές θέσεις του νομικού θετικισμού και του φυσικού δικαίου, με άλλα λόγια του δικαίου που πηγάζει από την εξουσία και τον νόμο και του άγραφου ηθικού δικαίου. Η δε δεύτερη (γ' επεισόδιο,, στ. 626–630) αφορά επιπλέον στη σύγκρουση ενός γιου με τον πατέρα του, αλλά και ενός ηγέτη με τον υπήκοό του, δηλαδή αναφέρεται στη διπλή εξουσιαστική σχέση ενός μεγαλύτερου έναντι ενός νεώτερου και ειδικότερα του πατέρα προς τον γιο, αλλά και ενός ισχυρού και εκφραστή του νόμου έναντι ενός πιο αδύναμου και εκφραστή του δικαίου.

Έχοντας παρατηρήσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για τα συγκεκριμένα θέματα, θεωρούμε κατάλληλη την προέκταση και αξιοποίησή τους σε ένα πλαίσιο λιγότερο ακαδημαϊκό και περισσότερο χειραφετητικό και δημιουργικό, όπως αυτό του θεατρικού παιχνιδιού και δη του θεάτρου φόρουμ.

Ο άξονας γύρω από τον οποίο έχει σχεδιαστεί η παρέμβαση είναι η βιωματική μάθηση δια του θεάτρου φόρουμ, ή κοινώς θεάτρου του καταπιεσμένου, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, που δρώντας συμπληρωματικά μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της πρότασης. Έμπνευση και βάση της πρότασης αποτελεί η τοπική -στα Δωδεκάνησα και δη στην Κάρπαθο- παράδοση της Κανακάρας. Το παιχνίδι ρόλων που προτείνεται, αποτελεί το επίκεντρο της διαδικασίας, στην περιφέρεια του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν ποικίλες δραστηριότητες, ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και τη σκόπευση της εφαρμογής σε ομάδα μαθητών.

Περί συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και εκδηλώνονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, μεταξύ των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες οι στόχοι, οι επιθυμίες ή οι προσδοκίες ενός ατόμου παρεμποδίζονται από τις ενέργειες κάποιου άλλου ατόμου (Tedeschi, Schlenker, Bonoma 1973).

Ως σύγκρουση μπορεί επίσης να οριστεί η πάλη ή κατάσταση δυσαρμονίας ή ανταγωνισμού ή εχθρικές συμπεριφορές που απορρέουν από αντικρουόμενα συμφέροντα, ανάγκες, πεποιθήσεις ή αμοιβαία αποκλειόμενες επιθυμίες.

Ο Pawlak (1998) αναφέρει ότι σε μια σύγκρουση, δυο τουλάχιστον μέλη, οι αποκαλούμενοι παράγοντες βρίσκονται σε διαμάχη γύρω από ένα ζήτημα. Οι Katz και Kahn (1978) ορίζουν τη σύγκρουση σαν μια αλληλεπίδραση συγκεκριμένου τύπου, που σημαδεύεται από προσπάθεια παρεμπόδισης, πράξεις περιορισμού ή προκατάληψης και από αντίσταση ή ανταπόδοση ενάντια σε αυτές τις προσπάθειες.

Κατά τον Walton (1969), σε πολλές περιπτώσεις οι διαπροσωπικές διαφορές, ο ανταγωνισμός, η αντιπαλότητα και άλλες μορφές σύγκρουσης έχουν θετική αξία για τους εμπλεκόμενους και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού

συστήματος μέσα στο οποίο εμφανίζονται. Η εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης μιας σύγκρουσης αποτελεί δεξιότητα ύψιστης σημασίας στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς ένα μέτριο επίπεδο διαπροσωπικής σύγκρουσης είναι δυνατό να έχει τις ακόλουθες επικοδομητικές συνέπειες:

- *Κάθε άτομο είναι δυνατό να φτάσει σε αυξημένη κατανόηση της θέσης του διότι η σύγκρουση το αναγκάζει να διατυπώσει με σαφήνεια τις απόψεις του, και να προβάλει όλα τα υποστηρικτικά επιχειρήματα που έχει.*
- *Κάθε μέλος που εμπλέκεται στη σύγκρουση μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του.*
- *Η διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει μέσο διαχείρισης των εσωτερικών συγκρούσεων των εμπλεκόμενων μελών.*

Διαχείριση συγκρούσεων: μοντέλα και τεχνικές

Διαχείριση συγκρούσεων είναι η πράξη της αναγνώρισης και αντιμετώπισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο και απαιτεί ικανότητες, όπως αυτές της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και της διαπραγμάτευσης. Ο όρος "στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων" χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε δράση που αναλαμβάνει ένας αντιμαχόμενος ή ένα τρίτο μέρος για να διαχειριστεί ή να επιλύσει μια σύγκρουση. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν συγκεκριμένους μηχανισμούς, από την αποφυγή μέχρι τη δικαστική επίλυση, με ενδιάμεσα στάδια τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση (Winslade & Monk, 2008) ή τη διαιτησία, καθώς επίσης και δράσεις, όπως αναζήτηση συμβουλών και δημιουργία συμμαχιών.

Δεν υπάρχει μαγική φόρμουλα επίλυσης των συγκρούσεων, ακριβώς λόγω της ποικιλίας και της διαφορετικότητάς τους. Γι αυτό προτείνονται πολλά διαγνωστικά μοντέλα, δηλαδή πλαίσια, που οριοθετούν και προσδιορίζουν τις αιτίες της σύγκρουσης και εφαρμόζονται αναλόγως. Τα μοντέλα είναι "ερμηνευτικοί φακοί" που βοηθούν τον διαμεσολαβητή να κάνει καλύτερη εστίαση (Mayer, 2000: 4). Όλα τα μοντέλα όμως επιδιώκουν δύο πράγματα: την εξισορρόπηση ανάμεσα στην υπεραπλουστευμένη ανάλυση και στην υπερβολικά σύνθετη, δηλαδή την αναγωγή στα κύρια σημεία της σύγκρουσης, και την υιοθέτηση ορισμένης και σταθερής γραμμής καθοδήγησης (Rummel, 1991). Οι θεωρίες και τα μοντέλα δοκιμάζονται και επικροτούνται στη βάση της χρησιμότητάς τους σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση. Η διαπραγμάτευση (McCollum, 2009) που συνιστά προτεινόμενη πρακτική επίλυσης, αποτελεί και τη βασική τεχνική του θεάτρου φόρουμ, μέσα από την οποία η σύγκρουση μπορεί να καταστεί επωφελής και να οδηγήσει σε προσωπική ενδυνάμωση και αυτεπίγνωση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οκτώ διακριτά μοντέλα (Furlong, 2005: 20): Ο "Κύκλος των συγκρούσεων", το "Τρίγωνο της ικανοποίησης" το "μοντέλο -όριο", το μοντέλο: "συμφέροντα- δικαιώματα- εξουσία", η "Δυναμική της εμπιστοσύνης", το μοντέλο

"Διαστάσεις", το μοντέλο "Κοινωνικό στυλ" και το "Προχωρώντας παραπέρα" μοντέλο.

Στη δική μας ιστορία συνεργάζονται τα μοντέλα: "συμφέροντα- δικαιώματα -εξουσία" και "κοινωνικό στυλ", καθώς η επινοημένη ιστορία που θα κληθούν οι συμμετέχοντες να δραματοποιήσουν είναι μία σύγκρουση τόσο στη βάση της οριοθέτησης δικαιωμάτων και εξουσιών, όσο και θέμα προσωπικοτήτωνⁱ.

Σε συμφωνία με τη δυναμική θεωρία της βαθμιαίας ανθρώπινης ανάπτυξης (incremental theory), το θέατρο φόρουμ στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι οι ανθρώπινες προσωπικότητες είναι εύπλαστες και μεταβλητές και ότι ο καθένας έχει τη δυνατότητα να αλλάξει και να εξελιχθεί μέσω της παιδείας και της προσπάθειας. Σε αυτήν τη λογική, η κατανόηση της ψυχολογίας των άλλων που αποτελεί προϋπόθεση αυτής της εξέλιξης, περνά υποχρεωτικά μέσα από την κατανόηση των αναγκών, των στόχων, των σκεπτικών και της κουλτούρας τους (Dweck & Ehrlinger, 2011: 317) αλλά και τη διαπραγμάτευση των αρχών και των προθέσεών τους.

Στην εκπαίδευση η εισαγωγή οργανωμένων προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης, θα βελτιώνει την απόδοση των μαθητών και θα διευκόλυνε τη διαδικασία της διδασκαλίας συνολικότερα (Elias, 1993). Σήμερα η εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία διακρίνεται σε τρεις βασικές προσεγγίσεις:

Ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα ξεχωριστού γνωστικού αντικείμενου.

Δημιουργία ειρηνευτικού κλίματος στην τάξη μέσω κατάλληλης διαχείρισης.

Δημιουργία ειρηνευτικού κλίματος στο σχολείο ως μέρους της στρατηγικής της διοίκησής του, με εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας, γονείς, καθηγητές και μαθητές.ⁱⁱ

Τα προληπτικά προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως ο έλεγχος των συγκρούσεων, είναι ευρύτερα αποδεκτά και αφομοιώνονται από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Lorion, 1990). Ο πλέον ενδεδειγμένος και αποτελεσματικός τρόπος είναι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, που περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι.

Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και επίλυση συγκρούσεων

Ένα θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα (Θ.Π.) έχει συγκεκριμένους στόχους και θέμα. Αφετηρία για το σχεδιασμό ενός Θ.Π. μπορεί να είναι ιστορικά, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά θέματα, ζητήματα εφηβείας και γενικότερα θέματα αμφιλεγόμενα που μπορούν να φωτιστούν από ποικίλες οπτικές. Προσφέρεται μια μεγάλη γκάμα μεθόδων σχεδιασμού και εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, όλα όμως περιλαμβάνουν βιωματικό εργαστήριο για μαθητές με χρήση ποικιλίας θεατρικών τεχνικών (εκπαιδευτικού δράματος, Θεάτρου Φόρουμ, επικού θεάτρου κ.α),

παράσταση (συνήθως αλληλεπιδραστική) και σχετικό υλικό για τον εκπαιδευτικό. Στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται της παράστασης – εφόσον αυτή υπάρχει- έχουν μεγαλύτερη παιδαγωγική βαρύτητα και είναι σχεδιασμένες ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να παρεμβαίνουν και να διατυπώνουν απόψεις ή συναισθήματα μέσα στο προστατευμένο περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Επιπρόσθετα τους ευαισθητοποιεί απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα και συμβάλει στην πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας τους (Sprolin, 1986). Διαφοροποιείται από το θέατρο, επειδή πρόκειται για μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού και όλοι οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα δρώντες ηθοποιοί και θεατές και αποτελεί το πρώτο απαραίτητο στάδιο της αυτενέργειας (Γραμματάς, 1997). Τα παιδιά «ανοίγονται», εκφράζονται γνήσια, λειτουργώντας ανεπιφύλακτα και αυθόρμητα.

Μια μορφή θεατρικού παιχνιδιού είναι και το παιχνίδι ρόλων, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς τύπους κοινωνικών προβλημάτων:

- *διαπροσωπικές συγκρούσεις: οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε τεχνικές για τις αντιμετωπίζουν*
- *ενδοομαδικές σχέσεις: το παιχνίδι ρόλων μπορεί να φανερώσει στερεότυπα και προκαταλήψεις ή να ενθαρρύνει την αποδοχή του διαφορετικού*
- *ατομικά διλήμματα: όπως αυτά που αντιμετωπίζουν οι μαθητές όταν καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές αξίες, ενδιαφέροντα και ηθικές κρίσεις π.χ. ανάμεσα στις προτάσεις φίλων και γονέων ή τις προσωπικές τους προτάσεις.*
- *ιστορικά ή σύγχρονα προβλήματα: κρίσιμες περιστάσεις του παρελθόντος ή του παρόντος όπου πολιτικοί ηγέτες, δικαστές ή άνθρωποι με κάθε είδους εξουσία αντιμετώπισαν.*

Το Θέατρο Φόρουμ δε, είναι αλληλεπιδραστικό, δηλαδή ο θεατής μπορεί και παρεμβαίνει στη δράση. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των μαθητών στις δραστηριότητες της κάθε φάσης. Το περιεχόμενο της συζήτησης και των δραματοποιήσεων καθορίζεται στο μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές. Θα πρέπει να υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι για να παίξει κάποιος έναν ρόλο και ότι όλες οι ερμηνείες είναι εξίσου αποδεκτές. Εξάλλου, όλες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους απόψεις και συναισθήματα, μέσα από τον αναστοχασμό, την παράφραση και την σύνοψη των απαντήσεών τους από τον συντονιστή.

Η Τεχνική του θεάτρου Φόρουμ (Forum Theatre)

Το θέατρο Φόρουμ το επινόησε ο Βραζιλιάνος Αουγκούστο Μποάλ (Augusto Boal) (Γκόβας & Ζώνιου, 2010), που εμπνεύστηκε από τεχνικές του επικού θεάτρου του Μπρεχτ και από την πρωτοποριακή δουλειά των θεατρανθρώπων Gavin Bolton και Dorothy Heathcote, ενώ επίσης βασίστηκε στις παιδαγωγικές απόψεις του Βραζιλιάνου

παιδαγωγού Paulo Freire, διαμορφώνοντας ένα θέατρο που να λειτουργεί κριτικά, χειραφετητικά και απελευθερωτικά. Κεντρικός στόχος του εγχειρήματός του ήταν η εύρεση τρόπου διασύνδεσης των αισθημάτων, των σκέψεων και των πράξεων, κάτι που η παραδοσιακή διδασκαλία αγνοεί και αντιμετωπίζει μεμονωμένα. Ο ίδιος ο Boal αντιτάσσεται στην Αριστοτελική τελεολογική ποιητική που ο θεατής δεν έχει καμία εξουσία επί του χαρακτήρα, επαινεί την Μπρεχτική ποιητική που επιτρέπει στον θεατή να εκφράζεται ακόμα και αντίθετα από τον ήρωα και δηλώνει ότι από την αριστοτελική κάθαρση προτιμά την μπρεχτική κριτική αφύπνιση. (Boal 1979:122). Συμπληρώνει δε, ότι στο θέατρο φόρουμ "ο ίδιος ο θεατής αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, δοκιμάζει λύσεις, συζητά τα σχέδιά του για αλλαγή, εν ολίγοις προπονείται για την πραγματική πράξη. Σ' αυτήν την περίπτωση, μπορεί το ίδιο το θέατρο να μην είναι επαναστατικό, αλλά είναι μια μορφή πρόβας για την επανάσταση. Ο απελευθερωμένος θεατής είναι έτοιμος να ριχτεί στην πράξη.... Το θέατρο δεν είναι αναπαράσταση του ήδη υπάρχοντος, δεν είναι κάτι στατικό, αλλά κάτι εξελισσόμενο" (Boal 1979:28).

Με άλλα λόγια, το θέατρο φόρουμ πραγματώνει τη ρήση του Freire για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίον απαιτείται «όχι ψευδο-συμμετοχή, αλλά εμπλοκή με δέσμευση» (Freire 1972:44).

Με το θέατρο Φόρουμ (από το Ρωμαϊκό forum, δηλαδή ο χώρος όπου γίνεται αντιπαράθεση απόψεων και λύνονται οι διαφορές) επικεντρώνουμε τη προσοχή μας σε μία σκηνή και δίνουμε τη δυνατότητα στους θεατές να προτείνουν αλλαγές. Οι προτάσεις αυτές «παίζονται» αντί να κατατίθενται φραστικά. Έτσι το χάσμα ανάμεσα στο θέαμα και στον θεατή μικραίνει καθώς αυτός μετατρέπεται από spectator=θεατής σε spect-actor=θεατής-δράστης (νεολογισμός του Μποάλ). Προφανώς, δεν ενδιαφέρει να οδηγηθεί η σύγκρουση σε μία λύση που θα προταθεί ως η καταλληλότερη, ή να καταλογιστούν ευθύνες σε κάποιον, αλλά να γίνει κατανοητό το περιβάλλον που προκάλεσε τις συγκεκριμένες ενέργειες. Έτσι αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα των καταστάσεων και των συνθηκών και αποφεύγεται η υπεραπλούστευση, η μονομέρεια, τα στερεότυπα και ο φανατισμός.

Πρόσωπο – κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας είναι ο εμπυχωτής- joker. Ο joker διευθύνει την πορεία, παρεμβαίνει και θέτει καίρια ερωτήματα, που εμβαθύνουν και προεκτείνουν την τροπή των πραγμάτων. Αυτά τα απευθύνει τόσο στον ηθοποιό όσο και στο κοινό, που αναστοχάζεται και συνοψίζει. Τέτοια ερωτήματα μπορούν να είναι:

Πώς χειρίστηκες το θέμα; Πέτυχες αυτό που επεδίωκες; Τι σε βοήθησε; Τι σε εμπόδισε; Πώς ένιωσες; Τι ανακάλυψες που δεν ήξερες για το συνομιλητή σου; Μετατοπίστηκες-διαφοροποιήθηκες από την αρχική σου θέση; Τι θα κάνεις το εξής; Τι δυνατότητες έχεις πλέον; Μέσα από τα παραπάνω ερωτήματα και ο ηθοποιός και οι θεατές που συμμετέχουν, αποκτούν μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος και πιο πολυπρισματική (Vine, 1993:109-130).

Η ιστορία- πλαίσιο: Από την ενδογενεακή και διαγενεακή σύγκρουση στον περί δικαίου προβληματισμό

Θεωρώντας ότι η πιο συνήθης μορφή σύγκρουσης κατά την εφηβεία είναι αυτή των νέων με τους μεγαλύτερους, τους οποίους και αντιμετωπίζουν ως εκπροσώπους της κατεστημένης τάξης πραγμάτων, διαμορφώσαμε μία ιστορία, που από τη μία ενέχει ενδογενεακή και διαγενεακή σύγκρουση και από την άλλη εμπλέκει θέματα δικαιωμάτων και νόμων, γραπτού δικαίου και δομής αίσθησης (Williams, 1954) του δικαίου, η οποία τελευταία μπορεί να παίρνει ποικίλες υποκειμενικές και αντιφατικές μεταξύ τους όψεις.

Σε σχέση με την καταγεγραμμένες εκδοχές της αδικίας στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, εδώ εντοπίζονται όλες οι μορφές της σε μια σύνθετη και πολυδιάστατη διερεύνηση του φαινομένου (Tyler et al, 1997): διανεμητική αδικία, διαδικαστική αδικία, αίσθηση της αδικίας, ανταποδοτική αδικία, ηθικός αποκλεισμός και πολιτιστικός μπερδαλισμός.

Η συγκεκριμένη ιστορία δε, αντλεί την έμπνευσή της από τοπικά και ιστορικά προσδιορισμένες συνθήκες, στην περιοχή της Δωδεκανήσου- όπου και απευθύνεται-, με σκοπό τόσο να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών ευκολότερα όσο και να οδηγεί ταυτόχρονα σε κριτική θέαση του τόπου, υπό το πρίσμα του αποστασιοποιημένου και κριτικού ελέγχου στοιχείων της καταγωγικής τους κουλτούρας, που αποτελούσαν την πηγή παρόμοιων συγκρούσεων -ορατών ή ανεκδήλωτων-.

Εμπνέεται από τοπικά δεδομένα και συγκεκριμένα από το έθιμο της κανακάραςⁱⁱⁱ. Η τοπικά βασισμένη εκπαίδευση (place-based education) (Gruenewald, 2003), υπό την ευρεία έννοια του τόπου και η κριτική παιδαγωγική, την οποία υπηρετεί το θέατρο forum είναι συμπληρωματικές εκπαιδευτικές θεωρίες, όπου μέσα από τη σύνθεσή τους μπορεί να αποκαλυφθούν και να καταγγεληθούν οι συνθήκες καταπίεσης από τη μια πλευρά αλλά και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση από την άλλη, συμβάλλοντας σε μια "κριτική παιδαγωγική του τόπου" (critical pedagogy of place) (Gruenewald, 2008).

Η αμοιβαιότητα ανθρώπου-τόπου δημιουργεί μια καταστασιακή γεωγραφία, που ανατρέπει τη γεωμετρική-επιστημονική ή την αντικειμενική αντίληψη του χώρου. Ο πολιτισμικός τόπος κατασκευάζεται μέσα από τις επικοινωνιακές και κοινωνικές πρακτικές που τον αποικούν (Lefebvre, 1991). Μέσα από τις συμπεριφορές, τα μοντέλα ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, τους γραπτούς και άγραφους νόμους, ο τόπος διαμορφώνει ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Martin & Nakayama, 1999).

Η διαδικασία που θα ακολουθήσουμε είναι εναρμονισμένη με τις αρχές του θεάτρου του καταπιεσμένου σε συνδυασμό με διάλογο και στοχασμό, τόσο πριν τη δραματοποίηση, όσο και κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωσή της. Αρχικά ο εμψυχωτής της ομάδας θα δώσει τα δεδομένα που ορίζουν το αφηγηματικό πλαίσιο,

σχετικά με το έθιμο των κανακάρηδων στην Κάρπαθο και την εξαμελή οικογένεια της ιστορίας μας και θα ζητήσει από την ομάδα να εντοπίσει τα σημεία των πιθανών συγκρούσεων, τα θέματα που τίγονται και τις κομβικές έννοιες.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει σύντομη συζήτηση και ανίχνευση των απόψεων της ομάδας σχετικά με τα ζητήματα που εντοπίστηκαν.

Οι στοχευμένες από πλευράς του εμπνευστή ερωτήσεις-παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της δράσης θα λαμβάνουν υπόψη τεχνικές ελέγχου του θυμού, αυτό-υποστηρικτικές τεχνικές και τεχνικές προώθησης εναλλακτικών σκέψεων και αντιδράσεων, όπως αυτές προτείνονται σε εγχειρίδια ελέγχου των συγκρούσεων (Τριλίβα &Chimienti, 1998).

Το είδος των αντιδράσεων απέναντι στην καταπάτηση του δικαιώματος κάποιου κυμαίνεται σε ένα ευρύ πεδίο με συντεταγμένες την επιθετικότητα, την παθητικότητα και την αυτο-υποστήριξη. Στην αυτο-υποστήριξη ο αδικούμενος υποστηρίζει τα δικαιώματά του, λαμβάνοντας όμως υπόψη και αυτά του άλλου, πράγμα που προϋποθέτει ενσυναίσθηση και αυτογνωσία. Για την εύρεση εναλλακτικών λύσεων δε, πρέπει η σκέψη του εμπλεκόμενου στη σύγκρουση να είναι προλαμβάνουσα. Δηλαδή, αφού ελεγχθούν οι σκέψεις του, θα πρέπει να μην είναι αρνητικές, οι λέξεις να μην είναι προκλητικές και η συμπεριφορά του να μην είναι απειλητική, για να οδηγηθούμε σε διαφορετικό και πιο αποτελεσματικό χειρισμό της σύγκρουσης (Τριλίβα &Chimienti, 1998: 80).

Κατά τη διάρκεια των διαλόγων ο εμπνευστής μπορεί να παρεμβαίνει με καίριες ερωτήσεις, να υποδεικνύει εναλλακτικές, να προτείνει λύσεις κ.ά., ενώ οι θεατές μπορούν να σταματούν τη διαδικασία και να αντικαθιστούν κάποιον πρωταγωνιστή, εφόσον κρίνουν ότι θέλουν να εμπλουτίσουν την επιχειρηματολογία του ή να στρέψουν τη συζήτηση αλλού.

Η δραματοποίηση υπό το πρίσμα όσων έχουν στην πορεία διαμειφθεί, μπορεί να επαναλαμβάνεται και οι συγκρούσεις να εξελίσσονται κάθε φορά διαφορετικά, εφόσον αυτό επιλεγεί από τα μέλη της ομάδας.

Το έθιμο του κανακάρη

Παλαιότερα οι κοινωνικές σχέσεις, η κοινωνική διαστρωμάτωση και η οικονομική εξέλιξη του νησιού καθορίζονταν σε μεγάλο βαθμό από το κληρονομικό εθιμικό δίκαιο, και ειδικότερα το έθιμο της κανακάρης (Μεργιανού, 1989). Το έθιμο κωδικοποιήθηκε από τη γενική συνέλευση των κοινοτήτων της Καρπάθου σε ένα γραπτό κείμενο που συντάχτηκε στις 8 Φεβρουαρίου του 1864 στο Απέρι. Σύμφωνα με αυτό, η περιουσία των γονέων μεταβιβαζόταν ακέραια μόνο στα πρωτότοκα παιδιά, του πατέρα στον πρωτότοκο γιο και της μητέρας στην πρωτότοκη κόρη. Τα υπόλοιπα αδέρφια δεν είχαν δικαίωμα να εγείρουν οποιαδήποτε αξίωση σε αυτήν, εκτός και αν επρόκειτο για κτήματα ή αντικείμενα που είχαν αγοραστεί από τους γονείς, χωρίς να

τα έχουν κληρονομήσει. Απαραίτητη προϋπόθεση για να κληρονομήσουν ο κανακάρης ή η κανακάρα ακέραια την περιουσία ήταν να φέρουν το όνομα του παππού ή της γιαγιάς αντίστοιχα. Στόχος του εθίμου ήταν η διάσωση του ονόματος και η αποφυγή του κατακερματισμού της περιουσίας.

Οι πρωτότοκοι, κανακάρηδες και κανακαρές, ως κάτοχοι της γης, αποτελούσαν το ανώτερο κοινωνικό στρώμα της καρπάθικης κοινωνίας. Ασκούσαν τα κοινοτικά και εκκλησιαστικά αξιώματα, διέμεναν σε συγκεκριμένες συνοικίες και ξεχώριζαν οι κανακάρηδες με τα πολυτελή τους ενδύματα και οι κανακαρές με τις σειρές από χρυσές λίρες που φορούσαν στο λαιμό, τις «κολαΐνες». Οι δευτερότοκες κόρες έμεναν συνήθως ανύπαντρες και ζούσαν στο σπίτι της πρωτότοκης αδελφής, ασχολούμενες με τις βαρειές αγροτικές και οικιακές εργασίες. Τα δευτερότοκα αγόρια αναγκάζονταν να μεταναστεύσουν. Το εθιμικό δίκαιο περιορίστηκε επισήμως το 1922 με αντίθετη πρακτική κληροδότησης που επικράτησε και καταργήθηκε οριστικά το 1947, με την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου και την εφαρμογή διατάξεων του αστικού κώδικα της ελληνικής νομοθεσίας σε θέματα γονικών μεταβιβάσεων.

Ιστορία – πλαίσιο:

Κάρπαθος 1890. Τόπος ανεμοδαρμένος, τοπίο ορεινό, ακτές βραχώδεις και ζωή σκληρή. Οι κάτοικοι κατ' εικόνα και προέκταση του νησιού, το ίδιο άκαμπτοι, σκληροτράχηλοι και αδιάλλακτοι. Η φύση τους έκανε έτσι, για να αντέχουν και να αγωνίζονται αδιαμαρτύρητα. Στο βαθμό που δεν χαρίζονται ούτε στον εαυτό τους, δεν επιτρέπουν σε κανέναν την παραμικρή απόκλιση από αυτόν τον τρόπο ζωής, που τους εξασφάλιζε μέχρι σήμερα τα προς το ζην. Η τήρηση των πατροπαράδοτων είναι θέμα τιμής και επιβίωσης.

Σ' αυτόν τον τόπο, σε ένα χωριό σκαρφαλωμένο σε ένα απόκρημνο βράχο, τόσο δυσπρόσιτο, που θυμίζοντας την κατοικία των θεών, τον Όλυμπο, πήρε το όνομά του από αυτόν, ζούσε μια εξαμελής οικογένεια.

Ο πατέρας, ο μπαρμπα- Μιχάλης, ένα θεριό μέχρι εκεί πάνω, αληθινός πάτερ- φαμίλιας ήταν μια δεσποτική φυσιολογία που ενέπνεε σεβασμό. Ο λόγος του ήταν νόμος. Πάνω απ' όλα γι αυτόν μετρούσε η τήρηση των κανόνων και η διατήρηση της τιμής της οικογένειας.

Η κυρα- Βασιλική, η γυναίκα του, προκομμένη, πιστή συνοδοιπόρος και ακάματη νοικοκυρά, υπάκουη, σεμνή και σεβαστική, φρόντιζε τα παιδιά της και εκτελούσε τις επιθυμίες και εντολές του άντρα της με αφοσίωση. Δεν περνούσε καν από το μυαλό της να εκφέρει αντίθετη γνώμη από αυτήν του άντρα της, ακόμα και αν διαφωνούσε. Η τάξη έπρεπε να τηρείται.

Οι γονείς θέλοντας να δίνουν το παράδειγμα στην τοπική κοινωνία, σκόπευαν να τηρήσουν το έθιμο των κανακάρηδων.

Το ζευγάρι είχε και τέσσερα παιδιά. Δύο γιους και δύο κόρες.

Τον πρωτότοκο, το Λευτέρη, τον δευτερότοκο τον Παναγή, την πρωτότοκη κόρη την Τσαμπίκα και τη δευτερότοκη, την Ασημένια.

Ο Λευτέρης είχε μια αναμενόμενη αλαζονεία, γνωρίζοντας ότι είχε εξασφαλισμένο το προς το ζην, καθώς θα κληρονομούσε το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας της οικογένειας, αλλά ταυτόχρονα αγαπούσε και προστάτευε τα αδέλφια του. Μολονότι οι εκδηλώσεις τρυφερότητας θεωρούντο για έναν Καρπάθιο αδιανόητες, ο ίδιος στην παιδική του ηλικία, εκδήλωνε τα αισθήματά του προς τους γονείς και τα αδέλφια του, παρά τις παρατηρήσεις που του έκαναν. Ήταν γενικά ένα παιδί όχι ιδιαίτερα δραστήριο, που του άρεσε να ονειροπολεί. Οι δουλειές του χωραφιού δεν του ταίριαζαν. Καθώς μεγάλωνε όμως, έμαθε να τα καλύπτει και να τα θάβει σε έναν εσωτερικό χώρο, απρόσιτο στους άλλους. Σιγά σιγά, σκλήρυνε, ανέλαβε τα ηνία στα χωράφια και άρχισε να φέρεται κατ'εικόνα του πατέρα, του οποίου θα ήταν και διάδοχος. Με τραχύτητα και αυταρχισμό. Έπρεπε να διατηρήσει το κύρος του. Μπορεί να αγαπούσε τον αδελφό του, όμως το εθιμικό δίκαιο και ο νόμος του έδιναν το δικαίωμα να καρπωθεί όλη την περιουσία και δεν είχε σκοπό να θυσιάσει τα προνόμιά του. Εξάλλου δεν θα μπορούσε και να το ήθελε.

Ο Παναγής, ήταν ένα έξυπνο, εργατικό και καλοσυνάτο παιδί πάντα. Χαιρόταν τα παιχνίδια με το μεγάλο του αδελφό, ανταποκρινόταν πάντα στο κάλεσμα του πατέρα ή της μάνας για οποιαδήποτε δουλειά, διάβαζε βιβλία, του άρεσε να συζητά με μεγαλύτερους και να μαθαίνει, είχε κρίση και οξυμένη αντίληψη, που τον έκαναν να ξεχωρίζει. Μεγαλώνοντας συνειδητοποίησε ότι δεν είχε μέλλον στην μικρή κοινωνία που έζησε. Ο άδικος νόμος τον απέκλειε από την πατρική περιουσία και η μοίρα του ήταν η μετανάστευση. Το άδικο όμως τον έπνιγε και επειδή είχε το θάρρος της γνώμης του λογόφερε με την οικογένεια και τον αδελφό του.

Σ αυτό το σημείο παρεμβάλλονται οι σκηνές:

1. του πατέρα με τον Λευτέρη
2. του πατέρα με τον Παναγή
3. των δύο αδελφών μεταξύ τους

Η Τσαμπίκα, η πρωτότοκη, είχε γεννηθεί πρόωρα. Για να τη σώσουν την τάξανε στην Παναγιά Τσαμπίκα και έτσι τη βάφτισαν με το όνομά της και όχι με αυτό της γιαγιάς της. Σύμφωνα με το νόμο, αν και κανακάρα, έχανε το αποκλειστικό δικαίωμα στην περιουσία. Ήταν όμως απαιτητική και άπληστη και τη διεκδικούσε. Αυτό, από τα παιδικά τους χρόνια, επέφερε προβλήματα στη σχέση της με την αδελφή της την Ασημένια.

Η Ασημένια, ήταν ένα χαριτωμένο, καλοσυνάτο και όμορφο κορίτσι. Τα αδέλφια της τα αγαπούσε, αλλά πιο πολύ, λόγω χαρακτήρα τον μικρό αδελφό της. Οι γονείς τα

ξεχωρίζαν και από μικρά τα προόριζαν για τους κοινωνικούς ρόλους που θα αναλάμβαναν. Η Ασημένια όμως δεν ήθελε να γίνει η υπηρέτρια της μεγάλης της αδελφής και θεωρούσε το νόμο κραυγαλέα άδικο, αφού μάλιστα δεν τηρούταν στη συγκεκριμένη περίπτωση πλήρως οι όροι του. Δεν ήταν άπληστη. Απλά ήθελε να έχει δικαίωμα να ονειρεύεται μια δική της προσωπική ζωή. Η Ασημένια είχε ερωτευθεί ένα προκομμένο παιδί του χωριού και ήθελε να παντρευτεί. Διατηρούσαν κρυφό έρωτα για χρόνια.

Οι γονείς είχαν άλλη άποψη και έτσι, αναπόφευκτα ξέσπασε καβγάς.

Σ αυτό το σημείο παρεμβάλλονται οι σκηνές:

1. *Της μητέρας με την Τσαμπίκα*
2. *Της μητέρας με την Ασημένια*
3. *Των δύο αδελφών μεταξύ τους*
4. *Των γονιών μεταξύ τους*

Ο μικρός αδελφός ξενιτεύτηκε, η Ασημένια έμεινε πίσω, στις υπηρεσίες της αδελφής της και ο μεγάλος αδελφός πήρε το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας.

Μετά από 8 χρόνια στην ξενιτιά, εν έτει 1922, ο μικρός αδελφός επέστρεψε, αφότου ο νόμος είχε πάψει να ισχύει. Γύρισε έχοντας κάνει περιουσία και με πρόθεση να αποκαταστήσει τη μικρή αδελφή του, που υπεραγαπούσε. Έτσι και έγινε. Η Ασημένια έφυγε από τη δούλεψη της αδελφής της και παντρεύτηκε τον εκλεκτό της καρδιάς της.

Σ αυτό το σημείο, η οικογένεια ξανασυναντιέται και συζητά ξανά εφ' όλης της ύλης. Τελική σκηνή: Συνάντηση όλων των μελών της οικογένειας

Ενδεικτικοί διάλογοι μπορούν να εντοπιστούν [εδώ](#).

Επέκταση- παραλλαγές

Ανάλογα με τη στόχευση του προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου θα εφαρμοστεί η βιωματική αυτή προσέγγιση της σύγκρουσης μέσω του θεάτρου forum, μπορεί το στάδιο της προετοιμασίας ή του αναστοχασμού στο τέλος να επιμηκυνθεί.

Αν δηλαδή η δράση ενταχθεί στο πλαίσιο ενός προγράμματος αγωγής υγείας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μπορούν να εξελίσσονται συζητήσεις για την έννοια της σύγκρουσης, τη φύση των νέων, το σεβασμό προς τους γονείς, τις σχέσεις των νέων με τους γονείς διαχρονικά, προσκομίζοντας κείμενα από την αρχαιότητα (π.χ. «Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς» Λυκούργος, *Κατά Λεωκράτους*, 95-96, ή Διόδωρο Σικελιώτη, Βιβλιοθήκη 7.4.1-4) ή και από σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα (Μουλά, 2007) (π.χ. *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*, ή το *Ένα δέντρο μεγαλώνει στο Μπρούκλιν* όπου πραγματεύονται τόσο συγκρούσεις μεταξύ αδελφών αλλά και μεταξύ γονέων και παιδιών).

Μπορεί επίσης να τεθεί το ζήτημα του πολιτισμικού καθορισμού της σύγκρουσης ως στοιχείου της κουλτούρας και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης (Dixon et al. 2008). Επιπλέον, μπορούν να αναπτυχθούν συζητήσεις που αφορούν τις έννοιες του νόμου, του δικαίου και της ηθικής και των μεταξύ τους σχέσεων, βασισμένα σε κείμενα άποψης και θεωριών, περί ηθικής και δικαίου, τα οποία απετέλεσαν στη διαχρονία σημεία καμπής στην εξέλιξη των εννοιών, όπως των: Πλάτωνα (Απολογία Σωκράτους), Αριστοτέλη (Ηθικά Νικομάχεια), Hobbs (Windelband & Heimsoeth, 1995), Locke (2010), Θωμά Ακινάτη^{iv}, Ρουσσώ^v, αλλά και σύγχρονων στοχαστών και ακόμα να γίνει αναφορά στις δύο βασικές σχολές σκέψης, το Νομικό Θετικισμό και τη σχολή του Φυσικού δικαίου (Bullock A.- Trombley S., 2000: 860), που υποστηρίζουν αντιδιαμετρικές θέσεις περί νόμου και ηθικής.

Συμπεράσματα

Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι πριν από τη φάση της επίλυσης, η εκπαίδευση οφείλει να προλαμβάνει τις συγκρούσεις, εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, στην αυτογνωσία, στην ειρηνική επίλυση και την αυτορρύθμιση. Αυτές οι δεξιότητες θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ για την εξασφάλιση ποιότητας κοινωνικής ζωής, καθώς στοχεύουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Goleman, 1995). Επιπλέον στις μέρες μας, όπου η εντεινόμενη, πολυεπίπεδη κρίση επιφέρει ανάλογη όξυνση των κοινωνικών εντάσεων και προστριβών και διαρρηγνύει την κοινωνική συνοχή, οι δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων είναι θεμελιώδεις για μια ισορροπημένη κοινωνικότητα. Η προσέγγιση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και δη του θεάτρου φόρουμ από τη μία και η τοπικά εστιασμένη κριτική παιδαγωγική προσέγγιση από την άλλη, επιτυγχάνουν τα μέγιστα αποτελέσματα, καθώς εντείνουν τη βιωματική πρόσληψη και ενισχύουν τη συναισθηματική εμπειρία του ρόλου. Το θέατρο φόρουμ επιπρόσθετα, στηριζόμενο στην πολυφωνικότητα και την ενεργό εμπλοκή, λειτουργεί ενταξιακά και εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες, δρώντας χειραφετικά και επιτρέποντας την πολυπρισματική θέαση κάθε ζητήματος. Η επιλογή των συγκεκριμένων συγκρούσεων που πραγματευθήκαμε με αφορμή την Αντιγόνη του Σοφοκλή, έγινε με κριτήριο την απήχησή τους στους νέους, λόγω του ότι συνιστούν μέρος της καθημερινότητας της εφηβείας, αλλά και διαχρονικά ζητήματα ευρέως ενδιαφέροντος, καθώς έχουν προεκτάσεις που αγγίζουν θεμελιώδη και αμφιλεγόμενα στο διηνεκές θέματα της κοινωνικής συνύπαρξης. Η δομή της προτεινόμενης παρέμβασης είναι ελατή και επιδέχεται τροποποιήσεις και προσαρμογές, ή ακόμα μπορεί να χρησιμεύσει ως μήτρα για δημιουργία νέων αφηγήσεων επί διαφορετικού τύπου προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Bullock, A. & Trombley, S. (2000). *The New Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Harpers Collins. 1318

Dixon, S. V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 1.

Dweck C. S. & J. Ehrlinger (2011). Implicit Theories and Conflict Resolution In Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (eds.). (2011). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 317-388). John Wiley & Sons.

Elias, M. J. (ed.). (1993). *Social decision making and life skills development: Guidelines for middle school educators*. Gaithersburg M.D.Q: Aspen Publishers.

Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

Furlong T. G. (2005). *The conflict resolution toolbox: models & maps for analyzing, diagnosing, and resolving conflict*. Canada, Ltd: John Wiley & Sons.:20

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12
Gruenewald, D. (2008). Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographic diversity. In D. Gruenewald, & G. Smith (Eds.), *Place-based education in the global age* (pp. 137-154). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Haynes J.M., G.L.Haynes & L.S.Fong. (2004). *Mediation: Positive Conflict Management* (Sunny Series in Transpersonal and Humanistic Psychology) N.Y.: State University of New York Press.

<http://www2.egeonet.gr/aigaio/forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=6859>

http://www.educationworld.com/a_curr/curr171.shtml#sthash.fXeSHREl.dpuf

Katz, D. and Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organization*. New York: John Wiley & Sons.

Kramer, L., & Fask, J. F. (2017). *Creative Collaborations Through Inclusive Theatre and Community Based Learning*. Palgrave Macmillan.

Lefebvre H. (1991). *The production of Space*, Oxford, Blackwell.

Locke, J. (2000). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως. Δοκίμιο με θέμα την αληθινή αρχή, έκταση και σκοπό της πολιτικής εξουσίας*. Εισαγωγή-Μετάφρ.-Σχόλια Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης. 2η έκδοση, Αθήνα: Πόλις (Αθήνα: Γνώση, 1990).

Lorion, R. (1990). *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development*. New York: Haworth Press.

Martin Judith N. - Nakayama Thomas K. (1999). *Thinking Dialectically About Culture and Communication. Communication Theory*. Volume: 9. Issue: 1.

Mayer Bernard (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass, 4.

McCollum, S. (2009). *Managing conflict resolution*. New York: Chelsea House.

Pawlak, Z. (1998). "An inquiry into anatomy of conflicts," *Journal of Information Sciences*, Vol. 109, pp. 65-78.

Rummel R. J. (2001). *The Conflict Helix: Principles and Practices of Interpersonal, Social and International Conflict and Cooperation*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Chicago: Northwestern University Press.

Steiner G. (2001). *Οι Αντιγόνες*. Αθήνα: Καλέντης.

Tedeschi, J., & Schlenker, B. (1973). *Conflict, power, and games; the experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine Pub.

Tyler, T. R., Boeckmann, R. J., Smith, H. J., and Huo, Y. J. (1998). *Social Justice in a Diverse Society*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Vine Chris (1993). TIE and the theatre of the Oppressed in Tony Jackson (ed.) *Learning through Theatre*. N.Y and London: Routledge: 109-127

Walton, R. E. (1969). *Interpersonal peacemaking: Confrontations and third-party consultation* (Vol. 1). Addison-Wesley.

Williams Raymond & Michael Orrom (1954). *Preface to Film, Film Drama*. London.

Windelband W.-Heimsoeth H. (1995) *Εγχειρίδιο ιστορίας της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Winslade John, Gerald D. Monk. (2008). *Practicing Narrative Mediation: Loosening the Grip of Conflict*. San Fransisco: Jossey-Bass

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γκόβας Ν.& Χ. Ζώνιου (επιμέλεια) (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγέςαπό κάθε εξάρτηση - Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Τελέθριον.

Μεργιανού Α. (1989). Κανακάρης-Κανακάρη: εθιμικό δίκαιο Καρπάθου. ΙΓ' τόμος Δωδεκανησιακά Χρονικά, Εκδόσεις Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.

Μουλά Ε. (2007). Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο αντιμετώπισης σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Πρακτικά Συνεδρίου: «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, 17-21/05/07.

Πιπερόπουλος Γ. Σχέσεις γονέων και παιδιών στην Ελλάδα του 21^{ου} αι., *Ιατρικά Θέματα*, τεύχος 36, σελ.17-20.

Ρουσσώ Ζ. -Ζ., Κοινωνικό συμβόλαιο, (μετ: Δ. Κωστελένος) χ.χ

Τριλίβα Σ.- Chimienti G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ⁱΓια την προσωπικότητα και το κοινωνικό στυλ υπάρχουν δύο θεωρίες. Η μία υποστηρίζει ότι ο χαρακτήρας και οι σχέσεις που διαμορφώνουμε καθορίζονται απαγωγικά, δηλαδή από τις δομές του κοινωνικού συστήματος προς τα μεμονωμένα άτομα. Και η άλλη θεωρεί ότι η φορά είναι επαγωγική, δηλαδή ότι τα συναισθήματα, οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των μεμονωμένων μελών μιας κοινωνίας αντανακλώνται στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Πιπερόπουλος Γιώργος, Σχέσεις γονέων και παιδιών στην Ελλάδα του 21^{ου} αι., *Ιατρικά Θέματα*, τεύχος 36, σελ.17-20.
<http://www.isth.gr/images/uploads/PIPER.pdf>

ⁱⁱConflict Resolution Education: Compare Approaches, Sharon Cromwell, Education World /29/2012 http://www.educationworld.com/a_curr/curr171.shtml#sthash.fXeSHREl.dpuf

ⁱⁱⁱ <http://www2.egeonet.gr/aigaio/forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=6859>

^{iv} Θεμελιώδης είναι η φράση του για την αντίληψη της χρησιμότητας της ηθικής εντός της κοινωνίας: «lex iniusta non lex est» -που αντικρούει την κικερώνεια αρχή “dura lex sed lex”-.

^v Ρουσσώ Ζαν -Ζακ, Κοινωνικό συμβόλαιο, (μετ: Δ. Κωστελένος) χ.χ

Σκηνοθέτες του ευρωπαϊκού νότου

Ραμπαούνη Βασιλική

Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique, vraba@yahoo.gr

Περίληψη

Μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σχολείο σήμερα είναι και ο προσδιορισμός της σχέσης του με τον κινηματογράφο. Λειτουργώντας σε παράλληλα σύμπαντα, σχολείο και κινηματογράφος υπήρξαν πάντοτε δυο κόσμοι ξένοι. Μεμονωμένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών δεν ήταν ικανές να αλλάξουν το τοπίο. Το άρθρο αυτό αφορά μια τέτοια δράση για τον ευρωπαϊκό κινηματογράφο που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος *teachers4Europe*. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος γίνεται μια σύντομη αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον κινηματογράφο ως παιδαγωγικό εργαλείο καθώς και στην πολιτική που ακολουθεί η Ε.Ε, τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζοντας τον ρόλο του στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα βασικά στάδια της δράσης που υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή μαθητών της Β΄ τάξης του Πρότυπου Γυμνασίου Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, με στόχο τη μύησή τους στον κινηματογράφο τεσσάρων χωρών του ευρωπαϊκού νότου.

Λέξεις-Κλειδιά: ευρωπαϊκός κινηματογράφος, σκηνοθέτες, ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, παρά μια σχετική διστακτικότητα (“The schools in Europe are not using films and audiovisual material to the full”, 2015), αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ένταξης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση (“De la maternelle au baccalauréat. L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel”, 2008). Στην Ελλάδα, για πολλούς λόγους, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μέχρι τώρα αποδειχτεί αλλεργικό σε μια τέτοια προοπτική, παρά τις κάποιες συστάσεις στα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια (Γιωτοπούλου, 2013). Οι μεμονωμένες προσπάθειες σινεφίλ εκπαιδευτικών, που, χωρίς οι περισσότεροι να διαθέτουν συγκροτημένη κατάρτιση στο πεδίο αυτό, επιχειρούν να μυήσουν τους μαθητές τους στον κόσμο της Έβδομης τέχνης, δεν μπορούν να αντισταθμίσουν την απουσία συνολικής πολιτικής για την οικοδόμηση μιας στενής σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κινηματογραφική παιδεία.

Ο παιδευτικός χαρακτήρας του κινηματογράφου

Επιδιώκοντας ένα σχολείο ανοικτό στις προκλήσεις της εποχής μας, η αναζήτηση νέων τρόπων και εργαλείων προσέγγισης της γνώσης αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη. Ένας από αυτούς είναι και η καλλιέργεια του οπτικο-ακουστικού εγγραμματισμού (“audio-visual literacy”), που αποτελεί ζητούμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (<https://dialogos.minedu.gov.gr/category/protaseis/optikoakoustikos->

eggrammatismos). Η διαμόρφωση συνειδητών χρηστών των οπτικοακουστικών μέσων είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της πολυτιμότητας στους μαθητές και κατ' επέκταση της δημοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό ο κινηματογράφος μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο. Η πολυδιάστατη σημασία του για την παιδευτική διαδικασία, έχει επισημανθεί, εδώ και αρκετές δεκαετίες, από μεγάλους παιδαγωγούς (Bruner, 1960).

Λόγω της εξοικείωσής τους από πολύ μικρή ηλικία με την κινούμενη εικόνα, οι μαθητές αποδεικνύονται πρόθυμοι καταναλωτές του κινηματογραφικού προϊόντος. Η έλξη που αυτή προκαλεί αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον τους για θέματα που, με μια συμβατική προσέγγιση, ή δεν γίνονται αντιληπτά ή οδηγούν στην άρνηση και την αδιαφορία. Σε όσους αντιμετώπισαν επικριτικά την ένταξη του κινηματογράφου στη μαθησιακή διαδικασία με το επιχείρημα της ενίσχυσης της παθητικότητας των μαθητών, η απάντηση έρχεται από μια σημαντική φωνή της παιδαγωγικής επιστήμης εδώ και αρκετές δεκαετίες, που υποστηρίζει ότι, όταν η ταινία δεν λειτουργήσει ως μαζική διασκέδαση, αλλά αποτελέσει στοιχείο μιας τεχνικής που στόχο έχει την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αποφεύγεται ο κίνδυνος της παθητικότητας και γίνονται τα πρώτα βήματα για την «ενεργητική αυτονομία της προσοχής» (=“active autonomy of attention”) (Bruner, 1960). Και εδώ ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός (Marcus & Stoddard, 2007).

Η κινηματογραφική παιδεία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής σκέψης, στην τόνωση της δημιουργικότητας των μαθητών (Campos & Kundson, 2019) καθώς και στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων (Vetrie, 2004; Ismail, 2017). Με την κατάλληλη ένταξη στη διδακτική πράξη μιας ταινίας και μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες, οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στην κατάκτηση της γνώσης, αναπτύσσοντας σύνθετες νοητικές διεργασίες. Μικρές και μεγάλες ιστορίες, αισθήματα, αντιλήψεις, πολιτισμοί αγγίζουν, συνταράζοντας κάποιες φορές, το γνωστικό και συναισθηματικό ορίζοντα των μαθητών. Τους καλούν να δουν πέρα από το καθημερινό, το αυτονόητο, τον δικό τους κόσμο. Προκαλούν την απορία, τον προβληματισμό, κάποτε και την αναθεώρηση, ακόμα και αν αυτή δεν είναι άμεση ή και συνειδητή. Γι' αυτή την εσωτερική μετάλλαξη κρίσιμο σημείο αποτελεί η συζήτηση για την ταινία. Είναι η στιγμή που η «ανάγνωση» του καθενός, θα βάλει το δικό της λιθαράκι στον προβληματισμό που θα αναπτυχθεί. Είναι η στιγμή που η υποκειμενικότητα του κάθε μαθητή θα εκφραστεί χωρίς απαγορεύσεις και αποκλεισμούς. Γιατί η ταινία είναι μια υποκειμενική υπόθεση και η «ανάγνωσή» της εξίσου υποκειμενική (Mishra, 2018). Αν, λοιπόν, η ιστορία της ταινίας είναι το προφανές, το μήνυμα και οι κινηματογραφικές συμβάσεις, που στα πρώτα στάδια είναι δύσκολα αποκωδικοποιήσιμα για τους μαθητές, τους «αποκαλύπτονται» με όλο και μεγαλύτερη ευκολία και φυσικά και μέσα από την ιδιαίτερη ματιά του καθενός. Αυτό τους καθιστά βαθμιαία συνειδητούς χρήστες του κινηματογράφου, καλλιεργώντας την αισθητική τους παιδεία (Ανδριοπούλου, 2010). Και επειδή σκέψη και γλώσσα είναι αλληλένδετες, έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων ευνοεί την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας και προάγει δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, προφορικού λόγου (Ekahitanond, 2011).

Επιπλέον, μέσα από μηχανισμούς που η ψυχολογία έχει αναλύσει εκτενώς, η πειθώ που ασκεί το αφηγηματικό υλικό μιας ταινίας μυθοπλασίας με τη δύναμη της εικόνας και των άλλων στοιχείων που διαθέτει οδηγεί συχνά στην ταύτιση των μικρών θεατών με τους ήρωες (Igartua, 2010). Λόγω, μάλιστα, της σημασίας που έχουν τα συναισθήματα στη διαδικασία μάθησης, η κινηματογραφική εμπειρία, που προκαλεί πολλές φορές έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, λειτουργεί και ως «συναισθηματική μνήμη» που συμβάλλει στην ανάπτυξη και διατήρηση στάσεων και αξιών για την καθημερινή ζωή μέσα από μια διαδικασία προβληματισμού και έλλογης προσέγγισης των καταστάσεων (Blasco, Moreto, Blasco, Levites & Janaudis, 2015). Συνεπώς, η επίδραση που μπορεί να ασκήσει ο κινηματογράφος στη μεταβίβαση και την εσωτερίκευση αξιών που διαμορφώνουν κοινωνικές συμπεριφορές - αν και δεν είναι η μόνη - είναι αρκετά ισχυρή. Ως «έμμεση εμπειρία» (Bruner, 1960), ο κινηματογράφος είναι, λοιπόν, δυνατό να συμβάλλει σε μια περισσότερο ρεαλιστική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οικοδόμηση της κοινωνιογνωσίας των μαθητών (Ανδριοπούλου, 2010· Ismail, 2017).

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες μέθοδοι που μπορούν να προσαρμοστούν κάθε φορά στους συγκεκριμένους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός τόσο στο πλαίσιο ενός περισσότερο καθορισμένου από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματος όσο και στο πλαίσιο καινοτόμων δραστηριοτήτων που αναπτύσσει με δική του πρωτοβουλία (ενδεικτικά, Vetrie, 2004). Εναπόκειται, λοιπόν, στο σχολείο να αξιοποιήσει με τις κατάλληλες μεθόδους το όπλο αυτό για να αυξήσει τις πιθανότητες επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Κινηματογράφος και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα

Συνηθίζουμε, μιλώντας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, να αναφερόμαστε στην οικονομική και πολιτική της διάσταση. Ωστόσο, από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση μετεξελίχθηκε, εντάσσοντας στις προτεραιότητές της και άλλους τομείς που μπορούν να λειτουργήσουν ενοποιητικά ανάμεσα στα κράτη μέλη της. Ένας από αυτούς είναι ο κινηματογράφος.

Υποβαθμισμένη ή και αγνοημένη η συμβολή του στο μεγάλο κεφάλαιο της πολιτιστικής κληρονομιάς, τα τελευταία χρόνια κερδίζει το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Και αυτό δεν είναι τυχαίο. Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80, οι ερευνητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν τον κινηματογράφο ως μέρος της πολιτιστικής ιστορίας ενός λαού. Το ενδιαφέρον των ερευνητών, λοιπόν, αφορούσε όχι μόνο τις κοινωνικές οικονομικές ή πολιτιστικές πρακτικές της παραγωγής του κινηματογραφικού προϊόντος αλλά και την απήχυσή του και το συμβολικό του status (Gauthier, 2007). Αν και η πολιτική στον οπτικοακουστικό τομέα είναι υπόθεση των κρατών μελών, μη μπορώντας να αγνοήσει τη νέα αυτή προσέγγιση του κινηματογράφου, η Ε.Ε ανέλαβε πρωτοβουλίες ανάπτυξης και διάχυσης της ευρωπαϊκής κινηματογραφικής δημιουργίας όσο και υποστήριξης προσπαθειών ένταξης της κινηματογραφικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών των κρατών μελών. Το 1995, σε λόγο

της η τότε Ευρωπαϊά Επίτροπος υπεύθυνη για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό αναγνώρισε τη σημασία του κινηματογράφου στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την προώθηση της πολιτιστικής συνεργασίας και στην αρμονική συνύπαρξη των κρατών μελών της Ε.Ε. Με τη διαμεσολάβηση των βασικών συντελεστών μιας ταινίας (του σεναριογράφου, και του σκηνοθέτη), που μεταφέρουν τα προσωπικά τους βιώματα, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους για την κοινωνία στην οποία ζουν, η ευρωπαϊκή κινηματογραφική παραγωγή γίνεται φορέας των ευρωπαϊκών αξιών - που είναι ταυτόχρονα και παγκόσμιες-, όπως αυτές «της ελευθερίας, της ανοχής και του κριτικού πνεύματος» (Reding, 2002). Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο σκηνοθέτης Fr. Artemare, «ο κινηματογράφος δημιουργεί μια συλλογική μνήμη αλλά και αποτελεί κομμάτι μιας συλλογικής μνήμης» (Baghdassarian, 2018).

Από τις σημαντικότερες δράσεις της Ε.Ε το πρόγραμμα *Creative Europe / MEDIA* υποστηρίζει πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην ενίσχυση της κινηματογραφικής παιδείας και την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής της διάστασης. Ανάμεσα στα 2.000 σχέδια δράσης που έχει υποστηρίξει στον οπτικοακουστικό τομέα περιλαμβάνεται και η *Cined* που στοχεύει να φέρει τους νέους ηλικίας 6-19 χρονών σε επαφή με τον ευρωπαϊκό κινηματογράφο «ώστε να συνειδητοποιήσουν την πολιτισμική και γλωσσική του ποικιλομορφία, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητες κριτικής ανάλυσης και τις γνώσεις τους σχετικά με τις τεχνικές και γλώσσες του κινηματογράφου» (<https://www.cined.eu/fr>) .

Σταθμός επίσης θεωρείται και η μελέτη στην οποία κατέληξε επιτροπή εμπειρογνομόνων, υπό την αιγίδα του *Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου* («British Film Institute»), που συγκροτήθηκε μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος της Ε.Ε το 2011, για τη προώθηση του κινηματογραφικού εγγραμματισμού (“film literacy” ή “Ciné literacy”). Στη μελέτη της (*Screening Literacy*, 2012) η επιτροπή κατέληξε σε συστάσεις προς τα κράτη μέλη με τις οποίες έδινε τις κατευθύνσεις για την προαγωγή της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο (BFI, 2012). Το 2014, υπό την αιγίδα του ίδιου φορέα, ομάδα ακαδημαϊκών, επαγγελματιών και εκπαιδευτών από τον χώρο του κινηματογράφου, ύστερα από πρόσκληση της *Creative Europe*, πρότεινε ένα πλαίσιο υποστήριξης (*A Framework For Film Education*, 2015) όσων ασχολούνται με την κινηματογραφική εκπαίδευση (BFI, 2015). Επιπλέον το πρόγραμμα *Creative Europe* επιχειρεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των ευρωπαίων πολιτών όλων των ηλικιών μέσα από διαγωνισμούς (“The EU Film Contest is back for its third edition”, 2019) που επιδιώκουν τη διάχυση της ευρωπαϊκής παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών και τηλεοπτικών σειρών με βραβεία τη συμμετοχή στο Φεστιβάλ των Κανών και γνωριμία με τον κόσμο της βιομηχανίας του θεάματος. (<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/how-much-do-you-know-about-european-films-eu-film-contest-launched>). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, που το 2007 θέσπισε το βραβείο Lux για ταινίες που παρήχθησαν σε μία από τις χώρες της Κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των Ισλανδίας, Λιχτενστάιν, Νορβηγίας. Τα κριτήρια αφορούν την αποτύπωση της παγκοσμιότητας των ευρωπαϊκών αξιών, την

πολιτιστική ποικιλομορφία της E.E και την προβολή του διαλόγου για τη διαδικασία οικοδόμησης της E.E. (<https://luxprize.eu/>).

Σ' αυτή την προοπτική της ανάδειξης της ευρωπαϊκής ταυτότητας αλλά και αναγνωρίζοντας τον ευρύτερο παιδευτικό χαρακτήρα του κινηματογράφου υλοποιήθηκε και η δράση που παρουσιάζεται στη συνέχεια και η οποία εντάχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος *teachers4Europe* της Ελληνικής Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Σκοπός της δράσης

Η εξοικείωση των μαθητών με τον μεταπολεμικό κινηματογράφο του ευρωπαϊκού νότου ως στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου της Ευρώπης.

Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Με τη διδακτική αυτή παρέμβαση επιδιώχθηκε οι μαθητές:

Γνωστικοί στόχοι: α. Να γνωρίσουν μερικούς από τους πιο σημαντικούς σκηνοθέτες του ευρωπαϊκού νότου μέσα από τη μελέτη επιλεγμένων ταινιών, β. Να ανακαλύψουν τα κύρια χαρακτηριστικά της κινηματογραφικής τέχνης, γ. Να μάθουν να αποκρυπτογραφούν ένα κινηματογραφικό έργο, δ. Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την ευρωπαϊκή και όχι μόνο ιστορία, ε. Να ασκηθούν στον γραπτό λόγο.

Παιδαγωγικοί στόχοι: α. Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, β. Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, γ. Να κατανοήσουν ότι η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσα από ποικίλες πηγές, διευρύνοντας έτσι τα πεδία αναζήτησής της με εναλλακτικούς τρόπους, δ. Να διαμορφώσουν την αισθητική τους παιδεία, ε. Να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού εγγραμματοτισμού.

Τεχνολογικοί στόχοι: α. Να γνωρίσουν ψηφιακά εργαλεία και να ασκηθούν στη χρήση τους, β. Να μάθουν να προσεγγίζουν κριτικά και να επιλέγουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια την ηλεκτρονική πληροφορία.

Ψηφιακά εργαλεία

Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της δράσης ήταν:

Cmap: λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών.

Padlet: ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων με δυνατότητες ατομικής ή συλλογικής διαμόρφωσής του με στοιχεία όπως κείμενο, βίντεο, εικόνες, υπερσυνδέσμους, διαμοίρασής του μέσω των κοινωνικών δικτύων, εξαγωγής του ως αρχείο, ενσωμάτωσής του σε

ιστολόγιο, αλλά και δυνατότητα καθορισμού του βαθμού προσβασιμότητας σ' αυτόν (δημόσια ή περιορισμένη προβολή, απόρρητο).

Videopad: λογισμικό επεξεργασίας βίντεο απλό στο χειρισμό, αλλά με σημαντικές δυνατότητες που ικανοποιούν τις ψηφιακές ανάγκες μιας μαθητικής εργασίας.

Audacity: λογισμικό ψηφιακής επεξεργασίας ήχου και ηχογράφησης.

Youtube: διαδικτυακό τόπο αναζήτησης, δημιουργίας, αποθήκευσης και αναπαραγωγής βίντεο.

Αναλυτική παρουσίαση της δράσης

1^η ώρα (Αίθουσα διδασκαλίας)

Αφόρμηση: Αφετηρία της δράσης αποτέλεσε η ανακήρυξη του έτους 2018 σε Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου («Απόφαση (ΕΕ) 2017/864», 2017) κατόπιν προτάσεως της Ευρωπαϊκής Επιτροπής («Η Επιτροπή προτείνει το 2018 ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς», 2016). Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στον ενοποιητικό ρόλο του πολιτισμού για την οικοδόμηση ενός κοινού μέλλοντος των ευρωπαϊκών κρατών που συμμετέχουν στην Ένωση. Με αφορμή τη δήλωση του κ. Tibor Navracsics, του Ευρωπαίου Επίτροπου Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Νεολαίας και Αθλητισμού «*Η πολιτιστική μας κληρονομιά δεν συνιστά απλώς ανάμνηση του παρελθόντος μας είναι το κλειδί του μέλλοντός μας...*» («Η Επιτροπή προτείνει το 2018 ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς», 2016), οι μαθητές κατέθεσαν τις σκέψεις τους για το τι σημαίνει πολιτιστική κληρονομιά και ποιες εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην έννοια αυτή. Χρησιμοποιώντας ένα ψηφιακό εργαλείο για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών (cmap), έγινε οπτικοποίηση των διαφόρων μορφών της (υλική, άυλη, φυσική, ψηφιακή) («Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς», 2018) με σχετική συμπερίληψη στοιχείων που κατατάσσονται στις παραπάνω μορφές της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην τελευταία μορφή, στην οποία εντάσσεται και η κινηματογραφική δημιουργία. Στο τέλος, η διδάσκουσα παρουσίασε το θέμα της δράσης «*Σκηνοθέτες του ευρωπαϊκού νότου*» και καθόρισε τη χρονική διάρκεια της (Νοέμβριος – μέσα Μαΐου).

2^η ώρα (Εργαστήριο υπολογιστών)

Μετά τις εισαγωγικές δραστηριότητες, στο εργαστήριο των υπολογιστών, οι μαθητές παρουσίασαν σε ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet) τη σχέση τους με τον κινηματογράφο. Συνόδεψαν μάλιστα τις αναρτήσεις τους με φωτογραφίες/αφίσες των αγαπημένων ταινιών τους. Ακολούθησε σχετική συζήτηση. Αναδείχτηκε η αγάπη τους για τις κωμωδίες, τις ταινίες κινουμένων σχεδίων, περιπέτειας και μυστηρίου και για τις ταινίες ιστορικού περιεχομένου. Επίσης διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, η αδυναμία

τους να μιλήσουν για την οπτική του σκηνοθέτη μιας ταινίας ή να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά της εκείνα που πάνε πέρα από την απλή αφήγηση μιας υπόθεσης.

3^η - 4^η ώρα (Αίθουσα διδασκαλίας)

Το επόμενο δίωρο - επιδιώχτηκε να είναι συνεχές - έγινε αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά της κινηματογραφικής τέχνης καθώς και στους συντελεστές μιας κινηματογραφικής ταινίας με έμφαση στον σκηνοθέτη. Τονίστηκαν όσα πρέπει να εντοπίσει κανείς κατά την παρακολούθηση μιας ταινίας για να κατανοήσει ευκολότερα το μήνυμά της και να αξιολογήσει την ποιότητά της. Στη συνέχεια προβλήθηκαν αποσπάσματα από τη βραβευμένη με *Χρυσό Φοίνικα* ταινία του γάλλου σκηνοθέτη *Laurent Cantet* «*Entre les murs*» (2008). Η ταινία αποτελεί προσαρμογή του ομώνυμου έργου του François Bégaudeau. Ο συγγραφέας, που έχει και τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο έργο, μεταφέρει τις εμπειρίες που απέκτησε διδάσκοντας σ' ένα σχολείο Ζ.Ε.Ρ (=zone d'éducation prioritaire) στο 19^ο διαμέρισμα του Παρισιού. Στην ταινία φιλόλογος και υπεύθυνος σε μια τάξη 15χρονων μαθητών επιχειρεί να βρει τρόπο να επιβάλει την πειθαρχία αλλά και να κερδίσει τον σεβασμό και τη συνεργασία τους. Οι μαθητές, με βάση τις πληροφορίες που τους δόθηκαν για τον σκηνοθέτη και τον συγγραφέα/πρωταγωνιστή του έργου και στηριζόμενοι στην εισαγωγική παρουσίαση που παρακολούθησαν στην αρχή του δίωρου, σχολίασαν τη σχολική πραγματικότητα της ταινίας και τον τρόπο με τον οποίο την αναδεικνύει ο σκηνοθέτης, ασχολήθηκαν με συγκρίσεις ανάμεσα στη δική τους πραγματικότητα και αυτή της ταινίας, κατέθεσαν τις απόψεις τους για τον τρόπο χειρισμού αυτής της ιδιαίτερα «δύσκολης» τάξης, αναζήτησαν στο πρόσωπο του καθηγητή πρωταγωνιστή στοιχεία που και εκείνοι θα ήθελαν ή δε θα ήθελαν να έχει ο δικός τους καθηγητής και διατύπωσαν την κρίση τους για την καλλιτεχνική αξία της ταινίας.

5^η ώρα (Αίθουσα διδασκαλίας)

Κριτήρια συγκρότησης των ομάδων και ανάθεση δραστηριοτήτων: Το επόμενο στάδιο περιελάμβανε τον χωρισμό των μαθητών σε 10 ομάδες των 2-3 ατόμων και την ανάθεση των εργασιών. Κατά τη συγκρότηση των ομάδων επιχειρήθηκε να ικανοποιηθούν οι προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στο padlet. Επειδή το κριτήριο αυτό δεν ήταν δυνατό να τηρηθεί σε όλες τις περιπτώσεις, ελήφθησαν υπόψη και οι επιθυμίες συνεργασίας. Τέλος, υπολογίστηκαν και οι ξένες γλώσσες τις οποίες μελετούν οι μαθητές (αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά).

Η πρώτη φάση δραστηριοτήτων περιελάμβανε τη μελέτη από την κάθε ομάδα της ζωής και του έργου ενός συγκεκριμένου σκηνοθέτη του ευρωπαϊκού νότου και την παρακολούθηση από το συνολικό του έργο μιας επιλεγμένης από την καθηγήτρια ταινίας.

Οι ταινίες που δόθηκαν στους μαθητές ήταν οι εξής:

- Roberto Rossellini, *Ρώμη ανοχύρωτη πόλη* (1945)

- Vittorio de Sica, *Κλέφτης ποδηλάτων* (1948)
- Δήμος Αβδελιώδης, *Το δένδρο που πληγώναμε* (1986)
- Bernardo Bertolucci, *Ο τελευταίος αυτοκράτορας* (1987)
- Guiseppe Tornatore, *Nuovo Cinema Paradiso* (1988)
- Claude Berri, *Germinal* (1993)
- Jean - Jacques Annaud, *Επτά χρόνια στο Θιβέτ* (1997)
- Roberto Benigni, *La vita è bella* (1997)
- Παντελής Βούλγαρης, *Νύφες* (2004)
- Alejandro Amenábar, *Agora* (2009)

Κριτήρια επιλογής των ταινιών

Ο χρόνος παραγωγής: Κρίθηκε σκόπιμο οι μαθητές να ασχοληθούν με σκηνοθέτες του ευρωπαϊκού νότου (Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία) που δημιούργησαν ταινίες τις τελευταίες δεκαετίες, παράλληλα όμως να γνωρίσουν και σκηνοθέτες της μεταπολεμικής περιόδου, που παρήγαγαν κινηματογραφικά έργα σε μια περίοδο «επώασης» της πρώτης μορφής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα θέματα: Επιλέχθηκαν ταινίες που έχουν θεματική συνάφεια με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται ή θα διδαχθούν οι μαθητές τα επόμενα χρόνια στη Β/θμια, ταινίες που διευρύνουν τον γνωστικό τους ορίζοντα. Επιδιώχθηκε όλες οι ταινίες να έχουν συγκεκριμένο ιστορικό ή/και κοινωνικό υπόβαθρο.

Η ποιότητα: Η ποιότητα, όπως αυτή αναγνωρίζεται μέσα από εθνικές, ευρωπαϊκές ή άλλες διακρίσεις αποτέλεσε ένα επιπλέον στοιχείο για την επιλογή των ταινιών. Έτσι οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ταινίες υψηλής αισθητικής αξίας.

Η διαθεσιμότητα: Η ανεύρεση στο διαδίκτυο ταινιών που να πληρούν τα κριτήρια που είχαμε θέσει περιόριζε κάπως τις επιλογές. Μόνο δύο από τις ταινίες ήταν διαθέσιμες στο youtube, ενώ οι υπόλοιπες έπρεπε να αναζητηθούν σε ιστοσελίδες που, πολλές φορές, κατακλύζονται από «περίεργες» διαφημιστικές καταχωρήσεις. Σε κάθε περίπτωση δόθηκαν στους μαθητές συγκεκριμένα βήματα που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να παρακολουθήσουν τις ταινίες χωρίς ιδιαίτερες διακοπές.

Στάδια «ανάγνωσης» του κινηματογραφικού υλικού

Για τη μελέτη της ζωής και του έργου του σκηνοθέτη, οι ομάδες εστίασαν σε κείμενα που είχε αναρτήσει στο *drive* της τάξης η καθηγήτρια αλλά και σε κείμενα που αναζητήσαν στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν, από το υλικό αυτό θα έπρεπε να συγκεντρώσουν κάποια βασικά βιογραφικά στοιχεία καθώς και στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του έργου και τις σημαντικότερες ταινίες του κάθε σκηνοθέτη.

Στη συνέχεια οι ομάδες προχώρησαν στην «ανάγνωση» της ταινίας που τους είχε ανατεθεί. Η παρακολούθηση της ταινίας πραγματοποιήθηκε στον χώρο που είχε επιλέξει η κάθε ομάδα. Για τον χρόνο είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες, προκειμένου όλες οι ομάδες να παρακολουθήσουν την ταινία τους σε καθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο σκοπός ήταν η καλύτερη εποπτεία της προόδου των εργασιών της φάσης αυτής. Το πρώτο βήμα αφορούσε τη συμπλήρωση φόρμας στο *drive*, και η οποία αναφερόταν στα *εξωτερικά χαρακτηριστικά της ταινίας* (Σακκά, 2007) (τίτλος, είδος, σκηνοθέτης, σενάριο, χώρα, τόπος και χρόνος δημιουργίας, γλώσσα, μουσική, διάρκεια, χρώμα, διανομή-προβολή, εταιρεία παραγωγής, ρόλοι/πρωταγωνιστές, βραβεία), ενώ αναζητήθηκε η συνάφεια ανάμεσα στην ταινία και το συνολικό έργο του σκηνοθέτη. Οι μαθητές γνώριζαν ότι, σε δεύτερο χρόνο, θα παρακολουθούσαν ξανά την ταινία για μία σεβάθως προσπέλασή της. Εξοικειωμένοι πλέον με το κινηματογραφικό/αφηγηματικό υλικό, θα μπορούσαν με μεγαλύτερη ευχέρεια να παρατηρήσουν άλλα στοιχεία του, αυτή τη φορά *εσωτερικά* (σκηνοθεσία: μακρινά, κοντινά πλάνα, σκηνικά..., κίνηση της κάμερας, ηθοποιία, είδος μουσικής και ηχητικά εφέ και φυσικά να προσεγγίσουν τώρα πια, με επίμονη ματιά, τον τρόπο με τον οποίο «στήνεται» η ιστορία, το βασικό και τα δευτερεύοντα θέματα και τη σύνδεσή τους, με άλλα λόγια, τη πλοκή της υπόθεσης, τη ροή της αφήγησης, την ένταση, τους διαλόγους και τους χαρακτήρες). Ειδικά για τις ταινίες του Rossellini και του De Sica, ζητήθηκε από τις ομάδες να αναζητήσουν και τις νεορεαλιστικές επιρροές στο έργο αυτών των σκηνοθετών. Όλα αυτά τα στοιχεία οι μαθητές θα έπρεπε να τα καταγράψουν, σημειώνοντας παράλληλα και τα δευτερόλεπτα στα οποία τα εντόπιζαν για να είναι δυνατή η επαλήθευσή τους σε δεύτερο χρόνο. Με την καταχώριση των εσωτερικών στοιχείων της ταινίας σε σχετική φόρμα στο *drive* ήταν εφικτός ο έλεγχος της εργασίας κάθε στιγμή καθώς και η δυνατότητα ανάκλησης όλων των δεδομένων, όταν παρίστατο ανάγκη για συζήτηση με τις ομάδες και για ενδεχόμενες διορθωτικές κινήσεις. Ακολούθησε το τελευταίο στάδιο «ανάγνωσης» της ταινίας που αφορούσε την αποκρυπτογράφηση της πρόθεσης του σκηνοθέτη. Στο σημείο αυτό και με βάση όλη την προηγούμενη προσέγγιση της ταινίας, οι ομάδες, εργαζόμενες κριτικά, προχώρησαν στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος του σκηνοθέτη, στην κατανόηση του θέσης του σε σχέση με το θέμα που δραματοποιούσε η ταινία, στην εξέταση των αξιών και της στάσης ζωής που αυτή αποτύπωνε. Επιδιώχθηκε επίσης η συσχέτιση της ταινίας με τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής στην οποία αναφέρεται, όπως και η διατύπωση ενός προβληματισμού για το κατά πόσο αυτή θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως ιστορική πηγή. Σε σύντομη συνθετική γραπτή άσκηση (2-3 παράγραφοι) (κριτική της ταινίας) οι ομάδες παρουσίασαν τις παρατηρήσεις τους, ολοκληρώνοντας έτσι τη διερευνητική προσέγγιση του κινηματογραφικού υλικού.

Δημιουργία βίντεο

Ως επιστέγασμα της όλης προσπάθειάς τους, στηριζόμενες στο προϊόν της εργασίας τους κατά την προηγούμενη φάση, οι ομάδες προχώρησαν στη συγγραφή *σεναρίου* για τη δημιουργία ενός βίντεο. Το βίντεο αυτό αφορούσε τη ζωή και το έργο του σκηνοθέτη που μελέτησαν, την υπόθεση της ταινίας που «ανέγνωναν» καθώς και μια σύντομη

κριτική της αποτίμηση. Οι ομάδες επένδυσαν το *σενάριό* τους με φωτογραφίες για τον σκηνοθέτη καθώς και με στιγμιότυπα από την ταινία.

Για τη μουσική επένδυση του βίντεο επιλέχτηκε η πρωτότυπη μουσική της ταινίας - αφού πρώτα συζητήθηκε το θέμα των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών - καθώς και ελεύθερη μουσική από το διαδίκτυο. Συνολικά παρήχθησαν δέκα βίντεο εννέα ως δεκαοκτώ λεπτών περίπου το καθένα.



Σ' όλες τις φάσεις της δράσης υπήρξε στενή υποστηρικτική παρακολούθηση των ομάδων (καθοδήγηση για την προσπέλαση του αφηγηματικού και κινηματογραφικού υλικού και τη συγγραφή της κριτικής της ταινίας κατά την πρώτη φάση, αλλά και για την επιλογή του εικονιστικού υλικού για τη δημιουργία του βίντεο, καθώς και για την επίλυση τεχνικών ζητημάτων που ανέκυπταν από τη χρήση των λογισμικών επεξεργασίας βίντεο και ήχου και κλπ. κατά τη δεύτερη φάση.).

Μια ταινία, όμως, τελειώνει, σύμφωνα με την σκηνοθέτιδα και εκπαιδευτικό S. Mishra, μόνο όταν προβάλλεται, γίνεται αντικείμενο συζήτησης και συνεχίζει να απασχολεί (Mishra, 2018). Για τον λόγο αυτό στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα βίντεο παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης αλλά και σε επιλεγμένα τμήματα του σχολείου. Η κάθε ομάδα μίλησε για τον τρόπο που εργάστηκε, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και αυτό που εισέπραξε από την όλη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής της πληροφορίας, δημιουργικής αποτύπωσής της σε γραπτό λόγο, δημιουργίας του βίντεο. Στο συγκεκριμένο μάλιστα τμήμα που υλοποίησε τη δράση και στο οποίο οι μαθητές είχαν μια συνολικότερη αντίληψη για τη θεματική της, - αφού είχαν συμμετάσχει στις εισαγωγικές δραστηριότητες, - μετά την προβολή του κάθε βίντεο ακολούθησε συζήτηση για τα ιστορικά, κοινωνικά και αξιακά ζητήματα που αναδεικνύονταν σε κάθε ταινία και τη ματιά του σκηνοθέτη. Διαπιστώθηκε η διαχρονικότητα ορισμένων θεμάτων καθώς και η δύναμη μέσα στον χρόνο κάποιων κοινωνικών αξιών που αποτελούν ταυτόχρονα ευρωπαϊκές και παγκόσμιες αξίες.

Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει το σχολείο να επεκτείνει και να εμβαθύνει ή να αναπροσανατολίσει τη σχέση των μαθητών με τον κινηματογράφο, δίνοντάς της άλλο περιεχόμενο, είναι μεγάλη. Χωρίς να καταπιέσει τη συναισθηματική ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία που προσφέρει ο κινηματογράφος, ο δάσκαλος έχει τη δύναμη να δείξει στον μαθητή τους δρόμους που θα τον οδηγήσουν σε μια περισσότερο διανοητική προσέγγιση του κινηματογράφου, που, όμως, και αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή ευχαρίστησης (Marcus, 2005; McEwan, 2007). Με τη δράση μας αυτή αναζητήσαμε να θέσουμε τα θεμέλια μιας τέτοιας οπτικής. Εξάλλου εστιάζοντας στην κινηματογραφική παραγωγή μιας συγκεκριμένης περιοχής της Ευρώπης μύησαμε, έστω και σ' ένα πολύ αρχικό στάδιο τους μαθητές, σ' ένα κινηματογράφο με ποικίλη θεματολογία, χαρακτηριστική των κινηματογραφικών επιλογών των ευρωπαϊκών σκηνοθετών του ευρωπαϊκού νότου.

Η αξιολόγηση της δράσης πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, δεν επιτεύχθηκε μόνο η διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών σχετικά με τον κινηματογράφο [*«Πήραμε μια γεύση από κάποια αριστουργήματα του κινηματογράφου (Ελενα)»*] και η διεύρυνση του ενδιαφέροντός τους και για άλλα είδη ταινιών [*«Μέχρι τώρα παρακολουθούσα μόνο ταινίες δράσης. Τώρα με αυτή την εργασία, θέλω να παρακολουθώ και άλλου είδους ταινίες, όπως τις ιστορικές.»*(Κώστας)], αλλά τέθηκαν οι βάσεις μιας νέας σχέσης με τον κινηματογράφο [*«Ο κινηματογράφος άρχισε να μου αρέσει πιο πολύ.»* (Χαρά) / *«Για μένα πλέον η παρακολούθηση μιας ταινίας δεν είναι απλά ένας τρόπος για να περάσω ευχάριστα την ώρα μου. Η κάθε ταινία έχει το δικό της μήνυμα, που θα πρέπει να αναζητήσω»*(Κατερίνα), ιδιαίτερα τον ευρωπαϊκό [*«μάθαμε για πολλούς σημαντικούς ευρωπαίους σκηνοθέτες και για ενδιαφέρουσες ταινίες που μπορεί να δούμε μελλοντικά»* (Χρύσα) / *«καταλάβαμε ότι ακόμα και στην Ευρώπη παράγονται ταινίες με πολύ ενδιαφέρον»* (Ελενα)] και έγινε συνείδηση ότι ο κινηματογράφος τους αφορά [*«Γνωρίσαμε τον κόσμο του κινηματογράφου, γεγονός που μας έκανε να καταλάβουμε τη σημασία του για τη ζωή μας»*(Ελβίρα)]. Επίσης αναγνωρίστηκε ο ρόλος του σκηνοθέτη ως ενός από τους βασικότερους συντελεστές του κινηματογραφικού προϊόντος [*«Με τη μελέτη των στοιχείων που αφορούσαν τον σκηνοθέτη, κατάλαβα ότι με την ταινία αυτός περνάει κάποιες δικές του απόψεις»* (Χριστόφορος)]. Εξίσου σημαντική ήταν και η επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής θέασης μιας ταινίας (critical viewing skills) [*«Καταλάβαμε ότι πίσω από αυτό που βλέπουμε σε μια ταινία υπάρχουν άλλα κρυφά μηνύματα που με την πρώτη ματιά δεν εντοπίζεις»* (Χριστόφορος) / *«όταν παρακολουθώ μια ταινία, θα μπορώ να εντοπίσω και το βαθύτερο νόημα και να μην τη βλέπω επιφανειακά»* (Μαρία)] και της καλλιέργειας δεξιοτήτων μετατροπής οπτικών δεδομένων σε γλωσσικά [*«Εξασκηθήκαμε στον γραπτό λόγο, γράφοντας για την ταινία που επεξεργαστήκαμε»* (Χρύσα) / *«Μάθαμε για τον τρόπο με τον οποίο γράφουμε μια κριτική»*(Αριάδνη)]. Εξάλλου ο μικρός αριθμός των μαθητών που συγκροτούσαν τις ομάδες συνέβαλε στην απρόσκοπτη συνεργασία τους [*«Με τη Στεφανία δουλεύαμε μαζί στον ίδιο υπολογιστή, στο ίδιο σπίτι και παράλληλα κάναμε πλάκες. Ήταν υπέροχη εμπειρία!»* (Χαρά)], χωρίς όμως να

λείψουν και οι δυσκολίες [*«υπήρχαν κάποια προβλήματα συνεννόησης και τελικά η δουλειά δε μοιράστηκε πολύ καλά. Όμως ήταν πολύ ωραία που μπορέσαμε να συνεργαστούμε με ένα συμμαθητή μας σε μια «διαφορετική» εργασία»*(Χρύσα)]. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν τη δυσκολία που αντιμετώπισαν στη δημιουργία του βίντεο, κάτι που ήταν αναμενόμενο, αφού οι γνώσεις τους στον τομέα αυτό υπολείπονταν των απαιτούμενων για την ολοκληρωμένη επεξεργασία και παραγωγή βίντεο [*«Η δημιουργία του βίντεο, για να είμαι ειλικρινής, μου φάνηκε πολύ δύσκολη αρχικά. Παρόλα αυτά μετά από αρκετές δοκιμές, έμαθα να χρησιμοποιώ πολύ καλά το λογισμικό»* (Φωκάς)]. Κάποιοι όμως δεν εστίασαν τόσο στη δυσκολία όσο σε μια πιο ευχάριστη πλευρά της όλης διαδικασίας [*«Η δημιουργία του βίντεο ήταν κάτι ξεχωριστό, αφού δεν είχαμε ξανακάνει κάτι παρόμοιο και σίγουρα ήταν πολύ διασκεδαστικό.»*(Βασίλης)]. Τέλος, η παρουσίαση του προϊόντος της εργασίας των ομάδων στους συμμαθητές τους, αν και σε μερικούς δημιούργησε άγχος [*«Όταν παρουσιάζαμε το βίντεο, ήμασταν αγχωμένοι για το αποτέλεσμα και για το αν θα αρέσει στους συμμαθητές μας»* (Κώστας)], τους έδωσε την ικανοποίηση ότι τα κατάφεραν [*«παρουσιάζοντας τη δική μας εργασία, αισθάνθηκα μια ικανοποίηση»* (Μαριάννα)].

Αν, λοιπόν, το σχολικό πρόγραμμα (=curriculum) είναι “παράθυρο και καθρέπτης” του κόσμου, σύμφωνα με την έκφραση της Emily Style (Style, 1996), ο κινηματογράφος έχει αναμφισβήτητα μια θέση σ’ αυτό. Όντας ένα σημαντικό εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας (Boyatzis, 1994), με την κατάλληλα μεθοδευμένη χρήση του είναι δυνατό να ενισχύσει όχι μόνο το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για τον αυριανό ευρωπαίο πολίτη.

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδριοπούλου, Ειρ. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση, *Συχνότητες*, τεύχος 10, Απρίλιος – Αύγουστος 2010, σελ. 15-20. Ανακτήθηκε 13-6-2019 από <https://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/η-κινηματογραφική-παιδεία-στην-εκπαί/>

Απόφαση (ΕΕ) 2017/864 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 17ης Μαΐου 2017 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2018). Ανακτήθηκε 13-6-2019 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017D0864&from=EN>

Γιωτοπούλου, Αικ. (2011). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, M. Palaktsoglou, *Greek research in Australia : proceedings of the ninth biennial international Conference of Greek Studies* (pp. 361-376). Adelaide: Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek. Ανακτήθηκε 8-8-2019 από

<https://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26885/Cinema%20text.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Εθνικός διάλογος για την παιδεία. Ανακτήθηκε 23-7-2019 από <https://dialogos.minedu.gov.gr/category/protaseis/optikoakoustikos-eggrammatismos/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Δελτίο Τύπου (30-8-2016). *Η Επιτροπή προτείνει το 2018 ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Ανακτήθηκε 13-6-2019 από http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2905_el.htm

Ευρωπαϊκό έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2018 (2018). Ανακτήθηκε 13- 6-2018 από https://europa.eu/cultural-heritage/about_el

Σακκά, Κ. (2007). Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και Διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, (τ.122), 127-149

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Baghdassarian, A. (2019, July 16). Cinéma: la mémoire collective d'un peuple, *Le Courrier d'Erevan*, Ανακτήθηκε 23/7/2019 από <http://www.courrier.am/fr/content/arts-et-culture/cin%C3%A9ma-la-m%C3%A9moire-collective-d%E2%80%99un-peuple>

BFI. Film Forever. (2012). *Screening Literacy: Executive Summary*. Ανακτήθηκε 13-6-2019 από <http://www.europacreativa-media.it/documenti/allegati/2015/filmliteracy-report.pdf>

BFI. Film Forever. (2015). *A framework for film education*. Ανακτήθηκε 13-6-2019 από <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>

Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G, Levites, M. R, & Janaudis, M. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1) pp.1-18. Ανακτήθηκε 26/7/2019 από <https://escholarship.org/uc/item/2dt7s0zk>

Boyatzis, Chr. J. (1994). Using feature films to teach social development. *Teaching of Psychology*, Vol. 21 (No2), 99-101. Ανακτήθηκε 1-6-2019 από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15328023top2102_9

Bruner, J.S. (1960). *The process of Education*. Massachusetts: Harvard university press. Ανακτήθηκε 24-7-2019 από http://edci770.pbworks.com/w/file/fetch/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf

Campos, D. & Knudson, Er. (2019). Using Film to Expand Horizons. *The Arts and Creativity in Schools*, Vol.76 (No 4), 73-78. Ανακτήθηκε 8-8-2019 από

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec18/vol76/num04/Using-Film-to-Expand-Horizons.aspx>

Ekahitanond, V. (2011). Learn, Think, Act: Using Movies to Develop Critical Thinking Skills. *Executive Journal*, Vol.31(3), 110-114. Ανακτήθηκε 8-8-2019 από https://www.bu.ac.th/knowledgecenter/executive_journal/july_sep_11/pdf/aw16.pdf

Gauthier, C. (2007). Le cinéma : une mémoire culturelle. *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, Vol. 52(2), 9-26. Ανακτήθηκε 8-8-2019 από <https://journals.openedition.org/1895/1012>

How much do you know about European films? EU Film Contest launched. (2017, January 16). Ανακτήθηκε 14-7-20019 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/how-much-do-you-know-about-european-films-eu-film-contest-launched>

Igartua, J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications*, Vol. 35(4), pp. 347-373. Ανακτήθηκε 10-8-2019. doi:10.1515/comm.2010.019

Ismail, N.M. (2017). That's the biggest impact! Pedagogical Values of Movies in ELT Classrooms. *Studies in English Language and Education*, Vol. 4 (2), 216-225. Ανακτήθηκε 10-8-2019 από <http://jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/6351/6929>

Marcus, Al.S. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, Vol.96 (2), 61- 67. Ανακτήθηκε 2-7-2019 από <https://pdfs.semanticscholar.org/0552/5e1458aac027f6a10872f9bef8031da495a1.pdf>

Marcus, Al.S. & Stoddard, J.D. (2007). Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High School Classroom. *The History Teacher*, Vol. 40 (3), 303-330. Ανακτήθηκε 8-8-2019 από <https://www.jstor.org/stable/30036826?s>

Mc Ewan, P. (2007). Introduction. *Cinema Journal*, Vol.47 (1), 93-94. doi: 10.1353/cj.2007.0055.

Mishra, S. (2018). The world in the classroom: Using film as a pedagogical tool. *Contemporary Education Dialogue*, Vol.15 (1), 111-116.

doi: 10.1177/0973184917742250

Reding, V. (2002). Des images pour l'Europe: pour quel public ? In Colloque *Des images pour l'Europe : pour quel public ?* Paris, 4 mars 2002. Ανακτήθηκε 6-8-2019 από https://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-02-95_fr.htm

République Française. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2008). *De la maternelle au baccalauréat. L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel*. Ανακτήθηκε 17/7/2019 από <https://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

Style, E. (1996). Curriculum As Window and Mirror. *Social Science Record*. Fall. Ανακτήθηκε 6-8-2019 από http://www.nationalseedproject.org/images/documents/Curriculum_As_Window_and_Mirror.pdf

The EU Film Contest is back for its third edition (2019, January 17). Ανακτήθηκε 13-6-2019 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/eu-film-contest-back-its-third-edition>

The schools in Europe are not using films and audiovisual material to the full. (2015, May 20). Ανακτήθηκε 14-7-2019 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/schools-europe-are-not-using-films-and-audiovisual-material-full-concluded-eu-study>

Vetrie, M.(2004). Using Film to Increase Literacy Skills. *The English Journal*, Vol. 93(3), pp. 39-45. doi: 10.2307/4128807. Ανακτήθηκε 13-8-2019 από https://www.jstor.org/stable/4128807?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents

Η διαπολιτισμική διάσταση στο ιστορικό μυθιστόρημα «Σκοτεινός Βαρδάρης» της Έλενας Χουζούρη.

Κωστούδα Σμαράγδα

Διδάκτορας των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής, smaragdo23@hotmail.com

Περίληψη

Η λογοτεχνία είναι ένα από τα κριτήρια που μαζί με τη γλώσσα, την ιδεολογία και την ιστοριογραφία, διαδραματίζουν ρόλο κατά τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου, καθώς η λογοτεχνία, επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή (Hobsbawm 1994). Κυρίαρχο θέμα της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ταυτότητας και η ανάδειξη της ετερότητας με τη μέθοδο της εικονολογικής ανάλυσης, καθώς και η αποδόμηση στερεοτύπων στο συγκεκριμένο σύγχρονο αυτό ιστορικό μυθιστόρημα, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και Ιστορίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορικό μυθιστόρημα, ταυτότητα, ετερότητα, στερεότυπα, προσφυγιά

Θεωρητικό πλαίσιο

Λογοτεχνία και Ιστορία

Σύμφωνα με τον Stone, (Λιάκος 1999), η ιστορική αφήγηση έχει λογοτεχνική μορφή, ενώ αρκετοί ιστορικοί και θεωρητικοί προέρχονται από τη λογοτεχνική κριτική και αμφισβητούν και οι ίδιοι τη διάκριση μεταξύ γεγονότος και μυθοπλασίας, ιστορίας και ποίησης. Η βασική ιδέα της μεταμοντέρνας θεωρίας για την ιστοριογραφία είναι η άρνηση ότι η ιστορική γραφή αναφέρεται σ' ένα πραγματικό παρελθόν, καθώς υποστηρίζεται η προσωρινότητα των δομών της ιστορικής γνώσης και εκφράζεται έντονη δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των επίσημων αφηγήσεων» (Κουφού 2004).

Ο Husbands (2004) υπογραμμίζει τη σημασία της μυθοπλασίας στην κατανόηση του παρελθόντος καθώς: «... η ιστορία δε μπορεί να προσεγγίσει την ανθρώπινη καρδιά και τα ανθρώπινα πάθη στο βαθμό που μπορεί να τα προσεγγίσει ένα καλό μυθιστόρημα... Η ιστορία στην απόπειρά της να αναστήσει μια εποχή που ανήκει στο παρελθόν δεν πρέπει απλώς να συνοδεύεται από μυθοπλαστικά στοιχεία, οφείλει να μεταμορφώνεται σε ένα καλό μυθιστόρημα» (Husbands 2004:85). Σύμφωνα με το Λιάκο (1999), παρά την επιστημονικοποίηση της ιστορίας και την αναγνώριση ενός γενικού πλαισίου έρευνας, επιχειρηματολογίας, και συγγραφής, η ίδια η ιστορία ως μια διαδεδομένη μορφή γνώσης, ενσωματώνεται σε μύθους, χρονικά, απομνημονεύματα, συλλογικές μνήμες και τελετουργίες, κατακερματίζεται και ακολουθεί τη διαφοροποίηση της κοινωνίας σε έθνη, φυλές, τάξεις φύλα. Δεν είναι δυνατή μια ομοιόμορφη αντίληψη της ιστορίας και καθώς στην εποχή της μετανεωτερικότητας προβάλλεται με έμφαση το στοιχείο της

ταυτότητας, η εκδοχή της ιστορίας που συγκροτεί κάθε ταυτότητα εγγράφεται πλέον στα δικαιώματα της αντίστοιχης συλλογικότητας.

Ο ιστορικός κατ' επέκταση, έρχεται σε επαφή με το παρελθόν μέσα από τις διαδοχικές προσεγγίσεις του εκάστοτε παρόντος προς το παρελθόν του, όπως αυτές είναι ενσωματωμένες στη μνημονική και ιστορική παράδοση, το αντιμετωπίζει δηλαδή ως επικοινωνιακή διαδικασία και όχι ως αντικειμενοποιημένη ολότητα. Το ιστορούμενο παρελθόν είναι κατασκευή του ιστορικού και όχι αντικείμενο ανεξάρτητο από το υποκείμενο του ιστορικού. Όλες οι πηγές εκφράζουν μια κοινωνική πρόσληψη των γεγονότων και εμπεριέχουν την υποκειμενικότητα του δημιουργού τους, καθώς στην αφήγηση που μας μεταφέρει ο ιστοριογράφος εμπεριέχεται το στοιχείο της επιλογής, η τάξη, η ερμηνεία (Λιάκος 1999, Ασδραχάς 1995, Κόκκινος 2002).

Τι γίνεται λοιπόν με τη διασταύρωση της λογοτεχνίας και της ιστορίας; Το «*ιστορικό πλαίσιο*» στα λογοτεχνικά κείμενα κατ' αρχήν προσγειώνει τη λογοτεχνία στο έδαφος του αντικειμενικού, ενώ το «*λογοτεχνικό πλαίσιο*», μεταποιεί τη γενική ιστορία σε συγκεκριμένες βιογραφίες, μετατρέποντάς την σε από μια έννοια αφηρημένη και νοερή σε υπαρξιακό βίωμα. (Αθανασοπούλου 2004:103-105). Έτσι τα λογοτεχνικά κείμενα ακόμη κι αν αποτελούν μια πλαστή και επινοημένη σύνθεση μπορεί ν' αποτελούν πηγές για την ιστορία, δευτερογενείς συνήθως για το θέμα που πραγματεύονται και πρωτογενείς όσον αφορά το πλαίσιο της εποχής που γράφηκαν γιατί συνήθως αποδίδουν με πιστότητα το κλίμα της εποχής και τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των προσώπων, υποβοηθώντας έτσι την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας (Μαυροσκούφης 2005).

Συνοψίζοντας, Ιστορία και λογοτεχνία συμπλέκονται σε μια διαλεκτική σχέση, φωτίζουν την ίδια ιστορική πραγματικότητα, και η καθεμιά δίνει τις δικές της ερμηνείες, καθώς η ιστορία που γράφεται από γενιά σε γενιά, προσαρμόζεται με τα ενδιαφέροντα και τις προκαταλήψεις της εποχής.

Ο λογοτέχνης είναι ένας ιστορικός της εποχής του που μυθιστοριοποιεί την ιστορία, και αναδεικνύει το ήθος της κοινωνίας, το ήθος της εποχής και των ανθρώπων, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τη νοοτροπία της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και επιτρέπει την πληρέστερη ιστορική εποπτεία.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η πολιτισμική εικονολογία (Αμπατζοπούλου 1998). Η πολιτισμική εικονολογία (imagologie) ως κλάδος της συγκριτικής γραμματολογίας ασχολείται με τη μελέτη των εικόνων που έχει σχηματίσει μια κοινωνική ομάδα για τα άτομα μιας άλλης ομάδας (εθνικής, θρησκευτικής, φυλετικής, ιδεολογικής), τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εικόνες διαμορφώνονται, υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται από την κοινωνική αυτή ομάδα και, στην περίπτωσή μας από τους συγγραφείς των λογοτεχνικών κειμένων. Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των στερεοτύπων και προκα-

ταλήψεων. Τα στερεότυπα επιβάλλονται μέσω της κοινωνικοποίησης από κάθε κοινωνία στα άτομα-μέλη της και η διαμόρφωσή τους ξεκινά από μικρή ηλικία, γεγονός που ευνοεί την ανθεκτικότητά τους και την τάση τους να αντιστέκονται στη μεταβολή (Παπαστάμου 2008, Οικονόμου-Αγοραστού 1992:21). Το πιο βασικό γνώρισμα της διαδικασίας δημιουργίας στερεοτύπων είναι η μεγιστοποίηση των διαφορετικότητων και η ελαχιστοποίηση των εντός των ομάδων διαφορών, καθώς τα στερεότυπα απορρέουν από την υποτίμηση και την αμφισβήτηση της έξω-ομάδας.

Ανάλυση του κειμένου

Το ιστορικό φόντο του μυθιστορήματος «Σκοτεινός Βαρδάρης», είναι οι Βαλκανικοί πόλεμοι. Οι Έλληνες επιστρατεύονται ως αντίπαλοι των Τούρκων. Στις 18 Σεπτεμβρίου 1912 η εφημερίδα «Εμπρός» αναφέρει το «Διάταγμα Γενικής Επιστρατεύσεως» (σελ.121). Εχθροί, στο μυθιστόρημα αυτό, που αναφέρεται στην εποχή των Βαλκανικών πολέμων, είναι οι Τούρκοι αλλά και οι Βούλγαροι. Στην εποχή που εξελίσσονται οι εθνικισμοί στα Βαλκάνια, ο Τούρκος χάνει την αποκλειστικότητα του «Άλλου» και τη θέση του παίρνουν και άλλοι που διεκδικούν εδάφη και αμφισβητούν την ελληνικότητα.

Με την έναρξη του Β' Βαλκανικού πολέμου οι Έλληνες και οι Βούλγαροι κάτοικοι του Μελένικου αυτόματα γίνονται εχθροί. Για τους Έλληνες σ' αυτό το μυθιστόρημα, εχθροί είναι εκτός από τους Τούρκους και οι Βούλγαροι (σελ. 248). Οι Βούλγαροι παρομοιάζονται με δράκους, που επιδίδονται σε λεηλασίες και φόνους (σελ. 236). Όμως από τη συγγραφέα, γίνεται η ανατροπή αυτού του στερεότυπου καθώς υπάρχουν και Βούλγαροι που είναι κανονικοί άνθρωποι και έχουν όμορφα χαρακτηριστικά. Έτσι ο Βούλγαρος παιδικός φίλος του Στέφανου, του κυρίαρχου ήρωα της ιστορίας, που έχουν μεγαλώσει μαζί στο Μελένικο, περιγράφεται από τη συγγραφέα: «...ο όμορφος Βούλγαρος αξιωματικός Γκεόργκι..» (σελ. 156) και παρακάτω: «Γινόςουν όμορφος Γκεόργκι, όσο μεγάλωνες» (σελ. 165), σε αντίθεση με την άσχημη εικόνα που του δίνεται στην παιδική του ηλικία: «Σε καμιά περίπτωση δεν θα ήθελες να της θυμίσεις εκείνο το φτωχοντυμένο, λιανό, μαυριδερό βουλγαρόπουλο» (σελ. 165).

Μειωτικοί είναι οι χαρακτηρισμοί για τον αρχηγό των Νεοτούρκων, Κεμάλ, ο οποίος χαρακτηρίζεται «τέρας και πανούργος». Ο Τούρκος εχθρός εδώ συγκεντρώνει κατά την περιγραφή του χαρακτήρα του πολλά θετικά αλλά και ταυτόχρονα αρνητικά χαρακτηριστικά. Η εξωτερική του εμφάνιση περιγράφεται με ένα τόνο αρνητικής χροιάς, σαν να θέλει ο αφηγητής να προξενήσει το φόβο. Τα στερεότυπα της εξωτερικής εμφάνισης, συνδέονται και με το χαρακτήρα. Μια άσχημη εξωτερική εμφάνιση, παραπέμπει στην πονηριά, στην ιδιοτέλεια του χαρακτήρα του ήρωα και προϋδεάζει αρνητικά τον αναγνώστη. Ωστόσο ταυτόχρονα αναγνωρίζονται και εξυμνούνται άλλα στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως η γενναιότητά του. Όμως κι αυτή η γενναιότητα προκαλεί το φόβο στην ελληνική κοινότητα γιατί πιστεύουν ότι πολλά θα γίνουν σε βάρος τους με στόχο την υποταγή και αφομοίωσή τους (σελ. 67). Τα ίδια στερεότυπα κυριαρχούν επίσης σχετικά με τους Εβραίους.

Ο Στέφανος, που κατάγεται από το Μελένικο, στην πρώτη του βόλτα στη Θεσσαλονίκη στις 29 Σεπτεμβρίου το 1911 συναντά ένα νέο Εβραίο, που αντίθετα με τις προκαταλήψεις που έχει μεγαλώσει, τον πείθει με τη γλυκύτητα της εμφάνισής του και έτσι η περιγραφή που κάνει αποδομεί κάθε στερεότυπο. Εδώ ο ξένος έχει πολύ όμορφα χαρακτηριστικά. Η συγγραφέας παρουσιάζει έναν ήρεμο, όμορφο νέο άνθρωπο, που δεν προξενεί καθόλου φόβο, αντίθετα είναι συμπαθής και ακίνδυνος. Κι εδώ τα στερεότυπα της εξωτερικής εμφάνισης συνδέονται με το χαρακτήρα, έτσι η αγγελική εμφάνιση του Ίνο, παραπέμπει στην καλοσύνη και την ψυχική ευγένεια του ήρωα: *«Ήταν στην ηλικία σου πάνω κάτω, άντε λίγο μεγαλύτερος... Εβραίος σκέφτηκες αμέσως και χωρίς να το θέλεις σφίχτηκες... Αυτό όμως το παλικάρι απέναντί σου κάθε άλλο παρά επίφοβο ήταν. Αντίθετα, είχε κάτι μάτια στρογγυλά, υγρά, καστανά, γεμάτα γλυκύτητα και ηρεμία»* (σελ. 68). Ο Εβραίος Ίνο, χαρακτηρίζεται *«καταδεκτικός, με τα γλυκά, ήρεμα, καστανά μάτια και την τραγουδιστή γλώσσα»* (σελ. 71).

Σε εποχές ειρήνης οι κοινότητες συμβιώνουν αρμονικά. Η ανοχή υπερβαίνει τη θρησκευτική και την πολιτισμική ταυτότητα των κοινοτήτων που συμβιώνουν: *«Τους συναντούσες τους συμπατριώτες σου, ανεξάρτητα από το σε ποιον Θεό πίστευαν και τι γλώσσα μιλούσαν ...»* (σελ. 97).

Γενικά στο μυθιστόρημα αν το δει κάποιος από την οπτική της διαπολιτισμικότητας, οι σχέσεις των ανθρώπων ακόμη και των διαφορετικών κοινοτήτων φαίνονται ήρεμες πριν την έξαρση του εθνικισμού, με φανερά τα σημεία της αλληλεπίδρασης, της ανεκτικότητας και του αλληλοσεβασμού. Καταγράφονται στερεοτυπικές στάσεις και συμπεριφορές στην καθημερινότητα των ανθρώπων από την πλευρά της πλειοψηφίας αλλά ταυτόχρονα καταγράφεται και η τάση της συγγραφέας να τις αποδομήσει μέσω της μυθοπλασίας με στόχο να ευαισθητοποιήσει τις σύγχρονες κοινωνίες σε θέματα πολυπολιτισμικής συμβίωσης.

Οι Έλληνες κάτοικοι του Μελένικου, αγωνίζονται για την ένωσή τους με την Ελλάδα. Όμως τα όνειρα των Ελλήνων ανατρέπονται ανέλπιδα, όταν το Μελένικο με τη συνθήκη παραδίδεται στη Βουλγαρία και ορίζονται διαφορετικά τα σύνορα του ελληνικού κράτους. Οι Μελενικιώτες εκπατρίζονται και το Μελένικο με τη συμφωνία των εκπροσώπων των Μεγάλων Δυνάμεων, παραχωρείται στη Βουλγαρία (σελ. 254). Όταν ξεριζώνονται από την αγαπημένη τους πατρίδα: *«..έσπασαν όλα τα κιούπια όπου φύλαγαν το κρασί τους για να διατηρείται δροσερό και μυρωδάτο: προτίμησαν να το δουν να πλημμυρίζει τους δρόμους της πόλης που εγκατέλειπαν παρά να το πουν αυτοί που τόσο μισούσαν»* (σελ. 267).

Η οδυνηρή μνήμη της απώλειας της πατρίδας των προσφύγων του Μελένικου, έχει εντυπωθεί σε μια ασπρόμαυρη φωτογραφία, φορέα της συλλογικής μνήμης, που ξεφτίζει με το πέρασμα των χρόνων, μέχρι που την ανακαλύπτει η συγγραφέας και θα γίνει το έναυσμα για τη συγγραφή του μυθιστορήματος. Η φωτογραφία απεικονίζει τους πρόσφυγες από το Μελένικο, λίγο μετά τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου, όταν πια έ-

χουν βρεθεί απάτριδες ξαφνικά στο Σιδηρόκαστρο. Αποτυπώνει μια στιγμή της μικροϊστορίας των ανθρώπων, που τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία είναι τα θύματα πολιτικών και διπλωματικών αποφάσεων, οι οποίες θα καταγραφούν στην επίσημη ιστορία. Η φωτογραφία είναι ένας πρωτότυπος τρόπος για να αρχίσει η αφήγηση της ιστορίας «Σας βλέπω στη φωτογραφία» λέει η αφηγήτρια μιλώντας σε β' πρόσωπο και αποτελεί ένα αξιόπιστο ντοκουμέντο για να εφοδιάσει την ατομική και συλλογική μνήμη, να καταγράψει την οδύνη των ανθρώπων που έζησαν σε μεταβατικές ταραχώδεις εποχές. Πρόκειται για μια αληθινή φωτογραφία, μια φωτογραφία σύμβολο, τραβηγμένη το Σεπτέμβριο του 1913 στο Σιδηρόκαστρο από το φωτογράφο Ωγκύστ Λεόν και η οποία γίνεται η αφορμή να αφηγηθεί η συγγραφέας, όλη την προηγούμενη ιστορία του παππού της Στέφανου που απεικονίζεται στο μέσο του αντρικού πλήθους. «Και, έτσι, σήμερα, Κυριακή, 29 Σεπτεμβρίου 1913, οι άντρες της πάλαι ποτέ ακριτικής βυζαντινής πολιτείας του Μελένικου, όλοι οι άντρες, ενδεδυμένοι με σκούρα κοστούμια, λευκά υποκάμισα και μαύρους λαιμοδέτες, άλλοι με καπέλα και άλλοι με τραγιάσκες στο κεφάλι, λίγοι πάντως ασκεπείς, οι νεότεροι, ανάμεσα στους οποίους και συ, Στέφανε, καθώς και οι δυο φοιτητές από την Ιατρική Σχολή της Βιέννης, οδεύετε προς τον συμπεφωνημένον τόπον, όπου θα συναντηθείτε με το Γάλλο φωτογράφο, ονόματι Ωγκυστ Λεόν.» (σελ. 270).

Επιπλέον στηλιτεύεται και προβάλλεται από τη συγγραφέα, το αποτέλεσμα του εθνικιστικού πολέμου που συμπαρασύρει οικογένειες ανθρώπων ανεξάρτητα από εθνικότητα στη δυστυχία και την προσφυγιά. Μια μακρόσυρτη πορεία ανθρώπων κάθε εθνικότητας που ξεριζώνονται και ψάχνουν απελπισμένοι μια καινούρια πατρίδα, στα πλαίσια της δημιουργίας νέων εθνικών κρατών και επανακαθορισμού των συνόρων. Άνθρωποι απάτριδες σε πλήρη εξαθλίωση και χωρίς ελπίδα: «Καραβάνια προσφύγων φεύγουν από τον τόπο τους και πηγαίνουν ούτε κι αυτοί ξέρουν πού. Σου σφίγγεται η ψυχή να τους βλέπεις. Έχουν στοιβάξει ό,τι μπορούσαν σε κάρα που τα σέρνουν αγελάδες ή κάτι ψωράλογα, και τραβούν στο άγνωστο. Οικογένειες ολόκληρες με βυζανιάρικα παιδιά....Κι ας μη με ρωτήσουν ποιοι είναι. Ό,τι θέλεις είναι: χριστιανοί, μουσουλμάνοι, Έλληνες, Σέρβοι, Τούρκοι, Βούλγαροι, Τσιγγάνοι. Αδειάζουν ολόκληρες περιοχές, εγκαταλείπονται πόλεις. Η Στρώμιτσα και το Μελένικο, είναι δυο πόλεις που μου έρχονται πρόχειρα στο νου. Όλος ο ελληνικός πληθυσμός τις εγκατέλειψε, μόλις παραχωρήθηκαν στη Βουλγαρία. και οι μουσουλμάνοι το ίδιο. Αυτούς τους τελευταίους τους συνάντησα έξω από τη Θεσσαλονίκη. Απερίγραπτες εικόνες εξαθλίωσης, αγαπητέ μου. Ωραία άρχισε ο Εικοστός αιώνας! Μήπως πρέπει να ντρεπόμαστε λιγάκι;» (σελ.256).

Η διδακτική πρόταση

Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Ιστορίας. Προτείνονται παρακάτω ενδεικτικά, κάποιες εναλλακτικές διδακτικές θεματικές και προσεγγίσεις:

- ✓ Διδασκαλία των Βαλκανικών Πολέμων και του Μακεδονικού Αγώνα, μέσα από πηγές.

- ✓ Άνοδος των Νεοτούρκων, ιδεολογία, μεταρρυθμίσεις
- ✓ Η Θεσσαλονίκη την εποχή των Βαλκανικών Πολέμων
- ✓ Η ιστορία του Μελένικου από τη Βυζαντινή εποχή.
- ✓ Οι αφηγηματικές επιλογές της συγγραφέως
- ✓ Συζήτηση για τα στερεότυπα, για την εικόνα του «Άλλου», μέσα στο κείμενο. Εντοπισμός λέξεων, στερεοτύπων που αφορούν την εμφάνιση, το χαρακτήρα, το χώρο του «Άλλου». Εντύπωση στη μέθοδο της εικονολογικής ανάλυσης.
- ✓ Συνδεση με τη σημερινή εποχή και με τα θέματα της προσφυγιάς και της Μετανάστευσης. Συλλογή φωτογραφιών με θέμα την προσφυγιά και τη Μετανάστευση
- ✓ Διασύνδεση με την Τέχνη, εύρεση πινάκων που απεικονίζουν τη Θεσσαλονίκη της συγκεκριμένης εποχής
- ✓ Δραματοποίηση διαλόγων του κειμένου για αποδόμηση στερεοτύπων και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
- ✓ Συζήτηση σχετική με τους προβληματισμούς που εγείρονται πάνω στην έννοια της Πατρίδας, της προσφυγιάς, της Μετανάστευσης
- ✓ Δημιουργική γραφή, με τη συνέχιση της ιστορίας των ηρώων πρωταγωνιστών μετά την φυγή από το Μελένικο.
- ✓ Εικαστικές απεικονίσεις σκηνών του μυθιστορήματος
- ✓ Σκιαγραφήσεις της ταυτότητας των λογοτεχνικών χαρακτήρων
- ✓ Περιγραφή της καθημερινότητας των συμβιούμενων κοινοτήτων

Συμπέρασμα

Ο παιδαγωγικός στόχος αξιοποιείται ικανοποιητικά καθώς το συγκεκριμένο ιστορικό μυθιστόρημα δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξετάσουν τον τρόπο που παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και να αναστοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένες διαχρονικά έννοιες, όπως πόλεμος, προσφυγιά, ετερότητα. Επιπλέον, να προσεγγίσουν τους κοινούς τόπους της ιστορίας και της μυθοπλασίας, της ατομικής και της συλλογικής εμπειρίας, μέσα από διπλές οπτικές, καλλιεργώντας έτσι την κριτική τους σκέψη και την ιστορική τους συνείδηση

Βιβλιογραφία

Hobsbawm, Er. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*/ μετ. Χρ. Νάντρικς. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*/μετ. Απ. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουφού, Αλ. (2004). «Μοντερνισμός/Μεταμοντερνισμός: Ανιχνεύοντας την ιστορικότητα της συζήτησης». *Σύγχρονα Θέματα*. Τεύχος 85, 84-89.

Αθανασοπούλου, Α. (2004). «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική προσέγγιση» στο: Αγγελάκος, Κ., και Κόκκινος, Γ., (επιμ), *Η διαθεματικότητα στο*

σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο, 101-131.

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό: η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ασδραχάς, Σ. (1995). *Ιστορικά απεικασματα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Κόκκινος, Γ. (2002). «Η ιστορία στο σχολείο. Από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία της ιστορικής σκέψης. *Τα Ιστορικά* 36, 165-200.

Λιάκος Α. (1999). «Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας» *Τα Ιστορικά*, 31 (1999) 259-290.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Οικονόμου-Αγοραστού Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. University Studio Press. Θεσσαλονίκη.

Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. τόμος Β. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΗΓΕΣ: «Σκοτεινός Βαρδάρης» της Έλενας Χουζούρη. Κέδρος 2004.

Προσφυγιά-Μετανάστευση. Μια σύγχρονη προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου

Γύφτουλα Γεωργία, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στην Π.Ε., Μ. Ed., Υποψ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ juliegy@yahoo.gr

Πολυχρονάκης Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός στην Π.Ε., Μ.Εd. gppoly1961@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία που ακολουθεί εντάσσεται στην πρακτική αποτύπωση της σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης που προάγει την προσέγγιση κοινωνικών φαινομένων στη σχολική τάξη και προτείνει δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη διαπραγμάτευση του κοινωνικού φαινομένου της προσφυγιάς/μετανάστευσης. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων άμεσα συνδεδεμένων με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, οι δραστηριότητες εισάγουν τις έννοιες των ανθρώπινων δικαιωμάτων και εμπλέκουν τους μαθητές (οι δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού και τάξεων Γυμνασίου) σε μια βιωματικού τύπου επεξεργασία του κοινωνικού φαινομένου προτείνοντας μια κριτική αλλά ταυτόχρονα ανθρωπιστική θεώρησή του. Επιθυμητό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι ο εκπαιδευτικός-αναγνώστης να αντιληφθεί ως αναγκαία την εισαγωγή σύγχρονων κοινωνικών φαινομένων στη διδακτική πρακτική και να υιοθετήσει ανάλογες δράσεις στα πλαίσια της προσπάθειας για ένα ανοιχτό σχολείο που προετοιμάζει ενεργούς πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: προσφυγικό ζήτημα, κοινωνικό φαινόμενο, ενεργός πολίτης, βιωματική προσέγγιση

Εισαγωγή

Αντλώντας από τις αρχές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Giroux, 2010) και επιδιώκοντας τη σταδιακή αποδόμηση στάσεων και προκαταλήψεων που δημιουργούν εμπόδια στην ειρηνική συνύπαρξη των λαών και υποβοηθούν φαινόμενα όπως η έξαρση ακραίων εθνικιστικών τάσεων και της ρητορικής του μίσους (Collins, 2009), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύσει εντός της σχολικής τάξης μια κριτική θεώρηση φαινομένων που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία. Η αναλυτική και κριτική προσέγγιση του προσφυγικού και μεταναστευτικού προβλήματος προσφέρει μια ιδανική ευκαιρία για να μελετήσουν οι μαθητές ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα: την αναζήτηση και διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, όπως αναφέρονται στο άρθρο 3 της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών από το 1948, «*Everyone has the right to life, liberty and security of person*».

Πρωταρχικός στόχος των δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν, να εξηγήσουν, και να καταγράψουν συγκρουόμενες πολλές φορές απόψεις για το θέμα, είναι να καταλήξουν οι ίδιοι μέσα από μια βιωματική προσέγγιση στο ίδιο συμπέρασμα: **η προσφυγιά και η μετανάστευση ως κοινωνικά φαινόμενα**

υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν στον κόσμο μας και η διαχείρισή τους μέσα από μια ανθρωπιστική ματιά επιβεβαιώνει περίτρανα την αξία και τη χαρά της ζωής, τόσο από την σκοπιά όσων προσφεύγουν/μεταναστεύουν όσο και από εκείνη όσων υποδέχονται και φιλοξενούν.

Οι μαθητές αναμένεται ότι συνειδητά ή ασυνείδητα θα έρθουν αντιμέτωποι με σημαντικές έννοιες, όπως κοινωνική ταυτότητα, γνωστικές στρεβλώσεις που δημιουργεί η κοινωνία της πληροφορίας (μονόπλευρη παρουσίαση του θέματος από την σκοπιά των χωρών υποδοχής), υιοθέτηση στερεότυπων και ρητορικής μίσους (οι μετανάστες είναι ξένοι που διαταράσσουν τη ζωή στον τόπο υποδοχής), προσπάθεια υπο-ανθρωποποίησης και απαξίωσης της προσπάθειας του ανθρώπου να ξαναχτίσει τον κόσμο του από την αρχή και να διεκδικήσει την αξιοπρέπεια της ζωής.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση την αρχή «κεφάλι, καρδιά και χέρια» την οποία ακολουθούν όλες οι προτεινόμενες βιωματικές δραστηριότητες των Προγραμμάτων παρέμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης και οδηγούν στοχευμένα τους συμμετέχοντες από την ατομική (self-centered attitude) στη συνεργατική (collaborative) επεξεργασία οπτικών και άλλων ερεθισμάτων. Με το πέρας των συναντήσεων, οι μαθητές θα είναι σε θέση να:

- *αναγνωρίζουν τους λόγους που οδηγούν τον άνθρωπο να εγκαταλείψει την εστία του και να αναζητήσει άλλο μέρος να ζήσει,*
- *εξηγούν γιατί οι πρόσφυγες/μετανάστες γίνονται ή μη δεκτοί στις χώρες υποδοχής,*
- *συναισθάνονται και να αξιολογούν καταστάσεις και πρόσωπα κάνοντας τις απαραίτητες αναγωγές στο «εγώ» και «εμείς» και υιοθετώντας διαμεσολαβητική στάση,*
- *εκτιμούν μια κατάσταση αξιολογώντας τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές και να κάνουν συνδέσεις της σύγχρονης ιστορίας με παλιότερα βιώματα και καταστάσεις,*
- *αιτιολογούν τη στάση τους επιδεικνύοντας τον απαραίτητο σεβασμό στον άνθρωπο και τα δικαιώματά του,*
- *αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, όπως απαιτεί το προφίλ του ευρωπαϊού δημοκρατικού πολίτη, και να ερευνούν συνεργατικές λύσεις ικανές να ανακουφίσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.*

Ως εκ τούτου, βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατικής κουλτούρας, όπως αυτή περιγράφεται μέσα από σημαντικές διακηρύξεις και έγγραφα του Συμβουλίου της Ευρώπης (π.χ. Charter on Citizenship and Human Rights Education, Competences for Democratic Culture project) ή της Διακήρυξης του Παρισιού 2015 και περιλαμβάνουν την αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξίας της πολιτισμικής πολυμορφίας, βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Ταυτόχρονα, στάσεις όπως η δεκτικότητα απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη γνώση και κριτική κατανόηση ιστορικών γεγονότων σχετικών με την προσφυγιά και τη

μετανάστευση προάγονται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες που προτείνονται.

Δραστηριότητες	Μέθοδοι/τεχνικές
Ταξίδι στο χτες και το σήμερα Δραστηριότητα 1: Υφαίνοντας τον ιστό της προσφυγιάς Δραστηριότητα 2: Το ταξίδι για την Ιθάκη Δραστηριότητα 3: Με μια βαλίτσα στο χέρι Ζητείται ελπίδα Δραστηριότητα 4: Το ημερολόγιο ενός πρόσφυγα Δραστηριότητα 5: Το παζλ της ζωής Δραστηριότητα 6: Ένα μνημείο με ψυχή Δραστηριότητα 7: Με ένα καπέλο βλέπεις καλύτερα	Προσωπική έκφραση, παρατήρηση, ανταλλαγή και καταγραφή απόψεων, βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, χρήση τεχνολογίας, τεχνική των 6 σκεπτόμενων καπέλων του De Bono

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση δραστηριοτήτων

Οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν στο ιστορικό της οικογένειάς τους και να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις, να ακροαστούν και να παρατηρήσουν, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και να δουν τα γεγονότα μέσα από τα μάτια των άλλων. Μια σειρά μεθόδων και τεχνικών όπως η βιωματική μάθηση, η προσωπική έκφραση και ανταλλαγή μέσω της αφήγησης ιστοριών και τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του De Bono επιχειρούν να εμπλέξουν συναισθηματικά τους συμμετέχοντες. Ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί έναν υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, κουβάρια με νήμα σε διαφορετικά χρώματα, αυτοκόλλητα σημειώσεων (post-it notes) και μια βαλίτσα, πραγματική αν υπάρχει, μια χάρτινη αναπαράσταση ή ένα κουτί. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο.

Ταξίδι στο χτες και το σήμερα

Δραστηριότητα 1: Υφαίνοντας τον ιστό της προσφυγιάς

Ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους μαθητές, παίρνει στα χέρια του ένα κουβάρι νήμα και λέει: *Σήμερα θα μοιραστούμε όλοι ιστορίες από ταξίδια διαφορετικά, ταξίδια που έκαναν φίλοι ή συγγενείς μας φεύγοντας από τον τόπο που γεννήθηκαν αναζητώντας ο καθένας κάτι διαφορετικό.*

Στη συνέχεια, αρχίζει πρώτος να αφηγείται τη διαδρομή ενός μέλους της οικογένειάς του δένοντας την αρχή του νήματος σε κάποιο σημείο μέσα στην τάξη (μια νοητή θεωρήση βορρά-νότου-ανατολής-δύσης είναι καλό να ακολουθηθεί) και περνώντας το στη συνέχεια από διαφορετικά σημεία που αντιπροσωπεύουν νοητά τους σταθμούς μετακίνησης.

Καλεί τους μαθητές να είναι σύντομοι και να περιορίσουν τις περιγραφές τους στους τόπους μετακίνησης καθώς και να αναφέρουν τον κύριο λόγο για τον οποίο έγιναν. Για παράδειγμα: *Πριν πολλά χρόνια, ο πατέρας του πατέρα μου γεννήθηκε σε ένα μικρό χωριό κοντά στην Καλαμάτα. Επειδή όμως η ζωή ήταν δύσκολη, άφησε τον τόπο του και αναζήτησε εργασία στην Αμερική....*

Οι μαθητές παίρνουν τον λόγο ένας ένας. Αναμένεται να ακουστούν πολλές και διαφορετικές ιστορίες (μετακίνηση εντός ή εκτός μιας χώρας), όπως και λόγοι που οδήγησαν τους ήρωες να εγκαταλείψουν τις εστίες τους (φτώχεια, πόλεμος, ανάγκη για σπουδές, αναζήτηση συντρόφου, κοινωνικές ή πολιτικές διώξεις). Ο εκπαιδευτικός κρατά σύντομες σημειώσεις σε ένα μεγάλο χαρτί με τα ονόματα των ανθρώπων, τον τόπο και τον λόγο μετακίνησης. Αφού ολοκληρώσουν τις αφηγήσεις τους όλοι οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός ξαναπαίρνει το λόγο και αναφέρεται σύντομα στην ιστορία ενός σύγχρονου πρόσφυγα σημειώνοντας το όνομα και τη διαδρομή του στο χαρτί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει τέτοιες ιστορίες στο διαδίκτυο, όπως στην ιστοσελίδα του Ελληνικού Συμβουλίου για τους πρόσφυγες <http://www.gcr.gr/index.php/el/publications-media/refugee-testimonies> ή σελίδες

Οργανισμών όπως η Action Aid <http://www.actionaid.gr/upostirixe-mas/marturies-prosfygon/>

Για παράδειγμα: *Ο Kanwar γεννήθηκε και μεγάλωσε σε μια μικρή πόλη κοντά στη Δαμασκό της Συρίας. Όταν ξεκίνησε ο πόλεμος στη χώρα του και άρχισαν οι βομβαρδισμοί, η οικογένειά του εγκατέλειψε το σπίτι και μετά από ένα τεράστιο ταξίδι μέσα από το Ιράκ και την Τουρκία, κατάφεραν να φτάσουν στη χώρα μας.*

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την ερώτηση προς τους μαθητές «*Ποιοι από όσους αναφέρθηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν πρόσφυγες και ποιοι μετανάστες;*» και παραπομπή σε έγγραφα όπως τη Σύμβαση της Γενεύης για περαιτέρω πληροφορίες. Γίνεται σαφής αναφορά από τον εκπαιδευτικό στα χαρακτηριστικά του πρόσφυγα και του μετανάστη με στόχο να μπορούν οι μαθητές να εμπεδώσουν τα διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία.

Δραστηριότητα 2: Το ταξίδι για την Ιθάκη

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τον χάρτη ροής προσφύγων/μεταναστών στον ιστότοπο <https://www.lucify.com/the-flow-towards-europe/>

Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τις διαφορές στη ροή μέσα στον χρόνο, να κρατήσουν σημειώσεις και να σχολιάσουν στην ολομέλεια με βάση τα παρακάτω ερωτήματα που υπάρχουν αναρτημένα σε κάποιον πίνακα μέσα στην τάξη:

Από ποιες χώρες προέρχεται ο μεγαλύτερος όγκος μετακινούμενων πληθυσμών;

Ποιοι πιθανολογείτε ότι είναι οι λόγοι μετακίνησης;

Θεωρείτε ότι το φαινόμενο αυτό είναι μόνο σύγχρονο;

Αν όχι, σε ποιες άλλες χρονικές περιόδους πιστεύετε πως παρατηρήθηκαν παρόμοια φαινόμενα;

Τι είδους συναισθήματα προκαλούνται από αντίστοιχες μετακινήσεις;

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίσει από την αρχή ότι κάθε γνώμη πρέπει να γίνεται σεβαστή και να ζητήσει από όλους τους συμμετέχοντες να τηρούν τα χρονικά όρια, ώστε να ακουστούν οι απόψεις όλων. Είναι επιθυμητό να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τον μεγάλο αριθμό προσφυγικών/μεταναστευτικών ροών, να γίνουν συγκρίσεις με αντίστοιχες τάσεις στο παρελθόν, π.χ. μετανάστευση κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, να τονιστούν οι λόγοι εγκατάλειψης της εστίας (πόλεμοι, περιβαλλοντικά προβλήματα, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, φτωχοποίηση περιοχών), να δοθεί έμφαση στα συναισθήματα που γεννιούνται και να περάσει το μήνυμα στους μαθητές ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που αγγίζει όλον τον κόσμο.

Δραστηριότητα 3: Με μια βαλίτσα στο χέρι

Ο εκπαιδευτικός βάζει στον πίνακα μια χάρτινη βαλίτσα (μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά μια μικρή πραγματική βαλίτσα ή σακίδιο πλάτης ή ένα κουτί) και μικρά αυτοκόλλητα σημειώσεων. Δίνει στους μαθητές το παρακάτω σενάριο: *Φαντάσου ότι πρέπει να εγκαταλείψεις το σπίτι σου σε μια ώρα. Σκέψου και γράψε στα μικρά αυτοκόλλητα ποια αντικείμενα θα έπαιρνες μαζί σου. Να λάβεις υπόψη σου ότι μπροστά σου έχεις ένα μεγάλο ταξίδι και ότι πιθανότατα δε θα ξαναγυρίσεις στο πατρικό σου. Βάλε το χαρτάκι σου πάνω στην βαλίτσα/σακίδιο (ή μέσα στο κουτί).*

Είναι σημαντικό να δοθεί περιορισμένος χρόνος στους μαθητές, για να ενταθεί η αίσθηση της γρήγορης και ξαφνικής αναχώρησης. Συνιστάται να υπάρχει μια ανάλογη μουσική επένδυση. Στο τέλος, ένας από τους μαθητές καλείται να διαβάσει δυνατά στην ολομέλεια όσα έχουν γραφτεί. Ο εκπαιδευτικός απευθύνει σε όλους την ερώτηση: *Τι σε βοήθησε να κατανοήσεις η παραπάνω δραστηριότητα σε σχέση με τη θέση και τα συναισθήματα κάποιου που εγκαταλείπει την εστία του;*

Ζητείται ελπίδα

Δραστηριότητα 4: Το ημερολόγιο ενός πρόσφυγα

Ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους μαθητές και τους ενημερώνει για το περιεχόμενο της συνάντησης: *Σήμερα θα συνεχίσουμε το ταξίδι μας προσπαθώντας να μπούμε στη θέση των ανθρώπων που εγκαταλείπουν την πατρίδα τους για κάποιον από τους λόγους που αναφέραμε στην προηγούμενη συνάντησή μας. Φανταστείτε ότι είστε ένας πρόσφυγας. Επιλέξτε μια από τις χρονικές περιόδους που βλέπετε στον πίνακα και προσπαθήστε να γράψετε ένα μικρό απόσπασμα από μια σελίδα του ημερολογίου σας. Αφού τελειώσετε, θα διαβάσετε το περιεχόμενο στους συμμαθητές / τριές σας.*

Στον πίνακα υπάρχουν οι παρακάτω τρεις χρονικές περίοδοι:

1. Μια μέρα πριν το μεγάλο ταξίδι
2. Στον δρόμο για το άγνωστο
3. Σε έναν καταυλισμό προσφύγων

Μετά από 10 λεπτά διακόπτει τους μαθητές και τους παροτρύνει να παρουσιάσουν το απόσπασμα του ημερολογίου τους.

Δραστηριότητα 5: Το παζλ της ζωής

Ο εκπαιδευτικός έχει εκτυπώσει, κόψει σε κομμάτια παζλ με τη βοήθεια ψηφιακής εφαρμογής φωτογραφίες ανάλογης θεματολογίας (στιγμιότυπα από τη ζωή σε καταυλισμό, πρόσφυγες στη θάλασσα, κ.α.) και τα έχει βάλει σε ένα μικρό πουγκί. Περνάει από όλους τους μαθητές και τους ζητά να τραβήξουν ένα κομμάτι λέγοντας: *Προσπαθήστε να βρείτε τα άλλα 5 κομμάτια που μαζί με το δικό σας συνθέτουν μια φωτογραφία. Καθίστε σε ομάδες των έξι και σχολιάστε τη φωτογραφία που έχετε μπροστά σας. Ένας από εσάς θα πρέπει να καταγράψει: α) τα συναισθήματα που σας γεννά, β) το μέρος και τους βασικούς ήρωες, γ) αυτό που πιθανόν ακολουθεί, δ) αυτό που εσείς θεωρείτε την καλύτερη συνέχεια. Κάποιος από την ομάδα σας θα πρέπει να παρουσιάσει τα ευρήματα.*

Δραστηριότητα 6: Ένα μνημείο με ψυχή

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να δουν έναν ζωγραφικό πίνακα του Πικάσο:

Ο πίνακας ανήκει στον Πικάσο. Ο τίτλος του είναι «Το παιδί με το περιστέρι». Ο καλλιτέχνης στέλνει το δικό του ηχηρό μήνυμα για παγκόσμια ειρήνη. Με βάση τα όσα συζητήσαμε έως σήμερα καλείστε να δημιουργήσετε το δικό σας έργο τέχνης και να στείλετε το δικό σας μήνυμα. Θα εργαστείτε στις μικρές ομάδες που είστε. Θα πρέπει να συναποφασίσετε και να δημιουργήσετε με το σώμα σας μια παγωμένη εικόνα, ένα μνημείο, στο οποίο θα δώσετε κι έναν τίτλο. Όταν σας πω, θα πρέπει να το παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας, οι οποίοι με τη σειρά τους θα προσπαθήσουν να μαντέψουν το περιεχόμενο και το μήνυμα που θέλετε να περάσετε. Έχετε 10 λεπτά στη διάθεσή σας.

Ο εκπαιδευτικός επιβλέπει και παροτρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να στείλουν το δικό τους μήνυμα.

Δραστηριότητα 7: Με ένα καπέλο βλέπεις καλύτερα

Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται η τεχνική των έξι σκεπτόμενων καπέλων του De Bono. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των έξι. Κάθε ομάδα μπορεί να εκπροσωπεί διαφορετικές κατηγορίες ατόμων που εμπλέκονται στο εξεταζόμενο θέμα. Για παράδειγμα, μία ομάδα μπορεί να εκπροσωπεί τους πρόσφυγες, άλλη μια ομάδα κατοίκων μιας ευρωπαϊκής χώρας υποδοχής των προσφύγων, μια άλλη τους αρχηγούς ευρωπαϊκών κρατών που καλούνται να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό πρόβλημα, κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα παράλληλης σκέψης για το ίδιο θέμα και εξέτασής του από διαφορετικές οπτικές γωνίες επιτυγχάνοντας, ταυτόχρονα, την καλλιέργεια της «ρητορικής πολιτεϊότητας» των μαθητών. Οι μαθητές συνεργάζονται, ώστε να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους πάνω στο πρόβλημα της προσφυγιάς υιοθετώντας διαφορετικούς τρόπους σκέψης ανάλογα με το καπέλο που χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα:

α) φορώντας το **άσπρο καπέλο** διατυπώνουν όλα τα αντικειμενικά δεδομένα που έχουν συλλέξει αναφορικά με το θέμα,

β) φορώντας το **κόκκινο καπέλο** διατυπώνουν όλα τα συναισθήματα που τους γεννά το ζήτημα,

γ) φορώντας το **μαύρο καπέλο** διατυπώνουν όλες τις αρνητικές σκέψεις και τα προβλήματα/κινδύνους/ρίσκα που γεννά το εξεταζόμενο θέμα,

δ) φορώντας το **κίτρινο καπέλο** διατυπώνουν όλες τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει,

ε) φορώντας το **πράσινο καπέλο**, το καπέλο της δημιουργικής σκέψης επιδιώκουν να σκεφτούν και να διατυπώσουν δημιουργικές ιδέες, προτάσεις και λύσεις σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα και

στ) τέλος, όσοι φορούν **μπλε καπέλο** διασφαλίζουν την οργάνωση, συνοχή και συνεκτικότητα του λόγου όλων των προηγούμενων ομάδων. Επίσης, στο τέλος της παρουσίασης των σκέψεων όλων των καπέλων, το μπλε καπέλο συνοψίζει όσα ειπώθηκαν από τους προηγούμενους και καταλήγει στο συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από το «φιλτράρισμα» των όσων έχουν ειπωθεί.

Μετά το πέρας συγκεκριμένου και προσδιορισμένου χρόνου συνεργασίας των ομάδων, ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε ομάδα να τοποθετηθεί σχετικά με το θέμα. Κάθε μέλος της ομάδας παρουσιάζει τις σκέψεις του δικού του καπέλου. Το ίδιο γίνεται και με τις υπόλοιπες ομάδες.

Επίλογος

Σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο όπου οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουμε τους μαθητές μας για έναν άγνωστο κόσμο (Perkins, 2014), η διαπραγμάτευση κοινωνικών φαινομένων μέσα στη σχολική τάξη μοιάζει απαραίτητη. Η κατάκτηση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στηρίζεται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να εισάγει και να ενορχηστρώσει την επεξεργασία σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων αντιπροτείνοντας τη διέξοδο του δομημένου διαλόγου και της ανθρωπιστικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. Ίσως έτσι, οι προκλήσεις του άγνωστου μέλλοντος να βρουν τους μαθητές μας λιγότερο ανέτοιμους σε προσωπικό επίπεδο και περισσότερο εστιασμένους στο συλλογικό καλό.

Βιβλιογραφικές αναφορές και δικτυογραφίες

Collins J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.

Egglezou, Fotini (2014). Argumentative Literacy and Rhetorical Citizenship: The Case of Genetically Modified Food in the Institutional Setting of a Greek Primary School. In Christian Kock and Lisa Villadsen (Eds.), *Contemporary Rhetorical Citizenship*. Amsterdam: Leiden University Press).

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική», στο Γ. Γρόλλιος & Π. Γούναρη Π. (επ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Guttenberg.

Perkins, D. (2014). Future wise: Educating our children for a changing world. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Εκπαιδευτικό υλικό από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Διαθέσιμο online: <http://www.coe.int/en/web/edc/adopted-texts> και

<http://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> προσπελάστηκαν στις 25/7/2019)

Η διακήρυξη του Παρισιού, 2015 (Διαθέσιμο online: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf προσπελάστηκε στις 25/7/2019)

Η τεχνική των 6 σκεπτόμενων καπέλων του De Bono (Διαθέσιμο online: http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.php προσπελάστηκε στις 25/7/2019)

Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, 1948
(Διαθέσιμο online: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> προσπελάστηκε στις 25/7/2019)

Σύμβαση της Γενεύης, (Διαθέσιμο online:
<https://www.unhcr.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf> προσπελάστηκε
στις 25/7/2019)

Ανασκόπηση των Νομοθετικών πλαισίων επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Ταταρίδης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ., itatarid@eled.duth.gr

Επιβλέπων Καθηγητής Καραφύλλης Αθανάσιος

Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ., akarafil@eled.duth.gr

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με την καταγραφή και μελέτη της νομοθεσίας που αφορά την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Το χρονικό πλαίσιο που ασχολείται η συγκεκριμένη εργασία αφορά τη μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα (2019). Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων όπου παρατίθενται όλοι οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα που αφορούν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων στην εξεταζόμενη περίοδο. Επίσης επιχειρείται μια ανάλυση όλων αυτών των νομοθετημάτων, όπως τουλάχιστον παρουσιάζονται στην Ελληνική βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιλογή διευθυντών, νομοθεσία

Εισαγωγή

Ο Διευθυντής αποτελεί το υπεύθυνο πρόσωπο που προγραμματίζει, οργανώνει, διοικεί και καθοδηγεί μια σχολική μονάδα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σ. 24). Αν και θεωρητικά η θέση του βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά ο ρόλος του είναι κεφαλαιώδης για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, Σχολική Ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη, 2008). Άλλωστε σύμφωνα με τους Λεμονή και Κολεζάκη (2013, σσ. 166-169) ο Διευθυντής έχει έναν πολυσύνθετο ρόλο όπου εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης απαιτείται να έχει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες συντονισμού ομάδας και διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και επίσης να αποτελεί συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, ενώ φυσικά δεν πρέπει να παραβλέπεται και ο παιδαγωγικός του ρόλος. Τέλος είναι επιτακτική η ανάγκη να αποτελεί εμψυχωτή για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε όλες τις προσπάθειες και στις δραστηριότητές τους (Στραβάκου Π. Α., 2003, σσ. 27-29).

Η στελέχωση λοιπόν των σχολικών μονάδων με ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές, είναι πολύ σημαντική, αφού ο διευθυντής αποτελεί κινητήρια δύναμη και πρωταρχικό παράγοντα που θα οδηγήσει στην επιτυχία ή την αποτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας. Η κεντρική διοίκηση μέσα από νομοθετικά πλαίσια διαμορφώνει κάποια κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών, που βασίζονται στην αρχαιότητα,

την προϋπηρεσία σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και στα τυπικά προσόντα (Γαλάνης, 2015, σ. 128). Η πολιτεία πάντως οφείλει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να υπηρετείται η αξιοκρατία, η διαφάνεια και η αντικειμενικότητα (Παπαχρήστου, 2009, σ. 103). Τα κριτήρια επιλογής πρέπει να ορίζουν με ακρίβεια τα απαραίτητα προσόντα που διαθέτει ο υποψήφιος, προκειμένου να επιλεγεί ως ο πιο κατάλληλος σε σχέση με τους συνυποψηφίους του. Η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών θα πρέπει να κατευθύνεται στην ανάδειξη των υποψηφίων οι οποίοι διαθέτουν τα πιο εξειδικευμένα επιστημονικά προσόντα και να συναρτάται με τη μοριοδότηση όλων των προσόντων που έχουν συνάφεια με το αντικείμενο της προς κατάληψη θέσης (Παπαχρήστου, 2009, σ. 103) αν και ο Γεωργογιάννης (2005) υποστηρίζει ότι «παρά τα όσα λέγονται κατά καιρούς για αξιοκρατική αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης από οπουδήποτε και να λέγονται, γίνεται σαφές πως ποτέ στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης δεν έγινε αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης». Πάντως, αδιαμφισβήτητα η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση και εν προκειμένω διευθυντών σχολικών μονάδων είναι ένα έργο δύσκολο και πολύπλοκο (Σπυροπούλου, 2010, σ. 7). Απουσιάζει εντελώς η περιγραφή της θέσης εργασίας όπως λόγου χάρι περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ευθύνες, συνθήκες εργασίας. Η έλλειψη αυτής περιορίζει τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων, που απαιτούνται για την πλήρωσή τους (Σαϊτής, 2005, σ. 138).

Στην πράξη τώρα τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης κινούνται κατά καιρούς μέσα σε ένα νομοθετικό πλέγμα, χωρίς όμως να διαμορφωθεί ένα σύστημα επιλογής διαχρονικό και αποδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Οι προϋποθέσεις επιλογής και τα κριτήρια δε χαρακτηρίζονται από θεσμική σταθερότητα και αναπροσδιορίζονται κάθε φορά που πρόκειται να λάβει χώρα η επιλογή τους (Τσόνιας, 2005, σ. 13). Ειδικά από τη μεταπολίτευση και έπειτα υπάρχουν πολλές νομοθετικές παρεμβάσεις που αφορούν στον τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και διακρίνονται μεταξύ τους από την έμφαση που δίνουν άλλοτε στην προϋπηρεσία των υποψηφίων και άλλοτε στα επιστημονικά και παιδαγωγικά τους προσόντα (Μαδεμλής, 2014, σ. 30).

Ιστορική αναδρομή

Από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα (2019) υπάρχουν δώδεκα (12) διαφορετικοί Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα που καθορίζουν τον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Ενδεικτικό άλλωστε είναι ότι από τη μεταπολίτευση και έπειτα δεν έχουν γίνει ποτέ στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης δυο διαδοχικές κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης με το ίδιο νομοθετικό πλαίσιο. Συνήθως με κάθε εναλλαγή της κυβέρνησης, τροποποιείται το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής. Εξάιρεση αποτελεί η τελευταία χρονική περίοδος (2015-2019) όπου με την ίδια κυβέρνηση υπήρξαν 3 (!) διαφορετικοί νόμοι επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Ο Ν.309/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως» δεν προέβλεπε κρίση και επιλογή Διευθυντών, αλλά τοποθέτηση εκπαιδευτικού στη θέση

του Διευθυντή σχολείου με βάση δύο πίνακες: Τον «κατ' εκλογήν» πίνακα με υποψηφίους που έχουν θετικές αξιολογήσεις από τους Επιθεωρητές και τον «κατ' αρχαιότητα» πίνακα με όλους εκείνους που έχουν συμπληρώσει τα απαραίτητα χρόνια υπηρεσίας, τα οποία είναι τουλάχιστον 17, χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται εδώ υπ' όψιν αξιολογικές εκθέσεις που τους αφορούν (Μαδεμλής, 2014, σ. 30). Επομένως, για την τοποθέτηση κυρίαρχο ρόλο παίζει η αρχαιότητα στην υπηρεσία, ενώ ο Επιθεωρητής και γενικότερα η Πολιτεία διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην τοποθέτηση των Διευθυντών και ιδιαίτερα στην περίπτωση των «κατ' εκλογήν» Διευθυντών (Μελισσόπουλος, 2006, σ. 34). Τέλος, η τοποθέτηση, που έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, σημαίνει ότι όποιος διαθέτει τα προσόντα του Διευθυντή και κρίνεται κατάλληλος προς τοποθέτηση, είναι υποχρεωμένος να τοποθετηθεί όπου τον διορίζουν κι όχι απαραίτητα στα σχολεία και τις περιοχές που ο ίδιος προτιμά (Στραβάκου Π. Α., 2003, σ. 41).

Με το **N.1304/1982** «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», αλλάζει η μορφή Διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Εισάγονται οι θεσμοί του Προϊσταμένου και του Σχολικού Συμβούλου και καταργείται ο Επιθεωρητής. Πρόθεση και βούληση της πολιτείας φαίνεται πως είναι να αλλάξει το σύστημα Διοίκησης των Σχολικών Μονάδων και συνεπώς τον τρόπο επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μελισσόπουλος, 2006, σ. 36).

Ο **N.1566/1985** «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» εισάγει μια σημαντική διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα, αφού θεσμοθετείται πλέον η θητεία του διευθυντή της σχολικής μονάδας και καταργείται έτσι η μονιμότητα στη θέση αυτή. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την επιλογή του διευθυντή από τα υπηρεσιακά συμβούλια τα οποία αποτελούνται κι από εκπροσώπους των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια που καθορίζονται, αλλά και η δυνατότητα ενστάσεων, δίνουν, θεωρητικά τουλάχιστον, μια πιο αξιοκρατική διάσταση στην επιλογή (Μελισσόπουλος, 2006, σ. 38). Ένα ακόμη βήμα προόδου, σε θεωρητικό πάλι επίπεδο, σημειώνεται από τη στιγμή που προωθείται από την πολιτεία ένα συλλογικό μοντέλο διοίκησης στο σχολείο, κάτι που ωστόσο στην πράξη δεν υλοποιείται, όπως αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ο διευθυντής συνεχίζει να έχει τα ηνία και τον πρωταρχικό ρόλο στη διοίκηση (Στραβάκου Π. Α., 2003, σ. 46; Μελισσόπουλος, 2006, σ. 38).

Με το **N.1824/1988** «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» εκχωρούνται όλες οι αρμοδιότητες για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια, χωρίς να υπάρχει καμία παρέμβαση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου και έτσι επιχειρείται για πρώτη φορά η πλήρης αποκέντρωση του συστήματος επιλογής των παραπάνω Διευθυντών. Η ρύθμιση αυτή αποτελούσε τότε αίτημα όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να επιλέγονται από τα τοπικά Υπηρεσιακά Συμβούλια θεωρώντας ότι

αυτά θα μπορούσαν να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη για τους υποψηφίους (Μελισσόπουλος, 2006, σσ. 39-40). Επίσης, η συνέντευξη δε θεωρείται υποχρεωτική, δίνεται όμως η δυνατότητα στο Περιφερειακό Συμβούλιο να καλέσει τους υποψηφίους σε προφορική συνέντευξη. Τέλος, ορίζεται ότι οι διευθυντές τοποθετούνται σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα της περιοχής βάσει της σειράς εγγραφής στους πίνακες και των δηλώσεων προτίμησης των υποψηφίων (Στραβάκου Π. Α., 2003, σσ. 46-47; Μελισσόπουλος, 2006, σ. 39).

Ο **N.2043/1992** «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» θεωρεί ως σημαντικότερα κριτήρια τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή διευθυντών την αρχαιότητα και τη συνέντευξη. Ως εκ τούτου, οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είχαν ελάχιστες πιθανότητες να τοποθετηθούν στη θέση του διευθυντή. Επιπλέον, εισάγεται η ιδέα της μονιμότητας των στελεχών η οποία τελικά δεν ευδοκίμησε λόγω αλλαγής της κυβέρνησης (Στραβάκου Π. Α., 2003, σ. 48)

Η νέα κυβέρνηση ψήφισε το **N.2188/1994** με τον οποίο καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών, ενώ την επόμενη χρονιά εκδόθηκε το **Π.Α.398/1995** «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» όπου πολύ σημαντικό ρόλο στην επιλογή διαδραματίζει η υποκειμενική εκτίμηση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων (Αθανασιάδης, 1996) και κατά συνέπεια αυξάνεται η δυνατότητα τους να καθορίσουν το ποιοι θα καταλάβουν τις θέσεις των Διευθυντών (Στραβάκου Π. Α., 2003, σσ. 53-54; Μελισσόπουλος, 2006, σ. 52). Για πρώτη φορά προβλέπεται γνωμοδότηση για την τοποθέτηση Διευθυντή από ειδική τριμελή επιτροπή. Η επιτροπή αυτή θα συγκροτείτο σε κάθε σχολική μονάδα από έναν εκπαιδευτικό αυτής με προσόντα επιλογής σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γονέα μαθητή της ίδιας σχολικής μονάδας. Η ρύθμιση αυτή ωστόσο δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη (Νίκα, 2008, σ. 220).

Τρία χρόνια αργότερα, ψηφίζεται το **Π.Α.140/1998** με το οποίο εισάγεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή του σχολείου. Δεν εφαρμόστηκε όμως ποτέ και θεσμοθετείται ο **N. 2986/2002** «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» στον οποίο υπάρχουν νέα κριτήρια για την αξιολόγηση και έτσι αναβαθμίζεται το έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σ. 49).

Ωστόσο ο «αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών» γίνεται με το **Π.Α.25/2002** «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», όπου για πρώτη φορά δίνεται

έμφαση στα επιστημονικά κριτήρια, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τη διοικητική και υπηρεσιακή εμπειρία. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής και διδακτικής προϋπηρεσίας να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η συνέντευξη συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως προβλέπεται, χωρίς όμως τελικά να εφαρμόζεται, μεγάλη βαρύτητα στις αξιολογικές εκθέσεις. Η αξιολόγηση πάντως, όπως σημειώνει η Ντάφου (2008, σ. 57) δεν θα μπορούσε να είναι αξιόπιστη εφόσον τα στελέχη-κριτές είναι με θητεία, επειδή θα είχαν λόγους να υποτιμήσουν βαθμολογικά την απόδοση των κυριότερων μελλοντικών ανταγωνιστών τους.

Με το **ΦΕΚ 1340/2002**, γνωστό ως «καθηκοντολόγιο» καθορίζονται με ακρίβεια τα καθήκοντα των στελεχών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ορίζονται το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων, σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου, σε σχέση με τους μαθητές, σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, καθώς και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ο Ν.3467/2006 «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καταργεί τις αξιολογικές εκθέσεις και φαίνεται ότι δίνει και πάλι βαρύτητα στις συνεντεύξεις από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια. Το γεγονός όμως ότι οι συνεντευκτές έχουν οριστικοποιημένη λίστα με τα σταθερά μόρια των υποψηφίων πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης, καθώς και τις δηλώσεις τους για τις σχολικές μονάδες που επιθυμούν να τοποθετηθούν διευθυντές, αναγορεύει τη συνέντευξη σε ρόλο ρυθμιστή της επιλογής, αφού τα συμβούλια μπορούν να βαθμολογήσουν τον κάθε υποψήφιο τόσο όσο χρειάζεται για να επιτύχουν τη διανομή των θέσεων όπως ακριβώς θέλουν (Ντάφου, 2008, σσ. 60-61). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αμφισβητείται η χρησιμότητα της συνέντευξης ως εργαλείο επιλογής, αλλά η αξιοπιστία της διαδικασίας των συνεντεύξεων, η καταλληλότητα και η αμεροληψία των συμβουλίων επιλογής (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2009, σσ. 500-501). Επίσης, αυτός ο νόμος αποδίδει μεγάλη βαρύτητα στην εμπειρία, εκπαιδευτική και διδακτική, όμως με μια πολύ στενή αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά επαγγελματική εμπειρία, αφού αξιολογείται θετικά μόνο ο χρόνος υπηρετήσης σε σχολεία της οικείας βαθμίδας και αποκλείονται υποψήφιοι οι οποίοι για παράδειγμα ήταν αποσπασμένοι σε Πανεπιστήμια, σε φορείς του Υπουργείου Παιδείας όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή στην Κεντρική Υπηρεσία ακόμη κι αν εκεί ασκούσαν διδακτικό έργο (Ντάφου, 2008, σσ. 52-53). Πάντως, κάποιοι πιστεύουν (κυρίως αυτοί που δεν έχουν «αυξημένα προσόντα», οι οποίοι πάντως αποτελούν πλειοψηφία) ότι ο συγκεκριμένος νόμος είναι πιο αντικειμενικός από τον προηγούμενο, δεδομένου ότι η αρχαιότητα είναι το κριτήριο που κυριαρχεί στη φιλοσοφία του (Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008, σ. 166).

Ο Ν.3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» διασφαλίζει τη διαφάνεια στη συνέντευξη, καθώς υπάρχει μια τράπεζα θεμάτων στην οποία βασίζεται το στάδιο προετοιμασίας του υποψηφίου σε κάποια μελέτη περίπτωσης, με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται οι αντιληπτικές ικανότητες του υποψηφίου για την πραγματικότητα και η ικανότητά του για ανάληψη πρωτοβουλιών κι επιπλέον εφαρμόζεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης (Μαδεμλής, 2014, σ. 273). Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν τη θέση του Διευθυντή αφού δίνει περισσότερο βάρος στη μοριοδότηση αντικειμενικών προσόντων από αυτό που δίνει στα χρόνια υπηρεσίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Συμβούλιο επιλογής είναι διευρυμένο κατά δύο μέλη και επίσης ότι τίθεται ως προϋπόθεση υποψηφιότητας η μη άρνηση στην αξιολόγηση.

Ο Ν.4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» εισάγει ως καινοτομία τη ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας για τους υποψηφίους που προέρχονται από το συγκεκριμένο σχολείο, όπου απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετάσχει ο υποψήφιος στη διαδικασία επιλογής, είναι να συγκεντρώσει τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων του Συλλόγου Διδασκόντων. Πρόκειται για ένα νόμο που ψηφίστηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα μετά την ανάληψη της εξουσίας από μια νέα κυβέρνηση και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ακολουθήσουν πάρα πολλές διευκρινιστικές εγκύκλιοι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κρίσης και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων οι οποίες απέδειξαν ότι ο νόμος είχε πολλές ατέλειες και παραλείψεις. Άλλωστε το Συμβούλιο της Επικρατείας έκρινε ότι με το συγκεκριμένο νόμο τίθενται σοβαρά ζητήματα νομιμότητας και συνταγματικότητας. Οι Σύμβουλοι Επικρατείας αποφάνθηκαν ότι ο νέος τρόπος επιλογής είναι αντίθετος στις συνταγματικές αρχές της «ισότητας και αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως». Η αντισυνταγματικότητα αφορά στο γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης από το σύλλογο διδασκόντων προβλέπεται με μυστική ψηφοφορία, ενώ οι δικαστές έκριναν επίσης ότι προσκρούει στο Σύνταγμα και το γεγονός ότι δεν αξιολογούνται με αιτιολογία τα προσόντα των υποψηφίων που σχετίζονται με το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως του υποψηφίου (www.esos.gr) (2016). Επίσης η Γρηγόρα (2016) υποστηρίζει ότι η υπεροχή της μοριοδότησης της επαγγελματικής εμπειρίας και ο σημαντικός ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων με τη μυστική ψηφοφορία, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, κινούνται στο όριο της διάκρισης, υποβαθμίζουν την επιστημονική και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων και εν τέλει συνιστούν κριτήρια που δεν οδηγούν στην επιλογή του καταλληλότερου, αλλά αυτού που είναι παλαιότερος και πιο δημοφιλής.

Μετά την κρίση του προηγούμενου νόμου ως αντισυνταγματικού από το Συμβούλιο της Επικρατείας, ψηφίζεται ο **Ν.4473/2017** «Μέτρα για την επιτάχυνση του

κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης» ο οποίος επαναφέρει τη συνέντευξη του υποψηφίου από το Συμβούλιο Επιλογής, ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων διατυπώνει γνώμη για τον υποψήφιο η οποία θεωρητικά λαμβάνεται υπόψη από τα μέλη του συμβουλίου επιλογής, χωρίς όμως να είναι δεσμευτική.

Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα από τη ψήφιση του προηγούμενου νόμου και ενώ πραγματοποιήθηκαν κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, ψηφίζεται από την ίδια κυβέρνηση ο **N.4547/2018** «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ο οποίος καταργεί εντελώς τη διατύπωση γνώμης από το Σύλλογο Διδασκόντων, εδραιώνει τη συνέντευξη και ως καινούριο στοιχείο θέτει όριο δυο θητειών ενός στελέχους στην ίδια θέση ευθύνης.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (1996). Οι επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(90-91), σσ. 104-105.

Αναστασίου, Σ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2009). Σύγχρονες τάσεις στη διαδικασία επιλογής ανθρώπινου δυναμικού. *Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας* (σσ. 493-503). Φλώρινα: ΕΣΔΟ.

Γαλάνης, Κ. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: Το ασύμβατο μιας σχέσης;. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*(3), σσ. 117-134.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής ετοιμότητας για υποψηφίους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τόμος II, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σσ. 70-85). Πάτρα.

Γρηγόρα, Α. (2016). Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην περίοδο οικονομικής κρίσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης* (σ. 93). Ρόδος: Πρακτικά περιλήψεων.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων". *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), σσ. 165-182.

Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Νίκα, Μ. Β. (2008). *Διδακτορική Διατριβή. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ντάφου, Ε. (2008). Η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση με ειδική αναφορά στο νόμο 3467/2006. *Διοικητική ενημέρωση*(47), σσ. 50-63.

Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει "αρετή" και "γνώση" η ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση*(49), σσ. 103-110.

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2008). Σχολική Ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. *Πρακτικά συνεδρίου: Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές* (σσ. 259-267). Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Ε.-Ι. (2010). *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(45), σσ. 162-177.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ταταρίδης, Ι. (2016). *Διερεύνηση και κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή και τοποθέτηση Διευθυντών σχολικών μονάδων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, "Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής", Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Τζάνη, Μ. (2005). Ανάκτηση Απρίλιος 10, 2018, από Σημειώσεις για το μάθημα "Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών": <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση. Συγκριτική προσέγγιση νόμων και Π.Δ*. Αθήνα: Ομήγυρις.

Δικτυογραφία

Εκδόθηκε η απόφαση του ΣτΕ για την επιλογή Διευθυντών Σχολείων. (2016, Μάρτιος 31). Ανάκτηση Απρίλιος 3, 2016, από Esos.gr: <http://www.esos.gr/arthra/43229/apokleistiko-ekdothike-i-apofasi-toy-ste-gia-tin-epilogi-dieythyn-ton-sholeion>