

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία

Το Δημοτικό Σχολείου Πετρωτού Δομοκού: Η συμβολή του στην πνευματική
ανόρθωση του τόπου



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

29ο Τεύχος, Μάρτιος 2022

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

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Γούσιας Φώτιος, Μαρκαντώνης Χρήστος, Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

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 (διδακτικό 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 Μεταδιδασκατορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-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

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

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

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

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

3 Μαρτίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2022 ως και 29-4-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 30ό τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 30ού τεύχους:

- Ως 29-4-2022, ανάρτηση του 30ού 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. 14	00.Θ.Ε. Δημοτικό Σχολείο Πετρωτού Δομοκού. Η συμβολή του στην πνευματική ανόρθωση του τόπου
Σελ. 31	01.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής σε γονείς παιδιών εφηβικής ηλικίας
Σελ. 40	01.Θ.Ε. Η γονεϊκή εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο ως ευεργετική παράμετρος αποτελεσματικότητας
Σελ. 53	01.Θ.Ε. Η επίδραση δύο παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής στην διαμόρφωση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
Σελ. 65	01.Θ.Ε. Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων
Σελ. 76	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης από την οικογένεια
Σελ. 87	01.Θ.Ε. Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή στη μάθηση
Σελ. 95	01.Θ.Ε. Το κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο
Σελ. 104	02.Θ.Ε. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητή
Σελ. 112	02.Θ.Ε. Ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο: Λεκτική και Μη Λεκτική Επικοινωνία
Σελ. 122	02.Θ.Ε. Η βιωματική μάθηση: Θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή
Σελ. 133	02.Θ.Ε. Σχολική αξιολόγηση: Τελευταίες εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 144	03.Θ.Ε. Αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στη σχολική τάξη: Το παράδειγμα του Thinglink!
Σελ. 154	03.Θ.Ε. Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία- Η περίπτωση των δασκάλων του Ν. Αχαΐας
Σελ. 164	03.Θ.Ε. Η Ανεστραμμένη Διδασκαλία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σελ. 174	03.Θ.Ε. Υποστήριξη των Μαθητών στη Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Σελ. 180	05.Θ.Ε. "Αρχαία Ολυμπία - Κοινός Τόπος": Επαυξημένη Πραγματικότητα και στην εκπαίδευση μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση.
Σελ. 190	08.Θ.Ε. Βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Πρώιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο της συμπερίληψης
Σελ. 198	08.Θ.Ε. Η απεικόνιση της κινητικής αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία του δέκατου ένατου και των αρχών του εικοστού αιώνα
Σελ. 206	08.Θ.Ε. Συμπερίληψη: Η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση
Σελ. 218	08.Θ.Ε. Συνεκπαίδευση στο πλαίσιο άτυπων και ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού
Σελ. 224	09.Θ.Ε «Χορέψετε, χορέψετε...τα λάθη μη φοβάστε!» Ο χορός στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας.
Σελ. 235	09.Θ.Ε. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων «μουσικό βίντεο» και «κινηματογραφική ταινία» στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 249	10.Θ.Ε. Ένα Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Δωμάτιο Διαφυγής για τη διδασκαλία της γραμματικής. Στάσεις και απόψεις μαθητών/-τριών.
Σελ. 259	10.Θ.Ε. Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Οι Απόψεις Διευθυντών Πληροφορικής Σχολικών Μονάδων τον Νομού Λάρισας
Σελ. 273	10.Θ.Ε. Η ψηφιακότητα και τα δομήματά της στο εκπαιδευτικό συγκείμενο
Σελ. 287	10.Θ.Ε. Τα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα για το δάσος στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Σελ. 297	12.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών: Νέοι θεσμοί
Σελ. 310	12.Θ.Ε. Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες
Σελ. 320	14.Θ.Ε. Εμπειρίες, απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

Σελ. 334	14.Θ.Ε. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών
Σελ. 341	14.Θ.Ε. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα (Vocational education and training in Greece)
Σελ. 360	14.Θ.Ε. Η εξέλιξη και η σημασία τον θεσμού της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε) Νομού Ευβοίας
Σελ. 369	14.Θ.Ε. Η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Μια νέα προοπτική
Σελ. 379	15.Θ.Ε. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους
Σελ. 398	15.Θ.Ε. Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 409	15.Θ.Ε. Επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Ο ρόλος τους στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων
Σελ. 418	15.Θ.Ε. Η διαχείριση της δυναμικής και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην αποτελεσματική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας
Σελ. 430	15.Θ.Ε. Η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης
Σελ. 439	15.Θ.Ε. Η συμβολή της επικοινωνιακής ικανότητας του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων
Σελ. 454	15.Θ.Ε. Μοντέλο Αριστείας EFQM στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 464	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη
Σελ. 473	15.Θ.Ε. Συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων και οι συνέπειές τους
Σελ. 483	16.Θ.Ε. Η οπτική των Ελλήνων παιδαγωγών σχετικά με το ρόλο τους και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που σχετίζεται με το φύλο στο πλαίσιο των προσχολικών κέντρων.
Σελ. 493	17.Θ.Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 504	17.Θ.Ε. Έχουν φύλο τα παιχνίδια; Διερεύνηση των απόψεων των νηπίων.

Σελ. 511	17.Θ.Ε. Ξένη προπαγάνδα και εκπαιδευτικός ανταγωνισμός στην Υποδιοίκηση Σιδηροκάστρου (Δεμίρ Ισάρ) την περίοδο 1870-1913
Σελ. 519	17.Θ.Ε. Ο ρόλος της αξιολόγησης στη Ναυτική Εκπαίδευση
Σελ. 528	17.Θ.Ε. Οι μορφές του Άλλου στο Λαϊκό Παραμύθι

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ. 541	06.Θ.Ε. Από τη μεγάλη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων
Σελ. 568	06.Θ.Ε. Γιόγκα και Fitness Exergaming στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 580	06.Θ.Ε. Δημιουργική ανάγνωση των «σιωπηλών» βιβλίων (Wordless books): Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησής τους στην προσέγγιση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
Σελ. 590	06.Θ.Ε. Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μέσα από το πρίσμα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ένα διδακτικό παράδειγμα από τη διδασκαλία τον μαθήματος στο Γυμνάσιο.
Σελ. 601	06.Θ.Ε. Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο - Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τη χρήση του
Σελ. 612	09.ΘΕ. Αισχύλου Πέρσες: Η αφήγηση του Αγγελιαφόρου και η ιστορική αλήθεια
Σελ. 622	11.Θ.Ε. Άρση απομόνωσης και διασφάλιση επικοινωνίας μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων: ένα παράδειγμα ελληνο-αμερικάνικης συνεργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού

**Δημοτικό Σχολείο Πετρωτού Δομοκού.
Η συμβολή του στην πνευματική ανόρθωση του τόπου**

*Αυγεραντώνη Βασιλική, Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων
Χρύσα Ταμίσογλου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Ιωαννίνων*



Εικόνα 1: Το δημοτικό σχολείο Πετρωτού

Περίληψη

Το Πετρωτό είναι μια αγροτική περιοχή στο δήμο Δομοκού. Σημείο αναφοράς του χωριού αποτελεί το Δημοτικό σχολείο Πετρωτού, το οποίο κτίστηκε το 1930. Η ίδρυση του Σχολείου αντανακλά την πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη του χωριού ενώ, πολύ γρήγορα, συνδέθηκε με το «όνειρο» μιας καλύτερης ποιότητας ζωής και της κοινωνικής ανόδου. Παρά την παύση λειτουργίας τους το 2010, το Σχολείο, το οποίο δεσπόζει στη νότια πλευρά του χωριού κοντά στη μία από τις δύο μεγάλες πλατείες του χωριού, εξακολουθεί να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην τοπική κοινότητα αφού έχει μετατραπεί σε Λαογραφικό Μουσείο. Το παρόν άρθρο, εξετάζει την πορεία του Σχολείου από την ίδρυσή του ως την μετατροπή του σε Λαογραφικό Μουσείο, προκειμένου να αναδείξει τη συμβολή του στην τοπική και την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από πρωτογενείς πηγές, προφορικές μαρτυρίες και οπτικό υλικό αναζητούνται απαντήσεις για τις εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής, τον αντίκτυπό του στην πνευματική και πολιτιστική μόρφωση των κατοίκων και τον κομβικό ρόλο του στη διατήρηση της παράδοσης στην περιοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοτικό σχολείο, Πετρωτό, Δήμος Δομοκού, Λαογραφικό Μουσείο

**Primary school of Petroto, Domokos.
Its contribution to the spiritual development of the village**

*Avgerantoni Vasiliki, Graduate student of P.T.D.E University of Ioannina
Tamisoglou Chrysa, E.D.I.P., P.T.D.E. University of Ioannina*

Abstract

Petroto is an agricultural region in municipality of Domokos. The reference point of the village is the primary school of Petroto which was built in 1930. School's foundation reflects village's cultural and spiritual development. It is also connected with the "dream" of a better quality of life and social uplift. Despite the closure of school in 2010, the school which is located on the south side of the village near to one of the two large squares it still has the leading role in the local community, as it was converted into a folklore museum. This article examines the story of the school from its creation to its transformation to a museum in order to highlight its contribution not only to the local Community but also to the wider society. Through primary sources, oral testimonies, and visual material we tend to understand not only how the education was in those times but also its impact in citizen's cultural and spiritual education and school's key role in maintaining the tradition in the region.

Key-words: primary school, Petroto, Municipality of Domokos, folklore museum

Το χωριό Πετρωτό

Στα σύνορα Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας βρίσκεται το χωριό Πετρωτό, στο Δήμο Δομοκού ή αλλιώς Τσατμά ονομασία που διατήρησε μέχρι και το 1930. Η ονομασία Τσατμάς δόθηκε από τους Τούρκους το 1780, η οποία σημαίνει πλέξη (πλεξίδα)¹. Πιο πριν πιθανολογείται ότι ονομάζονταν Παλαιοχώρι, από τη βυζαντινή εποχή. Το 1930 ονομάστηκε και επίσημα «Πετρωτόν Φθιώτιδος και Φωκίδας». Το Πετρωτό ήταν ένα από τα μεγαλύτερα χωριά του Δομοκού. Ακόμη και σήμερα είναι ξακουστό στις γύρω περιοχές. Σημαντικό για το Πετρωτό ήταν η ίδρυση του σχολείου το 1933 το οποίο αποτέλεσε πυλώνα στην πολιτισμική ανάπτυξη του τόπου.

Το Δημοτικό Σχολείο Πετρωτού: Ίδρυση και εξέλιξη

Το δημοτικό σχολείο στο χωριό Πετρωτό χτίστηκε για πρώτη φορά το 1930. Ήταν τοποθετημένο εκεί που σήμερα στεγάζεται το κοινοτικό γραφείο του χωριού, περίπου κεντροανατολικά του χωριού. Από μαρτυρίες πρώην μαθητών γνωρίζουμε ότι ήταν κατασκευασμένο από πέτρα και αποτελούνταν από δύο αίθουσες διδασκαλίας και ένα δωμάτιο το οποίο αποτελούσε το σπίτι του δασκάλου. Επίσης, διέθετε ένα υπόγειο αλλά και αυλή η οποία αποτελούσε το προαύλιο του σχολείου. Ο κ. Β. Τ. (μαθητής του Σχολείου) αναφέρει ότι: «Βρισκόταν σε μια μικρή πλατεία στο κεντροανατολικό τμήμα του χωριού. Καταλάμβανε όλο το χώρο της πλατείας».

¹ Ο τσατμάς είναι ένα είδος οικοδομικής ξύλινης κατασκευής το οποίο συνίσταται για την υποδομή ελαφρών τοίχων. Αποτελεί ένα σύστημα πλαισίων, διαμορφωμένων από οριζόντια και κατακόρυφα μέλη (στρωτήρες, κολόνες, ενδιάμεσοι οριζόντιοι σύνδεσμοι), τα οποία «πλέκονται»/δομούνται αρμονικά μεταξύ τους. Για περισσότερες πληροφορίες: «Ξύλινος σκελετός (Τσατμάς)», *Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτηρίων και συνόλων στο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5305/5953>*



Εικόνα 2: Το πρώτο Σχολείο (Φωτογραφία από αρχείο κατοίκου του χωριού)

Από προφορικές μαρτυρίες ξέρουμε ότι το εσωτερικό της κάθε τάξης αποτελούνταν από τρεις σειρές θρανία. Συγκεκριμένα ο κ. Β.Τ. αναφέρει χαρακτηριστικά: «Είχε τρεις αίθουσες, στη μία έμενε ο δάσκαλος και στις άλλες κάνανε μάθημα. Είχε και υπόγειο. Είχαν και σόμπες αλλά το δωμάτιο του δασκάλου είχε τζάκι. Μέσα η τάξη είχε τρεις σειρές θρανία, γύρω στα 18 θρανία. Η κάθε αίθουσα είχε 60 παιδιά, ήταν πάνω από 120 παιδιά». Την αίθουσα συμπλήρωνε η έδρα του δασκάλου η οποία σε τίποτα δεν διέφερε από το θρανίο των μαθητών εκτός από την προσθήκη ενός σανιδιού στο χαμηλότερο μέρος της έδρας που αυτόματα την υπερύψωνε. Στην τάξη, επίσης, υπήρχαν ένας μαυροπίνακας και κιμωλίες αλλά και ένα λαγοπόδαρο το οποίο χρησιμοποιούσαν σαν σφουγγάρι.

Το 1954 μας μαρτυρά ο κ. Α. Α. (επίσης μαθητής) γίνεται ένας ολέθριος σεισμός ο οποίος είχε σαν αποτέλεσμα να καταστρέψει το σχολείο. Οι κάτοικοι δεν γνωρίζουν σίγουρα αν η καταστροφή που υπέστη το σχολείο ήταν ολοσχερής αλλά σίγουρα το σχολείο κρίθηκε ακατάλληλο μέρος για να συνεχιστεί η λειτουργία του. Ο κ. Β. Τ. αναφέρει: «Εγινε μεγάλος σεισμός και γκρεμίστηκε εντελώς, δεν είμαι και σίγουρος αλλά έγινε σεισμός και έφτιαξαν το ξύλινο για να είναι σίγουρα τα παιδιά». Με αφορμή λοιπόν το σεισμό, χτίστηκε ένα ξύλινο σχολείο το οποίο έγινε κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση με το προηγούμενο. Ο πρώην μαθητής του χωριού Α. Α. μας διηγείται ότι το ξύλινο σχολείο φτιάχτηκε από τους κατοίκους του χωριού: «Μαζεύτηκε το χωριό και κάρφωσαν! Έφτιαξαν μια μεγάλη παράγκα και πήγαιναν εκεί τα παιδιά!». Αναστήλωσαν το ξύλινο σχολείο στην ίδια περιοχή με το προηγούμενο (δύο αίθουσες διδασκαλίας, ένα δωμάτιο για το δάσκαλο και ένα υπόγειο). Λίγα χρόνια αργότερα, και ειδικότερα το 1958, αποφασίστηκε να μεταφερθεί το σχολείο κοντά στην είσοδο του χωριού, στη κεντρική πλατεία της κοινότητας για να υπάρχει περισσότερος χώρος για τους μαθητές,

μιας και η προηγούμενη τοποθεσία δεν ήταν ευρύχωρη. Ο μαθητής Β. Τ. θυμάται ότι η μεταφορά του έγινε στοχεύοντας στην άνεση των παιδιών στο προαύλιο χώρο κυρίως. Συγκεκριμένα: «*Η νέα τοποθεσία είχε πολύ χώρο, εκεί που ήταν πριν δεν είχε χώρο να παίζουν τα παιδιά*». Εν τέλει αποδόμησαν το σχολείο σε κομμάτια και όλοι οι κάτοικοι του χωριού μετέφεραν ένα ένα τα κομμάτια στη νέα τοποθεσία όπου είχαν επιλέξει να το εγκαταστήσουν. Μετά το πέρας της μεταφοράς των κομματιών, το συναρμολόγησαν εκ νέου στη νέα τοποθεσία.

Παρ' όλο που ο τρόπος κατασκευής του και ιδιαίτερα το υλικό κατασκευής του δεν ήταν αξιόπιστο κατάφερε να φιλοξενήσει τα παιδιά για σχεδόν 12 χρόνια. Ο Β. Τ., πρώην μαθητής του, μας εξομολογείται: «*Πρέπει να ήταν 5 με 6 χρόνια στη πρώτη του τοποθεσία και 5 με 6 χρόνια στην άλλη τοποθεσία, 12 με 13 χρόνια στο σύνολο, κάπου εκεί...*». Οι συνθήκες διαβίωσης στο ξύλινο σχολείο πρόσταζαν την ανέγερση ενός κτηρίου πιο λειτουργικού που θα παρείχε στα παιδιά εκτός από καλύτερες συνθήκες παραμονής και περισσότερες ανέσεις. Ένα σημαντικό μειονέκτημα του ξύλινου σχολείου ήταν η θέρμανση του χώρου. Αν και χρησιμοποιούσαν σόμπες ως θερμαντικά σώματα σε κάθε αίθουσα, η κατασκευή από ξύλο δεν επέτρεπε τη σωστή διάχυση θερμότητας στο χώρο με αποτέλεσμα τα παιδιά να κρυώνουν. Ο μαθητής Α. Α. με τα λεγόμενα του μας αποδεικνύει ότι τα προβλήματα που εμφάνιζε ανά καιρούς το ξύλινο σχολείο ήταν καθοριστικά για την απόφαση της κατασκευής του πέτρινου σχολείου.



Εικόνα 3: Σχολική τάξη 1970 (Φωτογραφία από αρχείο κατοίκου)

Μας διηγείται πως η παράγκα - όπως χαρακτηριστικά την ονοματίζει - χαλούσε, στράβωνε και όσες σόμπες και να τοποθετούσαν τα παιδιά πάλι θα κρύωναν. Έτσι λοιπόν

αποφασίστηκε το 1961 να χτιστεί το τελευταίο, το πέτρινο - όπως το προσφωνούν σήμερα οι κάτοικοι - σχολείο του χωριού. Η νέα τοποθεσία που επιλέχθηκε για την κατασκευή του πέτρινου σχολείου απείχε σχεδόν 500 μ. μακριά από την περιοχή που βρίσκονταν το ξύλινο αλλά με τη διαφορά ότι το προαύλιο ήταν πολύ μεγαλύτερο όπως επίσης και το νέο κτίριο του σχολείου. Από τα αρχεία του σχολείου γίνεται γνωστό ότι ανάδοχος έργου ήταν ο Γεώργιος Αναστασόπουλος και εργολάβος ο Ευστάθιος Ζορμπάς. Για τη κατασκευή του σχολείου δόθηκαν οι ανάλογες πιστώσεις από τη πολιτεία. Η κατασκευή του ήταν από πέτρα, πώς αλλιώς άλλωστε αφού το χωριό Πετρωτό --εξ' ου και το όνομα του-- διακρίνονταν για τη μεγάλη ποσότητα πέτρας που είχε. Μάλιστα ο κ. Γ. Ζ.(μαθητής του) επισημάνει χαρακτηριστικά *«ξύλινο σχολείο στο Πετρωτό που διαθέτει τόση πέτρα θα ήταν αταίριαστο»*. Επίσης το σχολείο είχε σκεπή από κεραμίδια, αρκετά παράθυρα, καγκελόπορτα και φυσικά τη τσίγκινη ταμπέλα με την επιγραφή *«ΔΗΜΟΤΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΠΕΤΡΩΤΟΥ»*. Το 1965 ήταν η χρονιά που λειτούργησε και επίσημα το πέτρινο σχολείο στο χωριό.

Με την είσοδο σου στο χώρο αντίκριζες ένα μικρό διάδρομο με τρεις διαφορετικές διαδρομές. Ευθεία ήταν το γραφείο του δασκάλου, κάτι καινοτόμο μιας και όπως μάθαμε από προφορικές μαρτυρίες δεν υπήρχε στα προηγούμενα δύο κτήρια. Αριστερά του διαδρόμου ήταν μία αίθουσα σχετικά μεγάλη αλλά πιο μικρή από τις άλλες που διέθετε το σχολείο. Σε αυτή, συνήθως, όπως μαθαίνουμε από προφορικές μαρτυρίες, έκαναν μάθημα η Α' και η Β' δημοτικού. Για αρκετά χρόνια οι μαθητές έκαναν μάθημα σε ξύλινα θρανία έως και τα τέλη της δεκαετίας του '70 που αντικαταστάθηκαν από σιδερένια. Στα δεξιά της εισόδου του σχολείου ήταν μία μεγάλη αίθουσα, η οποία με ξύλινες πόρτες που αποσύρονταν εύκολα, χώριζε τη μεγάλη αίθουσα σε δύο μικρότερες. Η κάθε υπο-αίθουσα στέγαζε δύο τάξεις, Γ' & Δ' Δημοτικού στη μία και Ε' & ΣΤ' Δημοτικού στην άλλη. Κατά τη διάρκεια των σχολικών εορτών άνοιγαν τις ξύλινες πόρτες για να δημιουργήσουν μία ενιαία αίθουσα η οποία αποτελούσε την αίθουσα εκδηλώσεων για τους γονείς και τους συγγενείς που αποτελούσαν το κοινό των παιδιών που συμμετείχαν στους εορτασμούς κατά τη διάρκεια των εθνικών ή θρησκευτικών εορτών. Ο χώρος του σχολείου όμως δεν αποτελούνταν μόνο από τις σχολικές αίθουσες. Σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, δίπλα από την ενιαία αίθουσα υπήρχε ένας μικρός διάδρομος στον οποίο ήταν τοποθετημένη η βιβλιοθήκη του σχολείου. Αυτός ο μικρός διάδρομος οδηγούσε στην αποθήκη του σχολείου η οποία χρησιμοποιούνταν για τη φύλαξη εργαλείων της φυσικής καθώς επίσης ήταν και ο χώρος διεξαγωγής των πειραμάτων. Για αρκετά χρόνια οι χώροι υγιεινής ήταν εγκατεστημένοι στο προαύλιο χώρο του σχολείου σε ένα πέτρινο κτήριο. Όπως επίσης στο προαύλιο χώρο βρίσκονταν βρύσες αλλά και παιδική χαρά που αποτελούνταν από κούνιες και τσουλήθρα. Το προαύλιο επίσης κοσμούσαν φυτά και δέντρα τα οποία φρόντιζαν οι γυναίκες του χωριού. Τέλος, στο πίσω μέρος του σχολείου υπήρχαν σκάλες που οδηγούσαν στο υπόγειο του σχολείου.

Με την πάροδο του χρόνου το σχολείο υπέστη αλλαγές. Σύμφωνα με έκθεση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, που βρίσκονταν στα αρχεία του σχολείου, αλλά και από προφορικές μαρτυρίες μαθαίνουμε ότι το δημοτικό σχολείο Πετρωτού από το 1983 και

μετά ήταν συστεγαζόμενο σχολείο. Το δημοτικό σχολείο σχεδόν δύο χρόνια μετά την υποβάθμιση της οργανικότητας του σε διθέσιο σχολείο, άρχισε να φιλοξενεί και τα νήπια τα οποία από το 1979 και μέχρι τότε πήγαιναν στο ξύλινο σχολείο. Η διαρρύθμιση του σχολείου επί το πλείστον παρέμεινε ίδια παρά την έλευση των νηπίων αλλά πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές, όπως η εγκατάσταση χώρων υγιεινής μέσα στο σχολείο αλλά και η κατασκευή πέτρινης βρύσης στο προαύλιο χώρο.

Το σχολείο αυτό λειτούργησε πολλά χρόνια και από τα θρανία του πέρασαν σχεδόν όλοι οι κάτοικοι του χωριού. Από κατοίκους του χωριού, αλλά και από τα μαθητολόγια που βρίσκονται στο Δημοτικό Σχολείο Δομοκού, μαθαίνουμε ότι το σχολείο λειτούργησε μέχρι και το σχολικό έτος 2009 - 2010 που φοίτησαν και οι τελευταίοι μικροί μαθητές του χωριού. Έπειτα, τέθηκε για τρία χρόνια σε αναστολή και από το σχολικό έτος 2012-2013 καταργήθηκε και επίσημα η σχολική μονάδα Πετρωτού Δομοκού Φθιώτιδας. Στην Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1274, στις 11/04/2012 αναγράφεται και επίσημα η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων να καταργήσει το δημοτικό σχολείο.



*Εικόνα 4: Σχολική αίθουσα Τάξεις Ε & ΣΤ' Δημοτικού το έτος 1981 – 1982
(Φωτογραφία από αρχείο κατοίκου του χωριού)*

Σημαντικό επίσης για το σχολείο ήταν και η περίοδος που λειτουργούσε και σαν νυχτερινή σχολή. Μετά το πέρας των πολιτικών εξελίξεων που συντάραξαν τη χώρα κατά τη δεκαετία του '40 και στα μετέπειτα χρόνια, οι κάτοικοι έβρισκαν ξανά τους ρυθμούς τους και η ανάγκη για την απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου όλο και γιγαντώνονταν. Με στόχο λοιπόν να καλυφθεί αυτή η ανάγκη, οδηγήθηκαν στην απόφαση της δημιουργίας νυχτερινής σχολής. Μάλιστα κάτοικος της περιοχής, ο κ. Β. Τ. μας

δηγείται «δημιουργήθηκε γιατί υπήρχαν πολλοί κάτοικοι χωρίς απολυτήριο και τότε ζητούσαν απολυτήριο και έτσι ύστερα έφτιαξαν το νυχτερινό για να πάρουν οι κάτοικοι απολυτήριο να πηγαίνουν σε άλλες επαγγελματικές θέσεις (χωροφύλακας)». Σύμφωνα με τα μαθητολόγια του Δημοτικού Σχολείου Πετρωτού τα οποία διατηρούνται στο Δημοτικό Σχολείο Δομοκού, η νυχτερινή σχολή δημιουργήθηκε το 1954 και λειτούργησε για 9 περίπου χρόνια μέχρι και το 1966. Μελετώντας τα μαθητολόγια παρατηρούμε ότι οι ηλικίες των μαθητών που φοιτούσαν ακόμη και στις μικρότερες τάξεις της νυχτερινής σχολής ήταν από 18-20 χρονών. Η νυχτερινή σχολή λειτουργούσε στο ίδιο κτήριο που στεγάζονταν το δημοτικό σχολείο και το μάθημα πραγματοποιούνταν από τον ίδιο δάσκαλο. Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν κορίτσια όπως μας επαληθεύει ο κ. Α. Α. με τα λεγόμενα του «*Επί το πλείστον κορίτσια πήγαιναν που ήταν αγράμματα. Πήγαιναν εκεί και έμαθαν να γράφουν*».

Σχεδόν ένα χρόνο μετά τη κατάργηση του σχολείου οι κάτοικοι του χωριού δεν θέλησαν να το αφήσουν ανεκμετάλλευτο το κτίριο και αποφάσισαν να το μετατρέψουν σε λαογραφικό μουσείο περισώζοντας οτιδήποτε ήταν σημαντικό για τους κατοίκους και μαρτυρούσε το παρελθόν και την παράδοση τους. Δυστυχώς, σήμερα το μουσείο δεν είναι ανοιχτό για το κοινό παρ' όλα αυτά τα κειμήλια παραμένουν εκεί. Μόνο μετά από επικοινωνία με το πρόεδρο της κοινότητας μπορεί κάποιος να επισκεφθεί το μουσείο. Μπορεί το σχολείο πλέον να είναι κλειστό αλλά με τη παρουσία του διατηρούνται ζωντανές οι μνήμες πολλών χρόνων.

Μαθητικό Δυναμικό - Δάσκαλοι

Από προφορικές μαρτυρίες γνωρίζουμε ότι το σχολείο χτίστηκε το 1930 αλλά δεν γνωρίζουμε την ακριβή ημερομηνία που ξεκίνησαν τα μαθήματα στο σχολείο. Γνωρίζουμε από τα αρχεία του σχολείου ότι τη δεκαετία του 1940 γίνονταν μαθήματα όμως, εξαιτίας του πολέμου μέχρι και το 1949 τα πράγματα ήταν ρευστά. Από μαρτυρίες κατοίκων τη χρονιά του 1940 το σχολείο ήταν προσβάσιμο και το μάθημα γινόταν κανονικά. Συγκεκριμένα ο μαθητής Α. Α. μας αναφέρει «*Το '40 υπήρχε το σχολείο. Εγώ πήγαινα σχολείο κανονικά μέχρι την Άνοιξη. Ύστερα κατέβηκαν οι Ιταλοί και μας έδωξαν δεν μας έδωσαν απολυτήριο*». Το σχολείο για τα επόμενα χρόνια, μας εξομολογείται ο μαθητής Α. Α., συνέχιζε να είναι κλειστό μιας και με την έλευση των ανταρτών οι δάσκαλοι έφυγαν, «*Δεν ξαναείχαμε σχολείο ύστερα με τους αντάρτες που ήρθαν, πήγαμε όμως μια χρονιά, απολυτήριο δεν πήραμε και τότε μας έδωξαν πάλι, έφυγαν οι δάσκαλοι πήγαν αντάρτες*». Ο ίδιος όμως, ο οποίος ήταν μαθητής τη δεκαετία του '40 αναφέρει ότι αφού το σχολείο ήταν κλειστό στο χωριό, πήγαινε σχολείο στο διπλανό χωριό το 1942 με 1943 όπου εκεί ήταν εν λειτουργία το σχολείο μέχρι που και εκεί οι δάσκαλοι έφυγαν αντάρτες. Ειδικότερα: «*Μ' έστειλαν το '42 – '43 στο σχολείο στο Καρατζάλι (διπλανό χωριό) ήταν δάσκαλοι και πήγα και έβγαλα το χειμώνα όλο εκεί, κάναμε και το πρωί και το απόγευμα όμως απολυτήριο δεν πήρα μιας και οι δάσκαλοι έφυγαν αντάρτες*». Από τα αρχεία του σχολείου μαθαίνουμε σίγουρα ότι κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1947 – 1948 και 1948 – 1949 δεν λειτούργησε το σχολείο, μόνοι όσοι κατάφεραν να πάνε στα Φάρσαλα ή στη Λαμία πήγαν σχολείο και πήραν απολυτήριο. Ο Α. Α.

μαρτυρά ότι κατά τη έλευση του στα Φάρσαλα πήγε σχολείο και παρακολουθώντας μια τάξη, τη Δ' Δημοτικού, παρέλαβε το απολυτήριο του Δημοτικού: «Πήγα στα Φάρσαλα το '48 μια τάξη τη Δ', το πήρα με 8 και μετά δεν ξαναπήγα». Παρ' ότι η δεκαετία του 1940 ήταν μια αρκετά ταραχώδης και αβέβαιη για τη λειτουργία του σχολείου χρονιά από το 1949 και μετά το σχολείο λειτούργησε κανονικά. Το δημοτικό σχολείο Πετρωτού λειτούργησε από το 1949 έως και το 2010 συνεχόμενα.

ΜΑΘΗΤΟΛΟΓΙΟ

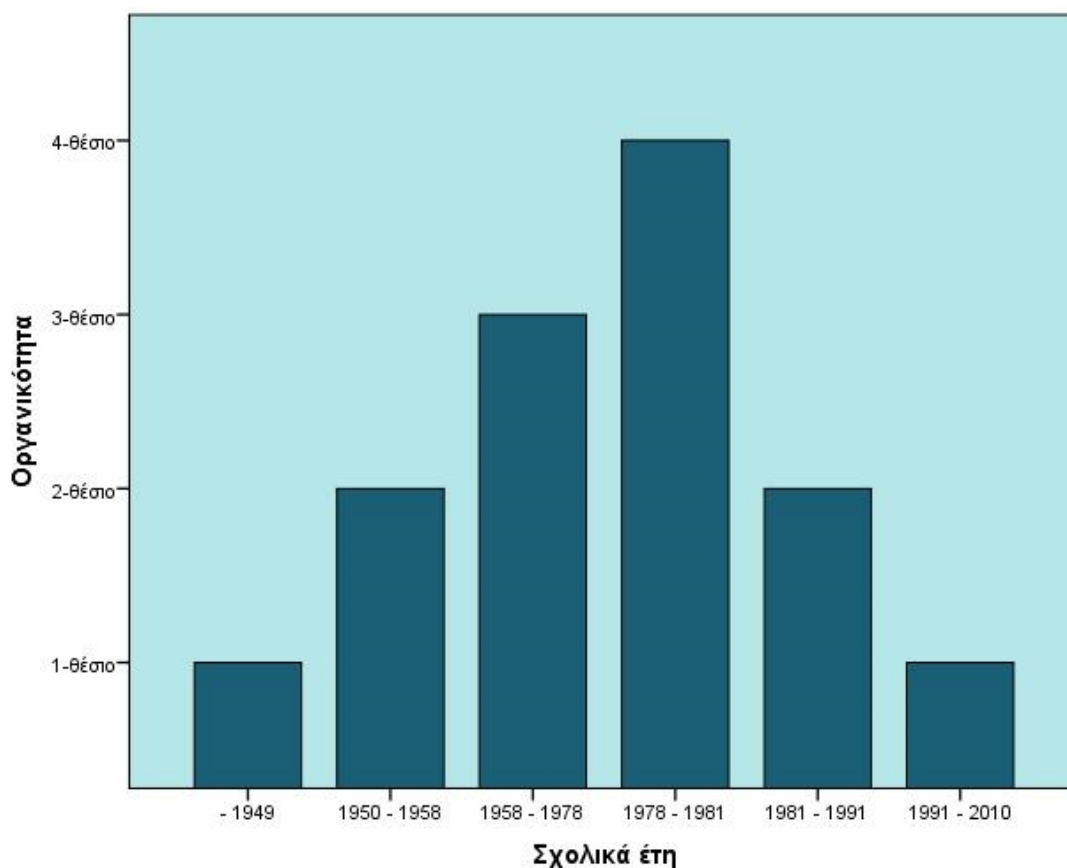
Α/Α	Όνοματεπώνυμο Μαθητού	Ηλικία	Τ Ο Π Ο Σ		Δημοτική Μαθητού	Αριθ. Μαθητών στην τάξη	Ετήσια	Επαγγελματική	Μείζον	Τέλειον
			Γεννήσεως	Διευκρινίσεις						
1	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	12	1914	1914	1914	1914	1914
2	Μουσταφάκης Χρήστος	18	1914	1914	2	1914	1914	1914	1914	1914
3	Μουσταφάκης Χρήστος	18	1914	1914	6	1914	1914	1914	1914	1914
4	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
5	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
6	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
7	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
8	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
9	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
10	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
11	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
12	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
13	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
14	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
15	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
16	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
17	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
18	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
19	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
20	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
21	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
22	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
23	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
24	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
25	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
26	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
27	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
28	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
29	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
30	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
31	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
32	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
33	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
34	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
35	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
36	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
37	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
38	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
39	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914
40	Μουσταφάκης Χρήστος	20	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914	1914

Εικόνα 5: Μαθητολόγιο Νυχτερινής σχολής 1954 – 1955

Οργανικότητα

Κατά τη διάρκεια της πολύχρονης λειτουργίας του η οργανικότητα του σχολείου υπέστη μεταβολές, όπως παρατηρούμε και στο Γράφημα 1. Αν και το σχολείο είχε οργανικότητα ως μονοθέσιο στην αρχή, στη συνέχεια αναβαθμίστηκε ως διθέσιο για λίγα

χρόνια. Σιγά σιγά παρατηρούμε ότι οι μαθητές αυξάνονταν και η ανάγκη για μάθηση γιγαντώνονταν. Επακόλουθο λοιπόν ήταν το σχολείο να αναβαθμιστεί πάλι και συγκεκριμένα από το σχολικό έτος 1958 – 1959 και για είκοσι σχεδόν χρόνια είχε οργανικότητα ως τριθέσιο ενώ από το σχολικό έτος 1978 – 1979 και για τρία χρόνια μέχρι και το σχολικό έτος 1980 – 1981 κατάφερε να λειτουργήσει και ως τετραθέσιο σχολείο. Εδώ λοιπόν παρατηρείται ότι αυτές οι δύο δεκαετίες ήταν ακμάζουσες για το σχολείο και συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια 3 χρόνια που το σχολείο μεσουρανούσε. Μετά από αυτή τη περίοδο όπως παρατηρούμε και στο γράφημα το σχολείο υποβαθμίζεται σε διθέσιο για δέκα περίπου χρόνια όπου και μετά καταλήγει να λειτουργεί ως μονοθέσιο μέχρι και το 2010 που το σχολείο οδηγήθηκε στο κλείσιμο του.

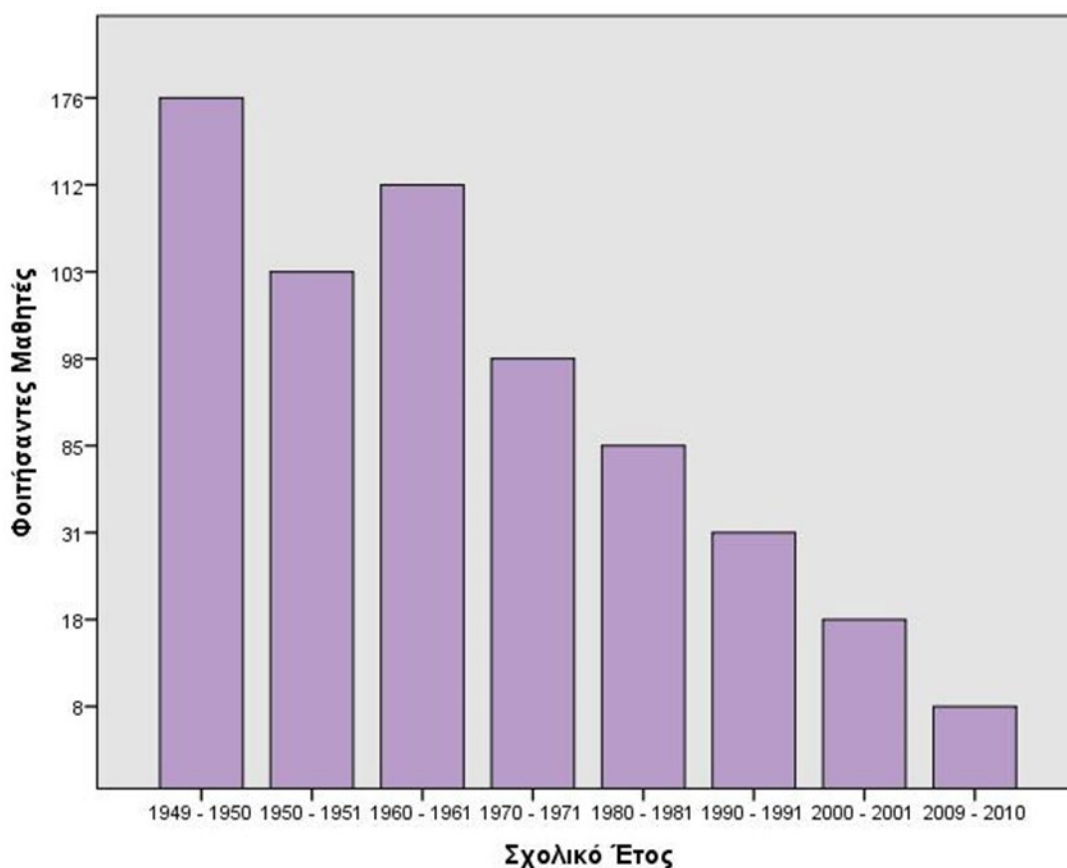


Γράφημα 1: Η οργανικότητα του σχολείου

Μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου ανά δεκαετία

Η οργανικότητα του σχολείου μαρτυρά και το πλήθος των μαθητών που είχε το σχολείο. Όσο πιο υψηλόβαθμη η οργανικότητα του σχολείου τόσο πιο πλούσιο το μαθητικό δυναμικό. Στο Γράφημα 2 εξετάζεται η διακύμανση του μαθητικού δυναμικού. Με μια πρώτη εκτίμηση οι μαθητές του σχολείου με το πέρασμα των χρόνων μειώνονταν. Όπως προαναφέραμε, η ακμάζουσα περίοδος του σχολείου ήταν οι πρώτες δεκαετίες εντατικής λειτουργίας μέχρι και τη δεκαετία του 1980. Συγκεκριμένα το 1950 και μετά οι μαθητές είναι περισσότεροι από κάθε άλλη χρονιά. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι μετά την περίοδο πολιτικών αναταράξεων και πολεμικών συγκρούσεων

που συγκλόνισαν τη χώρα, για αρκετά χρόνια οι Έλληνες ανασυγκροτούσαν και πάλι τη ζωή τους εντάσσοντας και την εκπαίδευση σε αυτή. Το Πετρωτό ήταν και είναι ένα από τα μεγαλύτερα χωριά του Δήμου Δομοκού, οι κάτοικοι ήταν πολλοί σε σχέση με άλλα χωριά και η ύπαρξη αλλά και η λειτουργία του σχολείου αρκετά σημαντική για τη γύρω περιοχή. Το σχολείο, σύμφωνα πάντα με μαρτυρίες, δέχονταν παιδιά από γύρω χωριά κατά τη διάρκεια όλων των χρόνων λειτουργίας του. Αν και υπήρχαν αρκετά παιδιά στο χωριό με βάση τα στοιχεία που μας παρέχουν τα μαθητολόγια του σχολείου αλλά και προφορικές μαρτυρίες, οι ηλικίες των μαθητών σε όλες τις τάξεις ξεκινούσαν από τα 6 έτη και έφθαναν μέχρι και 20 έτη.

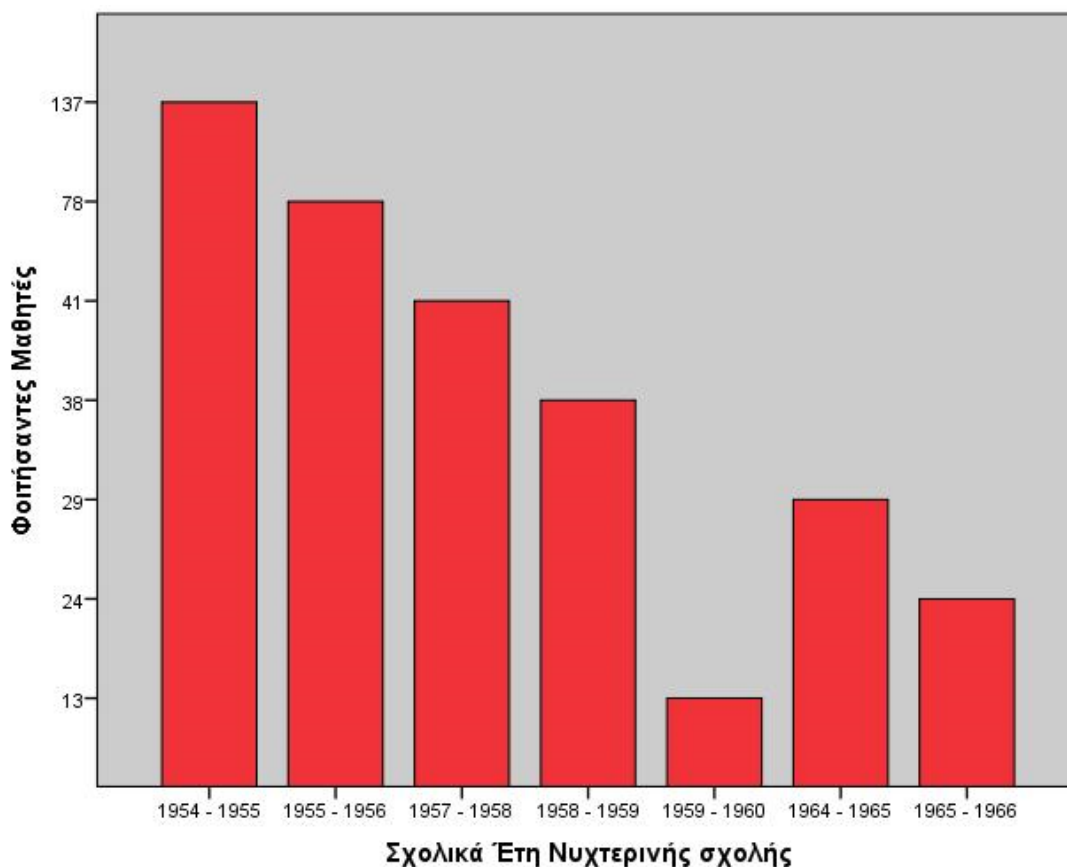


Γράφημα 2: Μαθητικό δυναμικό ανά δεκαετία κατά τη διάρκεια όλων των ετών λειτουργίας του δημοτικού σχολείου

Οι μαθητές που ήταν 20 χρονών συνήθως παρακολουθούσαν τη ΣΤ' Δημοτικού. Οι μεγάλοι σε ηλικία όμως παρακολουθούσαν το δημοτικό μέχρι και το 1954 όπου και δημιουργήθηκε η νυχτερινή σχολή. Μελετώντας το διάγραμμα ο μαθητικός πληθυσμός παρατηρείται ικανοποιητικός μέχρι και τη δεκαετία του 1960. Ειδικότερα, τη δεκαετία του 1960 το σχολείο φαίνεται να δέχεται μαθητές και από γύρω χωριά. Συγκεκριμένα ο μαθητής Γ. Ζ. μας αναφέρει χαρακτηριστικά «Εγώ θυμάμαι ότι έρχονταν 11 – 13 παιδιά από το Κιτίκι (χωριό κοντά στο Πετρωτό) με τα πόδια». Τις επόμενες δυο δεκαετίες αν και παρατηρείται μια μικρή μείωση στους μαθητές δεν είναι τόσο σημαντική όσο η μείωση που παρατηρείται από τη δεκαετία του 1990 και μετά. Κάτοικοι της περιοχής μας επιβεβαιώνουν ότι εκείνα τα χρόνια το φαινόμενο της αστυφιλίας ήταν

έντονο και όλο και λιγότεροι επέλεξαν την κοινότητα ως μόνιμη κατοικία τους. Στο διάγραμμα φαίνεται έντονα η παραδοχή αυτή μιας και το σχολείο υποδέχονταν όλο και λιγότερους μαθητές.

Μαθητικό Δυναμικό Νυχτερινής Σχολής



Γράφημα 3: Γράφημα μαθητικό δυναμικού νυχτερινής σχολής

Ο σκοπός της δημιουργίας της νυχτερινής σχολής, όπως αναφέραμε ήδη, ήταν η απόκτηση απολυτηρίου από ενήλικες οι οποίοι λόγω διάφορων πολιτικών αναταράξεων δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να προσκομίσουν το απολυτήριο. Από κάτοικο του χωριού μαθαίνουμε ότι η διάρκεια του μαθήματος ήταν περίπου μία ώρα και το μάθημα διεξάγονταν από τον ίδιο δάσκαλο που έκανε μάθημα και το πρωί. Επειδή εκείνη την εποχή το μάθημα πραγματοποιούνταν δύο φορές τη μέρα και πρωί και απόγευμα, αλλά και 6 μέρες την εβδομάδα, από Δευτέρα μέχρι Σάββατο, ο φόρτος εργασίας του δασκάλου ήταν αρκετά μεγάλος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δάσκαλοι εκείνη τη περίοδο δούλευαν στη κυριολεξία όλη τη μέρα! Από μαρτυρίες μαθαίνουμε ότι το μάθημα του απογεύματος γίνονταν μέχρι ώσπου έπεφτε ο ήλιος. Μόλις τελείωνε το μάθημα του Δημοτικού, ξεκινούσε το μάθημα του νυχτερινού σχολείου.

Όπως παρατηρείται και στο διάγραμμα 2 ο αριθμός των μαθητών της νυχτερινής σχολής ήταν αρκετά μεγάλος για τα δεδομένα ενός χωριού με περίπου 700 κατοίκους.

Παρατηρείται φυσικά με το πέρασμα των χρόνων η σταδιακή μείωση των μαθητών. Στοιχεία για το πλήθος των μαθητών συλλέξαμε από τα μαθητολόγια του Δημοτικού. Δυστυχώς δεν μπορέσαμε να βρούμε στοιχεία και για τα 9 χρόνια λειτουργίας του αλλά από τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία καταλαβαίνουμε πως ήταν πολύ σημαντική η ίδρυση της νυχτερινής σχολής μιας και, όπως μαθαίνουμε από προφορικές μαρτυρίες, συνέβαλε στην εξασφάλιση μιας καλύτερης εργασίας με μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές.

Συμπερασματικά, λοιπόν, για τα δεδομένα ενός χωριού που δεν ξεπέρασε ποτέ τους 700 κατοίκους, περίπου, παρατηρούμε ότι πολλά από τα παιδιά πήγαιναν σχολείο. Ακόμη και αυτοί που δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν το σχολείο στη παιδική τους ηλικία προσπάθησαν μεγαλώνοντας να μάθουν γραφή και ανάγνωση και να πάρουν το απολυτήριο τους. Αν και κάποιοι μαθητές αναζητούσαν την εκπαίδευση και ήθελαν να διαβάσουν και να προοδεύσουν, η φτώχεια και η ανάγκη επιβίωσης δεν τους άφηνε. Ο κάτοικος του χωριού Α. Α. μας αναφέρει ότι τότε δεν υπήρχαν οι μηνιαίοι μισθοί και έπρεπε ακόμη και τα παιδιά να δουλεύουν, στις γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά παράταγαν το σχολείο στη μέση της χρονιάς γιατί έπρεπε να ασχοληθούν με τις αγροτικές δουλειές, όπως μας εξομολογήθηκε ο πρώην μαθητής Β. Τ. ο οποίος, αν και ήθελε να συνεχίσει το σχολείο, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δεν του το επέτρεπαν. Δυστυχώς η άγνοια των γονέων για τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης και η ανησυχία τους για τα προς το ζην ήταν επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που αποθάρρυνε τους μαθητές για την εκπαίδευση. Τα μαθητολόγια μας μαρτυρούν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων ασχολούνταν με τα κτηνοτροφικά και γεωργικά επαγγέλματα. Δεν γνώριζαν άλλο τρόπο βιοπορισμού, όπως μας αναφέρουν κάτοικοι. Ο Β. Τ. μας διηγείται *«Το μέλλον ήταν γνωστό για εμάς από μικρά, οι γεωργικές εργασίες και τα ζώα. Αν είχα άλλο πατέρα να γνώριζε την αξία των γραμμάτων και στο Γυμνάσιο θα πήγαινα. Διάβαζα, ήθελα και διάβαζα αλλά δεν είχαμε βιβλία τότε, δεν είχαμε ούτε χρήματα»*. Παρ' όλα αυτά όμως υπήρξαν γονείς που παρακινούσαν τα παιδιά τους, τους αγόραζαν βιβλία και τους έλεγαν να πάνε στο σχολείο να μάθουν γράμματα και έτσι υπήρξαν και τα παιδιά που συνέχισαν την εκπαίδευση τους αν και ήταν με τις πιο δύσκολες συνθήκες. Ο μαθητής Α. Α. είχε κάποια βιβλία μιας και ο πατέρας του τού αγόρασε και τον παρακίνησε να πάει σχολείο παρ' όλο που τα μαθητικά του χρόνια συνέπεσαν με την τραγική περίοδο της δεκαετίας του '40: *«ο μακαρίτης ο πατέρας μου μου πήρε κάποια βιβλία και με έστειλε το 1942 – 1943 στο Καρατζάλι (χωριό δίπλα από το Πετρωτό). Εκεί είχε δασκάλους και πηγαίναμε πρωί, βράδυ και έβγαλα όλο το χειμώνα εκεί»*. Αν και η άγνοια επικρατούσε σε μεγάλο βαθμό, πολλοί ήταν που γνώριζαν ότι το απολυτήριο ήταν ικανό να τους δώσει νέες θέσεις εργασίας με σταθερές και καλύτερες οικονομικές απολαβές για αυτό και η αξία της εκπαίδευσης μετά τη δεκαετία του 1950 και μετά ολοένα και γιγαντώνονταν. Μετά τη δεκαετία του 1950 το σχολείο μεσουρανεί και δέχεται και παιδιά από γύρω χωριά, των οποίων η πρόσβαση στο σχολείο ήταν αρκετά δύσκολη. Συγκεκριμένα, ο μαθητής Γ. Ζ. μας αναφέρει πως οι μαθητές από το Κιτίκι έρχονταν με τα πόδια μιας και η συγκοινωνία ήταν ανύπαρκτη τότε και ο μόνος τρόπος μεταφοράς τους ήταν είτε με τα πόδια είτε με μουλάρι.

Μελέτη Περιβάλλοντος, ΚΠΑ, Γεωγραφία, Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή) και Ξένη Γλώσσα.

Διεξαγωγή μαθήματος

Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, γνωρίζουμε ότι οι μαθητές είχαν μια πλάκα από πέτρα στην οποία έγραφαν τότε τα παιδιά με το κοντύλι. Ο μαθητής Β. Τ. μας εκμυστηρεύεται *«Είχαμε πλάκα για τετράδιο, όπως είναι τα tablet σήμερα έτσι ήταν στο μέγεθος και τα καλαμάρια. Τα καλαμάρια ήταν σαν στυλό με πένα, το έλεγαν κοντυλοφόρο. Ο κοντυλοφόρος ήταν ένα ξύλο και είχε πένα μέσα, το βούταγες στο μελάνι και έγραφες, με τη πένα γράφαμε. Έτσι γράφαμε τότε ένα ξύλο και ένα σιδεράκι μπροστά. Τα μεγάλα παιδιά έγραφαν με το μελάνι, τα μικρά έγραφαν με το μολύβι. Από τη Γ' τάξη και μετά έπαιρναν μελάνι»*. Τα βιβλία τότε δεν δωρίζονταν από το κράτος, εν αντιθέσει ήταν προς πώληση. Πρώην μαθητές μας μαρτυρούν ότι ήταν πολύ δύσκολο να διαθέσουν χρήματα για τα βιβλία όσο και αν τα χρειαζόνταν. Ο Β. Τ. συμπληρώνει *«Δεν είχαμε βιβλία τότε, τα αγοράζαμε. Παίρναμε και από παιδιά από μεγαλύτερη τάξη, τελείωνε ένα παιδί τη πρώτη το έπαιρνε άλλος την επόμενη χρονιά»*. Ενώ ο Γ. Ζ. μας αναφέρει ότι τότε έπρεπε να γίνεται καλή απομνημόνευση της παράδοσης, *«Δεν είχαμε βιβλία, πλην του αναγνωστικού δεν είχαμε βιβλία. Έλεγε ο δάσκαλος το μάθημα, ότι θυμόμασταν λέγαμε την επόμενη φορά, ότι θυμόμασταν απ' έξω, να κρατάγαμε και καμιά σημείωση. Αλλά κατά κύριο λόγο ότι έλεγε ο δάσκαλος στη παράδοση το μαθαίναμε απ' έξω σαν τα σφουγγάρια. Έλεγε για παράδειγμα για μια μάχη και εμείς στήναμε στο μυαλό μας ολόκληρο σκηνικό. Το κάναμε τόσο ζωντανό που ήταν αδύνατο να το ξεχάσουμε»*.

Το σχολείο ως Λαογραφικό Μουσείο

Το 2012 που καταργήθηκε το σχολείο και επίσημα οι κάτοικοι του χωριού αποφάσισαν να το μετατρέψουν σε λαογραφικό μουσείο. Ο πρόεδρος της κοινότητας του χωριού μάζεψε από τους κατοίκους, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία έδωσαν αντικείμενα, σύμβολα του παρελθόντος, όπως παραδοσιακές φορεσιές, αργαλειό, φωτογραφίες, μπισίκι (κούνια που κοίμιζαν τότε τα παιδιά) και έτσι σιγά σιγά συγκροτήθηκε το λαογραφικό μουσείο. Το λαογραφικό μουσείο δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της τοπικής κοινότητας Πετρωτού, η οποία στόχευε με τη δημιουργία του να αφήσει παρακαταθήκη για τις επόμενες γενιές. Δυστυχώς όμως τα τελευταία χρόνια το μουσείο παραμένει κλειστό.



Εικόνα 7. Εκθέματα από το μουσείο

Ανακεφαλαίωση

Το 1933 αυτό που διέκρινε το χωριό ήταν η φτώχεια και οι κακουχίες. Οι άνθρωποι έψαχναν τρόπους να επιβιώσουν και σίγουρα η εκπαίδευση και το σχολείο δεν ήταν στις προτεραιότητες τους. Τη δεκαετία του 1940 τα πάντα σταμάτησαν και ειδικά η λειτουργία του σχολείου στο χωριό. Μόνο όποιος μπορούσε να πάει στα Φάρσαλα ή στη Λάρισα μπορούσε να πάρει απολυτήριο δημοτικού αλλά δυστυχώς αυτό δεν ήταν εφικτό για όλους. Το 1949 μαζί με την ανόρθωση της Ελλάδας αυξήθηκε και το ενδιαφέρον για το σχολείο. Αν και πολλοί ήταν αυτοί που δεν ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση, πολλοί ήταν όμως και αυτοί που ήξεραν πως το απολυτήριο δημοτικού θα οδηγούσε σε θέσεις εργασίας με καλύτερες οικονομικές απολαβές αλλά και σε καλύτερες συνθήκες. Το σχολείο σιγά σιγά άνθιζε και αποτελούσε κοιτίδα εκπαίδευσης μιας και από τη δεκαετία του 1960 το σχολείο υποδέχθηκε και παιδιά από γύρω χωριά των οποίων το χωριό τους δεν διέθετε ακόμη σχολείο. Αναμφισβήτητο είναι ότι το Πετρωτό είναι ένα σημαντικό χωριό για το Δήμο Δομοκού και η ίδρυση σχολείου σε αυτή τη περιοχή θα εξυπηρετούσε όχι μόνο τους κατοίκους του χωριού αλλά και των γύρω χωριών.

Η αρχιτεκτονική και η κατασκευή του σχολείου ήταν πρωτότυπη για εκείνα τα χρόνια. Σε σύγκριση με άλλα αντίστοιχα κτήρια η κατασκευαστική δομή του σχολείου ήταν πρωτοποριακή. Το σχολείο ήταν ευρύχωρο και ήταν σε θέση να δεχτεί αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών κάθε χρόνο και αυτό φαίνεται και από το πλήθος των μαθητών που υποδέχονταν το σχολείο. Επίσης πολύ σημαντικό ήταν ότι εκτός από τις δύο αίθουσες είχε και γραφείο δασκάλου αλλά και βιβλιοθήκες. Για τη χρονιά του 1963 σε ένα χωριό της Στερεάς Ελλάδας, το κτήριο αυτό ήταν αρκετά σύγχρονο.

Μετά από αρκετές δεκαετίες που παρατηρούμε ότι το σχολείο βρίσκεται στην ακμή του σιγά σιγά η απήχηση του ελαττώνεται και κύριος παράγοντας που ευθύνονταν για αυτό ήταν το φαινόμενο της αστυφιλίας. Χάρη στην εκπαίδευση πολλοί νέοι του χωριού τράβηξαν τους δικούς τους δρόμους εξερευνώντας τις μεγαλουπόλεις και τους γρήγορους ρυθμούς της που ήταν τρομερά διαφορετικοί από τους ρυθμούς της επαρχίας. Έτσι το σχολείο κάθε χρόνο υποδέχονταν όλο και λιγότερους μαθητές γεγονός που οδήγησε στη κατάργηση του το 2012.

Το σχολείο παρ' όλου που έκλεισε το 2010 συνέχισε να είναι κοιτίδα εκπαίδευσης μιας και οι κάτοικοι το αξιοποίησαν και το μετέτρεψαν σε λαογραφικό μουσείο με σκοπό τη συντήρηση του παρελθόντος. Όλοι οι κάτοικοι του χωριού δώσανε κάτι που μαρτυρά το παρελθόν ως παρακαταθήκη για τη νέα γενιά.

Σήμερα το χωριό απαρτίζεται από μορφωμένα άτομα τα οποία φροντίζουν το χωριό, και θέλουν να το αναδείξουν πολιτισμικά. Αυτό συνίσταται στην ίδρυση και λειτουργία πολιτιστικού συλλόγου του χωριού ο οποίος φροντίζει συχνά να κάνει εκδηλώσεις για να το κάνει γνωστό σε όλη τη γύρω περιοχή έτσι ώστε να μη χαθεί ποτέ η ζωντάνια του.



Εικόνα 8: Το σχολείο τη δεκαετία του 1990

Βιβλιογραφικές αναφορές - Πηγές

- Avgerantoni, V. (2021), To Dimotiko Scholeio Petrotou- Istoria kai politismiki symvoli, Ptychiaki ergasia, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimioy Ioanninon
- Matthaiaki I., Oikonomakou E., Paparizou A. (1992), Meleti: Apografi ton scholikon ktirion tou nomou Fthiotidas, Lamia: TEE Tmima Anatolikis Stereas Elladas
- Stavromitros S. (1990), Chronika tis eparchias Domokou tomos 4, Domokos: Ekdosi tou laografikou omilou Domokou ss. 49-59
- Ypourgiki Apofasi 41643/D4 (F.E.K. 1274V/ 11/04/2012) «Ypovivamos, Sygchonefsi kai Katargisi Dimotikon Scholeion kai Nipiagogeion»
- Proedriko diatagma yp' arithmon 238 (F.E.K. 91A/ 21/06/1991) «Katargisi, Ypovivamos, Sygchonefsi kai Diairesi Dimotikon Scholeion»
- Archeio tou Dimotikou scholeiou Petrotou to opoio fylassetai sto Dimotiko Scholeio Domokou tis Diefthynsis A/vathmias Ekpaidefsis Fthiotidas
- Archeio tou Dimotikou scholeiou Petrotou to opoio fylassetai sto Dimotiko Scholeio Petrotou tis Diefthynsis A/vathmias Ekpaidefsis Fthiotidas

Synentefxeis me tous k.k. A.A., Z.G., kai V.T. (proin mathites tou Dimotikou Scholeiou Petrotou) oi opoies diexachthikan gia tous skopous tis erevnas to chroniko dias-tima apo 2 Martiou 2021 eos 5 Martiou 2021.

Ηλεκτρονικές πηγές

Karelis D., Syntomo Istoriko Petrotou Domokou sto: [http://www.domokos.gr/con-
tent/suntomo-istoriko-petrotou](http://www.domokos.gr/content/suntomo-istoriko-petrotou)

Xylinos skeletos (Tsatmas), Architektoniki analysi paradosiakon ktirion kai synolon: Programma psifiopoiisis diatomeakou mathimatos 5ou examinou. Anaktithike stis 26/01/2022 apo: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5305/5953>

Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής σε γονείς παιδιών εφηβικής ηλικίας

Κυριακή Νάσιου εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει την διαδικασία συμβουλευτικής στη φάση που τα παιδιά διανύουν το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας. Οι συγκρούσεις με τους/τις εφήβους, λειτουργούν αποσταθεροποιητικά για ολόκληρη την οικογένεια. Οι λόγοι για τους οποίους ζητούν τη βοήθεια ειδικών είναι, είτε με αφορμή γεγονότα που σηματοδοτούν μια οικογενειακή κρίση, είτε οι προβληματικές συμπεριφορές των ίδιων των εφήβων, είτε προσωπικές δυσκολίες των ίδιων των γονέων. Οι γονείς ζητούν αρχικά βοήθεια για τους/τις εφήβους και μετά από προτροπή των ειδικών μπαίνουν οι ίδιοι σε συμβουλευτική. Από τη συμβουλευτική σχέση αποζητούν τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος, αίσθηση εμπιστοσύνης, ασφάλειας, μη κριτική στάση και αποδοχή από το θεραπευτή, ενσυναίσθηση, αμεσότητα και ικανότητα να τους προτείνει ταιριαστές λύσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύμβουλος, οικογένεια, συμβουλευτική γονέων, εφηβεία, αναγκαιότητα

The necessity of advisory to parents of teenager children

Kyriaki Nasiou Primary teacher, M,Sc.

Summary

The present study aims to highlight the counseling process in the phase that children go through the developmental stage of adolescence. Conflicts with teens work destabilizingly for the whole family. The reasons why they seek the help of experts are, either on the occasion of events that signal a family crisis, or the problematic behaviors of adolescents themselves, or personal difficulties of the parents themselves. Parents first ask for help for the teenagers and at the urging of the specialists they enter counseling themselves. From the counseling relationship they seek to create a supportive climate, a sense of trust, security, non-critical attitude and acceptance by the therapist, empathy, immediacy and the ability to suggest appropriate solutions.

Key-Words: Counselor, family, parenting counseling, adolescence, necessity

Εισαγωγή

Ορισμός Οικογένειας

Η ενασχόληση με τον όρο οικογένεια προϋποθέτει την γνώση, ότι ο όρος έχει πολλά νοήματα. Στον χώρο της ανθρωπολογίας, μελέτες σε μη δυτικές κοινωνίες έδειξαν ότι

δεν μπορεί να υπάρξει ένας ορισμός της οικογένειας που να ισχύει σε οικουμενικό επίπεδο με αναφορά στο μέγεθος, τη μορφή ή τις λειτουργίες, αλλά ούτε και με αναφορά στο φύλο των ανθρώπων που την αποτελούν (Collier & Yanagisako, 1987). Οι επίσημοι ορισμοί της «οικογένειας», φαίνεται να εξαρτώνται άμεσα από τα πολιτισμικά και ιστορικά της συμφραζόμενα και «τείνουν να επικεντρωθούν σε έναν αριθμό τυπικών χαρακτηριστικών, με σκοπό να την ορίσουν ως μια κοινωνική μονάδα, αντί να εστιάσουν σε κοινωνικές σχέσεις οι οποίες εμπεριέχονται σε συγκεκριμένες πράξεις και έχουν ειδική συναισθηματική σημασία» (Fox & Luxton, 1993). Κάθε φορά που η κοινωνία αλλάζει πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά, αλλάζει και η ταυτότητα της οικογένειας, αλλάζουν τα ιδανικά της αγωγής και ο τρόπος άσκησής της.

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα που με τη διαδοχική διεύρυνσή της δημιουργήσε την κοινωνία. Ο σχηματισμός της οικογένειας οφείλεται στην προσπάθεια του ανθρώπου να καλύψει τις βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ο όρος οικογένεια θα ιδωθεί ως μια πρωτογενής κοινωνική ομάδα, στην οποία τα άτομα συνδέονται με στενούς συγγενικούς και συναισθηματικούς δεσμούς. Είναι ένα σύνολο ατόμων που είναι ενωμένα με δεσμούς του γάμου, αίματος ή υιοθεσίας, και τα οποία ζουν μαζί κάτω από την ίδια στέγη.

Ο σχηματισμός της οικογένειας είναι κοινωνικά εξελισσόμενος και μεταβαλλόμενος. Παραδοσιακά η εξουσία ασκούσαν από το άντρα προς την γυναίκα και τα παιδιά και παράλληλα οι δύο τελευταίοι εξαρτιόνταν από τον άντρα. Στην παραδοσιακή οικογένεια αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας μεταξύ των μελών. Σήμερα πια δεν ισχύει απαραίτητα το ίδιο μοτίβο, τουλάχιστον μεταξύ του άντρα και της γυναίκας. Μέχρι τώρα, οι ρόλοι και οι κοινωνικές θέσεις των ατόμων εξαρτιόνταν από το φύλο και την ηλικία, δηλαδή από δεδομένα χαρακτηριστικά του ατόμου και όχι από παράγοντες όπως η προσωπικότητα του ατόμου, ή τις ικανότητες ή τις επιθυμίες του (Μουσούρου, 1999). Στις μέρες μας, το φύλο δεν παίζει πάντοτε τόσο καθοριστικό ρόλο, καθώς κάποιες από τις γυναίκες κατέχουν κυρίαρχο ρόλο (λόγω προσωπικότητας) μέσα στην οικογένεια. Το φύλο είναι μια σταθερή μεταβλητή και η ηλικία είναι κάτι που μεταβάλλεται διαρκώς. Άρα ένα σταθερό και ένα μεταβλητό στοιχείο δομούν, τουλάχιστον έως σήμερα, την δομή και τον τρόπο κατανομής της εξουσίας μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Οι ρόλοι λοιπόν, μέσα στην οικογένεια διέπονται από μια εγγενή αοριστία και αντιφατικότητα, οι οποίες έρχονται να γίνουν πιο έντονες κάτω από την επιρροή του εκσυγχρονισμού (Μουσούρου, 1999).

Η οικογένεια στην ιδιωτικότητα της αποτελείται από τα βιώματα των προσώπων και η κατηγοριοποίηση, είναι αδύνατη, καθώς όσα άτομα έχουμε, τόσες είναι και οι βιογραφίες. Ακόμα και τα μέλη της ίδιας οικογένειας έχουν διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα από την οικογένεια στην οποία ανήκουν. Αυτή η κοινωνικοποίηση εξηγεί στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις, δυνατότητες και μέσα από αυτά καθορίζονται οι σχέσεις που δημιουργεί το άτομο με άλλα άτομα και δημιουργεί πρότυπα και αξίες, με τις οποίες θα κοινωνικοποιήσει τα παιδιά του. Για να την κατανόηση της κοινωνικής αναπαραγωγής της σύγχρονης οικογένειας χρειάζεται η εστίαση στις σχέσεις μεταξύ των

συζύγων (κατά πόσο είναι συμβατές ή όχι) και μετά στη σχέση με τα παιδιά τους (Λάππα, 2016).

Μια ακόμη ιδιομορφία της οικογένειας είναι το γεγονός ότι αποτελεί στοιχείο οργάνωσης του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου. Είναι η «γέφυρα» που συνδέει το ιδιωτικό με το δημόσιο, το ατομικό με το κοινωνικό κομμάτι. Η νομιμοποίηση και η ελευθερία στο να υπάρχει αυτή η συνθήκη προέρχεται από την κοινωνία. Έτσι και η οικογένεια έχει χαρακτήρα δημόσιο εφόσον αποτελεί κοινωνικό θεσμό και προτείνει και δομεί κοινωνικές σχέσεις, συμπεριφορές και οργανώνει τον συλλογικό βίο (για παράδειγμα η οικογένεια επηρεάζει άμεσα τον τρόπο που λειτουργεί η αγορά εργασίας). Ταυτόχρονα όμως έχει και ιδιωτικό χαρακτήρα καθώς δημιουργεί και μεταδίδει προσωπικές αξίες, προσδοκίες, επιθυμίες και συνειδήσεις (Μουσούρου, 1999)

Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου είχαν σημαντικές επιδράσεις πέρα, από άλλους τομείς του κοινωνικού ιστού και στην οικογένεια. Με βάση τα πορίσματα της κοινωνικής και εξελικτικής ψυχολογίας, οι οποίες αφιερώνουν μεγάλο μέρος του επιστημονικού τους εύρους στο ιδιαίτερο πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα της οικογένειας, άρχισε μεταπολεμικά να απασχολεί η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και η φροντίδα διατήρησης της καλής ψυχικής υγείας του πλέον όχι μόνο τους καθ' αυτή αρμοδίους, δηλαδή ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και ψυχιάτρους, αλλά με βάση τα ερευνητικά ευρήματα των επιστημόνων, οι οποίοι αναφέρθηκαν παραπάνω και τους γονείς οι οποίοι για να υλοποιήσουν τον γονεϊκό τους ρόλο σωστά έπρεπε να εκπαιδευτούν (Μπεχράκη, 2002).

Για την ικανοποίηση αυτής της κοινωνικής ανάγκης, για την εκπαίδευση των γονέων ιδρύθηκε ο θεσμός της Συμβουλευτικής Γονέων. Το περιεχόμενο αυτού του θεσμού είναι η βελτίωση της επικοινωνίας με τα παιδιά και τα άλλα μέλη στην οικογένεια, η κατανόηση και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο οικογενειακό σύστημα. Η συμμετοχή των γονέων δεν εξασφαλίζει την παροχή συμβουλών και έτοιμων λύσεων από την πλευρά του συμβούλου/συντονιστή αλλά τη δυνατότητα από την πλευρά των γονέων να βρίσκουν απαντήσεις στα θέματα που τους απασχολούν και τρόπους που ταιριάζουν καλύτερα στη δική τους οικογένεια (Βούλγαρη, 2012).

Αναλυτικότερα, κατά την Μπεχράκη (2002), σκοπός της Συμβουλευτικής είναι: 1) Να βοηθήσει τους γονείς να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το/τη σύντροφό τους, 2) Να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής και ενσυναίσθησης να αποδεχθούν τις δυνατότητές του, 3) Να διαμορφώσουν ένα τέτοιο ενδοοικογενειακό κλίμα, το οποίο θα συμβάλλει στην προοδευτική ανεξαρτητοποίηση του και την ομαλή του προσαρμογή στην κοινωνία προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις πραγματικές του ανάγκες και όχι εκείνες που έμμεσα επιβάλλει το κοινωνικοοικονομικό σύστημα, 4) Να κατανοήσουν την ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης του εφήβου, 5) Να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία του γονεϊκού

ρόλου, τα οποία έχουν δύο βασικές διαστάσεις. Η μία ορίζεται κυρίως από την συναισθηματική στάση προς τους έφους, της οποίας τα δύο άκρα είναι η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού και η άλλη από τον τρόπο άσκησης της πειθαρχίας.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους Ασημακοπούλου και Τσιώλη (2015) οι κυριότεροι στόχοι της συμβουλευτικής των γονέων είναι: 1) η κατανόηση των χαρακτηριστικών ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της ζωής των παιδιών, 2) η συνειδητοποίηση του γονεϊκού ρόλου και των καθηκόντων ενός γονέα, 3) η απόκτηση αυτοκριτικής και αυτογνωσίας και τέλος 4) η κατάκτηση διαφόρων δεξιοτήτων και τεχνικών επικοινωνίας με τους εφήβους.

Συμβουλευτική εφήβων

Συμβουλευτική Εφήβων αφορά την στήριξη των παιδιών που βρίσκονται στην εφηβεία, στην καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Σύμφωνα με τον Steinberg (1992) η εφηβεία είναι μια περίοδος μετασχηματισμού και αναδιοργάνωσης των οικογενειακών σχέσεων. Ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν, ότι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων κορυφώνονται κατά την προεφηβεία ενώ στην ύστερη εφηβεία ανακουφίζονται (Laurson, Coy & Collins, 1998). Η συμβουλευτική εφήβων στοχεύει στην υποστήριξη της μετάβασης του παιδιού στην ενηλικίωση, είτε συντροφεύοντας τον έφηβο στην κατανόηση της διαφορετικότητας ως προϋπόθεσης δόμησης της προσωπικής του ταυτότητας, είτε ενθαρρύνοντας τον στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και δυνάμεων επίλυσης θεμάτων και δυσκολιών, που συχνά συνοδεύουν την περίοδο της εφηβείας, σε επίπεδο σχέσεων με οικογένεια και συνομηλίκους, σχολείο και εκπαίδευση, λήψη αποφάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας ή σπουδών, σχέσεις με το άλλο φύλο και σεξουαλικότητα, εικόνα εαυτού.

Η εφηβεία είναι το αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο ο έφηβος προσπαθεί να δημιουργήσει τη δική του ταυτότητα και πλημμυρίζεται από έντονα συναισθήματα. Προσπαθεί να αποχωριστεί από τους γονείς του και να φτάσει στην ενηλικίωση, παρόλο που θέλει να έχει και τη σίγουρη βάση. Προσπαθεί να ανεξαρτητοποιηθεί, να πειραματιστεί ή και να επαναστατήσει. Γι' αυτό συνήθως, είναι επιθετικός και εκρηκτικός απέναντι στους γονείς του. Τότε είναι που δοκιμάζονται οι αντοχές και η υπομονή των γονέων. Από την άλλη, νοσταλγεί την παιδική του ηλικία και χρησιμοποιεί παλαιότερες συμπεριφορές. Αυτή η στάση των εφήβων προβληματίζει τους γονείς που δεν ξέρουν πως να τους χειριστούν. Είναι πολύ σημαντικό, ο γονιός να μπορέσει από τη μια να σεβαστεί την προσπάθεια του εφήβου να απομακρυνθεί από αυτούς, χωρίς όμως να τον εκδικηθεί με τη δική του συναισθηματική απομάκρυνση και ταυτόχρονα να είναι διακριτικά δίπλα του όταν τον χρειάζεται. Η εφηβεία είναι μια δύσκολη περίοδος τόσο για τους γονείς, όσο και για τα παιδιά. Οι γονείς χρειάζεται να κατανοήσουν και να σεβαστούν ότι ο έφηβος προσπαθεί να αποκτήσει τη δική του ταυτότητα. Να προσπαθήσουν να ελέγξουν τις δικές τους αντιδράσεις και συναισθήματα και να δώσουν χώρο στο παιδί τους.

Οι τρεις βασικότερες αλλαγές στο επίπεδο της σχέσης γονέα- εφήβου, αφορούν τη σταδιακή διαφοροποίηση των εφήβων από τους γονείς, την ενίσχυση της λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ τους και την ανακούφιση των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, η συμβουλευτική, επιδρά θετικά στην αλλαγή της στάσης των γονέων με τέτοιο τρόπο, που να ενθαρρύνει την κινητοποίηση του εφήβου να αναλάβει τις προσωπικές ευθύνες που του αναλογούν. Οι συμμετέχοντες γονείς κατανοώντας το δικό τους ρόλο, αποκτούν εμπιστοσύνη στον/στην έφηβο/η, ότι είναι ικανός/ή να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις της ηλικίας του/της και κάνοντας ένα βήμα πίσω, τον/την βοηθούν να δει καθαρά τις δυνάμεις του/της και να διεκδικήσει μια θέση διαφορετική από αυτή που κατείχε στην παιδική ηλικία. Αυτό οδηγεί στην ομαλή εξέλιξη της αναπτυξιακής του/της πορείας και στη σταδιακή διαφοροποίηση από τους γονείς ως απαραίτητο στάδιο, προκειμένου να ενταχθεί εν καιρώ στην ενήλικη ζωή.

Δεδομένων των παραπάνω η συμβουλευτική γονέων στην εφηβεία, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, διότι ανακουφίζει τόσο τους γονείς, όσο και τους εφήβους από περίπλοκες καταστάσεις, που εγείρονται από την απαιτητική αυτή αναπτυξιακή φάση σε συνδυασμό με τις δυσκολίες των ίδιων των γονέων και της φύσης της σχέσης τους με τα παιδιά τους. Σκοπός λοιπόν της συμβουλευτικής γονέων, σύμφωνα με την Παππά (2006), εξειδικευμένα όταν άπτεται ζητήματα εφηβείας, είναι η τοποθέτηση των ζητημάτων σε ρεαλιστική βάση, κατανοώντας δυσλειτουργικά μοτίβα επικοινωνίας, καθώς και η έκφραση και ανακούφιση συναισθημάτων ντροπής, ενοχής, θυμού, φόβου, που εγείρονται από την αλληλεπίδρασή με τους εφήβους. Οι γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, κάτι που τους ενδυναμώνει σημαντικά. Στόχος της συμβουλευτικής είναι να ενισχύσει τους γονείς να παίρνουν σταθερές αποφάσεις, θέτοντας σαφή όρια, απαραίτητα για να νιώθουν οι έφηβοι ασφάλεια. Ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν με σεβασμό και εμπιστοσύνη τους εφήβους, δημιουργώντας μαζί τους μια πιο ισότιμη σχέση. Αναζητούν τρόπους να επιλύουν λειτουργικά τις αναπόφευκτες διαφωνίες, χωρίς να κλιμακώνονται οι συγκρούσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, συνειδητοποιούν, ότι χρειάζεται να δώσουν χώρο στο δικό τους βίωμα και στο βίωμα των εφήβων, διότι η δυναμική της σχέσης διαμορφώνεται σταδιακά (Μαρμαρά 2015). Τα παραπάνω βοηθούν τους γονείς να συνειδητοποιήσουν, ότι οι έφηβοι γιοι/κόρες τους έχουν ξεχωριστή προσωπικότητα και είναι σημαντικό να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, προκειμένου να βάλουν τους δικούς τους στόχους και να δεσμευτούν σε αυτούς.

Η διαδικασία της αυτογνωσίας αποτελεί τον πιο πολύτιμο βοηθό του μελλοντικού ή του νέου γονέα, στο δύσκολο έργο που πρόκειται να αναλάβει. Κατά την Χουρδάκη Μ (2000^a) ,αν ο γονέας έχει δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι;» «ποια στοιχεία συγκροτούν την προσωπικότητά μου;», «ποια βιώματα της παιδικής μου ηλικίας παραμένουν εκκρεμή;», «πώς αισθάνομαι τη συμβίωση με το άλλο φύλο;», «ποια είναι τα βαθύτερά μου κίνητρα για τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση παιδιών;» τότε θα συνειδητοποιήσει τις απόψεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις του, θα διαμορφώσει συνειδητά ένα γονικό τύπο, ο οποίος θα αντανakλά τις ιδέες του σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού του.

Η δύσκολη και επίπονη διαδικασία της απόκτησης αυτογνωσίας μπορεί να διευκολυνθεί σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια μιας Σχολής Γονέων. Η μεθοδολογία και η διαδικασία των ομάδων γονέων εντάσσεται στην ομαδική συμβουλευτική, η οποία είναι μια διαπροσωπική διαδικασία που περιλαμβάνει τον συντονιστή και τα μέλη της ομάδας, τα οποία έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999), όπως η γονεϊκή ιδιότητα, οι κοινοί προβληματισμοί για τα παιδιά τους, η ηλικία των παιδιών τους, πιθανόν κοινές στάσεις, αξίες κ. ά. Οι Σχολές Γονέων παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στους γονείς, διαμορφώνουν πρότυπα γονικού ρόλου, εστιάζουν στα θετικά στοιχεία και τις δυνάμεις των γονέων, συντελούν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, τους βοηθούν να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους, συντελούν στη βελτίωση της σχέσης των συζύγων, τους παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να κατανοούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των εφήβων, βοηθούν τους γονείς να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα πραγματικότητα, αποφεύγοντας τη «γονική εξουθένωση», τους βοηθούν να κατανοήσουν ότι δεν είναι αυτές καθαυτές οι αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή που δημιουργούν πρακτικές ή οι ψυχολογικές δυσκολίες, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες διαχειρίζονται συναισθηματικά τις διάφορες συνθήκες, καθώς και άλλα πρακτικά (π.χ. ανεπαρκές υποστηρικτικό δίκτυο, περισσότερες ευθύνες) ή ψυχολογικά ζητήματα (π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια γονέων) που προκύπτουν (Μπρούμου, 2010. Παππά, 2006).

Χαρακτηριστικά του οικογενειακού συμβούλου

Η οικογένεια είναι μοναδικό σύστημα, καθώς το είδος των σχέσεων που βιώνει το άτομο σε αυτήν. Επηρεάζει και καθορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε κάθε άλλο σύστημα στο οποίο εισέρχεται στη διάρκεια της ζωής του. Η συμβουλευτική και θεραπεία της οικογένειας εξελίσσονται συνεχώς, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στα μοναδικά χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος, που δεν είναι άλλα από τη δυναμική εξέλιξη, την ένταση στις σχέσεις, τη διαρκή αλληλεπίδραση, και τη σύγκρουση ανάμεσα στο σύστημα και την ατομικότητα.

Όσον αφορά, τις γνώσεις τους οι επιστημονικά και επαγγελματικά ικανοί σύμβουλοι και ως προς την εφαρμογή της Συμβουλευτικής σε οικογένειες, καλούνται να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις για τη δική τους φυλετική κληρονομιά, καθώς και πώς αυτή τους επηρεάζει προσωπικά και επαγγελματικά κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ακόμη, οφείλουν να κατανοούν το πώς η καταπίεση, ο ρατσισμός, η διάκριση και τα στερεότυπα τους επηρεάζουν προσωπικά και στη δουλειά τους. (Σιδηροπούλου & Δημακάκου, 2003)

Ο ρόλος του συμβούλου-εκπαιδευτή στην ομάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά, κατά την Μηλιούρη (2020), λαμβάνει το ρόλο του οικοδεσπότη στη πρώτη συνάντηση, πρώτος του στόχος είναι να έχει διαμορφώσει ένα όμορφο χώρο που θα τον βοηθήσει να δημιουργήσει μια φιλική ατμόσφαιρα, άνεση και οικειότητα. Επίσης, είναι αναγκαίο να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα προσόντα, όπως να είναι ανθρωπιστής και άρα ευαισθητοποιημένος πάνω στα

προβλήματα της ανθρωπότητας, δημοκρατικός, ενημερωμένος για τη σύγχρονη ζωή αλλά και να διαθέτει υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης. Αυτά τα προσόντα είναι αναγκαία, ώστε να μπορέσει ο σύμβουλος-εκπαιδευτής να αναπτύσσει συνεχώς τον εαυτό του αλλά και τις δεξιότητές του, να σέβεται την αξιοπρέπεια των εκπαιδευόμενων, να κρίνει σωστά τη στάση τους, να τους βοηθήσει να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες αλλά και το σημαντικότερο να μπορεί να δει μέσα από την οπτική γωνία ενός άλλου. Ο σύμβουλος, λοιπόν, δεν έχει το ρόλο του ειδήμονα αλλά είναι ένα ισότιμο μέλος στην ομάδα, ένας συνεργάτης. (Κόκκος, 2005)

Στην ομαδική Συμβουλευτική Γονέων, ο σύμβουλος έχει στόχο να επεξεργαστεί μέσα από τις θεματικές ενότητες που επιλέγει αλλά και μέσα από τις ανάγκες που δείχνουν να έχουν οι γονείς της ομάδας του, προβλήματα που θα προκύψουν κατά τη διαδικασία μετάβασης του παιδιού τους σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Σίγουρα δεν αντιμετωπίζουν όλα τα μέλη της ομάδας παρόμοιες δυσκολίες και αυτό είναι πολύ θετικό για τη δυναμική που αποκτά η ομάδα. Ο διάλογος που καλλιεργείται ανάμεσα στον σύμβουλο με τα μέλη αλλά και ανάμεσα στα μέλη εμπλουτίζει τους γονείς με εμπειρίες και γνώσεις που θα της χρειαστούν ίσως κάποια στιγμή. (Παλάβρα & Αγγελίδης 2019).

Ο σύμβουλος δε λειτουργεί θεραπευτικά στις Σχολές γονέων και δεν έχει ψυχοθεραπευτικό ρόλο, αλλά λειτουργεί στα πλαίσια της συμβουλευτικής παρέμβασης. Αν κάποιος γονέας μπορεί να χρειάζεται παρέμβαση ψυχοθεραπευτική ο σύμβουλος μπορεί απλά να παραπέμψει το άτομο σε κάποιον ειδικό. Επίσης, ο σύμβουλος στην εκπαίδευση Γονέων μπορεί να έχει και ρόλο εκπαιδευτικό ή εξελικτικό καθώς επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει στους γονείς γνώσεις επιστημονικές που αφορούν την ψυχολογία του τέκνου τους σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και επίσης προσπαθεί να αλλάξει κάποιες δυσλειτουργικές στάσεις τους και να τους κινητοποιήσει συναισθηματικά. (Παππά, 2016)

Συμπεράσματα

Οι ομάδες γονέων συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή των συζύγων στη νέα πραγματικότητα που σηματοδοτείται από τον ερχομό του νέου μέλους. Προετοιμάζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές που θα επέλθουν στη ζωή τους και τους θωρακίζουν ως προς τους πιθανούς κραδασμούς που τυχόν θα αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, τους παρέχουν γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού και δεξιότητες απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτής της τόσο μοναδικής και πρωτόγνωρης εμπειρίας. Τέλος, παρέχουν στους μέλλοντες γονείς ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η οποία παρέχεται τόσο από τον ειδικό ο οποίος συντονίζει την ομάδα, όσο και από τους υπόλοιπους γονείς που συμμετέχουν σε αυτήν. Οι Σχολές Μελλοντικών Γονέων αποτελούν ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο πρόληψης που προωθεί την ψυχική υγεία όχι μόνο των γονέων, αλλά και των νέων επερχόμενων μελών της οικογενειακής ομάδας (Παππά, 2006).

Η Συμβουλευτική γονέων έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους γονείς να φτιάξουν τις σχέσεις με τα παιδιά τους και ό,τι τους απασχολεί για στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας. Η συμβουλευτική γονέων απαιτεί την ώριμη και ειλικρινή συμμετοχή των γονέων στις συνεδρίες με τον Σύμβουλο, ο οποίος γίνεται ενεργό μέλος του συστήματος της οικογένειας βοηθώντας αρχικά τους γονείς να βρουν νέους και πιο λειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους και με τα παιδιά τους. Οι τεχνικές που θα μάθουν οι γονείς από τις συνεδρίες θα ενισχύσουν την εσωτερική ισορροπία και οριστική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Οι γονείς θα πρέπει να νιώσουν οικειότητα με τον σύμβουλο, ώστε να συζητήσουν μαζί του ανοιχτά και με ειλικρίνεια όλα τα περιστατικά και τους προβληματισμούς τους

Συνοψίζοντας η Συμβουλευτικής Γονέων, είναι μία ανάγκη σε όλους τους γονείς που ενδιαφέρονται να βοηθήσουν παιδιά-εφήβους τους να είναι ευτυχισμένα και παραγωγικά στη ζωή τους. Οι κύριοι στόχοι της συμβουλευτικής γονέων συνοψίζονται στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των παιδιών τους, σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, καθώς και προώθησης της εμπλοκής τους σε θέματα εκπαίδευσης, ενισχυτικής προς το έργο των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τον/την έφηβο μέσω της Συμβουλευτικής και είναι απαραίτητη η ενημέρωση μέσω κοινωνικών φορέων, είτε αυτό είναι το ίδιο το σχολείο, είτε από την πολιτεία, είτε τον εκάστοτε τοπικό δήμο. Θα ήταν ωφέλιμο να γνωρίζουν τους τρόπους και τα οφέλη της συμβουλευτικής, που μπορούν να απευθυνθούν και πώς να κάνουν χρήση της μέσα στην ίδια τους την οικογένεια

Βιβλιογραφία

- Asimakopoulou, P., & Tsolis, T. (2015). *O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou stin diapaidegisi-agogi tou paidiou*. Ptychiaki Ergasia. Patra
- Bechraki, K., (2002). *Scholes goneon*, Athina: Ellinika grammata.
- Broumou, M. (2008). Anagkes Symvouleftikis Paidion Scholikis kai Efivikis Ilikias me Provlmata Symperiforas. *ELESYP*, 84-85, 158-172.
- Chourdaki, M. (2000a). *Oikogeneiaki Psychologia* (4i ekd.). Athina: Leader Books.
- Collier, S.F. & Yanagisako, S.J. 1987. *Gender and Kinship: Essays toward a unified analysis* Stanford University Press
- Fox, B., & Luxton, M. (1993). Conceptualizing family. *Family Patterns: Gender Relations*, 19-29.
- Kokkos, A. (2005) Ekpaidefsi enilikon: anichnevontas to pedio. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14719>

- Lappa, M. (2016). «I sygchroni elliniki oikogeneia os atypos michanismos koinonikis politikis» <https://amitos.library.uop.gr/xmlui>
- Laursen, B., Coy, K., C., Collins, W., A., (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis, *Child Development*, 69 (3), 817-832.
- Malikiosi- Loizou, M. (1999). Symvouleftiki Psychologia. Athina: *Ellinika Grammata*
- Marmara, Z. A. (2015) I empeiria goneon kai efivon sto plaisio tis Symvouleftikis: poiotiki erevna se mia monada efivon. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45705/15511.pdf?sequence>
- Miliouri, A. (2020) Oi apopseis enilikon politon schetika me tin anagkaiotita parakoulouthisis tmimatou Scholon Goneon gia ti stirixi tis oikogeneias..<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47362?mode=full#:~:text=dc.identifier.uri-.https%3A/apothesis.eap.gr/handle/repo/47362,-%2D>
- Mousourou, L. (1999). *Krisi tis oikogeneias kai krisi axion. Sto L. Mousourou (Epim.). Epitheorisi koinonikon erevnon (s.s 6-19)*. Athina: Ekdosi Ethnikou Kentrou Koinonikon Erevnon
- Pappa, V., (2006). *Epangelma goneas, Psychologikoi typoi goneon kai symperifora paidion kai efivon*. Athina: Kastanioti.
- Palavra , E. Angelidis M (2019) Apo tin Paidagogiki Symvouleftiki stin Filosofiki Symvouleftiki: Koina simeia kai Diafores <http://hdl.handle.net/11610/19423>
- Sidiropoulou-Dimakakou, D. (2003). Epangelmatiki symvouleftiki kai politismiki diaforetikotita. *Psychologia*, 10,499-413
- Steinberg, L., D., Dornbusch S., M., Brown, B., B., (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective, *American Psychologist*, 47(6), 723-729.

Η γονεϊκή εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο ως ευεργετική παράμετρος αποτελεσματικότητας

Κοτρώτσιου Ευανθία, Νηπιαγωγός, M.Sc.

Περίληψη

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία δημιουργεί μια ενδιαφέρουσα σχέση για θετικές αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες ανάπτυξης, υψηλά επίπεδα προαγωγής στο σχολείο και τη μέγιστη ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής των δύο πλαισίων, οικογένειας και νηπιαγωγείου τόσο πιο πετυχημένη είναι και η προσπάθεια των παιδιών. Οι παιδαγωγοί στα πλαίσια μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από ποικιλομορφία κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική έχουν την υποχρέωση να επικοινωνούν με όλες τις οικογένειες μέσα από νέες ευέλικτες μεθόδους με σκοπό την προαγωγή και ανάπτυξη των παιδιών και των οικογενειών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, οικογένεια, συνεργασία, επικοινωνία.

Abstract

The involvement of parents in the education of their children, especially in preschool, creates an interesting relationship for positive interactions and developmental processes, high levels of promotion in school and the maximum academic and social ability of children. The greater the degree of coherence of the two contexts, family and kindergarten, the more successful the effort of the children. Educators in a society dominated by social, cultural and linguistic diversity have the obligation to communicate with all families through new flexible methods in order to promote and develop children and their families.

Key-Words: Education, kindergarten, family, cooperation, communication.

Εισαγωγή

Τα παιδιά ανήκουν από την προσχολική ηλικία σε δύο μικροσυστήματα, την οικογένεια και το νηπιαγωγείο, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο, η γονεϊκή εμπλοκή στο νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντική και απαραίτητη αφού προσφέρει οφέλη όχι μόνον στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς και τους γονείς. Η συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σπίτι έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Στο μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών της ανάπτυξης, ατόνησε η σχέση ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι και η προϊούσα μεταξύ τους απόσταση είχε ως αποτέλεσμα την οριοθέτηση των ρόλων και των λειτουργιών των δύο μικροσυστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς άρχισαν να θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι της είσοδο τους στο νηπιαγωγείο, ενώ οι παιδαγωγοί για τη νοητική τους ανάπτυξη, σχετικά με τη

διαδικασία μάθησης που λάβαινε χώρα στο νηπιαγωγείο. Την τελευταία όμως δεκαετία, καθώς οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι προτείνουν την αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα, παρατηρείται στροφή σε μια τακτική «συνεταιρισμού» των δύο πλευρών προκειμένου να καλυφθούν πληρέστερα οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών (Tomlinson, 1995).

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου ώστε να αποτυπωθούν οι τάσεις που διαγράφονται για τη συνεργασία αυτή από τη σκοπιά των νηπιαγωγών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια (Γεωργίου, 2000; Keck & Kirk, 2001; Μπούζος, 1998; Textor, 1994). Ως προς τη σχέση νηπιαγωγείου - οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992; Γεωργίου, 2000; Textor, 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το νηπιαγωγείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο νηπιαγωγείο και αντίστροφα. Η θεωρία αυτή δημιούργησε μια στάση διστακτικότητας σε γονείς και εκπαιδευτικούς για την μεταξύ τους συνεργασία.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του σταδιακού μοντέλου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το νηπιαγωγείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο νηπιαγωγείο και εκείνο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση νηπιαγωγείου και οικογένειας και αποθαρρύνει τη διαπλοκή ανάμεσα στα δυο περιβάλλοντα και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη των εμπλεκόμενων φορέων (Γεωργίου, 2009).

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1993, 1986), το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα στα οποία μετέχει στη διάρκεια της ζωής του, τα οποία δηλώνονται σχηματικά ως διαδοχικοί κύκλοι (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εξωσυστήματα και μακροσυστήματα) που ο ένας εμπεριέχει τον άλλο και στον κεντρικό κυριαρχεί το παιδί. Όλα όσα επηρεάζουν τον κάθε άνθρωπο από τα παιδικά του χρόνια βρίσκονται

σε αυτό το ολικό σύστημα, ως πρωταγωνιστές κάθε κύκλου. Οικογένεια – σχολείο – φίλοι, σχέσεις τους, κοινωνία – πολιτεία – ΜΜΕ, αξίες – κουλτούρα κ.α. είναι κάποια από αυτά. Ο βαθμός επίδρασης του παιδιού ποικίλει και γίνεται πιο δυσδιάκριτος και πολύπλοκος όσο προχωρούμε προς τον εξωτερικό και πιο μακρινό κύκλο, αυτόν του μακροσυστήματος. Η οικογένεια δηλώνεται άμεσα στο πρώτο μικροσύστημα όπως και το σχολείο, ενώ οι σχέσεις τους κυριαρχούν στο αμέσως επόμενο μεσοσύστημα. Μέσα σε αυτό το μοντέλο βλέπουμε πόσο απαραίτητο είναι για το σχολείο η κατανόηση των υποσυστημάτων και η διατήρηση καλών σχέσεων με την οικογένεια, προκειμένου α) να μην υπάρξει σύγχυση στους ρόλους που καλούνται να παίξουν και β) αντίθεση στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις από τους μαθητές (Μυλωνάκου – Κεκέ 2006). Συνεπώς, η συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το νηπιαγωγείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, και τα τρία πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται.

Με βασικό πρακτικό προσανατολισμό την αναζήτηση των συντελεστών που θα οδηγήσουν το παιδί στη μέγιστη επιτυχία σε όλους τους τομείς, το μοντέλο θέτει σαφείς στόχους προκειμένου να συντονιστούν γονείς και σχολείο. Μεταξύ άλλων προτείνει τη διαρκή επικοινωνία σχολείου – γονέων, την προσέλκυση των γονέων ως εθελοντών στις δραστηριότητες του σχολείου, την ανάδειξή τους σε συμμετοχούς στη λήψη αποφάσεων, στην ενίσχυση του διδακτικού τους ρόλου, ώστε να δημιουργούν υποστηρικτικό περιβάλλον για μάθηση στο σπίτι. Προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, υποδείξεις και συμβουλές δίνοντας ένα μικρό εγχειρίδιο που διευκολύνει το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Για παράδειγμα, το νηπιαγωγείο μπορεί να φέρει και τις τρεις σφαίρες επιρροής σε συνεργασία, μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και την κοινότητα, ή μπορεί να επιλέξει να κρατήσει αυτές τις σφαίρες επιρροής σε απόσταση.

Η θεωρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το ρόλο του νηπιαγωγείου στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και την ενθάρρυνση μιας μεγαλύτερης συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα. Το θεωρητικό πλαίσιο Epstein (1992-1996) περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας, και συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τις πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το νηπιαγωγείο και την κοινότητα. Αυτή η τυπολογία προσδιορίζει μέσα από έξι ευδιάκριτες κατηγορίες την έννοια της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Αυτές είναι:

1. Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (για παράδειγμα, οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και βοηθά το νηπιαγωγείο να κατανοήσει την οικογένεια).

2. Βασικές υποχρεώσεις του νηπιαγωγείου (για παράδειγμα, καλή επικοινωνία με τους γονείς σε ότι αφορά τις προσδοκίες του προγράμματος, τις αξιολογήσεις και την πρόοδο των παιδιών).
3. Συμμετοχή της οικογένειας στο νηπιαγωγείο (για παράδειγμα, εθελοντική προσφορά στις τάξεις για υποστήριξη των παιδιών και του νηπιαγωγείου γενικότερα).
4. Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι (για παράδειγμα, παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες μάθησης, όπως είναι η ανάγνωση).
5. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (για παράδειγμα, οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, τα συμβουλευτικά συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση).
6. Συνεργασία με την κοινότητα (για παράδειγμα, συνεργασία με κοινοτικές επιχειρήσεις, κοινωνικούς φορείς και άλλα μέλη της κοινότητας για την παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών) (Σακελλαρίου, 2006).
7. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.
8. Οι παραπάνω θεωρίες προωθούν την ιδέα της συνεργασίας οικογένειας, νηπιαγωγείου και κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μέσα από μια «ολιστική παιδαγωγική», που δίνει τη δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση, και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής. Τα παραπάνω προϋποθέτουν ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας οικογένειας - νηπιαγωγείου και έχουν ως αποτέλεσμα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης να οδηγούνται προς νεότερα πρότυπα συνεργασίας και να προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ντολιοπούλου, 2003).

Μεθοδολογία

Η όλη οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της παρούσης έρευνας παραπέμπουν σε μια ερευνητική προσέγγιση, η οποία στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών είναι γνωστή με τον όρο «επισκόπηση» και αποτελεί μια από τι στρατηγικές επιλογές της ποσοτικής έρευνας (Cohen & Manion 1994).

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα

από τις νηπιαγωγούς. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις πέρα από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δε δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες. Αντίθετα, με τα ερωτηματολόγια δε χρειάζονται ειδικοί ερευνητές για τη συλλογή στοιχείων, δεν επηρεάζονται οι απαντήσεις από τη σχέση «συνεντευτική-απαντητή» και επί πλέον εξασφαλίζεται η ανωνυμία του απαντητή, σημαντικό στοιχείο ιδιαίτερα για έρευνες που η απάντηση δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή (Κουβέλλη, 1984).

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ερώτηση ανοικτού τύπου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1998; Javeau, 1996; Μακράκης, 1997) οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση.
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.
- Μπορούν να λειτουργήσουν ως «ερωτήσεις-φίλτρα» δηλαδή μέσο διάκρισης-κατηγοριοποίησης των απαντώντων μεταξύ μεταγενέστερων απαντήσεων.

Υπάρχουν βέβαια και μειονεκτήματα με τη χρήση των κλειστών ερωτήσεων, αφού οι ερωτώμενοι περιορίζονται ανάμεσα σε δομημένες απαντήσεις και είναι δυνατόν να χάνεται ένα ποσοστό χρήσιμης για την έρευνα πληροφορίας.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στις νηπιαγωγούς έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία ήρθε σε προσωπική επαφή με τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα και στις οποίες απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας. Δεν προτιμήθηκε η ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, η διαδικασία παρουσιάζει μεγάλες απώλειες στις επιστροφές.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 5 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια, δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης. Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν: Μάιος-Ιούνιος 2019. Λάβαμε συνολικά 129 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Αποτελέσματα

Σχετικά με το επίπεδο συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τους γονείς των νηπίων η έρευνα μας έδειξε ότι μόνο το ήμισυ των νηπιαγωγών είναι «παρά πολύ» ή πολύ ευχαριστημένοι. Το υπόλοιπο μισό των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι είναι μέτρια ή λίγο ευχαριστημένοι από τη συνεργασία αυτή. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Δοδοντσάκη(1999) σύμφωνα με την οποία η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αφήνει πολλά περιθώρια βελτίωσης ως προς την ποιότητα, ποσότητα και τις συνθήκες αυτής.

Σε ότι αφορά τα θέματα συνεργασίας με τους γονείς των νηπίων, η έρευνά μας έδειξε, ότι λίγοι νηπιαγωγοί προτιμούν να οργανώσουν σπουδαία θέματα συνεργασίας όπως κοινές διαλέξεις και ομιλίες, πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος. Αυτό φανερώνει απροθυμία από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του νομού Καρδίτσας για ουσιαστική συνεργατική σχέση μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας μέσα από διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι αν και η συνεργασία χαρακτηρίζεται ικανοποιητική από ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν περιλαμβάνει ευρύτερο πεδίο δράσεων και περιορίζεται σε τυπικές εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα και οργάνωση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων. Αυτό δείχνει μια στοιχειώδη, επιφανειακή συνεργασία, χωρίς σχεδιασμό, μονιμότητα και ουσία.

Όσο αφορά το ερώτημα αν ο βαθμός συνεργασίας με τους γονείς των νηπίων συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του νηπιαγωγείου, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (56,6%) απάντησε «παρά πολύ» ως «πολύ». Πολλές έρευνες απέδειξαν (Σαϊτής,2001 ; Γεωργίου,2000 ; Μηλωνακού-Κεκέ,2006) τη σημασία και τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Σημειώνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (43,4%) νηπιαγωγών δηλώνει ότι η συνεργασία με τους γονείς δεν συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του νηπιαγωγείου και αυτό οφείλεται στη κακή συνεργασία μεταξύ τους, στη μη αμοιβαία εμπιστοσύνη και στο μη σεβασμό του ρόλου του καθενός.

Αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η καλή συνεργασία του νηπιαγωγείου με τους γονείς των νηπίων οφείλεται στο καλό κλίμα του νηπιαγωγείου με τους γονείς των νηπίων και στην ωριμότητα των νηπιαγωγών για αμοιβαία επικοινωνία με τους γονείς. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να οφείλονται στη καλή διοίκηση και στις σωστές ενέργειες της/του προϊστάμενου του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να έχει ένα καλό σχολικό κλίμα και ώριμους συναδέλφους. Πολλές έρευνες (Griffith,2001) έχουν καταδείξει ότι η/ο προϊστάμενος του νηπιαγωγείου παίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού για υιοθέτηση περισσότερο πρακτικών επικοινωνίας με τους γονείς των νηπίων.

Αντίθετα η ισχυρή συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια οφείλεται στην

έλλειψη χρόνου των νηπιαγωγών και των γονέων και στο ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα προβλήματα του νηπιαγωγείου με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του. Είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές ο γονέας είναι ανημέρωτος για πολλά προβλήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται σ' αυτά και να θεωρούν ότι όλα βαίνουν ομαλά ενώ στην πραγματικότητα αυτά εμποδίζουν την ομαλή ροή του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Σε έρευνα του Ξωχέλλη (1984) αποδεικνύεται ότι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων είναι η άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του νηπιαγωγείου και η έλλειψη χρόνου και από τις δυο πλευρές.

Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στη Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο, το 35% των νηπιαγωγών πιστεύουν ότι συντελούν «μέτρια» ως «πολύ» στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης, στη καθαριότητα του σχολικού χώρου, στη καλή λειτουργία του κυλικείου, στη βελτίωση της κτηριακής υποδομής και στη διοργάνωση εκδηλώσεων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η συμβολή των γονέων μέσα από τα όργανα λαϊκής συμμετοχής δεν είναι τόσο ικανοποιητική και αποτελεσματική στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Αυτό έχει καταδείξει και η έρευνα της καθηγήτριας κ. Σαϊτή (1999) για τη λειτουργία των Σχολικών Συμβουλίων και του καθηγητή κ. Σαϊτής (2000) για τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών ότι οι θεσμοί αυτοί έχουν ατονήσει και λειτουργούν κατά κύριο λόγο τυπικά και όχι αποτελεσματικά και θετικά προς τη σχολική κοινότητα.

Σχετικά με τα αίτια χαμηλής συμμετοχής των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του νηπιαγωγείου, η έρευνα έδειξε ότι οφείλεται στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του νηπιαγωγείου. Η άγνοια αυτή πιθανόν οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και στο είδος της εργασίας τους (αγροτικές δουλειές, μεγάλο ωράριο εργασίας). Βεβαίως μερίδιο ευθύνης έχει και η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα και μάλιστα η/ο προϊστάμενος του νηπιαγωγείου, γιατί δεν έχουν επιδιώξει την κατάλληλη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των νηπίων, αλλά αντιθέτως τους έχουν σε απόσταση και σε άγνοια των προβλημάτων που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

Αναφορικά με το αν η συνεργασία του νηπιαγωγείου με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση στην καλύτερη πρόοδο και ανάπτυξη των νηπίων, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών 86,8% απάντησαν θετικά. Πολλοί ερευνητές έχουν δηλώσει ότι η στενή σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο του παιδιού τους και η συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς του συνδέονται άμεσα με το βαθμό επιτυχίας των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσο αφορά τα οφέλη από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας ως προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η πλειονότητα των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι υπάρχει αλληλοενημέρωση για τυχόν προβλήματα των παιδιών (συμπεριφορά, μαθησιακά προβλήματα) (85,6%) και ότι τα νήπια αισθάνονται το περιβάλλον του νηπιαγωγείου πιο οικείο. Εδώ παρατηρούμε ότι από την εκπαιδευτική κοινότητα θεωρείται ότι η καλύτερη και άμεση επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, απαιτεί τη

συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων για τη σωστή και γρήγορη αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των νηπίων.

Τέλος η παρέμβαση των γονέων (64,7%) στο έργο της/του νηπιαγωγού αποτελεί τη κυριότερη αιτία μη συμβολής της συνεργασίας του νηπιαγωγείου και των γονέων και επομένως στη μη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην πρόοδο και ανάπτυξη των νηπίων. Είναι γνωστή η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μόνο οι ίδιοι είναι ειδικοί στα παιδαγωγικά θέματα και δεν θέλουν να επεμβαίνει κανείς άλλο στο έργο τους. Θέλουν τους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σε απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν (Γεωργίου,2000).

Συμπεράσματα

Το πρώτο σημείο είναι η διαπίστωση του ότι, ενώ στην ουσία νηπιαγωγείο και γονείς αγωνίζονται για τα ίδια πρόσωπα, τους μαθητές, και πρεσβεύουν ίδιες αντιλήψεις στο μεγαλύτερο ποσοστό, δεν μπορούν να βρουν τη χρυσή τομή και να συνεργαστούν στο βαθμό που θα διευκόλυνε το έργο τους. Επηρεάζονται από προσωπικές φοβίες και αναστολές, πνίγονται στα καθημερινά προβλήματα και στη ρουτίνα και δεν προσχωρούν σε μια εκ βάθους επικοινωνία που και οι ίδιοι φαίνεται να επιθυμούν, αλλά και θα άλλαζε τα δεδομένα στην εκπαίδευση. Αναλώνονται σε τυπικές λειτουργίες διατηρώντας τους ρόλους που τους έχουν δοθεί εδώ και χρόνια, αν και η εποχή μας έχει διαφορετικές απαιτήσεις, λειτουργίες και δυνατότητες.

Το κύριο συμπέρασμα που βγαίνει από τη μελέτη της έρευνας είναι ότι υπάρχει μια θετική τάση για συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογενείας. Οι σημερινές συνθήκες ζωής, το αναβαθμισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και οι νηπιαγωγοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνδράμουν στη δημιουργία αυτής της τάσης. Οι εκπαιδευτικοί όμως από ότι συμπεράναμε δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν τους γονείς ως ισότιμους συνεργάτες. Τους διακατέχει ακόμα έστω και μικρή τάση καχυποψίας και έλλειψη εμπιστοσύνης για τους γονείς. Φοβούνται ότι με αυτόν τον τρόπο θα παρέμβουν στο διδακτικό τους έργο. Για αυτό αν και ζητούν τη συνδρομή τους στην επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία παραμένει στα τυπικά θεσμοθετημένα πλαίσια και σε θέματα που δεν εμπλέκονται με το διδακτικό έργο.

Αναλυτικότερα, από τους 129 νηπιαγωγούς, οι 26, σε ποσοστό 21% υπηρετούν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, οι 91, σε ποσοστό 73,4% σε διθέσια και οι 7, σε ποσοστό 5,6% σε τριθέσια νηπιαγωγεία. Τα 43 νηπιαγωγεία, σε ποσοστό 33,6% βρίσκονται σε αγροτική περιοχή, τα 26, σε ποσοστό 20,3% βρίσκονται σε ημιαστική και τα υπόλοιπα 59, σε ποσοστό 46,1% σε αστική περιοχή.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (36,4%) έχει από 25 χρόνια και άνω στην εκπαίδευση και δεν έχει άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου (93,8%). Αυτό φανερώνει έλλειμμα των νηπιαγωγών σε σύγχρονες μορφές επικοινωνίας με τους γονείς και συνεπώς παραμένουν στις κλασσικές μεθόδους προσέγγισης, χωρίς

σχεδιασμό και εμπλουτισμό καινούργιων και καινοτόμων μεθόδων επικοινωνίας και συνεργασίας με τα παιδιά, την οικογένεια και γενικότερα την κοινωνία.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σταθερότητα του εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία. Υπάρχουν συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα αυτός ο παράγοντας να είναι ένας ανασταλτικός και να εμποδίζει να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και στενής συνεργασίας στο νηπιαγωγείο και στους γονείς.

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (44,3%) των νηπιαγωγών του νομού Καρδίτσας δεν είναι ευχαριστημένο από το επίπεδο συνεργασίας του νηπιαγωγείου τους με το σύλλογο γονέων.

Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό (55,7%) με το επίπεδο συνεργασίας του νηπιαγωγείου τους με το σύλλογο γονέων, δηλώνουν ότι η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει:

- Οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων, ποσοστό 41%.
- Οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, σε ποσοστό 71,8%.
- Οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων, 10,3%.
- Πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος, 7,7%.
- Κοινές εκδρομές, 41%.
- Διαλέξεις-Ομιλίες 12,8%.
- Εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα, 69%.

Το 56,6% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών, πιστεύουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς, συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του νηπιαγωγείου τους και φυσικά με απώτερο σκοπό την καλύτερη και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Αυτό οφείλεται στο καλό κλίμα που επικρατεί στο νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και στην ωριμότητα των νηπιαγωγών για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς.

Υπάρχει βέβαια και ένα μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών (43,4%) που ακόμη δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της συνεργασίας με τις οικογένειες των νηπίων τους και τα οφέλη αυτής, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελλιπής αυτή συνεργασία αποδίδεται στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού(100%), στην παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό τους έργο και στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του νηπιαγωγείου.

Νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από τη συνεργασία του νηπιαγωγείου τους με τους γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους ανταποκρίνονται πρόθυμα στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό φανερώνει πως η εμπειρία πολλών ετών τους έχει διδάξει πως

είναι πιο αποτελεσματική η λειτουργία του νηπιαγωγείου όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία με τις οικογένειες των μικρών παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί επίσης δηλώνουν ότι δεν προκαλούνται τριβές στη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Όταν προκαλούνται όμως, οι νηπιαγωγοί τις αντιμετωπίζουν λειτουργώντας συμβιβαστικά και συνεργατικά προσαρμόζοντας την κατάσταση στα αμοιβαία συμφέροντα των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι με το επίπεδο ανταπόκρισης των γονέων στις προκλήσεις του νηπιαγωγείου για ενημέρωση τους σε θέματα λειτουργίας του νηπιαγωγείου και προόδου των παιδιών τους. Οι λόγοι του υψηλού επιπέδου ικανοποίησης αυτής της ανταπόκρισης αποδίδονται στο μεγάλο ενδιαφέρον των γονέων για τα παιδιά τους και στις προσπάθειες των νηπιαγωγών να προσεγγίσουν τις οικογένειες των νηπίων.

Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στα όργανα λαϊκής συμμετοχής συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του νηπιαγωγείου καθώς ενισχύονται βασικοί παράγοντες ανάπτυξης του, όπως εξασφάλισης πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές, εξοπλισμό εποπτικών μέσων, στη βελτίωση της κτηριακής υποδομής του νηπιαγωγείου, διοργάνωση εκδηλώσεων και καθαριότητα του χώρου.

Ως αιτία χαμηλής συμμετοχής των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του νηπιαγωγείου, οι ερωτώμενοι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία, αναφέρουν το περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του νηπιαγωγείου. Σημαντικό παράγοντα επισημαίνουν και την έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων αυτών, με αποτέλεσμα οι γονείς να δοκιμάζουν το θεσμό αυτό, να αποκαρδιώνονται και να αποχωρούν, μη βλέποντας ότι δεν μπορούν να προσφέρουν μια ουσιαστική βοήθεια. Μόνο, μετά από σημαντική αλλαγή του ρόλου των οργάνων λαϊκής συμμετοχής, θα μπορούσαν να δράσουν αποτελεσματικά προς όφελος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών επισημαίνει ότι το όφελος από τη συνεργασία του νηπιαγωγείου με τους γονείς είναι η αλληλοενημέρωση και των δυο για όλα τα θέματα που αφορούν τα νήπια, όπως στη συμπεριφορά, μαθησιακά προβλήματα. Αυτό μας δίνει την ελπίδα πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί θέλουν, αναζητούν και χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων στο δύσκολο έργο που πρέπει να το φέρουν σε πέρας. Η συμπόρευση και των δυο, θα επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών.

Υπάρχει βέβαια και ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών, που δεν πιστεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τη συνεργασία του νηπιαγωγείου με τους γονείς. Και αυτό οφείλεται στο φόβο τους για τυχόν παρέμβαση των γονέων στο έργο τους. Αυτό μας δείχνει πως πολλοί συνάδελφοι έχουν τους γονείς σε απόσταση από την εκπαιδευτική κοινότητα ή τους θέλουν για συγκεκριμένα πράγματα τα οποία ορίζουν αυτοί.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί προτείνουν για την καλύτερη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας, να υπάρχει ενημέρωση σε τακτά χρονικά διαστήματα των γονέων από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, καθώς επίσης και συνεχής ενθάρρυνση αυτών για να αναλάβουν διάφορες εθελοντικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Προτείνουν επίσης η συνεργασία νηπιαγωγείου-γονέων διαρκώς να επεκτείνεται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Λ. (2003). Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. *Νέα Παιδεία*, 106, 126-143.
- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της προσχολικής Εκπαίδευσης*. Κριτική.
- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together (6th ed.)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Γκόρια, Σ. (2004). Σχέση οικογένειας-νηπιαγωγείου. Ο ενεργός ρόλος των γονιών στο σχολείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 39, 71-77.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2000). Συνεργασία Γονιών-Νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 18, 29-31.
- Εξάρχου, Ν. (2004). *Βιωματική μάθηση στην προσχολική ηλικία*. Ατραπός, Αθήνα..
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: West view Press
- Θεοδώρου, Ν. (2004). Συνεργασία γονέων –σχολείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 39, 78-80.
- Καλέντζη, Ε. (2001). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. *Δείκτες Εκπαίδευσης*, 3, 8-11.
- Καρατζά, Μ. & Μπραντίτσα, Μ. (2004). Οι γονείς μπαίνουν στο σχολείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 39, 81-85.
- Κιτσάρας Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα .
- Κιτσάρας, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κυρίδης, Α. (2006). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη..
- Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων από τη Σύγχρονη Προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Μουμουλίδου Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση*. Δαρδάνος Αθήνα..

- Μπρούζος Ανδρέας (2003). Συνεργασία σχολείου- γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-85.
- Μπρούζος Ανδρέας (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 15, 99-135.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός, Αθήνα..
- Νικολόπουλος, Θ. (1992). Συνεργασία γονέων-σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 2
- Ντολιοπούλου, Έ. (1994) *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω, Αθήνα..
- Ξενάκη, Χ. & Ναχαμπάν, Λ. (1998). Μπορούν Γονείς και Νηπιαγωγοί να Συνεργαστούν για το καλό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5, 262-264.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Ατραπός, Αθήνα.
- Παπαγιαννίδου Χ. (1998). Προσεγγίζοντας τους γονείς. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5, 265-267.
- Παπαγιαννίδου Χ. (2000). Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 110, 75-83
- Πατρίκη-Καλλίρη, Α. (1996). Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ Νηπιαγωγείου και γονέων. *Το Σχολείο*, 15, 14.
- Πούλου Μ. & Ματσαγγούρας Η. (2009). *Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Επιστήμες Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης-Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.1.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2006). Οι σχέσεις με τους γονείς στο υπαρκτό Ολοήμερο Νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των Νηπιαγωγών. *Ανοιχτό Σχολείο*, 98, 29-32.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, 21-37
- Συμεού Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τζίμας Γ. (2000). Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας και προτάσεις για βελτίωση σχέσεων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 76, 32-36.
- Τσαρούχη, Κ. (1997). Η προσφορά της οικογένειας και του Νηπιαγωγείου στο παιδί

της προσχολικής ηλικίας και τα αποτελέσματα της καλής συνεργασίας των δυο αυτών παραγόντων. *Αναγέννηση*, 350, 24-29.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «Άλλος», Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Η επίδραση δύο παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής αγωγής στην διαμόρφωση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά την επίδραση της εφαρμογής δύο παρεμβατικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής που βασίζονται σε τελείως διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα-το πρώτο στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και το δεύτερο στην θεωρία της δομικής ανάπτυξης-που στοχεύουν στη βελτίωση των παραμέτρων της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρεμβατικά προγράμματα, Φυσική Αγωγή, Ηθική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός είναι ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο προώθησης της ηθικής ανάπτυξης. Είναι μία πολυπληθής φυσική δραστηριότητα με κανόνες και αρχές, με την επίβλεψη ειδικού, αποτυπώνει μια μικρογραφία της κοινωνικής ζωής, ενώ είναι ευρέως διαδεδομένη η διατύπωση του στερεοτύπου ότι «ο Αθλητισμός χτίζει χαρακτήρα και διαπαιδαγωγεί όσους αθλούνται οι οποίοι αναπτύσσουν ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα». Τα ερευνητικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι ο αθλητισμός προωθεί το ίδιο τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές, ενώ κάποιοι ερευνητές που σύγκριναν την ηθική ανάπτυξη μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές. Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν, ότι η πολύχρονη ενασχόληση με τον Αθλητισμό οδηγεί τους αθλητές σε χαμηλότερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, ιδίως σε περιβάλλον πρωταθλητισμού. Σχετικό με την αμφισβήτηση της θετικής επίδρασης του αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη, είναι το βιβλίο των Oglive και Tutko (1971) «Αθλητισμός : Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα δοκίμασε κάτι άλλο». Κοινή διαπίστωση αποτελεί το ότι μόνο η ενασχόληση με τον αθλητισμό δεν προάγει κατά ανάγκη την ηθική ανάπτυξη, αλλά είναι αναγκαία η δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν αυτό το στόχο. Πολύ σημαντική παράμετρος είναι η διαφοροποίηση των δύο εννοιών: Πρωταθλητισμός υψηλού επιπέδου και σχολικό μάθημα Φυσικής Αγωγής. Η ηθική ανάπτυξη μέσω του σχολικού μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μπορεί να καταστεί δυνατή, μόνο με δοκιμασμένα αποτελεσματικά παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η ηθική ανάπτυξη αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να συμπεριφέρεται ηθικά και ορίζεται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται κανείς (Weinberg & Gould, 1995). Η ηθική ανάπτυξη στην εφηβική

ηλικία αποτελεί αντικείμενο ευρείας επιστημονικής έρευνας. Η σπουδαιότητα της έχει αποτελέσει το έναυσμα για την εμφάνιση διαφόρων θεωριών από τους μελετητές. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ηθική ανάπτυξη μπορούν να ταξινομηθούν σε 3 γενικότερες κατηγορίες: Τις θεωρίες που ερμηνεύουν βιολογικά την ηθική και θεωρούν ότι η ηθικότητα είναι έμφυτη (Wilson, 1975), τις κοινωνικές θεωρίες ηθικής ανάπτυξης οι οποίες θεωρούν ότι η ηθικότητα σχετίζεται κυρίως με τη μαθησιακή ιστορία κάθε ατόμου (Bandura, 1977) και τις θεωρίες των εξελικτικών σταδίων οι οποίες θεωρούν ότι η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης (Piaget, 1965, Kohlberg, 1976). Η θεωρία της Γνωστικής ανάπτυξης (Piaget, 1965) πρεσβεύει ότι: «η ηθική είναι ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικής πρέπει να αναζητείται στο σεβασμό που αποκτά το άτομο για αυτούς τους κανόνες» (Κακαβούλης, 1994). Η θεωρία διερευνά τις δύο όψεις της ηθικότητας: τη συνείδηση και την τήρηση των κανόνων στην καθημερινή ζωή, εξετάζει κατά πόσο υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ τους, ενώ το καταλληλότερο περιβάλλον για την εκμάθηση του σεβασμού στην τήρηση των κανόνων, θεωρούνται τα ομαδικά παιχνίδια. Η θεωρία της Κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) υποστηρίζει ότι: «η ηθική συμπεριφορά είναι κοινωνικά καθορισμένη και είναι η επίδειξη της συμπεριφοράς αυτής η οποία συμβαδίζει με τις κοινωνικές νόρμες» (Χασάνδρα, 2004). Ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο ενεργεί "ηθικά" σχετίζεται με την προηγούμενη μαθησιακή ιστορία του. Ηθική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία με την οποία το άτομο αποδέχεται τους κοινωνικούς κανόνες, εξαρτάται από τις περιστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και μαθαίνεται με ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και κοινωνική σύγκριση (Bandura, 1977). Η θεωρία της Δομικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1976) πρεσβεύει ότι: «η ηθική ανάπτυξη καθορίζεται από τη λογική που κρύβεται πίσω από την επιλογή μιας συμπεριφοράς και δεν εξετάζεται μόνο η συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά και το πώς το άτομο σκέφτεται για αυτήν τη συμπεριφορά. Η ηθική ανάπτυξη εξαρτάται από την ενεργητική εμπλοκή του ατόμου και την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον, ενώ καθώς το άτομο αναπτύσσεται υπάρχει μια προοδευτική εξέλιξη στην ηθική ανάπτυξή του, μέσω ενός αριθμού σταδίων» (Χασάνδρα, 2004). Τα άτομα ταξινομούνται ανάλογα με τις απαντήσεις τους στα «ηθικά διλήμματα»- στο προσυμβατικό, συμβατικό και μετασυμβατικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης (Karamavrou et al., 2016). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός είναι ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο προώθησης της ηθικής ανάπτυξης. Είναι μία πολυπληθής φυσική δραστηριότητα με κανόνες και αρχές, με την επίβλεψη ειδικού, αποτυπώνοντας μια μικρογραφία της κοινωνικής ζωής, ενώ είναι ευρέως διαδεδομένη η διατύπωση του στερεοτύπου ότι ο Αθλητισμός χτίζει χαρακτήρα και διαπαιδαγωγεί όσους αθλούνται, οι οποίοι αναπτύσσουν ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα (Bronikowska et al, 2019, Shields & Bredemeier, 1995, Vidoni & Ward, 2009, Madrona et al., 2016, κ.α.). Τα ερευνητικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων, δείχνουν ότι ο αθλητισμός προωθεί το ίδιο τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές, ενώ ερευνητές που σύγκριναν την ηθική ανάπτυξη μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές (Χασάνδρα, 2004). Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν, ότι η πολύχρονη ενασχόληση με τον Αθλητισμό, οδηγεί τους αθλούμενους σε χαμηλότερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, ιδίως σε περιβάλλον πρωταθλητισμού. Σχετικό με την αμφισβήτηση της θετικής επίδρασης του αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη, είναι το βιβλίο των Oglive και Tutko (1971)

«Αθλητισμός: Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα δοκίμασε κάτι άλλο» (Boardley et al., 2019, Karamavrou et al., 2016, Kromerova & Sukys, 2016 κ.α.). Στα παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής με στόχο την ηθική ανάπτυξη, δημιουργούνται δραστηριότητες που βασίζονται τόσο στη θεωρία της Κοινωνικής μάθησης όσο και στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης. Σε κάποιες περιπτώσεις ο σχεδιασμός τους ήταν συνδυασμός και των δύο κύριων θεωρητικών μοντέλων, διότι οι ερευνητές θεωρούσαν ότι θα υπήρχαν θετικότερα αποτελέσματα. Και οι δύο θεωρίες έχουν θετικά στοιχεία και αποτελεσματικές στρατηγικές: Η θεωρία της Κοινωνικής μάθησης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην πραγματική συμπεριφορά. Η θεωρία της Δομικής ανάπτυξης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο γνωστικό τομέα σε σχέση με το συναισθηματικό και την παρακίνηση. Κάποιοι ερευνητές εξετάζουν την επίδραση των θεωριών καθορισμού στόχων, του κλίματος κινήτρων, καθώς και των μεθόδων και των «στυλ» διδασκαλίας στην επίδραση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ηθική ανάπτυξη, παρουσιάζοντας αντιφατικά αποτελέσματα (Boardley & Kavussanu, 2009, Karamavrou et al., 2016, Madrona et al., 2016, Bronikowska et al, 2019, Parisi et al., 2015, Hodge & Lonsdale, 2011). Κάποιες μελέτες επισημαίνουν ότι η χρήση των κανόνων fair play από τους γυμναστές, η έμφαση στο «ευ αγωνίζεσθαι» στον σχολικό αθλητισμό και η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης που επικεντρώνονται στις κοινωνικές δεξιότητες και αξίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής βελτιώνουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα, στη σχολική και κοινωνική τους ζωή (Madrona et al., 2016, Bronikowska et al, 2019). Άλλες μελέτες σε μαθητές Γυμνασίου συμπεραίνουν ότι το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης που εκδηλώνεται στην καθημερινή ζωή, διαφέρει σημαντικά από αυτό που εκδηλώνεται στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, όπου επιδεικνύεται από τους μαθητές χαμηλότερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, σε σύγκριση με εκείνο της καθημερινής ζωής ενώ διαφαίνεται υψηλότερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης στην καθημερινή ζωή των μαθητών των αστικών σχολείων (Karamavrou et al., 2016). Άλλοι ερευνητές εξετάζουν την επίδραση των θεωριών καθορισμού στόχων και κλίματος κινήτρων στο μάθημα της Φυσικής αγωγής στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών και στην αντικοινωνική συμπεριφορά στον αθλητισμό, με αντιφατικά αποτελέσματα (Boardley & Kavussanu, 2009, Karamavrou et al., 2016, Parisi et al., 2015, Hodge & Lonsdale, 2011). Οι Bredemeier, Weiss, Shields και Shewchuck (1986), σύγκριναν 2 διαφορετικά παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονταν σε τελείως διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα-το πρώτο στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και το δεύτερο στην θεωρία της δομικής ανάπτυξης, ενώ χρησιμοποιήθηκε και μια τρίτη ομάδα ως ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν υψηλότερα σκορ στην ηθική ανάπτυξη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι να διερευνηθεί η επίδραση στη βελτίωση των παραμέτρων της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από την εφαρμογή δύο διαφορετικών παρεμβατικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με στόχο την ηθική ανάπτυξη τα οποία βασίζονται σε τελείως διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα: Το πρώτο παρεμβατικό πρόγραμμα βασίζεται στη θεωρία

της Κοινωνικής μάθησης ενώ το δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα βασίζεται στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Πόσο επηρεάζει την ηθική ανάπτυξη των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής βασισμένο στη θεωρία της Κοινωνικής μάθησης;

Πόσο επηρεάζει την ηθική ανάπτυξη των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής βασισμένο στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης;

Σημαντικότητα της έρευνας

Σε ποιο θεωρητικό υπόβαθρο πρέπει να βασιστούμε όταν σχεδιάζουμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής για την καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών; Να βασιστούμε στη θεωρία της Κοινωνικής μάθησης; Να βασιστούμε στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης; Πολύ σημαντική παράμετρος είναι η διαφοροποίηση των δύο εννοιών: Πρωταθλητισμός υψηλού επιπέδου και σχολικό μάθημα Φυσικής Αγωγής. Το σχολικό μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί πρόσφορη περιοχή για την καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών, διότι δεν είναι εμπορικό και ανταγωνιστικό, δεν επιδιώκει τον πρωταθλητισμό και για αυτούς τους λόγους δεν ακολουθεί τους τύπους των οργανωμένων και ανταγωνιστικών αθλημάτων. Τα ερευνητικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι για την προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών, δεν αρκεί μόνο το παραδοσιακό μάθημα της Φυσικής Αγωγής (το μάθημα όπου ο καθηγητής χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικό στυλ, οι δραστηριότητες είναι ανταγωνιστικές, η αξιολόγηση βασίζεται στην επίδοση και διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες αθλημάτων), αλλά είναι αναγκαία και η προώθηση παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν αυτό το στόχο και βασίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές. Η διερεύνηση του ρόλου της Φυσικής αγωγής και του Αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρότι αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένων και πολυεπίπεδων ερευνών, δεν έχει διευκρινιστεί με απόλυτη σαφήνεια, διότι υπάρχουν κενά και διαφωνίες στην επιστημονική κοινότητα γι' αυτό το θέμα. Έχουν πραγματοποιηθεί περιορισμένες έρευνες στη χώρα μας για αυτό το θέμα. Ο Δογάνης (2002), επισημαίνει χαρακτηριστικά, ότι μόνο το 1,8% των ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια σχετίζεται με το ρόλο του αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη. Σε πρακτικό επίπεδο και με βάση τα συμπεράσματά της, η εργασία θα συμβάλλει στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που διδάσκονται οι μαθητές των σχολείων, αλλά και στην αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται οι φοιτητές των τμημάτων Φυσικής Αγωγής των Πανεπιστημίων της χώρας μας.

Συμπεράσματα

Τα παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής με στόχο τη ηθική ανάπτυξη που βασίζονται στη θεωρία της Κοινωνικής μάθησης δίνουν υπερβολική έμφαση μόνο στην πραγματική συμπεριφορά. Τα παρεμβατικά αυτά προγράμματα συνήθως έχουν την παρακάτω μορφή: 1. Δημιουργία λίστας με επιθυμητές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές (ενθουσιασμός, προσπάθεια, υπευθυνότητα, αλλά και ανυπακοή, λεκτική και σωματική βία κ.ά.). 2. Καταγραφή των επιθυμητών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής. 3. Ανακοίνωση αυτών των συμπεριφορών στην τάξη. 4. Συζήτηση με τα παιδιά στο τέλος του μαθήματος. 5. Βραβείο ήθους στην ομάδα που έχει το υψηλότερο σκορ. Τα παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής με στόχο τη ηθική ανάπτυξη που βασίζονται στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης επικεντρώνονται περισσότερο στην ηθική σκέψη που κρύβεται πίσω από την πράξη και όχι στην ίδια την πράξη. Τα παρεμβατικά αυτά προγράμματα συνήθως έχουν την παρακάτω μορφή: 1. Ενσωμάτωση διλημάτων-διαλόγων. 2. Προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εμπεριέχουν ηθικά διλήμματα τα οποία οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν πριν πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες. 3. Δημιουργία παιχνιδιών με δύο τρόπους, όπου ο ένας περιέχει δίλημμα και ο άλλος όχι. Τα προγράμματα που βασίζονται στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης θεωρούνται καταλληλότερα από τους ερευνητές της τελευταίας δεκαετίας για την ηθική ανάπτυξη των αθλουμένων διότι επικεντρώνονται περισσότερο στην ηθική σκέψη που κρύβεται πίσω από την πράξη και όχι στην ίδια την πράξη. Και στην καθημερινή ζωή αλλά και στον αθλητισμό μία φαινομενικά μη ηθική πράξη μπορεί να έχει υπόβαθρο μία ηθικότητα (τη σωτηρία μιας ανθρώπινης ζωής π.χ) και το αντίθετο. Για όλους τους παραπάνω λόγους τα παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται στη θεωρία της Δομικής ανάπτυξης, είναι κοινά αποδεκτά από τους ερευνητές των τελευταίων χρόνων, ότι θα έχουν αποφασιστικότερη συμβολή στην ηθική ανάπτυξη των νέων αθλητών.

The effect of two intervention programs of Physical education in the formation of the moral development of the students of Secondary education.

Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University, Thessaloniki

Abstract

The present thesis is a bibliographic review concerning the effect of the implementation of two interventional physical education programs based on completely different theoretical backgrounds - the first on the theory of social learning and the second on the theory of structural development - which aim at improving the parameters of the moral development of secondary school students.

Key-Words: Moral development, physical education, intervention program.

Some researchers consider that Physical Education and Sports are perhaps the most important framework for promoting ethical development. It is a multitudinous physical activity with rules and principles, under the supervision of a specialist, it captures a miniature of social life, while the formulation of the stereotype that "Sport builds character and educates those who play sports who develop special moral gifts" is widespread. The research data of recent years show that sport promotes both positive and negative behaviors, while some researchers who compared the moral development between athletes and non-athletes, did not identify significant differences. Some researchers point out that the long involvement with sports leads athletes to a lower level of moral development, especially in a championship environment. Related to the questioning of the positive impact of sport on moral development, is the book by Ogilvie and Tutko (1971) "Sports: If you want to build character try something else". It is common knowledge that only the involvement in sport does not necessarily promote moral development, but that it is necessary to create intervention programmes which have this objective. A very important parameter is the differentiation of the two concepts: High-level championship and school physical education. Moral development through the school subject of Physical Education can only be possible with tested effective intervention programs based on strong theoretical principles.

Bibliographic overview

Moral development is the process in which a person develops the ability to behave ethically and is defined according to the theoretical framework on which one is based (Weinberg & Gould, 1995). Ethical development in adolescence is the subject of broad scientific research. Its importance has triggered the emergence of various theories by scholars. The theories that have been formulated about moral development can be classified into 3 more general categories: Theories that biologically interpret morality and consider that morality is innate (Wilson, 1975), the social theories of moral development which consider that morality is mainly related to the learning history of each individual (Bandura, 1977) and the theories of evolutionary stages which consider that

morality is the result of cognitive development (Piaget, 1965, Kohlberg, 1976). The theory of Cognitive Development (Piaget, 1965) professes that: "morality is a system of rules and the essence of morality must be sought in the respect that the individual acquires for these rules" (Kakavoulis, 1994). The theory explores the two aspects of morality: consciousness and the observance of rules in everyday life, examines whether there is a correspondence between them, while the most appropriate environment for learning to respect the observance of the rules, are considered to be group games. The theory of Social Learning (Bandura, 1977) argues that: "moral behavior is socially determined and is the demonstration of this behavior which goes hand in hand with social norms" (Hassandra, 2004). The extent to which a person acts "morally" is related to his previous learning story. Moral development is defined as the process by which the individual accepts social norms, depends on the circumstances of the social environment and is learned by reinforcement, demonstration, observation and social comparison (Bandura, 1977). The theory of Structural Development (Kohlberg, 1976) professes that: "Moral development is determined by the logic behind the choice of a behavior, and not only the specific behavior is examined, but also how the individual thinks about that behavior. Moral development depends on the active involvement of the individual and his interaction with the environment, and as the individual develops there is a progressive evolution in his moral development, through a number of stages" (Hassandra, 2004). Individuals are classified—according to their responses to "moral dilemmas"—at the pre-contractual, conventional, and post-contractual stage of moral development (Karamavrou et al., 2016). Some researchers consider that Physical Education and Sports are perhaps the most important framework for promoting ethical development. It is a multitudinous physical activity with rules and principles, under the supervision of an expert, capturing a miniature of social life, while it is widespread the formulation of the stereotype that Sport builds character and educates those who play sports, who develop special moral gifts (Bronikowska et al, 2019, Shields & Bredemeier, 1995, Vidoni & Ward, 2009, Madrona et al., 2016, etc.). The research data of recent years, show that sport promotes both positive and negative behaviors, while researchers who compared the moral development between athletes and non-athletes, did not identify significant differences (Hassandra, 2004). Some researchers point out that the long involvement with sports, leads athletes to a lower level of moral development, especially in a championship environment. Related to questioning the positive impact of sport on moral development, is the book by Oglive and Tutko (1971) "Sports: If you want to build character try something else" (Boardley et al., 2019, Karamavrou et al., 2016, Kromerova & Sukys, 2016 etc.). In the interventional programs of Physical Education aiming at moral development, activities are created based on both the theory of Social learning and the theory of Structural Development. In some cases their design was a combination of both main theoretical models, because the researchers thought that there would be more positive results. Both theories have positive elements and effective strategies: The theory of Social learning places greater emphasis on real behavior. The theory of Structural Development places greater emphasis on the cognitive field in relation to the emotional and motivational. Some researchers examine the effect of goal-setting theories, the climate of motivation, as well as teaching methods and "styles" on the

impact of physical education course on moral development, presenting contradictory results (Boardley & Kavussanu, 2009, Karamavrou et al., 2016, Madrona et al., 2016, Bronikowska et al., 2019, Parisi et al., 2015, Hodge & Lonsdale, 2011). Some studies point out that the use of fair play rules by gymnasts, the emphasis on "fair play" in school sports and the creation of intervention programs that focus on social skills and values during physical education course improve students during and after the lesson, in their school and social life (Madrona et al., 2016, Bronikowska et al., 2019). Other studies in high school students conclude that the level of moral development that manifests itself in everyday life differs significantly from that which manifests itself in Physical Education and Sports, where a lower level of moral development is demonstrated by students, compared to that of everyday life, while a higher level of moral development is evident in the daily life of urban school students (Karamavrou et al., 2016). Other researchers examine the effect of goal-setting and motivational theories in physical education on the moral development of students and antisocial behavior in sports, with contradictory results (Boardley & Kavussanu, 2009, Karamavrou et al., 2016, Parisi et al., 2015, Hodge & Lonsdale, 2011). Bredemeier, Weiss, Shields and Shewchuk (1986) compared 2 different interventionist programs based on completely different theoretical backgrounds-the first in the theory of social learning and the second in the theory of structural development, while a third group was used as a control group. The results of the analyses showed that both experimental teams had higher scores in moral development than in the control group.

Purpose

The purpose of this literature review is to investigate the effect on the improvement of the parameters of the moral development of secondary school students, from the application of two different interventional physical education programs aiming at moral development which are based on completely different theoretical backgrounds: The first intervention program is based on the theory of Social learning while the second intervention program is based on the theory of Structural Development.

Research questions

How much does an intrusive Physical Education program based on the theory of Social Learning affect the moral development of secondary school students?

How much does an intrusive Physical Education program based on the theory of Structural Development affect the moral development of secondary school students?

Importance of research

On what theoretical background should we rely when designing an interventional Physical Education program to cultivate the moral development of students? Should we rely

on the theory of Social Learning? Should we rely on the theory of Structural Development? A very important parameter is the differentiation of the two concepts: High-level championship and school physical education. The school subject of Physical Education is a suitable area for the cultivation of the moral development of students, because it is not commercial and competitive, does not pursue championship and for these reasons does not follow the types of organized and competitive sports. The research data of recent years show that in order to promote the moral development of students, not only the traditional subject of Physical Education is sufficient (the subject where the teacher uses a teacher-centered style, the activities are competitive, the evaluation is based on performance and the basic skills of sports are taught), but it is also necessary to promote interventional programs that have this goal and are based on strong theoretical principles. The investigation of the role of Physical Education and Sport in the moral development of secondary school students, although it is the subject of extensive and multi-level research, has not been clarified with absolute clarity, because there are gaps and disagreements in the scientific community on this issue. Limited research has been carried out in our country on this subject. Doganis (2002) points out that only 1.8% of research in Greece in the last 15 years is related to the role of sport in ethical development. On a practical level and based on its conclusions, the project will contribute to the revision of the curricula of the subject of Physical Education taught to the students of schools, but also to the revision of the curricula taught to the students of the Physical Education departments of the Universities of our country.

Conclusions

Intrusive Physical Education programs aimed at moral development based on the theory of Social learning place too much emphasis only on real behavior. These intervention programs usually take the following form: 1. Creation of a list of desirable and undesirable behaviors (enthusiasm, effort, responsibility, but also disobedience, verbal and physical violence, etc.). 2. Recording of desirable and undesirable behaviors by the Physical Education teacher. 3. Communication of these behaviors in the classroom. 4. Discussion with the children at the end of the lesson. 5. Ethos award to the team that has the highest score. Intrusive Physical Education programs aimed at moral development based on the theory of Structural Development focus more on the moral thought behind practice than on practice itself. These interventionist programs usually take the following form: 1. Integration of dilemmas-dialogues. 2. Prefabricated activities that involve ethical dilemmas that students are invited to discuss before carrying out the activities. 3. Create games in two ways, where one contains a dilemma and the other does not. The programs based on the theory of Structural Development are considered more appropriate by the researchers of the last decade for the ethical development of athletes because they focus more on the moral thought behind practice and not on practice itself. Both in everyday life and in sports, a seemingly non-moral act can be based on morality (the salvation of a human life, for example) and vice versa. For all the above reasons, the intervention programs based on the theory of Structural Development, are

commonly accepted by the researchers of recent years, that they will have a more decisive contribution to the moral development of young athletes.

Βιβλιογραφία / References

- Austin, D.A., & Brown, M. (1978). Social development in physical education: A practical application. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49(2), 81-83.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.
<https://scholar.google.com>
- Boardley, I.D., & Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviors in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27, 843-854. <https://scholar.google.com>
- Bredemeier, B.J. L., Weiss, M.R., Shields, D.L. L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in the summer sports camp: The implementation of theoretically-grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220. <https://scholar.google.com>
- Bronikowska, M., Korcz, A. Pluta, B. Krzysztozek, J., Ludwiczak, M., Lopatka, M., Wawrzyniak, S., Kowalska, J. and Bronikowski, M. (2019). Fair play in Physical Education and beyond. *Sustainability* 2019, 11, 7064. <https://scholar.google.com>
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on tire moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255. <https://scholar.google.com>
- Kakavoulis, A. K. (1994). Moral development and education. Athens: Private
- Karamavrou, S., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., and Parisi, I. (2016). Moral Competence, Personality, and Demographic Characteristics: A Comparative Study. *Ethics in Progress*, 7 (2016), 136-151. <https://scholar.google.com>
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kromerova, Sukys, S (2016). Adolescent involvement in sport activities and internalization of moral values. *Baltic journal of sport & health sciences*. 2016. No. 1(22-30). <https://scholar.google.com>
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. G. Portele, Ed., *Sozialisation und Moral*, pp. 171-201: Weinheim: Beltz. <https://scholar.google.com>

- Lind, G. (1986). Cultural differences in moral judgment? A study of West and East European University Students. *Behavioral Science Research*, 20, 208-225. <https://sci-hub.se/>
- Lind, G. (1989). Measuring moral judgment: A review of 'The Measurement of Moral Judgment' by Anne Colby, Lawrence Kohlberg et al. *Human Development*, 32, 388-397. <https://sci-hub.se/>
- Lind, G. (1995). Cultural fairness and the measurement of morality. Paper presented at the Conference of the Association for Moral Education (AME), New York, November 16-18, 1995. <https://sci-hub.se/>
- Lind, G. (2000). Off limits. A cross-cultural study on possible causes of segmentation of moral judgment competence. Presentations at the AERA Conference. New Orleans. <https://sci-hub.se/>
- Madrona, P.G., Samalot-Rivera, A., Kozub, F. M. (2016). Acquisition and Transfer of Values and Social Skills through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. *Motricidade*. 2016, vol. 12, n. 3, pp. 32-38. <https://sci-hub.se/>
- Mouratidou, K., D. Chatzopoulos, S. Goutza, and S. Karamavrou. 2003. Έλεγχος της εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Ηθικής Κρίσης (EHK) του Lind στην Ελλάδα.” (Validity study of Lind’s Moral Judgment Test (MJT) in Greece). *Hellenic Journal of Physical Education and Sports* 50:47-59. <https://sci-hub.se/>
- Mouratidou, K., D. Chatzopoulos, and S. Karamavrou. 2007. “Moral Development in Sport Context: Utopia or Reality?” *Hellenic Journal of Psychology* 4: 163-184. <https://sci-hub.se/>
- Ogilve, B.C.&Tutko, T.A. (1971). *Sport: If you want to build character try something else*. New York: MacMillan.
- Piaget, J. (1965). *Moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., Karamavrou, S. (2015). Effects of motivational climate, type of school and gender on students’ moral competences in their daily life and physical education. *Trends in Sport Sciences*. 2015(22): 39-46. <https://sci-hub.se/>
- Romance, T.J., Weiss, M.R., &Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136. <https://sci-hub.se/>

Shields, D. L. & Bredemeier, B. J. (1995). Character Development and Physical Activity. *Champaign, IL: Human Kinetics.*

Physical Education teacher's book. http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/fvsikiagogi/kath_a.pdf

Physical Education teacher's book. http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/fvsagogi_b/kath/p_1_168.pdf

Hassandra, M. (2004). Programs of moral and social development through Physical Education, PhD thesis of the Department of Physical Education and Sports Science of the University of Thessaly. <https://www.didaktorika.gr/eadd/>

Hodge, K., Lonsdale, C. (2011). Prosocial and Antisocial Behavior in Sport: The Role of Coaching Style, Autonomous vs. Controlled Motivation, and Moral Disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2011,33, 527-547. <https://sci-hub.se/>

Vidoni, C. & P. Ward. 2009. "Effects of Fair Play Instruction on Student Social Skills During a Middle School Sport Education Unit." *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 14(3): 285-310. <https://sci-hub.se/>

Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). Foundations of sport and exercise psychology. Champaign IL: Human Kinetics.

Wilson, E.O. (1975). Sociology: The new synthesis. Cambridge, M.A. Harvard University Press.

Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων

Παπαδοπούλου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή οι απαιτήσεις αυξάνονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας παιδαγωγός είναι ποικίλες και ίσως να μην έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτό. Σύμφωνα με τον Schulte-Körne (2016), το ποσοστό παιδιών και εφήβων που αντιμετωπίζουν κάποιο ζήτημα ψυχικής υγείας κυμαίνεται από 10% έως 20%. Εκδηλώσεις όπως ελλείμματα προσοχής, γνωστικές διαταραχές, έλλειψη κινήτρων και αρνητική διάθεση επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων. Λαμβάνοντας υπόψη τα υψηλά ποσοστά επικράτησης των προβλημάτων ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους και τη σημασία τους για τη σχολική ανάπτυξη των νέων, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει και να διαχωρίσει αυτά τα προβλήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα ψυχικής υγείας, παιδιά, έφηβοι

Mental health issues of children and adolescents

Papadopoulou Kyriaki, Preschool teacher

Abstract

In modern times the demands are increasing and the difficulties faced by a educator are varied and may not have been properly prepared for it. According to Schulte-Körne (2016), the percentage of children and adolescents experiencing a mental health issue ranges from 10% to 20%. Manifestations such as attention deficits, cognitive disorders, lack of motivation and negative mood adversely affect the school development of children and adolescents. In view of the high prevalence of mental health problems in children and adolescents and their importance for the school development of young people, this work is intended to highlight and separate these problems.

Key-Words: mental health problems, children, adolescents

Ταξινόμηση προβλημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής κοινότητας διακρίνονται σε δύο ομάδες, σε προβλήματα εσωτερίκευσης και σε προβλήματα εξωτερίκευσης. Τα πρώτα σχετίζονται με προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής, ενώ τα προβλήματα εξωτερίκευσης ορίζονται αυτά που σχετίζονται με προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τέτοιου είδους συμπεριφορά από την παιδική τους ηλικία όχι μόνο δεν πρόκειται να ξεπεράσουν αυτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλά αυτή η συμπεριφορά αποτελεί ένδειξη παραβατικότητας στην εφηβεία (Heward, 2011).

Τα προβλήματα εσωτερίκευσης φανερώνουν τάσεις υπερβολικού ελέγχου του εαυτού, ανιχνεύονται δυσκολότερα και δείχνουν έναν τρόπο απόκρισης που στηρίζεται στην αναστολή και χαρακτηρίζεται από κοινωνική απόσυρση, μοναχικότητα, κατάθλιψη και άγχος. Τα προβλήματα εξωτερίκευσης επηρεάζουν αρνητικά όλους τους τομείς της ζωής ενός παιδιού. Η σχολική επίδοση και η κοινωνική αλληλεπίδραση υπολείπονται σημαντικά (Heward, 2011).

Προβλήματα εσωτερίκευσης

Άγχος

Οι διαταραχές άγχους διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες που προκαλούν άγχος και φόβο και δε θα πρέπει να οφείλονται σε χρήση ουσιών ή άλλων φαρμάκων. Ο φόβος ή το άγχος εκδηλώνεται στα παιδιά μέσω του κλάματος, της άρνησης, της προσκόλλησης, παραπόνων για πόνους σε διάφορα σημεία του σώματος. Οι τύποι των διαταραχών άγχους είναι οι εξής: διαταραχή άγχους αποχωρισμού (διαφέρουν οι τρόποι ανάλογα με την ηλικία του παιδιού), επιλεκτική βωβότητα (αποτυχία να μιλήσει σε κοινωνικές καταστάσεις), φοβίες, όπως αγοραφοβία ή ειδική φοβία (σε συγκεκριμένες καταστάσεις), διαταραχή κοινωνικού άγχους (παρουσιάζεται σε κοινωνικές καταστάσεις), διαταραχή πανικού, διαταραχή γενικευμένου άγχους (ανησυχία για ποικίλα θέματα, όπως η σχολική επίδοση) και ψυχαναγκαστική – καταναγκαστική διαταραχή (εμμονές) (American Psychiatric Association, 2013).

Η συνήθης ηλικία εμφάνισης κάποιων μορφών άγχους είναι για την ειδική φοβία των ζώων στα 6-7 ετών, το άγχος αποχωρισμού 7-8 ετών, για τη διαταραχή γενικευμένου άγχους 10-12 έτη, το κοινωνικό άγχος στα 11-13 ετών, την ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή στα 13-15 ετών και τη διαταραχή πανικού σε μεγαλύτερες ηλικίες, 22-24 ετών (Kessler et al. 2005). Σύμφωνα με τους Costello, Egger and Angold (2005), η διαταραχή γενικευμένου άγχους (GAD) και η διαταραχή κοινωνικού άγχους (SAD) είναι οι δύο πιο διαδεδομένες διαταραχές στη νεολαία. Αντίθετα, η διαταραχή πανικού και η ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή (OCD) είναι αρκετά σπάνιες σε παιδιά ηλικίας κάτω των 12 ετών. Ωστόσο, τα παιδιά σχολικής ηλικίας όταν παρουσιάζουν κοινωνικό άγχος ντρέπονται, δε μιλάνε και αποφεύγουν την οπτική επαφή (Broeren, Muris, Diamantopoulou, & Baker, 2013).

Κατάθλιψη

Η κατάθλιψη είναι μια ψυχική διαταραχή κατά την οποία το άτομο δεν ενδιαφέρεται για τις καθημερινές δραστηριότητες και χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσοχής, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνήθως παρουσιάζει διαταραχές ύπνου και όρεξης (Koukopoulos & Sani, 2014). Τα αίτια της κατάθλιψης μπορεί να είναι εσωτερικά, αλλά και εξωτερικά. Παρατηρείται ότι η κατάθλιψη, όπως και το άγχος μπορεί να κληρονομηθεί από τους γονείς. Ιδιαίτερα αν η μητέρα είχε κατάθλιψη κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της τα παιδιά εμφάνιζαν συμπτώματα κατάθλιψης στην εφηβεία (Tolja,

Nakić & Anđelinović, 2020). Το άγχος, η διαμονή σε αστικό κέντρο, το αλκοόλ, η κακοποίηση, το διαζύγιο γονέων, οι απώλειες και τα παιδικά τραύματα δύναται να οδηγήσουν στην κατάθλιψη (Tannous, 2011). Μάλιστα, βάσει της βιβλιογραφίας, Σε παιδιά 6-12 ετών τα συμπτώματα κατάθλιψης στο σχολείο περιλάμβαναν δυσκολία στα σχολικά μαθήματα, αρνητική εικόνα του σώματος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη σύναψης φιλίας και μοναξιά (Kim, Kwon, Ha, Lim, & Kim, 2021).

Προβλήματα εξωτερίκευσης

Προβλήματα συμπεριφοράς

Η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού σχετίζεται με την ικανότητα ή ανικανότητά του να ενταχθεί σε δραστηριότητες της καθημερινότητας και να επικοινωνεί με το ευρύτερο περιβάλλον του. Ορισμοί υπάρχουν πολλοί, αλλά οι ειδικοί δυσκολεύονται να καταλήξουν σε έναν, διότι υπάρχει ποικιλία συμπτωμάτων, καταστάσεων και τοποθεσίας που δύναται να παρουσιαστούν. Μέχρι τη δεκαετία του ογδόντα η ταξινόμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς διακρινόταν στην ομάδα νευρικών διαταραχών, διαταραχών συνηθειών, διαταραχών διαγωγής, ψυχωσική συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, υπερβολική αναστολή-νευρωτισμός, ανεπάρκεια-ανωριμότητα, συμπτώματα ψυχοσωματικής υφής και άλλα συμπτώματα όπως ενούρηση, ομοφυλοφιλία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Κατόπιν, κατηγοριοποιήθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με το DSM και το ICD. Το DSM είναι Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών με τελευταία έκδοσή του το DSM-5 το 2013 και λίγες διαφορές από το προηγούμενο (American Psychiatric Association, 2013). Παράλληλα, το ICD είναι εγχειρίδιο της Διεθνούς Ταξινόμησης Νόσων. Το ICD-11 εκδόθηκε το 2019 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, για το οποίο οι επιστήμονες εργάστηκαν πάνω από δέκα χρόνια για την κατασκευή του (Πουρσανίδου, 2016).

Επιπρόσθετα, το σύστημα Achenbach και το ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής αποτελούν εργαλεία για την αξιολόγηση ικανοτήτων, προσαρμοστικής λειτουργικότητας, ζητημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης παρατηρούνται διάφορες συμπεριφορές, όπως εκφοβισμοί, επιθετικά πειράγματα, σωματικές παρενοχλήσεις, διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα, άρνηση συνεργασίας στην τάξη, χρήση σωματικής βίας ενάντια προσώπων και αντικειμένων (Πουρσανίδου, 2016).

Εκφοβισμός

Σύμφωνα με μελέτη των Espelage & De La Rue (2012), οι παράγοντες εκείνοι που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο παγκόσμιο φαινόμενο του εκφοβισμού (όρος γνωστός και ως bullying) είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι κοινωνικοί παράγοντες. Με άλλα λόγια τα παραπάνω ενισχύουν ή μετριάζουν διάφορες πτυχές του φαινομένου του

εκφοβισμού. Οι ορισμοί του bullying ποικίλλουν, όμως το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής έχει υιοθετήσει έναν ορισμό, προσπαθώντας να προσδιορίσει πως η ερευνητική κοινότητα αντιλαμβάνεται αυτό το φαινόμενο. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Ο εκφοβισμός είναι οποιαδήποτε ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά από τη νεολαία ή ομάδα νέων που δεν είναι αδέρφια ή συνεργάτες που εμφανίζουν μια παρατηρούμενη ή αντιληπτή ανισορροπία ισχύος και η οποία επαναλαμβάνεται πολλές φορές ή είναι πολύ πιθανό να επαναληφθεί. Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ικανό να δημιουργήσει κοινωνικά, εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα σε νέους και παιδιά (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Βάσει του ορισμού των Kumpulainen, Räsänen και Puura (2001) το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει ως στόχο ένα άτομο. Θεωρείται μια σκόπιμη ενέργεια που έχει ως κίνητρο την άσκηση σωματικής ή/και ψυχολογικής βλάβης και διεξάγεται από ένα ή περισσότερα άτομα. Είναι συχνά μεγάλης διάρκειας, συνεχίζεται με την πάροδο των ετών και εμφανίζεται σε κάποιο βαθμό σε όλα τα σχολεία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένας στους 3 μαθητές στον κόσμο θα υποστεί σχολικό εκφοβισμό. Στην Ελλάδα παρατηρείται αύξηση των κρουσμάτων τα τελευταία χρόνια. Ο σχολικός εκφοβισμός αγγίζει το 21% στην ηλικία 13 ετών, ενώ για τις ηλικίες 13-15 ετών το 51% (United Nations Children's Fund, 2014).

Αναπτυξιακές Διαταραχές

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2012) με επιπολασμό 1-6% με αναλογία 3 προς 1 υπέρ των αγοριών (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, & Rohde, 2014).

Τα συμπτώματα εκδηλώνονται μετά τα 5 έτη και πρέπει να παρατηρηθούν για τουλάχιστον 6 μήνες. Στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι η έντονη υπερδραστικότητα, απροσεξία, αυξημένη παρορμητικότητα και μερικές φορές αντικοινωνική συμπεριφορά (Τζιβινίκου, 2015). Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εύκολα αποσπάται η προσοχή τους, πηδούν και φωνάζουν στην τάξη, μπορούν να στρέψουν την προσοχή τους μόνο για σύντομο χρονικό διάστημα, να χάσουν σημαντικές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και να φθείρουν υλικό της τάξης. Η βασική απαίτηση του σχολείου να είναι σε θέση να τηρεί τη δομημένη συμπεριφορά για αρκετές ώρες και να επικεντρώνει την προσοχή τους φαίνεται δυσλειτουργική και εξουθενωτική τόσο για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Telford et al, 2013).

Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο, ώστε να μάθει με τον παραδοσιακό τρόπο. Δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να μάθει. Απλά δύναται να μάθει με άλλες μεθόδους. Αυτό οφείλεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και παρουσιάζονται δυσχέρειες στον προφορικό και γραπτό λόγο και στις μαθηματικές δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015). Οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι: δυσκολίες λόγου και ομιλίας, δυσκολίες ανάγνωσης (δυσαναγνωσία), δυσκολίες γραπτού λόγου (συμπεριλαμβάνεται η δυσλεξία), δυσκολίες μαθηματικού λόγου και άλλες δυσκολίες (όπως οι οπτικο-κινητικές διαταραχές) (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2003).

Η δυσλεξία είναι η πιο διαδεδομένη μαθησιακή δυσκολία και συνδέεται με την ανάγνωση. Περιλαμβάνει δυσκολία με τη φωνημική επίγνωση, τη φωνολογική επεξεργασία και δυσκολία αντιστοίχισης ήχου-συμβόλου. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζουν αργά, έχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης με αποτέλεσμα χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2015). Σε έρευνα που μελέτησε 2 ομάδες (δυσλεκτικά παιδιά-ομάδα ελέγχου) στην κατανόηση κειμένου με φυσική και συνθετική ομιλία και οι δύο ομάδες είχαν καλύτερη απόδοση σε τεστ κατανόησης όταν οι λέξεις παρουσιάστηκαν στη φυσική ομιλία παρά στο συνθετικό λόγο. Όμως οι δυσλεκτικοί μαθητές εντόπισαν λιγότερες σωστές λέξεις στο συνθετικό λόγο (Giannouli, Sarris, & Bannou, 2019). Η μελέτη των As, Retnaningdyah, & Mustofa, (2021) επικεντρώνεται στο ρόλο των γονέων και των δασκάλων στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού μέσα από μια ταινία. Τα παιδιά χρειάζονται κίνητρα και προσοχή και από τους δύο γονείς για να ενισχύσουν τη βούλησή τους και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, αλλά και οι δάσκαλοι απαιτείται να προσεγγίσουν τα δυσλεκτικά παιδιά διαφορετικά για να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία παιδιών-εφήβων

Κακοποίηση

Χιλιάδες παιδιά καθημερινά σε όλον τον κόσμο υποβάλλονται σε σωματική, σεξουαλική ή συναισθηματική βία. Η παιδική κακοποίηση είναι ένα τεράστιο ζήτημα με συνέπειες στην ανάπτυξη, στην ευημερία, στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου σε όλη την πορεία της ζωής του, με αντίκτυπο στην κοινωνία. Η έννοια κακοποίηση αναφέρεται στην κακή μεταχείριση ενός παιδιού από έναν ενήλικα ή και συνομήλικό του και παρατηρείται όχι μόνο στις λιγότερο προηγμένες χώρες, αλλά απανταχού (Κορφιάτη, 2018).

Η κακοποίηση διακρίνεται σε σωματική-παραμέληση, σεξουαλική, συναισθηματική, παραμέληση - έκθεση σε κίνδυνο και εκμετάλλευση. Η σωματική κακοποίηση είναι η με κάθε τρόπο μη τυχαία σωματική βλάβη που επιδρά στην ακεραιότητα του παιδιού και μπορεί εκτός από μώλωπες και κακώσεις να προκαλέσει και θάνατο. Αυτό μπορεί

να συμβεί από γονείς ή άτομα που έχουν αναλάβει την επιμέλεια του παιδιού. Η κακή μεταχείριση ενός παιδιού που επηρεάζει τη φυσιολογική ανάπτυξή του, οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Γιωτάκος, 2009). Στη σεξουαλική κακοποίηση το παιδί συμμετέχει σε σεξουαλικές δραστηριότητες στις οποίες δεν επιθυμεί με σκοπό την ικανοποίηση του ενήλικα ή ακόμη και συνομήλικό του. Έχει διάφορες μορφές, όπως χάδι, άγγιγμα, σεξουαλική πράξη κτλ (Schafer, Mundt, & Athlers, 2011) και ακολουθεί τις εξής φάσεις: προσέγγισης, μυστικότητας, εξαναγκασμού, αποκάλυψης, επιβεβαίωσης (Van Dam, 2013). Επιπλέον, η παραμέληση περιλαμβάνει αδιαφορία ως προς τις ανάγκες του παιδιού (διατροφή, ένδυση, στέγαση, ιατρική φροντίδα, σχολική φοίτηση), με αποτέλεσμα να βλάπτεται η σωματική του ακεραιότητα (Γιωτάκος, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού έχει καταγραφεί ότι ένα στα 10 κορίτσια κάτω των 20 ετών ανά τον κόσμο έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση. Στην Ελλάδα 15.360 παιδιά ηλικίας 11,13,16 ετών έχουν δεχτεί σωματική βία από τους γονείς τους, 1 στα 20 έχει υποστεί σεξουαλική επίθεση και 7 στα 10 παιδιά ψυχολογική βία. Επίσης, πολλά περιστατικά δεν έχουν καταγγελθεί, καθώς τα παιδιά φοβούνται αυτούς από τους οποίους υπέστησαν τη βία. Ένας στους 3 Έλληνες γνωρίζει περιστατικά γύρω του που έχουν υποστεί βία, ωστόσο το καταγγέλλει μόνο ένας στους δέκα (Κατσαούνη, 2012).

Πένθος

Όταν ένα άτομο χάσει κάποιο πρόσωπο που είχε προσκόλληση τότε αυτό αναφέρεται ως πένθος. Το πένθος περιλαμβάνει ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις. Η θλίψη είναι η φυσική αντίδραση στην απώλεια μέσω σωματικών, συναισθηματικών και γνωστικών εκδηλώσεων (Hall, 2014). Το άτομο που βρίσκεται στη φάση του πένθους ακολουθεί κάποια στάδια, ώστε να το συνειδητοποιήσει και να το αποδεχτεί. Αυτά τα στάδια σύμφωνα με την Kubler-Ross (2011) για το κάθε άτομο μπορεί να έχουν διαφορετική σειρά και διάρκεια και είναι τα εξής: Σοκ ή άρνηση, θυμός, κατάθλιψη, αποδοχή απώλειας, άρνηση, συνειδητοποίηση, αποδοχή. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι πολλοί οι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την προσαρμογή των παιδιών στην απώλεια, όπως οι επιθανάτιες τελετουργίες, η σχέση του παιδιού με το άτομο που απεβίωσε, οικογενειακές μεταβλητές (μέγεθος, δομή, στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων), αλλαγές και νέα ζητήματα στην καθημερινότητα του παιδιού, εμπειρίες απώλειας, συμπαράσταση από άλλα άτομα, χαρακτηριστικά παιδιού, η σχέση με το γονιό που είναι στη ζωή και σωστές πληροφορίες για το θάνατο (Brown & Sourkes, 2010).

Διαζύγιο γονέων

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής επιβάλλει στα ζευγάρια να έρχονται αντιμέτωπα καθημερινά με δυσκολίες στην οικία τους, αλλά και στη δουλειά τους. Ο διπλός ρόλος της γυναίκας, οι νέες οικονομικές συνθήκες και η ανάπτυξη της τεχνολογίας θεωρούνται κυρίαρχοι λόγοι για τον ερχομό ενός διαζυγίου (Gottman, 2014). Καθημερινά πολλά παιδιά υποφέρουν από το διαζύγιο των γονιών τους, καθώς προκαλεί ανεπανόρθωτη βλάβη στην

ψυχολογία τους, ειδικά αν οι γονείς δεν το χειριστούν σωστά. Τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, συμπεριφορικά προβλήματα, δυσκολία προσαρμογής και παραβατική συμπεριφορά (Motaitanu, 2015). Η επίδραση του διαζυγίου στην ψυχή των παιδιών κρίνεται από ήπια έως σοβαρή και έχει πολλές επιπτώσεις στις σχέσεις μεταξύ οικογένειας, όπως όχι καλές σχέσεις γονέα-παιδιού, μητέρας-παιδιού, πατέρα-παιδιού, παππούδων με το παιδί (Fagan & Churchill, 2012).

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των ανεπιθύμητων εμπειριών στην παιδική ηλικία εξαιτίας ενός διαζυγίου και της επακόλουθης ανάπτυξης καταθλιπτικών διαταραχών, διαταραχών χρήσης ουσιών και αυτοκτονικών επεισοδίων. Επίσης, παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα ευεξίας και χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης σε ποικίλους τομείς, όπως κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολίες συμπεριφοράς κ.α. (Καρέλα & Πετρογιάννης, 2018). Συνήθως υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το διαχωρισμό των ρόλων ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας και κάποιων άλλων υποχρεώσεων που χρειάζεται να διευθετήσουν με άμεσο αντίκτυπο στην ψυχολογία του παιδιού (Lamela & Figueiredo, 2016).

Πολιτισμικές Διαφορές

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Helmut Essinger είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και για αλλαγή του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2000). Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών υπάρχουν πέντε μοντέλα, το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό, το διαπολιτισμικό και το μοντέλο ενσωμάτωσης (Γεωργογιάννης, 1997). Τα σχολεία της χώρας μας, αλλά και των περισσότερων χωρών έγιναν πολυπολιτισμικά. Δέχονται μαθητές από διάφορες χώρες, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας, τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του ανθρώπου (Γκόβαρης, 2011).

Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι το μέγεθος του πληθυσμού των μεταναστών θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και θα αλλοιώσει τις συνήθειες των λαών. Τα μέσα ενημέρωσης επηρεάζουν αυτές τις απόψεις και οδηγούν σε αρνητικότητα απέναντι σε λαούς άλλων χωρών. Στην πραγματικότητα ο αριθμός των μεταναστών έχει ελάχιστο αντίκτυπο στον υπόλοιπο κόσμο (Klingeren, Boomgaarden, Vliegenthart, & Vreese, 2015). Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για να αποκλειστούν από το σχολείο, καθώς το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο είναι χαμηλό και δυσκολεύονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα (Kompiadou & Λενακάκης, 2014).

Συμπεράσματα

Δεδομένων των υψηλών ποσοστών προβλημάτων ψυχικής υγείας σε εφήβους και παιδιά, των επιπτώσεων αυτών στη συνολική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και της

μη επαρκούς υγειονομικής περίθαλψης και στήριξης, κρίνεται απαραίτητος ο εντοπισμός και καθορισμός των προβλημάτων ψυχικής υγείας σε αρχικό στάδιο και η εφαρμογή προληπτικών μέτρων και παρεμβάσεων. Φυσικά, για κάτι τέτοιο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι τόσο η ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν ψυχικές διαταραχές σε παιδιά και εφήβους όσο και η κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού (κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι) που θα κληθεί να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- As, M. A. I. U. Q., Retnaningdyah, P., & Mustofa, A. (2021). The role of parents and teachers as literacy sponsor for children with dyslexia disorder in taare zameen par movie. *English Teaching Journal: A Journal of English Literature, Language and Education*, 9(1), 1-8.
- Broeren, S., Muris, P., Diamantopoulou, S., & Baker, J. R. (2013). The course of childhood anxiety symptoms: Developmental trajectories and child-related factors in normal children. *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 81-95.
- Brown, M. R., & Sourkes, B. (2010). Psychotherapeutic approaches for children with life-threatening illnesses. In C. A. Corr & D. E. Balk (Eds.), *Children's encounters with death, bereavement, and coping* (pp. 435–454). Springer Publishing Company.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 14(4), 631-648.
- Espelage, D.L., & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. International. *Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 3–10. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2012.002>.
- Georgogiannis, P. (2009). *Ekpaideftiki kai Diapolitismiki Eparkeia kai Etoimotita Ekpaideftikon A'vathmias kai V'vathmias ekpaidefsis. Vimatismoι gia mia allagi stin ekpaidefsi*. Tomos 1. Patra. Typocenter.
- Giannouli, V., Sarris, D., & Bannou, M. (2019). Differences between dyslexic students and controls matched for educational level in word intelligibility and text comprehension presented via synthetic and natural speech. *European Journal of Special Education Research*, 4(4), 21-46.
- Giotakos, O (2009). *Kakopoiisi paidiou kai efivou*. Athina: Iatrikes Ekdoseis PCh

Paschalidis.

- Gkovaris, Ch. (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki Ekpaidefsi*. Athina:Diadrasi.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Gottman, J. M. (2014). *What predicts divorce?: The relationship between marital processes and marital outcomes*. United Kingdom: Psychology Press.
- Hall, C. (2014) Bereavement theory: Recent developments in our understanding of grief and bereavement, *Bereavement Care*, 33(1), 7–12.
- Heward, W. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaidefsi*. Athina: Topos.
- Kakouros,E. & Maniadaki, K. (2006). Psychopathologia paidion kai efivon. Anaptyxiaki prosengisi. Athina: Typothito.
- Karela, Ch.& Petrogiannis, K. (2018). Diazygio goneon kai synaisthimatiki evexia paidion. Prognostikoi paragontes kindynou kai anthektikotitas. Sto: E. Papaleontiou-Louka (Epim), *Psychiki ygeia paidiou kai efivoi* (sel.140-157). Athina: Armos.
- Katsaouni, M. (2012). *Child abuse—an intergenerational comparison study*. Athina: Methexis.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of general psychiatry*, 62(6), 593-602.
- Kim, D., Kwon, H. J., Ha, M., Lim, M. H., & Kim, K. M. (2021). Network analysis for the symptom of depression with Children's Depression Inventory in a large sample of school-aged children. *Journal of Affective Disorders*, 281, 256-263.
- Klingeren, M., Boomgaarden, H. G., Vliegthart, R., & De Vreese, C. H. (2015). Real world is not enough: The media as an additional source of negative attitudes toward immigration, comparing Denmark and the Netherlands. *European Sociological Review*, 31(3), 268-283.

- Kompiadou, E. & Lenakakis, A. (2014). Cultural and linguistic heterogeneity in terms of interactive and multi-sensuous practices. In A. Kyridis (eds.), *Vulnerable social groups and lifelong learning* (pp. 280-302). Athens: Gutenberg.
- Korfiati, P. (2018). Sexoualiki kakopoiisi paidion kai oi eiptoseis tous stin psychiki ygeia. Sto: E. Papaleontiou-Louka (Epim), *Psychiki ygeia paidiou kai efivoi* (sel.140-157). Athina: Armos.
- Koukopoulos, A., & Sani, G. (2014). DSM-5 criteria for depression with mixed features: a farewell to mixed depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 129 (1), 4-16.
- Kübler-Ross, E. (2011). *On children and death*. New York: Simon and Schuster.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(2), 102-110.
- Lamela, D., & Figueiredo, B. (2016). Coparenting after marital dissolution and children's mental health: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 92(4), 331-342.
- Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai Ekpaidefsi ton Allodapon Mathiton sto Dimotiko Scholeio*. Athina: Ellinika Grammata.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434-442.
- Polychronopoulou, S. (2012). *Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites*. Athina: Idiotiki.
- Poursanidou, E. I. (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 5(1), 62-75.
- Schafer G., Mundt I., Athlers, C. (2011). Children abuse and violence. *Journal of child abuse*, 4.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183-187.
- Telford, C., Green, C., Logan, S., Langley, K., Thapar, A., & Ford, T. (2013). Estimating the costs of ongoing care for adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 48(2), 337-344.

- Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskories-didaktikes paremvaseis*. Athina: Syn-des-mos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Tolja, R., Nakić Radoš, S., & Anđelinović, M. (2020). The role of maternal mental health, infant temperament, and couple's relationship quality for mother-infant bonding. *Journal of reproductive and infant psychology*, 38(4), 395-407.
- Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., & Gaspar, T. (2021). Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(1), 1-23.
- United Nations Children's Fund, Division of Data, Research and Policy (2014). Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children. New York. Retrieved from: http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- Van Dam, C. (2013). *Identifying child molesters: Preventing child sexual abuse by recognizing the patterns of the offenders*. United Kingdom: Routledge.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης από την οικογένεια

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

Περίληψη

Η παιδική κακοποίηση αποτελεί σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2016), ένα τεράστιο πρόβλημα με δυσμενείς συνέπειες. Παρά τη βελτίωση των οικονομικών συνθηκών και την πρόοδο της παιδαγωγικής σκέψης, η ενδοοικογενειακή κακοποίηση των παιδιών είναι ένα φαινόμενο που εξακολουθεί να εμφανίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες. Η ένταση της εμφάνισης των επιμέρους μορφών της ποικίλουν σε κάθε κοινωνία. Τα παιδιά που γίνονται αποδέκτες ενδοοικογενειακής βίας σε όλες τις μορφές της - σωματική, σεξουαλική, συναισθηματική, παραμέληση - εμφανίζουν πλήθος από ψυχοσωματικές και άλλου τύπου διαταραχές, από νυχτερινή ενούρηση έως απόπειρες αυτοκτονίας. Ο εντοπισμός και η διερεύνηση της παιδικής κακοποίησης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία απαιτείται συνεργασία διαφόρων επαγγελματιών και διασύνδεση υπηρεσιών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύτιμος, καθώς η καθημερινή επαφή με τους μαθητές τούς επιτρέπει εύκολα να αντιληφθούν και να εντοπίσουν τα παιδιά εκείνα, που για κάποιο λόγο προβληματίζονται με τη στάση και τη συμπεριφορά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδική κακοποίηση, παραμέληση, σχολικό περιβάλλον

The role of the teacher in handling incidents of child abuse from the family members

Charisi Dimitra, Primary Teacher, P.E.70 M.Ed.

Abstract

Child abuse is, according to the World Organization of Health (WHO, 2016), constitutes a huge issue with unpleasant outcomes. Despite the improvement of the financial conditions and the progress of the educational thought, domestic child abuse is a phenomenon that continues to be apparent in current societies. The intensity of appearance of the individual forms varies in every society. Children that become receivers of any form of domestic violence - physical, sexual, emotional, neglect - present a variety of psychosomatic and other forms of disruptions, from night enuresis to suicidal tensions. Detection and investigation of child abuse constitutes a complex procedure that requires the cooperation of various professionals and the inter-connection of various services. The role of teacher is valuable, since the daily contact with the learners allows them to easily perceive and detect those children that for any reason present problematic attitudes and behavior.

Key-words: child abuse, neglect, school environment

Εισαγωγή

Ο όρος «κακοποιημένο παιδί» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον παιδίατρο Henry Kempe, στην προσπάθειά του να χαρακτηρίσει τις κλινικές εκδηλώσεις σοβαρής σωματικής κακοποίησης σε μικρά παιδιά. Συγκεκριμένα ο Kempe χρησιμοποίησε τον όρο «Battered Child Syndrome» (Το σύνδρομο του κακοποιημένου παιδιού) για να περιγράψει τα παιδιά που κακοποιούνταν μέσα στην οικογένεια, τα τραύματα που είχαν υποστεί, καθώς και το προφίλ των γονέων που κακοποιούσαν τα παιδιά τους, δημιουργώντας αρκετές αντιδράσεις και δυσπιστία. Μέχρι τότε, δεν ήταν εύκολο αποδεκτό ότι ένας γονέας που φροντίζει τα παιδιά του μπορεί και να τα τραυματίζει. Στην πορεία όμως άρχισαν να αποδίδονται περιπτώσεις κακώσεων των βρεφών στην κακοποίηση που υφίσταντο από τους γονείς τους και ως αιτία της στασιμότητας της σωματικής ανάπτυξης ενός παιδιού, η παραμέληση και η στέρηση της μητρικής φροντίδας. Έτσι, άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος «παιδική κακοποίηση» χωρίς ωστόσο ακόμα και σήμερα να υπάρχει ένας ορισμός, κοινά αποδεκτός, που να ανταποκρίνεται στην έννοια της κακοποίησης.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2016), η κακοποίηση των παιδιών αφορά όλα τα περιστατικά βίας που εμφανίζονται εναντίον ατόμων κάτω των 18 ετών. Συγκεκριμένα, *«η κακοποίηση ή κακομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραβεβλημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά στη ζωή και στην ανάπτυξη του παιδιού, στα πλαίσια μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης»*.

Ειδικότερα ως παιδική κακοποίηση ή παραμέληση, ορίζεται οποιαδήποτε κακή μεταχείριση ή αμέλεια που βιώνει ένα παιδί ενώ βρίσκεται υπό την «προστασία» ενός ατόμου το οποίο εμπιστεύεται ή από το οποίο εξαρτάται. Το άτομο αυτό μπορεί να είναι ο γονιός του, ο αδελφός ή η αδελφή του, ή ακόμα κι κάποιο άλλο συγγενικό του πρόσωπο που τον φροντίζει. Η κακοποίηση είναι μια κατάχρηση εξουσίας και παραβίαση της εμπιστοσύνης του παιδιού. Έχει αρνητικές επιδράσεις στο άτομο που τη δέχεται και μπορεί να του δημιουργήσει βλάβη, τραύμα, πόνο, φόβο, απειλή, αίσθημα δυσαρέσκειας, δυσφορίας, αποστροφής ή ενοχής και να καταλήξει ακόμα και σε θάνατο. Το άτομο που κακοποιεί ένα παιδί, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει πολλές μεθόδους προκειμένου να το προσεγγίσει, να ασκήσει εξουσία και έλεγχο πάνω του, αλλά και να το εμποδίσει να φανερώσει αυτό που του συμβαίνει, ζητώντας βοήθεια. Φαινόμενα κακοποίησης μπορεί να συμβούν ως μεμονωμένα γεγονότα, μπορεί να πραγματοποιούνται κατ' εξακολούθηση, να κλιμακώνονται σταδιακά κατά το πέρασμα μηνών ή ετών, ενώ μπορεί και να μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου (Παναγοπούλου, 2007).

Μορφές κακοποίησης

Η κακοποίηση διαχωρίζεται σε τέσσερις μορφές, τη σωματική, τη σεξουαλική, τη συναισθηματική κακοποίηση, και την παραμέληση (Giardino et al., 2019).

- Σωματική κακοποίηση: Ως σωματική κακοποίηση χαρακτηρίζεται η σκόπιμη άσκηση σωματικής βλάβης σε ένα παιδί από κάποιον που έχει αναλάβει την φροντίδα του. Είναι η χρήση ή η παρουσία οποιασδήποτε δύναμης, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη σεβασμού και έχει ως στόχο να βλάψει ή να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού (Wilson, 1997). Αφορά κάθε φυσική-σωματική βλάβη που υφίσταται ένα παιδί η οποία δεν οφείλεται σε ατύχημα. Η σωματική κακοποίηση μπορεί να επιφέρει μώλωπες, κακώσεις, εγκαύματα, σχισίματα, ακόμη και τον θάνατο. Οι βλάβες αυτές μπορούν να προκληθούν από ξυλοδαρμό, ή άλλες μορφές βίας που ασκούνται προς το παιδί, όπως κλωτσιές, ταρακουνήματα, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπήματα, δαγκώματα, στραγγαλισμούς, δηλητηριάσεις και πρόκληση ασφυξίας (DfES, 2006). Οι κακώσεις παρατηρούνται συχνότερα στο κεφάλι και στα άκρα του παιδιού, γίνονται δηλαδή αντιληπτές στα ακάλυπτα μέρη του σώματος (Αγάθωνος - Γεωργακοπούλου, 1998). Κάθε τραυματισμός θεωρείται κακοποίηση ανεξάρτητα από το εάν υπήρχε σκοπός να πληγωθεί το παιδί. Ως πράξη σωματικής κακοποίησης θεωρείται και η σωματική τιμωρία του παιδιού, η επιτρεπτή πράξη βίας στα πλαίσια του γονεϊκού ρόλου, με στόχο τη διόρθωση ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού, χωρίς όμως να υπάρχει πρόθεση τραυματισμού παρά μόνο πόνου. Όμως, ενώ η επιβολή της πειθαρχίας σε ένα παιδί μέσω του πόνου δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης στον άνθρωπο που το τιμωρεί, προκαλεί βλάβες στη σωματική, την ψυχολογική, τη γνωστική και την κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη του παιδιού (Loseke et al., 2005).
- Σεξουαλική κακοποίηση: Ως σεξουαλική κακοποίηση εννοείται η προσβολή της γενετήσιας ελευθερίας του παιδιού από το γονέα ή άλλον ενήλικα που του προσφέρει φροντίδα, ή μεγαλύτερα παιδιά και περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η θωπεία των γεννητικών οργάνων του παιδιού, το φίλημα και οι αγκαλιές με ερωτικό τρόπο, η προσπάθεια για διενέργεια ερωτικής πράξης με το παιδί και η ολοκλήρωσή της (Schaffer et al., 2011). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ως σεξουαλική κακοποίηση ορίζεται η συμμετοχή ενός παιδιού σε πράξεις που δεν κατανοεί και δεν είναι ικανό να δώσει τη συνειδητή συναίνεσή του εξαιτίας της έλλειψης συνειδητής κατανόησης της έννοιας και του περιεχομένου της πράξης αυτής και δεν είναι έτοιμα σωματικά και ψυχικά να ανταποκριθεί λόγω του νεαρού της ηλικίας του. Όταν η σεξουαλική κακοποίηση συμβαίνει από κάποιον γονέα συνήθως συντελείται στο «όνομα της αγάπης» που δείχνει το παιδί στον ενήλικα που το κακοποιεί, διαστρεβλώνοντας τις σχέσεις γονέα και παιδιού. Τα τελευταία χρόνια η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών έχει πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Στο σεξουαλικά κακοποιημένο παιδί προκαλούνται σοβαρές ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Συχνά βιώνει συναισθήματα ενοχής, ντροπής, άγχους, φόβου, θυμού, επιθετικότητας, παραίτησης και απόσυρσης από το περιβάλλον, ενώ δε λείπουν τα συναισθηματικά ξεσπάσματα, οι διαταραχές του ύπνου και οι

διαταραχές διατροφής. Επιπλέον αντιδράσεις του σεξουαλικά κακοποιημένου παιδιού μπορεί να είναι η διαταραχή μετατραυματικού στρες, η αντικοινωνική και αυτοκτονική συμπεριφορά, η κατάχρηση αλκοόλ, η κατάχρηση ουσιών και η ανάρμοστη σεξουαλική συμπεριφορά.

- Συναισθηματική κακοποίηση: Η συναισθηματική κακοποίηση αποτελεί πάντα τμήμα της κακοποίησης και σχεδόν πάντα συνοδεύει την σωματική και την σεξουαλική κακοποίηση. Ανιχνεύεται πιο δύσκολα εξαιτίας της παρέμβασης και άλλων παραγόντων - κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών - και θέτει σε κίνδυνο την συναισθηματική υγεία του παιδιού και την ανάπτυξη του αισθήματος της αξίας του εαυτού του. Ως συναισθηματική κακοποίηση ορίζεται *«ο τραυματισμός της ψυχολογικής υπόστασης και της συναισθηματικής σταθερότητας του παιδιού, όπως αυτός τεκμηριώνεται από μία εμφανή και ουσιαστική αλλαγή στη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ανταπόκριση, ή την επίγνωση»* (McDonald, 2007). Θεωρείται ως η συστηματική κατεδάφιση της ανθρώπινης ύπαρξης του παιδιού και είναι υπεύθυνη για τη μείωση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων και νοητικών διεργασιών του παιδιού, της ευφυΐας του, της μνήμης, της αντίληψης, της προσοχής, της γλώσσας και της ηθικής του ανάπτυξης. Η συναισθηματική κακοποίηση εκδηλώνεται από τους γονείς με συμπεριφορές και ενέργειες που στοχεύουν σε μορφές ψυχολογικής και λεκτικής βίας, προσπαθώντας να δημιουργούν στο παιδί την αίσθηση ότι δεν αξίζει της προσοχής και της αγάπης τους, όπως τσιρίδες, φωνές, συνεχής κριτική με χρήση υποτιμητικών – ταπεινωτικών χαρακτηρισμών, σύγκριση του παιδιού με άλλα παιδιά, απαξίωση, δημιουργία ενοχών, εκφοβισμό, απειλές εγκατάλειψης ή βίας, απομόνωση, έλλειψη αγάπης-στοργής-υποστήριξης-καθοδήγησης, αλλά και οι ακραίες μορφές τιμωρίας. Τα συναισθηματικά κακοποιημένα παιδιά, παρουσιάζουν ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόσυρση ή ακόμα και εχθρική ή και επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους. Η μορφή αυτή κακοποίησης τα καθιστά ανήμπορα και συναισθηματικά ανάπηρα να ανταπεξέλθουν στις συναισθηματικές φορτίσεις που βιώνουν.
- Παραμέληση: Ως παραμέληση ορίζεται η εσκεμμένη ή ακούσια αδυναμία των γονέων στην κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού, όπως η διατροφή, η ένδυση, η στοργή, η φροντίδα, η παροχή ασφάλειας και προστασίας, οι καλές συνθήκες διαβίωσης, η εξασφάλιση της υγείας και της υγειονομικής περίθαλψης, η εκπαίδευση και η καθοδήγηση. Είναι *« η αποχή από πράξεις που ικανοποιούν τα συμφέροντα του παιδιού»* (Μπάλιας, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως η παραμέληση δεν σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση των γονέων, αντιθέτως αποτελεί συμπεριφορά αποστέρησης πόρων και δυνατοτήτων, όταν αυτοί είναι διαθέσιμοι (Radford et al., 2012). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η παραμέληση του παιδιού έχει ως πιθανότητα την πρόκληση βλάβης στην υγεία του ή στη σωματική, πνευματική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξή του. Αποτελεί την πιο συχνή μορφή κακοποίησης και διακρίνεται στη σωματική, την εκπαιδευτική και τη συναισθηματική. Η σωματική παραμέληση περιλαμβάνει την ακατάλληλη επίβλεψη αλλά και τη μη φροντίδα ή την ανεπαρκή φροντίδα των αναγκών της διατροφής, της περίθαλψης, της στέγασης, των συνθηκών υγιεινής και της ένδυσης. Η συναισθηματική παραμέληση αφορά την ελλιπή συναισθηματική υποστήριξη

και διέγερση του παιδιού ενώ η εκπαιδευτική παραμέληση σχετίζεται με την αποστέρηση της εκπαίδευσης, των γνώσεων και των ερεθισμάτων που θα συμβάλουν στην γνωστική ανάπτυξή του (Παπαδόπουλος και συν., 2004).

Ενδεικτικά χαρακτηριστικά κακοποιημένων παιδιών

Είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση, προκειμένου να μπορούν να αντιλαμβάνονται πότε ένα παιδί είναι θύμα κακοποίησης ή παραμέλησης μέσα από τα προειδοποιητικά σημάδια που υπάρχουν στο σώμα του. Τα σημάδια είναι ανάλογα με τον τύπο της κακοποίησης στο οποίο υποβάλλεται ένα παιδί. Είναι διαφορετικά τα σημάδια που φέρει ένα παιδί που παραμελείται και διαφορετικά αυτά που εμφανίζει ένα παιδί που κακοποιείται σεξουαλικά. Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού εξέδωσε ένα οδηγό για να συμβάλλει στη διερεύνηση, διάγνωση και διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης στο πλαίσιο του Προγράμματος για τα Δικαιώματα του Παιδιού που επενδύθηκε από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Σύμφωνα με τον οδηγό υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που συνιστούν ενδείξεις κακοποίησης ή παραμέλησης των παιδιών, στα οποία οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιστήσουν την προσοχή τους εάν εκδηλωθούν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό σε κάποιον μαθητή.

Χαρακτηριστικά σωματικής κακοποίησης

- μώλωπες και σημάδια από χτυπήματα σε οποιοδήποτε σημείο του σώματος. Το σχήμα, το βάθος και το είδος της βλάβης μπορεί να οδηγήσουν στην ανεύρεση του αντικειμένου που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο. Ακόμα, η αλλαγή του χρώματος στους μώλωπες επιτρέπει τον προσδιορισμό του χρόνου που μεσολάβησε από το συμβάν ενώ μώλωπες διαφορετικού χρώματος συνηγορούν υπέρ των πολλαπλών επεισοδίων βίας και συστηματικής κακοποίησης του παιδιού και χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και διερεύνησης.
- δήγματα, διασκορπισμένα συνήθως στα άκρα, το πρόσωπο, την πλάτη και την κοιλιακή χώρα
- κακώσεις που δεν αιτιολογούνται επαρκώς από το παιδί, δεν αντιμετωπίζονται ιατρικά και καλύπτονται σκόπιμα από ανάλογα ρούχα
- διαστρέμματα και εξάρθρωσεις
- ξηρά ή υγρά εγκαύματα, από αναμμένα τσιγάρα, οικιακές συσκευές ή βύθιση μέρους του σώματος του παιδιού σε καυτό υγρό
- σημάδια στους βραχίονες από δυνατό σφίξιμο
- κρανιοεγκεφαλικές και ενδοκοιλιακές κακώσεις (Lissauer et al., 2012 · NSPCC, 2017)

Χαρακτηριστικά σεξουαλικής κακοποίησης

- δυσκολία στο κάθισμα ή στο βάδισμα

- άρνηση συμμετοχής σε ασκήσεις γυμναστικής ή για αλλαγή ρούχων κατά την κολύμβηση
- κνησμός στη γεννητική χώρα
- υπέρμετρη ενασχόληση με ζητήματα σεξουαλικής φύσεως και χρήση γλώσσας με σεξουαλικό περιεχόμενο που δεν ταιριάζει με την ηλικία του παιδιού
- υπερβολικός αυνανισμός, συχνά σε ακατάλληλο περιβάλλον
- σύγχυση συναισθημάτων, αμφιθυμία
- υπαινιγμός σεξουαλικής δραστηριότητας με ζωγραφιές
- διαταραχές στη μάθηση και τη συγκέντρωση και απότομη πτώση της σχολικής επίδοσης (Lissauer et al., 2012 · NSPCC, 2017)

Χαρακτηριστικά συναισθηματικής κακοποίησης

- απομόνωση από τους γονείς τους και αίσθημα έντονου φόβου για πιθανή επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια
- εμφάνιση στοιχείων κοινωνικής απόσυρσης και απομόνωσης
- υπερβολική αντίδραση στην αποτυχία και φόβος να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις
- έντονο άγχος
- χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια, απόσυρση
- εμφάνιση στοιχείων παλινδρόμησης όπως, στριφογύρισμα τούφας μαλλιών, θηλασμός του αντίχειρα, συνεχόμενο κούνημα
- χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική συμμετοχή
- προσπάθεια αυτοτραυματισμού και καταστροφική συμπεριφορά (Lissauer et al., 2012 · NSPCC, 2017)

Χαρακτηριστικά παραμέλησης

- διαρκής αίσθηση της πείνας, κόπωση και χαμηλό σωματικό βάρος
- προσπάθεια κλοπής φαγητού
- εμφάνιση με βρώμικα ρούχα ή ακατάλληλα για τις καιρικές συνθήκες
- μικρή έως ανύπαρκτη σωματική υγιεινή
- έλλειψη ιατρικής φροντίδας
- καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας
- απουσία επιτήρησης από κάποιον ενήλικο και αναφορές από το παιδί ότι δεν υπάρχει κανείς να το φροντίζει
- συχνές απουσίες, καθυστέρηση στην προσέλευση ή και εγκατάλειψη του σχολείου
- παρατεταμένη παραμονή στο σχολείο, χωρίς λόγο
- κλάμα με τον παραμικρό λόγο
- έντονη μελαγχολική διάθεση και συναισθηματική απόσυρση
- χαμηλή αυτοπεποίθηση
- έλλειψη φίλων
- αγένεια και επιθετική συμπεριφορά

- ανάληψη ρόλου φροντιστή σε μικρότερα μέλη της οικογένειας ((Lissauer et al., 2012 · NSPCC, 2017)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης είναι πολύτιμη, καθώς στο χώρο του σχολείου είναι δυνατή η παρατήρηση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των παιδιών. Η καθημερινή σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, του παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους. Παράλληλα, είναι σε θέση να εντοπίσει οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά του, που θα αποτελούσε ένδειξη κάποιας μορφής κακοποίησης. Μια επιθετική συμπεριφορά ή μια συναισθηματική απόσυρση, αλλά και σε περιπτώσεις σωματικής κακοποίησης τα εμφανή σημάδια στο σώμα του παιδιού, είναι κατά κύριο λόγο τα στοιχεία εκείνα που θα δημιουργούσαν υποψία στον εκπαιδευτικό ότι το παιδί κακοποιείται.

Υπάρχει περίπτωση ο μαθητής που έχουν υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση, να γνωστοποιήσει στον εκπαιδευτικό όσα έχει υποστεί, είτε με άμεση είτε με έμμεση αποκάλυψη. Συνήθως η αποκάλυψη γίνεται μέσω μιας ζωγραφιάς ή μιας συζήτησης σχετικά με τους φόβους και τις ανησυχίες του και σπάνια αποκαλύπτεται ευθέως. Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις που το παιδί στην προσπάθειά του να διαχειριστεί ή να γνωστοποιήσει την κακοποίησή του προβεί σε συμπεριφορές που ενέχουν κίνδυνο, όπως αυτοτραυματισμούς και απόπειρες αυτοκτονίας (Γυφτοπούλου κ. ά., 2013: 77).

Ο σημαντικότερος παράγοντας στην αποσιώπηση της κακοποίησης, είναι η σχέση του παιδιού με τον δράστη. Όταν ο δράστης είναι ο γονέας του παιδιού τότε ο ιδιαίτερος δεσμός που τον συνδέει μαζί του και η ανάγκη για τη διασφάλιση της ακεραιότητας της οικογένειας, απομακρύνουν την πιθανότητα φανέρωσης της αλήθειας. Το κόστος της αποκάλυψης φαντάζει μεγαλύτερο από αυτό της απόκρυψης. Ένας δεύτερος παράγοντας αποσιώπησης της κακοποίησης είναι ο φόβος του παιδιού ότι δεν θα το πιστέψουν. Αυτός είναι και ο λόγος που όταν αποφασίσει να μιλήσει και να ζητήσει βοήθεια, θα επιλέξει τον εκπαιδευτικό που του εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός καθώς ο τρόπος που θα ανταποκριθεί στην αποκάλυψη, θα επηρεάζει τις μελλοντικές αντιδράσεις του παιδιού. Στόχος του είναι να συλλέξει πληροφορίες από το παιδί και να αποφασίσει το επόμενο βήμα προκειμένου να το στηρίξει και να προστατεύσει. Είναι λογικό η αποκάλυψη αυτή να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό πλήθος αντικρουόμενων συναισθημάτων, που συνδέονται με τα στερεότυπα για το «άβατο» της οικογένειας, αλλά και με την ευθύνη που αναλαμβάνει σχετικά με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει. Απαιτούνται προσεγμένοι και εξειδικευμένοι χειρισμοί. Κάποιες ενέργειες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό όταν γίνεται αποδέκτης αποκαλύψεων είναι:

- να παρακολουθεί προσεκτικά το όσα του λέει το παιδί χωρίς πίεση για περισσότερες λεπτομέρειες. Είναι απαραίτητο να του πει αρχικά το παιδί όσα

εκείνο θεωρεί σημαντικά και θέλει να του εμπιστευθεί προτού δεχθεί ερωτήσεις, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι κατευθυνόμενες. Επιπλέον, ο αριθμός των ερωτήσεων πρέπει να είναι μικρός, καθώς σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει κίνδυνος να μπερδευτεί το παιδί στην προσπάθειά του να απαντήσει.

- να αποφεύγει να συμπληρώνει τις προτάσεις του παιδιού βιάζοντας βιαστικά συμπεράσματα. Υπάρχουν φορές που το παιδί επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό για να του εκμυστηρευτεί κάποιο άλλο γεγονός της ζωής του, όπως το διαζύγιο των γονιών του, ή το θάνατο ενός συγγενικού του προσώπου, ένα γεγονός που δεν έχει καμία σχέση με κακοποίηση όπως μπορεί αρχικά να είχε φανταστεί ο εκπαιδευτικός.
- να αποφεύγει, ιδιαίτερα στην περίπτωση της σεξουαλικής κακοποίησης, να χρησιμοποιεί λέξεις που μπορεί να μην καταλαβαίνει το παιδί ή να τις θεωρεί ντροπιαστικές.
- να ελέγχει τα συναισθήματά του ακόμα και αν τον σοκάρουν όσα ακούει από το παιδί. Μια στάση που αποπνέει ηρεμία και φροντίδα λειτουργεί υποστηρικτικά και διευκολύνει το παιδί να συνεχίσει να μιλά.
- να αποφεύγει τα επικριτικά σχόλια καθώς το παιδί, ειδικά στις περιπτώσεις κακοποίησης ή παραμέλησης, ήδη αισθάνεται ότι μπορεί να είναι υπεύθυνο για ό,τι του συμβαίνει. Ο εκπαιδευτικός με τη στάση του θα πρέπει να διαβεβαιώνει το παιδί ότι είναι το μόνο που δεν φέρει ευθύνη για την κακοποίηση που υφίσταται αποφεύγοντας σχόλια όπως, «γιατί δεν το είπες νωρίτερα». Είναι σημαντικό να του δείξει ότι τιμά και επικροτεί την απόφαση του να ανοιχτεί και να ζητήσει βοήθεια.
- να μην επιμένει να του δείξει σημάδια από χτυπήματα ή άλλες ενδείξεις κακοποίησης, καθώς δεν είναι αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού να διερευνήσει εάν είναι αληθή τα λεγόμενα του παιδιού.
- να μην υπόσχεται στο παιδί ότι η συζήτησή τους θα κρατηθεί μυστική και κανείς δεν θα μάθει όσα ειπώθηκαν, αλλά να το ενημερώσει για τα όσα θα ακολουθήσουν τώρα που ο ίδιος γνωρίζει για την κακοποίηση. Με τον τρόπο αυτό μειώνει την αβεβαιότητα στο παιδί και του παρέχει μια αίσθηση ελέγχου της κατάστασης (Γυφτοπούλου κ. ά., 2013: 77-78).

Ο εκπαιδευτικός που κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου πληροφορηθεί ή διαπιστώσει ότι λαμβάνει χώρα ένα έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας σε βάρος μαθητή, δεν επιτρέπεται να παραμείνει αδρανής. Σύμφωνα με το Άρθρο 23 του Ν.3500/2006 που ρυθμίζει θέματα ενδοοικογενειακής βίας *«Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει, αμέσως, την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Κατά την προδικασία και τη διαδικασία στο ακροατήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ανακοίνωσε την αξιόποινη πράξη στις παραπάνω αρμόδιες αρχές, και*

ο εκπαιδευτικός, ο οποίος την πληροφορήθηκε ή τη διαπίστωσε, καλούνται να εξετασθούν ως μάρτυρες, μόνο αν η πληροφορία δεν αποδεικνύεται με οποιοδήποτε άλλο αποδεικτικό μέσο». Με τον νόμο αυτό, η αντίληψη ότι η ενδοοικογενειακή βία, ιδιαίτερα σε βάρος των παιδιών, αποτελεί ιδιωτική υπόθεση, εξαλείφεται και καθίσταται σαφές ότι όλοι οι θεσμοί του άτυπου κοινωνικού ελέγχου έχουν υποχρέωση να καταγγείλουν την παιδική κακοποίηση.

Η απόφαση δράσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε υποθέσεις πιθανής κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών μπορεί να συνδυάζεται με διάφορους φόβους και ανησυχίες για εσφαλμένη καταγγελία ή για τις συνέπειες της καταγγελίας. Η έλλειψη γνώσεων σε θέματα που αφορούν την παιδική κακοποίηση, αλλά και γνώσεων που αφορούν το νόμο και τις διαδικασίες καταγγελίας, αυξάνουν τα αντικρουόμενα συναισθήματα και την ανασφάλεια τους. Ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας που αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να γνωστοποιήσει μια περίπτωση παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι η αβεβαιότητα για τα αποδεικτικά στοιχεία και ο φόβος του ότι οι υποψίες του μπορεί να είναι λανθασμένες. Άλλοι παράγοντες που ενδεχομένως αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό σχετίζονται με τη στάση του έναντι στις υπηρεσίες προστασίας ανηλίκων, την προηγούμενη εμπειρία του με καταγγελία, την υποστήριξη που λαμβάνει από το περιβάλλον του, διάφορους προσωπικούς λόγους, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη σχέση εκπαιδευτικού - γονέων, το φόβο αντίποινων από τους γονείς, τους κοινωνικούς κανόνες, την αποδοχή της σωματικής τιμωρίας και την αντίληψη της ιδιωτικότητας της οικογένειας.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης. Διαθέτουν εμπειρία πάνω στην ανάπτυξη του παιδιών και έχουν τη δυνατότητα, εξαιτίας της καθημερινής τους επαφής με τα παιδιά, να ανιχνεύσουν αλλαγές στην εμφάνιση, τη συμπεριφορά και την πρόοδο τους και να παρατηρήσουν ασυνήθιστες ή μη τυπικές συμπεριφορές, οι οποίες μπορεί να είναι προειδοποιητικά σημάδια κακοποίησης ή παραμέλησης. Η ελλιπής όμως εκπαίδευσή τους, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, σε θέματα αναγνώρισης, διάγνωσης και διαχείρισης περιστατικών παιδικής κακοποίησης δυσχεραίνει ιδιαίτερα το έργο τους. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η οργανωμένη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μέσω ειδικών προγραμμάτων σε ζητήματα αντιμετώπισης περιστατικών παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης, που θα συμπεριλαμβάνουν υποθετικές μελέτες περίπτωσης και βιωματικά σεμινάρια, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες εντοπισμού περιστατικών κακοποίησης και αποτελεσματικής του διαχείρισής τους. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν η διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ του σχολείου και των αρμόδιων αρχών που λαμβάνουν μέρος σε ζητήματα παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης όπως η αστυνομία, οι εισαγγελικές αρχές, ο συνήγορος του παιδιού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναφέρουν τα

περιστατικά που τυχόν έχουν υποψιαστεί ή επιβεβαιώσει στο σχολείο ή ακόμα και να ζητήσουν συμβουλές από τους ειδικούς τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση αντίστοιχων περιστατικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agathonos-Georgakopoulou, E. (1998). *Odigos gia tin Anagnorisi kai Antimetopisi tis Kakopoiisis kai Paramelisis tou Paidiou*. Athina: Institouto Ygeias tou Paidiou.
- Balias, S. (2011). *Ta dikaionomata tou paidiou: O Dromos pros tin eleftheria*. Athina: Papazisi
- Giardino, P. A., Giardino, R. E & Lyn A. M. (2019). *A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect* (Third Edition). USA: Springer Publishing Company.
- Gyftopoulou A., Kyriakou K., Stamati D., Nikolaidi G. (2013). *Odigos efarmogis tou protokollou dierevnisis, diagnosis kai diacheirisis kakopoiisis – paramelisis paidion gia epangelmaties*. Athina: Ypourgeio Ygeias & Ypourgeio Ergasias, Koinonikis Asfalisis kai Pronoias
- Lissauer, T., Clayden, G., Foster, C., Coren, M., (2012). *Sygchroni paidiatriki*. Athina: Paschalidis
- Loseke, D. R., Gelles, R. J., & Cavanaugh, M. M. (Eds.). (2005). *Current controversies on family violence*. Sage.
- McDonald, K. C. (2007) *Child abuse: approach and management*. American family physician, 75 (2), 221-228.
- NSPCC (2017). Definitions and signs of child abuse. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2022, από <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/definitions-signs-child-abuse>
- Panagopoulou, P. (2007). Paidiki Kakopoiisi. Ellada-Voulgaria: Interreg. Anaktithike stis 30 Ianouariou 2022, apo: <http://www.experimentalphysiology.gr/UserFiles/Research/child%20abuseLO.pdf>
- Papadopoulos & syn., (2004). *I ektasi kai oi morfes tis vias enantia sta paidia stin Kypriaki oikogeneia*. A tomos, Kypros.

Radford, et al. (2012). Child abuse and neglect in the UK today. National Society for the Prevention of Cruelty to Children.

Schafer G., Mundt I., Athlers C., (2011). *Children abuse and violence*. Journal of child abuse, Vol. 4. Germany: Routledge publications.

World Health Organization (WHO), (2016). Child maltreatment. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2022, από <http://www.who.int/>

Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή στη μάθηση

Φωτεινή Δερτούζου, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους της μάθησης, η μάθηση «προέρχεται από την εμπειρία που έχει ως αποτέλεσμα μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της κατάστασης του μαθητή» και μπορεί να είναι συνειδητή και εσκεμμένη ή ασυνείδητη (Schacter κ.α., 2012: 284). Τόσο, η έρευνα, όσο και η θεωρία έχουν αποφανθεί ότι η μάθηση η οποία τελικά αποτυπώνεται στη σχολική επίδοση, αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων, που καθορίζουν και το αποτέλεσμα της: προσωπικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί, παράγοντες που αφορούν το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης, που αφορούν το σχολείο κτλ. (Slavin, 2006). Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση των παραγόντων που αφορούν τον ίδιο το μαθητή, δηλαδή τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, που επιδρούν στη μάθηση και άρα τη σχολική του επίδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: μάθηση, νοημοσύνη, επίδοση, ατομικά χαρακτηριστικά, περιβάλλον.

Abstract

Fotini Dertouzou, Primary Teacher, M.Ed.

According to learning psychologists, learning "comes from the experience that results in a relatively permanent change in the student's condition" and can be conscious and intentional or unconscious (Schacter et al., 2012: 284). Both research and theory have ruled that learning, which is ultimately reflected in school performance, is composed of many factors, which determine its outcome: personal, social and cultural, factors that relate to the object of learning itself, that concern the school etc. (Slavin, 2006). The object of this paper is the presentation of the factors that concern the student himself, his personal characteristics, which affect his learning and therefore his school performance.

Key-Words: learning, intelligence, performance, individual characteristics, environment.

Ο ρόλος της νοημοσύνης

Η νοημοσύνη αποτελεί μια από τις πιο πολυσυζητημένες και αμφιλεγόμενες έννοιες στην ψυχολογία. Το 1958 ο Wechsler όρισε τη νοημοσύνη ως «τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο περιβάλλον» (ό. αν. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004: 290). Παρά τη δυσκολία του ορισμού της, η έννοια της νοημοσύνης είναι ευρύτατα αποδεκτή. Είναι όμως εξίσου αποδεχτό σήμερα ότι η σημασία του όρου ποικίλει ανάμεσα στους πολιτισμούς,

καθιστώντας δύσκολο, αν όχι αδύνατο να ορισθεί η νοημοσύνη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να μετρηθεί με ακρίβεια (Cole & Cole, 2002).

Ωστόσο, οι απόψεις αυτές για τη νοημοσύνη την παρουσίαζαν σαν μια ενιαία και σταθερή ικανότητα, που προσδιορίζεται από γενετικούς κυρίως παράγοντες και για αυτό μπορεί να μετρηθεί εύκολα. Οι διαφορές όμως που παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των τεστ από ολόκληρες ομάδες ατόμων οδήγησαν στην άποψη ότι ως προς τη νοημοσύνη υπεισέρχονται και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Τα τελευταία χρόνια, επίσης έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για τη νοημοσύνη (π.χ. η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner), οι οποίες αναδυσκνείουν την άποψη ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι μονοδιάστατο, αλλά, ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, που αντικατροπτίζεται στις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες του κάθε ατόμου (Schacter κ.α., 2012).

Παρά τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μέτρηση της νοημοσύνης, οι περισσότεροι μελετητές δέχονται ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη μάθηση και τη νοημοσύνη και αντίστοιχα μεταξύ νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης, αν και σήμερα αυτή η επιρροή της νοημοσύνης τείνει να μειώνεται λόγω της ανάδειξης περιβαλλοντικών επιρροών στη σχολική επίδοση. Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχουν περισσότερη ευχέρεια στο να μαθαίνουν και αποδίδουν καλύτερα. Οι διαφορές αυτές αντικατροπτίζονται στη σχολική τάξη σε συνδυασμό βέβαια με την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων ((Neisser et al., 1996 · Roth et al., 2015).

Φύλο και σχολική επίδοση

Σε πολλές έρευνες, αλλά και διεθνείς διαγωνισμούς όπως η δοκιμασία PISA, έχει καταγραφεί διαφορά ως προς το φύλο στην επίδοση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα έχει καταγραφεί ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη γενική σχολική επίδοση από τα αγόρια (Farooq et al., 2011), αλλά τα αγόρια υπερέχουν στην επίδοση σε πεδία όπως τα μαθηματικά ή οι φυσικές επιστήμες (Haahr et al., 2015 · Hyde et al., 2013 · Sanchez & Wiley, 2010). Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό είναι πλέον αποδεκτό ότι οι διαφορές αυτές δεν έχουν γενετική βάση, αλλά οφείλονται περισσότερο σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Ακόμα και οι ίδιες οι πεποιθήσεις που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια για το δικό τους ακαδημαϊκό δυναμικό και τις αντιλήψεις τους για το τι οδηγεί στην απόδοση του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν πολλούς πτυχές της συμπεριφοράς τους στο σχολείο. Οι παράμετροι αυτές ανάγονται στα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια και τις πεποιθήσεις που συνδέονται περισσότερο με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για το φύλο που διαμορφώνονται στις διάφορες κοινωνίες (Baran & Maskan, 2011 · Hyde et al., 2013 · Stetsenko et al., 2000).

Το στυλ μάθησης

Αν και έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις για τα στυλ μάθησης, όλες περιλαμβάνουν τη βασική ιδέα ότι διαφορετικοί άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία έχει

αποκτήσει σταθερή επιρροή τα τελευταία χρόνια ως προς τη σχέση του ατομικού στυλ μάθησης και της σχολικής επίδοσης, καθώς προβάλλει την άποψη ότι θα πρέπει να αναγνωρίζεται το ιδιαίτερο στυλ μάθησης κάθε μαθητή και να τροποποιείται ανάλογα η διδασκαλία ώστε να μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της μάθησης (Felder & Brent, 2005 · Pashler et al., 2008 · Komarraju et al., 2011). Ωστόσο, οι θεωρίες των στυλ μάθησης δεν είναι ευρέως αποδεκτή και έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για την εγκυρότητα της (Rohrer & Pashler, 2012).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών για τον εαυτό:

Αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοαντίληψη

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει εδώ και καιρό ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στο κίνητρο τους να πετύχουν (Zimmerman, 2000). Η υπόθεση ότι η αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι πλέον ευρέως αποδεκτή, με συνέπεια δομές σχετικές με τον εαυτό να αποτελούν κεντρικούς παράγοντες στην έρευνα της σχολικής επιτυχίας και άλλων επιθυμητών συμπεριφορών (Καλογιάννης, 2010). Η έρευνα γύρω από τη σχέση των πεποιθήσεων των μαθητών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης περιστρέφεται γύρω από μελέτη διάφορων όρων, των οποίων η ακριβής έννοια είναι μερικές φορές συγκεχυμένη. Οι όροι που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι η *αυτοεκτίμηση*, η *αυτοαποτελεσματικότητα* και η *αυτοαντίληψη* (Valentine et al., 2000).

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη σφαιρική εκτίμηση της θετικής ή αρνητικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του, με βάση την αξιολόγηση που κάνει το ίδιο σε διαφορετικούς ρόλους και τομείς της ζωής του (Mann et al., 2004). Συχνά η αυτοεκτίμηση συγχέεται με την αυτοαντίληψη. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Παπανής (2011: 27), η αυτοαντίληψη *«αναφέρεται κυρίως στη γνωστική διάσταση (ποιός είμαι), ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική-συναισθηματική πλευρά (πώς αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης»*. Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αναφέρεται σε μεγάλο αριθμό μελετών, καθώς έχει αποδειχτεί ότι παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν πιο ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες και καλύτερη σχολική επίδοση (Mann et al., 2004).

Η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως ορίστηκε από τον Bandura, αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις. Οι πεποιθήσεις αυτές επιδρούν σε βασικούς δείκτες ακαδημαϊκού κινήτρου όπως η επιλογή δραστηριοτήτων, το επίπεδο της προσπάθειας, την επιμονή, τις συναισθηματικές αντιδράσεις κτλ., ενώ παρέχουν στους μαθητές την ικανότητα χρήσης των διαδικασιών αυτορρύθμισης, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτό-παρακολούθηση, η αυτοαξιολόγηση και η χρήση στρατηγικών, δεμιότητες που συμβάλλουν στην σχολική επίδοση (Zimmerman, 2000 · Benzie & Mychasiuk, 2009). Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη των παραπάνω χαρακτηριστικών συμβάλλει όχι μόνο γενικά στην

ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, αλλά και ειδικότερα στην ακαδημαϊκή του επίδοση (Baran & Maskan, 2011 · Guay, 2003 · Valentine et al., 2000), την αντίληψη σχολικής ικανότητας, αλλά και την προετοιμασία του για το σχολείο (Καλογιάννης, 2010).

Ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαίδευση

Προκειμένου για την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση, τα αίτια που την προκαλούν ή οι λόγοι που την εξηγούν αποτελούν τα *κίνητρα*. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1999: 17) «*κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο*». Τα κίνητρα αποτελούν τους δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς κατά τη διαμόρφωση και εκδήλωση της δράσης. Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις για τα κίνητρα. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2004) τα κίνητρα γενικά μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: βιολογικά, συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά.

Αν και έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για τα κίνητρα, εκείνες που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση είναι η θεωρία για το κίνητρο επίτευξης, οι θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού και η θεωρία των εσωτερικών – εξωτερικών κινήτρων. Η ενασχόληση με ένα έργο και η δράση μπορεί να γίνεται για πολλούς λόγους. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες ένας μαθητής μπορεί να εκτελεί ένα έργο έχοντας εσωτερικό κίνητρο, δηλαδή προσανατολισμό προς το έργο (γνώση) ή έχοντας εξωτερικό κίνητρο, δηλαδή προσανατολισμό προς τον εαυτό (αναγνώριση). Σαφώς ζητούμενο στην εκπαίδευση είναι η κινητοποίηση εσωτερικών κινήτρων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Γενικότερα, ανεξάρτητα από τις διάφορες δομές των κινήτρων στις θεωρίες, όλες συσχετίζουν τα κίνητρα με την επίδοση, σε σημείο πλέον να θεωρείται ότι τα κίνητρα διαδραματίζουν κομβικό παράγοντα στην σχολική επίδοση (Busato et al., 2000), σε σημείο ορισμένοι ερευνητές να υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προγνωστικός παράγοντας σχολικής επίδοσης, πέρα από τη νοημοσύνη (Steinmayr & Spinath, 2009).

Μαθησιακές δυσκολίες και Ψυχοπαθολογικές διαταραχές

«*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής*» (Hammill, 1990, ό. αν. στο Μπότσιας & Παντελιάδου, 2007: 8). Είναι σαφές ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αντικειμενικά ακαδημαϊκά και γνωστικά ελλείμματά, ενώ συχνά αντιμετωπίζουν μια σειρά δυσκολιών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, που σχετίζονται με τα κίνητρα και τα συναισθήματα, για παράδειγμα χαμηλό κίνητρο επίτευξης, κατάθλιψη, ανησυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και

αυτοπεποίθηση και γενικότερα αρνητική εικόνα για τον εαυτό, δυσκολίες ψυχολογικής προσαρμογής κτλ., τα οποία συνεισφέρουν με τη σειρά τους αρνητικά στη σχολική επίδοση (Pinborough-Zimmerman et al., 2005 · Polychroni et al., 2013).

Επίσης, η ύπαρξη ψυχοπαθολογικών διαταραχών (Διαταραχές Συμπεριφοράς, Διάθεσης κτλ.) συνδέεται όπως είναι αναμενόμενο με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς οδηγεί σε δυσκολίες στη συγκέντρωση, τις κοινωνικές σχέσεις, την σχολική απόδοση, την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και αυξημένο άγχος για τις σχολικές εργασίες (Fröjd et al., 2008 · Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Συναίσθημα, άγχος και σχολική επίδοση

Αν και η έρευνα για τη συμβολή του άγχους στην ακαδημαϊκή επίδοση επικεντρώθηκε παλαιότερα στο άγχος εξετάσεων, νεότεροι προσανατολισμοί στην έρευνα δείχνουν ότι το άγχος για μερικούς μαθητές, συνδέεται γενικότερα με τις καθημερινές σχολικές εργασίες, επηρεάζοντας καθοριστικά τη σχολική τους επίδοση. Αν και οι μηχανισμοί δεν έχουν αποσαφηνιστεί ερευνητικά φαίνεται ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων των μαθητών και η γενικότερη συναισθηματική τους κατάσταση επιδρά στα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (Chapell et al., 2005 · Gumora & Arsenio, 2002).

Συμπεράσματα

Η σχολική επίδοση, καλώς ή κακώς, αποτελεί ένα από τα ζητούμενα στις δυτικές κοινωνίες, καθώς καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την προσωπική, κοινωνική, ψυχολογική, επαγγελματική πορεία του ατόμου. Οι παράγοντες που επιδρούν στην επίτευξη ή μη της ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι πολλοί και πολύπλοκοι και οι ατομικές διαφορές στη μάθηση τεράστιες. Ωστόσο, η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού πλαισίου και προγράμματος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην άμβλυνση των ατομικών διαφορών και την ανάδειξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Baran, M., & Maskan, A. K. (2011). A study of relationships between academic self concepts, some selected variables and physics course achievement. *International Journal of Education*, 3(1), 2. https://www.researchgate.net/profile/Medine_Baran/publication/272664088_A_Study_of_Relationships_between_Academic_Self_Concepts_Some_Selected_Variables_and_Physics_Course_Achievement/links/5856f5bb08ae8f695558b366/A-Study-of-Relationships-between-Academic-Self-Concepts-Some-Selected-Variables-and-Physics-Course-Achievement.pdf.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14(1), 103-114. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>.

- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057-1068. <http://www.academia.edu/download/33329258/1-s2.0-S0191886999002536-main.pdf>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268-275. <http://psycnet.apa.org/fulltext/2005-05100-011.html>.
- Cole, M., Cole, S. (2002). *I Anaptyxi ton Paidion. Gnostiki kai Psychokoinoniki Anaptyxi kata ti Nipiaki kai Mesi Paidiki Ilikia*. V' Tomos, Athina: Typothito.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of quality and technology management*, 7(2), 1-14. <http://pu.edu.pk/images/journal/iqtm/PDF-FILES/01-Factor.pdf>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of engineering education*, 94(1), 57-72. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of adolescence*, 31(4), 485-498. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107000929>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 124. https://www.researchgate.net/profile/Frederic_Guay/publication/232531737_Academic_self-concept_and_academic_achievement_Developmental_perspectives_on_their_causal_ordering/links/0deec526827ea71c56000000.pdf.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440502001085>
- Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Martin, Hansen, E. & Jakobsen, S. T. (2015). *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. European Commission. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/35920726.pdf>.

- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321(5888), 494-495. http://dericbownds.net/uploaded_images/hyde.pdf.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51(4), 472-477. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886911002194>.
- Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research*, 19(4), 357-372. <https://academic.oup.com/her/article-abstract/19/4/357/560320>.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/0003-066X.51.2.77>.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pinborough-Zimmerman, J., Satterfield, R., Miller, J., Bilder, D., Hossain, S. & McMahon, W. (2007). Communication disorders: Prevalence and comorbid intellectual disability, autism, and emotional/ behavioral disorders, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 359-367. <https://sig1perspectives.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1757589>
- Polychroni, F., Antoniou, A.S. & Kotroni, C, (2013). Social, Emotional and Motivational Aspects of Learning Disabilities: Challenges and Responses. In A.S.Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Ed.) *Education, Family and Child & Adolescent Health*, p.p. 93-119. Athens: Diadrasi. https://www.researchgate.net/publication/263808292_Social_emotional_and_motivational_aspects_of_learning_disabilities_Challenges_and_responses.
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning Styles: Where's the Evidence? *Medical Education*, 46, 34-35. <https://eric.ed.gov/?id=ED535732>.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. <https://www.gwern.net/docs/iq/2015-roth.pdf>.
- Sanchez, C. A., & Wiley, J. (2010). Sex differences in science learning: Closing the gap through animations. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 271-275.

<https://pdfs.semanticscholar.org/05ef/03083369c469bfc3a70b80aef5c0e79fe01d.pdf>.

Schacter D. L., Gilbert, D. T. & Wegner, D. M. (2012). *Psychologia*. S. Vosniadou (epim.). Athina: Gutenberg.

Slavin, R. E. (2006). *Ekpaideftiki Psychologia*. Epistim. epim. K. M. Kokkinos. Athina: Metaichmio.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608008000502>.

Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M., & Oettingen, G. (2000). Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child development*, 71(2), 517-527. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00161>.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3902_3.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>.

Vosniadou, S. (2004). *Eisagogi stin Psychologia*. Tomos A'. Athina: Gutenberg.

Kalogiannis, P. (2010). Aitiodeis scheseis antilipsis scholikas ikanotitas me scholiki epidosi kai proetoimasia gia to scholeio. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 16, 198-211. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/001-002.pdf>.

Kostaridou – Efkleidi, A. (1999). *Psychologia Kinitron*. Athina: Ellinika Grammata.

Botsas, G. & Panteliadou, S. (2007). Orismos kai periechomeno ton Mathisiakon Dyskolion. Sto S. Panteliadou & G. Botsas (epim.): *Mathisiakes Dyskolies: vasikes ennoies kai charaktiristika*. Thessaloniki: Grafima. http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf

Papanis, E. (2011). *Aftoektimisi. Theoria kai Axiologisi*. Athina: Sideris. https://www.researchgate.net/publication/275954290_AUTOEKTIMISE-THEORIA_KAI_AXIOLOGESE.

Το κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

*Γιαννακούλης Σωτήριος, Προπτυχιακός φοιτητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
Καραχάλιου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Σc.*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αναφέρεται στο κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, εστιάζοντας στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και στη γονική εμπλοκή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Απώτερος στόχος μας είναι να εξετάσουμε εμπειριστатωμένα, πως επηρεάζει ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ας μην παραβλέπουμε το γεγονός, ότι για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, χρειάζεται να υπάρχει αгаστή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Κάθε πληροφορία που αναγράφεται είναι αποτέλεσμα βιβλιογραφικής ανασκόπησης πανεπιστημιακών συγγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός, Ρόλος, Εμπλοκή, Παρέμβαση, Συνεργασία

The social profile of the teacher in the modern school

*Giannakoulis Sotirios, Undergraduate student in the Pedagogical Department of Primary Education (National and Kapodistrian University of Athens)
Karahaliou Vasiliki, Primary Teacher, M.Sc.*

Abstract

The present work refers to the social profile of the teacher in the modern school, focusing on the relationships and interactions between the teacher and the students, the students among themselves, the teachers among themselves and the parental involvement in the role of the teacher. Our ultimate goal is to examine how the role of stakeholders in education influences the formation of a positive school climate. Let us not overlook the fact that for the proper functioning of the school community there needs to be good cooperation of the teacher with the students, the parents and the teachers' association. All data provided are the result of scientific research.

Key-words: Teacher, Role, Involvement, Intervention, Collaboration

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, βασική επιδίωξη έχει να αναδείξει τον πολυσύνθετο και πολύπλοκο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ενός προσώπου που αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης. Το σχολείο και ειδικότερα ο δάσκαλος οφείλει, όχι μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο, διαπλάθοντας αληθινές παιδαγωγικές σχέσεις, που βασίζονται στην αλληλοεκτίμηση και το σεβασμό, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού σήμερα, δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό κομμάτι, αλλά συγχρόνως ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, καλείται να εκπληρώσει διοικητικά καθήκοντα, να λάβει τον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο του «ψυχολόγου», να κρίνει, να ελέγχει, να συμβουλεύει, να συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους συναδέλφους και τους γονείς. Αυτόν τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, του σύγχρονου και μάχιμου εκπαιδευτικού, στοχεύει να «εξυμνήσει» η παρούσα εργασία.

Εννοιολογική αποσαφήνιση: Εκπαίδευση – εκπαιδευτικός- ρόλος

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, με θεωρητικό, πρακτικό και πολιτικό υπόβαθρο (Ματσαγγούρας, 2000:118), που επιτελείται συστηματικά και οργανωμένα, στα επονομαζόμενα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία και σχολές), μέσω της διδασκαλίας, ιδιωτικού ή δημόσιου χαρακτήρα, που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς. Διακρίνεται σε κατώτερη, μέση και ανώτερη.

Η εκπαίδευση είναι η μεταβίβαση και αφομοίωση γνώσεων, τεχνικών, μεθόδων και συνθηκών. Έχει ως σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για την ενήλικη ζωή και τον εργασιακό στίβο. Υπ' αυτές τις συνθήκες, προάγονται οι στόχοι που είχαν τεθεί για την διαδικασία της αγωγής, οι οποίοι διασαφηνίζονται με την παρουσία του οικογενειακού προτύπου, ενώ ολοκληρώνονται στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Η εκπαίδευση του παιδιού περατώνεται κυρίως στη σχολική μονάδα, το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας της οποίας, καθορίζονται από το επίπεδο της υλικής, πνευματικής και πολιτισμικής εξέλιξης της κοινωνίας (Μπαμπάλης, 2014:33-34).

Οι όροι σχολείο και εκπαίδευση είναι αδύνατο να συνταιριάξουν, χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Με τον όρο «ρόλος», αποσαφηνίζουμε το σύνολο των προσδοκιών και της επικείμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, όπου κατέχει μια συγκεκριμένη θέση σε μια ομάδα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας. Ως μέρος του συνόλου, καλείται να αναλάβει έναν ρόλο, προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες απαιτήσεις και υποχρεώσεις των μαθητών, αλληλένδετο με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται αυτός ο ρόλος.

Ειδικότερα, η μάθηση είναι δύσκολο να επιτευχθεί, χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και αν αναπτύσσονται τα τεχνολογικά μέσα, διατυπώνονται νέες θεωρίες, εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, είναι ο πιο δυναμικός και βασικός πυλώνας, ο οποίος με την κατάρτιση του σε επιστημονικό επίπεδο, το μεράκι και το πάθος του, φροντίζει να ενημερώνεται, προβαίνοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης των καινούριων δεδομένων με δυναμικό τρόπο. Αυτό σημαίνει πως εφαρμόζει αποδεδειγμένες μεθόδους που αποσκοπούν στη μάθηση και την αγωγή του διδασκόμενου αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη, ως υπεύθυνο και ενεργό μέλος της κοινωνίας.

Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού

Ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με βάση αναγνωρίσιμους παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται οι κοινωνικές ομάδες (μαθητές, γονείς, πολιτεία, σύλλογοι). Με όλα τα παραπάνω, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθούμε στον παράγοντα της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και της νοσηματοδότησης /βαρύτητας που ο ίδιος προσδίδει στον πλακισωμένο και ειδικά διαμορφωμένο ρόλο του, εντός του κλίματος της σχολικής τάξης, όπου γίνεται μεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση με τη βοήθεια και των σύγχρονων τεχνικών μέσων (ηλεκτρονικός υπολογιστής) (Ντούσκας, 2005:95). Έτσι, καλείται ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις, του διδακτικού παιδαγωγικού του έργου.

Η κοινωνία μεταβάλλεται, όπως και το σχολείο που αποτελεί μικρογραφία της. Οι κοινωνικές συνθήκες, μεταλλάσσουν τη σχολική πραγματικότητα, επομένως και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005:95), μέσω του οποίου ανακλώνται οι μεταβολές αυτές. Τα μεταβλητά στοιχεία, γίνονται εμφανέστατα στον τρόπο που επιλέγει να διδάξει. Οι αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η ανάπτυξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων και η γρήγορη διάδοση των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τον καταγισμό της γνώσης, αναδιαμόρφωσαν την πεποίθηση για το ρόλο αλλά και το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, το οποίο ενισχύεται και με την ιδέα, ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος έχει κοινωνικό περιεχόμενο.

Ο κοινωνικός ρόλος, η κοινωνική θέση και το κύρος του εκπαιδευτικού

Η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό έργο ενέχει κοινωνικό περιεχόμενο, έχει απόλυτη συσχέτιση με τη θέση που κατέχει ο φορέας αυτού του έργου, καθώς και με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το κοινωνικό σύνολο το έργο του εκπαιδευτικού, την εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον εκπαιδευτικό, δηλαδή το κοινωνικό του κύρος (Social Status). Υπάρχουν απόψεις γενικόλογες, στερεοτυπικές, ατεκμηρίωτες, συναισθηματικά φορτισμένες και ευρέως διαδεδομένες, που υποδαυλίζουν το κύρος του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα ότι το έργο του είναι απλοϊκό, δεν προϋποθέτει επιστημονική κατάρτιση και ειδικευση και πως ο καθένας μπορεί να το διεκπεραιώσει. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός επιβάλλει κυρώσεις, βασισμένος στην μειονεκτικότητα που νιώθει ως δημόσιος υπάλληλος, χωρίς δύναμη και υπηρετώντας ένα αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, σύμφωνα με επιστημονικές υποδείξεις, ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως το κοινωνικό του κύρος είναι χαμηλό και αισθάνεται ανασφαλής, εξαιτίας του διαρκούς ελέγχου, της μεθόδου διδασκαλίας που υφίσταται, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ελευθερία και η αυτονομία του.

Στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός λαμβάνεται ως φορέας ένταξης των μαθητών στο κοινωνία και προσδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της αгаστής σχέσης του με τον μαθητή. Η προσέγγιση αυτή, συνδέει άρρηκτα τη σχολική κοινότητα με το κοινωνικό σύνολο. Δεδομένης της θεώρησης του παιδαγωγικού αυτού ρόλου, ο εκπαιδευτικός κατέχοντας μια συγκεκριμένη θέση στη σχολική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2005: 20 – 41), πρέπει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κοινωνικού

συνόλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συχνά εκτελώντας το έργο του, προσπίπτει σε συγκρούσεις ρόλων και αισθάνεται ανασφαλής, εξαιτίας του διαμεσολαβητικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, της ασαφούς οριοθέτησης του περιεχομένου της διδασκαλίας, της ιδιομορφίας του χαρακτήρα του, δεδομένου ότι απευθύνεται σε παιδιά, του συνεχούς κοινωνικού ελέγχου που υφίσταται και του ρόλου του στη διαδικασία επιλογής κριτηρίων, για την αξιολόγηση των μαθητών.

Σχέσεις δασκάλου- μαθητών

Η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολικό χώρο, παίζει καθοριστικό ρόλο στην έκβαση του μαθήματος με ομαλό τρόπο, καθώς καθιστά πιο εύληπτο το διδακτικό αντικείμενο και διαμορφώνει στους μαθητές τις ιδανικές συνθήκες για να κατακτήσουν την προσφερόμενη γνώση, μέσα από ένα ζεστό και ήρεμο περιβάλλον. Ωστόσο, παρά το θετικό αντίκτυπο της ουσιαστικής συνδρομής του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις ειλικρίνειας μέσα στη σχολική τάξη είναι απόρροια λεπτών και σύνθετων αλληλενεργειών και λειτουργιών, μέσω της χρήσης λεκτικών ή μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής της τάξης, επωμίζεται την ευθύνη για την παροχή συμβουλών στους μαθητές, που θα επιτρέπουν την ενεργοποίηση των πνευματικών τους δυνατοτήτων. (Τριλιανός,2008:232).

Ο δάσκαλος, που αποτελεί αδιάσπαστο μέλος του σχολείου, χρέος έχει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις αλλά και να ασκεί έργο παιδαγωγικού χαρακτήρα, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στις αгаστές σχέσεις που προκύπτουν από την αλληλοκατανόηση, την αλληλοεκτίμηση και τον σεβασμό, μεταξύ των μελών της ήδη υπάρχουσας σχολικής κοινότητας (Μπαμπάλης,2012:53).

Η ικανότητα σύναψης στενών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, οφείλεται κυρίως στην προσωπικότητα του δασκάλου και στην επίδειξη θετικής στάσης του απέναντι στο μαθητικό κοινό. Οι σχέσεις αυτές, θεωρούνται ως ο σημαντικότερος πυλώνας για μια διδασκαλία με επιτυχημένο τρόπο, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει γνήσιο ενδιαφέρον και επιμέλεια για τα παιδιά, καθώς και εμπιστοσύνη στην δυναμικότητα τους να αφομοιώνουν τις γνώσεις που λαμβάνουν, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως ανεξάρτητες προσωπικότητες, αξίες μοναδικές, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ο κάθε μαθητής παρουσιάζει (Τριλιανός,2008:232).

Η ανάπτυξη οικείου περιβάλλοντος, μεταξύ δασκάλου και μαθητευόμενων, υπόκειται πολλές φορές σε περιορισμούς. Στην σχολική τάξη δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις ατονούν, τόσο από την ανάγκη για πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, όσο και από την τήρηση πειθαρχίας της τάξης, εντός των προτύπων που εγκρίνονται από το κοινωνικό σύνολο και τα οποία είναι ανάγκη να λάβει σοβαρά υπόψη του ο εκπαιδευτικός. Επίσης, παρεμβάλλουν και οι φορείς κοινωνικοποίησης του μαθητή(ο σύλλογος των διδασκόντων, οι γονείς και η κοινωνία) που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην ομαλή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου (όπως η υποτίμηση του εκπαιδευτικού από τους γονείς). Τις σχέσεις δυσχεραίνουν και συγκεκριμένοι μαθητές που διακατέχονται από ανία, πλήξη και ματαίωση για το έργο του σχολείου, άλλοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος αυτοί που

αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα. Οι προαναφερθέντες μαθητές, χρήζουν της ενθάρρυνσης, της συμπαράστασης και της κατανόησης, τόσο ως προς την προσπάθεια ενίσχυσης του χαρακτήρα τους, όσο και ως προς τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους μαθητές (Τριλιανός, 2008:231).

Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών στη σχολική τάξη, δεν είναι απλά θέμα συγκυριών, αλλά εξαρτώνται από το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως απώτερο στόχο να διευκολύνει το διδακτικό αντικείμενο, είναι σύνηθες να λαμβάνει αποφάσεις εκ των προτέρων, σχετικά με τη διαμόρφωση ποιοτικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό, εκτός από την έκφραση σεβασμού στην προσωπικότητα που έχει ο κάθε μαθητής, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μια σειρά από απαιτούμενες ενέργειες εντός και εκτός της τάξης (όπως καλωσόρισμα των μαθητών πριν εισέλθουν στη σχολική αίθουσα, παρατήρηση του τρόπου της έκφρασης και των συναισθημάτων των μαθητών), οι οποίες οικοδομούν βαθμιαία μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Οι ζεστές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, καθορίζουν και προσδιορίζουν ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση ενός ιδανικού κλίματος της σχολικής τάξης, νέες έρευνες δίνουν έμφαση στη σύνταξη κανόνων, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα συναινετικού δεσμού μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Οι συγκεκριμένοι κανόνες, σκοπεύουν να βελτιώσουν τη διαδικασία μάθησης και εστιάζουν στον τρόπο συμπεριφοράς που έχει προκύψει αμφίδρομα, μέσω του γόνιμου διαλόγου. Ουσιαστικά έχουν συνταχθεί με δημοκρατικές διαδικασίες, βασισμένοι στις αρχές της αξιοκρατίας, αποσαφηνίζοντας τα επιτρεπόμενα όρια απόκλισης. Όταν τίθενται σε εφαρμογή με συνέπεια, είναι βέβαιο ότι προάγουν ένα κλίμα συνεργασίας, μέσω του οποίου όλοι είναι υπεύθυνοι για την τήρησή τους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη σημασία της ισχυροποίησης των δεσμών αμοιβαιότητας και φιλίας, που διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Τριλιανός, 2008:236-237).

Σχέσεις δασκάλου -συναδέλφων

Η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, κατέχει σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή- παιδαγωγική πράξη. Τον πρωταρχικό ρόλο αναλαμβάνει ο διευθυντής και έπεται ο σύλλογος διδασκόντων. Οι υγιείς συναδελφικές σχέσεις, θεωρούνται ως σανίδα σωτηρίας, για την ψυχική υγεία και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ένα ψυχικά και συναισθηματικά ισορροπημένο περιβάλλον εργασίας, προωθώντας την αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, για την κάλυψη των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών. Η σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών, ασκεί άμεση επιρροή στους μαθητές, μέσω της οποίας επωφελούνται, δεδομένου ότι η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί μέσα σε δημοκρατικό πνεύμα. Οι πρακτικές διδασκαλίας που συντάσσονται από έναν μόνο εκπαιδευτικό είναι ασθενέστερες σε σχέση με αυτές που είναι αποτέλεσμα συλλογική προσπάθεια. Οι δάσκαλοι που συνεργάζονται, είναι πιο δεκτικοί στο να συζητούν με τους συνάδελφους τους τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος που θεωρούν ως ασαφή, ενώ εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να ανταλλάσσουν απόψεις, προκειμένου να επέλθουν στην αντιμετώπιση των διλημμάτων που προκύπτουν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ως απόρροια, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και

κιναισθητικές δεξιότητες, για να τις αξιοποιήσουν στην τάξη και προβάλλουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μέσω αυτών των δεξιοτήτων.

Βέβαια, η συναδελφική δράση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όταν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, προβλήματα που συχνά ανακύπτουν από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (όπως έλλειψη αξιοπιστίας, ουσιαστικού ενδιαφέροντος για συνεργασία, αντιπάθεια, διαπληκτισμοί). Οι υγιείς συναδελφικές σχέσεις, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται με αποτελεσματικές πρακτικές τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος, αμβλύνουν το εργασιακό άγχος, μεγιστοποιώντας την ικανοποίηση και δημιουργώντας το αίσθημα πληρότητας τους. Όταν το περιβάλλον εργασίας, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους, αυξάνεται η αίσθηση της επάρκειάς τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευτυχέστεροι και ασφαλείς, νιώθουν ψυχική πληρότητα από την καριέρα που έχουν ακολουθήσει, καθημερινή ικανοποίηση και ενθουσιασμό, συναισθήματα που εξασθενούν τον κίνδυνο της επαγγελματικής απογοήτευσης (burnout). Εν αντιθέσει, οι επιφανειακές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων στο σχολικό περιβάλλον, δυσχεραίνουν τον τρόπο διαχείρισης του μαθητικού κοινού αλλά και τη διδασκαλία του μαθησιακού αντικειμένου. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους

Το κίνημα που υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ενστερνίζεται την παιδαγωγική αξία των καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τις οποίες θεωρεί βασική συνιστώσα της μάθησης και της ανάπτυξης. Οι αγαστές σχέσεις με τους συνομήλικους, είναι μια ιδιαίτερη σημασίας ανάγκη, για την υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Η σύγχρονη παιδαγωγική, επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική της ομάδας, στην επαύξηση της σχολικής επίδοσης, στην ανάπτυξη / βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών. Οι μαθητές που αισθάνονται όμορφα και ασφαλείς μέσα στην τάξη και γενικότερα μέσα στο σχολείο, προσαρμόζονται/κοινωνικοποιούνται εύκολα και ομαλά, αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν», σε κάποια ομάδα έξω από τον οικογενειακό κύκλο (όπως σε μια παρέα συνομηλίκων), καθώς ωφελούνται πολλαπλά, από το δημιουργικό σχολικό κλίμα. Μάλιστα και ορισμένοι μαθητές με προβλήματα προσαρμογής, φαίνεται να ξεπερνούν ευκολότερα τις δυσκολίες, σε μια τάξη με γόνιμο κλίμα, αναπτύσσοντας θετικές και ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις.

Επίσης, συχνά είναι και τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων μαθητών. Αν νιώσουν οι μαθητές αυτοί ότι απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνονται ανασφαλείς και εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά. Η έλλειψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, επιδρά στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και τη σχολική του επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η απόρριψη έχει αρνητικό αντίκτυπο ως προς τα κίνητρα μάθησης, την επίδοση των μαθητών, τις προσδοκίες να επιτύχουν και τους στόχους που θέτει ο καθένας μεμονωμένα ως ξεχωριστή οντότητα. Αντίθετα, το κλίμα αποδοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθησή των μαθητών, καλλιεργώντας τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη (Τσιπλητάρης, 2004:116). Αναμφισβήτητα, η

αποδοχή του άλλου, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και συντελεί στην ομαλή κοινωνικοποίηση των διδασκόμενων. (Καψάλης, 1998:478).

Ασφαλώς, ένα σχολικό κλίμα που συνεπικουρεί στις καλές σχέσεις συνομηλίκων, περιλαμβάνει τα ακόλουθα διακριτά χαρακτηριστικά: συγκροτημένες και σχεδιασμένες κοινωνικές δραστηριότητες που φέρνουν κοντά τους συμμαθητές, ομαδικές- συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες μέσα στην τάξη, ύπαρξη ενδιαφέροντος και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αποδοχή και σεβασμό σε πολιτισμικές, εθνικές, φυλετικές, σωματικές ιδιαιτερότητες και διαφορές φύλου, αποφυγή απρεπών συμπεριφορών (όπως σχολικού εκφοβισμού). (Μπαμπάλης, 2012:53). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές τη λογική, τη γνώση, τις αξίες (ελευθερία, δικαιοσύνη), την αμοιβαία κατανόηση, την κριτική ικανότητα, τον σεβασμό προς τους άλλους, την εκτίμηση, το αίσθημα ευθύνης, τη κοινωνικοποίηση, τις αρετές, την αυτογνωσία, διαπλάθοντας τον χαρακτήρα των μαθητών.

Η γονική συνεργασία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι η οικογένεια είναι πάντοτε παρούσα στο σχολικό περιβάλλον, σαν μια πραγματικότητα που συνδέεται αναπόσπαστα με τον εκπαιδευτικό και με τη μαθησιακή διαδικασία. Η επικοινωνία με αποτελεσματικές μεθόδους μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, συνδράμει στην ύπαρξη καλύτερων, ως προς την ποιότητα, μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ακαδημαϊκής τους ιδιότητας, έχουν τον πρώτο λόγο στον γνωστικό τομέα, ενώ οι γονείς στον συναισθηματικό τομέα. Είναι απαραίτητη λοιπόν η ανάπτυξη σχέσεων του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, γι' αυτό οι γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Μπαμπάλης, 2012:53-54), ώστε να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, επιλύει πολλά προβλήματα αγωγής και μάθησης, αποφορτίζει εντάσεις, συγκρούσεις και αντιπαλότητες. Με την καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων, ενθαρρύνεται ο διάλογος, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σχολική τάξη μετατρέπεται σε μικρογραφία της κοινωνίας μας, με ανεπτυγμένο το δημοκρατικό φρόνημα, όπου επικρατεί η συνεργασία, η επικοινωνία, η συναναστροφή, η ομαδική εργασία και η ενεργός συμμετοχή.

Συνεπώς, η σχέση εκπαιδευτικού-γονιού επηρεάζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και του γονέα, βασιζόμενη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Έτσι, από τη μία τα παιδιά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού αναπτύσσονται στο γνωστικό τομέα, εφευρίσκουν τρόπους για την εξάλειψη προβλημάτων συμπεριφοράς, έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης, θετική αυτοαντίληψη και στάση απέναντι στο σχολείο, το οποίο νιώθουν σαν το σπίτι τους. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους, επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους, δημιουργούν ομάδες για την υποστήριξη του σχολείου απέναντι στην κοινωνία και συμβάλλουν στην διαμόρφωση καλών συνθηκών μάθησης, ιδιαίτερα στην εποχή μας λόγω της πολυπλοκότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που καλούνται τα παιδιά να διαχειριστούν. Βέβαια και οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, αφού ενισχύεται και υποστηρίζεται το έργο τους, μέσω της αμοιβαίας συνεργασίας, της συχνότερης και

εποικοδομητικότερης επικοινωνίας με τους γονείς, συμμεριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που έχουν τα παιδιά τους. Το έργο των εκπαιδευτικών, γίνεται πιο αποδοτικό με την βοήθεια των γονέων. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας χρήζει της ανάγκης να είναι συχνή και αποτελεσματική προς όφελος όλων. (Μυλωνάκου- Κέκε, 2009)

Τέλος, στο Πρόγραμμα Σχολικής Ανάπτυξης Comer, παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές, για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί ένα σχολικό κλίμα υποστήριξης από την πλευρά των γονέων. Στο πρώτο επίπεδο, υπάρχει η ευρεία γονική υποστήριξη για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ατζέντα του σχολείου. Στο δεύτερο επίπεδο, οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά το χρόνο τους στην υπηρεσία του σχολείου και στο τρίτο επίπεδο οι γονείς επιδίδονται σε συνεργατική λήψη αποφάσεων και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, συμμετέχοντας στις διάφορες όψεις της σχολικής ζωής, εμπλουτίζοντας τη σχολική εμπειρία.

Επίλογος

Σε μια εποχή που διανύουμε με ηθική και πνευματική υστέρηση, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη καλλιέργειας της ανθρωπιστικής παιδείας. Ειδικότερα, η αγκίστρωση στα τεχνολογικά επιτεύγματα, τα σοβαρά προβλήματα σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο παγκοσμίως, η υπονόμευση του τρόπου ζωής, η απουσία ανθρωπίνου ενστίκτου και η φαλκίδευση της δημοκρατίας, συνιστούν σοβαρούς λόγους για τον προσανατολισμό στην ανθρωπιστική μόρφωση, προς την καλυτέρευση του ατομικού και συλλογικού βίου.

Η ανθρωπιστική παιδεία επικεντρώνεται κατεξοχήν στην ανθρώπινη ολότητα. Απώτερος στόχος της είναι να διαμορφώσει ικανούς ανθρώπους, ώστε να κρίνουν και να δρουν λελογισμένα, καλλιεργώντας τις ηθικές και κοινωνικές αρετές, μέσω του υπέρτατου αγαθού της μόρφωσης. Με την ανάπτυξη των ηθικών αρετών και το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τον «άνθρωπο», το άτομο απαγκιστρώνεται από τον εγωισμό και τον ατομικισμό αποκτώντας ταπεινότητα ως προς τον τρόπο διαχείρισης των υφιστάμενων συνθηκών. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος, της κοινωνικής ευθύνης και της ομαδικότητας διαμορφώνουν τις συνθήκες για την ομαλή κοινωνική συμβίωση και συναναστροφή.

Επιπρόσθετα, η ανθρωπιστική παιδεία πρεσβεύει την καθολική μόρφωση, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Άλλωστε, η προστασία της ανθρώπινης αξίας προκύπτει μέσω της πολυπρισματικής μόρφωσης που εδράζεται από τις αρχές της ισότητας, της ανοχής στο διαφορετικό, της ειρήνης και της συνεργασίας. Αυτές αποτελούν πανανθρώπινες αξίες, που η ενίσχυση τους συνιστά πυλώνα συνύπαρξης των μελών μιας κοινωνίας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως επίσημος και καταρτισμένος φορέας της παιδείας, χρέος έχει να καλλιεργεί τις πνευματικές δεξιότητες που θα καταστήσουν τους νέους σε κοινωνούς των ιδανικών αυτών αλλά πολύ περισσότερο σε ενεργούς και δραστήριους πολίτες, οι οποίοι θα εκδηλώνουν φανερά την αντίδραση και τον προβληματισμό τους για φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως τη βία, την κοινωνική ανισότητα, την καταπάτηση

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη φτώχεια, τον ρατσισμό και κάθε μορφή μισαλλοδοξίας.

Συνάγουμε λοιπόν το συμπέρασμα ότι μόνο η παιδεία με ανθρωποκεντρικό πρότυπο μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα στο ωφελιμιστικό πρότυπο που επικρατεί στη σύγχρονη εποχή, μέσα από τις ουσιαστικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostopoulou, M. (2005). *oi diaprosopikes sxeseis ekpaideutikvn kai mathitvn sth sxoliki taksi. Theoritiki analisi kai empeiriki prosegisi*. Thessaloniki: Kyriakidi
- Babalis, Th. (2014). *Apo tin agogi stin ekpaideusi. Episimanseis stin ejeliksi tis Paidagogikis Epistimis*. Athina: Diadrasi
- Babalis, Th. (2012). *H zoi sth sxoliki taksi*. Athina: Diadrasi
- Kapsalis, Ah. (1998). *Paidagogiki Psychologia*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Ksoxelis, P. (2005). *O Ekpaideutikos ston sigxrono kosmo*. Athina: Tipotheto.
- Matsagouras, H.(2000). *Stratigikes Didaskalias. H kritiki skepsi sti didaktikh Praksi*. Athina: Gutenberg.
- Mylonakou-Keke, H. (2009). *Sinergasia sxoleiou, oikogeneias kai koinotitas. Theoritikes Prosegiseis kai praktikes efarmoges*. Athina: Papazisi.
- Ntouskas, N. (2005). *Eunoikes sinthikes gia th sxoliki mathisi*. Preveza:Idiotiki Ekdosi.
- Trilianos, A. (2008). *Methodologia tis sigronis didaskalias*. Athina: Autoekdosi
- Tsiplitaris A. (2004). *Psichokinoniologia tis sxolikis taksis*. Athina:Atrapos

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητή

Ψυχोगιός Ιωάννης, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται την αξιολόγηση του μαθητή ως παιδαγωγική διαδικασία και παρουσιάζει μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τις αδυναμίες της παραδοσιακής μορφής αξιολόγησης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται ως μαθητοκεντρικές αφού αξιοποιούν και συνεκτιμούν ισότιμα τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητές του εστιάζοντας όχι μόνο στο προϊόν της μάθησης αλλά και στη διαδικασία. Παρουσιάζονται εκτενώς τα οφέλη της περιγραφικής αξιολόγησης ενώ γίνεται σύντομη παρουσίαση τεχνικών της αυθεντικής αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, περιγραφική, μαθητοκεντρική, διαδικασία

Alternative Forms Of Student's Assessment

Psychogyios Ioannis, M.Ed

Abstract

This article deals with the student's assessment as a pedagogic process and presents forms of alternative assessment by the teachers in the Greek educational system. The traditional form of assessment displays weaknesses that point out the necessity of adopting alternative methods of assessment which are characterized as learner-centered since they exploit and evaluate the academic performance and the social and meta-cognitive skills on an equal basis laying the focus not on the learning product itself but on the learning process as well. There is an extensive presentation of the benefits of descriptive assessment as an alternative form while there is also a brief presentation of methods of authentic assessment.

Εισαγωγή

Οι νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση ανατρέπουν και αλλάζουν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της, που εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα, και δίνουν έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση ως εργαλείο, ώστε η διαδικασία να αποκτήσει νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες αλλά και το ενδιαφέρον τους να βελτιωθούν. Στα κεφάλαια και ενότητες που ακολουθούν περιγράφεται αυτή η διάσταση της αξιολόγησης υπό το πρίσμα της περιγραφικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μετά τη διεθνή απήχηση που είχαν τα αποτελέσματα των ερευνών των Black & William (1998) στα τέλη της δεκαετίας του '90, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης άλλαξαν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της στη σχολική τάξη, την αποσπασματική λειτουργία της και την κυριαρχία της «τελικής» ή «αθροιστικής» αξιολόγησης που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδασκαλίας, μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Είναι πλέον σαφές ότι η αξιολόγηση ως βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης εξυπηρετεί πρωτίστως την παιδαγωγική λειτουργία της ανατροφοδότησης δίνοντας έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας.

Περί αξιολόγησης

Σήμερα όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να αποτιμά μόνον το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή δραστηριότητα, που γίνεται μια φορά και αποσπασματικά, αλλά ότι πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πράξη και ότι είναι μια συνεχής διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης (Hillyard, 2013). Βασική παραδοχή αυτής της θεώρησης είναι ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία ανάλογα με τις εμπειρίες του/της, τα ενδιαφέροντά του/της αλλά και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει. Είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα και η δυναμική κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας στην προοπτική βελτίωσής τους.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των πληροφοριών που έχει συλλέξει ο/η εκπαιδευτικός με σκοπό να ανατροφοδοτήσει τον μαθητή και τη μαθήτρια σχετικά με το πώς μπορούν επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ή ακόμη και άλλοι μαθησιακοί και αναπτυξιακοί στόχοι, να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα για τη βελτίωση του/της.

Η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος και στην αξιολόγηση της μάθησης, των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδασκαλίας, μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου ενώ στόχο αποτελεί η κατηγοριοποίηση των μαθητών/-τριών με βάση έναν νοητό μέσο όρο. Δημιουργείται ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, συμπτώματα άγχους και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Οι έρευνες στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης ανέδειξαν την αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, πιο αυθεντικών που να θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας αξιολόγησης. Τέτοια μορφή αξιολόγησης αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση που παρουσιάζεται στην παρακάτω υποενότητα.

Περιγραφική αξιολόγηση

Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ο ενεργός ρόλος των μαθητών/-τριών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους, η ανατροφοδότηση που οφείλει να τους προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός και η αποτίμηση της διδασκαλίας και των πρακτικών που ακολουθεί. Η αξιολόγηση για τη μάθηση εμπλέκει τους/τις μαθητές στην αξιολόγησή τους και τους προσφέρει ανατροφοδότηση ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν καθώς και πιθανούς τρόπους για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/-ες τους τα επιτεύγματά τους.

Η αξιολόγηση, επομένως, αφορά τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και παιδιών, είναι συστατικό στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας και «τεκμηριώνει» το πώς μαθαίνει το παιδί (διαδικασία της μάθησης) αλλά και το τι μαθαίνει (αποτελέσματα της μάθησης). Και οι δύο μορφές που προτείνονται έχουν διαμορφωτική λειτουργία, δηλαδή αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών ή διαφορετικά στη βελτίωση των πολλών και διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Perrenoud, 1991).

Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, εστιάζει : α) στην καθημερινή αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα στην τάξη και τη συλλογή «ενδείξεων» σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (αξιολόγηση για τη μάθηση), β) στη σύνθεση του μαθησιακού προφίλ του μαθητή και της μαθήτριας στο τέλος μιας χρονικής περιόδου για την ενημέρωση των μαθητών/-τριών και των γονέων/κηδεμόνων τους (αξιολόγηση της μάθησης).

Περιγραφική αξιολόγηση: Τι είναι και τι νέο κομίζει στην αξιολόγηση του/της μαθητή/-ριας;

Στο εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης η «περιγραφική αξιολόγηση» έχει την έννοια της «ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 181, στο Βαρσαμίδου, 2012). Η περιγραφική αξιολόγηση είναι εξατομικευμένη. Αναδεικνύονται τόσο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του/της όσο και οι ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας και η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίησή της.

Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα αναλυτικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή και της μαθήτριας με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται από τους/τις ίδιους/-ες και τους γονείς/κηδεμόνες τους οι σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, αλλά και τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν.

Η περιγραφική αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες που αναπτύσσει. Παρέχει δηλαδή πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του/της να μάθει (διαδικασία), για τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνει (προϊόν) και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζει σε όλους αυτούς τους τομείς (πρόοδος). Επιπρόσθετα, η περιγραφική αξιολόγηση εστιάζει και στις στάσεις και συμπεριφορές που επιδεικνύει ο/η μαθητής/-ήτρια απέναντι στη μάθηση σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης, αλλά και στα θέματα που τίγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη διαδικασία και το ενδιαφέρον που δείχνουν αποτελούν βασικά κριτήρια αξιολόγησής τους, αλλά και αποτίμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πρόκειται λοιπόν για μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα, επιχειρούν να κατανοήσουν τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα. Συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους παρακάτω λόγους:

- α) εξυπηρετεί καλύτερα την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας,
- β) μπορεί να υπηρετήσει τον σκοπό και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών, ευρύτερα αλλά και στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξής του παρέχοντας συγκεκριμένα στοιχεία για το βαθμό προσέγγισής τους, αλλά και για τους παράγοντες που ενίσχυσαν ή περιόρισαν την επίτευξή τους,
- γ) μπορεί να αμβλύνει τη βαθμοθηρία και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών
- δ) παρέχει τη δυνατότητα αναλυτικής, διαφοροποιημένης και συνολικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή/τριας
- ε) λειτουργεί ως παρωθητικός παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών/τριών να βελτιωθούν και να διαδραματίσουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξή τους.

Η μορφή αυτή αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2017) δεν εστιάζει στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς ενώ αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από αυτές και θεμελιώνονται στις κάτωθι αρχές:

- α)** έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και μαθησιακών περιεχομένων
- β)** ολιστική προσέγγιση της μάθησης και της ανάπτυξης

γ) ευρύτητα, ευελιξία και ισορροπία στα μαθησιακά αντικείμενα και στα προγράμματα σπουδών

δ) εύελικτο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων.

Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία όπου κάθε στάδιο ανατροφοδοτείται από το προηγούμενο και ανατροφοδοτεί το επόμενο.

Ποιες είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την περιγραφική αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών χρειάζεται να είναι δίκαιη, αμερόληπτη και έγκυρη, απαλλαγμένη από οποιαδήποτε προκατάληψη, που προσφέρει, χωρίς διακρίσεις, ίσες ευκαιρίες σε όλους/-ες τους μαθητές και τις μαθήτριες για να αξιολογηθούν τα επιτεύγματα και οι επιδόσεις τους. Λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του/της μαθητή/-ήτριας με τον/την εκπαιδευτικό, τους/τις συμμαθητές/-ήτριες αλλά και το διδακτικό αντικείμενο.

Για τη συλλογή των κατάλληλων τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει εκ των προτέρων τι θέλει να αξιολογήσει, με ποιους τρόπους θα το αξιολογήσει, πώς θα χρησιμοποιήσει τα τεκμήρια που θα συλλέξει και με ποια εργαλεία. Τα κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών για τον/την εκπαιδευτικό αφορούν στο προφίλ μαθητή, γνώσεις και δεξιότητες, δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης καθώς και σε ψυχοκινητικές δεξιότητες.

Μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης

Αυτοαξιολόγηση

Οι μαθητές/τριες στοχάζονται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν και αξιολογούν την εργασία τους, επισημαίνουν τα δυνατά σημεία και άλλα στα οποία θα μπορούσαν να βελτιωθούν και με βάση αυτά θέτουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο (NCCA, 2008). Οι μαθητές και τις μαθήτριες παρακολουθούν την εξέλιξή τους, στοχάζονται σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν αναγνωρίζοντας σταδιακά τα δυνατά τους σημεία αλλά και τα σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρώσουν την προσοχή τους, ώστε να βελτιωθούν. Καλλιεργούνται δεξιότητες διερεύνησης και αναστοχασμού. Έτσι, αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετείται η «παιδαγωγική του λάθους» ως απενοχοποιητικό στοιχείο της ευρύτερης διαδικασίας, ενθαρρύνονται και ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα. Η αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως «μαθητοκεντρική» μέθοδος, επειδή ενισχύει τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν στην επίβλεψη και αξιολόγηση της δικής τους προόδου (Geeslin, 2003:859).

Ετεροαξιολόγηση

Στην ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση μαθητή από μαθητή) οι μαθητές/τριες αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών/τριών τους ενώ η δική τους εργασία αξιολογείται από τους συμμαθητές/τριές τους. Θεμελιώνεται στις θεωρίες της ενεργητικής μάθησης (Piaget, 1971) και του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), υποστηρίζοντας τη μάθηση που αναπτύσσεται σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Βασίζεται σε συγκεκριμένα, σαφώς ορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές και τις μαθήτριες ή να διαμορφωθούν από τους μαθητές/-ήτριες με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (Freeman & Lewis, 2004:125). Η ενσωμάτωση της προαναφερθείσας τεχνικής αξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου και αξιολόγησης, και ισχυρών εσωτερικών κινήτρων (Black & Harrison, 2001· Boud, 1989).

Φάκελος μαθητή/-ήτριας

Ο φάκελος του μαθητή/τριας, ως διαδικασία αξιολόγησης, αποτελεί ένα μέσον τόσο για να εμπλακούν οι μαθητές/-ήτριες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όσο και για να καθοριστούν συγκεκριμένοι στόχοι μάθησης. Ο φάκελος είναι συγχρόνως μέθοδος αξιολόγησης και υλικό προς αξιολόγηση. Συνιστά, σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη, (2005 στο Βαρσαμίδου, 2015) ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό και τον μαθητή ή τη μαθήτρια, για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του/της σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να στοχαστούν για την αναπτυξιακή του/της πορεία». Δίνει το έναυσμα για μια πιο ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Ως υλικό αξιολόγησης μπορεί να παρέχει στοιχεία της πορείας της μάθησης του μαθητή ή της μαθήτριας σε ένα συγκεκριμένο τομέα του Προγράμματος Σπουδών. Ο φάκελος του μαθητή/τριας, έντυπος ή ηλεκτρονικός, μπορεί να αξιοποιείται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, για ένα τετράμηνο ή και μια μικρότερη περίοδο.

Μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης, επίσης, θεωρούνται η παρατήρηση των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη που μπορεί να παράσχει ίσως τις πιο αξιόπιστες και άμεσες πληροφορίες για τον μαθητή και τη μαθήτρια και την ανάπτυξή του/της αλλά και την Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2017). Perigrafiki Axiologisi: Theoritiko Plaisio kai Methodologia: Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Dimotiko , Tefchos A' - αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και οι τυπικές συζητήσεις για την ανίχνευση ενδιαφερόντων, γνώσεων, εμπειριών και στάσεων , την άντληση πληροφοριών για τον βαθμό κατανόησης σε ένα θέμα.

Στην αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και στον φάκελο μαθητή, τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία έχει ο μαθητής ή η μαθήτρια, ενώ στις υπόλοιπες τον έχει ο/η εκπαιδευτικός (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, 2008).

Προβληματισμοί - Συμπεράσματα

Κατά την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ανακύπτουν δυσκολίες όπως ο απαιτούμενος εξωδιδασκτικός χρόνος, η συλλογή και καταγραφή δεδομένων κατά την ώρα της διδασκαλίας, η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων καθώς και η έλλειψη εμπειρίας και σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή και της κίνησης για μια μαθητοκεντρική μορφή αξιολόγησης είναι πολυδιάστατο. Θα πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες στο πεδίο αυτό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και να ενθαρρυνθούν για την υιοθέτησή τους στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Black P. & Harrison C. (2001). Self- and peer-assessment and taking responsibility, the science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83, 43–48.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box*. London: NferNelson.
- Boud D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20–30.
- Freeman R. & Lewis R. (2004). *Planning and Implementing Assessment*. London: Routledge.
- Geeslin K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86 (4): 857-868.
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *AJAL*, 45.
- Institutouto Ekpaideftikis Politikis. (2017). Perigrafiki Axiologisi: Theoritiko Plaisio kai Methodologia: Odigos Ekpaideftikou gia tin Perigrafiki Axiologisi sto Dimotiko, Tefchos A'
- Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ekpaidefsis. Athina: YPAITH-Paidagogiko Institutouto.
- National Council for Curriculum and Assessment (2008). *Supporting learning and development through assessment*. Ανακτήθηκε από

http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf

Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, 79-101.

Piaget J. (1971). *The Psychology of Intelligence: Sixth Impression*. London: Routledge & Kegan Paul.

Vasarmidou, A. (2012). Fakelos ylikou tou ekpaideftikou (teacher portfolio) kai epangelmatiki anaptyxi: Prooptikes kai proektaseis efarmogis mias enallaktikis axiologisis. Periodiko «Epistimes Agogis» tou Panepistimiou Kritis (4o tefchos, selides 21-40).

Varsamidou, A. (2015). Axiopistia, egkyrotita, anastochasmos kata tin axiologisi vasei fakelou. Periodiko Epistimes Agogis tou Panepistimiou Kritis (3o tefchos, selides 74-98).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press

Ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο: Λεκτική και Μη-Λεκτική Επικοινωνία

Λιάπη Παρασκευή, Νηπιαγωγός, Πουλιώτη Σοφία, Νηπιαγωγός, Μ.Εδ., Τουφεξή Σοφία, Νηπιαγωγός, Φαρμάκη Αικατερίνη, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί τον σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, και συγκεκριμένα της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της θεωρίας της αλλαγής και αποτελεί μία πρόταση προς υλοποίηση. Η προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο με πολλαπλές απαιτήσεις σε γνωστικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο κρίνεται επιτακτική στις μέρες μας. Για αυτό τον λόγο επιλέχθηκε και η δημιουργία του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης καλλιέργειας και ενίσχυσης των επικοινωνιακών λεκτικών και μη-λεκτικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόγραμμα παρέμβασης, ήπιες δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, λεκτική επικοινωνία, μη-λεκτική επικοινωνία

Enhancing communication skills in kindergarten: Verbal and Non-Verbal Communication

Liapi Paraskevi, Kindergarten teacher, Poulioti Sofia, M.Ed., Kindergarten teacher, Toufexi Sophia, Kindergarten teacher, Farmaki Aikaterini, Kindergarten teacher,

Abstract

The present work comprises an intervention draft program, scheduled to enhance verbal and non-verbal communication skills among preschoolers and kindergarten pupils in particular. The theory of change and its principles form the basis of the implementation program. Due to multiple demands of an ever-changing world, it is imperative –if not mandatory- to enhance the socio-emotional empowerment of preschoolers. Young children's soft skills cultivation will enable them to successfully coexist and cooperate both cognitively and socially through a constantly demanding era. Accordingly, the specific intervention program was created to cultivate and empower verbal and non-verbal communication skills among preschoolers.

Key-Words: Intervention, Soft skills, Communicational skills, Verbal communication, Non-Verbal communication

Εισαγωγή

Η ρευστότητα των κοινωνικό – οικονομικών και πολιτικών συνθηκών της σύγχρονης εποχής, διαμορφώνει ένα πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για τα άτομα και την κοινωνία. Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική ανάγκη το σχολείο να στρέψει το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Αναστασοπούλου κ. συν., 2014). Οι Durualp και Aral (2010) στην έρευνά τους σημειώνουν ότι τα παιδιά χωρίς κοινωνικές δεξιότητες ενδεχομένως να έχουν προβλήματα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους πορεία. Η κοινωνική ανάπτυξη επιτυγχάνεται, πρωτίστως, με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία, μέσω του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τους Gresham και Reschly ως κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται «οι συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθεί κάποιος στις δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις» (όπ. αναφ. στις Σακελλαρίου & Μπέση, 2014). Επιπρόσθετα, ο Gresham καθορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες με τρεις τρόπους, με βάση την αποδοχή από συνομήλικους, τη συμπεριφορική προοπτική (κοινωνική συμπεριφορά) και την κοινωνική εγκυρότητα (όπ. αναφ. στους Ergin & Ergin, 2017).

Μέσω του παιχνιδιού σύμφωνα με τους Αναστασοπούλου κ. συν. (2014), Παπαδογεωργάκη (2019) και Ergin και Ergin (2017) επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, ψυχική και γνωστική), ενώ τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, μαθαίνουν να ελέγχουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να λειτουργούν ομαδικά, να ακολουθούν κανόνες και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, τόσο τα αναλυτικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, στα αναλυτικά προγράμματα, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενυπάρχει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο προώθησης της ομαδικής προσπάθειας, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι διττός. Από τη μια εισάγει τα παιδιά στον εγγραμματισμό και από την άλλη, μεταδίδει νέες δεξιότητες που συμβάλλουν σε μια ολιστική εξέλιξη του ατόμου. Δεν πρέπει να παραγκωνίσουμε, τέλος, πως οι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Αναστασοπούλου κ. συν., 2014; Παπαδογεωργάκη 2019; Σακελλαρίου και Μπέση, 2014).

Αναμφίβολα, οι κοινωνικές δεξιότητες διέπουν υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους γι' αυτό η καλλιέργειά τους θεωρείται ύψιστης σημασίας και πρέπει να συντελείται από τα πρώτα χρόνια της ζωής των ανθρώπων (Ergin & Ergin, 2017; Σακελλαρίου και Μπέση, 2014). Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρωπότητα αφού διευκολύνουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Τα άτομα που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτή της επικοινωνίας, συμβάλλουν στην

εξέλιξη της κοινωνίας (Durualp & Aral, 2010; Αναστασοπούλου κ. συν., 2014; Παπαδογεωργάκη, 2019).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν τη βάση των κοινωνικών δεξιοτήτων και μέσα από αυτές το άτομο δύναται να διαχειριστεί επιτυχώς τις σχέσεις του με τους σημαντικούς άλλους σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Δεν νοείται όμως κοινωνικότητα χωρίς επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικο-συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερης σημασίας και για τα νήπια, καθώς εκείνα που αποδεικνύονται επικοινωνιακά και συναισθηματικά ικανά στην προσχολική ηλικία, είναι πολύ πιθανόν μελλοντικά να επιτύχουν τόσο στον γνωστικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα (McCabe & Altamura, 2011). Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δεν υφίσταται συγκεκριμένος ορισμός για τις ήπιες δεξιότητες, καθώς αυτές αναφέρονται σε ένα συνδυαστικό σύνολο δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών (Dell'Aquila, et al., 2017). Ουσιαστικά ήπιες δεξιότητες είναι όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, της στάσης και της προσωπικότητας που επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης και διαχείρισης του ίδιου του ατόμου, αλλά και των σχέσεων του με τους άλλους και διασφαλίζουν προσωπική ανάπτυξη κι επιτυχία (Λογαράς, 2017).

Σήμερα ωστόσο και παρά την πρόοδο και τα επιστημονικά επιτεύγματα σε ποικίλους τομείς παρατηρείται κλιμάκωση της βίας, της επιθετικότητας, της μη-ανεκτικότητας γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως εκείνη των παιδιών (Mahmudovna, 2021). Η μετανάστευση, η οικονομική δυσπραγία, το άγχος, τα διαζύγια, η καθημερινή προβολή και απενοχοποίηση της βίας, πλήττουν ολόένα και περισσότερα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα που είναι συχνά κακοποιητικά. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν ενίοτε σοβαρές διαταραχές και ελλειπείς κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες, κατάθλιψη και άγχος (McCabe & Altamura, 2011). Σε δεύτερο χρόνο αυτό μπορεί να επηρεάσει και την αποτελεσματική ανταπόκριση στη μάθηση.

Σύμφωνα με το λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (πύλη για την Ελληνική γλώσσα, www.greek-language.gr) “επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία μεταδίδεται ένα μήνυμα, μια πληροφορία κτλ. σε κάποιον ή ανταλλάσσονται γνώσεις, σκέψεις, κτλ. με κάποιους, χρησιμοποιώντας γραπτό ή προφορικό λόγο, κινήσεις, σήματα, κτλ.”. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία παραπέμπει είτε στη λεκτική είτε στη μη-λεκτική επικοινωνία. Η μη-λεκτική επικοινωνία αποτελεί σημαντική παράμετρο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Wee et al., 2013). Στις Ασιατικές χώρες τονίζεται η συναισθηματική και πνευματική διάσταση της επικοινωνίας, όπου σημαντικό ρόλο παίζει και η σιωπή (Wee et al., 2013), ενώ στη Δύση τονίζεται η γνωστική σκοπιά του θέματος (Thomas-Stonell et al., 2010). Επικοινωνιακές διαφορές όμως υπάρχουν και ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες του ίδιου πληθυσμού που προέρχονται από παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον (Mahmudovna, 2021).

Όπως συναινούν και οι Wee et al. (2013) παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και κυρίως επιτρέπουν την έκφραση των ιδεών και συναισθημάτων προφορικά, κιναισθητικά, ή μέσω της τέχνης, μπορούν να μετασχηματίσουν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων.

Η λεκτική επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο, θέτει συγκεκριμένους στόχους με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Μέσω της χρήσης της γλώσσας υφίσταται ο καθορισμός των ενεργειών των εμπλεκόμενων μερών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού κλίματος που τελικά επικρατεί (Κωνσταντίνου, 2004). Εκπαιδευτικοί και μαθητές άλλοτε ως πομποί και άλλοτε ως δέκτες, διακινούν τα μηνύματα και τις πληροφορίες. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενισχύει τη λεκτική επικοινωνία. Αρωγός του σε αυτή την προσπάθεια είναι η σχετική βιβλιογραφία που προτείνει προγράμματα παρέμβασης τα οποία βασίζονται σε ορισμένες αρχές και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί ερευνητικά ως προς τα οφέλη ή μη της εφαρμογής τους και μπορούν να εφαρμοστούν καθολικά (Pring & Thomas, 2004).

Εκτός από τη λεκτική υπάρχει και η μη-λεκτική επικοινωνία, η οποία μπορεί να υποκαταστήσει τη λεκτική, και αφορά την έκφραση των συναισθημάτων, διαθέσεων και στάσεων του ανθρώπου με τη χρήση του σώματός του (Φραγγεδάκη, 2009). Δεξιότητες μίμησης, χρήσης χειρονομιών, προσοχής, βλεμματικής επαφής, κατανόησης εκφράσεων και τονικότητας περιλαμβάνονται στις μη-λεκτικές δεξιότητες (Hamdan, 2018). Η χρήση της μέσω της ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική και πρέπει να ενθαρρύνεται από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίνεται μείζονος σημασίας η προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο με πολλαπλές απαιτήσεις σε γνωστικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Συνεπώς, η εκπαίδευση οφείλει να στηριχτεί σε παρεμβατικά προγράμματα καλλιέργειας και ενίσχυσης των επικοινωνιακών λεκτικών και μη-λεκτικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται ο σχεδιασμός ενός παρεμβατικού προγράμματος με τίτλο “Μίλα μου για να μιλήσω”. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα βασισμένο στη θεωρία της αλλαγής με σκοπό την ενίσχυση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο.

Στόχοι και επιθυμητά αποτελέσματα

Στόχος του προγράμματος παρέμβασης, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία της αλλαγής, είναι η καλλιέργεια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ενθαρρύνονται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες ώστε να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις

επιθυμίες τους χρησιμοποιώντας συμβολικά μέσα έκφρασης. Επίσης, να είναι σε θέση να αντλούν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως έργα τέχνης, αφίσες, μουσικά έργα κ.ά., να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναζητούν απαντήσεις. Επιπροσθέτως, να αποκτήσουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Επιπλέον, να διηγούνται, να αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν, να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε διάφορες συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν. Τέλος, να αποκτήσουν την ικανότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στα πλαίσια οργανωμένων ομαδικών και ατομικών δραστηριοτήτων.

Αιτιώδεις σχέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα παρεμβατικά προγράμματα που εμπεριέχονται σε αυτή, αναδεικνύονται ορισμένες αιτιώδεις σχέσεις. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του υπό σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος αποτελεί η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου καθόλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, με την ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας θα επιτευχθεί η ένταξη όλων των μαθητών στα μαθησιακά δρώμενα. Εξάλλου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση διαθεματικών προγραμμάτων μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο μέσο μάθησης στην προσχολική ηλικία. Τέλος, ένα ανοιχτό σχολείο που θα ενσωματώνει τη διαπολιτισμική κουλτούρα των εμπλεκόμενων ευνοεί την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και γνήσιας επικοινωνίας.

Κρυμμένες Παραδοχές

Όσον αφορά την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών, αλλά και από την εμπειρία και την παρατήρηση αναδεικνύονται ορισμένες κρυμμένες παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα εμφανίζουν επικοινωνιακά ελλείμματα. Επιπλέον, τα παιδιά, των οποίων η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα ενδεχομένως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά, τα οποία έρχονται σε επαφή από νωρίς με διάφορες μορφές τέχνης αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας. Τέλος, τα παιδιά, στα οποία οι γονείς διαβάζουν παραμύθια μπορούν να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευχέρεια.

Θεμελίωση Στρατηγικής -Ερευνητικά Δεδομένα

Η στροφή του σύγχρονου σχολείου στην καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων συνεπάγεται και ενίσχυση της ακαδημαϊκής ενδυνάμωσης των μαθητών (Αναστασοπούλου κ. συν., 2014; McCabe & Altamura, 2011). Καθώς η

συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τις δεξιότητες λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας (Wee et al., 2013; McCabe & Altamura, 2011), κρίνεται σκόπιμη η ενδυνάμωσή της στο νηπιαγωγείο. Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί μία πολύπλευρη διαδικασία βασισμένη στον κοινωνικό προσανατολισμό, την κοινωνική επίγνωση, τη ρύθμιση αντανakλαστικών, τη μίμηση και την αναγνώριση συναισθημάτων (Antopol'skaya et al., 2017). Στον σχεδιασμό της παρέμβασης κατέστη σαφές ότι η ατομικότητα, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού δύνανται να διαφέρουν. Η συγκεκριμένη παρέμβαση ουσιαστικά προσεγγίζει το παιδί ως όλον, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως βασικό εργαλείο και στηριζόμενη σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις δανειζόμενη στοιχεία από την Κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, την Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura και τη Θεωρία της Αλλαγής.

Τα συστατικά και τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης

Με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται και οι γονείς μέσα σε αυτές. Ειδικότερα, η συνεργασία με την οικογένεια αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης καθώς οι γονείς αποτελούν τον πρώτο δάσκαλο των παιδιών και τα πιο σημαντικά πρότυπα. Είναι ουσιώδες να εμπλέξουμε τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να μαθαίνουν μαζί με τα παιδιά τους, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο και τις δικές τους δεξιότητες ως γονείς (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Επίσης, μέσα από αυτή τη συνεργασία θα υπάρχει και συνέχεια του προγράμματος στο σπίτι και γενίκευση του, καθώς τα παιδιά θα μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και στην κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θα ενημερώνονται για το πρόγραμμα και τις μέρες υλοποίησης ποικιλοτρόπως (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο, ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου κ.ά.) και θα παρακινούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και εργασίες που προτείνονται στο σπίτι. Ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η εμπλοκή και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, τα χαλαρά όρια και η ευελιξία του προγράμματος δύνανται να δημιουργήσουν μια υγιή σχέση εμπιστοσύνης.

Τρόπος Υλοποίησης της Παρέμβασης

Η παρέμβαση “Μίλα μου για να μιλήσω” συμπεριλαμβάνει γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Προγράμματα παρεμβατικού τύπου που υλοποιήθηκαν στο παρελθόν έχουν δείξει ότι η συμμετοχή δύο γενεών σε αυτά -στην προκειμένη γονείς και παιδιά- έχουν καλύτερα και με μεγαλύτερη διάρκεια αποτελέσματα. Αρχικά θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες θα καθοδηγηθούν, θα ενθαρρυνθούν και θα ενισχυθούν λαμβάνοντας τακτική ανατροφοδότηση, έτσι ώστε με συγκεκριμένες τεχνικές και υλικοτεχνική υποδομή να ενισχύσουν την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων που αφορούν στην καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της επικοινωνίας

τόσο σε λεκτικό, όσο και σε και μη λεκτικό επίπεδο. Γονείς και εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν και θα αποτελέσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενισχύοντας έτσι τις μεταξύ τους σχέσεις και κυρίως την αλληλεπίδρασή τους με τα νήπια. Με δεδομένη λοιπόν την συνεργασία, οι συμμετέχοντες θα εντοπίσουν τις επικοινωνιακές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την άρτια επικοινωνία και μέσα από δραστηριότητες που ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω, θα οδηγηθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Εξάλλου, η εμπλοκή της τέχνης θα διευκολύνει την ενσωμάτωση των γονέων στην παρέμβαση. Η συνεργασία αυτή θα λάβει χώρα τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο που προσφέρει ο χώρος του νηπιαγωγείου, όσο και έξω από αυτό σε δράσεις που θα πραγματοποιούνται κοινή συναινέσει.

Οι ενδοσχολικές δραστηριότητες θα περιλαμβάνουν ποικιλία υλικών και θα δομηθούν ως εξής:

- Χρήση των Persona Dolls για εισαγωγή σε συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις. Οι κούκλες αυτές αποτελούν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσα από την επίλυση πραγματικών προβλημάτων.
- Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με έντυπα ή ψηφιακά μέσα αφήγησης, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμα σε όλους τους συμμετέχοντες. Μία φορά την εβδομάδα τα παιδιά θα δανείζονται έντυπα ή ψηφιακά παραμύθια, τα οποία θα συνοδεύονται από οδηγίες για τους γονείς. Στη συνέχεια θα αποτυπώνουν σε φύλλο εργασίας τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την ανάγνωση και θα ζωγραφίζουν ό,τι τους έκανε εντύπωση. Σε επόμενη φάση θα γίνεται παρουσίαση και συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με σχολιασμό και αξιολόγηση.
- Επαφή και εμπλοκή με την τέχνη. Θα παρατηρήσουν πίνακες ζωγραφικής και άλλα έργα τέχνης, θα περιηγηθούν σε ψηφιακά μουσεία, θα ακούσουν ποικίλα μουσικά έργα, θα χορέψουν εκφράζοντας τα συναισθήματά τους.
- Επισκέψεις των γονέων στο νηπιαγωγείο και συμμετοχή τους σε δραστηριότητες. Οι γονείς θα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους όπως έθιμα, σύνταγες, τραγούδια, χορούς, παιχνίδια. Τα παιδιά θα συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία παίρνοντας συνεντεύξεις και φωτογραφίες, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του δημοσιογράφου.
- Καθοδηγούμενα παιχνίδια ρόλων με συγκεκριμένο σχεδιασμό. Η έννοια “παιχνίδι ρόλων” είναι γνωστή στον χώρο της εκπαίδευσης ως μια “τεχνητώς κατασκευασμένη αληθοφανής ή προβληματική κατάσταση, που αναπαράγουμε μεταφέροντας ένα θέμα- πρόβλημα- της αληθινής ζωής σε μια παιγνιώδη δραστηριότητα” (Cerkez et al 2012).
- Εξωσχολικές δράσεις με συμμετοχή όλων των γονέων. Θα πραγματοποιούνται επισκέψεις σε μουσεία, θεατρικές παραστάσεις, πολυχώρους τέχνης και θα διοργανώνονται εκθέσεις ζωγραφικής, βιβλίων αλλά και bazaar.

Μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας θα λαμβάνει χώρα αξιολόγηση και ανατροφοδότηση με τα παιδιά. Σε μηνιαία βάση θα πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Με το πέρας του προγράμματος θα γίνει παρουσίαση και αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος από όλους τους συμμετέχοντες, καθώς και από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ολική αξιολόγηση).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, με τις ήπιες δεξιότητες διευκολύνονται οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, οικοδομούνται υγιείς δεσμοί και εξελίσσονται τα άτομα, οι ομάδες, και κατ' επέκταση η κοινωνία στο σύνολό της. Για τον λόγο αυτό θεωρούνται απαραίτητες και πρέπει να καλλιεργούνται από τα πρώτα χρόνια της ζωής των ανθρώπων. Ειδικότερα, η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση υπαγορεύεται από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος. Κατά συνέπεια, το νηπιαγωγείο οφείλει να ενσωματώσει στο πρόγραμμά του πρακτικές παρέμβασης για την ενδυνάμωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Πρακτικές που ενισχύουν την ολιστική προσέγγιση της μάθησης μπορούν να μετεξελιχθούν τη σύγχρονη κοινωνία σε μια κοινωνία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας.

Στο παρεμβατικό πρόγραμμα “Μίλα μου για να μιλήσω” μέσα από τον καθορισμό των αναγκών της ομάδας και με την εμπλοκή της τέχνης, της τεχνολογίας και τη συμμετοχή των γονέων διασφαλίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που αποτελούν την απαρχή για την επιτυχή εξέλιξη των νηπίων σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, που θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος που συνδυάζει την ανάπτυξη της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasopoulou, E., Zigouri, E., & Kaztaridou, A. (2014). Koinoniki mathisi kai koinonikes dexiotites: Dierevnisi ton apoxeon ton ekpaideutikon prosholikis kai protosholikis ilikias gia tin efarmgi tou analitikou programmatos stin anaptixi ton koinonikon dexiotiton. *Erevnontas ton Kosmo tou Paidiou*, 13, 13-23.
<https://doi.org/10.12681/icw.17912>
- Antopolskaya, T. A., Zyhuravleva, S.S., & Baybakova, O.Y. (2017). Social communication as the means of preschool children education: Research and development opportunities. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 636-644.
<https://doi.org/10.13187/ejced.2017.4.636>

- Çerkez, Y., Altınay, Z., Altınay, F., & Bashirova, E. (2012). Drama and Role Playing in Teaching Practice: The Role of Group Works. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 109-120. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p109>
- Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Ferdinando, A., Schembri, M., & Miglino, O. (2017). *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments New Perspectives*. Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-319-06311-9
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). A study on the effects of play-based social skills training on social skills of six-year-old children. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 160-172. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34111>
- Ergin, B., & Ergin, E. (2017). The predictive power of preschool children's social behaviors on their play skills. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 140-145. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2601>
- Fraggedaki, M.E. (2009, Noemvrios). *H mi lektiki epikoinonia sti diaheirisi kriseon stin omada* [Oral Announcement]. 5th International Conference in Open & Distance Learning, Athina, Ellada.
- Hamdan, M. A. (2018). Developing a proposed training program based on Discrete Trial Training (DTT) to improve the non-verbal communication skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *International Journal of Special Education*, 33(3), 579-591. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196708>
- Konstantinou, H. (2004). *I praktiki tou ekpaideutikou stin paidagogiki epikoinonia*. Gutenberg.
- Kourmoussi, N. & Koutras, B. (2011). *Vimata gia ti zoi*. Athina: Papazisis.
- Logaras, I. (2017, Iounios). *Anaptixi dexiotiton kai agora ergasias. Antilipseis kai pepithoiseis mathiton deuterovathmias ekpaideusis*. [Masters' Thesis]. Korinthos, Peloponisos: Tmima Koinonikis kai Ekpaideutikis Politikis. Retrieved from: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3616>
- Mahmudovna, N.M.(2021). Reasons for personal change of modern preschool children. *Middle European Scientific Bulletin*, 10(1). <https://doi.org/10.47494/mesb.2021.10.359>
- McCabe, P.C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools* 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>

- Papadogeorgaki, M. (2019, Iounios 15-18). O rolos tou paihnidiou stin apoktisi koinonikon dexiotiton ton paidion: Apopseis ekpaideutikon kai praktikes [Oral Announcement]. Panellinio Sinedrio Epistimon Ekpaideusis, Athina, Ellada. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1701>
- Pring, R., & Thomas, G. (2004). *Evidence-based practice in education*, McGraw-Hill Education.
- Sakellariou, M., & Mpesi, M. (2014). I simasia ton koinonikon dexiotiton gia tin omali metavasi ton paidion apo to nipiagogio sto dimotiko sholeio: Mia erevnitiki proseggisi. *Erevnontas ton Kosmo tou Paidiou*, 13, 453-463. <https://doi.org/10.12681/icw.17995>
- Thomas-Stonell, N.L., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P.,L. (2010). Development of the FOCUS, a communication outcome measure for preschool children. *Development Medicine & Child Neurology*, 52(1), 47-53. doi: [10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x).
- Wee, S.J., Shin, H.S., & Kim, M.H. (2013). Young children's role-playing for enhancing personal intelligences in multiple intelligence theory. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 53-78. DOI:[10.4225/03/5817E7BFCF927](https://doi.org/10.4225/03/5817E7BFCF927)

Η βιωματική μάθηση: θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή

Καλτσεράς Διαμαντής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τη θεωρία της βιωματικής μάθησης και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης τονίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τους δεσμούς που συνδέουν τη σχολική τάξη, την καθημερινή ζωή των μαθητών και την κοινωνική πραγματικότητα. Το άρθρο παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με τη βιωματική μάθηση, τα είδη και τις αρχές που τη διέπουν, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται και ένα ενδεικτικό πλάνο εφαρμογής μιας δραστηριότητας βιωματικής μάθησης στην τάξη, ενώ στο τρίτο μέρος επιχειρείται μια αποτίμηση των οφελών της βιωματικής μάθησης, αλλά και των δυσκολιών εφαρμογής της στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματική μάθηση, αυτενέργεια, βιωματικές δραστηριότητες

Abstract

Experiential learning and its importance in the modern school

Kaltseras Diamantis, Teacher of Physical Education, M.Ed.

In recent years there has been a strong research interest in the theory of experiential learning and its application in education. The theory of experiential learning emphasizes the important role that experience plays in the learning process, while highlighting the links that connect the classroom, students' daily lives and social reality. The article presents the basic theoretical positions on experiential learning, the types and principles that govern it, the second part presents an indicative plan for the implementation of an experiential learning activity in the classroom, while the third part attempts to evaluate the benefits of experiential learning, but also the difficulties of its implementation at school.

Key-words: Experiential learning, self-action, experiential activities

Ο όρος «Βιωματική Μάθηση»

Ο όρος *βιωματική μάθηση* αναφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό όρων που απαντώνται τόσο στην ελληνική, όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως *ενεργητική μάθηση*, *μάθηση μέσω της πράξης*, *εμπειρική μάθηση*, *συμμετοχική εκπαίδευση*, *active learning*, *experiential learning* κτλ. Ουσιαστικά, αποτελεί όρο «ομπρέλα» για παιδαγωγικές δραστηριότητες που εστιάζουν στη δραστηριότητα των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί είναι πολλοί και πολλές φορές

περιγράφεται αυτό «που δεν είναι», δηλαδή, "το αντίθετο της παθητικής μάθησης" (Carr, Palmer & Hagel, 2015). Η βιωματική μάθηση γενικά ορίζεται ως οποιαδήποτε εκπαιδευτική μέθοδος που εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία εκμάθησης (Prince, 2004), ενώ σύμφωνα με τους Kolb & Kolb (2009) είναι η διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Σύμφωνα με την Ένωση Βιωματικής Μάθησης αποτελεί «Μια φιλοσοφία και μεθοδολογία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητευόμενους με άμεση εμπειρία και στοχευμένο προβληματισμό, για να αυξήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποσαφηνίσουν αξίες» (Association of Experiential Education, 2004 στο Breunig, 2004: 18).

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, οι Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008: 64) αναφέρουν ότι ως ενεργητική – βιωματική μάθηση «ορίζονται οι ενέργειες εκείνες που ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης, ώστε να αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση της διδασκαλίας». Η βιωματική μάθηση αφορά εναλλακτικό τρόπο μάθησης, ο οποίος φέρνει σε άμεση επαφή μαθητή και αντικείμενο το οποίο θα γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτήν την εμπειρία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Οι θεωρητικές βάσεις της βιωματικής μάθησης

Κάτω από την ομπρέλα του όρου, συναντιούνται οι παιδαγωγικές θεωρίες και μέθοδοι των Dewey, Frey, Kolb, Kagan, Bruner και άλλων, από τις οποίες ανάλογα με το ειδικό περιεχόμενο διαπραγματεύσης εκμαιεύονται διάφορες τεχνικές εφαρμογής (Δήμου, 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Lewin έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην πειραματική μέθοδο, η οποία χαρακτηρίζεται από την «εδώ και τώρα» παρατήρηση και την ακόλουθη συλλογή δεδομένων για αυτήν την εμπειρία. Η συνεισφορά του Piaget έγκειται, κυρίως, στην περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος (πλαισίου) (Kolb, 1984). Ο Piaget θεωρούσε ως αναπτυξιακή δύναμη την εσωτερική ωρίμανση και τις ατομικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει διευκολυντικό ρόλο στην πορεία κατάκτησης της γνώσης. Ο Dewey ανέδειξε την αρχή της αυτενέργειας του παιδιού ως καθοριστικό παράγοντα μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς (Ματσαγγούρας, 2002). Ήδη από το 1938 επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα σε εκπαίδευση και εμπειρία διακηρύσσοντας ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Η μάθηση είναι μια διαλογική διαδικασία μεταξύ εμπειριών και «πλαισίου», «παρατήρησης και δράσης» (Kolb, 1984). Σημαντική επίσης ήταν και η συνεισφορά των W.Reich, H.Wallon, L.Vygotsky, J.Bruner, A.Maslow, R.May, C.Rogers, P. Freire κ.ά. (Δεδούλη, 2002, Μπακιρτζής, 2007). Ο Rogers τόνισε ότι η βιωματική μάθηση είναι συνώνυμη της προσωπικής αλλαγής και ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από προσωπική εμπλοκή με πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου (Ταυλαρίδου – Καλουτσή & Παπαφλέσσα, 2007). Ο H. Gardner με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, ανέδειξε την αξία του βιώματος (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ο L. Vygotsky, ανέδειξε τη σημασία της εμπειρίας και του

περιβάλλοντος, μέσα από τη διατύπωση της *κοινωνικοπολιτισμικής* θεωρίας του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001), ενώ στο χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής η βιωματική μάθηση συνδέεται με την ενδυνάμωση των μαθητών και τη δράση τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Δεδούλη, 2002).

Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές ενεργητικής μάθησης περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που μοιράζονται το κοινό στοιχείο του να κάνουν πράγματα οι μαθητές και να σκέφτονται για τα πράγματα που κάνουν. Οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν (α) να γίνουν στην τάξη ή εκτός, (β) να πραγματοποιηθούν μεμονωμένα είτε ως ομάδα, και γ) να γίνεται με ή χωρίς χρήση εργαλείων τεχνολογίας (Bonwell & Eison 1991). Ενδεικτικά, οι διάφορες μορφές βιωματικής μάθησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Παραγωγή/χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008)
- Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια (παιχνίδια, βιωματικές προσομοιώσεις, περίπατοι, επαφή με τη φύση, επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις, «εκπαίδευση έξω από την τάξη») (Δεδούλη, 2002)
- Τεχνικές λόγου: (καταιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης, αφηγηματική ανασύνθεση, δημιουργική γραφή) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008)
- Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας (ζωγραφική, χειροτεχνία, γλυπτική, κατασκευές, μακέτες, μάσκες κτλ.) (Δεδούλη, 2002).
- Θεατρική δημιουργία και έκφραση: (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, θεατρικές τεχνικές) (Αλκηστis, 1998 · Κουρετζής, 2008 · Μουδατσάκης, 1994 · Παπαδόπουλος, 2010)
- Χρήση των νέων τεχνολογιών και αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών (βλ. ενδ. Roehl & Reddy & Shannon, 2013 · Sfakianou & Fokides, 2017 · Thorpe, 2008).

Βιωματική μάθηση και μέθοδοι διδασκαλίας

Συχνά ο όρος βιωματική – ενεργητική μάθηση συγχέεται με άλλους όρους, και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, όπως η *συνεργατική μάθηση*, ή η *μέθοδος project*. Οι συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας μπορούν να συνδυαστούν με δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, όμως δεν ταυτίζονται με αυτήν (Prince, 2004). Η συνεργατική μάθηση είναι στρατηγική διδασκαλίας κατά την οποία μικρές ομάδες ατόμων συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Κατά καιρούς, εδώ και δεκαετίες έχουν προταθεί και εφαρμοστεί από ερευνητές πολλά είδη και τεχνικές και έχουν μελετηθεί τα αποτελέσματά τους (βλ. ενδ. Johnson & Johnson, 2000 · Holzer & Andruet, 2000 · Grabinger & Dunlap, 1995 · Kayes, Kayes, & Kolb, 2005 · Ματσαγγούρας, 2002). Η μέθοδος *project* είναι «η κατάρτιση ενός σχεδίου έρευνας από τους μαθητές με βάση την επιλογή ενός σύνθετου, συνήθως, θέματος» (Πηγιάκη, 2002:122). Αποτελεί ανοικτή και

συλλογική διαδικασία, που εμπλέκει το μαθητή στην έρευνα καθώς και στη γραπτή ή προφορική αναφορά των πεπραγμένων (Κοσσυβάκη, 2003 · Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002).

Ο ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητή στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης

Η βιωματική μάθηση δεν υπονοεί ότι ο ρόλος του δασκάλου εκμηδενίζεται ή υποβαθμίζεται, αλλά ότι λαμβάνει μια νέα διάσταση (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζής (2007:4) πρόκειται για μια *Παιδαγωγική της Βιωματικής εμπειρίας* ή αλλιώς για τον *Δάσκαλο – Εμπνευστή*. Η παιδαγωγική αυτή μπορεί να συνοψισθεί στο τρίπτυχο: «*Ακούω – Προτείνω – Συνοδεύω*». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός (Wurdinger & Carlson, 2010 · Δεδούλη, 2002):

- Είναι διατεθειμένος να δεχτεί ένα λιγότερο κεντρικό ρόλο στην τάξη
- Καθορίζει κατάλληλες εμπειρίες, θέτει προβλήματα και όρια
- Συνδέει μαθησιακούς στόχους με δραστηριότητες
- Παρέχει σχετικούς και ουσιαστικούς πόρους για να βοηθήσει τους μαθητές
- Εξασφαλίζει τη φυσική και συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών
- Καθοδηγεί και δεν κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία
- Ακούει ενεργά, με ενσυναίσθηση και γνησιότητα
- Εξηγεί και ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της βιωματικής μάθησης
- Είναι ο ίδιος αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί

Αντίστοιχα διαφοροποιείται και ο ρόλος του μαθητή, καθώς η βιωματική μάθηση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές αποφασίζουν οι ίδιοι να συμμετέχουν προσωπικά στην μαθησιακή εμπειρία και η μάθηση, ουσιαστικά, πραγματοποιείται από τους ίδιους (Wurdinger & Carlson, 2010).

Οι αρχές σχεδιασμού δραστηριοτήτων βιωματικής μάθησης

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να πληρούνται προϋποθέσεις και να τηρούνται βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές είναι: (Adams & Ray, 2016 · Bourdeau, 2004· Husin, 2013 · Kolb & Kolb, 2009 · Δεδούλη, 2002 · Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008): 1) εξασφάλιση γνωστικής και συναισθηματικής ετοιμότητας των μαθητών, 2) επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων, 3) διευκόλυνση ανάκλησης στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν και ανάδειξη της σχέσης των εσωτερικών-ψυχολογικών με τους εξωτερικούς-αντικειμενικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία, 4) αξιοποίηση της νόησης, αίσθησης, μνήμης και φαντασίας, 5) ενθάρρυνση του μαθητή να μετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να επενδύει προσωπικό ενδιαφέρον, να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί φαντασία και δημιουργικότητά, 6) προώθηση της αυτογνωσίας του μαθητή, του προβληματισμού, του στοχασμού, της κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης, 7) επιλογή δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους εκπαιδευόμενους, εξασφάλιση υποστηρικτικού πλαισίου, 8) καλλιέργεια

διαφόρων μορφών νοημοσύνης, 9) εστίαση στο ιδιαίτερο στυλ ή τρόπο μάθησης των μαθητών, 10) σοβαρότητα και αυθεντικότητα χωρίς στοιχεία απλού «εντυπωσιασμού».

Χρόνος – Θεματολογία – Διάρκεια δραστηριοτήτων

Ως προς τον άξονα του χρόνου, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να έχουν ως κέντρο το παρόν, το παρελθόν ή το μέλλον. Η διάρκεια, εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τις αντικειμενικές προϋποθέσεις, τα μέσα κτλ. Η θεματολογία μπορεί να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, στον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού, στο πλαίσιο των προβλημάτων της κοινότητας, στη σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δεδούλη, 2002).

Στάδια σχεδιασμού και αξιολόγησης δραστηριότητας βιωματικής μάθησης

Έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα τα οποία περιγράφουν τα βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης μιας δραστηριότητας βιωματικής μάθησης. Γενικά, ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης μπορεί να χωριστεί σε τρία μέρη:

1) *σχεδιασμός και προετοιμασία*, που περιλαμβάνει: α) *αξιολόγηση αναγκών μαθητών* (διερεύνηση αναγκών, δεξιοτήτων και γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, και ενδιαφερόντων τους) και β) *στοχοθεσία - επιλογή προγράμματος – προετοιμασία* (ρεαλιστικοί στόχοι, επιλογή προγράμματος/δραστηριότητας, καθορισμός αξιολόγησης, προετοιμασία μέσων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

β) *υλοποίηση* που μπορεί να γίνει με βάση διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Σύμφωνα με το ευρέως γνωστό μοντέλο του Kolb (1984) η διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων: α) *συγκεκριμένης εμπειρίας*, β) *αναστοχαστικής παρατήρησης*, γ) *αφηρημένης εννοιοποίησης* και δ) *ενεργού πειραματισμού*. Συνολικά, η διαδικασία αποκτά μια προοπτική διαδοχικών κύκλων ή σχήμα σπирάλ (Kolb, 1984 · Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001 · Mainemelis, Boyatzis, & Kolb, 2002).¹ Σύμφωνα με άλλο μοντέλο (Diem, 2001) η διαδικασία περιλαμβάνει πέντε βήματα: α) *Εμπειρία* («Κάνοντας»), β) *Μοίρασμα* («Τι συνέβη;»), γ) *Επεξεργασία / Ανάλυση* («Τι είναι σημαντικό;»), δ) *Γενίκευση* («Έτσι τι;»), ε) *Εφαρμογή* («Τώρα τι;»).

γ) *αξιολόγηση – επέκταση γνώσης* όπου πραγματοποιείται: α) *συγκέντρωση και επεξεργασία έγκυρων δεδομένων*, β) *αιτιολόγηση συμπερασμάτων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων* και γ) *αξιοποίηση ευρημάτων αξιολόγησης και διάχυση γνώσης* (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

¹ Βέβαια για το συγκεκριμένο μοντέλο έχουν εκφραστεί και αρκετοί προβληματισμοί και ενστάσεις (Brennan, 2004 · Miettinen, 2000)

Θετικές επιδράσεις της βιωματικής μάθησης

Έχει πολλαπλώς αναφερθεί η αξία της βιωματικής μάθησης για τους μαθητές σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Στα οφέλη της βιωματικής μάθησης, αναφέρονται (Adams & Ray, 2016· Bonwell & Eison, 1991· Breunig, 2004· Kolb & Kolb, 2009· Prince, 2004· Walker, 2003· Βουγιούκας κ.α., 2015· Δεδούλη, 2002):

- Καλύτερη επίδοση σε ακαδημαϊκά μαθήματα
- Ανάπτυξη εναλλακτικών στρατηγικών σκέψης και μεταγνωστικών στρατηγικών
- Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της συμπεριφοράς
- Ανάπτυξη πιο θετικής στάσης έναντι της μάθησης
- Συγκράτηση περισσότερων στοιχείων στη μνήμη
- Καλύτερη αντίληψη του ρόλου των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι
- Προαγωγή της κριτικής σκέψης
- Ανάπτυξη του κινήτρου για μάθηση
- Ανάπτυξη τεχνογνωσίας στη συνεργατική μάθηση και ομαδική εργασία και δημιουργία αίσθησης κοινότητας στην τάξη
- Δημιουργία ευκαιριών διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Βελτίωση αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας
- Ενίσχυση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης

Δυσκολίες και εμπόδια

Παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος αναγνωρίζει την αξία της βιωματικής μάθησης, συχνά οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να την εφαρμόσουν στην τάξη τους, λόγω διαφόρων ανασταλτικών παραγόντων (Bonwell & Eison, 1991· Chi & Wylie, 2014· Felder & Brent, 1996· Graffam 2007· Roehl & Reddy & Shannon, 2013):

- Περιορισμένος διδακτικός χρόνος και έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
- Η απαίτηση προετοιμασίας πριν την εφαρμογή
- Το μεγάλο μέγεθος των σχολικών τάξεων
- Η απαίτηση ικανού χρόνου προσαρμογής μαθητών στη νέα μέθοδο διδασκαλίας
- Οι αντιλήψεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών
- Οι αντιλήψεις των μαθητών
- Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η μη ύπαρξη σαφών οδηγιών και καθορισμένου πρακτικού πλαισίου για τη βιωματική μάθηση

Συμπεράσματα

Η μετατροπή των μεθόδων διδασκαλίας είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς δεν περιλαμβάνει μόνο μια τροποποίηση της πρακτικής στην τάξη, αλλά και μια τροποποίηση των πεποιθήσεων, ειδικά αυτών που αφορούν τη μάθηση, όχι μόνο από τον

εκπαιδευτικό, αλλά και από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη και οι θετικές επιδράσεις της βιωματικής μάθησης είναι πλέον ευρέως γνωστά και έχουν επισημανθεί εδώ και δεκαετίες. Αυτό δε σημαίνει ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί πανάκεια στην εκπαιδευτική διαδικασία ή ότι είναι κατάλληλη και αποτελεσματική σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τις τάξεις ή μαθητές. Όπως αναφέρθηκε, άλλωστε, υπάρχουν αντικειμενικές ή υποκειμενικές δυσκολίες στην πρακτική της εφαρμογή. Ωστόσο, η βιωματική μάθηση και διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται βαθιά και ουσιαστική μάθηση, η οποία αποτελεί και το στόχο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως είναι αναγκαίος ο προσανατολισμός ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια προσέγγιση βιωματικής μάθησης, μέσα από την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε η βιωματική μάθηση να αποτελεί οργανικό κομμάτι της εκπαίδευσης και όχι ευκαιριακή και αποσπασματική δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία

- Alkistis (1998). *To vivlio tis dramatopoiisis*. Athina: Pedio.
- Vougioukas, K., Bakirtzis, K., Balli, V., & Ventouli, K. (2017). *I epidrasi tis viomatikis mathisis stin aftoektimisi, afto-apotelesmatikotita kai prosopiki anaptyxi ton foititon*. *Paidagogiki epitheorisi* (60)10-28. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8605>.
- Dedouli, M. (2002). *Viomatiki mathisi-Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Efeliktis Zonis*. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, (6) 145-159. <http://users.sch.gr/mkouvela/MATHIMATA/biomatikimathisi.pdf>.
- Dimou, V. (2017). *To montelo viomatikis mathisis tou Kolb*. *Mia protasi efarmogis sta systimata sygkomidis xylou*. *Paidagogikos Logos* (1), 79-96. <https://www.plogos.gr/TEYXH/2017/4Dimoy1.pdf>.
- Kassotakis, M. & Flouris, G.(2001). *Mathisi kai Didaskalia*. Athina: Grigoris
- Kossyvaki, F. (2003). *Enallaktikes didaktikes protaseis gia ti metavasi apo ti didaktiki tou antikeimenou sti didaktiki tou energou ypokeimenou*. Athina: Gutenberg.
- Kouretzis, L. (2008). *To Theatriko Paichnidi sti sygchroni ekpaidefsi*. *Sto Lakis Kouretzis, To Theatriko Paichnidi kai oi diastaseis tou*. 97-110. Athina: Taxideftis.
- Matsangouras, I. G., (2002). *Theoria kai Praxi tis Didaskalias, t. V', Stratigikes Didaskalias*. *I kritiki skepsi sti Didaktiki Praxi*. Athina: Gutenberg.

- Moudatsakis, T.E. (1994). *I Theoria tou Dramatos sti scholiki praxi. To Theatriko Paichnidi, i Dramatopoiisi, os methodos prosengisis afigimatikon keimenon.* Athina: Kardamitsa.
- Bakirtzis. K. (2007). *I viomatiki mathisi. Anakoinosi sto synedrio Oi mikres omades sto scholeio.* D.P.Th. <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/viomatiki-mathisi-BakirtzisK.pdf>.
- Bastea, A. & Vranas, Th. (2017). *Programma Viomatikis Mathisis sta Tmimata Entaxis.* Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, (1), 725-743. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1027>.
- Nasainas, G. (ch.ch.). *I viomatiki mathisi. ch.v.a.* <https://eclass.aspete.gr>.
- Paraskefa, F. & Papagianni, A. (2008). *Epistimonikes & paidagogikes dexiotites gia ta stelechi tis ekpaidefsis.* Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institutou.
- Pigiaki, P. (2002). *Proetoimasia, Schediasmos kai Axiologisi tis Didaskalias. Didaktiki Methodologia.* Athina: Grigoris.
- Papadopoulos, S. (2010). *Paidagogiki tou Theatrou.* Athina: S. P. Papadopoulos.
- Taratori- Tsalkatidou, E. (2002 & 20032), *I methodos Project sti theoria kai stin praxi.* Thessaloniki: Ekdoseis Adelfon Kyriakidi.
- Tavlaridou – Kaloutsi, A. & Papaflessa, Th. (2007). *I viomatiki didaktiki stin ekpaidefsi ton koinonikon leitourgon.* Athina: Kritiki.
- Triliva, S. & Anagnostopoulou, T. (2008). *Viomatiki Mathisi – Enas praktikos odigos gia ekpaideftikous kai psychologists.* Athina: Topos.
- Adams, M. & Ray, P. (2016). *Active Learning Strategies for Middle and Secondary School Teachers. Indiana State University.* <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/cte/active-learning-strategies-final.pdf>.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED340272>.
- Bourdeau, V. D. (2004). 4-H experiential education: A model for 4-H science as inquiry. *Journal of Extension*, 42(5). https://www.joe.org/joe/2004october/tt3.php?&sa=U&ei=apAfVN-vOK8KkPfmPgPAN&ved=0CB4Q9QEwBA&usg=AFQjCNGdI2ju65ykTCHXAk3Ot_eCrTJcvQ.

- Brennan, D. (2004). Expanding a critique of Kolb's experiential learning theory. In *32nd Annual International Conference of the Association for Experiential Education* (30). 30-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491747.pdf>.
- Breunig, M. C. (2005). Developing peoples' critical thinking skills through experiential education theory and practice. In *nd Annual International Conference of the Association for Experiential Education*. Retrieved August (8).16-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491747.pdf>.
- Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 173-186. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787415589529>.
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2014.965823>.
- Diem, K. G. (2001). Learn by doing the 4-H way. *Rutgers Cooperative Extension. New Jersey Agricultural Experiment Station*. <https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/Learn-by-Doing-Approach.pdf>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College teaching*, 44(2), 43-47. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/87567555.1996.9933425>.
- Fenwick, T. J. (2001). Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives. Information Series No. 385. <https://eric.ed.gov/?id=ED454418>.
- Fokides, E., & Sfakianou, M. (2017). Virtual Museums in Arts Education. Results of a Pilot Project in Primary School Settings. *Methodology*. http://opensimserver.aegean.gr/publications/2017_paper_EN_Fokides_Sfakianou.pdf.
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J*, 3(2), 5-34. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0968776950030202>.
- Graffam, B. (2007). Active learning in medical education: strategies for beginning implementation. *Medical teacher*, 29(1), 38-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590601176398>.
- Holzer, S. M., & Andruet, R. H. (2000). Experiential learning in mechanics with multimedia. *International Journal of Engineering Education*, 16(5), 372-384. <https://www.ijee.ie/articles/Vol16-5/IJEE1115.pdf>.

- Husin, A. (2013). *Implementation of Experiential Learning Methods on Environmental Lesson for Elementary School*. http://eprints.unsri.ac.id/2407/1/P5_Az-izah_H_49.pdf.
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-analysis, *Methods*, (1). <https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf>.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330-354. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878105279012>.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878108325713>.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. New Jersey, Prentice-Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions in Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. *Educational Psychology Series*. <http://www.citeulike.org/group/20631/article/10382947>.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5-16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.36719946203>.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management learning*, 33(1), 5-33. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350507602331001>.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026013700293458>.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.

- Thorpe, M. (2008). Effective online interaction: Mapping course design to bridge from research to practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 57-72. <http://oro.open.ac.uk/17125/1/thorpe.pdf>.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of athletic training*, 38(3). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/>.
- Wurdinger, S. D., & Carlson, J. A. (2009). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. R&L Education.

Σχολική αξιολόγηση: Τελευταίες εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Κιούση Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς αλλά και στη χώρα μας έντονο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η έμφαση αυτή δικαιολογείται δεδομένου ότι τα αποτελέσματά της σχετίζονται με τον εντοπισμό των δυνατών, των αδύνατων σημείων και των προτάσεων βελτίωσης που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Είναι σημαντικό επομένως να μελετηθεί το θέμα της αξιολόγησης ως ενιαίο σύστημα, ως ο πιθανός μοχλός αλλαγής που θα μπορούσε να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων, στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσουμε την προοπτική εφαρμογής της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου της προσπάθειας που γίνεται να νομοθετηθεί και να εδραιωθεί στο πλαίσιο του συλλογικού προγραμματισμού, της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαίδευση, σχολική μονάδα, ποιοτική βελτίωση

School evaluation: latest developments in the Greek educational system

Eleni Kiouisi, Primary Teacher, M. Ed.

Abstract

In recent years, there is a strong international interest in our country regarding the issue of educational evaluation. This emphasis is justified as its results are related to the identification of strengths, weaknesses and suggestions for improvement related to the work provided by the school unit. It is therefore important to study the issue of assessment as a single system, as a potential lever of change that could contribute to making decision, to improve the quality of educational work provided at the school level and consequently to the educational system as a whole. The aim of this article is to examine the perspective of implementation of evaluation in the Greek educational system, given the effort made to legislate and consolidate in the context of collective planning, internal and external evaluation of schools.

Keywords: education, evaluation, educational Unit, Quality Improvement

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ένα θέμα επίκαιρο αλλά και πολύπλοκο το οποίο συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα εφαρμογής με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είτε σε επίπεδο σχολικών μονάδων, είτε σε επίπεδο παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, είτε

για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα που αναμένονται από αυτήν σχετίζονται με την επίγνωση των θετικών σημείων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη και βελτίωση σε συλλογική βάση. Οι τελευταίες εξελίξεις σηματοδοτούν τις όποιες προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να νομοθετήσει την ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης. Η προσέγγιση αυτή αφορά τους άμεσα εμπλεκόμενους, το ανθρώπινο δυναμικό, τη μαθησιακή διδασκαλία, τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών, τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία, σε αρκετές χώρες ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Το εύρος και οι μέθοδοι αξιολόγησης, τα κριτήρια και τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους εμπλεκόμενους φορείς στην εφαρμογή της σχολικής αξιολόγησης. Αυτή η ποικιλία είναι αποτέλεσμα διαφορετικών συστημάτων διοίκησης και εκπαιδευτικών πολιτικών, λαμβάνοντας υπόψη και τη σχολική αυτονομία (Scheerens et al., 2012:7). Σε κάθε περίπτωση, η βιβλιογραφία δείχνει ότι στις χώρες που εφαρμόζεται έχει αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Το οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη για να κριθεί και να βελτιωθεί.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες εφαρμογής, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια, καθώς είναι μία διαδικασία σε εξέλιξη και οι νόμοι ή οι υπουργικές αποφάσεις προσαρμόζονται και αναπροσαρμόζονται προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αυτό που πρέπει να σταθούμε περισσότερο είναι ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία δεν είναι αποκομμένη από το συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά διέρχεται από μία ολιστική προσέγγιση.

Η σχολική αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο

Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα είχε κάνει την εμφάνισή της και παλαιότερα με την αξιολόγηση στις επιδόσεις των μαθητών, στις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή της σχολικής νομοθεσίας.

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται μία ποικιλομορφία των συστημάτων αξιολόγησης, η οποία είναι αποτέλεσμα διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας και εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, διαφαίνεται μία στροφή στη γενική αντίληψη, περνώντας από την μονομερή στην ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, περιλαμβάνοντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων που έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα. Η εμπλοκή αυτή αφορά τόσο τη σχολική δομή στο σύνολό της, όσο και τα μέλη της τοπικής κοινότητας (Holly & Hopkins, 1988:223; Eurydice, 2004:34). Τα σύγχρονα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης δίνουν έμφαση στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αλλαγή της

θεωρητικής και πρακτικής εφαρμογής της (Faubert, 2009:6-7; OECD, 2013a:29-30; Κασσωτάκης, 2016: 44-45). Από τη δεκαετία του 1990, συντελούνται στο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και τεχνολογικό πεδίο, σημαντικές αλλαγές οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική πολιτική (Lezotte, 1992:22-23; Goldstein & Woodhouse, 2000: 359-360; Thrupp, 2001:452).

Ανάλογη στάση υιοθέτησαν οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία και οι ασιατικές χώρες, καθώς οι νέες παγκόσμιες εξελίξεις συνδέθηκαν και με την αποκεντρωμένη εκπαίδευση αλλάζοντας τον ρόλο του κεντρικού Υπουργείου Παιδείας, των τοπικών περιφερειών και κοινοτήτων στη διαμόρφωση πολιτικής χάραξης. (UNESCO, 2004:19).

Στα υγιή εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών ευρωπαϊκών χωρών, ο δείκτης της αυτοαξιολόγησης είναι αρκετά υψηλός και χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοβελτίωσης, καθώς υπάρχει ανταλλαγή καλών πρακτικών και δικτύωση εντός των τάξεων και μεταξύ των σχολείων σε συλλογική βάση (MacBeath, 1999:1-2). Σε αυτό συνέβαλε και η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, γεγονός που διεύρυνε την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, δυνάμωσε τον ευγενή ανταγωνισμό μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ενίσχυσε τα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών (OECD, 2009:163-170; Eurydice, 2009:19). Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η επιτυχία της αξιολόγησης οφείλεται σε ένα μεγάλο ποσοστό, στην εξισορρόπηση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής, εάν αυτή λειτουργήσει ως μία συνεχής και διαρκώς αποκαλυπτική διαδικασία. Είναι περισσότερο μία διαδικασία «από κάτω (bottom up) και προς τα μέσα» παρά «από πάνω και προς τα έξω». Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητά της λειτουργεί στο μικροεπίπεδο της ίδιας της σχολικής μονάδας με το εμπλεκόμενο και υποστηρικτικό της ανθρώπινο και τοπικό δυναμικό, παρά σε ένα ελεγχόμενο και ιεραρχικό πλαίσιο (MacBeath, 1999:1-2). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες που διαμορφώνουν το πεδίο της αξιολόγησης.

Θεωρητικό πλαίσιο – Οροθέτηση των εννοιών

Η έννοια της αξιολόγησης είναι δύσκολο να οροθετηθεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διότι αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και δεν υπάρχει ομοφωνία από τους ερευνητές. Προσδιορίζεται ανάλογα με την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ιδεολογία του κάθε ερευνητή και της γενικότερης προσέγγισης της κάθε χώρας.

Η αναφορά του όρου σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1993:54) γίνεται σε τρεις διαφορετικές λειτουργίες οι οποίες μπορεί να αφορούν την αποδοτικότητα του προσώπου που αξιολογείται, την αποτελεσματικότητα της ποιότητας των σχολικών μονάδων ως προς το παραγόμενο έργο, αλλά και την επίτευξη των αρχικών στόχων βάση κριτηρίων που είχαν τεθεί.

Μία διαφορετική προσέγγιση του όρου δίνεται από την Taras (2005), με την έννοια να αποδίδεται ως «κρίση» που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες, προσδιορίζοντας από άλλη οπτική πλευρά το περιεχόμενο και την κατεύθυνσή της (Ματσαγγούρας, 2019: 294-294).

Ωστόσο, οι ερευνητές, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006: 455-456) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση είναι μία συνεχής διαδικασία ελέγχου που διατρέχει όλα τα στάδια της υλοποίησής της, λαμβάνοντας υπόψη τις ενδιάμεσες παραμέτρους που μπορεί να αλλάξουν ή όχι το τελικό αποτέλεσμα.

Ως ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, αν και πρόκειται για έναν όρο σύνθετο χωρίς μία κοινή αποδοχή από τους μελετητές, αναφέρεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, προσδιορίζονται κάποια χαρακτηριστικά όπως οι εισροές (ανθρώπινο δυναμικό, προγράμματα σπουδών), οι εκροές (μαθησιακά αποτελέσματα) και οι διαδικασίες (ενίσχυση συνεργασιών μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και οι τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με τους Crawford & Shuter (1999:71-72) η ποιοτική σχολική κουλτούρα στηρίζεται στις αξίες του ανθρώπινου δυναμικού, σε προγράμματα εκπαίδευσης με καθορισμό των στόχων, στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση και βελτίωση των σχέσεων, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και στη συνολική ανάπτυξή της.

Στην τελευταία υπουργική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας της χώρας μας, (Υ.Α. αριθμ.108906/2021,άρθρο1) διατυπώνεται η έννοια της αξιολόγησης ως μία διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία αλλά και οι ανάγκες της σχολικής μονάδας. Οι ενότητες που ακολουθούν αναφέρονται στις τελευταίες εξελίξεις νόμων και υπουργικών αποφάσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναδρομή των πρόσφατων ετών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Επειδή η αξιολόγηση είναι ένα επίμαχο ζήτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για πολλές δεκαετίες, προκειμένου να εφαρμοστεί όλο και προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται στο εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο και στα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, στον Νόμο 4547/2018, άρθρο 47, προβλέπονταν ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Δυστυχώς, ο νόμος αυτός δεν εφαρμόστηκε τη συγκεκριμένη χρονιά. Μετά από δύο χρόνια, αλλάζει η κυβερνητική πολιτική και το προηγούμενο άρθρο αντικαταστάθηκε από τον Νόμο 4692/2020, άρθρο 33, όπου αναφέρονταν στον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στον σχεδιασμό των ομάδων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Το άρθρο 34, του ίδιου νόμου (με προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018) αναφέρονταν στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους. Και στη συνέχεια το άρθρο 35 (με προσθήκη του άρθρου 47Β στον ν. 4547/2018) αναφέρονταν στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Ο νόμος αυτός δεν εφαρμόστηκε ούτε το 2020. Στις αρχές Ιανουαρίου του 2021, μία νέα υπουργική απόφαση εκδίδεται και αφορά την εφαρμογή του συλλογικού προγραμματισμού, καθώς και την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Η σχετική απόφαση αίρει πολλές αντιδράσεις πανελλαδικώς και από συλλόγους διδασκόντων και από πολιτικές παρατάξεις. Το Υπουργείο Παιδείας προβαίνει σε μία ρύθμιση, ώστε κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής, οι σχολικές μονάδες να καταθέσουν την ταυτότητα περιγραφής και την γενική εκτίμηση-αποτίμηση του έργου του σχολείου. Η διαδικασία αυτή γίνεται μέσω της ψηφιακής εφαρμογής του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής –ΙΕΠ (Υ.Α. αριθμ. 6603/2021, άρθρο, 10 και Υ.Α. αριθμ.108906/2021, άρθρο,10).

Στις αρχές Σεπτεμβρίου 2021, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το ΙΕΠ, τροποποίησε εν μέρει, την προηγούμενη απόφαση και εκδίδεται μία νέα υπουργική απόφαση για την εφαρμογή του συλλογικού προγραμματισμού, της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι τροποποιήσεις αφορούν: α) τη μείωση των θεματικών αξόνων των λειτουργιών από δεκατέσσερις (14) -που ήταν αρχικά- σε εννέα (9), β) τη συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού σε μία μόνο ομάδα δράσης –ενώ ήταν δύο- με δυνατότητα επιλογής μεταξύ των αξόνων και γ) τη συνολική και συνοπτική τεκμηρίωση των αξόνων για την αποτίμηση του προηγούμενου σχολικού έτους 2020-2021 (Υ.Α. αριθμ.108906/2021, άρθρο10 και Υ.Α. αριθμ. 6603/2021, άρθρο, 10). Αν και οι αντιδράσεις ήταν αρνητικές σε όλη τη χώρα, οι περισσότερες σχολικές μονάδες ασχολήθηκαν με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η ισχύουσα υπουργική απόφαση για την αξιολόγηση (2021-2022)

Η αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιγράφεται ως μία συνεχής, κυκλική διαδικασία, η οποία διέρχεται από τρία στάδια: α) τον σχεδιασμό, β) την υλοποίηση και γ) την αξιολόγηση-αποτίμηση. Αναλυτικότερα:

Πρώτο στάδιο: ο σχεδιασμός. Αφορά τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στον οποίο καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο σχεδιασμός των συλλογικών δράσεων για την παρακολούθηση και αντιμετώπιση των αδυναμιών, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο σύλλογος διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί τις ομάδες των εκπαιδευτικών που καταρτίζουν σχέδια δράσης για την υλοποίηση των στόχων (Υ.Α. αριθμ.,108906/2021, άρθρο 2).

Δεύτερο στάδιο: Το στάδιο αυτό αφορά την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και την εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Οι ομάδες δράσεις υλοποιούν, καταγράφουν τις ενέργειες, τις δραστηριότητες και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Γίνονται τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού (Υ.Α. αριθμ., 108906/2021, άρθρο 2).

Τρίτο στάδιο: η αξιολόγηση. Το τελικό αυτό στάδιο που συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, αφορά τη συνολική αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τις δράσεις και τα κριτήρια που έχουν προκύψει για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και τη σύνταξη της τελικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης (Υ.Α. αριθμ., 108906/2021, άρθρο 2).

Ο συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στηρίζεται σε τρεις βασικές λειτουργίες: α) στην παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, β) στην διοικητική λειτουργία και γ) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα με κύρια στοιχεία τον αναστοχασμό για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και την τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών (Υ.Α. αριθμ., 6603/2021, άρθρο 1&3).

Οι λειτουργίες αφορούν τη συνολική εικόνα της σχολικής μονάδας, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννέα επιμέρους θεματικούς άξονες. Οι θεματικοί άξονες αποτελούν τα προς διερεύνηση πεδία, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας. Οι θεματικοί άξονες αφορούν:

1. τη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση
2. τη σχολική διαρροή και φοίτηση
3. τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
4. τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. τις σχέσεις σχολείου- οικογένειας
6. την ηγεσία-οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας
7. το σχολείο και τη κοινότητα
8. τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις
9. τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Υ.Α. αριθμ., 108906/2021, άρθρο 3).

Κάθε θεματικός άξονας περιγράφεται μέσω μιας σειράς ενδεικτικών δεικτών, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου κάθε άξονα. Οι δείκτες δίνουν πληροφορίες για την παροντική κατάσταση λειτουργίας του σχολείου, προειδοποιούν για τα δυνατά ή τα αδύνατα σημεία, ώστε να ληφθούν αποφάσεις βελτίωσης ή και παρέμβασης (ΙΕΠ, 2021:6).

Οι ομάδες δράσης αποτελούνται από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος παίζει τον κύριο ρόλο για την αποτύπωση των σχεδίων δράσης του κάθε άξονα. Τα σχέδια δράσης πρέπει να είναι σαφή, συγκεκριμένα και ρεαλιστικά, διότι αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΙΕΠ, 2022:4).

Η αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση-αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας γίνεται σε δύο επίπεδα.

Πρώτα στο επίπεδο της ίδιας της σχολικής μονάδας –εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση- από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος αξιολογεί συνολικά το έργο του σχολείου σε

μία τετράβαθμη κλίμακα, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Υ.Α. αριθμ. 108906/2021, άρθρο 3).

Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθεί η εξωτερική, η οποία διενεργείται σε τρία επίπεδα: σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Αναλυτικότερα:

Σε τοπικό επίπεδο από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου-ΣΕΕ- για την κάθε σχολική μονάδα της αρμοδιότητάς του, αλλά και για το σύνολό τους. Διατυπώνει παρατηρήσεις, παρέχει προτάσεις βελτίωσης επί των σχεδίων δράσης και ανατροφοδοτήσεις στη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Τέλος, συντάσσει την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης καταγράφοντας τα θετικά σημεία, τις αδυναμίες και προτάσεις για την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων. Περαιτέρω, ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, βασιζόμενος στις εκθέσεις αξιολόγησης των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, συντάσσει για το σύνολο των σχολικών μονάδων του Νομού τις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης. Μπορεί να προτείνει την αξιοποίηση και διάχυση καλών πρακτικών, αναγκαίες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και οτιδήποτε άλλο κρίνει απαραίτητο (Υ.Α. αριθμ. 108906/2021, άρθρο 6 & 7).

Σε επίπεδο Περιφέρειας, οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες εκθέσεις, συντάσσουν μία συγκεντρωτική έκθεση για όλα τα σχολεία και βαθμίδες της Περιφέρειας και παρέχουν προτάσεις βελτίωσης όπου χρειάζεται (Υ.Α. αριθμ. 108906/2021, άρθρο 7).

Τέλος, σε εθνικό επίπεδο, η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) σε συνεργασία με το ΙΕΠ, συντάσσει τη δική της ετήσια έκθεση καταγράφοντας τα επιτεύγματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις τάσεις που αναδείχτηκαν στις σχολικές μονάδες της χώρας. Επιπλέον, μπορεί να εισηγηθεί στον/στην Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του συλλογικού προγραμματισμού. Όλες οι προηγούμενες εκθέσεις των συντελεστών της Εκπαίδευσης αναρτώνται στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ (Υ.Α. αριθμ. 108906/2021, άρθρο 8). Αυτό φανερώνει ένα ευρύ πνεύμα εκδημοκρατισμού, διαφάνειας και λογοδοσίας προς τους πολίτες, όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα αναλύθηκαν οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι στη χώρα μας έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά είτε λόγω των αντιρρήσεων των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε αλλαγή, είτε λόγω της κουλτούρας ενάντια σε κάθε είδους αξιολόγηση -που έχει παγιωθεί για δεκαετίες- αναμένεται να δούμε αν η τελευταία προσπάθεια του υπουργείου ευοδωθεί. Η αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα θα συμβάλλει στην απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης, στην ενδυνάμωση θετικού πνεύματος για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού έργου, στην άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντί της.

Ο ενεργός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, η συμμετοχικότητα και η συνεργασία των μελών εντός του σχολικού πλαισίου αλλά και έξω από αυτό, θα φανερώσει ένα ευρύ πνεύμα εκδημοκρατισμού, αλληλοβοήθειας και συλλογικότητας. Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για την επίλυση των δυσκολιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως να δυναμώσει το αίσθημα συλλογικής ευθύνης. Η ανταλλαγή και η διάχυση καλών πρακτικών θα διαχέει ένα πνεύμα ανοικτότητας, συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία ακόμη και εκτός του ελλαδικού χώρου, με τέτοιο τρόπο που δεν θα περιορίζεται η γνώση σε στενά πλαίσια. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών θα διέρχεται μέσα από εσωτερικά κίνητρα για επιμόρφωση, για ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα συνδέεται με τη διαφάνεια των ενεργειών και τη λογοδοσία των δράσεων των εκπαιδευτικών και του σχολείου, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των πολιτών. Η εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία, όσο και από την εμπειρία άλλων χωρών, μόνο όφελος μπορεί να έχει στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, αρκεί να αρθούν οι φόβοι και οι αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τέλος, είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας, δεν είναι εύκολη υπόθεση και ιδιαίτερα για τη χώρα μας, όμως αρκεί να προτάξουν οι εκπαιδευτικοί το κοινό συμφέρον, που δεν είναι άλλο από το κέρδος των μαθητών τους και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η μελλοντική εφαρμογή της θα αποδείξει την όποια αποτελεσματικότητά της προς όλες τις κατευθύνσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, M. (1982). Effective school: Accumulating research finding. *American Education*, 18(1), 13-16.
- Crawford, L., E. D., & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: problems and issues for the classroom teacher. *International Journal of Educational Management*, 13(2), 67-73. doi: 10.1108/09513549910261122.
- Creemers, B. P.M. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293-315.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Ανακτήθηκε στις 9-1-2022 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9bcde655-ddc6-4861-ad99-813b9f738dd0>.

- Faubert, V. (2009). School evaluation. Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD education working papers*, No 42, OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>.
- Goldstein, H. & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of education*, 26(3/4), 353-363. Ανακτήθηκε στις 29/12/2021 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1080/713688547>
- Holly, P. J. & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221–245. <https://doi.org/10.1080/0305764880180208>.
- Institutouto Ekpaideftikis Politikis, (Septemvrios, 2021). *Axiologisi scholikon mo-nadon: Syllogikos Programmatismos- Esoteriki kai exoteriki axiologisi tou ergou tis scholikas monadas. – Odigos efarmogis*. Athina: IEP.
- Institutouto Ekpaideftikis Politikis, (Ianouarios, 2022). *Schedia drasis*. Athina: IEP.
- Kassotakis, M. (1993). To aitima tis antikeimenikis axiologisis tou ekpaidefti-kou ergou kai ta provlimata tou. Sto A. Andreou, (epim.), *Axiologisi tou ek-paideftikou ergou: vasiki katartisi kai epimorfosi ton ekpaideftikon*. (ss. 52-65). Athina: Ek-dotikos Omilos Syngrafeon - Kathigiton.
- Kassotakis, M., & Flouris, G. (2006). *Mathisi kai Didaskalia. Tomos V': Theori-a, praxi kai axiologisi tis didaskalias*. Athina: Grigoris.
- Kassotakis, M. (2016). Oi sygchrones diethneis taseis stous tomeis tis axiologisis ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon kai i periptosi tis Elladas. Sto M. Kassotakis (Epim.), *Praktika Iou Epistimonikou Synedriou tis Elli-nikis Etaireias Ek-paideftikis Axiologisis «Axiologisi ton scholikon mona-don kai ton ekpaideftikon: sygchrones tasseis, dilimmata kai prooptikes»*, (Tom. A', ss.43-75). Athina 28-29 Maiou 2016. Athina: Charokopeio Panepi-stimio.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8).
- Lezotte, L. W. (1992). *Creating the total quality effective school*. Okemos, Michigan: Effective Schools Products, Ltd.
- MacBeath J. (1999) *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J.(2006). *Stories of improvement: Exploring and embracing diversity*. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, FL.

- Matsangouras, I. (2019). *Epimorfosi ton Ekpaideftikon, Epangelmatiki & Dia-morfotiki Axiologisi tou Ergou tous*. Athina: Grigoris.
- O.E.C.D. (2009). *Creative effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 9-1-2022 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>
- O.E.C.D. (2013a). *Reviews of evaluation and assessment in education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 9-1-2022 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>
- Scheerens, J., Glas, C. A. W., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A Systematic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & Leeuw, R. (2012). An input to the OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes.
- Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), 443-457. Ανακτήθηκε στις 29/12/2021 από το διαδικτυακό τόπο: doi:10.1080/01411920120071452.
- UNESCO (2004). School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Education. Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002 (Edited by De Grawve, A. & Naidoo, J.,P.). Paris: Unesco/ I.I.E.P.

Νομοθεσία

- Νόμος 4547/2018, άρθρο 47. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018).
- Νόμος 4692/2020, άρθρο 33. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 111/12.06.2020).
- Νόμος 4692/2020, άρθρο 34. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 111/12.06.2020).
- Νόμος 4692/2020, άρθρο 35. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 111/12.06.2020).
- Υπουργική Απόφαση αριθμ., 6603/ΓΔ4/2021. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό

τους έργο. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β'140/20-01-2021).

Υπουργική Απόφαση αριθμ.,108906/ΓΔ4/2021. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β'4189/10-09-2021).

Αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στη σχολική τάξη: Το παράδειγμα του Thinglink!

Σταυρούλα Μαυρομματίδου, Φιλολόγος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η εισήγηση αρχικά πραγματεύεται τη μεγάλη έκταση που έχει λάβει η χρήση διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων (λογισμικών, ψηφιακών εφαρμογών, πλατφορμών κλπ) στην εκπαίδευση και καταδεικνύει τα πλεονεκτήματα από την ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα εστιάζει στο Thinglink, ένα λογισμικό που επιτρέπει στον χρήστη να κάνει τις εικόνες διαδραστικές συνδέοντάς τες με κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχο και υπερσυνδέσμους από το διαδίκτυο. Αφού παρουσιαστούν τα βασικά γνωρίσματα της εφαρμογής, δίνονται πολλαπλά παραδείγματα για τον τρόπο χρήσης και τις δυνατότητές της. Παράλληλα, καταγράφονται τα οφέλη αλλά και κάποια μειονεκτήματα από την αξιοποίηση του εν λόγω προγράμματος, και διατυπώνονται προβληματισμοί που πρέπει να λάβουν υπόψη οι διδάσκοντες. Τέλος, προβάλλονται διάφορες δυνατότητες αξιοποίησης του Thinglink όπως και ενδεικτικά παραδείγματα αποτελεσματικής χρήσης του, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, που πιστοποιούν τη μεγάλη σπουδαιότητά του και εξηγούν τη δημοφιλία του σε περισσότερα από οκτώ εκατομμύρια μέλη σε εκατόν ενενήντα χώρες.

Λέξεις-Κλειδιά: Thinglink, νέες τεχνολογίες, λογισμικό, διαδραστικές εικόνες

Using new technologies in the classroom: The example of Thinglink!

*Stavroula Mavrommatidou, Teacher of Greek language and literature, Postdoctoral
Researcher in Democritus University of Thrace*

Abstract

The paper deals with the wide range of uses of various technological tools (software, digital applications, platforms, etc.) in education and demonstrates the benefits of their integration into the learning process. It focuses on Thinglink, a software that allows the user to make images interactive by linking them to text, images, video, audio and hyperlinks. After presenting the basic features of the application, multiple examples are given for the ways of its use as well as the different possibilities. At the same time, the benefits and the disadvantages of the program as well as some concerns that teachers should take into consideration are presented. Additionally, various features of Thinglink as well as indicative examples of appropriate use, both inside and outside the classroom, are documented. Finally, conclusions are drawn that certify its great importance and explain its popularity among more than eight million members in one hundred and ninety countries.

Key-words: Thinglink, new technologies, software, interactive images

Εισαγωγή: Τα πλεονεκτήματα από την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση

Στις μέρες μας, παρατηρούμε την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας η οποία μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία (Mavrommatidou et al. 2021). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα σημαντικό και υποστηρικτικό εργαλείο με τη χρήση του οποίου διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και κατακτούνται νέες ικανότητες και δεξιότητες. Έτσι, ένας αυξανόμενος αριθμός καθηγητών χρησιμοποιεί διαδικτυακές εφαρμογές προκειμένου να παρέχει πληροφορίες και να ενισχύσει την κριτική ικανότητα των μαθητών, να οξύνει τη δημιουργικότητά τους και να διευκολύνει τη γλωσσική κατανόηση (Najhah & Sabri, 2020). Αξιοποιεί παιχνίδια, λογισμικά, παρουσιάσεις, φύλλα εργασίας, ψηφιακή αφήγηση κ.ά. με στόχο να εμπλέξει τους μαθητές στο μαθησιακό περιεχόμενο και να δημιουργήσει ένα ενεργό μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Leow και Neo (2014) οι δάσκαλοι συχνά διεξάγουν συζητήσεις και δίνουν διαλέξεις χρησιμοποιώντας πλατφόρμες που βασίζονται στο διαδίκτυο και τα πολυμέσα. Συν τοις άλλοις, οι διαδικτυακές εφαρμογές διευκολύνουν τη συνεργατική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιτρέπει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών.

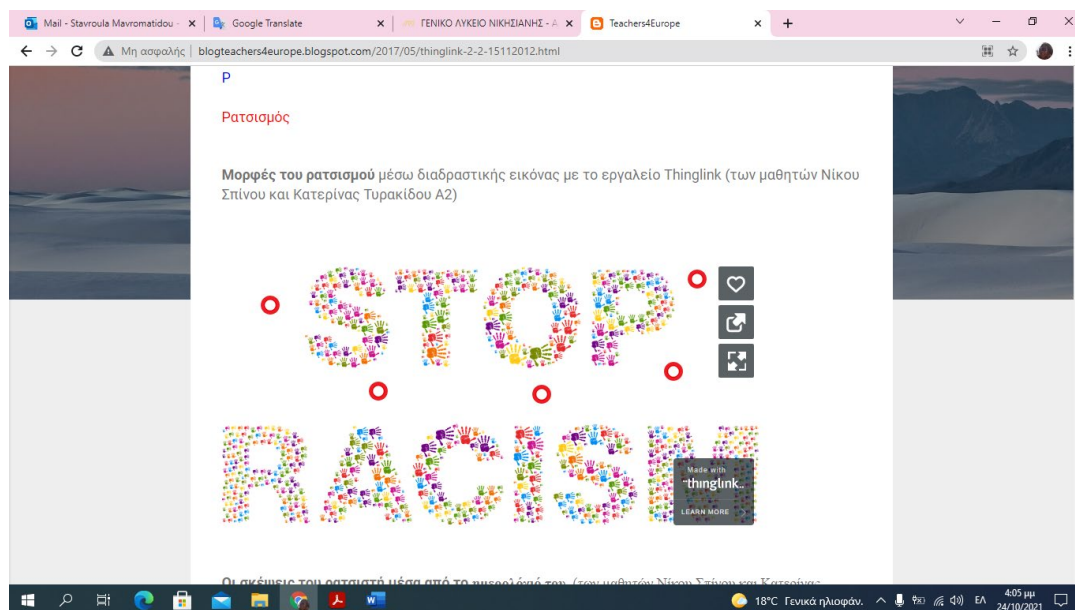
Εκτός από τα παραπάνω, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητούν οι ίδιοι απαντήσεις, να εξερευνούν πολλαπλές πηγές πληροφοριών και να μάθουν να συνθέτουν ιδέες (Mavrommatidou & Mavrommatidis, 2017). Η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διευκολύνει την κατανόηση των μαθημάτων, και τον υψηλότερο βαθμό συγκέντρωσης και αλληλεπίδρασης για όλους τους τύπους μαθητών, είτε είναι οπτικοί, ακουστικοί ή κιναισθητικοί. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι βάσει ερευνών (βλ. για παράδειγμα Appasamy, 2018) οι περισσότεροι μαθητές είναι πιο ικανοποιημένοι όταν η μάθηση διεξάγεται με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων σε σύγκριση με την παραδοσιακή προσέγγιση (πρόσωπο με πρόσωπο).

Ως εκ τούτου, διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία και ψηφιακές εφαρμογές, πλατφόρμες, ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOC) κλπ. έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται ευρέως σε σύγχρονες τάξεις (Najhah & Sabri, 2020). Ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς και ευρύτερους σκοπούς είναι και το ThingLink.

Βασικά γνωρίσματα του λογισμικού

Το ThingLink (<http://www.thinglink.com/>) είναι ένα χρήσιμο λογισμικό που δημιουργήθηκε στη Φινλανδία το 2008 από τους Ulla-Maaria και Jyri Engestrom (Lee, 2020). Το όνομά του προέρχεται από το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα να συνδεθεί ένα πράγμα (thing) (δηλαδή ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο ή ένα μέρος) με έναν σύνδεσμο (link) (έναν ιστότοπο με περισσότερες πληροφορίες, μια ανάρτηση ιστολογίου ή οτιδήποτε άλλο) (Mitch 2019). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα εργαλείο ψηφιακής προσθήκης ετικετών, το οποίο επιτρέπει στον χρήστη να κάνει τις εικόνες διαδραστικές με

τη δημιουργία «hot spots» που συνδέονται με κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχο και υπερ-συνδέσμους Διαδικτύου.



Εικόνα 1: Παράδειγμα εργασίας που δημιουργήθηκε με τη βοήθεια του Thinglink από μαθητές του σχολείου μας (διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.thinglink.com/scene/910437772530024449>).

Πιο συγκεκριμένα, οι χρήστες είναι σε θέση να ανεβάζουν φωτογραφίες από διάφορους ιστότοπους ή πλατφόρμες και να τις μεταμορφώνουν μέσω διαδραστικών ετικετών. Μόλις μεταφορτωθεί μια εικόνα, μια πολύ απλή και διαισθητική διεπαφή επιτρέπει στον χρήστη να προσθέσει «ετικέτες» δηλαδή μικρά διαδραστικά κουμπιά που μπορούν να περιλαμβάνουν:

- απλό αναδυόμενο κείμενο (pop-up text) μέχρι 100 χαρακτήρες
- συνδέσμους σε διάφορες τοποθεσίες Web
- εικόνα, βίντεο, και ήχο από πολλές πηγές, συμπεριλαμβανομένων των YouTube, Vimeo, Vine, SoundCloud και iTunes (Forbes, 2014).

Τέλος, μπορούν να ενσωματωθούν παραδείγματα εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality), επανξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality) και γραφικά.

Έτσι τα άτομα οπτικοποιούν τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν πρόσφατα με τρεις τρόπους: (i) παρακολουθώντας τα εκπαιδευτικά βίντεο και κοιτάζοντας τις εικόνες που σχετίζονται με αυτό, (ii) διαβάζοντας σχετικά κείμενα και σύντομες περιγραφές και (iii) ακούγοντας τον ήχο με ετικέτα.

Αναλυτικές πληροφορίες για τον τρόπο χρήσης του λογισμικού και τις δυνατότητές του δίνονται στα βίντεο:

<https://www.youtube.com/watch?v=umypVf8o6KA&t=1997s>

<https://www.youtube.com/watch?v=iaZZfECX4p0>

<https://www.youtube.com/watch?v=xhnWxtT4Myg>

<https://www.youtube.com/watch?v=2HL3qT96epk>

Παράλληλα, οι εικόνες που δημιουργούνται με το ThingLink μπορούν να διαμοιραστούν και κοινοποιηθούν (share) σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συμπεριλαμβανομένων των Facebook και Twitter. Οι εικόνες είναι δυνατό επίσης να ενσωματωθούν (embed) σε blogs και άλλες ιστοσελίδες (όπως στο eclass και στο e-me) ή να αποσταλεί σύνδεσμος (link) σε διάφορους αποδέκτες π.χ. μέσω e-mail.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη χρήση του ThingLink

Βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής αποτελούν:

- Απευθύνεται σε μαθητές όλων των ηλικιών, από το νηπιαγωγείο έως τις ανώτερες τάξεις, καθώς και στο ευρύτερο κοινό.
- Το λογισμικό έχει σχεδιαστεί με μια φιλική προς το χρήστη διεπαφή και προϋποθέτει απλό χειρισμό τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Μάλιστα η προσβασιμότητα και η απλότητα του ThingLink πιστοποιείται από διάφορες έρευνες όπως των Najhah & Sabri (2020).
- Η διαδραστικότητα και η ελκυστικότητα στον τρόπο παρουσίασης του διδακτικού υλικού όπως και οι ποικίλες μορφές του (διευθύνσεις URL, κείμενο, βίντεο, εικόνες, ήχο, μουσική) (πολυτροπικότητα) καλλιεργούν μια αίσθηση περιέργειας στους μαθητές για το αντικείμενο που πρόκειται να μελετήσουν, τους εμπλέκουν και τους καθηλώνουν, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους (Lee, 2020). Μάλιστα, ο συνδυασμός οπτικών και ακουστικών καναλιών (πολυαισθητηριακή εκπαίδευση) βάσει της Θεωρίας Διπλής Κωδικοποίησης του Ραίνιο (1991) επιτρέπει την αποτελεσματική επεξεργασία και ταχύτερη ανάκληση πληροφοριών, την ουσιαστική απόκτηση νέας γνώσης και άρα την αποτελεσματικότερη μάθηση.
- Η προσεκτική εξέταση των εικόνων βοηθά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/μαθησιακές δυσκολίες ή άτομα που μαθαίνουν καλύτερα με εικόνες/σύμβολα (Kingsley & Tancock, 2017). Δεδομένου μάλιστα ότι η γνώση προσεγγίζεται τμηματικά, γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή και κατανοητή.
- Ο εικονικός βοηθός εκμάθησης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν φαινόμενα που διαφορετικά θα έμεναν απρόσιτα στον πραγματικό κόσμο και να αντιληφθούν καλύτερα το μάθημα κατακτώντας δύσκολες επιστημονικές ιδέες ή αφηρημένες έννοιες.
- Δεδομένου ότι προάγεται η ανακαλυπτική μάθηση, οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά κινητοποιούνται και γίνονται δημιουργοί και λύτες προβλημάτων (Nakatsuka, 2019). Παράλληλα, σε ομαδικά projects,

ενισχύεται η διδασκαλία σε ομάδες και ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες (Lee, 2020) και αυξάνεται η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια.

- Το συγκεκριμένο λογισμικό αξιοποιείται και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρέχει μια συλλογή διαδικτυακών εργαλείων εκπαίδευσης/μάθησης (π.χ. Canva, EDPuzzle, Class Flow, κ.λπ.) τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν περαιτέρω τους μαθητές σε χρόνο εκτός του σχολικού ωραρίου (Tranquillini, 2019). Έτσι, είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν και projects με σχολεία από άλλες πόλεις ή χώρες (Huisman, 2013).
- Παράλληλα, το παραγόμενο υλικό είναι άμεσα διαθέσιμο για αυτούς τους μαθητές που μπορεί να απουσιάζουν από το μάθημα (Huisman, 2013).
- Το Thinglink υπάρχει διαθέσιμο στο διαδίκτυο και ως εκ τούτου δε χρειάζεται ο χρήστης να κατεβάσει οποιοδήποτε λογισμικό. Επομένως, δεν τίθενται ζητήματα συμβατότητας, ανάλογα με το λειτουργικό σύστημα που χρησιμοποιείται π.χ. Windows, Mac ή Linux (Forbes, 2014).
- Το λογισμικό είναι προσβάσιμο από σταθερό υπολογιστή ή laptop, αλλά και κινητή συσκευή μέσω της αντίστοιχης εφαρμογής (app) (Apple / Android) παρέχοντας μεγάλη ευχέρεια επιλογών βάσει των ατομικών αναγκών.
- Επιπλέον, παρέχονται σε πραγματικό χρόνο στατιστικά στοιχεία σχετικά με την αλληλεπίδραση των χρηστών με τις εικόνες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αξιολογήσουν την επιτυχία ή μη της αλληλεπίδρασης του προγράμματος με τους συμμετέχοντες (Huisman, 2013).
- Διατίθεται ένα κέντρο βοήθειας (Live support, Help center Frequently asked questions) και διάφοροι οδηγοί (tutorials) για πιο αποτελεσματική καθοδήγηση και επίλυση προβλημάτων. Επίσης, ενδεικτικά παραδείγματα από άλλους εκπαιδευτικούς δίνουν ιδέες για εναλλακτικούς τρόπους χρήσης.

Από όλα τα παραπάνω πιστοποιείται τελικά ότι το ThingLink έχει τεράστια δυναμική γεγονός που επιβεβαιώνεται βάσει ερευνών. Σύμφωνα με την Appasamy (2018), οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν, να ταξινομήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους πληροφορίες από τις διάφορες ιστοσελίδες στις οποίες παραπέμπουν οι ετικέτες της εφαρμογής. Το ThingLink συμβάλλει στην ενίσχυση και τη βελτίωση της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών (Nakatsuka, 2019), την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων (Kingsley & Tancock, 2017), τη στατιστικά σημαντική αύξηση στο λεξιλόγιο των συμμετεχόντων (Najhah & Sabri 2020) και την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον 21ο αιώνα (Nakatsuka 2019).

Παρά την αναμφισβήτητη αξία του, το Thinglink έχει μια σειρά από μειονεκτήματα που δεν πρέπει να παραγνωρίζονται. Αρχικά δεν επιτρέπεται η δημιουργία παρουσιάσης χωρίς εγγραφή (Mitch 2019), ενώ η δωρεάν χρήση έχει περιορισμένες δυνατότητες. Επίσης, επειδή δεν υπάρχει λογισμικό για λήψη, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος το εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού να μην είναι διαθέσιμο στο μέλλον (Forbes, 2014).

Από την πλευρά των μαθητών η γρήγορη εναλλαγή των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, μπορεί να δημιουργήσει ελλιπή κατανόηση, επιφανειακή εξέταση και σύγχυση. Ακόμα, κατά τη δημιουργία μιας νέας εικόνας και προσθήκης ενός βίντεο, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα του μεταξύ τους σχολιασμού, γεγονός που είναι δυνατό μόνο στο facebook ή άλλα κοινωνικά δίκτυα.

Περαιτέρω, η αξιοποίηση ενός νέου λογισμικού αναμφισβήτητα προϋποθέτει χρόνο και εξοικείωση από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Mavrommatidou et al., 2021). Χωρίς επαρκή εκπαίδευση και προετοιμασία, καθίσταται δύσκολη η λογική χρήση του. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί διατρέχουν τον κίνδυνο να αναπαράγουν απλώς παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αντί να αξιοποιήσουν νέες συνεργατικές δυνατότητες (Tranquillini, 2019). Ωστόσο, η χρήση ενός νέου λογισμικού με παρωχημένες αντιλήψεις δεν έχει κανένα νόημα. Απαιτείται ενθάρρυνση από την πλευρά του διευθυντή, αλληλο-υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και γενικότερη θετική στάση απέναντι σε καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις. Ακόμα, χρειάζεται αναπροσαρμογή του υλικού βάσει της ηλικίας, του μαθησιακού επιπέδου, των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, των ατομικών διαφορών τους καθώς και των διδακτικών στόχων. Το λογισμικό πρέπει να χρησιμοποιείται την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο.

Δυνατότητες αξιοποίησης του Thinglink: ενδεικτικά παραδείγματα

Η ορθή αξιοποίηση του συγκεκριμένου διαδραστικού εργαλείου έχει θετικές συνυποδηλώσεις τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Βάσει της επίσημης ιστοσελίδας (<http://www.thinglink.com/>), η χρήση του επιλέγεται σε ποικίλες περιπτώσεις όπως:

- στις βιβλιοθήκες για ταχύτερη αναζήτηση σε καταλόγους και κατέβασμα ηλεκτρονικών βιβλίων (Forbes, 2014),
- σε μουσεία και γκαλερί για παρουσίαση συλλογών τέχνης ή πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω διαδραστικών εικόνων (βλ. το Λογοτεχνικό Μουσείο Petofi στη Βουδαπέστη),
- σε μάρκετινγκ, επικοινωνίες, επιχειρήσεις,
- σε ξεναγήσεις,
- σε αγορές και ενοικιάσεις ακινήτων,
- σε φαρμακευτικές εταιρείες,
- σε βιομηχανίες για ασκήσεις ασφαλείας και εικονικές επισκέψεις,
- σε διαφημίσεις που αποβλέπουν σε ηλεκτρονική προώθηση προϊόντων.

Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι η αξιοποίηση του λογισμικού και στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικά στις ακόλουθες περιπτώσεις:

Α) Διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων

Ενδεικτικά:

- Στο μάθημα της ιστορίας: Αξιοποίηση κατάλληλων πηγών ή διαδραστικών χαρτών, δυνατότητα εικονικής περιήγησης (360°) και ξεναγήσεων σε μουσεία, παρουσίαση της βιογραφίας σημαντικών ιστορικών προσώπων.
- Στο μάθημα της βιολογίας/ζωολογίας: Παρουσίαση του καρδιαγγειακού συστήματος (φλέβες, αρτηρίες, καρδιά), περιγραφή μερών σώματος ενός ζώου.
- Στο μάθημα της λογοτεχνίας: Προβολή του πεζογραφικού έργου ενός συγγραφέα/των ποιητικών συλλογών κάποιου ποιητή.
- Στο μάθημα των καλλιτεχνικών: Συζήτηση για τη ζωή και το έργο μεγάλων ζωγράφων.
- Στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων: Για γενική επανάληψη των βασικότερων σημείων της διδακτέας ύλης πριν από το διαγώνισμα.

Βλ. για παράδειγμα

Την ιστορία του ηφαιστείου της Σαντορίνης!

(<https://www.thinglink.com/scene/1391887554374008833?buttonSource=viewLimits>)

What is inside your computer...just the basics!

(<https://www.thinglink.com/scene/740988329742303233?buttonSource=viewLimits>)

Περπατώντας τα κάστρα της πόλης μας

(<https://www.thinglink.com/scene/374969809617551361?buttonSource=viewLimits>)

Β) Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Διευκόλυνση στην οργάνωση του υλικού και όλων των απαιτούμενων πόρων (π.χ. εκπαιδευτικών βίντεο, γραπτών οδηγιών, συνδέσμων σε παραδείγματα και podcast) σε ένα εύκολα προσβάσιμο και συμπαγές γραφικό (Oxnevad, 2012).
- Παρουσίαση ενός νέου τεχνολογικού εργαλείου σε μια ομάδα καθηγητών και καλύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας ή των βασικών προϋποθέσεων του.
- Εκπαίδευση υπαλλήλων από απόσταση.

Γ) Άλλες χρήσεις

- Προαγωγή της έρευνας των μαθητών (Oxnevad, 2012).
- Σύνταξη μαθητικών portfolios: Ένα ολοκληρωμένο ThingLink μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης ή να ενταχθεί στο ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο (e-Portfolio) των μαθητών για να δείξει την πρόοδο και την εξέλιξή τους.
- Δημιουργία οδηγιών μελέτης και χρονοδιαγραμμάτων παράδοσης εργασιών.

- Δημοσιοποίηση των μαθητικών εργασιών (Oxnevad, 2012).
- Περιηγήσεις στον χώρο του σχολείου/πανεπιστημίου και διευκόλυνση των πρωτοετών (Mitch, 2019). Για παράδειγμα, το Ιατρικό Κέντρο του Πανεπιστημίου του Ρότσεστερ παρουσίασε την εκτεταμένη πανεπιστημιούπολή του στους ενδιαφερόμενους φορείς με διαδραστική εικονική περιήγηση.
- Εικονικές εκδρομές σε απομακρυσμένες τοποθεσίες, επισκέψεις (Mitch, 2019).
- Δημιουργία διαδραστικού οδηγού για ταχύτερη αναζήτηση βιβλίων (βλ. τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου του Newcastle) (Forbes, 2014).

Συμπεράσματα-Επίλογος

Τα διαφορετικά στυλ μάθησης, οι διαφορετικές προσωπικότητες και τα ποικίλα επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών δεν είναι δυνατό να ικανοποιούνται με παρωχημένες μεθόδους αλλά προϋποθέτουν την υιοθέτηση ποικιλίας εκπαιδευτικών τεχνικών που θα αυξήσουν τα κίνητρα των παιδιών και θα βελτιώσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα. Με τη ψηφιακή τεχνολογία και τις ποικίλες εφαρμογές, οι επιδιώξεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν. Μια τέτοια εφαρμογή με πολλαπλές δυνατότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι το ThingLink.

Όντας μια πολυαισθητηριακή εφαρμογή, το ThingLink έχει την ικανότητα να διατηρεί υψηλά επίπεδα προσοχής και ενδιαφέροντος και να κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους μαθητές. Χάρη σε αυτό οι μαθητές είναι σε θέση να εξερευνούν, να συνεργάζονται, να επινοούν, να ερευνούν και να αποκτούν νέες γνώσεις (Appasamy 2018). Αξιοποιώντας ήχους, εικόνες (απλές και 360°), γραφικά και βίντεο (απλά και 360°), οι μαθητές εντρυφούν στο διδακτικό αντικείμενο ενώ παράλληλα βιώνουν μια μοναδική μαθησιακή εμπειρία. Παράλληλα, μέσω αυτού του απλού εργαλείου υποστηρίζεται το πρόγραμμα σπουδών, υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ενώ πραγματοποιείται εύκολα και γρήγορα η αξιολόγηση των μαθητών. Παρά τα όποια μειονεκτήματα, η χρήση του ThingLink, ανταποκρινόμενη σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, μετατρέπει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική και καλλιεργεί κριτική σκέψη και σημαντικές ψηφιακές δεξιότητες, γεγονός που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα (Najhah & Sabri, 2020). Το μόνο που απαιτείται είναι να χρησιμοποιείται με περίσκεψη και με γνώμονα τους διδακτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Appasamy, P. (2018). Fostering student engagement with digital microscopic images using thinglink, an image annotation program. *Journal of College Science Teaching*, 47(5), 16- 21.
- Forbes, C. (2014). Free Web-based tools for information literacy instruction. *Library Hi Tech News*, 31(10), 1-5.

- Huisman, R. (2013). Take a picture, it will last longer! Using an interactive imaging tool to enhance your teaching. *Library Orientation Series* No. 46. 42nd LOEX Conference Proceedings, Nashville, TN.
- Kingsley, T. & Tancock, S. (2017). Expanding the Close Reading Experience: Three Online Tools for Digital Texts, Videos, and Images. *The Nera Journal*, 52(1), 26-31.
- Lee, A. A. (2020). Online Teaching Resources, *Public Services Quarterly*, 16(3), 172-178.
- Leow, F. T. & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: innovating classroom education in a malaysian university. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 99-110.
- Mavrommatidou, St., Kyrou M., Ntentaki E, Fotiadis St. (2021). Modern Technologies in Education: The Case of Naxos. In *Social Sciences and Geography: Theory, Methods & Techniques of Spatial Analysis*, Kalambokidis, K. (ed.), University of the Aegean, Department of Geography, Mytilene, 313-329 (In Greek).
- Mavrommatidou, St. & Mavrommatidis, A. (2017). Teaching of Linguistic Texts Using Information and Communication Technologies. *9th Panhellenic Conference of ICT Teachers: Use of Information and Communication Technologies in the Teaching Practice*, April 28-30, Syros, 253-264 (In Greek).
- Mitch (2019). *ThingLink: Basic Information*. Available at: <https://im-mitch.com/thinglink/> (Last Access 31/10/2021).
- Najhah N.A.R. & Sabri M. S. (2020). The Effectiveness of ThingLink in Teaching New Vocabulary to Non-Native Beginners of the Arabic Language. *Illum Journal of Educational Studies*, 8(1), 32-52.
- Nakatsuka, K. (2019). Making History Come to Life: ThingLink Virtual Museums. *Social Studies Review*, 57: 47-52.
- Oxnevad, S. (2012). *5+ Ways to Use ThingLink for Teaching and Learning*. Available at: <https://www.gettingsmart.com/2012/08/02/5-ways-use-thinglink-teaching-learning/> (Last Access 31/10/2021).
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.
- Thinglink (w.d.). *Thinglink*. Available at: <https://www.thinglink.com/> (Last Access 31/10/2021).

Tranquillini, G. (2019). *Accessible Tools & Platforms: ThingLink*. Available at: <https://blogs.brighton.ac.uk/immersivedigitallearning/2019/07/22/accessible-tools-platforms-thinglink/> (Last Access 31/10/2021).

Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία Η περίπτωση των δασκάλων του Ν. Αχαΐας

Αλεξόπουλος Χαράλαμπος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ένταξης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους δασκάλους του Ν. Αχαΐας, καθώς και των λόγων που τη δυσχεραίνουν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αχαΐας. Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας ήταν δύο μήνες (1 Οκτώβρη 2019 – 30 Νοεμβρίου 2019). Συμπληρώθηκαν 122 ερωτηματολόγια με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι παρά τις προσπάθειες και τις επενδύσεις που έχουν γίνει τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης όσο και σε ανανέωση και προμήθεια εξοπλισμού οι ρυθμοί ένταξης των ΤΠΕ από τους δασκάλους στα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Αχαΐας, παραμένουν εξαιρετικά βραδείς.

Λέξεις-Κλειδιά: χρήση ΤΠΕ, διδακτική πράξη, επιμόρφωση, εξοπλισμός, χρόνος

Integration and use of ICT in the educational process The case of teachers of the prefecture of Achaia

Alexopoulos Haralambos, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

The object of this research is to investigate the integration and use of ICT in the educational process by the teachers in the prefecture of Achaia and the reasons that make it difficult. The research was conducted among the teachers of Primary schools in the Prefecture of Achaia. The timeframe for the completion of the survey was two months (October 1, 2019 - November 30, 2019). 122 questionnaires were completed using the stratified sampling method. The results show that despite the efforts and investments that have been made in terms of training, renewal and supply of equipment, the rates of ICT integration in Primary schools of Achaia by the teachers remain extremely slow.

Key-words: ICT use, teaching practice, training, equipment, time

Εισαγωγή

Οι ΤΠΕ επηρεάζουν πολύπλευρα τη λειτουργία των σχολικών μονάδων αρχικά, σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης, καθώς δημιουργούν προϋποθέσεις για ελκυστική και ευκολότερη μάθηση και συμβάλλουν στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών πρακτικών, την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και την ανάπτυξη διαδραστικών και ανατροφοδοτικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Χατζηνικολάου & Βασιλόπουλος, 2010).

Κατά το παρελθόν, διεθνώς, θεωρήθηκε ότι η διάθεση τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών στα σχολεία αρκούσε για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.

Αναμφίβολα όμως το επίκεντρο της αποτελεσματικής χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη είναι ο εκπαιδευτικός.

Στον Ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ερευνητικές προσπάθειες σχετικές τόσο με το πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των εκπαιδευτικών («Κοινωνία της Πληροφορίας»), όσο και άλλες σχετικές με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ γενικότερα.

Σύμφωνα με τους Scott και Robinson (1996), για να πετύχει μια καινοτομία πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή όχι μόνο στα υλικά, αλλά και στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις. Όπως υποστηρίζει η Somekh (1997), για να είναι μια καινοτομία αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της. Οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους υπολογιστές είναι σημαντικές, αφού και από αυτές εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η επιτυχής υλοποίηση της χρήσης τους μέσα στη σχολική τάξη. Μια τέτοια καινοτομία απαιτεί την παραίτηση από καθιερωμένες πρακτικές και μεθόδους. Είναι όμως δύσκολο να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί πρέπει να εγκαταλείψουν στρατηγικές που έχουν δοκιμαστεί και έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους μέσα από την πολύχρονη εμπειρία τους. Μια καινοτομία φαντάζει απειλητική γιατί γίνεται αισθητή ως κριτική στη δική τους προηγούμενη εργασία.

Ο Τζιμογιάννης (2002), αναφερόμενος γενικότερα στις υποδομές επιμόρφωσης και υποστήριξης στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση τις κρίνει γενικά ανεπαρκείς και περιορισμένες. Η Βοσνιάδου, (2001), εξετάζοντας την ΟΔΥΣΣΕΙΑ και αναφερόμενη στους καθηγητές που επιμορφώνονταν στα σχολεία τους αναφέρει ότι επιθυμούσαν περισσότερο ορισμένες δραστηριότητες και καθοδήγηση που ταίριαζε καλύτερα στον συνήθη τρόπο διεύθυνσης της τάξης. Προτείνει δε την αλλαγή των εκπαιδευτικών στόχων σε εθνικό επίπεδο και την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με εξουσία και δύναμη σε τοπικές περιοχές, να παίρνουν αποφάσεις οι διευθυντές και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των σχολείων.

Παρά υψηλό ποσοστό σε επάρκεια εργαστηρίων και εξοπλισμού (μέση τιμή της περιόδου 2003-2012: 76,9%) και ανάλογα υψηλή χρηματοδότηση για προμήθεια και ανανέωση εξοπλισμού ΤΠΕ (ΚΑΝΕΠ, 2016) που καταγράφεται την πρώτη περίοδο εισαγωγής των ΤΠΕ στα Δημοτικά Σχολεία, οι ρυθμοί ένταξης των ΤΠΕ στην Ελλάδα παραμένουν εξαιρετικά βραδείς.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ για το 2016, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 26η θέση στο σύνολο των 28 κρατών-μελών της ΕΕ στο δείκτη της «Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας», ενώ επισημαίνεται η ανάγκη για αναβάθμιση του υπάρχοντος εξοπλισμού και

παράλληλα, διαπιστώνεται έλλειμμα πρακτικής εμπειρίας και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού στην αξιοποίηση των ΤΠΕ (OECD, 2016).

Ο Cuban (2001) χαρακτηρίζει όσον αφορά την ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση, ως «oversold και underused» (αυξημένη προμήθεια υλικού, χωρίς να χρησιμοποιείται αναλόγως), ενώ επίσης, έχει αναφερθεί ο πολύ αργός ρυθμός στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο, παρά τις υψηλές επενδύσεις των τελευταίων χρόνων στις ΤΠΕ (Κεραμιδά, 2010).

Περιγραφή του δείγματος

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας έρευνας που διενεργήθηκε στους δασκάλους του Ν. Αχαΐας το Φθινόπωρο του 2019. Συμπληρώθηκαν 122 ερωτηματολόγια.

Υποκείμενα της έρευνας αποτελούν δάσκαλοι από τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας που υπηρετούσαν σε αυτά το Σχολικό έτος 2019-20 και έχουν επιμορφωθεί στα πλαίσια της «Κοινωνίας της Πληροφορίας». Έγινε τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πακέτο SPSS 16. Η στατιστική ανάλυση έγινε με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

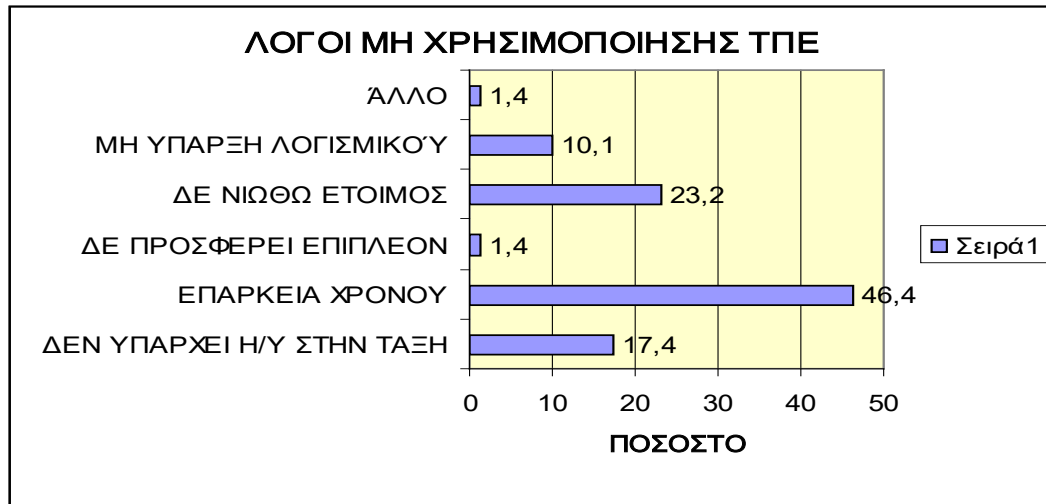
Οι δάσκαλοι φαίνεται να χρησιμοποιούν ΤΠΕ κυρίως στο σπίτι. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο μέρος των δασκάλων του δείγματος της έρευνάς μας (87,7%) χρησιμοποιούν ΤΠΕ στο σπίτι ενώ μόνο το 12,3% απαντά στο σχολείο. Περίπου 95% απαντούν ότι διαθέτουν Η/Υ και σύνδεση Internet στο σπίτι. Με βάση και τις απαντήσεις που δόθηκαν σε επόμενες ερωτήσεις θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να ερμηνεύσουμε το γεγονός.

Φαίνεται ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των Σχολείων οι δάσκαλοι έχουν στη διάθεσή τους τουλάχιστον έναν Η/Υ.

Το 97% περίπου των δασκάλων του δείγματος δηλώνει ότι στο σχολείο που υπηρετεί υπάρχει υπολογιστής για εκπαιδευτική χρήση. Φαίνεται ότι κυρίως το Πρόγραμμα Εξοπλισμού στα πλαίσια της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» αλλά και άλλα Προγράμματα (Γ'ΚΠΣ μέσω των Περιφερειών, προγράμματα τοπικού χαρακτήρα) έχουν βοηθήσει ώστε η υλικοτεχνική υποδομή να υπάρχει στα Δημοτικά Σχολεία της Αχαΐας έστω και αν δεν είναι στο επιθυμητό επίπεδο.

Όμως, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν στη διάθεσή τους Η/Υ στη σχολική τάξη. Μόνο το 15% περίπου των δασκάλων δηλώνει ότι το σχολείο του διαθέτει Η/Υ στην τάξη. Αυτό είναι αναμενόμενο γιατί έχει δοθεί βαρύτητα στη δημιουργία εργαστηρίων σε κάθε σχολείο. Η ύπαρξη Η/Υ στην τάξη αποτελεί εξαίρεση και αφορά μεμονωμένα «προνομιούχα» σχολεία.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, από το σύνολο των δασκάλων που δεν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στο σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό (46,4%) δεν τον χρησιμοποιούν γιατί όπως δηλώνουν δεν επαρκεί ο χρόνος.



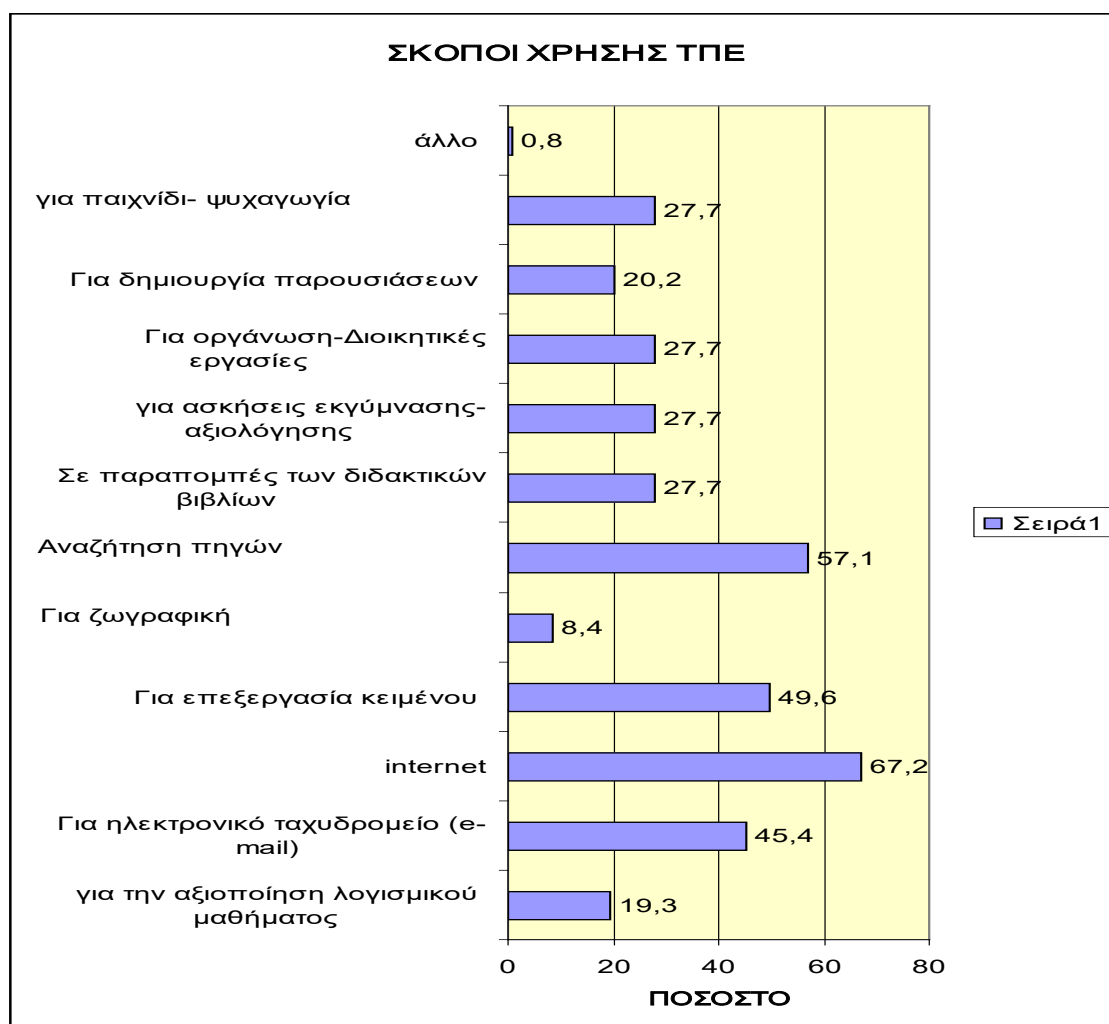
Γράφημα 1: Λόγοι μη χρήσης ΤΠΕ στο σχολείο

Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό (23,2%) που δηλώνει ότι δεν νιώθει έτοιμο αν και επιμορφώθηκε, ενώ 17,4% δηλώνει ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος Η/Υ στο σχολείο. Διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Μάλαμα (2005). Ο χώρος και ο εξοπλισμός καταλαμβάνει την πρώτη θέση με ποσοστό 61,1%, ενώ ακολουθούν το λογισμικό 25,5%, το Αναλυτικό Πρόγραμμα 29,1% και η αδυναμία 23,6%.

Η διαφοροποίηση ερμηνεύεται κατά την άποψή μας λόγω του διαφορετικού πληθυσμού. Στην τεχνική εκπαίδευση το εργαστήριο παίζει κυρίαρχο ρόλο και πιθανότατα υπάρχουν ελλείψεις και αδυναμία χρήσης. Από την άλλη στο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το άγχος των δασκάλων για την κάλυψη της ύλης.

Πέρα από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα αποτελέσματα της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ (Κυνηγός κα 2000, Πολίτης κα 2000, Βοσνιάδου 2001) καταδεικνύουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε γνώσεις βασικής Πληροφορικής παιδείας, δεν αποτελεί μοναδικό και ικανό παράγοντα στην απόφαση εφαρμογής των ΤΠΕ στο Σχολείο.

Οι δάσκαλοι όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στο σχολείο φαίνεται να αξιοποιούν κυρίως τις δυνατότητες του Internet.

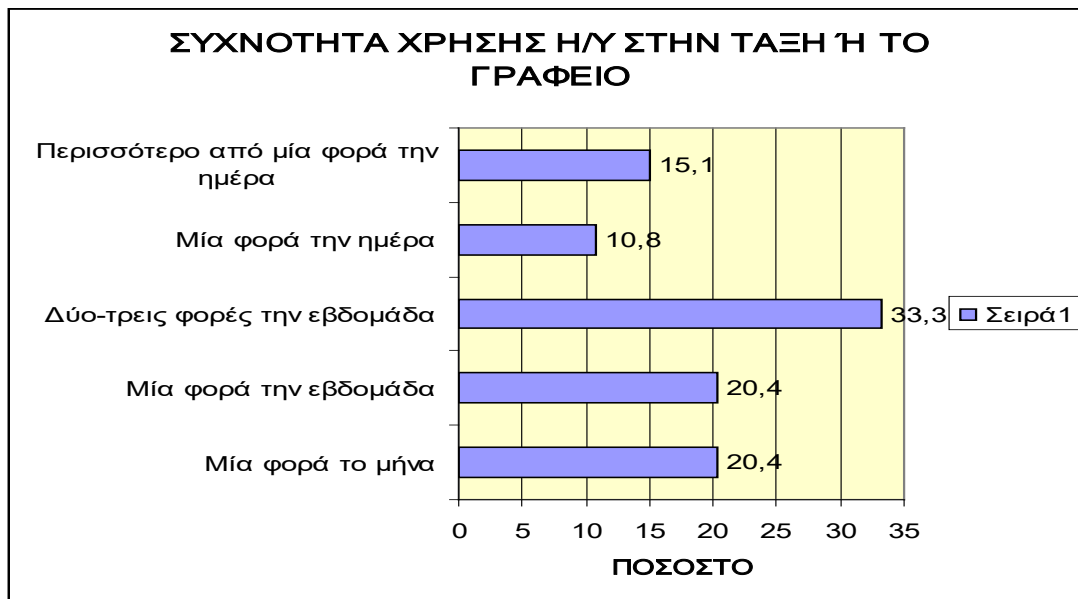


Γράφημα 2: Σκοποί χρήσης ΤΠΕ στην τάξη ή το εργαστήριο

Όπως φαίνεται στο γράφημα 2, οι δάσκαλοι του δείγματος όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στο σχολείο, φαίνεται ότι τις περισσότερες φορές τις χρησιμοποιούν για πρόσβαση στο Internet (67,2%), για αναζήτηση πηγών (57,1%), ως επικοινωνιακό μέσο (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) το 45,4%. Αντιθέτως μόνο ένα μικρό ποσοστό δασκάλων 19,3% φαίνεται να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ αξιοποιώντας λογισμικό μαθήματος (επέλεξαν όσες απαντήσεις επιθυμούσαν σε αυτή την ερώτηση).

Η επιμόρφωση στην αξιοποίηση του λογισμικού μαθήματος φαίνεται να ήταν προβληματική στα περισσότερα Προγράμματα.

Οι δάσκαλοι δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνά ΤΠΕ στο σχολείο.



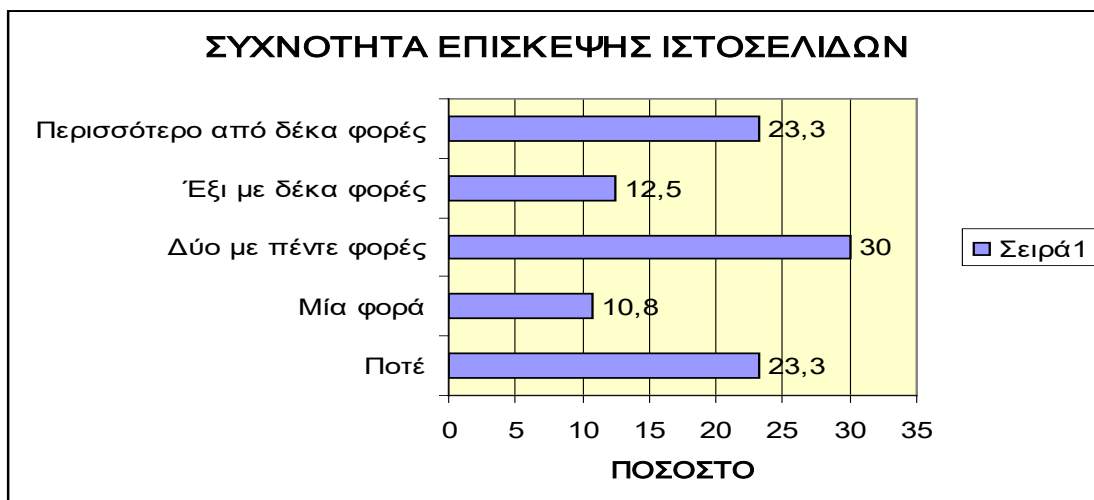
Γράφημα 3: Συχνότητα Χρήσης Η/Υ στο σχολείο

Από το γράφημα 3 φαίνεται 1 στους 3 από δασκάλους του δείγματος (33,3%) που χρησιμοποιούν Η/Υ στο σχολείο το κάνουν 2-3 φορές την εβδομάδα ενώ 1 στους 4 (25,9%) το κάνουν μια ή περισσότερες φορές την ημέρα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 40,8% των παραπάνω δασκάλων χρησιμοποιούν Η/Υ σπάνια (1 φορά την εβδομάδα ή 1 φορά το μήνα).

Τα αποτελέσματα συνάδουν με αυτά σχετικών προηγούμενων ερωτήσεων αλλά και με αυτά παρόμοιων ερευνών (Μπράτιτση, Μάλαμα). Οι λόγοι της μη χρησιμοποίησης αναλύθηκαν παραπάνω.

Αρκετοί δάσκαλοι φαίνεται να επισκέπτονται τις ιστοσελίδες που τους παραπέμπουν τα σχολικά εγχειρίδια.

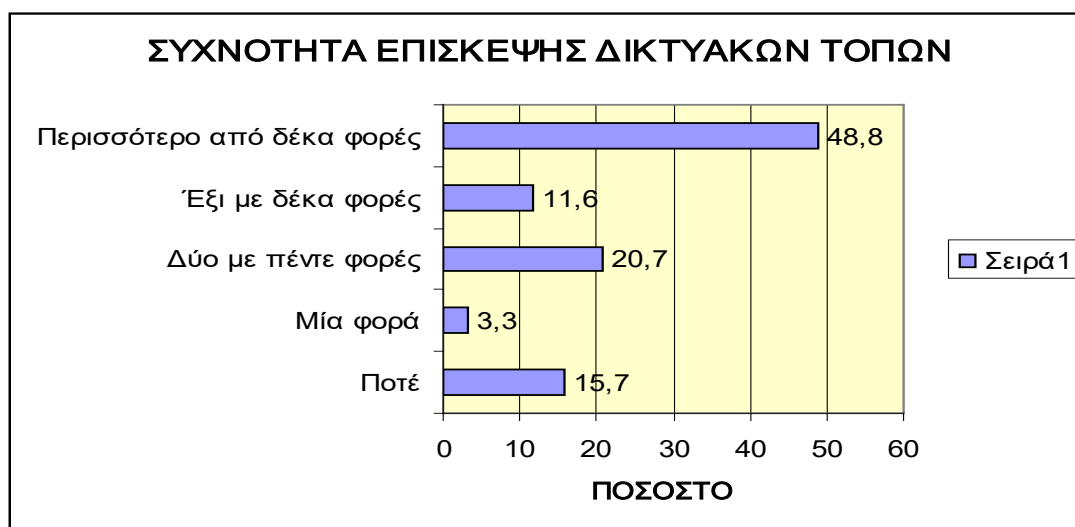


Γράφημα 4 : Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων

Στην επίσκεψη ιστοσελίδων που παραπέμπουν τα σχολικά εγχειρίδια, τα πράγματα στο δείγμα μας, όπως φαίνεται από το γράφημα 4 δείχνουν να είναι μοιρασμένα.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σχεδόν ένας στους τρεις δασκάλους του δείγματος, ποσοστό 34,1%, δεν έχουν επισκεφτεί ή μόνο μια φορά έχουν επισκεφτεί ιστοσελίδες που τους προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια το 2019-20 (μέχρι τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τελική ημερομηνία 30 Νοεμβρίου). Το 30% των δασκάλων το έχουν πράξει 2 με 5 φορές ενώ το υπόλοιπο 35,8% το έχει πράξει περισσότερο από 6 φορές.

Οι δάσκαλοι φαίνεται να επισκέπτονται αρκετά δικτυακούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο.



Γράφημα 5: Συχνότητα επίσκεψης Δικτυακών τόπων

Στο γράφημα 5 φαίνεται ότι σχεδόν ένας στους δυο δασκάλους του δείγματος (48,8%) έχει επισκεφθεί δικτυακούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο περισσότερο από δέκα φορές τη χρονιά 2019-20 (μέχρι τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τελική ημερομηνία 30 Νοεμβρίου). Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες ερωτήσεις όπου η δάσκαλοι του δείγματος απαντούν ότι χρησιμοποιούν ΤΠΕ για Internet (67,2 %) και για αναζήτηση πηγών (57,1%) όπως και με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Μπράτιτσης,2004) και (Μάλαμας ,2005).

Συμπεράσματα

Ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων (95,1%) διαθέτει στο σπίτι του Η /Υ. Απ' αυτούς το 69,8% είχε Η/Υ πριν το Πρόγραμμα ενώ το 30,2% τον απέκτησε μετά, εκμεταλλευόμενο την επιδότηση. Επομένως εξασθενεί η άποψη πως η έλλειψη χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οφείλεται στη μη διαθεσιμότητα Η/Υ για χρήση και εξάσκηση.

Το 93,5% των δασκάλων έχει σύνδεση Internet στο σπίτι. Απ' αυτούς το 63,6% είχε και πριν την επιμόρφωση ενώ το 36,4% απέκτησε μετά.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (87,7%) κάνουν κυρίως χρήση ΤΠΕ στο σπίτι. Με βάση και τις απαντήσεις που δόθηκαν σε άλλες ερωτήσεις φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι στο σπίτι έχουν περισσότερο χρόνο και άνεση στη διάθεσή τους προκειμένου να χρησιμοποιήσουν ΤΠΕ.

Παρατηρείται, ότι ενώ το 97,3% των δασκάλων του δείγματος δηλώνει ότι υπάρχει Η/Υ για εκπαιδευτική χρήση στο σχολείο, μόνο το 14,9% δηλώνει πως διαθέτει και στην τάξη. Για να διευκολυνθεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται τουλάχιστον ένας Η/Υ στην τάξη και ένας προβολέας και αυτός θεωρούμε ότι πρέπει να είναι ο εξοπλιστικός στόχος των σχολείων.

Η ερώτηση για τη δικαιολόγηση της μη χρήσης ΤΠΕ ανέδειξε ως κύρια αιτία τον μη επαρκή χρόνο (46,4%). Θα πρέπει πάντως να προβληματίσει πολλούς και σε πολλές κατευθύνσεις ότι το 23,2% των δασκάλων δεν θεωρεί το εαυτό του έτοιμο αν και έχει επιμορφωθεί. Η έλλειψη λογισμικού 10,1% αναφέρεται κύρια από τους «καλούς» χρήστες.

Οι κυριότεροι τρόποι χρήσης του Η/Υ στην τάξη ή στο σχολείο από όσους δασκάλους τον χρησιμοποιούν φαίνεται πως είναι: Internet (67,2%), για αναζήτηση πηγών (57,1%), για επεξεργασία κειμένου (49,6%) και για e-mail (45,4%). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, η χρήση αφορά κυρίως την προετοιμασία του μαθήματος από το δάσκαλο. Η χρήση λογισμικού που αναφέρεται σε δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη με τη συμμετοχή των μαθητών βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις. Το ίδιο και η ζωγραφική που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα τεχνικά, χρησιμοποιείται μόνο από τα 8,4% των δασκάλων. Διαφαίνεται πάντως μια τάση να είναι δημοφιλέστερες εκείνες οι δραστηριότητες που οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στο Σχολείο από το δάσκαλο και λιγότερο δημοφιλείς αυτές που απαιτούν εμπλοκή των μαθητών.

Περιορισμοί

Το βασικό πρόβλημα που υπήρξε κατά νου όταν ξεκίνησε η έρευνα, ήταν ότι σε ερωτήσεις που αφορούν γνώσεις/ δεξιότητες στηρίζομαστε σε εκτιμήσεις των δασκάλων και όχι σε κάποιο μετρήσιμο εργαλείο.

Σε συνδυασμό με το ότι η διάρκεια του Προγράμματος αφορά την τελευταία πενταετία περίπου, υπάρχει μια ποικιλία κατηγοριών στο δείγμα μας (δασκάλους που επιμορφώθηκαν από το 2002 μέχρι το 2019), με ότι αυτό συνεπάγεται για τις εκτιμήσεις τους.

Τα προβλήματα αυτά καταβλήθηκε προσπάθεια να απαλειφθούν, λαμβάνοντας μεγάλο αριθμό δείγματος και παράλληλα με την επανάληψη σχετικών ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο (με διαφοροποιημένο τρόπο) και τη συσχέτιση των ερωτήσεων.

Βιβλιογραφία

- Chatzinikolaou, A., & Vasilopoulos, A. (2010). Oi TPE sti diadikasia tis mathisis. Praktika tou Ellinikou Institutou Efarnosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.E.K)
- Cuban, L. (2001). Oversold & underused: Computers in the Classroom. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University press.
- KANEP-GSEE, (2016). Etisia Ekthesi gia tin Ekpaidefsi: I taftotita tis ellinikis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis apo to 2002 eos to 2014- To ethniko plaisio anaforas
- Keramida, K. (2010). I ensomatosi ton Technologion Pliroforias kai Epikoinonion (TPE) sti didaskalia ton Mathimatikon sti Defterovathmia Ekpaidefsi: Oikosystimiki Prosengisi. Thes/niki, 2010.
- Koinonia tis Pliroforias, (2004). Dapanes pliροφοrikis os pososto tou AEP, 1997. Diathesimo online: <http://www.infosoc.gr/content/downloads/graphspm.xls> [prosvasi 20/4/2004].
- Kynigos P., Karageorgos D., Vavouraki A., Gavrilis K., (2000): Oi apopseis ton kathigiton tou «Odyssea» gia ti chrisi ton neon technologion stin ekpaidefsi sto 2o Synedrio Oi technologies tis pliροφοrias kai tis epikoinonias stin ekpaidefsi, Patra, Oktovrios 2000.
- Malamas, K. (2005). Axiologisi ton apotelesmaton tis epimorfosis stis TPE ton ekpaideftikon tis Technikes Epangelmatikis Ekpaidefsis. Patra: EAP (diplomatiki ergasia)
- Mpratitsis, Th, Chlapanis, G., E. Minaidi, A. Dimitrakopoulou A., (2004) Schediasmos Programmatos Diarkous Epimorfosis ton Ekpaideftikon apo Apostasi, me vasi Dedomena Erevnas apo trechousa Epimorfosi stis Technologies tis Pliροφοrias kai tis Epikoinonias, Rodos, www.rhodes.aegean.gr
- OECD (2017). Education Policy in Greece, A Preliminary Assessment.
- OOSA (2016). Ekpaidefsi me mia matia
- Raptis, N. (1992). I Didaskalia me ti Chrisi Ypologisti sti Dimotiki Ekpaidefsi os Meso Meiosis ton Ekpaideftikon Anisotiton. Didaktoriki Diatrivi. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Scott, R., Robinson, B. (1996). Managing technological change in education – what lessons can we all learn? *Computers and Education*, vol. 26, No. 1-3, pp.131-134

- Somekh, B. (1997). Classroom investigations: exploring and evaluating how IT can support learning. In Bridget Somekh and Niki Davis (eds), *Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning (Studies in pre-service and in-service teaching education)*, London & New York, Routledge Press pp. 114-126.
- Tzimogiannis, A.(2002), Προετοιμασία του Σχολείου τις Κοινωνίας τις Πληροφορίας. Προσένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ενταξης του ΤΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Συγχρόνη Εκπαίδευση*, 122, 55-65
- Veen, W. (1993) How teacher use computer in instructional practice – four case studies in a Dutch Secondary School, *Computer and Education*, vol.21, 1\2, pp. 1-8.
- Vosniadou, S.& Kollias, V.(2001), Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education*, vol. 2(4), 341-365.

Η Ανεστραμμένη Διδασκαλία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σπυρόπουλος Γεώργιος, Σύμβουλος Β', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Περίληψη

Η Ανεστραμμένη Διδασκαλία είναι μια σχετικά νέα προσέγγιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η οποία αντιστρέφει τη μέχρι σήμερα ακολουθούμενη παραδοσιακή διδακτική δομή. Έτσι, η παράδοση του μαθήματος δίνεται ως εργασία για το σπίτι συνήθως μέσω ενός ελκυστικού, διαδραστικού βίντεο το οποίο ο μαθητής μελετάει στον δικό του ρυθμό. Ο χρόνος στο σχολείο αξιοποιείται με δραστηριότητες εμπέδωσης και εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, ερευνάται αν το μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης, ενδυναμώνει την εμπλοκή των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανεστραμμένη Διδασκαλία, Γνωστική Μαθητεία

Flipped Learning in teacher training

George Spyropoulos, Consultant B at Institute of Educational Policy (I.E.P.)

Abstract

The Flipped Learning is rather a new approach at the educational planning at all levels of education, which reverses the traditional teaching structure followed up to date. Thus, the classroom learning procedure is given as homework, usually through an attractive, interactive video which the student studies at his own pace. School time is utilized with consolidation activities and the personalization of teaching to the especially needs of each student. In the context of this work, the model of the inverted teaching is investigated in coherence with the methods of the model of cognitive apprenticeship in a technologically supported learning environment, strengthens the involvement of the trainees in the learning process and contributes collaboration skills.

Key-words: Flipped Learning, Cognitive Apprenticeship

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία, με την παραδοσιακή της μορφή δύσκολα θα ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες θα χρησιμοποιούν τα σύγχρονα εργαλεία της τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Με την εργασία αυτή επιχειρείται η εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, αξιοποιώντας σύγχρονες επιστημονικές προτάσεις που αναδεικνύουν την τάση των εκπαιδευομένων να συνεργάζονται και να εμπλέκονται ενεργά στις

διαδικασίες της μάθησής τους με τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα μάθησης. Το μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας, το οποίο υιοθετείται, συνδυάζει – χωρίς να απορρίπτει– την παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη με την ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στα πρόσφατα τεχνολογικά επιτεύγματα. Στόχος της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασίζονταν στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning) ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενδυναμώνει την εμπλοκή των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Learning)

Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πληθώρα τεχνολογικών επιτευγμάτων και οι σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα και στην αυτονομία του μαθητή, τη συνεργατική μάθηση, την κατάκτηση της γνώσης μέσω επίλυσης προβλημάτων και την αλληλεπίδραση των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με το δάσκαλο, είναι επιθυμητή η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, πρόσφατα εμφανίστηκε ένα νέο διδακτικό μοντέλο, η Ανεστραμμένη Διδασκαλία. Η Ανεστραμμένη διδασκαλία είναι μια νέα εμπειρία για τους μαθητές, αλλά και για τους δασκάλους, καθώς ο δάσκαλος-αυθεντία αντικαθίσταται από το δάσκαλο που βρίσκεται δίπλα στους μαθητές και τους βοηθά όποτε τον χρειάζονται.

Θεμελιωτής του μοντέλου της Ανεστραμμένης διδασκαλίας είναι ο Baker, ο οποίος περιγράφει τον εκπαιδευτικό σαν «καθοδηγητή εκ των έσω», (Baker, 2000). Η Ανεστραμμένη διδασκαλία (Flipped Learning) αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο ανατρέπει την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας που όλοι έχουμε στο μυαλό μας. Το βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι ότι η παραδοσιακή πρακτική της «παράδοσης» κατά τη διδακτική ώρα στο σχολείο και της διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εμπέδωσης από τους μαθητές στο σπίτι, αντιστρέφεται. Η παράδοση του μαθήματος γίνεται με τη χρήση διαδραστικού υλικού ή με τη χρήση πλατφόρμας για ασύγχρονη εκπαίδευση όπως π.χ. το Moodle. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να γίνουν γνώστες του περιεχομένου του μαθήματος πριν ακόμα φτάσουν στο σχολείο μελετώντας στο σπίτι τους το αρχικό διδακτικό υλικό, το οποίο έχει συνήθως τη μορφή ελκυστικού διδακτικού περιεχομένου μέσω ppt ή pdf αρχείων τα οποία θα περιέχουν υπερσυνδέσμους σε video, εικόνες, χάρτες κλπ για την πληρέστερη κατανόηση του μαθήματος. Στη συνέχεια αξιοποιούν το χρόνο στην τάξη για επίλυση αποριών και συνεργατικές δραστηριότητες εξάσκησης και εμπέδωσης (Lage et al., 2000).

Η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους ή/και με το δάσκαλο μπορεί βέβαια να ξεκινήσει έξω από την τάξη, με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας (π.χ. forum, chat, wiki, skype κτλ). Ταυτόχρονα βλέπουμε και το ρόλο του εκπαιδευτικού να αλλάζει από διδάσκων (instructor) σε καθοδηγητή και μέντορα (mentor) των μαθητών.

Μεταφερόμαστε έτσι από την παράδοση του μαθήματος με διάλεξη (lecture) στην δραστηριότητα (activity). Αυτό βέβαια απαιτεί πολύ περισσότερη δημιουργικότητα και ενέργεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Με την Ανεστραμμένη διδασκαλία εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος μέσα στην τάξη και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν συλλογισμούς υψηλών νοητικών λειτουργιών και πρακτικές εργασίες. Οι μαθητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να βοηθούν ο ένας τον άλλο, διαδικασία η οποία είναι ωφέλιμη τόσο για τον προχωρημένο όσο και για τον λιγότερο προχωρημένο μαθητή. Αντίστοιχα αλλάζει και η κατανομή του χρόνου του διδάσκοντα. Σε μια παραδοσιακή τάξη, ο καθηγητής ασχολείται κυρίως με τους μαθητές που κάνουν ερωτήσεις. Εκείνοι όμως που δεν ρωτούν είναι αυτοί που χρειάζονται την περισσότερη προσοχή (Gray, 2006).

Σύμφωνα με την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, η αξιοποίηση του μοντέλου της Ανεστραμμένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, έχει ως στόχο την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και εξατομικεύουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτή, προσδοκώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Στοχεύει επίσης στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην απόκτηση θετικών στάσεων.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει επίσης ότι η μικτή μάθηση χαρακτηρίζεται από τη μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Οι μαθητευόμενοι δηλαδή, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους (Ginns & Ellis 2007). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η πολυδιάστατη επικοινωνία που υπάρχει και συντελεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται αυξημένος βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και στον εκπαιδευτικό, μεταξύ των εκπαιδευομένων, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εξωτερικών πηγών (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004). Εξάλλου, η μικτή μάθηση συνδυάζει τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με τη νέα τεχνολογία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνεργατικού και δυναμικού πλαισίου μάθησης (Gray, 2006).

Γνωστική μαθητεία (Cognitive Apprenticeship)

Η Γνωστική Μαθητεία είναι ένα διδακτικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η μάθηση αποκτά νόημα και είναι ευκολότερο να συμβεί όταν οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε ένα πραγματικό πλαίσιο, αλληλεπιδρούν με άτομα που έχουν περισσότερες γνώσεις ή με συνομήλικους και οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται, είναι αυτές εξαιτίας των οποίων χρειάζεται να μάθουν το υπό διδασκαλία αντικείμενο (Ματσαγγούρας, 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και συνεργατικός. Ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται και να ενεργούν ανακαλώντας γνώσεις και εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο. Η διδασκαλία αποτελεί ένα είδος σκαλωσιάς που παρέχει ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια της τεχνολογίας προκειμένου να προχωρήσουν οι μαθητές του στο επόμενο κάθε φορά επίπεδο της ανάπτυξής τους.

Το μοντέλο της Γνωστικής μαθητείας περιλαμβάνει έξι μεθόδους (Collins et al., 1989):

- Μοντελοποίηση (modeling): Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν τον ειδικό να εκτελεί συγκεκριμένο έργο προκειμένου να σχηματίσουν ένα εννοιολογικό μοντέλο των διαδικασιών που απαιτούνται για την εργασία.
- Καθοδήγηση (coaching): Ο ειδικός καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους, όπου χρειάζεται, παρέχει βοήθεια σε «κρίσιμες στιγμές» και κάνει σχετικές ερωτήσεις υποκινώντας τη σκέψη τους.
- Κλιμακούμενη υποστήριξη (scaffolding): Ο ειδικός βοηθά τους εκπαιδευόμενους να διαχειριστούν μια πιο σύνθετη εργασία και συμπληρώνει τα τμήματα του έργου που οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ακόμη κατακτήσει.
- Έκφραση (articulation): Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξηγήσουν και να σκεφτούν τι ακριβώς κάνουν. Ο ρόλος του ειδικού εδώ είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να επεξηγήσουν τις γνώσεις τους, τη λογική, και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- Αναστοχασμός (reflection): Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να προβληματιστούν σχετικά με το έργο που πραγματοποίησαν και να το αναλύσουν.
- Εξερεύνηση (exploration): Οι εκπαιδευόμενοι δοκιμάζουν διάφορες υποθέσεις, μεθόδους και στρατηγικές. Ο ειδικός ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να μαθαίνουν ανεξάρτητα, να εντοπίζουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και να ακολουθούν τους προσωπικούς τους στόχους (Ghefaily, 2003).

Στις τρεις πρώτες μεθόδους, μέσω της παρατήρησης και της βοήθειας αναπτύσσονται οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Στις δύο επόμενες, μέσω της συζήτησης και του αναστοχασμού αναπτύσσονται δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Τέλος, η αυτονομία του εκπαιδευόμενου ενισχύεται μέσα από την αναγνώριση και επίλυση προσωπικών προβλημάτων. Σύμφωνα με το παραπάνω παιδαγωγικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει δραστηριότητες που εμπλέκουν σταδιακά τους εκπαιδευόμενους στο νέο γνωστικό αντικείμενο, με τελικό στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της δημιουργικότητας τους.

Εννοιολογικοί ορισμοί των ερευνητικών μεταβλητών

Σύμφωνα με τους Dillenbourg (1999) και Johnson & Johnson (1990), οι δεξιότητες συνεργασίας είναι η ικανότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι στοχεύουν στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού και μπορεί να αυξήσει τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες τους. Οι Thomson & Perry (2006) διακρίνουν τη συνεργασία σε τρεις επιμέρους διαστάσεις:

- Την κοινωνική διάσταση, που αναφέρεται στον βαθμό συμμετοχής των ατόμων στην ομάδα, στη λήψη συλλογικών αποφάσεων και τέλος στο βαθμό υποστήριξης της ομάδας από το κάθε μέλος της.

- Την ατομική διάσταση, η οποία αναφέρεται στο πως συμπεριφέρεται κάθε άτομο ξεχωριστά μέσα στην ομάδα, εάν δηλαδή είναι συνεπές στις ατομικές υποχρεώσεις του κλπ.
- Την οργάνωση & διαχείριση, που αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της ομάδας, πως δηλαδή τα μέλη της ομάδας κατανέμουν αρμοδιότητες μεταξύ τους και προσδιορίζουν τους ρόλους μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται στην συλλογική διαχείριση των διαφωνιών και στον καθορισμό και τεκμηρίωση των στόχων.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επίσης έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τους μηχανισμούς με τους οποίους οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η συμπεριφορά των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες μορφοποιούν και επηρεάζουν την πρόσκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Charman, 2003). Συχνά, οι μορφές εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι αλληλεξαρτώμενες, έτσι για παράδειγμα οι μαθητές με θετικές στάσεις προς τη μάθηση (συναισθηματική εμπλοκή) είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές (γνωστική εμπλοκή). Γι' αυτό το λόγο πολλές μελέτες (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988) τονίζουν το σημαντικότερο ρόλο που μπορεί να παίζει η εμπλοκή (engagement) του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Η έννοια της εμπλοκής στη μάθηση έχει πολλές διαστάσεις και συνδέεται με παράγοντες που αναφέρονται στα συναισθήματα, τις γνωστικές διαδικασίες και τη συμπεριφορά (Finn, 1989 & 1993, Connel & Wellborn, 1991).

- Ο συναισθηματικός παράγοντας σχετίζεται με έννοιες όπως προσδοκία, ενδιαφέρον, αυτοαποτελεσματικότητα, ανάμειξη, αυτονομία και αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα.
- Ο γνωστικός παράγοντας σχετίζεται με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.
- Ο παράγοντας της συμπεριφοράς αναφέρεται πρωτίστως στη συμμόρφωση του εκπαιδευόμενου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι Fredricks et al., (2004) μελέτησαν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων εστιάζοντας στους τρεις προαναφερθέντες παράγοντες, θεωρούν ωστόσο οι παράγοντες αυτοί είναι δυναμικά αλληλοσχετιζόμενοι και δεν αποτελούν απομονωμένες διαδικασίες. Η διάκριση της εμπλοκής σε παράγοντες μας βοηθάει απλώς να κατανοήσουμε καλύτερα τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της.

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της εργασίας ήταν να ερευνηθεί αν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του συγκεκριμένου εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασιζόταν στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning) ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, ενδυναμώνει την εμπλοκή των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Οι ερευνητικές μεταβλητές που εξετάστηκαν είναι ο βαθμός εμπλοκής (engagement) στη μαθησιακή διαδικασία και οι συνεργατικές δεξιότητες (collaborative skills). Ως μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ρουμπρίκες αξιολόγησης και ένα προσωπικό ερωτηματολόγιο με σκοπό τη λήψη πληροφοριών γύρω από τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το επίπεδο επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες και το βαθμό εξοικείωσης με τα Web 2.0 εργαλεία και την πλατφόρμα Moodle.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό η σχεδίαση και υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασίζεται στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning), εννορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενδυναμώνει την εμπλοκή των επιμορφούμενων κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Σε ποιο βαθμό η σχεδίαση και υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασίζεται στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning), εννορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρει ένα μέσο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων;

Η επιλογή στατιστικών κριτηρίων για τις αναλύσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε τις αρχές της ποσοτικής έρευνας. Έτσι διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα για τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές τις οποίες και ελέγχει χρησιμοποιώντας στατιστικές διαδικασίες, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για γενικό πληθυσμό από το δείγμα της έρευνας (Fraenkel & Wallen, 2006). Ως προς την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση ποσοτικών μεθόδων. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της εργασίας έγινε με το πακέτο IBM-SPSS v.20.

Σχεδιασμός εννοιολογικού πλαισίου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός καθώς θέλουμε να εξετάσουμε την επίδραση της πειραματικής διαδικασίας στους εκπαιδευόμενους. Για το λόγο αυτό συγκροτήσαμε δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) τις οποίες συγκρίναμε μεταξύ τους. Και στις δύο ομάδες ακολουθήθηκε το ίδιο διδακτικό μοντέλο και χρησιμοποιήθηκαν κοινές τεχνικές και συνεργατικές στρατηγικές για τις ομαδικές εργασίες. Έγινε προσπάθεια ώστε οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη να είναι ίδιες και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τον τρόπο διεξαγωγής τους. Τέλος προβλέφθηκε ο συνολικός χρόνος μελέτης που απαιτείται από τους

εκπαιδευόμενους για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, εντός και εκτός της τάξης, να είναι ο ίδιος. Έτσι ελαχιστοποιείται η επίδραση παραγόντων που θα επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας και δίνεται έμφαση σε διαφοροποιήσεις που προέρχονται μόνο από την εφαρμογή της μεθόδου της Ανεστραμμένης διδασκαλίας.

Η σχεδίαση του εννοιολογικού πλαισίου βασίζεται στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης και στοχεύει στην αύξηση της εμπλοκής των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας.

Για την πειραματική διαδικασία αξιοποιείται το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (ΣΔΜ) Moodle, μια παγκοσμίως δημοφιλή πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα, το οποίο παραμετροποιείται έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι του διδακτικού μοντέλου που επιλέχθηκε. Τα πλεονεκτήματα του Moodle είναι η υλοποίηση εργαλείων επικοινωνίας, καθώς και η δημιουργία και διαχείριση των μαθησιακών αντικειμένων. Επιπλέον το Moodle δίνει τη δυνατότητα παρακολούθησης των δεδομένων (π.χ. βαθμός αλληλεπίδρασης χρηστών).

Διαδικασία

Ο εκπαιδευτής στο πλαίσιο των μεθόδων της γνωστικής Μαθητείας (coaching, scaffolding) παρείχε οδηγίες και υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους, όταν αυτό κρίνονταν απαραίτητο και στη συνέχεια αποχωρούσε από το προσκήνιο έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τον κύριο λόγο στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Στην εφαρμογή της «επίδειξης» (modeling) έπαιξε ρόλο, εκτός από τον εκπαιδευτή και ο υπολογιστής. Επίσης στα πλαίσια των μεθόδων της Γνωστικής Μαθητείας, ο εκπαιδευτής παρείχε την απαραίτητη ανάδραση άλλοτε μέσω κατάλληλων ερωτήσεων και επισημάνσεων στα πλαίσια της «σαφήνειας» (articulation) και άλλοτε αναζητώντας και συγκρίνοντας τις προτάσεις κάθε ομάδας με αυτές των υπολοίπων (reflection και exploration).

Οι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με το μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας είχαν τη δυνατότητα πριν από κάθε συνάντηση στην τάξη να μελετούν το αντίστοιχο υλικό και να υλοποιούν δραστηριότητες στην πλατφόρμα Moodle. Στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση, ακολουθώντας τα βήματα της συνεργατικής στρατηγικής jigsaw, χωρίστηκαν σε τετραμελείς ομάδες και το κάθε μέλος ανέλαβε ρόλο ειδικού. Οι ομάδες ειδικών συνεργάστηκαν, μελέτησαν το υλικό, και επέστρεψαν στις αρχικές ομάδες όπου παρουσίασαν την εξειδικευμένη γνώση. Τέλος, οι αρχικές ομάδες συνεργάστηκαν στο wiki ώστε να διαμορφώσουν τα τελικά παραδοτέα της ομαδικής τους εργασίας, τα οποία και παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης, στην τελευταία δια ζώσης συνάντηση. Η διδασκαλία στην ομάδα ελέγχου έγινε με τον κλασσικό τρόπο, δηλαδή χωρίς τη χρήση της πλατφόρμας Moodle και χωρίς «αντιστροφή» της διδασκαλίας.

Αξιολόγηση

Χρησιμοποιήθηκε η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση σε επίπεδο ομάδων και η τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό. Στην πρώτη φάση της πειραματικής

διαδικασίας, μετά τη μελέτη του αρχικού υλικού, κάθε εκπαιδευόμενος ατομικά καλείται να απαντήσει σε ένα κουίζ αυτοαξιολόγησης. Μετά την παρουσίαση των τελικών εργασιών, κάθε ομάδα αξιολογεί τις υπόλοιπες χρησιμοποιώντας μια ρουμπρίκα με συγκεκριμένα κριτήρια. Την ίδια ρουμπρίκα χρησιμοποιεί και ο εκπαιδευτικός για την τελική αξιολόγηση των ομάδων.

Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία με βάση και τα ερευνητικά ερωτήματα συγκλίνουν με αντίστοιχα παρόμοιων ερευνών και συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Η σχεδίαση και υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασίζεται στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning), ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενδυναμώνει την εμπλοκή των επιμορφούμενων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Διαπιστώθηκε μάλιστα πως η εφαρμογή του συγκεκριμένου εννοιολογικού πλαισίου οδήγησε σε συνεχώς αυξανόμενο βαθμό εμπλοκής σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στον οποίο παρατηρήθηκε μικρότερη εμπλοκή με τάση μάλιστα σταδιακής εξασθένησης.
- Η σχεδίαση και υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου το οποίο βασίζεται στο μοντέλο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Learning), ενορχηστρωμένο με τις μεθόδους του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Cognitive Apprenticeship) σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρει ένα μέσο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Μέσα από αυτή την εργασία προτείνεται να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο και σε άλλα αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κι όχι μόνο. Ήδη υλοποιούνται με επιτυχία προγράμματα με το μοντέλο της μικτής μάθησης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη (επιμόρφωση β' επιπέδου). Αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης επιλέχθηκε για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε απομακρυσμένες περιοχές και δεν έχουν τη δυνατότητα διάζωσης παρακολούθησης του συνόλου του επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα περιλαμβάνουν την επανάληψη της πειραματικής διαδικασίας σε δείγμα περισσότερων συμμετεχόντων και για μεγαλύτερη διάρκεια ώστε να γίνει η εφαρμογή περισσότερων συνεργατικών στρατηγικών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, προτείνεται η έρευνα για την ανάπτυξη κι άλλων δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον 21^ο αιώνα, όπως είναι η επικοινωνία και η δημιουργικότητα. Επιπροσθέτως, προτείνεται το συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευόμενοι από μικρή ηλικία να έρχονται σε επαφή με ηλεκτρονικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα μάθησης, να

αποκτούν κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας.

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς που θα κατέχουν όχι μόνο εκπαιδευτικές γνώσεις, αλλά και γνώσεις πάνω στη δημιουργία και παραμετροποίηση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, J. (2000). *The "Learning Flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. In J. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Chapman, E. (2003). *Alternative approaches to assessing student engagement rates*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13).
- Collins, A. , Brown, J. S. and Newman, S. E. (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connell, J. , & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-process in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, 2, 167–216. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dell'Olio, J. & Donk, T., (2007). *Models of teaching: Connecting students with standards*. USA: Sage Publication.
- Derntl, M. & Motsching - Pitrik R. (2004). *The role of structure, patterns, and people in blended learning*. *Internet and Higher Education*, 8, pp. 111-130.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19), Oxford: Elsevier.
- Finn, J. D. (1989). *Withdrawing from school*. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93470).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). Boston: McGraw- Hill.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fulton, K. (2012). *The Flipped Learning: Transforming Education at Byron High School: A Minnesota High School with Severe Budget Constraints Enlisted YouTube in Its Successful Effort to Boost Math Competency Scores*. *Technological Horizons in Education (T H E) Journal*, April 2012.
- Ghefaili, A. (2003). *Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments*. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 4 (Fall), 1-27. Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L. B.
- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). *Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning*. *Internet and Higher Education*, 10, pp. 53-64.
- Gliem, J. A. & Gliem, R.R. (2003). *Calculating interpreting, and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. In Ferro, T. (Ed.). *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, (pp. 82-88). Columbus: Department of Adult and Community Education, Ohio State University.
- Gray, C. (2006). *Blended Learning: Why Everything Old Is New Again—But Better*
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). NY: Praeger.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1997). *New circles of learning: cooperation in the Learning and school*. USA: ASCD.
- Lage, M. J. et al. (2000). *Inverting the Learning: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment* *Journal of Economic Education*. 31(1), pp.30-43.
- Matsangouras, I. (2001). *Stratigikes didaskalias*. Athina: Gutenberg.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R. H. (1988). *Students' goal orientations and cognitive engagement in Learning activities*. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Thomson, A. M., & Perry, J. L. (2006). *Collaboration Processes: Inside the Black Box*. *Public Administration Review*, 66(s1), 20-32.

Υποστήριξη των Μαθητών στη Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Κοπάδη Θάλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., M.Ed.,

Περίληψη

Κάθε ίδρυμα που προσφέρει εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) οφείλει να παρέχει ποιοτική και αποτελεσματική υποστήριξη στην πορεία της μάθησης των εκπαιδευομένων του. Η εργασία αυτή πραγματεύεται την εφαρμογή ενός τέτοιου υποστηρικτικού πλαισίου για τους μαθητές της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αρχικά, προσδιορίζεται η έννοια της υποστήριξης στην εξΑΕ και αποσαφηνίζονται οι διαστάσεις της. Στη συνέχεια, γίνεται κριτική συζήτηση των ευρημάτων κάποιων άρθρων από την πρόσφατη βιβλιογραφία, σχετικών με την διερεύνηση της εφαρμογής της σχολικής εξΑΕ. Τέλος, γίνονται προτάσεις υποστηρικτικών δράσεων για τους μαθητές, χρήσιμες για μια μελλοντική ενσωμάτωση της μεθόδου της εξΑΕ στην ελληνική σχολική εκπαίδευση.

Λέξεις – Κλειδιά: υποστήριξη εκπαιδευομένων, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Student Support in School Distance Education

Kopadi Thaleia, Teacher of Information Technology, M.Sc, M.Ed.

Abstracts

Every institution that offers distance education (D.E.) must provide quality and effective support to the learning process of its trainees. This paper deals with the implementation of such a supportive framework for schoolchildren in Greece. First, the concept of support in D.E. is defined and its dimensions are clarified. Then, there is a critical discussion of the findings of some articles from the recent literature, related to the investigation of the application of school D.E. Finally, suggestions are made for supportive actions for students, useful for a future integration of the D.E. method in Greek school education.

Keywords: trainee support, school distance education

Προσδιορισμός της έννοιας της υποστήριξης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Με τον όρο «υποστήριξη των εκπαιδευομένων» στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) εννοούμε το φάσμα των υπηρεσιών για κάθε εκπαιδευόμενο ή για κάθε ομάδα εκπαιδευομένων, που προσφέρονται από τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα του χώρου και λειτουργούν συμπληρωματικά προς το εκπαιδευτικό υλικό και τους λοιπούς μαθησιακούς πόρους (Tait, 2000). Στόχος όλων των υποστηρικτικών φορέων είναι να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η μειωμένη

απόδοση, οι δυσκολίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ή η αδυναμία λήψης αποφάσεων.

Το θέμα της ποιοτικής υποστήριξης των εκπαιδευομένων, σε μια εποχή με συνεχώς εξελισσόμενες τεχνολογικές δυνατότητες, απασχόλησε διάφορους ερευνητές στο πεδίο της εξΑΕ εδώ και χρόνια (Tait, 2003b· Sewart, 1993· Keegan, 2003).

Οι διαστάσεις της έννοιας της υποστήριξης στην εξΑΕ

Στην εξΑΕ η υποστήριξη, είναι καθοριστική για τη συνέχιση της φοίτησης ενός εκπαιδευόμενου. Μια θεωρητική προσέγγιση που αναλύει πώς οι υποστηρικτικές υπηρεσίες εντάσσονται στην εξΑΕ είναι η συστημική, σύμφωνα με την οποία, η εξΑΕ αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα που περιέχει υποσυστήματα. Αυτά συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν, με στόχο να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες ενός εκπαιδευόμενου που φοιτά από απόσταση. Ένα εξ αυτών των υποσυστημάτων είναι η υποστήριξη του εκπαιδευόμενου (Σπανακά, 2011). Η Erdos (1975) προτείνει ένα τέτοιο υποσύστημα με πυλώνες την Πληροφορία, τις Εγγραφές, τη Διδασκαλία, τη Συμβουλευτική και τις Εξετάσεις.

Σύμφωνα με τον Tait (2000), η υποστήριξη των εκπαιδευομένων περιέχει τρεις κύριες αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες:

1. Γνωστική: υποστήριξη και ανάπτυξη της μάθησης μέσω της διαμεσολάβησης των μαθησιακών πόρων.
2. Συναισθηματική: παροχή ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων.
3. Συστημική: υιοθέτηση διοικητικών διαδικασιών και συστημάτων διαχείρισης πληροφοριών που είναι αποτελεσματικά, διαφανή και φιλικά προς το μαθητή/φοιτητή.

Κριτική συζήτηση της βιβλιογραφίας που αφορά στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ύστερα από εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε κριτική συζήτηση των ευρημάτων αρκετών επιστημονικών άρθρων που διαπραγματεύονται την εφαρμογή της σχολικής εξΑΕ και διατυπώνουν προβληματισμούς, αλλά και προτάσεις βελτίωσης της υποστήριξης των μαθητών.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται η ευρεία εφαρμογή της μεθόδου σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και εντοπίζονται τρεις τρόποι εφαρμογής: αυτοδύναμα, συμπληρωματικά και μικτά. Στην Ελλάδα η σχολική εξΑΕ συναντάται σε πολύ πρώιμο στάδιο και προοιωνίζεται η ευρεία εφαρμογή της στο μέλλον. Προτείνεται η ανάθεση του εγχειρήματος σε ένα Πανεπιστήμιο ως η πιο αποτελεσματική λύση υποστήριξης των εκπαιδευομένων, ενώ επισημαίνεται ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Κελενίδου, κ.α., 2017).

Ο Αναστασιάδης (2020) μελετά μεθοδικά την άμεση ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην εφαρμογή σχολικής εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας και προτείνει τη συνέχιση της μεθόδου και στη μεταπανδημική εποχή, ως πρόκληση μετάβασης στο Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Ο συγγραφέας δίνει εύστοχες κατευθύνσεις για την υποστηρικτική διαδικασία των μελλοντικών μαθητών εξΑΕ και επισημαίνει ότι η επόμενη μέρα πρέπει να σχεδιαστεί δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ, η οποία παραμελήθηκε κατά τη φάση της πανδημίας.

Αρκετοί συγγραφείς εντοπίζουν τα προβλήματα που αντιμετώπισε η σχολική κοινότητα κατά την εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας σχετικά με προσβασιμότητα, τεχνικές υποδομές, σχεδίαση διαδικασιών, γνώσεις, εμπειρία, επιμόρφωση, υποστήριξη, ψυχολογικό κλίμα. Θεωρούν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να κεφαλαιοποιήσει τα επιτεύγματα της εξΑΕ (ενεργητική μάθηση, κοινότητες μάθησης, κ.α.) και με κατάλληλη υποστήριξη να εμπλουτίσει τη διδακτική πράξη στη νέα κανονικότητα. Αξιολόγηση είναι η πρότασή τους να ανασχεδιαστεί προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από τα ΑΕΙ στα προτυπιακά προγράμματα και οι επιμορφωτικές δράσεις για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021).

Τέλος, συμπεράσματα προκύπτουν σχετικά με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης ως εκπαιδευτική μέθοδο στη σχολική εξΑΕ. Αρχικά, αναδεικνύονται τα ζητήματα της ελλειπούς ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών να ανταποκριθούν στην εξΑΕ και της περιορισμένης πρόσβασης στην τεχνολογία ως ανασταλτικούς παράγοντες στη μάθηση. Κατόπιν, επισημαίνεται το ανεπαρκές παιδαγωγικό πλαίσιο για την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στην εξ αποστάσεως μάθηση και προτείνεται η ανεστραμμένη τάξη ως μια μέθοδος αξιοποιήσιμη από την εξΑΕ (Μουζάκης, κ.α., 2021).

Προτάσεις υποστηρικτικών δράσεων για τη σχολική εξΑΕ

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη κ.α. (2017), η επιτυχής ενσωμάτωση της υποστήριξης των εκπαιδευομένων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μια πρόκληση στον 21ο αιώνα, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που εστιάζουν ενδελεχώς στην αξιοποίηση αρχών και εργαλείων για μια ολοκληρωμένη πρόταση εκπαιδευτικής υποστήριξης. Αντλώντας έμπνευση από τις υπηρεσίες που, σύμφωνα με τους Tait (2000), Reimers & Schleicher (2020), θεωρούνται απαραίτητες στο υποστηρικτικό πλαίσιο των εκπαιδευομένων της εξΑΕ, καταλήγουμε ότι για την υποστήριξη του μαθητή καλό είναι να έχουν προβλεφτεί τα εξής:

- Συμβουλευτικές υπηρεσίες πριν την εμπλοκή του μαθητή στην εξΑΕ, ώστε να λυθούν απορίες του σχετικά με τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος και τις απαιτήσεις που έχει.
- Αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων.

- Τήρηση αρχείων, διαχείριση πληροφοριών και άλλα διοικητικά συστήματα.
- Υπηρεσίες βιβλιοθήκης.
- Διαφοροποιημένες υπηρεσίες για μαθητές με ειδικές ανάγκες.
- Προσδιορισμός των μέσων παροχής εκπαίδευσης που προωθούν την αλληλεπίδραση και περιέχουν εργαλεία επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης, όπως οι ψηφιακές πλατφόρμες (Khalil, 2013).
- Δημιουργία ιστότοπου για επικοινωνία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τους επιπλέον πόρους.
- Χρήση μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας, οι οποίες φαίνεται να παρέχουν το υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής παρουσίας και ακολουθούνται από αντίστοιχη γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών (Moallem, 2015).
- Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.
- Επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους γονείς, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες υποστήριξης των μαθητών.
- Μονάδα παροχής ψυχολογικής υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ας επισημανθεί ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης στα πλαίσια της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, πρέπει να αναγνωρίζουν και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες, ο ρόλος και η επίδοση των οποίων συνδέονται στενά με την ικανοποίηση και την επίδοση των σπουδαστών (Λιοναράκης, Βερύκιος, κ.α., 2017). Τέλος, για να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω, ο σχεδιασμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να γίνει από έμπειρους οργανισμούς που έχουν ασχοληθεί με προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν, όπως τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καραμεσούτη, 2021).

Συμπεράσματα

Τον τελευταίο καιρό, μια μορφή σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναπτύχθηκε με γρήγορους ρυθμούς, για να αντιμετωπιστεί η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού. Ωστόσο, στις έκτακτες συνθήκες εφαρμογής της, δεν υπήρξε ολοκληρωμένο πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών, κάτι που θεωρείται από τη βιβλιογραφία απαραίτητο για μια πιθανή θεσμοθέτηση της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο μέλλον. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να βοηθήσουν στην πιθανή ενσωμάτωση της μεθόδου σε ένα ανανεωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anastasiadis, (2020). Distance Education in the Coronavirus era COVID-19: the example of Greece and the challenge of moving to the "Open School of Exploratory Learning, Collaborative Creativity and Social Solidarity" .. Open Education: the magazine for Open and Out Distance Education and Educational Technology, 16 (2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>

- Erdoes, R. (1975). The system of distance education in terms of sub-system and characteristic functions. In Ljosa, E. (Ed.) The system of distance education, papers to the 10th ICCE International Conference. Oslo: ICCE.
- Karamesouti, P. (2021). Planning of supplementary distance education and the possibilities of applying diversity in distance education. *Open Education: the magazine for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17 (2), 80-91. <https://doi.org/10.12681/jode.24672>
- Keegan, D. (2003). Introduction. In: Rekkedal, T, Keegan, D, Fritsch h. et al. (Eds.).
- Kelenidou, Antoniou & Papadakis (2017). Distance school education. Systematic review of the Greek and international literature. *International Conference on Open & Distance Education*, 9, 168-184. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1141>
- Khalil, A. (2013). Better Learning achieved using Online e-Portals in Pakistan. *Asian Journal of Distance Education*, 11(2), 14-20. <http://www.asianjde.org>
- Liakopoulou & Stavropoulou (2021). Distance education in the Greek school during the period of covid-19: concerns, difficulties and actions taken to deal with them. 1st International Online Training Conference From the 20th to the 21st Century in 15 Days, 0, 331-341. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3243>
- Lionarakis, A., Apostolidou, A., Manousou, E., Ligoutsikou, E., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S., Briefcase, A.M., & Stamati, M. (2017). The need to develop support systems in open and distance education: Key issues and good practices. In A. Lionarakis, S. Ioakeimidou, M. Niari, G. Manousou, T. Hartofylaka, S. Papadimitriou, & A. Apostolidou (Ed.), *Proceedings of the 9th International Conference on Open & Distance Education "The Planning of Learning »*, Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου, 5 (A), 148-163. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1385>.
- Lionarakis, Verykios, Niari, Sfakiotaki, Aggeli..., & Stavropoulos (2017). Collaborative learning as a tool to support students in distance education. *International Conference on Open & Distance Education*, 9, 164-176.
- Μουζάκης, Δανοχρήστου & Κουτρομάνος, (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 38-57. <https://doi.org/10.12681/jode.25451>
- Moallem, M. (2015). The Impact of Synchronous and Asynchronous Communication Tools on Learner Self-Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy and Satisfaction in Collaborative Online Learning. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning* 3(3), 55-77. <http://tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i03/v03i03-08.pdf>

- Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open Learning*, 8(3), pp. 3-12.
- Spanaka, A. (2011). Support Services in Distance Education: The Example of Three Open Universities. In A. Lionarakis (Ed.), *Proceedings of the 6th International Conference on Distance Education*, Loutraki, 4-6 November 2011, 6 (1A) (pp. 166-173). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/723>
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open learning*, 15(3), pp. 287- 299.
- Tait, A. (2003b). Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. In *International Review of Research in Open and Distance Learning*. www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/214.

«Αρχαία Ολυμπία - Κοινός Τόπος»: Επαυξημένη Πραγματικότητα και στην εκπαίδευση μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση.

Μακρή, Ελένη Ε., Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality, AR) είναι μια νέα σχετικά τεχνολογία, η οποία αρχίζει να ενσωματώνεται πλέον και τον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας δημιουργώντας νέα περιβάλλοντα μάθησης, που στόχο έχουν να αναβαθμίσουν την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν διδακτικό υλικό από διαφορετικές οπτικές μέσω της οπτικοποίησης τόπων, χώρων αλλά και αφηρημένων επιστημονικών εννοιών και φαινομένων, που δεν μπορούσαν να παρατηρήσουν ως τώρα, σε ένα πραγματικό τρισδιάστατο περιβάλλον. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες φαίνεται ότι προσφέρουν δυνατότητες μάθησης και διδασκαλίας και μάλιστα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία (Mikropoulos & Natsis, 2011) και η υιοθέτηση τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι τομείς που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας, μια οπτική ενός τρισδιάστατου περιβάλλοντος, μέσα από μια εφαρμογή που δεν σχεδιάστηκε για αποκλειστικά εκπαιδευτικό σκοπό, ώστε να αξιολογηθεί ως διδακτικό υλικό σε μια συγκριτική προσέγγιση με αυτό που σήμερα εφαρμόζεται σε ένα μάθημα ιστορίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, μουσειακή εκπαίδευση

"Ancient Olympia - Common Place": Augmented Reality in education through a comparative approach.

Makri, Eleni E., Lecturer at the University of Patras

Abstracts

Augmented Reality (AR) is a relatively new technology, which is now beginning to integrate into the field of educational technology by creating new learning environments, which aim to upgrade the existing educational reality. Students are given the opportunity to explore teaching material from different perspectives through the visualization of places, spaces but also abstract scientific concepts and phenomena, which they could not observe until now, in a real three-dimensional environment. Emerging technologies seem to offer opportunities for learning and teaching in different fields of knowledge (Mikropoulos & Natsis, 2011) and their adoption in educational reality are areas that concern the educational world. The purpose of this paper is to highlight the technology of augmented reality, a view of a three-dimensional environment, through an application that was not designed for educational purposes only, to be evaluated as

teaching material in a comparative approach to what is currently applied in a history lesson.

Key-Words: Augmented reality, virtual learning environments, museum education

Εισαγωγή

Η εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογιών όπως της εικονικής πραγματικότητας και της επαυξημένης πραγματικότητας για εκπαιδευτικούς σκοπούς συνάδει με την εποικοδομητική θεωρία μάθησης, καθώς ο/η συμμετέχων/ουσα σε τέτοιου είδους εφαρμογές καλείται να δράσει για να αποκτήσει γνώση. Βασίζεται στις θεωρίες του Dewey, του Piaget αλλά και του Vigotsky υποστηρίζοντας ότι *“η γνώση διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον”* (Νικονάνου, 2012). Παράλληλα συνάδει και με τη βιωματική προσέγγιση διότι προωθείται η μάθηση μέσω εμπειριών (Μπαρμπάτσης κ.ά., 2010), οι οποίες συγκινούν συνιστώντας τη βάση για τη διαμόρφωση των αναγκών, των επιθυμιών, των ενδιαφερόντων των μαθητών. Άλλωστε έρευνες έχουν αποδείξει (Ibanez et al., 2014; Cai, Wang & Chiang, 2014) ότι οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση εννοιών από τους μαθητές, στη βελτίωση της επίδοσής τους και μάλιστα είναι αποτελεσματικότερες σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις σε σύγκριση με αυτούς με υψηλότερες. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στους μουσειακούς χώρους, θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της μουσειακής πραγματικότητας επηρεάζοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μουσειακή εμπειρία (Brunner-Sperdin, 2008). Ο σύγχρονος επισκέπτης ενός μουσείου μπορεί να ζήσει εμπειρίες που θα επιτύχουν να τον ψυχαγωγήσουν, να τον πληροφορήσουν, να του επιτρέψουν την ενεργή συμμετοχή, ενώ παράλληλα θα διεγείρουν όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις και μάλιστα οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες εντυπωσιάζονται περισσότερο από τα διαδραστικά εκθέματα (Hein, 1998), χωρίς αυτό να σημαίνει πως απλά και μόνο η επιλογή κατεύθυνσης σε έναν εικονικό χώρο μπορεί να εκληφθεί ως διάδραση.

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Επαυξημένη πραγματικότητα

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στον όρο Επαυξημένη Πραγματικότητα το 1990 από έναν πρώην ερευνητή της Boeing (Lee, 2012), αν και μια πρώτη ιδέα εξέφρασε ο κινηματογραφιστής Morton Heilig τη δεκαετία του 1950, ο οποίος ανέφερε τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων του θεατή με τρόπο αποτελεσματικό (Carmigniani et al., 2011). Από το πρώτο σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας που δημιούργησε ο 1968 ο Ivan Sutherland θα υπάρξει μια εξελικτική πορεία μέχρι την πρώτη σχετική έρευνα του Azuma (1997) βάσει της οποίας καθορίζεται η επαυξημένη πραγματικότητα από τρία χαρακτηριστικά: α) συνδυάζει το πραγματικό και το εικονικό, β) είναι διαδραστική σε πραγματικό χρόνο και γ) η πληροφορία χωροθετείται στις τρεις διαστάσεις. Σύμφωνα με τον Milgram η Επαυξημένη Πραγματικότητα έχει σχέση

με την επιστήμη της πληροφορικής και *“είναι μια μορφή εικονικής πραγματικότητας, η οποία ενισχύει (επαυξάνει) μια εικόνα του πραγματικού κόσμου με πρόσθετες πληροφορίες ψηφιακού τύπου με τη χρήση κατάλληλων μέσων, όπως κείμενο, πληροφορίες και 3D γραφικά ή βίντεο”* (Milgram et al., 1995). Κατά συνέπεια, η επαυξημένη πραγματικότητα ή augmented reality, αναφέρεται σε μία νέα τεχνολογία, η οποία βασίζεται στην ενσωμάτωση εικονικών στοιχείων, που παράγονται από έναν υπολογιστή, σε ένα πραγματικό περιβάλλον και σε πραγματικό χρόνο. Διαφοροποιείται από την εικονική πραγματικότητα (virtual reality –VR), όπου ο χρήστης είναι πλήρως εμβυθισμένος σε έναν ψηφιακό κόσμο. Στην ουσία συμπληρώνει το πραγματικό περιβάλλον, δεν το αντικαθιστά, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τον χρήστη όχι μόνο μέσω της όρασης, αλλά και μέσω των υπόλοιπων αισθήσεων (Milgram et al., 1995), ενώ οι πληροφορίες οι οποίες επαυξάνονται στο πραγματικό περιβάλλον είναι διαδραστικές και τρισδιάστατες καθώς συνδυάζουν πραγματικά και εικονικά αντικείμενα (Fuhrt & Carmigniani, 2011).

Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας

Από τις πιο γνωστές εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας είναι το παιχνίδι του Pokémon Go το 2016, το οποίο προσέφερε στους χρήστες μια στοιχειώδη εμπειρία αυτής της τεχνολογίας και από τις πιο διαδεδομένες εφαρμογές είναι η λήψη φωτογραφιών με τη λειτουργία ανίχνευσης προσώπου (face tracking) στο Instagram, στην κατηγορία των κοινωνικών δικτύων. Όμως παρατηρούνται διάφορες χρήσεις όπως: στη βιομηχανία, τη χωροταξία (εφαρμογές πλοήγησης σε αστικό περιβάλλον), την πολεοδομία (εφαρμογές που έχουν να κάνουν με την μελέτη, τον σχεδιασμό και την παρουσίαση κτιρίων ή τμημάτων πόλεων), στην αρχαιολογία (πανοραμικές εικόνες και τρισδιάστατα μοντέλα της ίδιας της τοποθεσίας σε διαφορετικά στάδια εκσκαφής), στην υποβρύχια αρχαιολογία, στις επιχειρήσεις, στις λιανικές πωλήσεις (με τη χρήση έξυπνων κινητών τηλεφώνων), στην ιατρική (χειρουργικές επεμβάσεις σε ελεγχόμενο περιβάλλον και ιδιαίτερα στη νευροχειρουργική), σε στρατιωτικούς τομείς, στον αθλητισμό και τον τουρισμό. Επιπλέον τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας να διαδίδεται και στην εκπαίδευση με τις έξυπνες συσκευές (tablets) να είναι μέρος της καθημερινότητας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας και εφαρμογές όπως η Aurasma με τους μαθητές να μαθαίνουν αλληλοεπιδρώντας με τα εικονικά αντικείμενα που εμφανίζονται από την εφαρμογή και δημιουργώντας ένα πλουσιότερο και πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (Arnaldi et al., 2018).

Μουσειακή μάθηση

Σε ένα μουσείο μπορεί να διεξαχθεί αποτελεσματική μάθηση, καθώς εκπέμπει μια εξερευνητική ατμόσφαιρα και προσφέρει τη δυνατότητα προβολής ή και χρήσης μουσειακών αντικειμένων για την άντληση πληροφοριών. Γενικότερα η μάθηση στους πολιτισμικούς οργανισμούς και στα μουσεία είναι μια σύνθετη διαδικασία γνώσης, η οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνει και κίνητρα για μάθηση, ενδιαφέρον για το θέμα και

επιθυμία για την προσέγγιση συγκεκριμένων εκθεμάτων, όπως και τη δόμηση μαθησιακών στόχων και την κινητοποίηση κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών (Γιαννούτσου κ.ά., 2011). Όπως υποστηρίζει η Hooper-Greenhill και οι συνεργάτες της (2004) η μάθηση σε μουσειακούς χώρους είναι πλούσια και πολυδιάστατη, καθώς συνδυάζει τη γνώση μαζί με συναισθήματα, δεξιότητες και ενέργειες, τα μουσεία όπως και οι αίθουσες τέχνης αποτελούν «ανοιχτά, ανεπίσημα και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης», άποψη με την οποία συμφωνούν οι Desvallées και Mairesse (2014), οι οποίοι αναφέρονται στην μουσειακή εκπαίδευση ως γνώση που μπορεί να επικαιροποιείται. Σήμερα σε έναν κόσμο ο οποίος γίνεται όλο και πιο ψηφιακός οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται στο μουσειακό περιβάλλον με απώτερο στόχο την ενίσχυση της εμπειρίας του επισκέπτη και της ενεργοποίησής του σχετικά με τις συλλογές και τις δραστηριότητες του μουσείου. Άλλωστε η τάση που κερδίζει έδαφος σε μουσειακούς χώρους και χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες είναι να παρέχονται εργαλεία και εφαρμογές που ενδυναμώνουν τους τελικούς χρήστες (Νικονάνου κ.ά., 2015) εμπλουτίζοντας την μουσειακή εμπειρία των επισκεπτών, με το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων και δημιουργώντας νέους τρόπους προσέγγισης των πολιτισμικών αντικειμένων. Ειδικά η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας επεκτάθηκε σε μουσειακούς και πολιτιστικούς χώρους, καθώς άρχισε να γίνονται κατανοητά τα σημαντικά οφέλη που αυτή είναι σε θέση να παρέχει, όπως η πρόσβαση σε πληροφορίες ενισχύοντας την εμπειρία των χρηστών και το ενδιαφέρον τους (Yoon κ.ά., 2012), μέσα από περιεχόμενο πιο προσιτό κι ελκυστικό (Higgett κ.ά., 2015), πολύ δε περισσότερο όταν πρόκειται για παιδιά που είναι εξοικειωμένα με την ψηφιακή τεχνολογία ως “ψηφιακοί γηγενείς” (Prensky, 2001).

Αρχαία Ολυμπία: Κοινός Τόπος («Ancient Olympia: Common Grounds»)

Πρόκειται για ένα έργο σε συνεργασία της επιστημονικής ομάδας του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού με την ομάδα εξειδικευμένων στελεχών της εταιρείας Microsoft στο πλαίσιο του προγράμματός της “*All for Cultural Heritage*”. Η εταιρεία ανέλαβε να ενσωματώσει τις αρχαιολογικές πληροφορίες και να εμπλουτίσει τα ψηφιακά μοντέλα, ώστε να μπορέσουν να αποτυπώσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τα μνημεία όπως ήταν στην αρχαιότητα (Αθανασίου, 2021). Με επιστημονική εγκυρότητα και όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια αποδόθηκαν, μέσω ψηφιακών τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης, επαυξημένης και μεικτής πραγματικότητας, συνολικά είκοσι επτά μνημεία του αρχαιολογικού χώρου, στην αρχική τους μορφή, καθώς και για τις αλλαγές που συντελέστηκαν με την πάροδο του χρόνου. Για την υλοποίηση του έργου απαιτήθηκε φωτομετρική αποτύπωση (ψηφιακή χαρτογράφηση) του χώρου της Αρχαίας Ολυμπίας. Στο υλικό που συλλέχθηκε έγινε επεξεργασία με τη βοήθεια μιας άλλης νέας τεχνολογίας, την τεχνητής νοημοσύνης, έτσι ώστε να αναλυθούν και να αποτυπωθούν με ρεαλιστικό τρόπο τα πρώτα μοντέλα των μνημείων, από τα οποία διασώζεται ένα πολύ μικρό μέρος τους κάνοντας πολύ δύσκολο στον επισκέπτη να φανταστεί τη μεγαλοπρέπεια του χώρου, και κάνοντάς τον προσβάσιμο από κάθε γωνιά της Γης. Παράλληλα όμως δίνει τη δυνατότητα στους επιστήμονες να διαθέτουν μια πρωτοπόρα μορφή ψηφιακής αρχειοθέτησης, η οποία μπορεί να εξελίσσεται συνεχώς,

ανάλογα με τις νέες ανακαλύψεις της αρχαιολογίας αλλά και την τεχνολογική πρόοδο, αλλά και καθιστά δυνατή τη διαιώνιση των μνημείων και των ανθρώπινων επιτευγμάτων που κινδυνεύουν από τη φθορά του χρόνου, ανθρώπινες επεμβάσεις ή φυσικές καταστροφές. Αναπτύχθηκαν τρεις εφαρμογές: α) διαδραστική ιστοσελίδα, που καθιστά την εμπειρία τρισδιάστατης θέασης των μνημείων του χώρου της Ολυμπίας διαθέσιμη σε όλο τον κόσμο, όπου και αν βρίσκεται ο χρήστης, β) εφαρμογή για έξυπνες συσκευές με λογισμικό επαυξημένης πραγματικότητας με την οποία οι επισκέπτες του χώρου έχουν τη δυνατότητα να δουν τις αποκαταστάσεις των μνημείων και γ) εμπειρία μεικτής πραγματικότητας μέσα από τη χρήση ειδικών γυαλιών με τα οποία ο επισκέπτης μπορεί να πραγματοποιήσει εικονική εξερεύνηση του χώρου της Ολυμπίας και με ειδικές αναφορές σε μνημεία της επιλογής του. (Εικ. 1,2,3)



Εικ. 1



Εικ. 2

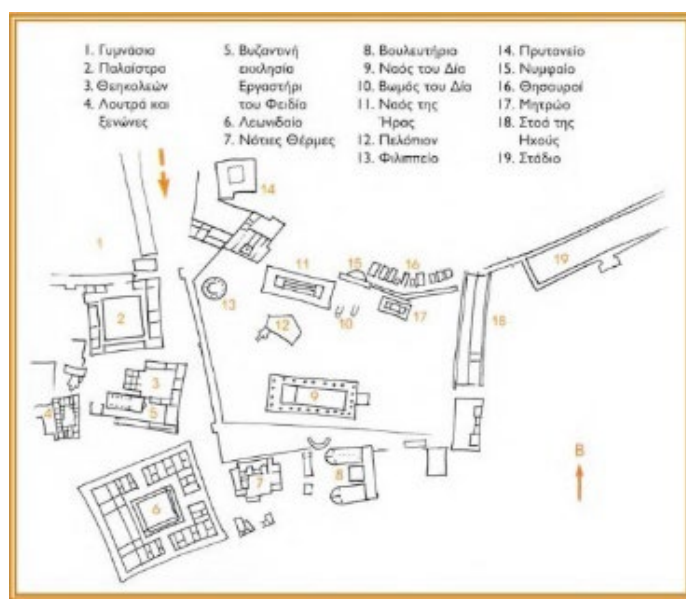


Εικ. 3

Για την εκπαιδευτική διαδικασία τέτοιες εφαρμογές μπορεί να αποδειχθούν πολύ χρήσιμες. Η αναφερόμενη προσφέρει μια εμπειρία επαυξημένης πραγματικότητας, στο πλαίσιο της οποίας τα κτήρια και τα μνημεία του αρχαιολογικού χώρου της Αρχαίας Ολυμπίας αναβιώνουν σε ρεαλιστική κλίμακα, όπως υφίσταντο στην αρχαιότητα πριν από περισσότερα από 2000 χρόνια – σε κάποια ο χρήστης μπορεί να επισκεφθεί και το εσωτερικό, όπως πληροφορεί η σχετική ιστοσελίδα “Ψηφιακή Αναβίωση της Αρχαίας Ολυμπίας” (www.gon.gr), μια μοναδική γνωριμία με τον αρχαίο κόσμο. Επιπρόσθετα, καθώς δεν απαιτείται φυσική παρουσία μπορεί να αξιοποιηθεί από σχολεία απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν τη δυνατότητα επίσκεψης μουσείων και αρχαιολογικών χώρων.

«Μια μέρα στην Αρχαία Ολυμπία» (βιβλίο Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού)

Στο σχολικό εγχειρίδιο για την Δ΄ Τάξη Δημοτικού το σχετικό μάθημα έχει τον τίτλο “Μια μέρα στην Αρχαία Ολυμπία”, όπου οι μαθητές/τριες βλέπουν τα εξής: Κάτοψη του χώρου της Αρχαίας Ολυμπίας (Εικ. 4), αεροφωτογραφία του σημερινού τοπίου (Εικ.5) και εικόνα με ένα μέρος από Αναπαράσταση των μνημείων (Εικ.6). Ενδεικτικό είναι και το απόσπασμα που παρατίθεται παρακάτω με μια επιμονή σε αριθμητικά στοιχεία (πλάτος, ύψος) και ποιότητα υλικών κατασκευής.



Εικ. 4. Κάτοψη του χώρου της Αρχαίας Ολυμπίας



Εικ. 5. Το ιερό της Ολυμπίας



Εικ. 6. Αναπαράσταση των μνημείων του Ιερού της Ολυμπίας.

(Απόσπασμα από το βιβλίο Δ' Δημοτικού:

“Ο ναός του Δία είναι το μεγαλύτερο οικοδόμημα μέσα στην ιερή Αλτή. Ήταν ο μεγαλύτερος ναός της Πελοποννήσου και τον έχτισε ο αρχιτέκτονας Λίβων από την Ήλιδα. Μέσα στο ναό υπήρχε το άγαλμα του Δία, ένα από τα επτά θαύματα του κόσμου. Το όνειρο του κάθε Έλληνα ήταν να επισκεφτεί την Ολυμπία για να μπορέσει να θαυμάσει αυτό το άγαλμα που είχε ύψος περίπου 13 μέτρα. Όταν οι Ολυμπιακοί αγώνες καταργήθηκαν, το άγαλμα μεταφέρθηκε στην Κωνσταντινούπολη. Εκατό χρόνια αργότερα κάηκε σε μια μεγάλη πυρκαγιά.

- Θα μετρήσουμε το μήκος και το πλάτος του ναού, θα εκτιμήσουμε περίπου το ύψος του (μήκος 64,12 μέτρα, ύψος 20 περίπου μέτρα, πλάτος 27,68 μέτρα).
- Θα παρατηρήσουμε τη βάση πάνω στην οποία είναι χτισμένος.
- Θα παρατηρήσουμε το υλικό από το οποίο είναι χτισμένος και θα το συγκρίνουμε με το υλικό άλλων ναών που γνωρίζουμε.
- Θα εντοπίσουμε το είδος των κιόνων.
- Θα διακρίνουμε τα στοιχεία που τον κάνουν ιδιαίτερα εντυπωσιακό.”)

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης συμβάλει στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών, όπως η ευελιξία, η φανταστική σκέψη, η εντόπιση της γνώσης, γεγονός που οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Ως προς το μάθημα της ιστορίας, η μουσειακή εκπαίδευση παρέχει στοιχεία πολιτισμού, ιστορικές πηγές για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τις εποχές που έζησαν, τις καταστάσεις που τους απασχόλησαν, αποτελώντας πολλές φορές και ένα διεθνή κώδικα επικοινωνίας. Παράλληλα οι δυνατότητες που παρέχουν οι σύγχρονες τεχνολογίες, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα μέσα από τις αναπαραστάσεις αρχαιολογικών χώρων και γενικότερα μνημείων ή ακόμα και αντικειμένων του παρελθόντος, μπορούν να λειτουργήσουν ως παρώθηση στους μαθητές για να δώσουν δικές τους ερμηνείες και να κατανοήσουν πιο εύκολα εικόνες του μακρινού παρελθόντος που η λεκτική περιγραφή ίσως αδυνατεί να αποδώσει με τον ίδιο τρόπο. Η εφαρμογή που διαθέτει πλέον το Μουσείο της Αρχαίας Ολυμπίας αλλά και μέσω διαδικτύου, μπορεί να οδηγήσει σε μια πρώτη διαπίστωση συμπερασμάτων ως προς το βαθμό που η συγκεκριμένη τεχνολογία δύναται να είναι υποστηρικτική στη διδακτική πρακτική και την εμπέδωση της ιστορικής γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, παρόλο που ο αρχικός σχεδιασμός της αποσκοπούσε στην κάλυψη άλλου πεδίου. Εξάλλου παρόμοιες εφαρμογές, ανάλογα με το σχεδιασμό που προηγείται, έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών, τη δυνατότητα εξατομίκευσης από κάθε μαθητή του προγράμματος που θα παρακολουθήσει, ως προς το χώρο, το χρόνο, το μέρος που τον ενδιαφέρει, ή ακόμη και της επαναληπτικής διαδικασίας. Κυρίως όμως μπορεί να μελετά και να παρακολουθεί ένα υλικό πλούσιο σε εικόνα, σε αποτύπωση και απόδοση ενός χώρου του παρελθόντος. Καταληκτικά, οι πιθανές ενστάσεις ως προς τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και γενικότερα των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, το επιχείρημα που μπορεί να αντιπαρατεθεί είναι πως σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο ψηφιακός, το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, προσαρμόζοντας τη μεθοδολογία και τα διδακτικά υλικά και κυρίως καθοδηγώντας τους μαθητές στη συνετή, σωστή και δημιουργική χρήση της τεχνολογίας μέσα από το δικό του θετικό παράδειγμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arnaldi B., Guitton P., Moreau G., (2018). *Virtual reality and augmented reality myths and realities*”, Newark John Wiley & Sons Ann Arbor, Michigan Proquest, pp. 1-60.

- Azuma, R. T. (1997). *A survey of augmented reality*. Presence: Teleoperators & Virtual Environments, 6(4), 355–385.
- Athanasiou, M. (2021). *Archaia Olympia: Ta mystika tis psifiakis anastilosis*, (Diathesimo: <https://www.kathimerini.gr/k/k-magazine/561586717/archaia-olympia-ta-mystika-tis-psifiakis-anastilosis/>, prospelastike stis 26-1-2022)
- Barmpatsis, K., Oikonomou, D., Papamagkana, I., & Zozas, I. (2010). *Ekpaideftika trisdiastata eikonika perivallonta me charaktiristika ilektronikou pai-chnidiou: I pilotiki efarmogi VRLERNA*. 2o Panellinio Ekpaideftiko Syne-drio Imathias «Psifiakes kai diadiktyakes efarmoges stin ekpaidefsi».
- Brunner-Sperdin, A. (2008). *Erlebnisprodukte in Hotellerie und Tourismus: Erfolgreiche Inszenierung und Qualitätsmessung* Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG.
- Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. C. (2014). *A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course*, Computers in Human Behavior, 37, 31-40.
- Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). *Augmented reality technologies, systems and applications*, Multimed Tools Appl, 51, 341-377.DOI 10.1007/s11042-010-0660-6
- Giannoutsou, N., Bounia, A., Roussou, M., & Avouris, N. (2011). *Axiopoi-si ton psi-fiakon technologion me stocho ti mathisi se chorous politismou: Mia kritiki the-orisi epilegmenon paradeigmaton*, Themata Epistimon Kai Technologias Stin Ekpaidefsi, 4(1– 3), 131–149.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2014). *Vasikes ennoies tis mouseiologias*, mtf. Lap-pas S. Ekdoseis: I.C.O.M. Diethnes Symvoulío Mouseion-Elliniko Tmima.
- Ibanez, M. B., Serio, D., Villaran, D., & Kloos, C., D. (2014). *Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness*, Computers & Education, 71, 1-13.
- Fuhr, B. & Carmigniani, J. (2011). *Augmented Reality: An overview [pdf]*. (Διαθέ-σιμο: <http://pipe.fiu.edu/publications/augmented.pdf>, προσπελάστηκε στις 4-2-2022)
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. (N. S. F. (U.S.) & Foundation, Eds.). London: Routledge
- Higgett, N., Chen, Y., & Tatham, E. (2015). *A User Experience Evaluation of the use of Augmented and Virtual Reality in Visualising and Interpreting Roman*

- Leicester 210AD (Ratae Corieltavorum)*. ATHENS JOURNAL OF HISTORY, 2(1), 7–22.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). *Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP)*. International Journal of Heritage Studies, 10(2), 151–174.
- Lee, K. (2012). *Augmented reality in education and training*, TechTrends, 56(2), 13–21
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). *Educational virtual environments: a ten-year review of empirical research (1999–2009)*. Computers & Education, 56(3), 769–780.
- Mihelj, M., Novak, D., & Beguš, S. (2014). *Virtual Reality Technology and Applications*. Springer Netherlands, doi.org/10.1007/978-94-007-6910-6
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., & Kishino, F. (1995). *Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum*. Telemanipulator and telepresence technologies, 2351, 282–292.
- Nikonanou, N., Bounia, A., Filippoupoliti, A., Chourmouziadi, Anastasia, & Giannoutsou, N. (2015). *Mouseiaki mathisi kai empeiria ston 21o aiona*. Ekdoseis Kallipos
- Nikonanou, N. (2012). *Mouseiopaideagogiki: Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Ekdoseis Pataki.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1–6
- Yoon, S. A., Elinich, K., Wang, J., & Van Schooneveld, J. G. (2012). *Augmented Reality in the Science Museum: Lessons Learned in Scaffolding for Conceptual and Cognitive Learning*. International Association for Development of the Information Society.

Βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: πρόωμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο της συμπερίληψης

Τριανταφύλλου Ελένη,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Ειδική Εκπαίδευση (Μ.Εδ), Υπ. Διδ. Παν/μίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της προαγωγής της κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην εννοιολογική σημασία του όρου Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και στη συνέχεια εξηγούνται οι λόγοι για την προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά με την εν λόγω διαταραχή. Ταυτόχρονα, τονίζεται η σπουδαιότητα της πρόωμης παρέμβασης και της συμπερίληψης, προκειμένου να επιτευχθούν τα μείζονα δυνατά αποτελέσματα στον τομέα της κοινωνικής υγείας των παιδιών με ΔΑΦ, αναδεικνύοντας την ανάγκη για σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική υγεία των παιδιών με ΔΑΦ στο συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο. Τέλος, γίνεται αναφορά στην μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα σε μεταπτυχιακό επίπεδο, προκειμένου να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχεδίου διδασκαλίας, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας σε ένα παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), κοινωνική επάρκεια, νηπιαγωγείο, συμπερίληψη, πρόωμη παρέμβαση

Improving social competence in Children with: Early Intervention in Kindergarten Inclusion

Triantafyllou Eleni

Preschool teacher, Special education (M.Ed) , PhD. candidate, University of Ioannina

Abstract

In this article, a bibliographic review is made in order to highlight the importance of promoting social health in children with Autism Spectrum Disorder. Specifically, reference is made to the conceptual position of the term Autism Spectrum Disorder and then the reasons for promoting social health in children with this disorder are explained. At the same time, the importance of early intervention and inclusion in order to achieve the greatest possible results in the field of social health of children with ASD, highlighting the need to design and implement programs that promote the socio-emotional health of children with ASD in inclusive kindergarten. Finally, reference is made to the case study, conducted by the author at postgraduate level, in order to examine the effectiveness of a teaching plan, aimed at improving social adequacy in a child with Autism Spectrum Disorder.

Key-words: Autism Spectrum Disorder (ASD), social competence, kindergarten, inclusion, early intervention

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συνιστά μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Hyman et al., 2021) την οποία ερευνητικά δεδομένα την αναδεικνύουν ως την ταχύτερα αναπτυσσόμενη (CDC, 2020). Έχει ως αιτία την δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, με έρευνες να την καταδεικνύουν (κυρίως) ως γενετικά προδιαγεγραμμένη (Masi A, Dissanayake C, Alach T, et al., 2021, Attwood, 2007) και εκτείνεται σε περισσότερες από μία περιοχές ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και καλείται ως διάχυτη (Bozkurt & Vuran, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη φύση του κάθε παιδιού, γίνεται αντιληπτό πως ο βαθμός και ο αντίκτυπος αυτής της διαταραχής είναι διαφορετικός σε κάθε μοναδικό μαθητή, γι' αυτό και έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος «φάσμα», προκειμένου να συμπεριλάβει όλους τους τύπους, καθώς και την διαφορετική εξέλιξη που μπορεί να φέρει ο καθένας (Baron-Cohen, 2008). Σύμφωνα με τον νέο διαγνωστικό και στατιστικό οδηγό νοητικών διαταραχών (DSM-5, 2013), τα βασικά ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ, εντοπίζονται στην κοινωνική επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά, που βαίνει άκαμπτη, στερεοτυπική και επαναληπτική και επιδρά στον περιορισμό των ενδιαφερόντων τους (CDC, 2019).

Κοινωνική επάρκεια σε παιδιά με ΔΑΦ

Με αφορμή το βασικό έλλειμμα στην κοινωνική επάρκεια που εντοπίζεται στα παιδιά με ΔΑΦ, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της προαγωγής της. Αρχικά, ο όρος κοινωνική υγεία, συνιστά μία έκφανση της υγείας, η οποία αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας, συνεργασίας, ενσυναίσθησης και αποφυγής συγκρούσεων με απώτατο σκοπό την διαμόρφωση και διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Ταυτόχρονα, η κοινωνική επάρκεια, αναφέρεται σε μία ομαλή και επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία του παιδιού τόσο με συνομηλίκους, όσο και με ενήλικες. Πρόκειται για δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να δομεί και να διατηρεί ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους, να συνεργάζεται, να μοιράζεται, να βοηθάει, να παίζει με άλλα παιδιά, αλλά και να είναι και το ίδιο αρεστό και αποδεκτό από τους άλλους. Φυσικά, η διαμόρφωση της κοινωνικής επάρκειας διαφέρει σε κάθε παιδί (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Συγκεκριμένα, στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, ακόμα και υψηλής λειτουργικότητας, οι δεξιότητες αυτές δεν αναπτύσσονται ομαλά, δεδομένου των ελλειμμάτων τους (Hyman et al., 2021).

Είναι γνωστό, πως η ικανότητα σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, συνιστά μία εκ των δεξιοτήτων ζωής (life skills) και σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O, 1993) η βασισμένη σε δεξιότητες ζωής εκπαίδευση, αφορά

«την ανάπτυξη των δυνατοτήτων για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά, που καθιστά τα άτομα ικανά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι». Επίσης, δεδομένου ότι έχει ερευνητικά αναγνωριστεί ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι περισσότερο σημαντικές για την ευτυχία και την επιτυχία, απ' ό,τι η ευφυΐα και οι ακαδημαϊκές ικανότητες (Harpur, 1989 & Κούτρας & Κουρμούση, 2011, Merrell & Gimpel, 2014), η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη τους στα παιδιά με ΔΑΦ, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέτρα παρέμβασης (Heward, 2013), γι' αυτό και η προαγωγή αυτών των δεξιοτήτων συνιστά τον πυρήνα των πλείστων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Baron-Cohen, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αποτελεί μία από τις πιο μπερδεμένες διαταραχές, για την οποία δεν υπάρχει ακριβής αιτία ούτε έχει βρεθεί θεραπεία. Γι' αυτό και η κύρια κατεύθυνση των ειδικών έγκειται στο να βοηθήσουν τους πάσχοντες να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και τη λειτουργικότητά τους και να αποκομίσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από το δυναμικό τους με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (ASD, 2017).

Συμπερίληψη και ΔΑΦ

Η συμπερίληψη, στον 21ο αιώνα, περιλαμβάνει τον καθένα αλλά και όλους, νοούμενου της παρουσίας, της συμμετοχής, της αποδοχής και τελικά της επιτυχίας Όλων των παιδιών στα κανονικά σχολεία (Ainscow, Dyson & Wener, 2013, Booth & Ainscow, 2002,). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αναδόμηση της φιλοσοφίας, της πολιτικής και των πρακτικών καθώς και η σύλληψη της έννοιας «συμπερίληψη», ως μίας συνεχιζόμενης διαδικασίας και όχι ως ένα στόχο που φτάνει στο τέλος (Ainscow, Dyson & Wener, 2013). Ερευνητικά δεδομένα έχουν πιστοποιήσει ότι η συμπερίληψη ωφελεί όλα τα παιδιά έχοντας ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ η επαφή αυτή εξοικειώνει τα παιδιά με αυτισμό με την κοινωνική αλληλεπίδραση, μειώνοντας το μοναχικό και στερεοτυπικό παιχνίδι (Hyman et al., 2021).

Ακόμα, αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που φοιτούν στα γενικά σχολεία, παρατηρείται ότι ολοένα και αυξάνεται, με πάνω από τους μισούς μαθητές της κατηγορίας αυτής, να βρίσκονται στα σχολεία της γειτονιάς τους (Humphrey, 2008). Δεδομένου ότι οι μαθητές με ΔΑΦ, αντιμετωπίζουν ανεπάρκεια στις κοινωνικές δεξιότητες, οι δυσλειτουργικές κοινωνικές συνδιαλλαγές με τους συμμαθητές τους, αποτελούν τροχοπέδη στην ομαλή συμπερίληψή τους. Οι τρέχουσες πρακτικές που εφαρμόζονται στα γενικά σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μαθητές με ΔΑΦ, δεν επαρκούν ώστε να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο και τελικά να υπάρξει μια αυθεντική συμπερίληψη (Osler, 2002). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι το 21% των μαθητών αυτών, αποκλείονται από τα σχολεία (N.A.S., 2018), ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών και είκοσι φορές μεγαλύτερο από μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Humphrey, 2008).

Επομένως, εύλογα απορρέει το συμπέρασμα, ότι παρά την ανεπάρκεια ολοκληρωμένων σχεδίων παρέμβασης για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υγείας, υπάρχει μεγάλη ανάγκη από τέτοια προγράμματα, ειδικά στα πλαίσια της συμπερίληψης (Rao, Bedel & Muray, 2008).

Πρώιμη παρέμβαση και ΔΑΦ

Με τον όρο πρώιμη παρέμβαση, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1997), νοείται «*η ενεργός συμμετοχή του ειδικού και αρμόδιου σε θέματα θεραπείας του αυτισμού, καθώς και η χρήση των μέσων και των μεθόδων που διαθέτει, για να επιδράσει θετικά στο παιδί με αυτισμό*» (σελ. 146). Η πρώιμη παιδική ηλικία έως και τα έξι έτη, συνιστά την κρισιμότερη περίοδο της ανάπτυξης του εγκεφάλου, καθώς σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (2001), όπως αναφέρει ο Landy (2009), συντελείται το 95% της διάρθρωσης της εγκεφαλικής δομής του παιδιού. Συνεπώς, η παρέμβαση σε αυτή τη φάση, θα μπορούσε να επιφέρει αποτελέσματα. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η έγκαιρη πρώιμη παρέμβαση σε μαθητές με ΔΑΦ, ιδιαιτέρως μαθητών έως την ηλικία των τεσσάρων ετών, που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των ελλειμμάτων και σε επικείμενες δυσλειτουργίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και σε όλη την κοινωνική τους ζωή, πολύ περισσότερο από τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών (Rao, Bedel & Muray, 2008). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Dennis, «*Κατά τα πρώιμα χρόνια, μας παρέχεται ένα παράθυρο ευκαιρίας για την ενίσχυση της ανάπτυξης*» (2000), ενώ ο Σούλης, αναφέρει πως «*οι πρώιμες ευκαιρίες, είναι οι μεγαλύτερες ευκαιρίες*» (2008).

Έτσι, δεδομένου της σημασίας της κοινωνικής επάρκειας, της συμπερίληψης αλλά και της πρώιμης παρέμβασης, ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ανάγκη για σχεδίαση προγραμμάτων που θα προάγουν την υγεία των παιδιών με ΔΑΦ στο συμπεριληπτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Ερευνητικά δεδομένα

Σε μία μελέτη περίπτωσης που ερευνήθηκε από την συγγραφέα τη σχολική χρονιά 2019-2020, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας, βρέθηκε ότι βελτιώθηκε η κοινωνική επάρκεια του μαθητή με ΔΑΦ, ο οποίος φοιτούσε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν κάποιες στοχευμένες δραστηριότητες προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική επάρκεια του μαθητή. Για τις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικές τεχνικές, όπως στοιχεία της μεθόδου TEACCH (Ichikawaetal.,2013), η γνωστική μαθητεία (Σαλβαράς, 2013), οι κοινωνικές ιστορίες βάσει της μεθόδου της Gray (Gray C. & White A., 2003), το Comic strip Conversation (N.A.S., 2018) και άλλες.

Αρχικά, ο μαθητής αξιολογήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης βάσει της κλίμακας αξιολόγησης «Κοινωνική επάρκεια/φιλία», του Κούτρα και της Κουρμούση

(Κουρμούση & Κούτρας, 2011), η οποία αξιολογεί τη συχνότητα εκδήλωσης των εξής μεταβλητών: α) είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές, β) επιλέγει να παίζει μόνος/η του, γ) απλά παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίζει στις παρέες τους, δ) είναι πολύ 'μαζεμένος/η', ε) είναι πολύ ντροπαλός/ή, στ) είναι αποτραβηγμένος/η από τα άλλα παιδιά (αποσύρεται μόνος/η του/της), ι) μπαίνει εύκολα σε παρέες. Ταυτόχρονα, η ερευνήτρια έλαβε και συνέντευξη από τη μητέρα του παιδιού προκειμένου να έχει μια πληρέστερη αρχική αξιολόγηση, πριν την παρέμβαση. Έπειτα από την εφαρμογή της παρέμβασης, ο μαθητής αξιολογήθηκε εκ νέου με την κλίμακα «κοινωνική επάρκεια/φιλία». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότητα των θετικών μεταβλητών («είναι αγαπητός από τους συμμαθητές του», «μπαίνει εύκολα σε παρέες») παρουσίασαν μία μικρή αύξηση, ενώ η συχνότητα των αρνητικών μεταβλητών («επιλέγει να παίζει μόνος του», «απλά παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίζει στις παρέες τους», «είναι πολύ μαζεμένος», «είναι πολύ ντροπαλός», «είναι αποτραβηγμένος από τα άλλα παιδιά») παρουσίασε μικρή μείωση.

Ακόμα, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δέκα ερευνών σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, βρέθηκε ότι τα 7/10 είχαν θετικά αποτελέσματα. Παρ' ότι η χρησιμότητα τέτοιων διδακτικών παρεμβάσεων είναι αναμφισβήτητη, εξειδικευμένα προγράμματα ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΥΛΑ, δεν έχουν ακόμα εδραιωθεί (Rao, Bedel & Muray, 2008).

Τα ερευνητικά δεδομένα, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα να ερευνηθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα η αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων κοινωνικής επάρκειας σε παιδιά με ΔΑΦ, που φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, έτσι ώστε να μπορούν τα αποτελέσματα να διατηρηθούν και να γενικευτούν.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη, πως η συμπερίληψη στον 21ο αιώνα δίνει θετική ώθηση σε όλους τους τομείς, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, καθώς και σε όλα τα παιδιά, γίνεται κατανοητή η σημασία της αξιοποίησής της προς όφελος των παιδιών, στην πράξη. Αυτό σημαίνει πως δεν αρκεί μόνο να συνυπάρχουν τα παιδιά στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, ούτε και απλώς να εκπαιδεύονται μαζί πάνω στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Εκείνο, που άπτεται ως μεγαλύτερης σημασίας, είναι να εκπαιδευτούν μαζί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ατομικών, κοινωνικών και συναισθηματικών, βοηθώντας ο ένας τον άλλον προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Έτσι, προκειμένου η συμπεριληπτική εκπαίδευση να καταστεί απτή πραγματικότητα, είναι πρωτίστως αναγκαίο, οι ίδιοι οι μαθητές να μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο, αφού πρώτα αποδεχτούν και αγαπήσουν τον ίδιο τον εαυτό τους.

Το προσχολικό περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει παρεμβατικά, τροποποιώντας την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο αυτό καθίσταται δυνατό. Ακόμα, μπορεί να λειτουργήσει και προληπτικά, συμβάλλοντας

στον περιορισμό της εκδήλωσης ψυχικών διαταραχών και προβληματικών συμπεριφορών, που προκύπτουν λόγω των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες (Hamadneh Sh.et al., 2019). Έτσι, με τη κατάλληλη εκπαίδευση, στην κατάλληλη ηλικία και τα κατάλληλα προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, εντός των κατάλληλων πλαισίων, όπως είναι τα συμπεριληπτικά, μπορούν να υπάρξουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Η πρόκληση είναι σίγουρα μεγάλη. Η δύναμη της εκπαίδευσης ωστόσο, μπορεί να μετατρέψει την πρόκληση σε ευκαιρία για κάθε μαθητή, ο οποίος έχει ανάγκη πρωτίστως την ενδυνάμωση της συναισθηματικής και κοινωνικής του υγείας, προκειμένου να φτάσει στο ανώτατο δυναμικό του. Γι' αυτό, είναι πολύ σημαντικό, η έρευνα να επεκταθεί, προκειμένου να ισχυροποιήσει τη σημασία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής επάρκειας για κάθε ειδική κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Dyson A. & Weneir, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. Manchester: center for equity in education
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: Cambridge University
- Bozkurt, S.S. & Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorder. *Educational sciences: Theory and practice*, 14(5), 1875-1892, Doi:10.12738/estp.2014.5.1952
- Booth T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol (England): Center for studies on inclusive education
- Centers for Disease Control and Prevention (2020). *Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years — Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Six Sites, United States, 2016* Διαθέσιμο στο https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6903a1.htm?s_cid=ss6903a1_w
- Dennis M. (2000). Developmental plasticity in children the role of biological risk, development, time and reserve. *Journal of communication Disorders*, 33:321-332
- Gray, C. & White L.A. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας

- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126.
- Hamadneh Sh, Alazzam M, Kassab M, Barahmeh S. Evaluation of Intervention Programs for Children with Autism. *Int J Pediatr* 2019; 7(4): 9341-47.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New York: Pearson.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Autistic spectrum and inclusion*. Oxford: Blackwell publishing
- Hyman SL, Levy SE, Myers SM, AAP COUNCIL ON CHILDREN WITH DISABILITIES, SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*. 2020; 145(1):e20193447
- Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anne, T., Yamaguchi H., Nakayata, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism a pilot randomize controlled trial. *Biophychasocial Medicine*, 7:14
- Kourmoussi, N. & Koutras, V. (2011). «*Vimata gia ti zoi*»: Programma atomikon kai koinonikon dexiotiton sto nipiagogeio. Athina: ekdoseis Papazisi
- Kypriotakis A. (1997). *Ta aftistika paidia kai i agogi tous*. 2i ekd.). Irakleio: ekdoseis Kypriotaki
- Landy S. (2009). *Pathways to competence encourage healthy social and emotional development in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Masi A, Dissanayake C, Alach T, et al. Clinical outcomes and associated predictors of early intervention in autism spectrum disorder: a study protocol. *BMJ Open* 2021;11:e047290. doi:10.1136/bmjopen-2020-047290
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Psychology Press.
- National Autistic Society (2018). *Autism and Education: the ongoing battle*. London: NAS
- National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, (2019). *Why Act early if you are concerned about development?* Διαθέσιμο στο <https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/whyActEarly.html>

- Osler, A. and Osler, C. (2002). Inclusion, exclusion and children's rights: a case study of a student with Asperger syndrome. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 7, 35–54
- Rao A. D., Bedel C. D. & Murray J. M. (2008). Social skills interventions for children with Asperger syndrome or High Functioning Autism: A review and recommendations. *Autism developmental disorders*, 38:353-361, doi:10.1007/s10803-007-0402-4
- Salvaras, K., G. (2013). *Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio*. Athina: ekdoseis Grigori
- Soulis, S .G. (2008). *Ena scholeio gia Olous. Apo tin erevna stin praxi. Paidagogiki tis entaxis* (Tomos V'), Athina: Gutenberg
- World Health Organization (1993). *Life skills Education for children and adolescents' in schools*. NMH/Psf/93.7 A Rev.

Η απεικόνιση της κινητικής αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία του δέκατου ένατου και των αρχών του εικοστού αιώνα

Πάσχου Αγγελική, Σ.Ε.Ε Δασκάλων

Περίληψη

Η λογοτεχνία γενικότερα ως τρόπος αναπαράστασης του κόσμου εκ των πραγμάτων αλλάζει, γιατί και η πραγματικότητα που αναπαριστά αλλάζει. Άρα είναι έννοια σχετική, ιστορικά και ιδεολογικά φορτισμένη. Το λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά είναι κατ' εξοχήν επιδεκτικό σε αλλαγές και μεταπλάσεις, ενώ βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές και ιδεολογικές συνιστώσες, οι οποίες χαρακτηρίζουν μία ιστορική περίοδο (Παπαγεωργίου, 2010). «Μέσα από τα παιδικά βιβλία δεν ανακαλύπτουμε τη σκέψη των παιδιών, ανακαλύπτουμε όμως τις στάσεις και αντιλήψεις των ενηλίκων για τα παιδιά στη συγκεκριμένη εποχή» (Tatar, 1992). Οι συχνότερες περιπτώσεις χαρακτήρων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία είναι τα άτομα με κινητικές διαταραχές και πιο σπάνιες είναι οι περιπτώσεις με νοητικές διαταραχές. Βέβαια, σύμφωνα με τον Νεστορίδη (2004), τα παιδιά με σωματική μειονεξία και κινητική αναπηρία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα πέραν της κινητικότητας. Συχνά συνυπάρχουν προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, πνευματικής ανάπτυξης, συναισθηματικής ωρίμανσης και αυτοεκτίμησης, προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και προβλήματα στην ενσωμάτωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδικά βιβλία, κινητική αναπηρία, αναπαράσταση

The depiction of motor disability in children's literature of the nineteenth and early twentieth centuries

Paschou Aggeliki - Educational Project Coordinator-Teachers

Abstract

Literature in general as a way of representing the world is actually changing, because the reality it represents is also changing. So it is a relative concept, historically and ideologically charged. The literary text for children is eminently susceptible to changes and transformations, while it is in interaction with the social and ideological components, which characterize a historical period (Papageorgiou, 2010). "Through children's books we do not discover the thinking of children, but we do discover the attitudes and perceptions of adults about children at that time" (Tatar, 1992). The most common cases of characters with disabilities in children's literature are people with motor disorders and the most rare are the cases with mental disorders. Of course, according to Nestoridis (2004), children with physical disabilities and mobility disabilities face more problems besides mobility. Problems of language development and communication, intellectual development, emotional maturation and self-esteem, social development problems, as well as problems in their integration often coexist.

Key-words: children's books, motor disability, representation

Εισαγωγή

Τον 19ο αιώνα, οι υποστηρικτές του κοινωνικού Δαρβινισμού αντιτάχθηκαν στην κρατική βοήθεια προς τους φτωχούς και με άλλο τρόπο ανάπηρους. Ισχυρίστηκαν ότι η διατήρηση του «ακατάλληλου» θα εμπόδιζε τη διαδικασία της φυσικής επιλογής και θα παραβίαζε την επιλογή των «καλύτερων» ή «πιο κατάλληλων» στοιχείων που είναι απαραίτητα για τους απογόνους (Hobbs 1973).

Οι Lukoff & Cohen (1972) σημειώνουν ότι ορισμένες κοινότητες εξορίστηκαν ή κακομεταχειρίστηκαν τους τυφλούς, ενώ άλλες τους παρείχαν ειδικά προνόμια. Σε σύγκριση της κατάστασης των ατόμων με αναπηρία σε μια σειρά από μη τυχαίες κοινωνίες, οι Hanks & Hanks (1948) βρήκαν μεγάλες διαφορές. Τα άτομα με αναπηρία απορρίφθηκαν πλήρως από ορισμένες κουλτούρες, σε άλλες ήταν απαλλαγμένες, ενώ σε ορισμένες αντιμετωπίζονταν ως οικονομικές υποχρεώσεις και διατηρούσαν ζοφερά τις οικογένειές τους. Σε άλλα περιβάλλοντα, τα άτομα με αναπηρία ήταν ανεκτά και αντιμετωπίστηκαν με παρεπόμενα, ενώ σε άλλους πολιτισμούς τους δόθηκε σεβαστό καθεστώς και τους επιτρέπεται να συμμετάσχουν στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους.

Τα κλασικά, ξενόγλωσσα παιδικά μυθιστορήματα του δέκατου ένατου αιώνα και των αρχών του εικοστού αιώνα περιέχουν αρκετούς χαρακτήρες με αναπηρίες: για παράδειγμα η Clara στη «Heidi» της Johanna Spyri (1872), η Katy και η ξαδέρφη της Helen στο «What Katy Did» της Susan Coolidge (1872), ο Colin στο «The Secret Garden» του Frances Hodgson Burnett (1911), η Pollyanna στο ομώνυμο της Eleanor Porter (1911) και ο Tiny Tim στην εξαιρετικά δημοφιλή «Χριστουγεννιάτικη ιστορία» του Charles Dickens (1843) (όχι αυστηρά παιδικό βιβλίο, αλλά συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα). Υπάρχουν φυσικά και πολλοί χαρακτήρες με αναπηρίες στα παιδικά βιβλία που επί του παρόντος είναι λιγότερο γνωστοί ή λιγότερο διαθέσιμοι στα παιδιά: βιβλία από συγγραφείς όπως οι Charlotte Yonge, Annie Keary, Harriet Martineau, Talbot Baines Reed και Dinah Mulock (Dowker, 2004).

Προσφάτως, σχολιαστές παλαιότερων βιβλίων έχουν επισημάνει ότι οι χαρακτήρες με αναπηρία σε βιβλία για παιδιά που εκδόθηκαν πριν από την εποχή του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου ακολουθούν συνήθως δισδιάστατα στερεότυπα. Μερικές φορές είναι κακοί, άλλες άγιοι, εξ' αρχής ή επειδή η αναπηρία τους έχει μεταμορφώσει. Τα βιβλία του δέκατου ένατου αιώνα που εκτυπώνονται σήμερα αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τη στάση των συγγραφέων και των αναγνωστών εκείνης της περιόδου, αλλά και των μεταγενέστερων αναγνωστών που τα έχουν κρατήσει σε έντυπα. Τα αίτια για αυτό το φαινόμενο πρέπει να είναι προσωρινά, αλλά μπορεί να εξηγηθούν με γνώμονα ότι όσα ξεκίνησαν ως θρησκευτικά ή κοινωνικά θέματα στη μυθοπλασία του δέκατου ένατου αιώνα δανείστηκαν συχνά από μεταγενέστερους συγγραφείς για τη συναισθηματική τους αξία (Dowker, 2004).

Η Crow (1990) αναφερόμενη στα κλασικά παραμύθια με χαρακτήρες με αναπηρία υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν υποεκπροσωπείται απλώς στη παιδική βιβλιογραφία, αλλά είναι δυστυχώς παραπλανητική και η παραπλάνηση αυτή δεν αμφισβητείται σε μεγάλο βαθμό. Στην ανάλυση λογοτεχνικών βιβλίων και κάθε είδους μέσων, για παιδιά και ενήλικες - εμφανίζεται ένας πολύ μικρός αριθμός θεμάτων, τα οποία χρησιμοποιούνται κατ' επανάληψη. Για παράδειγμα:

"Τα άτομα με αναπηρία είναι απειλητικά και επικίνδυνα" - (Captain Hook, 1911)

"Τα άτομα με αναπηρία είναι αθώα και σχεδόν αγιοποιημένα" - (Tiny Tim, 1843)

"Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν έμπνευση για όλους μας" - (Βιογραφία της Helen Keller 1903)

Όσον αφορά την κατάληξη των χαρακτήρων με κινητική αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία του δέκατου ένατου και εικοστού αιώνα, σπάνια γίνονται ενήλικες με αναπηρία: είτε πεθαίνουν νέοι, είτε βιώνουν μια θαυματουργή θεραπεία. Τονίζεται συχνά ότι φαινομενικές ατυχίες πρέπει να γίνουν αποδεκτές ως μέρος ενός υψηλότερου σχεδίου: μια στάση που εκφράζεται έντονα στο "Rabbit's Tails", μια διήγηση στο Gatty's Aunt Judy's Tales (1859), όπου ο αφηγητής λέει για δύο νεαρά ορφανά:

«Αν πράγματι υπήρχε δικαιοσύνη για τα παιδιά τότε η μητέρα τους θα έπρεπε να είχε ζήσει, δεν θα είχε πεθάνει».

Έτσι, η επικρατούσα άποψη των συγγραφέων του δέκατου ένατου αιώνα ήταν ότι κάποιος πρέπει να υποταχθεί σε ατυχίες, τόσο ως μορφή υπακοής στο θέλημα του Θεού, και επειδή αυτές οι φαινομενικές ατυχίες προορίζονται τελικά για το καλό κάποιου. Στα πρώιμα βικτοριανά βιβλία, ειδικά, αυτή η στάση μπορεί να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά των χαρακτήρων σε έναν πολύ ακραίο βαθμό (Dowker, 2004).

Στο «The Secret Garden» του Burnett (1911) ο Colin έχει παραμεληθεί συναισθηματικά και έχει περάσει όλη την παιδική του ηλικία κλεισμένος σε ένα σπίτι, πεπεισμένος από υπηρέτες και γιατρούς ότι προορίζεται να έχει δυσμορφία στη σπονδυλική του στήλη σαν τον πατέρα του και να πεθάνει νέος. Ο Colin τελικά θεραπεύεται από το συνδυασμό υγιών σχέσεων με τη Mary και τον Dickon και την έκθεση στις θεραπευτικές επιδράσεις της φύσης. Το έργο ολοκληρώνεται με τον κεντρικό χαρακτήρα να είναι στην πραγματικότητα υγιής και με τη φράση «για πάντα» («forever and ever»).

Ο Quicke (1985) παρείχε μια βασική μελέτη που σχετίζεται με την απεικόνιση της αναπηρίας στη παιδική λογοτεχνία καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η σημασία βρισκόταν σε κριτήρια όπως η συνολική αισιοδοξία της ιστορίας, όμως σημείωσε γρήγορα ότι τα βιβλία θα πρέπει να είναι ρεαλιστικά αισιόδοξα και να αποφεύγεται το κλισέ «ευτυχισμένος πάντα». Στην περίπτωση του Colin γίνεται σαφές στον αναγνώστη ότι η ασθένειά του οφείλεται σε ψυχικά και όχι φυσικά αίτια. Παρ' όλα

αυτά ο συγγραφέας προβάλλει την περίπτωση μιας ενδεχόμενης σωματικής αναπηρίας ως ανίατη ασθένεια.

Αντιθέτως, σε ορισμένα βιβλία τα συμπτώματα μίας σαφώς σωματικής βλάβης θεραπεύονται μόνο με τη δύναμη της θέλησης, όπως όταν η Clara της Johanna Spyri στη Heidi (1872) διαπιστώνει ότι είναι σε θέση να περπατήσει μόλις ο Peter σπρώξει την αναπηρική καρέκλα της από ένα βράχο. Η Clara, ένα παιδί που χρησιμοποιεί αμαξίδιο, θεραπεύεται όταν απαλλάσσεται δια της βίας από αυτό. Το βοήθημα ενός παιδιού με αναπηρία γίνεται ένα απεχθές και δυσάρεστο αντικείμενο. Για τα περισσότερα παιδιά – αναγνώστες με αναπηρία το αναπηρικό αμαξίδιο είναι μια συνθήκη που θα πρέπει να διαχειριστούν εφ' όρου ζωής. Επιπλέον, δημιουργείται η ψευδής αίσθηση στα παιδιά – αναγνώστες με αναπηρίες ότι θα θεραπευθούν με έναν ουτοπικό τρόπο. Η δική τους θέληση και ενέργεια δεν είναι αρκετή για να τους θεραπεύσει; Η απαλλαγή από την αναπηρία δεν πρέπει να προβάλλεται ως το μοναδικό σενάριο που θα τους προσφέρει την ευτυχία, την ελευθερία και την ολοκλήρωση. Σύμφωνα με την Crow (1990), οι περιοριστικές απεικονίσεις της αναπηρίας υπερβαίνουν την έντυπη σελίδα και περιορίζουν τις πραγματικές ευκαιρίες για άτομα με αναπηρία.

Σε άλλα έργα το τέλος για τους χαρακτήρες με κινητική αναπηρία και σωματικές βλάβες δεν είναι αίσιο, όπως για παράδειγμα στον « Μολυβένιο Στρατιώτη» του Hans Christian Andersen (1838). Ο μολυβένιος στρατιώτης έχει φτιαχτεί από το ίδιο καλούπι που φτιάχτηκαν 24 ίδια στρατιωτάκια ως παιχνίδια. Έχει όμως μία διαφορά από τα υπόλοιπα. Από λάθος του κατασκευαστή του έχει μόνο ένα πόδι. Ο μολυβένιος στρατιώτης περνά από διάφορες περιπέτειες μακριά από την αγαπημένη του μπαλαρίνα εξαιτίας μίας παρέας παιδιών που τον απομακρύνουν από το σπίτι. Στο τελευταίο μέρος του έργου, ένα παιδί ρίχνει, χωρίς προφανή λόγο, τον μολυβένιο στρατιώτη στο αναμμένο τζάκι όπου εκείνος, αδύναμος να αντιδράσει, καίγεται. Σε αυτή την περίπτωση λανθάνει το θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας και της σωματικής αναπηρίας από την κοινωνία. Η ακέραιη μολυβένια καρδιά που ανακτάται από τις στάχτες την επόμενη μέρα είναι η ηθική δικαίωση του χαρακτήρα.

Εντούτοις, ο κεντρικός ήρωας του παραμυθιού αποκτά έμμεσα τον ρόλο του απροστάτευτου και ανίσχυρου. Για ένα παιδί – αναγνώστη χωρίς αναπηρία η αναίτια κακή μεταχείριση του μολυβένιου στρατιώτη από τα παιδιά του έργου ίσως το αφυπνίσει και το οδηγήσει στην αντίθετη κατεύθυνση, όπως φαίνεται να είναι και η πρόθεση του συγγραφέα. Εξάλλου οι βίαιες συμπεριφορές απέναντι σε ανθρώπους με κινητική αναπηρία είναι πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά ο μολυβένιος στρατιώτης δεν αποτελεί ισχυρό πρότυπο για ένα παιδί – αναγνώστη με αναπηρία. Ο άνθρωπος με αναπηρία οφείλει να διεκδικεί και να παλεύει για τα δικαιώματά του.

Επιπροσθέτως, η ανάλυση του γλωσσικού χειρισμού στο έργο δείχνει ότι παρά την πρόθεση του συγγραφέα, οι χαρακτηρισμοί προς τον χαρακτήρα με κινητική αναπηρία είναι στερεοτυπικοί, όπως «κουτσός». Η γλώσσα και οι εικόνες γενικά ενισχύουν τα

κεντρικά στερεότυπα του βιβλίου. Συχνά, αυτά τα βιβλία με σχετικά «θετικά» θέματα δεν αμφισβητούν τη χρήση της γλώσσας και των εικόνων τους, παρόλο που αυτό μπορεί να καταλήξει να υπονομεύει το αρχικό τους μήνυμα. Φυσικά, οι αλλαγές στην επιστημονική ορολογία και ο κοινωνικά αποδεκτός ή μη όρος για την αναπηρία την περίοδο που εξετάζουμε βρισκόταν σε πρώιμο στάδιο και στην πραγματικότητα έχουν γίνει αρκετά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Άλλωστε, οι έρευνες στην διεθνή λαϊκή λογοτεχνία γίνονται μετά το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα, όταν το πρόβλημα γίνεται αντιληπτό. Επιπλέον, γίνονται συχνά μετατροπές από την αρχική έκδοση, ενώ προκύπτει και το ζήτημα της μετάφρασης, ειδικά σε δημοφιλή παιδικά βιβλία που έχουν μεταφραστεί σχεδόν σε όλες τις γλώσσες.

Ορισμένοι χαρακτήρες με μόνιμη αναπηρία στα παιδικά βιβλία του δέκατου ένατου και του εικοστού αιώνα είναι "αγιοποιημένοι", όπως ο μολυβένιος στρατιώτης, των οποίων ο κύριος ρόλος φαίνεται να είναι το παράδειγμα για άλλους. Στις περιπτώσεις αυτές περιλαμβάνονται: ο Tiny Tim στη «Χριστουγεννιάτικη Ιστορία» του Dickens (1843), η Carol στο «Wiggin's The Birds' Christmas Carol» (1891), ο Dick στο «Alcott's Little Men» (1871) και η Lucinda Snow, της οποίας η ιστορία λέγεται πως αποτέλεσε έμπνευση για την Jill στο «Alcott's Jack and Jill» (1879). Η Lucinda, ίσως επειδή δεν την συναντήσαμε ποτέ (πιθανώς πέθανε λίγο πριν ξεκινήσει η ιστορία), είναι ένα ιδιαίτερα σαφές παράδειγμα του είδους. Η παραμονή της στο κρεβάτι ήταν το αποτέλεσμα μιας πτώσης όταν ήταν σε μικρή ηλικία και η κα Minot λέει την ιστορία της ως έμπνευση για την Jill, η οποία επίσης δεν μπορεί να περπατήσει λόγω τραυματισμού στην πλάτη (αν και στο τέλος αναρρώνει) (Dowker, 2004).

Παρ' όλα αυτά, η αντιμετώπιση της αναπηρίας στην παιδική βιβλιογραφία της περιόδου αυτής είναι πιο περίπλοκη από ό, τι φαίνεται με την πρώτη ματιά. Παρόλο που μερικές φορές παρατηρήθηκε η αναπηρία, όπως να είναι όλες οι δυστυχίες και οι κακουχίες, με σκοπό την παροχή πνευματικής πειθαρχίας, οι ανάπηροι χαρακτήρες δεν μεταμορφώνονταν πάντα εντελώς σε στερεοτυπικά «αγιοποιημένοι». Εν μέρει, αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει τις διακυμάνσεις μεταξύ του χρόνου και του τόπου, ή στις προσωπικότητες των συγγραφέων και στη δική τους άμεση ή ανάλογη εμπειρία αναπηρίας. Ο ίδιος συγγραφέας μπορεί να ασχολείται πολύ διαφορετικά με χαρακτήρες με αναπηρία σε διαφορετικά βιβλία (Dowker, 2004).

Στην Ελλάδα, την ίδια περίοδο, η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία είναι κυρίως μέσω των μύθων, των λαϊκών παραμυθιών και των ποιητικών συλλογών. Οι αναφορές σε άτομα με αναπηρία είναι ελάχιστες σε σχέση με την ξένη βιβλιογραφία. Η απουσία χαρακτήρων με αναπηρία στέλνει ένα μήνυμα ότι τα άτομα με αναπηρία δεν είναι τόσο ενδιαφέροντα ή εκτιμημένα από την κοινωνία. Ο Πάππος (2018) αναφέρει ότι οι ήρωες με αναπηρία είτε απουσιάζουν, είτε, όταν εμφανίζονται, αντιμετωπίζονται χλευαστικά, καθώς για αιώνες τα άτομα με αναπηρία θεωρήθηκαν στην λαϊκή κουλτούρα, άτομα κατώτερα, στην καλύτερη περίπτωση ειδικών δυνατοτήτων, αναγκών, απαιτήσεων. Αυτή η δαιμονοποίηση της εξωτερικής εμφάνισης των ανθρώπων, της παρεκκλίνουσας εμφάνισής τους από το αποδεκτό πρότυπο, οδήγησε στην απομόνωση, στην απουσία

οποιασδήποτε πρωτοβουλίας βοήθειας, ένταξης, συμμετοχής τους στον οικογενειακό και κοινωνικό βίο. Μάλιστα συχνά ο σωματικά αποκλίνων με αναπηρία συχνά ήταν ο αρνητικός ήρωας μιας ιστορίας, κάποιος κουτοπόνηρος, τυχοδιώκτης ή χαμηλών ηθικών αξιών άνθρωπος.

Στην Ευρωπαϊκή λαϊκή λογοτεχνία του εικοστού αιώνα, παρατηρείται μια μεγάλη γκάμα από αφηγήσεις που παρουσιάζουν το «διαφορετικό» και το παράξενο και καλύπτουν την αδηφαγία της αγοράς (την λεγόμενη λογοτεχνία της παραξενιάς). Εδώ παρατηρούμε ότι διακωμωδείται το άτομο με αναπηρία και οδηγείται σε ένα *ad absurdum* (αλλόκοτη κατάσταση), οικειοποιείται στα μάτια της πλειοψηφίας (Σταύρου, 2012).

Συμπεράσματα

Μόνο μετά τη δεκαετία του 60' τα πράγματα άρχισαν -στο εξωτερικό ασφαλώς- να αλλάζουν κατεύθυνση, χάρη στις φωνές φωτισμένων δασκάλων που έφτασαν στα αυτιά μερίδας της κοινωνίας και των δημιουργών. Οι νέοι δημιουργοί που μπήκαν στο χώρο του παιδικού βιβλίου μετά το 1950-55 σε δυτική Ευρώπη, βόρεια Αμερική και Αυστραλία, παράγοντας συνολικά πιο προσεγμένα και πιο προοδευτικά βιβλία, άρχισαν να ρίχνουν κλεφτές ματιές στα άτομα με αναπηρία, άλλοτε τοποθετώντας τα στον κεντρικό άξονα μιας ιστορίας, άλλοτε στο περιθώριό της, αλλά σίγουρα αντιμετωπίζοντάς τα πια με μεγαλύτερο σεβασμό, προσοχή και προσεγγίσεις που έφευγαν από τις πεπαλαιωμένες αντιλήψεις του πρόσφατου παρελθόντος.

Ίσως, οι προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην συγγραφή παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία και άλλα κοινωνικά ζητήματα, οι οποίες είναι ποικίλες σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, σηματοδοτούν μια νέα περίοδο για την νεοελληνική παιδική λογοτεχνία γενικότερα

Βιβλιογραφία

Alcott, L.M. (1879). *Jack and Jill*. London.

Barrie, J.M. (1911). *Peter and Wendy*. London.

Burnett, F.H. (1911). *The Secret Garden*. London.

Coolidge, S. (1872). (pseudonym for Sarah Chauncey Woolsey). *What Katy Did*. London.

Crow, L., (1990). *Disability in Children's Literature*. Arts Council of Great Britain, Literature Department seminar.

Dickens, C. (1843). *A Christmas Carol*. London.

- Dowker, A., (2004). *The Treatment of Disability in 19th and Early 20th Century Children's Literature*. 24.1. Dept of Experimental Psychology, University of Oxford.
- Giannikopoulou, A. (1998). *Apo tin proanagnosi stin anagnosi, Odigos gia goneis kai ekpαιdeftikous*. Athina: Kastaniotis
- Hobbs, M.C. (1973). *The future of children categories and their consequences*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mc Hale, S. M., Dariotis, J. K., & Kaul, T.J. (2003). *Social development and social relationships in middle childhood*. Handbook of psychology: Vol 6. Developmental psychology. Hoboken, NJ: Wiley. (σσ. 241-265).
- Nestoridis, Ch. (2004). *I ypostiriktiki technologia stin ekpαιdefsi ton atomon me sovara kinitika provlimata*, http://www.eyliko.gr/amea/prakseis_epeack/meletes_peript.pdf, (prosvasi stis 15/3/2016)
- Pagkosmios Organismos Ygeias (2020), <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>.
- Papageorgiou, A., (2010). *I elliniki mythologia stin elliniki paidiki logotechnia*. Thessaloniki. Aristoteleio Panepistimio. (s. 50)
- Pappos. A., (2018). Atoma me anapiria sta vivlia gia paidia kai neous: apo tin daimonopoiisi stin apodochi. Anaktithike apo <https://www.elnplex.com/%ce%ac%cf%84%ce%bf%ce%bc%ce%b1-%ce%bc%ce%b5-%ce%b1%ce%bd%ce%b1%cf%80%ce%b7%cf%81%ce%af%ce%b1-%cf%83%cf%84%ce%b1-%ce%b2%ce%b9%ce%b2%ce%bb%ce%af%ce%b1-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b9/> stis 20.12.2020
- Pena, D. (2000). *Parent Involvement: Influencing Factors and Implications*. In: Journal of Educational Research. 94,.1. (σσ.42-54).
- Porter, E. (1911). *Pollyanna*. London.
- Spyri, J. (1872). *Heidi*

- Stavrou. A., (2012), *I laiki logotechnia kai i symvoli tis stin agogi kai ekpaidefsi ton paidion me anapiria kai me eidikes ekpaideftikes anagkes*. Ioannina. Panepistimio Ioanninon.
- Sotiropoulou, M. (1993). *Paidikes kai scholikes vivliothikes*. *Diadromes*, 30, (ss.120-124).
- Tatar, M., (1992). *Off with their heads: Fairy Tales and the Culture of Childhood*. Princeton. N. Jersey (σ. 20)

Συμπερίληψη: Η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Σκλήρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, M.Sc.

Περίληψη

Οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών επηρέασαν στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις αιώνων, με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να αλλάξουν την αντιμετώπισή τους απέναντι στην διαφορετικότητα και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες άλλαξε τον προσανατολισμό της και πέρασε από το διαχωριστικό σύστημα σε αυτό της συμπερίληψης. Αποτελεί μια νέα τάση που απευθύνεται όχι μόνο στους μαθητές με ιδιαιτερότητες αλλά σε όλους τους μαθητές και κατέστησε σαφές ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ζήτημα και ευθύνη του γενικού σχολείου. Η αποτελεσματική εφαρμογή της συνδέεται με τη χρήση διαφόρων πρακτικών όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο καθολικός σχεδιασμός της μάθησης. Η υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας από τον σχολικό οργανισμό ενισχύει τόσο τις κοινωνικές, ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών με ιδιαιτερότητες όσο και το αίσθημα αλληλεγγύης, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικές πρακτικές, ενσωμάτωση

Inclusion: The contemporary trend in special education and training

Skliri Panagiota, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

The socio-economic and political changes of recent decades have influenced the attitudes, beliefs and perceptions of centuries, with the result that societies have changed their approach to diversity and people with special needs. Based on contemporary perceptions, the education of people with special needs changed its orientation and passed from the dividing system to that of inclusion. It is a new trend that is addressed not only to students with disabilities but to all students and made it clear that the education of people with special needs is a matter and responsibility of the general school. Its effective implementation is associated with the use of various practices such as differentiated teaching and universal planning of learning. The adoption of inclusive culture by the school organization strengthens both the social, academic and emotional skills of students with special needs and the sense of solidarity, acceptance and respect for the diversity of all involved in the educational process.

Key-words: inclusion, special education, education, integration

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές και ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν στάσεις,

πεποιθήσεις και αντιλήψεις αιώνων με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να γίνουν πιο δεκτικές απέναντι στην διαφορετικότητα και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Από την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των ατόμων με ιδιαιτερότητες σήμερα έχουμε εισέλθει στην εποχή της ένταξης και της συμπερίληψης. Το αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων για ίσες ευκαιρίες στην κοινωνική ζωή, οι αξίες του ανθρωπισμού και η ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος αποτέλεσαν την αφετηρία για την εστίαση του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Αποτελείται από ένα σύνολο ενεργειών που προάγουν τη γνώση και την ανακάλυψη, βοηθά τους ανθρώπους να ζήσουν τη ζωή τους όσο καλύτερα μπορούν και λειτουργεί σκοπίμως για να αναπτύξει την κατανόηση, την κρίση και τη δυνατότητα δράσης. Ο Durkheim από το 1956 ανέδειξε τον διαμορφωτικό ρόλο της εκπαίδευσης στη συμπεριφορά, στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών όπως και στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Αντανακλά δε την κοινωνία, καθώς αφομοιώνονται οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τα πρότυπα, μαζί με την ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών (Καρακατσάνη, 2004). Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες άλλαξε τον προσανατολισμό της και πέρασε από το διαχωριστικό σύστημα σε αυτό ένταξης. Σήμερα επικρατεί η συνεκπαίδευση, μια νέα τάση που απευθύνεται όχι μόνο στους μαθητές με ιδιαιτερότητες αλλά σε όλους τους μαθητές και κατέστησε σαφές ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί ζήτημα και ευθύνη του γενικού σχολείου.

Το θεωρητικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης

Η συνεκπαίδευση/συμπερίληψη αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες το κεντρικό θέμα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) εμφανίστηκε αρχικά στην αγγλική γλώσσα. Στα ελληνικά συναντάται επίσης ο όρος συνεκπαίδευση, ενταξιακή εκπαίδευση ή ολική ενσωμάτωση. Συνιστά μια σύγχρονη τάση ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος αναφέρεται σε όλες τις προσπάθειες τοποθέτησης των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης (Zigmond, 2003).

Σύμφωνα με τις αρχές της συνεκπαίδευσης, όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις μαθησιακές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου. Η αποτελεσματικότητα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης απαιτεί αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των προγραμμάτων σπουδών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης και συμμετοχής αλλά αποδοχής, συνεργασίας, ενεργής συμμετοχής και υπευθυνότητας για όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Tilstone, 2000). Συνιστά μια σύγχρονη κοινωνική δεξιότητα που οδηγεί από

τον παθητικό πολίτη των προηγούμενων δεκαετιών στον ενεργό πολίτη ο οποίος μάχεται και συναποφασίζει για το μέλλον του.

Την δεκαετία του 1970 ξεκίνησαν οι πρώτες προσπάθειες ώστε μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Αυτή την απαίτηση αναγνώρισαν και ενίσχυσαν νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Σημαντικός σταθμός προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης αποτέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 (Unesco, 1994). Ο σύγχρονος προσανατολισμός της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς τη συμπερίληψη οδήγησε σε αναθεώρηση του ορισμού της ειδικής αγωγής, η οποία θεωρείται πλέον ως ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών που απευθύνονται όχι μόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά σε όλους τους μαθητές (Brodine & Lindstrand, 2007). Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επιφέρει πρωτίστως θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση καθώς οι αλλαγές που εκπονούνται στη λειτουργία και τις υποδομές της σχολικής μονάδας επιδρούν σε όλους τους μαθητές (βιωματική μάθηση, συχνές επαναλήψεις, ανατροφοδότηση κτλ). Παράλληλα επεκτείνεται σε ανθρωπιστικό και κοινωνικό επίπεδο με την βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ιδιαιτερότητες και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος και αλληλεγγύης αυτών που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες δυσκολίες. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην συναισθηματική επίδραση της συνεκπαίδευσης, καθώς φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης ωφελούνται ιδιαίτερα, τόσο οι γονείς καθώς οι συχνές επαφές μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων οδηγούν σε εντονότερη δραστηριοποίηση, όσο και οι εκπαιδευτικοί γιατί αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας και συνεχούς ανάγκης για αυτοβελτίωση και επιμόρφωση (Power-deFur & Orelove, 1996).

Η Unesco επισήμανε στις κατευθυντήριες οδηγίες της τα τέσσερα κεντρικά στοιχεία που βοηθούν στην εννοιολογική σύλληψη της συμπερίληψης/συνεκπαίδευσης τα οποία οι Ainscow & Miles (2009) ανέλυσαν διεξοδικά ως εξής:

- ❖ η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία
- ❖ η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση ενδιαφέρεται για την αναγνώριση και την απομάκρυνση των εμποδίων
- ❖ η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση αφορά στην παρουσία, στην συμμετοχή και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών
- ❖ η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση δίνει περισσότερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες των μαθητών που βρίσκονται στα όρια της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού και της αποτυχίας.

Στο πλαίσιο ενός συνεκπαιδευτικού/συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης η εστίαση δεν εντοπίζεται μόνο στους μαθητές με ιδιαιτερότητες. Αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες, την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα καθώς και άλλους παράγοντες που μπορεί να τους τοποθετήσουν στο περιθώριο. Στη φιλοσοφία

της, για να είναι ικανός ένας μαθητής να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει η λύση να αναζητηθεί όχι στον ίδιο το μαθητή αλλά στη λειτουργία του σχολείου και τις μαθησιακές στρατηγικές (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Ένα σχολείο το οποίο συνεχώς μαθαίνει και βελτιώνεται υιοθετώντας διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες όπως η δημοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς αποκλεισμούς. Οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα αλλά αφετηρία νέας μάθησης μέσα σε ένα συνεργατικό και συμμετοχικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως ευκαιρία που παρέχει μεγάλο βαθμό ευελιξίας στην αναδιαμόρφωση και αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να καλύπτουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για την προώθηση και την αποδοχή της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στην εκπαίδευση έχουν επικυρωθεί συμβάσεις και διακηρύξεις σε Ευρωπαϊκό και Διεθνές επίπεδο, όπως οι Πρότυποι Κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρία το 1993 ή η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 (Unesco, 1994). Στην Ελλάδα η εξέλιξη της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης ήταν ανάλογη με εκείνη που παρατηρείται στην Ευρώπη. Ουσιαστικά ξεκινάει με το Νόμο 1566/1985 ο οποίος αποτέλεσε καινοτομία, καθώς για πρώτη φορά επέτρεψε την είσοδο των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική παιδεία. Στη συνέχεια στο σχέδιο Νόμου 2817/2000 προστέθηκαν αρκετές αλλαγές και συμπεριελήφθησαν σημαντικές ρυθμίσεις για την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Τέλος με την ψήφιση του Νόμου 3699/2008, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και επιπλέον ρυθμίζονται θέματα για την συνεκπαίδευση, προβλέπεται η παράλληλη στήριξη, η παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού και η δημιουργία τμημάτων ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Όλες οι εκπαιδευτικές τάσεις που αναφέρονται στην ειδική αγωγή, τόσο οι παλαιότερες όσο και οι νεότερες, φαίνεται ότι διαμορφώνονται μέσα από ένα κράμα παραγόντων που σχετίζονται με τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες κάθε εποχής. Εν τέλει, αντανakλούν την εκάστοτε κοινωνική αντίληψη για την έννοια της διαφορετικότητας.

Οι προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στην εκπαίδευση απαιτεί αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και ανακατεύθυνση του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής αλλά και της συνολικής εσωτερικής πολιτικής. Οι αλλαγές απαιτείται να πραγματοποιηθούν σε οργανωτικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό επίπεδο και σχετίζονται με την προσβασιμότητα σε αίθουσες και εγκαταστάσεις, την παροχή επαρκούς εκπαιδευτικής υποστήριξης και αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Επιπλέον αφορούν την πλήρη πρόσβαση στον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, την υλοποίηση προγραμμάτων κατά των διακρίσεων και της βίας, και της κοινωνικής πρόνοιας, την εφαρμογή

των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες αξιοποιούν τις διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του κάθε μαθητή. Ο Peters (2007) υποστηρίζει ότι, η επιτυχής εφαρμογή της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στην εκπαίδευση συνδέεται με βαθιές πολιτειακές μεταρρυθμίσεις, ρήξη με τις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές πρακτικές και ενεργή εμπλοκή αρκετών φορέων.

Το σύγχρονο μοντέλο συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης θεωρεί αναγκαίο έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαμορφώνει σε όλα τα επίπεδα το κατάλληλο περιβάλλον της τάξης ώστε όλοι οι μαθητές, με ειδικές ανάγκες ή μη, να νιώθουν αποδεκτοί, ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα απαιτείται να καλλιεργεί την συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των μαθητών, θετική στάση και αποδοχή της διαφορετικότητας, τις συνθήκες εκείνες που τελικά ευνοούν και προάγουν την μάθηση (Watkins, 2003). Επιπλέον να διαμορφώνει, να τροποποιεί και να αναπροσαρμόζει συνεχώς το πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές των παιδιών. Απαραίτητη θεωρείται και η σύμπραξη του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού αλλά και η συνεργασία του με την οικογένεια και άλλους υποστηρικτικούς φορείς. Ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών και το επίπεδο συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι επιπλέον καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης θετικής στάσης για τη συνεκπαίδευση (Ainscow, Booth & Dyson, 2004). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός αναμεταδότης γνώσεων αλλά γίνεται συνοδοιπόρος των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνική τους προσαρμογή.

Σύμφωνα με τις αρχές της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ως κανονικά μέλη της ομάδας της τάξης σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξη ανομοιογένειας και διαφορετικότητας στην ομάδα της κανονικής της τάξης δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης (Tilstone, 2000). Αντίθετα, οφείλει να είναι πηγή έμπνευσης, πρόσκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλαγής πεποιθήσεων και κοινωνικών στάσεων, απαλλαγής ρατσιστικών και ακραίων προκαταλήψεων. Το σχολείο για όλους, ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να εκπαιδεύσει ενεργούς πολίτες συμμετόχους στις κοινωνικές αλλαγές μέσα στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων και κοινωνιών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί ένα σχολείο που ορίζεται έξω από του τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας. Όλοι οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται ενεργά μέσα στο κοινωνικό σύνολο και αλληλοεπιδρούν με αυτό.

Οι Giangreco, Cloninger, Dennis, & Edelman (1994), αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συμπερίληψης σχετίζεται με πέντε χαρακτηριστικά τα οποία ωστόσο θα πρέπει συμβαίνουν σε καθημερινή βάση:

- *Ετερογενής ομαδοποίηση:* Όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί σε ομάδες εργαζόμενοι σε διαφορετικά επίπεδα. Μαθαίνουν να συνεργάζονται εντός και εκτός τάξης και να αλληλοεπιδρούν.

- *Αίσθηση συμμετοχής σε μία ομάδα:* Όλοι οι μαθητές θεωρούνται μέλη της τάξης και όχι απλοί επισκέπτες ή ξένοι. Όλοι, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, είναι ευπρόσδεκτοι στην ομάδα.
- *Κοινές δραστηριότητες με εξατομικευμένα αποτελέσματα:* Οι μαθητές, ενώ μοιράζονται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες, έχουν διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους. Οι εξατομικευμένοι στόχοι των μαθητών μπορεί να τίθενται για τον ίδιο τομέα (π.χ. μαθηματικά) ή για διαφορετικούς τομείς (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες και επιστημονικές δεξιότητες). Η πρακτική αυτή αναφέρεται ως «μέθοδος αλληλοεπικάλυψης μεταξύ του προγράμματος σπουδών»
- *Περιβάλλον διδασκαλίας:* Η μάθηση και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες πραγματοποιούνται στους ίδιους χώρους που διδάσκονται οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- *Ισορροπημένη διαδικασία μάθησης:* Η συμπερίληψη πρέπει να επιδιώκει και να εξασφαλίζει την ισόρροπη ανάπτυξη μεταξύ των ακαδημαϊκών/λειτουργικών και των κοινωνικών/προσωπικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε όλο τον σύγχρονο κόσμο έχει γίνει σήμερα αποδεκτό, ότι για την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αλλά και του συνεργαζόμενου υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (European Commission, 2000). Η διαδικασία δια βίου μάθησης και κατάρτισης συμβάλλει στην καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών, μέσω της επιλογής και προσαρμογής των κατάλληλων προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Εκπαιδευτικές πρακτικές συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης

Όλοι γνωρίζουμε ότι η μάθηση είναι ένα σύνθετο πολυπαραγοντικό φαινόμενο και τα αποτελέσματά της εκφράζονται ως γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, ενώ είναι σημαντική η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο συντελείται. Αν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αναφέρονται σε ίσες ευκαιρίες, αποδοχή και σεβασμό σε κάθε ιδιαιτερότητα και διαφορά είναι φανερό ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφέρει. Η ολοένα και μεγαλύτερη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθώς και η αδυναμία των συστημάτων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις οδηγούν σε μία ομαδοποιημένη αντιμετώπιση των μαθητών αγνοώντας τις πραγματικές τους ανάγκες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ξεχνούν σε ποιους πρέπει να διδάξουν και εστιάζουν στο τι 'πρέπει' να διδάξουν. Η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί συνεργατικό κλίμα ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερα σημαντική όμως θεωρείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τον καθορισμό των πρακτικών, την οργάνωση και εφαρμογή των εξατομικευμένων προγραμμάτων και των καινοτομιών, τη διαμόρφωση των στόχων και την αξιολόγησή τους (Ainscow et al., 2004). Στο πλαίσιο αυτό η ομαδοσυνεργατική και ερευνητική μάθηση,

η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, ο καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση, η συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αποτελούν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικότερα σε δύο πρακτικές που θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση:

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ως εκπαιδευτική φιλοσοφία αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και δεσμεύεται ότι όλοι θα έχουν και τις κατάλληλες ευκαιρίες για μάθηση αλλά και την απαραίτητη ανατροφοδότηση που θα ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες τους (Tomlinson et al., 2003). Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε μαθητευόμενου. Καθώς οι μαθητές μέσα σε μεικτές τάξεις διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδρά θετικά στη μεγιστοποίηση των κινήτρων, την ενίσχυση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, την ενδυνάμωση της ικανότητας για συνεργασία και την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης. Βασική της θέση είναι ότι η διδασκαλία δεν στηρίζεται σε ένα ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο που αγνοεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή αλλά ξεκινά από το σημείο που αυτός βρίσκεται. Επικεντρώνεται στην ετερότητα του κάθε μαθητή με στόχο την οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από ενεργητικές διαδικασίες (Βαλιαντή, 2015). Αποτελεί μια προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά την αποτυχία, στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση και φυσικά είναι απόλυτα συμμετοχική. Η θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής «χτίζει» τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες πάνω στις ήδη υπάρχουσες, είναι η βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όπως αναφέρει η Tomlinson (2014), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί καθοδηγεί, οργανώνει και προσαρμόζει τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να ταιριάζει καλύτερα στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι προσαρμογές σχετίζονται με το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του μαθητή. Η αποτελεσματικότητα μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται ότι εξαρτάται στενά από τις προσαρμογές στους ανωτέρω αλληλένδετους παράγοντες, ενώ η δυσλειτουργία ενός παράγοντα οδηγεί στη δυσλειτουργία όλου του συστήματος (Tomlinson & Moon, 2013, οπ. αναφ. στις Φιλίππου & Βεντίστα, 2017).

Κατά τη διαφοροποίηση λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες των μαθητών, η ετοιμότητά τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και μέσα από μια διαρκή διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός δημιουργεί δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη των μαθητών μέσω της μεγιστοποίησης των ατομικών δυνατοτήτων τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σημαντική θέση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία διδασκαλία δίνει έμφαση στην αξιολόγηση για

μάθηση και όχι στην αξιολόγηση της μάθησης ώστε οι μαθητές να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Tomlinson & Moon, 2013, οπ. αναφ. στις Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Για να είναι επιτυχημένος ο σχεδιασμός διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίσει τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να πετύχουν όλοι, να αποφασίσει τι θα διαφοροποιήσει και πως θα το διαφοροποιήσει καθώς και να προσδιορίσει ποιες μεθόδους αξιολόγησης θα χρησιμοποιήσει. Κάθε φορά που σχεδιάζεται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και η χρήση διαφορετικών στρατηγικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Διαβαθμισμένες εργασίες, προσαρμογή των ερωτήσεων, διδασκαλία από τους συμμαθητές, καταιγισμός ιδεών, ερευνητικές εργασίες είναι μερικές από τις στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Ο καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση. Ο όρος καθολικός σχεδιασμός χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην αρχιτεκτονική από τον Ron Mace με βασικό στόχο τον σχεδιασμό κτιρίων και δημοσίων κατασκευών που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των ατόμων με κινητικές αναπηρίες. Στη συνέχεια ταυτίστηκε με την κατασκευή δομών που θα εξυπηρετούν άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Το κίνημα για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες και η διακήρυξη των Αμερικανών με αναπηρίες προώθησαν τη φιλοσοφία του καθολικού σχεδιασμού που δίνει έμφαση στις αρχικές ανάγκες των ατόμων και όχι στις μετέπειτα προσαρμογές.

Σήμερα ο καθολικός σχεδιασμός έχει επεκταθεί από την αρχιτεκτονική και έχει προσαρμοστεί στην εκπαίδευση μέσω μοντέλων όπως αυτό του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση. Ο νόμος 3699/2008 ορίζει ως υποχρεωτικό τον καθολικό σχεδιασμό σε όλο το φάσμα των δομών ειδικής αγωγής για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του εξοπλισμού, των υποδομών, των πολιτικών και των διαδικασιών.

Ο καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση είναι συμπεριληπτικός και ολιστικός, έχοντας στόχο όλα τα φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια να σχεδιάζονται με βάση τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή για να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Ο σχεδιασμός αναφέρεται σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και αφορά τη διδασκτέα ύλη, το υλικό και το περιεχόμενο της. Αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες προσεγγίσεις είναι ότι, στον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση, η διαφορετικότητα λαμβάνεται υπόψη από την αρχή χωρίς να χρειάζονται στη συνέχεια προσαρμογές.

Σύμφωνα με τους Rose and Meyer (2002, οπ. αναφ. στη Τζιβινίκου, 2015), είναι απαραίτητο στο σχεδιασμό της μάθησης να λαμβάνεται υπόψη ο διαφορετικός τρόπος με το οποίο ο κάθε μαθητής προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και εκφράζεται και για αυτό το λόγο η προσέγγιση στηρίζεται σε τρεις άξονες (αρχές):

- χρήση πολλαπλών μέσων αναπαράστασης και ευέλικτων τρόπων παρουσίασης του υλικού και της πληροφορίας και αφορά το «Τι» της μάθησης

- χρήση πολλαπλών μέσων έκφρασης και ευέλικτων τρόπων εξέτασης της επίδοσης του μαθητή και αναφέρεται στο «πώς» της μάθησης
- χρήση πολλαπλών μέσων και ευέλικτων τρόπων εμπλοκής του μαθητή στο πρόγραμμα των μαθημάτων και αφορά το «γιατί» της μάθησης,

Η Αραμπατζή (2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να ακολουθούν τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού πρέπει να: α) είναι προσβάσιμες για όλους και δίκαιες, β) διασφαλίζουν ευελιξία στη χρήση, τη συμμετοχή και την παρουσίαση, γ) είναι σαφείς και κατανοητές, ανεξάρτητες από την προηγούμενη εμπειρία, τη γνώση, τις γλωσσικές δεξιότητες και το επίπεδο συγκέντρωσης του μαθητή, δ) μεταφέρουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες στο μαθητή ανεξάρτητα τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον, ε) επιτρέπουν το λάθος, στ) ελαχιστοποιούν το σωματικό κόπο για ευκολότερη χρήση των δομών, ζ) εξασφαλίζουν κατάλληλο χώρο μάθησης προς διευκόλυνση των μαθητών και των διδακτικών μεθόδων.

Ο καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση περιλαμβάνει τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με την ανταλλαγή απόψεων και διερεύνησης λύσεων. Στη συνέχεια δημιουργείται το πλάνο εφαρμογής για την οργάνωση της τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους τρόπους επικοινωνίας. Τέλος ακολουθεί η εφαρμογή του Καθολικού σχεδιασμού μάθησης, με τη χρήση των εκπαιδευτικών εργαλείων και των διδακτικών τεχνικών σε συνδυασμό με διαρκή αξιολόγηση. Τα πεδία εφαρμογής του καθολικού σχεδιασμού μάθησης αφορούν τα *αναλυτικά προγράμματα* τα οποία είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τις νέες *τεχνολογίες* οι οποίες δρουν υποστηρικτικά και κάνουν ελκυστικότερη τη μάθηση, το *«κείμενο για όλους»* που είναι ένα χρήσιμο εργαλείο και μπορεί να συμβάλλει στον εγγραμματοισμό όλων εκείνων των ομάδων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, την ανάγνωση και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό μοντέλο συμπερίληψης/συνεκπαίδευσης είναι ουσιαστικά κάθε εκπαιδευτική πρακτική που συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, παρέχει σε όλους εμπειρίες, δυνατότητα συμμετοχής και διαγράφει το όραμα για ένα σχολείο που αποδέχεται όλα τα παιδιά κατανοεί την ιδιαιτερότητά τους και προσαρμόζεται ανάλογα στις ανάγκες τους (Angelides, 2005).

Η προώθηση του συνεκπαιδευτικού/συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης και η υιοθέτηση της αντίστοιχης κουλτούρας και φιλοσοφίας από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και σε αυτούς της τυπικής ανάπτυξης. Οι πρώτοι ενισχύουν ιδιαίτερα τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητές τους επιδεικνύοντας καλύτερη αυτοαντίληψη, βελτίωση της συμπεριφοράς και ευκολότερη κοινωνική προσαρμογή (Power-deFur & Orelove, 1996). Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας που

βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν στις δυσκολίες, να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους. Ιδιαίτερα ωφελημένοι είναι όμως και οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες καθώς το επίπεδο διδασκαλίας συνεχώς βελτιώνεται και αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, επιδεικνύουν μεγαλύτερο σεβασμό και αποδέχονται ευκολότερα τη διαφορετικότητα, δημιουργούν σχέσεις χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις με αίσθημα αλληλεγγύης (Power-deFur & Orellove, 1996).

Η ισότιμη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου με ιδιαιτερότητες που θα του επιτρέψει να ζήσει και να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον με τα λιγότερα δυνατά εμπόδια στην αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμμετοχή του. Ως συστατικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών πολιτών που μπορούν να κινούνται και να δημιουργούν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167-170.
- Angelides, P. (2005). The missing piece of the puzzle called 'provision of equal participation in teaching and learning (?)'. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 32-35.
- Arampatzi, K. (2008). *Design for all - O Katholikos Schediasmos kai i efarmogi tou stin ekpaidefsi*. Paidagogiko Institutouto-Tmima Eidikis Agogis kai Ekpaidefsis
- Brodine, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- European Commission, (2000). *Key data on education in Europe*. Luxembourg: European Commission.
- Filippatou, D., & Ventista, O. M. (2017). Antilipseis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis gia ti diaforopoiisi tis didaskalias. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 17(68).
- Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Dennis, R. E., & Edelman, S. W. (1994). Problem-solving methods to facilitate inclusive education. *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*, 321-346.

- Karakatsani, D. (2004). *Ekpaidefsi kai politiki diapaidegogisi*. Athina: Metaichmio.
- Nomos 1566/1985. *Domi kai leitourgia tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis kai alles diataxeis*. FEK 167/t.A'/30.09.1985.
- Nomos 1566/1985. *Domi kai leitourgia tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis kai alles diataxeis*. FEK 167/t.A'/30.09.1985..
- Nomos 3699/2008. *Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes*. FEK 199/t.A'/02.10.2008.
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Power-deFur, L. A. & Orelve, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Tilstone, C. (2000). I inclusion mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes sti geniki ekpaidefsi: Praktikes inclusion gia mathites me sovares mathisiakes dyskories. Sto A. Zoniou-Sideri (epim.). *Entaxi: Outopia i pragmatikotita; I ekpaideftiki kai politiki diastasi tis entaxis mathiton me eidikes anagkes*, ss. 223-235. Athina: Ellinika Grammata.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskories – Didaktikes paremvaseis*. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Available in <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Unesco, (1994). *Diakiryxi tis Salamanka kai plaisio drasis gia tin Eidiki Agogi. Pagkosmia diaskepsi gia tin Eidiki Agogi*. Ekdosi tis Ellinikis Epitropis gia tin UNESCO, Athina.
- Valianti, S. (2015). I Diaforopoiisi tis Didaskalias se Taxeis Miktis Ikanotitas mesa apo tis Empeiries Ekpaideftikon kai Mathiton: Mia Poiotiki Dierevnisi tis Apotelesmatikotitas kai ton Proypotheseon Efarmogis tis. *Epistimes tis Agogis* t.1, s.7-35.

- Watkins, A. (ed.) 2003. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zoniou-Sideri, A. (2004). I anagkaiotita tis entaxis: Provlmatismoi kai prooptikes. Sto A. Zoniou-Sideri, (epim). *Sygchrones entaxiakes prosengiseis: Theoria*, sel. 29-54. Athina: Ellinika Grammata.

Συνεκπαίδευση στο πλαίσιο άτυπων και ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Sc.

Το σύγχρονο σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, επαναπροσδιορίζει και επικαιροποιεί διαρκώς τους στόχους του προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολυσύνθετο ρόλο του, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των εξελίξεων στους τομείς που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του. Παρά τις διαρκείς και, σε αρκετές περιπτώσεις, ραγδαίες αλλαγές σε θέματα πολιτικού σχεδιασμού, τεχνολογίας, παιδαγωγικής και διδακτικής βασική και διαχρονική επιδίωξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας η έμφαση επικεντρώνεται συχνά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Στο πνεύμα αυτό εντάσσεται και ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση δράσεων συνεκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε την τελευταία δεκαετία. Παρά τις επιφυλάξεις, τις αντιρρήσεις και τις αντικειμενικές δυσκολίες που υπάρχουν, με την παρούσα εργασία επιχειρείται να υποστηριχτεί ότι οι άτυπες και ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού αποτελούν πεδίο υλοποίησης ανθρωποπλαστικής στοχοθεσίας και προσφέρουν γόνιμο έδαφος ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συμπερίληψης και αλληλεπίδρασης μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες και δομές γενικής και ειδικής αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: τυπικές – ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού, συνεκπαίδευση.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις- αποσαφηνίσεις

Συνεκπαίδευση

Στο Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994 υποστηρίχθηκε ότι η κοινωνία μπορεί να οικοδομηθεί χωρίς αποκλεισμούς με τη συνεκπαίδευση (Miles & Singal, 2009). Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, όλοι οι μαθητές πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο και να ακολουθούν το ίδιο Πρόγραμμα Σπουδών (Kulegmass, 2004), ενώ η παρεχόμενη εκπαίδευση, κοινή και ισότιμη, να παρέχεται με τις κατάλληλες προσαρμογές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Σούλης, 2008). Κατά την υιοθέτηση της ιδέας μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ακολουθήθηκαν διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα (Norwich, 2000) και η έννοια «inclusion» υλοποιήθηκε ως συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με λιγότερο ή περισσότερο περιοριστικούς όρους ως προς τη συμμετοχή τους στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, τη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών και το είδος της στήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό ειδικής αγωγής.

Στην Ελλάδα ο όρος «inclusion» αποδόθηκε με τους όρους «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συμπερίληψη», αλλά κατά την εφαρμογή των διαφορετικών μοντέλων προέκυψε η αναγκαιότητα της υιοθέτησης του όρου «συνεκπαίδευση» προκειμένου να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση (Τζουριάδου, 1995) και ταυτόχρονα να προσφερθεί ποιοτική εκπαίδευση χωρίς κατηγοριοποίηση (Σούλης, 2008). Για την παρούσα εργασία θα

χρησιμοποιηθεί ο όρος «συνεκπαίδευση», διότι στόχος της είναι να καταδείξει ότι το πλαίσιο των άτυπων και ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού προσφέρει τη δυνατότητα εκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς.

Άτυπες και ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού

Στο σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, εκτός από τις πρακτικές γραμματισμού που οριοθετούνται από τον διδακτικό χρόνο, ο οποίος προβλέπεται ρητά για την διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενυπάρχουν και οι πρακτικές εκείνες που εμπίπτουν στις αναφερόμενες ως ημιτυπικές ή άτυπες. Δεδομένου ότι από τα τέλη του περασμένου αιώνα παρατηρείται ένας νέος προσανατολισμός στις αντιλήψεις για τον γραμματισμό, η έμφαση μετατοπίζεται από τον παραδοσιακό γνωστικό γραμματισμό σε μία ποικιλία μορφών γραμματισμού που συντελούν στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων (Μητσικοπούλου, 2001). Συνεπώς, οι πρακτικές γραμματισμού παύουν να σχετίζονται αυστηρά με τη σχολική τάξη και το στενό της πλαίσιο και νοούνται ως μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε πρωτογενή περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης των μαθητών (Hull & Schultz 2002). Επιπρόσθετα, κατά τη συμμετοχή των μαθητών σε πρακτικές γραμματισμού μείζονος σημασίας θεωρείται η σύνδεση της γνωσιακής με την κοινωνική διάσταση του γραμματισμού (Baynham, 2002). Κατά συνέπεια, εκτός των πρακτικών γραμματισμού που σχετίζονται με την εξωσχολική και κοινωνική ζωή των μαθητών, στον χώρο του σχολείου ενυπάρχουν δραστηριότητες για τις οποίες προβλέπεται και θεσμικά χρόνος και χώρος εκτός του καθαρά διδακτικού και εκτός της παραδοσιακής σχολικής τάξης. Εκεί εφαρμόζονται οι άτυπες πρακτικές γραμματισμού, στις οποίες εμπίπτουν οι σχολικές γιορτές, οι εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις, οι δράσεις για τον εορτασμό Παγκόσμιων ημερών (π.χ. Ατόμων με Αναπηρία, δικαιωμάτων του παιδιού, σχολικού αθλητισμού, σχολικού εκφοβισμού) οι θεατρικές παραστάσεις και οι ημιτυπικές, όπως τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και τα Πολιτισμικά, καθώς και καθετί που σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών στις Μαθητικές Κοινότητες.

Γιατί προτείνονται οι άτυπες και ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού ως πλαίσιο συνεκπαίδευσης

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, με εστίαση στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών της γενικής εκπαίδευσης και των μαθητών με αναπηρίες, παρόλο που η θετική διάθεση αποτυπώνεται σε πληθώρα ερευνών, υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα τα οποία σχετίζονται με περιορισμούς της γνωστικής στοχοθεσίας των ΑΠΣ, την επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ή τη στάση των γονέων (Forlin, 2001). Χωρίς καμία τάση να παραγκωνιστεί η αναγκαιότητα και να παραβλεφθεί η θετική επίδραση της συνεκπαίδευσης γενικότερα, τόσο στους μαθητές με αναπηρίες όσο και στους μαθητές της γενικής αγωγής, η υλοποίηση δράσεων συνεκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο άτυπων ή ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού προκρίνεται, εν πρώτοις, γιατί είναι ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από αυστηρά προσδιορισμένους διδακτικούς

στόχους. Ως εκ τούτου, είναι απεγκλωβισμένο από τη βαθμολογία και το άγχος της επίδοσης και επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών να συμμετάσχουν ισότιμα και στην διαδικασία και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Παράλληλα, προσφέρεται για δημιουργική συνεργασία με ταυτόχρονη αξιοποίηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι αποτελεί πεδίο ικανό να προσφέρει ευκαιρίες ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας (Σαλβαράς, 2013). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αν και η ποιότητα της διδασκαλίας δεν έχει οριστεί με τρόπο κοινά αποδεκτό, μία από τις βασικές κατευθύνσεις που οριοθετούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εκτός από την ποιότητα του αποτελέσματος και τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών (Ματθαίου, 2000), είναι η ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα. Κατά την ερευνητική προσέγγιση της τελευταίας διαμορφώνεται κατάλογος κριτηρίων - δεικτών προκειμένου να ελεγχθεί η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίες συναποτελούν τις συνιστώσες της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.

Πριν να εξεταστεί η επίδραση που έχει η υλοποίηση δράσεων συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο άτυπων και ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού, όπως αυτές αποτυπώθηκαν παραπάνω, καλό θα ήταν να εντοπιστεί ο τρόπος εργασίας, όπως αυτός προκύπτει μέσα από τη σχετική εγκύκλιο (ΦΕΚ 3561/τΒ'/4-11-2016) που ορίζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, που εναρμονίζεται με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που διασφαλίζουν ισότιμη εκπαίδευση, με τρόπο, κυρίως, ομαδοσυνεργατικό, με αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και βιωμάτων τους και με παρώθηση για ενεργοποίηση της αυτενέργειάς τους. Παράλληλα, οι δραστηριότητες προσανατολίζονται προς την επαύξηση της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας για την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων καθώς και στον αναστοχασμό για τη μαθησιακή διαδικασία.

Όλες αυτές οι ενέργειες προϋποθέτουν την ελεύθερη έκφραση, τη βιωματική μάθηση και την αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της κριτικής επανεξέτασης των προγραμματισμένων ενεργειών. Κατά συνέπεια, μεγάλο μέρος των δεικτών της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας αποτιμάται θετικά κατά την υλοποίηση δράσεων συνεκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο εκτός του τυπικού γραμματισμού.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτύπωση μιας οποιασδήποτε δράσης άτυπου ή ημιτυπικού γραμματισμού, ως προς την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, γίνεται, εν πρώτοις προβληματοποίηση του εγχειρήματος καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν το αντικείμενο της ενασχόλησής τους στο πνεύμα της αναζήτησης της δράσης, των στόχων της και της μεθοδολογίας της. Ακολούθως, ενεργοποιείται ο διαισθητικός τρόπος σκέψης (εικασίες και επιλογή εκδοχών), σημαντικός δείκτης γνωστικής ανάπτυξης. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο τέτοιων δράσεων είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εκ προοιμίου βρίσκονται σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα. Επομένως, κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, μπορούν να εργαστούν στη ΖΕΑ (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης) τους και με

τον τρόπο αυτό να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς η σκέψη μαθητών που έχουν κατακτήσει υψηλότερους γνωστικούς στόχους γίνεται ορατή και λειτουργεί ως πρότυπο (προτυποποίηση του ενεργήματος). Ταυτόχρονα, μέσα από την αλληλεπίδραση (Vygotsky, 2008) και τις κατάλληλες επιλογές του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές καθώς μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού μπορούν να γνωρίζουν και να συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο κατέκτησαν τη γνώση.

Ως προς την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, γίνεται αντιληπτό ότι σε κάθε πρακτική, που δεν συνδέεται στενά με τα γνωστικά αντικείμενα και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, είναι δυνατή η ενεργοποίηση της δημιουργικής φαντασίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η συνακόλουθη υπερκέρραση των δυσκολιών και των ελλειμμάτων. Έτσι επιτυγχάνεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους, να αντιπαραθέσουν τις απόψεις τους και να κοινωνικοποιηθούν λαμβάνοντας ανατροφοδότηση και από τον εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές τους. Οι διαφορετικές θεωρήσεις μπορούν να γίνουν πιο εύκολα διαχειρίσιμες με τη λεκτική επικοινωνία και την ισότιμη συμμετοχή στην όλη διαδικασία, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης. Καθώς η μαθησιακή διαδικασία νοηματοδοτείται μέσα σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο, και συνεπώς πιο ευέλικτο ως προς τον βαθμό δυσκολίας, περιορίζεται αισθητά η σχολική αποτυχία, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την προσπάθεια όλων των μαθητών και αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στη μάθηση με θετικά συναισθήματα. Παράλληλα, οι ίδιοι μέσα από την υπερκέρραση των εγγενών δυσκολιών αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και κατανόηση, ενώ οι συναισθηματικές αναστολές περιορίζονται μέσα από την καλλιέργεια της αποδοχής του άλλου.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Είναι αποδεκτό ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας επιδέχεται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και πραγματώνεται σε άλλες περιπτώσεις ως εκπαίδευση σε διαφορετικό πλαίσιο, ενίοτε απομακρυσμένο από τα προγράμματα σπουδών, προσανατολισμένο στις ανάγκες των μαθητών και σε ορισμένες περιπτώσεις ως προσπάθεια ένταξης των μαθητών με υποστήριξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συχνά λαμβάνει τη σημασία της ενσωμάτωσης χωρίς να αποτρέπεται η κατηγοριοποίηση ή και η περιθωριοποίηση τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημασία της συνεκπαίδευσης μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο των άτυπων και ημιτυπικών πρακτικών γραμματισμού προκειμένου να αναδειχθεί ότι στο πλαίσιο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μία από τις βασικότερες επιδιώξεις όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των μαθητών σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό. Η ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών μέσα από τέτοιου είδους δράσεις είναι εφικτή δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές όλων των σχολικών πλαισίων μπορούν απρόσκοπτα να συμπεριληφθούν σ' αυτές και να βιώσουν την επιτυχία. Ταυτόχρονα ευαισθητοποιούνται σε θέματα ανθρωπίνων

δικαιωμάτων και αναπτύσσουν σεβασμό, ενσυναίσθηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Τέλος, η υλοποίηση δράσεων συνεκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο μη αυστηρά οριοθετημένο μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέτοντας τις βάσεις για ένα σχολείο ανοιχτό για όλους τους μαθητές. Δεν αμφισβητείται ότι όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να κατακτήσουν όλους τους γνωστικούς στόχους του κάθε διδακτικού αντικειμένου, αλλά μπορούν να είναι ισότιμα μέλη των μαθητικών κοινοτήτων ως ξεχωριστές προσωπικότητες με τα δικά τους χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες, τις δεξιότητές και τα ταλέντα τους και οι άτυπες και ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού είναι πλαίσιο ανάδειξής τους.

Βιβλιογραφία

- Barton, L. (2004). I politiki tis entaxis (inclusion), sto Zoniou-Sideri A.(epim.). *Sy-gchrones entaxiakes prosengíseis: Theoria*, 55-68. Athina: Ellinika Grammata
- Baynham, M. (2002). *Praktikes grammatismou*, mtf. M. Arapoglou. Athina: Me-taichmio
- Hull, G., & Schultz, K. (Eds.) (2002). *School's out!: Bridging out-of-school litera-cies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers, *Educa-tional Research*, 43(3), 235-245
- Gkotovos, Th. (1984). *Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Lee, M. (1997). *Contribution of research on student thinking in physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Matthaiou, D. (2000). *Odigos Axiologisis*. Athina: Paidagogiko Institouto
- Matsangouras, I. (1999). *Theoria tis didaskalias : I prosopiki theoria os plai-sio sto-chastiko-kritikis analysis* Athina : Gutenberg - Giorgos & Kostas Dardanos.
- Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Educa-tions* 14(1), 1-15.
- Mitsikopoulou V. (2001). Grammatismos, Sto A. F.. Christidis (Epim.) *Engkyklopaidi-kos Odigos gia ti glossa* (s. 223-229) Thessaloniki. K.E.G.

- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, pp. 5-30. London: Routledge Falmer Press
- Papakonstantinou, P. (1993). *Ekpaideftiko ergo kai axiologisi sto scholeio*. Athina: Ekfrasi.
- Paidagogiko Institutouto Elladas (2000). *Eisagogi stin axiologisi tis poioutas tou ekpaideftikou ergou*, tefch. A', Athina (Epist. Ypefthynos : D. Matthaïou)
- Salvaras, G. (2009). *Didaktikos schediasmos*. Athina: Diadrasi
- Salvaras, G. & Salvara, M. (2011). *Montela kai stratigikes didaskalias : Scholiki praktiki: Kataskefi kai chrisi "ergaleion" didaskalias*. Athina : Diadrasi.
- Salvaras, G. (2013). *Mentoriki- Paidagogiki kai Didaktiki Kathodigisi*. Athina: Grigori
- Slavin, R. (2006). *Ekpaideftiki Psychologia* Athina: Metaichmio.
- Soulis, S – G. (2008). *Ena scholeio gia olous. Apo tin erevna stin praxi*. Paidagogiki tis entaxis, Tomos A'. Athina: Gutenberg.
- Tzouriadou, M. (1995). *Paidia me eidikes ekpaideftikes anagkes: Mia psychopaidagogiki prosengisi*. Thessaloniki: Promithefs.
- Vygotsky, L. (2008). *Skepsi kai Glossa*. Athina: Gnosi
- Vosniadou, S. (2001). *Eisagogi stin Psychologia*. Athina: Gutenberg – K. Dardanos.
- Zoniou-Sideri, A. (2004). *I anagkaiotita tis entaxis: Provlmatismoi kai prooptikes, sto Zoniou-Sideri, A. (epim). Sygchrones entaxiakes prosengiseis: Theoria*. Athina: Ellinika Grammata.

**«Χορέψετε, χορέψετε...τα λάθη μη φοβάστε!»
Ο χορός στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας**

*Καραχριστιανίδου Στυλιανή, Φιλολόγος, ΜΑ
Πλουσίου Μαρία, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/
Ξένης*

Περίληψη

Η αξιοποίηση της κίνησης στη διδασκαλία της γλώσσας υποστηρίχθηκε κατά καιρούς από διάφορες μεθόδους και προσεγγίσεις. Ως επί το πλείστον, η εν λόγω πρακτική αφορούσε, κατά κύριο λόγο, σύνολα εντολών ή οδηγιών που καλούνταν να επιτελέσουν οι μαθητές/μαθήτριες με τη συνοδεία κινήσεων. Ο χορός, αν και αποτελεί μία βιωματική δραστηριότητα που αξιοποιεί την κίνηση με ευχάριστο και φυσικό τρόπο, δεν έχει κατακτήσει ακόμη τη θέση που του αναλογεί στη διδασκαλία. Στο παρόν άρθρο γίνεται λόγος για τα οφέλη της εφαρμογής του χορού, ως δραστηριότητας, στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ, παράλληλα, προτείνονται πρακτικές συμβουλές για την αξιοποίησή του στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: χορός, δεύτερη/ξένη γλώσσα

**Dance on, Dance on...don't worry about mistakes!
Dance in the teaching process of a second/ foreign language**

*Karachristianidou Styliani, Philologist, MA
Plousiou Maria, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages*

Abstracts

The use of movement in language teaching has been supported from time to time by various methods and approaches. Most of the times, this practice mainly refers to sets of commands or instructions that students were required to carry out accompanied by movements. Although dance is an experiential activity that utilizes movement in a pleasant and natural way, it has not yet gained its rightful place in teaching. This paper attempts to describe the benefits of applying dance, as an activity, in the teaching of a second/foreign language, while, at the same time, practical tips are proposed for its use in the classroom.

Key-Words: dance, Second/Foreign language

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία των γλωσσών υποστηρίζουν τη διαρκή αναζήτηση νέων πρακτικών, εναλλακτικών μέσων και δραστηριοτήτων. Η βιωματική μάθηση, οδεύοντας, ακριβώς, προς αυτή την κατεύθυνση, προωθεί την αξιοποίηση

διαφόρων μορφών τέχνης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τον μαθητή/τη μαθήτριά. Ωστόσο, ενώ τα εικαστικά, το θέατρο/η δραματοποίηση, η μουσική και το τραγούδι έχουν κερδίσει αρκετούς υποστηρικτές, ο χορός, φαίνεται, ακόμη, να μην είναι αρκετά διαδεδομένος ως δραστηριότητα για την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας ή να συνδέεται περισσότερο με τη διδασκαλία σε μικρά παιδιά. Επιχειρώντας μία αναδρομή σε παλαιότερες εποχές, διαπιστώνουμε ότι η αξιοποίηση της φυσικής/σωματικής κίνησης στη διδασκαλία της γλώσσας είναι μία πρακτική που υιοθετήθηκε, ήδη, από το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, όταν η διδακτική των γλωσσών βρισκόταν ακόμη σε πρώιμα στάδια σε ό, τι αφορά τη μεθοδολογία. Τη δεκαετία του '60 και, κυρίως, του '70, όταν έκαναν την εμφάνισή τους πολλές νέες μέθοδοι, ο ρόλος της κίνησης στη διδασκαλία της γλώσσας βρέθηκε και πάλι στο προσκήνιο. Παρά την ύπαρξη ερευνών που επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης του χορού στη διδασκαλία, ο χορός αξιοποιείται ελάχιστα από τους διδάσκοντες της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο Bell (1997) ενδεικτικά αναφέρει τις έρευνες των Kendon (1980), Acton (1984), Pennycook, (1985), Bolinger (1986), Kellerman (1992). Ανάλογες αναφορές γίνονται και στο άρθρο της Gardner (2016) η οποία παραπέμπει στον Powers (2010) και στον Cooke (2014). Στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με την αξιοποίηση της κίνησης και του χορού σε παλαιότερες και σύγχρονες μεθόδους και, ακολούθως, γίνεται λόγος για τη θετική συμβολή του χορού στην εκμάθηση της γλώσσας και προτείνονται τρόποι εφαρμογής του στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Ο χορός στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Παραδοσιακές Μέθοδοι

Ο François Gouin (1831-1896), Γάλλος γλωσσολόγος ήταν ο πρώτος που υποστήριξε τον ρόλο της κίνησης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Φυσικά, δε γίνεται λόγος, ακόμη, για αξιοποίηση του χορού στη διδασκαλία, ωστόσο, η μέθοδος του Gouin χρησιμοποιούσε μια σειρά προτάσεων που περιέγραφαν απλές καθημερινές πράξεις π.χ. *«Άνοιξε την πόρτα/Ανοίγω την πόρτα»* και εντάσσονταν σε ορισμένο περικείμενο π.χ. *Τι κάνω μέσα στην τάξη*. Η διδασκαλία έδινε έμφαση στην προφορική επικοινωνία μέσω εντολών-οδηγιών και περιγραφών τις οποίες συνδύαζε με τις αντίστοιχες κινήσεις (Richards & Rodgers, 2014). Λίγο αργότερα, το 1925, οι Palmer & Palmer υιοθέτησαν μία ανάλογη στρατηγική για να διδάξουν την ξένη γλώσσα αξιοποιώντας την κίνηση στη διδασκαλία τους (Περισσότερα βλέπε: Palmer & Palmer, 1925, *English Through Actions* ·Richards & Rodgers, 2014, σ. 278).

Σύγχρονες Μέθοδοι

Ολική Σωματική Αντίδραση (Total Physical Response)

Η Ολική Σωματική Αντίδραση/Ολική Φυσική Απόκριση (Total Physical Response) του Asher (1977), είναι η πρώτη μέθοδος διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας που

εντάσσει εκτός των άλλων και «χορευτικές» κινήσεις στο μάθημα. Η εν λόγω μέθοδος βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στον συνδυασμό λόγου και κίνησης και επιχειρεί να διδάξει τη γλώσσα με τη βοήθεια της φυσικής συμμετοχής του σώματος (Richards & Rodgers, 2014). Μία από τις δραστηριότητες που προτείνει, είναι η αξιοποίηση των τραγουδιών που απαιτούν κίνηση, όπως είναι το παιδικό τραγούδι «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια». Πέραν των τραγουδιών, στους στίχους των οποίων δίνονται οδηγίες που προτρέπουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να «εκτελέσουν» διάφορες κινήσεις, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να εφαρμόσει κάτι αντίστοιχο και σε άλλα τραγούδια αυτοσχεδιάζοντας. Ειδικότερα, μπορεί να προσαρμόσει χειρονομίες και κινήσεις συνδέοντάς τες με επιμέρους λέξεις και φράσεις του τραγουδιού το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες το τραγουδούν, ενώ, παράλληλα, αποδίδουν με κινήσεις τα λεγόμενα (Περισσότερα βλέπε: Asher, 2007).

Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach)

Η Ολική Σωματική Αντίδραση ασπάζεται κάποιες παραδοχές που υιοθετεί και η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach), μία ακόμη προσέγγιση στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας που έκανε την εμφάνισή της την ίδια περίοδο, στα τέλη της δεκαετίας του '70. Εμπνευστές της Προσέγγισης ο Stephen Krashen και η Tracy Terrell. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι δύο μέθοδοι είναι η έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου (Richards & Rodgers, 2014). Ο Krashen (1981) μιλώντας για το συναισθηματικό φίλτρο, δηλαδή, τους συναισθηματικούς παράγοντες: κίνητρο, αυτοπεποίθηση, άγχος, που επηρεάζουν την κατάκτηση της γλώσσας, τάσσονταν υπέρ του συνδυασμού κίνησης και λόγου στη διδασκαλία. Σε πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις του ο Krashen (2015a) υποστήριξε εκ νέου τον ρόλο της κίνησης στην εκμάθηση της γλώσσας. Σε άρθρο του αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων που αφυπνίζουν τη γνώση ευχάριστα. Μεταξύ άλλων συμπεριέλαβε το τραγούδι, τη μουσική και την κίνηση. Σε άλλο άρθρο του ο Krashen (2015b) προτείνει η κίνηση να εντάσσεται σε δραστηριότητες του μαθήματος χωρίς να περιορίζεται ο διδάσκων/η διδάσκουσα σε απλές εντολές π.χ. «Σήκω πάνω!» Προτείνει δραστηριότητες όπως η γιόγκα (yoga) και τα ταχυδακτυλουργικά (juggling).

Υπόθεση της Διεπίδρασης (Interaction Hypothesis)

Η Υπόθεση της Διεπίδρασης διατυπώθηκε από τον Long (1980). Σύμφωνα με τον Long η κατάκτηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία καθώς οι συνομιλητές προσπαθούν να διευκρινίσουν ο ένας στον άλλον λέξεις και έννοιες, προκειμένου να αποκαταστήσουν ή να διατηρήσουν την αμοιβαία κατανόηση των λεγόμενων τους (Bella, 2011, p. 158). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο χορός συμβάλει στη διάδραση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και στην επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, καθώς καλούνται να παρακολουθήσουν την επίδειξή του, να ακούσουν προσεκτικά τις οδηγίες, να επιχειρήσουν οι ίδιοι να χορέψουν, να λάβουν ανατροφοδότηση για την προσπάθειά τους, να αλληλεπιδράσουν, να ζητήσουν διευκρινήσεις όπου δεν κατανόησαν κάτι, τελικά, να δείξουν στην πράξη ότι κατανόησαν τα βήματα και τον χορό (Bell, 1997).

Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης

Ο Gardner (1983) ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τη φυσική τους τάση να έχουν αναπτυγμένο έναν από τους τύπους νοημοσύνης 1. Γλωσσική-λεκτική 2. Μαθηματική-λογική 3. Οπτική-χωρική 4. Ενδοπροσωπική 5. Διαπροσωπική 6. Μουσική 7. Σωματική-κινηστική 8. Φυσιολογική-νατουραλιστική 9. Υπαρξιακή-φιλοσοφική. Όλοι οι προαναφερθέντες τύποι νοημοσύνης συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με την Escair (n.d.) ο χορός αποτελεί μορφή έκφρασης της κινηστικής νοημοσύνης, ωστόσο, παράλληλα, αξιοποιεί και άλλους τύπους νοημοσύνης, την οπτικοχωρική, την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική.

CLIL (Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας)

Μια ακόμη σύγχρονη μέθοδος, η CLIL (Content and Language Integrated Learning-Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας), η οποία υποστηρίζει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου π.χ. γεωγραφία, αξιοποίησε σε αυτή τη βάση τη μουσική και το τραγούδι. Οι Paterson και Willis (2008) στο βιβλίο τους *“English through Music”* προτείνουν μεταξύ άλλων και δραστηριότητες που αξιοποιούν την κίνηση και τη μουσική. Οι δραστηριότητες, απευθύνονται σε παιδιά και θυμίζουν κατά πολύ αυτές της Ολικής Σωματικής Αντίδρασης και συνδυάζουν λεκτικές/προφορικές εντολές που προτρέπουν τους μαθητές/μαθήτριες να κάνουν τις αντίστοιχες κινήσεις π.χ. «*χέρια ψηλά*» ενώ περιλαμβάνουν και ρυθμικό χτύπημα των ποδιών και των χεριών.

Kinetic Reading (Κινητική Ανάγνωση)

Η πιο σύγχρονη εκδοχή των όσων προαναφέρθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια είναι η Κινητική Ανάγνωση (2019). Την εν λόγω τεχνική εμπνεύστηκε η Zoë Leigh χορογράφος και ερευνήτρια, όταν διαπίστωσε ότι κάποια από τα μέλη μίας ομάδας στην οποία δίδασκε, έμαθαν ισπανικά χορεύοντας-χορογραφώντας μελοποιημένη ποίηση στα αγγλικά και στα ισπανικά. Παρέχοντας ποικιλία ερεθισμάτων που συνδυάζουν την κίνηση, τον ήχο και τον λόγο προσέφερε στους εκπαιδευόμενους επίδοξους χορευτές μία ευρύτερη παλέτα εργαλείων μάθησης. Η κατάκτηση της γλώσσας προέκυψε ως υποπροϊόν της χορογραφίας (Περισσότερα για το Kinetic Reading βλέπε: <https://zo-eleighbgadd.wixsite.com/kineticreading/post/top-5-items-under-20-i-can-not-live-without>).

Γιατί να εντάξω τον χορό στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας;

Βιωματική Μάθηση

Ο χορός στο μάθημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει μία ευχάριστη και διασκεδαστική δραστηριότητα με ποικίλα για τους μαθητές/τις μαθήτριες οφέλη (Gardner, 2016). Μεταξύ άλλων, συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου η

οποία αποκτάται σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (authentic context) που καλλιεργεί την αυτοέκφραση, τη δημιουργικότητα, την αυτόνομη, αλλά και τη συνεργατική μάθηση και την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι η έκθεση του μαθητή/της μαθήτριας σε πραγματικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας στόχου συμβάλει στην εκμάθησή της. Η εφαρμογή της διδασκαλίας του χορού στην τάξη εξυπηρετεί αυτή τη συνθήκη (Pinter, 1991). Η γλώσσα κατακτάται βιωματικά σε συνδυασμό με την κίνηση (Bell, 1997). Το λεξιλόγιο απομνημονεύεται καθώς διδάσκουμε βήματα και κινήσεις/χορευτικές φιγούρες, η γραμματική διδάσκεται έμμεσα καθώς επεξηγούμε τη σειρά των κινήσεων, οι λέξεις μέσα από την ιστορία που λέει το τραγούδι ή ο χορός (Escaip, n.d.).

Αλληλεπίδραση & ενίσχυση κινήτρων

Λόγω του ότι πρόκειται για μια ευχάριστη, όπως προαναφέρθηκε, δραστηριότητα, ο χορός συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη σύσφιξη των δεσμών μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, καθώς έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν περισσότερο (Gardner, 2016). Αυτού του είδους η διάδραση, μειώνει το άγχος τους, γεγονός που ενισχύει την αύξηση προσοχής, πρόσληψης των πληροφοριών και απομνημόνευσης (Bell, 1997· Bongiorno, 2001· Gardner, 2016· Horowitz, 2018· Krishnan, et al., 2018). Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες ανταποκρινόμενοι στα βήματα και στην εκτέλεση του χορού στο σύνολό του, αναπτύσσουν την ικανότητα να λύνουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν υψηλότερο τρόπο σκέψης στη γλώσσα στόχο (Purcell, 1994). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την απελευθέρωση τους από την στατικότητα και την αδράνεια της τάξης, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση τους και δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Bell, 1997).

Ιστορία και πολιτισμός των φυσικών ομιλητών

Ο χορός συστήνει στους μαθητές/στις μαθήτριες τον πολιτισμό της χώρας, όπου μιλιέται η γλώσσα στόχος, ενώ, τους εξοικειώνει με νέους ρυθμούς και μουσικά είδη (Bell, 1997· Gardner, 2016). Επιπλέον, βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν την ιστορία, τη γεωγραφία, τη μουσική, τον τρόπο ένδυσης, την κίνηση, τη συμπεριφορά-έκφραση των φυσικών ομιλητών, στοιχεία που αποτυπώνονται στα βήματα του εκάστοτε χορού. Όλα τα παραπάνω συνοψίζουν τους λόγους για τους οποίους ο χορός είναι μία εναλλακτική, αλλά συνάμα και ιδιαίτερα επωφελής δραστηριότητα για τους μαθητές/τις μαθήτριες μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Χορεύοντας στην τάξη βήμα βήμα

Σύμφωνα με τον ανθρωπιστή ψυχολόγο Abraham Maslow και το μοντέλο της Ιεράρχησης των Ανθρωπίνων Αναγκών (Maslow's Hierarchy of Needs) που πρότεινε, το άτομο πρέπει πρώτα να καλύψει την ανάγκη της αγάπης, της αποδοχής και της οικειότητας με τους γύρω του για να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση του και στην προσωπική του εξέλιξη. Αντίστοιχα, ο μαθητής/η μαθήτρια καταφέρνει να μάθει μια ξένη

γλώσσα και να αποδεχτεί έναν νέο πολιτισμό, εφόσον, έχει εξασφαλίσει πριν κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες. Σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει ο διδάσκων/η διδάσκουσα ο οποίος /η οποία θα πρέπει πρώτα να έχει δημιουργήσει στην τάξη ένα κλίμα σεβασμού, αποδοχής και οικειότητας πριν ζητήσει από τους μαθητές/τις μαθήτριες να ξεπεράσουν τα πιθανά προσωπικά τους όρια και να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο για αυτούς/αυτές. Αυτό επιτυγχάνεται με ομαδικές εργασίες και θέτοντας κάποιους βασικούς κανόνες σεβασμού στην τάξη. Μόλις, ο διδάσκων/η διδάσκουσα δημιουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον, η ένταξη μιας δραστηριότητας χορού θα είναι πιο ομαλή (Almont-Ortiz, 2010). Στη συνέχεια, προτείνονται μερικές ιδέες για το πώς μπορεί ο διδάσκων/η διδάσκουσα να αξιοποιήσει τον χορό στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι ιδέες αντλήθηκαν από άρθρα της Bongiorno (2001), της Gardner (2016) και του Pinter (1999).

Προετοιμασία

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι διδάσκων/η διδάσκουσα θα πρέπει να έχει υπόψη του/της ότι ο χορός δεν εκτιμάται αυτόματα και εξίσου απ' όλους/όλες ως τρόπος έκφρασης και ένδειξης πολιτισμού. Γι' αυτό, ένα από τα πρώτα βήματα είναι να επιχειρήσει να εξοικειώσει τους μαθητές/τις μαθήτριες με την ιδέα του χορού παίζοντας διάφορα είδη μουσικής-μουσικά κομμάτια και συζητώντας μαζί τους για τις μουσικές τους προτιμήσεις και τη σχέση τους με τη μουσική και τον χορό. Επιπλέον, μπορεί να προβάλει βίντεο, εικόνες, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής με χορευτές, χορευτικά συγκροτήματα και να σχολιάσει με τους μαθητές/τις μαθήτριες τα ρούχα, τις κινήσεις, τη γλώσσα του σώματος των χορευτών. Ανάλογα παραδείγματα για τον ζεϊμπέκικο χορό βλέπετε στις εικόνες 1 και 2 που ακολουθούν.



Εικόνα 1: Απόστολος Γεραλής Εικόνα 2: Γιάννης Τσαρούχης

Ως προς το πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να αξιοποιήσει κανείς τον χορό στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, συνιστάται ο χορός και το τραγούδι που θα διδαχθούν να συνδυάζονται με τη θεματική του μαθήματος ή να εξυπηρετούν την κατάρτιση ενός γραμματικού φαινομένου. Σε περίπτωση που ο διδάσκων/η διδάσκουσα δε νιώθει ασφαλής για τις χορευτικές του/της ικανότητες, μπορεί να επιλέξει χορούς με απλά βήματα ή να απλοποιήσει τα βήματα του χορού που θα παρουσιάσει στην τάξη του/της.

Πρώτη ακρόαση

Πριν την παρουσίαση του εκάστοτε χορού, είναι σημαντική η παρουσίαση του τραγουδιού που συνοδεύει τον εν λόγω χορό. Ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί α. να δώσει σε έντυπη μορφή στους μαθητές/στις μαθήτριες τους στίχους του τραγουδιού β. να προβάλει το βιντεοκλίπ του τραγουδιού υποτιτλισμένο με τους στίχους γ. να ζητήσει από τους μαθητές/τις μαθήτριες να ακούσουν το τραγούδι και να κρατήσουν σημειώσεις, να επιχειρήσουν με άλλα λόγια να κατανοήσουν τους στίχους χωρίς να τους βλέπουν. Μετά την πρώτη ακρόαση, ο διδάσκων/η διδάσκουσα συζητά με τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους ζητά να σχολιάσουν και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με το τραγούδι (στίχους και μουσική), το βίντεο. Στο σημείο αυτό μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες α. να αναφέρουν τα όργανα που ακούν β. να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκαλεί η μουσική γ. ή ακόμη και να χορέψουν ελεύθερα στην τάξη. Ακόμη, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να αναφερθεί στην ιστορία του χορού. Από αυτή την αναφορά μπορεί να προκύψει και η σύνδεση του χορού με χορούς από τις χώρες προέλευσης των μαθητών/μαθητριών (Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιου χορού αποτελεί το χασαποσέρβικο, που απαντάται με διάφορες παραλλαγές σε πολλές χώρες των Βαλκανίων: Βλέπε Δαλιανούδη (2013)).

Δεύτερη ακρόαση- Ανάλυση-Μετάφραση

Ακολουθεί η δεύτερη ακρόαση του τραγουδιού και, στη συνέχεια, η ανάλυση/επεξήγηση των στίχων. Οι μαθητές/μαθήτριες χωρισμένοι σε ομάδες μπορούν να συνεργαστούν και να επιχειρήσουν να «αποκωδικοποιήσουν» το νόημα των στίχων και να μεταφράσουν το τραγούδι. Εναλλακτικά, ο διδάσκων/η διδάσκουσα τους παρέχει έτοιμη τη μετάφραση την οποία αντιπαραθέτουν με τους στίχους του τραγουδιού στη γλώσσα-στόχο.

Παρουσίαση του χορού

Ο διδάσκων/η διδάσκουσα, μπορεί είτε να επιδείξει απευθείας τα βήματα, είτε να ζητήσει από τους μαθητές/τις μαθήτριες να συνεργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν τη δική τους αυτοσχέδια χορογραφία ακολουθώντας τη μουσική.

Α. Στην πρώτη περίπτωση ο διδάσκων/η διδάσκουσα παρουσιάζει τον χορό στους μαθητές/τις μαθήτριες και τους ζητά να τον/την ακολουθήσουν και να μιμηθούν τις κινήσεις του/της. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, μπορεί να υιοθετήσει ρυθμικά γλωσσικά μοτίβα π.χ. *ένα, δύο, τρία, πάνω, ένα δύο τρία κάτω, στροφή!* ή ακόμη να «εκμεταλλευτεί» τη γλώσσα-τα λόγια του ίδιου του τραγουδιού ώστε να παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες π.χ. *«Σήκω χόρεψε συρτάκι...έλα πιάσε με απ' τον ώμο κι όπα πρώτα το δεξί»*. Ακόμη, αν το κρίνει απαραίτητο, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να συντάξει σε απλή γλώσσα τις οδηγίες του χορού και τις μοιράσει στους μαθητές/τις μαθήτριες σε έντυπη μορφή πριν την παρουσίαση του χορού. Η πρακτική αυτή προτείνεται εφόσον υπάρχει η ανάγκη να εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες με το πιθανόν άγνωστο

λεξιλόγιο, που μπορεί να περιέχουν οι οδηγίες. Στη συνέχεια, και αφού έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία του κειμένου όπου δίνονται οι οδηγίες, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να προχωρήσει στην παρουσίαση των βημάτων.

Β. Στη δεύτερη περίπτωση της αυτοσχέδιας χορογραφίας από τους μαθητές/τις μαθήτριες, ο διδάσκων/η διδάσκουσα τους/τις ζητά να παρουσιάσουν στην τάξη τη χορογραφία τους και να επιδείξουν τα βήματα στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριες τους ώστε να μπορέσουν να τους παρακολουθήσουν ή να συμμετάσχουν στη χορογραφία.

Όποια και να είναι, τελικά, η επιλογή του διδάσκοντα/ της διδάσκουσας, το ζητούμενο είναι η διασκέδαση και η ανακάλυψη της γλώσσας μέσα από μία δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία.

Χορεύοντας στην τάξη

Ενόσω οι μαθητές/μαθήτριες επιχειρούν να χορέψουν, ο διδάσκων/η διδάσκουσα παρακολουθεί τις κινήσεις και τα βήματα των μαθητών/μαθητριών και τους/τις ενθαρρύνει να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τον χορό, ενώ, παράλληλα, τους παρέχει ανατροφοδότηση, όπου χρειάζεται. Μετά την παρουσίαση του χορού, μπορεί να τους/τις δώσει χρόνο να κρατήσουν σημειώσεις και να τους/τις προτείνει σχετικό οπτικοακουστικό υλικό για να εξασκηθούν εκτός τάξης/μαθήματος και να τους/τις βοηθήσει να εξοικειωθούν πχ. βίντεο με χορούς. Με την ολοκλήρωση των προβών οι μαθητές/μαθήτριες είναι έτοιμοι/έτοιμες να χορέψουν στην τάξη. Στο σημείο αυτό μπορεί να τους/τις ζητηθεί να χορέψουν σε μικρές ομάδες, ζευγάρια ή και μόνοι/μόνες. Πριν την παρουσίαση-επίδειξη του χορού από τους μαθητές/τις μαθήτριες στην τάξη μπορεί να τους/τις δοθεί επιπλέον χρόνος για μια «τελευταία πρόβα».

Επιπλέον προτάσεις

Μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική πρόταση για εφαρμογή στην τάξη είναι ο συνδυασμός χορού και δραματοποίησης. Ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα στήνοντας από κοινού με τους μαθητές/τις μαθήτριες ένα αυτοσχέδιο σκηνικό κάποιου αντιπροσωπευτικού χώρου διασκέδασης των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου π.χ. ελληνική ταβέρνα. Το τραγούδι και ο αντίστοιχος χορός που το συνοδεύει γίνονται μέρος μίας δραστηριότητας δραματοποίησης όπου οι χορευτές/μαθητές υποδύονται κάποιους χαρακτήρες και, συνεπώς, χρησιμοποιούν τη γλώσσα συνομιλώντας, τραγουδώντας και χορεύοντας. Οι μαθητές/μαθήτριες έχοντας ενεργό ρόλο μετέχουν βιωματικά στη διαδικασία, ανιχνεύουν και συλλέγουν επιπλέον στοιχεία και πληροφορίες για τον πολιτισμό των φυσικών ομιλητών και αναζητούν τρόπους έκφρασης στη γλώσσα-στόχο. Μια ακόμη πρόταση είναι να κατασκευάσει απλά αυτοσχέδια παιχνίδια με εντολές για χορευτικές κινήσεις πχ. ένα παιχνίδι με κάρτες στις οποίες αναγράφονται εντολές ή απεικονίζονται χορευτικές κινήσεις. Ο μαθητής/η μαθήτρια που επιλέγει μία κάρτα καλείται να μιμηθεί την εικόνα ή να κατανοήσει τη γραπτή εντολή και να μιμηθεί/επαναλάβει τη φιγούρα/χορευτική κίνηση. Ενδεικτικό

παράδειγμα αποτελεί η εικόνα 3 (Στις κάρτες του παιχνιδιού αξιοποιήθηκαν πίνακες Ελλήνων/Ελληνίδων ζωγράφων όπως ο Γιάννης Τσαρούχης, Νικόλαος Γύζης, Απόστολος Γεραλής, Νώντας Ρεντζής, Σωτήρης Ζήσης, Σοφία Καλογεροπούλου).



Εικόνα 3: Παιχνίδι

Τέλος, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές/τις μαθήτριες να προτείνουν και να παρουσιάσουν χορούς και χορευτικές φιγούρες από τη χώρα τους, την κουλτούρα τους κάνοντας χρήση της γλώσσας στόχου αλλά και της μητρικής τους.

Σημαντικές επισημάνσεις

Συνιστάται στους διδάσκοντες/στις διδάσκουσες να αποφεύγουν κινήσεις-σωματική επαφή που μπορεί να φέρουν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες μαθητές/τις συμμετέχουσες μαθήτριες καθώς, επίσης, και την αξιολόγηση του χορού με μορφή κάποιου διαγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές/στις μαθήτριες. Επιπλέον, καλό είναι να αποφευχθεί η βιντεοσκόπηση του χορού, καθώς μπορεί να προκαλέσει άγχος στους πιο διστακτικούς/στις πιο διστακτικές. Σε περίπτωση που στην τάξη υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες με κινητικά προβλήματα ή άρνηση να χορέψουν, μπορεί να τους/τις ζητηθεί να αναζητήσουν στοιχεία και πληροφορίες για το τραγούδι ή τον χορό που πρόκειται να χορέψει η τάξη (προέλευση, ιστορία κτλ.) και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Επίλογος

Η παρούσα ανακοίνωση είχε ως στόχο να παρουσιάσει τον ρόλο της κίνησης στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και, παράλληλα, να αναδείξει μια πιο σύγχρονη έκφανση της, τον χορό. Αρχικά, επιχειρήθηκε μία σύντομη αναδρομή σε όλες τις μεθόδους και προσεγγίσεις που αξιοποίησαν κατά καιρούς την κίνηση, ενώ, στη συνέχεια, η παρούσα εισήγηση επικεντρώθηκε στα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του χορού. Εκτός από τη θετική συμβολή του χορού ως δραστηριότητα στο γλωσσικό μάθημα, προτάθηκαν και πρακτικές συμβουλές για διδάσκοντες/ διδάσκουσες που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τον χορό στη διδασκαλία τους. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να

υπάρξουν νέες έρευνες και άλλες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση. Άλλωστε, οι σύγχρονες τάσεις και μέθοδοι στη διδασκαλία των γλωσσών, προτείνουν στους διδάσκοντες/στις διδάσκουσες να δημιουργούν, όσο τον δυνατόν πιο ρεαλιστικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας στόχου. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώνονται καλύτερα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας. Η ένταξη του χορού στη διδασκαλία συμβάλλει στη δημιουργία ανάλογης συνθήκης. Ας χορέψουμε, λοιπόν, αμφοτέρωι μαθητές/μαθήτριες και διδάσκοντες/διδάσκουσες, χωρίς να φοβόμαστε γλωσσικά και άλλα λάθη κι ας κατακτήσουμε τις γλώσσες χορεύοντας με τους ξεχωριστούς ρυθμούς και τις μελωδίες τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Almonte Ortiz, J. (2010). Dance your way into culture: A Teacher's Experience Using Dance in the Foreign Language Classroom. *MA TESOL Collection*. 491. Retrieved 14.01.2021 from [Dance Your Way Into Culture](#)
- Asher, J. 2007. *Learning Another Language through Actions*. 7th Ed. California: Sky Oaks Productions.
- Bella, S. (2011). *I Defteri Glossa: Kataktisi kai didaskalia*. Athina: Patakis.
- Bell, D. (1997). Steps to Dance in the Adult EFL Classroom. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, Vol. 4, pp. 37-42.
- Bongiorno, C. (2001). An inspiration for language in the ESL classroom. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, Vol 6, pp. 34-41.
- Dalianoudi, R. (2013). I anatoliki, i valkaniki kai i dytiki mousiki taftotita tis Elladas. Periptosi meletis: I mousiki tou Theatrou Skion. *Archaiologia kai Technes*. Retrieved 28/1/2022 from: <https://rb.gy/x28aoi>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, A., N. (2016). The case of integrating dance in the language classroom. In Moeller, A., J. (Ed.). *Fostering Connections Empowering Communities Celebrating the World: Selected Papers from the 2016*. Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, pp. 79-95.
- Horowitz, R. (2018). English Language Acquisition through dance and theater: impact and pathways. *AERA (Annual Meeting General Information) National Conference*, New York City. Retrieved 29/10/2021 from: <https://artsconnection.org/wp-content/uploads/2014/04/AERA-2018-DELTA-Research.pdf>
- Krashen, S. (2015). The ecstasy hypothesis. *Peerspectives*, No. 14, pp. 1-4. (Kanda

University of International Studies).

- Krashen, S. (2015). TPRS: Contributions, Problems, New Frontiers, and Issues. *The 15th Annual National TPRS Conference Reston, VA (near Washington DC) July 20 –24, 2015 VA (Vol. 20).*
- Krishnan, I., A., Selvajothi, R., Sio Ching, H., Maruthai, E., R. (2018). Promoting Vocabulary Development Through Dance Education. In *International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences*, Bangkok, Thailand. Retrieved 29/10/2021 from: https://www.researchgate.net/publication/324653444_Promoting_Vocabulary_Development_Through_Dance_Education
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles of language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Macmahon, S., R., Dale-Parks, M. (2003). Basic Reading Through Dance Program: The Impact on First-Grade Students' Basic Reading Skills. *Evaluation review*. No. 27, pp. 104-25.
- Paterson, A., Willis, J. (2008). *English though Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, I. (1999). Second Language Development Through the use of dance. *Brock Education*. Vol. 9, No. 1, pp. 13-20.
- Purcell, T.M. (1994). Learning through the language of dance: a cross-curricular experience. *Nassp Bulletin*, Vol. 78, Issue 561, pp. 20-25.
- Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3rd Ed.) Cambridge University Press.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων «μουσικό βίντεο» και «κινηματογραφική ταινία» στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μαρία Αργυρίου – Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία είναι η κοινωνία των πολλαπλών οθονών, δεδομένου ότι σε καθημερινή βάση περνούμε αρκετό χρόνο μπροστά από μια οθόνη κινητού τηλεφώνου, τηλεόρασης, υπολογιστή ή ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Θα μπορούσε λοιπόν εύλογα να ισχυριστεί κανείς ότι η ψηφιακή επανάσταση των τελευταίων χρόνων, καθιστά επιτακτική την ανάγκη αξιοποίησης των προαναφερθέντων μέσων, τα οποία κρίνονται ικανά όχι μόνο να προσελκύσουν αλλά και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των νεαρών εκπαιδευομένων. Θα εστιάσουμε στο ψηφιακό (μουσικό) βίντεο, αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική του αξία με σκοπό την επιτυχημένη ένταξη του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετάδοση της μουσικής πληροφορίας από τον εκπαιδευτικό (πομπό) στον μαθητή (δέκτη) μπορεί να επιτευχθεί με την συνδυαστική αξιοποίηση ενός υπολογιστή, προκειμένου να είμαστε σε θέση να το αξιοποιήσουμε περαιτέρω εκπαιδευτικά. Επίσης, θα αναφερθούμε στους ποικίλους τρόπους αξιοποίησης της κινηματογραφικής τέχνης ως διδακτικό εργαλείο ικανό, όχι μόνο να ψυχαγωγήσει αλλά και προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την επιζητούμενη αλλαγή συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσικό βίντεο, μουσική πληροφορία, υπολογιστής, λογισμικά επεξεργασίας.

The pedagogical utilization of the audiovisual media "music video" and "film" in the educational process

Maria Argyriou, Laboratory Teaching Staff

Abstract

Modern society is the society of multiple screens, as on a daily basis we spend a lot of time in front of a screen of a mobile phone, TV, computer or electronic game. It could therefore be reasonably argued that the digital revolution of recent years makes the imperative of the aforementioned means imperative, which are deemed capable not only of attracting but also of retaining the undiminished interest of young learners. We will focus on digital (music) video, recognizing its pedagogical value in order to successfully integrate it into the educational process. The transmission of music information from the teacher (transmitter) to the student (receiver) can be achieved by the combined use of a computer, in order to be able to use it further educationally. We will also refer to the various ways of utilizing cinematic art as a teaching tool capable, not only of entertaining but also offering the appropriate stimuli for the desired behavior change.

Key-Words: music video, music information, computer, editing software.

Το Μουσικό Βίντεο στη διδασκαλία της Μουσικής

Η κοινωνική και τεχνολογική πρόοδος στον 21^ο αιώνα, προσφέρουν στο σύγχρονο άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτά μουσικές εμπειρίες με πολλούς τρόπους, επιτυγχάνοντας παράλληλα μία άτυπη μουσική μάθηση (Partti & Karlsen, 2010). Καθημερινά, μέσα από διάφορες διαδικτυακές κοινότητες και ψηφιακά μέσα επικοινωνίας οι μαθητές «μοιράζονται, παίζουν, μαθαίνουν -αλλά και αλληλοδιδάσκονται- μουσική» (Κοκκίδου, 2016α:20). Ειδικότερα, τα Web 2.0 εργαλεία, όπως για παράδειγμα το YouTube, σε συνδυασμό με τη φορητότητα που προσφέρουν στους χρήστες τους τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα (smartphones, tablets, MP3 player, iPod) και τις συνεπακόλουθες μουσικές εφαρμογές τους, συνθέτουν ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο για την εκμάθηση και διδασκαλία της μουσικής.

Στην πορεία των χρόνων, η τεχνολογική πρόοδος και η έλευση ποικίλων τεχνολογικών μέσων αναπαραγωγής έχει μετασχηματίσει ακόμα και τη φύση της μουσικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά έχει μεταβάλλει σταδιακά το σχήμα και τη μορφή της αναφορικά με τους τρόπους που αυτή «καταναλώνεται» και παράγεται, και από την άλλη πλευρά, το σχήμα και τη μορφή της ως πολιτισμικού χάρτη και μέσου για την κατανόηση του κόσμου (Chua, 2009). Για τους Elsom και Cook (2001), τα πολυμέσα αφορούν σε ένα συνδυασμό μιας ποικιλίας επικοινωνιακών καναλιών σε μια συντονισμένη επικοινωνιακή εμπειρία για την οποία μια δια-καναλική γλώσσα ερμηνεύει. Με τον όρο «πολυμέσα» αναφερόμαστε σε οποιονδήποτε συνδυασμό απλού ή μορφοποιημένου κειμένου, γραφικών, εικόνων, ήχων, κινούμενης εικόνας (animation) και βίντεο που χρησιμοποιείται για την παρουσίαση πληροφοριών μέσω οποιουδήποτε ηλεκτρονικού μέσου (Λαζαρίνης, 2007). Επιπρόσθετα, με τον όρο «πολυμέσα» ορίζουμε την ενσωμάτωση πολλαπλών μέσων (ήχο, βίντεο, γραφικά, κείμενο κ.τ.λ.) σε μια συνεργασία που έχει ως αποτέλεσμα να δίνει στον τελικό χρήστη περισσότερα οφέλη από κάποιο άλλο μέσω ενημέρωσης (Reddī.2003).

Το βίντεο, αναμφισβήτητα, είναι ένα από τα πιο διαφοροποιημένα και ισχυρά εικονικά υλικά μάθησης και αυτό γιατί συλλαμβάνει και παρουσιάζει πληροφορίες ενώ προσφέρει αισθητήριο περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν περισσότερα (Syed, 2001· Fern, Givan, & Siskind, 2011). Έχει ενσωματώσει διάφορα μέσα όπως η φωνή, η κίνηση, τα δεδομένα και το κείμενο (Stonebraker & Hazeltine, 2004).

Το μουσικό βίντεο (ή βιντεοκλίπ) είναι μια μορφή οπτικοακουστικής επικοινωνίας στο οποίο η έννοια-νόημα δημιουργείται μέσω μεταφοράς των πληροφοριών, όπως η μουσική, οι στίχοι και οι κινούμενες εικόνες που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Carlsson, 1999). Σύμφωνα με το Cambridge Dictionary (2011, όπως αναφέρεται στο Moller, 2011), το μουσικό βίντεο ορίζεται ως «ένα φιλμ μικρού μήκους που σκοπό έχει τη διαφήμιση ενός δημοφιλούς τραγουδιού». Κατά τον Moller (2011), λαμβάνοντας υπόψη το σημερινό τοπίο των media, το μουσικό βίντεο μπορεί να οριστεί ως «ένα φιλμ

μικρού μήκους το οποίο ενσωματώνει το τραγούδι και την εικόνα και παράγεται για διαφημιστικούς ή καλλιτεχνικούς σκοπούς».

Η «οπτική εκπαίδευση», σύμφωνα με τον Arnheim (2005, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012:234-235), πρέπει να αποτελέσει έναν από τους βασικότερους πόλους οργάνωσης του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Αυτό βέβαια με τη σειρά του, απαιτεί την ανάλογη εκπαίδευση και προετοιμασία των μαθητών, ωθώντας τους σε μία κριτική αντιπαράθεση τόσο των μέσων που χρησιμοποιούν, όσο και των πληροφοριακών μηνυμάτων που δέχονται από αυτά. Σύμφωνα με την Taylor (2007), είναι γεγονός ότι τα μουσικά βίντεο αποτελούν μέρος της καθημερινότητας πολλών εκπαιδευτικών της νεότερης γενιάς, ενώ οι μαθητές, ακόμη και κάτω από την ηλικία των δώδεκα ετών, γνωρίζουν πολλά περισσότερα αναφορικά με τη σύγχρονη οπτική κουλτούρα γενικότερα και τα μουσικά βίντεο ειδικότερα. Η αξιοποίηση των διαφόρων μορφών της δημοφιλούς κουλτούρας στη διδακτική πράξη, όπως είναι και το μουσικό βίντεο, προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επίτευξης ποικίλων διασυνδέσεων με τον κόσμο της τέχνης, ενώ παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών και πολιτικών υπαινιγμών, εφόσον βέβαια προσεγγιστούν μέσα από μία κριτική διάσταση (Taylor, 2007). Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ψηφιακές και οπτικές τεχνολογίες της εποχής μας, επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες ανά πάσα στιγμή να συμμετέχουν και να μεταφέρονται αντίστοιχα σε ποικίλες μουσικές πρακτικές και μουσικούς κόσμους, ενσωματώνοντας έτσι νέα μουσικά στοιχεία και τεχνικές που προηγουμένως ήταν αδύνατο να συμβεί λόγω των πολιτισμικών και γεωγραφικών περιορισμών (Partti & Westerlund, 2012).

Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα μουσικό βίντεο διαμορφώνουν ένα ιδανικό μέσο για την υλοποίηση πολλών δραστηριοτήτων στην τάξη σχετικά με τα media και τη δημοφιλή κουλτούρα. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα μουσικά βίντεο είναι τα εξής (McClain, 2016:39-40):

- έχουν συνήθως μικρή διάρκεια, μικρότερη από μία ταινία ή ένα τηλεοπτικό επεισόδιο
- είναι οικεία στους μαθητές, οι οποίοι φέρουν γνώση επί του θέματος ενισχύοντας την ομαδική συζήτηση στην τάξη
- είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να εντοπίσει πολλά παραδείγματα σχετικά με το εκάστοτε θέμα προς μελέτη
- η πρόσβαση σε αυτά είναι εύκολη, όπως για παράδειγμα μέσω του YouTube
- συνήθως έχουν αμφιλεγόμενο χαρακτήρα και η προσέγγισή τους απαιτεί κριτική σκέψη από τους μαθητές, οι οποίοι εκφράζουν την άποψή τους για σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα
- ορισμένα αποτελούν διασκευές, παρωδίες, σάτιρες και mashups των αρχικών μουσικών βίντεο
- είναι αναπόσπαστο μέρος της δημοφιλούς κουλτούρας, καθιστώντας τα ελκυστικά στους μαθητές και συγχρόνως σημαντικά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι κινούμενες εικόνες στο μουσικό βίντεο αποτελούν τη σκηνοθεσία της μουσικής. Σε ένα μουσικό βίντεο λείπει συνήθως μια συνεκτική αφήγηση. Οι εικόνες συνδέονται μεταξύ τους με το ρυθμό και άλλα μουσικά χαρακτηριστικά. Η οπτική μορφή είναι κοντά στην μουσική φόρμα. Το χρώμα, η κίνηση, η ένδυση κ.ά. είναι μερικά από τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία οπτικών μοτίβων, έτσι ώστε το έργο να αποτελεί ένα σύνολο (Carlsson, 1999).

Το μουσικό βίντεο μπορεί να αγνοεί την αριστοτελική δομή της αφήγησης, τη λογική και τις συμβάσεις της οπτικοακουστικής έκφρασης χάριν της αισθητικής της εκάστοτε εικόνας. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος και η ταχύτητα εναλλαγής των εικόνων, δηλαδή η λειτουργία του μοντάζ και η χρονική διάρκεια των σκηνών (Τσαγκάρης, 2004). Σύμφωνα με τον Carlsson (1999), όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα μεταξύ του περιεχομένου, των στίχων και των εικόνων (μεταφορικό πλαίσιο), τόσο πιο δύσκολο γίνεται για τους θεατές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν αυτό το πλαίσιο. Το αντίθετο της μεταφορικής σύνδεσης των στίχων με τις εικόνες συμβαίνει όταν η εικόνα που δημιουργούν οι στίχοι απλά φαίνεται από την οπτική της απεικόνιση. Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον McClain (2016), η προσέγγιση των μουσικών βίντεο αποτελεί μία καινοτόμα εμπειρία και συγχρόνως έναν ενδιαφέρον δείκτη σχετικά με την ιστορία του πολιτισμού. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας - μάθησης, οι μαθητές απολαμβάνουν την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικού εργαλείου, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης. Γενικότερα, το μουσικό βίντεο έχει χαρακτηριστεί ως το πιο χαρακτηριστικό μέσο της μεταμοντέρνας κουλτούρας (Straw, 1988), ενώ συγχρόνως θεωρείται το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση στο εσωτερικό της μουσικής βιομηχανίας, αλλά και μια ισχυρή ιδεολογική δύναμη (Peeters, 2004).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής ενός βίντεο ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει κατά νου τόσο τα χαρακτηριστικά των μαθητών όσο και το περιεχόμενο του εκάστοτε βίντεο. Εκτενέστερα, επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζει και εν συνεχεία να δρα με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της τάξης του, όπως για παράδειγμα την ηλικία, τη τάξη, την εθνότητα και τη μητρική τους γλώσσα. Παράλληλα, η επιλογή του μουσικού βίντεο θα ήταν προτιμότερο να γίνει από τον εκπαιδευτικό με κριτήριο τις πρόσφατες εμπειρίες, τις κλίσεις και τις προσωπικότητες των μαθητών του. Από την άλλη, βέβαια, οι Culton & Munoz (2016) προτείνουν την αξιοποίηση μουσικών βίντεο που δεν είναι οικεία σε όλους τους μαθητές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη μουσική και πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το ψηφιακό εκπαιδευτικό βίντεο αποτελεί ένα από τα πλέον σύγχρονα και δημοφιλή εκπαιδευτικά εργαλεία καθώς η πληθώρα προσβάσιμου ψηφιακού υλικού (εικόνων, ήχου και βίντεο), επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μουζάκης (όπ.αναφ.στο Βασάλλα, 2005), η προετοιμασία και ο προβληματισμός του/της μαθητή/τριας για το θέμα που πρόκειται να παρακολουθήσει, ο σχολιασμός, η κριτική επεξεργασία των περιεχομένων ακόμα και η διεξαγωγή ατομικών συνεργατικών

δραστηριοτήτων με τους συμμαθητές του, αποτελούν μείζονος σημασίας προτάσεις και ιδέες που οφείλουν να συνοδεύουν την προβολή, προκειμένου να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να τους/τις εμπλέξουν ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Η Διδασκαλία μέσω του Κινηματογράφου

Σύμφωνα με τους Αλβανούδη κ.α. (2000), η παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας από τα παιδιά, αποτελεί την πιο συγκροτημένη μορφή «προσομοίωσης» που είναι δυνατόν να βιωθεί από αυτά. Μέσω μιας κινηματογραφικής ταινίας ερχόμαστε ακόμα πιο κοντά στην αντίληψη της πραγματικότητας (είτε αυτής που δημιουργείται ή της ήδη υπάρχουσας). Ωστόσο, την ίδια στιγμή, κινούμαστε προς την πλευρά του υπερβατικού, του υπερρεαλιστικού, εφόσον η αλήθεια της επιδιώκεται να γίνει κατανοητή μέσω της φαντασίας.

Η προβολή μιας ταινίας στο σχολικό χώρο, τόσο κατά την διάρκειά της όσο και μετά το πέρας αυτής, μεταβάλλει τους/τις μαθητές/τριες σε αναγνώστες. Το σύνολο των παιδιών αναπτύσσει γλωσσικές δεξιότητες είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε ομαδικό, εκφράζει απόψεις, σχολιάζει, περιγράφει και επιχειρηματολογεί καθώς επίσης συγκρίνει, ερμηνεύει και καταγράφει. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε ότι ως *οπτικοακουστικός γραμματισμός* ορίζεται η ικανότητα, όχι μόνο της κατανάλωσης (χρήσης) και της κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001) αλλά της δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο ορισμός του οπτικού γραμματισμού περιλαμβάνει τρεις διακριτές αλλά, ωστόσο, αλληλοσυμπληρούμενες εκφάνσεις / επιδιώξεις: κατανάλωση, κριτική προσέγγιση, παραγωγή. Το *παιδί χρήστης / καταναλωτής* απολαμβάνει τα οπτικοακουστικά δημιουργήματα και, συγχρόνως, καλλιεργεί την αισθητική και πολιτισμική του συνείδηση. Το *παιδί κριτικός* από καταναλωτή μετατρέπεται σε μελετητή-ερευνητή και, γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία, αποκτά κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής εικονιστικών μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική του θεώρηση για τη ζωή. Το *παιδί παραγωγός*, αφού γνωρίσει τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το εικονιστικό προϊόν, στη συνέχεια, χρησιμοποιεί τα οπτικοακουστικά εργαλεία, αναπτύσσει δεξιότητες προσωπικής έκφρασης και μετατρέπεται ο ίδιος σε δημιουργό (Γρόσδος, 2008).

Τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν τους φορείς οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν με τον πλέον κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο, τα ερεθίσματα αυτά που θα είναι υπαίτια για την επιζητούμενη αλλαγή συμπεριφοράς (Σιμάτος, 1995). Κατά τον Bruner οι εμπειρίες αποκτώνται «σε τρία επίπεδα: ι) στο επίπεδο της άμεσης εμπειρίας, ιι) στο επίπεδο της εικονικής εμπειρίας και ιιι) στο επίπεδο συμβολικής εμπειρίας. Κατά τη διδακτική πράξη αυτό μεταφράζεται στο ότι η διαδικασία της μάθησης αρχίζει από το συγκεκριμένο και εξελίσσεται «αποστασιοποιητικά» από αυτό, προς το «αφαιρετικό στοιχείο». Αυτή η οδός είναι αναγκαία ιδιαίτερα στις χαμηλότερες βαθμίδες εξέλιξης, που μια άμεση συμμετοχή των αισθήσεων είναι σημαντική για την ενεργοποίηση του υποκειμένου. Η εικονική εμπειρία μπορεί να προέλθει από την

παρουσίαση μιας πλασματικής εικόνας ενός αντικειμένου, όπως ακριβώς θα γινόταν και από την πραγματική εικόνα. Είναι δηλαδή μία ακριβής ερμηνεία της πραγματικότητας (Ρέλλος, 2000).

Οι κινούμενες εικόνες και η τηλεόραση έχουν την ικανότητα απεικόνισης της πραγματικότητας χωρίς όμως την πιστή αναπαράστασή της. Σε μία ταινία υπάρχει η δυνατότητα να φωταγωγήσει κανείς ορισμένες πτυχές ενός γεγονότος και να παραβλέψει ή να υποβιβάσει άλλες, κατέχεται δηλαδή από επιλεκτική λειτουργία έτσι ώστε να προβάλει την άποψη του σκηνοθέτη. Παράλληλα, οι κινούμενες εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συναισθηματική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των θεατών, προβάλλοντας σκηνές και καταστάσεις της καθημερινότητας με ευχάριστο τρόπο (Σιμάτος, 1995). Σύμφωνα με τον Κανάκη (1989), μέσω των κινούμενων εικόνων γίνονται κατανοητά τα φαινόμενα και τα γεγονότα στα οποία εμπεριέχονται κινήσεις, όπου εισάγοντας ήχο και χρώμα γίνονται πανομοιότυπες της πραγματικότητας. Η κίνηση, το σύνολο των χρωμάτων, η προσθήκη της κατάλληλης μουσικής επένδυσης αποτελούν μόνο μερικές από τις δικλίδες φυσικότητας και δημιουργίας ευχάριστου κλίματος στη διάρκεια της διδασκαλίας. Η οπτικοποίηση στις θεωρητικές ή τις αφηρημένες έννοιες συνδυάζοντας κινούμενη εικόνα και φαντασία, σαν τελεσφόρο βοήθημα σύνθεσης και ανασύνθεσης στο προβαλλόμενο νόημα, φανερώνουν πόσο σπουδαίο είναι να αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογικές δυνατότητες στον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σαν τρόπος για να ενεργοποιηθούν όλες οι αισθήσεις των παιδιών του σχολείου (Φύκαρης, 2012). Για τον Squire (2009), θα πρέπει να αποφευχθεί η λήψη των εικόνων και ειδικότερα των ψηφιακών απεικονίσεων ως παθητικών αντανakλάσεων, αλλά αντίθετα ως φορέων ενεργοποίησης όλων των αισθήσεων των μαθητών/τριών προκειμένου να διαμορφωθεί μια περισσότερο διαλεκτική προσέγγιση και επεξεργασία της νέας γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα οι πληροφορίες που εμφανίζονται από το μέσο οφείλουν να συσχετίζονται με κάποια μαθησιακή διαδραστική δραστηριότητα προκειμένου να αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση (Rieber, 1990).

Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση προκαλεί διφορούμενες απόψεις και αντιλήψεις, οι θετικές εκ των οποίων παρατίθενται παρακάτω:

- Λειτουργούν ως δίαυλος επικοινωνίας με τον υπόλοιπο κόσμο. Γνωστοποιούν και τις πιο δύσκολα προσιτές πτυχές της πραγματικότητας, εξαπλώνουν την ορατική και ακουστική αίσθηση. Ο έξω κόσμος εισβάλλει στην σχολική τάξη.
- Πνέουν αξιοκρατία και ισονομία στην εκπαίδευση μειώνοντας την απόσταση μεταξύ των απομακρυσμένων σχολείων της περιφέρειας και των «προνομιούχων» σχολείων των πόλεων.
- Προσφέρουν τη δυνατότητα χρήσης τους για την προώθηση της μάθησης και των διαφόρων διδακτικών σκοπών και στόχων, προτείνοντας εμπλουτισμένα μοντέλα διδασκαλίας, ενώ παράλληλα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Παρέχουν υψηλού επιπέδου ικανότητα έκφρασης καθώς η «γλώσσα» τους έχει αμεσότητα, ευκολία και είναι συγκεκριμένη.

- Προάγουν την παρατηρητικότητα και κάνουν πιο εύκολη την πρόσβαση στην αφαίρεση. Οι αφηρημένες σχέσεις οπτικοποιούνται παρέχοντας συγκεκριμένο υλικό, αποτελώντας σημαντικό εργαλείο για την μοντέρνα παιδαγωγική.
- Προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητευόμενων μέσα από την κινούμενη εικόνα, τον ήχο, το χρώμα.
- Προσφέρουν τη δυνατότητα μεγέθυνσης διαφόρων αντικείμενων που δεν φαίνονται με γυμνό μάτι καθιστώντας όλες τις πτυχές της πραγματικότητας ορατές.
- Προάγουν τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής διαφορετικών λαών παρουσιάζοντας άμεσα επιστημονικά κατορθώματα.
- Προβάλουν μοναδικά τις αλληλεξαρτήσεις της διαδικασίας της εξέλιξης και ανάπτυξης οποιασδήποτε μορφής ζωής. (Arroio, 2010· Tolerton et al, 2012· Βρύζας, 1997).

Η υπεροχή στη δημιουργία εποπτειών με βιωματικά στοιχεία του κινηματογράφου σε σχέση με τα υπόλοιπα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας είναι ολοφάνερη. Ο κινηματογράφος συνδυάζει την εικόνα με την κίνηση, τη μουσική, το λόγο και δίνει την εντύπωση του βάθους, ο συνδυασμός όλων αυτών των στοιχείων σε άλλα μέσα είναι ανέφικτος. Έτσι, ο κινηματογράφος συμβάλλει σημαντικά στο στοιχείο του βιώματος, είναι όμως εξίσου σημαντικός και σε άλλες περιοχές της γνώσης (Γιαννούλης, 1993). Η προσφορά μίας κινηματογραφικής ταινίας έγκειται στις γνώσεις, στην ενημέρωση, στη δημιουργία συγκινήσεων, στη διέγερση αισθημάτων, στην αφύπνιση των ενστίκτων, στην υποβολή, ακόμη συναρπάζει, ψυχαγωγεί, συνδυάζει το τερπνό με το ωφέλιμο, αυτοί είναι οι λόγοι που υπερισχύει σε σχέση με πολλά άλλα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας (Ζευκλής, 1989).

Το πλεονέκτημα του φιλμ σε σχέση με την εικόνα είναι ότι στο φιλμ υπάρχει εξέλιξη μιας σειράς ενεργειών, ενώ η εικόνα απεικονίζει μια συγκεκριμένη ενέργεια ή κατάσταση. Έτσι ένα φιλμ προσφέρει με πιο ελκυστικό τρόπο το περιεχόμενο με αποτέλεσμα την αύξηση της προσοχής των μαθητών, αλλά και την συναισθηματική συμμετοχή τους. Για αυτό το λόγο το ενυπάρχον υλικό του φιλμ συλλαμβάνεται πνευματικά αλλά και βιωματικά από τα ίδια τα παιδιά (Ρέλλος, 2000). Κατά τον Dale, μια κινηματογραφική ταινία που η κινούμενη εικόνα με τον ήχο συνδυάζονται και μάλιστα όταν προβάλλεται σε κατάλληλη αίθουσα ασκεί «τη μαγνητική έλξη του ήχου και του θεάματος» (Dale, 1954).

Τίθεται όμως το εξής ερώτημα. Μήπως δεν επηρεάζει τον βουλευτικό κόσμο του μαθητή; Ο Γιαννούλης (1993) απαντά στο ερώτημα με απόλυτη βεβαιότητα πως «κυριολεκτικά τον συγκλονίζει». Θεωρεί πως «ο κινηματογράφος αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για ηθική και πνευματική διαπαιδαγώγηση». Με τον κινηματογράφο μπορούμε να προσφέρουμε γνώσεις, να κατευθύνουμε την πεποίθηση των μαθητών, να συμβουλευθούμε, να εκπαιδεύσουμε και να διασκεδάσουμε (Γιαννούλης, 1993).

Τα μέσα τα οποία ψυχαγωγούν έχουν την ικανότητα να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης που τα παραδοσιακά μέσα θα ήταν δύσκολο έως και αδύνατο να προσφέρουν (Forney,

2004). Ο κύριος σκοπός των ταινιών που προβάλλονται από τον εκπαιδευτικό είναι η μεταβίβαση γνώσεων. Το περιεχόμενο μιας ταινίας θα πρέπει να συμφωνεί με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου και να γίνεται αντιληπτό από του μαθητές (Γαννούλης, 1993). Τα φιλμ μπορούν να εντάξουν νέες ιδέες κατά τη διδασκαλία, να βοηθήσουν στη διάχυση πληροφοριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή να χρησιμοποιηθούν σαν μέσα επανάληψης κλείνοντας ουσιαστικά το μάθημα. Είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών αλλά και ως μέρος άμεσης διδασκαλίας (Jones & Cuthrell, 2011). Για την κατανόηση όμως και αποκωδικοποίηση των διαφόρων οπτικών μηνυμάτων που στέλνονται από τις εικόνες, απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση.

Ο Κινηματογράφος ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο

Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν τον εαυτό τους με το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων και έτσι η μάθηση να στηρίζεται στις δικές τους εμπειρίες, που με αυτό τον τρόπο τα διδασκόμενα θέματα συνδέονται με τη δική τους ζωή. Αυτός ο τρόπος διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τις έννοιες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών τους (Seyforth & Golde, 2001). Οι ταινίες έχουν την ικανότητα να οδηγούν και να παροτρύνουν εναλλακτικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές (Heston & Kottman, 1997), ενώ συγχρόνως συμβάλλουν στην ενεργοποίηση μιας ομάδας (Koch & Dollathide, 2000).

Για να αξιοποιηθεί διδακτικά ένα φιλμ θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει πλήρως και με σαφήνεια το περιεχόμενο του φιλμ και που μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί διδακτικά. Ένα φιλμ μπορεί να συγκροτήσει την εισαγωγή σε ένα θέμα ή να συμβάλλει επικουρικά στην ανακεφαλαίωση μιας διδακτικής ενότητας στο τέλος. Μπορεί να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών δημιουργώντας τους ερωτήματα με αποτέλεσμα να έχουν ανοιχτό νου και ανοιχτές αισθήσεις τη στιγμή της προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου (Ρέλλος, 2000).

Ο Σπύρου (2005) αναφέρει πως η επιλογή των ταινιών θα πρέπει να γίνονται και με καλλιτεχνικά αλλά και με παιδαγωγικά κριτήρια. Κύριος σκοπός του περιεχομένου των ταινιών είναι να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ η προσφορά υλικού στον εκπαιδευτικό για πολλαπλές προσεγγίσεις θα πρέπει εξίσου να έχει πρωτεύοντα ρόλο. Οι ταινίες που θα προβάλλονται δεν θα πρέπει να είναι παρόμοιου είδους και αν είναι εφικτό να μη την έχουν παρακολουθήσει από πριν τα παιδιά. Για καλύτερα αποτελέσματα οι ταινίες θα πρέπει να έχουν ποικιλία στην μορφή τους προβάλλοντας μία κλασσική, μία ελληνική κι μία πολυβραβευμένη ξένη ταινία πρόσφατης παραγωγής (Σπύρου, 2005). Οι πλειονότητα των μαθητών είναι συνηθισμένοι να απολαμβάνουν μία ταινία παθητικά στο σπίτι τους. Ως εκ τούτου, η μεταφορά της ταινίας στη σχολική αίθουσα θα πρέπει να συνδυαστεί με προετοιμασία των μαθητών για έναν πιο δραστήριο και ενεργητικό ρόλο θέασης και ακρόασης. Από την πλευρά του/της, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγξει τον φωτισμό της αίθουσας, την ηχητική της και το πού

κάθονται οι μαθητές, ώστε όλοι να μπορούν να την παρακολουθήσουν χωρίς προβλήματα. Για την καλύτερη κατανόηση της ταινίας μπορεί να βοηθήσει η διακοπή της προβολής σε κατάλληλα σημεία και η δημιουργία μίας συζήτησης γύρω από αυτά (Newby κ.α, 2009).

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) ο κινηματογράφος οφείλει να ενταχθεί με συγκεκριμένες ενέργειες στο σχολικό πρόγραμμα διότι: «υπηρετεί δύο στόχους, που καθορίζουν και τον τρόπο της εφαρμογής της:

- Να παρακινήσει τους μαθητές και να τους δώσει τα εφόδια ώστε από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να γίνουν ενεργοί θεατές, ικανοί να ανακαλύψουν, κάτω από τον επιφανειακό συγκινησιακό μανδύα της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας, τους κατασκευαστικούς της κώδικες, οξύνοντας έτσι το προσωπικό τους βλέμμα.
- Να εμπλουτίσει το σχολικό πρόγραμμα με μια επίκαιρη και ζωντανή γλώσσα, που μέχρι τώρα κυριαρχεί στους διαδρόμους αλλά «επισήμως» αγνοείται στην τάξη. Μ' αυτό δεν εννοούμε την εισαγωγή ενός επιπλέον μαθήματος στο ήδη φορτωμένο «αναλυτικό πρόγραμμα», αλλά την ενσωμάτωση στην μαθησιακή διεργασία επιλεγμένων κινηματογραφικών κειμένων που έχουν άμεση ή έμμεση συνάφεια προς τα γνωστικά αντικείμενα της ύλης, προσφέροντας έτσι στους μαθητές ένα σύνθετο και αποτελεσματικό εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης που πυροδοτεί την φαντασία και ενθαρρύνει τον διάλογο.

Βασικές ενέργειες και πρακτικές για την αξιοποίηση των ταινιών μικρού μήκους (τ.μ.μ.) και βίντεο στη διδασκαλία

Σύμφωνα με τους Kittelberger και Freisleben (1994), Κανάκη (1999), Σοφός και Kron (2010), οι ενέργειες του/της εκπαιδευτικού για την αξιοποίηση των ταινιών μικρού μήκους και βίντεο στη διδασκαλία είναι σκόπιμο να οργανωθούν σε πέντε φάσεις:

Διδακτική ανάλυση και τεκμηρίωση: εξέταση των προϋποθέσεων υλικοτεχνικής και διδακτικής φύσης (ποιότητα και καταλληλότητα προβολέα, η φωτεινότητα της τάξης κ.λπ., επιλογή κατάλληλης ταινίας μικρού μήκους, στοχοθεσία και δόμηση της διδασκαλίας σχετικά με την τ.μ.μ.).

Προετοιμασία των μαθητών/τριών για την προβολή της ταινίας μικρού μήκους: ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία του περιεχομένου που σχετίζονται με το γενικότερο θέμα της διδασκαλίας (κατάλληλη εισαγωγή, σύνδεση του περιεχομένου της ταινίας με προηγούμενα που έχουν επεξεργαστεί οι μαθητές/τριες, αιτιολόγηση της αξίας της τ.μ.μ. κ.ά.).

Προβολή: είναι σκόπιμο να εναρμονίζεται στο είδος της ταινίας, στο πλαίσιο της τάξης και στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Επεξεργασία ταινίας μικρού μήκους: αξιοποίηση των εσωτερικών κινήτρων και των γνωστικών σχημάτων που διαθέτουν οι μαθητές/τριες ώστε να μπορούν να μετατρέψουν τις πληροφορίες σε γνώση μέσα από την αναλυτική επεξεργασία τους. Δραστηριότητες και εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να στηρίξουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία είναι: η μετατροπή επιμέρους πληροφοριών σε άλλες μορφές έκφρασης, π.χ. προφορική, γραπτή, παιχνίδι ρόλων, κ.ά., να διαμορφώσουν μια άλλη μιντιακή παραγωγή, π.χ. κείμενο, επιστολή στο σκηνοθέτη, διαφήμιση, Animation, αφίσα για την ταινία που είδαν κ.ά. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζουν φύλλα εργασίας ή και ανάλογο υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να διαμεσολαβήσει μεταξύ του εκπαιδευτικού στόχου και του περιεχομένου της ταινίας, π.χ. στηρίζοντας την ενεργή εμπλοκή του μαθητή με την επεξεργασία των περιεχομένων, παρέχοντάς του ένα θεωρητικό πλαίσιο προσανατολισμού, δίνοντάς του τη διαλυτότητα να μετασχηματίσει τις πληροφορίες σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, κ.ά.

Αξιολόγηση της ταινίας και της διδακτικής παρέμβασης: αναστοχασμός του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών σχετικά με την ποιότητα της ταινίας/βίντεο και της εργασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη διδακτική μεθοδολογία που σχεδίασε ο εκπαιδευτικός, την εμβάθυνση του θέματος και τις δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές ποικίλες μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες, όπως οι ακόλουθες (Σοφός, 2013: 119-146):

- Οπτικοακουστικός διάλογος
- Δεξαμενή ιδεών
- Ανάλυση οπτικοακουστικού περιεχομένου σε μικτές ομάδες εργασίας
- Ανάλυση περιεχομένου σε επάλληλους κύκλους εργασίας
- Ανάγνωση κινηματογραφικής ταινίας σε ομάδες
- Καταγραφή της εξέλιξης της πλοκής – πλαίσιο και δράση
- Ανάλυση προσώπων της ταινίας
- Ανάλυση σεναρίου και της εξέλιξης της πλοκής
- Σημειολογική ανάλυση ταινίας
- Ηλικιακός προσδιορισμός καταλληλότητας ταινίας, μέσα από προσομοίωση ρόλων
- Ανάλυση δελτίου ειδήσεων
- Αγκυροβολημένη διδασκαλία
- Δημιουργία αρχείο ταινιών με συγκεκριμένο πλαίσιο καταγραφής

Επιλογικά

Διαπιστώνουμε ότι τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν ένα από τα πλέον αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία στην σχολική τάξη, δεδομένου ότι προσφέρουν ποικίλους τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησής τους. Η επαρκής αξιοποίησή τους έγκειται σε μεγάλο

βαθμό στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν, αφενός, το κατάλληλο υλικό και, αφετέρου, στην ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη της εικόνας και της μουσικής και ειδικότερα της κινηματογραφικής εικόνας, με τρόπο που να εμπλουτίζει την κατανόηση εννοιών και να διευκολύνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Alvanoudi Z., Grosdos S., Koletos, G., & Ntagiou, E. (2000). Dimiourgikotita kai M.M.E. Praktika Imeridon Ekpaideftikis Erevnas 1996-1998 (ss.189-195). Thessaloniki: A.P.Th, P.T.D.E, Didaskaleio Dim. Glinos.
- Andriopoulou, E. (2010). I Kinimatografiki Paideia stin Ekpaidefsi. N Institouto Optik-oakoustikon Meson (IOM). *Sychnotites*, 10, 15-20.
- Arroio, A. (2010). Context Based Learning: A Role for Cinema in Science Education. *Science Education International*, 21(3), 131-143.
- Cambridge University Press. (2011). Definition of Video [NOUN].
- Carlsson, S. E. (1999). Audiovisual poetry or commercial salad of images. Perspectives on music video analysis. *Music Video Theory*.
- Carlsson, S. E. (1999). Audiovisual poetry or commercial salad of images?: perspectives on music video analysis. *Musiikin suunta*, 21, 2.
- Chua, C. (2009). Placing Music Video: A new audiovisual modality. *Transforming Cultures eJournal*, 4, 212-235.
- Dale, E. (1954). *Audio-visual methods in teaching*, revised edition. New York: A Holt-Dryden Book, Henry Holt and Company.
- Elsom-Cook, M. (2000). *Principles of interactive multimedia*. McGraw-Hill.
- Forney, D. S. (2004). Introduction to Entertainment Media Use. *New Directions for Student Services*, 108, 1-11.
- Fykaris, I. (2012). I axiopoisi tou vinteo kai tis kinoumenis eikonas sti didaskalia: Mia didaktiki dynatotita. *Ta Ekpaideftika*, 103-104, 233-247.
- Giannoulis, N. (1993). *Didaktiki Methodologia*. Athina: Aftoekdosi.
- Grosdos, S. (2008). Optikos grammatismos kai polytropikotita. O rolos ton eiko-non sti glossiki didaskalia. *Sto Vivlio Glossas tis V' Dimotikou*. Athina: OEDV

- Heston, M. L., & Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: A counseling intervention. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36(2), 92-99.
- Jones, T., & Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75-85.
- Kalampakas, V., & Kyriakoulakos, P. (2015). I optikoakoustiki kataskefi. *El-linika Akadimaika Synggrammata kai Voithimata*.
- Kanakis, G. (1999). Kanakis, I. (1999). Didaskalia kai mathisi me sygchrona mesa didaskalias. Athina: Grigoris.
- Kittelberger, R., & Freisleben, I. (1994). *Lernen mit Video und Film*. Beltz.
- Koch, G., & Dollarhide, C. T. (2000). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 203-210.
- Kokkidou, M. (2016a). Mousikoi grammatismoi ston apoicho tou metamonternismou: apo tin agnoia, sti syneidisi. Sto M. Kokkidou & Z. Dionysiou (Epim.), *Mousikos Grammatismos: Typikes kai Atypes Morfes Mousikis Didaskali-as- Mathisis (Praktika 7ou Synedriou tis Ellinikis Enosis gia ti Mousi-ki Ekpaidefsi)*, 27-29 Noemvriou 2015 (ss. 3-36). Thessaloniki: E.E.M.E.
- Komninou, M. (2001). *Elliniko scholeio kai kinimatografos, mia dyskoli schesi*. Athina: Ekpaideftiria Geitona.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold.
- Kron, F., & Sofos A. (2007). *Didaktiki ton Meson. Nea Mesa sto plaisio Didaktikon kai Mathisiakon Diadikasion*. Athina: Gutenberg.
- Lazarinis, F. (2007). *Technologies polymeson: theoria, yliko, logismiko. Ekdoseis Kleidarithmos*
- McClain, J. M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3, 38-46.
- Moller, D. (2011). Redifining Music Video. Retrieved September, 7, 2018.
- Muñoz, J. A., & Culton, K. R. (2016). Blogs, Tweets, and Protests: Learning Movement Theory through Online Case Studies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), 119-124.

- Newby, T., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2009). *Ekpaideftiki technologia gia didaskalia kai mathisi*. Athina Ekdoseis Epikentro.
- Parti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12(4), 369-382.
- Parti, H., & Westerlund, H. (2012). Democratic musical learning: How the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. *LEARNING FROM COSMOPOLITAN DIGITAL MUSICIANS*.
- Paidagogiko Institutouto. (2011). *Vasiko epimorfotiko yliko axiopoisi ton te-chnon stin ekpaidefsi*, (Tomos. G.). Athina
- Peeters, H. (2004). The semiotics of music videos: It must be written in the stars. *Image [&] Narrative*, 5(8), 201-231.
- Poulios, I., & Lympoudis, A. (2013), *Kinimatografiki agogi: Dimiourgontas stin taximia tainia mikrou mikous. Ypostiriktiko yliko gia ti dimiourgia tainias mikrou mikous*. Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis Serron. Y-pourgeiou Paideias kai Thriskevmaton
- Reddi, U. V., & Mishra, S. (2003). Educational multimedia. A handbook for teacher-developers. New Delhi: CEMCA.
- Rellos, N. (2000). *Gia mia epikairi didaskalia*. Gutenberg, Athina.
- Rieber, L. P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of educational psychology*, 82(1), 135.
- Seyforth, S. C., & Golde, C. M. (2001). Beyond the paper chase: Using movies to help students get more out of college. *About campus*, 6(4), 2-9.
- Simatos, A. (1995). *Technologia & Ekpaidefsi, Epilogi kai chrisi ton epoptikon me-son*. Athina: Pataki
- Sofos, A. (2013). Paidagogiki Axiopoisi kinimatografikis tainias kai vinteo stin ekpaideftiki diadikasia. Sto A. Sofos kai K. Vratsalis (Epim.), *Paidagogiki Axiopoisi Neon Meson stin ekpaideftiki diadikasia* (sel. 119 - 146). Athina: ION
- Sofos, A., & Kron, F. (2010). *Apodotiki Didaskalia me ti Chrisi Meson. Apo ta prosopika kai protogeni sta tetartogeni kai psifiaka Mesa*. Athina
- Squire, L. R. (2009). Memory and brain systems: 1969–2009. *Journal of Neuroscience*, 29(41), 12711-12716.

- Straw, W. (1988). Music video in its contexts: popular music and post-modernism in the 1980s. *Popular Music*, 7(3), 247-266.
- Taylor, P. G. (2007). Press pause: Critically contextualizing music video in visual culture and art education. *Studies in Art Education*, 48(3), 230-246.
- Theodoridis, M. (2009). Kinimatografos kai paidi: mia apopeira chartografisis tou chorou, Periodiko OMEP Erevnontas ton kosmo tou paidiou, Afieroma: Paidiki Ilikia kai Kinimatografos, (ch) 9, 1-18
- Tolerton, S. K., Hugh, T. J., & Cosman, P. H. (2012). The production of audiovisual teaching tools in minimally invasive surgery. *Journal of surgical education*, 69(3), 404-406.
- Tsagkaris, M. (2004). *Kinimatografos kai diafimisi: diakeimeniki, poiotiki ana-lysi tis ellinikis tileoptikis diafimisis*. Didaktoriki Diatrivi.Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon (EKPA). Tmima Epikoinonias kai Meson Mazikis Enimerosis.
- Vasalla, P. (2005. Maios). Oi T.P.E. stin Ekpaidefsi: To Vinteo os teliko proi-on programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis. Dynatotites axiopoiiisis stin ex apostaseos ekpaidefsi. Eisigisi sto Panellinio Synedrio gia tin Anoikti kai tin ex apostaseos ekpaidefsi, 3o Synedrio, Syros
- Vryzas, K. (1997). *Mesa epikoinonias kai paidiki ilikia*. Athina: Ekdoseis Vantias.
- Zefkilis, A. (1989). Ta Eoptika Mesa Didaskalias: Sygchroni Prosengisi tis Ekpaideftikis Technologias. Theodorou Stouditou Iamvos IZ'eis TON Nosokomon, PG, 99, 1985D.

Ένα Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Δωμάτιο Διαφυγής για τη διδασκαλία της γραμματικής. Στάσεις και απόψεις μαθητών/-τριών.

Μαρία Σουκαλοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., PhD

Περίληψη

Τα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Δωμάτια Διαφυγής (ΨΕΔΔ) αποτελούν μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής παιχνιδοποίησης. Πρόσφατες έρευνες στην τριτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά δωμάτια διαφυγής διαμορφώνουν θετικές στάσεις για τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι έρευνες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σπανίζουν. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να συνεισφέρει στο πεδίο παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα μιας έρευνας μικρής κλίμακας για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων μαθητών και μαθητριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού αναφορικά με την πιλοτική εφαρμογή ενός ΨΕΔΔ για τη διδασκαλία της γραμματικής. Οι απαντήσεις των παιδιών καταδεικνύουν θετικές στάσεις απέναντι στον σχεδιασμό του συγκεκριμένου ΨΕΔΔ αλλά και στις δυνατότητες αυτών των εφαρμογών να αποτελέσουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Δωμάτιο Διαφυγής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γραμματική

A Digital Educational Escape Room for the teaching of grammar. Students' beliefs and attitudes.

Maria Soukalopoulou, Primary Education Teacher, MSc, PhD

Abstract

Digital Educational Escape Rooms (DEER) constitute one of the most recent trends in the field of educational gamification. Previous research in tertiary and secondary education has reported positive students' attitudes on the use of educational escape rooms. However, research concerning primary education is scarce. This study aims to fill the existing gap by reporting the results of a small-scale survey examining the beliefs and attitudes of fifth and sixth grade students towards the pilot implementation of a DEER in the teaching of grammar. The data collected confirm students' positive attitudes towards the design of the specific DEER as well as the potential of educational escape rooms as effective educational tools.

Key-Words: Digital Educational Escape Room, primary education, grammar

Εισαγωγή

Ο όρος *εκπαιδευτική παιχνιδοποίηση* (educational gamification) υιοθετείται στη βιβλιογραφία για να περιγράψει τη χρήση στοιχείων και μηχανισμών παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Manzano-León κ.ά., 2021). Μία από τις πιο

σύγχρονες τάσεις στην αξιοποίηση στοιχείων παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα *Εκπαιδευτικά Δωμάτια Διαφυγής* (ΕΔΔ). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Nicholson (2018, σ. 44), τα ΕΔΔ είναι «παιχνίδια που βασίζονται στην ζωντανή δράση και στην ομαδικότητα, στα οποία οι παίκτες ανακαλύπτουν στοιχεία, λύνουν γρίφους και ολοκληρώνουν δραστηριότητες σε ένα ή περισσότερα δωμάτια για να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο (συνήθως να διαφύγουν από το δωμάτιο) σε περιορισμένο χρόνο». Συνεπώς, ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ΕΔΔ είναι τα παρακάτω: το σενάριο εμπύθισης με το οποίο οι παίκτες/-τριες εμπλέκονται στη διαδικασία, οι γρίφοι και ο τρόπος παρουσιάσής του (γραμμική, ανοιχτή ή πολυγραμμική), οι βοήθειες που παρέχονται για την επίλυση των γρίφων και ο χρόνος μέσα στον οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί η επίλυση των γρίφων. Ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγεί σε διαφορετικού τύπου ΕΔΔ (Taraldsen κ.ά., 2020· Veldkamp κ.ά., 2020).

Τα ΕΔΔ φαίνεται ότι αποτελούν ένα εν δυνάμει ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών καθώς ο σχεδιασμός και η εκτέλεση τους συνδυάζει αρχές σύγχρονων θεωριών μάθησης όπως η *ενεργή μάθηση* (active learning), η *μάθηση μέσω παιχνιδιού* (game-based learning) και η *μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων* (problem-based learning) (Fotaris & Mastoras, 2019· Makri κ.ά., 2021· Veldkamp κ.ά., 2020). Πράγματι, από τη συστηματική επισκόπηση επιστημονικών ερευνών που πραγματοποίησαν οι Fotaris & Mastoras (2019) σχετικά με την εφαρμογή των ΕΔΔ στην εκπαίδευση, προκύπτει ότι τα ΕΔΔ προωθούν τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, ενώ παρέχουν στους μαθητές και στις μαθήτριες αυξημένα κίνητρα για ενεργή συμμετοχή. Επιπλέον, οι δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος που εμπεριέχονται στα ΕΔΔ αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών και προκαλούν τη δημιουργικότητά τους (Makri κ.ά., 2021). Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά από τις ερευνητικές μελέτες γίνεται στις δυνατότητες που προσφέρουν τα ΕΔΔ προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της μαθησιακής εμπειρίας καθώς ενισχύουν τα επίπεδα απόλαυσης και ικανοποίησης που βιώνουν οι μαθητές/-τριες (Duncan, 2020· Huang κ.ά., 2020).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι περισσότερες εφαρμογές ΕΔΔ στην εκπαιδευτική πρακτική σημειώνονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στους τομείς της υγείας, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (Fotaris & Mastoras, 2019· Taraldsen κ.ά., 2020). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελάχιστες οι έρευνες οι οποίες έχουν διενεργηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο. Ειδικότερα, η έρευνα του Duncan (2020) κατέδειξε ότι οι ευκαιρίες για συνεργασία, οι προκλήσεις και η διασκέδαση που παρείχε το ΕΔΔ αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, από τη μελέτη των Huang κ.ά. (2020) διαφαίνεται ότι τα κίνητρα συμμετοχής και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ενισχύθηκε σε μαθητές/-τριες που διδάχτηκαν θεματικές των Φυσικών Επιστημών μέσα από ΕΔΔ.

Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την οργάνωση ΕΔΔ αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη συνθήκη. Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως κώδικες QR ή εφαρμογές επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας μέσω ταμπλετών ή φορητών

ηλεκτρονικών υπολογιστών (Makri κ.ά., 2021· von Kotzebue κ.ά., 2022). Παράλληλα, στο διάστημα των δύο τελευταίων ετών με τον περιορισμό της δια ζώσης διδασκαλίας που επέβαλε η πανδημία του κορωνοϊού SARS-CoV-2, άρχισαν να εφαρμόζονται Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Δωμάτια Διαφυγής (ΨΕΔΔ), στα οποία η συμμετοχή των παικτών/-τριών είναι αποκλειστικά ψηφιακή. Στα πλεονεκτήματα των ΨΕΔΔ, εκτός από την ευελιξία τους, συγκαταλέγεται το χαμηλό τους κόστος, καθώς ο σχεδιασμός τους βασίζεται, κυρίως, στη χρήση δωρεάν διαδικτυακών εφαρμογών (Makri κ.ά., 2021).

Προβληματική της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή των δωματίων διαφυγής στην εκπαίδευση έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, λίγες είναι οι ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν την εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Kiriotiaki, 2020). Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να συνεισφέρει στο πεδίο παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα μιας έρευνας μικρής κλίμακας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού από την πιλοτική εφαρμογή ενός ψηφιακού δωματίου διαφυγής για τη διδασκαλία της γραμματικής.

Η έρευνα

Οι συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα ένα (31) παιδιά (17 κορίτσια), τα οποία κατά το σχολικό έτος 2021-2022 φοιτούσαν στις τελευταίες δύο τάξεις δημοτικών σχολείων των περιοχών της Καστοριάς και της Αττικής. Για την ανεύρεση συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *συμπτωματικής δειγματοληψίας* (convenient sampling) (Cohen κ.ά., 2008). Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν εθελοντική και προϋπέθετε τη συγκατάθεση των γονιών τους.

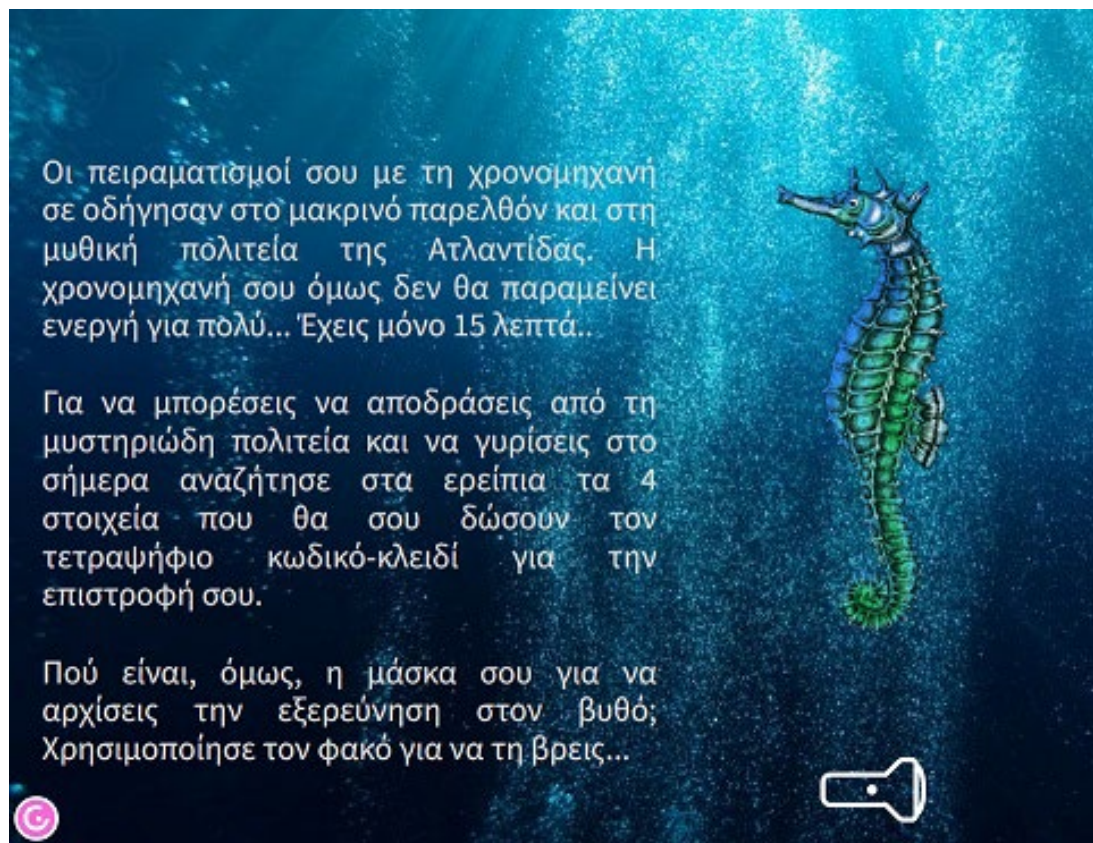
Υλικό

Η θεματική του ΨΕΔΔ αντλεί στοιχεία από την ενότητα 10 του βιβλίου της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού με τίτλο *Μυστήρια-Επιστημονική φαντασία* (Iordanidou κ.ά., 2006). Το σενάριο εμπλέκει τα παιδιά σε ένα φανταστικό ταξίδι στον χρόνο στη χαμένη πολιτεία της Ατλαντίδας (Εικόνα 1). Η δραστηριότητα είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο στον σύνδεσμο: [Απόδραση από τη χαμένη Ατλαντίδα](#).



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα

Η αποστολή των παικτών/-τριών είναι να λύσουν τις γλωσσικές δραστηριότητες και να συλλέξουν στοιχεία ώστε να βρουν το κλειδί για τη χρονομηχανή και να αποδράσουν από το νησί που πρόκειται να βυθιστεί. Ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι 15 λεπτά (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Σελίδα εμφύθισης

Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν σε ένα ανοιχτού τύπου ΨΕΔΔ (Veldkamp κ.ά., 2020). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο σχεδιαστικό τύπο όλες οι δραστηριότητες είναι ταυτόχρονα διαθέσιμες στους μαθητές/στις μαθήτριες και τα στοιχεία συλλέγονται παράλληλα, χωρίς γραμμική σειρά. Οι γλωσσικές δραστηριότητες, οι οποίες ήταν κρυμμένες μέσα στα ερείπια της Ατλαντίδας στην κεντρική σελίδα του ΨΕΔΔ, είχαν την μορφή κουίζ και άνοιγαν σε νέα σελίδα. Με την ολοκλήρωση κάθε κουίζ ο παίκτης/η παίκτρια έπαιρνε ένα στοιχείο για να το χρησιμοποιήσει στην επίλυση του τελικού γρίφου. Προκειμένου να αποφευχθούν παρανοήσεις και απογοητεύσεις ένας διαδραστικός αστερίας παρείχε την απαραίτητη υποστήριξη για την οργάνωση των στοιχείων και την εύρεση του κλειδιού της χρονομηχανής (Nicholson 2018) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Κεντρική σελίδα

Το γνωστικό πεδίο στο οποίο εστιάζει το ΨΕΔΔ είναι η γραμματική και η ενίσχυση της επίγνωσης των μαθητών/-τριών αναφορικά με τη μορφολογία των ρηματικών θεμάτων (D.E.P.P.S. - A.P.S., 2003). Οι γλωσσικές δραστηριότητες στοχεύουν στην ενίσχυση της διάκρισης συνοπτικού/εξακολουθητικού θέματος με την αξιοποίηση των μορφολογικών ενδείξεων καθώς και στην εξάσκηση στην ορθογραφία των συνοπτικών θεμάτων (π.χ. ρήματα 2^{ης} συζυγίας, ρήματα με δεύτερο συνθετικό το θέμα -αγ και -βαλλ, ρήματα παράγωγα από επίθετα σε -υς/-εία/-ύ). Στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε η συνειδητή προσοχή των μαθητών να στρέφεται προς τα μορφολογικά στοιχεία των θεμάτων και η γνώση να προκύπτει επαγωγικά. Παράλληλα, ένας πίνακας αναφοράς συνόψιζε τις απαραίτητες γλωσσικές πληροφορίες με στόχο την υποστήριξη των παιδιών κατά την επίλυση των γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Το ΨΕΔΔ υλοποιήθηκε στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Genially, η οποία επιτρέπει τη δωρεάν δημιουργία διαδραστικού υλικού μέσα από διαφορετικού τύπου εφαρμογές. Για την *Απόδραση από τη χαμένη Ατλαντίδα* αξιοποιήθηκαν οι εφαρμογές της διαδραστικής εικόνας καθώς και τα κουίζ. Στα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας ανήκει και ο εύκολος διαμοιρασμός του υλικού, ο οποίος μπορεί να γίνει είτε με την ενσωμάτωση σε κάποιον εκπαιδευτικό ιστότοπο είτε με την αποστολή του συνδέσμου της δραστηριότητας. Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε υπολογιστή που διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο

Οι ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι του ΨΕΔΔ και του ερωτηματολογίου στάλθηκαν στους γονείς των παιδιών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με το δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο GoogleForms και η οργάνωσή του βασίστηκε σε ερωτηματολόγια προηγούμενων μελετών (López-Pernas

κ.ά., 2019). Το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου συγκρότησαν δεκαπέντε (15) ερωτήσεις με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών αναφορικά με τον σχεδιασμό (σενάριο, βαθμός δυσκολίας, βαθμός υποστήριξης, είδος εργασίας), την πλοήγηση, τις δυνατότητες επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της προσαρμογής της σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτήσεις με τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert (καθόλου/ λίγο/ ούτε λίγο ούτε πολύ/ πολύ/ πάρα πολύ). Στο τέλος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν και τρεις (3) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να καταγράψουν τα σχόλια και τις ιδέες τους για στοιχεία που τους άρεσαν ή τους δυσαρέστησαν, καθώς και τις προτάσεις τους για μια μελλοντική εφαρμογή.

Αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από δεκατέσσερις (14) μαθητές και δεκαεφτά (17) μαθήτριες, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2021-2022 φοιτούσαν στην Ε' (N=15) και στην ΣΤ' (N=16) τάξη του Δημοτικού. Από το σύνολο των ερωτηθέντων τρία παιδιά (3) απάντησαν ότι είχαν εργαστεί σε ψηφιακό δωμάτιο διαφυγής, δύο (2) παιδιά σημείωσαν ότι είχαν παίξει σε δωμάτιο διαφυγής για ψυχαγωγικούς σκοπούς, ενώ τρία (3) παιδιά ανέφεραν ότι γνωρίζουν πώς λειτουργεί ένα δωμάτιο διαφυγής από σχετικά επιτραπέζια παιχνίδια. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους (ΜΟ) και τις τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στις ερωτήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ).

	Ερώτηση	ΜΟ	ΤΑ
1	Πόσο σου άρεσε η εφαρμογή;	4,13	0,88
2	Πόσο διασκεδαστική ήταν η εφαρμογή;	3,48	0,85
3	Πόσο αγχωτική ήταν η εφαρμογή;	1,65	0,79
4	Πόσο σου άρεσε το σενάριο;	4,19	0,70
5	Πόσο εύκολη σου φάνηκε η εφαρμογή στη χρήση;	4,32	0,79
6	Σε δυσκόλεψε η πλοήγηση ανάμεσα στις σελίδες;	1,23	0,62
7	Πόσο δύσκολες σου φάνηκαν οι γλωσσικές ασκήσεις	2,19	0,70
8	Πόσο δύσκολος σου φάνηκε ο γρίφος για την εύρεση του κλειδιού;	2,03	0,75
9	Χρησιμοποίησες τον πίνακα των ρημάτων για την επίλυση των ασκήσεων;	3,68	0,87
10	Πόσο κατανοητή σου φάνηκε η παρουσίαση των ρημάτων στον πίνακα;	4,42	0,67
11	Πόσο θεωρείς ότι έμαθες από την εφαρμογή και τις ασκήσεις;	3,81	0,91
12	Σου άρεσε που εργάστηκες μόνος/μόνη;	2,39	0,72
13	Θα σου άρεσε να συνεργαστείς με κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου σε κάποια άλλη παρόμοια εφαρμογή;	4,16	0,73
14	Σου άρεσε που έκανες εξάσκηση στη γραμματική με αυτόν τον τρόπο;	4,13	0,62

15	Θα ήθελες να κάνεις και άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;	4,22	0,80
----	---	------	------

Πίνακας 1: Απαντήσεις ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά διαμόρφωσαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο ΨΕΔΔ καθώς η εφαρμογή τους άρεσε τόσο σε γενικές γραμμές (ΜΟ:4,13, ΤΑ:0,88) όσο και για την εξάσκηση στη γραμματική (ΜΟ:4,13, ΤΑ:0,62). Παράλληλα τους φάνηκε σε ορισμένο βαθμό διασκεδαστική (ΜΟ: 3,48, ΤΑ: 0,85) χωρίς να τους προκαλεί άγχος (ΜΟ:1,65, ΤΑ:0,79). Η θετική στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στην εφαρμογή αποδεικνύεται και από την επιθυμία που εκδήλωσαν να χρησιμοποιηθούν παρόμοιες εφαρμογές και για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (ΜΟ:4,22, ΤΑ:0,80).

Αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας, τα παιδιά δήλωσαν ότι ήταν μια πολύ εύκολη στη χρήση της εφαρμογή (ΜΟ:4,32, ΤΑ:0,79) χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στην πλοήγηση (ΜΟ:1,23, ΤΑ:0,62) ή στον βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων (ΜΟ:2,19, ΤΑ:0,70) και του τελικού γρίφου (ΜΟ:2,03, ΤΑ:0,75). Ενδεικτικό της απουσίας δυσκολιών είναι ότι όλα τα παιδιά κατάφεραν να δραπετεύσουν από το ΨΕΔΔ. Η υποστήριξη που έλαβαν ως προς το γνωστικό περιεχόμενο με τη μορφή πίνακα τους φάνηκε κατανοητή (ΜΟ:4,42, ΤΑ:0,67), ενώ η χρήση του πίνακα κατά την επίλυση των γλωσσικών δραστηριοτήτων ήταν ικανοποιητική (ΜΟ:3,68, ΤΑ:0,87). Επιπλέον, τα παιδιά επισήμαναν ότι η εφαρμογή τους βοήθησε να μάθουν (ΜΟ:3,81, ΤΑ:0,91). Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι περισσότεροι μαθητές/-τριες έκαναν θετικά σχόλια για τη διαδραστικότητα της εφαρμογής και τον παιγνιώδη χαρακτήρα της. Ενδεικτικά αναφέρονται απαντήσεις, όπως: *Μου άρεσε που έπρεπε να πάρω τον φακό και μετά να ψάξω για τις ασκήσεις* (μαθήτρια 4, ΣΤ'), *μου άρεσε η στιγμή που έβαλα τον κωδικό* (μαθητής 8, ΣΤ'), *μου άρεσε που ήταν σαν παιχνίδι* (μαθήτρια 25, Ε').

Από την άλλη, τα παιδιά δεν αντιμετώπισαν θετικά τον τρόπο εργασίας. Η ατομική εργασία δεν άρεσε στα παιδιά (ΜΟ:2,39, ΤΑ:0,72) και τα περισσότερα φάνηκε να προτιμούν τη συνεργασία με συμμαθητές/-τριες για την εκπόνηση ανάλογων δραστηριοτήτων (ΜΟ:4,16, ΤΑ:0,73). Η συγκεκριμένη στάση αποτυπώθηκε και στις απαντήσεις των παιδιών στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών (N=14) τόνισε την επιθυμία της εργασίας σε ομάδες για μελλοντικές εφαρμογές.

Τέλος, ένα στοιχείο που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών είναι η επιθυμία να περιλαμβάνονται περισσότεροι γρίφοι λογικής σε μελλοντικά παιχνίδια και τα παιχνίδια να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Ενδεικτικά, σημειώνονται σχόλια όπως: *Θα ήθελα περισσότερους γρίφους, όπως τον τελευταίο* (μαθήτρια 30, ΣΤ'), *θα ήθελα να σπάω περισσότερους κωδικούς* (μαθητής 17, Ε'), *θα ήθελα να κρατάει περισσότερο* (μαθητής 22, Ε').

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας μικρής κλίμακας για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων μαθητών και μαθητριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού αναφορικά με την πιλοτική εφαρμογή ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού δωματίου διαφυγής για τη διδασκαλία της γραμματικής. Η διερευνητική φύση της μελέτης, η πιλοτική της εφαρμογή, όπως επίσης, το περιορισμένο αριθμητικά αλλά και γεωγραφικά δείγμα συνιστούν σημαντικούς περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά στην ερμηνεία και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Παρά τους περιορισμούς, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι τα πρώιμα αυτά αποτελέσματα θεωρούνται ενθαρρυντικά για την εφαρμογή των ΨΕΔΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς σε γενικές γραμμές καταδεικνύουν θετικές στάσεις των παιδιών. Το επίπεδο δυσκολίας ανταποκρίθηκε στις ικανότητες των παιδιών, ενώ εγγενή στοιχεία του σχεδιασμού, όπως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και ο τελικός γρίφος φάνηκε ότι τράβηξαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Παράλληλα, η επιθυμία των παιδιών να εφαρμοστούν αντίστοιχα δωμάτια διαφυγής στη διδασκαλία και άλλων μαθησιακών αντικειμένων επιβεβαιώνει τον θετικό αντίκτυπο του ΨΕΔΔ στα παιδιά. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων μελετών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (López-Pernas κ.ά., 2019· von Kotzebue κ.ά., 2022) και συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι τα δωμάτια διαφυγής μπορεί να αποτελέσουν περιβάλλοντα που προωθούν τα κίνητρα συμμετοχής και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που αναδείχθηκε από τα δεδομένα είναι το είδος της εργασίας, το οποίο φάνηκε να προτιμούν οι μαθητές/-τριες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, μέσα από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους, τόνισαν την επιθυμία να εργάζονται ομαδικά και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές/-τριες τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα προηγούμενων μελετών στις οποίες υπογραμμίζεται η επίδραση της συνεργασίας στην ενίσχυση κινήτρων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Duncan, 2020· López-Pernas κ.ά., 2019) και συνάδει με τον ορισμό των εκπαιδευτικών δωματίων διαφυγής ως παιχνίδια που βασίζονται στη ζωντανή δράση και την ομαδικότητα (Nicholson, 2018). Συνεπώς, η συγκεκριμένη παρατήρηση θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στον μελλοντικό σχεδιασμό αντίστοιχων εφαρμογών.

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουν υβριδικά δωμάτια διαφυγής, τα οποία συνδυάζουν τη δια ζώσης συνεργατική επίλυση γρίφων με ψηφιακά εργαλεία. Επίσης, θα είχε ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία το περιεχόμενο των γρίφων να σχετίζεται με πληθώρα μαθησιακών αντικειμένων και να μη περιορίζεται σε ένα μόνο αντικείμενο. Τέλος, πιστεύουμε ότι ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα, ομάδων εστίασης και πειραματικών μελετών, μπορούν να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις βαθύτερες αντιλήψεις των παιδιών αλλά και τα εν δυνάμει μαθησιακά αποτελέσματα των συγκεκριμένων εφαρμογών.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Metaichmio.
- D.E.P.P.S. - A.P.S. 2003. Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytikio Programma Spoudon Ellinikis glossas gia to Dimotiko. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.
- Duncan, K.J. (2020). Examining the Effects of Immersive Game-Based Learning on Student Engagement and the Development of Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 64(3): 514–524. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00500-9>
- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. In L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente, & S. Khalid (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019, 3-4/10/2019*, (pp. 235-243). <https://doi.org/10.34190/GBL.19.179>
- Huang, S.Y. & Kuo, Y.H. & Chen, H.C. (2020). Applying Digital Escape Rooms Infused with Science Teaching in Elementary School: Learning Performance, Learning Motivation, and Problem-Solving Ability. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/100681.10.1016/j.tsc.2020.100681>
- Iordanidou, A., Anastasopoulou, A., Galanopoulos, I., Drys, I., Kotta, A., & Chalikias, P. (2006). *Glossa E' Dimotikou. Tis glossas rodi kai rodani*. Athina: OEDV.
- Kipriotaki, A.M. (2020). Schediasmos, anaptyxi kai diamorfotiki axiologisi enos diadrastikou mobile game me epafxisi tou pragmatikou perivallontos tis taxis: Sose tin Istoria. Metaptixiaki Ergasia, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. [Pergamos-EKPA](https://www.pergamos-ekpa.gr/)
- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Analyzing Learning Effectiveness and Students' Perceptions of an Educational Escape Room in a Programming Course in Higher Education. *IEEE Access*, 7:184221-184234. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2960312>
- Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M.A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J.M., Trigueros R., & Alias A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, 13(4):2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1): 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>

- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2020). A review on use of escape rooms in education: Touching the void. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Veldkamp A., van de Grint L., Knippels M.C., & van Joolingen W.R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- von Kotzebue, L., Zumbach, J., & Brandlmayr, A. (2022). Digital Escape Rooms as Game-Based Learning Environments: A Study in Sex Education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(2): 8. <http://dx.doi.org/10.3390/mti6020008>

Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Οι Απόψεις Διευθυντών Πληροφορικής Σχολικών Μονάδων του Νομού Λάρισας

Παναγιώτου Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, μελετά τις αντιλήψεις Διευθυντών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Λάρισας σχετικά με τις υφιστάμενες καινοτομίες που υλοποιούν, το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές σχεδιάζονται, τις δυσκολίες που συναντούν κατά την εφαρμογή τους όπως, επίσης, και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Για την υλοποίησή της πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων υιοθετήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσα από επτά (7) συνεντεύξεις Διευθυντών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας. Από την επεξεργασία τους διαπιστώνεται η αναγκαιότητα δομικών αλλαγών προκειμένου να διευκολυνθεί η εισαγωγή καινοτομιών σε πρακτικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτομία, Σχολική Αυτονομία, Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Implementation of Innovative Educational Programs in Secondary Education: The Views of ICT - Headmasters of Secondary Education schools in the Prefecture of Larissa

Panagiotou Nikolaos, ICT Teacher, M.Sc.

Abstracts

This research aims to stress the importance of implementing innovative educational programs in the Greek Educational System. More specifically, it illustrates the views of ICT - Headmasters of Secondary Education schools in the prefecture of Larissa, with regard to the innovative initiatives they undertake within the framework in which these are designed, as well as the difficulties they encounter when applying them, including the ways they choose to deal with those difficulties. The research was conducted using the qualitative method of research and the semi-structured interview was the means of data collection. The research data was collected through seven interviews of ICT Headmasters of Secondary Education schools in the prefecture of Larissa. The results' analysis ascertains the need for structural change within the educational system so as to facilitate the introduction of innovations on a practical level.

Key-Words: Innovation, School autonomy, Innovative Educational Programs

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη φέρει τον τίτλο «Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Οι Απόψεις Διευθυντών Πληροφορικής Σχολικών Μονάδων του Νομού Λάρισας», έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της επίδρασης της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται και τα προβλήματα που ανακύπτουν και τέλος πραγματοποιείται την κριτική άποψη των Διευθυντών Πληροφορικής των σχολικών μονάδων του νομού Λάρισας επί του θέματος.

Η μελέτη καλείται να διερευνήσει την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται και τα προβλήματα που ανακύπτουν. Επιπλέον, μέσα από την έρευνα που υλοποιήθηκε αξιολογούνται οι απόψεις των Διευθυντών/ντριων Πληροφορικής σχολικών μονάδων αναφορικά με την αυτονομία σχολικής μονάδας ως βασική διάσταση στη λειτουργία τους σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής.

Τα ερωτήματα σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αναλυτικότερα, αυτά είναι:

1. Ποιες είναι οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποιος ο ρόλος τους;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζουν καινοτομίες και ποιες δυσκολίες και προβλήματα συναντούν;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για την αυτονομία της σχολικής μονάδας και το ρόλο που επιτελεί στο έργο τους;

Η αποτελεσματικότητα κάθε ερευνητικής προσπάθειας βασίζεται στον σαφή καθορισμό των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων και στη σωστή επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισής τους.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος, με την αξιοποίηση προσωπικών συνεντεύξεων. Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται σε μικρά δείγματα και «κυρίως είναι απαραίτητη, όταν αφορά άτομα που λόγω θέσης, ηλικίας, βιωμάτων, ένταξης σε μία συγκεκριμένη ομάδα κατέχουν ιδιαίτερες πληροφορίες ή/και απόψεις που μόνο με κάποια συνέντευξη ή αντίστοιχη μέθοδο μπορούμε να πάρουμε» (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ.292). Κατά συνέπεια, ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις των σχολικών ηγετών-εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας αναφορικά με την εφαρμογή και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, αλλά και τη σχολική αυτονομία και τον ρόλο που αυτή επιτελεί.

Μεθοδολογία έρευνας

Το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο και αποτελείται από επτά (7) σχολικούς διευθυντές Πληροφορικής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η σκόπιμη, τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling) και χρησιμοποιήθηκε, για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα, με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία αυτού του δείγματος.

Η διεξαγωγή της έρευνας διήρκεσε περίπου (3) εβδομάδες, συμμετείχαν επτά (7) σχολικοί διευθυντές Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας με προϋπηρεσία άνω των 20 χρόνων και διοικητική εμπειρία άνω των 4 χρόνων, ενώ για τις ανάγκες της χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, όπου περιλαμβάνει: τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου μοναδικής απάντησης και δέκα τέσσερις (14) ανοικτού τύπου, ελεύθερης διατύπωσης χωρίς ιεράρχηση. Αυτό αποτελείται από δύο κύρια μέρη: το πρώτο αναφέρεται στην ταυτότητα των συμμετεχόντων και το δεύτερο στην κριτική άποψη αυτών για τις καινοτομίες και την αυτονομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και προωθήθηκε σε έντυπη μορφή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατόπιν προσωπικής συνέντευξης των επτά σχολικών διευθυντών και διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Από αυτούς απάντησαν στην έρευνα και οι επτά (7) συνολικά. Κατόπιν της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ακολούθησε συλλογή των ευρημάτων που προέκυψαν από τα έντυπα ερωτηματολόγια, ανάλυση και συνοπτική τους παρουσίαση στο σώμα της εργασίας. Τα δεδομένα που συμπεριελήφθησαν στην έρευνα, είναι δημογραφικά, ποιοτικά και ποσοτικά και αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων των ερωτηματολογίων.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Το φύλο των ερωτηθέντων
- Η ηλικιακή ομάδα
- Ειδικότητα
- Τα έτη προϋπηρεσίας
- Τα έτη διοίκησης
- Επιπρόσθετες Σπουδές
- Τύπος σχολικής μονάδας υπηρετήσης
- Καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται
- Ο ρόλος των Κ.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ο ρόλος των Κ.Π. στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας
- Η αξιολόγηση των καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Η συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος
- Οι δυσκολίες στην εφαρμογή των καινοτομιών
- Ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην άσκηση του έργου των Διευθυντών
- Η διερεύνηση της έννοιας της αυτονομίας
- Ο ρόλος της αυτονομίας στην άσκηση του έργου των Διευθυντών
- Το επίπεδο σχολικής αυτονομίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτέλεσαν 4 άνδρες και 3 γυναίκες, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς ήταν άνω των 55 ετών. Ειδικότερα, οι 4 από τους 7 ήταν άνω των 55 και οι υπόλοιποι 3 άνω των 44. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, επιδιώχθηκε οι σχολικοί διευθυντές να έχουν την απαιτούμενη εμπειρία, έτσι ώστε να μπορούν να δώσουν ουσιαστικές απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας.

Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 22 έως 28 έτη, ενώ τα έτη διοίκησης σε σχολικές μονάδες κυμαίνονται από 4 – 6.

Σε ότι αφορά τις επιπρόσθετες σπουδές τους και οι 7 είναι κάτοχου μεταπτυχιακού.

Οι δύο (2) είναι Διευθυντές Γυμνασίου, δύο (2) Διευθυντές Λυκείου, ένας διευθυντής ΕΠΑΛ και δύο (2) Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας:

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικιακή ομάδα	Ειδικότητα	Έτη πρ/σίας	Έτη Διοίκησης	Επιπρόσθετες σπουδές	Σχολείο
1ος	Ανδρας	45-54	ΠΕ86	25	4	Μεταπτυχιακό	Λύκειο
2ος	Ανδρας	> 55	ΠΕ86	28	6	Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο
3ος	Γυναίκα	> 55	ΠΕ86	28	6	Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο
4ος	Ανδρας	> 55	ΠΕ86	24	6	Μεταπτυχιακό	ΕΠΑΛ
5ος	Ανδρας	45-54	ΠΕ86	22	4	Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο - ΛΤ
6ος	Γυναίκα	> 55	ΠΕ86	28	6	Μεταπτυχιακό	Λύκειο
7ος	Γυναίκα	45-54	ΠΕ86	25	5	Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο - ΛΤ

Πίνακας 1. Πηγή : ίδια επεξεργασία

Κύριες ερωτήσεις

8. Ποια καινοτόμα προγράμματα έχετε εφαρμόσει μέχρι σήμερα στην εκπαιδευτική σας μονάδα;

Στην όγδοη ερώτηση, οι 7 σχολικοί διευθυντές κλήθηκαν να αναφέρουν τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εφαρμόσει, έτσι ώστε να κατανοηθεί το πόσο σημασία δίνουν στην εφαρμογή τους. Τα σημαντικότερα από αυτά τα προγράμματα που έχουν υλοποιήσει είναι τα εξής :

Στην κατηγορία Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα τα προγράμματα

- Erasmus + (4/7),
- eTwinning (3/7),
- COMENIUS (2/7).

Στην κατηγορία Διεπιστημονικά Προγράμματα/Σχολικές Δραστηριότητες τα προγράμματα :

- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 6/7,
- Πολιτιστικά Προγράμματα 6/7,
- Αγωγής Υγείας 5/7,
- Αγωγής σταδιοδρομίας 2/7 και,
- ΜΝΑΕ 1/7.

9. Θεωρείτε ότι τα καινοτόμα προγράμματα που αξιοποιούνται τα τελευταία χρόνια μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία;

Στην ένατη ερώτηση καθολικά οι 7 Διευθυντές απαντούν ότι σίγουρα εκσυγχρονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς μια μοναδική ευκαιρία να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του συμβατικού-περιχαρακωμένου προγράμματος και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύσσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, να καλλιεργούν αξίες για την κοινωνική ζωή τους, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλοεπιδρούν με μέλη της ίδιας ή άλλων ομάδων και να αναπτύσσουν θεμελιώδεις δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής μέσα από τις τεχνικές της βιωματικής και ερευνητικής μάθησης, της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων.

10. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων παίζει ρόλο στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας;

Στη δέκατη ερώτηση θεωρείται αυτονόητο από όλους τους Διευθυντές ότι τα Κ.Π. παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας διότι :

- Αποσκοπούν στην ανανέωση των διδακτικών μεθόδων και του περιεχομένου της Σχολικής γνώσης,

- Δημιουργούν ένα σχολείο ελκυστικό για τους μαθητές, ανοικτό στις ιδέες και στην κοινωνία, με έμφαση στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα που θα παράσχει πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση,
- Αναδεικνύουν τη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών να προβάλουν και μια άλλη πλευρά, πιο σύγχρονη, του σχολείου που ξεφεύγει από τα καθιερωμένα εκπαιδευτικά δρώμενα και τέλος,
- Βοηθούν στη διοικητική του αναβάθμιση,
- Βοηθούν στην καλλιέργεια και στη δημιουργία κουλτούρας συνεργατικότητας με κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα,
- Το σχολείο αποκτά εξωστρέφεια με το άνοιγμα στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία με την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και της τοπικής κοινωνίας,
- Δίνουν έμφαση στη συλλογική εργασία, αλληλεγγύη, βιωματικότητα,
- Προωθούν τη δια βίου εκπαίδευση, την ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων.

11. Πώς θα αξιολογούσατε τις καινοτομίες που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας;

Στη δέκατη ερώτηση, που αφορά στην αξιολόγηση των καινοτομιών που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας, το σύνολο των 7 Διευθυντών τις αξιολογεί θετικά. Διαφοροποιούνται, όμως, ως προς το πλήθος και το είδος των καινοτομιών που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας .

Ο ένας από αυτούς θεωρεί ότι είναι λίγες, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις. Δύο Διευθυντές θα τις προτιμούσαν πιο τολμηρές, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. Τρεις θεωρούν ότι η λογική των καινοτομιών κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, καθώς εμπλέκουν το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ένας θετικές και ένας πολύ θετικές, αφού πιστεύει ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, αναφέρουν ότι απαιτείται αυτές να έχουν διάρκεια και να βελτιώνονται συνεχώς και να μη σταματούν μετά τη λήξη της ευρωπαϊκής κυρίως χρηματοδότησης.

12. Διευκολύνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα την εφαρμογή καινοτομιών, θεσμικά ενταγμένων, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α. Π.);

Στη δωδέκατη ερώτηση, για το, αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα διευκολύνει την εφαρμογή των καινοτομιών, επισημαίνεται καθολικά και από τους 7 Διευθυντές ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο τρόπος σχεδιασμού του, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .

Τα καινοτόμα προγράμματα είναι ενταγμένα στα Α.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όχι, όμως στην Δευτεροβάθμια. Θα μπορούσε να γίνει αναδιάρθρωση, εκσυγχρονισμός και προσαρμογή αυτών, έτσι, ώστε να καταστούν αναπόσπαστο μέρος τους οι καινοτομίες, των οποίων χρησιμότητα είναι αναμφισβήτητη στη σημερινή εποχή, καθώς επίσης και θεσμικές παρεμβάσεις σε όλο τον σχολικό μηχανισμό.

13. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι είναι οι πιο σημαντικές από αυτές που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και πού τις αποδίδετε;

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση, οι σημαντικότερες δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικοί διευθυντές είναι οι εξής :

- ο χρόνος υλοποίησής τους, σε συνδυασμό με τις αυξημένες εξωσχολικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος,
- Τα αναλυτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στις τάξεις του Λυκείου, είναι εξαιρετικά επιβαρυνμένα, γεγονός που δυσχεραίνει την εισαγωγή της καινοτομίας,
- Η χρηματοδότηση είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, δεν προβλέπεται κρατική χρηματοδότηση παρά μόνο σε κάποια από αυτά και αυτή είναι από ευρωπαϊκούς πόρους,
- Μειωμένη συμμετοχή των γονέων σε κάποιες δράσεις,
- Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων,
- Οι δυσκολίες προέρχονται και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές. Εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας δυσκολεύονται να ακολουθήσουν νέες διαδικασίες μάθησης, φοβούνται τις δυσκολίες και τον όγκο δουλειάς που απαιτείται ενώ οι μαθητές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν με αυτούς τους νέους τρόπους,
- Η τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος και η υποχρέωση κάλυψης της διδαχθείσας ύλης,
- Η γραφειοκρατία,
- Ο συντηρητισμός γονέων, αλλά και αρκετών εκπαιδευτικών,
- Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι,
- Η έλλειψη ελευθερίας έκφρασης και εφαρμογής λόγω του ιδιαίτερα δύσκαμπτου και συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας,
- Η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών,
- Η έλλειψη κινήτρων.

14. Θεωρείτε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο;

Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση, για τον τύπο του εκπαιδευτικού συστήματος, όλοι συμφωνούν στο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, καθώς ο σχεδιασμός γίνεται κεντρικά και η υλοποίηση γίνεται μέσω Υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Το σχολείο τίθεται υπό την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ και έχει περισσότερο διεκπεραιωτικό ρόλο. Έτσι, οι παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση

σύνδεση με τη σχολική μονάδα, δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία ακολουθείται και οι διδάσκοντες μαζί με τους διευθυντές αποτελούν περισσότερο φορείς εφαρμογών των εκάστοτε πολιτικών αποφάσεων και πρακτικών. Όλα, λοιπόν, πηγάζουν από τις κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας.

15. Εκτιμάτε ότι η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος βοηθάει ή περιορίζει – εμποδίζει το έργο του σύγχρονου διευθυντή / σχολικού ηγέτη;

Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση, για τον αν το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει ή περιορίζει – εμποδίζει το έργο του σύγχρονου διευθυντή / σχολικού ηγέτη, καθολικά και οι 7 Διευθυντές συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει, εμποδίζει και δυσχεραίνει το έργο του σύγχρονου διευθυντή / σχολικού ηγέτη, γιατί είναι γραφειοκρατικό και εστιάζει στην τυπική εκτέλεση των αποφάσεων. Δίνει στον Διευθυντή εκτελεστική μόνο εξουσία, χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες. Οι αρμοδιότητές του είναι περιορισμένες, ενώ θα έπρεπε ο Διευθυντής να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες και να αποφασίζει ο ίδιος για τα θέματα του σχολείου. Ο ρόλος του είναι περιορισμένος σε στενά πλαίσια.

16. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της αυτονομίας;

Στη δέκατη έκτη ερώτηση, για το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική αυτονομία, οι απόψεις τους είναι ως εξής:

- Ελευθερία στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (υπάρχει ένα γενικό περίγραμμα όχι πάντοτε με τους περιορισμούς του ΑΠ) και στην επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας. Να έχει τη δυνατότητα το κάθε σχολείο να επιλέγει τα καταλληλότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, τα συστήματα αξιολόγησης κι όλα αυτά σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργεί,
- Αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου των καθηγητών και του συλλόγου των γονέων,
- Η σχολική μονάδα να έχει την εξουσιοδότηση και την οικονομική αυτοτέλεια να μπορεί να προγραμματίσει και να υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις χωρίς να χρειάζεται έγκριση, να αρκεί η απόφαση του συλλόγου καθηγητών,
- Οικονομική αυτονομία στη διαχείριση των παρεχόμενων οικονομικών πόρων,
- Αποδέσμευση από την πληθώρα γραφειοκρατικών ενεργειών που αφορούν στην ενημέρωση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αποφάσεις και δράσεις της σχολικής μονάδας,
- Μείωση της παρέμβασης της κεντρικής διοίκησης στα εσωτερικά θέματα της σχολικής μονάδας με παράλληλη, όμως, αξιολόγηση του έργου και των συμμετεχόντων, απόδοση ευθυνών κι απολογισμού επί ετησίας ή εξαμηνιαίας βάσης ,
- Αναβαθμισμένος ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (με παράλληλες αυξημένες αποδοχές),
- Εξεύρεση και διάθεση κονδυλίων λειτουργίας,

- Πρόσληψη και πληρωμή διδακτικού προσωπικού σε τοπική βάση (όχι κεντρικά),
- Άρση των γεωγραφικών περιορισμών με στόχο την προσέλκυση όσον το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού μαθητών σε επίπεδο ανταγωνισμού με τα όμορα (και μη) σχολεία,
- Αυξημένη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας.

17. Πόσο σημαντική εκτιμάτε ότι είναι η αυτονομία κατά την άσκηση του έργου σας για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (κυρίως στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων);

Στη δέκατη έβδομη ερώτηση, για το πόσο σημαντική εκτιμούν ότι είναι η αυτονομία κατά την άσκηση τους έργου τους, θεωρούν ότι η αυτονομία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων είναι πολύ σημαντική για την ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας και εν μέρει υπάρχει, καθώς επιλέγει κάθε χρόνο (σχολικό έτος) πόσα και ποια προγράμματα θα υλοποιήσει, τους τομείς ενδιαφέροντος καθώς και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει. Η χρήση της αυτονομίας αναφορικά με το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας συνιστά πολύ σημαντικό, αν όχι καθοριστικό παράγοντα, για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η τήρηση, όμως, της κείμενης νομοθεσίας παρέχει μικρό βαθμό αυτονομίας στον Διευθυντή σε όλες τις δραστηριότητές του.

18. Πιστεύετε ότι πρέπει να αυξηθεί η σχολική αυτονομία στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Στη δέκατη όγδοη ερώτηση, για αν πιστεύουν ότι πρέπει να αυξηθεί η σχολική αυτονομία στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνολικά και οι 7 Διευθυντές θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για να μπορέσει (το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας) να πετύχει σημαντικά πράγματα, να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και να γίνει το σχολείο να γίνει πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Ο Διευθυντής πρέπει να έχει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της λειτουργίας του.

Συμπεράσματα -προτάσεις

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι από τους σχολικούς διευθυντές εφαρμόζουν πληθώρα καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική τους μονάδα.

Θεωρούν ότι τα Κ.Π. εκσυγχρονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς μια μοναδική ευκαιρία να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του συμβατικού-περιχαρακωμένου προγράμματος και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύσσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, να καλλιεργούν αξίες, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλοεπιδρούν με μέλη της ίδιας ή άλλων ομάδων και να αναπτύσσουν θεμελιώδεις δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, μέσα από τις τεχνικές βιωματικής και ερευνητικής μάθησης, διεπιστημονικής και διαθεματικής

προσέγγισης των θεμάτων. Επομένως, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Αξιολογούν θετικά τις καινοτομίες που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά θα ήθελαν περισσότερες, πιο τολμηρές και με διάρκεια κάτι που δείχνει το πόσο σημαντικές τις αντιλαμβάνονται.

Συμφωνούν ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο τρόπος σχεδιασμού του, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το λόγο ότι Καινοτόμα προγράμματα είναι ενταγμένα στο Α.Π στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όχι όμως στην Δευτεροβάθμια. Επομένως, προτείνουν να γίνει αναδιάρθρωση, εκσυγχρονισμός, προσαρμογή των Α.Π, έτσι ώστε να καταστούν αναπόσπαστο μέρος τους οι καινοτομίες.

Σε ότι αφορά τις σημαντικότερες δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν, εκτός από τα αυστηρά Α.Π., είναι ο χρόνος υλοποίησής τους, η ελλιπής χρηματοδότηση, η μειωμένη συμμετοχή των γονέων σε κάποιες δράσεις, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων, ο φόβος της αλλαγής από εκπαιδευτικούς -κυρίως με πολλά χρόνια υπηρεσίας-, η γραφειοκρατία, ο συντηρητισμός γονέων, αλλά και αρκετών εκπαιδευτικών, η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κινήτρων.

Είναι πεπεισμένοι ότι ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, καθώς ο σχεδιασμός γίνεται κεντρικά και η υλοποίηση γίνεται μέσω Υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Το σχολείο τίθεται υπό την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ και έχει περισσότερο διεκπεραιωτικό ρόλο και αυτός είναι ο κύριος λόγος που το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει – εμποδίζει, δυσχεραίνει το έργο του σύγχρονου διευθυντή – σχολικού ηγέτη, γιατί είναι γραφειοκρατικό και εστιάζει στην τυπική εκτέλεση των αποφάσεων. Οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες, ενώ θα έπρεπε ο Διευθυντής να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες και να αποφασίζει ο ίδιος για τα θέματα του σχολείου.

Τη σχολική αυτονομία την αντιλαμβάνονται ως ελευθερία στην διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, ελευθερία στην επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας, ελευθερία στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, ελευθερία στην πρόσληψη διδακτικού προσωπικού, ελευθερία στα συστήματα αξιολόγησης, ελευθερία στον τρόπο προσέλκυσης όσον το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, ελευθερία στην εξεύρεση και διάθεση κονδυλίων λειτουργίας, ελευθερία από τη γραφειοκρατία, καθώς και αναβάθμιση του ρόλου τους, του ρόλου του συλλόγου των καθηγητών και του συλλόγου των γονέων.

Θεωρούν ότι η αυτονομία τόσο στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όσο αναφορικά και με το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας συνιστά πολύ σημαντικό -αν όχι καθοριστικό- παράγοντα για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η τήρηση, όμως, της κείμενης νομοθεσίας παρέχει μικρό βαθμό αυτονομίας στον Διευθυντή σε όλες τις δραστηριότητές του.

Τέλος, θεωρούν ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη να αυξηθεί η αυτονομία στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να μπορέσει (το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας) να πετύχει σημαντικά πράγματα, να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και να γίνει το σχολείο πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό, χωρίς όμως να πρέπει να πλήττεται ο δημόσιος χαρακτήρας του.

Εν κατακλείδι, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι από τους σχολικούς διευθυντές είναι καινοτόμοι, αφού εφαρμόζουν και θεωρούν αναγκαία τα καινοτόμα προγράμματα, πιστεύουν ότι αναβαθμίζουν τη σχολική μονάδα, αλλά και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Συναντούν εμπόδια με το κυριότερο τα Α.Π. τα οποία χρήζουν αναθεώρησης και αναβάθμισης. Πιστεύουν ότι η σχολική αυτονομία είναι επιτακτική ανάγκη να αυξηθεί έτσι, ώστε ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων να έχουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου.

Αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Lipsi Apofaseon sto Choro tis Ekpaidefsis. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis, Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, t. A', ss. 71 -118. Patra: E.A.P
- Zafeiropoulos, K. (2015). Pos ginetai mia epistimoniki ergasia; Epistimoniki erevna kai syngرافي ergasion, 2i ekdosi. (ch.t.): Ekdoseis Kritiki AE.
- O.O.S.A., (1996). Episkopisi tou ekpaideftikou systimatos tis Elladas: Ekthesi Empeirognomonon. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.
- Paidagogiko Institouto (2008). Synochi Parametron, sto Vlachos, D., Dagklis, A.I. & Zouganeli A. (ep.) I Poiotita tis Ekpaidefsis: Erevna gia tin axiologisi poiotion charaktiristikon tou systimatos protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, sel.563-566. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.
- Paidagogiko Institouto, (2011). Kalyteres Epidoseis kai Epitycheis Metarrythmiseis stin Ekpaidefsi. Systaseis gia tin Ekpaideftiki Politiki stin Ellada. Athina: Ypourgeio Paideias kai Dia Viou Mathisis. ISBN 978-89-26-411958-1. Anak-tithike 07 Dekemvriou 2021 apo <http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/ekpaideysi.pdf>
- Spyropoulou, D., Vavouraki, A., Koutra, Ch., Louka, E., Bouras, S. (2007). Kainotoma programmata stin ekpaidefsi. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou. t.13, 69-83.
- European Commission, (2015). Practical Guide for School Leaders. Erasmus+. Anak-tithike 07 Dekemvriou 2021 apo <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/2709-praktikos-odigos-gia-diefthyntes-sxoleion>.

Ifanti, A. A. (2009). Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.), Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice, pp. 107-119. New York: NovaBiomedical Books

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2016). Εγκύκλιος με θέμα: «Σchediasmos Programmaton Scholikon Drastiriotiton (Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematou), Agogis Stadiodromias kai Evropaikon Programmaton (Erasmus+, eTwinning k.a.)», (ΑΠ: 170596 / GD4/13-10-2016). Ανακτιθήκη 07 Δεκεμβρίου 2021 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/SXOLIKES-DRASTIRIOTITES.pdf>.

Υ.ΠΑΙ.Θ., 2018. Διακρατικά Εκπαιδευτικά προγράμματα. Ανακτιθήκη 07 Δεκεμβρίου 2021 από http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=24&Itemid=127

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο προς Σχολικούς Διευθυντές

Αξιότιμε/η κ. Διευθυντή/ρια,

Προτίθεται να εκπονήσω μελέτη με θέμα «Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Οι Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων του Νομού Λάρισας».

Ως Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ86), για την υλοποίηση αυτής της μελέτης, θα πραγματοποιήσω έρευνα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας, επιλέγοντας ως ερευνητικό εργαλείο τη μέθοδο της συνέντευξης. Επέλεξα αυτό το ερευνητικό εργαλείο, γιατί θεωρώ, ότι η άμεση επικοινωνία μου με τους/ις διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να δώσει σαφή, ακριβή και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο – οδηγός συνέντευξης στοχεύει αποκλειστικά στη συλλογή δεδομένων για την παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκούς και μόνο σκοπούς.

Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή σας στην έρευνα μου, γιατί η εμπειρία και η θέση σας θα διευκολύνουν την ερευνητική μου προσπάθεια. Οι ερωτήσεις θα είναι προκαθορισμένες και ίδιες για όλους, οι απαντήσεις θα δίνονται γραπτώς και με ευχέρεια χρόνου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο, που θα αφιερώσετε και για τη βοήθειά σας στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης.

Μετά τιμής,

Παναγιώτου Νικόλαος

Ερωτηματολόγιο – Οδηγός Συνέντευξης Ποιοτικής Έρευνας

A. Ταυτότητα ερωτώμενου

1. Φύλο ερωτώμενου Άρρεν Θήλυ
2. Ηλικιακή ομάδα 25-34 35-44 45-54 > 55
3. Ειδικότητα
4. Έτη Προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
5. Έτη Προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....
6. Επιπρόσθετες Σπουδές

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Ν / Ο

Κάτοχος Διδακτορικού Ν / Ο

7. Υπηρετείτε σε(τύπος σχολικής μονάδας):

Γυμνάσιο... Λύκειο.... ΕΠΑΛ.... Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις... Άλλο...

B. Ερωτήματα

Καινοτομίες που εφαρμόζονται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος τους.

8. Ποια καινοτόμα προγράμματα έχετε εφαρμόσει μέχρι σήμερα στην εκπαιδευτική σας μονάδα ;
 9. Θεωρείτε ότι τα καινοτόμα προγράμματα που αξιοποιούνται τα τελευταία χρόνια μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία;
 10. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων παίζει ρόλο στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας;
- Πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται οι καινοτομίες και δυσκολίες και προβλήματα που ανακύπτουν
11. Πώς θα αξιολογούσατε τις καινοτομίες που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας;

12. Διευκολύνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα την εφαρμογή καινοτομιών, θεσμικά ενταγμένων, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α. Π.) ;

13. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι είναι οι πιο σημαντικές από αυτές που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και πού τις αποδίδετε;

Αυτονομία της σχολικής μονάδας και τον ρόλο που επιτελεί στο έργο των Διευθυντών

14.Θεωρείτε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο ;

15. Εκτιμάτε ότι η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος βοηθάει ή περιορίζει – εμποδίζει το έργο του σύγχρονου διευθυντή – σχολικού ηγέτη ;

16.Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της αυτονομίας;

17.Πόσο σημαντική εκτιμάτε ότι είναι η αυτονομία κατά την άσκηση του έργου σας για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (κυρίως στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων);

18. Πιστεύετε ότι πρέπει να αυξηθεί η σχολική αυτονομία στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας . . .

Η ψηφιακότητα και τα δομήματά της στο εκπαιδευτικό συγκείμενο

Κοτρώτσιου Ευανθία, Νηπιαγωγός, MSc

Περίληψη

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα εργαλεία και μέσα έκφρασης στους χώρους της Πληροφορικής και των Τηλεπικοινωνιών έχουν δημιουργήσει το θεμελιώδες υπόβαθρο για την “Κοινωνία της Πληροφορίας” και οδηγούν ήδη σε πλήρη μετασχηματισμό των μεθόδων εκπαίδευσης, κατάρτισης και υποστήριξης της μάθησης. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης δυναμικής κοινωνίας, επιβάλουν όλοι οι πολίτες να κατανοούν, να δημιουργούν και να χειρίζονται την τεχνολογία σε όλες σχεδόν τις μορφές της. Ο ενεργός πολίτης οφείλει να έχει μια επαρκή παιδεία και να είναι εξοικειωμένος με ένα ευρύ φάσμα τεχνολογικών εφαρμογών, μια και οι εφαρμογές καθορίζουν ευρύτερα την ποιότητα της ζωής του και τα πεδία των δραστηριοτήτων του. Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί εντυπωσιακά και έχουν εισχωρήσει δυναμικά σε κάθε πτυχή των κοινωνιών, οικονομικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Έχουν ταυτισθεί με ότι, χαρακτηρίζουμε ως ανάπτυξη. Με τη ραγδαία εξέλιξη και εξάπλωσή τους, έχουν εισβάλλει αναπόφευκτα και στο χώρο της εκπαίδευσης προκαλώντας ταυτόχρονα μια νέα δυναμική στη σχολική πράξη αλλά και έντονες επιστημονικές συζητήσεις στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κοινωνία έχει συνειδητοποιήσει βαθύτερα τη σπουδαιότητα των νέων τεχνολογιών για μια ποιοτική παιδεία που αποτελεί και την προϋπόθεση για κάθε μορφής ανάπτυξης μιας χώρας. Όμως για να είναι αποδοτική και επιτυχημένη η εφαρμογή των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει τη δημιουργία ενός νέου σχολείου, δηλαδή αλλαγή στάσεων, κανόνων, αντιλήψεων και αξιών, όλα αυτά που συνθέτουν την εκπαιδευτική κουλτούρα.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογία, εκπαίδευση, πληροφορία, επικοινωνία, ανάπτυξη.

Abstracts

Rapid technological developments and new tools and means of expression in the fields of Informatics and Telecommunications have created the fundamental background for the "Information Society" and are already leading to a complete transformation of the methods of education, training and support of learning. The requirements of the modern dynamic society, require all citizens to understand, create and operate technology in almost all its forms. The active citizen must have an adequate education and be familiar with a wide range of technological applications, since applications broadly determine his quality of life and the fields of his activities. In the last twenty years, the new Information and Communication Technologies have developed dramatically and have penetrated dynamically in every aspect of societies, economic and cultural activities. They have been identified with what we characterize as development. With their rapid development and spread, they have inevitably invaded the field of education, causing at the same time a new dynamic in school practice and intense scientific discussions within

the educational community. Society has become more deeply aware of the importance of new technologies for a quality education that is a prerequisite for any form of development of a country. However, in order for the application of ICT to be efficient and successful in the educational process, it presupposes the creation of a new school, that is, a change of attitudes, rules, perceptions and values, all that compose the educational culture.

Key-Words: Technology, education, information, communication, development.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, όταν οι επαναστατικές αλλαγές στην τεχνολογία έχουν δημιουργήσει μια νέα γλώσσα στην επικοινωνία και νέους δρόμους για την πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση, είναι σαφές, παγκοσμίως, η στροφή προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών προκειμένου να επιτευχθεί αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μνηθούν οι μαθητές στη δια βίου μάθηση.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η στάθμη, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι πολλοί. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο εκπαιδευτικός, η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα βιβλία, η οργάνωση, η διοίκηση και η λειτουργία των σχολείων. Ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες είναι καθοριστικός για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης και αναντίρρητα, ο πιο καθοριστικός απ' όλους ήταν και θα είναι ο παράγοντας «εκπαιδευτικός».

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας και έκφρασης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός στον μετασχηματισμό των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και διάχυσης της γνώσης.

Η σημασία της εισαγωγής και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη. Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον Poole, συνδέεται με την υποστήριξη και υποβοήθηση της μάθησης, της διδασκαλίας, της κοινωνικοποίησης του παιδιού, της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και της δημιουργικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Σολομωνίδου, 2006).

Όταν μιλάμε για ΤΠΕ, εννοούμε «τις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων.

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, ως εργαλείο διδασκαλίας, αποτελεί πραγματικότητα και απολαμβάνει την ευρεία αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα αντισταθμιστικά οφέλη για τους μαθητές, από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική είναι πολλαπλά.

Οι περισσότερες μελέτες στη χώρα μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εν γένει, θετικές στάσεις σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Τζιμογιάννης & Κόμης,

2004). Αντιθέτως, είναι επιφυλακτικοί και αναγνωρίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών δεν έχουν στόχο τον παραγκωνισμό του εκπαιδευτικού (δεν θα το μπορούσαν άλλωστε) αλλά αντίθετα αποτελούν έναν απαραίτητο και πολύτιμο βοηθό. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το διαδίκτυο και γενικότερα οι Τ.Π.Ε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα υποβοήθησης του εκπαιδευτικού έργου και ως μέσα ενίσχυσης της μάθησης μέσω λογισμικού εφαρμογών, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «εκπαιδευτικό λογισμικό».

Το εκπαιδευτικό λογισμικό, με αργά και διστακτικά βήματα, έχει εισβάλει, σε μικρό ποσοστό βέβαια, στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό λογισμικό, σχεδιάζεται ειδικά για να ικανοποιήσει συγκεκριμένους παιδαγωγικούς, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Το εκπαιδευτικό λογισμικό υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και υλοποιεί συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη. Εντάσσεται στο συνολικό διδακτικό υλικό μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και επομένως, είναι σχεδιασμένο και κατασκευασμένο έτσι ώστε να διευκολύνει τη μάθηση, να εκπληρώνει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να χρησιμοποιείται είτε ως συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είτε ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας από το μαθητή. Αυτή η κατηγορία λογισμικού μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ένα κατάλληλο και σωστά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να καταστεί εξαιρετικά αποτελεσματικό για το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή και να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα μάθησής του. Να αποτελέσει μια φιλικότερη, ελκυστικότερη και πιο πολύπλευρη παρουσία της διδακτέας ύλης, να συμβάλλει στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, να προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες του. Μπορεί να προκαλεί και να ενθαρρύνει την ενεργητική, τη συνεργατική, τη διερευνητική και τη δημιουργική προσέγγιση της γνώσης. Τέλος είναι ικανό να συμβάλλει στη δημιουργία νέων μορφών διδασκαλίας μέσα από τις οποίες οι μαθητές να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης.

Το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να ενεργοποιήσει ως ένα βαθμό με επιτυχία τη θέληση του μαθητή για μάθηση και να συμβάλει δυναμικά στην κατανόηση της διδακτέας ύλης. Όμως από μόνο του είναι ανεπαρκές. Εδώ χρειάζεται και η βοήθεια του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα από σεμινάρια επιμόρφωσης, θα καταφέρει να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό λογισμικό στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Το εκπαιδευτικό λογισμικό θεωρείται ότι εμπεριέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και κυρίως επιφέρει συγκεκριμένα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα.

Εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορούν να χαρακτηριστούν διάφοροι τύποι πακέτων όπως τα παρακάτω:

- Γλώσσες προγραμματισμού
- Πακέτα εφαρμογών γενικής χρήσης
- Προσομοιώσεις-εικονικά εργαστήρια
- Παιχνίδια
- Επικοινωνίες-διαδίκτυο
- Νοήμονα συστήματα εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικά συστήματα εικονικής πραγματικότητας
- Ηλεκτρονικά βιβλία-εγκυκλοπαίδειες
- Εκπαιδευτικές εφαρμογές πολυμέσων
- Πακέτα εξάσκησης και πρακτικής
- Προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας
- Προγράμματα που υποστηρίζουν συνεργατική μάθηση

Όμως για τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μία κατηγοριοποίηση με βάση τις θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες στηρίζεται. Στο πλαίσιο αυτό διακρίνουμε δυο μεγάλες κατηγορίες:

- Περιβάλλοντα μάθησης μέσω (καθοδηγούμενης ή όχι) ανακάλυψης και διερεύνησης που στηρίζονται κυρίως σε γνωστικές και δομηστικές θεωρίες μάθησης (εφαρμογές υπερμέσων, εικονικής πραγματικότητας, προσομοιώσεων, μοντελοποίησης, ρομποτική, μικρόκοσμοι, Logo).
- Περιβάλλοντα έκφρασης, οικοδόμησης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας που στηρίζονται κυρίως σε δομητιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, ανοικτά εργαλεία, δικτυακές εφαρμογές συνεργασίας και επικοινωνίας).

Έως σήμερα έχει παραχθεί διεθνώς μεγάλος αριθμός τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού, καθώς και ποικίλα συστήματα προοριζόμενα για εκπαιδευτική χρήση. Η προγραμματισμένη διδασκαλία του Skinner στηρίζεται σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προσφέρονται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Τα ηλεκτρονικά βιβλία, οι εγκυκλοπαίδειες και κλειστά λογισμικά πρακτικής εξάσκησης βασίζονται στη θεωρία του πιχεβιορισμού.

Πότε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό; Οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται αμέσως μόλις έλθουν σε επαφή με έναν τίτλο λογισμικού «τι προσφέρει το συγκεκριμένο λογισμικό, σε σχέση με άλλα υπάρχοντα μέσα; Θα προσθέσουμε το ερώτημα : «τι επιπλέον προσφέρει αναφορικά με τις δραστηριότητες, την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση;»

Σκοπός του λογισμικού είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση

δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών.

- Στη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης.
- Στην αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.
- Στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών προκειμένου να προετοιμαστούν έγκαιρα για να αντιμετωπίσουν την «Κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης» στην οποία θα ζήσουν.

Επομένως οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέους ρόλους και σχέσεις τόσο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πάντως παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και για τον εκπαιδευόμενο, αλλά και γενικότερα για τη σχολική κοινότητα, η οποία αναδιαμορφώνεται και αναπροσαρμόζεται στις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης.

Ο μαθητής πρέπει να σχηματίσει το σωστό πρότυπο αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται στην πραγματικότητα μια διδακτική ενότητα. Πρέπει επίσης να αντιληφθεί τις πηγές και την ανάπτυξη της γνώσης και των συστημάτων της γνώσης, καθώς και να εξοικειωθεί με τις διανοητικές και δημιουργικές διαδικασίες και δεξιότητες. Ο μαθητής πρέπει να γίνει ερευνητής και να ανακαλύπτει στρατηγικές σχεδιασμού.

Η εκπαιδευτική διαδικασία από δασκαλοκεντρική μετατοπίζεται σε μαθητοκεντρική. Ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζεται χρησιμοποιώντας τις φόρμες της γλώσσας με την οποία επικοινωνεί με τον υπολογιστή, ενώ αποκτά μια βαθιά και δημιουργική σχέση με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εκπαιδεύεται.

Γενικά, τα ψηφιακά προϊόντα:

- Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για το σχολικό κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, διάχυσης γνώσης, ανταλλαγής εμπειριών.
- Αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά και ενισχύει τον τρόπο σκέψης, οργάνωσης, κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης πληροφοριών. Βοηθούν τα μέλη και τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας να ενημερωθούν, να ψυχαγωγηθούν, να προβληθούν, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υπηρεσίες.
- Συνδέουν την τεχνική με τη γενική εκπαίδευση και αξιοποιούν τη διδασκαλία στο εργαστήριο. Διευκολύνουν, μέσω της δυναμικής της εικόνας, την ανακάλυψη όρων και εννοιών που στη θεωρία γίνονται δύσκολα αντιληπτές. Η εικόνα είναι σε θέση να παρέχει μια δυναμική μετάδοση της πληροφορίας.
- Παρέχουν τη δυνατότητα διασύνδεσης των πληροφοριών και «πλοήγησης» στη γνώση, ανάλογα με τη διάθεση ή και την περιέργεια του μαθητή. Δημιουργούν μαθητοκεντρικό περιβάλλον διδασκαλίας, που ευνοεί τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση.

- Προάγουν την επίκαιρη γνώση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την πρωτοβουλία, τη γνωριμία με άλλες γλώσσες, πολιτισμούς, ήθη και έθιμα. Ενθαρρύνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως οργανωτή της διαδικασίας μάθησης και αξιολόγησης, μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, αλλά και το ρόλο του μαθητή μέσα από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν σύνταξη εργασιών, παρουσίαση ομαδικών εργασιών, διερεύνηση μέσω πειραματικών διαδικασιών.
- Παρέχουν μ' αυτό τον τρόπο στο μαθητή αύξηση της πρόσβασης σε πληροφορίες, αύξηση της απόδοσης, βελτίωση της ποιότητας των εργασιών, αύξηση του βαθμού αυτονομίας και ενδυνάμωση του πνεύματος συνεργατικότητάς του.
- Διαφοροποιούν και προσαρμόζουν τα περιεχόμενα μάθησης στις δυνατότητες, ανάγκες, ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών. Βελτιώνουν τις γνωστικές ικανότητες, τα ατομικά προσόντα (αυτοπεποίθηση, κοινωνική επικοινωνία), καθώς και την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να οικοδομούν τις ιδέες τους με εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και ευνοούν την αμεσότητα πρόσβασης. Ανανεώνουν τον παιδαγωγικό προβληματισμό και εξοπλίζουν καλύτερα τα μέλη της μαθητικής κοινότητας στις νέες προκλήσεις του αιώνα.
- Επιτρέπουν καλύτερη και άμεση πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης βοηθώντας τον πολίτη στη λήψη ορθών αποφάσεων. Προσφέρουν νέες μεθόδους κοινωνικού διαλόγου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και διευκολύνουν τις συνεργασίες σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Παρεμποδίζουν τις κοινωνικές και γεωγραφικές διακρίσεις. Δημιουργούν νέα πρότυπα και διευρύνουν τους ανθρώπινους ορίζοντες. Θεμελιώνουν νέες μορφές παραγωγικών σχέσεων.
- Παρέχουν πλήθος πληροφοριών σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, με δυνατότητα διασταύρωσής τους, ενώ επιτρέπουν τη συγκέντρωση και κοινοποίηση διάσπαρτων σκέψεων. Λειτουργούν ως ένα πολύ χρήσιμο πολιτισμικό εργαλείο.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν παρέχει μόνο βοήθεια προς τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει κάποια προκαθορισμένη ύλη, αλλά τον ενισχύει στο να αναπτύξει ικανότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να αντεπεξέλθει στις ολοένα μεταβαλλόμενες και διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας που ζει.

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν τη διδακτική διαδικασία όχι μόνο σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, όπου ο ρόλος μπορεί να είναι πιο ευδιάκριτος, αλλά και σε μαθήματα περισσότερο θεωρητικά όπως είναι η Ιστορία. Σύμφωνα μάλιστα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της ιστορίας με ποικίλους τρόπους.

- Ως εργαλεία συλλογής πλούσιου πληροφοριακού και φωτογραφικού υλικού μέσα από έγκυρες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

- Ως εργαλεία για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από διαδραστικά παιχνίδια με σχετικό περιεχόμενο.
- Ως μέσα για την πραγματοποίηση εικονικών περιηγήσεων σε απομακρυσμένους από το σχολείο χώρους.

Όλα αυτά βέβαια μέσα από την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης, την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια θετικού προς το μάθημα αισθήματος. Στην εκπαίδευση των μαθητών σε όλους τους γνωστικούς τομείς, ο υπολογιστής αποτελεί πηγή πληροφοριών, εποπτικό εργαλείο, μέσα με τα οποία αλληλεπιδρά και ανατροφοδοτείται, μέσο αυτοαξιολόγησης με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση και την ενίσχυση της μάθησης.

Το Διαδίκτυο στο σχολείο

Ο γαλαξίας του διαδικτύου είναι ένα νέο περιβάλλον επικοινωνίας. Επειδή η επικοινωνία είναι η ουσία της ανθρώπινης δραστηριότητας η διείσδυση παντού των χρήσεων του Διαδικτύου τροποποίησε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας μέσω των δικτύων της Τεχνολογίας της Πληροφορίας είναι η απουσία της φυσικής παρουσίας των ατόμων που επικοινωνούν, καθώς επίσης και η α-τοπικότητα της επικοινωνιακής και κοινωνικής σχέσης που δημιουργείτε μέσω αυτών. Ο Παγκόσμιος Ιστός αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή οργανωμένων πληροφοριών, μια τεράστια εγκυκλοπαίδεια με μεγάλο όγκο ωφέλιμων, αλλά και ένα πολύ σημαντικό ποσοστό άχρηστων πληροφοριών.

Παράλληλα, τα δίκτυα υπολογιστών, και ειδικότερα το Διαδίκτυο, είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην καλύτερη συστηματοποίηση της σχολικής ζωής, στην αρτιότερη οργάνωση της διδασκαλίας, στην επικοινωνία διαφορετικών σχολικών ομάδων και στην προώθηση συλλογικών καθώς και συνεργατικών καταστάσεων μάθησης εντός και εκτός σχολείου.

Επιπρόσθετα, δεν αποκλείεται (αποτελεί μάλιστα παιδαγωγικό στόχο) η ανάπτυξη νέων γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναζήτηση στοιχείων και δεδομένων μέσα σε ένα ευρύ φάσμα από βάσεις δεδομένων (μέσω μηχανών αναζήτησης), καταλόγους πληροφοριών (μέσω θεματικών πυλών) καθώς και με την πλοήγηση μέσα σε ένα αφηρημένο και ιδιαίτερα πολύπλοκο σύστημα όπως το Διαδίκτυο.

Το Διαδίκτυο διευρύνει τη σχολική κοινότητα επιτρέποντας την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο (μέσω γραπτής συνομιλίας ή τηλεδιάσκεψης) ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου ή ανάμεσα σε τάξεις σχολείων που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές ή ακόμα και χώρες, καταργώντας με αυτόν τον τρόπο τις αποστάσεις και την αναμονή που χαρακτηρίζει τους άλλους συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας.

Ο μαθητής, ο σπουδαστής, ο εκπαιδευτικός και ο ερευνητής έχει στα χέρια του ένα ισχυρό εργαλείο πληροφόρησης και μεταφοράς γνώσης. Φτάνει βέβαια, να έχει τη δυνατότητα να κρίνει την ποιότητα της πληροφορίας

Ανανεώνει επίσης την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στα άτομα, είτε ανάμεσα σε άτομα και ομάδες στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης, μέσω συστημάτων ασύγχρονης συνεργασίας που υποστηρίζονται από το Διαδίκτυο.

Επιτρέπει επιπλέον, την πιο συστηματική διαχείριση των διαθέσιμων πληροφοριακών πηγών (πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, σε ψηφιακές βιβλιοθήκες), τον πολλαπλασιασμό και την προσαρμογή των χρήσεων και της διαθεσιμότητάς τους, ενώ παράλληλα, ευνοεί τις ατομικές δραστηριότητες και χρήσεις.

Μπορούμε να διακρίνουμε μια σειρά από άξονες γύρω από τους οποίους είναι δυνατό να αξιοποιηθούν τα δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- Η σχολική αλληλογραφία μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας (που μπορεί να γίνει είτε ανάμεσα σε μαθητές, είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε ανάμεσα σε τάξεις μαθητών).
- Η γρήγορη και εξ αποστάσεως πρόσβαση σε στοιχεία, πληροφορίες και δεδομένα (μηχανές αναζήτησης, οι line εγκυκλοπαίδειες, ψηφιακές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικές πύλες, δικτυακοί τόποι με εκπαιδευτικό ή πολιτιστικό περιεχόμενο, ιστοσελίδες σχολείων και μαθητών, και άλλα).
- Οι βιβλιοθήκες εκπαιδευτικού καθώς και άλλων κατηγοριών λογισμικού.
- Η ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε απομακρυσμένες ή δύσκολα προσβάσιμες περιοχές.
- Η διαρκής κατάρτιση και η δια βίου μάθηση. Τα σχολικά δίκτυα (οι συμπράξεις δηλαδή σχολείων που επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους σε σταθερή βάση γύρω από συγκεκριμένα θέματα) και η συνεργατική μάθηση.

Με τη δικτύωση των αιθουσών διδασκαλίας μία ακόμα πρόκληση για την εκπαίδευση είναι γεγονός. Ο χρήστης βρίσκεται μπροστά σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών. Οι εικονικές επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες και άλλους χώρους πνευματικής πληροφόρησης μπορεί να βοηθήσουν στη διεύρυνση των διανοητικών του οριζόντων.

Το Internet προσφέρεται για μάθηση από απόσταση και συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών που δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο. Δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης νέων μεθόδων εξ αποστάσεως υποστήριξης και διδασκαλίας με περιβάλλοντα τηλεεκπαίδευσης κατάλληλα για εξατομικευμένη ή συνεργατική μάθηση.

Προβλήματα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απαιτείται γενική αποδοχή τους ως μαθησιακό εργαλείο από τους φυσικούς φορείς της γνώσης (εκπαιδευτικούς), τους αποδέκτες αυτής (εκπαιδευόμενους), αλλά και από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Θα πρέπει να αναπτυχθεί η κατάλληλη μεθοδολογία ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η παραγωγή και μεταφορά της γνώσης. Γενικά:

- Απαιτείται να τεκμηριωθεί η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση και να καθοριστούν οι πιθανές στο γνωστικό υπόβαθρο μεταβολές.
- Πιθανόν δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στη δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης.
- Η διάχυσή τους δεν είναι ομοιόμορφη σε κάθε σχολείο, ούτε καν στο ίδιο το σχολείο.
- Αποτελεί μείζον πρόβλημα η δυνατότητα ορθολογικής διαχείρισης, επεξεργασίας, αξιολόγησης της πληροφορίας.
- Υπάρχει τεχνική δυσκολία ή αδυναμία πραγματικής προστασίας έναντι στη διαρροή πληροφοριών. Εκτιμάται ότι οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν συνθήκες απομόνωσης, εξάρτησης, παθητικότητας, που οδηγούν σε έλλειψη καλλιέργειας των συναισθημάτων και των ανθρώπινων αξιών.

Υποστηρίζεται η άποψη από αρκετούς πως η επικράτηση της εικόνας στον επικοινωνιακό χώρο εγκυμονεί κινδύνους, διότι είναι επικράτηση που συνδέεται όχι με τον ίδιο το λόγο της εικόνας, αλλά με συλλογικές τάσεις, με τη παγκοσμιοποίηση της αγοράς, με θεσμικούς αυτοματισμούς και με τη διαχείριση της πολιτιστικής και οικονομικής εξουσίας, με τις οποίες συνέπειες και επιπτώσεις μπορεί να επέλθουν και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα νέα μέσα καθορίζουν νέα επικοινωνιακά ήθη και δημιουργούν ζητήματα κοινωνικής προσαρμογής. Αλλοιώνουν το χαρακτήρα των ανθρώπινων σχέσεων και αλλάζουν μαζί με τον τρόπο και το προϊόν της επικοινωνίας.

Οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει η Εικονική Μάθηση στο μέλλον μπορούν να συνοψισθούν:

- στην προσπάθεια ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και
- στην απελευθέρωση από τη σημερινή προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη τεχνολογία της εικονικής μάθησης, απλώς σαν υποστηρικτικό στοιχείο της πρόσωπο-με-πρόσωπο, σύγχρονης εκπαίδευσης και όχι σαν εκείνη τη τεχνολογία που μπορεί να υποστηρίξει την ποιοτική μεταρρύθμιση των τεχνικών εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η Πληροφορική έχει κιόλας διαδραματίσει θετικό ρόλο στη βασική εκπαίδευση και πέραν αυτού, θα μπορέσει στο εγγύς μέλλον όχι μόνο να βελτιώσει τη διδασκαλία και την εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων, αλλά και να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των σχετικών γνωστικών διαδικασιών. Αυτή η σύγκλιση μιας καλύτερης κατανόησης των πνευματικών και των ψυχικών μηχανισμών της μάθησης με την ταχεία εξέλιξη των Η/Υ αποτελεί πραγματική ελπίδα για το σχολείο.

Στο εργαστήρι που λέγεται σχολείο, παρέχονται οι γνώσεις, πλάθονται χαρακτήρες, χαράσσονται επαγγελματικοί προσανατολισμοί και στόχοι, κατανοούνται έννοιες και αξίες, γεννιούνται ελπίδες, τροφοδοτούνται οράματα και προοπτικές.

Έτσι το σημερινό σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τις νέες γνωστικές περιοχές, πεδία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, να διαμορφώσει θετικές στάσεις, να ενισχύσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση συμπεριφορών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του μορφωτικού και κοινωνικού του ρόλου, να βελτιώσει την ποιοτική στάθμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναπτύξει κατάλληλες δομές διαχείρισης και μηχανισμών λειτουργίας προγραμμάτων ενδοεπιμόρφωσης και κατάρτισης, συντελώντας έτσι στη «μεταρρύθμιση της σκέψης».

Στις αναδυόμενες κοινωνίες μάθησης και γνώσεις, οι νέες τεχνολογίες είναι συστατικό στοιχείο της προόδου και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την προϋπόθεση να διαθέτουν παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, διαφάνεια, προσπελασιμότητα, επανατροφοδότηση και η χρήση τους να είναι συναφής και αντίστοιχη με την εξελικτική βαθμίδα των εκπαιδευόμενων, για να συμβάλλουν καθοριστικά στην παρόθηση για μάθηση, στην οργάνωση της γνώσης, στη δημιουργία σκεπτόμενων πολιτών.

Τα δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης έχουν ως στόχο να «υποστηρίξουν» τους χρήστες τους ώστε να μαθαίνουν μέσα σε μια συνεργατική κοινότητα, με παραγωγικό τρόπο. Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο ισχυρή η πεποίθηση ότι η γνώση γενικότερα, και η επιστημονική γνώση ειδικότερα, οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο. Τόσο στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών όσο και στο πλαίσιο των κοινωνικογνωστικών θεωριών μάθησης, η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα και οικοδομείται αφενός διαμέσου συζητήσεων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που εμπειρικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και αφετέρου την από κοινού υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Πολλές σύγχρονες έρευνες μελετούν τη μαθησιακή δραστηριότητα στα πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική μάθηση πλεονεκτεί έναντι της ατομικής μάθησης. Στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές εκφράζουν δημόσια τις σκέψεις τους, γεγονός που τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αρχικών αυθόρμητων ιδεών και στη μετέπειτα επεξεργασία τους. Επίσης η συνεργασία επιτρέπει την εμφάνιση κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, οι οποίες οδηγούν σε νέα γνώση. Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης με υπολογιστές συνιστούν χαρακτηριστικές εφαρμογές αυτής της προσέγγισης.

Το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του συνεπώς αποτελούν, μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού διαφοροποιούν και επεκτείνουν τις χρήσεις των τεχνολογιών για μετάδοση και αναζήτηση πληροφοριών και για ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία.

Στο πλαίσιο αυτής της νέας πραγματικότητας, η βέλτιστη αξιοποίηση της τεχνολογίας γίνεται και για την Ελλάδα μοναδική επιλογή. Σήμερα είναι επιβεβλημένο να υπάρξει άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στη σύγχρονη πρόκληση της τεχνολογίας και της επιστήμης, προκειμένου να εξασφαλισθεί για όλους τους μαθητές

η πρόσβαση στην « Κοινωνία της Γνώσης» και η αξιοποίηση των υφιστάμενων δυνατοτήτων.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν είναι μια πρόταση που ενδιαφέρει μόνο την Ελλάδα, αλλά όλες τις σύγχρονες χώρες που θέλουν να επωφεληθούν από την πρόκληση της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας για το μέλλον του ανθρώπου.

Σήμερα η Ελλάδα καλείται να βρει τον τρόπο της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη μάθηση, ώστε να την καταστήσει γνωστικά πιο αποδοτική αλλά και προσωπικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικουμενικά πιο ανθρώπινη.

Τελικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι υπολογιστές διαθέτουν μια ολοφάνερη ισχύ και μεγάλες δυνατότητες. Εάν χρησιμοποιηθούν σωστά, θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση. Η ευθύνη, βέβαια, για κάτι τέτοιο πέφτει στους ώμους αυτών που αποφασίζουν, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Η χρήση των ΤΠΕ είναι μια πρόκληση για την εκπαίδευση. Το θέμα είναι να αποδεχθούν αυτή την πρόκληση και οι εκπαιδευτικοί και να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες, με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Αυτές οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη δημιουργία νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες δίνουν νόημα στα διάφορα αντικείμενα μάθησης και δομούν νέες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και της γνώσης.

Επιπλέον δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής μάθησης ανάμεσα στους χρήστες (Arscone & Bottino 2000). Τέλος, ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μη επιτυχής εφαρμογή των ΤΠΕ ίσως οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και γνώσεων των εκπαιδευτικών (Jager & Lokman 1999, Arscone & Bottino 2000).

Υπάρχουν τρεις κύριοι πυλώνες για την ένταξη και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση:

- η υποδομή (συσκευές, λογισμικό, καλωδιώσεις κτλ),
- η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και
- η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση έχει προχωρήσει σημαντικά όσο αφορά τον πυλώνα υποδομή και έχει κάνει βήματα όσο αφορά τον πυλώνα ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Ωστόσο το γεγονός ότι το αναλυτικό δεν έχει εκσυγχρονιστεί, με παράλληλη ποιοτική αποφόρτωση της ύλης, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα χρήσης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, γιατί οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται από τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει πάντα τον κίνδυνο απώλειας διδακτικού χρόνου.

Επίσης, σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Γλώσσα, τα

Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες καθώς και στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crock et al., 2010).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Σκοπός εισαγωγής ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και κυρίως επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων μάθησης.

Ως καινοτόμος δράση: αλλάζει τις υπάρχουσες διδακτικές μεθόδους, τις μαθησιακές διαδικασίες, τα περιβάλλοντα μάθησης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. αξιολόγηση) McKinsey & Company, 1997.

Η εισαγωγή ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική προκαλεί τη δημιουργία νέων δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης τόσο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς:

- ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης,
- δεξιότητες λήψης αποφάσεων και
- δεξιότητες επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων.

Τέλος από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδύεται η θετική στάση τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι ΤΠΕ συμβάλλουν ή υποστηρίζουν αρκετά τη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Θεωρούν ότι οι ΤΠΕ χρησιμεύουν στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων και ότι αποτελούν ένα σύγχρονο εποπτικό μέσο εκπαίδευσης. Αλλά μερικοί συνάδελφοι δεν κάνουν χρήση των Νέων Τεχνολογιών γιατί δεν είναι εκπαιδευμένοι στον τομέα αυτό. Υστερούν στη χρήση του διαδικτύου, και αυτό οφείλεται στην κακή ενημέρωσή τους. Γιατί ενώ αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα αυτού, δεν ξέρουν όμως να την υποστηρίξουν. Παράλληλα, πιστεύουν ότι μαθαίνει κανείς με εκείνο που κάνει και όχι με αυτό που βλέπει και ακούει.

Παρατηρούμε επίσης τη θετικότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το φόβο τους στην ανατροπή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Εδώ είναι αναγκαίο να σημειωθεί, ότι η κουλτούρα του παραδοσιακού σχολείου δεν επιτρέπει την εύκολη εισαγωγή καινοτομιών και αντιστέκεται σε προσπάθειες αναδόμησης του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος.

Προτάσεις

Οι εν δυνάμει αλλαγές που μπορούν να επιφέρουν τα δίκτυα υπολογιστών, και ιδιαίτερα το Διαδίκτυο, στην εκπαίδευση είναι πολλές. Μια ίσως είναι η πιο σημαντική: οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών είναι να συμβάλλουν με αποφασιστικό τρόπο στη διαδικασία ανατροπής μιας ατομικής κουλτούρας που συνίσταται κατά κύριο στη συσσώρευση διακριτών γνώσεων. Όλο και περισσότερο γίνεται κατανοητό ότι το ζητούμενο πλέον στις σύγχρονες κοινωνίες έγκειται λιγότερο στη συσσώρευση των γνώσεων και περισσότερο στη δεξιότητα της έρευνας και της ορθής χρήσης τους.

Μέχρι σήμερα, η προτεραιότητα εστιαζόταν στην πρόσκτηση πληροφοριών και γεγονότων και στην οικοδόμηση καθολικών γνώσεων, προτεραιότητα που συμφωνούσε με την αντίληψη ενός πολιτισμού για τη διαιώνιση του οποίου υπεύθυνο είναι το σχολείο. Η εκθετική όμως αύξηση των γνώσεων, χαρακτηριστικό των τελευταίων δεκαετιών, και η αναγκαιότητα μιας πιο ορθολογικής και λειτουργικής χρήσης τους στο πλαίσιο των σύγχρονων, μετατοπίζει την έμφαση από τη μάθηση πληροφοριών και γεγονότων στη μάθηση δομών και εννοιών. Η αντίληψη αυτή συνιστά μια ριζική αλλαγή προσανατολισμού σε σχέση με τις καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

- Arvanitakis, N. (1993) *O Ilektronikos ypologistis stin Protovathmia Ekpaidefsi*. Athina, Korfi.
- Chtouris, S. (1997). *Metaviomichaniki Koinonia kai i Koinonia tis Pliroforias. Pagkosmia diktya : o rolos tous sti nea koinoniki diaforopoiisi*. Athina: Ellinika Grammata
- Dertouzos M. (1998). *Ti mellei genesthai. Pos o neos kosmos tha allaxei ti zoi mas*. Athina: Livanis.
- Zogopoulos E. (2001). *Nees technologies kai mesa epikoinonias stin ekpaideftiki diadikasias*. Athina, Kleidarithmos.
- Kastels, M. (2005). *O galaxias tou diadiktyou. Stochasmoi gia to diadiktyo, tis epicheiriseis kai tin koinonia*. Athina: Kastaniotis.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion*. Athina: Ekdoseis Neon Technologion
- Leandros, N. (2005). *To diadiktyo. Anaptyxi kai allagi*. Athina: Kastaniotis.
- Makrakis, V. (2000). *Ypermesa stin Ekpaidefsi*, Athina: Metaichmio.
- Matsangouras, I. (1997). *Stratigikes Didaskalias*. Athina: Gutenberg

- Mikropoulos, T. (2004). *Ekpaideftiko Logismiko*. Athina: Kleidarithmos.
- Panagiotakopoulos, Ch., Pierrakeas, Ch. & Pintelas, P. (2003). *To ekpaideftiko logismiko kai i axiologisi tou*. Athina: Metaichmio.
- Prezas, P. (2003). *Theories Mathisis kai Ekpaideftiko Logismiko*. Athina: Kleidarithmos.
- Solomonidou, Ch.(2001). *Sygchroni Ekpaideftiki Technologia*. Thessaloniki: Kodikas.
- Sfyroera, M. (2003). *To lathos os ergaleio mathisis kai didaskalias. Kleidia kai Anti-kleidia*. YPEPTh, Panepistimio Athinon.
- Tzekaki, M. (1996). *Mathimatikes Drastiriotites gia tin Proscholiki Ilikia*. Athina: Gutenberg.
- Y.P.E.P.Th (2002). *Paidagogiko Institouto, Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (D.E.P.P.S) gia to Nipiagogeio kai Programmata Schediasmou kai anaptyxis Drastiriotiton*. Athina.

Τα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα για το δάσος στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Κόντου Βασιλική, M.Sc. Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Υπεύθυνη Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευσίνας

Περίληψη

Το δασικό οικοσύστημα αποτελεί έναν ανανεώσιμο φυσικό πόρο ανεκτίμητης αξίας για τον άνθρωπο και τη ζωή στον πλανήτη μας, με τεράστια περιβαλλοντική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική σημασία. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια συνολική καταγραφή του αριθμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της χώρας μας, σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα καθώς και της στοχοθεσίας, των θεματικών αξόνων, της μεθοδολογίας και των εκπαιδευτικών τεχνικών που εφαρμόζονται στα παραπάνω προγράμματα, για το χρονικό διάστημα 2014-2019.

Λέξεις-Κλειδιά: δάσος, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αειφορία, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Abstract

The forest ecosystem is a renewable natural resource of inestimable value for man and life on our planet, with enormous environmental, social, economic and cultural significance. This article attempts a comprehensive record of the number of educational programs implemented in the Environmental Education Centers of our country, regarding the forest ecosystems as well as the targeting, the thematic axes, the methodology and the educational techniques applied in the above programs, for the period 2014-2019

Key-Words: forest, Environmental Education Centers, sustainability, environmental education

Εισαγωγή

Τα δάση αποτελούν πολύτιμα οικοσυστήματα ανεκτίμητης αξίας, με σημαντικές οικοσυστημικές και κοινωνικοοικονομικές υπηρεσίες για τη διατήρηση της ζωής, τις συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου και την οικολογική ισορροπία στη γη. Τις τελευταίες δεκαετίες, η υποβάθμιση των δασικών οικοσυστημάτων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως αποτέλεσμα των έντονων παρεμβάσεων του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον. Ειδικότερα η υποβάθμιση των δασών μπορεί να οφείλεται σε βιοτικούς παράγοντες, όπως οι ιοί, τα βακτήρια, οι μύκητες και τα δασικά έντομα, σε αβιοτικούς παράγοντες όπως η ξηρασία, οι ισχυροί άνεμοι και οι χιονοθύελλες και σε ανθρωπογενείς επεμβάσεις, όπως οι πυρκαγιές, οι ανεξέλεγκτες εκχερσώσεις, η λαθροϋλοτομία, η αλλαγή χρήσης γης, η ατμοσφαιρική ρύπανση (εκπομπές από οδικές ή βιομηχανικές εγκαταστάσεις) και η υπερβόσκηση (Καϊλίδης, 1989, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021). Να επισημανθεί ότι η κλιματική αλλαγή αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στα δάση, επηρεάζοντας την υγεία και τη σταθερότητα τους και είναι πιθανό αυτά τα οικοσυστήματα να βρεθούν

ακόμη περισσότερο εκτεθειμένα σε ακραία φαινόμενα όπως δασικές πυρκαγιές, ξηρασία και επιδημίες παθογόνων οργανισμών (Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας κ.α., 2014). Η διατήρηση, βελτίωση και επέκταση των δασικών οικοσυστημάτων, καθώς και η ανόρθωση των υποβαθμισμένων, πρέπει να γίνει ο στόχος μιας ορθολογικής προστασίας του περιβάλλοντος (Σμύρης, 2012).

Έτσι προκύπτει η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων σε θέματα που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, αφού η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ολοκληρωμένης και αειφορικής διαχείρισης των φυσικών οικοσυστημάτων, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενημερωμένων, περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων και ενεργών πολιτών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος (Κόντου, 2015). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό που θα συμβάλλει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο θέμα της προστασίας των δασικών οικοσυστημάτων έτσι ώστε να ενισχυθεί ο προβληματισμός για τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα δάση καθώς και η συμμετοχή σε δράσεις για την προστασία τους.

Οι πολλαπλές λειτουργίες-αξίες των δασικών οικοσυστημάτων

Τα δάση αποτελούν πολύτιμα οικοσυστήματα ανεκτίμητης αξίας με τεράστια προστατευτική, υδρολογική, αντιρρυπαντική, αισθητική, κοινωνική και οικονομική σημασία (Ντάφης, 2010, Σμύρης, 2012). Αναλυτικότερα ο πολλαπλός ρόλος και οι αξίες των δασικών οικοσυστημάτων (Κωτούλας & άλ., 1989, Σμύρης, 2012, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020) μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες (προστατευτικές, κοινωνικές και οικονομικές) που περιγράφονται παρακάτω:

A. Προστατευτικές λειτουργίες: α) ρυθμίζει τη ροή των επιφανειακών υδάτων, αποτρέπει τις πλημμύρες και εμπλουτίζει τον υπόγειο υδροφόρο ορίζοντα (υδρονομική προστασία) β) ασκεί μεγάλη επίδραση στην προστασία του εδάφους από τη διάβρωση και συνεπώς από την υποβάθμιση και την ερημοποίηση (αντιδιαβρωτική προστασία) γ) επιδρά ως εμπόδιο στην κίνηση του αέρα, μεταβάλλοντας την ταχύτητα και την κατεύθυνση των ανέμων στο εσωτερικό του αλλά και στις γειτονικές περιοχές (αντιανεμική προστασία) δ) βελτιώνει τη σύνθεση του ατμοσφαιρικού αέρα με τη δέσμευση του CO₂, την παραγωγή O₂ και τη συγκράτηση των αιωρούμενων στερεών σωματιδίων π.χ. σκόνη στην επιφάνεια των φύλλων, των κλαδιών κ.ά. (αντιρρυπαντική δράση) ε) επηρεάζει το μικροκλίμα της περιοχής (τη θερμοκρασία του αέρα και του εδάφους, την ένταση του φωτός) στ) η δασική φυλλάδα και το δασικό έδαφος δρουν ως ένα τεράστιο βιολογικό φίλτρο που βελτιώνει την ποιότητα του νερού ζ) μειώνει την ένταση των θορύβων η) αποτελεί τόπο ενδιαίτησης άγριων ζώων και γενικότερα, συμβάλλει στη βελτίωση και διατήρηση της βιοποικιλότητας

B. Κοινωνικές λειτουργίες: α) προσφέρει δυνατότητες για υπαίθρια αναψυχή (εκδρομή, περίπατο, άθληση, παιχνίδι) β) επηρεάζει θετικά τη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου γ) εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς, αποτελώντας σπουδαίο πεδίο για περιβαλλοντική εκπαίδευση δ) αισθητική αξία του δάσους

Γ. Οικονομικές λειτουργίες: α) δημιουργία εισοδήματος και απασχόλησης για την διαχείριση και προστασία των δασών καθώς και την παραγωγή δασικών προϊόντων (π.χ. δασολόγος, δασοφύλακας, δασεργάτης) β) αποτελεί πόλο έλξης επισκεπτών, δημιουργώντας ευκαιρίες απασχόλησης του τοπικού πληθυσμού γ) παραγωγή ξύλου δ) παραγωγή λοιπών δασικών προϊόντων, όπως: ρητίνη, καρποί (βατόμουρα, κούμαρα), αρωματικά φυτά (ρίγανη, τσάϊ), μανιτάρια, θηράματα και μέλι.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τις τελευταίες δεκαετίες η κλιματική αλλαγή έχει αναδειχθεί ως ένα παγκόσμιο περιβαλλοντικό ζήτημα, με οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η άμεση, αλλά κυρίως η έμμεση, συμβολή των δασών στην παροχή πολλαπλών αγαθών και υπηρεσιών είναι ζωτικής σημασίας για σχεδόν όλους τους κλάδους της παραγωγής, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στο μετριασμό των επιπτώσεων της αλλαγής του κλίματος τόσο στο φυσικό όσο και στο δομημένο περιβάλλον (Υπουργείο Περιβάλλοντος & Ενέργειας, 2016).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δασικά οικοσυστήματα

Είναι γεγονός ότι μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών και του φυσικού περιβάλλοντος υπάρχει μια διαχρονική σχέση αλληλεπίδρασης. Τις τελευταίες δεκαετίες η ικανοποίηση των καταναλωτικών αναγκών των ανθρώπινων κοινωνιών, που συνεχώς αυξάνουν, προκάλεσε έντονες επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον και υποβάθμιση στα φυσικά οικοσυστήματα, όπως είναι και το δάσος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ολοκληρωμένη και αειφορική διαχείριση των φυσικών οικοσυστημάτων, όπως τα δάση, συμβάλλοντας στη διάπλαση ενεργών πολιτών, που είναι ενημερωμένοι, ευαισθητοποιημένοι και μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής για τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης, ανθρώπινης και αειφόρου κοινωνίας.

Ειδικότερα η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία οδηγεί τα άτομα στην απόκτηση γνώσεων για την κατανόηση εννοιών και φαινομένων που σχετίζονται με ποικίλα περιβαλλοντικά θέματα, όπως οι λειτουργίες-αξίες του δασικού οικοσυστήματος και η αξία της βιοποικιλότητας, στην καλλιέργεια αξιών, δεξιοτήτων συνεργασίας και διερεύνησης, κριτικής σκέψης και συναίσθησης της προσωπικής ευθύνης απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, με διάθεση να αναπτύξουν δράση υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος και της επίλυσης ζητημάτων, όπως η προστασία των δασών (Κόντου, 2015). Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ιδρύθηκαν με σκοπό την υποστήριξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και την τοπική κοινωνία. Το αντικείμενο εργασίας τους είναι η εκπαίδευση μαθητών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η ανάπτυξη θεματικών δικτύων, τοπικών και διεθνών συνεργασιών καθώς και η έρευνα σε θέματα περιβάλλοντος και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων για μαθητές σχολείων αποτελεί την κύρια και κεντρική δράση των ΚΠΕ (Κατσακιώρη κ.α., 2008), τα οποία αποσκοπούν στην

ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα, στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια κριτικής στάσης και αξιών, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες με περιβαλλοντικό ήθος και με διάθεση για συμμετοχή και ανάληψη δράσης για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Σύμφωνα με έρευνα (Ταμουτσέλη, 2008) υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη θεματολογία των προγραμμάτων των ΚΠΕ τα οποία εστιάζουν σχεδόν ισότιμα στο Ανθρωπογενές και στο Φυσικό Περιβάλλον, όπως επίσης ότι τα προγράμματα που αναφέρονται στο Φυσικό περιβάλλον δεν περιορίζονται μόνο στη μελέτη του περιβάλλοντος αλλά πραγματεύονται και διερευνούν την επίδραση του ανθρώπου, τις αιτίες και τις επιπτώσεις των ανθρώπινων επιδράσεων. Το δασικό οικοσύστημα αποτελεί ένα από τα θέματα το οποίο περιλαμβάνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΠΕ. Μάλιστα με το υπ' αρ. 106553/Γ7/13-10-2006 έγγραφο του ΥΠΑΙΘ, με θέμα «Το πλαίσιο αναφοράς της εκπαίδευσης για την αειφορία και οι σχολικές δραστηριότητες περιβαλλοντικής αγωγής & αγωγής υγείας–Θεματικό Έτος» αναφέρεται ότι τα σχολικά έτη της δεκαετίας 2005-2014, έχουν ήδη οριστεί ως η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έχουν χαρακτηριστεί με θεματικό περιεχόμενο και συγκεκριμένα το έτος 2008 είναι αφιερωμένο στο «Δάσος– Πράσινος Πλανήτης», δίνοντας έτσι έμφαση στη σημασία υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων με το συγκεκριμένο θέμα.

Έρευνα-Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή στηρίχθηκε στη χρήση αρχειακών πηγών, και συγκεκριμένα στη μελέτη των ιστοσελίδων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν στη χώρα μας, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας για τα σχολικά έτη 2014-2020 καθώς και των Υ.Α. που έχουν εκδοθεί από το ΥΠΑΙΘ σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και επιμορφωτικές δράσεις στα ΚΠΕ για το παραπάνω χρονικό διάστημα. Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια συνολική καταγραφή του αριθμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα, της στοχοθεσίας, των θεματικών άξόνων και της μεθοδολογίας και των εκπαιδευτικών τεχνικών που εφαρμόζονται στα παραπάνω προγράμματα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτή τη μελέτη περιλάμβανε τα ακόλουθα βήματα: α) αναζήτηση των δικτυακών τόπων των ΚΠΕ β) συλλογή και καταγραφή του πληροφοριακού υλικού, το οποίο αναφέρεται στη στοχοθεσία, τους θεματικούς άξονες και στη μεθοδολογία-εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με το δάσος και γ) επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού και συστηματοποίηση των δεδομένων με δημιουργία πινάκων.

Δεδομένα της έρευνας

Τα στοιχεία που καταγράφηκαν και επεξεργάστηκαν, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, και αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από τα ΚΠΕ σχετικά με το δάσος παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Α. Εκπαιδευτικά προγράμματα για το δάσος στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από την καταγραφή και ταξινόμηση των δεδομένων, αν και ο αριθμός των ΚΠΕ που λειτουργούν στη χώρα μας από το 2014-2019 είναι σχεδόν σταθερός, παρατηρείται αύξηση του συνολικού αριθμού των προγραμμάτων που υλοποιούνται. Επίσης ένα μεγάλος αριθμός Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα σχετικά με το δάσος ενώ παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των προγραμμάτων που υλοποιούνται για το δάσος το χρονικό διάστημα 2014-2019.

Σχολικό έτος	Αριθμός ΚΠΕ	Αριθμός προγραμμάτων	Αριθμός ΚΠΕ με προγράμματα για δάσος	Αριθμός προγραμμάτων για το δάσος
2014-2015	50	467	34	60
2015-2016	55	472	36	63
2016-2017	53	533	36	70
2017-2018	53	553	37	77
2018-2019	53	623	40	83

Πίνακας 1. Αριθμός Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας και εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα (2014-2019)

Β. Στοχοθεσία

Μία από τις κρίσιμες παραμέτρους σχεδιασμού ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι η θέσπιση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως μία διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, οφείλει να θεσπίζει και να επιδιώκει ορισμένους στόχους. Το φάσμα των στόχων περιλαμβάνει γνωστικούς (συνειδητοποίηση, γνώση του περιβάλλοντος), συναισθηματικούς (στάσεις και αξίες) και ψυχοκινητικούς (δεξιότητες, ικανότητα αξιολόγησης) (Καίλα, Θεοδωροπούλου, κ.α. 2005).

Έτσι ο γενικός σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που η θεματολογία τους έχει ως επίκεντρο το δάσος και υλοποιούνται από τα ΚΠΕ της χώρας μας είναι η ανάδειξη της πολλαπλής αξίας των δασικών οικοσυστημάτων, η βιωματική προσέγγισή τους και η εμπλοκή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών, στάσεων και αξιών στην κατεύθυνση της προστασίας και της αειφορικής διαχείρισής αυτών των οικοσυστημάτων. Ειδικότερα οι στόχοι παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα 2.

Γνωστικοί στόχοι	
1	Να κατανοήσουν οι μαθητές το δάσος ως οικοσύστημα, τη δομή και τη λειτουργία του (π.χ. βιοτικοί και αβιοτικοί παράγοντες, τροφικές σχέσεις, βιοποικιλότητα)
2	Να αντιληφθούν τις πολλαπλές λειτουργίες και τα οφέλη του δάσους

3	Να περιγράφουν τους κινδύνους και τις απειλές του δάσους
4	Να ενημερωθούν για την αναδάσωση και τη φυσική αναγέννηση
5	Να αναγνωρίζουν φυτικούς και ζωικούς οργανισμούς που ζουν μέσα στο δάσος
6	Να καταγράψουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις στο δάσος
7	Να κατανοήσουν το ρόλο της φωτιάς στα μεσογειακά δάση
8	Να προσεγγίσουν βιωματικά τις επιπτώσεις των δασικών πυρκαγιών
9	Να ενημερωθούν για τα στάδια αντιμετώπισης των δασικών πυρκαγιών (πρό-ληψη – καταστολή - αποκατάσταση).
11	Να υπολογίζουν και να καταγράφουν χαρακτηριστικά των δέντρων (π.χ. ύψος)
12	Να διαπιστώσουν την προσφορά και την αξία του περιαστικού δάσους
13	Να αποκτήσουν ευχέρεια στη διερεύνηση προβλημάτων και την αναζήτηση λύσεων
14	Να διατυπώνουν προτάσεις για μια αειφορική ανάπτυξη του δάσους
Συναισθηματικοί στόχοι	
1	Να αγαπήσουν το δάσος και να αποκτήσουν θετική στάση γι' αυτό.
2	Να προσεγγίσουν βιωματικά τη φύση μέσω των αισθήσεων και να βιώσουν μερικά από τα συναισθήματα που προσφέρει το δάσος στους επισκέπτες του.
3	Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαχείρισης και προστασίας του δάσους
4	Να αναπτύξουν το πνεύμα του εθελοντισμού και τη διάθεση συμμετοχής σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος.
5	Να καλλιεργηθεί το αίσθημα σεβασμού και ευθύνης για την προστασία του δάσους
6	Να αναπτύξουν υπεύθυνη και συμμετοχική στάση και συμπεριφορά, που θα συμβάλλει στην διατήρηση της ισορροπίας και την προστασία του δάσους
7	Να χαρούν τη φύση μέσα από τον περίπατο, τις δραστηριότητες και το παιχνίδι.
Ψυχοκινητικοί στόχοι	
1	Να καλλιεργήσουν ικανότητες παρατήρησης, καταγραφής και ταξινόμησης δεδομένων
2	Να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας.
3	Να αναπτύξουν στρατηγικές και μεθόδους επικοινωνίας με την ομάδα τους
4	Να προσεγγίσουν τη φύση μέσα από συγκεκριμένες ψυχοκινητικές δραστηριότητες
5	Να μάθουν να εκφράζονται ελεύθερα, με θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια ρόλων.
6	Να ασκούνται στη χρήση και χειρισμό οργάνων και εργαλείων (π.χ. θερμόμετρο)
7	Να αξιοποιούν υλικά της φύσης για απλές κατασκευές και παιχνίδια
8	Να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες μέσα στο δάσος (π.χ. ποδηλασία)
9	Να κινητοποιηθούν ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία
10	Να διαπιστώσουν τη δυνατότητα που έχουν ως ενεργοί πολίτες να δράσουν ατομικά και συλλογικά για την προστασία του

Πίνακας 2. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα

Β. Θεματικοί άξονες

Τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως είναι και η διαχείριση και προστασία των δασικών οικοσυστημάτων, είναι σημαντικά και πολυδιάστατα για την ζωή του ανθρώπου αλλά και την διατήρηση της ισορροπίας στον πλανήτη μας. Η ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση αυτών των θεμάτων είναι αναγκαία έτσι ώστε η εκπαίδευση να μπορέσει να συμβάλει στην καλλιέργεια ενεργών πολιτών που θα αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με το δάσος που υλοποιούν τα ΚΠΕ εφαρμόζουν μία πολύπλευρη προσέγγιση ενώ οι θεματικοί άξονες των προγραμμάτων παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	
1	Η έννοια και τα στοιχεία του δασικού οικοσυστήματος (βιοτικοί & αβιοτικοί παράγοντες)
2	Οι αξίες και ο πολλαπλός ρόλος των δασικών οικοσυστημάτων (π.χ. παραγωγή οξυγόνου, βελτίωση του κλίματος, διατήρηση της βιοποικιλότητας, αντιπλημμυρική δράση, αντιπυρρυναντική ικανότητα, αναψυχή, αισθητική βελτίωση)
3	Οι τροφικές σχέσεις μεταξύ των οργανισμών που ζουν στα δασικά οικοσυστήματα
4	Χλωρίδα και πανίδα των δασικών οικοσυστημάτων
5	Η οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση του δάσους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων
6	Η αναγκαιότητα των αναδασώσεων και η φυσική αναγέννηση
7	Οι κίνδυνοι και οι απειλές για τα δάση (π.χ. δασικές πυρκαγιές, υπερβόσκηση, οικοπεδοποίηση)
8	Αειφορική διαχείριση των δασών
9	Ενεργοί πολίτες και δράσεις προστασίας των δασών

Πίνακας 3. Οι θεματικοί άξονες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα

Γ. Μεθοδολογία-εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα της εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, βασίζονται στο συνδυασμό παιδαγωγικών μεθόδων που αποσκοπούν στη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση των επιμέρους περιβαλλοντικών ζητημάτων. Χαρακτηρίζονται κυρίως από την ενεργή συμμετοχή, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια αξιών, τη συμμετοχικότητα και την ανάληψη δράσης.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι τα συγκεκριμένα εργαλεία με τα οποία εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος, όπως για παράδειγμα ο καταγιγισμός ιδεών, τα πειράματα και οι εννοιολογικοί χάρτες. Η μεθοδολογία και οι εκπαιδευτικές τεχνικές

που έχουν εφαρμοστεί στα περιβαλλοντικά προγράμματα για το δάσος παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

A/A	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1	<i>Παιγνιώδεις δραστηριότητες</i> • Παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης • Παιχνίδια με στόχο τον καθορισμό των κανόνων της ομάδας • Παιχνίδι ταξινόμησης με καρτέλες • Παζλ (π.χ. κατασκευή τροφικής αλυσίδας). • Παιχνίδι ανατροφοδότησης (π.χ. φιδάκι). • Παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού • Παιχνίδια αισθήσεων • Παιχνίδι ρόλων • Συμπλήρωση σταυρόλεξων και ακροστιχίδων
2	<i>Προβολή Βιντεοταινίας</i>
3	<i>Εννοιολογικός χάρτης</i>
4	<i>Μετρήσεις και παρατηρήσεις με χρήση οργάνων</i> • Μετρήσεις θερμοκρασίας του αέρα και του εδάφους • Μέτρηση της υγρασίας του αέρα και του εδάφους • Μέτρηση του pH του εδάφους • Προσανατολισμός με πυξίδα στο δασικό περιβάλλον • Παρατήρηση με κυάλια και μεγεθυντικούς φακούς • Χρήση φωτογραφικής μηχανής
5	<i>Εκπαιδευτική αξιοποίηση χαρτών</i>
6	<i>Αναγνώριση φυτικών και ζωικών οργανισμών (χλωρίδα-πανίδα)</i>
7	<i>Πειράματα</i> • Η διαπνοή των φυτών
8	<i>Μελέτη περίπτωσης- επίλυση προβλήματος</i>
9	<i>Παρατήρηση και καταγραφή ανθρώπινων παρεμβάσεων μέσα στο δάσος</i>
10	<i>Διατύπωση προτάσεων για την αειφορική ανάπτυξη του δάσους</i>
11	<i>Καλλιτεχνικές δραστηριότητες-Εικαστική έκφραση</i> • Ζωγραφική, κολάζ, τύπωμα και κατασκευές με υλικά της φύσης • Θεατρικό παιχνίδι

Πίνακας 4. Μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Με βάση τα δεδομένα που καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν διαπιστώνονται τα εξής:

- αν και ο αριθμός των ΚΠΕ που λειτουργούν στη χώρα μας από το 2014-2019 είναι σχεδόν σταθερός, παρατηρείται αύξηση του συνολικού αριθμού των προγραμμάτων που υλοποιούνται
- ένα μεγάλος αριθμός Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα σχετικά με το δάσος ενώ παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των προγραμμάτων που υλοποιούνται για το δάσος το χρονικό διάστημα 2014-2019
- οι γνωστικοί στόχοι των προγραμμάτων αποσκοπούν στη βασική κατανόηση του δάσους ως ενιαίου συνόλου, στην κατανόηση της σπουδαιότητάς του, του ρόλου του, των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και της επίδρασης της παρουσίας του ανθρώπου σ' αυτό
- οι συναισθηματικοί στόχοι αποσκοπούν στην απόκτηση κοινωνικών αξιών, στάσεων και διάθεσης για ενεργό συμμετοχή στην προστασία του δάσους
- οι ψυχοκινητικοί στόχοι αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και διερεύνησης, απαραίτητων για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος των δασικών οικοσυστημάτων εφαρμόζεται μία μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών

Το δάσος αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή θέματα στα περιβαλλοντικά προγράμματα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της χώρας μας. Έχει επιπλέον μία ιδιαίτερη διδακτική δύναμη γιατί μπορεί κανείς να διδάξει όλες τις οικολογικές έννοιες των οικοσυστημάτων, να περάσει περιβαλλοντικές αξίες της ΠΕ και επιπλέον να συνδέσει την ανθρώπινη δραστηριότητα με το μέλλον αυτού του οικοσυστήματος (Ευαγγελίδης, 2011).

Βιβλιογραφία

- Ευαγγελίδης, Γ.(2011) «Διερεύνηση των γνώσεων και αναπαραστάσεων των μαθητών της Ε' και Στ' Δημοτικού για το Δασικό οικοσύστημα». Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Σχολή Δασολογίας και φυσικού περιβάλλοντος. ΑΠΘ
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2020). *Η ευρωπαϊκή δασική στρατηγική – μελλοντική πορεία*. Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 8ης Οκτωβρίου 2020 σχετικά με την ευρωπαϊκή δασική στρατηγική – μελλοντική πορεία (2019/2157(INI). Ανακτήθηκε στις 9/9/2021 από https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0257_EL.pdf
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2021). *Θεματολογικά Δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση - Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα δάση*. Ανακτήθηκε στις 9/9/2021 από https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_3.2.11.pdf
- Καϊλα Μ., Θεοδοροπούλου Ε.,κ.α. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Εκδόσεις Ατραπός, ISBN13 9789606622304

- Καϊλίδης, Δ. 1989 *Οι εχθροί των δασών στην Ελλάδα*. Ελληνικά δάση. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Αθήνα
- Κατσακιώρη Μ., Φλογαΐτη Ε., Παπαδημητρίου Β., (2008). *Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη*. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας-Ελληνικό Κέντρο Υγροβιοτόπων. Ανακτήθηκε 8/9/2021 http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/944/170_01_Paradoteo_P1_V2.pdf
- Κόντου, Β. (2015). *Ανακαλύπτω τις αξίες του δάσους σε ένα περιβαλλοντικό δασικό μονοπάτι*. Εκδόσεις Σαΐτα, ISBN 978-618-5147-46-4
- Κωτούλας, Δ. (1989). *Κοινοφελείς επιδράσεις των ελληνικών δασών*. Ελληνικά Δάση. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Αθήνα
- Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας-Ελληνικό Κέντρο Υγροβιοτόπων, (2014) *Κατευθύνσεις για την προσαρμογή της διαχείρισης των ελληνικών δασών στην κλιματική αλλαγή*. Έργο LIFE08 AdaptFor Ανακτήθηκε στις 10/12/2021 https://www.ypethe.gr/sites/default/files/archivefiles/2015_kateythynseis_gia_dasi_odigos_0.pdf
- Ντάφης, Σ. (2010). Τα δάση της Ελλάδας. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας.
- Σμύρης, Π. (2012). Εισαγωγή: *Το δασικό οικοσύστημα. Στο Δάσος μια ολοκληρωμένη Προσέγγιση*, WWF Ελλάς
- Ταμουτσέλη, Κ. Στυλιάδης Κ. (2008) *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Συμβολή στην εισαγωγή της κοινωνικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Στο Κ. Κουτσόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη, 21-22 Νοεμβρίου 2008 (σελ.297-305). Αθήνα, ΕΠΕΑΕΚ II, ΕΜΠ-ΥΠΑΙΘ
- Υπουργείο Περιβάλλοντος & Ενέργειας,(2016). *Εθνική Στρατηγική για την προσαρμογή στην Κλιματική Αλλαγή – ΕΣΠΚΑ* www.ypeka.gr/LinkClick.aspx?fileticket=crbjkiIcLlA%3D&tabid=303.

Η εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών: Νέοι θεσμοί

Βαστάκη Μαρία, M.Sc, Υποψήφια Διδάκτορας στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, Dr., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις πολιτικές για την εκπαίδευση και τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών. Περιλαμβάνει τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) – Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), αλλά και άλλων φορέων για τη γλωσσική και όχι μόνο, εκπαίδευση των παιδιών με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και την προώθηση μέτρων για την ομαλή ένταξη των παιδιών. Περιγράφονται οι δομές παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) I & II, στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π.), στα παραρτήματα Νηπιαγωγείων, κλπ. Παρουσιάζονται επίσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη γλωσσική εκπαίδευση και ένταξη των ανήλικων προσφύγων του Υ.ΠΑΙ.Θ. – Ι.Ε.Π., αλλά και βοηθητικό – συμπληρωματικό υλικό των Δ.Υ.Ε.Π., τα Ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των Τ.Υ. Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσφυγες, μετανάστες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, γλωσσική εκπαίδευση

The education of immigrant / refugee students: New institutions

Vastaki Maria, M.Sc, PhD Candidate at the School of Physical Education and Sports Science, National and Kapodistrian University of Athens

Konstantinos Papachristos, Dr., Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

In this article we seek to highlight the policies for education and language education of refugee / immigrant students. It includes the policies of the Ministry of Education and Religions - Institute of Educational Policy, but also other bodies for language and not only, education of children based on the principles of interculturalism and promoting measures for the smooth integration of children. The structures for providing language education are described in the Reception Classes I & II, in the Structures for the Reception and Education of Refugees, in the Refugee Accommodation Centers, in the branches of Kindergartens, etc. The Curricula are also presented for the language education and integration of the Ministry of Education and Religions - Institute of Educational Policy, but also auxiliary - supplementary material of the Structures for the Reception and

Education of Refugees, the Open Curricula for the teaching of the Greek language in the Reception Classes Educational Priority Zone of Primary & Secondary Education.

Key-words: refugees, immigrants, intercultural education, language education

Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι χώρα υποδοχής και διέλευσης προσφύγων, φαινόμενο το οποίο γίνεται όλο και πιο έντονο, λόγω της γεωγραφικής θέσης (σταυροδρόμι τριών Ηπείρων), της ύπαρξης χερσαίων και θαλάσσιων συνόρων και νησιών και της υπογραφής ευρωπαϊκών συνθηκών, όπου πολλοί από τους νεοεισερχόμενους εγκλωβίζονται στη χώρα μας. Ενδεικτικά το έτος 2018 σύμφωνα με Έκθεση που αφορά την περίοδο Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2018 και εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συνηγόρου του Πολίτη με την UNICEF και του μηχανισμού λειτουργίας του Δικτύου των «Παιδιών που Μετακινούνται», (από τον Ιανουάριο έως και τον Δεκέμβριο του 2018) πάνω από 17.127 παιδιά συνολικά πρόσφυγες και μετανάστες έχουν φτάσει στην Ελλάδα, μέσω θαλάσσιων και χερσαίων συνόρων. Εξ' αυτών, το 69% έφτασε στη χώρα μέσω θαλάσσης (πάνω από 11.888 παιδιά), ενώ το 31% έφτασε διασχίζοντας τα χερσαία σύνορα (5.239). Σύμφωνα με την εκτίμηση της UNICEF, έως και τα τέλη Δεκεμβρίου 2018, 27.000 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες βρίσκονταν στην Ελλάδα, 3.458 εξ' αυτών ήταν ασυνόδευτα και 283 ήταν παιδιά χωρισμένα από την οικογένειά τους, 10.937 παιδιά που διέμεναν σε διαμερίσματα με τις οικογένειες τους στο πρόγραμμα στέγασης «ΕΣΤΙΑ», 4.102 διέμεναν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.) ανά την επικράτεια, ενώ περίπου 7.200, εκτιμάται ότι διέμεναν σε ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας στην ηπειρωτική χώρα (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχοντας ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές για την εκπαίδευση των μαθητών, που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), εφαρμόζει, στο πλαίσιο της λειτουργίας των Τ.Υ. Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π., ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Κάθε έτος ίδρύει, λειτουργούσε και μέχρι σήμερα λειτουργεί ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ στις σχολικές μονάδες, κατόπιν έκδοσης σχετικών εγκυκλίων (<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh-taxeis-ypodoxhs-zep>) και πρόσληψης αντίστοιχου προσωπικού εκπαιδευτικών.

Για να αντιμετωπιστεί όμως, το ζήτημα της εκπαίδευσης και της γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων, που ήρθε στην επιφάνεια με αρκετά έντονο τρόπο από την Άνοιξη του 2016, καταρχάς προέβη σε ενέργειες για την εκπαίδευση των παιδιών των

Μεταναστών/Προσφύγων που εντάθηκαν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2016-2017 στην κατεύθυνση ανάπτυξης προγραμμάτων εισαγωγής των παιδιών των προσφύγων στο επίσημο σχολικό σύστημα της χώρας με παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς όρους και με βάση τις διεθνείς συνθήκες, αλλά και τις αξίες και αρχές της Ελλάδας. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας: *«Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο»* (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Οι ενέργειες αυτές συνεχίζονται αδιάλειπτα έως και σήμερα (<https://www.esos.gr/arthra/75294/egkyklios-odigies-kai-kateythynseis-gia-tin-idrysi-kai-leitoyrgia-taxeon-ypodohis-ty-se>).

Εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη και την ιδιαιτερότητα της ομάδας των μαθητών/τριών προσφύγων, διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών από το σχολικό έτος 2016-2017. Η λειτουργία των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. στις δημόσιες σχολικές μονάδες διατηρείται και ενισχύεται με επέκταση του θεσμού και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα το Ι.Ε.Π. επισήμανε την αναγκαιότητα, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού, που δεν έχει ενταχθεί στον αστικό ιστό, να λειτουργήσει προπαρασκευαστικά η σχολική χρονιά 2016-2017 με σκοπό τη σταδιακή, αλλά στέρεη μετάβαση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κανονικότητα γενικώς, και την ένταξή τους στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα, διασφαλίζοντας παράλληλα την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ι.Ε.Π., 2016). Το σχολικό έτος 2016-2017 χαρακτηρίστηκε ως «προενταξιακό» και η σχολική χρονιά χαρακτηρίστηκε ως «μεταβατική» (https://synekde.files.wordpress.com/2019/06/2019_06_26-prosfigiki-ekpaideysh.pdf, σελ. 33). Ειδικότερα για τις ηλικίες 4 έως 7 προβλέπονταν να ιδρυθούν παραρτήματα νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας. Τα παιδιά που δε ζουν σε οργανωμένα Κέντρα Φιλοξενίας, αλλά σε διαμερίσματα ή άλλους χώρους σε αστικά κέντρα, θα μπορούν να φοιτήσουν σε Νηπιαγωγεία ή Τάξεις Υποδοχής που θα λειτουργήσουν σε κοντινά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια (ηλικίας 4 έως 15 ετών), θα ενταχθούν σε Τάξεις Υποδοχής των γειτονικών δημόσιων σχολείων, όσον αφορά στα ασυνόδευτα παιδιά ηλικίας 14-18, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.Α.Ν.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Ε.) μαζί με τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλους φορείς θα εκπονήσουν το σχέδιο ένταξής τους, τα μαθήματα στις Δ.Υ.Ε.Π. που βρίσκονται κοντά στα Κέντρα Φιλοξενίας θα γίνονται καθημερινά απογευματινές ώρες (14.00 με 18.00), και για τη σχολική χρονιά 2016-2017, αφορούν εντατική εκμάθηση ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και ηλεκτρονικών υπολογιστών, για τους έφηβους πρόσφυγες προβλέπονταν εκπαιδευτικές δράσεις.

Το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α. σχετ. με την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., και εγκύκλιους (σχετ. πρόσκληση μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για υποβολή αιτήσεων αποσπάσεων για ορισμό Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων για το διδακτικό έτος 2016-2017). Παράλληλα Υπουργείο Παιδείας και Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (Ε.Σ.Π.Α.) προβαίνουν σε διαδικασίες για τη δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των Δ.Υ.Ε.Π., τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της Πράξης «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.)» του Ευρωπαϊκού Προγράμματος (Ε.Π.) «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2014-2020). Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. ορίζεται στην Κοινή Υπουργική Απόφαση (Κ.Υ.Α.) 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016 και συντάσσεται με τη συνεργασία του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού λειτουργίας εκάστης Δ.Υ.Ε.Π. (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24158-23-09-16-organosi-kai-leitourgia-ton-domon-ypodoxis-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-dyep-4>)

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ(Δ.Υ.Ε.Π.)	
είκοσι (20) ωρών (4 ώρες ημερησίως)	
(άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159)	
(Α) Για τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό)	
<u>Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα</u>	<u>Ώρες ανά εβδομάδα</u>
Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	3
Φυσική Αγωγή	3
ΤΠΕ	2
Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) 2	
(Β) Για τα παιδιά ηλικίας 13-15 ετών (Γυμνάσιο)	
<u>Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα</u>	<u>Ώρες ανά εβδομάδα</u>
Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	4
Φυσική Αγωγή	2
Πληροφορική	2
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	2

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της πρώτης ημέρας λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. περιλάμβανε την προσαρμογή και εξοικείωση των παιδιών των προσφύγων με τους σχολικούς χώρους και δραστηριότητες υποδοχής αυτών, από τους εκπαιδευτικούς και φοιτώντες μαθητές στην περίπτωση που λειτουργεί Ολοήμερο Πρόγραμμα στο σχολείο. Προτείνονταν εναλλακτικά και κατά περίπτωση να γίνεται ενημέρωση των παιδιών των

Προσφύγων από τους εκπαιδευτικούς, αρχικά στα Κέντρα Φιλοξενίας, παρουσία των γονέων τους και στη συνέχεια να αναχωρήσουν για τα σχολεία που είχαν οριστεί (Υ.Α. αριθμ. 166646/ΓΔ4/10.10.16, ΦΕΚ 3237/2016, τ. β'), ώστε να λειτουργήσουν ως Δ.Υ.Ε.Π.

Σύμφωνα με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων στην πρώτη του Έκθεση (29.08.2018) αναφέρεται στους στόχους του Υπουργείου και σε στατιστικά στοιχεία (Πηγή: my school) για το σχολικό έτος 2017-2018. Κύριος στόχος υπήρξε η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στο σχολείο, και με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Ο θεσμός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπαιδων (ΔΥΕΠ) εξακολούθησε να λειτουργεί προκειμένου οι άρτι αφιχθέντες στη χώρα μαθητές πρόσφυγες να εξοικειωθούν με τους κανόνες της σχολικής ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και έχοντας σαφή προενταξιακό χαρακτήρα. Το σχολικό έτος 2017-2018 στο my school (Μάιος 2018) ήταν εγγεγραμμένοι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Συγκεκριμένα:

Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ: 2026. Σε 16 Γυμνάσια: 300 μαθητές, σε 45 Δημοτικά: 1187 μαθητές και σε 23 Νηπιαγωγεία: 539 μαθητές.

Σύνολο μαθητών σε ΤΥ: Στα Δημοτικά: 3692 μαθητές, στα Γυμνάσια 900 μαθητές και στα Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Εσπερινά Λύκεια κλπ. 699 μαθητές.

Συνολικός αριθμός μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018: 8.017. Συγκεκριμένα: ΔΥΕΠ: 2026, ΤΥ: 5291. Εκτιμώμενος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών σε σχολικές μονάδες που δε διαθέτουν ΤΥ: 700, Σύνολο προσφύγων μαθητών: 8017 (https://synekde.files.wordpress.com/2019/06/2019_06_26-prosfigiki-ekpaideysh.pdf).

Ο αριθμός αυτός αποτελεί τμήμα του εκτιμώμενου σε 10.000-12.000 πληθυσμού ανηλίκων προσφύγων σχολικής ηλικίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Το υπόλοιπο εκτιμάται ως εξής: 2.000 κατά προσέγγιση σε συγκεκριμένες περιοχές των νησιών του Ανατολικού και Βόρειου Αιγαίου που δεν παρέχονταν στο σχολικό έτος 2017-2018 υποχρεωτική εκπαίδευση και 2.000 περίπου ασυνόδετοι ανήλικοι κυρίως στην ηλικιακή κατηγορία 15+ που δεν εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση (ό.π.).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (21.03.2018), μετά την έκδοση των αποφάσεων υπ' αριθμ. 469/2018 και 470/2018 του Συμβουλίου της Επικρατείας που τονίζεται: *«η ομαλή ένταξη των ανηλίκων προσφύγων στις χώρες υποδοχής, επιτυγχάνεται κατ' εξοχήν μέσω της εκπαίδευσης»*, αποφαίνεται πως αποτελεί δικαίωσή του το πρόγραμμα εκπαίδευσης των προσφύγων και συνιστάται μια εμβληματική εξέλιξη στην πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Παράλληλα τονίζεται πως το Υπουργείο ήταν συνεπές στις υποχρεώσεις του, που απορρέουν από διεθνείς και ευρωπαϊκούς κανόνες, αλλά και από το Σύνταγμα, έχει λάβει μέριμνα εκπόνησης και υλοποίησης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τα παιδιά προσφύγων.

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, κύριος στόχος του Υπουργείου για μία ακόμα χρονιά υπήρξε η ένταξη όλων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο σχολείο, συνεχίζοντας με ιδιαίτερη έμφαση την ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για την αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Παράλληλα, εξακολούθησε να λειτουργεί ο θεσμός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπαιδων (Δ.Υ.Ε.Π.) προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι στη χώρα μαθητές πρόσφυγες να εξοικειωθούν με το πλαίσιο της σχολικής ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και διατηρώντας σαφή προ-ενταξιακό χαρακτήρα. Το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων στα συγκεντρωτικά στοιχεία του για όλους τους αιτούντες/δικαιούχους διεθνούς προστασίας εγγεγραμμένους μαθητές του σχολικού έτους 2018-2019 παραθέτει τα ακόλουθα στοιχεία (από το πληροφοριακό σύστημα my school: Ιούνιος 2019): Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών σε ΔΥΕΠ Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: 4.577. Συγκεκριμένα: Νηπιαγωγεία 1506 μαθητές, Δημοτικά: 2267 μαθητές και Γυμνάσια: 804 μαθητές.

Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών αιτούντων/δικαιούχων διεθνούς προστασίας σε σχολικές μονάδες με ΤΥ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: 4050. Συγκεκριμένα: Δημοτικά: 1774 μαθητές, Γυμνάσια: 807 μαθητές, Λύκεια (όλοι οι τύποι): 1469 μαθητές.

Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών αιτούντων /δικαιούχων διεθνούς προστασίας σε σχολικές μονάδες χωρίς ΤΥ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: 4240. Συγκεκριμένα: Δημοτικά: 3264 μαθητές, Γυμνάσια: 687 μαθητές, Λύκεια (όλοι οι τύποι): 289 μαθητές.

Συνολικός αριθμός μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2018-2019: 12867. Συγκεκριμένα:

Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ: 4577.

Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ: 4050.

Σύνολο μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς ΤΥ: 4240.

Σύνολο προσφύγων μαθητών: 12867
(https://synekde.files.wordpress.com/2019/06/2019_06_26-prosfigiki-ekpaideysh.pdf).

Για τη χάραξη της πολιτικής ως προς την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών ειδικοί επιστήμονες του κύκλου δικαιωμάτων του Παιδιού του Συνηγούρου του Πολίτη και υπό την εποπτεία και συντονισμό της Βοηθού Συνηγούρου του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού Θεώνης Κουφονικολάκου σε Έκθεση που αφορά την περίοδο Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2018 (σελ. 113-114) που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συνηγούρου του Πολίτη με τη UNICEF και του μηχανισμού λειτουργίας του Δικτύου των Παιδιών που Μετακινούνται, συστήνουν και επισημαίνουν την αναγκαιότητα γενίκευσης της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην «επίσημη» σχολική εκπαίδευση και τη μείωση των Δ.Υ.Ε.Π., καθώς η υλοποίηση της πρόσβασης στην δημόσια εκπαίδευση μέσω των Δ.Υ.Ε.Π. γεννά

ερωτήματα ως προς την ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση, την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και τις τυχόν επιπτώσεις στην εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών. Οι Δ.Υ.Ε.Π. στην πράξη λειτούργησαν ως ένα ξεχωριστό σχολείο, αποκλείοντας οποιαδήποτε δυνατότητα ένταξης και κοινωνικοποίησης ελλείψει επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον ελληνόφωνο πληθυσμό. Στην ίδια έκθεση επισημαίνεται η ενίσχυση της ένταξης των παιδιών άνω των 15 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ενίσχυση του θεσμού της διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης και διερμηνείας στο σχολικό περιβάλλον, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρέμβαση του κράτους μέσω συναντήσεων και δράσεων ευαισθητοποίησης σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και τοπικές κοινότητες συστήνεται, ώστε να υπάρξει επαρκής προετοιμασία της κοινότητας για την υποδοχή και αποδοχή των παιδιών στα σχολεία και να αποφεύγονται αντιδράσεις.

Προγράμματα Σπουδών για την Εκπαίδευση των Προσφύγων -Μεταναστών μαθητών/τριών

Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (2016), ο σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών, έλαβε υπόψη τις ιδιάζουσες και δύσκολες συνθήκες της τρέχουσας προσφυγικής κρίσης, η οποία με την σειρά της υποδηλώνει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και έχει ως στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων-προσφύγων. Το Ι.Ε.Π. για τα παιδιά πρόσφυγες που απομακρύνθηκαν βίαια από τη χώρα τους και παρέμειναν εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους, έθεσε ως βασικούς στόχους της εκπαίδευσής τους, τη σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος της ασφάλειας και σταθερότητας, στόχος που αποτελεί βασική μέριμνα της ελληνικής πολιτείας για όλα τα παιδιά των προσφύγων (Ι.Ε.Π., 2016). Για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να γίνει ευέλικτο, ανοιχτό, να αναγνωρίσει ταυτότητες υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ποικίλες πολιτισμικές αναφορές και διαφορετικές ανάγκες και να ιεραρχήσει διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς του στόχους:

1. πρώτα η διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής,
2. η ανάπτυξη της επικοινωνίας,
3. η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον θεσμό του σχολείου και μετά,
4. η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι επιδόσεις στα μαθήματα.

Οι δομές εκπαίδευσης που προτάθηκαν προβλέπουν λειτουργία προ-ενταξιακών τμημάτων σε σχολεία εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων, αλλά σε ειδικές Δ.Υ.Ε.Π., όπου τα προσφυγόπουλα θα φοιτούσαν το απόγευμα. Παράλληλα για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών προτάθηκε η διαμόρφωση ενός ειδικού αναλυτικού προγράμματος που να ανταποκρίνεται στον ιδιαίτερος ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό τους, τόσο σε ό,τι αφορά την εθνική καταγωγή, όσο και την πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Για τον λόγο αυτό συντάχθηκαν ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αξιοποιήθηκαν ειδικότερα για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, ως σχολικά εγχειρίδια

βιβλία που είχαν παραχθεί τα προηγούμενα χρόνια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα.

Στον δικτυακό τόπο του Ι.Ε.Π. (<http://www.iep.edu.gr/el/?view=article&id=2251:aitoynton-diethnoys-prostasias-prosfyges-metanastes&catid=225>) βρίσκονται αναρτημένα τα Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, των μαθημάτων: Ελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), Φυσικής Αγωγής, Αισθητικής Αγωγής και το Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες» και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και υλικό για το μάθημα της Γλώσσας, αλλά και βοηθητικό - συμπληρωματικό υλικό εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π.

Το Ι.Ε.Π. εισηγήθηκε αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, το θεσμικό σχήμα των Τ.Υ. ΖΕΠ να ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Η ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. εντάσσεται στον προγραμματισμό του σχολείου (π.χ. διαθέσιμες αίθουσες), καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργανώνει τη σχολική μονάδα. Στην περίπτωση του μεγαλύτερου μέρους του προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει στα Κέντρα Φιλοξενίας εισηγήθηκε να λειτουργήσει ως προπαρασκευαστικό έτος με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικώς την επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα.

Στο πλαίσιο αυτό στις Δ.Υ.Ε.Π. (άρθρο 38 του ν. 4415/2016, τ.Α΄/159), εφαρμόστηκε το εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) που καλύπτει τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν είτε εντός των Κέντρων Φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν οργανωτικά τις σχολικές μονάδες και οργανώνονται στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις προαναφερθείσες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τόσο βασικά θέματα ασφάλειας όσο και αναπτυξιακές ανάγκες καθιστούν προφανείς τους λόγους για τους οποίους η φοίτηση σε Νηπιαγωγεία εντός των Κέντρων Φιλοξενίας προκρίθηκε ως βέλτιστη μεταβατική λύση. Ειδικότερα, λόγω έλλειψης αιθουσών στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα Κέντρα Φιλοξενίας, ο σημαντικά μεγάλος αριθμός των παιδιών θα επέβαλε τη διασπορά και συνακόλουθα την καθημερινή μετακίνησή τους από και προς σχολικά κτήρια περισσότερο ή λιγότερο μακρινών αποστάσεων, γεγονός επιβαρυντικό για την ευαίσθητη σωματική υγεία των πολύ μικρών παιδιών. Επιπλέον, η φοίτηση των παιδιών

σε Νηπιαγωγεία διεσπαρμένα γύρω από τα Κέντρα Φιλοξενίας θα δυσχέραινε ή και θα απέκλειε τη δυνατότητα των μητέρων να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών τους και μάλιστα έχοντας ρόλο διαμεσολαβητή. Το γεγονός αυτό είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη και εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, δεδομένου ότι η άμεση συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών εκτός του ότι καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους.

Με την ίδρυση και λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. η ελληνική πολιτεία ανταποκρίνεται με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που συνιστά θέμα πολυσύνθετο και εξίσωση με πολλούς αγνώστους. Παρά την πολυπλοκότητα αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Τον Μάρτιο του 2018 ξεκίνησαν επιμορφωτικές συναντήσεις στο πλαίσιο της υλοποίησης της Δράσης 4: «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» του ΙΕΠ (Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» MIS 5004204, μετά την με αριθμ. 10526/05-04-2017 Απόφαση Ένταξης της Πράξης στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», όπως τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 191/15-01-2018 1η Τροποποίηση της Πράξης, ΑΔΑ: Ω45Τ465ΧΙ8-ΓΨΓ). Αντικείμενο της Δράσης 4 αποτελεί η ενημέρωση των στελεχών εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π. και ΤΥ ΖΕΠ για πρόσφυγες, που θα λειτουργήσουν, είτε σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, είτε σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά σε οργανωμένα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, ή στα διαμερίσματα/ξενοδοχεία/ άλλους χώρους στους οποίους έχουν εγκατασταθεί. Περιλαμβάνει την υλοποίηση δια ζώσης εισαγωγικών επιμορφώσεων, δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμέρους επιμορφώσεων ανά ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και επιτόπιες επισκέψεις/εποπτείες σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων για την παρακολούθηση και υποστήριξη των ΣΕΠ και των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει:

α) Επιμορφωτικές δράσεις (μία διά ζώσης και έως τρεις εξ αποστάσεως συναντήσεις) οργανωμένες σε τμήματα με βάση την Περιφέρεια Εκπαίδευσης και τις περιοχές ευθύνης των Σχολικών Συμβούλων, όπου λειτουργούν σχολικές μονάδες με Δ.Υ.Ε.Π. ή/και Τ.Υ. στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες.

β) Υποστηρικτικές δράσεις (επιτόπιες επισκέψεις και εξ αποστάσεως συναντήσεις) προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που στελεχώνουν Δ.Υ.Ε.Π. ή/και Τ.Υ. στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες. Οι δράσεις υλοποιούνται από επιστημονικούς συνεργάτες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Στην συνέχεια η UNICEF (Refugee and Migrant Response in Greece) σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το

Πανεπιστήμιο Κρήτης οργανώνουν μια σειρά δωρεάν επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG-ECHO) (Πρόγραμμα Teach4integration). Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο της γλώσσας αλλά και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Τα επιμορφωτικά προγράμματα: απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς (με εστίαση σε αυτούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά χωρίς να αποκλείονται οι άλλες βαθμίδες) που έχουν στις τάξεις τους μαθητές πρόσφυγες ή διδάσκουν σε Τ.Υ. ή σε Δ.Υ.Ε.Π. είναι προσανατολισμένα στις άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών της τάξης έχουν διάρκεια 60-90 ώρες και θα υλοποιηθούν με μεικτή μεθοδολογία (διά ζώσης και εξ αποστάσεως) από τον Δεκέμβριο του 2018 έως και το Φεβρουάριο του 2019.

Επίλογος

Στο παρόν κείμενο παρατίθεται μια γενικότερη αναφορά στην εκπαίδευση και τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών, όπως αυτή υλοποιήθηκε στη Ελλάδα, κυρίως από το Υ.ΠΑΙ.Θ. – ΙΕΠ και άλλους φορείς. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα Α.Π.Σ. για τις Δ.Υ.Ε.Π. και τις Τ.Υ. Ι & ΙΙ ΖΕΠ.

Βιβλιογραφία

- Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC) (2016). «Απειλούνται η ασφάλεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται». Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/160211-epistoli.pdf>
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση: Εδραίωση της προόδου που έχει σημειωθεί. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/greece/news20171511_metanastefsi_edraiosi_proodou_el
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υλικό για το μάθημα της Γλώσσας αλλά και βοηθητικό - Συμπληρωματικό υλικό εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. Ανακτήθηκε από [http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/?option=com_content & view=article&id=512](http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=512).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/61>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2018/2018_01_04_APS_bbathmia_TY.pdf.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την υποστήριξη της Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/deltio-typou-epimorfosi-prosfygwn>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Εκπαίδευση προσφύγων - refugee education. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Αιτούντων διεθνούς προστασίας (πρόσφυγες, μετανάστες). Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/?view=article&id=2251:aitoynton-diethnoys-prostasias-prosfyges-metanastes&catid=225>.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html>.

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12.06.2018, τ. Α'). «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΠΔ 18/2018 (ΦΕΚ 31/23.02.2018, τ. Α'). Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/FEK_organismos_ypourgeiou_paideias2018.pdf.

Παπαδοπούλου, Δ.Π. (2017). Το Προσφυγικό Φαινόμενο: Η Ελληνική και η Διεθνής Εμπειρία. Ενότητα 3. Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης, Αθήνα: ΕΑΠ.

- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020). (Επιμ.). *Πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. II, 8-10 Ιουλίου 2005: Πρακτικά (σσ. 468-476)*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2015). Ανακοίνωση τη Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών _ Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για την μετανάστευση. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_el.pdf
- Συνήγορος του Παιδιού (2018). Έκθεση μηχανισμός παρακολούθησης: Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα (παιδιά που μετακινούνται). Συνήγορος του Πολίτη, UNICEF .
- Συνήγορος του Πολίτη (2016). Δελτίο Τύπου Πρωτοβουλίες του Συνηγόρου του Πολίτη για την προστασία των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/160211-dt.pdf>.
- Συνήγορος του Πολίτη, (2016). Συνήγορος του Παιδιού και της UNICEF. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf>.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. Εγκύκλιος με οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημοτικά σχολεία της χώρας (Β' Φάση). Ανακτήθηκε από (<https://www.esos.gr/arthra/75294/egkyklios-odigies-kai-kateythynseis-gia-tin-idrysi-kai-leitoyrgia-taxeon-ypodohis-ty-se>).
- Υ.ΠΑΙ.Θ. Εγκύκλιος με οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π., για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση. Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh-taxeis-ypodoxhs-zep>.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. Εγκύκλιος 157914/Ε1/26.09.2018, Συντονιστών Προσφύγων. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%95%CE%A>

3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%A9%CE%9D.pdf.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση και προτάσεις για το νέο έτος 2017-2018. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/28722-16-06-17-ekthesi-apotimisis-tou-ergou-gia-tin-entaksi-ton-paidion-ton-prosfygon-stin-ekpaidefsi-kai-protasi-gia-to-neo-etos>.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016__update.pdf).

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3237/10.10.2016, τ. Β') «Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%94%CE%A5%CE%95%CE%A0.pdf>.

Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες

Φραγκόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τον σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου με πολυ-μεθοδική και διεπιστημονική προσέγγιση, ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της ομάδας-στόχου και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, σχετικά με τη συμμετοχή και την παραμονή στο πρόγραμμα ή τη διαρροή από αυτό των ενηλίκων προσφύγων. Το πρόγραμμα εντάσσεται στην τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης ενηλίκων και στη συνέχεια αναφέρονται τα βασικά του χαρακτηριστικά όπως τίτλος, διάρκεια σε ώρες, εκπαιδευτικός σκοπός, εκπαιδευτικοί στόχοι, εκπαιδευτικές ενότητες και φορέας χρηματοδότησης. Τέλος επιχειρείται ο σχεδιασμός της αξιολόγησης του προγράμματος, με αναφορές στον σκοπό, τους επιμέρους στόχους, τον τύπο, το μοντέλο και την κατηγορία αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, πρόσφυγες, πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων

Εισαγωγή

Η ιστορία δείχνει ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών δεν είναι σύγχρονο γεγονός αλλά διαχρονικό. Οι μετακινήσεις αυτές οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι άθλιες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, οι πόλεμοι, οι δικτατορίες, η έλλειψη της ασφάλειας και της ειρήνης κλπ. Τα τελευταία χρόνια, ιδίως στη χώρα μας, το προσφυγικό έχει μετατραπεί σε ένα από τα μεγαλύτερα δράματα της ανθρώπινης ιστορίας. Από το 2001 πήρε δραματικές διαστάσεις, καθώς πολεμικές συρράξεις σε γειτονικές χώρες εκτόπισαν εκατομμύρια ανθρώπων δημιουργώντας ένα τεράστιο ρεύμα προσφύγων προς την Ευρώπη. Η ανάγκη για μια συστηματική προσέγγιση, που έχει ως σκοπό την αντιμετώπιση, προβλημάτων των προσφύγων, καθίσταται επιτακτικότερη παρά ποτέ.

Στην παρούσα εργασία καλούμαστε να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες. Στόχος της μελέτης αυτής είναι να παρουσιάσουμε αλλά και να τεκμηριώσουμε επιστημονικά τις διάφορες φάσεις σχεδιασμού του εν λόγω προγράμματος.

Στις ενότητες που ακολουθούν αναφερόμαστε στον τρόπο διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου και στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του. Επίσης προσδιορίζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, όπως σκοπό, στόχο, εκπαιδευτικές ενότητες κ.α. και τέλος αναφερόμαστε στον σχεδιασμό της αξιολόγησής του.

Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων προσφύγων

Η δημόσια εκπαίδευση σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα μπορεί να πραγματοποιηθεί και ως εκπαίδευση ενηλίκων (European Commission, 2020). Κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων απευθύνεται σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό στόχο προκειμένου να καλύψει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επιτυχής ολοκλήρωση των προγραμμάτων αυτών έχει άμεση σχέση με την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων (Jonghwi 2020). Τα άτομα που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης όχι μόνο βρίσκονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Για τον σχεδιασμό, λοιπόν αυτών, των προγραμμάτων απαιτείται όχι μόνο η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης αλλά και η διερεύνηση των αναγκών της ομάδας στόχου (Illeris, 2016).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης έχει ως πληθυσμό – στόχο τους ενήλικες πρόσφυγες οι οποίοι, τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται και διαμένουν στην Ελλάδα. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης θα μπορούσε εύκολα να γίνει με ένα ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων. Όμως, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων, η άγνοια, από μέρους τους, των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναγκάζονται να ζουν αλλά και των δυνατοτήτων που τους παρέχονται από την πολιτεία, καθιστούν τη χρήση μόνο ποσοτικών μεθόδων ως μη ενδεδειγμένη για την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Koser, 2019). Άλλωστε, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να διερευνηθούν τα κίνητρα αλλά και τα συμφέροντά του πληθυσμού στόχου, δηλαδή των προσφύγων (Morrice, 2018). Έτσι η διερεύνηση των αναγκών τους θα πρέπει να γίνει σε πολλαπλά επίπεδα, στο πλαίσιο της πολυμεθοδικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, προκειμένου να εξασφαλίσουμε όσο είναι δυνατόν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Αυτό θα συμβάλει στον αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος.

Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, θα πραγματοποιηθεί έρευνα στα μεγάλα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων. Με απλή τυχαία δειγματοληψία θα επιλέξουμε τους συμμετέχοντες για το δείγμα, έτσι ώστε οποιοδήποτε άτομο να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Η πραγματοποίηση της έρευνας μέσα στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων μας δίνει τη δυνατότητα να έχουμε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα, αποφεύγοντας έτσι το σφάλμα της δειγματοληψίας.

Η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε για τη συλλογή των στοιχείων είναι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται συνήθως σε εθνολογικές, κοινωνικοψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες. Βασικό εργαλείο θα είναι ένα ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα αποτελείται από κλειστές αλλά και ανοικτές ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις θα δίνουν και τη δυνατότητα πολλαπλής επιλογής απαντήσεων (multiple choice) προκειμένου να καταγραφούν με ευκρίνεια τα ζητούμενα στοιχεία, καθώς και να αποτυπωθεί το εύρος των δυνατών απαντήσεων, ενώ θα υπάρχουν και ερωτήσεις που καταγράφουν σε κλίμακα τις προτεραιότητες αλλά και το βαθμό έντασης των διαθέσεων, στάσεων και απόψεων των προσφύγων. Οι ανοικτές ερωτήσεις, παρά τα

προβλήματα που παρουσιάζουν στην έκφραση και στην κωδικοποίηση τους, θα χρησιμοποιηθούν σε τομείς όπου μας ενδιαφέρει η καταγραφή και η αιτιολόγηση αναγκών, οι οποίες δεν είναι συνειδητοποιημένες.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, είναι το γεγονός ότι οι πρόσφυγες στην πλειονότητά τους δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Λάκκα & Κωνσταντίνου, 2016). Για τον λόγο αυτό ειδικοί συνεργάτες, οι οποίοι γνωρίζουν τη γλώσσα των προσφύγων, θα συμμετέχουν σε επιμορφωτικό σεμινάριο που θα έχει ως περιεχόμενο όχι μόνο την τεχνική συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών όπως ήθη, έθιμα, στερεότυπα, στάσεις κ.α.

Με την χρήση κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων αλλά και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με την βοήθεια ειδικών συνεργατών, αξιοποιούμε τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων αλλά και των συνεντεύξεων και αποφεύγουμε τα μειονεκτήματά τους όπως η δυσπιστία και η κούραση που παρατηρείται στις συνεντεύξεις.

Χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Σύμφωνα με τον Jonghwi (2020) κάθε ομάδα στόχος έχει ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν πρέπει να αγνοήσουμε προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη συμμετοχή αλλά και την παραμονή των εκπαιδευόμενων στα προγράμματα ενηλίκων. Στη δική μας μελέτη τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στόχου τα αντλούμε από στοιχεία υπηρεσιών αλλά και από προηγούμενες έρευνες. Σύμφωνα με στοιχεία του Κεντρικού Συντονιστικού Οργάνου Διαχείρισης Προσφυγικής Κρίσης (ΚΕ.Σ.Ο.Δ.Π)¹ ο αριθμός των προσφύγων σήμερα ανέρχεται περίπου σε 58.000. Σχεδόν όλοι ήρθαν μέσω θαλάσσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Λιμενικού, 246 πρόσφυγες έχασαν τη ζωή τους στο Αιγαίο το 2015, ενώ άλλοι 149 αγνοούνται.

Από σχετική έρευνα της Υπηρεσίας Ασύλου των Ηνωμένων Εθνών στην Ελλάδα (UNHCR)² προκύπτει ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες προέρχονται, όπως είναι αναμενόμενο, από τη Συρία. Οι υπόλοιποι προέρχονται κυρίως από δύο χώρες, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, η πλειονότητα των ανθρώπων που έφτασαν στα ελληνικά νησιά είναι άνδρες σε ποσοστό 55%. Οι γυναίκες είναι το 17% του συνόλου, ενώ το 28% είναι παιδιά. Οι Σύροι πρόσφυγες, οι οποίοι είναι και οι περισσότεροι, είναι κυρίως νέοι. Ηλικιακά βρίσκονται ως επί το πλείστον στην ομάδα 18 έως 35 χρονών, ενώ ένα μικρό ποσοστό είναι πάνω από 35 χρονών. Σχεδόν κανείς από αυτούς δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Εννέα στους δέκα δεν έχουν μαζί τους κανένα ταξιδιωτικό έγγραφο και η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι Σουνίτες Μουσουλμάνοι, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν πως είναι Χριστιανοί.

¹ <http://keplh.blogspot.gr/2016/03/GEETHA-Kentriko-Syntonistiko-Organo-Diaxeirisis-Prosfygikis-Krisis-KESODP-KYA.html>

² <http://data2.unhcr.org/en/documents/details/46542>

Αξιοσημείωτο είναι πως σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες πρόσφυγες δήλωσαν πως είναι απόφοιτοι πανεπιστημίων, ενώ επίσης οι μισοί είπαν ότι έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα τους.

Σημαντική παράμετρος στον επιτυχή σχεδιασμό, την πραγματοποίηση αλλά και την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματός μας δεν είναι μόνο τα χαρακτηριστικά των ενήλικων προσφύγων. Παράγοντες ενδογενείς αλλά και εξωγενείς πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου οι συμμετέχοντες να παραμείνουν και να ολοκληρώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα (Vamosi, 2018).

Ως εκ τούτου θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιθυμία των προσφύγων, που σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αγγίζει σε ποσοστό το 90%, να ζητήσουν άσυλο σε μία άλλη χώρα της Ε.Ε. και μόλις το 2,7% να θέλει να πράξει κάτι τέτοιο στην Ελλάδα. Σημαντικοί παράγοντες είναι επίσης η περιορισμένη επικοινωνία των προσφύγων με το ευρύτερο περιβάλλον, η πλήρης έλλειψη σύνδεσης με θεσμοθετημένους και άτυπους θεσμούς που ενημερώνουν για ζητήματα που τους απασχολούν, η ύπαρξη διακρίσεων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι προκαταλήψεις εις βάρος των μειονοτήτων και η ξеноφοβία οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης ο αποκλεισμός τους από τα κέντρα λήψης αποφάσεων σε ζητήματα που τους αφορούν αλλά και το ιδιαίτερα φορτισμένο πολλές φορές κλίμα ανάμεσά τους, λόγω διαφορετικών εθνικοτήτων που οδηγεί σε συγκρούσεις και ανασφάλεια είναι παράγοντες σημαντικοί οι οποίοι θα καθορίσουν τόσο τη συμμετοχή όσο και την παραμονή τους στο πρόγραμμα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

Ο τίτλος του προγράμματος είναι «Βασικές δεξιότητες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» και απευθύνεται σε ενήλικες πρόσφυγες, άνω των 17 ετών, οι οποίοι έχουν έρθει στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια από χώρες της Μέσης Ανατολής. Το πρόγραμμα συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο και έχει διάρκεια 100 ωρών.

Σκοπός του προγράμματος είναι οι εκπαιδευόμενοι να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να επικοινωνούν με ευχέρεια στα ελληνικά και να ανταποκρίνονται επαρκώς σε επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν. Με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θα μειωθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των προσφύγων και θα ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας. Επίσης θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία καθώς θα αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η πολιτιστική ολοκλήρωση περιλαμβάνει επίσης την έννοια της εσωτερικοποίησης των αξιών, των κανόνων, των στάσεων και της διαμόρφωσης των πεποιθήσεων στην οποία η γλώσσα έχει σημαντικό ρόλο (Μαρινάκη, 2019).

Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης εκπαίδευσης ενηλίκων αυξάνονται συνεχώς προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία σε σπουδές προσαρμοσμένες στις υποχρεώσεις τους (Παυλή - Κορρέ, 2018). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από τη δική του δομή το καθένα και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα επιτευχθούν οι στόχοι, χρησιμοποιώντας παράλληλα τα απαραίτητα εργαλεία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διενεργηθεί μέσω ηλεκτρονικών μέσων και πλατφόρμων διδασκαλίας. Παράλληλα, μπορεί να εφαρμοστεί σύγχρονα, ασύγχρονα και με συνδυασμό των δύο μεθόδων (Jonghwi, 2020).). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βοηθήσει τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας.

Στόχοι του προγράμματος είναι:

- Να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τη βασική δομή της ελληνικής γλώσσας.
- Να αποκτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας στην καθημερινή τους ζωή αλλά και στους πιθανούς επαγγελματικούς χώρους απασχόλησης.
- Να εμπλουτίζουν μόνοι τους το λεξιλόγιό τους, χρησιμοποιώντας λεξικό
- Να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας με φορείς του ελληνικού δημοσίου.
- Να ενταχθούν ομαλά στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας
- Να συμμετάσχουν, όσοι το επιθυμούν, στη διαδικασία πιστοποίησης καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικές ενότητες του προγράμματος είναι επτά.

- 1) Τα βασικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας
- 2) Βασικό λεξιλόγιο
- 3) Χρήση λεξικού
- 4) Διαπροσωπική επικοινωνία
- 5) Εμπορικές συναλλαγές
- 6) Επικοινωνία με φορείς του δημοσίου
- 7) Επανάληψη - Δοκιμασία γνώσεων σε διάφορες εικονικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008 σελ. 62) οι στρατηγικές δράσης στις οποίες εντάσσονται οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα είναι έξι:

- α. η πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική
- β. η στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- γ. η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης
- δ. η στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού
- ε. η στρατηγική της προσωπικής και της κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης
- στ. η στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης.

Προσπαθώντας να εντάξουμε το πρόγραμμα της παρούσας μελέτης σε μια από αυτές τις στρατηγικές εκπαίδευσης θα λέγαμε ότι ανήκει στη στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο για τον οποίο έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που παρουσιάζουν διαφορές, ως προς το περιεχόμενό τους, σε σχέση με το θεωρητικό και το ιδεολογικό πλαίσιο, με βάση το οποίο εξετάζεται (Barner-Barry, 1986). Σε πολλές μελέτες υποστηρίζεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με τη φτώχεια, τη μακροχρόνια ανεργία, την έλλειψη πρόσβασης στους θεσμούς του κράτους και την αποχή από την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή.³ Σύμφωνα με τον Ζαϊμάκη (2005), κοινωνικές ομάδες που υφίστανται ή είναι πιθανό να υποστούν τον αποκλεισμό είναι άνεργοι, φτωχοί εργαζόμενοι, μετανάστες, πρόσφυγες, τσιγγάνοι, μονογονεϊκές οικογένειες, γεωγραφικά αποκλεισμένοι, ανάπηρα άτομα, χρήστες ουσιών.

Οι πρόσφυγες που τα τελευταία χρόνια, έχουν φτάσει στη χώρα μας, από χώρες της Μέσης Ανατολής λόγω των πολεμικών συρράξεων, είναι μια κοινωνική ομάδα με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης τόσο στο τοπικό σχολικό δίκτυο, όσο και στην αγορά εργασίας. Λόγω της βίαιης αλλαγής περιβάλλοντος και των πολύ δύσκολων συνθηκών διαβίωσης, αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις οικονομικοκοινωνικές αλλαγές και οδηγούνται στον αποκλεισμό τους από την οικονομική, κοινωνική αλλά και την πολιτική ζωή της χώρας στην οποία βρέθηκαν αναγκαστικά. (Λάκκα & Κωνσταντίνου, 2016) Οι συνθήκες αυτές τους οδηγούν στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008, σελ. 69), προγράμματα κοινωνικής και επαγγελματικής κατάρτισης και ένταξης κοινωνικών ομάδων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όπως των προσφύγων, εντάσσονται στη στρατηγική της κοινωνικής ένταξης και της

³ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα «Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

αντιμετώπισης του αποκλεισμού. Ως εκ τούτου το πρόγραμμά μας το οποίο έχει ως πληθυσμό στόχο τους ενήλικες πρόσφυγες το εντάσσουμε στην παραπάνω στρατηγική.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Σύμφωνα με όλους τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού, της ολοκλήρωσης αλλά και της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η λειτουργία της συνυπάρχει σε όλες τις φάσεις υλοποίησης ενός προγράμματος και μάλιστα εκτείνεται από πριν την έναρξη του έως και πέρα από τα χρονικά όρια της λήξης του, στον χώρο εφαρμογής των αποτελεσμάτων του.

Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. «Οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος σκοπός τους είναι να συμβάλουν στη βελτίωση της λήψης των αποφάσεων της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Βεργίδης, 2008, σ. 120).

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης αφορά στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης πρότασης σχετικά με τον σκοπό, τους στόχους τον τύπο, το μοντέλο που επιλέγεται, αλλά και την κατηγορία της αξιολόγησης. Για το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων της μελέτης μας «Βασικές δεξιότητες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», που απευθύνεται σε ενήλικες πρόσφυγες, σκοπός της αξιολόγησης είναι να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό συμβάλλει στην εξάλειψη του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων αλλά και στη βέλτιστη κατανομή των κοινοτικών κονδυλίων τα οποία είναι διαθέσιμα για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης είναι:

- Η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων του προγράμματος με τις πραγματικές ανάγκες των προσφύγων.
- Η διερεύνηση για το εάν η επιλογή της στρατηγικής σε σχέση με τις ανάγκες των προσφύγων και με τους πιθανούς περιορισμούς που υπάρχουν στο ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος ήταν η καλύτερη δυνατή.
- Η ανάδειξη των δυσκολιών κατά την υλοποίηση του προγράμματος και η υποστήριξη διορθωτικών παρεμβάσεων.
- Η διερεύνηση για το εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του προγράμματος και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων προγραμμάτων.
- Η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης αντίστοιχων προγραμμάτων τα οποία πρόκειται να πραγματοποιηθούν στο μέλλον.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2008), στην τυπολογία της αξιολόγησης διακρίνουμε τη «διαμορφωτική» (formative) και την απολογιστική (summative). Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και έχει σκοπό την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Αντίστοιχα η απολογιστική αναφέρεται στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος και η οποία συνήθως συνδυάζεται με την απόρριψη, συνέχιση ή διαφοροποίησή του (Scriven, 1967). Ένας άλλος βασικός διαχωρισμός της αξιολόγησης είναι η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση. Εσωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση η οποία διεξάγεται από εμπλεκόμενους στην υπό αξιολόγηση διαδικασία. Αντίθετα εξωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση που γίνεται από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας (Scriven, 1991).

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και την ομάδα στόχο, επιλέγουμε τη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία, σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008, σελ.180) θεωρείται ως περισσότερο κατάλληλος τύπος αξιολόγησης για την περίπτωση καινοτομικών προγραμμάτων. Άλλωστε μια σωστά σχεδιασμένη διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει και στοιχεία απολογιστικής αξιολόγησης, όπως η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, στοιχείο απαραίτητο στην αξιολόγηση του δικού μας προγράμματος εκπαίδευσης. (Καραλής, 2012). Στην επιλογή αυτή οδηγεί και η άποψη του Rogers (1999), σύμφωνα με την οποία «η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πιο σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων από την απολογιστική» (σελ.307), αλλά και του Καραλή (2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι εάν το πρόγραμμα απευθύνεται σε κάποια ειδική κοινωνική ομάδα, όπως στους πρόσφυγες στην περίπτωσή μας, ο αξιολογητής πρέπει να εξετάσει σοβαρά την περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Σε ότι αφορά την επιλογή εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης θα προτιμηθεί η εσωτερική μιας και σύμφωνα με τον Καραλή (2012), «...η συνήθης πρακτική συνηγορεί στην σύνδεση της διαμορφωτικής με την εσωτερική αξιολόγηση...» (σελ.15).

Σε σχέση με το μοντέλο αξιολόγησης, ο Καραλής (2008) προτείνει τρία μοντέλα, της ανταποδοτικής αξιολόγησης, των τεσσάρων επιπέδων και το μοντέλο CIPP. Σύμφωνα με τον ίδιο, η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης εξαρτάται από τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και το θεσμικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του προγράμματος επιλέγουμε το μοντέλο CIPP, που παρά το αυστηρό του πλαίσιο που δημιουργούν οι διακριτές φάσεις (αξιολόγηση πλαισίου, εισόδου, διαδικασίας, αποτελέσματος), αυτές ανταποκρίνονται σχεδόν απόλυτα στους στόχους αξιολόγησης του προγράμματός μας.

Τέλος στην κατηγορία αξιολόγησης επιλέγουμε τη δημοκρατική, μιας και σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008), η κατηγορία αυτή αποβλέπει στην εμπλοκή των πολιτών και στην ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα των προγραμμάτων, στοιχείο απαραίτητο στην

αξιολόγηση του δικού μας προγράμματος το οποίο αποβλέπει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων.

Βιβλιογραφία

Barner-Barry, C. (1986). Rob: Children's tacit use of peer ostracism to control aggressive behavior. *Ethology and Sociobiology*, 7, 281–293.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, β' έκδ., Πάτρα: ΕΑΠ.

European Commission. (2020). Hungary: Adult Education and Training.

Jonghwi P. (2020). *Open distance learning for marginalized adult learners: Key challenges and approaches*. UNESCO Institute for Lifelong Learning

Ζαϊμάκης, Γ. (2005). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Δίκτυα Προστασίας στη Σύγχρονη Πόλη*, στο Ζαϊμάκης Γ.-Κανδυλάκη Α.(επιμ.), *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας, Μορφές Παρέμβασης σε Ευπαθείς Ομάδες και σε Πολυπολιτισμικές Κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 67-91.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καβουνίδη, Τ. (2017). Η νέα φάση της προσφυγικής κρίσης και οι σχετικές απόψεις και οι στάσεις ης ελληνικής κοινωνίας, στο: *Οικονομικές εξελίξεις*, τεύχος 33, Ιούνιος 2017, σελ. 42-45

Καράλης, Α. (2008). Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Αξιολόγησης. Στο: Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α., (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Α. (2012). *Ζητήματα Αξιολόγησης Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από

http://edu4adults.blogspot.gr/2012/03/blog-post_23.html#axzz2H0cIzFAF

Koser, K. (2019). *Διεθνής μετανάστευση: μια συνοπτική εισαγωγή*. Αθήνα: Επίκεντρο

Morrice, L. (2018). Transnational migration, everyday pedagogies and cultural destabilization. In: M. Milana, J. Holford, S. Webb, P. Jarvis and R. Waller, eds. *The Palgrave international handbook of adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.

- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και διαπολιτισμική εκπαίδευση: κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, A. (1986). *Teaching adults*. Philadelphia: Open University Press.
- Scriven, M. S. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. S. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally
- VÁMOSI, T. (2018). Transition from the vocational training system to the world of work Berlin. Germany: Globe Edit.
- Λάκκα, Λ. & Κωνσταντίνου, Α. (2016) *Χαρτογράφηση των ειδικών χαρακτηριστικών και αναγκών των κοινοτήτων προσφύγων και μεταναστών που διαβιούν στην Ελλάδα*. Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Σιάνου, Ε. (2014). *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1138>.

Εμπειρίες, απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας

Μαλέτσκος Αθανάσιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τις εμπειρίες και τις προτάσεις δασκάλων Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας, σχετικά με τη διαδικασία της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που υλοποιήθηκε εσπευσμένα, εξαιτίας της ενσκήπτουσας πανδημίας του COVID-19. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, θεωρούν πως κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης κατάφεραν να διασφαλίσουν τη συνέχεια του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου, ευρισκόμενοι καθημερινά στο πλευρό των μαθητών/τριών τους, υπερβάλλοντας εαυτούς. Οι προσπάθειές τους καρποφόρησαν με αποτέλεσμα να εξασφαλιστούν για όλους τους/τις μαθητές/τριές τους ίσες ευκαιρίες για μάθηση, κυρίως μέσω της αυτοβελτίωσης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η επιμόρφωση καταγράφηκε ως βασική προϋπόθεση ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις καθημερινές απαιτήσεις, καθώς και ως κρίσιμη παράμετρο για την ανάπτυξη πλεονεκτικών συνθηκών, με σκοπό τη δημιουργία ισχυρών και αποτελεσματικών διαδικασιών μάθησης. Τέλος, η παρούσα εργασία παρουσιάζει προτάσεις τις οποίες κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν στις προϋποθέσεις για αποδοτικότερη εφαρμογή της ψηφιακής διδασκαλίας και γενικά της ψηφιακά εμπλουτισμένης μάθησης

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικός, εμπειρίες, προτάσεις, τηλεεκπαίδευση

Experiences, views and suggestions of Primary School teachers regarding emergency remote teaching

Μαστρογιάννης Αλέξιος

,Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Greece

Μαλέτσκος Αθανάσιος

Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia

Abstract

This paper presents the experiences and suggestions of Primary School teachers in our country, regarding the process of emergency remote teaching, which was implemented in a hurry, due to the inclination of the COVID-19 pandemic. The teachers, according to their statements, believe that during the distance teaching they managed to ensure the continuity of their pedagogical and didactic work, being daily at the side of their students, exaggerating themselves. Their efforts have been effective as a result of

providing for all students equal opportunities to learning, mainly through self-improvement and cooperation between teachers. In fact, training was regarded as a basic condition of strengthening, feedback and improvement of the educational work in all daily requirements, as well as a critical parameter for the melioration of conditions in order to create strong and effective learning processes. Finally, this paper presents suggestions which were submitted by teachers and concern the conditions for more efficient application of digital teaching and digitally enriched learning in general.

Key-Words: Teacher, experiences, suggestions, distance learning

Εισαγωγή

Σε όλο σχεδόν τον κόσμο, κατά τη διάρκεια της πανδημίας της νόσου του κορωνοϊού COVID-19, εφαρμόστηκε πλήρες ή μερικό κλείσιμο των σχολείων (και των Πανεπιστημίων), ως μέρος των προσπαθειών για κοινωνική αποστασιοποίηση, απαγόρευση της κυκλοφορίας και πλήρη απομόνωση, με σκοπό τη μείωση και τον περιορισμό της μετάδοσης του ιού SARS-CoV-2 (Avendano et al., 2022; Viner et al., 2022). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) κήρυξε την επιδημία της νόσου COVID-19, ως πανδημία, στις 11 Μαρτίου 2020, ενώ είχε ενημερωθεί για την ύπαρξη SARS-CoV-2 την τελευταία ημέρα του 2019 (Machado et al., 2021; Cucinotta & Vanelli, 2020; Watkins, 2020).

Σύμφωνα με την UNESCO (2020), στις αρχές Απριλίου του 2020, πάνω από 1,5 δισεκατομμύρια μαθητές σε όλον τον κόσμο (σε 188 κράτη, συγκεκριμένα) βρίσκονταν εκτός σχολικών αιθουσών, απομονωμένοι στο σπίτι τους, υπό τον φόβο της μετάδοσης του ιού μεταξύ των μαθητών και της πιθανής μεταφοράς του σε, δεύτερο χρόνο, στις οικογένειες (Bae & Chang, 2021; Viner et al., 2020; Lee, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων επανήλθε ως μέσο φραγμού της πανδημίας και στις αρχές του 2021 ως απάντηση στις νέες παραλλαγές του SARS-CoV-2 (Viner et al., 2022).

Αυτό το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων, για μεγάλα χρονικά διαστήματα, εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού, έκανε άμεση και επιτακτική τη χρήση και αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας και διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, σε κάθε περίπτωση, έπρεπε να ανταπεξέλθουν στην πολύ δύσκολη συγκυρία της μη φυσικής παρουσίας στο σχολείο και να ανταποκριθούν στις ανάγκες για γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη (εξαιτίας της μηδενικής κοινωνικοποίησης και του εγκλεισμού) αλλά και για διδασκαλία των μαθητών από απόσταση. Η Κίνα, όπου, κατά πάσα πιθανότητα, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά ο ιός (το σημείο μηδέν της πανδημίας εντοπίζεται στην κινεζική πόλη Γιουχάν), ήδη από τον Φεβρουάριο του 2020, ήταν η πρώτη χώρα που ανέστειλε τη λειτουργία σχολείων (Ang, 2020; Waris, et al., 2020; Schleicher, 2020). Στην Ελλάδα, τα σχολεία έκλεισαν την Τετάρτη 11 Μαρτίου του 2020.

Η Ελλάδα, όπως και η πλειονότητα των χωρών της υφελίου, κατέφυγε βεβιασμένα σε μια μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Yang et al., 2022; Can & Silman-Karanfil,

2022), τη λεγόμενη επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Emergency Remote Teaching), με σκοπό να γεφυρώσει τα διδακτικά και μαθησιακά κενά, που δημιούργησε ο εγκλεισμός και η συνεπακόλουθη απώλεια μαθημάτων. Μάλιστα, η ομαλή και όσο το δυνατό αποτελεσματική και γρήγορη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της υγειονομικής κρίσης και των επιδημιολογικών μέτρων, απασχόλησε ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να βελτιωθεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στους εκπαιδευτικούς πόρους και να προσεγγιστεί, κατά το δυνατό, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με αυτή τη δια ζώσης.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η οικονομική ανασφάλεια, το κλείσιμο των σχολείων, οι ασθένειες και οι απώλειες προσώπων στην οικογένεια και το γενικότερο ψυχολογικό φορτίο δημιούργησαν ένα δυσάρεστο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και έκαναν εντονότερα τα θέματα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Χρειάστηκε, το διάστημα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η κινητοποίηση όλου του έμψυχου δυναμικού της σχολικής μονάδας και όλων των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας, ώστε να κατοχυρωθούν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις, οι οποίες θα εγγυούνταν, κατά το δυνατό, την απρόσκοπτη λειτουργία των διαδικτυακών μέσων, πόρων και εργαλείων. Επίσης, η διαμόρφωση του κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο θα υποστήριζε εξίσου καλά τη σύγχρονη αλλά και την ασύγχρονη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπήρξε ένα μεγάλο στοίχημα που έπρεπε να κερδηθεί από τη σχολική κοινότητα.

Η σχολική εκπαίδευση, μεμιάς, μετατράπηκε, υπό μίαν έννοια, σε ένα ζωντανό πειραματικό εργαστήριο τηλεεκπαίδευσης (Λιακοπούλου, & Σταυροπούλου 2021). Βέβαια, η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, την οποία κλήθηκαν να υπηρετήσουν τα σχολεία, χωρίς καθόλου προετοιμασία, τον καιρό της καραντίνας, απέχει πολύ από την οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφού στη δεύτερη περίπτωση γίνεται αξιοποίηση εξειδικευμένων διαμορφωμένων, κατά βάση γνωστών εκ των προτέρων, εκπαιδευτικών πόρων και υλικού, ενώ εφαρμόζεται και διαφορετική μεθοδολογία και ειδικός σχεδιασμός (Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσηφίδου, 2021). Γενικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε όλο τον κόσμο, υπό καθεστώς έκτακτης ανάγκης (Αναστασιάδης, 2022), βρέθηκαν αντιμέτωπα με την πρόκληση της υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα νέο και μάλλον ξένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην ελληνική σχολική επικράτεια το αρχικό άγχος, ο πανικός και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης, οι πολλές τεχνικές δυσκολίες, η απουσία σχετικού με την περίπτωση διδακτικού υλικού, καθώς και η αδυναμία σύνδεσης αρκετών μαθητών/τριών (Γύφτουλα & Πολυχρονάκης, 2021) επιβάρυναν πολύ το πρωτόγνωρο εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο ανέκυψε ξαφνικά, τον καιρό του εγκλεισμού, του κλεισίματος των σχολείων και της ακύρωσης των δια ζώσης μαθημάτων.

Η παρούσα εργασία, στη συνέχεια, αποσαφηνίζει τις μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ακολούθως αναφέρει τα ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν από την έναρξη του

Επιμορφωτικού Προγράμματος με τίτλο «Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (T4E), στο οποίο είχαν επιλεγεί για να παρακολουθήσουν. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε, από απόσταση, τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούλιο του 2021. Προσφέρθηκε, από το Υπουργείο Παιδείας, σε όλους τους εκπαιδευτικούς της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είχε διάρκεια 20 ώρες και σκοπός του ήταν η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων τηλεεκπαίδευσης, καθώς και η γνωριμία με πολλά σχετικά διδακτικά και μεθοδολογικά μέσα και εργαλεία.

Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Είναι αλήθεια ότι παρά την εσπευσμένη εφαρμογή των πρωτοφανήσιμων για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διαδικασιών εκπαίδευσης από απόσταση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήδη εδώ και μια εικοσαετία, έχει γίνει μείζον θέμα ενδιαφέροντος στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2014; Simonson & Schlosser, 2010). Κατά έναν ορισμό, που τυχαίνει και ευρείας αποδοχής, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή τυπικής εκπαίδευσης, όπου η κοινότητα μάθησης είναι μεν διαχωρισμένη σε διάφορους τόπους, αλλά μέσω της αξιοποίησης διαδραστικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών (όπως οι πλατφόρμες Webex, e-me και e-class) επιτυγχάνεται, είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα, η σύνδεση μαθητών, εκπαιδευτικών πόρων, υλικού και δασκάλων (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία επουδενί, φυσικά, δεν μπορεί να προσεγγίσει τις αρετές της φυσικής διδασκαλίας, θεωρείται ως υποβοηθούμενη εκπαίδευση, μέσω της επιστράτευσης εργαλείων επικοινωνίας (email, τηλεόραση, τηλέφωνο, τηλεδιάσκεψη κ.ά.). Κυρίαρχο γνώρισμά της είναι η χωρική ή/και χρονική απόσταση και η έλλειψη διαπροσωπικής, φυσικής επαφής, μεταξύ των συμμετεχόντων (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022; Xanthopoulou & Solomou, 2022). Μάλιστα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκαλεί, πιθανόν, μεγαλύτερη κόπωση, δεδομένου ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος από τους εκπαιδευτικούς (οι οποίοι, ωστόσο, τη θεωρούν χρήσιμη και ορθή) για την προετοιμασία των διαδικτυακών μαθημάτων (Τσότσας & Χρυσικού, 2022). Βέβαια, τον καιρό της πανδημίας, καθώς ήταν η κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης, η διαδικτυακή εκπαίδευση αναβαθμίσθηκε αξιακά, ισχυροποίησε τη θέση της και κέρδισε πολλούς πόντους σημαντικότητας, ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους, όπως μέσω παραδοσιακής και e-αλληλογραφίας ή μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών μάθησης και μπορεί, ακόμη, να έχει και τη μορφή της συνεργατικής μάθησης, κατά την οποία καθίσταται σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και η εισαγωγή καινοτόμων εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία αύξησαν κατά πολύ τη χρήση και αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μακράκης, 2000). Σήμερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω και της πλήρους συμβολής της στην συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου τον καιρό του υγειονομικού εγκλεισμού, αναγνωρίζεται (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021) ως ένα από

τα κρίσιμα εργαλεία και μέσα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ ταξινομείται σε σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή ή συνδυαστική (Watson et al., 2015; Graham, 2006; Διαμαντίδης, 2005; Tinio, 2003). Σύγχρονη ονομάζεται η εκπαιδευτική αλληλεπιδραστική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υλοποιούνται σε πραγματικό χρόνο, με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, μέσω πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης (όπως η Webex και η Zoom). Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως μάθηση, ο μαθητής μελετά το εκπαιδευτικό υλικό που ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει και ανεβάσει σε ειδική ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα (π.χ. e-me και e-class) σε διαφορετικό, πρότερο χρόνο. Μικτή, συνδυαστική ή προσαρμοστική μάθηση (Blended Learning) είναι μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, όπου η μαθησιακή διαδικασία αξιοποιεί, συνδυαστικά, τη δια ζώσης παραδοσιακή πρακτική μαζί με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πέρα από τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών που πρέπει να διαθέτει, - γεγονός που τονίζουν και οι γονείς (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022) - χρειάζεται να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, υποστήριξης, ενημέρωσης, επιδοκμασίας, ενθάρρυνσης και παρακίνησης για συμμετοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006). Σε μαθητές, που βρίσκονται σε συνθήκες εγκλεισμού, προέχει η συναισθηματική και γνωστική τους υποστήριξη, όπως και η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους.

Αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς

Από προηγηθείσες αρκετές έρευνες στην ελληνική επικράτεια (π.χ. Παλαιολόγου κ.ά., 2022; Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022; Τσότσας & Χρυσικού, 2022; Γύφτουλα & Πολυχρονάκης, 2021; Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσηφίδου, 2021), οι οποίες, όμως, δεν απείχαν τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα από την πρώτη εφαρμογή της γενικευμένης τηλεεκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, παρά τις πολλές δυσκολίες, κατάφεραν, τελικά, να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης (μέσω και αυτοεπιμόρφωσης), αλλά και να υποστηρίξουν γνωστικά και συναισθηματικά τους/τις μαθητές/τριές τους. Ωστόσο, οι έλλειπες τεχνολογικές τους γνώσεις, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, ο ελλιπής εξοπλισμός στο σχολείο και τις οικογένειες, οι δυσκολίες στην προσβασιμότητα, η μικρή ανταπόκριση των μαθητών/τριών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών σε κάποιες ψηφιακές τάξεις, η ανυπαρξία σχετικού ψηφιακού υλικού και η έλλειψη επιμόρφωσης δημιουργούσαν άγχος, πανικό, ανασφάλεια και απώλεια αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς. Τελικά, όμως, η εμπλοκή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον καιρό του εγκλεισμού, ωφέλησε τους εκπαιδευτικούς, αφού, όπως αναφέρουν, τους κληροδότησε τεχνογνωσία και ενίσχυσε τις ψηφιακές τους δεξιότητες, αν και οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως απαραίτητη όχι μόνο μια στοχευμένη και οργανωμένη επιμόρφωσή τους αλλά και τον οριζόντιο ψηφιακό εγγραμματισμό της κοινωνίας, όπως επίσης και την αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών.

Γενικά, οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν σε όλα τα επεισόδια της μαθησιακής διαδικασίας και το σχολικό συγκείμενο είναι πολύ σημαντικές και κρίσιμες αλλά και καθοριστικές, για το είδος και την ποιότητα των διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της καθημερινής σχολικής πρακτικής (Maasz & Schlöglmann, 2019; Schoen & LaVenía, 2019; Schulz, 2001). Οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται η διδασκαλία, χρησιμεύοντας ως βάση για τις πρακτικές στην τάξη και τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων (Romanowski, 1997). Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες, επειδή λειτουργούν όχι μόνο ως οδόσημο για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, αλλά και επειδή είναι στενά συνδεδεμένες με την επιστημονική γνώση του περιεχομένου και τον τρόπο διδασκαλίας του (Song, 2006; Romanowski, 1997). Για αυτούς τουλάχιστον τους λόγους, οι εμπειρίες οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν υψηλή εκπαιδευτική προτεραιότητα, όπως και η κατανόηση των συνεπειών, που επιφέρουν αυτές στα σχολικά δρώμενα.

Σε αυτό το πλαίσιο προτεραιότητας, η παρούσα εργασία εξετάζει και αναλύει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις προτάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ70, έναν χρόνο και πλέον μετά την πρώτη εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας των αιφνίδιων περιοριστικών μέτρων που λήφθηκαν από την Πολιτεία κατά της εξάπλωσης της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής εκπαίδευσης, που αντιμετώπισαν αυτή την πρόκληση (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021) χωρίς πρότερες σχετικές γνώσεις, εμπειρία, σχεδιασμό, επιμόρφωση, κατάλληλες υποδομές, και πιθανόν υποστήριξη, υπόστηκαν μεταβολές, διαψεύσεις και ακυρώσεις σε πολλές συνιστώσες και διαστάσεις του καθημερινού λειτουργήματός τους (Λιακοπούλου, & Σταυροπούλου 2021).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 104 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 Δημοτικών Σχολείων, από όλη την Ελλάδα που συμμετείχαν στην Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (T4E). Ας σημειωθεί ότι η μεθοδολογική και επιμορφωτική «προϊκα» που, πιθανόν, αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την (αρκετά καθυστερημένη στην υλοποίηση της) ταχύρρυθμη αυτή επιμόρφωση δε μετουσιώθηκε, κατά βάση, σε διδακτική πράξη, καθώς, μετά το τέλος του προγράμματος, η τηλεεκπαίδευση δε χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί γενικευμένα, πάρα μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις κλεισίματος τμημάτων σε κάποια σχολεία, εξαιτίας κρουσμάτων κορωνοϊού ή και κακοκαιρίας.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, που παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά πλήθους ομοειδών αναφορών, αντλήθηκαν, μέσω ανοιχτών ερωτήσεων που αφορούσαν την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας που προηγήθηκε, πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης (χρόνος συλλογής δεδομένων Μάρτιος-Απρίλιος 2021). Ειδικότερα, πηγή των δεδομένων αποτέλεσαν τα αναστοχαστικά ερωτήματα των δυο επιμορφωτών προς τους

συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς και οι αναστοχαστικές ασκήσεις που προβλέπονταν από το ταχύρρυθμο πρόγραμμα T4E. Στα ερωτήματα και τις ασκήσεις οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί απαντούσαν γραπτώς. Στη συνέχεια, μέσω ανάλυσης περιεχομένου, οι επιμορφωτές αποδελτίωσαν τα γραπτά αυτά κείμενα.

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος θεωρούν πως κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης στάθηκαν στο ύψος των εκπαιδευτικών και διδακτικών περιστάσεων και πως βρέθηκαν καθημερινά στο πλευρό των μαθητών/τριών τους (42 αναφορές). Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως αποτυπώθηκε και σε άλλες έρευνες αναφέρουν προβλήματα προσβασιμότητας, καθώς μερικά παιδιά δε συμμετείχαν καθόλου στην τηλεκπαίδευση (λόγω έλλειψης τεχνικών μέσων ή αδυναμίας σύνδεσης κ.ά.). Το πρόβλημα οξύνεται όταν οι μαθητές είναι παιδιά πολύτεκνων οικογενειών (απαιτούνται αρκετοί υπολογιστές και γρήγορη σύνδεση), παιδιά μεταναστών (δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα) ή μαθητές ρομά (δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και σύνδεση). Έτσι - σημειώνουν - δεν εξασφαλίζεται η ισότητα ευκαιριών στη μάθηση (34 αναφορές).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έγιναν μάρτυρες και θύματα αρκετών τεχνικών αγκυλώσεων, όπως αργής σύνδεσης και ποιότητας ήχου. Οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες του υπουργείου -αρχικά- δεν λειτουργούσαν ομαλά. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η κατάσταση βελτιώθηκε και τα προβλήματα σύνδεσης στην πλειονότητά τους αποκαταστάθηκαν (32 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν (όπως και σε προηγούμενες έρευνες) πως πριν από την έναρξη της τηλεκπαίδευσης είχαν ελλειπείς γνώσεις στη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με αποτέλεσμα, αυτό να τους δημιουργεί ανασχές και ματαιώσεις στο διδακτικό τους έργο, όπως επίσης άγχος και ανασφάλεια (28 αναφορές).

Εκ μέρους των εκπαιδευτικών, έγινε μεγάλη προσπάθεια με e-mail, τηλεφωνική επικοινωνία, αλλά και επισκέψεις σε σπίτια μαθητών/τριών με σκοπό να λυθούν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και σύνδεσης των μαθητών/τριών, αλλά και για να παραδοθεί διδακτικό υλικού, ώστε να διατηρηθεί η επαφή των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία (26 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναφέρουν (τέτοιες αναφορές υπήρξαν και σε πρότερες έρευνες) πως αφέθηκαν, από την επίσημη Πολιτεία, στο έλεος της άγνοιάς τους και για αυτό μελέτησαν μόνοι τους τη χρήση των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών πλατφορμών (κυρίως μέσω video) και έκαναν διαρκείς προσπάθειες αυτοβελτίωσης (24 αναφορές).

Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές κουράστηκαν με την τηλεκπαίδευση και δυσανασχετούσαν. Διαπιστώθηκε έλλειψη συγκέντρωσης, συμμετοχής και γενικότερης

προσπάθειας κάποιων μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των τηλε-μαθημάτων, με αποτέλεσμα να ασχολούνται με κάτι άλλο (20 αναφορές).

Οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί, όπως δήλωσαν τα υποκείμενα της έρευνας, επωμίστηκαν μόνοι τους το κόστος προμήθειας τεχνολογικού εξοπλισμού (15 αναφορές). Ας σημειωθεί ότι η πρόσφατη ανακοίνωση του υπουργείου παιδείας περί της χορήγησης voucher 200€ για προμήθεια εξοπλισμού στους «μάχιμους» εκπαιδευτικούς, ήρθε και πολύ καθυστερημένα αλλά και ως μικρό κλάσμα των πραγματικών οικονομικών αναγκών.

Όσον αφορά στη γενικότερη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειες, η αποστολή e-mail προς τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να γνωρίζουν όλοι τι ακριβώς παραδόθηκε στα μαθήματα και ποιες κατ' οίκον εργασίες ανατέθηκαν, γινόταν καθημερινά (14 αναφορές).

Σημειώθηκε η έλλειψη υποστήριξης της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς (9 αναφορές), αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν θετική τη συνεισφορά του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (7 αναφορές), ενώ χαρακτηρίζουν και πολύτιμη τη βοήθεια και τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής της σχολικής τους μονάδας (6 αναφορές).

Τέλος, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε (σε μικρό ποσοστό), άρνηση γονέων στη χρήση της τηλεεκπαίδευσης (2 αναφορές). Αυτή η άρνηση, βέβαια, συνεχίστηκε και μετά τη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων, αφού μερικοί γονείς δεν επέτρεπαν στα παιδιά τους να προσέλθουν στο σχολείο, επικαλούμενοι θέματα επικινδυνότητας και παρανομίας, που αφορούσαν, κυρίως, τη χρήση μάσκας και την πραγματοποίηση των self-tests.

Προτάσεις των εκπαιδευτικών

Οι σημαντικότερες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν πρόταση για χρήση και άλλων ηλεκτρονικών πλατφορμών για τηλεεκπαίδευση και επικοινωνία, καθώς και τη χρήση -επικουρικά - των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (24 αναφορές).
- Προτείνουν την ανάπτυξη των μεθόδων διάδρασης των μαθητών, την άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και την παροχή ευκαιριών συνδημιουργίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (22 αναφορές).
- Θεωρούν σημαντικό να δημιουργούνται ομάδες εργασίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί ενισχύεται η αλληλεπίδραση και ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών (22 αναφορές).
- Πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει και να προετοιμάζει καλά τη διδασκαλία του, αλλά και να την προσαρμόζει, όταν αυτό απαιτείται (20 αναφορές).
- Χρειάζεται να υπάρχει ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και να δίνονται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες δυνατότητες επικοινωνίας (20 αναφορές).
- Χαρακτηρίζουν χρήσιμη την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και καλών πρακτικών

μεταξύ των εκπαιδευτικών (16 αναφορές).

- Προτείνουν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (14 αναφορές).
- Θεωρούν, τέλος, απαραίτητη τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού (14 αναφορές).

Συμπεράσματα

Οι ΤΠΕ, αν αξιοποιούνται ορθολογικά, μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για συζήτηση και κατάθεση απόψεων, να συνεισφέρουν στη συγκέντρωση της προσοχής και στην οικοδόμηση της μάθησης, να αποσαφηνίσουν τα λεγόμενα του/της διδάσκοντα/ουσας και να επεκτείνουν τις ιδέες που τίθενται κατά τη διδασκαλία. Με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να αυξηθεί η δημιουργικότητα στις εργασίες. Ωστόσο, η ορθολογική χρήση τους δε διασφαλίζει και δεν εγγυάται την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι ΤΠΕ, καθώς και το σύνολο των εποπτικών-διδακτικών μέσων, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν, όμως, να συνεισφέρουν στην ορθή εφαρμογή των διδασκτικών τεχνικών, με την προϋπόθεση πως η χρήση τους πραγματοποιείται εντός πλαισίου κατάλληλων προδιαγραφών (Sutherland, Robertson & John, 2008).

Οι εμπειρίες και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ΠΕ70 της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν, κατά πολύ, με αυτές των εκπαιδευτικών προηγούμενων ερευνών. Οι δάσκαλοι του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένοι από τον βαθμό ανταπόκρισής τους στην πρόκληση της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, μολονότι είχαν λίγες γνώσεις σχετικής τεχνογνωσίας, καταφεύγοντας, έτσι, σε (αυτό)επιμορφώσεις και εκ των ενόντων υποστήριξη (από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και εκπαιδευτικούς Πληροφορικής του Σχολείου). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι υπήρξαν πολλά προβλήματα προσβασιμότητας και σύνδεσης στο διαδίκτυο, άρνηση κάποιων γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα, ενώ μετά την πάροδο χρόνου η δυσφορία και η αδιαφορία πολλών μαθητών, που συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση, ήταν έκδηλη. Η αναβάθμιση ή η αγορά νέου τεχνολογικού εξοπλισμού, με σκοπό την ακώλυτη εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης καλύφθηκε, ιδίοις εξόδοις, από τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, όπως καταγράφηκε από την παρούσα έρευνα, προσπαθούσαν καθημερινά να εμψυχώνουν τους μαθητές τους, να τους στέλνουν email με υπενθυμίσεις για τα μαθήματα της τρέχουσας ημέρας, αλλά και να λύνουν τα πολλά προβλήματα σύνδεσης των μαθητών, ακόμη και με επισκέψεις στα σπίτια τους, παραδίδοντας, μάλιστα, εκεί και σχετικό διδακτικό υλικό.

Σύμφωνα με την ταχύρρυθμη επιμόρφωση Τ4Ε (2021), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοιχτή και προσβάσιμη από όλους τους επιμορφωνόμενους που ανήκουν στην ομάδα, για την οποία απαιτείται ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία με παράλληλη αξιοποίηση των εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης συνεργασίας και επικοινωνίας. Η επιμόρφωση, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, αποτελεί βασική προϋπόθεση ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις συνθήκες και διαδικασίες μάθησης.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος, που αφορούν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ψηφιακής διδασκαλίας και γενικά της ψηφιακά εμπλουτισμένης μάθησης, δεν απείχαν από πρότερες έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη χρήση και άλλων ηλεκτρονικών πλατφορμών για τηλεεκπαίδευση και επικοινωνία, καθώς και τη χρήση -επικουρικά - των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, την ανάπτυξη των μεθόδων διάδρασης των μαθητών/τριών, την άμεση ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό και την παροχή ευκαιριών συνδημιουργίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρείται σημαντικό να δημιουργούνται ομάδες εργασίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί ενισχύεται η αλληλεπίδραση και ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών, ενώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει και να προετοιμάζει καλά τη διδασκαλία του, αλλά και να την προσαρμόζει όταν αυτό απαιτείται. Στα χαρακτηριστικά που καταγράφονται, μέσα από τον εκπαιδευτικό λόγο, είναι η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και η παροχή ευκαιριών επικοινωνίας.

Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συνεισφέρει η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και γενικά η δημιουργία κλίματος υποστήριξης, καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της προσπάθειας.

Η κεφαλαιοποίηση εμπειριών και τεχνογνωσίας, που παράχθηκε τα χρόνια της πανδημίας, μπορεί και πρέπει να αυξηθεί και να ενισχυθεί μέσω οργανωμένων, συστηματικών και περιοδικών επιμορφωτικών δράσεων, υλοποιημένων από την Πολιτεία, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι και να αισθάνεται έτοιμη στην αντιμετώπιση ομοειδών προκλήσεων. Η επένδυση σε έναν πολλαπλά επιμορφωμένο δάσκαλο είναι, οπωσδήποτε, ανταποδοτική αφού δημιουργεί διαύλους σχολικής αποτελεσματικότητας. Ας σημειωθεί, δε, ως επωδός, ότι και η πανδημία ήταν ένας καλός, αποτελεσματικός και χρυσοπληρωμένος δάσκαλος, για μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και την κοινωνία ολόκληρη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2006). *Ο ρόλος του καθηγητή –συμβούλου στην ΑεξΑΕ, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Αναστασιάδης, Π. (2022). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». Στο Π. Αναστασιάδης & Κ. Κωτσίδης (Επιμ.), *ΤΠΕ, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα στο Σχολείο του 21ου Αιώνα* (σσ. 9-37). Εργαστήριο Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης [Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Ang, Y. Y. (2020). When COVID-19 meets centralized, personalized power. *Nature Human Behaviour*, 4(5), pp. 445-447. DOI: 10.1038/s41562-020-0872-3.
- Avendano, C., Lilienfeld, A., Rulli, L., Stephens, M., Barrios, W. A., Sarro, J., ... & Miranda, M. L. (2022). SARS-CoV-2 Variant Tracking and Mitigation During In-Person Learning at a Midwestern University in the 2020-2021 School Year. *JAMA network open*, 5(2), e2146805-e2146805.
- Bae, S. Y. & Chang, P. J. (2021). The effect of coronavirus disease-19 (COVID-19) risk perception on behavioural intention towards 'untact' tourism in South Korea during the first wave of the pandemic (March 2020). *Current Issues in Tourism*, 24(7), pp. 1017-1035.
- Can, I., & Silman-Karanfil, L. (2022). Insights into emergency remote teaching in EFL. *ELT Journal*, 76(1), pp. 34-43. DOI: 10.1093/elt/ccab073.
- Cucinotta, D. & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 91(1), pp. 157-160. DOI: 10.23750/abm.v91i1.9397.
- Γύφτουλα, Γ. & Πολυχρονάκης, Γ. (2021). Πρόταση για αποτίμηση και αξιοποίηση της εμπειρίας επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα πλαίσια του Δημοκρατικού Σχολείου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), σσ. 116-136.
- Διαμαντίδης, Α. (2005). *Η Ασύγχρονη Τηλεεκπαίδευση και εκπαιδευτική διαδικασία*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζυγούρης, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Δυσκολίες και Προοπτικές. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ. & Παράσχου, Β. (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»*, σσ. 637-646.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.) *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), p. 421.
- Λιακοπούλου, Ε. & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και

- αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ. & Παράσχου, Β. (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»*, σσ. 331-341.
- Maasz, J. & Schlöglmann, W. (2019). *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education. New Research Results*. Brill-Sense.
- Machado, B., Barcelos Barra, G., Scherzer, N., Massey, J., dos Santos Luz, H., Henrique Jacomo, R., ... & Davis, R. (2021). Presence of SARS-CoV-2 RNA in semen—cohort study in the United States COVID-19 positive patients. *Infectious Disease Reports*, 13(1), pp. 96-101.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παλαιολόγου, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Δράγου, Ε., Ντίνας, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2022). Διερεύνηση στάσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών λόγω COVID-19. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο «Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές»* (11(4Α), σσ. 98-109). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Romanowski, M. H. (1997). Teachers' Lives and Beliefs: Influences That Shape the US History Curriculum. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 24-28, 1997). ERIC Number: ED409288.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. Organization for Economic Co-operation and Development – OECD.
- Schoen, R. C. & LaVenía, M. (2019). Teacher beliefs about mathematics teaching and learning: Identifying and clarifying three constructs. *Cogent Education*, 6(1), 1599488.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), pp. 244-258.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. Information Age Publishing.

- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2014). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 6th Edition*. Information Age Publishing.
- Simonson, M. & Schlosser, L. A. (2010). *Distance Education 3rd Edition: Definition and Glossary of Terms*. Information Age Publishing.
- Song, K. H. (2006). Urban teachers' beliefs on teaching, learning, and students: A pilot study in the United States of America. *Education and Urban Society*, 38(4), pp. 481-499.
- Sutherland, R., Robertson, S. L. & John, P. (2008). *Improving Classroom Learning with ICT*. London and New York: Routledge.
- Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). Ο ρόλος των γονέων στην προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid19. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο «Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές»* (11(7Α), σσ. 27-43). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τζιμόπουλος, Ν. Προβελέγγιος, Π. & Ιωσηφίδου, Μ. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020. *Μάθηση με τεχνολογίες*, 5.
- Tinio, V. L. (2003). *ICT in Education*. Διαθέσιμο on line από: https://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer-edu_ICT_in_Education.pdf.
- Τσότσας, Η. Δ. & Χρυσικού, Β. (2022). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις νέες τεχνολογίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο «Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές»* (11(7Α), σσ. 106-120). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- T4E (2021). *Γενικό Μέρος: Εισαγωγή στη Σύγχρονη και την Ασύγχρονη Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο on line από: https://eclass.t4e.sch.gr/modules/document/file.php/SG5506/T4E_D1_GenikoMeros_Booklet_v1.0.pdf.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. Ανακτήθηκε στις 22-5-2021 από <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- Viner, R., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., ... & Minozzi, S. (2022). School Closures During Social Lockdown and Mental Health, Health

- Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID-19 Wave: A Systematic Review. *JAMA pediatrics*. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2021.5840.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), pp. 397-404. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X.
- Waris, A., Atta, U. K., Ali, M., Asmat, A., & Baset, A. J. N. M. (2020). COVID-19 outbreak: current scenario of Pakistan. *New Microbes and New Infections*, 35, 100681. DOI: 10.1016/j.nmni.2020.100681.
- Watkins, J. (2020). Preventing a covid-19 pandemic. We need to think beyond containment. *BMJ*, 368: m810. DOI: 10.1136/bmj.m810.
- Watson, J., Pape L., Murin, A., Gemin, B., & Vashaw, L. (2015). *Keeping pace with K-12 Digital learning: An annual review of policy and practice*, 11. Durango, CO: Evergreen Education Group.
- Xanthopoulou, P. & Solomou, P. (2022). Η ποιότητα στην επικοινωνία στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Αντιλήψεις εκπαιδευομένων. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο «Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές»* (11(3Α), σσ. 47-62). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Yang, Y., Liu, K., Li, M. & Li, S. (2022). Students' affective engagement, parental involvement, and teacher support in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-sectional survey in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), pp.148-164.

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

*Βαγενάς Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Εδ.
Θανασοπούλου Κων/να, Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Εδ.
Κύτρου Καλλιόπη, Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Εδ.*

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή προβάλλει αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση-εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, με την υιοθέτηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στον χώρο της εκπαίδευσης, την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια, ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας την χρονική περίοδο της πανδημίας, επιβάλλουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά τεχνολογικά εργαλεία. Επίσης, απαιτείται εκπαίδευση σε σύγχρονα ζητήματα που αφορούν την ψυχική και σωματική υγεία-τη διαφύλαξη και την προαγωγή της- την οικολογία, το περιβάλλον-φυσικό και πολιτισμικό- τα ανθρώπινα δικαιώματα, την επιχειρηματικότητα, την αγωγή σταδιοδρομίας, την εκπαιδευτική ρομποτική. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται στη σύγχρονη διεθνοποιημένη κοινωνία να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως δεξιότητες μάθησης (κριτική σκέψη, αναλυτικό και συνθετικό συλλογισμό, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργατικότητα), νοητικές (στρατηγική σκέψη, παραγωγική συλλογιστική, αναστοχασμός, υπολογιστικές ικανότητες). Επιβάλλεται η καλλιέργεια ικανοτήτων ψηφιακής μάθησης (ψηφιακής επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας), δεξιοτήτων τεχνολογίας (δημιουργίας και διαχείρισης ψηφιακών αρχείων, ανάλυσης και δημιουργίας περιεχομένου σε ηλεκτρονικά μέσα, διεπιστημονικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογικών εφαρμογών), δεξιοτήτων κοινωνικής ενσυναίσθησης (κοινωνική ευαισθησία, δυνατότητα διαχείρισης συγκρούσεων), καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων (υπευθυνότητα, κοινωνική ευθύνη, προσαρμοστικότητα). Ο ψηφιακός γραμματισμός, ο γραμματισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο θεωρούνται σημαντικά θέματα που προϋποθέτουν επιμόρφωση. (Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999). Η επιμόρφωση στους τομείς που προαναφέρθηκαν επιτελείται με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά νέα εκπαιδευτική μέθοδο, νέα φιλοσοφία διδασκαλίας, που αίρει τους περιορισμούς της παραδοσιακής εκπαίδευσης, με την εφαρμογή καινοτόμων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ). (Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999).

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, κατάρτιση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Distance Education and Professional Development of Teachers

Vagenas Dimitrios, Primary Teacher, M.Ed.

Thanasopoulou Kon/na, Seconsary Teacher (philologist) M.Ed.

Kytrou Kalliopi , Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

In modern times, it is necessary to constantly educate educators and to develop their professional skills. The rapid technological development, with the adoption of IT and communication technologies in the field of education, the implementation of education in schools and universities, as an alternative form of teaching at the time of the pandemic impose teachers to train in modern educational technology tools. Also, education is needed on modern issues related to mental and physical health-preservation and promotion-ecology, environment-natural and cultural-human rights, entrepreneurship, career education, educational robotics. It is important teachers in the modern internationalized society to develop skills such as learning skills (critical skills, analytical and synthetic reasoning, creativity, communication and collaboration), strategic thinking, reflection, computational abilities. It is necessary to cultivate digital learning capacities (digital communication, cooperation, creativity), technology skills (creation and management of digital files, analysis and content creation in electronic files), social skills (responsibility, adaptability). Training in the areas mentioned above is done in the form of teacher education, which constitutes a new educational method, new teaching philosophy, removing restrictions on traditional education by applying innovative IT and communication technologies.

Key-words: distance learning, e learning, professional development.

Εισαγωγή

Είναι αναμφισβήτητα αποδεκτό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει αδιάκοπη προσαρμογή στα νέα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας, με κύρια χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, τον ψηφιακό μετασχηματισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ένταξη. Το ξέσπασμα της πανδημίας τον Μάρτιο 2020, αποτέλεσε την αφορμή ανάπτυξης και εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης ως τη μοναδική εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας για τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Η αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης απαιτεί την τεχνολογική εξοικείωση των εμπλεκόμενων ατόμων και τη γνώση σε βάθος των αρχών και των μεθόδων της, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα του παραγόμενου διδακτικού έργου (Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999).

Σύμφωνα με την έκθεση της «Επιτροπής Πισσαρίδη» (2020), η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να υπολογίζει τις τωρινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ανάγκες, όπως αυτές καθορίζονται και επηρεάζονται από την τεχνολογική εξέλιξη, τη διεθνοποίηση,

τις εργασιακές αλλαγές, την κλιματική αλλαγή. Η έκθεση προτείνει την υιοθέτηση μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία προσδίδουν ευελιξία και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική πολιτική. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλιστεί η προσαρμογή στις νέες επαγγελματικές συνθήκες και η προσωπική ανάπτυξη (Whitty, G., 2000).

Προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες εξελίξεις-προκλήσεις οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς και να βελτιώνουν τις επαγγελματικές δεξιότητές τους. Για το σκοπό αυτό εφαρμόζεται η μέθοδος της τηλεεκπαίδευσης, που διαθέτει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τα οποία θα συζητηθούν στη συνέχεια της παρούσας μελέτης (Κόκκος, Α., Λιοναρακης Α., Ματραλης Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999).

Η σύγχρονη κοινωνία και η Τηλεκπαίδευση. Πανδημία Covid-19 και Τηλεκπαίδευση

Η πανδημία που προκάλεσε ο ιός SARS-COV-2 προκάλεσε σημαντικές μεταβολές στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης, που έλαβαν οι κυβερνήσεις, είχαν ως συνέπεια τον περιορισμό των παραδοσιακών μορφών συναλλαγών και εκπαίδευσης και την εφαρμογή νέων, εξ αποστάσεως συναλλαγών και εκπαίδευσης, με την χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας.

Στον εκπαιδευτικό τομέα αποφασίστηκε, στα πλαίσια της πανδημίας, η υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e learning εκπαίδευση). Η ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως μάθησης διευκολύνει την εκπαίδευση στην περίπτωση που είναι ανέφικτη η μετακίνηση των ατόμων εξαιτίας εργασίας ή φυσικής απόστασης. Οι μαθητές και οι φοιτητές εκπαιδεύονται από απόσταση, χωρίς την φυσική παρουσία στον εκπαιδευτικό χώρο και αποκτούν πρόσβαση σε πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό (ψηφιακά αρχεία διαλέξεων μαθημάτων, βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, τηλεδιασκέψεις, εργαστήρια).

Η ανάπτυξη και υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιβάλλει την εκμάθηση, την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογικές εφαρμογές από τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση.

Τεχνολογική Εξέλιξη και Τηλεκπαίδευση

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών προκαλεί σημαντικές μεταβολές σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως στην εκπαίδευση, στην οικονομία, στην επιχειρηματικότητα, στον πολιτισμό. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναφέρεται στην χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην καταχώρηση, ανάκτηση και μετάδοση της πληροφορίας με ψηφιακά μέσα.

Δράσεις ψηφιακού μετασχηματισμού αναπτύσσονται σε τομείς όπως η οικονομία, η υγεία, η ασφάλεια τροφίμων, η ενέργεια, η εκπαίδευση, η κοινωνική ασφάλιση, η διακυβέρνηση (www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός υλοποιείται με την ανάπτυξη τεχνολογικών υποδομών σε επίπεδο κεντρικής και περιφερειακής διακυβέρνησης, στη δικαιοσύνη, στις μεταφορές, στην αγροτική παραγωγή, στην υγεία, στην παιδεία και στην κοινωνική πολιτική. Η νέα τεχνολογία δημιουργεί νέες μορφές επικοινωνίας, εργασίας, εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ψυχαγωγίας. (Whitty, G., 2000).

Επιπρόσθετα, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Η ηλεκτρονική μάθηση συμβάλλει στη διδασκαλία από απόσταση, παρακάμπτοντας γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς. Η πληροφορική παρέχει νέους τρόπους διδασκαλίας των μαθημάτων. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τους μαθητές που βοηθά στην αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού. Οι διαλέξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα βιντεομαθήματα, το audio multicasting συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εμπέδωση της διδασκαλίας. Η γνωστική πρόσληψη επιτελείται με τρόπο συναρπαστικό και ελκυστικό για τους μαθητές και τους φοιτητές, παρέχοντας τη δυνατότητα κατάκτησης με εύληπτο και προσιτό τρόπο τη γνώση. Η προοπτική διασύνδεσης των σπουδαστών με τοπικά και διεθνή δίκτυα, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η δυνατότητα συμμετοχής σε εξ αποστάσεως συζητήσεις, ενισχύει τη συνεργατική μάθηση (Χαλκίδου, Σ., Γασπαρινάτου, Α., 2020).

Μέσα σε αυτό το τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης είναι αναγκαία η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται πλέον στην εκπαίδευση. (Whitty, G., 2000).

Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Πρέπει να έχει γνώσεις σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να γνωρίζει το σχεδιασμό προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης, τους τρόπους εφαρμογής της. Στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον είναι απαραίτητη η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάπτυξη γνωστικών και νοητικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνιστούν παράγοντες απαραίτητους για την αποτελεσματική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου (Τζοβλά, Ε., 2016).

Η ύπαρξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας όπως είναι η ερευνητική ανησυχία, η επιθυμία πειραματισμών, η διάθεση υιοθέτησης καινοτόμων εφαρμογών, η αυτογνωσία, η προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης, επηρεάζουν και προσδιορίζουν την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. (Τζοβλά, Ε., 2016).

Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών είναι απαραίτητη η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. (Τζοβλά, Ε., 2016).

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια νέα φιλοσοφία μάθησης, μια μεθοδολογία εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο συνήθως. Αποτελεί ευέλικτη μεθοδολογία εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για ενήλικες που δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο και αδυνατούν να μεταβούν σε κάποιο εκπαιδευτικό χώρο. (Τζοβλά, Ε., 2016).

Συνιστά μια συστηματικά δομημένη διδασκαλία με κύρια γνωρίσματα:

- Την φυσική απόσταση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου (Χαλκίδου, Σ., Γασπαρινάτου, Α., 2020),
- Την αξιοποίηση οπτικοακουστικών και πολυμεσικών εφαρμογών,
- Την τηλεματική μεταφορά πληροφοριών και εικόνας,
- Την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή,
- Το σχεδιασμό, την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ιδανική μέθοδος, καθώς συνδυάζει την ευελιξία χώρου και χρόνου με τη δυνατότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου. Η ύπαρξη γεωγραφικής απόστασης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, οδηγούν στην επιλογή της μεθόδου της τηλεεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Τζοβλά, Ε., 2016).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργητικά και μαθαίνει με την χρήση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλα επιλεγμένου και σχεδιασμένου. Για την επιτυχία της τηλεκατάρτισης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων θεωρείται αναγκαία:

- η ύπαρξη ξεκάθαρα διατυπωμένων στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων,
- η ύπαρξη επεξηγηματικού, σαφούς κειμένου, πλαισιωμένου με παραδείγματα,
- η κατατμημένη παρουσίαση της ύλης,
- η ύπαρξη ασκήσεων αυτοαξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου,
- η ύπαρξη καταλόγου βιβλιογραφικών αναφορών και προτάσεων περαιτέρω μελέτης (Whitty, G., 2000).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορούν το σημαντικό ελαττωμένο οικονομικό κόστος, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η εξοικονόμηση χρόνου λόγω αποφυγής των περιττών μετακινήσεων, ο θεωρητικά απεριόριστος αριθμός συμμετεχόντων, η δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας (Whitty, G., 2000).

Στα μειονεκτήματα της περιλαμβάνονται η ανυπαρξία διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, η δυσχέρεια χρήσης, τεχνικές δυσκολίες καθώς και η έλλειψη σχεδιασμού (Τζοβλά, Ε., 2016).

Η αποτελεσματικότητα της τηλεκατάρτισης είναι στενά συνυφασμένη με την παρουσία ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, καταρτισμένου σε θέματα ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς και με την παρουσία άρτιων τεχνολογικών υποδομών (Trust, T., 2017).

Συμπέρασμα

Στη σύγχρονη εποχή προβάλλει επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης-εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό τους έργο. Κρίνεται αναγκαία η βελτίωση της τεχνολογικής κατάρτισης, κυρίως, των σύγχρονων εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική προσέγγιση (Τάσση, Ο., 2014).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση μελλοντικά θα παρουσιάζει ριζικές μεταβολές, εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, της ανάπτυξης της τεχνητής νοημοσύνης, του επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού και του οικονομικού ρόλου της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Trust, T., 2017).

Βιβλιογραφία

- Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999, *Ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση*, Τόμος Γ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., 1999, *Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*, Τόμος Γ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χαλκίδου, Σ., Γασπαρινάτου, Α., 2020, Διαδραστική απόσταση: μια συστηματική επισκόπηση. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 16 (2), 67-88.
- Whitty, G., 2000, Teacher professionalism in new times, *journal of in-service education*, 26 (2), 281-295.
- Trust, T., 2017, Preparing future teachers to redefine learning with technology, *Journal of digital learning in teacher education*, 33(2), 44-45.
- Τζοβλά, Ε., 2016, Εξ'αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και χρήση παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική εκπαίδευση, *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 12 (1).

Τάσση, Ο., 2014, Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο σχολείο, *έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 1, 200-215.

www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam

Σκίκος, Ν., Λουκά, Β., Ζωγόπουλος, Ε., Μοσχούδης, Α., 2010, Η μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων στην εξ'αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *2^ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Ημαθίας, Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση*, 23-25/4/2010, 1379-1389

Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα (Vocational education and training in Greece)

Δρ Τζαβάρας Παναγιώτης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) στην Ελλάδα δεν έχει πετύχει ουσιαστικά την ένταξη των αποφοίτων της στην αγορά εργασίας, ούτε τα αναμενόμενα επίπεδα συμβολής στην ανάπτυξη της οικονομίας. Η πολυετής ποιοτική/ποσοτική υποβάθμισή της την καθιστούν ως ύστατη επιλογή, ενώ επικρατεί η αντίληψη ότι η γενική/ή τριτοβάθμια εκπαίδευση διασφαλίζουν καλύτερες προοπτικές απασχόλησης. Η εξυγίανση της EEK δύναται να ωφεληήσει επικουρικά προς την εξάλειψη της ανεργίας, είναι όμως ουτοπικό να προβάλλεται ως πανάκεια προς την άμβλυνσή της. Οι τεχνολογικές εξελίξεις εκτιμάται ότι θα επαναπροσδιορίσουν ποιοτικά και ποσοτικά την αγορά εργασίας στην ΕΕ ως το 2030. Με βασική προϋπόθεση τη δυνατότητα ομαλής απορρόφησης στον εργασιακό τομέα, τα προγράμματα EEK μπορούν να συντελέσουν θετικά: στην καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων ώστε οι εργαζόμενοι να ανταποκριθούν στην εξελισσόμενη ψηφιακή πραγματικότητα, στην κοινωνική/επαγγελματική ένταξη ευαίσθητων πληθυσμιακών ομάδων και στην αύξηση της παραγωγικότητας. Η υγιής/αναδιαμορφωμένη EEK οφείλει να διερευνά τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας, ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος μετατροπής της σε ταχεία αναπροσαρμογή εργατικού δυναμικού προς απαίτηση των επιχειρήσεων για φθηνή πηγή εργασίας, καθώς και το φαινόμενο μετάβασης των νέων σε εργασία πριν την ενηλικίωσή τους. Η EEK στην Ελλάδα χρειάζεται ριζικές αλλαγές προκειμένου να ανταποκριθεί στο εργασιακό όφελος του πολίτη και στη βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου. Η χάραξη πολιτικής χρειάζεται σαφή στόχευση του ποιου ωφελεί καθώς και συγκριτική μελέτη προτού υιοθετηθεί οτιδήποτε χαρακτηρίζεται ως «βέλτιστη πρακτική» άλλων χωρών, σεβόμενη τη διαφορετική φυσιογνωμία και κουλτούρα του κάθε τόπου.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση, Απασχόληση, Δια Βίου Μάθηση

Abstract

Vocational Education and Training (VET) in Greece has not substantially succeeded in integrating its graduates into the labour market, nor the expected levels of contribution to the development of the economy. Its multi-year qualitative/quantitative downgrading makes it a last resort, while there is a prevailing perception that general/higher education ensures better employment prospects. The consolidation of VET may be of benefit in the alternative to the elimination of unemployment, but it is unrealistic to project it as a panacea towards its reduction. Technological developments are expected to redefine qualitatively and quantitatively the labour market in the EU by 2030. Provided that it is the possibility of smooth absorption in the labour sector, VET programmes can contribute positively; to the cultivation of professional skills for employees to respond to the

evolving digital reality, to the social/professional integration of vulnerable population groups and to the increase of productivity. Healthy/reshaped VET must explore the real needs of the economy, but there is a risk that it will turn into a rapid rebalancing of the workforce to demand that businesses demand a cheap source of work, as well as the phenomenon of young people moving to work before they reach adulthood. VET in Greece needs radical changes in order to respond to the working benefit of the citizen and the improvement of his living standards.

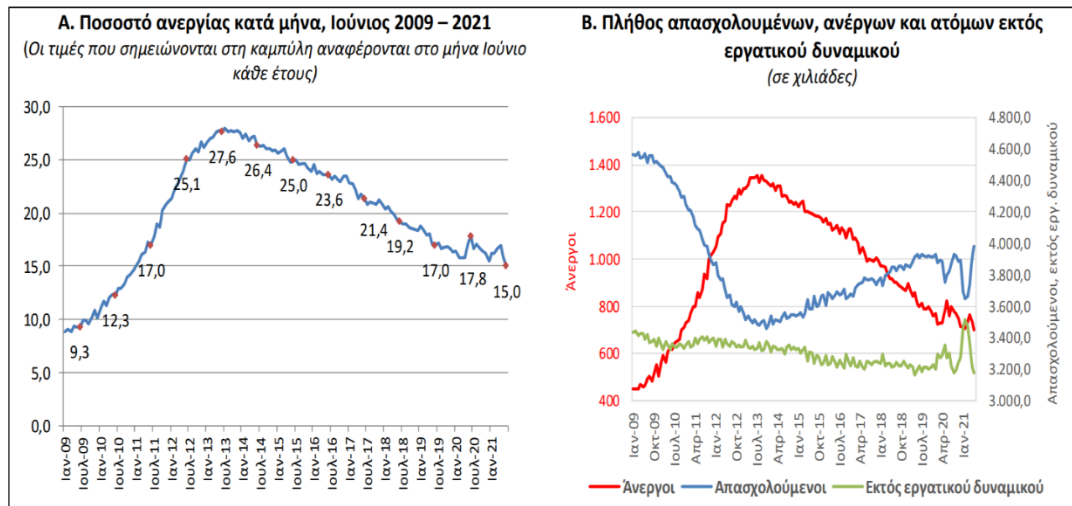
Key-words: Vocational education and training, Employment, Lifelong learning

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) στην Ελλάδα δεν έχει πετύχει ουσιαστικά την ένταξη των αποφοίτων της στην αγορά εργασίας, ούτε έχει επιτύχει τα αναμενόμενα επίπεδα συμβολής στην ανάπτυξη της οικονομίας (εφημερίδα «το Βήμα», 2020). Αναπόφευκτα θεωρείται δεύτερη, αν όχι ύστατη επιλογή μετά από χρόνια ποιοτικής και ποσοτικής υποβάθμισης, αλλά και κοινωνικής απαξίωσης. Παρά το γεγονός ότι η ζήτηση για εργαζόμενους μεσαίου επιπέδου προσόντων ήταν ανέκαθεν υψηλή, ο δρόμος της EEK για τους νέους δεν αναγνωρίζεται ως ελκυστική και πειστική εκπαιδευτική διαδρομή (Βουτσινός, εφημερίδα «η Καθημερινή», 2021). Η παγιωμένη αντίληψη ότι η γενική, και κυρίως, η τριτοβάθμια εκπαίδευση διασφαλίζει καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές γονέων και μαθητών.

Η εξυγίανση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) στην Ελλάδα μόνο επικουρικά δύναται να ωφελήσει προς την εξάλειψη της ανεργίας, διότι το πρόβλημα είναι βαθύτερο, πολυεπίπεδο και πηγάζει από χρόνιες παθογένειες του ελληνικού κράτους. Η αναδιοργάνωση της EEK μπορεί να συμβάλλει στην ανταπόκριση των εργαζομένων στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας αν σχεδιαστεί με τρόπο ορθολογικό, είναι όμως ουτοπικό να προβάλλεται ως πανάκεια προς την άμβλυνση των επιπέδων ανεργίας. Αναλογικά, κατά την έρευνα των Crépon et al. (2012) η κατάρτιση του πληθυσμού δύναται να ωφελήσει ως προς τη διάρκεια της εργασιακής αποκατάστασης που θα επέλθει, αλλά δεν επισπεύδει το τέλος της περιόδου ανεργίας του.

Το ποσοστό ανεργίας της χώρας κατά τα έτη 2009-2021 αρχικά αυξήθηκε (περίοδος 2009-2013), αγγίζοντας τη μέγιστη τιμή του 27,6% το 2013 οπότε και ξεκίνησε να ελαττώνεται (με μικρές διακυμάνσεις) ως σήμερα που βρίσκεται στο 15%. Το πλήθος των ατόμων που βρίσκονται εκτός εργατικού δυναμικού τείνει σε γενικές γραμμές να είναι στάσιμο, όπως άλλωστε φαίνεται στον Γράφημα 1B. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι ως σήμερα δεν έχει επανέλθει ούτε ο αριθμός των απασχολούμενων στα υψηλά επίπεδα του 2009, ούτε ο αριθμός των ανέργων στα χαμηλά επίπεδα που βρισκόταν. Το 2013 φαίνεται να είναι η πιο δύσκολη χρονιά της οικονομικής κρίσης της Ελλάδας, ενώ ακόμη δεν έχει φτάσει η εξομάλυνση των αποτελεσμάτων της.



Γράφημα 1: Δείκτες Ανεργίας και Απασχόλησης 2009-2021

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

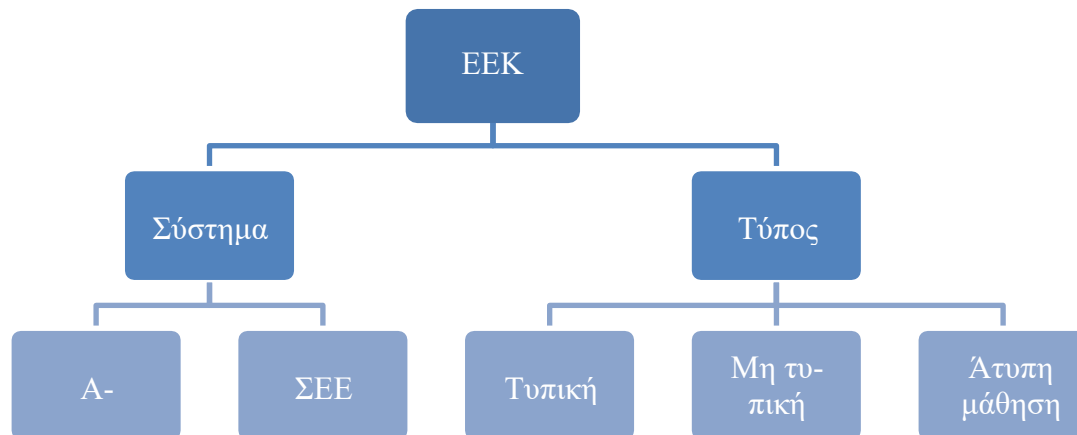
Σύμφωνα με έκθεση του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ, Μάιος 2021) η εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης και η πρόοδος του αυτοματισμού αναμένεται να επαναπροσδιορίσουν ουσιαστικά περίπου το 40% των θέσεων εργασίας στην ΕΕ, 85.000.000 θέσεις εργασίας θα μετεξελιχθούν ως το 2025 εξαιτίας της ανακατανομής εργασίας εργαζομένων/αλγορίθμων/τεχνολογικών επιτευγμάτων, ενώ αναμένεται να προκύψουν 97.000.000 νέες θέσεις εργασίας, νέου χαρακτήρα ως το 2030 ενώ ένα υψηλό ποσοστό εξ αυτών (85%) δεν έχει ακόμη προκύψει ως σήμερα.

Τα προγράμματα ΕΕΚ, εμπλουτίζοντας καίρια τη γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες, μπορούν να συντελέσουν θετικά στην καλλιέργεια των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εργαζομένων προκειμένου να ανταποκριθούν στη ραγδαία εξελισσόμενη ψηφιακή πραγματικότητα της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, η ΕΕΚ αναμένεται να συμβάλει ουσιαστικά και εμπράκτως στην πορεία προς την κοινωνία της γνώσης, στη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης/της εργασιακής αποκατάστασης, καθώς και σε ζητήματα που άπτονται στην κλιματική αλλαγή. Αν η ΕΕΚ λειτουργήσει αποδοτικά, δύναται να βοηθήσει προς την κοινωνική – επαγγελματική ένταξη ευαίσθητων πληθυσμιακών ομάδων που ελλείπει αυτής θα αντιμετώπιζαν αποκλεισμό εργασιακής αποκατάστασης (μελέτες Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης – CEDEFOP, 2011 και 2012), προς την εξέλιξη των προσόντων των εργαζομένων και προς αύξηση της παραγωγικότητας, με την προϋπόθεση ωστόσο ότι υπάρχει εκ των προτέρων η δυνατότητα ομαλής απορρόφησης των πολιτών στον εργασιακό τομέα.

Οπωσδήποτε η ΕΕΚ οφείλει να αφουγκράζεται και να διερευνά αδιάκοπα τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας της χώρας, ώστε οι φορείς που την υλοποιούν να επιτυγχάνουν στόχους με υψηλή συνάφεια ως προς την πραγματικότητα. Ωστόσο στην ελληνική οικονομία του σήμερα, όπου ως βιομηχανία της προάγεται ως επί το πλείστο ο τουρισμός, όπου υπάρχει έλλειψη βαριάς βιομηχανίας, όπου πληθώρα επιχειρήσεων

αλλάζουν τόπο παραγωγής προς εύρεση φθηνότερων εργατικών χεριών, υπάρχει ο κίνδυνος η επαγγελματική εκπαίδευση αντί να εξυγιανθεί, να μετατραπεί σε ταχεία αναπροσαρμογή εργατικού δυναμικού προς την απαίτηση των επιχειρήσεων για μια πηγή φθηνής εργασίας.

Πρωταρχικό γνώρισμα των προγραμμάτων ΕΕΚ είναι η πρόσβαση του πληθυσμού στον ανάλογο γνωστικό τομέα και η καλλιέργεια κατάλληλων επαγγελματικών δεξιοτήτων (Οργανόγραμμα 1).



Οργανόγραμμα 1: Διάρθρωση Προγραμμάτων ΕΕΚ

Πηγή: IOBE

Ως προς το σύστημά τους, τα προγράμματα ΕΕΚ διακρίνονται σε:

- Προγράμματα ΑΕΕΚ (Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) που πραγματοποιούνται προτού οι νέοι/σπουδαστές εισαχθούν στην αγορά εργασίας, σε μεταδευτεροβάθμιο κυρίως επίπεδο, από κέντρα κατάρτισης/επιχειρήσεις.
- Προγράμματα ΣΕΕΚ (Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) που πραγματοποιούνται είτε μετά από εκείνα της ΑΕΕΚ, είτε μετά την εισαγωγή στην αγορά εργασίας, λαμβάνουν χώρα κατά βάση στο ίδιο το εργασιακό περιβάλλον και ωφελούν τους εργαζόμενους στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων – πείρας, στην κατάκτηση καίριας/νέας/επικαιροποιημένης/έγκυρης γνώσης, στην ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ αποτελούν ευκαιρίες για ατομική και εργασιακή πρόοδο των εργαζομένων.

Ως προς τον τύπο της εκπαίδευσης, τα προγράμματα ΕΕΚ κατατάσσονται σε:

- Προγράμματα τυπικής ΕΕΚ που εντάσσονται στη διάρθρωση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, πραγματοποιούνται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και παρέχουν εθνικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά.
- Προγράμματα μη τυπικής ΕΕΚ (προγράμματα ΑΕΕΚ, ΣΕΕΚ και προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων) που πραγματοποιούνται μεν με οργανωμένη μορφή,

αλλά δεν εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση, ενώ μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε εθνικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά.

- Άτυπη μάθηση που πραγματοποιείται ανά πάσα στιγμή στη ζωή των ατόμων, χωρίς διακριτή εκπαιδευτική στόχευση, μέσα από πλήθος δράσεων και καταστάσεων του επαγγελματικού και κοινωνικού τους γίγνεσθαι, που διαμορφώνουν ωστόσο ενεργά τον εργασιακό χαρακτήρα των εργαζομένων, την πείρα τους και την ατομική τους αναζήτηση προς τη διερεύνηση περεταίρω επαγγελματικών δεξιοτήτων και αυτομάθησης.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Ιδρύματος Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE) περί της ΕΕΚ στην Ελλάδα (2021), μετά από διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαφαίνεται πως τα οφέλη της ΕΕΚ σε ιδιωτικό/κοινωνικό πλαίσιο ως προς την υψηλή απασχολησιμότητα και τα μεγάλα μισθολογικά έσοδα διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά και χρονικά με σημείο αναφοράς τη δομή και την οργάνωση της ΕΕΚ σε κάθε τόπο. Κατά τη μελέτη αυτή, διαφαίνεται μισθολογικό προτέρημα και υψηλότερη απασχολησιμότητα των αποφοίτων ΕΕΚ ως προς τους αποφοίτους γενικής εκπαίδευσης, ωστόσο σημειώνεται ότι δε συμφωνούν προς την κατεύθυνση αυτή όλες οι σχετικές μελέτες. Οι έρευνες δείχνουν πως το φύλο, η χώρα, τα τοπικά χαρακτηριστικά, οι θεσμοί/νόμοι και η δομή της ΕΕΚ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ως προς την επί της ουσίας απόδοση της επαγγελματικής κατάρτισης.

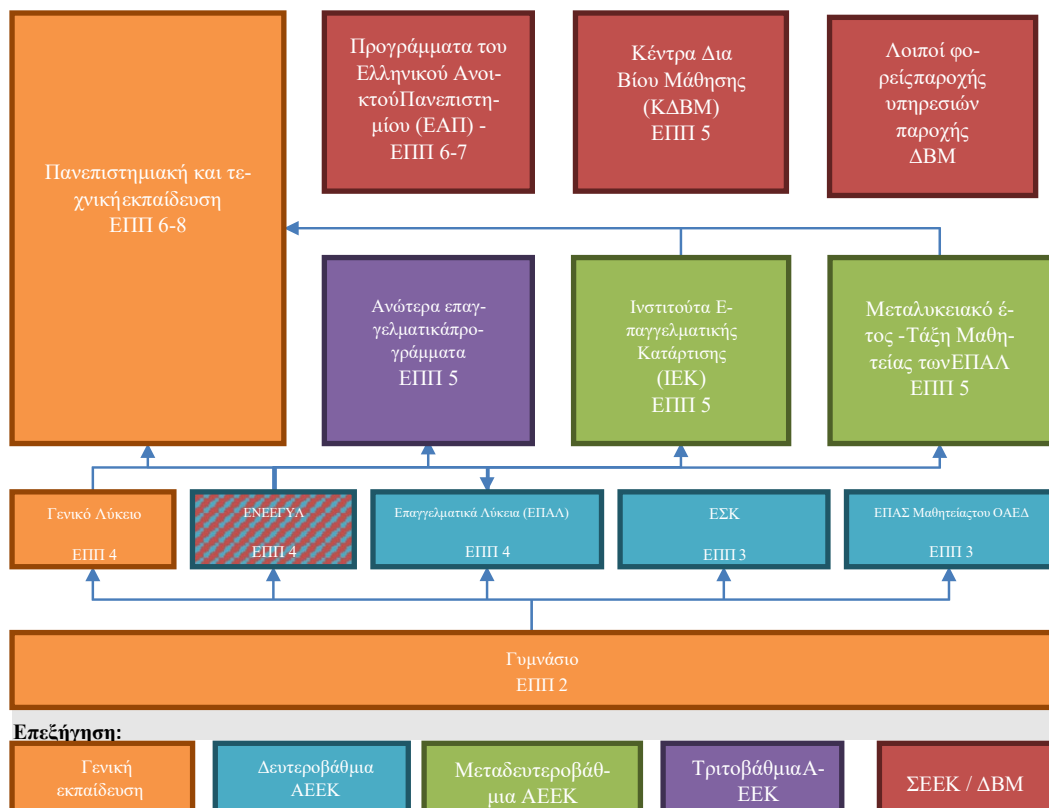
Η παρεχόμενη ΑΕΕΚ τείνει να αποδυναμώνεται μακροπρόθεσμα σε συνάρτηση με τον χρόνο, οπότε η ακαδημαϊκή/γενική μόρφωση κερδίζει πλέον έδαφος. Οι απόφοιτοι ΕΕΚ δείχνουν να ωφελούνται στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους καριέρας, ωστόσο σύντομα οι δεξιότητές τους δεν καθίστανται πια χρήσιμες. Βάσει των μελετών, αυτό πιθανότατα έγκειται στην αυξημένη προσαρμοστικότητα των αποφοίτων ακαδημαϊκής/γενικής μόρφωσης και στις γενικές δεξιότητες που κατέκτησαν, σε σύγκριση με τις μικρού χρονικού εύρους δεξιότητες και την υποδεέστερη προσαρμοστικότητα των αποφοίτων ΕΕΚ. Εδώ διαφαίνεται και η ανάγκη της ΣΕΕΚ, ώστε οι εργαζόμενοι να καταρτίζονται συνεχιζόμενα στο αντικείμενό τους προκειμένου να παραμείνουν ικανοί να ανταποκριθούν στα νέα εργασιακά δεδομένα και στη ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογία.

Συνοπτική καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης στην Ελλάδα

Η πρώτη φορά που η διδασκαλία ενηλίκων καταγράφηκε σε νόμο στην Ελλάδα ήταν το 1929 (Ν. 4239) για τον περιορισμό του αναλφαριθμητισμού υπάρχοντος πληθυσμού και προσφύγων από τη Μικρά Ασία. Αργότερα έγιναν προσπάθειες καλλιέργειας του θεσμού λαϊκής επιμόρφωσης (1943). Το 1984 ιδρύθηκαν τα ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης), ενώ ως το 1993 λειτούργησαν τριακόσια περίπου ΚΕΚ ανά τη χώρα με χρηματοδότηση του ΕΚΤ. Από το 1990 σηματοδοτήθηκαν καθοριστικές αποφάσεις για την ΕΕΚ. Θεσπίστηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και δημιουργήθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) το 1992. Το 1995 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης

Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και το 1997 το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Το 2010 ιδρύθηκε ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ). Το 2011, το ΕΚΕΠΙΣ συγχωνεύτηκε με τον ΕΟΠΠ και μετονομάστηκε σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Με τον πρόσφατο Ν. 4763 του 2020, δημιουργήθηκε η Γ.Γ. ΕΕΚ, ΔΒΜ και Νεολαίας, ως προϊόν συγχώνευσης των Γ.Γ. ΔιαΒίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. Με αυτές τις αλλαγές γίνεται διόρθωση των κενών και των δυσλειτουργιών του παρελθόντος, ενώ διαφαίνεται η προσπάθεια ανασύστασης δομής και λειτουργίας προς αποκατάσταση της οργάνωσης και της αξιοπιστίας της ΕΕΚ, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός της συνάφειάς της με την πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της τομής δεν έχουν ακόμη διαφανεί. Η παρούσα κατάσταση ωστόσο είναι απόρροια της διοικητικής δομής της ΕΕΚ, της σωρείας αποφάσεων επιτροπών και θεσμών που την επηρέασαν, του χαμηλού επιπέδου συνεργασίας και αμφοτέρης επικοινωνίας. Συνέπεια αυτών αποτελεί το γεγονός ότι η διαχείριση του συστήματος ΕΕΚ στην Ελλάδα δεν έχει επιτύχει την επιθυμητή ακεραιότητα, αμεσότητα ή ακόμη και συνοχή (CEDEFOP & EOPPEP, 2019).

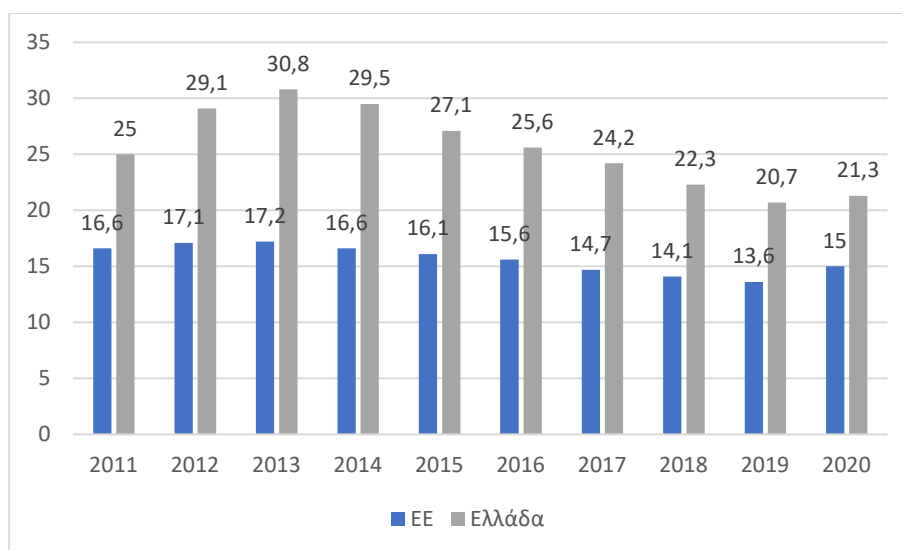
Η δομή της ΕΕΚ στην Ελλάδα, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, αποτελείται από 8 επίπεδα, ξεκινώντας από τη βασική γενική γνώση του ΕΠΠ 1 (Εθνικού Πλαισίου Προσόντων 1) και φτάνοντας ως την γνώση με εμβάθυνση σε συγκεκριμένο τομέα του ΕΠΠ 8 (Εθνικού Πλαισίου Προσόντων 8).



Διάγραμμα 1: Η δομή της ΕΕΚ στην Ελλάδα

Πηγή: Νόμος 4763/2020

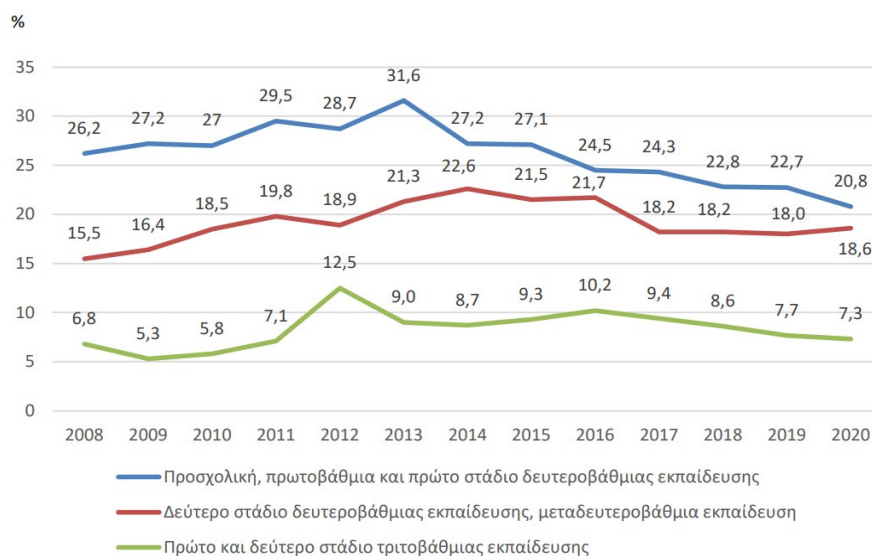
Στο επίπεδο που η ΕΕΚ παρέχεται σε αποφοίτους γυμνασίου ελλοχεύει ο κίνδυνος μετάβασής τους σε εργασία πριν την ενηλικίωσή τους. Η ηλικιακή ομάδα από 15 ως 34 ετών που δυστυχώς βρίσκονται ήδη εκτός εκπαίδευσης, εκτός κατάρτισης, αλλά και εκτός εργασίας παρουσιάζει διακυμάνσεις στην Ελλάδα έναντι του μέσου όρου της ΕΕ που κινείται σχεδόν σταθερά λίγο πάνω από 15%. Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό παρουσίασε αυξητική τάση από το 2011 φτάνοντας στα μέγιστα επίπεδα το 2013, την εντονότερα αρνητική χρονιά της οικονομικής κρίσης. Από το 2013 ως το 2019 παρουσιάζει πτωτική πορεία. Ωστόσο αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι παρουσιάζει εκ νέου αυξητική τάση το 2020 (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Ποσοστό (%) του πληθυσμού ηλικίας 15-34 ετών που δεν ανήκει ούτε στην απασχόληση, ούτε στην εκπαίδευση/κατάρτιση (μη μισθωτοί) για τα έτη 2011-2020

Πηγή: EUROSTAT

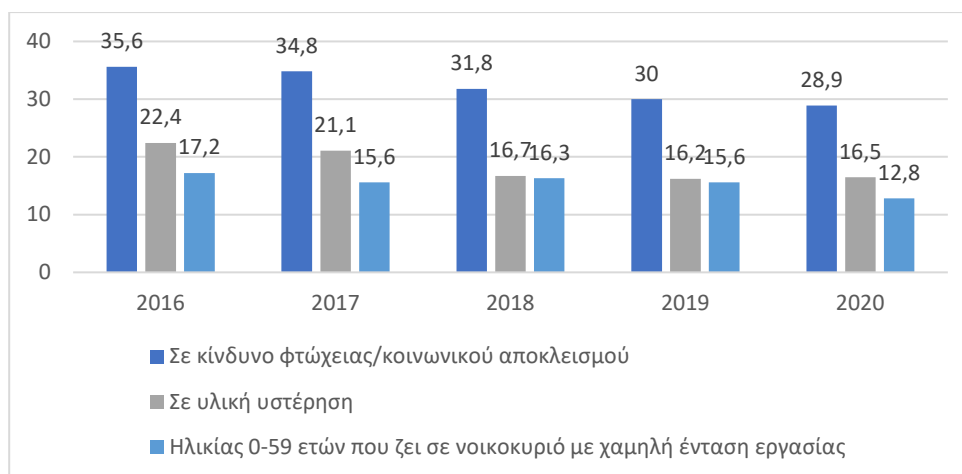
Ο κίνδυνος κατακρήμνισης του βιοτικού επιπέδου του πληθυσμού στα όρια της φτώχειας είναι μεγαλύτερος αν το άτομο έχει ολοκληρώσει προσχολική, πρωτοβάθμια ή το πρώτο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται για το έτος 2013 στο 31,6%. Έκτοτε, εμφανίζει πτωτική τάση έως σήμερα. Συγκριτικά με το παραπάνω επίπεδο εκπαίδευσης, ο κίνδυνος προσέγγισης των ορίων της φτώχειας από άτομα που έχουν ολοκληρώσει το δεύτερο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή μεταδευτεροβάθμια είναι αισθητά μειωμένος. Η ανώτατη τιμή είναι 22,6% και σημειώνεται το έτος 2017. Έκτοτε, μέχρι το 2020 είναι σχεδόν στάσιμος σε ένα ποσοστό της τάξης του 18%. Τα χαμηλότερα επίπεδα κινδύνου φτώχειας παρουσιάζουν οι απόφοιτοι πρώτου και δευτέρου σταδίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μέγιστη τιμή 12,5% το έτος 2012. Από το 2016 ως το 2020 σημειώνεται πτωτική τάση του κινδύνου (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Ποσοστό (%) πληθυσμού από 16 ετών και άνω που δύναται να αντιμετωπίσει κίνδυνο φτώχειας, αναφορικά με τα επίπεδα εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει (έτη 2008-2020)

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Για τα έτη 2016 έως 2020 οι κίνδυνοι φτώχειας/κοινωνικού αποκλεισμού, υλικής υστέρησης ή η διαβίωση σε νοικοκυριό με χαμηλή ένταση εργασίας, εμφανίζουν πτωτική τάση, ωστόσο τα ποσοστά του 2020, παρότι είναι συγκριτικά χαμηλότερα, παραμένουν σε επίπεδο ώστε να αποτυπώνουν τους αντίστοιχους φόβους που βιώνει η ελληνική οικογένεια.



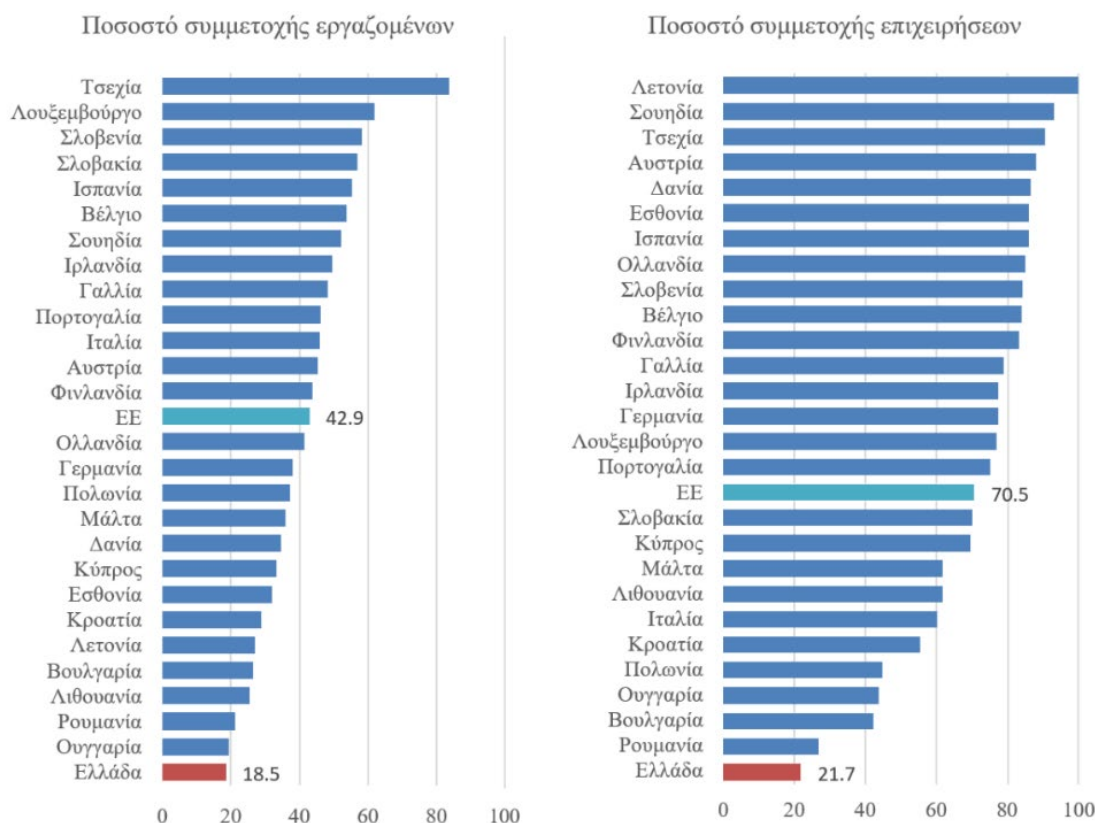
Γράφημα 4: Ποσοστό (%) πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας/κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα για τα έτη 2016-2020

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Η ΕΕΚ θεσπίζεται από την ΕΕ ως απαραίτητη προϋπόθεση εγκλιματισμού στις ολοένα και πιο εκσυγχρονισμένες, στις ραγδαία μεταβαλλόμενες νέες συνθήκες παραγωγής. Παρά τη θεμελίωση ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλάνου για την πρόοδο και την εξέλιξη της ΕΕΚ, κάθε χώρα της ΕΕ εμφανίζει τα δικά της χαρακτηριστικά ως προς την αποδοτικότητα των προγραμμάτων ΕΕΚ που εφαρμόζει. Η ευρωπαϊκή πολιτική σχετικά με ζητήματα ΕΕΚ, προοδευτικά ολοένα και πιο ενισχυμένα τα τελευταία 20 χρόνια, στόχευσε σε καλά καθορισμένα ζητήματα των προγραμμάτων ΕΕΚ για τα έτη 2015-20.

Σύμφωνα με έκθεση του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ, Μάιος 2021) οι ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας θα επηρεάσουν το μέλλον της εργασιακής πραγματικότητας. Για παράδειγμα η εξ αποστάσεως εργασία με ηλεκτρονικά μέσα έφτασε σε ποσοστό 7% λόγω της πανδημίας (αυξήθηκε συγκριτικά με τα προηγούμενα επίπεδα της τάξης του 1,9%), ενώ έλκυσε ηλικιακά νεότερο εργασιακό δυναμικό. Κατά την έκθεση αυτή, το 87% των επιχειρήσεων πιστεύουν πως η μετάβασή τους προς την ψηφιοποίηση θα αλλάξει σημαντικά τον τομέα τους, ωστόσο ένα χαμηλό ποσοστό της τάξεως του 6% θα αυτοχαρακτηρίζονταν σήμερα ως ευέλικτες. Η δομή των επιχειρήσεων, η ηγεσία τους και οι δεξιότητες των εργαζομένων εμπεριέχουν αγκάθια ως προς την παραγωγικότητα, καθώς ένα πολύ αυξημένο ποσοστό (92%) φρονούν πως δε χαρακτηρίζονται από ορθά σχεδιασμένη δομή, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (87%) πιστεύουν πως υπάρχει απουσία καταλλήλων ηγετικών στελεχών, ενώ ένα υψηλό ποσοστό (70%) είναι της άποψης ότι οι επιχειρήσεις απαιτείται να έχουν άνοιγμα του δυναμικού τους προς νέα talέντα. Δυστυχώς, ενώ το ήμισυ των επιχειρήσεων τελούν υπό ανασχεδιασμό τρόπου εργασίας, ένα χαμηλό ποσοστό τους (11%) είναι της άποψης ότι θα επιτύχουν να μετασχηματιστούν εμπράκτως ώστε να καταστούν ευέλικτες/ευπροσάρμοστες.

Κατά τη μελέτη του Ιδρύματος Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ) περί της ΕΕΚ στην Ελλάδα (2021), οι τιμές της ΕΕΚ στην Ελλάδα ως προς την συνάφεια της κατάρτισης με την εργασιακή πραγματικότητα και τα χαρακτηριστικά της και ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εργαζομένων είναι πολύ χαμηλότερες συγκριτικά με τις αντίστοιχες της ΕΕ, τόσο στην ΑΕΕΚ όσο και στη ΣΕΕΚ. Αναφορικά με τα επίπεδα συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης από εργαζόμενους και από επιχειρήσεις καταλαμβάνει τα χαμηλότερα ποσοστά (18,5%, 21,7%).



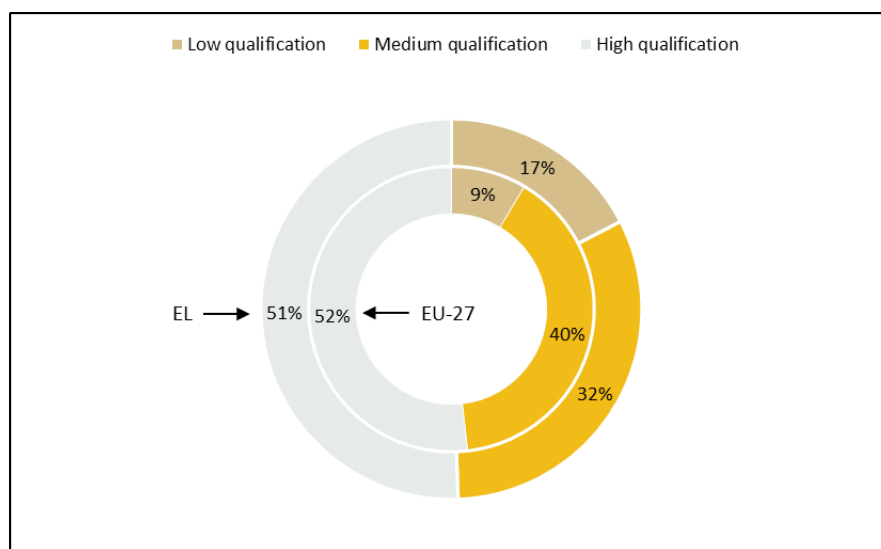
Γράφημα 5: Ποσοστό συμμετοχής εργαζομένων και επιχειρήσεων σε προγράμματα και δράσεις κατάρτισης, 2015

Πηγή: EUROSTAT

Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, ως προς τις δαπάνες για προγράμματα ΣΕΕΚ (ποσοστό του εργατικού κόστους), η Ελλάδα κατατάσσεται τρίτη από το τέλος με 1,1%, ενώ συγκριτικά με άλλες χώρες που μαστίζονται από υψηλά επίπεδα ανεργίας στη χώρα μας σημειώνονται ακόμη χαμηλότερες δαπάνες προς την κατάρτιση των ανέργων. Αποθαρρυντικές είναι και οι τιμές ως προς την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών ΕΕΚ, ως προς την ανταγωνιστικότητα, ως προς την ομαλή ένταξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, αλλά και ως προς την ανεργία στους νέους και στους μακροχρόνια ανέργους. Η Ελλάδα σημειώνει και πάλι το κατώτερο ποσοστό αναφορικά με την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων με τις ανάγκες της εργασιακής πραγματικότητας (16,6%), ενώ βρίσκεται προτελευταία στον ευρωπαϊκό δείκτη δεξιοτήτων ESI του CEDEFOP (29,8%), κάτι που φανερώνει χαμηλή ανάπτυξη/ενεργοποίηση δεξιοτήτων. Σύμφωνα με έκθεση του ΣΕΒ (Μάιος 2021) το 40% των εργαζομένων, όλων των επιπέδων προσόντων θα απαιτηθεί να ακολουθήσει επανακατάρτιση γνωστικών/σύνθετων δεξιοτήτων, διάρκειας έξι μηνών και άνω.

Η πρόβλεψη δεξιοτήτων του CEDEFOP (2020) μελετά την προσφορά και τη ζήτηση εργασιακών δεξιοτήτων σε τρία επίπεδα: υψηλό, μεσαίο και χαμηλό (κατ' αναλογία με την επίσημη ταξινόμηση ISCED). Κάθε επαγγελματικός τομέας χαρακτηρίζεται από

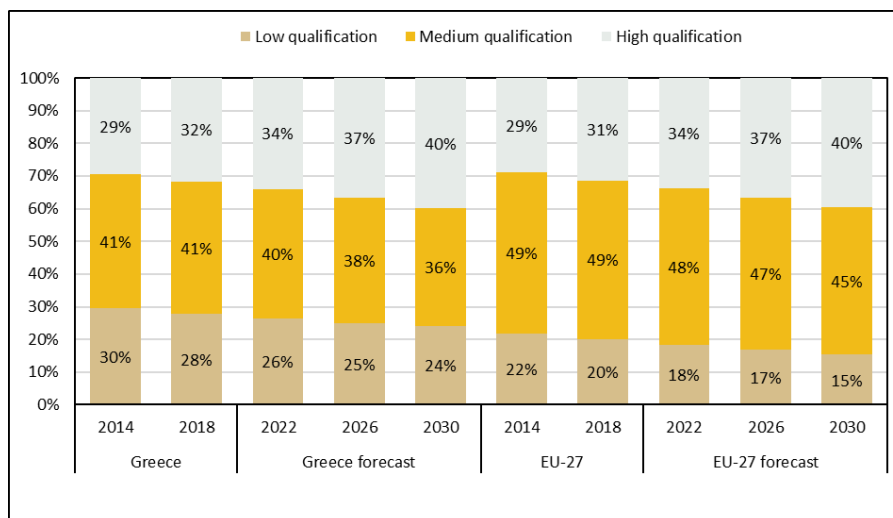
ένα ορισμένο επίπεδο απαιτούμενων δεξιοτήτων. Ακολούθως φαίνεται η προβλεπόμενη κατανομή των επιπέδων προσόντων ως προς το πλήθος των θέσεων εργασίας στην Ελλάδα (EL) και στην ΕΕ (EU-27) από το 2018 έως το 2030. Και στις δύο το ήμισυ περίπου των θέσεων πρόκειται να χαρακτηρίζονται από υψηλές απαιτήσεις προσόντων. Ακόμη, στην Ελλάδα αναμένονται χαμηλότερα ποσοστά θέσεων μεσαίων απαιτήσεων προσόντων (32% της Ελλάδας έναντι 40% της ΕΕ) και υψηλότερα ποσοστά θέσεων μικρών απαιτήσεων προσόντων (17% της Ελλάδας έναντι 9% της ΕΕ).



Γράφημα 6: Πρόβλεψη κατανομής συνολικών θέσεων εργασίας ανά επίπεδο προσόντων για τα έτη 2018-2030

Πηγή: CEDEFOP, Πρόβλεψη Δεξιοτήτων 2020

Η πρόβλεψη κατανομής εργατικού δυναμικού ανά επίπεδο προσόντων (CEDEFOP, 2020) φανερώνει τα προσδοκώμενα επίπεδα εργασίας υψηλών, μεσαίων και χαμηλών προσόντων για τα το μέλλον, ανά τετραετία, (για τα έτη 2022, 2026 και 2030), αναλογικά με τα αντίστοιχα ποσοστά που είχαν σημειωθεί στην Ελλάδα (Greece) και στην ΕΕ (EU-27) κατά τα παρελθοντικά έτη 2004 και 2018. Στην Ελλάδα και στην ΕΕ διαφαίνεται όμοια τάση αύξησης των επαγγελματιών υψηλού επιπέδου προσόντων (από 29% το 2014 σε 40% το 2030 και για τις δύο), τάση μείωσης των επαγγελματιών μεσαίου επιπέδου προσόντων (από 41% το 2014 σε 36% το 2030 για την Ελλάδα και από 49% το 2014 σε 45% το 2030 για την ΕΕ) και πτωτική τάση των επαγγελματιών χαμηλού επιπέδου προσόντων (από 30% το 2014 σε 25% το 2030 για την Ελλάδα και από 22% το 2014 σε 15% το 2030 για την ΕΕ).



Γράφημα 7: Πρόβλεψη κατανομής εργατικού δυναμικού ανά επίπεδο προσόντων για τα έτη 2014-2030

Πηγή: CEDEFOP, Πρόβλεψη Δεξιοτήτων 2020

Σύμφωνα με τη μελέτη του IOBE για την ΕΕΚ στην Ελλάδα (2021), τα επίπεδα απόδοσης της ΕΕΚ σε οικονομικό πλαίσιο δεν έχουν μελετηθεί ικανοποιητικά. Ωστόσο ικανοποιητική δείχνει η απόδοση της μετα-δευτεροβάθμιας ΑΕΕΚ προς την κοινωνία. Όσο μειώνεται ο απαιτούμενος χρόνος συμμετοχής/το κοινωνικό κόστος της μετα-δευτεροβάθμιας ΑΕΕΚ, η απόδοσή της έχει ελαφρώς ανοδική πορεία. Η ΕΕΚ δε φαίνεται να προσδίδει κάποιο όφελος στην απορρόφηση εργαζομένων σε τουριστικές επιχειρήσεις σε μέρη που έχουν μεγάλη ανάπτυξη/εξειδίκευση τουρισμού. Τα κίνητρα του πληθυσμού ώστε να συμμετάσχει στα προγράμματα ΕΕΚ είναι καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία της, επομένως είναι χρήσιμο να εξασφαλίζουν την πρόοδο στους επαγγελματικούς τομείς που απευθύνονται, καθώς και να χαρακτηρίζονται ως ελκυστικές σε γνωστικό επίπεδο. Είναι ανάγκη να ληφθούν μέτρα προς την πρόοδο και την υλοποίηση της εργασιακής μαθητείας. Η διοίκηση της ΕΕΚ είναι ανεπαρκής (οι κοινωνικοί εταίροι/τα επιμελητήρια έχουν ασαφή συμμετοχή), το εκπαιδευτικό αντικείμενο των προγραμμάτων ΕΕΚ είναι ελλιπές και συχνά αποκομμένο από την εργασιακή πραγματικότητα, η συμμετοχή των επιχειρήσεων είναι χαμηλή ενώ και η δυνατότητα των αποφοίτων ΕΠΑΣ προς περαιτέρω ακαδημαϊκή πορεία οριοθετείται με πολύ στενό εύρος. Σύμφωνα με προγενέστερες μελέτες εντοπίζεται ότι στην εργασιακή πραγματικότητα της Ελλάδας το ενδεχόμενο ανεργίας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων δε σχετίζονται αρνητικά, φαινόμενο που σε πλήθος άλλων χωρών γενικά δεν παρατηρείται (συμβαίνει μάλιστα ακριβώς το αντίθετο).

Προτάσεις – λύσεις

Οι διεθνούς εμπειρίας βέλτιστες πρακτικές ως προς την ΕΕΚ κατηγοριοποιούνται αναλόγως 1) ως προς το περιεχόμενο/την εκπαιδευτική μεθοδολογία, 2) ως προς την κοινωνική στόχευση/πρόσβαση και 3) ως προς τη διαχείριση του συστήματός της, όπως

φαίνεται στον Πίνακα 1:

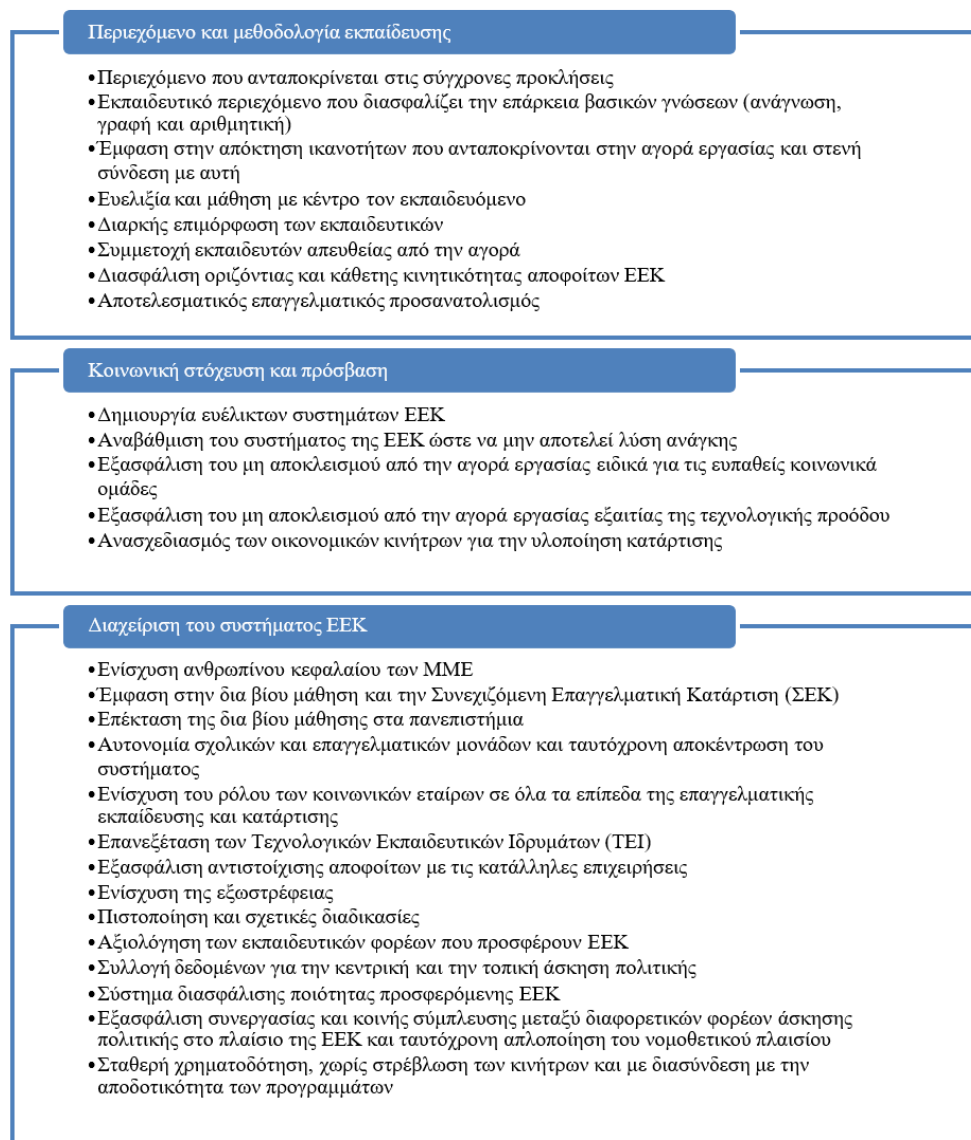
Περιεχόμενο & μεθοδολογία εκπαίδευσης • Σύγχρονες επαγγελματικές γνώσεις από ειδικούς που εργάζονται ακόμη στην βιομηχανία • Συνεχής κατάρτιση εκπαιδευτών • Προσαρμογή της εκπαίδευσης στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις • Στενή συνεργασία με τον επιχειρηματικό κόσμο για την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων • Εξειδίκευση των σπουδαστών με βάση τα χαρακτηριστικά της τοπικής οικονομίας • Εξατομίκευση των σπουδών • Διασφάλιση των βασικών ικανοτήτων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής • Αποτελεσματικός επαγγελματικός προσανατολισμός
Κοινωνική στόχευση και πρόσβαση • Μη αποκλεισμός από την εκπαίδευση καμίας ευπαθούς κοινωνικά ομάδας και επιπλέον υποστήριξη • Διορθωτικές ενέργειες ως προς την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων • Ευέλικτα προγράμματα για την εξυπηρέτηση ενηλίκων με επαγγελματικές και οικιακές υποχρεώσεις • Οικονομικά κίνητρα για συμμετοχή σε προγράμματα ΕΕΚ με συγκεκριμένα δημογραφικά, κοινωνικά και άλλα κριτήρια • Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος όπου οι σπουδαστές νιώθουν ασφάλεια, υποστήριξη, αυτονομία στη λήψη των αποφάσεων, και εμπιστοσύνη στο σύστημα
Διαχείριση του συστήματος ΕΕΚ • Ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό του συστήματος • Παροχή σταθερής χρηματοδότησης που συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών κέντρων • Αναβάθμιση του συστήματος ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας • Συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση των υφιστάμενων συστημάτων με στόχο την αναβάθμιση αυτών και την αποφυγή της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης. Αξιολόγηση υψηλής ποιότητας των επαγγελματικών δεξιοτήτων ενσωματωμένη μέσα στην πιστοποίηση των προσόντων • Διασφάλιση επάρκειας δεξιοτήτων καλύπτοντας (διαδικασία επαγγελματικής πιστοποίησης και αναγνώριση προηγούμενων γνώσεων) • Μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας • Ενθάρρυνση της διεθνούς συνεργασίας και κινητικότητας • Ύπαρξη αυτονομίας στην λήψη αποφάσεων ώστε οι προκλήσεις να αντιμετωπίζονται αμεσότερα • Δυνατότητα συνεχούς κατάρτισης εναρμονισμένης με τις σύγχρονες εξελίξεις στον κλάδο, την τεχνολογία και την οικονομία γενικότερα

Πίνακας 1: Βέλτιστες πρακτικές ΕΕΚ με βάση τη διεθνή εμπειρία

Πηγή: IOBE

Βασικό μέλημα της οικονομίας της Ελλάδας οφείλει να αποτελεί η βελτίωση του πραγματικού κατά κεφαλήν εισοδήματος των πολιτών ώστε να προσεγγίσει τα ανάλογα μέσα επίπεδα της ΕΕ. Κατά συνέπεια απαιτείται αύξηση των προσφερόμενων θέσεων εργασίας και της παραγωγικότητας και ελάττωση των ποσοστών ανεργίας. Ο εκσυγχρονισμός της δομής και της υλοποίησης της ΕΕΚ δύναται να ωφελήσει προς την όδευση αυτή, δε δύναται ωστόσο να επιλύσει τέτοια βαρύτητας ζητήματα. Μέσω της κατάρτισης είναι δυνατόν να αποκτηθούν κατάλληλες επαγγελματικές δεξιότητες και να ενταχθούν κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού.

Οι προτάσεις – πολιτικές προς εξυγίανση και αναπροσαρμογή της ΕΕΚ στην Ελλάδα περιλαμβάνουν ζητήματα που πρέπει να κινούνται σε τρεις βασικούς άξονες: 1) προτάσεις πολιτικής ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που πρόκειται να διατεθεί στους ενδιαφερόμενους, 2) πολιτικές πρόσβασης/κοινωνικής στόχευσης και 3) προτάσεις ως προς τη διαχείριση του συστήματος κατάρτισης των εργαζομένων.



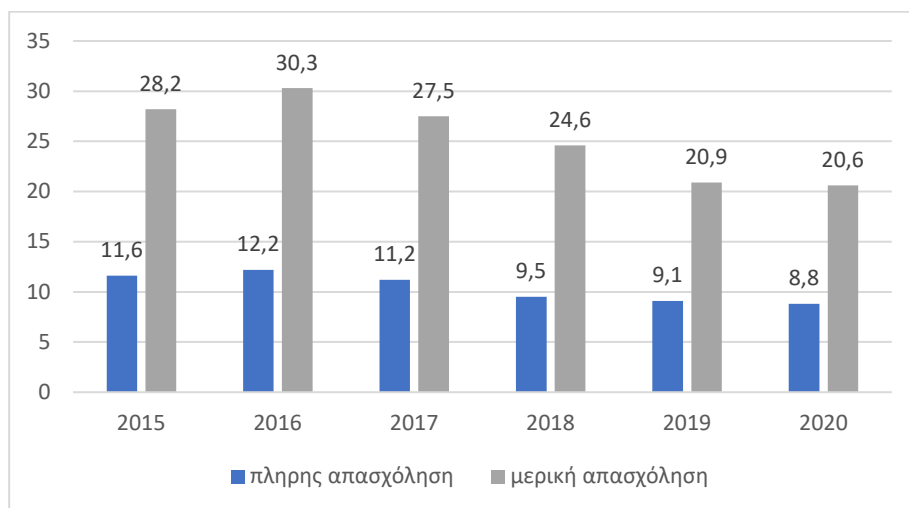
Πίνακας 2: Προτάσεις πολιτικής περί εξορθολογισμού - αναβάθμισης της ΕΕΚ στην Ελλάδα

Πηγή: IOBE

Η υλοποίηση της ΕΕΚ στην Ελλάδα είναι καλό να περάσει από ριζικές αλλαγές

προκειμένου να ανταποκριθεί στο λαϊκό/εργασιακό όφελος. Ο πολύ πρόσφατος σχετικός νόμος 4763 του 2020 περιλαμβάνει ουσιαστικές τομές, ωστόσο ο χρόνος θα αποδείξει αν η στόχευση θα είναι προς όφελος των εργαζομένων ή προς τη χειροτέρευση του ήδη επιβαρυνμένου βιοτικού του επιπέδου. Αν πραγματοποιηθεί αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων κατάρτισης, είναι εξέχουσας σημασίας ζήτημα να μη μετατραπεί σε προέκταση του χεριού του κεφαλαίου προς τη μεθοδευμένη δημιουργία ελαστικής μορφής εργασίας και σε βάρος των δικαιωμάτων των εργαζομένων, κίνδυνος που εντείνεται όταν η χρηματοδότηση των προγραμμάτων δεν προέρχεται από δημόσιους φορείς.

Σε κάθε έτος (2015-2020) που αποτυπώνεται το ποσοστό κινδύνου φτώχειας της πλήρους έναντι της μερικής εργασίας στην Ελλάδα είναι ολοφάνερο πως η εφαρμογή της μερικής απασχόλησης εκτοξεύει τον κίνδυνο αυτό σε υπερδιπλάσια επίπεδα.



Γράφημα 8: Ποσοστό (%) κινδύνου φτώχειας εργαζομένων (μετά τις κοινωνικές μεταβιβάσεις) με διάκριση πλήρους/μερικής απασχόλησης για τα έτη 2015-2020

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει διερεύνηση τιμών που να χαρακτηρίζεται από απουσία ταξικού προσήμου και ουδετερότητα σε επίπεδο πεποιθήσεων και πολιτικής, ιδίως σε ό,τι άπτεται ζητημάτων κοινωνικών, εργασιακών δεδομένων και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Κάθε έρευνα απαιτεί κριτική ματιά και ανίχνευση της στόχευσης και της αντικειμενικότητάς της: από ποιους εκπονείται, προς όφελος ποιων και για ποιους σκοπούς. Ακόμη είναι σπουδαίο να κατανοούνται και να γίνονται σεβαστά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, καθώς και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Η σύγκριση επιδόσεων με βάση αριθμούς – αποτελέσματα ερευνών δεν αξίζει να οδηγεί σε ζύγισμα του τύπου ανώτερος – κατώτερος, ούτε να ανοίγει τον δρόμο προς υιοθέτηση/μίμηση τακτικών κατ' απόλυτο βαθμό, επειδή απλώς πιστεύεται πως απέδωσαν καλά σε μια άλλη χώρα. Η χάραξη πολιτικής χρειάζεται σαφή στόχευση του ποιου ωφελεί καθώς και συγκριτική μελέτη προτού υιοθετηθεί οτιδήποτε φέρει τον

χαρακτηρισμό της «βέλτιστης πρακτικής» άλλων χωρών, καθώς δεν υπάρχουν καθορισμένες συνταγές επιτυχίας. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ήταν λίγα τα παραδείγματα του παρελθόντος της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας όπου η άκριτη αντιγραφή ξενόφερτων ζηλευτών τακτικών οδήγησε σε κακέκτυπα ή σε νόμους που δεν αποτυπώθηκαν σε πραγματικό επίπεδο/που πρακτικά αποδυναμώθηκαν. Κάθε λαός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, τη δική του φυσιογνωμία και κουλτούρα, η διαφορετικότητά του είναι θεμιτή και αξίζει τον σεβασμό. Υπέρ αυτών που παράγουν τον πλούτο, υπέρ αυτών που απορροφούν όλες τις δονήσεις κάθε ανακατανομής των κερδών που ονομάζεται κρίση. Διότι οι κρίσεις, είτε υγειονομικές, είτε οικονομικές, είτε χαρακτηρισμένες από όποιο άλλο επίθετο, είναι οι πιο επικίνδυνες ώρες για την καταπάτηση δικαιωμάτων, στιγμές που μπορεί να χαθούν δικαιώματα που κατοχυρώθηκαν επί σειρά ετών με αγώνες. Δικαιώματα που σήμερα τα θεωρούμε συχνά αυτονόητα, μπορούν να σβήσουν έτσι απλά, μέσω εξαιρετικά πρωτότυπων και αληθοφανών αιτιολογήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βήμα team. (2020, Ιούλιος 9). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Γιατί υστερεί η Ελλάδα, *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.tovima.gr/2020/07/09/finance/epaggelmatiki-ekpaideysi-kai-katartisi-giati-ysterei-i-ellada/>
- Βούτσινος, Γ. (2021, Ιούνιος 26). Το τοπίο αλλάζει στην επαγγελματική εκπαίδευση, *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.kathimerini.gr/society/561412417/to-topio-allazei-stin-epaggelmatiki-ekpaideysi/>
- CEDEFOP. (2011). *The benefits of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/43027
- CEDEFOP. (2012). *From Education to Working Life: The Labour Market Outcomes of Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 1, 2021, from https://www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf
- CEDEFOP. (2020). *Skills forecast 2020: Greece*. Retrieved August 1, 2021, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/greece-2020-skills-forecast>
- CEDEFOP & EOPPEP. 2019. *Vocational education and training in Europe: Greece, System description*. Retrieved August 1, 2021, from <https://www.cedefop.europa.eu/el/printpdf/tools/vet-in-europe/systems/greece>
- Crépon, B., Ferracci, M. & Fougère, D. (2012). Training the unemployed in France: how does it affect unemployment duration and recurrence? *Annals of Economics*

and Statistics, 107/108, (July/December 2012), 175- 199. Retrieved August 1, 2021, from <https://doi.org/10.2307/23646576>

Ελληνική Δημοκρατία & European Union. (2021, Μάρτιος 31) *Next generation EU, Ελλάδα 2.0 Εθνικό σχέδιο ανάκαμψης και ανθεκτικότητας*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2021/03/RRF-Plan-det-31032021-EL.pdf>

Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. *Ολιστική μεταρρύθμιση για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση & Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://media.enikos.gr/data/files/751116_3d48a8c78e-84fd17bc6b952b02.pdf

ΕΛΣΤΑΤ. (2015). *Στατιστικές εργατικού δυναμικού: αυτοαπασχολούμενοι – άνεργοι – οικονομικά μη ενεργοί*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.statistics.gr/documents/20181/1347702/ERGATIKO_DYNAMIKO_2015.pdf/a3065f93-48b9-400f-842b-3a97bab3fb69?t=1448008933747

ΕΛΣΤΑΤ. (2016). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2015, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/985124/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28SILC%29+%28+2015+%29.pdf/f5f875ea-5cc8-4901-8ce4-6d98b30c6ec0?t=1466668707053>

ΕΛΣΤΑΤ. (2016). *Στατιστικές εργατικού δυναμικού: αυτοαπασχολούμενοι – άνεργοι – οικονομικά μη ενεργοί*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.statistics.gr/documents/20181/2071418/elstat_labour_force_2016.pdf/2117c2b3-fad2-46bd-8982-a40ecdc1e448?t=1475819862146

ΕΛΣΤΑΤ. (2017). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2016, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/2390765/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2016+%29.pdf/0be9db06-57ca-4735-94a7-5ace22670a9c?t=1498206819374>

ΕΛΣΤΑΤ. (2017). *Εργατικό Δυναμικό*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.statistics.gr/documents/20181/5346500/elstat_labour_force_2017.pdf/6e33d521-58b7-4288-acdb-266afd04af50?t=1504787712596

- ΕΛΣΤΑΤ. (2018). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2017, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/3392100/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2017+%29.pdf/acdec3d5-2b15-4b7f-ab45-f95bc479e699?t=1529658854068>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2019). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2018, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/8550386/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2018+%29.pdf/f532929a-3cd7-57c2-43a5-5307f601d66f?t=1561107710070>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2019). *Εργατικό Δυναμικό*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.statistics.gr/documents/20181/16786229/ERGATIKO_DYNAMIKO_2019.pdf/a636517e-bbbe-868c-bdd5-0f6cd03893cc?t=1567515399949
- ΕΛΣΤΑΤ. (2020). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2019, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/14632616/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2019+%29.pdf/30f0529c-ba53-e260-f1dc-cd35d6b6530a?t=1593002335380>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2020). *Εργατικό Δυναμικό*. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.statistics.gr/documents/20181/17002319/ENH_ergatiko_dynamiko_2020.pdf/35e999e6-533a-162c-772c-1348ca6350f7?t=1600250104832
- ΕΛΣΤΑΤ. (2021). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2020, κίνδυνος φτώχειας*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/16939796/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2020+%29.pdf/a99956d2-10b7-95b6-a4a1-44ab287bc698?t=1624352339950>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2021). *Δελτίο τύπου: Έρευνα εργατικού δυναμικού, Ιούνιος 2021*, Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/17319968/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1+%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%>

[CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D+%CE%94%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D+%28+%CE%99%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82+2021+%29.pdf/70ae046e-e9d4-2534-5a80-45c6cf5db959?t=1628758736719](https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7072644/KS-EI-15-001-EN-N.pdf/318ee884-50d6-48f0-b086-4410da85d6b6)

EUROSTAT. (2015). *Key figures on Europe, 2015 edition*, Belgium: Publications Office of the European Union. Retrieved August 1, 2021, from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7072644/KS-EI-15-001-EN-N.pdf/318ee884-50d6-48f0-b086-4410da85d6b6>

EUROSTAT. (2021). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Retrieved August 1, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#The_transition_from_education_to_work

IOBE. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: IOBE. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από http://iobe.gr/research_dtl.asp?RID=227

ΣΕΒ. (2021). *Το μέλλον της εργασίας σε έναν κόσμο που αλλάζει*, Αθήνα: ΣΕΒ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.sev.org.gr/ekdoseis/to-mellon-tis-ergasias-se-enan-kosmo-pou-allazei>

Τζαβάρας Π.(2020), *Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (i-Teacher, τεύχος 25, σελ 185-191)*

Τζαβάρας Π.(2020), *Κατανοώντας τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης – Ελληνοεκδοτική (ISBN: 978-960-563-386-8)*

Η Εξέλιξη και η σημασία του θεσμού της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε) Νομού Ευβοίας

Καλλιόπη Αργύρη (Παιδαγωγός)

Περίληψη

Η ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ελληνική πραγματικότητα συνδέεται άρρηκτα με την ανταπόκριση του ατόμου για διαρκή επιμόρφωση ενώ η ανάγκη του για μάθηση σηματοδοτεί την εναρμόνισή του με τις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές του περιβάλλοντός του. Σημαντικότερος φορέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα υπήρξε η Λαϊκή Επιμόρφωση, η οποία έχει ταυτιστεί με τις δραστηριότητες του Υπουργείου Παιδείας όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1989). Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας εξετάστηκαν τα κίνητρα συμμετοχής των ενδιαφερομένων στα προγράμματα Λαϊκής Επιμόρφωσης σε γενικό και τοπικό επίπεδο στο Νομό Ευβοίας. Από την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι η ενασχόλησή τους με αυτά τα προγράμματα σχετίστηκε με την προσωπική τους εξέλιξη, την κοινωνικοποίησή τους, την ψυχαγωγία τους, ενώ αποτέλεσαν αναπόσπαστο στοιχείο της βελτίωσης της ψυχολογίας τους και της ποιότητας ζωής τους. Από τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουμε στη σημαντική συμβολή αυτών των προγραμμάτων στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη του Νομού Ευβοίας.

Λέξεις- κλειδιά: Λαϊκή επιμόρφωση, Κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη.

The Evolution and the importance of the institution of the Prefectural Committee of Popular Education (NELE) of the Prefecture of Evia

Kalliopi Argiri/educator

Abstract

The development of Adult Education in the Greek reality is inextricably linked to the individual's response to continuing education while his need for learning signals his harmonization with the political and social changes of his environment. The most important body of Adult Education in Greece was the Popular Education, which has been identified with the activities of the Ministry of Education as reported by Vergidis (1989). In the context of this research, the incentives for the participation of those interested in the Popular Education programs at general and local level in the Prefecture of Evia were examined. From the recording of the views of the participants it was found that their involvement with these programs was related to their personal development, their socialization, their entertainment, while they were an integral part of improving their psychology and quality of life. From the conclusions of the research, we conclude the important contribution of these programs to the social and cultural development of N. Evia.

Key-words: Popular education, Social and cultural development

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο πεδίο που καλύπτει τις ανάγκες της κοινωνίας, προσεγγίζοντας όλα τα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού. Από την πρώτη στιγμή που άρχισε να διαφαίνεται η ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων κοινωνικού χαρακτήρα, η εκπαίδευση ενηλίκων επιχείρησε να γίνει εργαλείο ρύθμισης των ήδη οξυμένων προβλημάτων στην αγορά εργασίας για το πλήθος των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται το 1929 από το επίσημο κράτος όταν με τον νόμο 4397/29 η κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου θέτει το πρόβλημα του αναλφαβητισμού των ενηλίκων και την καταπολέμησή του. Το 1983 με τον νόμο 1320 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης στο Υπουργείο Παιδείας και η Λαϊκή Επιμόρφωση αποκτά ιδιαίτερη οργάνωση και υποδομή. Το 1985 ο Κανονισμός Λειτουργίας της βελτιώνεται σημαντικά και ισχύει μέχρι σήμερα. Σε περιφερειακό επίπεδο, λειτουργούν ως αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε), με τη θέσπιση των τμημάτων λαϊκής επιμόρφωσης ως υπηρεσίες της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Β' βαθμού.

Η εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στις γενικότερες επιδιώξεις της, περιλαμβάνει και τοποθετήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του Κοινωνικού Αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεδομένου ότι εργάζονται με ιδιαίτερα ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οφείλουν να διαθέτουν περισσότερες γνώσεις, εξειδίκευση, ενσυναίσθηση, καθώς και μεγαλύτερο επαγγελματισμό (Κόκκος, 2008).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμβάλλει ενεργά στο ερευνητικό κενό της βιβλιογραφίας σχετικά με την παρουσίαση του συγκεκριμένου θεσμού στον Νομό Ευβοίας. Συμπερασματικά, καταλήγει σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους δραστηριοτήτων ενός φορέα που δύναται να εξελιχθεί και να επαναπροσδιοριστεί. Προτείνεται η προώθηση του συστήματος παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, κατάρτισης και αγοράς εργασίας μέσα από προγράμματα, που αφορούν κυρίως στις ειδικές κοινωνικές ομάδες του Νομού όπως οι πρόσφυγες, παλιννοστούνες και τσιγγάνοι.

Η Λαϊκή Επιμόρφωση

Η έννοια της Λαϊκής Επιμόρφωσης συνδέεται άρρηκτα με την Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία οι δύο αυτοί όροι ταυτίζονται. Η επιδίωξη μιας συστηματικής μορφωτικής δράσης έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει προκαλέσει έναν ευρύτερο διάλογο σχετικά με την συγκρότηση και τη λειτουργία της λαϊκής επιμόρφωσης (Βλαχούτσικου, 1988). Σύμφωνα με τον Μακρή (1983): «*Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κανένας ενιαίος όρος, διεθνώς αναγνωρισμένος που να δηλώνει ακριβώς την εκπαιδευτική προσπάθεια με ενήλικες... Υπάρχει λοιπόν μια σειρά από όρους όπως: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιμόρφωση Ενηλίκων, Λαϊκή Επιμόρφωση,*

Ανδραγωγική, Παιδαγωγική των Ενηλίκων. Η αλήθεια πάντως είναι ότι πίσω από όλους αυτούς τους όρους κρύβεται η ίδια ουσία και το ίδιο περιεχόμενο».

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης συνδέεται άρρηκτα ως προς το περιεχόμενο με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα έχει καθιερωθεί να εννοούμε την αντίστοιχη δημόσια υπηρεσία διότι όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Δ. Βεργίδης, η ανυπαρξία μορφωτικών κινημάτων και ο όγκος των δραστηριοτήτων της Γενικής Γραμματείας προς τα λαϊκά στρώματα του πληθυσμού στη χώρα μας, έχει ταυτίσει την έννοια της λαϊκής επιμόρφωσης με την αρμόδια υπηρεσία.

Σύμφωνα πάντως με τον Κανονισμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΦΕΚ 794/τ.Β/31- 12- 1985), η Λαϊκή Επιμόρφωση ορίζεται ως η κάθε μορφής οργανωμένη εκπαίδευση έξω από το ευρύτατο σχολικό σύστημα, με σκοπό την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικία και το φύλο καθώς και την ενεργητική συμμετοχή του στην κοινωνική οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου. (Βεργίδης, 1989 · Καραλής, 2002 · Παπαϊωάννου, 1986).

Η επισκόπηση των ερευνών σχετικά με τη λαϊκή επιμόρφωση στη Ελλάδα συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι όλοι οι θεσμοί συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται. Για οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στους θεσμούς δεν είναι αποτέλεσμα κάποιου νόμου ή κάποιας διαταγής αλλά μιας διαχρονικής πορείας που έχει να κάνει με τις μεταρρυθμίσεις της υπάρχουσας πραγματικότητας και τη δημιουργία νέων πλαισίων αναφοράς.

Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί μια διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με τις συνθήκες της ευρύτερης κοινωνίας όπου οι σκοποί, οι στόχοι, η μορφή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται με τις ανάλογες στρατηγικές δράσεις. Στην παρούσα μελέτη, η σημασία και εξέλιξη του θεσμού της ΝΕΛΕ Ευβοίας διερευνάται ως προς το προφίλ των εκπαιδευομένων, την οργάνωση των τμημάτων μάθησης και των παράλληλων δραστηριοτήτων που υπηρετούν τη σημαντικότητα αυτού του φαινομένου.

Ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να χρησιμοποιείται όταν εμφανίστηκαν ενήλικοι στο κύριο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος (Jarvis, 2004β). Ο ΟΟΣΑ (1977) αναφέρει ότι: *«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε κάθε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της επομένως, καλύπτει, μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».* Ο ορισμός της UNESCO ταυτίζεται με αυτόν του ΟΟΣΑ σε σημαντικό βαθμό. (Βεργίδης, 1997, σ. 3) *«Εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε όλο το φάσμα των οργανωμένων*

εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»

Σύμφωνα με τον Rogers (2002:56), «η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στον ορισμό του NIACE ως κάθε είδους δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης που συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου και το εντάσσει στο γενικότερο πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι».

Η Νομαρχιακή Επιτροπή λαϊκής επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε) Νομού Ευβοίας

Η ΝΕΛΕ Νομού Ευβοίας είναι μια υπηρεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέει τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με τις 54 ΝΕΛΕ όλης της χώρας, αποτελεί αυτόνομη υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και λειτουργεί σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της ΓΓΛΕ. Προέδρος ήταν ο Νομάρχης και το διοικητικό συμβούλιο αποτελείτο από εκπροσώπους υπηρεσιών, μαζικών φορέων, συλλόγων κλπ. οι οποίοι ασκούσαν επιμορφωτικό έργο.

Τα προγράμματα της ΝΕΛΕ Νομού Ευβοίας βασίστηκαν στη συλλογικότητα του οργάνου, με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, την ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των ιδίων καθώς και την εξασφάλιση του κοινωνικού ελέγχου του έργου από τα στελέχη της με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των κοινωνικών στρωμάτων του Νομού. Η συνεργασία των υπηρεσιών της ΝΕΛΕ με τους εμπλεκόμενους συνεργαζόμενους τοπικούς φορείς σχετικά με την εξεύρεση πόρων, αιθουσών, επιμορφωτών, ενημέρωση του κοινού, αποτέλεσαν ουσιαστική προϋπόθεση για την επιτυχία των προγραμμάτων.

Την οργανωτική δομή της ΝΕΛΕ ακολουθούσε το Συμβούλιο Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΣΛΕ) που είχε ως αντικείμενο την οργάνωση των προγραμμάτων, την ενημέρωση του κοινού, την διαδικασία εύρεσης και αξιολόγησης των επιμορφωτών και γενικά την όλη επικοινωνία με άλλους φορείς. Τα μέλη του ΣΛΕ ήταν διοικητικά στελέχη με εμπειρία στον τομέα της επιμόρφωσης ενηλίκων και βασικό αντικείμενο την εισήγηση όλων των θεμάτων στο ΔΣ της ΝΕΛΕ. Το ΣΛΕ είχε την διοικητική ευθύνη και των τριών γεωγραφικών περιφερειών της Εύβοιας (Βόρεια, Κεντρική, Νότια Εύβοια). Τα ΣΛΕ λειτουργούσαν μέχρι το 1992 οπότε και καταργούνται (με την ΣΤ5/54 Απόφαση Υπουργών Προεδρίας και ΕΠΘ, ΦΕΚ 573 Β/21-9-92 άρθρο 5, στο Δούκας, 2004).

Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της ΝΕΛΕ συστήθηκαν τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης σε διάφορες περιοχές του Νομού Ευβοίας όπως Χαλκίδα, Βασιλικό, Αμάρυνθος, Αυλίδα, Κύμη, Αλιβέρι, Κάρυστο, Ψαχνά, Καθενοί, Λίμνη, Λουτρά Αιδηψού, Ιστιαία. Οι Υπεύθυνοι των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης όπου είχαν και τη διοικητική ευθύνη του έργου, είχαν επωμιστεί το μεγαλύτερο βάρος του σχεδιασμού των προγραμμάτων διότι ασχολούνταν με την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφωμένων, την εισήγηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και την παρακολούθηση διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Από το 2004 η λειτουργία των ΚΛΕ σταμάτησε τυπικά λόγω οικονομικών και λειτουργικών προβλημάτων.

Επιπλέον η δράση της ΝΕΛΕ Ευβοίας χωριζόταν σε τρεις τομείς: α) στην οργάνωση και δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) στην υλοποίηση διαφόρων παράλληλων δραστηριοτήτων ψυχαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα και γ) στην πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, συνεδρίων και μεμονωμένων εκδηλώσεων.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων στη ΝΕΛΕ Ευβοίας

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων στην ΝΕΛΕ Νομού Ευβοίας αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980, στα πλαίσια έναρξης της λειτουργίας του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης στην Εύβοια. Είχε προηγηθεί η απόφαση της UNESCO, το 1976, για την ανάπτυξη της επιμόρφωσης ενηλίκων, στην οποία τονίζεται ότι αυτή 'πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να χρησιμοποιεί τις διάφορες εμπειρίες τους...' (ΟΥΝΕΣΚΟ 1976: 11)

Ο σχεδιασμός της οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων στη Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης στο Νομό Ευβοίας βασίστηκε στις παρακάτω αρχές.

- Την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση του λαού και το δικαίωμα τους στη βασική ή επιπρόσθετη επαγγελματική κατάρτιση.
- Τη γενική ομολογία ότι η τυπική εκπαίδευση και η Λαϊκή Επιμόρφωση αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενα τμήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.
- Την καταπολέμηση του κοινωνικού φαινομένου περί μορφωτικών ανισοτήτων.
- Την παραδοχή ότι η γνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή του κάθε πολίτη στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή.

Οι βασικοί άξονες της Λαϊκής Επιμόρφωσης στο Νομό Ευβοίας επικεντρώθηκαν :

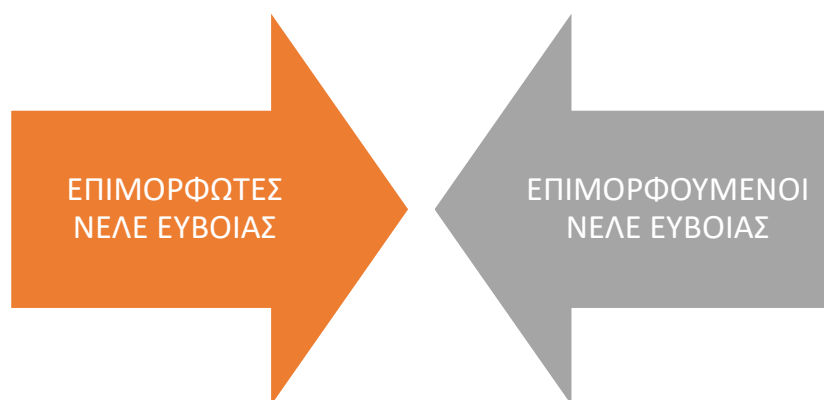
- Στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη λειτουργία ενός συστήματος συνεχούς επιμόρφωσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσα από τις αλλαγές που υφίσταται σε οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνικό επίπεδο.

- Στη διασφάλιση της ενεργής και αποτελεσματικής συμμετοχής του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και στη συνειδητή ανάπτυξη της ικανότητας του να δημιουργεί νέα υλικά αγαθά και νέες πνευματικές αξίες.
- Στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοκατανόησης και σεβασμού προς τα διαφορετικά ήθη, έθιμα και πολιτισμούς.
- Στην καταπολέμηση του κοινωνικού φαινομένου του αναλφαβητισμού και ημι-αναλφαβητισμού.
- Στην καλλιέργεια της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις κλίσεις του ατόμου.
- Στην παροχή βοήθειας σε άτομα που μειονεκτούν για φυσικούς ή πνευματικούς λόγους σε κοινωνικό ή επαγγελματικό επίπεδο.
- Στην ενεργητική συμμετοχή του ατόμου σχετικά με τη λήψη και υλοποίηση διαφόρων αποφάσεων.

Το ανθρώπινο δυναμικό της ΝΕΛΕ Ευβοίας

Το ανθρώπινο δυναμικό της ΝΕΛΕ Ευβοίας αποτελείτο από τα στελέχη, συνεργάτες της ΝΕΛΕ ως μέλη της οργανωτικής επιτροπής εκπροσωπώντας διάφορους φορείς του Νομού. Τα μέλη των συμβουλίων Λαϊκής Επιμόρφωσης που ήταν άνθρωποι ειδικευμένοι στο αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανιχνεύοντας τις ανάγκες τους, οι υπεύθυνοι των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτές και τέλος οι εκπαιδευόμενοι.

Η αλληλεπίδραση της σχέσης μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων στα προγράμματα της ΝΕΛΕ Ευβοίας αποτυπώνεται στο παρακάτω εικονίδιο (Εικόνα 1). Επομένως αξίζει να τονιστεί η ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών καθώς η αμφίδρομη αυτή σχέση στόχευε στην εύρυθμη λειτουργία και εξέλιξη του θεσμού.



Εικόνα 1

Στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι οι κάτωθι:

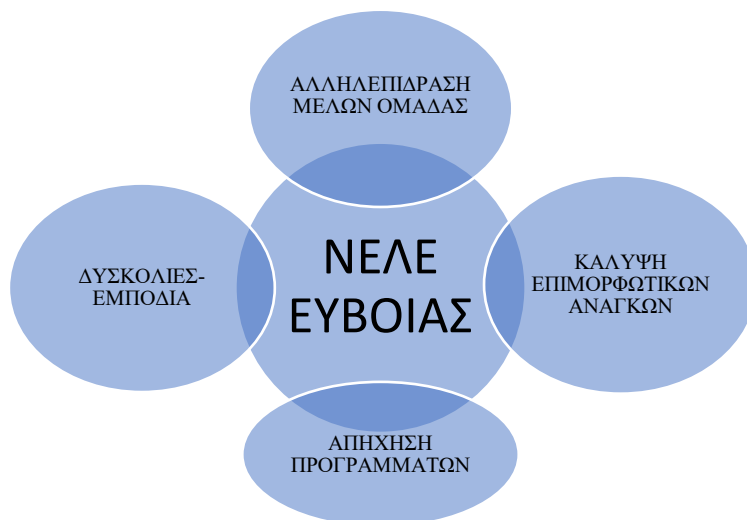
α) Η στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού, διότι η συμμετοχή των ανθρώπων στην επαρχία είναι μαζική ειδικά των γυναικών στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν οικονομικά τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό και να αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες σε γνώσεις, εμπειρίες και επαγγελματική κατάρτιση (Βεργίδης, 2008) και

β) Η στρατηγική της προσωπικής και της κοινωνικής -πολιτιστικής ανάπτυξης, διότι η γνώση προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Συγκεκριμένα η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ενηλίκων στα μαθήματα χορού, κοπτικής ραπτικής, ζωγραφικής και χειροτεχνίας ανέδειξαν τη σημασία του θεσμού της ΝΕΛΕ ως προς την πολιτιστική ανάπτυξη του Νομού Ευβοίας μέσω συμμετοχής τους στα πολιτιστικά δρώμενα του θεσμού, της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευομένων καθώς και τη θετική συμβολή των προγραμμάτων της ΝΕΛΕ στην πολιτιστική ανάδειξη του Νομού Ευβοίας.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν και συνάδουν με τις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων όπου εντάσσονται τα προγράμματα της ΝΕΛΕ Ευβοίας. Τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς κυριαρχεί σε μέγιστο βαθμό η ανθρωποκεντρική διάσταση. Η ανάγκη για επιμόρφωση είναι «εθιστική» και η «δίψα» για μάθηση των ενηλίκων συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ελκυστική αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θεσμού στην Εύβοια.

Η συμβολή της λαϊκής επιμόρφωσης στο Νομό Ευβοίας εντοπίζεται στην προώθηση των συλλογικών πρωτοβουλιών και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη στήριξη και προώθηση του συγκεκριμένου θεσμού. Η εξέλιξη και η σημασία του θεσμού της ΝΕΛΕ αποτελεί τη βασική προτεραιότητα των στελεχών της σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάδειξη της πολιτιστικής ανάπτυξης του Νομού Ευβοίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων συνεχίζει παρόλα αυτά τη δραστηριότητά της παρά την αλλαγή πλαισίου σχετικά με τη συνεργασία της με τη ΓΓΛΕ και τη μείωση των χρηματοδοτήσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης της κοινωνίας μας.



Εικόνα 2

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης Δ. (1989), Λαϊκή Επιμόρφωση. Λήμμα στην Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης Δ., (1997), Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Βεργίδης, Δ. (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων- Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της. (Τόμος Β'), Πάτρα: ΕΑΠ
- Βλαχούτσικου Μ. (1988). Λαϊκή Επιμόρφωση και Παιδαγωγική, ο χαρακτήρας της μάθησης και ο ρόλος του επιμορφωτή. Αθήνα: εκδ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ Ε.Π.Ε Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γραμμένος Γ. (2011), Διερεύνηση των απόψεων επιμορφωτών και επιμορφωμένων για τα προγράμματα Λαϊκής Επιμόρφωσης της ΝΕΛΕ Κέρκυρας κατά την περίοδο 1982-1990, Διπλωματική Εργασία Πάτρα, ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης, Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2008), Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Εισήγηση για την 11η Διεθνή Συνδιάσκεψη με θέμα “Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις Βαλκανικές χώρες”,

Ικόνιο, 23-27 Οκτωβρίου 2008. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: [http:// www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr) (15/12/2008).

Μακρής, Β. (1983), Παιδαγωγική των ενηλίκων και Λαϊκή Επιμόρφωση, στο Λαϊκή Επιμόρφωση. Α. Θεσμός - νέο πνεύμα - καινούργιοι στόχοι - νέα παιδαγωγική. Β. Λαϊκή επιμόρφωση - κοινωνικά ζητήματα - νέοι αναπτυξιακοί θεσμοί. Εισηγήσεις από το σεμινάριο Κύμης - Εύβοιας Καλοκαίρι 1983. Ν.Ε.Λ.Ε – Σ.Λ.Ε Εύβοιας.

Jarvis, P., (2004β), Εκπαίδευση ενηλίκων : Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα, 1ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα

Rogers, A. (2002), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNESCO. (1949). Summary Report of the International Conference on adult Education. Elsinore, Denmark: UNESCO.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Μια νέα προοπτική

Ψυχογιός Ιωάννης, M.Ed.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η παρουσίαση μιας νέας προοπτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα. Η σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται μέσα από το απαιτητικό και πολύπλευρο εκπαιδευτικό έργο που καλείται να επιτελέσει. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχει ως αποδέκτες τους/τις μαθητές/τριες και επομένως θα πρέπει να αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς πυλώνες σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να έχει προστιθέμενη αξία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων εμπλέκονται με μεγαλύτερη επιτυχία σε αυτά. Οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή τους σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, μορφή επιμόρφωσης συμβατή με τη εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, επιμορφωτικές ανάγκες, κοινότητες μάθησης

Teachers' professional development: A new perspective

Ioannis Psychogios, M.Ed.

Abstract

In this article there is an attempt to present a new perspective for the 21st century teachers' professional development. The importance and the necessity of teacher training is delineated through the demanding and multi-dimensional educational work the teacher is asked to carry out. The improvement of the quality of educational work addresses the students and therefore it must be one of the most important axes in designing training programs so that this training has an added value. The teachers who participate in designing the training programs get involved in them more successfully. Whichever training program should take the teachers' training needs into account. A new perspective of teachers' professional development is participating in communities of learning and practice.

Key-words: Professional development, training, training needs, communities of practice

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνία διέρχεται μέσα από ένα κύμα ραγδαίων αλλαγών με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να έχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ άλλοτε την εκπαίδευση και την οικονομία της γνώσης. Διανύοντας τον 21^ο αιώνα, η παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης τείνει να αμφισβητείται αναδεικνύοντας επιτακτική την ανάγκη μιας εκπαίδευσης που να καλύπτει τις ανάγκες του σημερινού ανθρώπου. Παρατηρείται μια έντονη τάση αλλαγής ή αναμορφοποίησης προγραμμάτων σπουδών και κατ' επέκταση αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο την καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών όπως προστάζει η σύγχρονη εποχή. Η σύνθεση των σχολικών τάξεων αλλάζει με γοργούς ρυθμούς και χαρακτηρίζεται από πολλά διαφορετικά προφίλ μαθητών όχι μόνο από γνωστικής πλευράς αλλά και από μαθησιακών ικανοτήτων ή δυσκολιών αλλά και από εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να διαδραματίσει έναν πολύ απαιτητικό και πολυεπίπεδο ρόλο μέσα στην τάξη. Είναι όμως κατάλληλα προετοιμασμένος για αυτόν τον ρόλο που του ανατίθεται; Έχει εφοδιαστεί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες; Οι απαντήσεις σε αυτούς τους προβληματισμούς αναμένεται να δοθούν μέσα από την σύντομη ανάλυση της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς αλλά και των επιμορφωτικών αναγκών τους.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα

Στην εποχή μας παρατηρείται έντονο το ενδιαφέρον των εθνικών κυβερνήσεων αλλά και των διεθνών οργανισμών προς τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό να αναδεικνύεται ως ο ισχυρότερος παράγοντας για τη διασφάλιση αυτής της ποιότητας (Παπακωνσταντίνου, 2000) και να βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μετατόπιση του παγκόσμιου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος από τα προσόντα στις δεξιότητες, η οποία συνοδεύεται από την εισαγωγή νέων ή τροποποιημένων περιεχομένων γραμματισμού, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο μεγίστης σημασίας τόσο για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική δράση όσο και για το σύνολο της κοινωνίας μέσα στην οποία δρουν τα ίδια τα άτομα.

Σημειώνεται αξιόλογη προσπάθεια αναθεώρησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης, τάση αμφισβήτησης κάποιων αρχών της, αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών προτεραιοτήτων. Έρχονται στο προσκήνιο αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις και η αξιολόγησή τους αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που αλλάζει άρδην. Όμως, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι για να επιτύχει το μεγάλο πνοο αυτό εγχείρημα που επιχειρείται στην εκπαίδευση χρειάζεται μια νέα χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς. Οι προκλήσεις της εποχής που χαρακτηρίζονται και από τάσεις καινοτομίας φέρνουν φανερά στο προσκήνιο την ανάγκη για βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξής του.

Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα: Σύντομη ιστορική αναδρομή

Παρά τις πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί μέχρι σήμερα από τις κυβερνήσεις και τα πανεπιστημιακά τμήματα, εν τούτοις η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και η επιμόρφωσή τους παραμένει ένα ακανθώδες ζήτημα με πολλές συνέπειες και προεκτάσεις .

Μια προσπάθεια για σύντομη ιστορική αναδρομή στην επιμορφωτική πολιτική στα ελληνικά δεδομένα με τον Ν. 2857/22 καθιερώνεται η μετεκπαίδευση των δασκάλων στα Πανεπιστήμια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης μέχρι το 1964 όταν τη μετεκπαίδευση ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν.4379/64). Κατά την περίοδο της Δικτατορίας, ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΑΝ. 129/67) , γνωστό σήμερα ως Μαράσλειο. Από το 1995 (Ν. 2387/1995) άρχισαν να λειτουργούν Διδασκαλεία για δασκάλους και νηπιαγωγούς ενταγμένα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ενώ το 1997 εντάσσεται και το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, η “εξομοίωση”. Για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η μετεκπαίδευση άρχισε το 1910 με την ίδρυση Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης που λειτούργησε μέχρι το 1985 που καταργήθηκε. Από το τέλος της δεκαετίας του 70 υπάρχουν: η ίδρυση Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης-ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, η ίδρυση Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων ΠΕΚ (1992 και εξής), οι προτάσεις διαφόρων ομάδων εργασίας του Υπουργείου Παιδείας (1988-1996), διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης μέσω ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας. Ακόμα και μέχρι σήμερα, όμως, όπως παρατηρεί και ο Ξωχέλλης (2006: 128) δεν υπάρχει συστηματικό πλαίσιο σχεδιασμού και συντονισμού επιμορφωτικών δράσεων.

Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ξεκίνησε το 2011 και είχε ως σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το Νέο Σχολείο με βασικό δομικό στοιχείο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στελεχών, πριν από την έναρξη του προγράμματος. Δημιουργήθηκε μια διαδικτυακή πύλη (www.epimorfosi.edu.gr). Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με την υποβολή διδακτικών σεναρίων και υπήρξε επιμορφωτικό υλικό. Η αρνητική πλευρά αυτού του προγράμματος ήταν η διακοπή του, γεγονός που μαρτυρά την έλλειψη συνέχειας στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών από τη μια πλευρά και η ολοένα αυξανόμενη “εισβολή “ της τεχνολογίας έκανε επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Ακολούθως, από το 2002 έως και σήμερα οι εκπαιδευτικοί με αίτησή τους και ύστερα από κλήρωση έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση Β1 και Β2 επιπέδου για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη. Η πράξη αυτή υλοποιήθηκε με μικτά προγράμματα (δια ζώσης συναντήσεις και

σύγχρονες συνεδρίες στην πλατφόρμα του ΙΤΥΕ ή αμιγώς εξ αποστάσεως λόγω πανδημίας.

Στο πλαίσιο της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω πανδημίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υλοποιήσουν Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για τους μαθητές/τριές τους με ασύγχρονη και σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης. Αποτέλεσε μια μεγάλη καινοτομία για την οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιμορφωθούν καθώς ήταν κάτι εντελώς πρωτόγνωρο για την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αλλά και οι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων στις σχολικές μονάδες ανέλαβαν αυτήν την επιμόρφωση για την κάλυψη των αναγκών της τηλεεκπαίδευσης. Τον Ιούνιο του 2021 οι εκπαιδευτικοί, ύστερα από αίτησή τους, συμμετείχαν σε ένα εικοσάωρο πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις διαθέσιμες πλατφόρμες που υλοποιήθηκε από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με τη σύμπραξη των ΑΕΙ.

Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ο Αραβανής (2011) αναφερόμενος στην επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Συνεπώς γίνεται καταφανής η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όχι μόνο γιατί είναι απαίτηση της εποχής ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός αλλά και γιατί ο εκπαιδευτικός χρειάζεται αυτή τη συστηματική πληροφόρηση εν όψει εισαγωγής καινοτομιών. Ένας άλλος λόγος που καθιστά αναγκαία αυτήν την επιμόρφωση είναι και η αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών. Μια βασική εκπαίδευση η οποία ανταποκρίνεται επαρκώς στα ζητούμενα αυτά είναι προσαρμοσμένη στη σύγχρονη διεθνή αντίληψη του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου επαγγελματία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει με το παράδειγμά του, γεγονός που ενισχύει το επιχείρημα υπέρ της ανάγκης για δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο Hargreaves (1992) προσθέτει σε όλο αυτό και την συναισθηματική παράμετρο καθώς υποστηρίζει ότι “η επάρκεια του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και συναισθηματικό έργο, διαποτισμένη με ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά”. Όμως από τα ελληνικά δεδομένα σύμφωνα με την έρευνα του Μαυρογιώργου (2007) αποδεικνύεται πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής ή ανεπαρκής.

Ένα από τα πιο σημαντικά και μεγάλοπνοα εγχειρήματα της σημερινής κοινωνίας είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. “Η ποιοτική εκπαίδευση, όμως, σύμφωνα με τους Υφαντή & Βοζαίτη (2011) προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας ενός οργανισμού” ενώ οι ίδιοι θεωρούν την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ως το κλειδί για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συνεπώς, η επιδιωκόμενη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θα μπορούσε να συντελεστεί μόνο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου, από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτησή του βρίσκεται σε ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης ανάπτυξης, σημαντικό κομμάτι της οποίας είναι η επιμόρφωσή του. Άρα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά αλλά ως μια δια βίου διαδικασία και στάση ζωής για κάθε εκπαιδευτικό (Παπασταμάτης, 2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και συνεπώς εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται στην Ελλάδα.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού τόσο για την εκπαιδευτική ηγεσία όσο και για τους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες. Οι σκοποί και οι στόχοι της, η μορφή της, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι τρόποι που μαθαίνουν θεωρείται ότι αποτελούν ζητήματα πρωταρχικής σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξή τους όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις του, αλλά και να βελτιώσει τις πρακτικές του με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις, με κύριο σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επιγραμματικά θα μπορούσε να αναφερθεί κανείς στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων: Χρειάζεται α) να αποτελούν προϊόν συμμετοχής των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, β) να επιλέγονται “κατάλληλοι” επιμορφωτές όσον αφορά στη γνώση του αντικείμενου, της μεθοδολογίας, της προσέγγισης και στην αντιμετώπιση των επιμορφούμενων ως υπεύθυνους για τη μάθησή τους και γ) να σχεδιάζονται βάσει των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ένα σχεδιασμό που να βασίζεται στη θεωρία μάθησης ενηλίκων και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τις επιλογές και τις προτιμήσεις τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύεται ως μια επιτυχής μορφή καθώς αποτελεί έκφραση μιας διαφορετικής φιλοσοφίας με διττό στόχο: αφενός την αυτονομία της σχολικής μονάδας και αφετέρου την καλλιέργεια διάθεσης στον εκπαιδευτικό για ενεργό συμμετοχή στην επιμόρφωσή του. Έτσι, μπορούν να εισαχθούν ευκολότερα οι καινοτομίες στην εκπαίδευση που απαιτούν καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Ένα ακόμη όφελος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αφορά στην ίδια τη σχολική μονάδα καθώς οι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν μέσα από σχέδια ανάπτυξης της μονάδας που

περιλαμβάνουν και επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και μάλιστα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που αποτελεί ταυτόχρονα και το εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού.

Επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Η Σιπητάνου (2012) αναφέρει ότι “ο εντοπισμός των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας, εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αποτρέπει την άσκοπη διασπάθιση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων” ενώ ο Ξωχέλλης (2002) θεωρεί πως οι διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν την αφετηρία της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τη μελέτη του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (2008), αποδεικνύεται ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους με αναφορά στα θέματα “παιδαγωγικής ψυχολογίας σε ποσοστό 38,5 % και “τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας “σε ποσοστό 21,6% ενώ οι ανάγκες επιμόρφωσης ποικίλουν ανάλογα με το είδος του σχολείου.

Ο Βεργίδης (2015) παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ το σχολικό έτος 2009-2010, με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 282 εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Από την ποσοτική ανάλυση ανιχνεύθηκαν μη ρητές επιμορφωτικές ανάγκες που σχετίζονται με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τις σχέσεις με τους γονείς και συναδέλφους.

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και οι επαγγελματικές του νοοτροπίες επαναπροσδιορίζονται για να ανταποκριθεί στο λειτουργήμα που ασκεί το οποίο καθίσταται υψηλών απαιτήσεων και προσόντων, ενώ στον επαγγελματισμό έννοιες όπως η δια βίου μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτούν ιδιαίτερη σημασία (OECD, 2012).

Στην προσπάθεια αυτή για επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κοινότητες μάθησης/πρακτικής», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσω διαλόγου με σημαντικούς άλλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς). Οι *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης* (ΕΚΜ) (Professional Learning Communities), στη διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν στρατηγική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους οργανισμούς και επιχειρήσεις με σημαντικά πλεονεκτήματα όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό και γενικότερα το κοινωνικό σύνολο. Δύνανται να συμβάλουν στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επαύξησης των μαθητικών επιτευγμάτων. Οι συμμετέχοντες σε αυτές

εκπαιδευτικοί διαμοιράζονται κοινές αξίες, προσπαθούν για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος και επικεντρώνονται όχι τόσο στη διδακτική πρακτική, αλλά σε μια συνεχή, συνεργατική και αναστοχαστική διαδικασία μάθησης, (Bogler & Somech, 2004). Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία σχετίζεται με τα ζητήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό και πραγματώνεται με την ενεργό παρουσία των εκπαιδευτικών και τον υποστηρικτικό ρόλο του Διευθυντή. Το σχολείο καθίσταται χώρος διάχυσης της γνώσης και διαμοιρασμού ιδεών και πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τη στήριξη και βοήθειά τους στους συναδέλφους τους και αντίστροφα λαμβάνουν από αυτούς ενίσχυση, όποτε τη χρειάζονται ενώ δημιουργούν ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα και αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης συντελούν στη διαμόρφωση κοινού οράματος για την πορεία του σχολείου, στον προσδιορισμό μιας κοινής στοχοθεσίας και την επιλογή/εφαρμογή κοινών διδακτικών μεθόδων.

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής αναπτύχθηκε από τους Lave & Wenger (1991) ως βάση μιας κοινωνικής θεωρίας της μάθησης. Σύμφωνα με τον Wenger (2000), μια κοινότητα

πρακτικής είναι ένα σύνολο ανθρώπων που ασχολούνται συνεχώς με κάποιο θέμα κάνοντας κοινή προσπάθεια. Μοιράζονται το ίδιο πάθος και αλληλεπιδρούν τακτικά για να μάθουν πώς θα το κάνουν καλύτερα. Μια κοινότητα πρακτικής οριοθετείται στις διαστάσεις: α) της κοινής σχέσης ανάμεσα στα μέλη όπως γίνεται κατανοητή και συνεχώς επαναδιαπραγματεύεται από τα μέλη της, β) της αμοιβαίας δέσμευσης που συνδέει τα μέλη σε μια κοινωνική οντότητα και γ) της ικανότητας που έχουν δημιουργήσει τα μέλη, δηλαδή το κοινό ρεπερτόριο των κοινοτικών πόρων (ρουτίνες, ευαισθησίες, αντικείμενα, λεξιλόγιο, στυλ κ.λπ.) που τα μέλη έχουν αναπτύξει με την πάροδο του χρόνου. Μέσα σε μια κοινότητα, οι εκπαιδευόμενοι δεν διδάσκονται δομές, σκέψεις ή νοητικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου, αλλά συμμετέχουν σε περιβάλλοντα-πλαίσια, που είναι ήδη δομημένα.

Στην βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων, ως χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης συγκαταλέγονται : η συμμετοχική - κατανομημένη ηγεσία , η συλλογική μάθηση, το κοινό όραμα, οι κοινές αξίες ,οι υποστηρικτικές συνθήκες στο σχολείο και η δημοσιοποίηση διδακτικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος, πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στα οποία πραγματοποιείται. Είναι δηλαδή εμπλαισιωμένη μάθηση. Στο πλαίσιο της εμπλαισιωμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1991), η μάθησ

η σε ένα περιβάλλον κοινότητας αποτελεί μια δυναμική και κοινωνικά αλληλεπιδραστική διαδικασία.

Εν τούτοις, παρά τα θετικά στοιχεία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο ο απομονωτισμός και η απουσία συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελούν ορισμένες μόνο από τις

αρνητικές εκφάνσεις της ελληνικής εκπαίδευσης δυσχεραίνουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες (Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ποσοτική κάλυψη της σχολικής ύλης που καθορίζεται με μία σειρά εφαρμοστικών διατάξεων. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός δείχνει αρκετά καχύποπτος και επιφυλακτικός στο να εμπλακεί σε πρακτικές συνεργατικής προσέγγισης της γνώσης, με παρατήρηση της διδασκαλίας και συνδιδασκαλίες με άλλους συναδέλφους, συμβουλευτική, διενέργεια έρευνας και κοινό αναστοχασμό (Λιακοπούλου, 2014).

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποκτά ολοένα και περισσότερη σημασία καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει ένα λειτούργημα με αποδέκτες τους/τις μαθητές/τριες με όπλο την επιστημονική κατάρτιση που διαθέτει. Όμως η σύγχρονη εποχή που απαιτεί καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικοποίησης και ψηφιακού γραμματισμού στο σχολείο καθιστά αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τρόπο ουσιαστικό ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές του ανάγκες ώστε να είναι αποτελεσματική η οποιαδήποτε επιμόρφωση. Η αλλαγή, ταυτόχρονα, της κουλτούρας μεταξύ των συναδέλφων αλλά και οι πρακτικές που υιοθετούνται σε ευρωπαϊκά σχολεία φέρνει στο προσκήνιο μια καινούρια προοπτική, αυτή των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο θα πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για άρση του απομονωτισμού και του ατομισμού στην σχολική τάξη. Ας γίνει μια αρχή να αμβλυνθούν οι αντιρρήσεις και οι επιφυλάξεις για αυτό το νέο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης για να γίνει φανερό πόσα μπορούν να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται για ένα κοινό όφελος, την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Aravanis, G. (2011). I epimorfosi ton ekpaideftikon : Sygchrones episimanseis. Sto: V. Oikonomidis, Ekpaidefsi kai epimorfosi ekpaideftikon: Theoritikes & erevnitikes prosengiseis. Pedio . Athina
- 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. Τελευταία ανάκτηση στις 3/1/2022 από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000125?via%3Dihub>

- Chatzipanagiotou, P. (2001). *I Epimorfosi ton Ekpaideftikon: zitimata Organosis, Schediasmou kai Axiologisis Programmaton*. Athina: Typothito.
- Hargreaves, A. & Fullan, G. (1992). *Teacher development and educational change*. London. The Falmer Press
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liakopoulou, M. (2014). *I scholiki monada os estia epangelmatikis mathisis ton ekpaideftikon*. Sto Z. Papanoum-M. Liakopoulou (epim.), *Ypostirizontas tin epangelmatiki anaptixi ton ekpaideftikon* (Odigos epimorfosis, sel.1-25). Athina: Access. Teleftaia anaktisi stis 14/2/2022 apo http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/82-odigos-liakopo?showall=1
- Mavrogiorgos, G. (2007). *Vasiki ekpaidefsi, epimorfosi kai metekpaidefsi ekpaideftikon: Enas favlos kyklos anaparagosis*. Sto Parallila Keimena gia tin Thematiki Enotita «Dioikisi Ekpaideftikon Monadon» (sel. 788-798). Patra: EAP.
- Meizon Programma Epimorfosis (2010-2013): *I symvoli tis dierevnisis epimorfotikon anakon stin epimorfosi ton ekpaideftikon: Sygkritiki Ermineia Apotelesmaton*
- Papakonstantinou, P. (2000). *Apo tin paidagogiki ideologia stin epistimoniki paidagogiki: To periechomeno katartisis tou Ellina ekpaideftikou*. Sto A. Gkotovos, G. Mavrogiorgos & P. Papakonstantinou, *Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi* (sel. 85-103). Athina: Gutenberg
- Papastamatis, A. (2001) *Aksiologisi tou ergou ton ekpaideftikon*. *Paidagogiki Epitheorisi*, 31, 37-6
- Patsatzaki, E. & Iordanidis, G. (2018). *I leitourgia tou Dimotikou Scholeiou os epangelmatiki Koinotita Mathisis*. *Epistimes tis Agogis*, 3, 7-27. Anaktithike 22/2/2022 apo https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/7/c/6/attached-metadata-dlib-1488886900-665149-23391/EPISTHMES_AGOGIS_3_2018.pdf
- Sipitanou, A. A., Salpingidis, A. E. & Platsidou, M. (2012). *Oi epimorfotikes anagkes ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis*. Sto synedrio me thema «I Poiotita stin Ekpaidefsi: Taseis kai Prooptikes», Panepistimio Athinon, 4-6 Maiou 2012.
- Vergidis, D. (2015). *I epimorfosi ton ekpaideftikon stin Ellada os diastasi tis ekpaideftikis politikis*. *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias*, 29, 97-126. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>

Xochellis, P. (2002), I epimorfosi ton ekpaideftikon simera: Diethnis anagkaiotita – ellinikes exelixeis kai empeiries, 2o Diethnes Synedrio «I paideia stin avgi tou 21ou aiona. Istoriko -Sygkritikes Prosengiseis, Patra 4-6/10/2002. Retrieved 14/2/2022 from: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

Xochellis, P. (2005). Oi ekpaideftikoi ston sygchronon kosmo. O rolos kai to epangelmatiko profil simera, i ekpaidefsi kai i apotimisi tou ergou tou. Athina: ekd. typothito-Giorgos Dardanos.

Xochellis, P. (2006). O ekpaideftikos ston sygchronon kosmo. O rolos kai to epangelmatiko profil simera, i ekpaidefsi kai i apotimisi tou ergou tou. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Yfanti, A. A. & G. Vozaitis (2011) O rolos tis epimorfosis kai tis epangelmatikis anaptyxis ton ekpaideftikon sti veltiosi tis poiotitas tou ekpaideftikou ergou, sto: Oikonomidis, V. (Epim.) Ekpaidefsi kai Epimorfosi ton Ekpaideftikon, Athina: Atrapos, (ypo ekdosi).

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Νομοθεσία

N. 2857/22

N. 2387/1995

Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους

Καρακοζίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ70-Δάσκαλοι που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε δημοτικά σχολεία. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο της Καπαχτσή (2008). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 172 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και μελετήθηκαν οι απόψεις τους για α) τη συνολική στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση, β) την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και της διδακτικής τους ικανότητας, καθώς και την αξιολόγησή τους σε πρόσθετους τομείς, γ) τους φορείς αξιολόγησης και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιούνται για την αξιολογική διαδικασία και δ) τον βαθμό ενημέρωσης τους για θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν την αξιολόγηση ως μία σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης, ωστόσο λιγότεροι είναι αυτοί που συμφωνούν ότι μέσω της εφαρμογής της δε θα μειωθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του έργου τους. Επιπλέον, βρέθηκαν άξια προς συζήτηση αποτελέσματα σχετικά με τα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται, από ποιους φορείς και με ποιες μεθόδους, καθώς επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και οι πηγές ενημέρωσης τις οποίες επιλέγουν.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο.

A study of primary school teachers' perceptions concerning their evaluation

Karakozidou Eleni, Teacher in Primary Education, M.Sc.

Abstract

Teachers' evaluation is a timeless issue in education, on which numerous studies get carried out both nationally and internationally. The purpose of this quantitative research is to investigate the views of teachers, and specifically, PE70-Teachers working in the first level of Greek education and especially in primary schools, on their evaluation. A questionnaire created by Kapachtsi (2008) was used to conduct the research. The sample of the study consists of 172 teachers and the questions they were set to answer concerned their views and overall attitude towards a) their evaluation in general, b) the evaluation of their pedagogical and teaching ability, as well as their evaluation in additional criteria, c) the appropriateness of different evaluators and methods that are used for the evaluation process and d) their degree of awareness of educational evaluation issues. The results revealed that a little over half of the teachers recognize their evaluation as an important feedback process, however, fewer agree that implementing a

system evaluation of teachers will increase their autonomy in the exercise of their educational work. Moreover, there were found important results about the criteria of evaluation, the evaluators, the evaluation methods and the teachers' awareness of issues related to educational evaluation.

Key-words: teachers in primary schools, teachers' evaluation, educational evaluation, educational work

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ζήτημα που, παρά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της, συχνά βρίσκει αντίθετο μεγάλο αριθμό αυτών, καθώς επιφυλάσσονται ως προς τον αξιοκρατικό και ανιδιοτελές χαρακτήρα της.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η πρώτη φορά που η έννοια της αξιολόγησης αποτέλεσε ξεχωριστό αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας για αρκετούς παιδαγωγούς χρονολογείται στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (ΗΠΑ). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία που τίθενται υπό αξιολόγηση, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των μαθητών, των προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των σχολικών μονάδων κτλ. (Scriven, 1999). Οι Hoy & Miskel (1996) αναφέρουν ότι το σχολείο αλληλοεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί και για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο να συνυπολογίζονται όλες οι παράμετροι που ενδέχεται να επηρεάζουν τη λειτουργία του. Συνεπώς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ποιότητα του διδακτικού έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας αποκλειστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς πρόκειται για μία έννοια που ενέχει και άλλες παραμέτρους που αλληλοεπιδρούν με το έργο των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους

Τα οφέλη που προκύπτουν μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναγνωρίζονται από τα ευρήματα πολυάριθμων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Darling-Hammond, 1990; Κελπανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2007; Ritter & Barnett, 2016; Reddy et al., 2017; Derrington & Martinez, 2019). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μέσο που θα προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις αδυναμίες που εντοπίζονται στον χώρο της εκπαίδευσης και θα οδηγήσει σε λήψη αποφάσεων που θα ενισχύσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τα αποτελέσματα από το διεθνές πρόγραμμα Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.) για την αξιολόγηση των μαθητών, που υλοποιείται υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α.), επαληθεύεται η αναγκαιότητα για τη λήψη αποφάσεων που θα βελτιώσουν την παρεχόμενη

εκπαίδευση. Ειδικότερα, από το 2009 και εξής, παρατηρείται ότι οι Έλληνες μαθητές παρουσιάζουν μια συνεχή μείωση ως προς την επίδοσή τους. Επομένως, φαίνεται να θεωρείται απαραίτητη η αναθεώρηση κάποιων πτυχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα αρκετών ερευνών που διεξήχθησαν σε εθνικό επίπεδο με αντικείμενο μελέτης τις αντιλήψεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς υποστηρίζεται ότι για την ανίχνευση των σημείων αυτών, θα ωφελούσε η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κελπανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2007).

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι εκτός από την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αναδεικνύονται και κάποιες αρνητικές πτυχές της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Spörte & Jiang (2016), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία, πέραν της χρησιμότητάς της, χαρακτηρίζεται ως μια στρεσογόνα διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μέσω της αξιολογικής διαδικασίας φαίνεται ότι επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών τους (Derrington & Martinez, 2019). Η μη ύπαρξη αντικειμενικής κρίσης από την πλευρά των αξιολογητών και η έλλειψη συγκεκριμένων και ξεκάθαρων χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο «καλός δάσκαλος» φαίνεται επίσης να αποτελούν εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο Ισραήλ (Arar & Oplatka, 2011).

Από την πλευρά τους, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρόλο που αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησής τους, διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο και τον σκοπό που αυτή τελείται. Πολλοί ερευνητές έχουν κάνει λόγο για την ανησυχία των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό αξιοπιστίας της αξιολογικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Χαρίση (2007), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την χειραγώγησή του καθώς χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου που απαιτεί τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με όσα πρεσβεύονται από την κυρίαρχη ιδεολογία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ελεύθερης βούλησης και δράσης των εκπαιδευτικών καθιστώντας τους εκτελεστικά όργανα. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σημειώνεται φόβος και ανησυχία για μη αντικειμενικές και άδικες αποφάσεις κατά την αξιολόγησή τους (Χαϊδεμενάκου, 2006). Σε έρευνα της Ζουγανέλη κ.ά. (2008) διαπιστώνεται ότι ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μεγάλο μέρος αυτών εκφράζει επιφύλαξη ως προς τον τελικό σκοπό της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, πιστεύεται ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις γενικότερες αδυναμίες και προβλήματα που εντοπίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έντονη επίκριση προς τον θεσμό της αξιολόγησης και συγκεκριμένα προς το ΠΔ152/2013 εκφράζει και ο Καββαδίας (2013) θεωρώντας ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, όπως αυτή προβλέπεται να υλοποιείται, πρόκειται να λειτουργεί ως ελεγκτικός μηχανισμός των εκπαιδευτικών και ως μέσο που θα οδηγήσει σε υλοποίηση απώτερων πολιτικών σκοπών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

E1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης και επαγγελματικής βελτίωσης; Επηρεάζουν τα δημογραφικά στοιχεία τη γενική στάση τους;

E2: Ποιοι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποιοι θεωρούνται κατάλληλοι αξιολογητές;

E3: Με ποιες μεθόδους θα πρέπει να εφαρμόζεται πρακτικά η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

E4: Σε ποιον βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και από ποιες πηγές αντλούν την ενημέρωσή τους;

E5: Συνδέεται ο βαθμός ή οι πηγές ενημέρωσης με τις αντιλήψεις τους;

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 172 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70-Δάσκαλοι. Η συμμετοχή του δείγματος ήταν εθελοντική και η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η χιονοστιβάδα καθώς και το δείγμα ευκολίας. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	N	%
Φύλο		
Άνδρες	58	33.7
Γυναίκες	114	66.3
Ηλικία (σε έτη)		
25-30	22	12.8
31-35	22	12.8
36-40	15	8.7
41-45	14	8.1
46-50	28	16.3
51-55	50	29.1
56+	21	12.2
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (σε έτη)		
1-5	24	14.0
6-10	17	9.9
11-15	25	14.5
16-20	27	15.7

21-25	28	16.3
26-30	21	12.2
31+	30	17.4
Μορφωτικό επίπεδο		
Πτυχίο ΑΕΙ	105	61.0
Μεταπτυχιακό	60	34.9
Διδακτορικό	7	4.1
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμοι/-ες	117	68.0
Άγαμοι/-ες	42	24.4
Διαζευγμένοι/-ες	12	7.0
Χήροι/-ες	1	.6
Είδος εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται		
Δημόσια	117	68.0
Ιδιωτική	55	32.0

Εργαλείο της έρευνας

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από την Καπαχτοσή (2008) και είναι κατάλληλα σχεδιασμένο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη και απαρτίζεται συνολικά από 48 δηλώσεις. Το πρώτο μέρος αφορά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha = .82$. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στους τομείς που πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha = .80$. Το τρίτο μέρος μελετά ποιοι φορείς θεωρούνται περισσότερο κατάλληλοι από τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν την αξιολόγησή τους και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha = .63$. Τέλος, το τέταρτο μέρος διερευνά ποια μέθοδος αξιολόγησης θεωρείται καταλληλότερη με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha να ανέρχεται σε $\alpha = .78$, ενώ το πέμπτο μέρος εξετάζει τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της αξιολόγησής τους, και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε $\alpha = .62$. Ο συνολικός δείκτης Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου βρέθηκε $\alpha = .89$.

Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική ενώ εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Συγκεντρώθηκαν 172 έγκυρα ερωτηματολόγια.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics (version 25). Οι αναλύσεις που εφαρμόστηκαν ήταν η περιγραφική ανάλυση, ο υπολογισμός του μέσου όρου (Μ.Ο.) και της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.), T-test αναλύσεις και αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με το στατιστικό κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD. Τέλος, πραγματοποιήθηκε και ανάλυση συσχετίσεων Pearson.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 και βρέθηκε να είναι ουδέτερη (Μ.Ο. = 3.11). Η πρόταση αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης φαίνεται να συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 3.35), ενώ η πρόταση σχετικά με το ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου παραμένει αμείωτη με την αξιολόγησή του, φαίνεται να συγκέντρωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 2.67). Οι υπόλοιπες προτάσεις που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους βρέθηκαν κοντά στο μέσο της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (3.00) που ισοδυναμεί με ουδέτερη στάση (Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	3.23	1.262
Δικαίωμα της Πολιτείας να αξιολογεί	3.27	1.098
Μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών	3.22	1.232
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βα- σίζεται στην αξιολόγησή τους	2.92	1.214
Σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης	3.35	1.240
Η αυτονομία των εκπαιδευτικών παραμένει αμεί- ωτη	2.67	1.213
Συνολική στάση για την αξιολόγηση	3.11	.881

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της T-test ανάλυσης και της ανάλυσης ANOVA με την εφαρμογή του κριτηρίου Tukey HSD κατά τον έλεγχο Post hoc, η συνολική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους φαίνεται ότι επηρεάζεται σημαντικά με βάση το φύλο ($t = 2.420$, $p = .017$) και το μορφωτικό τους επίπεδο ($F = 7.126$, $p = .001$). Στον έλεγχο post hoc test, αποδείχθηκε ότι παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν τον βασικό τίτλο σπουδών και εκείνων που διαθέτουν μεταπτυχιακό (Πίνακας 3).

Πίνακας 1. Συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους

Συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους					
Χαρακτηριστικά	M.O.	T.A.	t/F	p	Post Hoc
Φύλο				.017	
Άνδρες (n=58)	3.33	.914	2.420		
Γυναίκες (n=114)	2.99	.845			
Μορφωτικό επίπεδο			7.126	.001	.001
① Πτυχίο ΑΕΙ (n=105)	2.91	.865			② > ①
② Μεταπτυχιακό (n=60)	3.43	.758			
③ Διδακτορικό (n=7)	3.26	1.329			

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας καθώς και την ικανότητά τους σε πρόσθετα κριτήρια

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια, καθώς και σε πρόσθετα κριτήρια απεικονίζεται στον Πίνακα 4 και υπολογίζεται σε M.O. = 3.47 και M.O. = 3.20 αντίστοιχα. Η πρόταση αναφορικά με την αξιολόγηση της μεταδοτικότητας το εκπαιδευτικού συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 3.83) ενώ η πρόταση αναφορικά με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας συγκέντρωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο (M.O. = 2.83). Παρόμοια, η πρόταση που υποστηρίζει την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, φαίνεται ότι συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 3.66), ενώ η πρόταση που υποστηρίζει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και βάσει αυτής να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, συγκέντρωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο (M.O. = 2.63). Οι υπόλοιπες προτάσεις που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια, καθώς και σε πρόσθετα κριτήρια, απεικονίζεται αναλυτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα, καθώς και την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα κριτήρια

Αξιολόγηση παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας	M.O.	T.A.
Χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας	2.83	1.028
Συμμετοχή μαθητών	3.77	1.021
Μετάδοση εκπαιδευτικού	3.83	.907
Ικανότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	3.56	.974

Χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης	3.40	1.052
Συνολική στάση για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας	3.47	.733
Αξιολόγηση σε πρόσθετα κριτήρια	M.O.	T.A.
Πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	3.40	1.111
Επίδοση μαθητών	2.63	1.270
Συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή	2.76	1.132
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη	3.66	1.084
Εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα	3.25	1.104
Ατομικός φάκελος προσόντων των εκπαιδευτικών	3.12	1.208
Ήθος εκπαιδευτικών	3.63	1.275
Συνολική στάση για την αξιολόγηση σε πρόσθετα κριτήρια	3.20	.688

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της T-test ανάλυσης και τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA και με την εφαρμογή του κριτηρίου Tukey HSD, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα κριτήρια επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από το φύλο ($t = 2.246$, $p = .026$) και το μορφωτικό επίπεδο ($F = 4.912$, $p = .008$). Κατά τον έλεγχο Post hoc, σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική άποψη των εκπαιδευτικών που κατέχουν τον βασικό τίτλο σπουδών και εκείνων που διαθέτουν και μεταπτυχιακό (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συνολική στάση εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα κριτήρια

Συνολική στάση εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα κριτήρια					
Χαρακτηριστικά	M.O.	T.A.	t/F	p	Post Hoc
Φύλο					
Άνδρες (n=58)	3.36	.699	2.246	.026	
Γυναίκες (n=114)	3.12	.671			
Μορφωτικό επίπεδο			4.912	.008	.007 ② > ①
① Πτυχίο ΑΕΙ (n=105)	3.07	.647			
② Μεταπτυχιακό (n=60)	3.41	.652			
③ Διδακτορικό n=7)	3.36	1.151			

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους κατάλληλους αξιολογητές

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την καταλληλότητα διαφόρων φορέων ως αξιολογητές, παρουσιάζεται στον Πίνακα 6. Οι προτάσεις που σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο είναι εκείνη που απορρίπτει τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως αξιολογητές (Μ.Ο. = 3.85) καθώς και εκείνη που απορρίπτει τους συνδικαλιστικούς φορείς από την εμπλοκή τους στην αξιολογική διαδικασία (Μ.Ο. = 3.81). Ως ο πιο κατάλληλος αξιολογητής φαίνεται να θεωρείται ο διευθυντής της σχολής μονάδας (Μ.Ο. = 3.29), ενώ ως ο λιγότερο κατάλληλος φαίνεται να θεωρείται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) (Μ.Ο. = 2.02) και το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) (Μ.Ο. = 2.05).

Πίνακας 6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα διαφόρων

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επιτροπή Πανεπιστημιακών	2.26	1.131
Σύλλογος διδασκόντων και διευθυντής	2.93	1.163
Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	2.05	1.002
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμά- των	2.02	1.081
Προϊστάμενος της Πρωτοβάθμιας στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα	2.13	1.074
Σώμα μόνιμων αξιολογητών	2.47	1.291
Διευθυντής της σχολικής μονάδας	3.29	1.222
Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δεν θα πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολο- γική διαδικασία	3.85	1.443
Οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς	2.79	1.415
Οι γονείς δεν είναι κατάλληλοι να α- ξιολογούν τους εκπαιδευτικούς	2.44	1.347
Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης	2.87	1.048
Οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν θα πρέ- πει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία	3.81	1.372
Συνολική στάση για την καταλληλό- τητα των αξιολογητών	2.74	.547

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Όπως φαίνεται, υποστηρίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά ότι τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς εκ των προτέρων (Μ.Ο. = 4.38), ενώ έντονα υποστηρίζεται και η άποψη ότι η χαμηλή βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για την ανατροφοδότηση και την παραπομπή τους για περαιτέρω επιμόρφωσή (Μ.Ο. = 3.93). Επιπλέον, πιστεύεται ότι η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να είναι η μοναδική μέθοδος αξιολόγησής τους (Μ.Ο. = 3.93), ενώ δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης (Μ.Ο. = 3.72). Τον χαμηλότερο μέσο όρο ως κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης σημείωσε η πρόταση σχετικά με την βιντεοσκόπηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μ.Ο. = 1.57), καθώς και η πρόταση σχετικά με τη χορήγηση τεστ επίδοσης στους μαθητές, όπου με βάση τα αποτελέσματά τους θα κρίνονται οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. = 2.27).

Πίνακας 7. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Περιγραφική έκθεση από τον διευθυντή	2.80	1.154
Μέθοδος της παρατήρησης μέσα στην τάξη	2.60	1.278
Βιντεοσκόπηση διδασκαλιών	1.57	.925
Περιγραφική έκθεση από τον Συντονιστή Εκπαίδευσης	2.78	1.149
Αυτοαξιολόγηση	3.72	1.045
Τεστ επίδοσης μαθητών	2.27	1.109
Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές	2.47	1.105
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται μία φορά τον χρόνο	2.63	1.149
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να αποτελεί την μοναδική μέθοδο αξιολόγησής του	3.93	1.018
Μέθοδος των μορίων	3.15	1.178

Χρήση της χαμηλής βαθμολογίας για ανατροφοδότηση και παραπομπή για περαιτέρω επιμόρφωση	3.93	1.074
Εκ των προτέρων γνωστά τα κριτήρια αξιολόγησης	4.38	.938
Συνολική στάση για την καταλληλότητα διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης	3.01	.599

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Βαθμός ενημέρωσης – πηγές ενημέρωσης

Ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν βρέθηκε ούτε επαρκής, ούτε ανεπαρκής (Πίνακας 8-A). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον βαθμό ενημέρωσης, ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών ($F = 2.790$, $p = .013$) και το μορφωτικό τους επίπεδο ($F = 3.706$, $p = .027$). Στον έλεγχο Post Hoc που εφαρμόστηκε, σημειώθηκε διαφορά ως προς τον βαθμό ενημέρωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-30 ετών και τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-45 ετών. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-45 ετών και τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 51-55 ετών. Ο βαθμός ενημέρωσής τους φαίνεται ότι επηρεάζεται και από το μορφωτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα σημειώθηκε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν το βασικό πτυχίο και τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό (Πίνακας 8-B).

Πίνακας 8-A. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Βαθμός ενημέρωσης για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	3.02	1.231

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Πίνακας 8-B. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Βαθμός ενημέρωσης για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης					
	M.O.	T.A.	t/F	p	Post Hoc
Ηλικία (έτη)			2.790	.013	.041

① 25-30 (n=22)	3.32	1.129			① > ④
② 31-35 (n=22)	2.64	1.293			.028
③ 36-40 (n=15)	2.67	1.291			④ > ⑥
④ 41-45 (n=14)	2.07	1.072			
⑤ 46-50 (n=28)	3.18	1.056			
⑥ 51-55 (n=50)	3.22	1.166			
⑦ 56+ (n=21)	3.29	1.384			
Μορφωτικό επί- πεδο			3.706	.027	.020
① Πτυχίο ΑΕΙ (n=105)	2.82	1.133			② > ①
② Μεταπτυχιακό (n=60)	3.35	1.300			
③ Διδακτορικό (n=7)	3.14	1.574			

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Αναφορικά με τις πηγές ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο ως πηγή ενημέρωσής τους τα βιβλία και τα άρθρα καθώς και το διαδίκτυο, ενώ φαίνεται ότι ενημερώνονται σε πολύ λιγότερο βαθμό μέσα από συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς. (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Πηγές ενημέρωσης

Πηγές ενημέρωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Βιβλία και άρθρα	3.63	.949
Συζητήσεις με συναδέλφους	3.42	1.026
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	2.56	1.176
Διαδίκτυο	3.52	1.111
Επιμορφωτικά σεμινάρια	3.21	1.267

Το εύρος της κλίμακας Likert ήταν από 1 έως 5, όπου το 1 ισοδυναμούσε με το «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 με το «συμφωνώ απόλυτα»

Συσχετίσεις

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση γενικά και την αξιολόγησή τους σε παιδαγωγικά και πρόσθετα κριτήρια (Πίνακα 10). Η ενημέρωση μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους ($r = .240$, $p < .01$), με τη συνολική στάση τους για την αξιολόγηση σε

παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια ($r = .209$, $p < .01$), καθώς και με τη συνολική στάση τους για την αξιολόγηση σε πρόσθετα κριτήρια ($r = .169$, $p < .05$). Από την άλλη πλευρά, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω συζητήσεων με συνδικαλιστικούς φορείς φαίνεται ότι σχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τη συνολική τους στάση για την αξιολόγησή τους ($r = -.198$, $p < .01$) και με τη συνολική τους στάση για την αξιολόγησή τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια ($r = -.211$, $p < .01$).

Πίνακας 10. Συσχετίσεις ανάμεσα στις πηγές ενημέρωσης, τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους γενικά, την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας και την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα κριτήρια

	Βιβλία και άρθρα	Συζητήσεις με συναδέλ- φους	Συζητήσεις με συνδικαλι- στικούς φο- , Διαδίκτυο	Επιμορφω- τικά σεμνά- ρια	Συνολική στάση για την αξιολόγηση	Αξιολόγηση παιδαγωγικής και διδακτι-
Βιβλία και άρθρα						
Συζητήσεις με συναδέλ- φους	.303*					
Συζητήσεις με συνδικα- λιστικούς φορείς	.213*	.356**				
Διαδίκτυο	.277*	.561**	.306**			
Επιμορφω- τικά σεμνά- ρια	.361*	.081	-.017	.150*		
Συνολική στάση για την αξιολό- γηση	.058	-.071	-.198**	-.072	.240**	

Αξιολόγηση παιδαγωγι- κής και διδα- κτικής ικανό- τητας	-.006	.028	-.211**	.020	.209**	.458**	
Αξιολόγηση πρόσθετων κριτηρίων	.076	.036	-.099	.069	.169*	.630**	530**

****.** Συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$

*****. Συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .05$

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους ήταν ουδέτερη ($M.O. = 3.11$). Η πρόταση αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης φαίνεται ότι σημείωσε τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 3.35$). Ο Looney (2011) συμφωνεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει ως κίνητρο για την περεταίρω επαγγελματική ανάπτυξή τους. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο θετικοί ($M.O. = 3.33$) από τις γυναίκες ($M.O. = 2.99$). Σύμφωνα με τον Biklen (1985), οι γυναίκες λόγω των αυξημένων οικογενειακών καθηκόντων και ευθυνών που συνδέονται με τον ρόλο τους, εκδηλώνουν κάποιες φορές αρνητική στάση προς τον θεσμό της αξιολόγησης. Έτσι, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης που επρόκειτο να επιφέρει επιπρόσθετη πίεση, φαίνεται να έβρισκε αντίθετες τις γυναίκες, καθώς οι οικογενειακές υποχρεώσεις διαδραματίζουν ανασταλτικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξή τους (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό εκφράζουν περισσότερο θετική άποψη ($M.O. = 3.43$) για την αξιολόγησή τους σε σύγκριση με εκείνους που διαθέτουν το βασικό πτυχίο ($M.O. = 2.91$).

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους ικανότητες βρέθηκε θετική ($M.O. = 3.47$). Τον υψηλότερο μέσο όρο σημείωσε η πρόταση σχετικά με την αξιολόγηση της μεταδοτικότητας του εκπαιδευτικού ($M.O. = 3.83$) και η πρόταση σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ($M.O. = 3.77$). Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από τον Marzano (2012), η συνεχής διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η διαρκής κινητοποίησή τους να μετέχουν

στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν τα κύρια κριτήρια στα οποία πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επιπρόσθετα κριτήρια, τον υψηλότερο μέσο όρο συγκέντρωσε η πρόταση αναφορικά με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (Μ.Ο. = 3.66) και την αξιολόγηση του ήθους των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 3.63). Σε στοιχεία προσωπικότητας φαίνεται να δίνει έμφαση και ο Korthagen (2004), ο οποίος κάνει λόγο μεταξύ άλλων για αρετές όπως η εμπιστοσύνη και το κουράγιο. Στον αντίθετο πόλο σημειώνοντας χαμηλό ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών βρίσκονται η επίδοση των μαθητών (Μ.Ο. = 2.63) και η σχέση του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. = 2.76). Η χαμηλή βαθμολόγηση που σημείωσε η επίδοση των μαθητών ως πρόσθετο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Glass (2004) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται ανάμεσα σε άλλα κριτήρια με βάση την επίδοση των μαθητών και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει και να διατηρεί διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις (π.χ. με τους γονείς-κηδεμόνες) με απώτερο σκοπό την ενίσχυση του βαθμού της μαθησιακής επιτυχίας.

Ωστόσο, οι Derrington & Campbell (2013) υποστηρίζουν ότι η εδραίωση εποπτικής σχέσης μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, κατά την οποία οι διευθυντές θα επιβλέπουν και θα αξιολογούν το έργο των εκπαιδευτικών, εκλαμβάνεται αρνητικά από τους τελευταίους και υπάρχει η πεποίθηση ότι μέσω μιας σχέσης εποπτείας, ασκείται αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις τους.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των διαφόρων φορέων για τον ρόλο του αξιολογητή, βρέθηκε ότι στην πλειοψηφία τους απορρίπτουν τους εξωτερικούς φορείς, όπως για παράδειγμα τους φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Μ.Ο. = 3.85 αρνητικά διατυπωμένη πρόταση), τους συνδικαλιστικούς φορείς (Μ.Ο. = 3.81 αρνητικά διατυπωμένη πρόταση), Το Υπουργείο Παιδείας (Μ.Ο. = 2.02) και το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο (Μ.Ο. = 2.05). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι προτιμούν ελαφρώς τους εσωτερικούς φορείς αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα τον διευθυντή της σχολικής (Μ.Ο. = 3.29) ή τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον διευθυντή (Μ.Ο. = 2.93).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ακαταλληλότητα των διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης, βρέθηκε ότι στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι τα κριτήρια στα οποία θα αξιολογούνται πρέπει να τους είναι γνωστά εκ των προτέρων (Μ.Ο. = 4.38) και ότι η χαμηλή βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τη δική τους ανατροφοδότηση και την παραπομπή τους για περαιτέρω επιμόρφωση (Μ.Ο. = 3.93). Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικών θεωρείται ότι δεν πρέπει να αποτελεί τη μοναδική μέθοδο αξιολόγησης (Μ.Ο. = 3.93), ενώ υποστηρίζεται έντονα η καταλληλότητα της αυτοαξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης (Μ.Ο. = 3.72). Στην αντίθετη πλευρά βρίσκεται η μέθοδος της βιντεοσκόπησης της

εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέθοδος αξιολόγησης, καθώς κατακρίθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και συγκέντρωσε τον πιο χαμηλό μέσο όρο ($M.O. = 1.57$).

Οι συμμετέχοντες είναι ουδέτερα ενημερωμένοι για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πράγμα που συνεπάγεται ότι θα πρέπει να ενημερωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία φάνηκε ότι επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο είναι ενημερωμένοι ($p = .027$, $p = .013$ αντίστοιχα). Μετά την εφαρμογή του ελέγχου με το κριτήριο Tukey HSD βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές είναι περισσότερο ενήμεροι ($M.O. = 3.34$) από τους εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους με την κατάκτηση του βασικού πτυχίου ($M.O. = 2.82$). Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί που είναι 25-30 ετών είναι πιο ενημερωμένοι ($M.O. = 3.32$) από τους εκπαιδευτικούς 41-45 ετών ($M.O. = 2.07$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι 51-55 ετών είναι κι αυτοί πιο ενημερωμένοι από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-45 ετών. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (25-30 ετών) και οι πιο μεγάλοι (51-55 ετών) είναι πιο ενημερωμένοι από τους εκπαιδευτικούς ενδιάμεσης ηλικίας (41-45 ετών). Ένας πιθανός λόγος που ίσως εξηγεί το γεγονός αυτό είναι οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (25-30 ετών), η πλειοψηφία των οποίων δεν έχουν δημιουργήσει ακόμη τη δική τους οικογένεια, ή συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (51-55 ετών), οι οποίοι έχουν αποδεσμευτεί σε σημαντικό βαθμό από την ανατροφή των παιδιών και την καθημερινή φροντίδα.

Όσον αφορά τις πηγές ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνονται από συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς επηρεάζονται αρνητικά ως προς τη συνολική στάση τους για την αξιολόγηση γενικά ($r = -.198$, $p = .009$), και τη συνολική στάση τους για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας ($r = -.211$, $p = .005$). Αντιθέτως, όσο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων τόσο περισσότερο αυξάνεται η θετική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση γενικά ($r = .240$, $p = .002$), η θετική τους στάση για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας ($r = .209$, $p = .006$), καθώς και την αξιολόγησή τους σε πρόσθετα ($r = .169$, $p = .027$). Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Καπαχτσή (2007), στην οποία βρέθηκε ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς επηρεάζουν αρνητικά τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, ενώ η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων συμβάλλει στη μείωση της άρνησης των εκπαιδευτικών καλλιεργώντας πιο θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν ετερογενές ως προς τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Χρειάζονται περαιτέρω μελέτες όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που ασκούν το έργο τους στον ιδιωτικό τομέα.

Βιβλιογραφία

- Arar, K., & Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006>
- Biklen, S. K. (1985). Can elementary school teaching be a career? A search for new ways of understanding women's work. *Issues in education*, (33)3, 215-231.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In: J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation* (pp.17-32). California: Corwin Press.
- Derrington, M. L., & Campbell, J. (2013). The changing conditions of instructional leadership: Principal perceptions of teacher evaluation accountability mandates. In B. G. Barnett, A. R. Shoho, & A. J. Bowers (Eds.), *International research on school leadership: School and district leadership in an era of accountability* (pp. 231-251). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Derrington, M. L., & Martinez, J. A. (2019). Exploring Teachers' Evaluation Perceptions: A Snapshot. *NASSP Bulletin*, 103(1), 32-50. <https://doi.org/10.1177/0192636519830770>
- Glass, G. (2004). *Teacher Evaluation*, Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University, Tempe.
- Haertel, E. H. & Lorie', W. A. (2004) Validating standards-based test score interpretations, Measurement: *Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2, pp. 61–103.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5th ed.). New York: McGraw – Hill.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη, Ε. Βαρέση, Α. Πατούνα & Β. Γκιζελή (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (σσ.391-436). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 31-35.

- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Καπαχτσή, Β. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στον Ν. Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2007. Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/132805830.pdf>*
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.*
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-177.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation: The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14-19.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R. J., & Kurz, A. (2017). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: A preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 47-70. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9263-3>
- Ritter, G. W., & Barnett, J. H. (2016). Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth. *Phi Delta Kappan*, 97(7), 48-52. <https://doi.org/10.1177/0031721716641649>
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part I: Relation to psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(11), 1149-1156. <https://doi.org/10.7275/egax-6010>

Sporte, S. E., Jiang, J. Y. (2016). *Teacher Evaluation in Practice: Year 3 Teacher and Administrator Perceptions of REACH*. Chicago, IL: & University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», 123-134. Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου—αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169.

Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο

Αικατερίνη Σμαροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Phd Νομικής

Περίληψη

Από το 2018 κι έπειτα, θεσμοθετήθηκε η υποχρεωτική διετής φοίτηση των μαθητών/τριών στην προσχολική εκπαίδευση. Με την παρούσα εισήγηση κατεβλήθη προσπάθεια να παρουσιαστεί η διαδικασία επαναφοίτησης στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, όπως αυτή ορίζεται στο Π.Δ. 79/2017, προκειμένου να ληφθεί απόφαση επανάληψης φοίτησης νηπίου για τρίτη χρονιά σε αυτό. Καθοριστικός παράγοντας προς τούτο είναι η συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων του/της, καθώς χωρίς αυτήν οι εκπαιδευτικοί φορείς περιορίζονται μόνο σε προτάσεις και παραινήσεις, χωρίς να μπορούν να λάβουν την απόφαση κατά μόνας. Αναλύονται, λοιπόν, οι λόγοι που δύνανται να οδηγήσουν τους γονείς να λάβουν αυτήν την απόφαση, αλλά και παρουσιάζονται έρευνες σύμφωνα με τις οποίες όχι μόνο τα θετικά αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρούνται δεδομένα, αλλά ελλοχεύει και ο κίνδυνος για αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Επαναφοίτηση, Εκπαιδευτική νομοθεσία, Νήπια

Repetition of Kindergarten

Aikaterini Smaropoulou, Primary Teacher, PhD Law School

Abstract

From 2018 onwards, the compulsory two-year study of students / three in pre-school education was instituted. With the present presentation, an attempt was made to present the retraining process in the Greek Kindergarten, as it is defined in the PD. 79/2017, in order to take a decision to repeat the study of an infant for the third year in it. A decisive factor for this is the consent of his / her parents / guardians, as without it the educational institutions are limited only to suggestions and persuasions, without being able to make the decision on their own. Therefore, the reasons that can lead parents to make this decision are analyzed, but also research is presented according to which not only the positive results can not be taken for granted, but also the risk of negative effects on the academic and social emotional development of children.

Key-words: Kindergarten, Retraining, Educational legislation, Toddlers

Εισαγωγή

Η πρακτική της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά επαναλαμβάνουν ένα έτος στην προσχολική εκπαίδευση πριν να προαχθούν στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί μία κοινή εκπαιδευτική πρακτική σε πολλά Δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα

(Ikeda & García, 2013· McGrath, 2006). Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται στους μαθητές/τριες ένα επιπλέον έτος διδασκαλίας στην ίδια τάξη, προκειμένου να ανταποκριθούν στο επίπεδο αυτής και στις προσδοκίες του προγράμματος σπουδών ή να τους φέρουν πιο κοντά με την ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη των συμμαθητών/τριών τους (Jiménez, 2011).

Η διαδικασία που ακολουθείται σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία θέτει συγκεκριμένες προϋποθέσεις και περιορισμούς, προκειμένου να ληφθεί η απόφαση για την επαναφοίτηση ενός/μιας μαθητή/τριας, αλλά οι λόγοι που θα οδηγήσουν σ' αυτήν δεν απαριθμούνται περιοριστικά, παρά επαφίονται στη διακριτική ευχέρεια των αρμόδιων φορέων. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν στην επαναφοίτηση των νηπίων είναι οι ελλειπείς ακαδημαϊκές ικανότητες και η συναισθητική και κοινωνική ανωριμότητα (Hong&Raudenbush, 2006).

Η επαναφοίτηση όμως στο Νηπιαγωγείο δεν συνεπάγεται από μόνη της την παροχή αυξημένης υποστήριξης πέρα από το ότι παρέχεται ως μέρος του κανονικού προγράμματος σπουδών. Παρά την ευρεία αποδοχή της πρακτικής αυτής ως στρατηγική αποκατάστασης των τυχόν ελλειμμάτων των παιδιών που αποφασίζουν να προβούν σε επαναφοίτηση, υπάρχει ανησυχία για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητά της και τις κοινωνικο-συναισθηματικές συνέπειες που τυχόν μπορεί να έχει για τους/τις μαθητές/τριες (Andrew, 2014· Im, Hughes, Kwok, Puckett, & Cerda, 2013· Jimerson & Ferguson, 2007· Moser, West, & Hughes, 2012). Είναι επομένως αδήριτη ανάγκη να μελετηθούν περαιτέρω οι λόγοι και τα κριτήρια που οδηγούν στη συγκεκριμένη πρακτική, όσο και το κατά πόσον αποτελεί εμπόδιο στον αγώνα για μια κοινωνία ένταξης.

Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα το άρθρο 3§1 του Νόμου 1566/1985, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σήμερα, με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ορίζεται πως: «*Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθεί τα νήπια α)) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές. β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό, γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής, δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξη τους στην κοινωνική ζωή και ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.*».

Περαιτέρω με το άρθρο 6§1 του Π.Δ. 79/2017, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σήμερα, με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ορίστηκε πως: *«Στο νηπιαγωγείο εγγράφονται δύο (2) ηλικίες νηπίων. Η πρώτη ηλικία (νήπια) περιλαμβάνει τα νήπια, τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών, για τα οποία η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Η δεύτερη ηλικία (προ-νήπια) περιλαμβάνει τα νήπια, τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία τεσσάρων (4) ετών.»*. Ενώ με το άρθρο 2§3 του Νόμου 1566/1985 ορίζεται πως: *«3. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του.»*.

Ο ίδιος Νόμος όταν ψηφίστηκε το 1985 όριζε στο άρθρο 3§3 πως *«3. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων ετών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.»*. Τον Δεκέμβριο του 2006 όμως ψηφίστηκε Νόμος που τροποποίησε το άρθρο 3§3 του ανωτέρω νόμου, καθορίζοντας την υποχρεωτικότητα ενός έτους στο νηπιαγωγείο (Νόμος 3518/2006), καθώς όριζε πως *«Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών. Η φοίτηση όσων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών...»*. Τελικά το 2018 ψηφίστηκε ο Νόμος 4521/2018 με τίτλο «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις», όπου ορίστηκε πως *«Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια, που συμπληρώνουν, την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, ηλικία τεσσάρων (4) ετών.»* (άρθρο 33§3).

Θεσμοθετήθηκε, λοιπόν, από το 2018 κι έπειτα η υποχρεωτικότητα της διετούς φοίτησης των μαθητών/τριών στο Νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούσε χρόνιο αίτημα διεκδικήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς η ένταξη των παιδιών ηλικίας 4 ετών στο νηπιαγωγείο αποτελεί παιδαγωγική επιλογή μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίησή τους, την παραπέρα συστηματική εκπαίδευσή τους και την ομαλή ένταξή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Κιτσαράς, 2001· Ντολιοπούλου, 2007).

Στις μέρες μας είναι επιστημονικώς τεκμηριωμένη και ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους καλύτερους μηχανισμούς παροχής εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών δυνατοτήτων για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως οικογενειακής προέλευσης και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Piantaetal, 2009). Η αναβάθμιση, λοιπόν, της δίχρονης εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να ολοκληρώσουν πιο αποτελεσματικά και να υλοποιήσουν όλους τους στόχους του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος που είναι προαπαιτούμενοι για να μπορέσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις απαιτήσεις του Δημοτικού Σχολείου (Ντολιοπούλου, 2004).

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο έχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, μέσα σε ένα εκπαιδευτικά ευέλικτο και με πλούσια ερεθίσματα σχολικό

περιβάλλον που με βάση το παιχνίδι, την προσωπική διερεύνηση, αλλά και την εργασία σε ομάδες, τη δημιουργικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, προσπαθεί να αποτελέσει και τη βάση για την ομαλή ένταξη των παιδιών στο επόμενο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό τους περιβάλλον (Στελλάκης, 2015).

Διαδικασία επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο

Στο άρθρο 6§7 του Π.Δ. 79/2017 ορίζεται πως *«Επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα (1) ακόμη έτος μπορεί να γίνει με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, όταν βεβαιώνεται με γνωμάτευση Κ.Ε.Σ.Υ. ή δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σχετική βεβαίωση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης ή του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου νηπιαγωγών ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.»*.

Απαραίτητως, λοιπόν, μέσα στην ορισμένη κάθε χρόνο προθεσμία, οι Διευθυντές/ντριες ή οι Προϊστάμενοι/ες των Νηπιαγωγείων θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που κρίνουν ότι έχουν ανάγκη επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο, ώστε να προβούν στην κατάθεση εγκαίρως αιτήματος, προκειμένου να εξεταστεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Από την άλλη πλευρά, οι Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, οι Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. θα πρέπει να συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της ανωτέρω διαδικασίας όπου απαιτείται. Τα κατά τόπον αρμόδια Π.Ε.Κ.Ε.Σ. ζητούν από τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους να τους αποστέλλουν αιτήσεις των δύο γονέων/κηδεμόνων στις οποίες να ζητούν την επανάληψη φοίτησης, υπεύθυνες δηλώσεις των γονέων/κηδεμόνων στις οποίες να συναινούν και να καταθέτουν τους λόγους που ζητούν την επανάληψη φοίτησης του παιδιού τους, πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων της Σχολικής Μονάδας όπου να αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους ζητείται η επανάληψη φοίτησης του εκάστοτε νηπίου και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, καθώς και παιδαγωγική έκθεση από την/τον εκπαιδευτικό του νηπίου.

Απαραίτητο, λοιπόν, για την απόφαση έγκρισης επαναφοίτησης μαθητών/τριών για ακόμη ένα σχολικό έτος στο Νηπιαγωγείο είναι α. η συγκατάθεση των γονέων του και είτε β1. Γνωμάτευση Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. ή δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, είτε β2. Βεβαίωση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ή του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Να σημειωθεί όμως, πως σύμφωνα με το άρθρο 6§8 του Π.Δ. 79/2017 ορίζεται πως *«Σε κάθε περίπτωση δεν εγγράφεται ούτε δύναται να επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο μαθητής που την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή επαναφοίτησης έχει συμπληρώσει την ηλικία των επτά (7) ετών»*. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν δεν εγγράφεται, ούτε

δύναται να επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο μαθητής που την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή επαναφοίτησης έχει συμπληρώσει την ηλικία των επτά (7) ετών. Τίθεται δηλαδή από το νομοθέτη ηλικιακός περιορισμός όσον αφορά την αποδοχή αιτήματος επαναφοίτησης νηπίου, καθώς τούτο απαγορεύεται σε περίπτωση που ο μαθητής/τρια έχει συμπληρώσει την ηλικία των επτά ετών.

Διαφαίνεται από τη νομοθεσία πως εμπλεκόμενοι στη διαδικασία απόφασης της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο είναι οι γονείς των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Γενικής και Ειδικής Αγωγής και τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. ή τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, τόσο του τμήματος, όσο και του Συλλόγου Διδασκόντων περιορίζεται στο να εκφράσουν την άποψή τους στους γονείς και στο Συντονιστή σχετικά με το αν θεωρούν ότι με βάση τη δική τους αξιολόγηση ο μαθητής θα πρέπει να επαναφοιτήσει, έχοντας κυρίως διαγνωστικό ρόλο που στοχεύει στην πρώιμη ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών και στην αποκατάστασή τους μέσω της επαναφοίτησης. Ενώ καθοριστική είναι η απόφαση των γονέων για την κατάθεση των απαραίτητων δικαιολογητικών. Σε περίπτωση δηλαδή άρνησης των γονέων ακυρώνεται ο ρόλος των υπόλοιπων που μπορεί να θεωρούν ότι ο μαθητής χρήζει επαναφοίτησης (Καπέλου, 2010).

Από την άλλη, οι διαγνωστικοί φορείς, ήτοι τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. ή τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα νομιμοποιούνται να έχουν τον απόλυτο έλεγχο σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, καθώς με τη σύνταξη γραπτής έκθεσης τους καθορίζουν τους λόγους επαναφοίτησης του/της μαθητή/τριας, κρίνοντας εάν το παιδί μπορεί να προωθηθεί στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ομοίως ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός καθώς μπορεί να αντικαταστήσει το ρόλο των ΚΕΔΔΥ και να κρίνει εκείνος/η αν ο/η μαθητής/τρια πρέπει να επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως η επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται και όταν ισχύουν οι προβλέψεις του άρθρου 13§5 του Π.Δ. 79/2017, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει σήμερα, όπου ορίζεται πως «5. *Αν οι απουσίες του μαθητή του νηπιαγωγείου υπερβαίνουν τις εκατό (100) ανά διδακτικό έτος, η βεβαίωση φοίτησης για την εγγραφή στην Α΄ Δημοτικού χορηγείται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών. Σε αντίθετη περίπτωση ο μαθητής επαναλαμβάνει τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Παιδιά που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της παραγράφου 8 του άρθρου 6 εγγράφονται υποχρεωτικά στο δημοτικό.*». Στην περίπτωση που μαθητής/τρια απουσίαζε πάνω από 100 ημερολογιακές ημέρες από τη φοίτησή του/της στο Νηπιαγωγείο και δεν συμπληρώνει το επόμενο σχολικό έτος την ηλικία των επτά ετών, τότε επαναλαμβάνει τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, χωρίς να απαιτείται η σύμφωνη γνώμη των γονέων του. Προάγεται προς φοίτηση στο Δημοτικό, μόνο έπειτα από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποφασίσει και σύμφωνη γνώμη προς τούτο του/της αρμόδιου/ας Συντονιστή/στριας Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών.

Λόγοι που οδηγούν τους γονείς/κηδεμόνες μαθητή/τριας να αιτηθούν την επαναφοίτησή του/της στο Νηπιαγωγείο

Η προσχολική εκπαίδευση, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρεί να επιφέρει μία κατάσταση κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από την εξασφάλιση πρόσβασης παιδιών από όλα τα κοινωνικά στρώματα σε πληθώρα ερεθισμάτων, γνώσεων και βιωμάτων, εξομαλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Οικονομίδης, 2009). Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί στην προσχολική ηλικία, συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του, επηρεάζουν τη μετέπειτα πορεία του στο σχολείο, αλλά και όλη του τη ζωή. Τα δεδομένα αυτά, που δηλώνουν τον παιδαγωγικό, αντισταθμιστικό και κοινωνικό ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης, αυξάνουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον, τόσο για την εξασφάλιση πρόσβασης σε αυτή, όσο και για την ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων (Κυπριανός, 2010).

Οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό συχνά υποθέτουν ότι ένας επιπλέον χρόνος θα βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν στο επίπεδο ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ωριμότητας που απαιτείται πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο. Άλλωστε, το νηπιαγωγείο έχει ήδη γίνει ένα ουσιαστικό σκαλοπάτι για τα σχολικά χρόνια. Σύμφωνα με τους ειδικούς, αν συνιστάται σε ένα παιδί να επαναλάβει το νηπιαγωγείο, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υστερεί σε έναν συγκεκριμένο τομέα νοημοσύνης, αλλά είναι απαραίτητα ένα μέτρο της συνολικής γνωστικής τους ικανότητας. Σκοπός είναι να του δοθεί κάποιο ηλικιακό και ακαδημαϊκό πλεονέκτημα έναντι των συνομηλίκων τους, έτσι ώστε να καταστεί έτοιμο να μπει στον πιο απαιτητικό κόσμο της πρώτης δημοτικού. Η ετοιμότητα συχνά αξιολογείται χρησιμοποιώντας το συνδυασμό των φυσικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών παραγόντων (Mantzicopoulos & Morrison, 1992).

Το νηπιαγωγείο χρησίμευε παραδοσιακά ως χώρος εκπαίδευσης και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους και να εξοικειωθούν με το σχολικό περιβάλλον και τη ρουτίνα. Ως εκ τούτου, η επαναφοίτηση βασίζεται συχνά σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ανωριμότητας. Η επανάληψη του νηπιαγωγείου μπορεί να δώσει σε ένα κοινωνικά απομακρυσμένο παιδί την ευκαιρία να συμμετέχει περισσότερο σε ομαδικές δραστηριότητες, σε συζητήσεις και σε παιχνίδια.

Επίσης, τα ελλείματα σε γνωστικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, οδηγούν στην απόφαση παραμονής για ακόμη ένα χρόνο στο Νηπιαγωγείο. Πολλά παιδιά φτάνουν στην τάξη του νηπιαγωγείου ήδη με εμφανές γνωστικό μειονέκτημα. Τα σχολεία αντιμετωπίζουν μια τεράστια πρόκληση στο πώς να φιλοξενήσουν αυτή τη διαφορετικότητα, ώστε κάθε παιδί να μπορεί να έχει επιτυχία στο σχολείο. Περνώντας το διπλάσιο χρόνο στο νηπιαγωγείο και επαναλαμβάνοντας το πρόγραμμα σπουδών του, θα προωθηθεί μεγαλύτερη εξοικείωση με τα μαθήματα και τις αξίες που διδάσκονται. Αυτό μπορεί να δώσει στο παιδί ένα πλεονέκτημα στην καλύτερη απόδοση την επόμενη φορά.

Η τρίτη χρονιά φοίτησης στο Νηπιαγωγείο εξασφαλίζει τη δυνατότητα για διερεύνηση και πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών, την έγκαιρη αξιολόγηση και αντιμετώπισή τους μέχρι το παιδί να φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, ώστε να καταφέρει να διαθέτει την απαιτούμενη μαθησιακή ετοιμότητα (Τερζής, 2010). Αν και η τελική απόφαση να κρατηθεί ένα παιδί πίσω στο νηπιαγωγείο εξακολουθεί να εξαρτάται από τους γονείς, συχνά προηγείται η σύσταση του/της νηπιαγωγού με βάση τις παρατηρήσεις και την αξιολόγησή του/της για το παιδί. Αυτό θα βοηθήσει στον εντοπισμό του ακριβούς προβλήματος και θα επιτρέψει στον ειδικό να δώσει μια εξατομικευμένη θεραπεία για τη συγκεκριμένη καθυστέρηση.

Επίσης, πολύ σημαντικές είναι και οι κοινωνικο – συναισθηματικές δεξιότητες. Εάν κάποιο παιδί δεν έχει αποκτήσει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του για συμμετοχή στις ποικίλες δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου, με την επαναφοίτηση θα υπάρξει μεγαλύτερη πιθανότητα να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση και να εμπλακεί σε δραστηριότητες την επόμενη χρονιά. Η εξοικείωση με το τι συμβαίνει και τον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή στο μέλλον, καθώς προχωρούν στις μεταγενέστερες τάξεις.

Από την άλλη πλευρά, η παραμονή στο Νηπιαγωγείο έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι συνδέεται και φαίνεται να αποκλείει ένα ποσοστό μαθητών από την πρόσβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση (Graham & Wang, 2017· Tomchin & Impara, 1992).

Σε μια μελέτη που δημοσιεύθηκε από το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών Εκπαίδευσης τον Ιούνιο του 2000, τα παιδιά που επαναλαμβάνουν το νηπιαγωγείο είχαν σημαντικά χειρότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια της πρώτης και της δεύτερης τάξης του Δημοτικού όσον αφορά τη συγκέντρωση, την εκμάθηση των δυνατοτήτων τους, τη σειρά ή το μοίρασμα και τη διατάραξη της τάξης. Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένους ειδικούς, το να περάσεις δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι διπλασιάζεις τις δεξιότητες και τη μάθηση, αλλά μερικές φορές, μπορεί να παραβλέπει την ανάγκη για εστίαση σε μια συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού, γιατί απλά όλα λαμβάνονται δύο φορές. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές επιδόσεις στην πρώτη τάξη, επειδή δεν ικανοποιείται η ανάγκη παρέμβασης στη συγκεκριμένη αδυναμία. Υπάρχει επίσης μια πιθανότητα αυτά τα παιδιά να βαρεθούν ή να μην ενδιαφέρονται για το σχολείο αργότερα (Graham & Wang, 2017· Jacob & Lefgren, 2004).

Μια από τις κοινές ανησυχίες των γονέων των μαθητών του νηπιαγωγείου στον ανταγωνιστικό κόσμο που ζούμε σήμερα, είναι το κοινωνικό στίγμα που τυχόν θα φέρουν τα παιδιά με την απόφαση παραμονής τους για ακόμη ένα χρόνο στην ίδια βαθμίδα. Ενώ η εξοικείωση του προηγούμενου νηπιαγωγείου τους μπορεί να απαλύνει το άγχος τους, ορισμένοι ειδικοί συνιστούν ότι θα ήταν καλύτερο για τον μαθητή του νηπιαγωγείου να πάει άλλο ένα έτος σε άλλο σχολείο, με έναν άλλο εκπαιδευτικό και φυσικά, με μια νέα ομάδα συμμαθητών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ελαχιστοποίηση του

κοινωνικού στιγματισμού που μπορεί να επηρεάσει το παιδί και να προσφέρει ένα νέο ξεκίνημα όπου μπορεί να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Αυτές οι διαφορές θα βοηθήσουν επίσης να κρατήσει το παιδί αφοσιωμένο στο εκπαιδευτικό υλικό (Burkam, LoGerfo, Ready, & Lee, 2007).

Επίσης, διαπιστώνεται πως υφίσταται κίνδυνος για αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Αν και τα παιδιά επιτυγχάνουν τα αναπτυξιακά τους ορόσημα με διαφορετικούς ρυθμούς, είναι σημαντικό να τηρούν το προτεινόμενο χρονικό διάστημα για να επιτύχουν τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται για την ηλικία τους. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, πολλά παιδιά μπορούν απλώς να είναι «όψιμα ανθισμένα». Υπάρχει ακόμα μια ευκαιρία να τα βγάλουν πέρα με τους συνομηλίκους τους κατά το τελευταίο μέρος του σχολικού έτους, το καλοκαίρι ή τις πρώτες εβδομάδες της πρώτης τάξης. Σ' αυτήν την περίπτωση, ορισμένοι ειδικοί πιστεύουν ότι ο περιορισμός του παιδιού στην τάξη του νηπιαγωγείου μπορεί να είναι ένας λόγος για να καθυστερήσει ακόμη περισσότερο την ανάπτυξή του, αντί να του δώσει την ευκαιρία να το κάνει με τον δικό του ρυθμό και χρόνο. Οι γονείς, λοιπόν, θα πρέπει να εξετάσουν τον δυνητικά αρνητικό αντίκτυπο της επανάληψης του νηπιαγωγείου στην ακαδημαϊκή μάθηση του παιδιού τους και τον ρόλο που διαδραματίζει το νηπιαγωγείο στη δημιουργία του σκηνικού για τη μαθησιακή τροχιά του παιδιού στις επόμενες τάξεις.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Η απόφαση της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο οδηγεί σε έναν επιπλέον χρόνο φοίτησης στην προσχολική αγωγή, με απώτερο σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν το επίπεδο ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ωριμότητας που απαιτείται για την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Υπάρχουν πολλά παιδιά που διαπρέπουν αφού επαναλάβουν το νηπιαγωγείο, σημειώνοντας πρόοδο και ξεπερνώντας ακόμη και τα παιδιά στην αρχική τους τάξη του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, είναι αδύνατο να προσδιοριστεί πώς αυτά τα παιδιά μπορεί να τα κατάφερναν αν συνέχιζαν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού.

Η διαδικασία της επαναφοίτησης αποτελεί μια σχετικά απλή στρατηγική παρέμβασης, όπου όμως οι δομές παραμένουν άθικτες και η ευθύνη για την ακαδημαϊκή εξέλιξη επαφίεται στους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους. Πέραν από το ένα επιπρόσθετο έτος στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, ουδεμία άλλη νομοθετική πρόβλεψη υποστήριξης και αντιμετώπισης των ελλειμμάτων αυτών των μαθητών/τριών υπάρχει. Οι γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λάβουν υπόψη τη σημασία της κρίσιμης αυτής χρονιάς του νηπιαγωγείου, όχι μόνο χρονολογικά, αλλά και ως σημαντική ακαδημαϊκή και κοινωνική προετοιμασία για όλη την πρώιμη σχολική εκπαίδευση.

Το πώς ένα σχολείο φιλοξενεί και εκπαιδεύει τα παιδιά του με τις χαμηλότερες επιδόσεις—αυτά που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο επαναφοίτησης, επακόλουθη ακαδημαϊκή αποτυχία, εγκατάλειψη του σχολείου και μακροπρόθεσμα—αξίζει προσεκτικής

και διεξοδικής εξέτασης. Η προώθηση ακαδημαϊκά αδύναμων παιδιών χωρίς μεταγενέστερη επανορθωτική βοήθεια, που απλώς ξαναζούν την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία είναι πιθανό να είναι αναποτελεσματική (αν όχι επιζήμια). Προκύπτει, λοιπόν, η αδήριτη ανάγκη για επαρκείς και στοχευμένους πόρους και τη δέσμευση του σχολείου για βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για όσους/ες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για την αντιμετώπιση της πρόκλησης των ανισοτήτων στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους αρμόδιους φορείς.

Βιβλιογραφία

- Andrew, M. (2014). The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career. *Social Forces*, 93, 653–685. doi:10.1093/sf/sou074
- Burkam, D. T., LoGerfo, L., Ready, D., & Lee, V. E. (2007). The Differential Effects of Repeating Kindergarten, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(2), 103-136, DOI: 10.1080/10824660701261052
- Daniel, G. R., & Wang, C. (2017). Inclusion and the practice of repeating Kindergarten in Australia, *Australian Journal of Learning Difficulties*. DOI: 10.1080/19404158.2017.1367152
- Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2006). Evaluating Kindergarten retention policy. *Journal of the American Statistical Association*, 101, 901–910. doi:10.1198/016214506000000447
- Ikeda, M., & García, E. (2013). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 269–315.
- Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O. M., Puckett, S., & Cerda, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, 51, 349–365. doi:10.1016/j.jsp.2013.01.004
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226–244.
- Jiménez, A. L. (2011). Grade retention during compulsory education in Europe: Regulation and statistics. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 381–383.
- Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22, 314.

- Kitsaras, G. (2001). *Proscholiki Paidagogiki*. Athina: Aftoekdosi.
- Kapelou, K. (2010). To Sygchrono Nipiagogeio kai iEpanafoitisi: Logoi kai Antilogoi. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*.
- Kyprianos, P. (2010). I proscholiki agogi diethnos: Stathmoi, politikes, diakyvevmata. *NeaPaideia*, 136, 35 – 45.
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: Academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal*, 29, 182–198.
- McGrath, H. (2006, July). To repeat, or not to repeat. *Western Australia Primary Principals' Association Words*, 26, 39–46.
- Moser, S. E., West, S. G., & Hughes, J. N. (2012). Trajectories of math and reading achievement in lowachieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, 104, 603–621. doi:10.1037/a0027571
- Nomos yp' arithm. 1566 (1985). *Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai allesdiataxeis*. Dimosievmeno stin Efimerida tis Kyverniseos me FEK A'167/30.9.1985.
- Nomos yp' arithm. 3528 (2006). *Anadiarthrosi ton kladon tou Tameiou Syntaxon Michanikon kai Ergolipton Dimosion Ergon (T.S.M.E.D.E.) kai rythmisi allon thematon armodiotitas tou Ypourgeiou Apascholis kai Koinonikis Prostatias*. Dimosievmeno stin Efimerida tis Kyverniseos me FEK A 272/21.12.2006.
- Nomos yp' arithm. 4521 (2018). *Idrysi Panepistimiou Dytikis Attikis kai alles diataxeis*. Dimosievmeno stin Efimerida tis Kyverniseos me FEK A' 38/02.03.2018.
- Ntoliopoulou, E. (2004). *Sygchronestaseis tis proscholikis agogis*. Athina: typothito – Giorgos Dardanos.
- Ntoliopoulou, E. (2007). I ypochreotikotita sto elliniko Nipiagogeio. Sto Kakana -Simouli, (epim.), *I proscholiki ekpaidefsi ston 21o aiona*, (sel. 60-70). Athina: Ekdoseis Epikentro.
- Oikonomidis, V. (2009). *I antistathmistiki agogi sto nipiagogeio os drasi koinonikis dikaiosynis meso tou ekpaideftikou systimatos*. 5o Epistimoniko Synedrio Istorias Ekpaidefsis me thema: «Ekpaidefsi kai Koinoniki Dikaiosisyni».

- ProedrikoDiatagmayp' arithm. 79 (2017). *Organosi kai leitourgianipiagogeion kai dimotikon scholeion*. Dimosievmeno stin Efimerida tis Kyverniseos me FEK A' 109/01.08.2017.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence Base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Stellakis, N. (2015). Prosvasi kai iPoiotita tis Proscholikis Ekpaidefsis kai Frontidas stin Ellada. *Erevnontas ton kosmotoupaidiou*, 14, 78-99. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.17943>
- Terzis, N. (2010). *Meleti tis ekpaidefsi stou neo ellinismou*. Thessaloniki: Adelfoi Kyr-iakidi.
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29, 199-223.

Επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Ο ρόλος τους στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων

Αραμπατζή Χριστίνα – Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου φιλολόγων, Δρ.

Περίληψη

Η λειτουργία του σχολείου διέπεται από συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο, μεταξύ άλλων, ορίζει τον σκοπό της εκπαίδευσης και τους στόχους της διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συγχρόνως καθορίζει τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων σε αυτό, ατόμων και ομάδων, που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό του. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, συνεργάζονται, ιεραρχούν προτεραιότητες και ανάγκες, σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις, οικοδομούν γνώσεις, καλλιεργούν και αναπτύσσουν δεξιότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση όλων αυτών είναι η απρόσκοπτη επικοινωνία, στη διασφάλιση της οποίας συμβάλλει ιδιαίτερα η διαπραγμάτευση. Στον ρόλο της επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες αναφέρεται η παρούσα εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, διαπραγμάτευση, ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Negotiation and communication. Their role in the development of the human resources of the school units

Arampatzi Christine – Coordinator of educational work of philologists, Dr.

Abstract

The operation of the school is governed by a specific institutional framework, which, among other things, which among other things defines the purpose of education and the objectives of teaching the various subjects. At the same time it determines the relationships of all those involved in it, individuals and groups, that constitute its human resources. Teachers and students, through a network of relationships, collaborate, prioritize priorities and needs, plan and implement actions, construct knowledge, cultivate and develop skills. A prerequisite for all this is the seamless communication, to the guarantee of which the negotiation contributes a lot. The present work refers to the role of communication and negotiation in the development of human resources in schools.

Key-words: communication, negotiation, development of human resources

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός ο οποίος έχει ως βασικό σκοπό του την εκπαίδευση. Κεντρικός μοχλός της λειτουργίας του είναι το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικοί και μαθητές, οι οποίοι μέσα από ποικιλία στόχων, διδακτικών και παιδαγωγικών, προτεραιότητες και ανάγκες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και πραγματοποιούν δράσεις που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού και

συμβάλλουν στην προαγωγή του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, καθώς και συνεισφορά και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ωστόσο δεν είναι πάντα δεδομένη.

Πολλά είναι τα ζητήματα που δημιουργούν ρωγμές και διαταράσσουν τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτά μπορεί να σχετίζονται με θέματα διδακτικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων, με προβλήματα διαχείρισης σχολικής τάξης, με ζητήματα που άπτονται των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και των σχέσεων με τους γονείς τους. Εδώ εξάλλου κρίνεται και η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού, στο κατά πόσο δηλαδή μπορεί να διευθετήσει τα σχετικά ζητήματα με επιτυχία, χωρίς να διαρραγεί η συνεκτικότητά του, χωρίς ουσιαστικά ζητήματα στη λειτουργία του. Το έργο της επιτυχημένης αντιμετώπισης και της διαχείρισης θεμάτων που αφορούν διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, αλλά και θεμάτων που ανακύπτουν μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής πράξης είναι αποφασιστικής σημασίας και συνδέεται με την ανάπτυξη των άμεσα εμπλεκόμενων στη διαδικασία, μέσα από την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Αποσαφήνιση εννοιών

Ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Ο εκπαιδευτικός του σημερινού σχολείου έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με προκλήσεις που καθιστούν αναγκαία τη σχετική του θωράκιση σε θέματα που αφορούν τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εποχή της γνώσης και της πληροφορίας, μέσα στην ανομοιογενή σχολική τάξη, αποτελεί αναντίρρητη ανάγκη το να μπορεί, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς και τις απαιτήσεις των καιρών, να οργανώνει κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις ή να αναπροσαρμόζει άλλες, που συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή ορίζεται στο γενικό πλαίσιο αρχών των Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003). Χρειάζεται συνεπώς να αποκτήσει και να επικαιροποιήσει γνώσεις, καθώς και να καλλιεργήσει δεξιότητες που καθιστούν την καθημερινότητά του στη σχολική μονάδα διαχειρίσιμη και συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία αποτελεί συνέχεια της πρωταρχικής του κατάρτισης. Άλλωστε ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη την πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, εκμεταλλευόμενος ευκαιρίες, οι οποίες κινητοποιούν τη δημιουργική και την κριτική σκέψη (Fullan, 1995).

Είναι σαφές ότι ο βασικός παράγοντας και ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι μαθητές της σχολικής μονάδας, οι οποίοι ασκούνται, εμπλέκονται σε δράσεις, προκειμένου να οικοδομήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης, που ορίζεται από τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και κοινωνικές. Όπως εξάλλου αναφέρεται στα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, οι κύριοι άξονες εκπαίδευσης είναι «η παροχή γενικής παιδείας, η

καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Προϋπόθεση ωστόσο για την υλοποίηση των προαναφερθέντων αποτελεί η αξιοποίηση πρακτικών και διδακτικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2008) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomilson, 2003), αλλά και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό τη «φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη» (ΔΕΠΠΣ, 2003)

Είναι σαφές ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας υλοποιείται μέσα από συνεργασία με προγραμματισμό και σχεδιασμό μαθησιακών δράσεων και προγραμμάτων επιμόρφωσης και ενημέρωσης σε θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης ζητημάτων σχολικής τάξης. Αποτελεί διαδικασία συνεχούς μάθησης, με την αξιοποίηση τυπικών και άτυπων δραστηριοτήτων, που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν ως στόχο να την αναβαθμίσουν. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων και τη διαχείριση παιδαγωγικών ζητημάτων, καθώς και άλλων, που αναπτύσσονται από τη συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις και προγράμματα καινοτόμα, καθώς και από αλληλεπιδράσεις ως μέλη της σχολικής κοινότητας. (Creemers & Kyriakides, 2010).

Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών

Η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων ανάμεσα σε έναν πομπό και έναν δέκτη. Οι άνθρωποι επικοινωνούν σε κάθε στιγμή της ζωής τους, στην προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική. Παρά το γεγονός ότι όλα τα άτομα διαθέτουν τη φυσική ικανότητα να επικοινωνούν, αρκετές φορές τα μηνύματα δεν προσεγγίζουν τον δέκτη με αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας. Διερευνώντας κανείς τις αιτίες της μη καλής επικοινωνίας χρειάζεται να σταθεί στα σημεία εκείνα που σχετίζονται με τον σκοπό για τον οποίο στάλθηκαν τα συγκεκριμένα μηνύματα, το αποτέλεσμα που είχαν, κυρίως δε το περιβάλλον, το πλαίσιο, δηλαδή, μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η επικοινωνία, τον χώρο δηλαδή και τον χρόνο, τις συνθήκες και το κλίμα μέσα στα οποία έχει διεξαχθεί η επικοινωνία, καθώς και τα άτομα που συμμετείχαν και τη μεταξύ τους σχέση. Πρόκειται λοιπόν για μια κοινωνική διαδικασία που βασίζεται σε μια σειρά μηνυμάτων που ανταλλάσσονται μεταξύ των ατόμων, τα οποία μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο διαμορφώνουν σχέσεις και συμπεριφορές.

Σημαντικός για την επικοινωνία είναι και ο τρόπος ανταλλαγής μηνυμάτων. Όταν η μεταφορά γίνεται με τον λόγο, χαρακτηρίζεται ως λεκτική επικοινωνία, ενώ αντίστροφα, ως μη λεκτική, όταν δηλαδή η μεταφορά μηνυμάτων γίνεται με τη γλώσσα του σώματος, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, οι μορφασμοί. Μπορεί επίσης η επικοινωνία να είναι διαπροσωπική ή οργανωτική. Η πρώτη αφορά την επικοινωνία μεταξύ προσώπων σε μη τυπικό πλαίσιο και έχει ανεπίσημο χαρακτήρα, ενώ η δεύτερη την επικοινωνία μέσα σε ένα επίσημο πλαίσιο, θεσμικά δομημένο, ανάλογα με θέσεις ιεραρχίας ενός οργανισμού, και καθορίζει τις σχέσεις επικοινωνίας των εμπλεκόμενων σε αυτόν ατόμων. Λόγος γίνεται ακόμη και για

άλλες μορφές, την κάθετη και την οριζόντια επικοινωνία, την τυπική και την άτυπη, την επικοινωνία μονής κατεύθυνσης και την επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης.

Εκείνο ωστόσο που θεωρείται ουσιώδες στην επικοινωνία είναι το αποτέλεσμα και μάλιστα οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην έκβαση της διαδικασίας. Παρατηρώντας την επικοινωνία στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, διαπιστώνει εύκολα κανείς πως αυτή συχνά παρουσιάζει διαστρεβλώσεις και δυσχέρειες, ιδιαίτερα δε στις περιπτώσεις συμπεριφορών που εκδηλώνονται με μηνύματα που εκφράζουν προσταγή, απειλή, αρνητική κριτική, γελοιοποίηση, υπεκφυγή. Οι συνέπειες των προβληματικών μορφών επικοινωνίας συνίστανται στην εκδήλωση αντιθέσεων, αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων, για την αντιμετώπιση των οποίων χρειάζεται να εφαρμοστούν πρακτικές που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την αποτελεσματικότητά της (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 1999)

Η αποτελεσματική επικοινωνία εξασφαλίζει τη συνοχή του συνόλου και συντελεί ιδιαίτερα στην απόδοση των ομάδων και των οργανισμών (Robbins, 2001). Με την αξιοποίησή της στη σχολική τάξη δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για την επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών, καθώς και την κατάκτηση γνώσεων και τη δημιουργία, μέσω διδακτικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση και της αλληλεπίδρασης, που αυτή συνεπάγεται. Ευνοείται επίσης και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων αλληλοκατανόησης, αλληλοσεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού, που συμβάλλουν αποφασιστικά στην ευκολότερη επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν.

Η διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Εξετάζοντας τη σημασία της λέξης «διαπραγμάτευση» παρατηρεί κανείς ότι πρόκειται για διαδικασία που σχετίζεται με συζήτηση, εκτενή και αναλυτική κάποιες φορές, και συνεννόηση με σκοπό τη σύναψη συμφωνίας σχετικά με κάποιο θέμα που έχει ανακύψει και επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία ενός οργανισμού, όπως είναι μια σχολική μονάδα. Πρόκειται συνεπώς για διαδικασία που απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς για ανεύρεση λύσεων προς αποκατάσταση κάποιου ζητήματος που δυσχεραίνει τη λειτουργία του σχολείου.

Στην ουσία η διαπραγμάτευση είναι μια μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι επικοινωνιακές πρακτικές, λεκτικές και μη, είναι σημαντικές στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης και αφορούν τις θέσεις, τους στόχους, τους τρόπους και τα μέσα που αξιοποιούνται για την επίλυση ενδεχόμενου προβλήματος. Όλα εξαρτώνται από την επικοινωνία και το συγκεκριμένο μέσο, το επικοινωνιακό δηλαδή κανάλι που χρησιμοποιείται. Μπορεί συνεπώς να είναι προφορική ή γραπτή, δια ζώσης, μέσω τηλεφώνου ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ωστόσο η διαπραγμάτευση έχει συνάφεια και με το είδος της σχέσης των ατόμων που διαπραγματεύονται καθώς και με τη περίσταση κατά την οποία διεξάγεται, που αποτελούν σημαντικούς επίσης παράγοντες επιτυχούς διεκπεραίωσης της.

Η διαδικασία της διαπραγμάτευσης απαιτεί προσεκτικούς χειρισμούς, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ προϋποθέτει διερεύνηση αιτίων, συνθηκών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των προσωπικοτήτων που εμπλέκονται στο επικοινωνιακό πρόβλημα, στη διαμάχη, στη σύγκρουση, καθώς και προγραμματισμό δράσεων. Πολλές φορές παρατηρούνται αποτυχίες, παρά τις μεγάλες προσπάθειες από την πλευρά του διαπραγματευτή, εξαιτίας παρερμηνειών παρανοήσεων, προκαταλήψεων και ανεπαρκούς σχεδιασμού της διαδικασίας. Στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται ένα τρίτο πρόσωπο κοινής αποδοχής με θεσμικό ρόλο, ο διευθυντής ίσως ή ο σύμβουλος σχολικής ζωής, στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, για τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της διαδικασίας. Εκείνος μέσα από τον ρόλο του ως διαμεσολαβητή και εμπυχωτή μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος για την επίλυση του προβλήματος.

Πρακτικές και μέθοδοι επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης στη σχολική μονάδα

Ο τρόπος που επικοινωνούν οι άνθρωποι εκδηλώνεται με τη συμπεριφορά τους και επηρεάζεται από τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Έχουν διατυπωθεί σχετικά διάφορες θεωρίες με επικρατέστερες τη «θεωρία των ανθρωπίνων αναγκών» του Α. Maslow και τη «θεωρία της προσδοκίας» του V. Vroom. Στη θεωρία του Maslow η ανθρώπινη συμπεριφορά εξετάζεται στη βάση ενός ιεραρχικού συστήματος (μιας πυραμίδας) αναγκών διαβαθμισμένου σε πέντε (5) επίπεδα, από τα οποία το πρώτο, που βρίσκεται στο πιο χαμηλό σκαλοπάτι, περιλαμβάνει τις βιολογικές ανάγκες, ενώ ανεβαίνοντας, λίγο πριν την κορυφή είναι η ανάγκη της αυτοεκτίμησης, και τέλος, στην κορυφή είναι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα δε με τη θεωρία του Vroom η προσπάθεια που το άτομο καταβάλλει εργαζόμενο εξαρτάται από τη σχετική του προσδοκία. Συνδυάζοντας στοιχεία από τις δύο θεωρίες που αναφέρθηκαν, μπορεί εύκολα να αναλογιστεί εκείνος που διαχειρίζεται την αποκατάσταση της επικοινωνίας στο σχολείο τον τρόπο και τα μέσα που θα αξιοποιήσει, ώστε να έχει η όλη διαδικασία αίσια έκβαση.

Κομβικό σημείο στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης στο σχολείο, σύμφωνα και με τις θεωρητικές αναφορές που προηγήθηκαν, αλλά και βασικό στόχο αποτελεί η εδραίωση της αυτοεκτίμησης και της αλληλοαποδοχής. Προς την κατεύθυνση αυτή καταβάλλεται προσπάθεια για την αβίαστη έκφραση των συναισθημάτων, συναφών με τα μηνύματα, μέσω της αξιοποίησης και ανάπτυξης πρακτικών και δεξιοτήτων που αναφέρονται στην ακρόαση. Ιδιαίτερα μάλιστα σημαντικές για τη διεξαγωγή της διαδικασίας της διαπραγμάτευσης, δεξιότητες είναι η ενεργητική ανταλλαγή των μηνυμάτων, η συναισθηματική νοημοσύνη και η δυνατότητα αντίληψης των κινήτρων της άλλης πλευράς (Αθανασούλα-Ρέππα, Α. 1999).

Η δεξιότητα της ενεργητικής ανταλλαγής μηνυμάτων έχει καίριο ρόλο στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης εντός της σχολικής μονάδας και διακρίνεται, σύμφωνα με τον Gordon, σε τέσσερα είδη, την «παθητική ακρόαση», την «ανταπόκριση», την «παρότρυνση» και την «ενεργητική ακρόαση», που θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική. Κατά την «παθητική ακρόαση» ο διαπραγματευτής ακούει χωρίς να μιλάει, λόγω της

δύσκολης συναισθηματικής κατάστασης του διαπραγματευόμενου ή των διαπραγματευόμενων. Κατά την «ανταπόκριση κατανόησης» ο διαπραγματευτής ανταποκρίνεται με λεκτικές εκφράσεις του τύπου «Ναι, καταλαβαίνω» και με εκφράσεις του προσώπου που δείχνουν ότι προσέχει αυτό που λέει ο διαπραγματευόμενος. Κατά την «παρότρυνση» για να πει περισσότερα ο διαπραγματευόμενος, κάνει ο διαπραγματευτής παρεμβάσεις του τύπου «θα ήθελες να μιλήσεις γι' αυτό;», «φαίνεται σαν να σε απασχολεί κάτι». Κατά την «ενεργητική ακρόαση», που αποτελεί την πιο αποτελεσματική δεξιότητα ακρόασης, ο διαπραγματευτής παρακολουθεί, καθρεφτίζοντας αυτό που λέει ο διαπραγματευόμενος. Δείχνει ενεργητικά ότι καταλαβαίνει ή ότι προσπαθεί να καταλάβει το μήνυμα με το να επαναδιατυπώνει με δικά του λόγια, ώστε να μπορούν να διορθωθούν τυχόν παρανοήσεις (Gordon, T., 2003).

Στο σχολικό περιβάλλον είναι συχνά τα επικοινωνιακά ζητήματα, τα οποία απαιτούν άμεση και καίρια αντιμετώπιση. Αυτά μπορεί να έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Με την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν καταβάλλεται προσπάθεια για την επίλυσή τους, ώστε να μη διαιωνίζονται καταστάσεις που δυσχεραίνουν και διαστρεβλώνουν την επικοινωνία. Ωστόσο, όταν η προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος, σε μια προσέγγιση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, δεν έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, χρειάζεται αποφασιστικότητα και συλλογικότητα για αναζήτηση λύσεων και σε άλλους θεσμικούς φορείς. Αρκετές είναι οι φορές που καλείται ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη του σχολείου, για τον ρόλο του διαπραγματευτή σε επικοινωνιακά προβλήματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Παρά τον λεπτομερή προγραμματισμό και την οργάνωση, την προσοχή στην ανίχνευση αναγκών, την υλοποίηση σχετικών δράσεων για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, μπορεί μέσα στη σχολική τάξη να προκύψουν δυσχέρειες και να διαρραγούν οι σχέσεις επικοινωνίας. Ρόλο διαπραγματευτή στη διαχείριση συγκρούσεων και εντάσεων μέσα στη σχολική τάξη έχει ο εκπαιδευτικός. Αυτός μπορεί να διαχειριστεί δημιουργικά καμιά φορά και «εν τη γενέσει» τους σχετικά ζητήματα μέσα από ευκαιρίες που προσφέρει η μαθησιακή διαδικασία, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Άλλωστε μέσα στους οργανισμούς, όπως και στη σχολική μονάδα, όπου η επικοινωνία είναι απαραίτητη και έχει θετικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, χρειάζεται «οι συγκρούσεις και τα προβλήματα να περιορίζονται και να αντιμετωπίζονται άμεσα, με το λιγότερο κόστος» (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας είναι διαρκής διαδικασία, στην οποία περιλαμβάνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προς όφελος όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Στο σημερινό σχολείο, που βρίσκεται μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, γύρω από τα οποία περιστρέφεται η εκπαιδευτική

διαδικασία, αναδεικνύουν προτεραιότητες, τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εφαρμόσει ουσιαστικές διδακτικές παρεμβάσεις στην τάξη. Είτε ο ίδιος, ατομικά είτε ομαδικά, ως σύλλογος διδασκόντων σχολικής μονάδας, χρειάζεται να προβεί σε επανεκτίμηση διδακτικών μεθόδων και ενδεχόμενη ανανέωσή τους αναφορικά με τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης. Αυτό συνιστά την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία θεωρείται συνεχής και αδιάκοπη, αφορά δε διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που σκοπό έχουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο. Προς την κατεύθυνση αυτή δεν αρκεί μόνον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χρειάζεται και η συνεργασία, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών όμορων ή και άλλων σχολείων, για αλληλεπίδραση, ανταλλαγή απόψεων σχετικά με διαχείριση διδακτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των προαναφερθέντων είναι η επικοινωνία, απρόσκοπτη και άμεση, για ανίχνευση αναγκών, σχεδιασμό και υλοποίηση κατάλληλων δράσεων.

Σε ένα σχολικό περιβάλλον που επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα, για τη δημιουργία του οποίου βασικός παράγοντας είναι η επικοινωνία, ο μαθητής νιώθει αποδεκτός και ασφαλής. Αυτό βοηθά τη συνεργασία του με τους άλλους μαθητές, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς για την οικοδόμηση της γνώσης και την ανάπτυξή του, «φυσική, ψυχική, κοινωνική» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Αλληλεπιδρώντας στο πλαίσιο ομάδων εργασίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία που αφορά την ακαδημαϊκή γνώση, και μέσα από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, καθώς και με τη συμμετοχή του σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης εργάζεται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978), για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συναφών με τους διδακτικούς στόχους καθώς και άλλων δεξιοτήτων, σημαντικών τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο για τον μελλοντική του ένταξη σε αυτό ως ενεργού πολίτη.

Καθημερινά, στο περιβάλλον του σχολείου ανταλλάσσονται, μεταξύ των εμπλεκόμενων, μηνύματα, απόψεις, σχόλια, παρατηρήσεις, διεξάγεται επικοινωνία, τα αποτελέσματα της οποίας είναι ορατά, καθώς διαμορφώνουν σχέσεις συνεργασίας ή τις επηρεάζουν αρνητικά. Στην περίπτωση που διακόπτεται η επικοινωνία ή παρατηρούνται σχετικά προβλήματα με αρνητικές συνέπειες στη συνεργασία χρειάζονται διαπραγματευτικές δράσεις για ανίχνευση των αιτίων, ιεράρχηση αναγκών και επιλογών, με απώτερο σκοπό την αποκατάσταση της συνεργασίας. Με τη διαπραγμάτευση χτίζονται σχέσεις που συμβάλλουν στην ενίσχυση και ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αλληλοαποδοχής και αλληλοεκτίμησης, στη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος για ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών, για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη μείωση της σχολικής διαρροής.

Συμπεράσματα

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας στην καθημερινότητά της δεν στερείται αντιθέσεων και εντάσεων. Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η επικοινωνία ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία

εξασφαλίζει η ετοιμότητα για διαπραγμάτευση, όπου χρειάζεται. Με την αξιοποίηση της σε επίπεδο σχολικής τάξης, αλλά σχολικής μονάδας τα προβλήματα αναδεικνύονται και αντιμετωπίζονται ευκολότερα, «εν τη γενέσει τους», ενώ η λειτουργία της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από συνεργατικές δράσεις και σχέσεις αλληλεπίδρασης, που ευνοούν τη γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η επικοινωνία άλλωστε συμβάλλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοαξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών, διδακτικών πρακτικών και μέσων για αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία και δημιουργικές σχέσεις, για ανάπτυξη ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, για επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ως συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως διαπραγματευτές, ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, στην ακρόαση με ενσυναίσθηση, στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό, συμβάλλοντας στη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων και θετικού κλίματος στο σχολείο για την αποτελεσματική επικοινωνία και την αгаστή συνεργασία. Αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνιακές, από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης, αλλά και από την αλληλεπίδραση με την αξιοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων και διδακτικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ως εκ τούτου τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται και δεν επηρεάζουν τη συνοχή και την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί απώτερος στόχος όλων αυτών είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η προαγωγή του σκοπού και των στόχων της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Athanassoula – Rappa, A. (2008). Ekpaideftiki Dioikissi & Organossiaki symperifora I Paidagogiki tis Dioikissis tis Ekpaidefssis. Athina: Ion
- Gordon, T (2003) Teacher effectiveness training. First Revised Edition. New York: Three Rivers
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. School Effectiveness and School Improvement. In: An International Journal of Research, Policy and Practice, 21 (4), 409-427. https://ucy.ac.cy/esf/documents/data/esf/Publications/explaining_stability.pdf prospelastike: 14/2/2022.
- Diathematiko Enieo Plaisio Programmaton Spoudon & Analytika Programmata Spoudon gia tin ypohreotiki ekpaidefssi, t. A'FEK 303/13-03-2003
- Fullan, M.G. (1995) The Limits and the Potential of Professional Development. In T.R.Guskey & M. Huberman (Eds.), Professional Development in Education. New Paradigms & Practices, 253-267. New York: Teachers College Press.
- Pashaloudis D. & Kotzaivagoglou I. (2002). Organossiaki epikoinonia, Athina: Patakis

Koutselini, M. Montela Anaptyxis Ekpaideftikon In: ΚουτσελίνActionResearch.pdf
Prospelastike 13/2/2022

Matagorda, H. (2008). Omadosynergatiki didaskalia & mathissi. Athina: Grigoris.

Robbins, S.P. (2001) Organizational Behavior. 9th Edition, New York: Prentice-Hall.

Tomilson, C. A. (2003). Differentiated instruction in the regular classroom. Understanding Our Gifted, 14 (1), 3-6.

Vroom, V. (1964) Work and Motivation, New York: Wiley and Sons.

Vygotsky, (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Η διαχείριση της δυναμικής και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας

Κυριακή Νάσιου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στη διαχείρισή τους. Η διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικών, δομημένων συνεντεύξεων πέντε (5) διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι κατά την διάρκεια της συνεδρίασης παρατηρούνται διαφορετικές δυναμικές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και οι διευθυντές/ντριες, καλούνται να τις διευθετήσουν. Οι αιτίες των διαφορών αφορούν τόσο ατομικούς όσο και οργανωσιακούς παράγοντες, και ανάλογα με τον βαθμό και την αιτία κάθε επεισοδίου, επιλέγονται ο συμβιβασμός, ο διάλογος σε φιλικό κλίμα, η ενεργητική ακρόαση, αλλά δεν λείπει και η επιβολή, με την επίκληση της νομοθεσίας. Τέλος, η ικανότητα της ενσυναίσθησης είναι μία βασική ηγετική δεξιότητα, που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής/ντρια, αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων σύμφωνα με τη γνώμη των περισσότερων από τους ερωτηθέντες.

Λέξεις-Κλειδιά: σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής/ντρια, αποτελεσματική ομάδα, ενσυναίσθηση

The management of the dynamics and the role of empathy in the effective operation of the teachers' association in the Primary Education of Argolida

Kyriaki Nasiou, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstrac

The purpose of this study was to investigate the behavior of teachers, in the context of the meetings of the association of teachers in Primary Education and the role of the principal in their management. The research was conducted through personal, structured interviews with five (5) principals / three school units of Primary Education of the prefecture of Argolida. From the results of the research it was found that during the meeting different dynamics are observed between the teachers and the principals, they are called to settle them. The causes of the differences concern both individual and organizational factors, and depending on the degree and cause of each episode, compromise, dialogue in a friendly atmosphere, active listening are chosen, but enforcement is not lacking, invoking the law. Finally, the ability of empathy is a key leadership skill, which should have the principal, but also the teachers' association in the opinion of most of the respondents.

Key-words: teachers' association, principal, effective team, empathy

Εισαγωγή

Ο Σύλλογος Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ΣΔ) αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μια σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) (Σαϊτης, 2005). Ως όρος εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1972 σε Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.50326/72). Σταθμό για τη διοικητική οργάνωση και τον εκδημοκρατισμό στον τρόπο λήψης αποφάσεων στο ελληνικό σχολείο αποτελεί ο νόμος 1566/85, όταν δηλαδή εισάγεται ο θεσμός του συλλόγου διδασκόντων ως οργάνου σχολικής διοίκησης.

Σύμφωνα, με τα άρθρα 36-39 του Κεφαλαίου Ε' της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002, ο σκοπός λειτουργίας του συλλογικού αυτού οργάνου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, για την υγεία και προστασία των μαθητών, για την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Αποφασίζει για την ανάθεση της διδασκαλίας των μαθημάτων, τους υπεύθυνους καθηγητές κάθε τμήματος, ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και μεριμνά για την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, κατανέμει τις σχολικές εργασίες, τις εφημερίες των καθηγητών, προγραμματίζει εξωσχολικές δραστηριότητες, και αναθέτει υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως συλλογικό όργανο λειτουργεί σύμφωνα με τους επιμέρους κανόνες λειτουργίας των συλλογικών διοικητικών οργάνων. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας καταγράφονται στο βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου, συνεδριάζει - πάντα εκτός των ωρών διδασκαλίας- ύστερα από πρόσκληση του του Διευθυντή. Συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα, εγγράφως ή μη, με την υποχρεωτική συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού. Τακτικά για τον προγραμματισμό του έργου των διδασκόντων (π.χ. κατανομή τάξεων, εφημερία, για να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται πλειοψηφικά και είναι δεσμευτικές, ακόμη και για αυτούς που μειοψηφούν. Όλα τα όργανα που απαρτίζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλουν να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, ο οποίος συνοψίζεται στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών. Γι' αυτό και οι σχέσεις τους δεν πρέπει να περιορίζονται στην ιεραρχική κατανομή των αρμοδιοτήτων αλλά, κυρίως, στη συνεργασία ακολουθώντας το λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Κόντης και συν., 2007).

Συνοψίζοντας, ο Σύλλογος Διδασκόντων με τις δημοκρατικές αποφάσεις του συμβάλλει καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, υπό την προϋπόθεση ότι τα μέλη του διαθέτουν τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και

συνεργάζονται μεθοδικά με τον Διευθυντή. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τοποθετώντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικός και δύναται να προωθηθεί μία κουλτούρα συνεργατικότητας, η οποία ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των διδασκόντων στη λήψη των αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999).

Δυναμικές του Σύλλογου Διδασκόντων

Η συμμετοχική διαδικασία σε ένα σύλλογο διδασκόντων, επηρεάζεται από συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι ομάδες λόγω αναποτελεσματικής επικοινωνίας και της εμφάνισης ανεπίσημων ομάδων. Είναι ορατός ο κίνδυνος να προκύψουν διαφωνίες, αντιθέσεις και συγκρούσεις, λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων του οργανισμού από τα μέλη των ομάδων. Ο Belbin, όρισε αυτή την διαφοροποίηση στις ενέργειες σε μία ομάδα ως την τάση να συμπεριφερόμαστε, να συνεισφέρουμε και να συνδεόμαστε με συγκεκριμένο τρόπο, όταν είμαστε με άλλα άτομα και οι ρόλοι λαμβάνονται είτε κάθε μέλος παίρνει μόνο του το ρόλο του ή του το αναθέτει η οργάνωση. Είναι σημαντική η ξεχωριστή συνεισφορά του κάθε μέλους ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες του μέσα στην ομάδα.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, παρότι είναι αδιαμφισβήτητη η αξία του, έχει μειονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται κατά την λειτουργία του. Η ελλιπής επικοινωνία και συνεργασία αλλά και η δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, μπορεί να οδηγήσουν στην έλλειψη συντονισμού της ομάδας (Kenberg, 1998). Δεδομένου ότι σε κάθε ομάδα αναπτύσσεται μία δυναμική, ελλοχεύει και ο κίνδυνος να εκδηλωθούν αντιθέσεις, διαφωνίες έως και συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής διοικητικής διαδικασίας. Αυτές απορρέουν ως επί το πλείστον από τα διαφορετικά συμφέροντα, το διαφορετικό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων ή και εξαιτίας της διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η δημιουργία ενός δυσάρεστου κλίματος μπορεί να προκαλέσει μέχρι και μείωση των εργασιακών επιδόσεων (Γιαννουλέας, 1998).

Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες με αντικείμενο διερεύνησης την ηθική παρενόχληση σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων (Καλλιατάκη 2020, Τσολακίδου 2017). Σύμφωνα με την Καλαμάρη (2020), οι πηγές των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ποικίλες και σχετίζονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όσο και με τη νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό της. Τα προβλήματα που προβάλλονται είναι η εκδήλωση εγωκεντρικής συμπεριφοράς, η έλλειψη ελέγχου του ηγέτη, η έλλειψη ελέγχου των συναισθημάτων, η έλλειψη συμμετοχής όλων των μελών και η εκδήλωση κακών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για ανάπτυξη διαλόγου και ανταλλαγή απόψεων.

Οι Blase και Blase (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά, πως αυτή η μορφή ηθικής παρενόχλησης αποτελεί το «σκοτεινό πρόσωπο» της σχολικής ηγεσίας, καθώς αντανακλά

έναν μηχανισμό προβληματικών σχέσεων και συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώνονται τόσο από το διευθυντή όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Vandekerckho και Commers (2003), τρεις είναι οι βασικοί τύποι της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών: (1) η «από πάνω προς τα κάτω» που αφορά την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και εχθρικών ενεργειών από τη σχολική διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς, (2) η οριζόντια παρενόχληση που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων, και (3) η «από κάτω προς τα πάνω», η οποία λειτουργεί από τους εκπαιδευτικούς προς ανώτερα διοικητικά επίπεδα και συγκεκριμένα το διευθυντή

Μία ελληνική έρευνα η οποία μελετά τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με τα εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας (Δούκα, 2017), διαπίστωσε πως η εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς στοχεύει στην επαγγελματική και κοινωνική τους υπόσταση και επηρεάζει αρνητικά την κρίση τους. Αναφέρεται από την Τσολακίδου (2017) ότι η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δικαιοσύνης είναι κομβικής σημασίας, μιας και ο εκπαιδευτικός που δεν αντιμετωπίζεται δίκαια, θα συμπεριφερθεί ανάλογα, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός «τοξικού» εργασιακού περιβάλλοντος. Παρατηρείτε πως οι παράγοντες της συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας στο σχολείο περιορίζουν τα περιστατικά της εργασιακής παρενόχλησης. Οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν βασική μεταβλητή ενός αντίξοου εργασιακού περιβάλλοντος, ευνοούν την εμφάνιση και διεύρυνση των παρενοχλητικών συμπεριφορών στους οργανισμούς, επιδρώντας παράλληλα αρνητικά στην αντιληπτή σαφήνεια των εργασιακών ρόλων (Hoel & Salin, 2003). Οι συχνές διαπροσωπικές συγκρούσεις υποδηλώνουν ένα αρνητικό οργανωτικό κλίμα που σε συνδυασμό με την αναποτελεσματική ηγεσία και τις διάφορες εκφάνσεις της οργανωτικής δομής συμβάλλουν στην κλιμάκωση του φαινομένου (Bulutlar & Unler, 2009).

Πρόληψη-Αντιμετώπιση του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι κομβικό σημείο για να χαρακτηριστεί ως συνεργατικό. Ένα περιβάλλον φιλικό που προάγει την κατανόηση, την συμπαράσταση και την συμπόρευση, δημιουργεί κλίμα πρόσφορο να υλοποιηθούν προγράμματα που στόχο έχουν, την εκπαίδευση των παιδιών παρέχοντας παιδεία και καλλιέργεια και δεν αφήνει χώρο σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Οι προτάσεις της Τσολακίδου (2017) στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον είναι μία σειρά παρεμβάσεων. Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, ειδικά προγράμματα εκπαιδευτικής δράσης, κουλτούρα αποθάρρυνσης αρνητικών εργασιακών συμπεριφορών, κοινό κώδικα δεοντολογίας, διαχείριση κρίσεων και τραυματικών γεγονότων, αντιμετώπιση εργασιακών συγκρούσεων και υιοθέτηση μέτρων και στρατηγικών που προλαμβάνουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών σε εργασιακού χώρου. Η Συμβουλευτική Παρέμβαση προτείνεται τόσο ομαδικά αλλά και ατομικά με στόχο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την δημιουργία μιας θετικής εικόνας όσο και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και συγκρούσεων. Επίσης υποστηρικτικά μπορούν να λειτουργήσουν κοινωνικοί

λειτουργοί και ομάδες αυτοβοήθειας εφαρμόζοντας την ιεραρχία στη παρέμβαση: ενημέρωση, πρόληψη και βοήθεια (Asquith & Clark, 2005). Επίσης, ως μέτρα πρόληψης προτείνονται: 1) η επιμόρφωση των διευθυντών με σκοπό να αναγνωρίζουν το πρόβλημα και επεμβαίνουν έγκαιρα 2) η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού της μοναδικότητας του ατόμου 3) η επαγρύπνηση, έγκαιρος εντοπισμός δυσλειτουργικών συμπεριφορών 4) η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων, ενίσχυση του διαλόγου και της καλής επικοινωνίας 4) η θέσπιση ορίων και κανόνων καλής συμπεριφορά (Αναγνώστου Κ & Σκορδαλιός Ε 2018).

Ο διευθυντής για να χειριστεί μεθοδικά εποικοδομητικά μια σύγκρουση, κρίνεται πρωταρχικής σημασίας να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, στοιχείο που αποτελεί μεταξύ άλλων το κλειδί για την επιτυχία του ως ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Καταρχάς, είναι χρήσιμο να γνωρίζει τα πιθανά αίτια της σύγκρουσης, να έχει υπόψη του όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να επιλέξει την πιο πρόσφορη ανά περίπτωση (Παπασταμάτης, 2005), να είναι σε θέση να προσαρμόζει τη συμπεριφορά και τις πρακτικές του στις διαφορετικές κουλτούρες που εύλογα υφίστανται σε έναν σύλλογο διδασκόντων, αποφεύγοντας μάλιστα την ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων με γνώμονα το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο. Η απαιτούμενη ενσυναίσθηση τον βοηθά να κατανοεί τα συναισθήματα και τις ανάγκες των συνεργατών του και να διαχειρίζεται συγκρούσεις τους αποτελεσματικά (Ανθής & Κακλαμάνης, 2006). Χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής, όπως είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, αλλά και δεξιότητες, όπως ενεργητική ακρόαση ή η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, βοηθούν το διευθυντή που παρεμβαίνει συμβουλευτικά και στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι Everard & Morris (1999) ως βασικές αρχές χειρισμού των συγκρούσεων εντοπίζουν: α) τη διατήρηση επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών, β) την αποφυγή της πόλωσης γ) την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την αποφυγή ανάπτυξης ενός προσανατολισμού «όλα ή τίποτα», δ) την αποφυγή υποκίνησης και ανατροφοδότησης συγκρούσεων με την επίδειξη επιλεκτικής εύνοιας και ε) την πρόληψη με την προώθηση κοινών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τους Scholtes & al (1996) (όπ. αναφ. στη Καρατζά, 2011), για την αποτροπή της εκδήλωσης συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων πρέπει: 1) Τα μέλη να διαθέτουν κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες. 2) Να είναι καθορισμένα τα καθήκοντα των μελών του συλλόγου. 3) Να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του οργανισμού και 4) Να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων υπο-ομάδων. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τον Sheehan (1999), σύμφωνα με τον οποίο η ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, προτείνεται ως καλός τρόπος αποκατάστασης προβλημάτων, που ανακύπτουν στους κόλπους ενός συλλόγου διδασκόντων.

Ανάλυση δεδομένων

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να μελετηθεί, η δυναμική ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και οι τρόποι διαχείρισής του από τους διευθυντές. Επιπρόσθετα, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τα αίτια της διαφοροποίησης στις ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων και τους τρόπους χειρισμούς της κατάστασης και επιπλέον να αναδειχτεί η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην αποτελεσματικότητα της ομάδας

Ο σκοπός αυτός θα διερευνηθεί μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είδους συμπεριφορές εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων κατά την διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με τους Διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν τις διαφορετικές στάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων;
3. Ποια η στάση των εκπαιδευτικών και ποια η στάση του εκάστοτε διευθυντή απέναντι σε αναδυόμενες ποικιλόμορφες στάσεις;
4. Ποιος είναι ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διαχείριση των διαφορετικών συμπεριφορών;
5. Ποια στοιχεία του συλλόγου αναδεικνύουν οι διευθυντές ώστε να υπάρξει δέσμευση της ενσυναίσθησης στην ομάδα

Οι συμμετέχοντες

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα το δείγμα ήταν τρεις (3) διευθυντές και δύο (2) διευθύντριες, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με την κατάθεση των διαφορετικών στάσεων και της οπτικής τους σχετικά με το θέμα των διαφορετικών στάσεων στο σύλλογο διδασκόντων, ήταν αναμενόμενο ότι θα προσέφεραν επαρκείς και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Τέλος, η επιλογή να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο διευθυντές από το νομό Αργολίδας έγινε και επειδή συνυπολογίστηκε ότι ο συγκεκριμένος νομός έχει σχετικά ομοιογενή κοινωνική και οικονομική σύνθεση και αποτελείται από σχολεία με κοινά χαρακτηριστικά. Συνεπώς η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη.

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιλάμβανε είκοσι έξι (6) ερωτήσεις

1. Τι είδους συμπεριφορές έχετε παρατηρήσει να αναδύονται κατά την διάρκεια μίας συνεδρίασης στο σύλλογο διδασκόντων;
2. Μπορείτε να τις αιτιολογήσετε;
3. Τι στάση έχει ο σύλλογος διδασκόντων απέναντι σε αυτές τις συμπεριφορές;
4. Τι στάση κρατάτε εσείς ως διευθυντής απέναντι σε αυτές τις συμπεριφορές;

5. Πιστεύεται ότι η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που θα βοηθούσε στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;
6. Ποια στοιχεία του συλλόγου θα αναδείξετε ώστε να υπάρξει δέσμευση της ενσυναίσθησης στην ομάδα;

Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), μια προσέγγιση ευέλικτη, εύχρηστη για νέους ερευνητές και ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι θεματικοί άξονες που αναλύθηκαν ήταν:

1. Διαστάσεις συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας (έννοια, είδη, συχνότητα φαινομένου).
2. Προσδιορισμός των αιτίων που προκαλούν τις διαφορετικές στάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων.
3. Εντοπισμός των αντιδράσεων και στάσεων που ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου Διδασκόντων.
4. Εντοπισμός των τρόπων διαχείρισης των εν λόγω συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών/τριών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
5. Προσδιορισμός των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές όσον αφορά την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στον πρώτο θεματικό άξονα μελετήθηκαν οι διαστάσεις της δυναμικής των συμπεριφορών στο πλαίσιο της συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων από την οπτική γωνία των Διευθυντών. Καταγράφηκαν οι εξής συμπεριφορές

- Αδιαφορία, (κοίταγμα του ρολογιού, ασχολία με το κινητό)
- Υποβάθμιση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων (αργοπορία στην είσοδο στη συγκέντρωση, διόρθωση γραπτών αδιαφορώντας για τους ομιλούντες)
- Αναγκαιότητα (βαριεστημένο ύφος, ξεφύσημα,)
- Άσχετες συζητήσεις (σχολιασμοί και αστεία)
- Βιασύνη να τελειώσει η συνεδρίαση
- Αποφυγή συμμετοχής (άδειο βλέμμα, κοίταγμα στο κενό). Η παθητικότητα των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων όταν επικρατεί, ελλοχεύει ο κίνδυνος άτομα με ισχυρή προσωπικότητα και το χάρισμα του πειστικού λόγου να λαμβάνουν τις αποφάσεις, οι οποίες, παρά τη φαινομενική τους ορθότητα, δεν είναι δημοκρατικά ειλημμένες και, ως εκ τούτου, είναι επί το πλείστον λανθασμένες (Μελισσάς, 2018).

- Διεκπεραίωση (κούνημα του κεφαλιού, κούνημα του χεριού δίνοντας τον τόνο της απόρριψης ή συμφωνίας)
- Προώθηση πολιτικών πεποιθήσεων (ρητορική πολιτικού λόγου)
- Άρνηση και αντίδραση πριν τελειώσει η εισήγηση και οι προτάσεις.
- Αντιζηλίες και προσωπικές κόντρες (πλάτη προς συναδέλφους που δεν επιθυμούν την βλεμματική επαφή, επιτιμητικές εκφράσεις σε πιθανές προτάσεις)

Στον δεύτερο θεματικό άξονα μελετήθηκε ο προσδιορισμός των αιτίων που προκαλούν τις διαφορετικές στάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων. Καταγράφηκαν οι εξής συμπεριφορές:

- Πιστεύουν ότι είναι χάσιμο χρόνου.
- Εναντίωση στην υποχρεωτικότητα.
- Ακαταλληλότητα του χρόνου που πραγματοποιείται.
- Πιστεύουν ότι σπαταλάνε το προσωπικό τους χρόνο.
- Ότι δεν προάγει λύσεις σε σοβαρά προβλήματα.
- Πολιτικά κίνητρα προκαλούν εσκεμμένη αντίδραση.
- Προσωπικότητες «υπερ-εγώ», που επιθυμούν «να κλέβουν την παράσταση».

Στον τρίτο θεματικό άξονα μελετήθηκε ο εντοπισμός των αντιδράσεων και στάσεων που εμφανίζονται, εξαιτίας των παραπάνω συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου Διδασκόντων. Καταγράφηκαν οι εξής συμπεριφορές:

- Δυσανασχέτηση, νευρικότητα
- Αποφυγή προτάσεων για να μην σπαταλήσουν τον χρόνο των άλλων.
- Αποστασιοποίηση, «σιγή ιχθύος».
- Προσπαθούν να κρατήσουν ισορροπίες για να μην γίνουν δυσάρεστοί.
- Δεν λαμβάνουν προσωπικές θέσεις σε θέματα που αφορούν το σχολείο

Στον τέταρτο θεματικό άξονα, μελετήθηκε ο εντοπισμός των τρόπων διαχείρισης των εν λόγω συμπεριφορών από την πλευρά των διευθυντών/τριών σε σχολεία. Καταγράφηκαν οι εξής συμπεριφορές:

- Προσπάθεια να τεθούν θέματα προς λύση.
- Να μην είναι χρονοβόρες οι συνεδριάσεις.
- Χρησιμοποιείται η επιρροή του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς.
- Να γίνονται σε μέρες που όλοι να συμμετάσχουν.
- Σύντομες εισηγήσεις και έτοιμες προτάσεις.
- Τοποθέτηση των προτάσεων σε άλλες στιγμές και ατομικά ώστε να υπάρχει (ισορροπία μεταξύ διαφορετικών θέσεων και με την σύνθεση προτάσεων γρήγορη ομοφωνία με σκοπό την επικύρωση) σε κλίμα φιλικό. Ο διευθυντής έχοντας σαφή εικόνα για τα γεγονότα και τις προθέσεις των εμπλεκόμενων αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στο χειρισμό περίπλοκων καταστάσεων.

- Υποχρεωτικότητα (οι διευθυντές επικαλούνται δηλαδή τη νομοθεσία ή τη θέση τους στην ιεραρχία, όχι από επιλογή, αλλά από ανάγκη, όταν οι καταστάσεις τείνουν να ξεφύγουν από τον έλεγχό τους ή όταν δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου ή συζήτησης, γιατί πρέπει άμεσα να εφαρμοστεί μια υπουργική απόφαση).
- Χρησιμοποιούν την αποφυγή ως τακτική διαχείρισης και αφήνουν κάποιες συγκρούσεις ως έχουν, εκτιμώντας ότι αυτές θα εκτονωθούν με την πάροδο του χρόνου, χωρίς την παρέμβασή τους.

Στον πέμπτο θεματικό άξονα καταγράφονται οι απόψεις των διευθυντών για τον ρόλο της ενσυναίσθησης ως βασική δεξιότητα που θα βοηθούσε στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας.

- Οι απαντήσεις όλων ήταν σύμφωνες με το γεγονός ότι ενσυναίσθηση είναι μία ικανότητα να αντιλαμβάνονται σε τι θέση βρίσκεται ο άλλος και τους βοηθάει να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις διάφορες στάσεις και να αποφεύγεται η πυροδότηση συγκρούσεων.
- Η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών δήλωσε ότι έχει ζητήσει αρκετές φορές συγγνώμη δημόσια από συναδέλφους, αναγνωρίζοντας πιθανά διαχειριστικά εκπαιδευτικά λάθη, η ανάρμοστες παρορμητικές αντιδράσεις.

Στον έκτο θεματικό άξονα προσδιορίστηκαν των στοιχεία του συλλόγου που θα αναδείξει ο διευθυντής ώστε να υπάρξει δέσμευση της ενσυναίσθησης στην ομάδα.

- Το φιλότιμο τους.
- Αναφορά στα δυνατά σημεία του καθενός.
- Κατανόηση των ατομικών προσωπικών δυσκολιών που μπορεί να υπάρχουν.
- Η «στράτευσή» τους στην υλοποίηση του οράματος για το σχολείο.
- Κίνητρα για συμμετοχή στις συνεδριάσεις (ότι τα αποτελέσματα θα αναβαθμίσουν το επαγγελματικό και παιδαγωγικό τους ρόλο)
- Πειστικά επιχειρήματα ότι από την συμφωνία θα βοηθήσουν και θα προωθήσουν την ποιότητα της δουλειάς τους.
- Η οργάνωση και προώθηση της δια σχολικής συνεργασίας δείχνει, πέρα από το ζήλο τους για ένα σχολείο «ανοιχτό» στην κοινωνία.
- Η χρησιμοποίηση της τεχνικής του συμβιβασμού, προσπαθούν δηλαδή με ήρεμο τρόπο, με τη συζήτηση και τον διάλογο να φέρουν τις συγκρουόμενες πλευρές σε επαφή και να βρουν μια μέση λύση,
- Η «χρυσή τομή», που να ικανοποιεί και τα δύο μέρη.
- Η επίδειξη συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση.
- «Όλοι για έναν και ένας για όλους»

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει το φάσμα της δυναμικής των συμπεριφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σύλλογο διδασκόντων και το ρόλο των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείρισή τους. Μέσω των συνεντεύξεων οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν εξέφρασαν τις απόψεις τους, δίνοντάς πληροφορίες για το θέμα αυτό μέσα από τη δική τους οπτική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται, ωστόσο, σε κάποιους περιορισμούς, γιατί όλοι οι διευθυντές/ντριες που επιλέχτηκαν για την έρευνα προέρχονται από μία συγκεκριμένη περιοχή, από την πόλη Ναυπλίου, που αποτελεί τον τόπο διαμονής και επαγγελματικής δράσης της ερευνήτριας. Επομένως, η έρευνα αδυνατεί να προσφέρει στοιχεία για άλλες πόλεις της ελληνικής επικράτειας.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λόγω του περιορισμού των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη σε μία πόλη, θα μπορούσε το φαινόμενο της δυναμικής και ο ρόλος της ενσυναίσθησης να διερευνηθεί σε επίπεδο περιφερειακό ή και πανελλαδικό, ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη μελέτη για τις διαστάσεις και το ρόλο των διευθυντών/τριών στη διαχείρισή του.

Συμπεράσματα

Οι διαφορές αποτελούν καθημερινό φαινόμενο της κοινωνικής ζωής. Στη σχολική πραγματικότητα εμφανίζεται με διάφορες μορφές, μεταξύ άλλων και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι αιτίες που προκαλούν τις διαπροσωπικές και δικομματικές συγκρούσεις στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων οφείλονται σε ατομικούς ή οργανωτικούς παράγοντες ή σε συνδυασμό τους. Η έγκαιρη και ορθή διευθέτηση των διαφορετικών συμπεριφορών οφείλει να αποτελεί μέλημα όλης της σχολικής κοινότητας, κυρίως όμως του διευθυντή/ντριας, του οποίου η υπεύθυνη διαχείριση, διαφορετική ανά περίπτωση, θα ελαχιστοποιήσει τις επιπτώσεις των συγκρούσεων και θα αξιοποιήσει λειτουργικά τη δυναμική τους. Η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, η επίτευξη και διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος, το όραμα για ένα σχολείο αποδοτικό απαιτούν αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες, που σε συνδυασμό με τις ηθικές και τις διανοητικές αξίες στοιχειοθετούν το ηγετικό προφίλ του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη.

Η εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία διευρυμένη αυτονομία, από έναν ενισχυμένο σύλλογο διδασκόντων, και επίσης από κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Έχει τη δυνατότητα να γίνει φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα επιτρέπεται μέσα στο πλαίσιο της υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κάνει απολογισμό και να συμμετέχει στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων. Η λήψη ομαδικών αποφάσεων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση, όπου τα προβλήματα των σχολικών μονάδων είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργιών στην αντιμετώπισή τους.

Συμπερασματικά, η ενημέρωση, η καθοδήγηση, η ενδυνάμωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού θα μπορούσε, αφενός, να βελτιώσει την ενεργητική αντίδραση των θυμάτων που φοβούνται ή δεν γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν σε τυχόν περιστατικά ηθικής παρενόχλησης και, αφετέρου, να ενισχύσει την ικανοποίηση των θυμάτων που έχουν καταφέρει να αντιδράσουν. Στην ανάπτυξη και βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων θα μπορούσε να συμβάλλει η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος σε ένα χώρο που οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονται σε συναδελφικό και συνεργατικό περιβάλλον, το όφελος μεταβαίνει στην αποδοτικότερη εκπαίδευση και ο μαθητής γίνεται ο σημαντικότερος αποδέκτης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Asquith S., Clark C (2005). *The Role of the Social Worker in the 21st Century*, *Scottish Executive Education Department*: Edinburgh.
- Athanasoula – Reppa, A. (2008). *Lipsi Apofaseon sto Choro tis Ekpaidefsis*. Sto: A. Kokkos (Epim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki (t. A', sel. 71-110). Patra: EAP.
- Anagnostou, K., & Skordalios E. (2018) *Ergasiakos kai scholikos ekfovismos: Koina charaktiristika kai tropoi symvouleftikis paremvasis*. Available (29/11/2021) at <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2652>
- Anthis Ch., Kaklamanis Th. (2006) *Koinonikes kai epikoinoniakes dexiotites igetikon stelechon stin ekpaidefsi*. Praktika IouSynedriou.12-14 Maiou 2006, ss 1-9.
- Beldin, R.M,1981, *Management Teams, Why They Succeed or Fail*. Butterworth-Heinemann Ltd, Oxford
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Bulutlar, F., & Unler Oz, E. (2009). The effects of ethical climates on bullying behavior in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 86, 273-295
- Giannouleas, M. (1998). *Symperifora kai Diaprosopiki Epikoinonia ston ergasiako choro*. Athina: Ellinika Grammata.
- Douka, E. (2017). *Ekfovismos (bullying) kai thymatopoiisi ton ekpaideftikon kai diacheirisi ton fainomenon afton apo tin ekpaideftiki igesia: Apopseis ekpaideftikon Protovathmias ekpaidefsis Nomou Kastorias* (Doctoral dissertation, Panepistimio Dytkis Makedonias. Tmima Dimotikis Ekpaidefsis)
- Everard & Morris. (1996). *Effective school management*. London: Chapman.

- Hoel, H., & Salin, D. (2003). *Organisational antecedents of workplace bullying*. In S. Kalliataki E.(2020) Ekfovismos kai thymatopoiisi ekpaideftikon apo synadelfous. o rolos tis igesias stin antimetopisi tou fainomenou. apopseis ekp/kon .Irakleiou Kritis Available (22/11/2021) at <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47235>
- Kernberg, O. F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organization*. London: Yale University Press.
- Kontis, M., Moutopoulos, S., & Konti, E. (2007). «*I organosi kai dioikisi tou ekpaideftikou mas systimatos telika einai trochopedi i mochlos anaptyxis tou thesmou tou scholeiou simera*». Sta praktika synedriou «I protovathmia ekpaidefsi kai oi prokliseis tis epochis mas». Ioannina: Panepistimio Ioanninon.
- Mavrantza, E. (2011). *Diacheirisi sygkrouseon: i periptosi ton scholikon monadon . Diplomatiki ergasia sto: Diatmimatiko Programma Metaptychiakon Spoudon sti Dioikisi Epicheiriseon tou Panepistimiou Makedonias*. Available (22/11/2021) at <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaE-utychiaMsc2011.pdf>
- Melissas, M. (2018). *Oi apopseis ton ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis gia to rolo tou syllogou didaskonton stin Ekpaideftiki, Paidagogiki kai Dioikitiki kathodigisi tou scholeiou*. Diplomatiki ergasia. Elliniko Anoichto Panepistimio
- Michopoulos, A. (2002). *Ekpaideftiko dikaio*. Athina: Aftoekdosi.
- Papastamatis, A. (2005). *Lysi provlimaton, lipsi apofaseon kai diefthetisi sygkrouseon. Sto: Organosi kai dioikisi scholikon monadon*, Kapsalis, A. Panepistimio Makedonias
- Saitis, Ch. (2014). *Organosi kai Leitourgia ton Scholikon Monadon (V' ekd.)*. Athina: Aftoekdosi.
- Tsolakidou, A (2017) To fainomeno tou ergasiakou ekfovismou ypo to prisma tis organosiakis dikaiosynis: mia erevna pediou stin elliniki defterovathmia Ekpaidefsi <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20021>
- Vandekerckhove, W., & Commers, M.S.R. (2003). Downward workplace mobbing: a sing of the times? Journal o 'of Business Ethics, 45(1), 41-50.

Η Διοικητική Οργάνωση της Εκπαίδευσης

Στέργιος Ι. Καλλέργης

BCS: Φιλόλογος-Ιστορικός, Μ. Ed.: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Περίληψη

Η οργάνωση της εκπαίδευσης είναι από τα βασικά ζητήματα που απασχολεί τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και ορισμένες φορές την κοινωνία. Η διοίκηση της εκπαίδευσης χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, το εθνικό επίπεδο και το περιφερειακό. Στο εθνικό επίπεδο περιλαμβάνονται οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μαζί με τα Κ.Υ.Σ.Π.Ε/Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. Η έδρα τους είναι η Αθήνα και συνεδριάζουν εκεί. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα περιφερειακά συμβούλια, δηλαδή τα ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ και τα ΑΠΥΣΠΕ/ΑΠΥΣΔΕ τα οποία υπάρχουν σε κάθε περιφέρεια και περιφερειακή ενότητα με σκοπό την οργάνωση της εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο. Τα περιφερειακά όργανα είναι αρμόδια για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης και ενημερώνουν το Υπουργείο για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν. Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να αναλυθεί η διοικητική οργάνωση που ισχύει σήμερα στην επικράτεια τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε περιφερειακό έτσι ώστε να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης αυτής. Σημαντικό είναι ότι στην αρχή θα γίνει λόγος για την έννοια της αποκέντρωσης που έδωσε την δυνατότητα στις κατά τόπου υπηρεσίες να πάρουν στα χέρια τους την τοπική εξουσία της εκπαίδευσης έτσι ώστε να επιλύουν όλα τα προβλήματα που τυχόν δημιουργούνται σε καθημερινή βάση αλλά και την δυνατότητα για την ομαλή έναρξη των σχολικών χρόνων μέσα από την συγκρότηση των σχολείων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό σύστημα, διοικητική οργάνωση, περιφερειακό επίπεδο, Εθνικό επίπεδο.

Summary

The organization of education is one of the main issues that concerns both the education system and sometimes society. The administration of education is divided into two categories, the national level, and the regional level. The national level includes the central services of the Ministry of Education and Religious Affairs along with the K.Y.S.P.E/K.Y.S.D.E. Their seat is in Athens, and they meet there. The second category is the regional councils, i.e., the PYSPE/PYSDE and the APYSPE/APYSDE which exist in each region and regional unit to organize education at the regional level. The regional bodies are responsible for the proper functioning of education and inform the Ministry of any problems that arise. The purpose of this paper is to analyze the administrative organization currently in force in the territory both at national and regional level to identify the basic characteristics of this organization. It is important that at the beginning there will be talk about the concept of decentralization that enabled the local services to take into their hands the local authority of education to solve all the

problems that may be created daily and the possibility for the smooth start of school years through the establishment of schools. Key words: Education system, administrative organization, regional level, national level.

Εισαγωγή

Κάθε χώρα του κόσμου θέτει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε πρώτη και απόλυτη προτεραιότητα. Η εκπαίδευση είναι από τα πιο κομβικά ζητήματα μέσα σ' ένα κράτος και γι' αυτό το λόγο όλες οι κυβερνήσεις επενδύουν στο εκπαιδευτικό σύστημα έτσι ώστε και αυτό απευθύνεται σε όλους τους πολίτες. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως δεν αφορά μόνο τον τρόπο μάθησης, διδασκαλίας, απόκτησης γνώσεων έτσι ώστε οι μαθητές να προβιβαστούν από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια και από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια, αλλά σχετίζεται και με την διοίκηση της εκπαίδευσης τόσο σε περιφερειακό επίπεδο όσο και σε εθνικό. Η διοικητική αυτή οργάνωση της εκπαίδευσης, τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής δεν είναι καθόλου εύκολη περίπτωση γι' αυτό και κάθε φορά που είναι να γίνουν οι λεγόμενες κρίσεις των διοικητικών οργάνων, τα οποία θα αναφερθούν περαιτέρω και αναλυτικά στην συνέχεια, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Υπουργείο Εσωτερικών έχουν άμεσες επαφές προκειμένου οι διαδικασίες να κινηθούν ομαλά με σκοπό να υπάρξει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Προκειμένου όμως το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της κάθε περιφέρειας της χώρας, μέσα από την ψήφιση των νόμων 1566/85, 2817/2000 και 2986/2002 γίνεται η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, έτσι ώστε αυτές να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα τοπικά προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σημασία του όρου αποκέντρωση

Η αποκέντρωση δεν είναι μία διαδικασία εύκολη και χρειάζονται πολύ μεγάλες προσπάθειες και θέληση προκειμένου να επιτευχθεί. Με την ορολογία της αποκέντρωσης μπορεί να ονομαστεί *«η μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα διάφορα επίπεδα της περιφέρειας»* (Ανδρέου, 1996Α:412). Η μεταφορά αυτή των διοικητικών αποφάσεων στα όργανα της περιφέρειας αλλά και στις υπηρεσίες των περιφερειών αυτών, τους κάνει αρωγούς στην δυνατότητα να ελέγχουν αλλά και να ασκούν εξουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκάστοτε περιοχής. Αυτό συμβάλλει στο να παίρνονται αποφάσεις έγκαιρα δίχως να μεσολαβεί μεγάλο διάστημα με σκοπό να κυλάει η διαδικασία της εκπαίδευσης ομαλά δίχως σοβαρά προβλήματα (Ηλιού, 1994Α).

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου η αποκέντρωση παίρνει και την μορφή της αποσυγκέντρωσης, με την έννοια ότι παίρνει την μορφή της μεταβίβασης μόνο σε ότι σχετίζεται με διοικητικές ευθύνες και όχι τις αρμοδιότητες για σημαντικές αποφάσεις στις οποίες πρέπει να υπάρχουν και οικονομικοί πόροι από τον προϋπολογισμό (Ανδρέου, 1996Β)

Διοικητική δομή του συστήματος εκπαίδευσης

Το σύστημα διοίκησης χωρίζεται σε δύο κύρια επίπεδα, το εθνικό και το περιφερειακό.

Στο πρώτο επίπεδο που είναι το Εθνικό εντάσσονται οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μαζί με τις τοπικές διευθύνσεις εκπαίδευσης αλλά και τα κατάλληλα τμήματα (Τσούλιας, 1995). Καθοριστικό ρόλο στο επίπεδο αυτό παίζουν τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης «Κ.Υ.Σ.Π.Ε και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε» αλλά και τα τους διάφορους οργανισμούς και θεσμούς όπως ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων «Ο.Ε.Δ.Β.». Οι οργανισμοί αυτοί είναι αρωγοί στο έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συζητούνται όλα τα κρίσιμα γεγονότα στον χώρο της εκπαίδευσης που συνεδριάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Κάποιες από τις αρμοδιότητές τους είναι η ολοκλήρωση των μεταθέσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, οι αποφάσεις για την αποδοχή ή όχι συνταξιοδοτικής ηλικίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να προχωρήσουν στην παραίτηση και η επικαιροποίηση των οργανικών και λειτουργικών κενών ώστε να προχωρήσουν οι υπηρεσιακές μεταβολές.

Στο δεύτερο επίπεδο που είναι το περιφερειακό εντάσσονται οι 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης όλης της Επικράτειας. Περιφερειακές διευθύνσεις έχουν οι εξής: «Περιφερειακή Διεύθυνση Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Περιφερειακή Διεύθυνση Κεντρικής Μακεδονίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Δυτικής Μακεδονίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου, Περιφερειακή Διεύθυνση Στερεάς Ελλάδας, Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής, Περιφερειακή Διεύθυνση Ιονίων Νήσων, Περιφερειακή Διεύθυνση Βορείου Αιγαίου, Περιφερειακή Διεύθυνση Δωδεκανήσων, Περιφερειακή Διεύθυνση Κρήτης, Περιφερειακή Διεύθυνση Κυκλάδων»¹ (Λούμπος, 1994). Στις περιφερειακές διευθύνσεις προϊστάμενος είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης που στην ουσία είναι δημόσιος υπάλληλος σε μετακλητή θέση.

Βασικά όργανα διοίκησης

Τα όργανα που διοικούν την εκπαίδευση έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και οι δυσκολίες της θέσης τους είναι τέτοιες που πρέπει να κρατούν τις ισορροπίες προκειμένου να μην δημιουργούνται εντάσεις και παρεξηγήσεις (Σαΐτη, 2003). Πολλές φορές έχουν να αντιμετωπίσουν τις αντιδράσεις των γονιών, των εκπαιδευτικών αλλά και την

¹ Στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης υπάγονται όλες οι πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες γενικής και ειδικής αγωγής των επαρχιών που υπάρχουν στην κάθε περιφερειακή ενότητα με ξεχωριστό διευθυντή εκπαίδευσης η κάθε μία διεύθυνση εκπαίδευσης.

δυσарέσκεια ακόμα και του ίδιου του Υπουργού. Τα όργανα αυτά που διοικούν την εκπαίδευση χωρίζονται σε ατομικά, συλλογικά και λαϊκής συμμετοχής.

Στο πρώτο επίπεδο που είναι τα ατομικά υπάρχουν 5 υποεπίπεδα. Στην κορυφή της ιεραρχίας είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Υφυπουργός Παιδείας, ο Γενικός Γραμματέας Πρωτοβάθμιας Δευτεροβάθμιας και Ειδικής Αγωγής, ο Ειδικός Γραμματέας και ο Διευθυντής σπουδών του Υπουργείου. Στην αμέσως κάτω κατηγορία είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης που τοποθετείται από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής τοποθετείται με απόφαση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας δίχως κριτήρια πολλές φορές. Στην συνέχεια είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης που εκλέγεται με κριτήρια και δεν είναι κομματικά τοποθετημένος. Μόλις βγαίνει εγκύκλιος υποψηφιότητας, όσοι επιθυμούν να λάβουν μέρος καταθέτουν φάκελο με όλα τα προσόντα τους και στην συνέχεια καλούνται σε συνέντευξη. Στην διαδικασία της συνέντευξης που πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προσέρχονται οι υποψήφιοι διευθυντές προκειμένου να παρουσιαστούν και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις από την ειδική επιτροπή που δημιούργησε η Υπουργός Παιδείας και προκύπτει διάλογος για όλα τα σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης. Έπειτα είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας που επίσης εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ τέλος είναι ο Υποδιευθυντής που συνήθως τοποθετείται ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός του σχολείου αλλά και πάλι με εκπαιδευτικά προσόντα (Σαϊτή, 2003).

Στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται τα συλλογικά όργανα εκπαίδευσης. Στην κορυφή της ιεραρχίας είναι το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο, το οποίο εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς. Στην αμέσως μετά κατηγορία είναι το Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο «Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε» το οποίο το αποτελούν εκλεγμένα μέλη σε εκλογική διαδικασία που λαμβάνει χώρα κάθε 2 χρόνια (Λαϊνάς, 1993Α). Στην συνέχεια είναι το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο και τέλος είναι ο σύλλογος διδασκόντων των σχολείων Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Ειδικής Αγωγής.

Στο τρίτο επίπεδο είναι τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Στην πρώτη κατηγορία είναι το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, αμέσως μετά είναι οι νομαρχιακές δημοτικές επιτροπές παιδείας και στο τέλος το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή (Σαϊτή, 2003). Ο ρόλος των επιτροπών αυτών είναι η κτιριακή κατάσταση των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το επίπεδο της περιφέρειας διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σε όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης μεταφέρθηκαν σχεδόν όλες οι αρμοδιότητες των κεντρικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων οι οποίες πραγματοποιούνται από τα μονομελή και ομαδικά όργανα τα οποία έχουν έδρα στην εκάστοτε περιφέρεια (Σαϊνή, 2003). Στην έδρα της κάθε περιφέρειας υπάρχουν 3 τμήματα. Ένα τμήμα αρμόδιο για την διοίκηση, το οποίο είναι υπεύθυνο για την διοικητική υποστήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης και άλλες δυο υπηρεσίες

επιστημονικών και παιδαγωγικών συμβουλευτικών, ένα το οποίο ασχολείται με την Α' βάθμια και ένα για την Β' Βάθμια Εκπαίδευσης.

Το καθήκον και οι ασχολίες των Διευθυντών Περιφερειακής Εκπαίδευσης και των προϊσταμένων των αρμόδιων υπηρεσιών έχουν οριστεί με εντολή του Υπουργού Παιδείας στην οποία αναφέρονται και άλλες αρκετές πληροφορίες (Λούμπος, 1994). Υπάρχουν και είναι σε λειτουργία ακόμα σε όλες τις διευθύνσεις περιφερειακής εκπαίδευσης τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, «Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.» για την Α/Βάθμια, «Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.» για τη Β' Βάθμια και «Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.» για το διοικητικό προσωπικό (Ηλιού, 1994). Τα «Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Κ.» συγκροτούνται με εντολή του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας για δύο χρόνια και απαρτίζονται από πέντε άτομα (Ανδρέου, 1996Α). Στα υπηρεσιακά αυτά συμβούλια πρόεδρος είναι ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης. Σε καθένα από αυτά τα δύο πρώτα συμβούλια αναπληρωτής πρόεδρος είναι ο προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της κατά τόπου βαθμίδας και μέλη δύο αιρετοί που εκλέγονται από τους εκπαιδευτικούς (Λούμπος, 1994). Στο «Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.» εκτός από τον Διευθυντή που είναι πρόεδρος μετέχουν ακόμα δύο υπάλληλοι διοικητικού χαρακτήρα και δύο αιρετοί που εκπροσωπούν τους υπαλλήλους αυτούς.

Οργανωτικές αδυναμίες και σημαντικές ελλείψεις

Η δημιουργία των περιφερειακών επιπέδων διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί πολύ μεγάλη αναγκαιότητα διότι καλύπτει ένα σημαντικό έλλειμμα που υπήρχε στην διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης (Σαϊνη, 2003). Όλα τα προηγούμενα χρόνια, από το 1982² μέχρι το 2000, δηλαδή μόλις καταργήθηκαν οι επόπτες οι οποίοι ήταν προϊστάμενοι των επιθεωρητών μέχρι να θεσμοθετηθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, είχε αδυναμία οργάνωσης ή και ολοκληρωτικής απουσίας του σε άλλες περιπτώσεις, συμβάν που είχε ως επακόλουθο τα στελέχη εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης να λειτουργούν μόνο μέσω εγκυκλίων και αποφάσεων που έβγαζε σε τακτικά χρονικά διαστήματα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή έπρατταν χωρίς κατευθυντήριες οδηγίες, συντονισμό και επίβλεψη με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετά προβλήματα και παρεξηγήσεις (Τσούλιας, 1995).

² «Η κατάργηση των 15 ανώτερων εκπαιδευτικών περιφερειών στις οποίες ήταν διαιρεμένη η χώρα και στις οποίες προϊστάμενοι ήταν οι Επόπτες, έγινε με το Ν. 1232/1982, άρθρο 2. Στο άρθρο αυτό μεταξύ των άλλων υπήρχε η πρόβλεψη με την οποία «όλες οι ιεραρχικές βαθμίδες γενικών διευθύνσεων, οι θέσεις γενικών διευθυντών και ο 1ος βαθμός (...) καταργούνται αυτοδίκαια σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες». «Με άλλη ειδική αναφορά στο νόμο καθορίζονταν ότι «οι διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου εφαρμόζονται και στους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους ή λειτουργούς και θέσεις...»

Με τον ορισμό και τον διορισμό του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης ως διοικητικού και πειθαρχικού αρμοδίου των σχολικών συμβούλων και των προέδρων των επισημονικών παιδαγωγικών καθοδήγησης καθεμιάς από τις βαθμίδες εκπαίδευσης έρχονται δυσκολίες στη διοίκηση του συστήματος εκπαίδευσης. Η πρώτη δυσκολία είναι η ένωση των διοικητικών συστημάτων των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης Α βάρθμιας και Β βάρθμιας στο επίπεδο της Περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης κάτω από ένα άτομο κατά το οποίο δύναται να έρχεται από τη μια ή την άλλη βαθμίδα (Λούμπος, 1994). Η ένωση αυτή των διοικήσεων των δυο βαθμίδων σε επίπεδο περιφέρειας γίνεται για μοναδική φορά στην ιστορία της διοικητικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπόμπας, 1995). Η ένωση αυτή δεν βρίσκεται στο επίπεδο της νομαρχίας διότι εκεί υπήρχαν διαφορετικές Διευθύνσεις Α' βάρθμιας και Β' βάρθμιας εκπαίδευσης, αλλά ούτε και σε κεντρικό επίπεδο, διότι και εδώ υπήρχαν διαφορετικές διευθύνσεις σπουδών και προσωπικού για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ορισμένα από τα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτής της ένωσης είναι η μεμονωμένη ένωση στο επίπεδο αυτό της διοίκησης, η αδυναμία να είναι δεκτό ένα άτομο ως διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος αυτό την άποψη του ανταγωνισμού από τη μια βαθμίδα όταν έρχεται από την άλλη και οι διαφορές στις συνθήκες λειτουργιών σε καθεμία από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πούλης, 2000). Η δεύτερη στρέβλωση σχετίζεται με το διοικητικό σύστημα η οποία λέγεται ότι είναι η διαγραφή του άξονα συμβουλευτικής της εκπαίδευσης³ διότι στο επίπεδο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης η καθοδήγηση εντάσσεται στον διοικητικό άξονα. Με τον τρόπο αυτό οι σχολικοί σύμβουλοι που εντάσσονται στον καθοδηγητικό άξονα αποδέχονται για μία και μοναδική να έχουν ένα Προϊστάμενο διοικητικό και πειθαρχικό ο οποίος δεν έρχεται από τα μέλη των σχολικών συμβούλων (Τσούλιας, 1995).

Έλλειψη ακόμα του συστήματος της περιφερειακής διοίκησης της εκπαίδευσης είναι και η αδυναμία της συμμετοχής του λαού σε ότι σχετίζεται μ' αυτό διότι βρίσκεται στο σχολικό, το τοπικό, το νομαρχιακό και το εθνικό επίπεδο (Λαϊνάς, 1994Β). Πρόκειται για ένα έλλειμμα, στην οργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης, διότι δεν έχει γίνει κάποια πρόβλεψη στο πλαίσιο νόμου για συμβούλιο ή επιτροπή αρμόδιο για θέματα εκπαίδευσης στο επίπεδο της περιφέρειας όπως συμβαίνει για τα άλλα. Επίσης, στις ελλείψεις του επιπέδου της περιφερειακής διοίκησης της εκπαίδευσης βρίσκεται και η μη έναρξη των περιφερειακών θεσμών για την στήριξη της εκπαίδευσης που είχε προβλεφθεί, όπως τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) τα οποία προβλέπονται από το «άρθρο 9 του ν. 2525/95 (ΦΕΚ 188 Α')» (Ανδρέου, 1996Α:15). Σε αυτές τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που προαναφέρθηκαν θα πρέπει να επισημανθεί ακόμα μία, η οποία έχει μεγάλη σημαία, επειδή καταργείται η ιεραρχία υπαλλήλων και τοποθετούνται με πολιτικές επιλογές στην κορυφή της, στο επίπεδο της περιφέρειας, το πρόσωπο του Περιφερειακού Διευθυντή

³ «Ο άξονας καθοδήγησης της εκπαίδευσης είχε θεσπιστεί με το Ν. 1566/85 και είχε την έννοια του διαχωρισμού των διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων τα οποία έπρεπε να ασκούνται από διαφορετικούς θεσμούς»

Εκπαίδευσης, ως διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου όλων των εκπαιδευτικών (Ηλιού, 1996). Ακόμα μία αδυναμία είναι και η συγκέντρωση των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων («ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ») που έχουν έδρα μέσα στο κτίριο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ηλιού, 1996Α). Η αδυναμία είναι στο γεγονός ότι τα όργανα των συμβουλίων αυτών αποτελούνται και συγκροτούνται από Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και είναι σε θέση να ακυρώσουν όταν υπάρχει περίπτωση να προσφύγει κάποιος στις αποφάσεις του προϊσταμένου του. Πολλές φορές ορισμένες αποφάσεις δεν έχουν αποφασισθεί με διαφάνεια από την άποψη ότι στα συμβούλια αυτά από τα 5 μέλη τα 3 είναι οι τοποθετημένοι διευθυντές εκπαίδευσης και τ' άλλα 2 μέλη είναι οι εκπρόσωποι των δασκάλων και των καθηγητών. Αυτό συμβάλλει στο να παίρνονται καθαρά οι αποφάσεις που θέλει ο εκάστοτε Υπουργός (Λαϊνάς, 1994Β). Έλλειψη επίσης έχει και το ζήτημα της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, όταν αυτός είναι από διαφορετική βαθμίδα, όταν έχει πιο λίγα προσόντα από τους άλλους, ή όταν είναι διαφορετικής ειδικότητας (Μπόμπας, 1995).

Η στήριξη των θεσμών με σκοπό την αντιμετώπιση των αδυναμιών

Μέσω της αποκέντρωσης θα ανοιχτεί περαιτέρω η διαδρομή για την κατασκευή ενός νέου, ευέλικτου και δημοκρατικού κράτους. Θα ανοίξουν πολλές περισσότερες δυνατότητες ώστε να πραγματοποιηθεί η αλλαγή του μοντέλου με το οποίο ασκείται η εξουσία και θα προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στα τοπικά θέματα (Σαϊτη, 2003). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε όμως, ότι δεν πρέπει να αλλάξει κάτι που ήδη υφίσταται, αλλά θα γίνει προσπάθεια δημιουργίας από την αρχή ενός νέου πλαισίου με νέους θεσμούς, που θα έχουν ως σκοπό να ολοκληρώσουν το δημοκρατικό πολίτευμα καθώς επίσης και να επιταχύνουν την ανάπτυξη και την έλευση του κράτους πιο κοντά στον πολίτη (Ηλιού, 1996Α). Στην έναρξη της απόπειρας αυτής, για περαιτέρω αποκέντρωση των διαδικασιών της εκπαίδευσης, θα γίνουν αντιληπτά όπως συνήθως συμβαίνει σε κάθε νέα καινοτομία διαφόρων ειδών εμποδίων και δυσκολιών (Σαϊτη, 2003). Για να αντιμετωπιστούν όμως οι όποιες ελλείψεις, οι όποιες αδυναμίες, οι φόβοι αλλά και οι ανησυχίες των ανθρώπων που εργάζονται στην εκπαίδευση για τον ερχομό των νέων ρυθμίσεων στην διοίκηση είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει λεπτομερής ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας και τα αρμόδια Υπουργεία. Είναι γεγονός ότι όταν πρόκειται να συμβούν μεγάλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις ή έντονες ενέργειες σε θεσμούς και πρακτικές βαθιά ριζωμένες στα πρόσωπα από τη μακροπρόθεσμη επικράτησή τους, παρατηρούνται μεγάλες αντιδράσεις και αντιστάσεις (Ηλιού, 1996Α). Δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρείται όχι μόνο αντίσταση του «παλιού» στο «νέο» που είναι έτοιμο να έρθει, αλλά κυρίως γίνεται αντιληπτή η αντίδραση στην καινοτομία. Αυτό ωστόσο δεν είναι τόσο αρνητικό. Αντιθέτως είναι θετικό, είναι χαρμόσυνο, διότι μέσα από την άποψη και την αντίθεση αυτή θα υπάρξει η σύνθεση, θα έρθει το καινούργιο (Λαϊνάς, 1994Β). Όλοι ξέρουμε ότι όποια αλλαγή κι αν πάει να συμβεί πρέπει πρώτα να ωριμάσει στη συνείδηση όλων και κυρίως των ανθρώπων που εργάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετά να γίνει πράξη διότι πρέπει πρώτα να γίνει

αντιληπτή η αλλαγή των νοοτροπιών και η αποδοχή της διαπίστωσης ότι οι σύγχρονες εποχές μας έχουν την ανάγκη του εκσυγχρονισμού (Ανδρέου, 1996B).

Επίλογος-Συμπεράσματα

Η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης δεν είναι μια εύκολη αλλά ούτε και ταχεία διαδικασία. Είναι καθημερινές προσπάθειες προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να κυλάει ομαλά δίχως προβλήματα και τα όποια τυχόν προβλήματα προκύπτουν να αντιμετωπίζονται άμεσα για το καλό τόσο των μαθητών όσο και όλων των οργάνων που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική προσπάθεια. Η συγκρότηση των οργάνων της εκπαίδευσης είναι σημαντική, διότι τα όργανα αυτά έχουν ως κύριο σκοπό να ενημερώνουν το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για οτιδήποτε προκύπτει σε κάθε περιφέρεια της χώρας. Επίσης, τα περιφερειακά συμβούλια είναι αρμόδια για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Για παράδειγμα τα τοπικά «Π.Υ.Σ.Π.Ε» και «Π.Υ.Σ.Δ.Ε» είναι υπεύθυνα και αρμόδια για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία έτσι ώστε να είναι επανδρωμένα εγκαίρως και να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί έγκαιρα σε πιο σχολείο θα είναι την νέα σχολική χρονιά. Τα τοπικά συμβούλια επίσης, είναι σε θέση βάσει αρμοδιοτήτων να επιλύουν διάφορα προβλήματα με την αρωγή των σχολικών επιτροπών που είναι αρμόδια για τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων. Επίσης, έχουν επικοινωνία με τις αρμόδιες επιτροπές παιδείας των δήμων και των περιφερειών για την αντιμετώπιση αναγκών. Δύναται εύκολα να αντιληφθεί κάποιος την μεγάλη σημασία που έχουν τα συμβούλια σε περιφερειακό επίπεδο. Η σημασία τους λοιπόν είναι μεγάλη διότι χωρίς αυτά τόσο η λειτουργία των σχολείων όσο και η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δύσκολα μπορούν να κυλήσουν ομαλά με αποτέλεσμα όλοι να έχουν παράπονα και να υπάρχουν έντονες αντιδράσεις.

Μέσα από την εργασία αυτή έγινε προσπάθεια ώστε να καταγραφεί η σημαντικότητα των συμβουλίων κυρίως σε περιφερειακό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι είναι τα πλέον αρμόδια για την ομαλή έναρξη της σχολικής χρονιάς. Σημαντικό επίσης είναι και προκύπτει μέσα από την εργασία η διαφορά των συμβουλίων του περιφερειακού επιπέδου με το εθνικό. Η κύρια διαφορά τους είναι ότι τα μέλη των περιφερειακών συμβουλίων εκλέγονται από τους εκπαιδευτικούς με νόμιμες διαδικασίες ενώ τα συμβούλια του εθνικού επιπέδου όπως είναι το «Κ.Υ.Σ.Π.Ε» και το «Κ.Υ.Σ.Δ.Ε» αποτελούνται από τοποθετημένους διευθυντές εκπαίδευσης αναλόγως της αρεσκείας του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων δίχως κριτήρια και δίχως διαφάνεια.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1996Α). *Η «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης*. Τόμος Ε', Ελλοπία. Χανιά: εκδόσεις Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων.
- Ανδρέου, Α. (1996Β). *Η αποκέντρωση της Εκπαίδευσης. Το Σχολείο του Μέλλοντος*. τχ. 12/1995.

- Ηλιού, Μ. (1994Α). Αποκέντρωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 74/1994.
- Ηλιού, Μ. (1994Β). Αποκέντρωση και στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τχ. 75/1994.
- Λαϊνάς, Θ. (1993Α). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 19/1993.
- Λαϊνάς, Θ. (1994Β). Το διανομαρχιακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια εκκρεμότητα που πρέπει να ρυθμιστεί. *Διοικητική Μεταρρύθμιση*, τχ. 43-44/1994.
- Λούμπος, Β. (1994). Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση. *Λόγος και Πράξη*. τχ. 57/1994.
- Μπόμπας, Λ. (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην Εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 22/1995.
- Πουλής, Π. (2000). Η διοίκηση της Εκπαίδευσης και οι πρόσφατες νομοθετικές εξελίξεις: αποκέντρωση ή συγκέντρωση εξουσίας, (Ν. 2817/2000). *Διοικητική Δίκη*, τχ. 5, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος/2000.
- Σαΐτη, Α. (2003). Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην Εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τχ. 132/2003,
- Τσούλιας, Ν. (1995). Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. *Το Σχολείο του Μέλλοντος*. τχ. 13/1995.

Η συμβολή της επικοινωνιακής ικανότητας του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Ευγενία Π. Αργύρη, Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνηθεί η συμβολή της επικοινωνιακής ικανότητας των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται θεωρητικά και ερευνητικά. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιείται η ποσοτική μέθοδος. Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το δείγμα αποτελούν Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων θεωρούν την ανάπτυξη επικοινωνίας με τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέγιστης σημασίας και συνάδουν με τις θεωρίες περί ηγεσίας μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει επίσης ότι οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων θέλουν στο πρόσωπο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να μην βλέπουν μόνο έναν διοικητικό προϊστάμενο αλλά έναν συνεργάτη με όλες εκείνες τις γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να στέκεται δίπλα τους, αρωγό στην προσπάθειά τους. Να ασκεί διοίκηση με αξιοκρατία, αντικειμενικότητα και με αίσθημα ευθύνης. Αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας να παρακινεί, να υποστηρίζει, να συντονίζει, να εμπνέει έτσι ώστε αξιοποιώντας όλα τα μέσα που διαθέτει να δίνει την δυναμική και την ώθηση που χρειάζεται για επίτευξη των στόχων του σχολείου και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπροσωπικές δεξιότητες.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει τη συμβολή της επικοινωνιακής ικανότητας των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των απαραίτητων συνεργασιών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση όλων των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε το σχολείο ως ένα ζωντανός οργανισμός να μπορεί με τον καλύτερο τρόπο να επιτελέσει τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του σκοπό στα πλαίσια μιας κοινωνίας που συνεχώς μεταβάλλεται. Το σύνολο των ερευνών μέχρι σήμερα πάνω σε θέματα διοίκησης-ηγεσίας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ Διευθυντών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι σε αυτήν μελετάται η σχέση μεταξύ των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και

των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολείων της αρμοδιότητάς τους. Στην επιλογή του θέματος συνέβαλλε η προσωπική πεποίθηση ότι η ύπαρξη αληθινής επικοινωνίας σε κάθε πτυχή της ζωής, τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας (στο εργασιακό και στο κοινωνικό περιβάλλον) είναι καταλυτική για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των ανθρώπων καθώς και για την επίτευξη όλων των επιδιωκόμενων στόχων τους.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

«Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις των ανθρώπων ότι είναι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής» (Satir, 1995). Σύμφωνα με τον Watzlawick (1986), η επικοινωνία αποτελεί «*conditio sine qua non*» (όρο εκ των ουκ άνευ), απαραίτητη δηλαδή προϋπόθεση για την ανθρώπινη ζωή. Πρόκειται για μία δυναμική, συνεχή διαδικασία η οποία ταυτίζεται με την ανθρώπινη υπόσταση. Η επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση αλλά και ανάγκη ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ειδικότερα, στους διάφορους οργανισμούς θεωρείται ως αναγκαία όχι μόνο για την αποτελεσματικότητά τους αλλά και για την ίδια τη συγκρότηση και λειτουργία τους. Η επικοινωνία καλύπτει το 80% του χρόνου των σύγχρονων διοικητικών στελεχών κάθε οργανισμού (Αθανασούλα- Ρέπα, 2008). Αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία δεν απαιτούνται μόνο γνώσεις αλλά και δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές κρίνονται απαραίτητες και η έλλειψή τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργίες ή ακόμα και σε αδυναμία μετάδοσης ή κατανόησης του μηνύματος. Δεν αρκεί να γνωρίζει κάποιος να συνδέει σωστά μεταξύ τους προτάσεις, αλλά να μπορεί και να τις χρησιμοποιήσει προσαρμοσμένες στις εκάστοτε συνθήκες (Κοψίδου, 2006). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα να μπορούμε να κατανοούμε πραγματικά τα μηνύματα που δεχόμαστε, να μεταβιβάζουμε και με τρόπο ξεκάθαρο τις σκέψεις και τις ιδέες μας. Να μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε για να διαπραγματευόμαστε, να συνεργαζόμαστε αποτελεσματικά και να ενθαρρύνουμε τους άλλους για συμμετοχή στην επίτευξη των στόχων. Ο Guillot (2016), επισήμανε ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να κατέχουν διαπροσωπικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν παράγοντα επιτυχούς επικοινωνίας. Οι οργανισμοί χαρακτηρίζονται από την συλλογική δραστηριότητα του προσωπικού. Οι καλές αμφίδρομες επικοινωνίες είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη συντονισμένης δράσης (Χυτήρης, 2001). Τόσο οι εξωτερικές όσο και οι εσωτερικές πραγματικότητες που αντιμετωπίζει μία επιχείρηση ή ένας οργανισμός υπαγορεύουν και τη σημασία που θα έχει για αυτόν η επικοινωνία. Όσο περισσότερη έμφαση δίνεται στον παράγοντα άνθρωπο και στις ιδέες του, τόσο περισσότερη σημασία έχει και το θέμα της επικοινωνίας (Πιπερόπουλος, 1991). Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1993), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για δημιουργική επικοινωνία, προσανατολισμένη στον κοινό στόχο, επειδή οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν τις διαφωνίες τους, να ελέγξουν τις συγκρούσεις και να διαμορφώσουν από κοινού τις αποφάσεις τους. Ο Daniel Katz και ο Robert Kahn (1966), σημειώνουν ότι «Όσο πιο κοντά έρχεται κανείς στο κέντρο λήψης αποφάσεων της επιχείρησης ή της οργάνωσης, τόσο πιο εμφανής γίνεται η αναγκαιότητα για επιτυχημένη επικοινωνία

μεταξύ των εμπλεκομένων». Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των οργανισμών, αλλά και στο θετικό κλίμα στην επικοινωνία μεταξύ των εργαζόμενων. Ο ρόλος της επικοινωνίας και στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μέγιστης σημασίας καθώς μέσω αυτής υποστηρίζονται και διευκολύνονται οι λειτουργίες της διοίκησης. Όταν η επικοινωνία συμβάλλει στην προώθηση της αποστολής ενός οργανισμού με σκόπιμο τρόπο τότε μπορούμε να μιλάμε για «στρατηγική επικοινωνία» (Hallahan et al, 2007). Η «στρατηγική επικοινωνία» θα πρέπει να εννοηθεί ως μία ευέλικτη διαδικασία διαχείρισης εννοιών, η οποία εστιάζει στο να τροφοδοτεί τους χώρους στους οποίους δημιουργούνται, παρουσιάζονται και διαπραγματεύονται ιδέες για την ανάπτυξη και υλοποίηση στρατηγικής (Batteke van Ruler, 2018). Σύμφωνα με τον Farwell (2012), η στρατηγική επικοινωνία προσεγγίζεται ως μέσο για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση η στρατηγική επικοινωνία αποτελεί το μέσο για να ενημερώσει κάποιος φορέας και να ασκήσει επιρροή επί συγκεκριμένων θεμάτων (Μπαλωμένος, 2016). «Η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα σε έναν οργανισμό, είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και να προκαλέσει αποτυχία ενός καλού σχεδίου» (Babatunde, 2015). Συχνά προκύπτουν προβλήματα λόγω έλλειψης δεξιοτήτων ή γνώσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων. Θεωρείται επομένως σημαντικό να παρέχεται τόσο στα στελέχη όσο και τους υπαλλήλους η κατάλληλη κατάρτιση σε εκείνες τις δεξιότητες και τις τεχνικές που απαιτούνται ώστε η επικοινωνία και η διαβούλευση να καταλήγουν σε επιτυχή αποτελέσματα. Η κατάρτιση σε θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει τους υπαλλήλους να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που τους παρέχονται καθώς επίσης και να τους ενθαρρύνει ώστε να αναλάβουν μεγαλύτερο ρόλο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για την επιτυχία στο χώρο εργασίας. Η λειτουργική και αποτελεσματική επικοινωνία θα πρέπει να είναι χαρακτηριστικό κάθε ανώτερου στελέχους. Η εκπαίδευση στις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους διευθυντές εκπαίδευσης που έχουν πολλαπλές αρμοδιότητες, οι οποίες στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνία, αλλά συχνά έχουν περιορισμένη εμπειρία σε αυτόν τον τομέα. Η Αθανασούλα-Ρέππα (1999), επισημαίνει ότι με την επικοινωνία υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης (Μερκούρη, 2015). Ο Kelly (2000), αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως στρατηγικό ζήτημα το οποίο απαιτεί σχεδιασμό, ανάπτυξη και έλεγχο με άξονα αναφοράς την κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών κάθε μέλους του οργανισμού (όπ. αναφ. στο Χυτήρη, 2006). Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008), η διοικητική δομή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει το σχήμα μιας πυραμίδας και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα, το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το επίπεδο του σχολείου. Στο ανώτερο τμήμα βρίσκονται τα στελέχη της πολιτικής ηγεσίας και οι υπάλληλοι της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Στο περιφερειακό επίπεδο βρίσκονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές που είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή των προγραμμάτων της κεντρικής διοίκησης. Στο επίπεδο νομών βρίσκονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και στη βάση της πυραμίδας είναι οι

Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων. Έδρα των Διευθυντών Εκπαίδευσης είναι η πρωτεύουσα κάθε νομού. Σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα ευθύνης τους και για την διοικητική υποστήριξη του προσωπικού όσον αφορά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως αυτά ορίζονται από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ένα διοικητικό στέλεχος προκειμένου να μπορέσει να φέρει εις πέρας το πολύπλοκο και πολύπλευρο έργο του θα πρέπει να είναι εφοδιασμένο με τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις καθώς και εκείνες τις διαπροσωπικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν τόσο στο να προγραμματίζει, να οργανώνει, να συντονίζει όσο και στο να παρακινεί και να καθοδηγεί το προσωπικό. Ο Henry Mintzberg (1973), όπως αναφέρει ο Χυτήρης (2006), κατέταξε τους ρόλους των ανώτατων στελεχών σε τρεις κατηγορίες: τους διαπροσωπικούς, τους ρόλους διαχείρισης πληροφοριών και τους ρόλους λήψης αποφάσεων. Ο χρόνος που αφιερώνουν σε κάθε μία από αυτές τις διοικητικές λειτουργίες εξαρτάται από τη θέση που κατέχουν μέσα στη διοικητική οργάνωση. Εκτός της αντιληπτικής ικανότητας που πρέπει να διαθέτει κάθε ανώτερο στέλεχος, η οποία σχετίζεται με την στρατηγική που αναπτύσσει και τις τεχνικές ικανότητες που πρέπει να έχει και οι οποίες συνδέονται με ειδικές γνώσεις σχετικά με την μεθόδους εκτέλεσης των εργασιών, είναι απαραίτητο να έχει και την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των στελεχών θεωρείται στην σύγχρονη εποχή πολύ σημαντική. «Ιδιαίτερα ο Διευθυντής-Ηγέτης δεν μπορεί να προσδοκά να φθάσει σε ικανοποιητικά αποτελέσματα μέσω των υφισταμένων του αν δεν αναπτύξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους και μεταξύ των μελών της ομάδας» (Μπουραντάς, 2018). «Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ηγετών στην εκπαίδευση και αυτών με τους οποίους εργάζονται είναι ύψιστης σημασίας». (Snyder, 2018). Πολλές φορές οι προσπάθειες των ηγετών για επικοινωνία και εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία μπορεί να υπονομευτεί από τις διαφορετικές προσδοκίες εργαζομένων. Για να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά ένα σχολείο, ένας φορέας ή ένα υπουργείο πρέπει να στηριχθεί στη συντονισμένη δράση των μελών του. Η σωστή επικοινωνία είναι απαραίτητη, γιατί μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων, μέσω της επιτυχημένης μετάδοσης πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο. Τα πρόσωπα αλληλοεπιδρούν συνεχώς και οι ρόλοι είναι πολλοί και εναλλάσσονται. Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει συνεχής ροή πληροφοριών για τις οποίες χρειάζεται η ανάλογη διαχείριση. «Επομένως η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους, στοιχείο που έχει επιπτώσεις στην κοινωνία που διαμορφώνουν οι άνθρωποι και στον τρόπο που λειτουργούν μέσα σε αυτήν (Bateson, 1972 Watzlawik, 1986)», όπως αναφέρουν οι (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Σκοπός

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει την συμβολή της επικοινωνιακής ικανότητας των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Συγκεκριμένα η έρευνα επιδιώκει

να καταγράψει: 1. Τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης για την καλύτερη λειτουργία των σχολείων. 2. Τις απόψεις τους για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία. 3. Τις απόψεις τους για τις διοικητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης. 4. Την γνώμη τους για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των Διευθυντών Εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιοι παράγοντες θεωρούνται από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων σημαντικοί για την διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης;
2. Πότε πιστεύουν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές ότι είναι η χρήσιμη η επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και για ποια θέματα;
3. Ποια ηγετικά χαρακτηριστικά πιστεύουν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές ότι θα πρέπει να διαθέτουν οι Διευθυντές Εκπαίδευσης;
4. Ποιες διοικητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες πιστεύουν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων ότι πρέπει να διαθέτουν οι Διευθυντές Εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικότεροι στα καθήκοντά τους;
5. Τι θέματα πιστεύουν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων ότι πρέπει να περιλαμβάνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε Διευθυντές Εκπαίδευσης;

Σημαντικότητα της έρευνας

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργασιών καθώς και την εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών. Στην παρούσα εργασία οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ερωτώνται για το πόσο καθοριστική θεωρούν ότι είναι η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή Εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιείται σε εν ενεργεία Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Μεθοδολογικό Πλαίσιο: Κατάλογοι του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (data.gov.gr) από τους οποίους αντλήθηκαν τα e-mail όλων των τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δειγματοληπτική μέθοδος: Δειγματοληπτική βάσει ανταπόκρισης. Διάρκεια της έρευνας: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα του Μαΐου 2020 και ολοκληρώθηκε στις 2-6-2020. Από τα 3378 σχολεία συγκεντρώθηκαν 409 έγκυρα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά για την επεξεργασία των δεδομένων κατά την πιλοτική έρευνα και ως συνέπεια για την αντίστοιχη ερευνητική εφαρμόζεται η ανάλυση παραγόντων στις κατάλληλες υποενότητες με σκοπό την εξέταση της συμπεριφοράς των επιμέρους μεταβλητών προς την ομαδοποίηση. Κατά την εφαρμογή της εξετάζεται η καταλληλότητα των δεδομένων με την χρήση του συντελεστή καταλληλότητας ΚΜΟ και του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) κάτω από στάθμη σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Στην συνέχεια για την δημιουργία της πρωταρχικής μορφής των παραγόντων εφαρμόζεται η μέθοδος των Anderson-Rubin η οποία οδηγεί πάντοτε σε στατικά ανεξάρτητους παράγοντες, συνθήκη απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου. Για την εκτίμηση του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιείται το κριτήριο ιδιοτιμών του Kaiser (Kaiser Eigenvalue Criterion) το οποίο και οδηγεί στην βέλτιστη ποσοστιαία ερμηνεία της αρχικής διασποράς των μεταβλητών της έρευνας βάση των παραγόμενων παραγόντων. Ακόμη για την κατανομή των ερωτήσεων-μεταβλητών σε παράγοντες εφαρμόζεται η μέθοδος περιστροφής Varimax, στις περιπτώσεις που το κριτήριο του Kaiser υποδεικνύει άνω των 2 εξαγόμενων παραγόντων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να ελαχιστοποιεί τον αριθμό των εξαγόμενων παραγόντων που ερμηνεύουν μια μεταβλητή. Τέλος η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας εξετάζεται με την εφαρμογή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ο οποίος υπολογίζεται πάνω σε κάθε ενότητα και υποκατηγορία βάση του τελικού ερωτηματολογίου.

Ερευνητικό εργαλείο

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιείται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε από τους ερευνητές, βάσει βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας που αφορούσε παρόμοια θέματα. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί αποτελεί «ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων» το οποίο μπορεί να συλλέξει δεδομένα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων. Μπορεί να μοιραστεί γρήγορα, να συμπληρωθεί εύκολα και εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτώμενων.(Λεβέντης, 2018).

Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Βάση των αποτελεσμάτων η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει και προσθέτει τα ακόλουθα για την περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Η ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ του διοικητικού προσωπικού και των εργαζομένων, το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο με έμφαση στα εργασιακά κίνητρα και η συμπεριφορά του ηγέτη σε κρίσιμες καταστάσεις, επηρεάζουν το κλίμα του οργανισμού και συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων που κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων. Η επικοινωνία θεωρείται για τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέγιστης σημασίας. Συμβάλλει στη βελτίωση της οργανωτικής επικοινωνίας με στόχο τον αποτελεσματικό συντονισμό των λειτουργιών και δραστηριοτήτων

του οργανισμού. Στην αποφυγή συγχύσεων και την άμβλυνση των αντιθέσεων. Στην ανάπτυξη καλού εργασιακού κλίματος και συνεργασιών. Στην δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, εργασιακής ικανοποίησης και παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Κυριότερα χαρακτηριστικά ηγέτη: πίστη, δέσμευση σε αξίες, ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό, θάρρος και τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης όταν απαιτείται, συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Κυριότερα στοιχεία συμπεριφοράς: η ικανότητά του να θέτει και να μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του, να αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, να ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα. Αποτελεσματικότητα ηγετικού ρόλου: την παροχή υποστήριξης, παρακίνησης και επιβράβευσης του προσωπικού, τη δημιουργία θετικού κλίματος και προώθησης της επιμόρφωσης, την ικανότητά του να διαμορφώνει μαζί με το προσωπικό ένα κοινό όραμα για το σχολείο. Σημαντικότερες διαστάσεις διοικητικής αποτελεσματικότητας: η ικανότητα να ακούει προσεκτικά, να συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη και να εμπνέει εμπιστοσύνη, καθώς και να υιοθετεί τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση επικοινωνιακές δεξιότητες. Κρίνεται αναγκαίο ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να λειτουργεί ως σύνδεσμος με το εξωτερικό περιβάλλον και να αναπτύσσει επικοινωνίες και συνεργασία με φορείς της ευρύτερης κοινότητας καθώς και η αναγκαιότητα ύπαρξης προγραμμάτων επιμόρφωσης που θα δώσουν την δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Περιορισμοί

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων συγκριτικά με το σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολείων όλης της χώρας. Ως περιορισμός στην έρευνα μπορεί να θεωρηθεί η χρήση της Google Form. Ο ερευνητής με αυτόν τον τρόπο προώθησης του ερωτηματολογίου δεν έχει την δυνατότητα να δώσει στους συμμετέχοντες διευκρινήσεις σχετικά με πιθανές απορίες τους. Οι περιορισμοί δεν επιτρέπουν στην έρευνα να γενικεύσει τα αποτελέσματά της.

Προτάσεις

1. Θα μπορούσε να διενεργηθεί η ίδια έρευνα και για τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 2. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν να διερευνηθούν χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο με εργαλείο την ημιδομημένη ατομική ή ομαδική συνέντευξη. 3. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των Διευθυντών Εκπαίδευσης αναφορικά με τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις. 4. Η ανώτατη διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη κατάρτιση και επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα αυξημένα καθήκοντά τους. 5. Η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πάνω σε μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας, σε θέματα διοίκησης ανθρώπινων πόρων καθώς και καλλιέργειας και ανάπτυξης επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. 6. Η εφαρμογή προγραμμάτων

που θα δώσουν την δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

The contribution of the communication capacity of the Director of Secondary Education in the context of the effective operation of the educational units.

Evgenia P. Argiri, Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University

Abstract

The purpose of this article is to investigate the contribution of the communication capacity of Secondary Education Directors in the context of the effective operation of school units. The approach to the subject is theoretical and research. The quantitative method shall be used to carry out the research. The research tool for data collection is a closed-ended questionnaire. The sample consists of School Heads and Deputy School Heads of Secondary Education schools throughout the country. The research data show that school heads and deputy school heads consider the development of communication with the Director of Secondary Education to be of the utmost importance and are in line with leadership theories through the literature review. The survey data also show that the School Heads and Deputy School Heads want in the person of the Director of Secondary Education not only to see an administrative supervisor but a partner with all those cognitive and communication skills that make him able to stand by them, helping in their effort. To exercise administration with meritocracy, objectivity and a sense of responsibility. Developing channels of communication and cooperation to motivate, support, coordinate, inspire so that by utilizing all the means at its disposal, it gives the dynamics and impetus needed to achieve the school's goals and the realization of a common vision.

Key-words: Communication, Secondary Education Directors, interpersonal skills.

The present thesis attempts to approach the contribution of the communication capacity of the Directors of Secondary Education to the development of the necessary collaborations and interpersonal relations with the School Heads and Deputy School Heads of the school units, with the ultimate goal of ensuring all the necessary conditions, so that the school as a living organism can in the best way perform its pedagogical and social purpose within the framework of a society that constantly Change. All the researches so far on issues of administration-leadership and effectiveness of educational units are related to the interaction between School Heads and Teachers within the school unit. The originality of the present thesis lies in the fact that it studies the relationship between the Directors of Secondary Education and the School Heads and Deputy School Heads of the schools under their responsibility. The personal belief that the existence of true communication in every aspect of life, both private and public (in the work and

social environment) is catalytic for the harmonious coexistence and cooperation of people as well as for the achievement of all their objectives, contributed to the choice of the subject.

Bibliographic overview

"Communication is about people's relationships that it is the breath for the preservation of life" (Satir, 1995). According to Watzlawick (1986), communication is a "conditio sine qua non" (a sine qua non), a necessary condition for human life. It is a dynamic, continuous process that is identified with human existence. Communication is both a prerequisite and a need for people to communicate and cooperate with each other. In particular, in the various organizations it is considered necessary not only for their effectiveness but also for their very establishment and operation. Communication covers 80% of the time of the modern managers of each organization (Athanasoula-Repa, 2008). It is a complex process in which not only knowledge but also skills are required. These skills are necessary and their lack can lead to malfunctions or even to an inability to transmit or understand the message. It is not enough to know how to connect proposals correctly with each other, but also to be able to use them adapted to the circumstances (Kopsidou, 2006). Communication skills are related to the ability to be able to truly understand the messages we receive, to convey our thoughts and ideas in a clear way. To be able to use them to negotiate, collaborate effectively and encourage others to participate in the achievement of goals. Guillot (2016), pointed out that employees must possess interpersonal skills that are a factor of successful communication. Organisations are characterised by the collective activity of the staff. Good two-way communications are necessary for the development of coordinated action (Chytiris, 2001). Both the external and internal realities faced by a business or an organization dictate the importance of communication for it. The more emphasis is placed on the human factor and his ideas, the more important the issue of communication is (Piperopoulos, 1991). According to Antoniadis (1993), good interpersonal relationships create favorable conditions for creative communication, oriented to the common goal, because participants can express their disagreements, control conflicts and jointly shape their decisions. Daniel Katz and Robert Kahn (1966), note that "The closer one comes to the decision-making center of the company or organization, the more obvious the need for successful communication between those involved becomes." Skills such as empathy, active listening, emotional intelligence contribute to the achievement of the goals of organizations, but also to the positive atmosphere in communication between employees. the role of communication in the field of education is of the utmost importance as it supports and facilitates the functions of the administration. When communication helps to promote an organization's mission in an intentional way then we can talk about "strategic communication" (Hallahan et al, 2007). "Strategic communication" should be understood as a flexible concept management process, which focuses on fueling the spaces in which ideas for the development and implementation of a strategy are created, presented and negotiated (Batteke van Ruler, 2018). According to Farwell (2012), stra-

ategic communication is approached as a means to achieve results. In particular, according to this approach, strategic communication is the means to inform an institution and exert influence on specific issues (Balomenos, 2016). "The lack of effective communication within an organization is a serious problem that can lead to confusion and cause failure of a good plan" (Babatunde, 2015). Problems often arise due to a lack of skills or knowledge on the part of the participants. It is therefore considered important to provide both managers and employees with the appropriate training in those skills and techniques required for communication and consultation to lead to successful results. Training in communication and interpersonal skills can help employees better understand the information provided to them as well as encourage them to take on a greater role in achieving the organization's goals. Communication skills are important for success in the workplace. Operational and effective communication should be a characteristic of any senior executive. Training in interpersonal and communication skills is especially important for managers who have multiple responsibilities, which rely heavily on communication, but often have limited experience in this field. Athanasoula-Reppa (1999) points out that communication helps the effectiveness of all the functions of the educational administration (Mercouri, 2015). Kelly (2000) states that in order for communication to be effective, it should be treated as a strategic issue that requires planning, development and control based on the understanding of the problems and needs of each member of the organization (Chytiris, 2006). According to Saitis (2008), the administrative structure of Secondary Education has the shape of a pyramid and consists of four levels, the national, the regional, the prefectural and the level of the school. In the upper department are the executives of the political leadership and the employees of the central service of the Ministry of Education. At the regional level there are the Regional Directors responsible for the implementation of the central government programmes. At the county level there are the Directors of Education and at the base of the pyramid are the Principals and Deputy School Heads of the schools. The seat of the Directors of Education is the capital of each prefecture. In cooperation with the Regional Directorate, they are responsible for the implementation of the educational policy in their area of responsibility and for the administrative support of the staff regarding the implementation of the educational programs as defined by the central service of the Ministry of Education. In order for a manager to be able to carry out his complex and multifaceted work, he/she must be equipped with the appropriate scientific knowledge as well as those interpersonal skills that will help him/her both in planning, organizing, coordinating and motivating and guiding the staff. Henry Mintzberg (1973), as Chytiris mentions (2006), classified the roles of senior executives into three categories: interpersonal, information management roles and decision-making roles. The time they devote to each of these administrative functions depends on the position they hold within the administrative organization. In addition to the perceptual ability that each senior executive must possess, which is related to the strategy he develops and the technical abilities that he must have and which are linked to specific knowledge about the methods of performing the tasks, it is necessary that he/she also has the ability to develop interpersonal skills. The development of the communication skills of executives is con-

sidered in modern times very important. "In particular, the Director-Leader cannot expect to achieve satisfactory results through his subordinates if he does not develop effective communication between them and between the members of the team" (Bourantas, 2018). "Effective communication between leaders in education and those they work with is of the utmost importance." (Snyder, 2018). Many times the efforts of leaders to communicate and engage staff in the process can be undermined by different employee expectations. For a school to function properly and effectively, an agency or ministry must rely on the coordinated action of its members. Proper communication is essential, because it can contribute to the achievement of goals through the successful transmission of information from one person to another. The faces are constantly interacting and the roles are many and alternating. In the field of education there is a continuous flow of information for which the appropriate management is needed. "Therefore, communication is a determining factor for the type and quality of relationships that people develop with each other, an element that has an impact on the society that people form and the way they operate within it (Bateson, 1972 Watzlawik, 1986)", as they mention (Paraskevas & Papagiannis, 2008).

Purpose

The present thesis aims to explore the contribution of the communication capacity of Secondary Education Directors in the context of the effective operation of educational units. Specifically, the research seeks to record: 1. The views of the School Heads and Deputy School Heads of Secondary Education school units regarding the necessity of communication between them and the Directors of Education for the better functioning of schools. 2. Their views on the factors that contribute to the development of interpersonal relationships at work. 3. Their views on the administrative and communication skills that the Director of Education should have. 4. Their opinion on the need to train the Directors of Education on issues related to management and communication skills.

Research questions

1. What factors are considered by the School Heads and Deputy School Heads to be important for the formation of interpersonal relationships between them and the Director of Education?
2. When do the Directors and Deputy School Heads believe that communication between them and the Director of Education is useful and on what issues?
3. What leadership characteristics do the Directors and Deputy School Heads believe that the Directors of Education should have?
4. What administrative and communication skills do school Heads and Deputy School Heads believe that School Heads need to have in order to be more effective in their duties?

5. What issues do the School Heads and Deputy School Heads think should include the training programmes addressed to Directors of Education?

Importance of research

The literature review shows that communication is a prerequisite for the development of partnerships as well as the proper functioning of organizations. In this paper, the School Heads and Deputy School Heads of Secondary Education schools are asked about how crucial they consider the contribution of the communication skills of the Director of Education to be in achieving the objectives of education.

Methodology

The survey is carried out in active School Heads and Deputy School Heads of Secondary Education schools throughout the country. Methodological Framework: Lists of the Ministry of Education and Religious Affairs (data.gov.gr) from which the e-mails of all types of secondary education schools were drawn. Sampling method: Sample based on response. Duration of the survey: The survey was conducted during the period of May 2020 and was completed on 2-6-2020. Of the 3378 schools, 409 valid questionnaires were collected which were used to conduct the survey. Initially for the processing of the data during the pilot research and as a consequence for the corresponding research, the analysis of factors in the appropriate subsections is applied in order to examine the behavior of the individual variables towards grouping. During its application, the appropriateness of the data is examined using the KMO suitability factor and the Bartlett's Test of Sphericity test below significance level $\alpha=0.05$. Then, in order to create the primary form of the factors, the Anderson-Rubin method is applied, which always leads to statically independent factors, a condition necessary for the effectiveness of this method. For the estimation of the number of factors, the Kaiser Eigenvalue Criterion is used, which leads to the optimal percentage interpretation of the initial dispersion of the research variables based on the factors produced. Moreover, for the distribution of the questions-variables in factors, the Varimax rotation method is applied, in cases where the Kaiser criterion indicates more than 2 exported factors, which has the effect of minimizing the number of exported factors that interpret a variable. Finally, the reliability of the results of the survey is examined by applying the Cronbach's Alpha reliability factor which is calculated on each section and subcategory based on the final questionnaire.

Research tool

This is quantitative research and a structured questionnaire is used which was created by the researchers, based on literature and articles on similar topics. The questionnaire was chosen because it is "an easy-to-use data collection tool" that can collect data from a large number of people. It can be quickly shared, easily supplemented and ensures the anonymity of the respondents. (Leventis, 2018).

Results and conclusions

Based on the results, this research confirms and adds the following for the case of the Greek educational system: The development of a collaborative climate between administrative staff and employees, the interest in people with emphasis on work incentives and the behavior of the leader in critical situations, affect the climate of the organization and contribute to the development of communication and interpersonal relationships deemed necessary to achieve the Objectives. Communication is considered for the Director of Secondary Education of the utmost importance. It contributes to the improvement of organizational communication in order to effectively coordinate the functions and activities of the organization. Avoid confusions and mitigate contrasts. The development of a good working climate and partnerships. The creation of a climate of trust, job satisfaction and motivation of human resources. Main characteristics of a leader: loyalty, commitment to values, the ability to communicate effectively and collaborate with the staff, courage and boldness in change, taking responsibility when required, emotional intelligence and empathy, the ability to make decisions and solve problems. Main elements of behaviour: their ability to clearly set and communicate their goals and expectations, to develop a sense of the team, strengthen cooperation and camaraderie. Effectiveness of leadership: the provision of support, motivation and reward of the staff, the creation of a positive climate and the promotion of training, their ability to form together with the staff a common vision for the school. Most important dimensions of administrative efficiency: the ability to listen carefully, behave fairly and inspire confidence, as well as adopt the appropriate in each case communication skills. It is considered necessary for the Director of Secondary Education to act as a link with the external environment and to develop communications and cooperation with institutions of the wider community as well as the necessity of having training programs that will enable the connection of theory with the educational reality.

Restrictions

The small number of participants compared to the total number of School Heads and Deputy School Heads of schools throughout the country. The use of Google Form can be considered as a restriction on research. The researcher in this way of promoting the questionnaire does not have the opportunity to give the participants clarifications about their possible questions. The restrictions do not allow the research to generalize its results.

Proposals

1. The same survey could be carried out for primary education directors.
2. The research questions of this paper could be explored using the qualitative method using as a tool the semi-structured individual or group interview.

3. The views of the Directors of Education themselves on the importance of communication could be explored using interviews.
4. The top administration of the Ministry of Education should pay particular attention to the training and retraining of administrators so that they can respond effectively to their increased duties.
5. The implementation of training programs on management and leadership models, on human resource management issues as well as the cultivation and development of communication and interpersonal skills.
6. The implementation of programs that will enable the connection of the theory with the educational reality.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

REFERENCES

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Educational Management and Organizational Behavior: The Pedagogy of Education Management, Athens: Ellinon Publications
- Antoniadis, A.(1993). Travelogue In Communication Relations. Athens: "Antoniada" Gnostic Publications p. 7,18, 58
- Kopsidou, I. (2006). New Communication Skills in Multilingual and Multicultural Environments (PhD Thesis). Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki
- Leventis, L. (2018). Parents teachers and their involvement in the educational process (Postgraduate Thesis). Aristotle Technological Educational Institute of Thessaloniki, Thessaloniki
- Balomenos, K. (2016). Strategic Communication as a Means of Strategy and a Soft Power Factor for the resolution of International and Business Crises (PhD Thesis) University of Piraeus, Piraeus
- Mercouri, E. (2015). The role of communication in school administration: the demand for an effective school in secondary education (Doctoral Dissertation). National and Kapodistrian University of Athens, Athens
- Bourantas, D. (2018). Management: Administrative and Leadership Skills - Organization and Management Of Enterprises. – Third Lyceum Ministry Of Education And Culture p . 111,122,182
- Paraskevas, F. & Papagianni A. (2008). Scientific & pedagogical skills for the education executives Athena YPEPTH, Pedagogical Institute

- Piperopoulos, G. (1991). Human Relations. Thessaloniki:University Studio Press, pp.118-127
- Saitis, C.(2008). Organization & Management of Education. Athens: Christos Ath. Saitis pp. 34, 283, 293, 298-230, 317
- Chytiris, L. (2006). Management- Principles of Business Administration. Athens: Interbooks Publications p. 38, 168-174, 226-228, 237-239, 245,
- Chytiris, L. (2001). Organizational behavior, human behavior in organizations and businesses. Athens: Interbooks Publications Edition 3rd p. 150, 261
- Satir, V. (1989). Shaping people. Athens: Kedros Publications p. 72
- Satir, V. (1995). Human Communication. Athens: Diodos Publications
- Watzlawick, P. (1986). The Language Of Change-Elements of Therapeutic Communication. Athens: Kedros A. Publications. Q. p. 21
- Batteke van Ruler (2018). Communication Theory: An Underrated Pillar on Which Strategic. Communication Rests. pp 367-381,13 Aug International journal of Strategic Communication, Vol. 12, 2018 Issue 4
- Guillot C. (2016). Expanding the foundation: Required audit competencies have changed considerably over the years, placing more and more emphasis on technology, business acumen, and soft skills. Internal Auditor,73,17. Retrieved from
- Hallahan, K., Holtzhausen, D. R., van Ruler, B., Vercic, D., & Sriramesh, K. (2007). Defining strategic communication International Journal of Strategic Communication, 1(1), pp 3–35. doi:10.1080/15531180701285244
- Osabiya Babatunde (2015). Importance of Effective Communication in Public Organizations. Issues in Social Science ISSN 2329-521X ,2015, Vol. 3, No. 2
- Snyder R. (2018). Show Me the Resources: Teachers' Perceptions of Educational Leader Responsibilities. ICPEL Spring 2018, Vol 13, No 1 ISSN 1532-0723 pp152-164
- Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D. D. Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. Norton, New York, 1967 pp 48,51

Μοντέλο Αριστείας EFQM στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Χριστόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.ed

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα υιοθέτησης της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής του Μοντέλου Αριστείας EFQM, ενός εργαλείου που εξετάζει τις τρέχουσες συνθήκες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί και να είναι αποτελεσματικό στην ελληνική πραγματικότητα. Επιχειρείται να διερευνηθούν οι δυνατότητες ανάπτυξης ποιοτικών χαρακτηριστικών στα κριτήρια του Μοντέλου EFQM «Ηγεσία» και «Στρατηγική και Πολιτικές» σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διερευνώνται, λοιπόν, αφενός η ύπαρξη ποιοτικών δεδομένων στα κριτήρια «Ανθρώπινο Δυναμικό» και «Συνεργασίες και Πόροι» της σχολικής μονάδας σήμερα και αφετέρου οι δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση Ολικής Ποιότητας, EFQM, ποιότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

EFQM Model of Excellence in Primary Education

Christopoulos Konstantinos, Physical Education Teacher, M.Ed

Abstract

The aim of this research is to explore the possibility of adopting its philosophy of Total Quality Management in Primary Education through the implementation of the EFQM Model of Excellence, a tool that examines the current conditions and conditions under which it can be applied and effective in Greek reality. It is attempted to explore the possibilities of developing quality features in the criteria of the EFQM Model "Leadership" and "Strategy and Policies" in Primary Education Schools. We investigate, on the one hand, the existence of qualitative qualities in the criteria of "Human Resources" and "Partnerships and Resources" of the school today and on the other hand the possibilities of developing these qualitative characteristics in the future.

Key-Words: Total Quality Management, EFQM, quality, primary education

Εισαγωγή

Μέσα από μια βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, εντοπίστηκαν πολλά συγγράμματα σχετικά με το περιεχόμενο και τις διαστάσεις που συνθέτουν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό που μας απασχόλησε ιδιαίτερα και αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας είναι εάν υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχολικές

μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εάν αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βελτιωθούν προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να τα εφαρμόσει προς όφελος όλων των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Μια βασική παραδοχή στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ότι βασίζεται στους ανθρώπους και αυτούς υπηρετεί (Τσιότρας, 2002, σελ. 133). Τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου τρόπου διοίκησης κάθε οργανισμού προκειμένου να επιβιώσει σε μια διαρκή και ταχέως μεταβαλλόμενη εποχή, βασίζονται στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, στην συνέπεια της ικανοποίησης του αποδέκτη των υπηρεσιών, στην εφαρμογή νέων επιστημονικών τεχνικών και μεθόδων, στην ουσιαστική συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα και η ομαδική εργασία. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται όραμα, στρατηγική και οργάνωση από τους διοικούντες του κάθε οργανισμού.

Ένα εργαλείο που συνάδει με τη Διαχείριση Ολικής Ποιότητας είναι το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διαχείριση Ποιότητας (EFQM), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως μια περιεκτική, συστηματική και τακτική επισκόπηση των δραστηριοτήτων που αναπτύσσει και των αποτελεσμάτων που παράγει. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο οργανισμός μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά του σημεία αλλά και αυτά που χρήζουν βελτίωσης με βάση εννέα κριτήρια προϋποθέσεων και αποτελεσμάτων. Αυτή η διαδικασία αναφέρεται σε μια σειρά συστηματικών ενεργειών που πραγματοποιούνται από τον ίδιο τον οργανισμό προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφή εικόνα της εκπαίδευσης που παρέχει, των αναπτυξιακών του δυνατοτήτων καθώς και της εισαγωγής δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη (Koulaidis & Kotsira, 2004). Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιχειρείται η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να είναι οργανισμοί μάθησης και να μην παραμένουν στατικοί (Sallis, 2002).

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο και το Βραβείο Αριστείας EFQM

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας είναι το πιο διαδεδομένο επιχειρηματικό πλαίσιο στην Ευρώπη. Η αρχή για την ίδρυσή του δόθηκε με πρωτοβουλία πολλών μεγάλων επιχειρήσεων και την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία τον Οκτώβριο του 1989 ίδρυσε έναν φορέα αρμόδιο για θέματα ποιότητας με την επωνυμία European Foundation for Quality Management (EFQM). Το ίδρυμα αυτό, που εδρεύει στις Βρυξέλλες, δημιουργήθηκε για να βελτιώσει την ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών οργανισμών. Κύριο μέλημά του ήταν η δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Βραβείου Ποιότητας, το οποίο θα ήταν το αντίπαλο δέος στο ήδη διαδεδομένο βραβείο των ΗΠΑ, το Malcolm Baldrige National Quality Award. Σύμφωνα με το Ίδρυμα, η διαχείριση ποιότητας θα πρέπει να κατευθύνεται σε όλες τις δραστηριότητες σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού και πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης.

Το μοντέλο προοριζόταν να λειτουργήσει ως πλαίσιο αναφοράς βάσει του οποίου οι υποψήφιοι για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Αριστείας (EFQM Excellence Award) θα ελέγχονται και θα κρίνονται (Hakes, 2007). Το βραβείο είναι η πιο αναγνωρισμένη διάκριση επιχειρηματικής αριστείας που προσδίδει ιδιαίτερη φήμη στους φέροντες αυτό και υπήρξε η απάντηση στο ιαπωνικό "Βραβείο Deming" (1950) και στο Αμερικανικό Εθνικό Βραβείο Ποιότητας "Malcolm Baldrige" (1987) για εταιρείες, επιχειρήσεις και οργανισμούς που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ποιότητας.

Για να πετύχει ένας οργανισμός χρειάζεται ισχυρή ηγεσία και σαφή στρατηγική κατεύθυνση. Οι άνθρωποι πόροι, οι σχέσεις και οι διαδικασίες πρέπει να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν για να προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας στους πελάτες τους. Τα εννέα κριτήρια του EFQM, έχουν ως στόχο την αυτοβελτίωση ενός οργανισμού ή τη συμμετοχή του στη διαδικασία απονομής βραβείου Αριστείας.

Η πρώτη ομάδα κριτηρίων αποτελείται από τις πέντε βασικές προϋποθέσεις (key enablers) (50%) της αριστείας, παρέχοντας τρόπους αξιολόγησης των διαδικασιών και λειτουργιών ενός οργανισμού: Ηγεσία (Leadership - 10%), Ανθρώπινο Δυναμικό (People - 9%), Πολιτική και στρατηγική (Policy and Strategy - 8%), Συνεργασίες και πόροι (Partnerships and Resources - 9%) και Διαδικασίες (Processes - 14%).

Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων αποτελείται από τέσσερα αποτελέσματα (results) (50%), τα οποία παρέχουν τρόπους αξιολόγησης των επιτευγμάτων του οργανισμού, και είναι τα εξής: αποτελέσματα πελατών (Customer Results - 20%), αποτελέσματα εργαζομένων (People Results - 9%), αποτελέσματα κοινωνικού συνόλου (Society Results - 6%) και κρίσιμα αποτελέσματα (Key Performance) (15%). Η καινοτομία και η αξιοποίηση της εμπειρίας είναι αναπόσπαστα στοιχεία του συστήματος που οδηγούν στη βελτίωση των προϋποθέσεων οι οποίες με τη σειρά τους είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μελλοντικά βελτιωμένα αποτελέσματα. Μεταξύ των δύο ομάδων δηλαδή, των προϋποθέσεων και των αποτελεσμάτων, υπάρχει αιτιώδης συνάφεια (Hakes, 2007).

Πιο συγκεκριμένα για τρία από τα κριτήρια της πρώτης ομάδας έχουμε τα εξής: Ηγεσία. Αυτό το κριτήριο διερευνά πώς η διοίκηση εμπνέει και διευκολύνει την επίτευξη της αποστολής και του οράματος του οργανισμού, παρακινώντας, δεσμεύοντας, κατευθύνοντας και ενδυναμώνοντας το προσωπικό. Ανθρώπινο δυναμικό. Εδώ καθορίζεται εάν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εργοδοτών αξιοποιούνται σωστά, ότι γίνονται σεβαστές οι βασικές αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης και ότι οι εισφορές των εργαζομένων αναγνωρίζονται και ανταμείβονται, οδηγώντας σε δέσμευση προς όφελος του συνόλου. Συνεργάτες και Πόροι. Διερευνά την ορθολογική διαχείριση των εσωτερικών πόρων και των εξωτερικών συνεργατών για την υποστήριξη των πολιτικών και των στρατηγικών του οργανισμού.

Το μοντέλο EFQM στην εκπαίδευση

Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διερευνηθεί εάν είναι εφικτή η εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση και, εάν ναι, ποια είναι τα οφέλη από την υιοθέτησή του. Τα ερωτήματα που τέθηκαν με βάση την παραπάνω ανησυχία είναι ότι οι αρχές της αριστείας θα βοηθούσαν να αλλάξουν παλιές στάσεις στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων; Κατά πόσο κάτι που σχεδιάστηκε για τις επιχειρήσεις και περιέχει λογικές management, μπορεί να εφαρμοστεί στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης;

Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχει ανάγκη για μια διοικητική θεωρία στην εκπαίδευση, στην οποία θα βασίζεται η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών απαντώντας σε θέματα όπως η οργάνωση της μονάδας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, δημιουργώντας συνθήκες που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των στόχων. Αυτή η θεωρία πρέπει να περιέχει επιστημονική και ηθική βάση (Tribus, 1994).

Το EFQM εφαρμόστηκε πιλοτικά το 1993 σε σεμινάριο στο Aarhus School of Business με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003). Αυτή η παραδοχή άνοιξε τον δρόμο για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στα σχολεία με συνέπεια την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος των κρατών μελών της Ένωσης. Η όλη φιλοσοφία του EFQM αφορά την ισορροπία ανάμεσα στις προϋποθέσεις (enablers) και στα αποτελέσματα (results), ώστε να βρεθούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη και να προγραμματιστούν κατάλληλα για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα τα οποία ουσιαστικά συγκρίνονται με τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι:

1. Αναγνώριση και αξιολόγηση δυνατών και αδύνατων σημείων μέσω συγκεκριμένης τεχνικής
2. Βελτίωση της ανάπτυξης και σχεδιασμού της στρατηγικής του
3. Εκπαίδευση του προσωπικού στις αρχές της Αριστείας
4. Ανταλλαγή καλών πρακτικών εντός του οργανισμού
5. Σύγκριση με άλλους οργανισμούς πάνω σε πλαίσιο κριτηρίων κοινά αποδεκτό και
6. Παροχή ευκαιριών για εξέλιξη και εσωτερική επιβράβευση (first step with EFQM,).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας, αποτυπώνοντας την υπάρχουσα κατάσταση αλλά και τα περιθώρια βελτίωσης στο μέλλον.

Στόχοι έρευνας

Η καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών δημοτικών σχολείων στο κατά πόσο εφαρμόζονται αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσω της εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM και στο κατά πόσο θα υιοθετήσουν μελλοντικά τις αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσω της εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων ότι υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στους τομείς Ηγεσία, Ανθρώπινο Δυναμικό & Συνεργάτες και Πόροι του EFQM στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν αυτήν τη στιγμή;

Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων ότι αυτά τα χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στην υπό μελέτη ερευνητική μονάδα;

Πληθυσμός - Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από 261 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η επίδοση του ερωτηματολογίου στους Διευθυντές έγινε μέσω συμπλήρωσης συνδέσμου google form, μαζί με ένα συνοδευτικό κείμενο που εξηγούσε το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, και διαβεβαίωνε για απόλυτη εμπιστευτικότητα. Στο δείγμα της έρευνας μας δεν συμπεριελήφθησαν οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 86 υποκείμενα (33.0%), Διευθυντές δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας.

Συλλογή δεδομένων

Η μέθοδος του ερωτηματολογίου, (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων κατά την υλοποίηση της έρευνας καθώς είναι ένα εύρος διαδεδομένο και φιλικό προς τον χρήστη εργαλείο συλλογής δεδομένων για έρευνες που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο και εύληπτο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Αρχικά, αναφέρουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του προφίλ του πληθυσμού των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων των Νομών Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα της έρευνάς μας ως προς το φύλο αποτελείται από 86 υποκείμενα, 53 άνδρες (61,6%) και 33 γυναίκες (38,4%).

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα (1) που παραθέτουμε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, παρατηρούνται χαρακτηριστικά ποιότητας και στα τρία κριτήρια του πλαισίου αξιολόγησης σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Παράλληλα, και σύμφωνα με τους μέσους όρους των τριών κριτηρίων, παρατηρείτε δυναμική που θα μπορούσε να εξελιχθεί περαιτέρω με διακυμάνσεις ανά τομέα. Υπάρχει λοιπόν μια σαφής αλλαγή στην άποψη των διευθυντών, οι οποίοι αξιολογούν τα χαρακτηριστικά ποιότητας του οργανισμού αναφορικά με το παρόν ως αρκετά, με συνολικό μέσο όρο 3,76, σε σύγκριση με το μέλλον, που διαγράφεται καλύτερο, δεδομένου ότι υπάρχει δυνατότητα απόκτησης σε μεγαλύτερο βαθμό ποιοτικών χαρακτηριστικών, όπως αντικατοπτρίζεται από την συνολική μέση τιμή 4,16.

Οι μέσες τιμές στα τρία κριτήρια

Συγκεντρωτικός Πίνακας	Παρόν Μέλλον	
Μέσος όρος και των 3 κριτηρίων	3,76	4,16
Κριτήριο 1ο Ανθρώπινο δυναμικό	3,78	4,22
Κριτήριο 2ο Συνεργάτες & Πόροι	3,81	4,18
Κριτήριο 3ο Ηγεσία	3,68	4,09

Πίνακας 1: Μέσοι όροι των τριών κριτηρίων

Ο Πίνακας 2 μας δείχνει ότι και για τα τρία κριτήρια $p = 0,000$ που είναι μικρότερο από $p < 0,05$ άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κριτηρίων για το παρόν και το μέλλον.

	Ανθρώπινο δυναμικό	Συνεργάτες & Πόροι	Ηγεσία
	Ανθρώπινο δυναμικό Μέλλον	Συνεργάτες & Πόροι Μέλλον	Ηγεσία Μέλλον
Z	-7,402 ^b	-6,887 ^b	-7,868 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Πίνακας 2: Wilcoxon on Signed Ranks Test

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των τριών κριτηρίων στο παρόν και στο μέλλον, έγινε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των υποερωτημάτων του κάθε κριτηρίου, υπολογίζοντας τον συντελεστή Cronbach α. Όπως καταγράφεται στον (Πίνακας 3), Οι τιμές κυμαίνονται από 0,733 έως 0,896, γεγονός που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους και την υψηλή εσωτερική τους συνοχή. Σύμφωνα με τον Field (2005), η κατώτερη αποδεκτή τιμή του συντελεστή Cronbach α είναι 0,70.

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ανθρώπινο δυναμικό	,733	14
Ανθρώπινο δυναμικό στο Μέλλον	,829	14
Συνεργάτες & Πόροι	,831	12
Συνεργάτες & Πόροι στο Μέλλον	,862	12
Ηγεσία	,859	16
Ηγεσία στο Μέλλον	,896	16

Πίνακας 3: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον συντελεστή Cronbach α

Παρακάτω θα υπολογιστεί το μοντέλο παλινδρόμησης με την εξαρτημένη μεταβλητή Ηγεσία και τις ανεξάρτητες μεταβλητές Ανθρώπινοι πόροι και Συνεργάτες και Πόροι. Θα γίνει έλεγχος καλής προσαρμογής (goodness of fit) του μοντέλου. Θα γίνει ανάλυση των Beta και ανάλυση σημαντικότητας των συντελεστών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Στον πίνακα 4 δηλώνουμε ότι $R^2 = 0,739$, δηλαδή η μεταβλητότητα του κριτηρίου Ηγεσία (Εξαρτημένη μεταβλητή) εξαρτάται κατά 73,9% από τις ανεξάρτητες μεταβλητές Ανθρώπινο δυναμικό και Συνεργάτες & Πόροι.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,859 ^a	,739	,726	,22633

a. Predictors: Ηγεσία, Ανθρώπινο Δυναμικό, Συνεργάτες & Πόροι

Πίνακας 4: Model Summary

Στον πίνακα ANOVA δηλώνουμε ότι $F = 57.247$ και $p = 0.000$. Επειδή $p < 0,05$, αυτό σημαίνει ότι το F είναι μεγάλο και επομένως η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Τα R^2 και F είναι δείκτες καλής προσαρμογής. Το γεγονός ότι το R^2 είναι υψηλό και το $p < 0,05$ σημαίνει ότι το μοντέλο μας έχει καλή εφαρμογή.

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,730	4	2,933	57,247	,000 ^a
	Residual	4,149	81	,051		
	Total	15,880	85			

a. Predictors: (Constant), Ανθρώπινο Δυναμικό, Συνεργάτες & Πόροι

b. Dependent Variable: Ηγεσία

Πίνακας 5: ANOVA^b

Στον πίνακα Coefficients^a (6) αρχικά μας ενδιαφέρει η τιμή B , η οποία μας δίνει την εξίσωση παλινδρόμησης: $y = b_0 + b_1 x$ | $y = b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2$. Στην περίπτωση μας: $y = 0,642 + (0,306 * x_1) + (0,001 * x_2)$. Το επόμενο πράγμα που μας ενδιαφέρει είναι το Beta, το οποίο χρησιμοποιείται για την ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την ερμηνευτική τους ικανότητα. Έτσι, το πρώτο σε ερμηνευτική ικανότητα είναι το ανθρώπινο δυναμικό ($Beta = 0,287$) και το δεύτερο οι συνεργάτες & Πόροι ($Beta = 0,001$). Τέλος, μας ενδιαφέρουν τα t και Sig , τα οποία αποτελούν τον έλεγχο σημαντικότητας της ανεξάρτητης μεταβλητής.

$t_1 = 3.418$ και $p_1 = 0.001 < 0,05$ άρα ο συντελεστής X_1 (Ανθρώπινο Δυναμικό) είναι στατιστικά σημαντικός και $t_2 = 0,014$ και $p_2 = 0,989 > 0,05$ επομένως ο συντελεστής X_2 (Συνεργάτες & Πόροι) δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,642	,235		2,734	,008
	Ανθρώπινο δυναμικό	,306	,090	,287	3,418	,001
	Συνεργάτες & Πόροι	,001	,081	,001	,014	,989

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ηγεσία

*Πίνακας 6: Coefficients^a***Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έχουμε τα εξής: Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα θεωρούν ότι τα κριτήρια των Συνεργατών & Πόρων και Ανθρώπινου Δυναμικού εμφανίζουν σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στο παρόν. Διαπιστώθηκε ότι στα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αυτό το στάδιο που σχετίζονται περισσότερο με θέματα σχεδιασμού και διαχείρισης συνεργασιών, αποτελώντας σημαντικό πόρο για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η εκπαιδευτική μονάδα μέχρι σήμερα λειτουργεί κυρίως με βάση το γραφειοκρατικό μοντέλο. Διακρίνεται από την ιεραρχική δομή της εξουσίας, τη μερική συμμετοχή των ενδιαφερομένων στη λήψη αποφάσεων, τη νοοτροπία ανάθεσης μιας συγκεκριμένης εργασίας και την απουσία ελέγχου, αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού σκοπών και στόχων. Επίσης δεν δίνεται έμφαση στην ποιότητα της γνώσης και της εκπαίδευσης (Ηργης & Μακρή, 2009).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έχουμε τα εξής: Η έρευνα διαπίστωσε ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στο μέλλον και στα τρία κριτήρια που αναλύθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αυξημένες προσδοκίες για ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών στα κριτήρια του Ανθρώπινου Δυναμικού και των Συνεργατών και Πόρων, ενώ ακολουθεί κατά σειρά δυναμικής όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των υποκειμένων, το κριτήριο της Ηγεσίας. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων φαίνεται να υπάρχει μια τάση υιοθέτησης μιας ποιοτικής αναδιάρθρωσης των διοικητικών λειτουργιών ώστε το σχολείο να προσεγγίζει την Αριστεία. Συγκλίνουν υπέρ της εφαρμογής κάποιων από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή της διοίκησης με προτεραιότητα στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, η συστηματικότητα της προσέγγισης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Evans & Lindsay, 2002), η καθολική συμμετοχή των εργαζομένων, ενώ απορρίπτουν κάποιες άλλες, όπως τον καθορισμό της ποιότητας ως ικανοποίηση του «πελάτη» (Δερβιτσιώτης, 2001).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bell, J. (2001). *How to Write a Scientific Work: A Guide to Research methodology*. Athens: Metaxchio.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Methodology of educational research* (S. Kyranakis, M. Matraki, Ch. Mitsopoulou, P. Bithara, M. Filopoulou, Mfr.). Athens, Metaihmi.
- Dervitsiotis, K. (2001). *Competitiveness with total quality management*. Athena: Inter-books.

- Evans, J., & Lindsay, W. (2002). *The Management and Control of Quality*. Ohio: Southwestern.
- EFQM, ([χ.χ.]). *EFQM Leading Excellence*. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2021, από <https://efqm.org/efqm-model/>
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. University of Sussex UK
- Zavlanos, M. (2003). *Total Quality in Education*. Athens: Stamoulis.
- Hakes, C. (2007). *The EFQM Excellence Model to Assess Organizational Performance: A Management Guide*. Zaltbommel: Van Haren Publishing.
- Hrghs, A. & Makris, O. (2009, September). *Total Quality and Quality Education in Greek Public Schools*. Announcement to the National Congress
- Management and Economics, Florina. Retrieved July 27, 2013, by <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2009/ORAL/HRGHS-MAKRH.pdf>
- Koulaidis, V., & Kotsira, A. (2004). *Quality Assurance in Education: Self-evaluation process at the level of the school unit*. In *Quality of Education: Teachers Professional Training and Development*. Conference Proceedings, Education Research Centre of Greece.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd.). London: Kogan Page Limited
- Tribus, M. (1994). *The application of quality management principles in education at Mt Edgecumbe High School, Sitka, Alaska*. In G. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education*. London, Routledge.
- Tsiotras, G. (2002). *Improving Quality*. Athens: Benos.
- Wilson, N. McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

Λαμπρόπουλος Σπυρίδων, Δάσκαλος, M.Ed.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα ερευνών που αφορούν στη μελέτη του ρόλου του σχολικού ηγέτη κατά τη διαδικασία της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία διαφορετικών χωρών με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, ενώ ορισμένες συμπεριέλαβαν στον σχεδιασμό και την ανάλυση έγγραφου υλικού που διέθετε το εκάστοτε σχολείο σε σχέση με τις ΤΠΕ. Στο τέλος, και μετά την σύνοψη των βασικών σημείων και συμπερασμάτων των μελετών που παρατίθενται, διατυπώνεται συγκεκριμένη πρόταση για τη διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας που θα προσέθετε στον κύριο όγκο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας νέα εμπειρικά στοιχεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

The role of school leadership in the introduction of ICT in teaching practice

Lampropoulos Spyridon, Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper presents the research findings concerning the study of the role of the school leader in the process of introducing ICT in education. These surveys were conducted in schools of different countries with the participation of teachers and school leaders of the respective school units, while some included in the design and analysis of document material that each school had in relation to ICT. At the end, and after summarizing the main points and conclusions of the studies that are presented, a specific proposal is formulated for conducting future research that will add new empirical elements to the main volume of the existing literature.

Keywords: School Leadership, Information and Communication Technologies

Εισαγωγή

Οι σχολικοί ηγέτες αναμένεται να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές και διαχειριστές των αλλαγών και των καινοτόμων ιδεών που προκύπτουν ανά περίπτωση και αποσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο ρόλος τους έγκειται στο να κινητοποιήσουν και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που ηγούνται, προκειμένου να ενθαρρύνουν την εισαγωγή και χρήση νέων αποτελεσματικών μεθόδων στην καθημερινή πρακτική, όπως οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ). Σύμφωνα με τον Reyes (2015) η ενσωμάτωση

των ΤΠΕ λειτουργεί ως πρόκληση για τη σχολική ηγεσία, η οποία οφείλει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παγιωμένων πρακτικών και καινοτόμων προσεγγίσεων, συμβατικής νοοτροπίας και προοδευτικής σκέψης.

Προκειμένου να ενταχθούν αποτελεσματικά οι ΤΠΕ και να εδραιωθεί η χρήση τους στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός ειδικής πολιτικής που να λειτουργεί ως οδηγός για την προώθησή τους από την σχολική ηγεσία (Papaioannou & Charalambous, 2011· Vanderlinde, Van Braak & Dexter, 2012). Στην περίπτωση που ένας τέτοιος σχεδιασμός δεν είναι διαθέσιμος, η διαδικασία προώθησης και ένταξης εξαρτάται από τη στάση του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, την κατάρτιση και την ευαισθητοποίησή του απέναντι σε συναφή ζητήματα, τις δεξιότητες που διαθέτει για την κινητοποίηση και προετοιμασία του λοιπού προσωπικού για την αποδοχή των επικείμενων αλλαγών.

Ο Davies (2010) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής οφείλει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εισαγωγή των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο, επομένως λόγω της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την διαδικασία ένταξης των θα πρέπει να γνωρίζει τις αναδυόμενες τάσεις και τις εξελίξεις στον εν λόγω τομέα. Η διαδικασία δεν περιορίζεται στην παροχή και εγκατάσταση του απαραίτητου εξοπλισμού, αλλά περιλαμβάνει και τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας και τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων που επιδιώκεται να επιτευχθούν (Tondeur, Cooper & Newhouse, 2010).

Μάλιστα, ενώ εξωτερικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των ΤΠΕ δεν υπόκεινται στον έλεγχο του διευθυντή, ορισμένοι ενδοσχολικοί παράγοντες εξαρτώνται από τη δική του προσπάθεια και τις ηγετικές ικανότητες που διαθέτει ως διαχειριστής της σχολικής μονάδας. Επομένως, παρά τα εξωτερικά εμπόδια που θα προκύψουν, το όραμα και η επικεντρωμένη προσπάθεια του σχολικού ηγέτη προς την επίτευξη του, σε συνδυασμό με την εφαρμογή συγκεκριμένου σχεδίου δράσης συμβάλλει στην επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική (Papaioannou & Charalambous, 2011).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική

Οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση καλούνται να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και αρμοδιότητες προκειμένου η διαδικασία να οδηγήσει σε κάποιο αποτέλεσμα. Οι Devolder και συν. (2010) επιχείρησαν να διασαφηνίσουν τους διαφορετικούς ρόλους στους οποίους θα πρέπει να ανταποκριθούν οι εμπλεκόμενοι της εφαρμογής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην μελέτη τους συμμετείχαν 177 Φλαμανδικής καταγωγής συντονιστές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων κατέδειξε ότι ο συντονιστής οφείλει να αναλάβει αρμοδιότητες που άπτονται των τομέων του σχεδιασμού, της χρηματοδότησης, της τεχνικής υποστήριξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (υποστήριξη των εκπαιδευτικών για

την χρήση των ΤΠΕ στην τάξη). Ουσιαστικά, ο ρόλος του εν γένει είναι να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία προωθώντας τις απαιτούμενες αλλαγές προκειμένου αυτό να είναι εφικτό.

Η Hadjithoma-Garstka (2011) διεξήγαγε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν τέσσερις σχολικές μονάδες της Κύπρου που εφαρμόζουν με επιτυχία τις ΤΠΕ στην καθημερινή πρακτική (αφού το 50% του προσωπικού προβαίνει σε καθημερινή ή εβδομαδιαία χρήση), με σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή των ΤΠΕ. Ο τρόπος με τον οποίο προωθούν την εφαρμογή είναι διαφορετικός, αφού ορισμένοι αναλαμβάνουν προσωπικά την υποστήριξη του όλου εγχειρήματος και άλλοι αναθέτουν την ευθύνη σε εξωτερικούς συνεργάτες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην όλη διαδικασία το στυλ του σχολικού ηγέτη σε αλληλεπίδραση με επιπρόσθετους παράγοντες (όπως το σχολικό κλίμα που επικρατεί και η τεχνική υποστήριξη που παρέχεται).

Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται τα σχολικά ζητήματα και αντιμετωπίζουν το προσωπικό διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων και οι διαφορές αποδίδονται περισσότερο στα προσωπικά στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν, παρά στην θέση εξουσίας που κατέχουν. Δεδομένου μάλιστα, ότι δεν υπάρχουν σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην πράξη, η ερμηνεία της κυβερνητικής πολιτικής εναπόκειται στην ευχέρεια της σχολικής ηγεσίας. Διαφαίνεται ότι η ηγεσία δεν είναι κατευθυντική, όπως είθισται στην περίπτωση των κεντρικών συστημάτων, αλλά η δράση της επαφίεται στην λήψη αποφάσεων εκ μέρους του ηγέτη. Στην περίπτωση αυτή η ηγεσία δεν λειτουργεί ως φορέας αλλαγής και μετασχηματισμού, αλλά βάσει προσωπικών στοιχείων ασκεί επίδραση στις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί, συνθήκη η οποία έμμεσα επηρεάζει την διαδικασία εφαρμογής των ΤΠΕ.

Συγκεκριμένα, στο σχολείο όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται συνεργατικός και όντας σε θέση να ενθαρρύνει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται ο ρόλος τους και έχουν εισαχθεί οι ΤΠΕ στη διδασκαλία. Στο δεύτερο σχολείο, όπου ο διευθυντής διατηρεί στυλ ηγετικό επιτρέποντας ταυτόχρονα τη συνεργασία (διαρκής επικοινωνία με το προσωπικό και διαμοιρασμός ιδεών), οι ΤΠΕ τυγχάνουν ευρείας εφαρμογής. Στην περίπτωση του σχολικού ηγέτη που λειτουργεί ως ρυθμιστής έχοντας απαιτήσεις από το προσωπικό, παρά το γεγονός ότι ο ίδιος είναι ενήμερος για την πολιτική γύρω από τις ΤΠΕ και χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του για την προώθησή τους, οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν όλοι σε εφαρμογή. Τέλος, ο ηγέτης που συνδυάζει το καθοδηγητικό (coaching) στυλ με αυτό της αυθεντίας (authoritative) και είναι οραματιστής εμπνέει το προσωπικό και παρακινεί σε καθημερινή εφαρμογή των ΤΠΕ. Παρόλο που οι γνώσεις του γύρω από τις ΤΠΕ είναι περιορισμένες, στηρίζει τη χρήση των τεχνολογιών, αφού εξασφαλίζει συνεχή υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών. Στην ουσία ηγείται μιας ομάδας την οποία οργανώνει, συντονίζει και κατανέμει καθήκοντα στα μέλη της. Διατηρεί το ρόλο του ως ηγέτης,

αφού κατέχει θέση εξουσίας και επιβάλλει πειθαρχία, ενώ παράλληλα εμπλέκεται στις σχολικές δραστηριότητες και επιχειρεί την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν.

Μια σημαντική αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας που καθορίζει τον βαθμό ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αφορά και στο σχέδιο δράσης που επιλέγει να ακολουθήσει. Το σχέδιο δράσης είναι αυτό που θα προσδιορίσει τη φύση, τη συχνότητα και τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και θα διαμορφώσει το στυλ της ηγεσίας. Ο σχεδιασμός της πολιτικής που θα εφαρμοστεί βασίζεται στις σχολικές δραστηριότητες και τα οφέλη που επιδιώκονται από την εισαγωγή των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία και αφορά στις προσδοκίες, τους στόχους και τις δράσεις για την ένταξη των ΤΠΕ (Vanderlinde, Van Braak & Dexter, 2012).

Οι Vanderlinde, Van Braak και Dexter (2012) σχεδίασαν μια μελέτη η οποία βασίστηκε στην παρατήρηση, τις συνεντεύξεις με την σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς και την ανάλυση έγγραφου υλικού σχετικά με τις ΤΠΕ τριών σχολικών μονάδων με επιτυχή χρήση των τεχνολογιών, προκειμένου να κατανοήσουν το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και την εμπλοκή της στο σχέδιο δράσης για την ένταξη των ΤΠΕ. Περιγράφουν τους εξής πέντε τομείς δράσης: ανάπτυξη οράματος που θα πρέπει να συνδυάζεται με τη γενικότερη οπτική για την εκπαίδευση που επικρατεί στο σχολείο, οικονομική πολιτική, πολιτική σχετικά με τις υποδομές (λογισμικό, μηχανήματα), πολιτική διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης (διαχείριση ζητημάτων κατάρτισης) και τέλος πολιτική του προγράμματος σπουδών που να συμπεριλαμβάνει τις ΤΠΕ με σκοπό τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι διευθυντές αναλαμβάνουν την ανάπτυξη οράματος και τον προσανατολισμό με την οπτική που επικρατεί στο σχολείο και τα οικονομικά ζητήματα, ενώ μόνο στο ένα σχολείο η διεύθυνση εμπλέκεται και στη διαχείριση των υποδομών και του προγράμματος σπουδών. Διαφέρει η τακτική της ηγεσίας όσον αφορά στο βαθμό συνεργασίας με τον συντονιστή των ΤΠΕ και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η μορφή συνεργασίας προσδίδει στην πρακτική της ηγεσίας χαρακτήρα συντονισμένο και συνεκτικό, παρέχοντας παράλληλα την ευκαιρία σε ευρύτερο τμήμα της σχολικής κοινότητας να αναλάβει δράση και να συμβάλει ενεργά στη διαδικασία ένταξης των ΤΠΕ.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η πολιτική ένταξης δεν αφορά μόνο στο περιεχόμενο των αποφάσεων που λαμβάνονται αναφορικά με τις ΤΠΕ, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές ενισχύουν την πιθανότητα τα στοιχεία της πολιτικής που θα προκύψουν ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων να συνάδουν με την κουλτούρα που επικρατεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Σημαντική, σύμφωνα με την Davies (2010) θεωρείται και η ανατροφοδότηση των μαθητών, δεδομένου ότι αποτελούν τους αποδέκτες της εκάστοτε πολιτικής και των αποφάσεων αναφορικά με την χρήση των

τεχνολογιών στο σχολείο. Οι απόψεις τους συμβάλλουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται από την ηγεσία.

Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι Tondeur, Cooper και Newhouse (2010) που αξιολόγησαν την διαδικασία εισαγωγής των ΤΠΕ σε επτά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Υποστηρίζουν, συγκεκριμένα, ότι ο ρόλος του συντονιστή και της ηγεσίας του σχολείου είναι κρίσιμος στα πλαίσια της προαναφερθείσας διαδικασίας, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται τόσο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη όσο και από τις στρατηγικές που εφαρμόζει από τη θέση του. Εξίσου σημαντικός είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής/σχεδίου και η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος και ομαδικού πνεύματος στο σχολικό περιβάλλον. Η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τον ρόλο του συντονιστή που είναι αρμόδιος για το πρόγραμμα σπουδών και ειδικότερα όταν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του εκάστοτε σχολείου, αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα θετικά αποτελέσματα διατηρούνται όταν ο συντονιστής είναι ισχυρός ηγέτης και υποστηρίζεται από τον διευθυντή κάνοντας αισθητή την παρουσία του και διατηρώντας ενεργό ρόλο στην σχολική κοινότητα.

Ο Ottestad (2013) διερεύνησε κατά πόσο οι συνθήκες που διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης, η στάση του και η συμπεριφορά του συνδέονται με τη χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, χορηγώντας ερωτηματολόγια σε 247 διευθυντές και 386 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη στη Νορβηγία, όπου η χρήση των ΤΠΕ για παιδαγωγικούς σκοπούς προβλέπεται από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, επομένως οι διευθυντές λαμβάνουν την εντολή να προωθήσουν την ενσωμάτωση τους στη διδακτική πρακτική. Δεδομένου ότι η εντολή δεν είναι ξεκάθαρη, ο νόμος παρέχει περιθώρια αυτονομίας στον σχολικό ηγέτη όσον αφορά στην εφαρμογή του εθνικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η στάση και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη καθορίζουν το χρόνο που ο εκπαιδευτικός θα αφιερώσει στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για διδακτικούς ή διαχειριστικούς σκοπούς, τα διαθέσιμα εργαλεία των ΤΠΕ που θα χρησιμοποιήσει και τη στάση του ως προς τη δια βίου μάθηση. Προσδιορίζονται τέσσερις δείκτες που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολικού ηγέτη αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ: η ψηφιακή πρακτική που αφορά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή του σχολείου στις ΤΠΕ, η ωριμότητα σε σχέση με τις ΤΠΕ που έχει να κάνει με τη γενικότερη ετοιμότητα για τη χρήση τους, η αξιολόγηση και οι ρόλοι δεδομένου ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ επιφέρουν αλλαγή στους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών δημιουργώντας την ανάγκη για νέες πρακτικές αξιολόγησης, η ικανότητα συνεργασίας που συμβάλλει στην ενίσχυση της παιδαγωγικής χρήσης των ΤΠΕ. Οι δείκτες αυτοί φαίνεται να σχετίζονται με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία και την μαθητοκεντρική παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τον Reyes (2015) κατά την περίοδο των μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παρατηρείται αλλαγή ταυτότητας και

ρόλων της σχολικής ηγεσίας και επικρατεί αβεβαιότητα ως προς τις ικανότητες διαχείρισης, κατόπιν διερευνητικής μελέτης δύο σχολικών μονάδων στη Σιγκαπούρη. Η ένταξη των ΤΠΕ προϋποθέτει μετακίνηση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην μαθητοκεντρική προσέγγιση, επομένως ο διευθυντής καλείται να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθούσαν μέχρι πρότινος. Οφείλει να διαχειριστεί τις απαιτήσεις που προκύπτουν και προϋποθέτουν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τη ματαίωση που ενδεχομένως εκφράζεται από την πλευρά του υπόλοιπου προσωπικού. Επιπρόσθετα, καθίσταται σαφές ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τότε θα πρέπει να κατανείμει την ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική διάσταση (εμπλοκή του στην παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών, συμβουλευτική/καθοδήγηση) και τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της ηγεσίας (οραματιστής και εμπνευστής). Ειδικότερα κατά τη φάση ενσωμάτωσης και προώθησης της χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς, η ηγεσία αναμένεται να διατηρήσει τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα και να διανεμηθεί στους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τη σχολική μονάδα (Ottestad, 2013). Για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΤΠΕ απαιτείται κατανομή της ηγεσίας και συνδυασμός της μετασχηματιστικής με την εκπαιδευτική ηγεσία προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Ο σχολικός ηγέτης αναμένεται να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την προώθηση των αλλαγών και να αναλάβει την ορθή διαχείριση των απαραίτητων πόρων για την υποστήριξη του έργου. Η συναισθηματική υποστήριξη συνίσταται στην παροχή ενθάρρυνσης, αναγνώρισης και ενσυναίσθησης (Seong & Ho, 2011).

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Hauge και Norenes (2015) που διερεύνησαν την εμπειρία της ηγεσίας κατά την διαδικασία ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η επιτυχία της διαδικασίας φαίνεται ότι εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και προσωπικού, την κατανομή της ηγεσίας και την υποστήριξη του πρώτου, όποτε αυτό απαιτείται, από ειδικούς σε ζητήματα εκπαίδευσης και τεχνολογίας. Ο διευθυντής υιοθετεί διαδραστική στάση αναφορικά με το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας μέσω των νέων τεχνολογιών και προωθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Μελέτη στην οποία συμμετείχαν 386 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε ότι η υποστηρικτική στάση του σχολικού ηγέτη καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έκριναν ότι λάμβαναν σημαντική υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα της τεχνολογίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, επομένως προσφεύγουν σε συχνότερη χρήση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη από την ηγεσία (Hatlevik & Arnseth, 2012).

Η στάση των διευθυντών, ακόμα και στην περίπτωση που είναι θετικά διακείμενοι αναφορικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επηρεάζεται από ένα πλήθος

παραγόντων, όπως η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου εκτός εργασίας, η κατάρτιση στη χρήση των ΤΠΕ για διδακτικούς σκοπούς, η ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο γραφείο, η εμπειρία τους σε σχέση με την τεχνολογία. Ακόμα και εκείνοι που αντιλαμβάνονται την σημασία των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και στην εκπλήρωση των διευθυντικών και διοικητικών τους καθηκόντων φαίνεται ότι χρήζουν περαιτέρω κατάρτισης, έτσι ώστε να μετατραπεί ο ενθουσιασμός τους σε ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσης για την ένταξη των τεχνολογιών στο σχολείο και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την συστηματική εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική. Η κατάρτιση της σχολικής ηγεσίας σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ κρίνεται σημαντική, δεδομένου ότι η πλειονότητα των διευθυντών που υποστηρίζουν την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση έχουν συμμετάσχει σε ενημερωτικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, η κατάρτιση της σχολικής ηγεσίας ενισχύει την πιθανότητα επιτυχούς ένταξης των ΤΠΕ στην σχολική μονάδα (Papaioannou & Charalambous, 2011).

Συμπεράσματα και ερευνητική πρόταση

Βάσει των προαναφερθέντων καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος τους σχολικού ηγέτη είναι καταλυτικός όσον αφορά στη διαδικασία ενσωμάτωσης και εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, ο σχολικός ηγέτης αναμένεται να λειτουργήσει ως διαχειριστής και να διευκολύνει την εφαρμογή τους προωθώντας τις απαραίτητες αλλαγές και υποστηρίζοντας (τεχνικά, οικονομικά, σε συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κατάρτισης) το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό στη χρήση των ΤΠΕ κατά το διδακτικό έργο. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το στυλ που υιοθετεί η ηγεσία, δεδομένου ότι καθορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή καινοτομιών, όπως η χρήση των ΤΠΕ.

Η ένταξη των αλλαγών στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση και τη δράση του σχολικού ηγέτη. Προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των ΤΠΕ ο διευθυντής αναμένεται να λειτουργήσει ως εμψυχωτής ενθαρρύνοντας τη χρήση τους από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Το ηγετικό στυλ που τον χαρακτηρίζει διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, αφού ενδέχεται να παρεμποδίσει την εισαγωγή νέων πρακτικών και την ανάληψη πρωτοβουλιών ή αντίθετα να εμπνεύσει και να παρακινήσει το προσωπικό διευκολύνοντας την αποδοχή των αλλαγών. Στα πλαίσια του ρόλου του αναμένεται να καλλιεργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν την αποδοχή των επικείμενων αλλαγών από το υπόλοιπο προσωπικό και θα εξασφαλίσουν την συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών, στους οποίους οφείλει να δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας μέσω της συνεχούς υποστήριξης του έργου τους.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η σχολική ηγεσία δεν αρκεί να είναι καταρτισμένη γύρω από τα ζητήματα που αφορούν στην χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οφέλη, τον τρόπο εφαρμογής. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η κατάρτιση τους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η ενημέρωση

σχετικά με τις διαφορετικές προσεγγίσεις που ως ηγέτες θα μπορούσαν να ακολουθήσουν προκειμένου να διαμορφώσουν το κατάλληλο κλίμα που θα επιτρέψει την προωθήσει και εφαρμογή των επιθυμητών αλλαγών. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί πότε κρίνεται σκόπιμο να κατανείμει την εξουσία ενισχύοντας τη διάθεση συνεργασίας και πότε χρειάζεται να λάβει υποστήριξη ο ίδιος από ειδικούς σε ζητήματα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά.

Άλλο στοιχείο που καθορίζει την διαδικασία εισαγωγής των ΤΠΕ αφορά στον σχεδιασμό της πολιτικής ένταξης. Τα αποτελέσματα είναι ευνοϊκότερα όταν ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου σχολείου, εμπλέκει στη διαδικασία το λοιπό προσωπικό ευνοώντας την αλληλεπίδραση και συνυπολογίζει τις προσδοκίες και τους στόχους σε σχέση με την ένταξη των ΤΠΕ. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους Tondeur, Cooper και Newhous (2010) ο ρόλος του σχολικού ηγέτη δεν περιορίζεται στην εισαγωγή των ΤΠΕ, αφού οφείλει να προβεί στη λήψη μέτρων και αποφάσεων για την διατήρηση και συστηματική χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς σε βάθος χρόνου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουν οι περισσότερες μελέτες αναφορικά με τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης κατά την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστεί μελέτη για την αξιολόγηση του ρόλου του στην διαδικασία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Η συλλογή των δεδομένων θα μπορούσε να βασιστεί στη χορήγηση σχετικού ερωτηματολογίου που θα καταγράφει τόσο τη στάση και τις απόψεις των σχολικών ηγετών όσο και των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να εκτιμηθεί κατά πως οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στους απαιτούμενους ρόλους που θα επέτρεπαν την ορθή εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνοντας την επίδοση των μαθητών και καθιστώντας εφικτή την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο έπακρο, ειδικότερα στην περίπτωση εκείνων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικό είναι να διαφανεί ο βαθμός επίδρασης του κάθε ρόλου που αναμένεται να αναλάβει ο ηγέτης στην διαδικασία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα και να εντοπιστούν εκείνοι στους οποίους αδυνατεί να ανταπεξέλθει προκειμένου να ληφθούν μέτρα ενδυνάμωσης του ρόλου του. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από την εν λόγω μελέτη θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης των σχολικών ηγετών με στόχο την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Τέλος, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία εξασφαλίζεται ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών τους από την ηγεσία της σχολικής μονάδας στην οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Davies, P. M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24 (2), 55-61.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers & Education*, 55, 1651-1655.
- Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The role of the principal's leadership style in the implementation of ICT policy. *British Journal of Educational Technology*, 42 (2), 311-326.
- Hatlevik, O. E. & Arnseth, H. C. (2012). ICT, teaching and leadership: How do teachers experience the importance of ICT-supportive school leaders? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7 (01), 55-69.
- Hauge, T. E. & Noreves, S. O. (2015). Collaborative leadership development with ICT: Experiences from three exemplary schools. *Int. J. Leadership in Education*, 18 (3), 340-364.
- Ottestad, G. (2013). School leadership for ICT and teachers' use of digital tools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8 (01-02), 107-125.
- Papaioannou, P. & Charalambous, K. (2011). Principals' attitudes towards ICT and their perceptions about the factors that facilitate or inhibit ICT integration in primary schools of Cyprus. *Journal of Information Technology Education*, 10, 349-369.
- Reyes, V. C. (2015). How do school leaders navigate ICT educational reform? Policy learning narratives from a Singapore context. *Int. J. Leadership in Education*, 18 (3), 365-385.
- Seong, D. N. F. & Ho, J. M. (2011). How leadership for an ICT reform in distributed within a school. *International Journal of Educational Management*, 26 (6), 529-549.
- Tondeur, J., Cooper, M. & Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: A longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 296-306.
- Vanderlinde, R., van Braak, J. & Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers & Education*, 58, 1339-1350.

Συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων και οι συνέπειές τους

Σκανδάλου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Θεοδωροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Στην εκπαιδευτική μονάδα εμπλέκονται άτομα από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα, άτομα με διαφορετικούς ρόλους, καθήκοντα και υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις, οι οποίες παίρνουν διαφορετικές μορφές. Η έννοια των συγκρούσεων ορίζεται με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Η έγκαιρη διάγνωση της εκδήλωσής τους και η αναζήτηση των πηγών και αιτιών που δημιουργούν τις συγκρουσιακές καταστάσεις είναι αναγκαία για να είναι η διαχείριση τους αποτελεσματική. Οι συγκρούσεις πολλές φορές λειτουργούν θετικά για τον οργανισμό, τον βελτιώνουν, επαναπροσδιορίζουν το στόχο του και η λειτουργία του είναι αποτελεσματικότερη. Αντίθετα στις αρνητικές συνέπειες καταγράφεται η ανάπτυξη ανεύθυνων συμπεριφορών που δημιουργούν δυσλειτουργία και αποτελούν εμπόδιο στη διαμόρφωση καλού παιδαγωγικού κλίματος και στην ευόδωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Η θετικότητα ή η αρνητικότητά τους εξαρτάται από την έμπειρη και αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Τύποι συγκρούσεων, πηγές και αίτια, συνέπειες

Conflicts in the teachers' association and their consequences

Skandalou Aikaterini, Primary Teacher, M.Sc.,

Theodoropoulou Eleni, Secondary Teacher, M.Sc.

Abstract

The educational unit involves people from different social, cultural and economic backgrounds, people with different roles, tasks and responsibilities, resulting in conflicts that take different forms. First of all, the concept is defined on the basis of the relevant literature. Early diagnosis of their manifestation and the search for the sources and causes of conflict situations are necessary for effective conflict management. Conflicts often work positively for the organization, improve it, redefine its goal and its functioning is more effective. On the contrary, the negative consequences can potentially lead to the development of irresponsible behaviours that create dysfunction and are an obstacle to the formation of a positive educational environment and the achievement of the objectives of the educational unit. A conflict's positive or negative effect is determined by experienced and effective management.

Key-words: Types of conflicts, sources and causes, consequences

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται από την εποχή που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων. Στην εκπαιδευτική μονάδα εμπλέκονται διάφορες ομάδες (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, ομάδες με διαφορετικούς ρόλους, με υποχρεώσεις και δικαιώματα που ενίοτε είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο και «ανοικτό σύστημα» πολλών μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η σύγκρουση όσον αφορά στην πηγή της ενδέχεται να μην εξελιχθεί ενώ όσον αφορά στην αιτία της προκαλεί διαμάχες και διενέξεις. Μερικές αιτίες εντοπίζονται στην κακή επικοινωνία, στην έλλειψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στα οργανωσιακά προβλήματα, στις ασαφείς αρμοδιότητες, στα αντικρουόμενα συμφέροντα, στην αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων και κυρίως στην αναποτελεσματική ηγεσία.

Μέσα από τη σύγκρουση μπορεί να αναδειχθούν προβλήματα, να παραχθούν ποιοτικές ιδέες, να προωθηθεί η δημιουργικότητα και η δημοκρατικότητα και τέλος να δημιουργηθεί ένα πιο αρραγές μέτωπο για το καλό των ατόμων αλλά και την επίτευξη των στόχων. Τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες. Αξίζει να σημειωθεί ότι πυροδοτούν το κακό παιδαγωγικό και εργασιακό κλίμα, απομονώνουν άτομα ή τα εντάσσουν σε κλίκες, δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την ευελιξία, παρακάμπτουν το συνεργατικό πνεύμα, δημιουργούν προβλήματα δυσλειτουργίας και σε κάθε περίπτωση διευρύνουν το οικονομικό κόστος, αφού το σχολείο είναι μία μορφή επιχείρησης. Ο έμπειρος και αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης οφείλει μεθοδικά να ανιχνεύει και να αξιολογεί ενδείξεις που επαναλαμβάνονται. Είναι σημαντικό να γίνει διάγνωση της σύγκρουσης από το στάδιο στο οποίο λανθάνει, ώστε έγκαιρα να γίνει η αποτελεσματική διαχείρισή της.

Συνοπτικά, οι συγκρούσεις είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το παρόν άρθρο σκοπό έχει να ορίσει την έννοια των συγκρούσεων μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια εντοπίζει τις πηγές και τις αιτίες των συγκρούσεων και καταγράφει τις συνέπειές τους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, τις θετικές και τις αρνητικές. Η σωστή διαχείρισή τους θα καθορίσει το αποτέλεσμα που έχει σχέση με την ευόδωση των στόχων του σχολείου.

Ορισμός και έννοια της σύγκρουσης

Ο όρος δεν έχει ένα ξεκάθαρο, απλό νόημα και αυτό αποτέλεσε εφελκτήριο έγερσης δυσκολιών στην επιστημονική κοινότητα για τη διατύπωση ενός ορισμού για το φαινόμενο της σύγκρουσης. Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών της σύγκρουσης τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα αναφερθούμε

ενδεικτικά στους ορισμούς που εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων.

Ο Rahim (2001:18) προσπαθώντας να αποδώσει με πληρότητα την έννοια της σύγκρουσης την ορίζει ως *«μία διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)»*.

Σύμφωνα με τον Owens (2001:306) σύγκρουση είναι η ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας.

Για τον Χυτήρη (2001:206) η σύγκρουση είναι *«το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων-οργανισμών. Δηλαδή είναι μία κατάσταση ανταγωνισμού, όπου η μία ομάδα προσπαθεί να ανατρέψει την άλλη ομάδα να επιτύχει τους στόχους της»*.

Οι Μπρούζος και Κουζούνη (2003:139) έχοντας ως σκοπό να περιγράψουν τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα αναφέρουν: *«σύγκρουση ορίζεται η ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμονών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή η πρόκληση αντικρουόμενων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες»*.

Τέλος από τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011:251) ορίζεται ως σύγκρουση *«η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων του»*.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011:254) έχουμε τους εξής τύπους συγκρούσεων:

Διαπροσωπικές συγκρούσεις: Συμβαίνουν μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας, π.χ. εκπαιδευτικοί, έχουν προσωπικό χαρακτήρα και είναι έντονες.

Ομαδικές συγκρούσεις: Πρόκειται για αντιπαραθέσεις μεταξύ ομάδων π.χ. οι διάφορες άτυπες ομάδες ή υποομάδες (κλίκες) στο σύλλογο διδασκόντων.

Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων: Αφορούν διενέξεις μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των διδασκόντων ή ενός άτυπου ηγέτη με τους υπόλοιπους.

Συγκρούσεις σχολικής κοινότητας: Αφορούν συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και φορέων, όπως ο Σύλλογος Γονέων ή οι ΟΤΑ με το/ τη διευθυντή/ντρια ή το Σύλλογο Διδασκόντων.

Πηγές και αιτίες συγκρούσεων

Οι πηγές και τα αίτια που προκαλούν διενέξεις είναι πολλά και διαφορετικού τύπου και οφείλονται αφενός στα πολλά πρόσωπα και ομάδες που εμπλέκονται στον οργανισμό και αφετέρου στην ίδια τη δομή και λειτουργία τους. Για τον αποτελεσματικό χειρισμό των συγκρούσεων απαιτείται η αναγνώριση και κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών που τις δημιουργούν.

Για την αποφυγή σύγχυσης είναι χρήσιμη η αποσαφήνιση των εννοιολογικών όρων: «πηγές» ή «αιτίες» της οργανωσιακής σύγκρουσης. Σύμφωνα με τους Omisore και Abiodun (2014:125) η πηγή «εξηγεί τη φύση και θέση με την οποία ή από την οποία προέρχεται η σύγκρουση (εξηγεί δηλαδή το λόγο που η σύγκρουση είναι ενδημική και αναπόφευκτη)» ενώ η αιτία αφορά «τις συνθήκες εκείνες που προκαλούν την εξάπλωσή της και την αναδεικνύουν ως ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος». Γίνεται φανερό ότι η σύγκρουση όσον αφορά στην πηγή της ενδέχεται να μην εξελιχθεί, ενώ όσον αφορά στην αιτία της προκαλεί διαμάχες και διενέξεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, συγκρούσεις εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων, όπως αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων, αναγκών, στόχων, αξιών και αντιλήψεων. Για το λόγο αυτό οι πηγές που δημιουργούν τις συγκρούσεις είναι πολλές. Πολλοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να αναλύσουν το φαινόμενο της σύγκρουσης εστίασαν την προσοχή τους στις πηγές της σύγκρουσης.

Οι Masters και Adbright (2002:33) υποστηρίζουν ότι οι πιθανές πηγές σύγκρουσης είναι:

Το εξωτερικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει το διαθέσιμο εργατικό δυναμικό, το υπάρχον νομικό πλαίσιο, την υφιστάμενη πολιτική κατάσταση, τα δημογραφικά στοιχεία και το κοινωνικό περιβάλλον. Είναι αυτό που επηρεάζει τη φύση και το αντικείμενο της σύγκρουσης.

Οργανωσιακές πηγές. Αφορούν τη στρατηγική, τη φιλοσοφία, την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα, την ηγεσία, τη διοίκηση, τη δομή ή την ιδιοκτησία ενός οργανισμού.

Πηγές εργασιακού περιβάλλοντος. Έχουν σχέση με τη φύση της δουλειάς, τη χρησιμοποιούμενη τεχνολογία, το εργατικό δυναμικό, τις συνθήκες εργασίας (ασφάλειας και υγιεινής), το στυλ διοίκησης και απρόοπτες καταστάσεις εντός του εργασιακού περιβάλλοντος.

Πηγές που προέρχονται από το άτομο. Αναφέρονται στην προσωπικότητα, την ψυχολογική κατάσταση και γενικότερα την κατάσταση υγείας του εργαζόμενου.

Είναι γεγονός ότι το πρόβλημα των συγκρούσεων στο σχολείο όπως και στις άλλες δομές είναι αναπόφευκτο και πολλάκις είναι πολυπαραγοντικό. Στην πλειοψηφία τους οι συγκρούσεις προέρχονται από περισσότερες από μία πηγή και η πραγματική τους

προέλευση είναι δύσκολο να εντοπιστεί. Ωστόσο τις σημαντικότερες καταστάσεις αιτίας μιας σύγκρουσης αποτελούν:

1) *Η επικοινωνία.* Πολλές φορές είναι προβληματική αφού τα μηνύματα δεν μεταφέρονται σωστά στο δέκτη. Μπορεί η λαθεμένη επιλογή του τόπου, του χρόνου και του τρόπου να κλονίσει την εμπιστοσύνη στις σχέσεις των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή του σχολείου (Johnson & Johnson, 1996:459-462; Σαϊτή & Σαϊτης, 2012:304). Τα επικοινωνιακά προβλήματα ενδέχεται να δημιουργηθούν από την κακή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, από την έλλειψη ευθύτητας και από την πληθώρα των πληροφοριών με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η αλληλοκατανόηση στα μέλη της ομάδας (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999).

2) *Τα προβλήματα στην οργάνωση και οι ασαφείς αρμοδιότητες.* Πολλές φορές οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εμπλεκόμενων σε μία ομάδα δεν καθορίζονται με σαφήνεια, οι ρόλοι δεν είναι ξεκαθαρισμένοι και δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση των στόχων του σχολείου. Όλα αυτά, η σχολική νομοθεσία δεν τα ρυθμίζει με σαφήνεια (Μπουραντάς, 2002:422).

3) *Τα αντικρουόμενα συμφέροντα.* Τέτοια συμφέροντα δημιουργούνται όταν δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι ή όταν υπάρχουν πόροι και οι εμπλεκόμενοι έχουν διαφορετικά συμφέροντα για το πώς θα κατανεμηθούν (Fillee, 1975). Στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας δημιουργούνται συγκρούσεις, όταν οι στόχοι λειτουργούν ανταγωνιστικά δηλαδή η πραγματοποίηση του ενός εμποδίζει την υλοποίηση του άλλου. Βέβαια αφορούν επιμέρους στόχους της σχολικής μονάδας γιατί οι εκπαιδευτικοί εννοείται ότι απώτερο στόχο έχουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Σαϊτή & Σαϊτης, 2012:305).

4) *Οι ατομικές διαφορές και η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων.* Τα άτομα διαφέρουν ως προς την προσωπικότητα, τη μόρφωση, το ιδεολογικό υπόβαθρο, τους στόχους κ.λ.π. Αν διερευνηθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά αντικρουόμενων ατόμων ενδέχεται να επέλθει η συνεργασία. Είναι δύσκολο και πολλές φορές είναι αδύνατο να αλλάξουν τα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων και η συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προστριβές που δυσχεραίνουν το συνεργατικό πνεύμα (Darling & Walker, 2001). Τα άτομα δημιουργούν τις τυπικές και άτυπες ομάδες. Το διοικητικό στέλεχος οφείλει να διακρίνει τις άτυπες ομάδες που δημιουργούνται στο χώρο της ευθύνης του και να κατανοεί τη δυναμική τους προκειμένου να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αγνοώντας τις άτυπες ομάδες και επιδεικνύοντας αυταρχική συμπεριφορά στη λήψη αποφάσεων είναι πιθανό να δημιουργήσει δυσaréσκεια και συγκρουσιακές καταστάσεις (Πετρίδου, 2001). Πολλές φορές μία ομάδα εξαρτάται από κάποια άλλη για την εκτέλεση της εργασίας της. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μεγάλη πιθανότητα σύγκρουσης, γιατί δεν είναι εύκολος ο συντονισμός και η συνεργασία (Fillee, 1975). Στο χώρο της εκπαίδευσης οι μετακινήσεις εκπαιδευτικών για την κάλυψη του ωραρίου διδασκαλίας και οι μεταβολές στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων αποσταθεροποιούν τη συνοχή του συλλόγου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

5) *Η μη αποτελεσματική ηγεσία*. Πολλές φορές η αναποτελεσματικότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τη βασική πηγή συγκρούσεων εξαιτίας του ότι δεν προωθεί την κουλτούρα συνοχής και την αλληλοσυνεργασία. Επιπλέον η έλλειψη ευελιξίας και η δυσπροσαρμοστικότητα στη διαδικασία εξεύρεσης κάποιας λύσης ή εξέτασης εναλλακτικών λύσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα λειτουργεί ως γενεσιουργός αιτία συγκρούσεων (Παρασκευόπουλος, 2008:25,39).

Συνέπειες των συγκρούσεων στον οργανισμό

Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι πολλές και μπορούν να ταξινομηθούν σε θετικές και αρνητικές. Η σύγχρονη διοικητική αντίληψη πιστεύει ότι οι «αντιθέσεις – διενέξεις» μπορεί να ενεργοποιήσουν τα άτομα για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία στην οργάνωση (Σαΐτης, 2007; Μπουραντάς, 2002). Επιδιώκεται αξιολόγηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων και με εποικοδομητικό διάλογο αναζητούνται οι καλύτερες δυνατές εναλλακτικές λύσεις (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012). Έτσι ενισχύεται η ενότητα, αφού αναδεικνύονται προβλήματα που υφέρπουν και στη συνέχεια αντιμετωπίζονται με δημοκρατικές διαδικασίες και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι. Η σύγκρουση δηλαδή είναι χρήσιμη, γιατί πραγματοποιούνται αλλαγές και τα μέλη των ομάδων έχουν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τις απόψεις και τα επιχειρήματά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ιορδανίδης, 2014). Μέσα από τη διαφωνία ο οργανισμός οδηγείται σε αλλαγές και καινοτομίες. Οι συγκρούσεις τονίζουν την ανάγκη για να προσαρμοστούν οι διοικητικές διαδικασίες και βοηθούν ώστε οι αιτίες του προβλήματος να γίνονται σαφείς. Όταν λυθούν θετικά και για τις δύο πλευρές είναι πιθανό να αυξήσουν την παραγωγικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:340). Το επίπεδο συνοχής της ομάδας βελτιώνεται, αφού έχουν να πολεμήσουν τον κοινό εχθρό παρακάμπτοντας προσωπικές διαφωνίες. Εξάλλου η επίλυση μιας σύγκρουσης σε αρχικό στάδιο λειτουργεί σαν ένα προληπτικό μέτρο, αφού τα προβλήματα αναδεικνύονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα, καθότι αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Tjosvold & Tjosvold, 1995). Συχνά ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη δύο ομάδων που διαφωνούν λειτουργεί σαν πρόκληση και αυξάνεται η δημιουργικότητα (Σαΐτης, 2002).

Η αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων παράγει συχνά ιδέες ανώτερης ποιότητας. Σύμφωνα με μελέτη των Jehn και Chatman (2000), ένα μέτριο επίπεδο ουσιαστικής σύγκρουσης είναι ευεργετικό και βοηθά τις ομάδες να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (αναφορά Διεωνίτου, 2016). Ομάδες και άτομα που έχουν την εμπειρία συγκρούσεων έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο ικανές να λάβουν καταλληλότερες αποφάσεις σε σχέση με εκείνες που δε έχουν τέτοια εμπειρία (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσαγκούρα (1999), οι πιθανότητες για δημιουργικότητα και καινοτομίες είναι πολύ μικρές, αν όλοι συμφωνούμε με όλα.

Η ύπαρξη ουσιαστικών συγκρούσεων ανάμεσα σε ομάδες αυξάνει τη συνοχή των μελών, την αφοσίωση και τη δέσμευση, δίνοντας έμφαση στην επιτέλεση του έργου του σχολείου. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, θα πρέπει ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας να έχει ήδη δημιουργήσει κλίμα συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης, δικαιοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας στα μέλη της.

Τέλος, οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων παρουσιάζονται από τους Σαΐτη & Σαΐτη, (2011: 252) ως εξής:

α) Παραγωγή καλύτερης ποιότητας ιδεών, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων κάποιου ατόμου ή ομάδας. β) Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια, οπότε μπορεί να αντιμετωπιστούν. γ) Πρόκληση ενδιαφέροντος και η προώθηση της δημιουργικότητας (λόγω ανταγωνισμού) και δ) Η εξωτερική σύγκρουση συχνά ενισχύει την εσωτερική ενότητα.

Όμως, οι συγκρούσεις τις περισσότερες φορές έχουν δυσάρεστες συνέπειες για τα άτομα και τις ομάδες καθότι πυροδοτείται το εργασιακό κλίμα και τα άτομα γίνονται καχύποπτα και δύσπιστα. Το ενδιαφέρον για την εργασία περιορίζεται, οι συμπεριφορές γίνονται ανεύθυνες και αρνητικές, διαμορφώνονται κλίκες, περιορίζεται το συνεργατικό πνεύμα και οι στόχοι των οργανισμών δεν επιτυγχάνονται. Οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό ενδέχεται να προκαλέσουν αδιαφορία, εργασιακό άγχος και μείωση του ηθικού όσων νομίζουν ότι έχουν θιχτεί τα συμφέροντά τους από την τελική διαχείριση της κρίσης. Οι συγκρούσεις δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα που ίσως οδηγήσουν στην έλλειψη συντονισμού της ομάδας (Kernberg, 1998). Οι προσωπικές απειλές, οι επικρίσεις και η εχθρότητα συνυπάρχουν με τις συγκρούσεις. Αυτή η κατάσταση προκαλεί καχυποψία στις αντικρουόμενες ομάδες και δυσκολεύει το θετικό κλίμα (Σαΐτης, 2002).

Οι αρνητικές επιπτώσεις στους (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011: 252; Σαΐτης 2007: 272) παρουσιάζονται ως εξής:

α) Η δυσπιστία και η καχυποψία που χαρακτηρίζουν τις αντικρουόμενες ομάδες ή τα άτομα, δυσχεραίνουν την επικοινωνία και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στον οργανισμό. β) Ανάπτυξη μόνιμης αντίδρασης από τα συγκρουόμενα μέρη σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα. γ) Δημιουργία δυσλειτουργιών λόγω έλλειψης συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού και δ) Μείωση του ηθικού λόγω της αίσθησης ήττας, την οποία δοκιμάζουν μερικές ομάδες ή άτομα του οργανισμού.

Το οικονομικό κόστος των συγκρούσεων πολλές φορές δεν είναι αμελητέο. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι, αν δεν γίνει αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων το οικονομικό κόστος στα άτομα και στους οργανισμούς είναι μεγάλο. Σε έρευνα των Watson και Hoffman (1996) διατυπώνεται η άποψη ότι τα στελέχη μετά από μία σύγκρουση διαθέτουν το 43% του συνολικού χρόνου για να φτάσουν σε συμφωνία με τους εμπλεκόμενους ενώ το 50% των αποχωρήσεων από την εργασία αποδίδεται σε ανεπίλυτες συγκρούσεις. Επίσης, πολλές υλικές καταστροφές συνδέονται με συγκρούσεις.

Συμπερασματικά οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Ο διευθυντής με την κατάλληλη διαχείριση της κάθε σύγκρουσης μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις καταστρεπτικές συνέπειές της και να τη μετατρέψει σε όσο το δυνατόν πιο παραγωγική, δημιουργική και χρήσιμη (Ρέππα, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora*. Athina: Ellin.
- Athanasoula-Reppa, A. (2012). Sygkrouseis-Igesia kai Apotelesmatikotita sta Scholeia. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (epim.) *Sygchrona Themata Ekpaideftikis Politikis*. Athina: Epikentro. s.s. 183-200.
- Bourantas, D. (2002). *Manatzment: Theoritiko Ypovathro. Sygchrones Prooptikes*. Athina: Benou.
- Brouzos, A. & Kouzouni, K. (2003). *Oi diaprosopikes sygkrouseis os meros tis scholiki pragmatikotitas*. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Ioanninon.
- Darling J., & Walker E., (2001). Effective conflict management: Use of the behavioral style model. *Leadership and Organization Development Journal*. Vol. 22, No. 5, p.p. 230-242.
- Dieronitou E. (2016). Igesia kai diacheirisi sygkrouseon. A. Petrou kai P. Angelidis (epim. Ekd.), *Ekpaideftiki Dioikisi kai Igesia* (173-204). Athina: Diadrasi .
- Filley A. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Scott-Foresman and Company.
- Iordanidis, G. (2014). Diacheirisi Sygkrouseon sto Scholeio. Thessaloniki: Despoina Kyriakidi.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in Elementary and Secondary Schools: *A review of the research*. *Review of Educational Research*, 66 (4), p.p. 459-506.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organizations*. London: Yale University PRESS.
- Masters, M.F., & Albright, R.R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in workplace*. New York: AMACOM.
- Matsangouras, I. (1999). *I scholiki taxi: Choros, omada, peitharchia, methodos – theoria kai praxi tis didaskalias*. Athina: Grigoris.

- Omisore, O., & Abiodun, A. R. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), p.p.118-137.
- Owens, R. (2001). Organizational behavior in Education. *Allyn and Bacon A Pearson Education Company*.
- Paraskefopoulos, Th. (2008). *Syγκrouseis anamesa stous ekpaideftikous sto choro tou scholeiou, Aities, antimetopisi, apotelesma, i epidrasi tou fylou, o rolos tou diefthynti*. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Petridou E. (2001). *Vasikes ennoies Management gia tis Mikromesaies Epixeiriseis*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd ed.). Westport, Connecticut. London: Quorum Books.
- Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora : I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina : Ion.
- Saiti, A., & Saitis, Ch. (2011). *Eisagogi sti Dioikisi tis Ekpaidefsis. Theoria kai Meleti Periptoseon*. Tomos A'. Athina: Aftoekdosi.
- Saiti, A., & Saitis, Ch. (2012). *O diefthyntis sto sygchrono scholeio. Theoria, Erevna kai Meleti Periptoseon*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis Ch. (2002). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio*. Athina: Idiotiki ekdosi.
- Saitis, Ch. (2007). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi*. (3^η ekd.). Athina: Aftoekdosi.
- Spyrakis, G., & Spyraiki, Ch. (2008). Antimetopisi ton syγκrouseon stous organismous: Apo tin epilysi syγκrouseon sti diacheirisi syγκrouseon. Anaktithike tin 01/2/2022: <http://docplayer.gr/712976-Antimetopisi-ton-syγκroyseon-stoys-organismoys-apo-tin-epilysi-syγκroyseon-sti-diaheirisi-syγκroyseon.html>
- Tekos, G., & Iordanidis, G. (2011). Diefthynsi scholikh monadas kai diacheirisi syγκrouseon apo tin optiki gonia ton ekpaideftikon. *Paidagogiki Epitheorisi*, 51, s.s. 199-217.
- Tjosvold D. & Tjosvold M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict, and power to manage more effectively*. The Portable MBA Series.
- Tzortzakis, K., & Tzortzaki, A., (1999). *Organosi kai Dioikisi*. Athina: Rosli.

Chytiris, S. L. (2001). *Organosiaki Symperifora. I anthropini symperifora se organis-mous kai epicheiriseis* (3i ekd.). Athina: Interbooks.

Watson C. L., & Hoffman, R. (1996). Managers as negotiators: A test of power versus gender as predictors of feelings, behavior, and outcomes. *The Leadership Quarterly*, 7(1). p.p.63- 85.

Η οπτική των Ελλήνων παιδαγωγών σχετικά με το ρόλο τους και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που σχετίζεται με το φύλο στο πλαίσιο των προσχολικών κέντρων.

Βασιλική Μπουρδούβαλη -Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (ΜΔΕ)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρέττα Σιδεροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Περίληψη

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι αντιλήψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για το φύλο, τα χαρακτηριστικά του και τα έμφυλα στερεότυπα στην τάξη καθώς και ο ρόλος του άνδρα παιδαγωγού. Μέθοδος: Ως μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε η ποιοτική. Έτσι, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση. Συμπεράσματα: Το φύλο έχει δύο εκφάνσεις, το βιολογικό και το κοινωνικό. Οι παιδαγωγοί τείνουν να αποδίδουν διαφορετικούς χαρακτηρισμούς σε αγόρια και κορίτσια και αναφέρουν πως αυτό είναι απόρροια στερεοτύπων. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως υποστηρίζουν παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών. Αν και οι άνδρες παιδαγωγοί συνεχίζουν να είναι η μειοψηφία στα εκπαιδευτικά πλαίσια φαίνεται πως οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θα ήθελαν να υπάρχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αναφέρουν πως δεν ξέρουν ακριβώς τι θα μπορούσαν να δώσουν οι άνδρες αλλά πιστεύουν ότι θα ήταν βοηθητικό στο παιδαγωγικό έργο. Τέλος, υποστηρίζουν πως υπάρχει έλλειψη εκπαίδευσης σε σχετικά θέματα και πως ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα ήταν το πλαίσιο που θα περιελάμβανε όλα τα παιδιά χωρίς να αποκλείει κανένα.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, έμφυλες ταυτότητες, άνδρες παιδαγωγοί, προσχολική ηλικία, συμπεριληπτική εκπαίδευση

The perspective of Greek preschool teachers on their role and inclusive education related to gender in preschool centers.

Vasiliki Bourdouvali- Early Childhood Teacher, Interdepartmental Program of Postgraduate Studies (IPPS)

Supervisor: Marettta Sidiropoulou

Abstract

Introduction: The present study aims to gather preschool teachers' perceptions of gender identities and stereotypes and how they evolve within the educational context. In addition, the educators suggest solutions for inclusive education that include the unique characteristics of children and constitute the school for all children. Finally, their perceptions of male educators in preschool centers are presented. Purpose: This study aims to gather and analyze preschool teachers' perceptions about gender, gender

characteristics, gender stereotypes in preschool classrooms as well as the role of male preschool teachers. Method: A qualitative study was designed including semi-structured interviews with preschool teachers. Interviews were analyzed with the use of thematic analysis. Teachers were asked about gender and its characteristics and about their interaction with children in the classroom. They were also asked about their opinion of gender identity formation in preschool centers. Finally, they asked how they perceive the participation of male teachers in the educational process and what they suggest about a successful inclusive program related to gender. Discussion: Gender has two aspects, the biological and the social. Educators tend to attribute different characterizations to boys and girls and say that this is a consequence of stereotypes. The educational framework, they claim, plays an important role in shaping children's gender identities. Although male educators continue to be the minority in education, it seems that preschool educators would like to have a larger percentage. They state that they do not know exactly what the men could do but they believe that it would be helpful in the pedagogical work. Finally, they argue that there is a lack of education on relevant issues of gender and that an inclusive school would be the framework that would include all children without excluding any.

Key-words: gender, gender identities, male teachers, preschool, inclusive education

Εισαγωγή

Το φύλο είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας καθώς έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι το «βιολογικό φύλο» που αποδίδεται στη φυσική και βιολογική διάσταση και η δεύτερη είναι το «κοινωνικό φύλο» που αποδίδεται στην πολιτιστική διάσταση και την έννοια του φύλου. Το βιολογικό φύλο στα αγγλικά αποδίδεται με τον όρο sex ενώ το κοινωνικό με τον όρο gender (Daskalakis, 2014).

Η οικογένεια ως ο πρώτος κοινωνικός παράγοντας που έρχεται σε επαφή με το παιδί είναι σε θέση να υποδεικνύει μια σειρά λειτουργιών με στόχο την ανάπτυξη, επιβίωση αλλά και προσαρμογή στις επαναλαμβανόμενες αλλαγές που το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει. Έχοντας λοιπόν, τις δικές της εμπειρίες επιδρά στην ψυχολογία του παιδιού, στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας, της ταυτότητας, των διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίδοση στο σχολείο αλλά και στον τρόπο που επικοινωνεί με τους άλλους γύρω του (Mylonakou-Keke, 2009).

Ο αμέσως επόμενος παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση των παραπάνω στην ανάπτυξη του παιδιού είναι το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός παράγοντας που δεν στέκεται μόνο στην ποσοτική εκπαίδευση αλλά και στην ποιοτική καθώς πέρα από την απόκτηση της γνώσης το παιδί μαθαίνει πώς να πράττει, πώς να ζει με άλλους, πώς να επιλύει καταστάσεις και να έχει κριτική σκέψη (Mylonakou-Keke, 2009). Για την επίτευξη αυτής της πολύπλευρης ανάπτυξης είναι απαραίτητη η παροχή πληθώρας ερεθισμάτων που στην προσχολική ηλικία αποδεικνύονται ευεργετική. Περισσότερα

ερεθίσματα μπορεί να δεχτεί ένα παιδί σε ένα περιβάλλον με άνδρες και γυναίκες παιδαγωγούς από ότι σε ένα περιβάλλον μόνο με άντρες ή μόνο με γυναίκες.

Η έμφυλη διαφορά ανδρών και γυναικών στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής φαίνεται πως είναι παρόμοια σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές. Σύμφωνα με τις Σακελλαρίου και Ρέντζου, παρότι οι άνδρες είναι επιθυμητοί στο πεδίο της προσχολικής αγωγής φαίνεται ότι το θέμα των ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας παραμένει συγκινησιακά φορτισμένο, καθώς διεθνώς θεωρείται φυσιολογικό το γεγονός ότι είναι λίγοι οι άνδρες που ασκούν αυτό το επάγγελμα. Τα πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι αφενός οι άνδρες είναι επιθυμητοί, από την άλλη μεριά όμως εξακολουθούν να υπάρχουν στερεότυπα για τον ρόλο των φύλων (Sakellariou & Rentzou, 2010). Είναι πλέον αποδεκτό πως οι άνδρες παιδαγωγοί χρειάζονται ως πρότυπο για τα αγόρια και ως άτομα που βοηθούν τα κορίτσια να σκεφτούν και με διαφορετικούς τρόπους (Hedlin & Åberg, 2013). Η παρουσία των ανδρών στα προσχολικά κέντρα είναι βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της ισότητας των φύλων. Έτσι, όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες αλλά και παράγοντες εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν και φυσικά παίρνουν πολλαπλά ερεθίσματα που είναι απαραίτητα για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και όπως αναφέρθηκε και για την διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας τους (Burgess, 2012).

Σύμφωνα με την Ψαρρά, όπως αναφέρει η Καρααγγελή στην εργασία της, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι έτοιμοι ή κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να ασχοληθούν με θέματα τα οποία σχετίζονται με το παιδί, το φύλο και τη σεξουαλικότητα του (Karagrigori, 2019). Είναι σημαντικό λοιπόν να καταλάβουμε πως οι ίδιοι οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τις παραπάνω έννοιες και ποια είναι η άποψή τους σχετικά με τις έμφυλες αλληλεπιδράσεις και την ύπαρξη ανδρών παιδαγωγών.

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που μελετά τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για το φύλο, τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στο κάθε φύλο και η γνώμη τους για τη διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων στα κέντρα προσχολικής ηλικίας αλλά και τους τρόπους που οι ίδιοι προτείνουν με σκοπό την δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά θα έχουν ενδιαφέρον αν αναλυθούν σε επόμενο στάδιο για να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα σε ενδεχόμενη αλλαγή του προγράμματος. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στόχος αυτής είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις των παιδαγωγών ώστε να γίνει αποδόμησή τους για την καλύτερη ερμηνεία τους.

Θεωρίες Περί Φύλου

Σχετικά με τη βιολογική θεωρία προσέγγισης φύλου φαίνεται πως βιολογικοί παραγόντων κάνουν τα άτομα να είναι και να φέρονται διαφορετικά. Η ψυχαναλυτική θεωρία δίνει έμφαση στις εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ φόβων και επιθυμιών. Από την άλλη η θεωρία της κοινωνικής μάθησης διαφέρει καθώς δίνει έμφαση στη μίμηση προτύπου όπου τα παιδιά παρατηρούν και μιμούνται άτομα του ίδιου φύλου αλλά και στην διαφοροποιημένη ενίσχυση όπου τα παιδιά ανταμείβονται κάθε φορά που επιτυγχάνουν

κάποια συμπεριφορά που αρμόζει στο φύλο τους. Σε αντίθεση με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης ότι τα παιδιά μιμούνται παθητικά τα άτομα του ίδιου φύλου, στην γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία το παιδί διαμορφώνει την ταυτότητά του μέσω ενεργούς δόμησης από τις δικές του εμπειρίες. Επιπλέον, η θεωρία των σχημάτων αποτελείται από στοιχεία της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης αλλά και της γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρίας καθώς το περιβάλλον είναι αυτό που επηρεάζει την κατανόηση του παιδιού και το καθοδηγεί ώστε να λειτουργεί με συμπεριφορές συμβατές με το φύλο του (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014). Τέλος, οι φεμινιστικές θεωρίες είναι αυτές που υποστηρίζουν πως οι έμφυλες ταυτότητες είναι αποτέλεσμα κοινωνικής επιρροής και όχι βιολογικής προέλευσης.

Φύλο και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη ζωή. Η προσχολική αγωγή ορίζεται ως η αναπτυξιακή και εκπαιδευτική φάση που περιλαμβάνει τη γνωστική, την σωματική και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Silman, Bozcan, & Koran, 2019).

Το παιδί ξεκινά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης από πολύ μικρή ηλικία. Σε αυτή τη διαδικασία συμπεριλαμβάνονται πολλοί παράγοντες μέσω των οποίων το παιδί θα εξελιχθεί. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η οικογένεια και το σχολείο. Η οικογένεια είναι εκείνη που πρώτη θα επηρεάσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού καθώς είναι αυτή που πρώτη έρχεται σε άμεση επαφή μαζί του. Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων τείνει να συμπεριφέρεται στα παιδιά ανάλογα το φύλο του με αποτέλεσμα να ενισχύει τη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων που τυχόν υπάρχουν. Ένα παράδειγμα είναι τα παιχνίδια που δίνουν στα παιδιά να παίζουν ανάλογα το φύλο τους αλλά και τα χρώματα που επιλέγουν για τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια. Συνέχεια σε αυτό έρχεται να δώσει το σχολείο και οι παιδαγωγοί καθώς από ότι φαίνεται παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή όχι αυτών των στερεοτύπων. Παρόλο που οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν την άποψη των ίσων ευκαιριών έρευνες έχουν δείξει πως οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη αλλά και οι απόψεις που έχουν περί του θέματος έρχονται σε αντίθεση (Lazaridou, 2017). Όπως αναφέρει το European Institute for Gender Equality (EIGE), η εκπαίδευση, λόγω της φύσης της, φαίνεται να έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων που οδηγούν στον οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό και στις έμφυλες ανισότητες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (EIGE, 2016).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμη και η μη λεκτική επικοινωνία είναι κάτι το οποίο επηρεάζει την ενίσχυση ή μη του θέματος καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τότε ενθαρρύνονται και τότε όχι ακόμη και χωρίς λόγια. Φαίνεται όμως ότι ακόμη κι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει με γνώμονα το φύλο (Brey & Pauker, 2019). Τέλος, έμφυλες πειθαρχικές αλληλεπιδράσεις παιδιών και παιδαγωγών οδηγούν τα παιδιά στην διαμόρφωση του φύλου όπως θα 'έπρεπε' να είναι από την προσχολική ηλικία μαθαίνοντας τις αντιλήψεις περί θηλυκότητας και αρρενωπότητας. Είναι φανερό λοιπόν πως οι

παιδαγωγοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία όπου τα παιδιά μαθαίνουν για το φύλο (Gansen, 2018).

Συμπερίληψη στην προσχολική αγωγή

Παρά την παγκόσμια επιδίωξη ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού προγράμματος οι ορισμοί της συμπερίληψης είναι πολλοί. Αυτή, περιλαμβάνει την άρση των εμποδίων του περιβάλλοντος, την επικοινωνία, την διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα, την κοινωνικοποίηση και την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα παιδιών ευάλωτων στον αποκλεισμό από την γενική εκπαίδευση και την περιθωριοποίηση και όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρία που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης. Κατά συνέπεια, τα σχολεία συμπερίληψης αφορούν το αίσθημα του 'ανήκειν', την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών. Η φιλοσοφία αυτή ενσωματώνει την πρόσβαση, συμμετοχή και επίτευξη όλων των παιδιών και των οικογενειών τους στις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ ικανοποιεί το πλήρες φάσμα των αναγκών καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας (Majoko, 2017).

Από την πλευρά της συμπερίληψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα παιδιά με μοναδικά χαρακτηριστικά δεν συμπεριλαμβάνονται μόνο σωματικά, αλλά και κοινωνικά, πολιτισμικά και συναισθηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η ένταξη αποτελεί βασικό συστατικό μέρος των ευρύτερων ανθρώπινων δικαιωμάτων και ένα μέρος κοινωνικής δικαιοσύνης που τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή με άλλες διαφορετικές μεταβλητές όπως το φύλο για την εξάλειψη των φραγμών στη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο και την κοινότητα. Κατά συνέπεια, τα παιδιά, συμμετέχουν στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας όμως κλινική, συμπληρωματική και θεραπευτική αγωγή ανάλογα με τις ανάγκες τους (Majoko, 2017). Η παιδική ηλικία και η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθώς πραγματοποιείται στην περίοδο που αναπτύσσονται και θεμελιώνονται βασικές γνώσεις και κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ακολουθούν το παιδί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010).

Η παιδική ηλικία και η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθώς πραγματοποιείται στην περίοδο που αναπτύσσονται και θεμελιώνονται βασικές γνώσεις και κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ακολουθούν το παιδί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010).

Δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή Προσχολικά Κέντρα που να αφορούν αποκλειστικά ομάδες που αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται τυπικά φυσιολογικό και κατά συνέπεια όλα τα παιδιά φοιτούν στα ίδια κέντρα. Πρακτικά, αυτό σημαίνει πως παιδιά με αναπηρίες, διαφορετικό φύλο, κουλτούρα, γλώσσα και θρησκεία φοιτούν στο ίδιο τμήμα. Αυτό από μόνο του καθιστά τα προσχολικά κέντρα συμπεριληπτικά κέντρα αφού είναι τα μόνα πλαίσια που αυτή τη στιγμή δέχονται παιδιά με κάθε είδους διαφορετικότητα (Kemple, 2004).

Εκπαιδευτικοί και φύλο- Άνδρες παιδαγωγοί

Πολιτισμικοί, οικονομικοί αλλά και θρησκευτικοί είναι οι λόγοι για τους οποίους έχουν διαμορφωθεί έμφυλοι ρόλοι στην ιστορία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η φύση των γυναικών πιστεύεται πως είναι τέτοια που παρέχει φροντίδα και υποστήριξη με αποτέλεσμα να θεωρούνται κατάλληλες για να παρέχουν φροντίδα και προστασία στα παιδιά. Από την άλλη, στους άνδρες δεν δίνεται η ίδια εμπιστοσύνη καθώς θεωρείται ότι η ανάγκη για προστασία και φροντίδα καλύπτεται από τις γυναίκες. Στην πραγματικότητα, η διδασκαλία και συγκεκριμένα η προσχολική, θεωρείται ως γυναικείο επάγγελμα. (Silman, Bozcan, & Koran, 2019). Δεδομένου ότι οι γονείς έχουν κάποιες προσδοκίες από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, όπως η φροντίδα, οι γυναίκες θεωρούνται οι πλέον κατάλληλες για αυτή τη δουλειά (Sak, Sahin, & Sahin, 2012).

Όπως αναφέρθηκε από τον Berk (2013), οι παιδαγωγοί ενδέχεται να ενεργούν με τρόπο που βοηθά την συνέχιση των κοινωνικών ρόλων που διδάσκονται στο σπίτι και υποστηρίζει στερεοτυπικές κριτικές. Ενώ οι ανδρικές συμπεριφορές των κοριτσιών θεωρούνται κάποιες φορές «ισχυρές» και είναι αποδεκτές, οι γυναικείες συμπεριφορές των αγοριών συχνά επικρίνονται (Silman, Bozcan, & Koran, 2019).

Σύμφωνα με τη Rentzou (2013) ο ρόλος των ανδρών παιδαγωγών στην προσχολική ηλικία είναι καθοριστικός για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και φροντίδας. Η ύπαρξή τους στα προσχολικά κέντρα μπορεί να επηρεάσει εκτός των άλλων τη δομή της οικογένειας αφού τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με άνδρες παιδαγωγούς κατανοούν καλύτερα πως είναι κοινωνικά αποδεκτή η συμμετοχή των ανδρών στην φροντίδα των παιδιών αλλά και το να κάνουν δουλειές στο σπίτι. Επίσης, τα αγόρια, είναι πιθανότερο με τον τρόπο αυτό να θαυμάζουν και να έχουν ως πρότυπο κάποιον άνδρα αντί κάποιας γυναίκας κι αντίστοιχα τα κορίτσια οδηγούνται σε διερεύνηση του πεδίου μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και συζητήσεων με τους άνδρες παιδαγωγούς. Ωστόσο, οι άνδρες δε θα πρέπει να θεωρούνται μόνο πρότυπα, αλλά άτομα τα οποία φέρνουν νέες και διαφορετικές ιδέες και μια ποικιλία ικανοτήτων στο προσχολικό πρόγραμμα, που θα έχουν θετικές επιδράσεις και στα παιδιά αλλά και στο πρόγραμμα (Rentzou & Ziganitidou, 2009).

Οι Anliak και Beyazkurk (2008) τόνισαν πως το να είσαι καλός παιδαγωγός είναι πολύ πιο σημαντικό από το να είσαι άνδρας παιδαγωγός. Θεώρησαν έτσι απαραίτητη τη μείωση των κοινωνικών προκαταλήψεων που σχετίζονται με το φύλο των παιδαγωγών. Επιπλέον, οι Cooney και Bittner (2001) υποστήριξαν πως τα μικρά παιδιά χρειάζονται άνδρες παιδαγωγούς για να γίνουν επιτυχημένα κάτι το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί ως επιτυχημένες υλοποιήσεις και στάσεις των ανδρών παιδαγωγών (Sak, Sahin, & Sahin, 2012).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι άντρες ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του και γι' αυτό το λόγο η παρουσία

τους ως παιδαγωγοί στα προσχολικά κέντρα κρίνεται αναγκαία. Για να καταρριφθούν τα στερεότυπα των φύλων και να οδηγηθούμε σε μια πιο ισότιμη κοινωνία πρέπει να εκπαιδευτούν και να προσληφθούν περισσότεροι άντρες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στα προσχολικά κέντρα που φοιτούν τα μικρά παιδιά (Rentzou & Ziganitidou, 2009).

Συλλογή δεδομένων

Ως μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε η ποιοτική, καθώς είναι εκείνη που συνάδει με τους στόχους της έρευνας καθώς τοποθετεί τον ερευνητή ως παρατηρητή που εστιάζει στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Isari & Pourkos, 2015).

Έτσι, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας που δουλεύουν ή έχουν δουλέψει στο παρελθόν. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν υπό συνθήκες πανδημίας του Covid-19 σε χρόνο που οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν. Παρόλο που τέθηκε η σοβαρή πιθανότητα διεξαγωγής μέσω διαδικτύου ή τηλεφώνου, δεν υπήρξε κανένα ζήτημα στην συναίνεση και τη διατήρηση της ανωνυμίας. Πριν τη διεξαγωγή τους, όλοι οι παιδαγωγοί που θα συμμετείχαν, ενημερώθηκαν με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για το θέμα και πήραν τη διαβεβαίωση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την έρευνα. Σε περίπτωση που κάποιος από τους συνεντευξιζόμενους άλλαζε γνώμη για τη συμμετοχή του, μπορούσε να σταματήσει οποιαδήποτε στιγμή και να ζητήσει να εξαιρεθεί από την έρευνα. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας, υπήρξε συγκατάθεση στην έρευνα και απόλυτη ανωνυμία.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το φύλο, τα χαρακτηριστικά των παιδιών, τα έμφυλα στερεότυπα μέσα στην τάξη καθώς και ο ρόλος του σχολείου και των παιδαγωγών, ανδρών και γυναικών, στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών. Τέλος, μελετήθηκε η επιθυμία των ίδιων για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και έδωσαν πιθανές λύσεις ώστε να μπορεί αυτό να υλοποιηθεί. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε ποιοτική έρευνα όπου ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης ήταν η θεματική.

Όπως προκύπτει από αυτή, τα θέματα στα οποία κατέληξε ήταν πέντε(7):

- Η έννοια του φύλου
- Κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά παιδιών
- Αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων
- Το σχολείο επηρεάζει τη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων
- Εφαρμογή της ίδιας συνέπειας για διαφορετικούς λόγους ανάλογα το φύλο.
- Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.

- Απουσία εκπαίδευσης σχετικά με θέματα φύλου

Βασισμένη στην θεματική ανάλυση των δεδομένων, η μελέτη αυτή καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα τα οποία αποτελούν τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία δημιουργήθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας.

Το πρώτο ερώτημα αφορά την έννοια του φύλου και πως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους παιδαγωγούς των προσχολικών κέντρων. Οι παιδαγωγοί δεν συζητούσαν εύκολα το θέμα και κάποιοι από αυτούς ήταν απόλυτοι στις απόψεις τους κυρίως σε σχέση με την κατασκευή της έννοιας του φύλου. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενα ευρήματα ερευνών πως το φύλο έχει δύο εκφάνσεις. Το βιολογικό, με το οποίο το άτομο γεννιέται και το κοινωνικό, το οποίο είναι απόρροια κοινωνικών παραγόντων.

Ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα αποτελούν τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που οι παιδαγωγοί αποδίδουν στα παιδιά των δύο φύλων και πως οι ίδιοι αιτιολογούν τις διαφορές που αναφέρουν σε αυτά. Μελετώντας τις απαντήσεις, όπως αυτές καταγράφηκαν μετά την απομαγνητοφώνηση φαίνεται πως οι παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν διαφορετικούς χαρακτηρισμούς για αγόρια και κορίτσια με σχετική ευκολία και χωρίς να σκεφτούν ιδιαίτερα. Όταν ρωτήθηκαν για το που αποδίδουν τις διαφορές αυτές διέστασαν λιγάκι για να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως πολλοί παράγοντες είναι εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν την συμπεριφορά μας. Κάποιοι από αυτούς είναι η οικογένεια, η κοινωνία και τα βιώματά μας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες.

Στο ερώτημα περί αλληλεπίδρασης παιδαγωγών και παιδιών ανάλογα το φύλο οι παιδαγωγοί φαίνεται να πιστεύουν πως αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Αυτό όμως, δεν γίνεται φανερό από τα λεγόμενά τους, αφού οι ίδιοι αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τις ίδιες συνέπειες σε αγόρια και κορίτσια αλλά για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετική συχνότητα. Φαίνεται έτσι, πως ενώ αντιλαμβάνονται και συμφωνούν πως πρέπει να υπάρχει κοινός τρόπος διαχείρισης προς όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου και άλλων μεταβλητών, στην πραγματικότητα παραδέχονται πως επηρεασμένοι από τα κοινωνικά στερεότυπα δεν καταφέρνουν πάντα να πράξουν όπως θα ήθελαν.

Στο ερώτημα που σχετίζεται με τον ρόλο του σχολείου και των παιδαγωγών στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών οι παιδαγωγοί φάνηκε να συμφωνούν στην άποψη πως το σχολείο είναι ένας χώρος ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με τρόπο που αυτή η επιρροή μπορεί να τα ακολουθεί για αρκετά χρόνια στη ζωή τους αν όχι σε όλη τους τη ζωή. Κάνουν λόγο για μικρόκοσμο της κοινωνίας που λειτουργεί με στερεότυπα και οι παιδαγωγοί είναι εκείνοι που τα καταρρίπτουν ή τα αποδέχονται με την συμπεριφορά τους. Όσον αφορά το φύλο των παιδαγωγών, οι γυναίκες αναφέρουν πως είναι πιο ικανές από τη φύση τους να φροντίσουν κι εκπαιδεύσουν τα παιδιά καθώς είναι εκείνες με το μητρικό ένστικτο που αποτελούν το μητρικό

πρότυπο για τα παιδιά. Από την άλλη, κανείς δεν ανέφερε πως οι άνδρες δεν μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά αλλά οι άνδρες παιδαγωγοί αναφέρθηκαν στο γεγονός πως οι γυναίκες έχουν ανεπτυγμένες κάποιες δεξιότητες που για εκείνους δεν είναι τόσο εύκολο. Οι συμμετέχοντες αν και σπάνια έχουν συναντήσει άνδρα στα προσχολικά κέντρα πιστεύουν πως θα έχουν μια πιο παιγνιώδη προσέγγιση και θα αποτελούν το αντρικό-πατρικό πρότυπο που λείπει από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τέλος, το ερώτημα για το αν μπορεί να υπάρξει ένα σχολείο που να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά φαίνεται να τους βρίσκει σύμφωνους γνωρίζοντας όμως πως υπάρχουν αρκετά εμπόδια μέχρι την υλοποίηση αυτού. Τονίζοντας πως, εκτός από τις υποδομές, οι παιδαγωγοί είναι σημαντικό κομμάτι που πρέπει να διαμορφωθεί καθώς δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να είναι έτοιμοι να υλοποιήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Καταλήγοντας, αναφέρουν πως ένα σχολείο που δεν αποκλείει κανέναν παρά τις δυσκολίες στο δρόμο προς την υλοποίησή του, θα έχει πολλά να δώσει σε παιδιά, δασκάλους, γονείς και κοινωνία.

Αναφορές

- Brey, E., & Pauker, K. (2019). Teachers; non verbal behaviors influence stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology* (188). Diathesimo sto: <https://tinyurl.com/442zu4vm>
- Burgess, A. (2012). Pos xeperniountai ta stereotypa tou fylou stis empeiries tis protis paidikis ilikias;. *Paidia stin Evropi* (23).
- Daskalakis, D. I. (2014). *Eisagogi sti sygchroni koinoniologia* (Defteri ekdosi ed.). Ekdoseis: Papazisi.
- European Institute for Gender Equality (EIGE), (2016). *Gender in education and training*. Diathesimo sto: <https://eige.europa.eu/publications/gender-education-and-training>
- Frankel, E., Gold, S. and Ajodhia-Andrews, A., (2010). *International Preschool Inclusion: Bridging the Gap Between Vision and Practices*. *Young Exceptional Children*, 13(5), pp.2-16.
- Gansen, H. M. (2018). Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices. . *Sex Roles* (80).
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183 (1), pp. 149-162.
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki Methodologia Erevnas. Efarmoges Stin Psychologia Kai Stin Ekpaidefsi*. Diathesimo sto: <https://tinyurl.com/uf8h893u>

- Karagrigori, F. (2019). A study of Greek pre-school teachers' perceptions of LGBTQ-themed literature in kindergarten classrooms. Master Thesis. Linköping University, Department Of Child Studies. Διαθέσιμο στο: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-160200>
- Kemple, M. K., (2004). Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs, Teachers College Press.
- Lazaridou, X. (2017). Dierevnontas ton Rolo ton Goneon sti Diamorfosi ton Emfylon Taftotiton: Mia protiki poiotiki prosengisi. Panepistimio Dytikis Makedonias.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). I anaptyxi ton paidion. (Z. Bamplekou, Ed., & M. Koulentianou, Trans.) Gutenberg.
- Majoko, T., (2017) Inclusion in Early Childhood Education: a Zimbabwean perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 21:12, 1210-1227, DOI: 10.1080/13603116.2017.1335354
- Mylonakou-Keke, I. (2009). Synergasia scholeiou oikogeneias kai koinotitas: Theoritikis prosengiseis kai praktikes efarmoges. Ekdoseis: Papazisi.
- Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: self and societal perceptions towards their chosen profession. *Early Years* , 29 (3), pp. 271-279.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2010). Oi andres os epangelmaties sto pedio tis proscholikhis agogis: Pepoithiseis gynaikon paidagogon proscholikhis ilikias apentanti tous. Praktika tou 2ou Diethnous Synedriou Proscholikhis Agogis "Sygchrones taseis kai prooptikes stin Proscholiki Agogi kai Ekpaidefsi tou 21ou aiona".
- Sak, R., Sahin, I., & Sahin, B. (2012). Views of Female Preschool Pre-service Teachers about Male Teaching Colleagues. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 586-593. Διαθέσιμο στο: <https://10.1016/j.sbspro.2012.06.700>
- Silman, F., Bozcan, E., & Koran, N. (2019). A comparative case study on the perceptions of pre-school teachers on gender roles and practises. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* , 8 (3), pp. 41-53.

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Θεόφιλος Μελισσάρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.ΙΙ, Μ.Σc

Περίληψη

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Πολλές μελέτες αναδεικνύουν ότι τα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας εξαρτώνται από πλήθος παραγόντων τόσο εξωγενών όσο και ενδογενών. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα ώστε να ανιχνευτούν οι απόψεις και να καταγραφούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ μόνιμοι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το στιλ ηγεσίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, το περιβάλλον εργασίας, η αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, Στιλ ηγεσίας, Εκπαιδευτικοί, Συνθήκες εργασίας.

Professional satisfaction of Primary Education teachers

Theofilos Melissaris, Primary Teacher, M.Sc.

Abstracts

Teachers' job satisfaction is inextricably linked to the quality of the educational work. Many studies show that the causes of job satisfaction or dissatisfaction depend on a number of factors, both exogenous and endogenous. The present study aims to investigate the factors that affect the development of professional life and are related to the professional satisfaction that teachers experience in terms of their working conditions in today's Greek social, professional and educational reality. A qualitative research was conducted in order to detect the views and to record the experiences of the teachers on the specific issue. The research involved eight permanent teachers, men and women, who work in Primary Education. The analysis of the data showed that the factors that affect the professional satisfaction of teachers are leadership style, interpersonal relationships with colleagues, work environment, recognition of their work by society.

Key-words: Job Satisfaction, Leadership Style, Teachers, Working Conditions.

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό φαινόμενο της σύγχρονης πραγματικότητας αποτελεί η έλλειψη ικανοποίησης των εργαζομένων από την εργασία τους. Η διαπίστωση ίσως οφείλεται στο αντικείμενο της εργασίας ή στο περιβάλλον στο οποίο ασκείται, συμπεριλαμβανομένου μεταξύ άλλων του Διευθυντή, των συναδέλφων, της παρεχόμενης αμοιβής, των κινήτρων για την βελτίωση και της προοπτικής για επαγγελματική ανέλιξη των εργαζομένων. Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σύνθετο και πολυδιάστατο και επομένως δύσκολο να μετρηθεί (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Το σύνολο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας εστιάζεται στον εκπαιδευτικό, τον ρόλο του και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, τη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τη δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, την αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zemprylas & Papanastasiou, 2006).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Καταβάλλεται μία προσπάθεια να μελετηθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά η αξία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η συμβολή του διευθυντή, οι συνθήκες εργασίας όπως και τα κίνητρα επαγγελματικής ικανοποίησης. Με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα ερευνητικά ευρήματα, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το υλικό που συγκεντρώθηκε. Τέλος, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήγοντας σε συμπεράσματα-προτάσεις, όπου ερμηνεύονται αλλά και συγκρίνονται τα αποτελέσματα με αντίστοιχα άλλων ερευνών.

Σε διεθνές επίπεδο έχουν λάβει χώρα πολλές μελέτες με σκοπό να αναλύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κύριος σκοπός των μελετών αυτών ήταν ο προσδιορισμός των παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται ή συνδέονται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, με την αναγνώριση των ενεργειών των εκπαιδευτικών και τη διοικητική οργάνωση του σχολείου, με την αμοιβή των εκπαιδευτικών. Ένας επιπλέον παράγοντας αφορά στα συναισθήματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους και η συνεργασία μεταξύ τους. Εστιάζοντας στη σχολική μονάδα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, καθώς και το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους σε αυτή, εξαρτώνται από το βαθμό ικανοποίησης των ίδιων

των αναγκών τους και επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχή επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετές, πολλές φορές και αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το κατά πόσο η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την απόδοση των εργαζομένων και εάν ευτυχισμένος εργαζόμενος είναι μόνο ο αποδοτικός εργαζόμενος. Πολλές έρευνες έχουν υπογραμμίσει το γεγονός ότι η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο παραπάνω μεταβλητές (επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση) είναι τουλάχιστον μετριοπαθής. Είναι όμως πολύ πιθανό η επαγγελματική ικανοποίηση να οδηγεί σε επαγγελματική απόδοση, καθώς αποδεικνύεται ότι άνθρωποι που είναι ευτυχισμένοι με την εργασία τους φαίνεται να έχουν περισσότερα κίνητρα, να εργάζονται πιο σκληρά καθώς και να αποδίδουν πολύ καλύτερα.

Είναι πολύ σημαντικό η εργασία να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του εργαζομένου και να αποτελεί για τον ίδιο πρόκληση, ώστε να του είναι ευχάριστη. Προκειμένου η εργασία να είναι ικανοποιητική θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά όπως να είναι πνευματική και ελκυστική, να παρέχει δίκαιη αμοιβή, να πραγματοποιείται σε άνετο και ευχάριστο περιβάλλον, να υπάρχουν φιλικοί και υποστηρικτικοί συνάδελφοι. Το ευχάριστο περιβάλλον και ο ευχάριστος εργασιακός χώρος δρουν θετικά προς την κατεύθυνση της προώθησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Γραμματικού, 2017). Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης η αναγνώριση είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν οι παρακάτω προτάσεις: α) Η διοίκηση να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τις ικανότητες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση του επιπέδου του σχολείου, β) Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων μπορεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα όπου οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες να λαμβάνουν μαζί αποφάσεις και αυτό θα οδηγήσει με τη σειρά του στην εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Caprara, et. al., 2006). Ως εκ τούτου, η πρόταση αυτών των μελετών είναι η συμμετοχή του προσωπικού, των μελών της ομάδας και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία αναμένεται να ακολουθηθεί από την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο (Hui et. al., 2013). Ο Wetherell (2002), με δείγμα 251 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων που είχαν τον ίδιο διευθυντή παραπάνω από ένα έτος, προσπάθησε να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και της μορφής ηγεσίας. Διαπίστωσε ότι η συσχέτιση υπάρχει και μάλιστα είναι σημαντική.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ λιγότερες από του διεθνή χώρο. Η έρευνα του έδειξε πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται βασικά από το ίδιο το επάγγελμα και τη φύση της εργασίας, αλλά και από τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στο χώρο εργασίας. Καθίσταται σαφές, από όλες τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις

ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα τους (Πυργιωτάκης, 2000). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Αττικής πραγματοποιήθηκε έρευνα, η οποία παρουσιάζει τη θετική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στο στυλ ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος, 2013). Επιπρόσθετες μελέτες, αναδεικνύουν την σπουδαιότητα του στυλ της ασκούμενης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ουζούνη, 2020).

Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας προκρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος ώστε να ανιχνευτούν οι απόψεις και να καταγραφούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα. Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να αναδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση της συμβολής του διευθυντή, εξετάζονται ο ρόλος, τα χαρακτηριστικά γνώρισμά του, καθώς και το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, εξετάζονται ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ μόνιμοι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, η ηλικία του δείγματος κυμαίνεται από 40 έως 60 ετών και ο χρόνος υπηρεσίας τους μεταξύ 18 έως 32 έτη. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας.

Για την διεξαγωγή της μελέτης, ανάμεσα στους τρεις τύπους συνέντευξης (ελεύθερης, ημι-δομημένης, δομημένης), χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη κατηγοριοποιημένη σε τρεις άξονες. Με κριτήριο τον σκοπό και τους στόχους τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Συμβάλλει ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Επηρεάζουν οι συνθήκες εργασίας την επαγγελματική εξέλιξη-ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Ποια κίνητρα θεωρούν ότι βελτιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση;

Η επιλογή του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου έγινε βάσει των δυνατοτήτων που προσφέρει στον ερευνητή, αλλά και βάσει του γεγονότος ότι το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμαστε υποδεικνύει ως πλέον ενδεικτική και πρόσφορη αυτή τη μέθοδο. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Κύριος στόχος της ημι-δομημένης συνέντευξης, είναι η καταγραφή των απόψεων του συνεντευξιζόμενου για κάποιο συγκεκριμένο θέμα έχοντας ως βάση τη δική του εμπειρία αλλά και τα καθημερινά βιώματά του (Flick, 2014). Η ημι-δομημένη

συνέντευξη εμπεριέχει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες προσφέρουν ευελιξία, προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή ακόμα και την υποβολή περεταίρω διευκρινιστικών ερωτήσεων στους συμμετέχοντες. Η ευελιξία αυτή, δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν την άποψη τους ελεύθερα και στο μήκος που επιθυμούν (Ουζούνη, 2020).

Στην πρώτη ενότητα περιέχονται πληροφορίες σχετικές με προσωπικά στοιχεία των χρηστών (φύλλο, ηλικία και χρόνια υπηρεσίας). Η δεύτερη ενότητα περιέχει τρεις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στον ρόλο του Διευθυντή προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

- *Κατανοεί ο Διευθυντής/ντρια τα προβλήματά σας και είναι υποστηρικτικός όταν απαιτείται;*
- *Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας προς τη κατεύθυνση της επαγγελματικής σας ικανοποίησης;*
- *Θεωρείτε ότι οι Διευθυντές/ντριες που συμπεριφέρονται στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά βάσει των διαφορετικών και ατομικών του αναγκών, ενισχύουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης τους σε αντίθεση με τους/τις Διευθυντές/ντριες που του συμπεριφέρονται περισσότερο σαν απλό μέλος της ομάδας;*

Η τρίτη ενότητα αφορά στην αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών περιέχοντας τρία ερωτήματα τα οποία στοχεύουν στην εξακρίβωση του κατά πόσο οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και πώς τις αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

- *Θεωρείτε ότι τα χρήματα της Σχολικής Επιτροπής επαρκούν ώστε να καλύπτονται τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου για παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο σας;*
- *Θεωρείτε ότι σε περίοδο οικονομικής κρίσης ο μόνος τρόπος ικανοποίησης είναι τα οικονομικά κίνητρα;*
- *Πιστεύετε ότι η καθιέρωση και διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;*

Στην τέταρτη ενότητα περιέχονται τρεις ερωτήσεις που καταγράφουν ποιοι πιθανοί παράγοντες ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ανέλιξης και ικανοποίησης.

- *Πιστεύετε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα προσδίδουν προστιθέμενη αξία και ικανοποιούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;*
- *Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς των μαθητών αποτελεί ισχυρό κίνητρο επαγγελματικής ικανοποίησης;*
- *Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική σας ικανοποίηση;*

Ο μεθοδολογικός προγραμματισμός της παρούσας έρευνας περιλάμβανε δύο φάσεις, με διακριτούς στόχους και κατευθύνσεις η κάθε μία. Στην πρώτη φάση στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η επιλογή των εκπαιδευτικών που θα απάρτιζαν το τελικό δείγμα της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επαφή με σκοπό την αρχική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας και την απαραίτητη λήψη της συναίνεσής τους στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ακολούθησε ο διαμοιρασμός των ερωτήσεων μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Η δεύτερη φάση αποσκοπούσε στην συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας-συνέντευξης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν με την αναγραφή ενός αύξοντα αριθμού, δοθέντα από τον ερευνητή (για τις ανάγκες τυποποίησης του δείγματος), εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των ερωτώμενων, γεγονός που τονίστηκε ιδιαίτερος κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Ανάλυση-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στην παρούσα μελέτη περιλάμβαναν την προσεκτική ανάγνωση των κειμένων και την εξοικείωση με το υλικό. Εντοπίστηκαν λέξεις, φράσεις και προτάσεις και διαμορφώθηκε το θεματικό πλαίσιο επισημαίνοντας τις βασικές έννοιες. Ακολούθησε η κωδικοποίηση τμημάτων των κειμένων με σχετικά σχόλια και η ανάλυση των απαντήσεων, εστιάζοντας στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των απόψεων, όπως προβλέπεται από τη διαδικασία. Εντοπίστηκαν οι αναφορές στις συνεντεύξεις για κάθε κατηγορία με αντίστοιχο σχολιασμό και τέλος, καταγράφηκαν οι αντίστοιχες αναφορές από τα κείμενα.

Σχετικά με το ερώτημα που τους τέθηκε εάν «ο Διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και είναι υποστηρικτικός όταν απαιτείται», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει στο πρόσωπο των διευθυντών την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη, καθώς και τον καθοδηγητικό, συμβουλευτικό τους ρόλο στην αντιμετώπιση δυσκολιών.

Διερευνώντας το ερώτημα «ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας προς τη κατεύθυνση της επαγγελματικής ικανοποίησης», διακρίνεται ξεκάθαρα η βαρύτητα στον τομέα της επικοινωνίας, στην εξασφάλιση δημοκρατικού κλίματος, την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών, την δημιουργία οράματος και την αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί.

Πρωτώντας τους εάν «θεωρούν ότι οι Διευθυντές/ντριες που συμπεριφέρονται στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά βάσει των διαφορετικών και ατομικών του αναγκών, ενισχύουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης τους σε αντίθεση με τους/τις Διευθυντές/ντριες που του συμπεριφέρονται περισσότερο σαν απλό μέλος της ομάδας», οι απαντήσεις της πλειοψηφίας υιοθετούν την άποψη ότι η μοναδικότητα της προσωπικότητας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός εκπαιδευτικού,

επιτάσσουν την ξεχωριστή αντιμετώπιση των αναγκών τους δρώντας ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης των προβλημάτων τους.

Όσον αναφορά το «αν πιστεύουν πως τα χρήματα της Σχολικής Επιτροπής επαρκούν ώστε να καλύπτονται τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου για παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο», οι μισοί από τους συμμετέχοντες κρατούν μια επιφυλακτική στάση ως προς το θέμα, θεωρώντας ότι τα αποδιδόμενα χρήματα είναι αρκετά εφόσον γίνει ορθή διαχείριση και ιεράρχηση των αναγκών, ενώ οι άλλοι μισοί δηλώνουν κατηγορηματικά ότι απαιτείται να δίνονται περισσότερα χρήματα για εποπτικό υλικό ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.

Στο ερώτημα εάν θα υιοθετούσαν την άποψη ότι «σε περίοδο οικονομικής κρίσης ο μόνος τρόπος ικανοποίησης είναι τα οικονομικά κίνητρα», κανένας εκπαιδευτικός δεν πρόβαλε την αμοιβή ως μοναδικό κίνητρο επαγγελματικής ικανοποίησης. Σχεδόν όλοι τόνισαν την άντληση ικανοποίησης από τη διάθεση προσφοράς στους μαθητές ειδικά σε περιόδους δύσκολης οικονομικής συγκυρίας.

Εξετάζοντας αν «η καθιέρωση και διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών», ολόκληρο το δείγμα δείχνει να συγκλίνει στην πεποίθηση πως η αρμονική συνεργασία, το θετικά συναισθήματα, η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων προσφέρουν αίσθηση ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

Ερωτώμενοι εάν «τα επιμορφωτικά προγράμματα προσδίδουν προστιθέμενη αξία και ικανοποιούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», είναι άξια αναφοράς η καθολική αποδοχή εκ μέρους των ερωτώμενων, της σπουδαιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διεύρυνση του γνωστικού τους αντικείμενου και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, συνεπώς και της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Καλώντας τους να εκτιμήσουν εάν «η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς των μαθητών αποτελεί ισχυρό κίνητρο επαγγελματικής ικανοποίησης», διαπιστώθηκε ομόφωνα ως μέγιστη ικανοποίηση η είσπραξη θετικών συναισθημάτων προερχόμενα πρωτίστως από τους μαθητές και δευτερευόντως από τους γονείς. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η αναγνώριση του προσφερόμενου έργου, ευρύτερα από την τοπική κοινωνία, αποδίδει κύρος στους εκπαιδευτικούς γεγονός που τους δημιουργεί κίνητρο για την περεταίρω βελτίωση της αποδοτικότητά τους.

Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων «ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική σας ικανοποίηση», οι απαντήσεις ανέδειξαν την σημασία του δημοκρατικού συναδελφικού κλίματος με σεβασμό στη γνώμη του καθενός εκπαιδευτικού, την αγάπη και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, την αναγνώριση της διάθεσης προσφοράς και του έργου τους από τους γονείς, την τοπική κοινωνία και την εκπαιδευτική διοίκηση. Καταγράφεται ως

εξίσου αναγκαία προϋπόθεση για την προαγωγή της επαγγελματικής ικανοποίησης, η παροχή δυνατότητας παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Σκοπός της μελέτης ήταν η αποτύπωση των απόψεων, των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν. Στόχοι της έρευνας αυτής ήταν να μελετηθούν η συμβολή του διευθυντή ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επίδραση των συνθηκών εργασίας και τα κίνητρα για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από την ανάλυση των δεδομένων φωτίζονται ανά ερευνητικό άξονα πτυχές σχετικές με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ως προς το πρώτο θεματικό πεδίο, όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν τη θετική σχέση του στιλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτή η σχέση αναδείχθηκε μέσω των χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη. Στην έρευνα των Zembylas & Papanastasiou (2004), αναφέρεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με παράγοντες που καθορίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου όπως, η συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης, τα περιθώρια που τους δίνονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών, η αυτονομία, το σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, πολλοί από τους συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Καρατόλιου (2015), η οποία αναφέρει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία επαγγελματικής ικανοποίησης. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξαν με την έρευνά τους και οι Rhodes, Nevill & Allan (2004), μιας και διαπιστώθηκε ότι οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων καθώς και το καλό σχολικό κλίμα, που βοηθά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούσαν πηγές ικανοποίησης. Επιπρόσθετα, το επίπεδο των αμοιβών ακόμη και σε περιόδους οικονομικών κρίσεων δεν σχετίζεται καθόλου με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι η ικανοποίησή τους συναρτάται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες όπως η αγάπη τους και το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και τους μαθητές. Επίσης, η ίδια η φύση της εργασίας δημιουργεί εργασιακή ικανοποίηση καθώς το πλήθος των ερωτώμενων αισθάνονται περηφάνια για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που εμπεριέχονται στο διδακτικό τους έργο.

Όσον αφορά στα κίνητρα για την βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης, ο παράγοντας που προβάλλει ως σημαντικότερος σε σχέση με τους άλλους είναι η ικανοποίηση που λαμβάνουν από την προσφορά εργασίας και στη συνέχεια η αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία, το κοινωνικό κύρος και η ανεξαρτησία που έχουν κατά την άσκηση του έργου τους. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς αναφέρεται ότι η αναγνώριση είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επιτυχία και

η επαγγελματική εξέλιξη είναι βοηθητικοί παράγοντες για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Δανιηλίδου, 2013). Η συνεχής επιμόρφωση θεωρείται πρωταρχικός στόχος για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Είναι ένας επιπλέον παράγοντας εξασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από τους συμμετέχοντες υπογραμμίστηκε η ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς φορείς με σκοπό τη διοργάνωση καινοτόμων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να αφορούν στην εκπαιδευτική τεχνολογία και στις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Κοινό γνώρισμα των ερωτηθέντων αποτέλεσε η απουσία αναφοράς στις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (πχ. προαγωγή).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πώς είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, έχουν συναίσθηση των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου και αναγνωρίζουν τον πολυσήμαντο ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν. Ο κύριος παράγοντας άντλησης ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος εστιάζεται στο γεγονός ότι θεωρούν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα την εργασία τους, παράγοντας ο οποίος στην έρευνά μας, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση. Από την μελέτη μας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στο έργο τους, διδακτικούς τρόπους να βοηθούν τους μαθητές, άνετο σχολικό περιβάλλον με στόχο να υπηρετήσει μια ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε σε κάποιες προτάσεις αναφορικά με τη μελλοντική έρευνα που αφορούν κυρίως στον εμπλουτισμό των παραγόντων παρώθησης (Επιτυχία, Ευθύνη, Αναγνώριση, Ανέλιξη, Ενδιαφέρουσα εργασία, Προσωπική ανάπτυξη), μέσω υλοποίησης δράσεων σε ενδο-υπηρεσιακό και σε ενδο-σχολικό επίπεδο.

- Η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων στηριζόμενων στις πραγματικές και εξατομικευμένες ανάγκες των σχολικών μονάδων.
- Η έμπρακτη στήριξη από την Πολιτεία και προώθηση από τους διευθυντές ενδο-σχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών.
- Η παροχή κινήτρων και ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση και ενίσχυση στην πράξη της «δια-βίου» μάθησης και επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. εκπαιδευτικές άδειες).
- Η ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ενισχυθούν οι παράγοντες παρώθησης μέσω της συμμετοχής τους στη συντονισμένη υλοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.
- Η παροχή κινήτρων για δημιουργία συνεργατικών δικτύων και κοινοτήτων εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και προώθηση της συνεργατικής έρευνας δράσης,

αποτελούν προτάσεις για την επαγγελματική και εργασιακή πληρότητα των εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας τον προβληματισμό μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή έρευνας της αντίχρευσης των αναγκών των εκπαιδευτικών και λήψη μέριμνας για ικανοποίησή τους από τον Φορέα απασχόλησης. Σχετικές δράσεις βασιζόμενες στους παράγοντες ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να αφορούν:

- Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων
- Την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων
- Την κατανεμημένη ηγεσία

Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί στον τρόπο που επιδρά η εγκαθίδρυση ενός συστήματος διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Caprana, J.T. et. al. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of school psychology*, 444, 473-490.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grammatikou, K. S. (2017). Epangelmatiki Ikanopoiisi Ekpaideftikon A/thmias Ekpaidefsis os pros tis synthikes ergasias. Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 1, 152-162.
- Daniilidou, A. (2013). I meleti tis epangelmatikis exouthenosis ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis me tria enallaktika montela: to montelo tis Maslach, to montelo Pines kai to montelo tis Kopenchagis. Metaptychiaki ergasia. Panepistimio Makedonias. Thessaloniki.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hui et al., (2013). Principals' Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: A Case Study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4), 175–184.
- Karatoliou, E. (2015). Oi diaprosopikes scheseis sto choro ergasias, i ikanopoiisi ton ergazomenon kai o tropos pou epireazoun tin poiotita ton parechomenon ypypiesion (Master's thesis, Panepistimio Peiraios).

- Makri-Botsari, E. & Matsangouras, I. (2003) 'Domi tis epangelmatikis aftoantilipsis kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ekpaideftikon A/thmias Ekpaidefsis'. Praktika 3oy Panelliniou Synedriou tis Paid/ikis Etaireias Ellados.
- Ouzouni, P. (2020). I symvoli tou diefthynti stin epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis.
- Papadópoulos, I. (2013). Ergasiaki ikanopoiisi kai i askoumeni morfi igesias stis scholikés monades. Ekpaideftikos Kyklos, 1(3), 37-59.
- Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: METAICHMIO.
- Pyrgiotakis, E. (2000). Eisagogi stin paidagogiki Epistimi. Athina: Ellinika Grammata.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in education*, 71(1), 67-80.
- Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Wetherell, K. M. (2002). *Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction*. Seton Hall University Dissertations and Theses.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.

Έχουν φύλο τα παιχνίδια; Διερεύνηση των απόψεων των νηπίων για την έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού.

*Κομπογιάννη Ιουλία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παν/μιο Αιγαίου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηδιάκου Δέσποινα, Δρ. Παν/μιο Αιγαίου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τις απόψεις των νηπίων αναφορικά με την έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού. Η εργασία ακολουθεί την παρακάτω δομή. Στην εισαγωγή γίνεται μια πρώτη νύξη στο θέμα της έρευνας και στην συνέχεια αναλύεται εν συντομία η σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία καθώς και η έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού. Σειρά έχει η μεθοδολογία, όπου αναφέρεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το δείγμα και ο τρόπος συλλογής δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία και η δεοντολογία της έρευνας. Στην ενότητα «Ευρήματα Έρευνας», καταγράφονται οι απαντήσεις των νηπίων και στην συνέχεια διεξάγονται τα συμπεράσματα. Τέλος, γίνεται ένας σύντομος αναστοχασμός και παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνίδι, Έμφυλα Στερεότυπα, Προσχολική ηλικία.

Do toys have sex? Investigating toddlers' views on the gender dimension of play.

Kompogianni Ioulia, Undergraduate Student, University of the Aegean

Abstract

The aim of this study is to investigate the views of toddlers regarding the gender dimension of play. The paper follows the following structure. The introduction gives a first hint of the research topic and then briefly analyses the importance of play in early childhood as well as the gender dimension of play. Next is the methodology, which includes the purpose and objectives of the research, the sample and the way of data collection, the research tools and the ethics of the research. In the "Survey Findings" section, the infants' responses are recorded and conclusions are drawn. Finally, a brief reflection is made and the bibliography and appendix are listed.

Key-words: play, Gender Stereotypes, Preschool.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με ψυχολόγους, παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες συγκρότησης της ταυτότητας τους ατόμου κατά την νηπιακή ηλικία. Η κυρίαρχη θέση που διαδραματίζει το παιχνίδι, συμβάλει στην εξέλιξη των σωματικών, νοητικών λειτουργιών, της ψυχαγωγίας και της προσαρμογής του παιδιού ως μέλος της κοινωνίας. Τα έμφυλα στερεότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία μεταφέρονται και στον κόσμο του παιχνιδιού, προβάλλοντας έντονο διαχωρισμό στους ρόλους, στις στάσεις, στα καθήκοντα, στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα των δύο φύλων (Γκουγκουλή& Κουριά, 2000 σε Ελευθεράτου, 2015). Η Αυγιτίδου, 2001

(σε Ελευθεράτου, 2015) υποστηρίζει ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που διαδραματίζει τον κυριότερο λόγο στην διαμόρφωση της ταυτότητας τους φύλου, καθώς τονίζει πως μέσα από αυτό αντανακλάται η ευρύτερη έννοια της διαφοράς των φύλων και τα κοινωνικά στερεότυπα που από πολύ νωρίς επηρεάζουν τα παιδιά στις κοινωνικές τους εμπειρίες.

Η σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει την σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, κάνοντας αναφορά στις θετικές του επιδράσεις σε κάθε τομέα ανάπτυξης: Κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό (Smith, 2010 σε Γονιτισιώτη & Μάγος, 2020). Άλλωστε, κεντρικός πυρήνας της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου είναι η αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Όπως διαπιστώνεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα αβίαστη και ευχάριστη, η οποία επιδρά θετικά στο παιδί. Έρευνες υποστηρίζουν την θετική σημασία του παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την έκφραση και υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι αποκτά ουσιώδη ρόλο, εφόσον μέσα από αυτό το νήπιο αναπτύσσεται νοητικά και παράλληλα μαθαίνει. Τέλος, του παρέχονται ερεθίσματα για παρατήρηση, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά παίζοντας, αναπτύσσουν στρατηγικές που σχετίζονται με ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας (Κουκουτσή, 2013).

Η έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού

Σύμφωνα με την White (σε Γονιτισιώτη & Μάγος, 2020), η οποία έχει ερευνήσει μελέτες που σχετίζονται με το παιχνίδι, τονίζει ότι αυτό επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για την έμφυλη ταυτότητα. Μάλιστα, αναφέρει πως στην αγορά υπάρχει πληθώρα παιχνιδιών που προωθούν και αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα και τις απόψεις για τον ρόλο των φύλων. Τα παιχνίδια παρουσιάζονται ως «κατάλληλα για αγόρια» ή «κατάλληλα για κορίτσια», συνοδευόμενα από τα αντίστοιχα στερεοτυπικά χρώματα μπλε ή ροζ, λεζάντες και περιτυλίγματα (Becky, 2010 σε Γονιτισιώτη & Μάγος, 2020). Το πρότυπο της Barbie έχει διαπιστωθεί ότι επιφέρει συνέπειες στον ψυχισμό των κοριτσιών εφόσον προκαλεί εμμονή με την εξωτερική εμφάνιση και τον καλλωπισμό αλλά και τον περιορισμό των επαγγελματικών προτιμήσεων των κοριτσιών καθώς και την πρόωγη έκθεσή τους σε σεξουαλικοποίηση (Davis, 2004 σε Γονιτισιώτη & Μάγος, 2020). Αντίστοιχες ανησυχίες προκαλούνται και από τις φιγούρες δράσης με τις οποίες παίζουν τα αγόρια, οι οποίες προκαλούν αισθήματα κατωτερότητας. Επίσης, μυούν τα παιδιά στην βία αλλά και στο να υστερούν σε αισθήματα φροντίδας και ενσυναίσθησης (Ostrov & Keating, 2004 σε Γονιτισιώτη & Μάγος, 2020).

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με την έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού. Οι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν α) οι απόψεις των νηπίων για την σημασία του παιχνιδιού β) αν οι επιθυμίες των νηπίων σχετικά με το παιχνίδι ταυτίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα, γ) αν τα νήπια δρουν στερεοτυπικά στο παιχνίδι σε κοινωνικό επίπεδο, δ) αν τα νήπια ταυτίζουν συγκεκριμένα παιχνίδια και ρόλους με το βιολογικό φύλο κάθε παιδιού.

Δείγμα Έρευνας και Τρόπος Συλλογής Δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας, αποτέλεσαν τρία νήπια ελληνικής ιθαγένειας, δύο κορίτσια και ένα αγόρι (βλ. πίνακα 1), με τα οποία πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για λόγους ανωνυμίας τα νήπια θα αναφέρονται ως «K1», «K2» και «A1». Το πρώτο νήπιο ήταν κορίτσι (K1) ηλικίας πέντε ετών και λόγω της πανδημίας η συνέντευξη υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω βιντεοκλήσης. Το νήπιο απάντησε σε 10 ερωτήσεις με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης και η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις. Η συνέντευξη διήρκεσε 15 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στις 3 Ιανουαρίου του 2022 από τις 19:00 έως τις 19:15. Λόγω των δύσκολων συνθηκών υλοποίησης της έρευνας με νήπια από το οικείο περιβάλλον οι άλλες δύο συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε ένα πάρκο στην Νέα Κηφισιά στις 5 Ιανουαρίου του 2022 από τις 12:30 έως τις 13:15 και η κάθε συνέντευξη διήρκεσε 10 λεπτά. Το κορίτσι ήταν 4,5 ετών και το αγόρι 3,5. Τα νήπια ερωτήθηκαν ξεχωριστά και σε διαφορετικό χρόνο ενώ έκαναν περίπατο στο πάρκο με τους μπαμπάδες τους, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν στην διεξαγωγή της έρευνας. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν εκείνη την ώρα από την φοιτήτρια σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε μόνο για την δική της διευκόλυνση.

«Δείγμα Δημογραφικού Πίνακα» (Πίνακας 1)

A/N	Φύλο	Ηλικία	Εθνικότητα
1	Κορίτσι (K1)	5 ετών	Ελληνική
2	Κορίτσι (K2)	4,5 ετών	Ελληνική
3	Αγόρι (A1)	3,5 ετών	Ελληνική

Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας ήταν η συνέντευξη, καθώς αυτή είναι ποιοτική, με δεδομένο ότι ως μέθοδος περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ των ατόμων. Ειδικότερα, ο τύπος συνέντευξης που προτιμήθηκε στην παρούσα εργασία-έρευνα, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, εξαιτίας του ότι χαρακτηρίζεται από κάποιο βαθμό ευελιξίας και ελευθερίας, σε σχέση με την αυστηρά δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις δίνουν την δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Βεγιάνη 2011).

Δεοντολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα τηρεί όλες τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αναλυτικότερα, τηρείται η ανωνυμία, η εχεμύθεια, η διασφάλιση του ερευνητή και του ενδιαφερόμενου.

Ευρήματα Έρευνας

Τα ευρήματα βασίζονται στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν σε τρία παιδιά ηλικίας 3,4 έως 5 ετών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1. Με τι σου αρέσει να παίζεις;
 - K1: *Το πιο αγαπημένο μου παιχνίδι είναι τα κουνελάκια που είναι κάτι μικρά κουκλάκια και τα βάζω στο σπίτι τους όλα μαζί...και οι κούκλες μου αρέσουν.*
 - K2: *Κρυφτό, κυνηγητό και με κούκλες.*
 - A1: *Αθλήματα όπως ποδόσφαιρο, τένις και μπάσκετ.*
2. Με ποιον σου αρέσει να παίζεις;
 - K1: *Με όλους!*

Φοιτήτρια: *Δεν σου αρέσει να παίζεις με κάποιον πιο πολύ;*

- K1: *Με την μαμά μου.*
 - K2: *Με τον αδερφό μου.*
 - A1: *Με τους γονείς μου και τους φίλους μου.*
3. Τι θα έκανες αν είχες ένα μαγικό ραβδί;
 - K1: *Θα έκανα μαγικά.*
 Φοιτήτρια: *Τι μαγικά;*
 - K1: *Όταν έβλεπα κάποιον θα τον έκανα ό,τι ήθελα εγώ!*
 Φοιτήτρια: *Δηλαδή τι θα τον έκανες;*
 K1: *Βάτραχο*
 Φοιτήτρια: *Γιατί βάτραχο;*
 K1: *Γιατί είναι αστείο.*
 - K2: *Έχω μαγικό ραβδί... Θα τους έκανα όλους βάτραχους.*
 - A1: *Δεν μου αρέσουν τα μαγικά ραβδιά.*
 4. Έχεις αρκετό χρόνο για να παίζεις;
 - K1: *Ναι.*
 - K2: *Ναι.*
 - A1: *Ναι.*

5. Τι πρέπει να ξέρουν οι ενήλικες;
 - K1: *Εμμ... (Με κοιτούσε με βλέμμα απορίας και δεν ήξερε τι να πει).*
 Φοιτήτρια: *Δεν υπάρχει κάτι για παράδειγμα που θα ήθελες να ξέρει η μαμά και ο μπαμπάς;*
 - K1: *Δεν ξέρω*

Σημείωση: Στο τέλος της συνέντευξης το νήπιο είπε για την συγκεκριμένη ερώτηση: *Ήταν λίγο δύσκολη, δεν ήξερα τι να πω. Στα άλλα στα είπα τέλεια, σε αυτή όμως δεν είχα να πω τίποτα.*

- K2: *Δεν ξέρω.*

- A1: ... (Το παιδί δεν μπόρεσε να απαντήσει στην συγκεκριμένη ερώτηση και κοιτούσε προβληματισμένο παρά τις διευκρινήσεις).
6. Αν είχε ένα φίλος σου γενέθλια τι δώρο θα του έκανες; Αν είχε μια φίλη σου γενέθλια τι δώρο θα της έκανες;
- K1: *Στον φίλο μου ένα δεινόσαυρο που περπατάει και στην φίλη μου έναν μονόκερο που μιλάει.*
 - K2: *Στον φίλο μου την κούκλα Elsa από το Frozen και στην φίλη μου την κούκλα Anna.*
 - A1: *Στον φίλο μου μπάλα, αυτοκίνητο... (κοιτάει γύρω του στο πάρκο και συνεχίζει)... και ένα δέντρο. Στην φίλη μου μια κούκλα.*
7. Αν είχες ένα εργοστάσιο που φτιάχνει παιχνίδια, τι παιχνίδια θα ήθελες να φτιάχνεις;
- K1: *Θα έφτιαχνα νεράιδες και μονόκερους σε μικρά κουκλάκια που θα περπατάνε μόνα τους.*
 - K2: *Κούκλες.*
 - A1: *Ο μπαμπάς μου είναι καλός στο να φτιάχνει παιχνίδια... Θα φτιάχναμε τα παιχνίδια που χαλάνε και μετά ένα ολόκληρο αυτοκίνητο.*
8. Αν ήσουν ένα παιχνίδι, ποιο παιχνίδι θα ήθελες να είσαι;
- K1: *Κούκλα- γοργόνα. Έχω μια κούκλα- γοργόνα στο σπίτι μου.*
 - K2: *Η Elsa από το Frozen.*
 - A1: *Μπάλα.*
9. Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις και γιατί;
- K1: *Γιατρός γιατί θέλει να γίνει και η ξαδέρφη μου. Σεφ γιατί είναι η μαμά μου και μου αρέσει να μαγειρεύω, δασκάλα γιατί είσαι εσύ και ζωγράφος γιατί ζωγραφίζω πολύ ωραία.*
 - K2: *Γιατρός γιατί είναι ο παππούς μου.*
 - A1: *[Δεν απαντήθηκε η ερώτηση].*
10. Για τα κορίτσια: Αν είχες αδερφό, τι παιχνίδια θα παίζατε μαζί;
- K1: *Αυτοκινητάκια*
 - Φοιτήτρια: *Εσένα σου αρέσουν τα αυτοκινητάκια;*
 - K1: *Ναι!! Έχω τρελαθεί τον τελευταίο καιρό και παίζω συνέχεια με αυτοκίνητα. Πιο πολύ με μακούν και λέγκο.*
 - K2: *Θα παίζαμε με κούκλες.*
 - Για τα αγόρια: Αν είχες αδερφή τι παιχνίδια θα παίζατε μαζί;
 - A1: *Με την ξαδέρφη μου ζωγραφίζουμε.*

Συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν οι απόψεις των νηπίων για την έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού. Το αγόρι φάνηκε να ανταποκρίνεται στα στερεοτυπικά για τα αγόρια παιχνίδια, στα οποία σύμφωνα με την Παπαδημητρίου, 1979 (σε Ελευθεράτου, 2015), κατατάσσονται τα μιμητικά παιχνίδια με ενέργειες από την ευρύτερη κοινωνική και δημόσια ζωή. Τα κορίτσια διάλεξαν παιχνίδια τα οποία αφορούσαν μιμητικές ενέργειες

από το οικογενειακό περιβάλλον που όπως αναφέρει η Παπαδημητρίου, 1979 (σε Ελευθεράτου, 2015) τέτοιου είδους παιχνίδια διαλέγουν στερεοτυπικά τα κορίτσια. Το K1 είπε χαρακτηριστικά «Το πιο αγαπημένο μου παιχνίδι είναι τα κουνελάκια που είναι κάτι μικρά κουκλάκια και τα βάζω στο σπίτι τους όλα μαζί...και οι κούκλες μου αρέσουν» και το K2 ανέφερε εξίσου τις κούκλες. Από την άλλη πλευρά όμως, διάλεξαν και παιχνίδια χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα στερεοτυπικά πρότυπα, όπως είπε χαρακτηριστικά το K1 «Έχω τρελαθεί τον τελευταίο καιρό και παίζω συνέχεια με αυτοκίνητα. Πιο πολύ με μακούν και λέγκο». Επομένως, οι επιθυμίες των νηπίων σχετικά με το παιχνίδι ταυτίζονται εν μέρει με τα έμφυλα στερεότυπα. Στα νήπια αρέσει συνήθως να παίζουν με μέλη της οικογένειάς τους και με τους/τις φίλους/ φίλες τους. Στην ερώτηση «Τι θα έκανες αν είχες ένα μαγικό ραβδί;» τα κορίτσια απάντησαν ότι θα μεταμόρφωναν τους άλλους σε βατράχια, ενώ το αγόρι ότι δεν του αρέσουν τα μαγικά ραβδιά. Όλα τα νήπια απάντησαν ότι έχουν αρκετό χρόνο για να παίζουν. Σχετικά με την πέμπτη ερώτηση «Τι πρέπει να ξέρουν οι ενήλικες;», τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν, K1 «Ήταν λίγο δύσκολη, δεν ήξερα τι να πω. Στα άλλα στα είπα τέλεια, σε αυτή όμως δεν είχα να πω τίποτα». Από τις περισσότερες απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι τα νήπια ταυτίζουν τα παιχνίδια με το βιολογικό φύλο κάθε παιδιού αλλά και ότι δρουν στερεοτυπικά στο παιχνίδι σε κοινωνικό επίπεδο, εφόσον το A1 είπε ότι θα αγόραζε σε έναν φίλο του μια μπάλα, ενώ σε μία φίλη του μια κούκλα. Επιπλέον το K1 θα ήθελε να είναι κούκλα γοργόνα, ενώ το αγόρι μια μπάλα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το K2 στην ερώτηση «Τι δώρο θα έκανες σε έναν φίλο σου αν είχε γενέθλια», είπε ότι θα του αγόραζε μία κούκλα, γεγονός που υποδηλώνει ότι σκέφτηκε μη στερεοτυπικά. Τέλος, φάνηκε ότι τα νήπια δεν έχουν στερεοτυπικές βλέψεις για τον εαυτό τους, καθώς τόσο το K1 όσο και το K2 διάλεξαν επαγγέλματα μη στερεοτυπικά για το φύλο τους.

Αναστοχασμός

Κατά την διάρκεια της έρευνας υπήρξαν τόσο δυνατά όσο και αδύνατα σημεία. Ο σκοπός διερεύνησης των απόψεων των νηπίων για το παιχνίδι και την έμφυλη διάσταση του, επιτεύχθηκε και τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν ήταν ικανοποιητικά. Τα νήπια ήταν πολύ συνεργάσιμα και απάντησαν στις ερωτήσεις χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και χωρίς να καταβάλουμε προσπάθεια ώστε να παραμείνουν συγκεντρωμένα. Στην μόνη ερώτηση που συνάντησαν δυσκολία, ήταν η ερώτηση 5, «Τι πρέπει να ξέρουν οι ενήλικες;». Όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις απαντήθηκαν κανονικά και δεν δημιουργήθηκε πρόβλημα κατά την διεξαγωγή της έρευνας με τα νήπια.

Οι δυσκολίες που αναδείχθηκαν ήταν η αδυναμία εύρεσης παιδιών από το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, γεγονός που οδήγησε στο να υλοποιηθούν οι συνεντεύξεις σε πάρκο της περιοχής προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα. Η άρνηση των γονέων, οι οποίοι δεν ήταν πρόθυμοι να εμπλακούν τα παιδιά τους στην έρευνα, δυσχέρανε την προσπάθεια ακόμη περισσότερο. Τέλος, η έρευνα θα ήταν πιο αποτελεσματική αν υπήρχαν περισσότερα νήπια για συνέντευξη, καθώς έτσι θα διεξάγονταν πιο έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Vegianni, E. (2011). I antilipsi kai i symvouleftiki paremvasi tou ekpaideftikou tis protovathmias ekpaidefsis gyro apo to scholiko ekfovismo. (Diplomatiki Ergasia). Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimio Patron.
- Gonitsioti, Ch. & Magos K. (2020). «Aftokinito Gia Ta Agoria, Koukla Gia Ta Koritsia;» Dierevnisi Ton Antilipseon Ton Nipiagogeon Gia To Paichnidi- Antikeimeno Sto Nipiagogeio. Erevnontas ton kosmo tou paidiou, 15, 11-21. Anaktithike apo to diadiktyo stis 3 Ianouariou 2022 apo <https://doi.org/10.12681/icw.22185>
- Eleftheratou, D. (2015). To paichnidi sto nipiagogeio: Erevna se goneis kai paidia. (Diplomatiki Ergasia). Tmima Epistimon Tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou, Panepistimio Aigaίου, Rodos.
- Koukoutsis, E. (2013). Paichnidi kai sygkrotisi ypokeimenikotiton sto nipiagogeio: Mia ethnografiki Erevna. (Diplomatiki Ergasia). Paidagogiko Tmima Proscholikis Ekpaidefsis- Programma Metaptychiakon Spoudon «Paidagogiko Paichnidi kai Paidagogiko Yliko stin Proti Paidiki Ilikia». Panepistimio Thessalias, Volos.

Παράρτημα

Ερωτήσεις Συνεντεύξεων

1. Με τι σου αρέσει να παίζεις;
2. Με ποιον σου αρέσει να παίζεις;
3. Τι θα έκανες αν είχες ένα μαγικό ραβδί;
4. Έχεις αρκετό χρόνο για να παίζεις;
5. Τι πρέπει να ξέρουν οι ενήλικες;
6. Αν είχε ένα φίλος σου γενέθλια τι δώρο θα του έκανες; Αν είχε μια φίλη σου γενέθλια τι δώρο θα της έκανες;
7. Αν είχες ένα εργοστάσιο που φτιάχνει παιχνίδια, τι παιχνίδια θα ήθελες να φτιάχνεις;
8. Αν ήσουν ένα παιχνίδι, ποιο παιχνίδι θα ήθελες να είσαι;
9. Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις και γιατί;
10. Για τα κορίτσια: Αν είχες αδερφό, τι παιχνίδια θα παίζατε μαζί;
 - a. Για τα αγόρια: Αν είχες αδερφή τι παιχνίδια θα παίζατε μαζί;

Ξένη προπαγάνδα και εκπαιδευτικός ανταγωνισμός στην υποδιοίκηση Σιδηροκάστρου (Δεμίρ Ισάρ) την περίοδο 1870-1913

Ταουσάνης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Σc.

Περίληψη

Ο καζάς του Δεμίρ Ισάρ αποτελούσε μια από τις σημαντικότερες και ίσως από τις πιο κρίσιμες περιοχές για τον Ελληνισμό. Η περιοχή αυτή, της οποίας η ελληνοφωνία ενισχύθηκε σημαντικά μετά και την είσοδο πληθυσμού από το ελληνόφωνο Μελένικο (Κωστόπουλος, 2018:54), αντιμετώπισε τα ίδια προβλήματα που αντιμετώπισε σχεδόν ολόκληρη η μακεδονική χώρα. Οι ξένες προπαγάνδες, άλλες σε μικρότερο και άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό και ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός και κυρίως ο ελληνοβουλγαρικός, απασχόλησαν την περιοχή κατά την προαναφερθείσα περίοδο. Οι ξένες προπαγάνδες στο σύνολό τους, στηρίχθηκαν σε έναν άκρατο αντιπατριαρχισμό, αποδίδοντας σε όλες τους τις ενέργειες έναν ιδιαίτερα ανθελληνικό χαρακτήρα, με σκοπό να περιορίσουν τους εκκλησιαστικούς και εκπαιδευτικούς δεσμούς των πληθυσμών με το Οικουμενικό Πατριαρχείο και να ελαχιστοποιήσουν την ελληνικότητα των ορθοδόξων κοινοτήτων ενώ το ζήτημα της παιδείας των κατοίκων της Μακεδονίας πρωταγωνίστησε στη διαμάχη μεταξύ των διαπλεκόμενων μερών και στον εθνικό ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, προπαγάνδα, Δεμίρ Ισάρ, Μακεδονικό ζήτημα

Foreign propaganda and educational competition in the sub-administration of Sidirokastro (Demir Isar) during 1870-1913

Taousanis Nikolaos, Teacher PE70, M.Sc.

Abstracts

Demir Isar kazas was one of the most important and perhaps the most critical areas for Hellenism, whose Greek-speaking population was significantly strengthened after the entry of the Meleniko Greek-speaking population, faced the same issues that almost the entire Macedonia faced. Foreign propaganda, some to a lesser extent and others to a greater, and the educational competition, especially the Greek-Bulgarian one, in occupied areas during the aforementioned period. The foreign propaganda as a whole, relied on an unbridled power of anti-patriarchy and a particularly anti-Hellenic sentiment, in order to reduce the ecclesiastical and educational ties of the populations with the Ecumenical Patriarchate of Constantinople and to minimize Greekness and the Orthodox Church ties while Macedonians' education starred in the dispute between the parties and in the national competition that characterizes this period.

Key-Words: Education, propaganda, Demir Isar, Macedonian name dispute

Εισαγωγή

Ευρισκόμενη εντός των γεωγραφικών ορίων της Μακεδονίας, η πόλη του Δεμίρ Ισάρ (σημερινό Σιδηρόκαστρο) και η γύρω περιοχή της, που της ανήκε διοικητικά, ακολούθησαν την ιστορική εξέλιξη του ευρύτερου μακεδονικού χώρου, με όλα τα παρελκόμενα γεγονότα που έλαβαν χώρα σε δύσκολες και ταραγμένες εποχές. Οι ελληνικές κοινότητες του Δεμίρ Ισάρ και των χωριών της ομώνυμης οθωμανικής υποδιοίκησης, παρέμεναν πάντοτε ενεργές, στηρίζοντας την ελληνικότητά τους, την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμά τους.

Η πόλη ήταν έδρα καϊμακάμη, με περαιτέρω δυνατότητες ανάπτυξης. Μαζί με τις γειτονικές περιοχές μάλιστα, ευρισκόταν στο βόρειο άκρο της ευρύτατης και πλουσιότερης σερραϊκής πεδιάδας, χαρακτηριζόμενη ως το έσχατο προπύργιο του Ελληνισμού και των μελλοντικών ελληνικών διεκδικήσεων (Καραθανάσης, 2013: 287)

Η απαρχή λοιπόν του υπό μελέτη θέματος, που αφορά τις ξένες προπαγάνδες και τον υποκινούμενο από αυτές εκπαιδευτικό ανταγωνισμό, πρέπει να αναζητηθεί πολύ πριν την ίδρυση της Βουλγαρικής Εκκλησιαστικής Εξαρχίας και τον Ρωσοτουρκικό Πόλεμο του 1877-1878, το πέρας του οποίου σημάνθηκε με την υπογραφή της Συνθήκης του Αγίου Στεφάνου, ανάμεσα στις αντιμαχόμενες χώρες και στη συνέχεια με τη «διορθωτική» της, Συνθήκη του Βερολίνου, το 1878. Με τη συνθήκη του Βερολίνου η Μακεδονία παρέμεινε στο σύνολό της υπό οθωμανικό έλεγχο (Danforth, 1995: 65).

Ως εκ τούτου, η Ελλάδα, έχοντας αρχικό προβάδισμα έναντι των λοιπών στη Μακεδονία, καθώς αποτελούσε το πρώτο ανεξάρτητο κράτος της Βαλκανικής, υποβοηθούνταν από την ελληνική γλώσσα της ορθόδοξης λατρείας, την ακτινοβολία και τη διάχυση της ελληνικής παιδείας, την ισχυρή θέση των Ελλήνων εμπόρων, που μαζί με τους βλαχόφωνους Έλληνες κυριαρχούσαν στις περισσότερες μακεδονικές πόλεις και τέλος από τη δραστηριότητα των ελληνικών προξενείων. Στις αγροτικές περιοχές της Μακεδονίας ωστόσο, η συστηματική προσηλυτιστική δραστηριότητα της βουλγαρικής Εξαρχίας, που προσέφερε τη λατρεία στη μητρική γλώσσα των σλαβόφωνων χωρικών, είχε κατορθώσει να κλονίσει την πρωτοκαθεδρία του Πατριαρχείου (Καρακασίδου, 2000: 255).

Οι εθνικές προπαγάνδες, δραστηριοποιούνταν κυρίως μέσα στα σχολεία, όπου η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θεωρούνταν βασικό στοιχείο για την οικοδόμηση εθνικής ταυτότητας. Ουσιαστικά, η ανάδειξη των εθνικών συνειδήσεων στους πληθυσμούς της Βαλκανικής οδήγησε στο να περιθωριοποιηθεί η ευρύτερη ταυτότητα του Ορθόδοξου χριστιανού. Η αλλαγή της συνείδησης και η προώθηση της εθνικής γλώσσας, επέφερε αλλαγή και στον εκκλησιαστικό φορέα στον οποίο, έως τότε εντασσόταν ο ορθόδοξος πληθυσμός (Πατριαρχείο ή Εξαρχία) (Μαυρίδης, 2018: 23).

Υπο αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία, αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα της χρονικής περιόδου 1870-1913, τις δυσκολίες των ελληνικών κοινοτήτων στην Μακεδονία,

τον έντονο εθνικισμό και τον εθνικό ανταγωνισμό των βαλκανικών κρατών, προσανατολίστηκε στην, κατά το δυνατό, διερεύνηση των τεκταινόμενων στην υποδιοίκηση του Δεμίρ Ισάρ, δηλαδή της σημερινής περιοχής της Σιντικής (Σιδηροκάστρου). Αναλυτικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίστηκε στις ξένες προπαγάνδες που αναπτύχθηκαν στον χώρο, και στον εκπαιδευτικό ανταγωνισμό που προκλήθηκε, κατά την εποχή του Μακεδονικού Ζητήματος.

Η ξένη προπαγάνδα στην υποδιοίκηση

Οι προπαγανδιστικές κινήσεις στην Μακεδονία υπήρξαν πολλές, κυρίως κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, με διαφορετικό περιεχόμενο και στόχευση η καθεμιά. Χαρακτηριστικά, οι Βούλγαροι αποπειράθηκαν με αφορμή την ορθοδοξία και τη σλαβοφωνία μέρους των κατοίκων, να συσπειρώσουν τους σλαβόφωνους χριστιανούς της Μακεδονίας. Η βουλγαρική αυτή δράση οδήγησε σε μια σειρά ενόπλων συγκρούσεων, με αποκορύφωμα τα έτη 1904 έως 1908, την ένοπλη δηλαδή φάση του Μακεδονικού Αγώνα (Τσάμης, 1975: 47-49). Την περίοδο αυτήν, η ευρύτερη περιοχή της Σιντικής υπέφερε τα πάνδεινα από του Βούλγαρους κομιτατζήδες, ακολουθώντας την τύχη πολλών περιοχών στην Μακεδονία. Ήδη, από το 1900, βουλγαρικές ένοπλες ομάδες εισχώρησαν στις περιοχές του καζά, προβαίνοντας σε επιθέσεις, λεηλασίες, εμπρησμούς ελληνικών περιουσιών, αλλά και σε δολοφονίες και βιασμούς σε βάρος των κατοίκων (Καραθανάσης, 2013: 290)

Η προπαγάνδα των Βουλγάρων, ήταν έντονη και στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα να προκληθεί ένας άτυπος «πόλεμος» στο χώρο της εκπαίδευσης μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων και ένας ισχυρός ανταγωνισμός μεταξύ τους. Μάλιστα, ως προς το σκέλος της ίδρυσης και λειτουργίας βουλγαρικών σχολείων στην Μακεδονία, το βουλγαρικό κράτος ήταν αποφασισμένο να προβεί σε όλες τις απαραίτητες νόμιμες και παράνομες ενέργειες, αρκούσε μόνο να αύξανε τον αριθμό των βουλγαρικών σχολείων και των Βούλγαρων διδασκάλων προκειμένου μέσω της παιδείας να επηρεαστεί και η ταυτότητα των κατοίκων της περιοχής (Μπάκας, 2003: 252). Ωστόσο, παρά την προπαγανδιστική αυτή προσπάθεια των Βουλγάρων να περιορίσουν την ελληνική γλώσσα, η εκπαιδευτική επικράτηση του Ελληνισμού στη Μακεδονία υπήρξε πασίδηλη (Γούναρης, 2010: 230).

Εκτός από τις προπαγανδιστικές προσπάθειες των Βουλγάρων, και οι Σέρβοι αναζωπύρωσαν στα τέλη του 19ου αιώνα τις μεγαλοϊδεατικές τους επιδιώξεις για την ευρύτερη περιοχή των Σερρών στηριζόμενοι σε δήθεν ιστορικά δικαιώματα κατά τη μεσαιωνική περίοδο. Σύμφωνα με τους Σέρβους, η Μακεδονία κατοικούνταν από πλήθος Σέρβων και μάλιστα αρκετά νοτιότερα από την οροσειρά Σαρ. Τα εθνογραφικά αυτά κριτήρια που τεχνηέντως επικαλούνταν οι Σέρβοι, ταυτίζονταν με τα όρια του μεσαιωνικού σερβικού κράτους του Δουσάν, με αποτέλεσμα να ξεσπάσει και μια βουλγαροσερβική διαμάχη για τους σλαβόφωνους που κατοικούσαν στην Μακεδονία (Μπάκας, 2003: 236).

Σέρβοι, Βούλγαροι και Έλληνες, φάνηκε πως ανέπτυσαν μεταξύ τους έναν έντονο ανταγωνισμό δημιουργώντας ένα ιδιότυπο αντιμαχόμενο τρίπτυχο. Η εισβολή βουλγαρικών σωμάτων στη Μακεδονία, προκάλεσε ανησυχία τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Σερβία. Μολονότι η ανυπαρξία Σέρβων στην περιοχή των Σερρών ήταν ένα γεγονός, η ανωτέρω σερβική δράση, δημιουργούσε έναν ακόμη πυλώνα ανησυχίας για την Ελλάδα. Η παρουσία των Σέρβων, ανάγκαζε την ελληνική πλευρά να ενισχύσει περαιτέρω τις άμυνές της, ενώ παράλληλα την αποδυνάμωνε έναντι των Βουλγάρων. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Σέρβοι, καθώς δεν διέθεταν πραγματικά ερείσματα, τα εφεύρισκαν, στρατολογώντας άπορα ελληνόπαιδα της περιοχής. Η εκμαίευση και η εκμετάλλευση σκανδάλων, αποτελούσαν εξάλλου μέθοδοι κάθε προπαγάνδας. Έτσι, παρά τις όποιες προσπάθειες, η σερβική προπαγάνδα στην περιοχή των Σερρών δεν απέδιδε, λόγος που τελικά οδήγησε και στην κατάργηση του βραχύβιου σερβικού προξενείου στις Σέρρες (Μπάκας, 2000: 225-230).

Εκτός από τους Βούλγαρους και τους Σέρβους, στην Μακεδονία έδρασαν προπαγανδιστικά, κυρίως στα τελευταία χρόνια του 19ου και τα πρώτα του 20ου αιώνα, και οι Ρουμάνοι. Σε ό,τι αφορά τη ρουμανική προπαγάνδα αυτή στόχευε στην εξεύρεση συμμάχων σε αλλόθρησκους ή αλλόφυλους πληθυσμούς, δημιουργώντας αθροίσματα ατόμων με ετερόκλητο χαρακτήρα, έτοιμα να αντιπαρατεθούν με το ελληνικό στοιχείο της περιοχής. Ουσιαστικά, η προσπάθειά της ήταν ευκαιριακή και καιροσκοπική, ευελπιστώντας να υφαρπάξει περιοχές, παρόλο που το ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίχθηκε σε ένα αφερέγγυο μηχανισμό εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και σε μια έλλειψη μέριμνας για την εκμάθηση των γλωσσικών μηχανισμών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Ηλιάδου-Τάχου, 2000: 239-246).

Η ρευστότητα της κατάστασης στη Βαλκανική, αλλά και η αναμενόμενη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αξίζει να σημειωθεί ότι προκάλεσε το ενδιαφέρον όχι μόνο των βαλκανικών κρατών, αλλά και των τότε ευρωπαϊκών δυνάμεων, όπως ήταν η Αυστροουγγρική Αυτοκρατορία. Η τελευταία, έχοντας επεκταθεί στα Βαλκάνια, μετά και την προσάρτηση της Βοσνίας και Ερζεγοβίνης, έκρινε ως άριστη ευκαιρία να αναμιχθεί και στο μακεδονικό ζήτημα, το οποίο από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, διαφαινόταν πως θα λάβει μεγάλες διαστάσεις (Μπάκας, 2003: 281).

Στο όλο Μακεδονικό Ζήτημα που αφορά την περιοχή, εισήλθε και η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία η οποία, μέσω της Ουνίας, είχε επηρεάσει τη γειτονική περιοχή του Κιλκίς, καθώς και ο Προτεσταντισμός, που επεδίωξαν να εκμεταλλευτούν τις περιστάσεις. Η Ρωμαιοκαθολική εκκλησία, αναγνωρίζοντας το κενό που δημιουργούσε το γεγονός ότι οι ελληνόφωνοι ρωμαιοκαθολικοί κάτοικοι της Μακεδονίας δεν αποτελούσαν μέρος του ορθόδοξου μιλλέτ, καθώς και οι ίδιοι διαχώριζαν τους εαυτούς τους, προσπάθησε να εκμεταλλευτεί τις περιστάσεις (Μαυρίδης, 2018: 14).

Η απόκτηση ολόκληρων κοινοτήτων και η είσοδός τους στον ρωμαιοκαθολικισμό δημιουργούσε νέους πολιτικούς συσχετισμούς και απέφευγε την περιθωριοποίηση των νεοφώτιστων στο δόγμα από την λοιπή κοινωνία, καθιστώντας τους δυνατότερους.

Επιπρόσθετα, υπήρχε μια ριζοσπαστικότητα στην προσέγγιση του προσηλυτισμού από την ευέλικτη θρησκευτική κατασκευή της Ουνίας, που προέβαινε σε προτροπή των πάλαι ποτέ ορθόδοξων πληθυσμών που προσηλύτιζε, να διατηρήσουν το ορθόδοξο τυπικό της λατρείας, αναγνωρίζοντας απλώς τον Πάπα ως την ανώτατη εκκλησιαστική αρχή.

Ολοκληρώνοντας τη δράση των προπαγανδιστικών ομάδων που δρούσαν στην περιοχή του Δεμίρ Ισάρ, στην υπό μελέτη περίοδο, πρέπει να γίνει η αναφορά και στην απόπειρα δράσης στο χώρο της προτεσταντικής προπαγάνδας, μιας ακόμη απειλής για τη συνοχή του χριστιανικού πληθυσμού και κυρίως για τον ελληνικό πληθυσμό. Οι προτεστάντες επεδίωξαν με όλα τους τα μέσα και τις μεθόδους να επωφεληθούν και αυτοί από την δυσχέρεια που λάμβανε χώρα στους κόλπους του Οικουμενικού Πατριαρχείου, προσεταιριζόμενοι κυρίως τους ορθόδοξους Βουλγάρους της περιοχής (Αγγελοπούλου, 2015).

Η ελληνική Εκπαίδευση στη υποδιοίκηση Δεμίρ Ισάρ

Κατά την μελετώμενη χρονική περίοδο, παρά τις δυσχέρειες, παρατηρήθηκε μια ραγδαία ανάπτυξη της ελληνικής εκπαιδευτικής και φιλεκπαιδευτικής δραστηριότητας ως αποτέλεσμα του έντονου ανταγωνισμού μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων (Παπακυριάκος, 2013: 531). Κατά την οθωμανική περίοδο, οι εκκλησιαστικές και οι τοπικές κοινοτικές αρχές αποτελούσαν τους κύριους φορείς ελληνικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά το Δεμίρ Ισάρ, το πρώτο του σχολείο κτίστηκε το 1832 με δαπάνες της τοπικής εκκλησίας. Το σχολείο του Δεμίρ Ισάρ λειτουργούσε εύρυθμα σε άριστη κατάσταση, λόγω και της οικονομικής ευμάρειας των κατοίκων εκείνη την εποχή οι οποίοι επιφορτιζόταν τις σχολικές δαπάνες μαζί με την εκκλησία (Δημητριάδης, 1878: 24-28, Μπάκας, 2003: 45). Ωστόσο, το 1850 φαίνεται ότι το ίδιο σχολείο αντιμετώπιζε πρόβλημα λειτουργίας που το οδήγησε σε κλείσιμο (Μπάκας, 2003: 39), πιθανότατα εξαιτίας των κοινοτικών διαμαχών που αναστάτωσαν την κοινότητα την περίοδο αυτή (Δημητριάδης, 1878: 400).

Κατά το σχολικό έτος 1875-1876, βελτιώνεται σημαντικά η εκπαιδευτική πραγματικότητα της επαρχίας Μελενίκου, με την ίδρυση, το 1874, της «Φιλοπροοδευτικής Αδελφότητας Δεμίρ Ισάρ», σωματείου που στόχευε να στηρίξει όχι μόνο τη δημιουργία νηπιαγωγείου και παρθεναγωγείου στην πόλη, αλλά και σχολείων σε 75 χωριά της περιοχής, με σκοπό την ενίσχυση του Ελληνισμού και την ανάταση των εθνικών αισθημάτων (Μπάκας, 2003: 180-1). Η ίδρυση της προαναφερθείσας Αδελφότητας αποτελούσε ακόμη μια ενεργή προσπάθεια του ελληνικού στοιχείου να ενισχύσει την ελληνική παιδεία, παρέχοντας ταυτόχρονα βοηθήματα και υλικά αγαθά στους απόρους (Δημητριάδης, 1878: 546-547). Μάλιστα, η επιτυχής λειτουργία της Αδελφότητας με την πάροδο του χρόνου μεταφραζόταν σε ακόμη περισσότερο φιλεκπαιδευτικό και κοινωνικό-φιλανθρωπικό έργο (Μπάκας, 2003:191).

Επίσης, η Αδελφότητα ενδιαφερόταν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και

μεριμνούσε για την παροχή βιβλίων και οποιουδήποτε υλικού αναγκαίου για την ευχερή σχολική φοίτηση σε αυτά σε αντίθεση με Αδελφότητες άλλων περιοχών, όπως στη Θράκη, οι οποίες πολλές φορές έθεταν προσκόμματα στις προσπάθειες βελτίωσης της εκπαίδευσης (Βούρη, 1992: 104). Συντηρούσε ακόμη οικονομικά τα ήδη υφιστάμενα σχολικά ιδρύματα, μεριμνούσε για τους μισθούς των εκπαιδευτικών και ενίσχυε τις ελληνικές εθνικές προσπάθειες για την τόνωση του Ελληνισμού της περιοχής σε εποχή έντονου ανταγωνισμού στο χώρο της παιδείας και όχι μόνο (Μπάκας, 2003: 192).

Ο ένοπλος Μακεδονικός Αγώνας (1904-1908) υπήρξε βασική αιτία δυσχέρειας της εκπαίδευσης. Οι πολεμικές συγκρούσεις, οι καταστάσεις αστάθειας και αβεβαιότητας, ο οικονομικός μαρασμός και η οικονομική αφαιμάξη για πολεμικούς λόγους, παρεμπόδιζε ακόμη και την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Κονδύλια που παλαιότερα προορίζονταν για την παιδεία, πλέον αποσκοπούσαν στην εκπλήρωση αναγκών διαφορετικών σκοπών, καθώς ο εθνικός αγώνας στην Μακεδονία πέρασε τώρα στην ένοπλη φάση του (Βούρη, 1992: 71-78). Μέσα στο ίδιο ανταγωνιστικό πλαίσιο λειτουργούσαν και οι διδάσκαλοι που δρούσαν στην περιοχή καθώς έγιναν και αυτοί όργανα εξυπηρέτησης των προπαγανδιστικών ενεργειών με στόχο την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των προσδοκιών εκάστου έθνους της Βαλκανικής (Γκισδαβίδης, 1959: 208-209). Η ελληνική πλευρά υπερασπιζόταν των δικαιωμάτων της έναντι των βουλγαρικών και άλλων επιδιώξεων, ακολουθώντας ακόμη και αντίστοιχες πρακτικές προκειμένου να υπερασπίσει και να διασώσει τα ελληνικά δίκαια στον χώρο.

Συμπεράσματα

Η χρονική περίοδος που εξετάστηκε αποτέλεσε μια έντονα τεταμένη περίοδο, μια περίοδο κρίσης για την Μακεδονία και τον Ελληνισμό της ευρύτερης περιοχής, αλλά και της περιοχής του Δεμίρ Ισάρ ειδικότερα. Η επιτυχία μιας προπαγανδιστικής πολιτικής, όπως αυτές που εμφανίστηκαν στην περιοχή του Δεμίρ Ισάρ, δεν πρέπει ποτέ να θεωρηθεί δεδομένη, παρόλο που συνήθως στηρίζεται σε αποτελεσματικότητες τεχνικές. Η αναποτελεσματικότητα μιας προπαγάνδας, εξαρτάται άμεσα και από τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται, στη λογική τους, στο συναίσθημα και στην κριτική τους σκέψη αλλά και από την αποκάλυψη του αντικειμενικού γεγονότος. Οι ξένες προπαγάνδες στο σύνολό τους, στηρίχθηκαν σε έναν άκρατο αντιπατριαρχισμό, αποδίδοντας σε όλες τους τις ενέργειες έναν ιδιαίτερα ανθελληνικό χαρακτήρα, με σκοπό να περιορίσουν τους εκκλησιαστικούς και εκπαιδευτικούς δεσμούς των πληθυσμών με το Οικουμενικό Πατριαρχείο και να ελαχιστοποιήσουν την ελληνικότητα των ορθοδόξων κοινοτήτων (Αγγελοπούλου, 2015)

Το σλαβοβουλγαρικό κίνημα, όπως εμφανίστηκε στην ερευνώμενη εποχή, στόχο είχε την αναμέτρησή του με το Πατριαρχείο, ώστε να του αποσπάσει τον αγροτικό κυρίως σλαβόφωνο πληθυσμό, καθώς οι προπαγανδιστές γνώριζαν καλά, πως στα αστικά κέντρα κυριαρχούσε ως επί το πλείστον η ελληνική γλώσσα. Στο Δεμίρ Ισάρ, καθώς και στα υπόλοιπα χωριά της περιοχής, διαβιούσαν χριστιανοί, πιστοί στο Πατριαρχείο και

τον Ελληνισμό, οι οποίες διέθεταν οικονομική ευμάρεια, διακρίνονταν για την ανάπτυξη εμπορίου και παρά την πολλές φορές, οθωμανική κακοδιοίκηση, αγωνίζονταν για την ανάπτυξη της παιδείας και του πολιτισμού. Ο οικονομικός πόλεμος των Βουλγάρων Εξαρχικών, που επιβαλλόταν στις περιοχές αυτές σε βάρος των κοινοτήτων που δεν επιθυμούσαν να απαρνηθούν την ελληνικότητά τους, ο οικονομικός αποκλεισμός, ειδικά των εμπορών, σήμαινε αυτομάτως και καταστροφή, τόσο του εμπορίου, όσο φυσικά και της παραγωγής.

Παρά λοιπόν τη συρρίκνωσή του, για όλους τους ανωτέρω λόγους, ο ελληνισμός του Δεμίρ Ισάρ και της περιοχής του, αγωνίστηκε για να αναπτύξει και να διατηρήσει την κοινωνική του συνοχή και την εκπαιδευτική του πρόοδο. Η ίδρυση σχολείων, ναών, βιβλιοθηκών, αναγνωστηρίων, θεάτρων, φιλεκπαιδευτικών και φιλανθρωπικών συλλόγων, αποδεικνύει την αποφασιστικότητα του πληθυσμού και την εμμονή του στον Ελληνισμό και τα πάτρια. Σημαντικό μέλημα των ελληνικών κοινοτήτων αποτελούσε η εξεύρεση ελληνοδιδασκάλων, αλλά και η συμπαράσταση των απόρων και δυστυχούντων της κοινότητας. Οι στόχοι που πραγματοποιήθηκαν μέσω των σωματείων και των αδελφοτήτων, αποδεικνύουν πως ο ελληνισμός της υποδιοίκησης του Δεμίρ Ισάρ ήταν ιδιαίτερα ενεργητικός και αποφασισμένος να διατηρήσει τις παραδόσεις και την ταυτότητά του, παρά την αριθμητική του μείωση και τα ποικίλα προβλήματα που προκάλυψε η ανάπτυξη της βουλγαρικής προπαγάνδας (Μπάκας, 2003).

Καθοριστική για την έκβαση του πολέμου αυτού ήταν η ελληνική νίκη στην διήμερη μάχη του Δεμίρ Ισάρ (26,27 Ιουνίου 1913). Έτσι, η ενσωμάτωση της περιοχής στον ελληνικό κορμό οδήγησε και στον τερματισμό των ποικίλων κινήσεων που απειλούσαν την ταυτότητα και τη συνοχή του συμπαγούς Ελληνισμού της περιοχής (Καραθανάσης, 2013: 291).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelopoulou, A. (2015). Opseis tis servikis ethnikis drasis stous slavofonous plithysmous tis Makedonias (teli tou 19ou aiona-arches tou 20ou aiona). *FragmentaHellenoslavica*, 2, 57-92.
- Bakas, I. A. (2000). Servikes kiniseis stin anatoliki Makedonia sta teli tou 19ou aiona kai i antimetopisi tous. *Valkanika Symmeikta*, 11, 223-233.
- Bakas, I. Th. (2003). *O Ellinismos kai i Mitropolitiki periferieia Melenikou 1850-1912* (No. GRI-2004-195). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Danforth, L. (1995). *Η Μακεδονική Διαμάχη: Ο Εθνικισμός σε έναν Υπερεθνικό Κόσμο* [The Macedonian Conflict: Ethnic Nationalism in a Transnational World]. Αλεξάνδρεια
- Dimitriadis, S. (1878). *Ypomniami kai tines simeioseis peri Demir Issariou*. Parnassos

- Gkisdavidis, A. (1959). *Selides tou Makedonikou Ellinismou (To Melenikon os fo-todo-tra pigi politismou (Defteros kai Tritos tomos)- Meleti Laografiki kai Istoriki. Idiotiki ekdosi*
- Gounaris, V. (2010). *I Istoriografia kai i chartografia tou makedonikou zitimatos. Alexandria.*
- Iliadou-Tachou, S. (2000). To Makedoniko Zitima kato apo to prisma ton rouma-nikon axioseon tin periodo 1870-1905 me vasi tis proxenikes anafores pou aforoun tin proxeniki periferieia Monastiriou. *Valkanika Symmeikta, 11*, 235-246.
- Karathanasis, Ath. (2013). Geniko istoriko Simeioma. Sto Ch. Koukouli-Chrysanthaki, E. Tsoukala, G. N. Apsilidis & G. Tsarouchas, *Eidiki ekdosi gia ta 100 chronia apo tin apeleftherosi tou Dimou Sintikis* (s. 284-291). Di-mos Sintikis.
- Karakasidou, A., (2000). *Makedonikes Istories kai Pathi 1870-1990*. Odysseas.
- Mavridis, D. (2018). *Demir Isar (1890-1913)- Choros kai Plithysmoi*. <https://bit.ly/37z2uiW>
- Papakyriakos, K. (2013). *I Istoría tou nomou Serron- Apo archaiotaton chronon mechritis apeleftheroseos tou to 1912-1913*. <https://bit.ly/2J8FKgd>
- Tsamis, P. (1975). *Makedonikos Agon*. Etaireia Makedonikon Spoudon
- Vouri, S. (1992). *I elliniki ekpaidefsi sto santzaki tou Monastiriou 1870-1903. I ethniki diastasi*. Thessaloniki-IMCHA.

Ο ρόλος της αξιολόγησης στη ναυτική εκπαίδευση

Γιαννάκης Γεώργιος

Καθηγητής ΑΕΝ Χίου στο Τμήμα Μηχανικών, Φοιτητής στο ΕΑΠ, στις Επιστήμες Αγωγής.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο της διαδικασίας της αξιολόγησης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που διεξάγονται στα πλαίσια των ναυτιλιακών επιχειρήσεων. Αρχικά, γίνεται ανάλυση των γενικότερων μεθόδων εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι μέθοδοι εκπαίδευσης του ανθρωπίνου δυναμικού, που απαρτίζουν τις ναυτιλιακές εταιρείες και οι τρόποι πιστοποίησης αυτών. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους τρόπους μέσω των οποίων, μπορεί να γίνει εφικτή η αξιολόγηση των ευρύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος, παρουσιάζονται οι τρόποι αξιολόγησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης, στα πλαίσια μίας ναυτιλιακής επιχείρησης, και η σημαντικότητα ύπαρξής της.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαίδευση, ανθρώπινο δυναμικό, ναυτιλιακές επιχειρήσεις

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, είναι πλέον αποδεκτό, πως η διαδικασία της εκπαίδευσης τους ανθρώπινου δυναμικού, αποτελεί μία θεμελιώδης λειτουργία, η οποία απαρτίζεται στο τμήμα της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού. Η εκπαίδευση, στο ρόλο της λειτουργίας του συγκεκριμένου τμήματος, εξελίχθηκε κατά το πέρασμα των ετών και προσαρμοζόταν κάθε φορά, στις μεταβολές που υφίσταται το ευρύτερο επιχειρηματικό περιβάλλον.

Παράγοντες όπως είναι η τεχνολογική πρόοδος και η ραγδαία ανάπτυξη αυτή, οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των καταναλωτών, που ολοένα και αυξάνονται, οι μεγάλες μεταβολές, όπως και το σύνολο των προκλήσεων, έννοιες οι οποίες είναι συνυφασμένες με τη λειτουργία των επιχειρήσεων, θέτουν αναγκαία την αδιάκοπη εκπαίδευση των ατόμων, που απαρτίζουν το εργατικό δυναμικό, ιδιαίτερα όταν το εργασιακό περιβάλλον του δέχεται έναν μεγάλο όγκο από αλλαγές. Έτσι, η διαδικασία της εκπαίδευσης, επηρεάζει σημαντικά την επιβίωση, την ανάπτυξη, όπως και την αντιμετώπιση τυχόν κρίσεων, μέσω της αξιοποίησης, όσο δυνατόν περισσότερο βέλτιστα, των πόρων και των παραγωγικών συντελεστών, που έχει προς διάθεση.

Η εκπαίδευση ουσιαστικά είναι, η διαδικασία παροχής ενός συνόλου δεξιοτήτων ή παροχή βοήθεια, στο ανθρώπινο δυναμικό, με σκοπό να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Επιπλέον, η εκπαίδευση, στοχεύει μόνο στην παρούσα εργασία, καθώς και στο σύνολο των άμεσων αναγκών, που κατέχει η επιχείρηση. (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004) Ένας άλλος ορισμός

σχετικά με την εκπαίδευση, την παρουσιάζει με τη μορφή μίας συστηματικά σχεδιασμένης διαδικασίας, μέσω της οποίας διευρύνονται οι γνώσεις, όπως επίσης γίνεται εκμάθηση, που σχετίζεται με τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι συμβάλλουν στη διαδικασία επίτευξης των στόχων, των σκοπών, όπως και της στρατηγικής που ακολουθεί η εκάστοτε επιχείρηση. (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2010)

Το εργατικό δυναμικό σήμερα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όσον αφορά τον τομέα που σχετίζεται με την τεχνολογία και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπως επίσης και του εξειδικευμένου εξοπλισμού, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την εργασία, σε ομαδικό επίπεδο, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και τη διαδικασία της επικοινωνίας. Είναι απαραίτητο, ώστε να γίνει εφικτή η οργάνωση της εκπαίδευσης των εργαζομένων, να έχει προηγηθεί ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών και των προβλημάτων ή των ελλείψεων της επιχείρησης. Το σύνολο των προβλημάτων αυτών, είναι πιθανό να σχετίζεται με τα ποσοστά απόδοσης των εργαζομένων, όπως είναι για παράδειγμα τα χαμηλά επίπεδα παραγωγικότητας, ή τη διαδικασία εκτέλεσης ενός πλήθους εργασιών, όπως είναι η ύπαρξη φθορών ή ατυχημάτων.

Για να γίνει εφικτός ο προσδιορισμός των αναγκών που κατέχει μία επιχείρηση, χρειάζεται να αναλυθούν οι εργασιακές ανάγκες αυτής. Να αναλυθούν οι στρατηγικοί στόχοι και να εξεταστούν οι δείκτες, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση των εργαζομένων, με σκοπό τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών. Στόχος της παρούσας εργασίας, είναι να κατανοηθεί ο ρόλος της διαδικασίας της αξιολόγησης, στα εφαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που διεξάγονται στα πλαίσια των ναυτιλιακών εταιριών.

Κεφάλαιο 1

1.1 Μέθοδοι εκπαίδευσης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιο συνήθεις μέθοδος εκπαίδευσης:

- **Εκπαίδευση στα πλαίσια της θέσης εργασίας:** Στη συγκεκριμένη μέθοδο, ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος μαθαίνει για την εργασία, μέσω της εκτέλεσης της. Σε ένα πλήθος επιχειρήσεων, η μέθοδος αυτή είναι και η μόνη μέθοδος, μέσω της οποίας θα γίνει εφικτή η εκπαίδευση. Μάλιστα, ανεξάρτητα από την ιεραρχική κλίμακα, ο καθένας περνάς αυτό το είδος εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή καλύπτεται από κάποιον προϊστάμενο, ο οποίος είναι αρμόδιος για την καθοδήγηση, την ενημέρωση, τη διδασκαλία και την επεξήγηση των εργασιακών μεθόδων, προς τον εκπαιδευόμενο. Ο εργαζόμενος, σε πρώτο στάδιο εκτελεί το σύνολο των μεθόδων αυτών και στη συνέχεια τις επαναλαμβάνει, με σκοπό να διδαχθεί την άψογη και αποτελεσματική διεκπεραίωση τους. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να εκτελεί το σύνολο των καθηκόντων

που του αναλογούν, στα πλαίσια του εργασιακού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα, αποκτά και εμπειρία.

- **Εκπαίδευση προκαταρκτικού επιπέδου ή εκπαίδευση προσομοίωσης:** Η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μία πρακτική, κατά την οποία, το ανθρώπινο δυναμικό εκπαιδεύεται, μετά την πρόσληψη του, αλλά πριν γίνει η ανάληψη της συνηθισμένης εργασία από αυτό, ώστε να αναπτυχθούν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες. Κατά τη διεξαγωγή αυτής τη μεθόδου, ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει έναν χώρο, ο οποίος είναι διαμορφωμένος με ειδικό εξοπλισμό και είναι ένα πιστό αντίγραφο του πραγματικού εργασιακού χώρου. Μέσω αυτής τη μεθόδου, επιδιώκεται, ο εκπαιδευόμενος να καταφέρει να αποκτήσει το πλήθος των πλεονεκτημάτων, που παρέχονται από την εκπαίδευσης, που σχετίζεται με την υπό θεωρία θέση εργασία, χωρίς όμως να παρουσιάζεται στον πραγματικό εργασιακό χώρο, ώστε να αποφευχθούν τυχόν επιδράσεις, οι οποίες θα είναι αρνητικές.
- **Εκπαίδευση μέσω μαθητείας:** Αποτελεί μία από τις πιο παλιές μεθόδους διαδικασίας εκπαίδευσης. Οι εργαζόμενοι σε αυτή την περίπτωση, αποκτούν ένα σύνολο ικανοτήτων, κατά τη συνδυαστική διαδικασίας της εκπαίδευσης, που σχετίζεται με τη θέση εργασία και στα πλαίσια αιθουσών διδασκαλίας. Μέσω της μεθόδου αυτής, ο εν δυνάμει εργαζόμενος εκπαιδεύεται καθοδηγούμενος από άτομα, τα οποία κατέχουν εμπειρία σχετικά με τον αναφερόμενο κλάδο. Το σύνολο των εκπαιδευομένων παρακολουθεί μαθήματα, εντός αιθουσών διδασκαλίας, τα οποία εκτυλίσσονται γύρω από τη θεωρία, που σχετίζεται με το επάγγελμα, όπως και στον όγκο των βοηθητικών ικανοτήτων, που χρειάζονται, ώστε να γίνει εφικτή η διαδικασία εκτέλεσης της εργασίας. Επακόλουθο είναι η εκπαίδευση να μεταφερθεί σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, με τη συμβολή κάποιου επαγγελματία.
- **Εκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο:** Αφορά την εκπαίδευση που εκτυλίσσεται στα πλαίσια αιθουσών διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως είναι: τα σεμινάρια, οι συνεδρίες και οι διαλέξεις, μέσω διάφορων οπτικοακουστικών μέσων: βιντεοταινίες, DVD, κ.α. Η εφαρμογή της γίνεται ταυτόχρονα με την πλειονότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και ένα πλήθος από αυτά έχουν ως αφετηρία τη θεωρητική κατάρτιση. Είναι μία ιδιαίτερα γρήγορη μέθοδος εκμάθησης, όπως και απλής και συνιστάται όταν ο όγκος των εκπαιδευομένων είναι ιδιαίτερα μεγάλος.
- **Προγραμματισμένη διαδικασία εκπαίδευσης, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή:** Η διαδικασία της μεθόδου αυτής, γίνεται μέσω της καθοδήγησης κάποιου ηλεκτρονικού υπολογιστή ή κάποιου εγχειριδίου, το οποίο εξειδικεύεται πάνω στην εργασία. Κατά τη διεξαγωγή της μεθόδου αυτή, ο εκπαιδευόμενος είναι ικανός να ανταποκρίνεται σε ένα πλήθος ερωτήσεων και να επιλύει τυχόν δοθέντα προβλήματα και ταυτόχρονα, γίνεται δέκτης σχετικής επαναπληροφόρησης, η οποία είναι απαραίτητη και σχετίζεται με το κατά πόσο σωστές είναι οι απαντήσεις του.
- **Εκπαίδευση μέσω τη χρήσης οπτικοακουστικών μέσων:** Η διεξαγωγή της συγκεκριμένης μεθόδου γίνεται μέσω της χρήσης ενός συνόλου από ειδικά μέσα, στα οποία συγκαταλέγονται ταινίες, που προβάλλονται από κάποιο CD ή DVD. Η χρήση τους είναι εφικτή κατά τη διεξαγωγή σεμιναρίων, όπως και διαλέξεων.

- **Εκπαίδευση μέσω διαδικτύου:** Σήμερα συγκαταλέγεται στις πιο διαδεδομένες μεθόδους, και εφαρμόζεται μέσω της σύνδεση τους εκάστοτε εκπαιδευόμενου, στο internet. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν στη διάθεση τους μία σειρά από μαθήματα, τα οποία μπορούν να παρακολουθήσουν μέσω των οθονών των ηλεκτρονικών υπολογιστών τους. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της εκπαίδευσης, είναι πιθανό να συμμετέχουν σε ένα πλήθος ομαδικών εργασιών ή να προβαίνουν σε απαντήσεις ερωτήσεων, τι οποίες τις δέχεται ο αρμόδιος εκπαιδευτής, με σκοπό τη βαθμολόγηση τους. (Armstrong, 2014)

1.2 Εκπαίδευση ναυτικών και διαδικασία πιστοποίησης

Κατά την καθοδήγηση του IMO (Διεθνής Ναυτιλιακός Οργανισμό), η ναυτιλιακή ικανότητα, σε διεθνές επίπεδο, έχει προβεί σε πλήρη αναγνώριση της σημασία που κατέχει ο ανθρώπινος παράγοντας, στην εκτέλεση προσπάθειας, με σκοπό τη διατήρηση και τη βελτίωση της ασφάλειας στα ύδατα και του συνόλου που απαρτίζεται από τα περιβαλλοντικά πρότυπα. Έπειτα από την ύπαρξη αυτής της ιδιαίτερα σημαντικής εξέλιξης, ο ανθρώπινος παράγοντας χρήζει κατάλληλης επιλογής, παρακολούθησης και εκπαίδευσης. Στον ελλαδικό χώρο, η εκπαίδευση του συνόλου των ναυτικών, έχει ως συνηθέστερη αφετηρία τη φοίτηση αυτών στις ΑΕΝ (Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, που εκτυλίσσεται σε αυτές τις σχολές, περιλαμβάνεται ο θεωρητικός τομέας, ο πρακτικός, όπως και η εργασία σε πλοίο, διάρκειας δύο εξαμήνων, η οποία είναι αμειβόμενη. Όσο διαρκεί η φοίτηση τους, παρακολουθούν ένα πλήθος σεμιναρίων, τα οποία σχετίζονται με Σωστικά και Πυροσβεστικά Μέσα.

Κατά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, παραλαμβάνουν το σχετικό πτυχίο και προχωρούν σε μία πιο ειδική πρακτική, όπως και σε εκπαίδευση θεωρητικού επιπέδου, διάρκειας 14 ημερών στο ΚΕΣΕΝ, με σκοπό να αποκτήσουν δίπλωμα πλοιάρχου ή μηχανικού τρίτης τάξης. Όταν ολοκληρωθεί και αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης, οι ναυτικοί θεωρείται πως κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να μπορούν να εκτελούν τη ναυτική τους εργασία, έχοντας το ρόλο του αξιωματικού του Εμπορικού Ναυτικού. Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο μέρος των Ελλήνων, επιλέγει να εργαστεί στα πλοία, χωρίς να έχει αποφοιτήσει από κάποια Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού.

Μέσω της έκδοσης Ναυτικού Φυλλαδίου, μπορούν να εργαστούν στη θέση του ναυτικού, μέσω της μάθησης των απαιτήσεων της θέσης, σε πρακτικό επίπεδο, αλλά μόνο απαρτίζονται το πλήρωμα, που βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα. Η ιδιαιτερότητα που κατέχει το ναυτικό επάγγελμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, είναι πως αφορά ένα επάγγελμα, στο οποίο κάποιος χρειάζεται να εκπαιδευτεί διαρκώς, να επιμορφώνεται, και να πιστοποιείται για τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, τόσο για να καταφέρει να ανέλθει ιεραρχικά, όσο για να μπορέσει να είναι ικανός να συνεχίζει να εκτελεί την εκάστοτε εργασία.

Με γνώμονα την ύπαρξη κινδύνων που ενέχονται στη θαλάσσια σταδιοδρομία, είναι απαραίτητο κάθε εργαζόμενο ναυτικός να δέχεται την κατάλληλη εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε πτυχή της, μέσω της οποίας είναι εφικτό να βοηθηθεί, ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Για τον παραπάνω λόγο, η διαδικασία κατάρτισης και η ύπαρξη πιστοποίησης, του συνόλου των ναυτικών που είναι ενεργοί, είναι υποχρεωτική. Η πιστοποίηση αφορά τη διαδικασία έκδοσης των παρακάτω πιστοποιητικών:

- Πιστοποιητικά αξιωματικών
- Ειδικά πιστοποιητικά επαγγελματικής ικανότητας
- Ταυτοποίηση ναυτικών
- Βιβλίων καταγραφής

Ωστε να γίνει εφικτή η απόδειξη της διάθεσης των κατάλληλων προσόντων, που χρειάζεται για να εκτελεστεί η εργασία. Συνήθως, η έκδοση έχει ως βάση την αποδοχή ενός συνόλου από αναγνωρισμένα εθνικά πιστοποιητικά, τα οποία λαμβάνει κάποιος, αφού συμμετέχει σε συγκεκριμένες εξετάσεις. Όλων των ναυτικών η απασχόληση τους σε σκάφος, έχει πιστοποιηθεί βάσει των απαιτήσεων της Διεθνούς Σύμβαση και σχετίζεται με τα Πρότυπα Πιστοποιητικών Εκπαίδευσης και την Τήρηση Φυλακών των Ναυτικών και τα πλοία έχουν επανδρωθεί βασιζόμενα στις ισχύουσες απαιτήσεις, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όπως επίσης και στις κατευθυντήριες γραμμές.

Κύριος σκοπό της σύμβαση αυτής, είναι να καθιερωθούν υποχρεωτικά ελάχιστα όρια κανονισμών, προς το σύνολο των πληρωμάτων. Η εκπαίδευση που προέρχεται από την STCW, περιλαμβάνει ένα πλήθος μαθημάτων, που σχετίζονται με τη ναυτιλιακή εκπαίδευση και μέσω της οποίας γίνεται εφικτή η προετοιμασία του ναυτικού, ώστε να είναι ικανός να διαχειριστεί διάφορα είδη καταστάσεων, στα πλαίσια του πλοίου. (Θεοτόκας κ.α., 2008)

Κεφάλαιο 2

2.1 Η διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μεθόδου

Η διαδικασία αξιολόγησης των μεθόδων εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη, όπως και πολύπλοκη διαδικασία, ωστόσο η ύπαρξη της είναι απαραίτητης, ώστε να είναι εφικτή η διόρθωση πιθανών λαθών, που μπορεί να υπάρχουν στα εδραιωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη διαδικασία, είναι η εξακρίβωση του ποσοστού επιτυχίας, που αφορά τους αντικειμενικούς στόχους που έχουν θέσει οι επιχειρήσεις, είτε σε ένα γενικότερο επίπεδο, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων που κατέχει το ανθρώπινο δυναμικό, είτε αφορά πιο συγκεκριμένους στόχους, καθώς είναι δύσκολη η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης, μέσω των οποίων να καλύπτεται ολοκληρωτικά το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκών της επιχείρησης. Για να γίνει

εφικτή η αξιολόγηση, χρειάζεται να συνεργαστούν όλα τα στελέχη, ώστε να συνδεθεί η εκπαίδευση με του στρατηγικούς στόχους, που έχει θέσει η επιχείρηση.

Για να αυξηθούν τα επίπεδα της αξιολόγησης, που σχετίζεται με τα προγράμματα εκπαίδευσης, χρειάζεται να εκτελεστούν οι παρακάτω ενέργειες:

- Ο προσδιορισμός της λειτουργικότητας τους προγράμματος, δηλαδή κατά πόσο η εφαρμογή είναι επιτυχής, υπό άλλες συνθήκες.
- Ο προσδιορισμός του βαθμού καταλληλότητας που κατέχει το πρόγραμμα, δηλαδή κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί και αντικειμενικοί στόχοι της επιχείρησης.
- Η παρατήρηση και η ανάλυση των αλλαγών που παρουσιάζει το σύνολο των εργαζομένων, αφού ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εστιάζοντας στην παραγωγικότητα, όπως και στην αποτελεσματικότητα.
- Η εξέταση της προσαρμοστικότητας των προγραμμάτων, δηλαδή κατά πόσο είναι ικανά να κατανοούνται από το σύνολο των εκπαιδευομένων.
- Η εκτέλεση διορθωτικών ενεργειών, που ενδεχομένως είναι απαραίτητες, ώστε να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Για να γίνει εφικτή η πραγματοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης, συνήθως η επιχειρήσεις δαπανούν αρκετά χρήματα, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας τους.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης, χρειάζεται σε πρώτο στάδια να σχεδιαστεί η μελέτη, πάνω στην οποία θα βασιστεί η αξιολόγηση και έπειτα χρειάζεται να μετρηθούν τα αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν από την εκπαίδευση. Ο πιο σύνθητες τρόπος αξιολόγησης, γίνεται μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται από το εργατικό δυναμικό. Χρειάζεται να γίνεται τακτική αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση των ικανοτήτων των ατόμων που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες που χωρίζονται τα αποτελέσματα, που προέρχονται από τα εκάστοτε προγράμματα εκπαίδευσης:

- Το σύνολο των αντιδράσεων, που προέρχονται από τους εκπαιδευόμενους: αφορά την αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στις αντιδράσεις, όπως και τις εντυπώσεις που κατέχουν οι εργαζόμενοι.
- Η διαδικασία εξέτασης των γνώσεων: αφορά την αξιολόγηση, η οποία βασίζεται, στις γνώσεις που έχουν αποκομίσει η εργαζόμενοι.
- Αλλαγή συμπεριφοράς: αφορά την αξιολόγηση, που βασίζεται στην επιρροή της εκπαίδευσης, στη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού.
- Αποτελέσματα τμήματος: αφορά την αξιολόγηση που γίνεται ανά τμήμα και βασίζεται στην επίδραση της εκπαίδευση στα ποσοστά αποδοτικότητας και παραγωγικότητας.

- Αποτελεσματικότητα επιχείρησης: αφορά το τελικό στάδιο αξιολόγησης, το οποίο βασίζεται στο σύνολο των αποτελεσμάτων που κατέχει η επιχείρηση. (Μπουραντάς, 2002)

2.2 Η διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης των ναυτικών

Η καθιέρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης, έγινε με σκοπό την εξασφάλιση πως το προσωπικό, θα δέχεται αξιολόγηση αδιάκοπα, με σκοπό να συμμορφωθεί με το σύνολο των προτύπων της επιχείρησης και είναι εφικτό ο προσδιορισμός και η αντιμετώπιση των ικανοτήτων και των απαιτήσεων, που σχετίζονται με την πρόοδο του, στις οποίες εμπεριέχονται και οι ανάγκες κατάρτισης. Γίνεται κατάθεση των εκθέσεων αξιολόγησης, με σκοπό η διοίκηση να είναι ικανή να προβεί σε αποτελεσματική επανεξέταση και στην παρακολούθηση κάποιου ατόμου, το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη.

Σε περίπτωση που διαπιστωθούν ανάγκες, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, των οποίων η ολοκλήρωση δεν είναι εφικτή επί του πλοίου, γίνεται η καταγραφή τους στο συσχετιζόμενο πεδίο, που εμπεριέχεται σε κάθε έντυπο αξιολόγησης και γίνεται η παρακολούθηση τους από την επιχείρηση.

Ο υπεύθυνος για την εκπαίδευση, ο οποίος συνεργάζεται με το διευθυντή του τομέα της Ασφάλεια ή το διευθυντή του τεχνικού τομέα, στην εκάστοτε επιχείρηση, ανάλογα με την υπάρχουσα περίπτωση, είναι αρμόδιος να αναθεωρήσει τις ανάγκες κατάρτισης και να προσδιορίσει την αποτελεσματικότερη μέθοδο, με σκοπό την ολοκλήρωσή τους. Οι απαραίτητες οδηγίες προέρχονται από τον Υπεύθυνο των πληρωμάτων, ο οποίος θα εκτελέσει και τη διαδικασία της εκπαίδευσης. (Deloitte, 2011)

Το σύνολο των αρχικών ολοκληρωμένων εκθέσεων αξιολόγησης, χρειάζεται να υποβληθούν στο διαχειριστή του κάθε πληρώματος. Οι εκθέσεις αυτές, δέχονται αναθεώρηση μέσω του Διευθύνοντα Συμβούλου και είναι ο ίδιος που καταγράφει το μέσο όρο της βαθμολογίας αξιολόγησης και το σύνολο του προσωπικού. Επιπλέον, οι περιλήψεις που σχετίζονται με τις επιδόσεις των ατόμων που απαρτίζουν το ναυτικό προσωπικό παρουσιάζονται και από τον διαχειριστή του πληρώματος, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των επισκοπήσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση και αν αυτό κριθεί απαραίτητο, σε σκοπό να ληφθούν αποφάσεις όσο αναφορά το σύνολο των εξελίξεων που επιδέχεται η σταδιοδρομία, των αναθέσεων, των αρνητικών σχολίων και των απολύσεων.

Είναι συνηθισμένο φαινόμενο οι ναυτιλιακές επιχειρήσεις να προβαίνουν σε αξιολόγηση των ναυτικών και την απόδοση αυτών βάσεις των παρακάτω στόχων:

- Να διατηρήσουν μία σταθερή δεξαμενή από ναυτικούς, μέσω προαγωγών.
- Να εξασφαλιστεί ο επαρκής αριθμός από πιστοποιημένους και κατάλληλους ναυτικούς, καθώς εντοπίζεται έλλειψη αυτών στα πλαίσια της αγοράς.

- Να γίνει η διαχείριση του κόστους, μέσω ελέγχων σχετικά με τα παρεχόμενα επιδόματα, καθώς παρουσιάζεται σύνδεση αυτών με τα επίπεδα απόδοσης της εργασίας.
- Να ενδυναμωθεί η κουλτούρα που σχετίζεται με την ασφάλεια των ναυτικών, μέσω απαιτήσεων που αφορά ένα σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορών.
- Να βρεθεί άμεσα ναυτεργατικό δυναμικό, με σκοπό την επάνδρωση του όλο και περισσότερο αυξανόμενου στόλου.
- Να παρέχονται ευκαιρίες εξέλιξης, μέσω της διαδικασίας εντοπισμού των πιθανών αναγκών, που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως και με την ανάπτυξη. (Προγουλάκη, 2015)

Συμπεράσματα

Το ανθρώπινο δυναμικό, είναι ίσως ο πιο σημαντικός πυλώνας, πάνω στον οποίο βασίζονται οι σύγχρονες επιχειρήσεις και ιδιαίτερα το σύνολο των ναυτιλιακών επιχειρήσεων. Το εργατικό δυναμικό, συνδέεται με έναν άρρηκτο τρόπο με την επιτυχία που θα έχει η εκάστοτε επιχείρηση ή την αποτυχία. Επιπλέον, είναι καταλυτικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα και στα ποσοστά ανάπτυξης που θα επιτύχει κάθε επιχείρηση και στη συγκεκριμένη περίπτωση μίας ναυτιλιακής εταιρείας, η οποία δραστηριοποιείται σε έναν αρκετά ανταγωνιστικό κλάδο.

Μέσω της έμφασης σε έναν όσο το δυνατόν καλύτερα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό στεριάς, όπως και θαλάσσης, δημιουργείται ένα στοιχείο, μέσω του οποίου αποδίδεται στην επιχείρηση ένα αρκετά σημαντικό πλεονέκτημα και ισχυροποιεί τα θέση της στον κλάδο, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε διεθνές. Επίσης, το σύνολο των νέων τάσεων, όπως επίσης και ο έντονος ανταγωνισμός, είναι παράγοντες, μέσω των οποίων γίνεται εφικτή η οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, όπως επίσης και η μεταβολή των στοιχείων και των κατάλληλων προσόντων, που χρειάζεται να κατέχει ένας υπάλληλος, για να θεωρηθεί ιδανικός, για μία επιχείρηση στον κλάδο της ναυτιλίας.

Για να καταφέρει ο κάθε εργαζόμενος να έχει στην κατοχή του όλες τις αναγκαίες ικανότητες, χρειάζεται να περάσει από στάδια εκπαίδευσης, οι οποίες θα του προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Ωστόσο, η εποχή είναι ιδιαίτερα μεταβαλλόμενη, όπως επίσης και η τεχνολογία δέχεται ραγδαία ανάπτυξη, γεγονός που συμβάλλει στη συνεχή δημιουργία νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων. Για τους παραπάνω λόγους, κάθε υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρειάζεται μία περαιτέρω αξιολόγηση, ώστε να γίνει διακριτό αν ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί.

Επίσης, χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση και του συνόλου των εκπαιδευομένων, ώστε να αποσαφηνιστεί, αν έχει καταφέρει να αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι ικανό να ανταποκριθεί στις νέες αυτές απαιτήσεις. Τέλος, θεωρείται απαραίτητη και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τους

ίδιους τους εκπαιδευόμενους, καθώς η ικανοποίηση τους συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιχείρησης.

Βιβλιογραφία

Armstrong M. (2014). *A Handbook of Human Resources Management*, Practice 13th edition, Kogan Page.

Theotokas G., Lekakou M., Pallis Th., Syriopoulos Th. & Tsamourgelis G. (2008). *Elliniki Naftilia, apascholisi kai antagonistikotita – Stratigikes Dioikisis Anthropinou Dynamikou*, Ekdoseis Gutenberg.

Bourantas D. (2002). *Manatzment – theoritiko ypovathro & sygchrones praktikes*, Ekdoseis Benou.

Progoulaki M. (2015). *Dioikisi kai Organosi Naftiliakon Epicheiriseon*, dialexi NAME.

Xyrotiri - Koufidou S. (2001). *Dioikisi Anthropinon Poron – I proklisi tou 21ou aiona sto ergasiako perivallon*, Ekdoseis Anikoula.

Terzidis P.K. & Tzortzakis M.K. (2004). *Dioikisi Anthropinon Poron – Dioikisi Prosopikou*, Ekdoseis Rosili.

Ιστότοπος

Deloitte (2011). *Challenge to the industry – Securing skilled crews in today's marketplace*. Research on Shipping and Ports, Διαθέσιμο στο: http://www.deloitte.com/view/en_GX/global/industries/energy-resources/shipping/

Οι μορφές του Άλλου στο Λαϊκό Παραμύθι

Ιωσηφίδης Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με το θέμα της ετερότητας, και για την ακρίβεια τις μορφές του άλλου στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι. Μέσα από την ανάγνωση σημαντικού αριθμού ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, γίνεται ανάλυση των μορφών του άλλου που συναντάμε σε αυτά, εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, οι σχέσεις του με την κυρίαρχη ομάδα, ομοιότητες και διαφορές του χώρου μέσα στον οποίο ζει, με αυτόν της κυρίαρχης ομάδας, καθώς και άλλα στοιχεία τα οποία συνθέτουν την ετερότητα και θέτουν σαφή διαχωρισμό του εγώ με τον άλλο. Μέσα από το λαϊκό παραμύθι οι εκπαιδευτικοί μπορούν αποδομήσουν τα στερεότυπα για την εικόνα του άλλου. Οι μαθητές να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις, ιδέες, εμπειρίες, και να αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας στις νέες κοινωνίες και να συνειδητοποιήσουν ότι το Εγώ δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον Άλλο και άρα η ετερότητα συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Λαϊκό παραμύθι, εικόνα του Άλλου, ταυτότητα, στερεότυπα.

The forms of the Other in the folk tale

Iosifidis Alexandros, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

The present work deals with the subject of otherness and especially the presentation of the Other in the Greek folk tale. Through the reading of a significant number of Greek folk tales from all regions of Greece; it makes an analysis of the forms of the Other and it examines the special characteristics and its relations with the dominant group. Also; the similarities and the differences of its space in comparison with the dominant group are explored; as well as other elements which compose the otherness and set a clear separation between the Ego and the Other. Through the folk tale teachers can deconstruct stereotypes about the image of the Other; while students can reflect; exchange thoughts; ideas; experiences and highlight the value of diversity in new societies by realizing that the Ego cannot exist separately without the Other and therefore otherness is an integral part of our identity.

Key-words: Folk tale, image of the Other, identity, stereotypes

Λαϊκό παραμύθι

Από τα πιο αγαπητά είδη του λόγου στο παιδί είναι το παραμύθι, λαϊκό ή έντεχνο. Το παραμύθι ορίζεται ως διήγηση φανταστική, η οποία κινείται στο χώρο του

υπερφυσικού και του μαγικού και έχει ως σκοπό να τέρψει τον ακροατή (Παπαντωνάκης, 2003). Το λαϊκό παραμύθι στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας αναφέρεται ως μία φανταστική ιστορία, κυρίως για παιδιά, με έντονα τα στοιχεία του εξωπραγματικού και του παράλογου, του υπερφυσικού και του μαγικού, με συνήθως ψυχαγωγικό και συχνά διδακτικό χαρακτήρα, το οποίο διαδίδεται από γενιά σε γενιά ως σημαντικό τμήμα της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός λαού (Μπαμπινιώτης, 1998). Το λαϊκό παραμύθι όμως αναφέρονταν και στους μεγάλους σαν κύρια μορφή ψυχαγωγίας, με τις θελκτικές, ποιητικές, και με διηγηματικό πλάτος, μυθικές ή μαγικές διηγήσεις, στις οποίες κατέφευγαν οι άνθρωποι του λαού σαν παρηγοριά για να αντιμετωπίσουν τον σκληρό αγώνα της καθημερινότητας (Γκενάκου, 2003). «Παραμυθία» σημαίνει κάθε πράξη ή λόγος που στοχεύει στην παρηγοριά και στην ψυχική ανακούφιση κάποιου (Μπαμπινιώτης, 1998). Καταρχήν ψυχαγωγικό λοιπόν το παραμύθι, αλλά παράλληλα περνούσε κι ένα σοβαρό μέρος εγκυκλοπαιδικής γνώσης, κυρίως μέσα από τις διηγήσεις των ναυτικών και των ταξιδευτών, καλλιεργούσαν τον φιλοσοφικό στοχασμό, πλούτιζαν τη φαντασία των ακροατών και ενέπνεαν αισιοδοξία για επιμονή στον αγώνα διότι στο τέλος το δίκιο θα νικήσει (Γκενάκου, 2003).

Το λαϊκό παραμύθι ξεχωρίζει από το έντεχνο για τη λιτότητα στο ύφος του. Κι αυτό βέβαια δε σημαίνει φτώχεια στο περιεχόμενο. Δε γίνονται περιττές περιγραφές ηρώων αλλά ο χαρακτήρας τους φαίνεται μέσα από τη δράση τους. Με την αφομοιωτική του δύναμη, την πλούσια ύλη από διάφορους πολιτισμούς, έρχεται έτσι διαφυλάττοντας την πολύτιμη κληρονομιά του ως τις μέρες μας (Καπλάνογλου, 2006). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι αφομοίωσε στη μακραίωνη πορεία του στοιχεία από την Ανατολή και από τη Δύση, από την προφορική και γραπτή παράδοση, τον αγροτικό και αστικό κόσμο (Αλιβάνογλου-Παπαγγέλου, 1995). Παρόλες τις αλληλεπιδράσεις, αποτέλεσμα της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας (σταυροδρόμι Ανατολής και Δύσης), ο ελληνικός παραμυθιακός χώρος παρουσιάζει μία σημαντική αυτοτέλεια. Τα παραμύθια ως συλλογικές αναπαραστάσεις εκφράζουν τις παραδοσιακές νοοτροπίες, τα ήθη, τα έθιμα, τις δοξασίες και γίνονται κομμάτι από τη ζωή του λαού (Μερακλής, 1989-Γκενάκου, 2003). Οι Έλληνες αφηγητές λοιπόν ενσωματώνουν στις αφηγήσεις τους τα οικεία βιώματά τους και την ελληνική κουλτούρα, της οποίας είναι φορείς (Καπλάνογλου, 2002, Γεωργατσούλης, χ.χ).

«Ο Άλλος» Ταυτότητα-ετερότητα

Κάνοντας μία ιστορική αναδρομή στους τρόπους προσδιορισμού της σχέσης των ατόμων με τους άλλους, ανακαλύπτουμε πως η εικόνα του άλλου περιλαμβάνεται στις αρχαιότερες παραστάσεις της ανθρωπότητας, τόσο παλιές όσο και η σύσταση των ανθρωπινων κοινωνιών και αποτελούν μία ιδιαίτερα σημαντική ερμηνευτική πτυχή για την προέλευση και την ιστορία των ανθρωπινων κοινωνιών (Ναυρίδης-Χρηστάκης, 1997). Οι έννοιες του εαυτού και του άλλου είναι κατά βάση συμπληρωματικές, δομικά συστατικά του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας (Σταύρου, 2006). Το άτομο επιδιώκει διαρκώς να βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά με άλλα άτομα και να ενσωματώνεται σε κάθε είδους συλλογικές οντότητες και από την άλλη να διαφοροποιείται από

άλλους και να συγκροτεί μια ξεχωριστή μονάδα (Σταύρου, 2006). Καταλαβαίνουμε ότι η αυτογνωσία και η οικοδόμηση της ταυτότητας περνάει μέσα από την αποδοχή της ύπαρξης του άλλου. Είναι απόλυτα φυσιολογική η διάθεση κάθε ανθρώπου να ενώνεται με τους άλλους για να αποτελέσει μαζί τους μια οντότητα και να αναζητά σε αυτούς ομοιότητες και κοινά χαρακτηριστικά που θα αποτελέσουν τα στοιχεία της ταυτότητας της ομάδας, στοιχεία διαφορετικότητας σε σύγκριση με όσους δεν ανήκουν σε αυτήν. Επομένως, η έννοια της ταυτότητας θέτει τα όρια της ετερότητας.

Στους μύθους και τα παραμύθια ο ξένος ταυτίζεται με κάθε τι αρνητικό. Για παράδειγμα ξένος ή άλλος χαρακτηρίζεται αυτός του οποίου η όψη, ανάστημα, χρώμα επιδερμίδας, οι κοινωνικές συμπεριφορές (διατροφή, σεξουαλικότητα) και οι πολιτιστικές αναφορές, κυρίως γλωσσικές ή θρησκευτικές, διαφέρουν σημαντικά από αυτές της κυρίαρχης ομάδας.

Μεθοδολογία

Σε αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τις μορφές που παίρνει ο άλλος στο λαϊκό παραμύθι, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που τον καθιστούν διαφορετικό ή ξένο, ως προς την κυρίαρχη ομάδα. Διαβάζοντας παραμύθια διαπιστώσαμε ότι η διαφορετικότητα αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο σωματικό, νοητικό, κινητικό ελάττωμα, στο διαφορετικό χρώμα του δέρματος και άλλοτε χαρακτηρίζεται από μια γενικότητα, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να παραπέμπει σε κάποια εθνοτική ή φυλετική ομάδα ή σε άτομα με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, σε των κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές ή εξαιτίας του ότι ανήκουν σε κόσμους εξωπραγματικούς φαντασιακούς, εκπροσωπούν υπερφυσικά όντα.

Μελετήθηκαν τα παραμύθια από την συλλογή του Γ.Α. Μέγα «Ελληνικά παραμύθια σειρά Δευτέρα» και τα παραμύθια των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων της συλλογής της Μαριάνθης Καπλάνογλου «Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μία νέα εποχή» και κάποια παραμύθια του Κ. Καφαντάρη από τη συλλογή του «Το φιδόδεντρο». Εξετάστηκαν οι έννοιες και οι σημασίες των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από τους αφηγητές, τα ιδεολογικά μηνύματα, καθώς και η συχνή επανάληψη κάποιων που ίσως να κρύβει την ύπαρξη στερεοτύπων. Εξετάστηκε επίσης η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των άλλων με τον ήρωα ή με την κυρίαρχη ομάδα, οι πολιτισμικές συγκρούσεις και διαφορές. Διερευνήθηκε ο χώρος του άλλου ώστε να εντοπισθούν οι αντιθέσεις με τον οικείο χώρο. Τέλος επισημάνθηκαν όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία θέτουν τα σαφή όρια του διαχωρισμού με τον άλλο. Τέτοια στοιχεία είναι η ενδυμασία, το παρυσιαστικό, το βλέμμα, η συμπεριφορά κ.ά.

Ο άλλος ως προς τα νοητικά, κινητικά και σωματικά μειονεκτήματα-ελαττώματα και της αισθητηριακές αναπηρίες

Το παραμύθι είναι ένα ντοκουμέντο πολιτισμού στο οποίο έχουν αποτυπωθεί πολλοί θεσμοί, καταστάσεις και πραγματικότητες (Λουκάτος,1978). Αυτός είναι και ο λόγος που συναντάμε χαρακτήρες ανθρώπων, παρόλη την μαγεία και την υπερβολή με την οποία συμμετέχουν, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την πραγματική ζωή.

Ο ανόητος-κουτός

Ο ανόητος κατέχει σημαντική θέση στο λαϊκό παραμύθι. Χαρακτηρίζεται από σημαντικά χαμηλότερη νοημοσύνη από το μέσο όρο και η υστέρησή του αυτή περιγράφεται ως κουταμάρα, χαζομάρα, βλακεία, αφέλεια. Ο Μ.Γ. Μερακλής αναφέρει πως ο ιδεολογικός πυρήνας είναι ότι ο έξυπνος κερδίζει τον κουτό (Μερακλής,1980)

Από τα παραμύθια που μελετήθηκαν η φιγούρα του ανόητου είναι αρκετά δημοφιλής. Στους μύθους για τα ζώα «Γάτα λιοντάρι άνθρωπος» και «Το βόδι και ο γάιδαρος» βλέπουμε τον έξυπνο να κερδίζει και στις δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, το ανόητο λιοντάρι αφού τρώει το ξύλο της χρονιάς του *«που σε τρώει και που πονεί, και τον έκανε σαν πεθαμένο από το ξύλο.»*, πιστεύει πως η γάτα έμεινε μικρή από την συμβίωσή της με τον άνθρωπο, *«Εγώ αν ήμουν στη θέση σου ακόμα πιο μικρούτσικος θα απόμνησκα.»*. Εδώ, πέρα από τη διακωμώδηση του ανόητου λιονταριού, περνάει και το ιδεολόγημα ότι η μικροσκοπική γάτα, σε σχέση με το λιοντάρι, με την εξυπνάδα της που ενεργεί εξισορροπητικά με το μέγεθός της, κατορθώνει να ξεγελάσει το λιοντάρι που αρχικά λόγω του μεγέθους του ήταν σε ισχυρότερη θέση *« Η γάτα ζάρωσε σ' ένα μέρος και περίμενε να ιδή τι θα κάνει το λιοντάρι. ... Και συ από τη δική μας γενιά μοιάζεις, αλλά πολύ μικρή είσαι»*. Στη δεύτερη περίπτωση το βόδι από τη συμβουλή του έξυπνου γαίδαρου φαίνεται αρχικά να ωφελείτε και ο γάιδαρος να την παθαίνει από τη μεγάλη εξυπνάδα του. *« Να σου πω εγώ κακομοίρη πως θα γλυτώσης; Να πιάσης να κάμης τον άρρωστο Το βόδι άκουσε τα λόγια του γαϊδάρου Παίρνουν το γάιδαρο και πάνε και τον ζεύουν στο αλέτρι κι όλη μέρα τσιμπιές με τη βουκέντρα και χτυπιές με το ραβδί.»*. Στο τέλος βλέπουμε πάλι τον έξυπνο να κερδίζει, *«Έτσι ο γάιδαρος τη γλώτωσεν από τ' αλέτρι»*.

Στα λαϊκά παραμύθια «Μουζικάντες» και «Τα τρία τυχερά αδέρφια», διακρίνουμε κάποιες ομάδες κουτών ανθρώπων. Στην πρώτη περίπτωση είναι οι ληστές, τους οποίους τα ζώα (οι μουζικάντες) κατορθώνουν να τους φάνε το φαί και να τους πάρουν και το καλύβι. Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για καλόγερους. Παρουσιάζονται κουτοί και αφελείς, αγοράζουν τον γάτο τρεις χιλιάδες λίρες, πιστεύουν πως ο γάτος θα τους φάει και για να τον διώξουν καίνε το μοναστήρι τους. Και ενώ ο γάτος *«λουζόταν με το ποδάρι του»* αυτοί νόμιζαν πως *«έκαμνε το σταυρό του στον άγιο Κ' έτσι οι καλόγεροι έφυγαν κι άφησαν το γάτο μοναχό στο μοναστήρι»*. Και στις δύο περιπτώσεις οι κουτοί είναι ομάδες ανθρώπων που ζουν μακριά από τους άλλους ανθρώπους (οι κλέφτες κλέβουν και κρύβονται στο βουνό, οι καλόγεροι ζουν απομονωμένοι στο μοναστήρι και

προσεύχονται), έτσι δεν έχουν ούτε γραμματική αλλά ούτε και κοινωνική μόρφωση, και είναι πολύ εύκολο να ξεγελαστούν από τους εξυπνότερους.

Όσον αφορά το φύλο των ανθρώπων που είναι κουτοί, ο αριθμός των παραμυθιών που έχουν μελετηθεί δεν είναι ικανός να δώσει ασφαλή συμπεράσματα για το αν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα. Κουτοί συναντιούνται και από τα δύο φύλα. Στα λαϊκά παραμύθια «Η πολυλογού» και «Ενενήντα εννιά κότες κι ένας κόκορας» τα πρόσωπα που ξεγελάστηκαν ήταν γυναίκες. Στην «πολυλογού» εκτός από την πολυλογία της διακρίνονταν για την αφέλειά της και την κουταμάρα της, αφού διαβεβαίωνε τους δημογέροντες ότι *«Πήγαμε στο δάσος κ' είδαμε ένα ψάρι που κρέμονταν από το δέντρο ... κατόπι πήγαμε στο ποτάμι και βρήκαμε ένα λαγό μέσα στο ψαροκάλαθο... Οι γερόντοι του χωριού έσκασαν στα γέλια. Άντε πήγαινε κυρά μου και να μη λες κουταμάρες. Έτσι ο γέρος κράτησε το θησαυρό και κανένας δεν πίστευε πια τα λόγια της γριάς του»*. Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για δύο γυναίκες. Η πρώτη πούλησε ενενήντα εννέα κότες κι έναν κόκορα σε έναν γυρολόγο ο οποίος δεν είχε χρήματα και της είπε: *«ξέχασα να πάρω μαζί μου λεφτά και σ' αφήνω τον κόκορα ενέχυρο.... Και δε μου δίνεις και τη γαιδούρα να τις φορτώσω ... και τη σκύλα να τις φυλάει στο δρόμο ... και το όπλο ... μήπως παρουσιαστεί κανένας εχθρός στο δρόμο ... Κ' έτσι του τα έδωσεν όλα»*. Η δεύτερη γυναίκα αξιωματικού που πιστεύει έναν «κατεργάρη» πως έρχεται από το κάτω κόσμο και είδε το γιό της τον Τάκη που είχε πεθάνει. Της λέει: *«μαζί ήμασταν εκεί. Καλά είναι μονάχα που δεν έχει λεφτά, παπούτσια και φορέματα.... Επήρε τον άνθρωπο μέσα στο σπίτι, τον περιποιήθηκε και του έδωσε λεφτά για τον Τάκη, ρούχα παπούτσια και άλλα πράγματα.»*. Στο συγκεκριμένο παραμύθι ο αφηγητής μέσα από τον ήρωά του, περνάει καθαρά το ιδεολόγημα πως όλες οι γυναίκες είναι κουτές. Ο ήρωας, άντρας της πρώτης γυναίκας που ξεγελάστηκε, το θεώρησε σαν φυσικό γεγονός να ξεγελαστεί η γυναίκα του, αλλά *«εκείνος θύμωσε, μα δεν είπε τίποτα. Το πρωί ξεκινάει να πάει σ' ένα χωριό με σκοπό να ξεγελάση κι αυτός καμιά γυναίκα.»*. Εκείνο που επίσης πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις, οι κουτοί άνθρωποι, συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, δεν αδρανοποιούνται, η νοητική υστέρησή τους εξισορροπείται από την παρουσία των έξυπνων στη συγκεκριμένη περίπτωση των ανδρών τους και ακόμα και στην περίπτωση της «πολυλογού» παρόλο που ήθελε να πάρει την παρουσία του άνδρα της, αυτός όταν εξασφάλισε τον θησαυρό του, δεν την έδωσε ούτε την τιμώρησε αλλά συνέχισε να ζει μαζί της.

Υπάρχουν παραμύθια όπως «Η κουκιά» και «Το παιδί και το ψαράκι» τα πρόσωπα τα οποία ξεγελάστηκαν ήταν άντρες. Όμως σε όλες τις περιπτώσεις αυτοί που ήταν εξυπνότεροι και ξεγέλασαν τους άλλους ανήκαν στο αντρικό φύλο. Στην κουκιά ο κουτός γέρος ξεγελάστηκε από τον βασιλιά, και από τον τσαγκάρη οι οποίοι τον κοροΐδωσαν και του πήραν τη μαγική πετσέτα που *«την ανοίγεις πάνω στο τραπέζι κι ότι φαί θες να φας θα στο φέρνει.»*, και τον γάιδαρο που του έλεγε *«σεΐσου σεΐσου γαιδουράκι και θα σου κάνει λίρες»*. Στην παραπάνω περίπτωση δεν έχουμε την επικράτηση του εξυπνότερου, αλλά βλέπουμε στο τέλος ο κουτός να δικαιώνεται αφού με την βοήθεια του Ήλιου και του Φεγγαριού που του χαρίζουν ένα «κοπανάκι» ξαναπαίρνει από το βασιλιά και τον τσαγκάρη τα μαγικά δώρα που είχε. Στο παραμύθι «Το παιδί και το

ψαράκι», το αγόρι ξεγελάστηκε τρεις φορές από το ψαράκι που έπιασε. Σε αντίθεση με την προηγούμενη περίπτωση που έχουμε την βοήθεια του Ήλιου και του Φεγγαριού που έρχονται να προστατέψουν και να δικαιώσουν το γέρο που ξεγελάστηκε, εδώ το αγόρι από το πάθημά του μαθαίνει, *«Κι έτσι το παιδί κατάλαβε πως τον εκορόιδεψαν και από τότε έβαλε μυαλό»*. Ένα άλλο ιδεολόγημα που προσπαθεί να περάσει ο αφηγητής είναι η αξία της μόρφωσης. Στην αρχή του παραμυθιού αναφέρει πως ένας γέρος και μια γριά είχαν ένα παιδί και το σπούδαζαν *«Ήταν φτωχοί άνθρωποι οι κακόμοιροι. Ήταν ο γέρος ψαράς, εψάρευε κ' εξούσαν κ' εσπούδαζε και το παιδάκι.»*. Αφήνει να εννοηθεί ότι παρόλο που τα έβγαζαν πολύ δύσκολα σπούδαζαν το παιδί τους για να ξεφύγει από την φτώχεια και την κακομοιριά.

Μέσα από την ανάδειξη του κουτού ως άλλου και από το σύνθημα της νίκης του έξυπνου, έναντι του κουτού προβάλλεται το ιδεολόγημα της αξίας της μαθητείας και της γνώσης. Χωρίς τις προϋποθέσεις αυτές ο νέος δεν θα είναι άξιος να προχωρήσει στη ζωή. Με αυτό το εφόδιο ο ήρωας θα προχωρήσει στη ζωή και θα την κατακτήσει γιατί με όπλο τη γνώση δεν θα φοβάται, θα τολμά. Συμπερασματικά βλέπουμε πως η αξία της μόρφωσης διαχρονικά, και τότε και τώρα σε διαφορετική ίσως ένταση, είναι μεγάλη και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στη ζωή και ίσως για να κατορθωθεί κανείς το ακατόρθωτο.

Κουτσός και τυφλός, καμπούρης

Η σκληρή αγροτική ζωή στην ύπαιθρο πολλές φορές άφηνε τα σημάδια της στους ανθρώπους. Μέσα σε μία κοινωνία που κυριαρχούσε η χειρονακτική εργασία, οι ανήμποροι θεωρούνταν ως βάρος και τροφοδοτούσαν τις λαϊκές διηγήσεις. Έτσι δε λείπουν από τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια παρουσίες ανθρώπων με προβλήματα. Οι άνθρωποι με σωματικά και κινητικά προβλήματα, μπορεί να ζουν εγκαταλελειμμένοι στη μοίρα τους, προσφέρουν όμως κάποιες φορές συμμετέχοντας στην κοινωνική ζωή και την παραγωγική διαδικασία. Όλα τα πρόσωπα με προβλήματα που συναντήσαμε στα παραμύθια που μελετήσαμε ήταν άντρες.

Στο παραμύθι «Ο κάβουρας» συναντάμε το δίδυμο κουτσός και τυφλός, η παρουσία του οποίου είναι συχνή στα ελληνικά παραμύθια. Στο παραμύθι αυτό η παρουσία τους βοηθά στην εξέλιξη της υπόθεσης, και μάλιστα βοηθά ουσιαστικά την ηρωίδα να βρει τον άντρα της. Η παρουσία αυτή ως βοήθεια, δείχνει τον σεβασμό, ίσως τον οίκτο και τη μετάνοια που η κοινωνία δεν τους αποδέχεται ή ακόμα και τον φόβο να μην έρθουν στην ίδια θέση. Έτσι ο αφηγητής τους δίνει έναν ρόλο βοηθητικό. Στην περίπτωσή μας ο τυφλός και ο κουτσός ζουν ζητιανεύοντας. Εμπνέουν έναν σεβασμό λόγω της εμπειρίας που αποκτούν γυρνώντας από τόπο σε τόπο και είναι καλή παρέα για να ακούσουν αλλά περισσότερο για να πουν: *«Αφού τους πήρε μέσα στο ξενοδοχείο και τους ετάισε και τους επότισε, τους έβαλε να της πουν τι είδαν και τι άκουσαν σ' αυτή τη ζωή»*. Ο αφηγητής με όλες τις περιγραφές που χρησιμοποιεί προσπαθεί να προκαλέσει τον οίκτο των ακροατών δίνοντας με απλό τρόπο την τραγικότητα της ζωής των ανθρώπων αυτών: *«Πεινάσαμε ... είχα τρία παξιμάδια ... και πήγα στο ποταμάκι για να τα βρέξω να*

μαλακώσουν για να τα φάμε. Αλλά το ποταμάκι είχε ρέμα και μου πήρε τα παξιμάδια προς τα κάτω κ' έτρεχα με το κουτσό μου πόδι να τα φτάσω. ... και βρήκα τον τυφλό που έκλαιγε, γιατί άργησα νάρθω...». Μετά από αυτή την περιγραφή που δείχνει την πείνα αλλά και την τραγικότητα της αναπηρίας, η οποία τους οδήγησε να ζουν μαζί, ο αφηγητής θέλει να τους αναβαθμίσει, και ως αντιστάθμισμα, από οίκτο ή από σεβασμό, τους δίνει έναν ρόλο βασικό, ο οποίος θα βοηθήσει την εξέλιξη και θα οδηγήσει στην επιτυχία και στο ευτυχισμένο τέλος.

Η καμπούρα, σωματικό μειονέκτημα-δυσπλασία, αφορά περισσότερο την αισθητική εικόνα του ανθρώπου και είναι αιτία διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης από την ευρύτερη κοινωνία. Η αντιμετώπιση από την πλειοψηφία των ατόμων ήταν, τώρα ίσως σε μικρότερο βαθμό, πολύ ρατσιστική, έτσι το άτομο να οδηγείται στη μοναξιά. Σε μία κοινωνία που θεωρεί την αρτιμέλεια και την καλή σωματική διάπλαση ως ιδεατό, ο καμπούρης χαλά αυτή την εικόνα και θεωρείται ως άλλος, διαφορετικός και γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας από την κοινωνία του εμείς. Στο παραμύθι «Οι δύο καμπούρηδες» βλέπουμε πως το σωματικό αυτό πρόβλημα μπορεί να υπάρχει σε όλες τις κοινωνικές και οικονομικές τάξεις, σε πλούσιους και φτωχούς και δε συνδέεται με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο αφηγητής δεν συνδέει το σωματικό πρόβλημα με αντίστοιχη νοητική, ψυχική ή συναισθηματική στέρηση. Ο ένας καμπούρης ήταν καλόκαρδος κι ο άλλος κακός και άσπλαχνος. Ζουν μια οικογενειακή ζωή όπως όλοι οι άνθρωποι, εργάζονται και συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες. Ένα αξιακό ιδεολόγημα το οποίο είναι κι αυτό διαχρονικό είναι η σημασία του χρήματος στην κοινωνία. Η καμπούρα του πλούσιου όχι μόνο δε γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας, αλλά τις περισσότερες φορές «δε φαίνεται» καθόλου. Έτσι ο πλούσιος καμπούρης «έβαλε τους άλλους εργάτες να με πειράζουν για την καμπούρα μου, καθώς και κείνος. Και σαν με πείραζαν παρά πολύ, και γω του 'πα με θάρρος να κοιτάξεις την εδικήν σου που 'ναι πιο μεγάλη, ευτύς με πήρε μπροστά με χίλιες ύβρες και μ' έδωξε.». Ένα σωματικό-αισθητικό πρόβλημα, μια δυσπλασία γίνεται αιτία, όπως συμβαίνει και σήμερα, να χάσει κάποιος τη δουλειά του και να μη μπορεί να ζήσει τα παιδιά του. Ο αφηγητής με αυτή την περιγραφή της σκηνής προσπαθεί να προκαλέσει τον οίκτο των ακροατών του, να τους προβληματίσει και να τους διδάξει για την ανοχή στην διαφορετικότητα. Η κάθαρση, η οποία οδηγεί στη διδαχή, αφού επικρατεί το καλό και το δίκαιο, έρχεται με την τιμωρία του κακού και άσπλαχνου καμπούρη, με την αστεία της μορφή, αποκτά και δεύτερη καμπούρα. Το ιδεολόγημα όμως που περνά ο αφηγητής είναι ότι ο καμπούρης για να γίνει αποδεκτός από την κοινωνία πρέπει να γίνει όπως οι περισσότεροι. Να χάσει δηλαδή την καμπούρα του. Επικρατεί η λογική της αφομοίωσης και όχι της εναρμόνισης ή της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Ο άλλος ο διαφορετικός ανάλογα με το χρώμα (άσπρο – μαύρο) και τον τόπο διαμονής (ντόπιος-ξένος)

Η διαφορετικότητα στο παραμύθι «Ο τσαλαπετεινός κ' η καρακάξα» αναφέρεται στο στερεότυπο του άσπρου που είναι καλό και του μαύρου που είναι κακό. Οι πρωταγωνιστές είναι πουλιά. Μία καρακάξα, ζήλευε τα περιστέρια για τη ζωή που κάνουνε. «...»

κατέβαιναν κοπάδι από τις φωλιές τους μέσα στην αυλή κι έτρωγαν καλαμπόκι» ενώ αυτή έψαχνε κάθε μέρα για την τροφή της «εκείνα είναι καλύτερα από μένα και βρίσκουν κάθε μέρα φαΐ κ' εγώ να σκοτώνομαι όλη μέρα και να μένω νηστική;». Μέσα από τα λόγια του τσαλαπετεινού «όλα είναι ολόασπρα. Να πας και 'συ ν' ασπρίσης τα φτερά σου κ' ύστερα να πας να τρυπώσεις ανάμεσά τους. Δεν θα σε καταλάβει κανένας και θα καλοπερνάς σαν κι εκείνα.» ο αφηγητής ξεκαθαρίζει ότι για να περνάς καλά χωρίς να κουράζεσαι, αρκεί να είσαι άσπρος. Η διαφορά της καρακάξας με τα περιστέρια, που είναι όλα πουλιά δεν είναι πουθενά αλλού, παρά μόνο στο χρώμα των φτερών. Η μαύρη καρακάξα συνειδητοποιεί πως τελικά δεν είναι ίδια με τα περιστέρια, αυτά μεν είναι ίδια μεταξύ τους, είναι «ολόασπρα», ενώ αυτή είναι μαύρη, και για να γίνει ίδια με αυτά και για να ζήσει μαζί τους θα πρέπει να «ασπρίσει». Ξεκάθαρο κι εδώ το ιδεολόγημα της αφομοίωσης. Στη συνέχεια βλέπουμε πως ο αφηγητής προσπαθεί να αποδομήσει το στερεότυπο, ότι τα άσπρα πουλιά ζουν καλύτερα από τα μαύρα, όταν η σύζυγος του νοικοκύρη σφάζει πέντε έξι περιστέρια για να φιλέψει κάτι ξένους που θα τους έκανε το τραπέζι. Η καρακάξα αφού κόντεψε να γίνει φαγητό και την ξεπουπούλιασε η γυναίκα του νοικοκύρη κατάλαβε και εκτίμησε το χρώμα της αλλά και τη ζωή της, η οποία μπορεί να ήταν δύσκολη αλλά ήταν ελεύθερη και δεν κινδύνευε να φαγωθεί από τους ανθρώπους. Το ιδεολόγημα της αφομοίωσης, που κυριαρχεί γενικά στο λαϊκό παραμύθι, υπάρχει και στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, παρόλο που η τακτική της εναρμόνισης, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών, είναι η καλύτερη τακτική προσαρμογής και επιπολιτισμού των μεταναστών.

Η μορφή του ξένου αναφέρεται στο παραμύθι «Ο σπουργίτης το χελιδόνι και το μυρμήγκι». «Να κάμνης δοσοληψίες με τον ντόπιο, όχι με τον ξένο» είναι τα λόγια του σπουργίτη προς τον γείτονά του το μυρμήγκι όταν το χελιδόνι έφυγε χωρίς να του δώσει το χρέος του, στο παραμύθι Η χρήση της λέξης ξένος και η σκόπιμη επανάληψή της από τον αφηγητή μέσω του σπουργίτη και της σπουργιτίνας, με όλα όσα στερεοτυπικά κρύβει αυτή η λέξη, αντιλαμβανόμαστε αμέσως ποιος είναι ο άλλος ο διαφορετικός. Οι πρωταγωνιστές είναι ζώα, μυρμήγκια και πουλιά. Ενώ θα έπρεπε λογικά το εμείς να αναφέρεται στα πουλιά και το άλλοι στα μυρμήγκια, εδώ έχουμε ένα άλλο είδος ετερότητας ανάλογα με τον τόπο κατοικίας. Το εμείς είναι όλοι όσοι κατοικούν μαζί σε μια κοινότητα. Ξένος είναι αυτός που μεταναστεύει, ζει προσωρινά σε έναν τόπο και φεύγει. Ο ξένος παρουσιάζεται αφερέγγυος, εν δυνάμει απατεώνας, ως ένα άτομο που το χαρακτηρίζει το άγνωστο και η κυρίαρχη ομάδα, οι ντόπιοι, πρέπει να προστατευθούν από αυτόν. Το μυρμήγκι αρχικά έδειξε να εμπιστεύεται το χελιδόνι (τον ξένο). Ο λόγος όμως που έκανε συναλλαγή μαζί του δεν ήταν η αποδοχή του ξένου στην κοινωνία του, αλλά η πλεονεξία του. «Καλά να πάθεις! Οι πλεονέκτες έτσι παθαίνουν» του λέει το σπουργίτη. Πάρα πολλές παροιμίες μιλούν για την εμπιστοσύνη στον ντόπιο και τη δυσπιστία στον ξένο, στερεότυπο που ισχύει και στις μέρες μας. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται ο ξένος, αυτός που δεν κατοικεί στον ίδιο τόπο, και στη σημερινή κοινωνία. Αντιμετωπίζεται δηλαδή σαν επικίνδυνος, σαν εχθρός ή στην καλύτερη των περιπτώσεων με δυσπιστία.

Ο άλλος με διαφορετικά φυλετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά

Στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια συναντάμε αρκετές φορές και πρόσωπα δευτερεύοντα συνήθως, τα οποία είναι άτομα που δεν παρουσιάζονται συχνά στην καθημερινότητά μας. Αυτά είναι διαφορετικής φυλής ή είναι έξω από τα πλαίσια του κυρίαρχου πολιτισμού. Η εικόνα τους πλαισιώνεται με φαντασιώσεις που αφορούν είτε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους είτε στο γεγονός ότι έχουν υπερφυσικές- μαγικές ικανότητες. Ως τέτοια πρόσωπα στα παραμύθια που μελετήσαμε εμφανίζονται ο Αράπης και η γύφτισσα.

Αράπης

Είναι διαφορετικός από την κυρίαρχη ομάδα λόγω του χρώματός του γι' αυτό και το ονομάζουν αράπη. Είναι από τα πρόσωπα τα οποία δε συναντάμε μεν συχνά στην καθημερινότητά μας αλλά λόγω της τουρκοκρατίας είναι ένα πρόσωπο το οποίο έχουμε συνηθίσει. Ο αράπης είναι μωαμεθανός, Αλής, ονομάζεται στο παραμύθι «Ο χρυσοπράσινος αετός». Είναι άνθρωπος έτσι παρουσιάζεται σε όλα τα παραμύθια. Στο παραμύθι «Τα δίδυμα αδέρφια» ο ήρωας χαίρεται και λέει: *«Μου είπε να παλέψω αύριο μ' έναν Αράπη, κ' έχω ελπίδα να τον νικήσω, γιατί άνθρωπος είναι κι αυτός, άνθρωπος είμαι κ' εγώ.»*. Παρόλο που είναι άνθρωπος έχει φοβερή όψη είναι μεγάλοςσωμος και δυνατός αντίπαλος του ήρωα για πάλι. *«Μπαίνει μέσα ένας Αράπης, ένα φόβητρο»* ή *«Αράπης θεριό! Όλοι σαν τον είδαν, κόπηκε το αίμα τους»*. Μπορεί να είναι άνθρωπος είναι όμως διαφορετικός ζει σε έναν κόσμο φαντασιακό, στον κάτω κόσμος: *«άνοιξε η γη και φάνηκαν σαράντα σκαλοπάτια»* ή *«σχίστηκε το τζάκι στα δυο ... κατεβαίνουν και βρίσκουν ένα τραπέζι στρωμένο»* αναφέρεται στα παραμύθια «Τα χρυσά κλαδιά» και «Ο χρυσοπράσινος αετός» αντίστοιχα. Τις περισσότερες φορές, όπως φαίνεται στα παραμύθια «Τα δίδυμα αδέρφια» και «Τα χρυσά κλαδιά», είναι αντίπαλος του ήρωα με τον οποίο παλεύει. Ο ήρωας τον νικά και κερδίζει τη βασιλοπούλα Σε όλες τις περιπτώσεις είναι δευτερεύον περιφερειακό πρόσωπο το οποίο προωθεί τη δράση και βοηθά την πλοκή του παραμυθιού.

Γύφτισσα

Από τα παραμύθια που μελετήσαμε σε ένα μόνο αναφέρεται σε γύφτισσα στο παραμύθι «Αδερφός και αδερφή». Η γύφτισσα είναι πρόσωπο διαφορετικό πολιτισμικά, φοράει άλλα ρούχα φτωχικά μπαλωμένα, βρώμικα. Είναι έξω από τις γνωστές στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια κοινωνικές τάξεις. Δεν μπορεί να καταταγεί, στους φτωχούς αγρότες, χωρίς ή στις φτωχές γυναίκες που ξενοπλένουν, ράβουν για να ζήσουν αλλά ούτε στο κοινωνικό περιθώριο με τον κλέφτη, ληστή, πειρατή. Είναι κάτι ξεχωριστό. Σαν πρόσωπο φαίνεται να είναι αρκετά συνηθισμένο και οικείο. Στο συγκεκριμένο παραμύθι η κοπέλα-ηρωίδα, όταν την έπιασε η θάλασσα και ζαλίστηκε πάνω στο καράβι *«βρέθηκε κοντά της μια γύφτισσα κ' έγριψε στην ποδιά της για να της περάσει λίγο»*. Η περιγραφή αυτής της σκηνής δείχνει ότι η γύφτισσα δεν ήταν κάτι το αποκρουστικό, το οποίο θα προσπαθούσε να αποφύγει κάποιος. Εξάλλου ζει, κινείται, ταξιδεύει μαζί με τους

άλλους. Δεν θα μπορούσαν όμως, αυτό που είναι διαφορετικό, άλλο, έξω από αυτούς να μην το δώσουν κάποιες σκοτεινές μαγικές ικανότητες. Η γύφτισσα του παραμυθιού είναι μάγισσα και βγάζει μία καρφίτσα και καθώς το κορίτσι είναι *«γερμένο στην ποδιά της, της την χώνει στο κεφάλι της και γίνηκε το κορίτσι ένα πουλάκι και πέταξε»*.

Η γύφτισσα, όπως συνήθως, έτσι και εδώ παρουσιάζεται βρώμικη και άσχημη. Γίνεται πέρα από την βρώμα της και αναφορά στο χρώμα του δέρματός της. Εδώ συνδέεται το μαύρο με το άσχημο. Μία στερεοτυπική αναφορά που πέρα από το ζεύγος άσχημο-κακό που εμφανίζεται στα περισσότερα λαϊκά παραμύθια, έχουμε το στερεότυπο μαυρίλα, ασχήμια, βρωμιά, κακία: *«Σαν την είδε ο βασιλιάς, απόμεινε από τη μαυρίλα της κι από την ασχήμια της»*. Δεν θα μπορούσε ποτέ μία γύφτισσα να αντικαταστήσει, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση που η γύφτισσα πήρε τη θέση της αδερφής, και να ξεγελάσει τους άλλους αφού είναι εντελώς διαφορετική, μαύρη και άσχημη, από την κυρίαρχη ομάδα. Η αδερφή, την οποία μάγεψε η γύφτισσα και πήρε τη θέση της, δεν ανήκε σε ξεχωριστή-ανώτερη κοινωνική τάξη, αλλά ήταν φτωχή. Παρόλα αυτά ήταν πολύ διαφορετική από την γύφτισσα. Η περιγραφή, από τον αφηγητή, της σκηνής που ο βασιλιάς ζητά από τους υπηρέτες του να φέρουν μία λεκάνη για να πλυθεί η γύφτισσα δείχνει καθαρά την εικόνα που είχαν γι' αυτές: *«Πιάνει εκείνη και νίβεται, γεμίζει το νερό όλο βρώμες και μουντζούρες, κάνει να σκουπιστή και κάνει το προσόπι μαύρο από τη γάνα που έβγαλε, παίρνει το χτένι και χτενίζεται. Ε, εκεί πια κι αν ήταν, να πέφτουν οι ψείρες κ' οι κόνιδες θησαυρός!»*.

Ένα επάγγελμα που θεωρείτε υποτιμητικό είναι να βόσκει κάποιος γαλοπούλες. Αυτό διάλεξε ο βασιλιάς για να τιμωρήσει τη γύφτισσα. Διέταξε δηλαδή και *«την πήραν την παλιогύφτισσα και την έκαναν γαλοβοσκού»*. Είναι συνηθισμένη τιμωρία για τις γύφτισσες να βόσκουν γαλοπούλες (γαλοβοσκού) ή χήνες (χηνοβοσκού), στο παραμύθι «το μαχαίρι της σφαγής»). Η επανάληψη της λέξης *«παλιогύφτισσα»*, η χρήση δηλαδή της φυλετικής της ιδιότητας, και όχι παλιогυναικά ή παλιομάγισσα, χρήση δηλαδή της ιδιότητας του φύλου ή των ικανοτήτων της συγκεκριμένα των μαγικών, για να κατακρίνει την άσχημη πράξη της, δείχνει ακόμη μία φορά την αντίληψη που υπάρχει για τις γύφτισσες. Είναι δηλαδή μαύρες άσχημες, βρώμικες, μάγισσες και κακές. Ο σκληρός θάνατός της *«την πήραν και την έκαναν κομμάτια»*, όμως δεν έχει να κάνει με την φυλετική διαφορά, αλλά με τις άσχημες πράξεις της και έχει παρόμοιο τέλος με όλες τις κακές μάγισσες.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η αποδοχή του άλλου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μία αρμονική και δημιουργική συμβίωση. Η αναγνώριση του πλουραλισμού, της διαφοράς και της διαφορετικότητας αναγνωρίζεται ως η απαραίτητη οδός για την εξασφάλιση της συνοχής της κοινωνίας και την προάσπιση της απέναντι σε απειλές διάσπασης και κατακερματισμού (ΔΕΠΠΣ, 2001). Είναι σημαντικό να αποδεχόμαστε το άλλο, το ανοίκειο, το ξένο, το διαφορετικό. Η πολυμορφία συνιστά πλούτο για έναν λαό που ξέρει να την αξιοποιεί προς όφελος του. Όλοι οι άνθρωποι και

ιδιαίτερα οι νέοι, αυριανοί πολίτες, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο φόβος σε κάθε μορφής ετερότητας, ο αποκλεισμός σε κάθε τι διαφορετικό ή στην καλύτερη περίπτωση η αφομοίωση του άλλου, συνιστούσαν ανέκαθεν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Εξάλλου στις μέρες μας βρίσκεται σε εξέλιξη, μια μεγάλη συζήτηση γύρω από την ανάγκη δημιουργίας πολιτών με παγκόσμια-οικουμενική συνείδηση, που να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας (Καρακατσάνη, 2003).

Οι μορφές του άλλου μπορεί να αλλάζουν ή να μεταλλάσσονται διαχρονικά, ή προστίθενται κι άλλες. Η ταυτότητα και η ετερότητα στη σημερινή εποχή της ραγδαίας επιστημονικής ανάπτυξης και της τεχνολογικής εξέλιξης, της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της ανάπτυξης των υπερεθνικών θεσμών, αποκτούν νέες διαστάσεις. Ο ξένος είναι ίσως αυτός που δεν ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση τώρα ή αυτός που δεν ανήκει στο δυτικό πολιτισμό, στον Αράπη και στη γύφτισσα, προστίθενται ο Αλβανός και ο Πακιστανός. Διαχρονικά, και τότε και τώρα, ο αρχέγονος φόβος που εμπνέει αισθήματα δέους και εχθρότητας ωθεί στο περιθώριο κάθε διαφορετικό. Αναλύοντας μεγάλο αριθμό Ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, παρακολουθήσαμε πως παρουσιάζεται η εικόνα του άλλου, τα στερεότυπα που υπάρχουν για το ξένο, το διαφορετικό, νιώσαμε συμπόνια και οίκτο γι' αυτούς που είχαν κάποιο σωματικό ελάττωμα, μα η αποδοχή τους από την κυρίαρχη ομάδα γίνονταν όταν θεραπεύονταν και ξεπερνούσαν το ελάττωμα αυτό, οι πανέμορφοι μεταμορφωμένοι ήρωες γίνονταν αποδεκτοί όταν καίγονταν η προβιά ή το καβούκι τους, όταν δηλαδή γίνονταν ίδιοι με τους πολλούς.

Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για την αποδοχή του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού. Μέσα από αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν αποδομήσουν τα στερεότυπα για την εικόνα του άλλου. Οι μαθητές να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις, ιδέες, εμπειρίες, και να αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας στις νέες κοινωνίες, τον σεβασμό των ατομικών διαφορών και ως εκ τούτου τον σεβασμό των διαφοροποιήσεων. Να συνειδητοποιήσουν ότι το Εγώ δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον Άλλο και άρα η ετερότητα συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alivanoglou-Papangelou, K., (1995). *Paramythia tis Kappadokias*. Athina: Smyrniotakis

Georgatsoulis, V., (ch.ch.) Το Elliniko Laiko paramythi kai oi sygchrones metamorfoseis tou. Praktika synedriou tou Erevnitikou Idrymatos Politismou kai Ekpaidefsis stin istoselida tou E.I.P.E. Katevike tin 19/8/2008 apo tin ilektroniki Diefthynsi <http://www.eipe.gr/praktika/praktika/gergatsoulis.pdf>

Gkenakou, Z., (2003). *I laiki paradosi kai i glossiki anaptyxi tou paidiou*. Athina: Patakis

- DEPPS APS, (2001). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon Ypochreotikis Ekpaidefsis*. Paidagogiko Institutouto/YP.E.P.Th.
- Kaplanoglou, M., (2006). *Paramythi kai afigisi stin Ellada: Mia palia techni se mia nea epochi*. Athina: Patakis
- Karakatsani, D., (2003). *Ekpaidefsi kai politiki Gnoseis, axies, praktikes*. Athina: Me-taichmio
- Konstantopoulou, Chr. k.a, (2000). «*Emeis*» kai oi «*alloi*» *anafora stis taseis kai ta symvola*, Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon. Athina: Typothito Giorgos Dardanos
- Loukatos, D., (1978) *Neoellinikoi paroimiomythoi*, Athina: Ermis
- Meraklis, M. G., (1980). *Eftrapeles diigiseis/To Koinoniko tous periechomeno*. Athina: Estia
- Meraklis, M. G., (1989). *I istorikotita ton laografikon fainomenon sto Laografika zitimata 15-25*, Athina: Ch. Bouras
- Meraklis, M. G., (1999). *To Laiko paramythi. Keimena paramythologias*. Athina: Ellinika Grammata
- Bampiniotis, G., (1998). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. Athina: Kentro Lexilogias
- Navridis, K., Christakis, N., (1997). *Taftotites: Psychokoinoniki sygkrotisi*. Athina: Kastaniotis
- Papantonakis, G., (2003). *Simeioseis gia to mathima, Eisagogi stin Paidiki Logotechnia*. Theoria kai Praxi. Rodos:
- Stavrou, I., (2006). *Emeis kai oi alloi: i eterotita sta keimena epistiminikis fantasias, Kritiki/Epistimi kai Ekpaidefsi 4(21-33)*. Elliniki Etaireia Istorias Filosofias & Didaktikis ton Epistimon.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τη μεγάλη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων

Ραμπαούνη Βασιλική, Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique

Το διδακτικό σενάριο «Από τη μεγάλη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Επιμόρφωσης των καθηγητών των Προτύπων και Πειραματικών σχολείων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας. Η εκτιμώμενη διάρκεια υλοποίησής του είναι 3-4 ώρες και απευθύνεται σε μαθητές της Β' Γυμνασίου. Το σενάριο δομείται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει στοχεύουν στη μελέτη των αιτίων της μεγάλης μετανάστευσης των βαρβαρικών / γερμανικών φύλων κυρίως κατά τον 4^ο και 5^ο αι., της ταυτότητάς των φύλων αυτών, των επιχειρησιακών τους επιλογών καθώς και των συνεπειών των επιδρομών τους για τον εθνολογικό και γεωγραφικό χάρτη της Δ. Ευρώπης και των βορείων παραλίων της Αφρικής. Στη δεύτερη φάση οι δραστηριότητες εστιάζουν στις συνθήκες ίδρυσης του βασιλείου των Φράγκων, στον εκχριστιανισμό τους και στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της οργάνωσής του βασιλείου αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετανάστευση, Βαρβαρικά / Γερμανικά φύλα, Φραγκικό βασίλειο, Χλωδοβίκος Α΄

From the great migration of peoples to the kingdom of the Franks in the era of the Merovingian Dynasty

Rabaouni Vassiliki, Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique

The teaching scenario "From the great migration of peoples into the Frankish kingdom in the era of the Merovingian Dynasty" was developed in the framework of the training program for teachers of model and experimental Schools in the new curriculum of History courses. The estimated duration of its implementation is 3-4 hours, and it is taught to grade 8 pupils. The scenario is structured into two phases. In the first phase, the activities included cover the causes of the great migration of the Barbarian/Germanic tribes in the 4th and 5th centuries, the identity of these tribes, their operational choices, as well as the consequences of their invasions on the ethnological and geographical map of Western Europe, and northern coasts of Africa. In the second phase, the activities focus on the circumstances of the founding of the Frankish kingdom, the main features of its organization, and its Christianization.

Keywords: Migration, Barbarian/Germanic tribes, Frankish kingdom, Clovis I

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου

Από τη μεγάλη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων

Βαθμίδα / Τάξη: Β' Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ

Γνωστικό Αντικείμενο: Κοινωνικές Επιστήμες

Θεματικό πεδίο: Ιστορία Β' Γυμνασίου (Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία)

Θεματική Ενότητα του ΠΣ: Από τη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων (4^{ος}-10^{ος} αι.). Πολιτικές και εκκλησιαστικές δομές. Το παρόν σενάριο αφορά τη μεγάλη μετανάστευση των λαών και τη δημιουργία του Φραγκικού κράτους την εποχή της δυναστείας των Μεροβιγγείων.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ

Οι μαθητές να είναι σε θέση: **α.** Να γνωρίζουν για την έλευση των γερμανικών λαών στον ευρωπαϊκό χώρο και να αξιολογούν τις επιπτώσεις της, **β.** Να περιγράφουν τις συνθήκες δημιουργίας του βασιλείου των Φράγκων

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο προϋποθέτει γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές στα μαθήματα της Πληροφορικής, των Καλλιτεχνικών, της Γεωγραφίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας.

Χρονική διάρκεια: Εάν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις ενός διδακτικού σεναρίου καθώς και με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ο απαιτούμενος χρόνος είναι τρεις (3) ώρες. Στην αντίθετη περίπτωση, η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια είναι τέσσερις (4) ώρες.

Σκεπτικό Σεναρίου- Επιστημονικό / Γνωστικό περιεχόμενο

Διαχρονικά τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο είναι προσανατολισμένα στην Ελληνική Ιστορία. Η διδασκαλία της ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης είναι πολύ περιορισμένη ή και, σε αρκετές περιπτώσεις, ανύπαρκτη, αφού, ακόμα και όταν ορίζεται η περιληπτική προσέγγισή της, οι διδάσκοντες, συνήθως λόγω έλλειψης χρόνου, την προσπερνούν. Ο δυτικός Μεσαίωνας, μάλιστα, με εξαίρεση την περίοδο της βασιλείας του Καρλομάγνου, είναι σχεδόν άγνωστος. Οι Έλληνες μαθητές - και δεν είναι οι μόνοι (Lett, 1993) - δεν διαθέτουν παρά ελάχιστες και αποσπασματικές γνώσεις για το θέμα. Ωστόσο, η απαξιωτική συχνά προσέγγιση του Μεσαίωνα γενικά και ακόμα περισσότερο του πρώιμου Μεσαίωνα αδικεί ένα σημαντικό κεφάλαιο της Ευρωπαϊκής Ιστορίας, μια περίοδο «συνώνυμη με τη δημιουργικότητα και τη χαρά, αλλά και με κοινωνικές και πνευματικές επαναστάσεις» (Le Goff, 2014).

Ως προς το γνωστικό λοιπόν περιεχόμενο του παρόντος σεναρίου, γίνεται απόπειρα ψηλάφησης του πρώιμου Μεσαίωνα, της «φιλοπρόοδης παιδικής ηλικίας του δυτικού

πολιτισμού», όπως χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή ο Le Goff (Le Goff, 1991:vii), αλλά και των γεγονότων που προετοίμασαν την περίοδο αυτή.

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Παρά τη διαπιστούμενη απουσία της ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης, τα πέντε χρόνια σπουδών (Ελληνικής) Ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Γυμνασίου) συνέβαλαν σε μια, έστω υποτονική, ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Με αυτό το δεδομένο, η μελέτη και η κατανόηση του φαινομένου της μεγάλης μετανάστευσης των λαών καθώς και του πρώιμου Δυτικού Μεσαίωνα, παρόλες τις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζει, είναι εφικτή. Παράλληλα οι βασικές ψηφιακές δεξιότητες που οι μαθητές έχουν αποκτήσει στο μάθημα της Πληροφορικής, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων ενός μαθήματος που χρησιμοποιεί ως εργαλείο για την προσέλαση της ιστορικής γνώσης, μεταξύ των άλλων, ψηφιακές εφαρμογές και γενικότερα το διαδίκτυο. Εξίσου αναγκαία είναι η προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών με τη μελέτη χαρτών και εικόνων καθώς και με την επεξεργασία πηγών.

Σκοπός σεναρίου - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, επιδιώκεται οι μαθητές:

Α. Σε επίπεδο γνώσεων: *α.* Να προσεγγίσουν το φαινόμενο της μετανάστευσης και εγκατάστασης των βαρβαρικών φύλων στη Δυτική Ευρώπη, *β.* Να διερευνήσουν τις αιτίες της μετανάστευσης των φύλων αυτών, *γ.* Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γερμανικά βασίλεια και να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που επήλθαν στον εθνολογικό και γεωγραφικό χάρτη της Ευρώπης, *δ.* Να εστιάσουν στη δημιουργία του βασιλείου των Φράγκων, *ε.* Να μελετήσουν, μέσα από την περίπτωση της βάπτισης του πρώτου βασιλιά του Φραγκικού βασιλείου, τον εκχριστιανισμό των γερμανικών βασιλείων, *στ.* Να κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης του βασιλείου των Φράγκων.

Β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων: *α.* Να αναπτύξουν τον αφηγηματικό ιστορικό λόγο, *β.* Να ασκηθούν στη διάκριση των ιστορικών πηγών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, *γ.* Να προσεγγίσουν τις πηγές ως κειμενικά είδη που εμπεριέχουν την ιστορική γνώση, *δ.* Να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό, *ε.* Να αναπτύξουν τον οπτικό γραμματισμό.

Γ. Σε επίπεδο στάσεων: *α.* Να αποκτήσουν συνεργατικό πνεύμα, *β.* Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, *γ.* Να αντιληφθούν την αναγκαιότητα ανάπτυξης υπεύθυνης στάσης μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η μη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας τη στιγμή που εκπονήθηκε το παρόν σενάριο, με δεδομένο ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια μόνο μερικώς μπορούν να ανταποκριθούν στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και η απουσία ελληνικών ψηφιακών σελίδων, αφιερωμένων στην ιστορία της Δυτικής Μεσαιωνικής Ευρώπης, υπαγόρευσε την

προσφυγή σε γραπτές και παραστατικές ξενόγλωσσες πηγές. Έτσι, μεγάλο μέρος του υλικού, εκτός από την έντυπη βιβλιογραφία, αντλήθηκε από ξένες ιστοσελίδες.

Για την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου απαραίτητη είναι η χρήση του εργαστηρίου Η/Υ του σχολείου, αφού για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων που προβλέπονται θα χρησιμοποιηθούν ψηφιακές εφαρμογές (word, ppt, Google Earth, timetoast.com ή cloudsmartdraw.com, miro mind map, ή Edrawmind, ή MindMeister και thinglink).

Διδακτική προσέγγιση

Η κατανομή των δραστηριοτήτων αυτού του σεναρίου προϋποθέτει την ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης. Προχωρώντας διερευνητικά με βάση τις οδηγίες και τα στοιχεία που δίνονται στα φύλλα εργασίας, η κάθε ομάδα επιχειρεί να αντλήσει το μέγιστο όγκο πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του υπό εξέταση θέματός της, να τις αξιολογήσει και, μετασχηματίζοντας τις σε γνώση, να τις παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Οι δραστηριότητες είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν την επεξεργασία ενός σημαντικού αριθμού παραστατικών και γραπτών πηγών που μεταφράστηκαν από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία από τη διδάσκουσα, τη χρήση του διαδικτύου καθώς και αρκετών ψηφιακών εφαρμογών. Για την αξιολόγηση των μαθητών, βλ. σχετική παράγραφο.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Α' φάση

Αφόρμηση – Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση

Με στόχο ο/η διδάσκων/ουσα να ξαφνιάσει ευχάριστα τους μαθητές και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα που τους είναι τελείως άγνωστο, προτείνεται η αφόρμηση να γίνει με την μορφή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από τους μαθητές να του/της πουν ποια λέξη/ εικόνα/ σκέψη τους έρχεται στον νου, όταν ακούουν τη λέξη **βάρβαρος**. Οι λέξεις/ εικόνες/ σκέψεις καταγράφονται στον πίνακα με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη ή συννεφολέξου. Η σύνδεση με την Ελληνική ιστορία είναι το επόμενο βήμα. Γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο που έδιναν στη λέξη οι αρχαίοι Έλληνες και αναζητείται πιθανή ταύτιση του περιεχομένου αυτού με τα στοιχεία που έδωσαν οι μαθητές κατά τη φάση του καταιγισμού ιδεών. Στη συνέχεια η έννοια τοποθετείται στο ιστορικό πλαίσιο του 3^{ου}-5^{ου} αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και γίνεται αναφορά στη διαίρεση, το 395, του Ρωμαϊκού κράτους σε ανατολικό και δυτικό από τον Θεοδόσιο Α' και την ανάληψη της εξουσίας, μετά τον θάνατό του, από τους δύο γιους του. Στο σημείο αυτό εισάγεται η πληροφορία για τη «μεγάλη μετανάστευση των λαών» (Dumézil, 2017), καθώς και για τις συνέπειές της για το δυτικό τμήμα του Ρωμαϊκού κράτους. Αν υπάρχει χρόνος, καλό είναι να επισημανθεί η χρήση του όρου «μετανάστευση των λαών» (=Völkerwanderung) από τους Γερμανούς ιστορικούς σε αντίθεση με τον όρο «εισβολές βαρβάρων / βαρβαρικές εισβολές» που χρησιμοποιούν οι γάλλοι και άλλοι ιστορικοί καθώς και τη σημασία της επιλογής αυτής για την ιστορική προσέγγιση του φαινομένου (Meier, 2021). Επίσης, σχετικά με την ταυτότητα των βαρβάρων,

προτείνεται η αναφορά στη διάκριση σε λαούς που δημιουργούνται από περιστασιακές ομαδοποιήσεις γύρω από χαρισματικούς αρχηγούς (Φράγκοι, Αλαμανοί) και σ' αυτούς που κατάγονται από βασιλιάδες με σημαντικό γενεαλογικό δένδρο, περήφανους για την καταγωγή τους. Για τη δεύτερη κατηγορία λαών υπάρχουν πληροφορίες τόσο για τον τόπο καταγωγής τους, όσο και για τις παραδόσεις τους, τη γλώσσα τους και τη θρησκεία τους (Γότθοι, Λομβαρδοί, Βάνδαλοι, κ.α.) (Dierkens, n.d). Επίσης, τονίζεται ότι μπορεί τα βαρβαρικά φύλα να απασχόλησαν με δυναμικό τρόπο το ρωμαϊκό κράτος κατά τον 3^ο και κυρίως 4^ο και 5^ο αι. (Le Goff, 1991), αλλά η σχέση τους με το κράτος αυτό είχε και πτυχές περισσότερο ειρηνικές, είτε με τη μορφή της σταδιακής διείσδυσης και εγκατάστασης στα ρωμαϊκά εδάφη είτε με τη μορφή της κάλυψης ανώτερων θέσεων στον στρατό και τη διοίκηση.

Στο τέλος της αφόρμησης ανακοινώνονται στους μαθητές τα δύο βασικά ζητήματα της ενότητας που θα μελετήσουν: α. *τη μεγάλη μετανάστευση των λαών* και β. *το βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων, με έμφαση στον γενάρχη της δυναστείας, τον Χλωδοβίκο Α΄.*

Η μεγάλη μετανάστευση των λαών: Οι μαθητές μελετούν το φαινόμενο της μεγάλης μετανάστευσης των λαών. Διερευνούν τα αίτια της μαζικής μετακίνησης γερμανικών και άλλων φύλων στις περιοχές του ρωμαϊκού κράτους, ανακαλύπτουν την ταυτότητά τους και ακολουθούν τα χνάρια τους από τη ανατολική και βόρεια στη δυτική και νότια Ευρώπη καθώς και στα βόρεια παράλια της Αφρικής. Χαρτογραφούν τις περιοχές που ίδρυσαν βασίλεια, προσεγγίζουν τις συνέπειες των επιθέσεων τους και «βιώνουν», μέσα από πηγές, τις κυριότερες επιδρομές εναντίον της Ρώμης καθώς και την πτώση της Αιώνιας Πόλης.

Β΄φάση

Το Φραγκικό βασίλειο την εποχή των Μεροβιγγείων: Από τον 3^ο έως τον 5^ο αι. η Γαλατία, επαρχία της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας δέχεται επιθέσεις από τα γερμανικά φύλα (Φράγκοι, Αλαμανοί, κλπ.). Στην περιοχή αυτή ιδρύεται ένα από τα μακροβιότερα μεσαιωνικά βασίλεια, το βασίλειο των Φράγκων. Οι μαθητές παρακολουθούν την προέλαση των βαρβάρων στη Γαλατία και τις καταστροφικές συνέπειες που υπέστη αυτή η γαλλορωμαϊκή επαρχία. Εστιάζουν στο βασίλειο του Χλωδοβίκου Α΄, γενάρχη της δυναστείας των Μεροβιγγείων και μελετούν την επεκτατική πολιτική του που είχε ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση στο Φραγκικό βασίλειο περιοχών που κατείχαν Ρωμαίοι αλλά και άλλα γερμανικά φύλα. Μέσα από την ιστορία του βάζου του Soissons γνωρίζουν πτυχές της προσωπικότητας του Φράγκου βασιλιά και σκιαγραφούν τις σχέσεις του με τους στρατιώτες του. Ο ρόλος της χριστιανικής εκκλησίας στη νέα πραγματικότητα γίνεται πολύ γρήγορα αντιληπτός από τον Χλωδοβίκο που, όχι μόνο επιδιώκει να οικοδομήσει καλές σχέσεις με τον επίσκοπο του Soissons, αλλά και να βαπτισθεί ο ίδιος, μαζί με 3.000 στρατιώτες, χριστιανός. Η γνωριμία με το βασίλειο των Φράγκων ολοκληρώνεται μέσα από τη μελέτη πηγών που συνθέτουν ένα πανόραμα με τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσής του την εποχή των Μεροβιγγείων.

Δημιουργία ομάδων - Παρουσίαση εργασιών - Ανακεφαλαίωση

Στο εργαστήριο των υπολογιστών οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε τετραμελείς ή πενταμελείς ομάδες. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να προσεγγίσει ένα θέμα με βάση τα φύλλα εργασίας που έχει ετοιμάσει ο/η διδάσκων/σκουσα και τα οποία βρίσκονται ήδη στον ηλεκτρονικό φάκελο της (βλ. Παράρτημα). Προχωρά σε εσωτερική κατανομή αρμοδιοτήτων (ορισμός γραμματέα, εκπροσώπου ομάδας, προσδιορισμός συγκεκριμένων καθηκόντων για κάθε διδακτική ώρα, κλπ.). Για την οικονομία του χρόνου, συνιστάται η δημιουργία των ομάδων να έχει πραγματοποιηθεί την προηγούμενη μέρα από την υλοποίηση του σεναρίου.

Στις ομάδες δίνεται ένα επαρκές χρονικό όριο για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων και στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια της τάξης το προϊόν της εργασίας της. Ακολουθούν ο σχολιασμός του/της διδάσκοντος/ουσας και οι ενδεχόμενες ερωτήσεις των μαθητών. Στο τέλος της διαδικασίας, ο/η διδάσκων/ουσα ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία της ενότητας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, συνεχής, διαμορφωτική, ατομική ή/και ομαδική αποτελεί συστατικό στοιχείο της εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου. Η εμπειρία της διαχείρισης της τάξης επιτρέπει στον διδάσκοντα να διαμορφώνει, ανά πάσα στιγμή, εικόνα για τον βαθμό συμμετοχής του κάθε μαθητή στη συλλογική προσπάθεια. Εξάλλου και με συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης μπορεί να επιβεβαιώσει την αξιολογική του κρίση και τον βαθμό εμπέδωσης της νέας γνώσης. Προτείνεται, επίσης, η ανάθεση εργασιών με παιγνιώδη χαρακτήρα για το σπίτι, που θα περιλαμβάνουν την επίλυση σταυρολέξου ή/και τη συνεργατική δημιουργία ενός διαδραστικού χάρτη για τα βαρβαρικά βασίλεια με την εφαρμογή thinglink ή άλλη ανάλογη εφαρμογή. Η αξιολόγηση, όμως, μπορεί να προέρχεται και από την κάθε ομάδα και να αφορά τόσο τα αποτελέσματα της εργασίας των άλλων ομάδων όσο και τα αποτελέσματα της εργασίας των δικών της μελών (αυτοαξιολόγηση ομάδας).

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Η προσαρμογή του σεναρίου που θα επιλέξει να κάνει ο/η διδάσκων/ουσα σχετίζεται συχνά με το προφίλ των μαθητών του. Έτσι, σε μια τάξη στην οποία οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο προσέγγισης ενός ιστορικού θέματος, προτείνεται ο διαχωρισμός της ενότητας στα δύο επιμέρους θέματά της. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα έχουν τον χρόνο να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που θα προκύψουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επίσης, ο διαχωρισμός αυτός της ενότητας σχεδόν επιβάλλεται σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τον καλύτερο έλεγχο της ροής του μαθήματος. Τέλος, στο πλαίσιο ενός project με θέμα τη μελέτη του Δυτικού Μεσαίωνα, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η δυναστεία των Καρολιδών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- A letter from Jerome*. (409). Epistolae: Medieval Women's Letters. Ανακτήθηκε 30-12-2021 από <https://epistolae.ctl.columbia.edu/letter/1222.html>
- Blakemore, E.(n.d). Pilleurs et sanguinaires: qui étaient vraiment les Huns? *National Geographic*. Ανακτήθηκε 28/12/2021 από <https://tinyurl.com/2yyx62xf>
- Cândido Da Silva, M. (2001). Les cités et l'organisation politique de l'espace en Gaule mérovingienne au VI^e siècle. *Histoire urbaine*, 4, pp. 83–104 <https://doi.org/10.3917/rhu.004.0083>
- DelaPlace, Chr. & France, J. (2019⁶). *Histoire des Gaules VI^e s. av. J.-C. -VI^e s. ap. J.-C.*, Paris: Armand Colin. Ανακτήθηκε 3-1-2022 από <https://tinyurl.com/4fbd34a6>
- Dierkens, Al. (n.d.). *Grandes Invasions ou Migration de peoples? Une question mal posée*. Ανακτήθηκε 3-1-2022 από <https://tinyurl.com/bdhjs7h5>
- Dumézil, B. (2017). Les « invasions barbares »: sources, méthodes, idéologies. Dans Dominique Garcia éd., *Archéologie des migrations* (pp. 243-254). Paris: La Découverte. Ανακτήθηκε 3-1-2022 από <https://tinyurl.com/2p8sdept>
- Grégoire de Tours. *Histoires*, Livre II, 87. Ανακτήθηκε 4-1-2022 από <https://tinyurl.com/yx4nsvut>
- La Gaule Mérovingienne*. (n.d.) Les Fiches Pédagogiques du Musée des Antiquités nationales Château de Saint-Germain-en-Laye, Ανακτήθηκε 3-1-2022 από <https://tinyurl.com/3yp6vft8>
- Le Goff, J. (1991). *O politismos tis Mesaionikis Dysis*. Athina: ekd. Vantias
- Le Goff, J. (2014, April 1). Le Moyen Âge est une époque pleine de rires! Propos recueillis par Sophie Pujas. *Le Point Culture*. Ανακτήθηκε 7-1-2022 από <https://tinyurl.com/yjuwhk35>
- Le Jan, R. (2020). *Les Mérovingiens*. Paris: Presses Universitaires de France. Ανακτήθηκε 1-1-2022 από <https://www.cairn.info/les-merovingiens--9782715403055.htm>
- Lett, D. (1993). Le Moyen Âge dans l'Enseignement Secondaire Français et Sa Perception par l'Élève: entre Mémoire Scolaire et Mémoire «Buissonnière». Dans *Revista d' Historia Medieval* 4, pp. 291-320. Ανακτήθηκε 4-1-2022 από <https://tinyurl.com/mvv5ypsy>
- Mesaioniki kai Neoteri Istoria. Apo tin idrysi tis Konstantinoupolis 330 m.Ch. os tis arches tou 18ou aiona. B' Gymnasiou*. (2007). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio.
- Meier, M. (2021). Les invasions barbares? La faute aux Romains. Dans *Books*, Vol.3 (No 115), 12-15. <https://doi.org/10.3917/books.115.0012>

- Morrisson, C. (2007). *O Byzantinos Kosmos. t.1. I Anatoliki Romaiki Aftokratoria (330-641)*. Athina: Ekdoseis POLIS
- Nicolas, D.(1999). *H exelixa tou Mesaionikou Kosmou. Koinonia, Diakyvernisi kai Skepsi stin Evropi (312-1500)*. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis
- Pauwels, L. & Breton, G. (1977). *Histoires magiques de l'histoire de France*. Albin Michel, p.24. Ανακτήθηκε 5-1- 2022 από <https://tinyurl.com/4w8z5r26>
- Péricard, J. (n.d.). *Les royautes barbares. L' exemple mérovingien*. Université des Limoges. Ανακτήθηκε 2-1-2022 από <https://tinyurl.com/3cmck4wk>
- Roberto, U. (2017). Dépouiller Rome? Genséric, Avitus et les statues en 455. *Revue historique*, 684, 775-802. <https://doi.org/10.3917/rhis.174.0775>
- Veyne, P. (2003). La prise de Rome par Alaric en 410. In Dossier: *Alexandre le Grand, religion et tradition*. Paris-Athènes: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. doi:10.4000/books.editionsehess.2113
- Victor de Vita, *Histoire de la persécution des Vandales*. Ανακτήθηκε 29/12/2021 από <https://tinyurl.com/247e78p5>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α΄ φάση: Η μεγάλη μετανάστευση των λαών

1^η Ομάδα : Οι αιτίες της μεγάλης μετανάστευσης των λαών

Τα γερμανικά φύλα που κατέκλυσαν την Ευρώπη κατά τον 4^ο και 5^ο αι. και ίδρυσαν βασιλεία, ζούσαν έξω από τα σύνορα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας (*Βησιγότθοι* (3^{ος} αι.: περιοχή μεταξύ Δνείπερου και Προύθου ποταμού / *Γότθοι* (μέχρι αρχές 4^{ου} αι.: περιοχή Δνείπερου ποταμού) / *Βάνδαλοι* (2^{ος} αι: από τη νότια Σκανδιναβία εγκαταστάθηκαν μεταξύ των ποταμών Όντερ και Βιστούλα).

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα 1: Υποθέστε ότι ανήκετε σε ένα γερμανικό φύλο που στράφηκε τον 5^ο αιώνα κατά της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Παρουσιάστε δύο, κατά τη γνώμη σας, βασικούς λόγους για τους οποίους εσείς και η φυλή σας εγκαταλείψατε τις περιοχές προέλευσής σας. Για να βοηθηθείτε στην υλοποίηση της *Δραστηριότητας 1*, αναζητήστε στο GoogleEarth τις περιοχές προέλευσης των γερμανικών φύλων και παρατηρήστε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των περιοχών αυτών.

Δραστηριότητα 2: α. Διαβάστε τι γράφει ένας ιστορικός του 6^{ου} αι. αλλά και ένας σύγχρονος Γάλλος ιστορικός για τη μεγάλη μετανάστευση των λαών· **β.** Μεταβείτε στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (<https://tinyurl.com/3ezpcye2>), (σελ.22-23). Καταγράψτε τους λόγους που ανάγκασαν τα βαρβαρικά φύλα να μεταναστεύσουν. Συζητήστε μεταξύ σας τις διαπιστώσεις που κάνατε από τη μελέτη του χάρτη (*Δραστηριότητα 1*) και τις θέσεις που διατυπώνονται στις πηγές που σας δίνονται καθώς και στο εγχειρίδιο που συμβουλευτήκατε στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (*Δραστηριότητα 2*).

Παρουσιάστε σε λογισμικό παρουσίασης (ppt) το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξατε σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν τα γερμανικά φύλα να μεταναστεύσουν. Μη ξεχάσετε να συνοδέψετε την παρουσίασή σας με σχετικό οπτικό υλικό που θα αναζητήσετε στο διαδίκτυο.

ΠΗΓΗ 1: Ο Ιορδάνης, ιστορικός του 6^{ου} αιώνα, γράφει για τους Γότθους...

"Οι Γότθοι, με τον βασιλιά τους που ονομαζόταν Μπεργκ, βγήκαν από τη νήσο Σκάντζια (Σουηδία), που είναι ένα είδος εργοστασίου ή, αν προτιμάτε, μήτρας των εθνών. Αφού προχώρησαν μέχρι εκεί που κατοικούσαν οι Ουλμερούγιοι (ανατολική Πομερανία¹) και επειδή οι πληθυσμοί τους αυξάνονταν, αποφάσισαν, υπό την ηγεμονία του πέμπτου βασιλιά μετά τον Μπεργκ... να προωθήσουν τον στρατό με τις οικογένειες των Γότθων για να αναζητήσουν μεγαλύτερες κατοικίες και πιο κατάλληλα εδάφη, και έτσι έφθασαν στη Σκυθία· η περιοχή, που ήταν πολύ εύφορη, γοήτευσε τον στρατό· αλλά αφού πέρασαν οι μισοί, το γεφύρι, που τους είχε επιτρέψει να διασχίσουν τον ποταμό, κατέρρευσε και δεν ήταν πλέον δυνατό ούτε να προχωρήσουν, ούτε να υποχωρήσουν, διότι η χώρα περιβαλλόταν από κινούμενους βάλτους που την κύκλωναν σαν ένα βάραθρο".

Από την αφήγηση του Ιορδάνη στο Jacques Le Goff, *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, σελ.21

1. Πομερανία: περιοχή που εκτείνεται και από τη μια και από την άλλη πλευρά των εκβολών του ποταμού Όντερ, στην ακτή της Βαλτικής Θάλασσας. Από το 1945 είναι μοιρασμένη ανάμεσα στην Γερμανία (Δυτική Πομερανία) και την Πολωνία (Ανατολική Πομερανία).

ΠΗΓΗ 2: Αναζητώντας τις αιτίες της μεγάλης μετανάστευσης...

«Η δημογραφική ανάπτυξη και η έλξη των πλουσιότερων εδαφών που επικαλείται ο Ιορδάνης, έπαιξαν ενδεχομένως ρόλο αργότερα μονάχα, μετά από μια αρχική παρόρμηση που προκλήθηκε ίσως από μια κλιματική αλλαγή, μια ψύχρανση που, από τη Σιβηρία έως τη Σκανδιναβία, περιόρισε τα εδάφη για τη γεωργία και την κτηνοτροφία των βαρβαρικών λαών, οι οποίοι, σπρώχνοντας ο ένας τον άλλο, τέθηκαν σε κίνηση προς Νότον και προς Δυσμάς μέχρι το δυτικό Φινιστέρο¹».

Jacques Le Goff, *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, εκδ. Βάνιας, 1993, σελ.21-22

1. Φινιστέρο: περιοχή της βορειοδυτικής Γαλλίας (Βρετάνη)

2^η Ομάδα : Ταυτότητες και Διαδρομές (1)

Τον 5^ο αιώνα οι βαρβαρικές επιδρομές δεν αποτελούσαν ένα πρωτόγνωρο φαινόμενο για τον ρωμαϊκό κόσμο. Τους προηγούμενους αιώνες η ρωμαϊκή αυτοκρατορία είχε επανειλημμένως δεχτεί τέτοιες επιδρομές. Σημαντικό ρόλο στη μετανάστευση των λαών έπαιξαν οι Ούννοι. Ας τους γνωρίσουμε.

Αποστολή της ομάδας

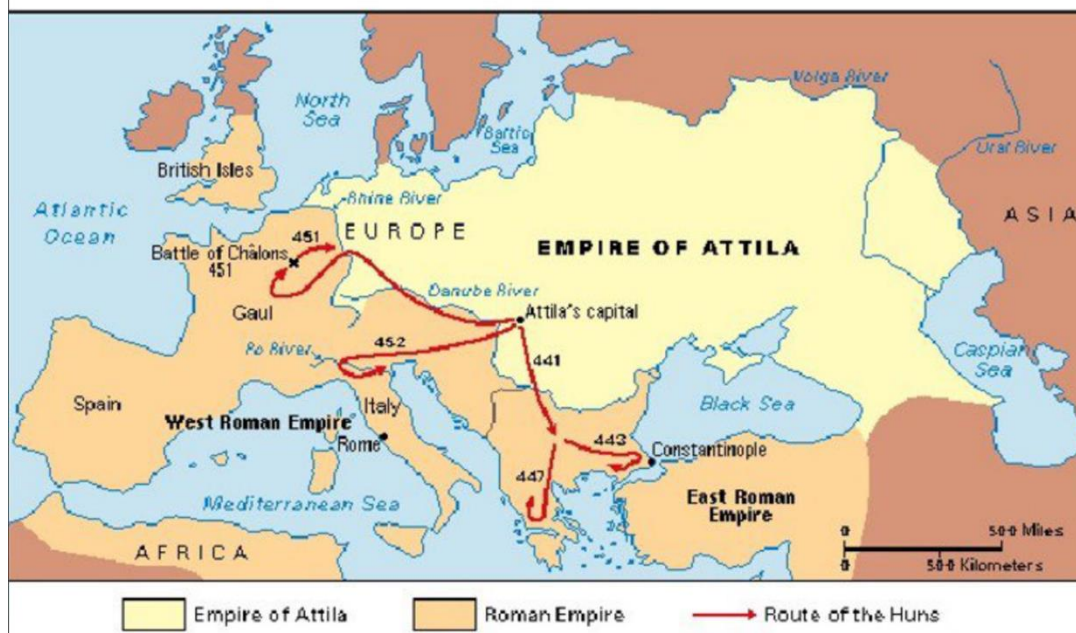
Δραστηριότητα 1: Υποθέστε ότι ο Αττίλας, η σημαντικότερη ηγετική προσωπικότητα των Ούννων, βρίσκεται στα τελευταία του και κάνει ένα απολογισμό της ζωής του. Με βάση τον χάρτη, την εικόνα και τις πηγές που σας δίνονται, τι νομίζετε ότι θα έλεγε;

Δραστηριότητα 2: Σήμερα στη γλώσσα μας τις έννοιες *Ούννος*, και *Αττίλας*: αναζητήστε σε ψηφιακό ή έντυπο λεξικό τη σημασία των λέξεων αυτών. Αναγνωρίζετε κάποια συνάφεια ανάμεσα στην εικόνα που σχηματίσατε για τους Ούννους, διαβάζοντας τα παραθέματα, και τη σημασία των λέξεων αυτών σήμερα;

Απαντήστε στις παραπάνω ερωτήσεις σε ένα λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word).

ΧΑΡΤΗΣ: Η αυτοκρατορία του Αττίλα το 450

Empire of Attila the Hun 450s C.E.



Πηγή: <https://twitter.com/DigitalMapsAW/status/1380472043645308934/photo/1>

ΠΗΓΗ 1: Η καταγωγή των Ούνων

«Πιστεύεται ότι αυτοί οι νομάδες προέρχονταν από το σημερινό Καζακστάν και ότι επιχείρησαν να εισέλθουν στις ανατολικές στέπες γύρω στο 350 μ.Χ. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, οι Ούνοι ήταν τουρκική φυλή. Κατάγονταν από τους Χιονγκνι, μια συνομοσπονδία νομαδικών φυλών από τη σημερινή Μογγολία που ενοποίησε μεγάλο μέρος της Ασίας στα τέλη του τρίτου και στις αρχές του δεύτερου αιώνα π.Χ....

Μεταξύ του 440 και του 453 μ.Χ., ο μεγαλύτερος ηγέτης τους, ο Αττίλας οδήγησε τις ορδές των Ούνων σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης της Γαλατίας. Στην πορεία του, λεηλατούσε ανελέητα, αποκτώντας μια τρομερή φήμη, την οποία ιστορικές αναφορές περιγράφουν ως "μάστιγα του Θεού", υπεύθυνη για απερίγραπτες πράξεις τρόμου».

Blakemore, E. (n.d). *Pilleurs et sanguinaires : qui étaient vraiment les Huns ?* National Geographic. <https://tinyurl.com/2yyx62xf>

ΠΗΓΗ 2: Οι Ούνοι, όπως τους περιγράφει ένας Ρωμαίος ιστορικός του 4^{ου} αι.

«Η αγριότητά τους τα ξεπερνάει όλα: με ένα σίδερο χαράσσουν βαθιές πληγές πάνω στα μάγουλα των νεογέννητων για να καταστρέψουν κάθε σπέρμα χνουδιού· έτσι γηράσκουν αμούστακοι και άχαροι σαν ευνούχοι. Έχουν κοντόχοντρο σώμα, εύρωστα μέλη και παχύ αυχένα. Οι τετράγωνοι ώμοι τους δίνουν τρομακτική όψη. Θα νόμιζε κανείς ότι πρόκειται για ζώα δίποδα... Οι Ούνοι ούτε ψήνουν, ούτε καρυκεύουν ό,τι τρώνε. Τρέφονται μονάχα με άγριες ρίζες, ή με ωμό κρέας από το πρώτο ζώο που θα εμφανισθεί μπροστά τους τυχαία: το ζεσταίνουν για λίγο, πάνω στην πλάτη του αλόγου τους, ανάμεσα στα πόδια τους. Δεν έχουν καταφύγιο. Δεν χρησιμοποιούν σπίτια, ούτε τάφους... Σκεπάζονται με

ύφασμα ή με δέρματα από αρουραίους που συρράπτουν μαζί. ...Θα έλεγε κανείς ότι είναι καρφωμένοι πάνω στα άλογά τους...Δεν πατούν το πόδι στη γη ούτε για να φάνε, ούτε για να πιούν, κοιμούνται ξαπλωμένοι στον αδύνατο λαιμό του υποζυγίου τους, απ' όπου ονειρεύονται άνετα τα πάντα...»

Από την αφήγηση του Αμμιανού Μαρκελίνου για τους Ούνους στο Jacques Le Goff, *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, εκδ. Βάνιας, 1993, σελ. 23

ΕΙΚΟΝΑ: Ο Αττίλας και οι ορδές του κυριεύουν την Ιταλία. Έργο του Eugène Delacroix (1798-1863).



Πηγή: <https://tinyurl.com/2p8naw7n>

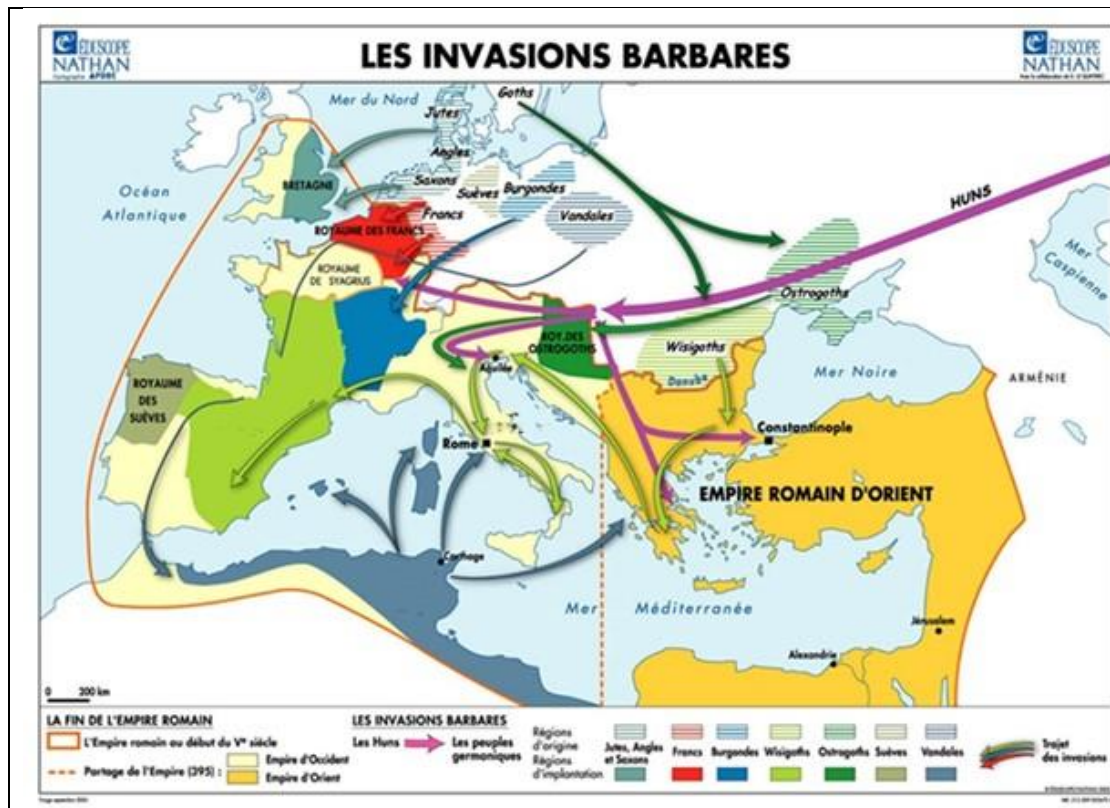
3^η Ομάδα : Ταυτότητες και Διαδρομές (2)

Γύρω στο 370 μ.Χ., οι Ούννοι, ένα βαρβαρικό φύλο με καταγωγή από τη σημερινή Μογγολία, εισέβαλαν στη Δυτική Ευρώπη και κατέκτησαν περιοχές που κατείχαν γερμανικά φύλα, ένα μέρος των οποίων μετακινήθηκε σε περιοχές της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Από αυτά τα σημαντικότερα ήταν οι Βησιγότθοι, οι Οστρογότθοι, οι Φράγκοι, οι Βουργουνδοί και οι Βάνδαλοι.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα 1: Παρατηρήστε τον χάρτη που σας δίνεται (Χάρτης 1) και ακολουθήστε την πορεία των Βησιγόθων, Οστρογόθων, Φράγκων, Βουργουνδών, Βανδάλων. Συμβουλευτείτε ένα σύγχρονο χάρτη που θα αναζητήσετε στο διαδίκτυο, γράφοντας στη μηχανή αναζήτησης (Google) τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά και σημειώστε: **α.** Από ποιες σημερινές χώρες πέρασαν τα φύλα αυτά και σε ποιες περιοχές εγκαταστάθηκαν και ίδρυσαν βασιλεία; **β.** Γράψτε τα ονόματα των βασιλείων που ίδρυσαν μέσα στα κενά κουτάκια (Χάρτης 2)

553/635
ΧΑΡΤΗΣ 1: Οι εισβολές των βαρβάρων



Πηγή: <https://tinyurl.com/8aeraamz>

ΧΑΡΤΗΣ 2: Η Ευρώπη γύρω στο 526 μ.Χ.



Πηγή: https://fr.wikipedia.org/wiki/Invasions_barbares#/media/Fichier:527Europe.PNG

Δραστηριότητα 2: Επισκεφτείτε τις διευθύνσεις που σας δίνονται και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, σημειώνοντας, για κάθε ένα από τα παρακάτω φύλα, μία ηγετική τους προσωπικότητα και ένα σημαντικό γεγονός για το οποίο έμειναν στην ιστορία της Δυτικής Ευρώπης.

Γερμανικά φύλα	Ηγετικές προσωπικότητες	Σημαντικά γεγονότα
Βησιγότθοι (https://www.mixanitouxronou.gr/tag/alarichos/)		
Οστρογότθοι (https://tinyurl.com/4k5bksfr)		
Φράγκοι (https://tinyurl.com/2sesr7a4)		
Βάνδαλοι (https://tinyurl.com/3xfyrmtn)		

4^η Ομάδα : Οι συνέπειες των βαρβαρικών επιδρομών

Πολλά έχουν γραφεί για τον τρόπο που πολεμούσαν οι βάρβαροι και τις συνέπειες των επιδρομών τους. Οι περισσότερες πληροφορίες, όμως, που διαθέτουμε, προέρχονται ή από εθνικούς συγγραφείς, που, αισθανόμενοι κληρονόμοι του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, έτρεφαν αρνητικά συναισθήματα για τον Βάρβαρο που έρχεται να καταστρέψει τον πολιτισμό τους ή από χριστιανούς συγγραφείς που είχαν ανάλογα συναισθήματα για τους Βαρβάρους, επειδή θεωρούσαν τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία λίκνο του χριστιανισμού.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα 1: Μελετήστε τις παρακάτω πηγές και παρατηρήστε προσεκτικά την εικόνα που σας δίνεται. **α.** Ποιες ιστορικές πληροφορίες αντλούμε για τον τρόπο που πολεμούσαν τα γερμανικά φύλα καθώς και για τις συνέπειες των επιθέσεών τους; **β.** Αξιολογήστε / Σχολιάστε τις πληροφορίες αυτές, παίρνοντας υπόψη σας το είδος της κάθε πηγής, τον χρόνο συγγραφής της και την ταυτότητα του συντάκτη της.

Δραστηριότητα 2: Σήμερα στη γλώσσα μας χρησιμοποιούμε τις έννοιες *Βάνδαλος* και *Βανδαλισμός*: αναζητήστε σε ψηφιακό ή έντυπο λεξικό τη σημασία των λέξεων αυτών. Αναγνωρίζετε κάποια συνάφεια ανάμεσα στην εικόνα που σχηματίζετε για τους Βανδάλους, διαβάζοντας τα παραθέματα και τη σημασία των λέξεων αυτών σήμερα;

Απαντήστε στις παραπάνω ερωτήσεις σε ένα λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word)

ΠΗΓΗ 1: Η μητέρα ενός βάρβαρου βασιλιά προτρέπει τον γιο της...

«Αν θέλεις να κάνεις ένα κατόρθωμα και να αποκτήσεις όνομα, κατάστρεψε όλα όσα οικοδόμησαν οι άλλοι και σφάζε ολόκληρο τον λαό που θα νικήσεις· διότι δεν μπορείς να κτίσεις ένα οικοδόμημα υψηλότερο από εκείνο που κατασκεύασαν οι προκάτοχοί σου και δεν υπάρχει ωραιότερο κατόρθωμα πάνω στο οποίο μπορείς να ανυψώσεις το όνομά σου».

Από την αφήγηση του χρονικογράφου Φριτίγερνου (7^{ος} αι.) στο Jacques Le Goff, *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, εκδ. Βάνιας, 1993, σελ.35

ΠΗΓΗ 2: Ο Victor de Vita (440 – μετά το 484), επίσκοπος του Βυζακίου, νοτίου τμήματος της Ρωμαϊκής επαρχίας της Αφρικής (σήμερα το νότιο τμήμα της Τυνησίας) διηγείται...

«Έχουν περάσει εξήντα χρόνια από τότε που ο σκληρός και άγριος λαός των Βανδάλων άγγιξε το έδαφος της δυστυχισμένης μας Αφρικής. (...) (Οι Βάνδαλοι) βρήκαν την επαρχία σε ειρήνη και ηρεμία. Αλλά τα τάγματα της ασέβειας διέσχισαν προς όλες τις κατευθύνσεις αυτή την όμορφη ανθηρή γη, καταστρέφοντας, ερημώνοντας, καίγοντας και σφαγιάζοντας τα πάντα. Δεν λυπήθηκαν ούτε τα οπωροφόρα δέντρα. Δεν ήθελαν, μετά το πέρασμά τους, οι άνδρες, που είχαν κρυφτεί στις σπηλιές των βουνών, στους γκρεμούς και στα καταφύγια όλων των ειδών, να μπορούν να επωφεληθούν από αυτή την τροφή. Η μανιασμένη σκληρότητά τους εκδηλώθηκε παντού με τον ίδιο τρόπο. Κανένα μέρος δεν γλίτωσε από τις επιθέσεις τους. Η μανία τους ήταν απίστευτη, ιδιαίτερα στις εκκλησίες και τις βασιλικές των αγίων, στα νεκροταφεία και τα μοναστήρια. Έβαζαν φωτιές για να κάψουν τα πέτρινα σπίτια, φωτιές μεγαλύτερες από εκείνες που καίνε πόλεις και ολόκληρα φρούρια».

Victor de Vita, *Histoire de la persécution des Vandales*. <https://tinyurl.com/247e78p5>

ΕΙΚΟΝΑ: Οι Βάνδαλοι με αρχηγό τον Γιζέριχο διασχίζουν το στενό του Γιβραλτάρ και αποβιβάζονται στις ακτές της Μαυριτανίας (σημερινό Μαρόκο) το 429 . Άγνωστου καλλιτέχνη (1900 περίπου).



Πηγή: <https://tinyurl.com/c5nxtv4n>

5^η Ομάδα: Η Ρώμη στο στόχαστρο των βαρβάρων και το τέλος του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους

Αρκετές φορές η Ρώμη μπήκε στο στόχαστρο των Βαρβάρων. Οι πληγές που προκάλεσαν οι Βησιγότθοι του Αλάριχου το 410 και οι Βάνδαλοι του Γιζέριχου το 455 αποτέλεσαν την αρχή του τέλους της πρωτεύουσας του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους που δεν άρχισε να έρθει (476 π.Χ.).

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα 1: Μελετήστε προσεκτικά τα παρακάτω παραθέματα και συντάξτε ένα άρθρο που θα δημοσιευτεί στο ιστορικό περιοδικό που εκδίδει το σχολείο σας. Το θέμα του άρθρου θα αφορά τις επιδρομές των Βαρβάρων εναντίον της Ρώμης τον 5^ο αιώνα και τα κυριότερα γεγονότα που οδήγησαν στο τέλος του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους (περ. 200-250 λέξεις).

Δραστηριότητα 2: Οι πηγές 2 και 3 αναφέρονται στη λεηλασία της Ρώμης από τους Βανδάλους (2-16 Ιουνίου 455). Πώς σχολιάζετε την τακτική της λεηλασίας που υιοθέτησε ο Γιζέριχος;  Σκεφτείτε τι αποτελούσε για τη Ρώμη, σε συμβολικό και όχι μόνο επίπεδο, όλος εκείνος ο πλούτος που αφαιρέθηκε.

Απαντήστε σε λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (word).

ΠΗΓΗ 1: Ο Αλάριχος λεηλατεί τη Ρώμη (410 μ.Χ)

«Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής, η λεηλασία μιας πόλης ήταν κάτι άλλο από ληστεία ή καθαρή βαρβαρότητα. Ήταν η επιβολή τιμωρίας στην πόλη. Ανακοινώθηκε εκ των προτέρων (αυτή ήταν η διατύπωση της τιμωρίας) ότι θα γινόταν τριήμερη λεηλασία, αλλά ότι η πόλη δεν θα καιγόταν. Ο Άγιος Παύλος έξω από τα τείχη και η Βασιλική του Αγίου Πέτρου στο Βατικανό θα χρησιμοποιούνταν ως καταφύγιο για τον πληθυσμό (...). Αν και δεν υπήρξε συστηματική σφαγή, οι καταστροφές, οι δολοφονίες και οι βιασμοί ήταν πολυάριθμοι. Καλόγριες βιάζονταν ή οδηγούνταν στη δουλεία. Η προσευχή όλων ήταν: "Κύριε, μη με αφήσεις να βασανιστώ για το χρυσάφι και το ασήμι μου". Σαράντα χιλιάδες ένοπλοι άνδρες ήταν κύριοι μιας απροστάτευτης πόλης ενός εκατομμυρίου κατοίκων, έδρας μιας πλούσιας αριστοκρατίας. Οι στρατιώτες που έμπαιναν σε κάποιο σπίτι, απαιτούσαν από τον ιδιοκτήτη τον χρυσό και τα ασημικά, τον χτυπούσαν μέχρι θανάτου για να τον κάνουν να μιλήσει ή βιάζαν την κόρη του που είχε καταφύγει στις φούστες της μητέρας της. Αρκετά παλάτια, ναοί, ακόμη και ορισμένες συνοικίες έπεσαν θύματα των φλογών»

Veyne, P. (2003). La prise de Rome par Alaric en 410. In Dossier : *Alexandre le Grand, religion et tradition*. Paris-Athènes : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales

ΠΗΓΗ 2

ΠΗΓΗ 3

Οι Βάνδαλοι λεηλατούν τη Ρώμη (455 μ.Χ.)

«Ο Γιζέριχος κατέλαβε την ανοχύρωτη πόλη, ενώ ο άγιος επίσκοπος Λέων πήγε να τον συναντήσει έξω από τις πύλες. Με τη θεϊκή παρέμβαση, η προσευχή ηρέμησε
«Αφού επιβιβάστηκε (ο Γιζέριχος) με μεγάλη ποσότητα χρυσού και αγαθών από το αυτοκρατορικό θησαυροφυλάκιο, έφυγε για την Καρχηδόνα, χωρίς να

τον Λέοντα. Αν και τα πάντα ήταν στο έλεός του Γιζέριχου, εκείνος απέφυγε να πυρπολήσει (την πόλη), να σφαγιάσει και να βασανίσει (τους κατοίκους της). Επί δεκατέσσερις ημέρες, λοιπόν, η Ρώμη απογυμνώθηκε από τον πλούτο της, ερευνήθηκε σχολαστικά και χωρίς κανένα εμπόδιο και χιλιάδες αιχμάλωτοι μεταφέρθηκαν στην Καρχηδόνα».

Από την αφήγηση του Prosper d'Aquitaine για τη λεηλασία της Ρώμης από τους Βανδάλους, στο Roberto, U. (2017). *Dépouiller Rome? Genséric, Avitus et les statues en 455. Revue historique*, 684, 775-802.

αφήσει κανένα χάλκινο ή άλλο αντικείμενο στο αυτοκρατορικό παλάτι. Λεηλάτησε επίσης τον ναό του Δία στο Καπιτώλιο και αφαίρεσε τη μισή οροφή. Αυτή η οροφή ήταν πράγματι φτιαγμένη από τον καλύτερο χαλκό και, καθώς είχε καλυφθεί με ατόφιο χρυσό, ήταν λαμπερή, υπέροχη και αξιοθαύμαστη».

Από την αφήγηση του Προκόπιου για τη λεηλασία της Ρώμης από τους Βανδάλους στο Roberto, U. (2017). *Dépouiller Rome? Genséric, Avitus et les statues en 455. Revue historique*, 684, 775-802

ΠΗΓΗ 4: Η πτώση της Ρώμης

Ο Ρωμαίος αυτοκράτορας Ιούλιος Νέπωτας (474-475) αμφισβητείται από τον στρατό της Ιταλίας.

«Ο διοικητής (του στρατού της Ιταλίας) Ορέστης ανακηρύσσει αυτοκράτορα τον γιο του Ρωμύλο, που έχει το παρωνύμιο Αυγουστίλος (μικρός Αύγουστος)(475-476). Η έλλειψη όμως πόρων κάνει τους στρατιώτες να εξεγερθούν, και ο Σκίρος¹ στρατηγός Οδόακρος εκδιώκει τον Ρωμύλο από τον θρόνο και ανακηρύσσεται ο ίδιος «βασιλέας» με τη σύμφωνη γνώμη της ρωμαϊκής συγκλήτου που αποστέλλει τα αυτοκρατορικά διάσημα πίσω στην Κωνσταντινούπολη. Το γεγονός αυτό (...) ορίζει χρονολογικά το τέλος της αυτοκρατορίας στη Δύση (...). Ο Ζήνων² δεν δέχεται το γεγονός ως τετελεσμένο(...). Το 486/487 (ο Οδόακρος) εισβάλλει στο Ιλλυρικό³, προκαλώντας την επέμβαση των δυνάμεων του Θεοδώριχου⁴ στο όνομα του αυτοκράτορα της Ανατολής(...). Ο Θεοδώριχος αποκτά μάλλον γρήγορα τον έλεγχο του μεγαλύτερου τμήματος της επικράτειας και αναγκάζει τον Οδόακρο να καταφύγει στη Ραβέννα, που τα έλη την καθιστούν σχεδόν απόρρητη. Μετά από τρία χρόνια αποκλεισμού, συνάπτεται συμφωνία δυνάμει της οποίας ο Οδόακρος και ο Θεοδώριχος θα μοιράζονταν τη βασιλεία. Μόλις όμως που πρόλαβε η πόλη να ανοίξει τις πύλες της, ο Οδόακρος και οι έμπιστοί του δολοφονήθηκαν, ενώ ο Θεοδώριχος ανακηρύχτηκε βασιλιάς από τους στρατιώτες του».

Morrisson, C. (2007). *Ο Βυζαντινός Κόσμος.τ.1. Η Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (330-641)*, σελ.100-101

Επισημάνσεις:

- 1.Σκίρος/Σκίροι (Scyres): λαός γερμανικός που κατοικούσε κοντά στη σημερινή Λιθουανία.
- 2.Ζήνων: βυζαντινός αυτοκράτορας από 474 έως το 475 και από το 476 έως το 491.
- 3.Ιλλυρικό: περιοχή στο δυτικό μέρος της σημερινής βαλκανικής χερσονήσου
- 4.Θεοδώριχος ή Θεοδέριχος: ήταν βασιλιάς των Οστρογόθων (475-526) και κυβερνήτης της Ιταλίας (493-526).

Β' ΦΑΣΗ: Το βασίλειο των Φράγκων την εποχή των Μεροβιγγείων

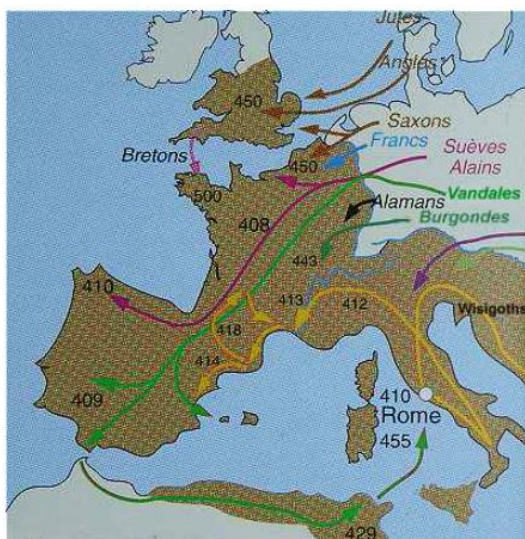
1^η Ομάδα: Οι Βάρβαροι προελαύνουν στη Γαλατία

Μετά τους Γαλατικούς πολέμους (58 π.Χ.- 51π.Χ), η Γαλατία εντάχθηκε στη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία και οι Γαλάτες απέκτησαν την ιδιότητα του Ρωμαίου πολίτη. Από τον 3^ο έως τον 5^ο αιώνα, η Γαλατία δέχτηκε επιθέσεις από βαρβαρικά φύλα, όπως Φράγκους, Αλαμανούς, κλπ.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα: Είστε ένας/μία σύγχρονος/η ιστορικός που αποφασίζει να γράψει για τις επιδρομές των βαρβάρων στη Γαλατία κατά τον 4^ο αι. Στηριχτείτε στις πηγές και τους χάρτες που δίνονται, αναζητήστε στο διαδίκτυο περισσότερα στοιχεία και γράψτε σε word ένα κείμενο που θα δημοσιευτεί στο ένθετο μιας κυριακάτικης εφημερίδας. Συνοδέψτε το κείμενο σας με φωτογραφίες που απεικονίζουν στοιχεία του πολιτισμού των Φράγκων. Αναζητήστε τις φωτογραφίες αυτές στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά στα αγγλικά, γαλλικά ή και γερμανικά π.χ. fibule (=πόρπη), necklace, collier, armement (=οπλισμός).

ΧΑΡΤΗΣ 1



Πηγή: <https://www.francebalade.com/france/gaule#invasionsbarbares>

ΧΑΡΤΗΣ 2

Οι επιδρομές των βαρβάρων στη Γαλατία και τα γερμανικά βασίλεια τον 5^ο αι.



Πηγή: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/017148/2015-04-15/>

ΠΗΓΗ 1: Ο Άγιος Ιερώνυμος (347-420) αφηγείται στη χήρα Geruchia την επέλαση των βαρβάρων στη Ρωμαϊκή Γαλατία το 406

«Θα αναφερθώ γρήγορα σε μερικά από τα σημερινά μας βάσανα. Το γεγονός ότι λίγοι από εμάς επέζησαν από αυτά δεν οφείλεται στη δική μας αξία αλλά στο έλεος του Κυρίου. Τα πιο άγρια έθνη – και είναι πάρα πολλά για να τα μετρήσουμε – έχουν καταλάβει όλα

τα μέρη της Γαλατίας (...). Το Μάιντς, μια άλλοτε ευγενής πόλη, καταλήφθηκε· ήρθαν τα πάνω κάτω· χιλιάδες σφαγιάστηκαν στην εκκλησία του.(...) - οι επαρχίες της Ακουιτανίας, των Εννέα Εθνών, της Λυών και της Ναρβόννης, όλες, εκτός από ένα μικρό αριθμό περιοχών, καταστράφηκαν. Όπου το σπαθί δεν καταστρέφει από έξω, η πείνα επιτίθεται από μέσα.».

A letter from Jerome (409). <https://epistolae.ctl.columbia.edu/letter/1222.html>

ΠΗΓΗ 2: Η Γαλατία μετά την εισβολή του 417

«Δείτε με πόση βιαιότητα ο θάνατος έπεσε σ' ολόκληρο τον κόσμο, με πόση βία ο πόλεμος χτύπησε αυτούς τους λαούς. Ούτε το τραχύ έδαφος με τα πυκνά δάση και τα ψηλά βουνά, ούτε το ρεύμα των ποταμών με τις δίνες, ούτε η προστασία που παρέχουν στην τοποθεσία τα κάστρα και στις πόλεις τα τείχη, ούτε το εμπόδιο που σχηματίζει η θάλασσα, (...) δεν μπόρεσαν να ξεφύγουν από τα χέρια των Βαρβάρων. Πολλοί χάθηκαν, θύματα της κακής πίστης, της ψευδορκίας, πολλοί καταγγέλθηκαν από τους συμπολίτες τους... Κάποιοι έγιναν βορά των σκύλων· πολλοί είδαν τα σπίτια τους μέσα στις φλόγες, είδαν να τους παίρνουν τη ζωή και ύστερα να τους προσφέρουν στην πυρά. Στις κομοπόλεις, στα γαιοκτήματα, στην ύπαιθρο, στα σταυροδρόμια, σε όλα τα καντόνια από τη μια και την άλλη πλευρά του δρόμου υπάρχει θάνατος, οδύνη, καταστροφή, πυρκαγιά, πένθος. Μια μονάχα πυρά μετέτρεψε σε καπνό ολόκληρη τη Γαλατία».

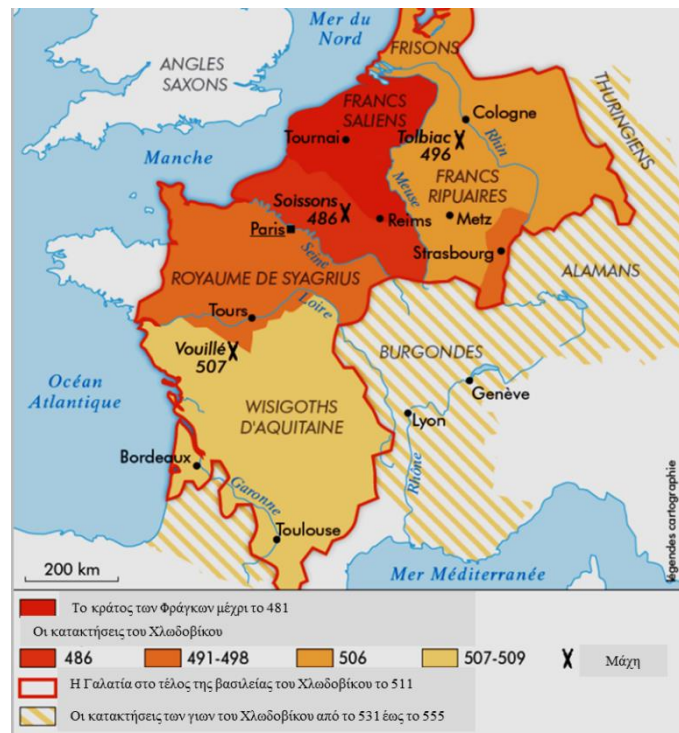
Από την αφήγηση του Or(i)entus (+444 περίπου), επισκόπου του Auch στο Jacques Le Goff, *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, εκδ. Βάνιας, 1993, σελ.33

2^η Ομάδα: Η βασιλεία του Χλωδοβίκου: Εδαφικές διευρύνσεις

Οι Σάλιοι Φράγκοι ήταν ένα γερμανικό φύλο εγκατεστημένο σε μια από τις περιοχές της Γαλατίας, τη Βελγική Γαλατία (Gallia Belgica). Από το φύλο αυτό έλκει την καταγωγή του ο Χλωδοβίκος, (=Chlodovechus) ή Clovis, δηλ. ο «φημισμένος στη μάχη», που έγινε βασιλιάς των Φράγκων από το 481 έως το 511. Ο Χλωδοβίκος Α΄, ο γενάρχης, όπως θεωρείται, της δυναστείας των *Μεροβιγγείων* [από το όνομα του παππού του Méronée(=Merowig, Mérovech)] με εκστρατείες διεύρυνε τα όρια της επικράτειας του Φραγκικού βασιλείου και έκανε πρωτεύουσα του κράτους του το Παρίσι.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα: α. Μελετήστε προσεκτικά τον χάρτη και παρουσιάστε σε ppt τα αποτελέσματα των στρατιωτικών επιλογών του Χλωδοβίκου, καταθέτοντας και την εντύπωση που αυτές σας προκάλεσαν, **β.** Δημιουργήστε μια χρονογραμμή με θέμα τη διεύρυνση του βασιλείου των Φράγκων επί Χλωδοβίκου αλλά και επί των διαδόχων του, επιλέγοντας ένα ψηφιακό εργαλείο, όπως το <https://www.timetoast.com/> ή <https://cloud.smartdraw.com/>.

ΧΑΡΤΗΣ: Το κράτος πριν και μετά τη βασιλεία του Χλωδοβίκου

Πηγή: <https://www.lhistoire.fr/portfolio/la-gaule-avant-et-apr%C3%A8s-clovis>

3^η Ομάδα: Το βάζο του Soissons

Οι στρατιωτικές επιτυχίες του βασιλιά Χλωδοβίκου Α΄ (481 – 511) είχαν ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση στο βασίλειο των Φράγκων περιοχών που ανήκαν στους Ρωμαίους, τους Αλαμανούς και τους Βησιγόθους. Σημαντική στιγμή στη θριαμβευτική πορεία του Φράγκου βασιλιά αποτέλεσε η μάχη στο Soissons (σημερινή βόρεια Γαλατία) το 486 εναντίον του Σιάγκριου (Siagrio, 430-487), τελευταίου Ρωμαίου αξιωματούχου στη Γαλατία.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα: Στην πηγή που ακολουθεί θα διαβάσετε την ιστορία με το βάζο του Soissons. Παίρνοντας υπόψη σας την ταυτότητα των προσώπων που πρωταγωνιστούν στην ιστορία αυτή, προσπαθήστε να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα:

α. Πώς εξηγείτε την πρόθεση του Χλωδοβίκου Α΄, που ήταν ειδωλολάτρης, να ικανοποιήσει το αίτημα ενός χριστιανού επισκόπου; 💡 Χρήσιμη πληροφορία: Την περίοδο στην οποία συνέβη το γεγονός που αναφέρει ο Grégoire de Tours, στη Γαλατία, υπήρχαν ειδωλολάτρες, αλλά και πολλοί χριστιανοί, η Εκκλησία δε ασκούσε μεγάλη επιρροή σ'αυτούς.

β. Πώς κρίνετε την προσωπικότητα του Χλωδοβίκου Α΄ τόσο από τη στάση του απέναντι στους στρατιώτες του όσο και απέναντι στον επίσκοπο;

ΧΑΡΤΗΣ: Το βασίλειο του Σιάγριου

ΠΗΓΗ: Το βάζο του Soissons



Πηγή: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reame_di_Siagrius_\(486\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reame_di_Siagrius_(486).svg)

«Εκείνη την εποχή, ο στρατός του Χλωδοβίκου λεηλάτησε μεγάλο αριθμό εκκλησιών (...). Στρατιώτες αφαίρεσαν από μια εκκλησία ένα βάζο εκπληκτικού μεγέθους και ομορφιάς, μαζί με τα υπόλοιπα στολίδια της ιεράς διακονίας. Ο επίσκοπος¹ της εκκλησίας έστειλε αγγελιοφόρους σε αυτόν για να του ζητήσει, (...) να του επιστραφεί τουλάχιστον αυτό (το βάζο). Ο βασιλιάς, ακούγοντας αυτά τα λόγια, είπε στον αγγελιοφόρο: «Ακολουθήσέ με μέχρι το Σουασσόν (Soissons), γιατί εκεί θα μοιραστούν όλα τα λάφυρα- και όταν ο κλήρος μου δώσει αυτό το βάζο, θα κάνω ό,τι ζητάει ο ποντίφικας²». Όταν έφτασαν στο Σουασσόν, όλα τα λάφυρα τοποθετήθηκαν στη μέση της πλατείας και ο βασιλιάς είπε: «Σας παρακαλώ,

γενναίοι μου πολεμιστές, να μου παραχωρήσετε, εκτός από το μερίδιό μου, και αυτό εδώ το βάζο». (...). Οι πιο σοφοί απάντησαν στον βασιλιά: «Ένδοξε βασιλιά, όλα όσα βλέπουμε είναι δικά σου. Εμείς υποτασσόμαστε στη δύναμή σου. Γι' αυτό κάνε ό,τι σε ευχαριστεί, γιατί κανείς δεν μπορεί να αντισταθεί στη δύναμή σου». (...). (Τότε) ένας αλαζόνας, ζηλιάρης και ευέξαπτος στρατιώτης σήκωσε το τσεκούρι του και χτύπησε με αυτό το βάζο, φωνάζοντας: «Δεν θα λάβεις τίποτα από όλα αυτά, τίποτα παρά μόνο αυτό που πραγματικά θα σου δώσει η τύχη». Όλοι έμειναν άναυδοι με αυτά τα λόγια. Ο βασιλιάς έκρυψε τη δυσαρέσκειά του γι' αυτή την προσβολή (...). Επέστρεψε στον αγγελιοφόρο του επισκόπου το σκεύος που του είχε δοθεί ως μερίδιο, διατηρώντας στα βάθη της καρδιάς του έναν κρυφό θυμό. Αφού πέρασε ένας χρόνος, ο Χλωδοβίκος διέταξε όλους τους στρατιώτες του να έρθουν στο Πεδίον του Άρεως, φορώντας τα όπλα τους, για να δείξουν, αν έλαμπαν και αν ήταν σε καλή κατάσταση. Ενώ έκανε επιθεώρηση, πλησίασε εκείνον που είχε χτυπήσει το βάζο και του είπε: «Κανείς δεν έχει τόσο κακοδιατηρημένα όπλα όσο τα δικά σου, γιατί ούτε το δόρυ σου, ούτε το σπαθί σου, ούτε το τσεκούρι σου είναι σε καλή κατάσταση», και αρπάζοντας το τσεκούρι του στρατιώτη, το πέταξε στο έδαφος. Όταν ο στρατιώτης έσκυψε λίγο για να το σηκώσει, ο βασιλιάς σήκωσε το δικό του τσεκούρι και το έριξε στο κεφάλι του, λέγοντάς του: «Αυτό έκανες στο αγγείο στο Σουασσόν».

Grégoire de Tours, *Histoires*, Livre II, 87. <https://tinyurl.com/yx4nsvut>

Επισημάνσεις

1. Επρόκειτο για τον Άγιο Ρεμίγιο (=St Rémi) (437- 533), επίσκοπο της Reims.
2. Ποντίφηκας ή Πάπας: Ο Grégoire de Tours βάζει τον Χλωδοβίκο να αποκαλεί τον επίσκοπο Ποντίφηκα, δηλ. Πάπα. Ο Πάπας είναι ιεραρχικά ανώτερος από τον επίσκοπο. Είναι ο ανώτατος θρησκευτικός ηγέτης των χριστιανών της Δύσης.

	ΕΙΚΟΝΑ 1	ΕΙΚΟΝΑ 2	ΕΙΚΟΝΑ 3
Τύπος έργου			
Χρονολογία έργου			
Πρωταγωνιστικά Πρόσωπα (σε παρένθεση η θέση τους στο έργο)			
Δευτερεύοντα Πρόσωπα			
Άλλα σημαντικά στοιχεία			

4^η Ομάδα: Η βάπτισμα του Χλωδοβίκου Α΄

Το 494 ο ειδωλολάτρης Χλωδοβίκος Α΄ παντρεύτηκε μια χριστιανή πριγκίπισσα της Βουργουνδίας, την Clotilde, η οποία προσπάθησε να τον πείσει να ασπασθεί τον χριστιανισμό σύμφωνα με το τριαδικό δόγμα, αλλά μάταια. Το 496, ο Χλωδοβίκος βρέθηκε αντιμέτωπος με τους Αλαμανούς. Τότε ζήτησε από τον Θεό της γυναίκας του να τον βοηθήσει. «Αν μου χαρίσεις τη νίκη επί των εχθρών μου ...θα πιστέψω σε σένα και θα βαπτιστώ στο όνομά σου» (Grégoire de Tours, *Histoires*, Livre II, 90-91). Η νίκη ήρθε και ο Χλωδοβίκος βαπτίστηκε, μαζί με 3000 στρατιώτες, χριστιανός στην Reims από τον επίσκοπο της Ρεμίγιο (St-Rémi), τα Χριστούγεννα του 496. Από εκείνη τη στιγμή έγινε ο πρώτος βασιλιάς των Γάλλων και προστάτης των χριστιανών.

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα 1.: Οι εικόνες 1,2,3 αποτυπώνουν το γεγονός της βάπτισης του Χλωδοβίκου. Παρατηρήστε τις προσεκτικά και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

Δραστηριότητα 2: Σε σύντομο κείμενο που θα επενδύσει βίντεο με θέμα τη βάπτισμα του Χλωδοβίκου Α΄ και στο οποίο θα παρουσιάζονται τα έργα που σας δίνονται παρακάτω (Εικόνες 1,2,3), εξηγήστε γιατί ένα τέτοιο γεγονός αποτελεί αντικείμενο εικαστικής αποτύπωσης αρκετούς αιώνες μετά; Ποιος συμβολισμός κρύβεται πίσω από τα έργα αυτά; (Θα γράψετε μόνο το κείμενο σε word). 💡 Για να απαντήσετε θα σας βοηθήσουν η Εικόνα 4, η Πηγή 4 και οι γνώσεις σας από το μάθημα της Ιστορίας για τις σχέσεις κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας.

ΕΙΚΟΝΑ 1: Η παλαιότερη εικονογραφική αναπαράσταση της βάπτισης του Χλωδοβίκου. Ανάγλυφο σε ελεφαντόδοντο, τέλος του 9ου αιώνα, Musée de Picardie, Amiens.



Πηγή: <https://tinyurl.com/2p9hjews>

ΕΙΚΟΝΑ 2



Μικρογραφία των *Grandes Chroniques de France*, περ.1375-1380

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bapt%C3%A4me_de_Clovis.jpg

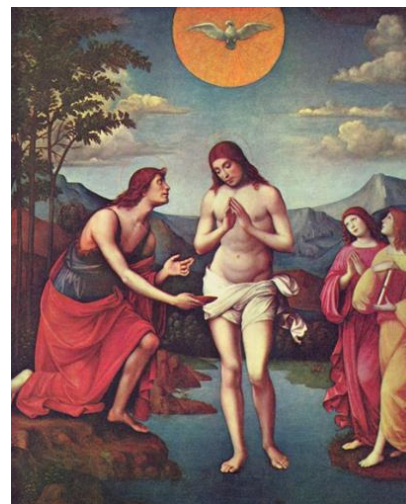
ΕΙΚΟΝΑ 3



Μικρογραφία σε χειρόγραφο του Jacob van Maerlant, *Spiegel Historiael*, West Flanders, περ. 1335-55

https://es.wikipedia.org/wiki/Sagrada_Ampolla#/media/Archivo:Clovis.jpg

ΕΙΚΟΝΑ 4



Η Βάπτισμα του Χριστού. Έργο του Francesco Francia (1509)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francesco_Francia_001.jpg

ΠΗΓΗ: Ο Hincmar, αρχιεπίσκοπος της Reims (9^{ος} αι.) γράφει στον *Βίο του Αγίου Ρεμπίου* για το υπερφυσικό γεγονός του Θείου φιαλιδίου:

«Το χρίσμα¹ τελείωσε και, λόγω του πλήθους του κόσμου, ήταν αδύνατο να το φέρουμε. Τότε ο άγιος ιεράρχης, υψώνοντας τα μάτια και τα χέρια του προς τον ουρανό, άρχισε να προσεύχεται σιωπηλά, και ιδού ένα περιστέρι, λευκότερο από το χιόνι, έφερε στο ράμφος του ένα μικρό φιαλίδιο γεμάτο με άγιο χρίσμα. Όλοι οι παρευρισκόμενοι γέμισαν από ανείπωτη γλυκύτητα. Ο άγιος Ποντίφικας πήρε το μικρό φιαλίδιο, το περιστέρι εξαφανίστηκε και ο Ρεμπίος έχυσε το χρίσμα στην κολυμβήθρα του βαπτίσματος...».

Από την αφήγηση του Hincmar στο Pauwels, L. & Breton, G. (1977). *Histoires magiques de l'histoire de France*. Albin Michel, p.24

1. Ο ιερέας στο μυστήριο της Βάπτισης χρίει το σώμα του βαπτιζομένου με το άγιο μύρο. Στο συγκεκριμένο γεγονός ο επίσκοπος διαπίστωσε ότι το μύρο είχε τελειώσει, ο κόσμος ήταν πολύς και εμπόδιζε την έγκαιρη μεταφορά του στην εκκλησία.

5^η Ομάδα: Η οργάνωση του βασιλείου των Φράγκων

Αποστολή της ομάδας

Δραστηριότητα: Διαβάστε προσεκτικά τις πηγές που ακολουθούν. Χρησιμοποιώντας λέξεις/σύντομες φράσεις-κλειδιά, δημιουργήστε ένα νοητικό χάρτη (mindmap) με θέμα: «*Η οργάνωση του βασιλείου των Φράγκων*». Για την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής αναζητήστε στο διαδίκτυο σχετικές εφαρμογές που διευκολύνουν τη συνεργατική δημιουργία ενός νοητικού χάρτη, όπως οι miro mind map, (<https://tinyurl.com/4xr7rnut>), Edrawmind (πρώην mindmaster) (<https://tinyurl.com/2p8pzcv5>), MindMeister (<https://tinyurl.com/3srjw6c2>) ή οποιαδήποτε άλλη εφαρμογή της αρεσκείας σας. Με βάση αυτόν τον νοητικό χάρτη, θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης του βασιλείου των Φράγκων.

☺ Συμβουλή: Αν δεν είστε ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τους διαδικτυακούς νοητικούς χάρτες, δημιουργήστε πρώτα τον χάρτη σας σ' ένα φύλλο χαρτιού.

ΠΗΓΗ 1 :Μια «περιουσιακή» αντίληψη της εξουσίας

«Οι Μεροβίγγειοι βασιλείς ήταν κατακτητές, αλλά δεν μπόρεσαν να προστατεύσουν τα εδάφη που είχαν κερδίσει. Το βασίλειο, μια ομάδα κατακτημένων χωρών, θεωρείτο ότι ανήκε στον βασιλιά. Το βασίλειο των Φράγκων ήταν ένα από τα στοιχεία της ιδιωτικής κληρονομιάς του βασιλιά. Όταν ο βασιλιάς πέθαινε, το βασίλειο είχε την ίδια τύχη με τα άλλα υπάρχοντά του και υπόκειτο στους κανόνες της κληρονομιάς (...). (Μετά τον θάνατο του Χλωδοβίκου) οι κληρονόμοι του επιδόθηκαν σε έναν διαρκή και αδελφοκτόνο ανταγωνισμό, όπως μαρτυρούν οι αδιάκοπες αλλαγές στην επικράτεια της Γαλατίας μεταξύ του 6ου και του 8ου αιώνα».

Péricard, J. (n.d.). *Les royautes barbares. L' exemple mérovingien*. Université des Limoges.

ΠΗΓΗ 2: Η Εκκλησία της Γαλατίας

«Τον 4ο αιώνα, όταν η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία έγινε επίσημα χριστιανική,(...) η Εκκλησία της Γαλατίας (...) διαμόρφωσε τις δομές της με βάση τις δομές της πολιτικής διοίκησης: κάθε πόλη είχε έναν επίσκοπο με εξουσία επί του κλήρου της επισκοπής του. (...). Στις αρχές του 6^{ου} αι. το δίκτυο των επισκοπών ήταν πυκνό στη νότια Γαλατία, αλλά πολύ πιο χαλαρό στη βόρεια Γαλατία».

Le Jan, R. (2020). *Les Mérovingiens*. Paris: Presses Universitaires de France.

ΠΗΓΗ 3: Οι εξουσίες του επισκόπου

«Ο επίσκοπος είχε εξουσίες που υπερέβαιναν κατά πολύ τα θρησκευτικά και ποιμαντορικά του καθήκοντα, με αποτέλεσμα να ανταγωνίζεται τους άλλους δημόσιους φορείς ή να αναπληρώνει τις ελλείψεις τους. Το αξίωμα του επισκόπου συνδέθηκε σαφώς με τη βασιλική πολιτική. Εκτός από το προνόμιό του να εκδικάζει ένα ευρύ φάσμα υποθέσεων, ο επίσκοπος ασκούσε πολύ ευρείες λειτουργίες εντός της επισκοπής, τόσο δημοτικές όσο και φορολογικές. Ως επικεφαλής της επισκοπής, διαδραμάτισε επίσης ουσιαστικό ρόλο στη διοικητική διαχείριση της επικράτειας, απολαμβάνοντας μια εξουσία που αναδύθηκε από τα ερείπια της ρωμαϊκής διοίκησης».

Péricard, J. (2022). *Les royautes barbares. L' exemple mérovingien*. Université des Limoges.

ΠΗΓΗ 4: Η οργάνωση των πόλεων

«Υπάρχει μια κάποια συνέχεια μεταξύ των γαλλορωμαϊκών και των μεσαιωνικών πόλεων (...). (Οι πόλεις) διατήρησαν την αρχαία πολεοδομία τους παρά τις καταστροφές. Βασιλιάδες και επίσκοποι προσπάθησαν να αποκαταστήσουν τα τείχη, τα υδραγωγεία και τους υπονόμους. Τα επισκοπικά κτήρια, οι εκκλησίες και τα μοναστήρια που χρονολογούνται από την περίοδο των Μεροβιγγείων είναι σημαντικά σε αριθμό.(...) Στα νεκροταφεία έξω από τις πόλεις χτίστηκαν ταφικές βασιλικές. Ορισμένες από αυτές χτίστηκαν πάνω από τάφους μαρτύρων, όπως η βασιλική του Saint-Denis, όπου έθαβαν τους βασιλιάδες της Γαλλίας. Γύρω από αυτά τα ιερά αναπτύχθηκαν συχνά νέες αστικές συνοικίες έξω από τα αρχαία τείχη.(...) Οι έμποροι και οι βιοτέχνες ήταν μερικές φορές συγκεντρωμένοι σε ορισμένες αστικές συνοικίες ή ανήκαν σε μεγάλα κτήματα. Φαίνεται όμως ότι υπήρχαν και πλανόδιοι τεχνίτες που ταξίδευαν στην ύπαιθρο. Πολύτιμα αντικείμενα, όπως επιτραπέζια μεταλλικά και γυάλινα σκεύη, διακινούνταν σε μεγάλες αποστάσεις. Άλλα λιγότερο ακριβά προϊόντα, όπως τα κεραμικά, διακινούνταν στην περιφέρεια».

La Gaule Mérovingienne. Les Fiches Pédagogiques du Musée des Antiquités nationales Château de Saint-Germain-en-Laye.

ΠΗΓΗ 5: Η διοίκηση και το φορολογικό σύστημα των πόλεων

«(Οι πόλεις της Γαλατίας) είχαν συνηθίσει να διοικούνται αυτόνομα από τους επισκόπους τους, να κρατούν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των φόρων που πλήρωναν και να κρίνονται από τους δικούς τους ανθρώπους. Στους πολέμους που διεξήγαγε στη Γαλατία μετά την ήττα του Συναγρίου το 486, ο Χλωδοβίκος έπρεπε να

εξασφαλίζει την υποστήριξη της καθεμιάς από αυτές τις πόλεις με τη βία, αλλά πιθανότατα και επιτρέποντάς τους να διατηρήσουν ορισμένα από τα προνόμιά τους. Όταν οι Φράγκοι και οι Ρωμαίοι καλούνταν μαζί για να ορκιστούν στα λείψανα σε έναν νέο βασιλιά, το γεγονός λάμβανε χώρα σε κάθε πόλη (...). Το ρωμαϊκό φορολογικό σύστημα επέζησε πράγματι των ταραχών του πέμπτου αιώνα και το δημόσιο ταμείο ήταν ανεξάρτητο από την προσωπική περιουσία των Μεροβίγγειων πριγκίπων».

Cândido Da Silva, M. (2001). Les cités et l'organisation politique de l'espace en Gaule mérovingienne au VI^e siècle. *Histoire urbaine*, 4, pp.83 – 104

ΠΗΓΗ 6: Η εκπαίδευση

«Κατά τον πρώιμο Μεσαίωνα οι ρωμαϊκές πολιτιστικές παραδόσεις συνέχισαν να κυριαρχούν στη Γαλατία (...). Ο κλήρος προσπάθησε να περιορίσει την εκπαίδευση αποκλειστικά στις επισκοπικές και μοναστικές σχολές, πιστεύοντας ότι σκοπός της μάθησης ήταν η μελέτη των μυστηρίων του Θεού. (Μια διαταγή του βασιλιά της Νευστρίας¹) υποδηλώνει ότι υπήρχε μεγάλος αριθμός μαθητών. (...). Στη διάρκεια της μεροβίγγειας περιόδου, οι αριστοκράτες λαϊκοί σπούδαζαν στις ανακτορικές σχολές. Αν και ελάχιστα πράγματα διασώζονται από την αυλική πνευματική παραγωγή, οι φορολογικοί κατάλογοι του 6^{ου} αιώνα και τα δικαιοπρακτικά έγγραφα του 7^{ου} δείχνουν ότι στις αυλές υπήρχε εγγράμματο προσωπικό».

Nicolas, D.(1999). *Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού Κόσμου. Κοινωνία, Διακυβέρνηση και Σκέψη στην Ευρώπη(312-1500)*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σελ.126-127

1.Νευστρία: το δυτικό τμήμα του βασιλείου των Φράγκων

ΠΗΓΗ 7: Και με τη ματιά του Αγαθία, βυζαντινού ιστορικού του 6^{ου} αι, απεσταλμένου των Βυζαντινών στη Δύση...

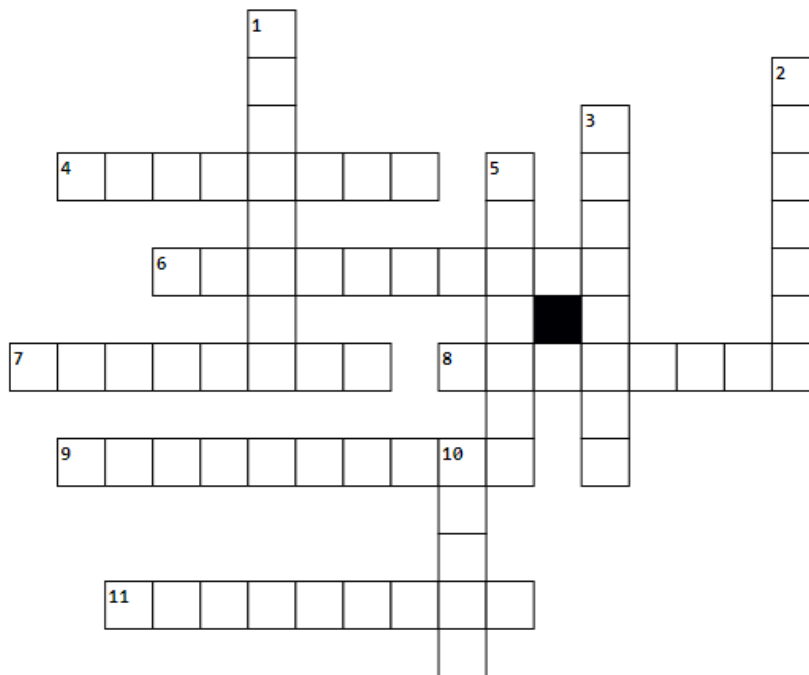
«Αυτοί οι Φράγκοι δεν ήταν νομάδες, όπως είναι συχνά οι βάρβαροι. Χρησιμοποιούν τη ρωμαϊκή διοίκηση και τους ρωμαϊκούς νόμους. Έχουν κοινό με τους Ρωμαίους το δικαίωμα του εμπορίου και του γάμου, καθώς και τη λατρεία του Θεού. Φαίνεται ότι είναι αρκετά πολιτισμένοι για έναν βάρβαρο λαό. Διαφέρουν από τους Ρωμαίους μόνο στη γλώσσα και την ενδυμασία τους. Αυτό που θαυμάζω περισσότερο σ' αυτούς είναι η ευθύτητα και η ενότητά τους. Στο παρελθόν, αλλά ακόμη και πρόσφατα, το βασίλειό τους μοιράστηκε μεταξύ τριών ή περισσότερων βασιλιάδων. Αλλά αυτό δεν αποτελεί επαρκή αφορμή για εμφύλιο πόλεμο. Βέβαια, οι βασιλιάδες τους απειλούν ο ένας τον άλλον και οι στρατοί τους κάνουν εκστρατείες. Όταν όμως οι βασιλιάδες τους βρεθούν ο ένας απέναντι στον άλλο, οι Φράγκοι προτιμούν να τα βρουν και πιέζουν τους βασιλιάδες τους να πράξουν ανάλογα. Δεν είναι ούτε σωστό ούτε σύνηθες το κράτος να βρίσκεται σε δυσκολία εξαιτίας μιας διαμάχης βασιλιάδων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι Φράγκοι διαθέτουν σταθερή δύναμη και σταθερούς νόμους. Και δεν έχουν χάσει κανένα από τα εδάφη τους. Αντίθετα κατέκτησαν άλλα πολλά».

Από την αφήγηση του Αγαθία στο DelaPlace, Chr. & France, J. (2019⁶). *Histoire des Gaules VI^e s. av. J.-C. - VI^e s. ap. J.-C.* Paris: Armand Colin.

Φύλλο Αξιολόγησης Ατομική Δραστηριότητα

Συμπληρώστε το παρακάτω σταυρόλεξο που μπορείτε να βρείτε και στη δ/νση:

<https://crosswordlabs.com/view/2022-01-04-438>



Across

4. Εκθρόνισε τον τελευταίο Ρωμαίο αυτοκράτορα
7. Βασιλιάς των Βανδάλων
8. Ο σημαντικότερος βασιλιάς της Μεροβίγγειας δυναστείας
9. Ο τελευταίος Ρωμαίος αυτοκράτορας του Δυτικού Ρωμαϊκού κράτους
10. Το σημαντικότερο ιστορικό πρόσωπο των Ούνων
11. Τον 4ο αι. αυτό το βαρβαρικό φύλο ανάγκασε τα γερμανικά φύλα να μετακινηθούν σε περιοχές του Ρωμαϊκού κράτους (ονομαστική)

Down

1. Το 410 η Ρώμη λεηλατήθηκε από τις δυνάμεις του (ονομαστική)
2. Στη σημερινή Τυνησία βρισκόταν το βασίλειό τους (ονομαστική)
3. Ο Χλωδοβίκος ασπάστηκε τον χριστιανισμό σύμφωνα με αυτό το δόγμα
5. Τον πρώιμο Μεσαίωνα οι πόλεις διατήρησαν την αρχαία
6. Το όνομα του επισκόπου που βάπτισε τον Χλωδοβίκο Α΄

Ομαδική Δραστηριότητα

Εργαζόμενοι συνεργατικά, δημιουργήστε με την εφαρμογή ThingLink ένα διαδραστικό χάρτη με τα σημαντικότερα βαρβαρικά βασίλεια και δώστε βασικές πληροφορίες για την ταυτότητα των βασιλείων αυτών.

Γιόγκα και Fitness Exergaming στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

*Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΑΠΘ-ΤΕΦΑΑ Σερρών
Αρβανιτίδου, Β., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΔΠΘ-ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής*

Περίληψη

Η συμμετοχή των παιδιών σε Φυσικές Δραστηριότητες (ΦΔ), συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη και στη μείωση της παχυσαρκίας. Ο επιπολασμός της παιδικής παχυσαρκίας αυξήθηκε αρκετά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, γεγονός το οποίο οφείλεται εν μέρει στα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών σε ΦΔ. Τα exergames είναι παιχνίδια στο βίντεο που συνδυάζουν την άσκηση και την τεχνολογία του παιχνιδιού στο βίντεο, απαιτείται υψηλή σωματική προσπάθεια από το άτομο και χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς, όπως για την καταπολέμηση της παχυσαρκίας, την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τη φυσική αποκατάσταση. Μπορεί να αποτελέσουν εναλλακτικό τρόπο άσκησης, προσφέροντας πολλές δυνατότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν ένα σωματικά δραστήριο τρόπο ζωής. Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η αξιοποίηση και η ενσωμάτωση των exergames στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), καθώς είναι ελκυστικά, συναρπαστικά εργαλεία και μπορούν να συμβάλλουν στο μάθημα της ΦΑ, με τη συμπλήρωση διάφορων επιλογών δραστηριότητας που ψυχαγωγούν τους μαθητές/τριες.

Λέξεις-Κλειδιά: Exergames, Φυσική Δραστηριότητα, Φυσική Αγωγή, Παχυσαρκία

Yoga and Fitness Exergaming in Physical Education Courses

*Patsi C., Special Teaching Staff, AUTH, SPESS-Serres
Arvanitidou V., Special Teaching Staff, DUTH, SPESS-Komotini*

Abstract

The participation in physical activities contributes to the prevention and reduction of childhood obesity. The prevalence of childhood obesity has increased significantly in the last three decades due to the low levels of participation in physical activities. Exergames are video games that combine exercise and video game technology, require high effort and are used for multiple purposes such as for the prevention of obesity, the promotion of social interaction and for physical rehabilitation. They could be an alternative way of exercise, offering many opportunities in order to facilitate students to adopt a physical active lifestyle. In this didactic proposal, the utilization and incorporation of exergames in Physical Education courses is attempted, as they are attractive, fascinating tools and could contribute to Physical Education courses with multiple entertaining activities for students.

Key-Words: Exergames, Physical Activity, Physical Education, Obesity

Εισαγωγή

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, ο επιπολασμός της παιδικής παχυσαρκίας αυξήθηκε από 6,5% σε 16,9% στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, γεγονός το οποίο εν μέρει οφείλεται στα χαμηλά επίπεδα ενασχόλησης των παιδιών με φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) (Ogden, Carroll, Kit & Flegal, 2012). Η παιδική παχυσαρκία εμφανίζει τις εξής συνέπειες: 1) τη συνέχιση της παχυσαρκίας και μετά την ενηλικίωση των ατόμων (Ogden, Carroll, Kit & Flegal, 2014), 2) την αύξηση του κινδύνου για εμφάνιση ασθενειών όπως είναι ο διαβήτης τύπου II, οι καρδιαγγειακές ασθένειες, η χρόνια νεφρική νόσος, ο καρκίνος (Boyer, Nelson & Holub, 2015) και 3) την αύξηση της θνησιμότητας και του πρόωπου θανάτου (Franks, Hanson, Knowler, Sievers, Bennett & Looker, 2010). Η παιδική παχυσαρκία συνδέεται με την παχυσαρκία των ενηλίκων (Ogden et al., 2014; Venn et al., 2007) και σε μετά έρευνα που πραγματοποιήθηκε, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παχύσαρκα παιδιά εμφανίζουν πέντε φορές υψηλότερο κίνδυνο να παραμείνουν παχύσαρκα και στην ενήλικη ζωή τους σε σχέση με τα παιδιά με φυσιολογικό σωματικό βάρος (Simmonds et al., 2015). Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, το 80% των εφήβων που ήταν παχύσαρκοι, παρέμειναν παχύσαρκοι και στην ενηλικίωσή τους (Dietz, 1994).

Η παιδική παχυσαρκία επηρεάζει διάφορες πτυχές της σωματικής και ψυχικής υγείας (Kumar & Kelly, 2017; Pandita, Sharma, Pandita, Pawar, Tariq & Kaul, 2016), καθώς συνδέεται με χαμηλή ποιότητα ζωής, με την εμφάνιση επιβλαβών επιπτώσεων για την υγεία όπως είναι ο καρκίνος και οι ασθένειες του πεπτικού συστήματος και συμβάλλει στην εμφάνιση υψηλής νοσηρότητας και θνησιμότητας (Ogden & Flegal, 2010; Xu & Xue, 2016). Εξαιτίας της αύξησης παγκοσμίως του επιπολασμού της παχυσαρκίας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων, το θέμα αφορά τη δημόσια υγεία. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που αφιερώνεται σε καθιστικές συμπεριφορές, όπως οι ώρες παρακολούθησης προγραμμάτων στην τηλεόραση, η ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια στους υπολογιστές και η μείωση της ενασχόλησης με υπαίθριες δραστηριότητες, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση του σωματικού βάρους και στην εμφάνιση της παχυσαρκίας (Echeverria, Kang, Isasi, Johnson-Dias & Pacquiao, 2014; Thibault, Contrand, Saubusse, Baine & Tison, 2010). Αν και η συναισθηματική αιτιολογία για την εμφάνιση της παχυσαρκίας δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη, υπάρχουν πολλαπλές παγιωμένες αρνητικές ψυχολογικές πτυχές που έχουν παρατηρηθεί (Fernandes, Ferreira-Santos, Miller & Torres, 2018). Τα παιδιά και οι έφηβοι που είναι υπέρβαρα/οι ή παχύσαρκα/οι, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης (Luppino et al., 2010), χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητα και υψηλότερη δυσaréσκεια με το σώμα τους σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους με κανονικό σωματικό βάρος (Stewart et al., 2017; Taylor, Wilson, Slater & Mohr, 2012).

Η αποχή από ΦΔ έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση χαμηλών επιπέδων καρδιοαναπνευστικής αντοχής που σε συνδυασμό με την ύπαρξη της παχυσαρκίας το αποτέλεσμα είναι η αύξηση του κινδύνου εμφάνισης της υπέρτασης και της υπερχοληστερολαιμίας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Σαν αποτέλεσμα αυξάνεται ο κίνδυνος

εμφάνισης χρόνιων ασθενειών όπως είναι η υπέρταση και ο διαβήτης κατά την ενηλικίωση των ατόμων (Nelson & Gordon-Larson, 2006). Η συμμετοχή σε ΦΔ συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη και στη μείωση της παχυσαρκίας, στη βελτίωση της καρδιαναπνευστικής αντοχής μεταξύ παιδιών και νεαρών ατόμων, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου που είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίσουν καθιστική συμπεριφορά (Gao, 2018). Επιπρόσθετα, η προσχολική ηλικία (4-5 ετών), έχει αναγνωριστεί σαν κρίσιμο σημείο για την προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής και την υιοθέτηση συνηθειών που μπορεί να συμβάλλουν στην πρόληψη της παχυσαρκίας και των χρόνιων ασθενειών στα παιδιά καθώς μεγαλώνουν (American Academy of Pediatrics and Councils on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health, 2006). Ωστόσο ορισμένες μελέτες έχουν εστιάσει στις επιδράσεις των παρεμβάσεων των προγραμμάτων με ΦΔ (Gao, Zeng, Pope, Wang & Yu, 2019).

Αν και η τακτική ενασχόληση με ΦΔ έχει σημαντικές επιδράσεις στην υγεία και συμβάλλει στην πρόληψη μη μεταδοτικών ασθενειών, ένας στους τέσσερις ενήλικες και περισσότερο από το 80 % των εφήβων παγκοσμίως δεν είναι κινητικά δραστήριοι (WHO, 2018). Η μέτρια ενασχόληση με ΦΔ, είναι ένας από τους κύριους παράγοντες θανάτου παγκοσμίως και σύμφωνα με τον ΠΟΥ πολιτικές για την αντιμετώπιση της περιορισμένης συμμετοχής σε ΦΔ, λειτουργούν στο 56% στα κράτη μέλη του ΠΟΥ και ο στόχος είναι να μειωθεί το ποσοστό στο 10% το 2025 (WHO, 2018).

Exergames

Τα exergames είναι παιχνίδια στο βίντεο που συνδυάζουν την άσκηση και την τεχνολογία του παιχνιδιού στο βίντεο, ενσωματώνοντας την κίνηση του σώματος του χρήστη (Klein & Simmers, 2009). Το exergaming είναι ο συνδυασμός της άσκησης και των παιχνιδιών στο βίντεο (Bogost, 2007). Αυτά τα διαδραστικά παιχνίδια, είναι γνωστά σαν exergames (WiiFit, Wii Sports, Dance Dance Revolution, Your Shape), τα οποία ενσωματώνουν την άσκηση και την κίνηση του σώματος, χρησιμοποιώντας τις σανίδες ισορροπίας, τα ποδήλατα άσκησης, τα επιδαπέδια πατήματα χορού (pads) ή τη χρήση ενός τηλεχειριστηρίου σαν ρακέτα για ενασχόληση με παιχνίδια όπως είναι το τένις. Οι ΦΔ και οι σωματικές κινήσεις είναι το κεντρικό θέμα αυτών των παιχνιδιών τα οποία ενθαρρύνουν το χρήστη να ασκηθεί. Είναι παιχνίδια ελκυστικά, συναρπαστικά και παρέχουν ψυχαγωγία σε ένα ευρύ δημογραφικό φάσμα ατόμων (Hansen, 2010; Themel-ihle, 2017).

Απαιτείται υψηλή σωματική προσπάθεια από το χρήστη συγκριτικά με τα παραδοσιακά βιντεοπαιχνίδια. Χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς, όπως για την καταπολέμηση της παχυσαρκίας (Berkovsky, Bhandari, Kimani, Colineau, & Paris, 2009; Easterly & Blachnitzky, 2011), την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Johnston & Whitehead, 2011) και τη φυσική αποκατάσταση (Benveniste, Jouvelot, Pin, & Pequignot, 2012). Χρησιμοποιούνται διαφορετικές συσκευές για την αύξηση της ενασχόλησης με ΦΔ και τη μέτρηση της φυσικής προσπάθειας και μερικές από αυτές είναι: 1) συσκευές παρακολούθησης του καρδιακού ρυθμού (Stach, Graham,

Yim & Rhodes 2009), 2) συσκευές Global Positioning System (Laikari, 2009) και 3) αθλητικός εξοπλισμός (Pijnappel & Mueller, 2013).

Παρεμβάσεις στο σχολικό πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), συστήνονται για να αυξήσουν τη συμμετοχή σε ΦΔ, με την αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων επιτρέποντας περισσότερο ενεργό χρόνο άσκησης στο μάθημα της ΦΑ. Ο Quinn (2013) διερεύνησε την ένταξη του Just Dance και του Dance Dance Revolution (DDR) στο παραδοσιακό μάθημα της ΦΑ, για να ενισχύσει το πρόγραμμα και να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και τον ενεργό χρόνο άσκησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι την περίοδο μετά από την παρέμβαση, οι μαθητές/τριες ήταν σημαντικά περισσότερο δραστήριοι στα μαθήματα της ΦΑ σε σύγκριση με την περίοδο πριν από την παρέμβαση. Παρόμοια ο Gao και συν. (2013) μελέτησαν την επίδραση του παιχνιδιού DDR σε 208 σχολεία με Λατίνους μαθητές/τριες και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι βελτιώθηκε η καρδιαναπνευστική αντοχή και οι επιδόσεις τους στα μαθηματικά. Η χρήση τους στα σχολεία μπορεί να έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα όσον αφορά την προώθηση της υγείας και την καταπολέμηση της παχυσαρκίας (Vaggetti et al., 2018).

Μπορεί να αποτελέσουν πρωτότυπο και εναλλακτικό τρόπο άσκησης, προσφέροντας πολλές δυνατότητες για να παρακινήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν ένα σωματικά δραστήριο τρόπο ζωής (Zhu, 2008). Την προηγούμενη δεκαετία η μεγάλη ανάπτυξη των exergames οδήγησε στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών αλληλεπιδραστικής άσκησης και αυτή η στροφή είχε ως αντίκτυπο την εφαρμογή τους στα σχολικά προγράμματα της ΦΑ (Graf, Pratt, Hester & Short, 2009). Χρησιμοποιούνται σε δημόσια σχολεία γιατί το ενδιαφέρον των παιδιών για την τεχνολογία συμβάλλει θετικά στην προώθηση της φυσικής δραστηριότητας. Το παιχνίδι DDR το οποίο συνδυάζει χορό, ευκινησία, ισορροπία, καρδιοαναπνευστική αντοχή με την ενεργητική μουσική και τα οπτικά εφέ, έχει σκοπό να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να προωθήσει τη συμμετοχή σε ΦΔ για τη βελτίωση της υγείας και της φυσικής κατάστασης (Gao et al., 2013; Gao, 2012; Gao & Podlog, 2012; Gao, Zhang & Stodden, 2013).

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: *Γιόγκα και Fitness Exergaming στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*

Εμπλεκόμενο Γνωστικό Αντικείμενο

Φυσική Αγωγή

Τάξη στην οποία απευθύνεται

Α' και Β' τάξη Γυμνασίου

Σκοπός:

Η ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων: κιναισθητική αντίληψη, οπτική αντίληψη, ικανότητες συντονισμού.

- Η βελτίωση της ισορροπίας, της ευλυγισίας και η ανάπτυξη της δύναμης.
- Η γνωριμία με τα exergames (άσκηση και παιχνίδι).

Μαθησιακοί στόχοι

Συναισθηματικός τομέας: η ανάπτυξη των κοινωνικών και ψυχικών αρετών όπως είναι η συνεργασία, η θέληση, η υπευθυνότητα.

Γνωστικός τομέας: ενασχόληση με τα exergames και η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη γιόγκα, τη σωστή στάση του σώματος, τη σωστή αναπνοή. Ακόμη να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία της άσκησης για την υγεία.

Οι μαθητές/τριες να χαρούν και να ψυχαγωγηθούν με την ενασχόλησή τους με τα exergames.

Διάρκεια 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική Υποδομή Βιντεοπροβολέας, Wii Fit exergame, αλληλεπιδραστικές σανίδες, σύνδεση με το διαδίκτυο, στρώματα γυμναστικής.

Διδακτική μέθοδος Ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, παρακινεί και κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες στις δραστηριότητες. Παρέχει βοήθεια όταν του ζητηθεί, παρέχει οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες για τη σωστή εκτέλεση των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων.

Οργάνωση της τάξης Οι μαθητές/τριες είναι συγκεντρωμένοι στην αίθουσα του γυμναστηρίου. Εάν η τάξη αποτελείται από 20 μαθητές/τριες, τότε αντιστοιχεί στον/στην κάθε μαθητή/τρια μία αλληλεπιδραστική σανίδα (εφόσον το σχολείο μπορεί να προμηθευτεί το υλικό) και 20 στρώματα γυμναστικής. Εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα για τις αλληλεπιδραστικές σανίδες, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τις κινήσεις που εκτελεί ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α βρίσκεται μπροστά από το βιντεοπροβολέα και στο κέντρο για να είναι ορατός/ή απ' όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες είναι σκορπισμένοι στο χώρο με αρκετή απόσταση μεταξύ τους, έτσι ώστε να υπάρχει ελευθερία κινήσεων. Ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει μέτωπο στο βιντεοπροβολέα και έχει μπροστά του/της την αλληλεπιδραστική σανίδα και το στρώμα γυμναστικής.

Προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ Τα exergames αποτελούν νέο εκπαιδευτικό εργαλείο, ειδικά στον τομέα της υγείας. Επειδή η ανθρώπινη κίνηση αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό σε αυτά τα παιχνίδια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλείο μάθησης στο μάθημα της ΦΑ, ενισχύοντάς το με φυσικές δραστηριότητες και παιχνίδια και προκαλώντας συναισθήματα χαράς στους/στις μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα μπορούν να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ΦΑ στην Πρωτοβάθμια και

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς ήδη έχουν ενσωματωθεί στα ΑΠΣ του μαθήματος της ΦΑ σε πολιτείες των ΗΠΑ. Τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με τα exergames, είναι η βελτίωση της συνολικής υγείας (ψυχικής και σωματικής), η αύξηση της παρακίνησης για ενασχόληση με ΦΔ σε φυσικό περιβάλλον, η βελτίωση της ισορροπίας, της ευλυγισίας καθώς και η ψυχαγωγία.

Δραστηριότητες/ Φάσεις Διδασκαλίας

Φάση 1η (1η διδακτική ώρα)

1η Δραστηριότητα-Τι είναι exergames Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες βρίσκονται συγκεντρωμένοι στην αίθουσα των πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, η οποία διαθέτει βιντεοπροβολέα. Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες πληροφορίες σχετικά με τα exergames. Εξηγεί στους/στις μαθητές/τριες τι είναι τα exergames, πότε πρωτοεμφανίστηκαν, σε τι διαφέρουν από τα παλαιότερης τεχνολογίας ψηφιακά παιχνίδια. Στη συνέχεια παρακολουθούν κάποια βίντεο στο You Tube σχετικά με τα exergames.

Exergaming-Wikipedia

<https://en.wikipedia.org/wiki/Exergaming>

YouTube

4Active Games-Interactive Gaming from Exergame

<https://www.youtube.com/watch?v=MLhANNBzJAY>

What are exergames? Explaining immersive fitness gaming technology

<https://www.youtube.com/watch?v=1-KR2CNz--s>

Nintendo Switch Sports

<https://www.youtube.com/watch?v=TZ16-1YIRAc>

2η Δραστηριότητα Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην αίθουσα του γυμναστηρίου. Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στους/στις μαθητές/τριες τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Στη συνέχεια ο/η κάθε μαθητής/τρια βρίσκεται μπροστά από μία αλληλεπιδραστική σανίδα. Ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο, μπροστά στο βιντεοπροβολέα στην κεντρική αλληλεπιδραστική σανίδα για να μπορούν να παρακολουθούν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες τις κινήσεις του/της. Η πρώτη δραστηριότητα είναι το χούλα χούπ με σκοπό την ψυχαγωγία και την προθέρμανση του κορμού των μαθητών/τριών.

Μάθημα Χούλα Χούπ https://www.youtube.com/watch?v=UUF_HtEG4jQ

3η Δραστηριότητα Στη συνέχεια οι μαθητές παραμένουν στη σανίδα τους και εκτελούν επιτόπιο τρέξιμο. Τρέξιμο <https://www.youtube.com/watch?v=wa7jIPcn5ok>

4η Δραστηριότητα Οι μαθητές/τριες εκτελούν κινήσεις με τα χέρια και τα πόδια με σκοπό τη βελτίωση της αερόβιας ικανότητας. Wii Fit Plus program-Step Aerobics <https://www.youtube.com/watch?v=8ohDNy3po-4> Wii Fit-Advanced Step <https://www.youtube.com/watch?v=V2b2LIFJZZk>

Φάση 2^η (2^η Διδακτική ώρα)

Μάθημα Γιόγκα Πριν από την εκτέλεση των ασκήσεων της γιόγκα, οι μαθητές/τριες μπορούν να ασχοληθούν με το επιτόπιο τρέξιμο της προηγούμενης διδακτικής ώρας με σκοπό την προθέρμανση του σώματος και την εκτέλεση διατάσεων των άνω και κάτω άκρων.

1^η Δραστηριότητα αναπνοής

Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες είναι συγκεντρωμένοι στο γυμναστήριο, ο καθένας βρίσκεται μπροστά από την αλληλεπιδραστική σανίδα. Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χαλαρώσουν και τους εξηγεί τη σημασία της σωστής αναπνοής. Στη συνέχεια ζητάει από τους μαθητές να εισπνέουν από τη μύτη και να εκπνέουν από το στόμα. Επαναλαμβάνουν 8-10 φορές.

2^η Δραστηριότητα-Half moon Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση της γιόγκα μισό φεγγάρι για την ανάπτυξη της ευλυγισίας. Αναπνέουν αργά και εκτελούν την πόζα για 4-5 φορές. Εκτέλεση και από τις δύο πλευρές.

3^η Δραστηριότητα-Warrior Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση πολεμιστή της γιόγκα εισπνέοντας και εκπνέοντας με αργό και σταθερό ρυθμό. Εναλλαγή του ποδιού στήριξης στη σανίδα ισορροπίας. Επαναλαμβάνουν 5-8 φορές.

4^η Δραστηριότητα-Tree Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση δέντρο της γιόγκα, με σκοπό τη βελτίωση της ισορροπίας, εισπνέοντας και εκπνέοντας αργά και σταθερά. Παραμένουν στη θέση για τρία λεπτά και μετά αλλαγή του ποδιού ισορροπίας.

5^η Δραστηριότητα-Palm Tree Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση φοίνικα της γιόγκα. Επαναλαμβάνουν 7 φορές.

6^η Δραστηριότητα-Dance Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση χορό της γιόγκα για την καλλιέργεια της ενδυνάμωσης και της ισορροπίας. Επαναλαμβάνουν 6 φορές, με εναλλαγή του ποδιού στήριξης.

7^η Δραστηριότητα-Grounded V Οι μαθητές/τριες εκτελούν τη στάση V της γιόγκα για την καλλιέργεια της ενδυνάμωσης του κορμού και των κοιλιακών μυών. Παραμένουν στη θέση για 3 λεπτά

Συμπεράσματα

Σε διάφορες χώρες έχει αυξηθεί η ενσωμάτωση των exergames σαν εναλλακτική ενασχόληση με ΦΔ, στη σχολική ΦΑ και είναι πιθανόν ότι συμβάλλουν στην αύξηση των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων, την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων σε σχέση με την υγεία και την άσκηση. Η εισαγωγή τους στη ΦΑ, μπορεί να αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο άσκησης ή για παρακίνηση για συμμετοχή σε ΦΔ. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη πόσο σημαντικά είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από την ενασχόλησή τους με exergames, καθώς αυτά μπορούν να αποτελέσουν μέρος του προγράμματος σπουδών της ΦΑ (Sheehan, Katz & Kooiman, 2015). Επιπρόσθετα οι Sheehan και συν. (2015) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σαν κομμάτι των ΑΠΣ, τα exergames προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες έναν πιο ενδιαφέροντα και συναρπαστικό τρόπο συμμετοχής στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

- American Academy of Pediatrics and Councils on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health (2006). Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117, 1834–1842.
- Benveniste, S., Jouvelot, P., Pin, B. & Pequignot, R. (2012). The MINWii project: Renarcissization of patients suffering from Alzheimer's disease through video game-based music therapy. *Entertainment Computing*, 3, 111-120.
- Berkovsky, S., Bhandari, D., Kimani, S., Colineau, N. & Paris, C. (2009). Design games to motivate physical activity. In *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology*, April 26-29, Claremont, California, USA.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. New Jersey: MIT Press.
- Boyer, B.P., Nelson, J.A. & Holub, S.C. (2015). Childhood body mass index trajectories predicting cardiovascular risk in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 56(6), 599–605.
- Dietz, W.H. (1994). Critical periods in childhood for the development of obesity. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 59(5), 955–959.

- Easterly, D. & Blachnitzky, A. (2011). Designing and evaluating UbiBall: A ubiquitous computing game for children. *International Journal of Arts and Technology*, 4(3), 276-293.
- Echeverria, S.E., Kang, A.L., Isasi, C.R., Johnson-Dias, J. & Pacquiao, D. (2014). A community survey on neighborhood violence, park use, and physical activity among urban youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, 186–194.
- Fernandes, J., Ferreira-Santos, F., Miller, K. & Torres, S. (2018). Emotional processing in obesity: a systematic review and exploratory meta-analysis. *Obesity Reviews*, 19, 111–120.
- Franks, P.W., Hanson, R.L., Knowler, W.C., Sievers, M.L., Bennett, P.H. & Looker, H.C. (2010). Childhood obesity, other cardiovascular risk factors, and premature death. *The New England Journal of Medicine*, 362(6), 485–493.
- Gao Z. (2012). Motivated but not active: the dilemmas of incorporating interactive dance into gym class. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 794–800.
- Gao, Z. (2018). Growth trajectories of young children's objectively determined physical activity, sedentary behavior, and body mass index. *Childhood Obesity*, 14, 259–64.
- Gao, Z., Hannan, P., Xiang, P., Stodden, D.F. & Valdez, V.E. (2013). Video game-based exercise, Latino children's physical health, and academic achievement. *American Journal of Preventive Medicine*, 44, 240-246.
- Gao, Z. & Podlog, L. (2012). Urban Latino children's physical activity levels and performance in interactive video dance games: effects of goal difficulty and goal specificity. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166, 933–937.
- Gao, Z., Zeng, N., Pope, Z., Wang, R. & Yu, F. (2019). Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence and physical activity in preschool children. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 106-113.
- Gao, Z., Zhang, T. & Stodden, D.F. (2013). Children's physical activity levels and their psychological correlated in interactive dance versus aerobic dance. *Journal of Sport and Health Science*, 2, 146–51.
- Graf, D.L., Pratt, L.V., Hester, C.N. & Short, K.R. (2009). Playing active video games increases energy expenditure in children. *Pediatrics*, 124, 534–540.

- Hansen, L. (2010). *Examining active gaming theories and practices among 3rd - 5th graders*. Paper presented at the Games for Health, Boston, MA. *Journal of Case Studies in Education*, 4.
- Johnston, H. & Whitehead, A. (2011). Pose presentation for a dance-based massively multiplayer online exergame. *Entertainment Computing*, 2, 89-96.
- Klein, M.J. & Simmers, C.S. (2009). Exergaming: Virtual inspiration real perspiration. *Young Consumers: Insight and ideas for Responsible Marketers*, 10(1), 35-45
- Kumar, S. & Kelly, A.S. (2017). Review of childhood obesity: from epidemiology, etiology, and comorbidities to clinical assessment and treatment. *Mayo Clinical Proceedings-Journal Elsevier*, 251–265.
- Laikari, A. (2009). Exergaming - Gaming for health. In *Proceedings of the 13th IEEE International Symposium on Consumer Electronics*, May 25-28, Kyoto, Japan.
- Luppino, F.S., Wit, L.M., Bouvy, P.F., Stijnen, T., Cuijpers, P., Penninx, B.W.J.W. & Zitman, F.G. (2010). Overweight, Obesity, and Depression. *Archives of General Psychiatry*, 67, 220.
- Nelson, M.C. & Gordon-Larson, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117, 1281–90.
- Ogden, C.L., Carroll, M.D., Kit, B.K. & Flegal, K.M. (2014). Prevalence of childhood and adult obesity in the United States, 2011–2012. *Journal of the American Medical Association*, 311(8), 806–814.
- Ogden, C.L., Carroll, M.D., Kit, B.K. & Flegal, K.M. (2012). Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999-2010. *Journal of the American Medical Association*, 307, 483–90.
- Ogden, C.L. & Flegal, K.M. (2010). Changes in terminology for childhood overweight and obesity. *National Health Statistics Reports*, 25, 1–5.
- Pandita A, Sharma D, Pandita D, Pawar S, Tariq M & Kaul A. (2016). Childhood obesity: prevention is better than cure. *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity*, 9, 83–89.
- Pijnappel, S. & Mueller, F. (2013). 4 design themes for skateboarding. In *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, April 27-May 2, Paris, France.

- Quinn, M. (2013). Introduction of active video gaming into the middle school curriculum as a school-based childhood obesity intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 27, 3-12.
- Sheehan, D.P., Katz, L. & Kooiman, B.J. (2015). Exergaming and physical education: A qualitative examination from the teachers' perspectives. *Journal of Case Studies in Education*, 4.
- Simmonds, M., Burch, J., Llewellyn, A., Griffiths, C., Yang, H., Owen, C., Duffy, S. & Woolacott, N. (2015). The use of measures of obesity in childhood for predicting obesity and the development of obesity-related diseases in adulthood: a systematic review and meta-analysis. *Health Technology Assessment*, 19(43), 1–336.
- Stach, T., Graham, T.C.N., Yim, J. & Rhodes, R.E. (2009). Heart rate control of exercise video games. In *Graphics Interface Conference*, May 25-27, Kelowna, Canada.
- Stewart, J.G., Esposito, E.C., Glenn, C.R., Gilman, S.E., Pridgen, B., Gold, J. & Auerbach, R.P. (2017). Adolescent selfinjurers: comparing non-ideators, suicide ideators, and suicide attempters. *Journal of Psychiatric Research*, 84, 105–112.
- Taylor, A., Wilson, C., Slater, A. & Mohr, P. (2012). Self-esteem and body dissatisfaction in young children: associations with weight and perceived parenting style. *Clinical Psychologist* 2012, 16, 25–35.
- Thembelihle, G. (2017). Exploring use of exergames in physical education classes as a way to curb obesity and promote health in children and adolescents in Zimbabwe. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(6), 122-131.
- Thibault, H., Contrand, B., Saubusse, E., Baine, M. & Tison, S.M. (2010). Risk factors for overweight and obesity in French adolescents: physical activity, sedentary behavior and parental characteristics. *Nutrition*, 26, 192–200.
- Vagheti, C.A.O., Monteiro, R.S. Finco, M.D. Reategui, E. & Botelho, S.S. (2018). Exergames Experience in Physical Education: A Review. *Physical culture and sport, studies and research*, 23-32.
- Venn, A.J., Thomson, R.J., Schmidt, M.D., Cleland, V.J., Curry, B.A., Gennat, H.C. & Dwyer, T. (2007). Overweight and obesity from childhood to adulthood: a follow-up of participants in the 1985 Australian Schools Health and Fitness Survey. *The Medical Journal of Australia*, 186(9), 458–460.
- World Health Organization. Physical activity (2018). Retrieved at 06/05/2021 from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

- Xu, S. & Xue, Y. (2016). Pediatric obesity: causes, symptoms, prevention and treatment (review). *Experimental and Therapeutic Medicine*, 11, 15–20.
- Zhu, W. (2008). Promoting physical activity using technology. *Research Digest*, 9, 1–8.

**Δημιουργική ανάγνωση των «σιωπηλών» βιβλίων (Wordless books):
Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησής τους στην προσέγγιση της ελληνικής ως
δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Τοκμακίδου Ελπίς, Σ.Ε.Ε. Π.Ε. 70, Μ.Εδ.

Λαϊνός Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Η αναγνώριση μιας σειράς αλλαγών όσον αφορά στην έννοια και την καλλιέργεια του γλωσσικού -και όχι μόνο- γραμματισμού αλλά και της αντίστοιχης μεθοδολογίας στο χώρο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, οδηγεί στη διατύπωση μιας διδακτικής πρότασης/σεναρίου που βασίζεται στη φιλοσοφία των Wordless books. Βιβλίων που το όποιο μήνυμά τους μεταφέρεται μέσω των εικόνων τους, αφού το κείμενό τους είναι ελάχιστο ή αυτό σε πολλές περιπτώσεις δεν υφίσταται. Η προσέγγιση της γλώσσας επιχειρείται ακόμη και για τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα, μέσω της εξασφάλισης των προϋποθέσεων Δημιουργικής Γραφής αλλά και της ενασχόλησης με παιγνιώδεις δραστηριότητες και πειραματισμούς της θεατρικής πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, Wordless books, διδακτική πρόταση

**Creative reading of "silent" books (Wordless books): A didactic proposal in
Teaching Greek as a Second/Foreign Language**

Tokmakidou Elpis, Coordinator of Educational Matters

Lainas Dimitrios, Teacher

Abstracts

The recognition of a series of changes in terms of the concept and cultivation of language - and not only - literacy but also the corresponding methodology in the field of modern Greek school, leads to the formulation of a teaching proposal / scenario based on the philosophy of Wordless books. In which any message is conveyed through their images, since their text is minimal or in many cases does not exist. The language approach is attempted even for students who do not have Greek as their mother tongue, by ensuring the conditions of Creative Writing but also by engaging in playful activities and experimenting with theatrical practices.

KeyWords: Creative Writing, Theatre-pedagogical practices, Wordless books, teaching proposal

Εισαγωγή

Μια σειρά αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό αλλά και επιστημονικό επίπεδο ασκούν πιέσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, στην κατεύθυνση αναγνώρισης

της ταχύτητας των μεταβολών και προσαρμογής στο διαμορφούμενο περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων σχολικών τάξεων στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, μια κατάσταση στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, επινοώντας μεθόδους και τεχνικές για να διαχειριστούν τις όποιες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Αντίστοιχες αλλαγές σχετίζονται και με την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές απόψεις για τη μορφή και το είδος των γραμματισμών που θα μπορούσαν να υποστηριχθούν στο χώρο του σχολείου. Παρόμοια αναθεώρηση γνωρίζει η πρόσληψη του κειμένου από την πλευρά των αποδεκτών/τριών του.

Επιπρόσθετα η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας δημιουργεί ανάγκες ανάπτυξης εξειδικευμένων δεξιοτήτων γραμματισμού, γεγονός που επιφέρει επιπρόσθετες εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά και νέες απαιτήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού, αφού η εξοικείωση τόσο με τα νέα τεχνολογικά μέσα όσο και με τα πολυτροπικά κείμενα -που μπορούν να δημιουργηθούν με τη συμβολή τους- θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης (Χοντολίδου, 1999: 115-117).

Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής πρότασης

Έχει ήδη καταγραφεί ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να εξασκήσει τους μαθητές/τριες και στη διαπραγμάτευση πολύμορφων και πολύτροπων κείμενων, τα οποία έχουν προκύψει ως προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογικής ανάπτυξης αλλά και της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες (Ματσαγούρας, 2007:66).

Ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδακτική της γλώσσας η κυριαρχία ενός πολυτροπικού τοπίου (Kress, 2001:116), υπαγορεύει την αξιοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών διαθέσιμων πόρων αναπαράστασης της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Οι σημειωτικοί τρόποι αποτύπωσής της μπορούν να αποδοθούν πολλαπλά μέσα από τη συνδυασμένη χρήση πόρων διαφορετικών σημειωτικών πηγών. Ως τέτοιοι νοούνται εκτός του γραπτού λόγου, ο προφορικός, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός όπως και οι χειρονομίες (Χατζησαββίδης & Φίλιου 2012: 1208). Για αυτό και στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η έννοια του γραμματισμού, όπως και η έννοια του κειμένου, διευρύνονται. Εισάγεται η έννοια των πολυγραμματισμών και αναγνωρίζεται η ποικιλία των κειμενικών μορφών. Με αυτή την προοπτική η μορφή κάθε κειμένου αντιμετωπίζεται ως το προϊόν των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία ενώ το περιεχόμενό του αφορά στις φωνές και στους λόγους που οι ίδιοι εκπροσωπούν (Kress, 2003:47).

Η κυριαρχία θεωριών, όπως αυτή της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser (2000), βρίσκει πρακτικές αναφορές στη σχολική τάξη, με την απόδοση του αναγκαίου σεβασμού στις ταυτότητες των μαθητών/τριών και με την αναζήτηση του νοήματος μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και της ανάληψης πρωτοβουλιών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις ενασχόλησης με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η αντίστοιχη αλλαγή παραδείγματος

συννοψίζεται στην παραδοχή «ότι όλοι προσερχόμαστε στα κείμενα με την υποκειμενικότητά μας» (Χοντολίδου 2003: 30-31). Σε αυτή στηρίζεται η ερμηνεία και η συμπλήρωση νοημάτων της ανάγνωσης, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αντικείμενο (Iser, 2000: 22).

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η εκπαιδευτική μας πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα). Οι προτεινόμενες διδακτικές επιλογές προσανατολίζονται στην ενεργητική δράση των μαθητών/τριών του για τη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης παράλληλα με την υιοθέτηση του μοντέλου της φθίνουσας καθοδήγησης. Στην παρουσιαζόμενη διδακτική πρόταση, κυρίαρχη είναι η προσπάθεια εξασφάλισης των προϋποθέσεων Δημιουργικής Γραφής, η οποία επιχειρείται τόσο μέσω της αξιοποίησης των εικόνων (ενταγμένων σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο ή προερχόμενων από αντίστοιχα λογοτεχνικά βιβλία) όσο και μέσω της κινητοποίησης της εκφραστικής δύναμης των μαθητών/τριών με την επιλογή δραστηριοτήτων και με παιγνιώδη χαρακτηριστικά.

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών επιδιώκεται μέσα από τέτοιου είδους δράσεις παράλληλα με την αξιοποίηση υλικού από ένα σημειωτικό σύστημα, αυτό της εικόνας, που είναι ιδιαίτερα οικείο και προσφιλές στα παιδιά. Η αξιοποίησή τους υπαγορεύεται από την ανάγκη δημιουργίας ενός υποστηρικτικού πλαισίου για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας (προφορικής και γραπτής έκφρασης) των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Σε αυτό το «πέρασμα από το γνωστό στο άγνωστο», μέσα από την διατύπωση υποθέσεων γύρω από τις εικόνες, την αντιμετώπισή τους ως αντικείμενο ανάλυσης αλλά και κατανόησης (Σφυρόερα, 1993: 29), θα στηριχθεί η οικοδόμηση της όποιας νέας γνώσης τους στη χρήση της γλώσσας.

Βασική πηγή άντλησης αντίστοιχων εικόνων -που θα υποκινήσουν τις δράσεις των μαθητών/τριών και θα δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες ενεργοποίησής τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα τους, όσον αφορά στις σχέσεις εικόνων/ λέξεων και εννοιών- αποτελεί η εργογραφία της παιδικής λογοτεχνίας και κυρίως αυτή που αφορά στα εικονοβιβλία, βιβλία με ελάχιστο κείμενο ή και χωρίς αυτό, γνωστά ως wordless books (Dowhower, 1997: 63). Κυρίαρχο προτέρημα των λογοτεχνικών έργων μπορεί να θεωρηθεί η άντληση διαφορετικών ωφελειών, γνώσεων, ευχαρίστησης από το ίδιο κείμενο για αναγνώστες που η διαφορετικότητά τους δεν αφορά μόνο στους ίδιους αλλά και το χρόνο και το χώρο από όπου προέρχονται (Hauthorn, 1993: 127). Όσον αφορά στα εικονοβιβλία ή και τα wordless books, αυτά προσφέρουν την ευκαιρία ακόμη και σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο να εμπλακούν με τη λογοτεχνία και στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις να αξιοποιήσουν ένα κοινό κείμενο αναφοράς για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα με το επίπεδο ανάπτυξης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Η παρατήρηση και ο σχολιασμός των εικόνων σε βιβλία τέτοιου είδους δεν ενέχει τον κίνδυνο των «ορθών» ή «λανθασμένων» απαντήσεων. Η απουσία του κειμένου προβάλει ως μια αφορμή διαμόρφωσης μιας προσωπικής σχέσης με αυτές. Η ύπαρξή τους μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας

(Χατζησαββίδης & Φίλιου 2012: 1208) αλλά και συμπλήρωσης των όποιων κενών πληροφορίας. Επιπρόσθετα παρέχουν τη δυνατότητα ελεύθερης ανάγνωσης του εικονικού «κειμένου», χωρίς να αποκλείουν την εισαγωγή νέων αφηγηματικών στοιχείων (σκηνικό, ήρωες, πλοκή, ανατροπή, λύση) ή ακόμη και ένταξης των ίδιων των εαυτών τους μέσα σε αυτές (Γρόσδος, 2012:64). Κατά την εμπλοκή τους σε δράσεις κατασκευής νοήματος -αποδίδοντας συγκεκριμένο περιεχόμενο σε εικόνες- οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες παρακινούνται να επιστρατεύσουν την παρατηρητικότητα τους, να εξασκήσουν την κριτική τους ικανότητα και την επιχειρηματολογία τους, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και καλλιεργώντας αρχικά τον προφορικό και στη συνέχεια το γραπτό τους λόγο.

Η πρόκληση της απόδοσης νοήματος, συμπλήρωσης των κενών της εικόνας και διατύπωσης ερωτήσεων στο ίδιο το «κείμενο», ακολουθεί τη χρήση τριών επιπέδων σημειολογικής προσέγγισης της Μ. Μίσιου (2019:314) και βασίζεται στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών/τριών. Σε αυτή τη μετάβαση, η εικόνα έρχεται να συνδέσει τον προφορικό με τον γραπτό λόγο, καθώς οι γνώσεις σε ένα σημειωτικό σύστημα μεταφέρονται, ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιου άλλου (Γιαννακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004:83). Όσον αφορά στις δράσεις εμπλοκής των μαθητών/τριών με το γραπτό λόγο, ακολουθούνται οι αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού και της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, βασική προτεραιότητα της οποίας αποτελεί η καλλιέργεια, η διεύρυνση και ο εμπλουτισμός της γνώσης και της διαίσθησης που ήδη κατέχουν οι μαθητές/τριες ως προς τη γλώσσα (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης, 2001: 64).

Από την άλλη πλευρά, η ένταξή του παιχνιδιού στην καθημερινή διδασκαλία έχει αναδειχθεί ως μια κατάλληλη διδακτική πρακτική, αφού μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών και της γλωσσικής τους έκφρασης (Ηλία & Ματσαγούρας, 2006:307). Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι αναδεικνύεται σε κυρίαρχο διδακτικό μέσο, «μια γεμάτη νόημα διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους» (Αυγητίδου, 2001: 172) και μέσω αυτού δίνεται μια ευκαιρία για μια ποικιλία κοινωνικών και επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων. Άλλωστε όπως έχει υποστηριχθεί ο συνδυασμός παιχνιδιού και μάθησης μπορεί να συμβάλει στη ανώδυνη μύηση μιας πράξης που πολύ συχνά φοβίζει και απωθεί τα παιδιά, την πράξη της γραφής (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Ιδιαίτερα για τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες το παιχνίδι με τις λέξεις και ο πειραματισμός που συναντάται στη Δημιουργική Γραφή, μπορούν να αποτελέσουν το όχημα για την υπέρβαση των όποιων δυσκολιών ενδέχεται να συναντήσουν κατά την προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας.

Το παιχνίδι αποτελεί το σημείο τομής στην αξιοποίηση ενός ακόμη διδακτικού εργαλείου που υιοθετείται στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση. Έχοντας εμπιστοσύνη στη δύναμη του θεάτρου για την άρση των όποιων εμποδίων μπορεί να προκύψουν από τις αδυναμίες της γλωσσικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, υιοθετείται η άποψη ότι παράλληλα με τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα μπορεί να γίνουν τα απαραίτητα

βήματα για την κατανόηση της υποκειμενικής σημαντικής διαφοράς και διαφορετικότητας (Παπακώστα: 2007: 210). Ο συνδυασμός του παιχνιδιού με το θέατρο αποτελεί επίσης το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του Θεατρικής τέχνης και της Παιδαγωγικής επιστήμης, μιας ένωσης που αποδίδεται με τον όρο «Θεατροπαιδαγωγική» (Λενακάκης, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2016: 530). Επιπρόσθετα οι εισηγητές του -ακολουθώντας τις νέες επιστημονικές θέσεις της γλωσσοδιδασκτικής και των νέων γραμματισμών- υποστηρίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και την αξιοποίηση θεατρικών πρακτικών μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση -από την πλευρά των μαθητών- του τρόπου χρήσης του λόγου (προφορικού και γραπτού) ως κοινωνικής πρακτικής (Λενακάκης, κ.ά., 2016: 2016: 530).

Διδακτική πρόταση: Από τις εικόνες των Wordless books ... στις πρώτες απόπειρες δημιουργικής γραφής.

Οι προτεινόμενες ιδέες έχουν αφορμή την αξιοποίηση των εικόνων και της ιστορίας δύο εικονοβιβλίων. Πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις, γνωστά ως wordless books (Dowhower, 1997: 63). Ωστόσο ως «σιωπηλά βιβλία» θα μπορούσαν να θεωρηθούν εκπρόσωποι της σύγχρονης εποχής, «στην οποία η κουλτούρα της λέξης αντικαθίσταται βαθμιαία από την κουλτούρα της εικόνας» (Οικονομίδου, 2010). Σύμφωνα και με αυτό το σκεπτικό αλλά και όσων έχουν καταγραφεί στο θεωρητικό μέρος της διδακτικής μας πρότασης, μπορούν να αξιοποιηθούν είτε σε μια τάξη υποδοχής μαθητών/τριών με περιορισμένο λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα είτε σε μια από τις πολλές πολυπολιτισμικές τάξεις του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου.

Τόσο το βιβλίο «Yellow umbrella», (2002) των Jae Soo Liu & Dong Il Sheen, (μουσική σύνθεση) όσο και το «The red book» της B. Lehman (2004), μπορούν να δώσουν το έναυσμα εμπλοκής των μαθητών/τριών με χώρους και διαδικασίες -του ανθρωπογενοῦς ή φυσικού περιβάλλοντος- μέσα στους οποίους και οι ίδιοι/ιες οι μαθητές/τριες ζουν και δραστηριοποιούνται. Και τα δύο εικονοβιβλία διαπραγματεύονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την έννοια του ταξιδιού και της περιπλάνησης, αλλά μπορούν να αποτελέσουν επίσης το έναυσμα για την αντίστοιχη διερεύνηση των μαθητών/τριών.

Κατά την επαφή τους με τα περιεχόμενα του πρώτου βιβλίου καλούνται αρχικά να μιμηθούν την κίτρινη ομπρέλα, ακολουθώντας τη μουσική που συνοδεύει την κίνησή της, αναπαριστώντας σκηνές από χώρους, τους οποίους αυτή προσεγγίζει, όπως ο δρόμος, το σπίτι, το σχολείο και την παιδική χαρά ή το πάρκο σε συνδυασμό με την αξιοποίηση αντίστοιχων video που προσφέρονται στο διαδίκτυο. Οι ομάδες των μαθητών/τριών παρακινούνται να δημιουργήσουν μια «παγωμένη» εικόνα ή ένα ομαδικό γλυπτό στο συγκεκριμένο χώρο που τους αναλογεί, δημιουργώντας αντίστοιχες οπτικές εικόνες και αναπαριστώντας την αντίστοιχη δράση. Η δραστηριότητα μπορεί να συνοδεύεται με τη χρήση καρτελών αναφοράς (εικόνες από το διαδίκτυο και τις ονομασίες τους αντίστοιχων χώρων) με την παρακίνηση για δημιουργία απλών προτάσεων (προφορικά ή και γραπτά).



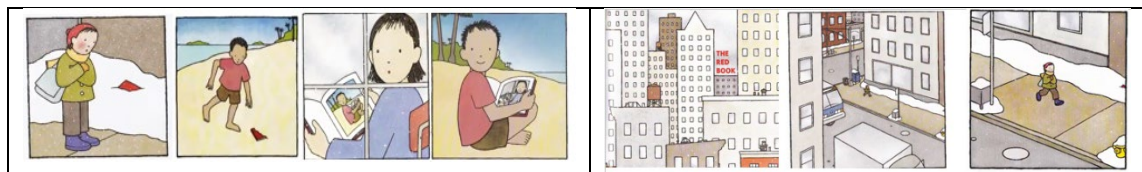
Εικόνα 1: Οι ομπρέλες στο χώρο, Yellow umbrella (Jae Soo Liu & Dong Il Sheen, 2002)

Η συνέχιση της παραπάνω δραστηριότητας αλλά και ο εμπλουτισμός της μπορεί να συντελεστεί με την επεξεργασία και του επόμενου εικονοβιβλίου. Το σιωπηλό κόκκινο βιβλίο (Γιαννακοπούλου, 2016:233) κινείται μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου, για αυτό και η μεταφορά των μαθητών από τον ένα χώρο στον άλλο μπορεί να επιτευχθεί και πάλι μέσω των δραστηριοτήτων της θεατρικής τέχνης και της δημιουργικής γραφής. Το κόκκινο βιβλίο εντοπίζεται αρχικά από ένα κορίτσι που ζει σε μια μεγαλούπολη. Ακολουθώντας τη διαδρομή για το σχολείο, στην άκρη του δρόμου και μέσα στο χιόνι, το ξεχωρίζει. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διάφορες τεχνικές, όπως ο διάδρομος της συνείδησης, η ανακριτική καρέκλα ή αυτή της αφήγησης. Δημιουργούνται δύο σειρές από τους μαθητές/τριες της τάξης και ένας/μία εθελοντής/τρια έχει το ρόλο του παιδιού που βρίσκει το βιβλίο. Καλείται να τοποθετηθεί ανάμεσά τους και καθώς κινείται, ακούει τα επιχειρήματα της μιας και της άλλης πλευράς για να σηκώσει και να πάρει μαζί του/της το βιβλίο ή να το αφήσει. Εναλλακτικά μπορεί να καθίσει σε μια καρέκλα και στην ολομέλεια της τάξης να περιγράψει τη σκηνή του διλήμματος και να μιλήσει για την απόφασή του/της. Θα μπορούσε ακόμη από την ίδια θέση να δεχτεί ερωτήσεις σε σχέση με το βιβλίο (πώς βρέθηκε στο νησί, με ποιο μεταφορικό μέσο, ποιον συνάντησε...) και να προσπαθήσει να απαντήσει σε αυτές όσο γίνεται πιο πειστικά (με κινήσεις, με προφορικό λόγο ή και γραπτά).

Στην ιστορία του «The red book» της B. Lehman (2004), η ηρωίδα παίρνει το βιβλίο στην τσάντα της και στην πρώτη ευκαιρία το ξεφυλλίζει. Εκεί συναντά ένα αγόρι που ζει σε ένα μακρινό μέρος, σε ένα χώρο πολύ διαφορετικό από το δικό της. Όμως και αυτό βρίσκει ένα ακόμη κόκκινο βιβλίο, αυτή τη φορά στην παραλία του νησιού, όπου κατοικεί. Η επικοινωνία μεταξύ των δύο ηρώων είναι αναμενόμενη. Ωστόσο μπορεί να υπάρξουν και ανατροπές. Αποτελεί πρόκληση η πρόβλεψή τους από τους μαθητές/τριες, καθώς οι εικόνες ενισχύουν την υποκίνηση της φαντασίας τους αλλά και την επέκταση της ιστορίας. Στη φάση αυτή έχουν και πάλι θέση οι παραπάνω περιγραφόμενες τεχνικές (παγωμένη εικόνα, διάδρομος συνείδησης, κύκλος αφήγησης και ανακριτική καρέκλα). Εναλλακτικά, οι μαθητές/τριες της τάξης θα μπορούσαν να

παρακινηθούν να αναφερθούν στις σκέψεις ή τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας μέσα από την παντομίμα της συνάντησης των δύο παιδιών και διαπραγμάτευσης των συναισθημάτων τους. Επιπρόσθετα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο «Ρόλος στον τοίχο». Για το σκοπό αυτό ενδείκνυται η σχεδίαση του περιγράμματος της μορφής τους σε ένα κομμάτι από χαρτί του μέτρου και προκειμένου οι μαθητές/τριες να καταγράψουν σχετικές λέξεις/προτάσεις.

Η στοχοθεσία των επιμέρους προτεινόμενων δραστηριοτήτων κινείται γύρω από την άσκηση και καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, την ανάπτυξη λεξιλογίου, την επαφή με νέες μορφές και τρόπους λογοτεχνικού λόγου, τη σύνδεση εικόνας και λόγου αλλά και τον οπτικό γραμματισμό, όπως και την εξοικείωση με ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα (συνδυασμός λόγου-εικόνας-ήχου). Στον πίνακα της τάξης αναρτάται μια σειρά εικόνων με τους ήρωες από το συγκεκριμένο εικονοβιβλίο και παρακινούνται οι μαθητές/τριες της τάξης να τις παρατηρήσουν και να αναφέρουν όσες λέξεις τους έρχονται αυτόματα στο νου (αγόρι, κορίτσι, βιβλίο, δρόμος, σπίτι ...). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και με άλλες εικόνες του βιβλίου. Δημιουργούνται τόσες στήλες λέξεων όσες και οι εικόνες που διαπραγματευόμαστε. Η καταγραφή των λέξεων θα μπορούσε να γίνει και από τους μαθητές/τριες και ως άσκηση γραφής.



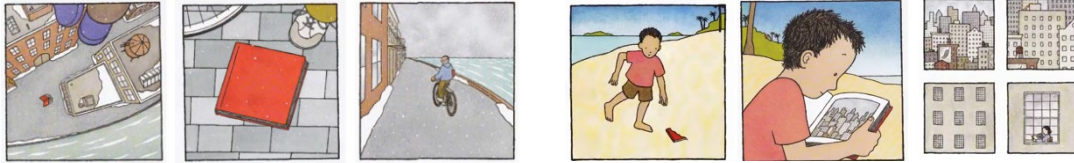
Εικόνα 2: Οι ήρωες και η αρχή της ιστορίας, : [The red book](#), B. Lehman (2004)

Προβάλλεται με τη βοήθεια του ανακλαστικού προβολέα η αρχή της βιντεοσκοπημένης ιστορίας (ενδεικτικά: [The red book](#)) με εικόνες από το εικονοβιβλίο (προβολή βίντεο -0,35'). Εστιάζοντας στην ηρωίδα οι μαθητές/τριες καλούνται να ακολουθήσουν τα τρία επίπεδα ανάγνωσής τους: «Στην εικόνα βλέπω... Συμπεραίνω ότι... Υποθέτω ότι...» (Μίσιου, 2019:314), απαντώντας σε ερωτήματα όπως «Τι βλέπω στην εικόνα;», «Πού πηγαίνει;», «Πού θα φτάσει;», «Ποιος άλλος θα είναι εκεί;», «Πώς θα νιώθει;». Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και στα μέλη τους δίνονται διαφορετικές εικόνες (μέχρι έξι τεμάχια) των επιμέρους σκηνών της ιστορίας, τις οποίες καλούνται να βάλουν σε σειρά, σε μια οποιαδήποτε διάταξη και όπως η ίδια η ομάδα αποφασίσει. Αφήνονται να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν, να απορρίψουν και να συμφωνήσουν, καταλήγοντας τελικά στη σειρά που κατά την κρίση τους δημιουργεί μια ιστορία.



Εικόνα 3: Οι διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας, [The red book](#), B. Lehman (2004)

Όλες οι εκδοχές είναι αποδεκτές ενώ θεμιτά είναι και τα σχόλια για τις ιστορίες που έχουν δημιουργηθεί από τα μέλη των άλλων ομάδων. Η εξέλιξη της ιστορίας όπως αυτή προτείνεται από το βιβλίο θα μπορούσε να παρουσιαστεί με την προβολή της συνέχειας του σχετικού βίντεο.



Εικόνα 4: Η εξέλιξη της ιστορίας, [The red book](#), B. Lehman (2004)

Σε μια επόμενη φάση επεξεργασίας, οι εικόνες που έχουν διαπραγματευτεί οι ομάδες, τοποθετούνται κάθετα και με τη σειρά που η κάθε ομάδα έχει συμφωνήσει. Αυτή τη φορά τα μέλη τους καλούνται να γράψουν ένα τίτλο για κάθε εικόνα. Στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να καταγραφεί από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, μια συνολική ιστορία με τη συμβολή και σύνθεση των ιδεών όλων των ομάδων και σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών.

Αντί επιλόγου

Τόσο το υλικό όσο και οι δραστηριότητες της διδακτικής μας πρότασης είναι ενδεικτικά για την υποστήριξη και την προώθηση συγκεκριμένων στόχων που έχουν τεθεί. Ως ενδεικτική θα πρέπει επίσης να αντιμετωπιστεί η σειρά των δραστηριοτήτων, καθώς κάποιες από αυτές μπορούν να παραληφθούν ή και να αντικατασταθούν από άλλες, ανάλογα με την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης εφαρμογής για την αποτελεσματικότητά τους και την ανταπόκριση των ομάδων. Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προβλέπεται η αξιοποίηση του Η/Υ της τάξης και του ανακλαστικού προβολέα, αν και οι διδακτικές προτάσεις του μπορεί να εφαρμοστούν ακόμη και χωρίς την εξασφάλισή τους. Απαραίτητη θεωρείται η εξοικείωση και η γνωριμία των μαθητών/τριών με τις νέες τεχνολογίες αλλά και με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Στην επέκταση της πρότασης, κάθε ομάδα επιχειρεί να παρουσιάσει με διαφορετικό τρόπο την ιστορία που έχει ετοιμάσει ενώ στη συνέχεια τα μέλη των ομάδων καλούνται να δώσουν τη δική τους εκδοχή για τη συνέχεια της ιστορίας (καθώς στο τέλος της ένας άλλος ήρωας βρίσκει το κόκκινο βιβλίο). Καλούνται να συνεργαστούν για την παρουσίασή της από κάθε μια ομάδα με διαφορετικό τρόπο (γραφτό κείμενο, θεατρικό παιχνίδι, κολλάζ, παζλ, κατασκευή με πλαστελίνες, επιτραπέζιο παιχνίδι, ζωγραφική...). Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών θα μπορούσε η ίδια δραστηριότητα να επεκταθεί με ερωτήσεις όπως «Τι θα μπορούσε να κάνει το αγόρι της ιστορίας;» ή «Τι θα μπορούσες να κάνεις για να συναντήσεις το παιδί με το ποδήλατο;».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Lehman, B. (2004). *The red book*. Boston: Houghton

- Liu, S. J & Sheen, IL. D. (2002). *Yellow umbrella*. Composed by IL Sheen, Dong. New York: Kane Miller.
- Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and possibilities, a genre comes of age. In Camperell, K., Hayes, B. & Telfer, R. (Eds), *Yearbook of American Reading Forums*, 17, 57-79.
- Hauthorn, J., (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Iser, W., (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), *Όψεις της Ανάγνωσης* (Κ. Αθανασίου, & Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ., σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.
- Kress, G., (2001), Σχεδιασμός του γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2 (τ.1-2), σ.111-124.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. 159-174.
- Γιαννακοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτού λόγου, στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, 81-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2016). Το κόκκινο βιβλίο. Τι μπορεί να μας πει ένα βιβλίο χωρίς λόγια. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.) *Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις* (σελ. 126-135). Γύθειο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Γρόσδος, Στ., (2012). Εικονοβιβλία και Δημιουργική Γραφή, *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 110, 64-33.
- Ηλία, Ε. & Ματσαγγούρας Η., (2006). Από το παιχνίδι στον λόγο: παραγωγή παιδικών κειμένων. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 307-317.
- Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*

(σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μίσιου, Μ. (2019). Η συμβολή του βιβλίου χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ν. Topintzi, Ν. Lavidas, & Μ. Moutzi (Επιμ.), *23rd International Symposium papers on Theoretical and Applied Linguistics - Selected Papers: School of English, Aristotle University of Thessaloniki*, 23, σσ. 305-316.

Οικονομίδου, Σ. (2010). Ο ενεργός αναγνώστης μπροστά στα κείμενα και στις εικόνες. Η Παιδική λογοτεχνία σήμερα: τάσεις και προτάσεις, Ετήσια έκδοση Εργαστηρίου Συγκριτικής Γραμματολογίας Α.Π.Θ., *Δια-κείμενα*. 12, 59-75. Διαθέσιμο στο [Διαδίκτυο](#) [15.12.2021].

Παπακώστα, Α. (2007). «Χτίζοντας γέφυρες» σε μια πολυπολιτισμική τάξη: Μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τιριτόμ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. σ.σ. 209-214.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2000). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Σφυρόερα, Μ. 2003. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη. Στο *Διδακτική μεθοδολογία, Κλειδιά και αντικλειδιά, Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων*, 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στο [Διαδίκτυο](#) [15.12.2021].

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

Χατζησαββίδης, Σ. & Α., Φίλιου (2012). Η πολυτροπικότητα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο: Συγκριτική διερεύνηση του βαθμού και των χαρακτηριστικών της. Στο Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis (Eds), 2012, *Selected papers of the 10th ICG*. Komotini /Greece: Democritus University of Thrace, 1207- 1214.

Χοντολίδου, Ε. 1999. Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη, τόμος 1, τεύχος 1, 115-117.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Στο *Ταυτότητες και ετερότητες, Κλειδιά και αντικλειδιά, Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων* 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στο [Διαδίκτυο](#) [15.12.2021].

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μέσα από το πρίσμα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ένα διδακτικό παράδειγμα από τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο

Αραμπατζή Χριστίνα – Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, Δρ.

Περίληψη

Κάθε διδακτική πράξη για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών της σχολικής τάξης. Πρέπει να παρέχει ευκαιρίες, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, καλλιεργώντας δεξιότητες και οικοδομώντας τη γνώση. Είναι συνεπώς σημαντικό κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας να λαμβάνονται υπόψη αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και στο μαθησιακό τους προφίλ. Έτσι εργάζονται όλοι επιτυγχάνοντας κοινούς διδακτικούς στόχους, γενικούς και ειδικούς, συναφείς με το γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική ενότητα. Στην αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη αναφέρεται η παρούσα διδακτική πρόταση, και μάλιστα στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακό προφίλ, κειμενοκεντρική, ερμηνευτική μέθοδος

The lesson of the Ancient Greek Language through the prism of Differentiated instruction. A didactic example from the teaching of the Ancient Greek Language in High School

Arampatzi Christine – Coordinator of educational work of philologists, Dr

Abstract

Every teaching action to be effective must take into account the individual differences of the students in the classroom. It must provide opportunities for all students, without exception, to be actively involved in the learning process, cultivating skills and constructing knowledge. It is therefore important during the planning and organizing of the teaching process to take into account the principles of Differentiated instruction, so that the course meets the needs and interests of students, as well as their learning profile. In this way everyone works, achieving common didactic objectives, general and specific, relevant to the teaching subject and the didactic unit. The present didactic proposal refers to the utilization of Differentiated instruction in the learning process, and in fact to the teaching of the Ancient Greek Language in the High School.

Keywords: Differentiated instruction, learning profile, text-centered method, interpretive method

Εισαγωγή

Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), είναι «ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός», και αφορά την «κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας». Ειδικότερα δε, με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο συνολικά, τόσο στο επίπεδο του συστήματος της γλώσσας, όσο και στο λεξιλογικό και σημασιολογικό, καθώς και στο επίπεδο της γλωσσικής κατανόησης κειμένου, που αφορά στοιχειώδη και βασικά στοιχεία κειμένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, μέσω αντιστοιχιών και συγκρίσεων με στοιχεία της νεοελληνικής με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια αναγνωστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. (Α.Π.Σ., 2011)

Βασική ωστόσο προϋπόθεση, σε συνάφεια και με τον ανθρωπογνωστικό σκοπό της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, είναι η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου είναι σαφές ότι χρειάζεται αξιοποίηση μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που κινητοποιούν το ενδιαφέρον, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Χρειάζεται δηλαδή εφαρμογή διδακτικών σχεδίων που στηρίζονται στις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένα, όσο είναι δυνατόν, στις ανάγκες των μαθητών και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο καθένας τους. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η παρούσα διδακτική πρόταση που αφορά μια διαδικασία παραδοσιακή, την κατανόηση ενός κειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, αναπλαισιωμένη με τις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Διδακτική πρόταση

Ταυτότητα

Τίτλος: Ένας μεγάλος ηγέτης

Πεδίο /Διδακτικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου, 7^η ενότητα «Η λύση του γόρδιου δεσμού»

Χρονική διάρκεια που απαιτείται: Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης – υλικοτεχνική υποδομή: Εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες επεξεργασίας κειμένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών, εξοικείωση με τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, με λογισμικά επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης.

Στόχοι – Σκεπτικό

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με δραστηριότητες ανάγνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας κειμένου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αλληλεπιδρώντας οι μαθητές στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και αξιοποιώντας ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, προσεγγίζουν βιωματικά, επεξεργάζονται στοιχεία του ερμηνευόμενου κειμένου, αναζητούν σχέσεις δομής και περιεχομένου, συγκρίνουν και δημιουργούν τα δικά τους «κείμενα», καλλιεργώντας δεξιότητες αναγνωστικές, ερμηνευτικές και κριτικού γραμματισμού.

Στόχοι:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα ιστορικό κείμενο και να αναζητήσουν χαρακτηριστικά του
- Να προσδιορίσουν το ιστορικό γεγονός, τον χρόνο, τον τόπο και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτό
- Να κατανοήσουν, με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων και εικονιστικών αναπαραστάσεων, το κείμενο
- Να εντοπίσουν στοιχεία πραγματικά και μυθολογικά που περιλαμβάνονται στο κείμενο, καθώς και στοιχεία της αρχαίας ελληνικής θρησκείας
- Να αναγνωρίσουν ρήματα γνωστά από τη Νεοελληνική σε ιστορικούς χρόνους
- Να εξοικειωθούν με ρήματα σε χρόνο Παρατατικό και Αόριστο που υπάρχουν στο κείμενο και με τις ιδιαιτερότητές τους
- Να προσεγγίσουν βιωματικά και να κατανοήσουν γραμματικά φαινόμενα, όπως ρήματα σε χρόνο Παρατατικό και Αόριστο, όχι αποκομμένα, αλλά σε σχέση με τη λειτουργία τους στο κείμενο
- Να ενισχυθούν στη διερεύνηση στοιχείων με τα οποία οργανώνεται το συγκεκριμένο είδος κειμένου, αναζητώντας δείκτες χρόνου, αιτίας, τρόπου.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να προσπελάσουν νοηματικά το κείμενο και να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο κειμενικό είδος οργανώνεται. Αναμένεται επίσης να ασκηθούν, με τη βοήθεια εικονιστικών αναπαραστάσεων και σχετικών ερωτήσεων, στην ανάλυση και τη σύγκριση στοιχείων του κειμένου, καλλιεργώντας αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες και δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Εργαζόμενοι δε σε ομάδες αναμένεται αλληλεπιδρώντας να συνεξετάσουν κειμενικά στοιχεία, να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να δημιουργήσουν συνεργατικά κείμενα.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία

Προτεραιότητα στην κατανόηση κειμένου αποτελεί η ανάγνωσή του, που αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία προϋποθέτει ενεργητικό ακροατήριο. Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται εικόνες, πίνακες, εννοιολογικοί χάρτες, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του συνόλου της σχολικής τάξης και να εμπλακεί σε σχετικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη επίσης εδώ είναι και η συμβολή των ΤΠΕ, μέσω των οποίων εμπλουτίζονται οι μαθησιακοί πόροι και αξιοποιούνται διδακτικές μέθοδοι, ώστε να καταστεί η διδασκαλία αποτελεσματικότερη.

Ως αφορμή στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιείται η εικόνα που αναπαριστά τον Μ. Αλέξανδρο, το δρων πρόσωπο της αφήγησης. Με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας και με την αξιοποίηση εξωκειμενικών στοιχείων, εισάγονται οι μαθητές στο θέμα και συγχρόνως ανιχνεύεται η προηγούμενη γνώση σχετικά με αυτό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι κειμενοκεντρική, έχοντας ως κέντρο αναφοράς το κείμενο και βασικό στόχο την κατανόησή του. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης για την οικοδόμηση της γνώσης χρειάζεται μαθησιακή διαδικασία με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, στο επίκεντρο της οποίας είναι οι μαθητές, έχοντας ενεργητική συμμετοχή σε αυτήν. Ιδιαίτερα σημαντική και αποτελεσματική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η συμβολή των συνεργατικών μοντέλων μάθησης. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008) μέσα από διάφορες δραστηριότητες εργάζονται πάνω σε κοινούς διδακτικούς στόχους αλληλεπιδρώντας. Ωστόσο στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σημαντική είναι και η αξιοποίηση της ερμηνευτικής μεθόδου, μέσω διαλόγου, κατευθυνόμενου ή ελεύθερου, και διατύπωσης ερωτημάτων, για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, οι οποίοι επιδίδονται σε δραστηριότητες ανάλυσης στοιχείων του κειμένου, σύγκρισης με αντίστοιχα στοιχεία και φαινόμενα από τη νεοελληνική (ΑΠΣ, 2011), καθώς και σε δραστηριότητες αποδόμησης και ανασύνθεσης (Βερτσέτης, 2002).

Επιτυχημένη διδακτική πράξη είναι εκείνη που «στηρίζεται πάνω στις φυσικές διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης» (Resnick, 1987). Η νέα γνώση, όπως προκύπτει από τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική, οικοδομείται, κωδικοποιείται και υφίσταται επεξεργασία με βάση την προηγούμενη που αφορά έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα, την προαπαιτούμενη δηλαδή για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Αυτή τη γνώση ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να εντοπίσει (Biggs, 1995). Συγχρόνως όμως πρέπει να προσδιορίσει και τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη νέα γνώση. Κατά τον σχεδιασμό συνεπώς της διδασκαλίας χρειάζεται ιεράρχηση των βασικών εννοιών, οργάνωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανίχνευση της προαπαιτούμενης γνώσης, δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και εξυπηρετούν τους σχετικούς με τη διδακτική ενότητα στόχους. Χρειάζονται δηλαδή δράσεις διαφοροποίησης της «αδιαφοροποίητης» ύλης των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Κουτσελίνη, 2001), που εστιάζουν στην επιλογή κατάλληλων τρόπων οργάνωσης ανάλογα με το επίπεδο

ετοιμότητας των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ (Tomilson, 2003), ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στην εργασία τους στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978). Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία διαφορετικοί μαθητές διδάσκονται με ποικίλους τρόπους, ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, που αφορούν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης αξιοποιείται, σε σχέση κυρίως με το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και με την επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλης της τάξης.

Στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών του, τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι συνιστούν την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, και οργανώνει δραστηριότητες που κινητοποιούν τη σχολική τάξη στο σύνολό της, ενώ συγχρόνως κατευθύνει, ενισχύει και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παρούσα διδακτική πρόταση προτείνονται διάφοροι τρόποι και πρακτικές διαφοροποίησης με την υποστήριξη των ΤΠΕ, που κατανέμονται στις φάσεις της διδασκαλίας της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Στην προσέγγιση και επεξεργασία των αρχαιοελληνικών κειμένων ουσιαστική, επίσης, είναι και η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η χρήση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους και ποικιλία κειμένων, διευκολύνει και ενισχύει τη μάθηση μέσω διδακτικών πρακτικών, όπως η διερευνητική μέθοδος και η βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Dewey, 1958) που συνάδουν με τη μεθοδολογία, τον γενικό σκοπό και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών καθώς και με τις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με την προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση εξυπηρετούνται καλύτερα οι διδακτικές ανάγκες της τάξης, ενώ μειώνεται και η μονοτονία.

Σύνδεση με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών

Οι διδακτικοί στόχοι της παρούσας πρότασης είναι συναφείς και πλήρως εναρμονισμένοι με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ., 2011) βασική στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι η οδηγία της μετάβασης από τη συγχρονία στη διαχρονία. Ως εκ τούτου οι μαθητές αναγνωρίζουν το οικείο στη νεοελληνική γλώσσα (αναγνωριστικός γραμματισμός) και βαθμιαία εξοικειώνονται με το ανοίκειο, τους τύπους της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στην περίπτωση δε της ανομοιογενούς σχολικής τάξης η πρακτική αυτή θεωρείται αναντίρρητη ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Άλλωστε αυτή είναι και η στόχευση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ. 2011), «η ‘διαφοροποιημένη διδασκαλία’ σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης, [...] καθώς οι μαθητές «διαφέρουν ως προς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία ή τις

γλώσσες που ομιλούν, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν».

Περιγραφή

Α' φάση: 1^η διδακτική ώρα. Εισαγωγή στη θεματική και το είδος του κειμένου. Αξιοποίηση εξωκειμενικών στοιχείων, εντοπισμός σχετικών κειμενικών δεικτών. Ανάγνωση του κειμένου

Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόζεται στη σχολική τάξη με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και προϋποθέτει τον προσδιορισμό του προφίλ νοημοσύνης των μαθητών, των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Οι ομάδες είναι μεικτές. Μαθητές διαφορετικών τύπων νοημοσύνης συνεργάζονται πάνω σε κοινούς διδακτικούς στόχους. Για να είναι εφικτή η συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία το προς διερεύνηση θέμα παρουσιάζεται στους μαθητές με σχηματικές αναπαραστάσεις, ώστε να γίνει ευκολότερη η προσέγγισή του και από τους μαθητές που δεν έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη. Σημαντική επίσης στην υλοποίηση του διδακτικού σχεδίου είναι και η συμβολή των ΤΠΕ.

Οι μαθητές εξετάζουν εικονιστικό υλικό, εξωκειμενικούς και κειμενικούς δείκτες που εντοπίζουν κατά την ανάγνωση. Ως αφόρμηση προβάλλεται η εικόνα του Μ. Αλεξάνδρου και ακολουθεί με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας σύντομη συζήτηση για την προσωπικότητα και το έργο του, ενώ με τη βοήθεια του χάρτη οι μαθητές εντοπίζουν την πορεία του Μ. Αλεξάνδρου στη Μ. Ασία και τον τόπο, Γόρδιον, στον οποίο αναφέρεται το κείμενο. Κατά την ανάγνωση του κειμένου οι μαθητές εντοπίζουν και υπογραμμίζουν αναφορές σχετικές με τα όσα έχουν συζητηθεί, καθώς και κειμενικά στοιχεία οικεία από τη νεοελληνική γλώσσα.

Β' φάση: 2^η διδακτική ώρα. Επεξεργασία του κειμένου, διερεύνηση της λειτουργίας γραμματικοσυντακτικών φαινομένων - Κατανόηση

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του επεξεργαστή κειμένου γίνεται η «μεταγραφή κατά κώλα» του αρχαιοελληνικού κειμένου για την κατανόηση και ερμηνεία του (Καζάζης, 1994). Με σχετικές οδηγίες και ερωτήσεις που είναι διατυπωμένες σε φύλλο εργασίας οι μαθητές εργάζονται αλληλεπιδρώντας σε 6 ομάδες των 4-5 ατόμων. Αξιοποιούνται πέρα από τα γλωσσικά κείμενα, και εικονιστικά, χάρτης, εικόνες και φωτογραφίες του βιβλίου, πίνακες και σχηματικές αναπαραστάσεις, με στόχο την ενεργοποίηση μαθητών διαφορετικών τύπων νοημοσύνης. Πρόκειται για δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανακαλυπτική μάθηση και την επαγωγική μέθοδο και ενεργοποιούν αρκετούς τύπους νοημοσύνης (γλωσσικό, λογικομαθηματικό, κιναισθητικό). Ο/η εκπαιδευτικός κατά την παρούσα φάση, όπως και στις άλλες δύο, συντονίζει και ενθαρρύνει, ώστε να συμμετέχουν όλοι στη μαθησιακή διαδικασία.

Γ' φάση: 3^η διδακτική ώρα: Αναγνώριση γραμματικών τύπων, διερεύνηση και κατανόηση της λειτουργικής του σχέσης στο συγκεκριμένο είδος κειμένου. Ερμηνεία, κριτική προσέγγιση και δημιουργική απόδοση του νοήματος.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες έχοντας κοινό φύλο εργασίας (όπως και στις προηγούμενες φάσεις), μέσω του οποίου δίνονται οδηγίες και κατευθύνσεις για ενασχόλησή τους με δραστηριότητες αναγνώρισης ρημάτων χρόνου Παρατατικού και Αορίστου και ερμηνείας του κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν σχηματικές αναπαραστάσεις με στόχο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, την κινητοποίηση και μαθητών που δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη, ώστε να μπορέσουν να διερευνήσουν και να κατανοήσουν το γραμματικό φαινόμενο και τη λειτουργική του σχέση στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος, καθώς και να προσεγγίσουν κριτικά το εν λόγω κείμενο στο σύνολό του. Επίσης και οι οδηγίες που αφορούν την τελική σύνθεση έχουν ως στόχο να συμπεριλάβουν σε σχετικές δραστηριότητες όλους τους μαθητές, προσφέροντας δυνατότητες επιλογής της μορφής της τελικής εργασίας, που μπορεί να είναι γλωσσικό κείμενο, συνεχές ή ασυνεχές, πολυτροπικό, καλλιτεχνικό ή κατασκευή.

Φύλλα εργασίας

1^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλους τους μαθητές, αφορά την α' φάση)

- Παρατηρούμε την εικόνα (σ. 52) επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα εξής:
 - i. Ποιο είναι το εικονιζόμενο πρόσωπο και πότε έζησε;
 - ii. Πώς εικονίζεται και γιατί;
- Παρατηρούμε τη δεύτερη εικόνα της σελίδας 52 και τον χάρτη (σ.53), επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα εξής:
 - i. Τι δείχνει; Σε ποιο γεγονός ή γεγονότα αναφέρεται;
- Διαβάζουμε το εισαγωγικό σημείωμα επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα εξής:
 1. Ποια πληροφορία έχουμε για το είδος του κειμένου σε σχέση με το εικονιζόμενο πρόσωπο;
- Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τον πίνακα που ακολουθεί:

Σε ποιο ιστορικό πρόσωπο αναφέρεται το κείμενο	
Σε ποιο γεγονός αναφέρεται το κείμενο	
Ποιος είναι ο συγγραφέας του κειμένου και ποια η ιδιότητά του	

- Ακολουθεί η ανάγνωση του κειμένου. Κατά την ανάγνωση του κειμένου εντοπίζουμε και υπογραμμίζουμε λέξεις του κειμένου που σχετίζονται με τις παρατηρήσεις μας από τις εικόνες, τον χάρτη και το εισαγωγικό σημείωμα, καθώς και λέξεις, γνωστές από τη νεοελληνική γλώσσα που δηλώνουν ενέργειες του εικονιζόμενου προσώπου ή άλλων προσώπων.

- Με τη βοήθεια της «μεταγραφής» του κειμένου που προβάλλεται στον πίνακα, των υπογραμμίσεων και σημειώσεων που έγιναν προηγουμένως, καθώς και των γλωσσικών σχολίων του βιβλίου (σ.52), εντοπίζουμε και καταγράφουμε τις λέξεις και φράσεις που δηλώνουν τις ενέργειες του Μ. Αλεξάνδρου στο Γόρδιο.
- Αντιστοιχίζουμε στον παρακάτω πίνακα φράσεις του κειμένου με τις φράσεις που αποδίδουν τη σημασία τους στη νεοελληνική

Όταν ο Αλέξανδρος ήλθε στο Γόρδιο	Ἀπὸ τῆς ἀμάξης αὐτός
Απομακρύνθηκε από την άμαξα ο ίδιος	διέκοψε τὸν δεσμὸν
Έκοψε τον δεσμό	Ἦν δὲ ὁ δεσμὸς ἐκ φλοιοῦ κρανίας
Ο Αλέξανδρος δεν ήθελε να τον αφήσει άλυτο (το δεσμό)	τόδε ἐμυθεύετο περὶ τῆς ἀμάξης
Την επόμενη μέρα θυσίαζε	Ἀλέξανδρος οὐκ ἤθελε ἄλυστον περιδεῖν (τον δεσμόν)
Αυτό λεγόταν για την άμαξα	ὥς Ἀλέξανδρος παρήλθε ἐς Γόρδιον,
Ήταν ο δεσμός από φλοιό κρανιάς	τῇ ὑστεραίᾳ Ἀλέξανδρος ἔθυσε

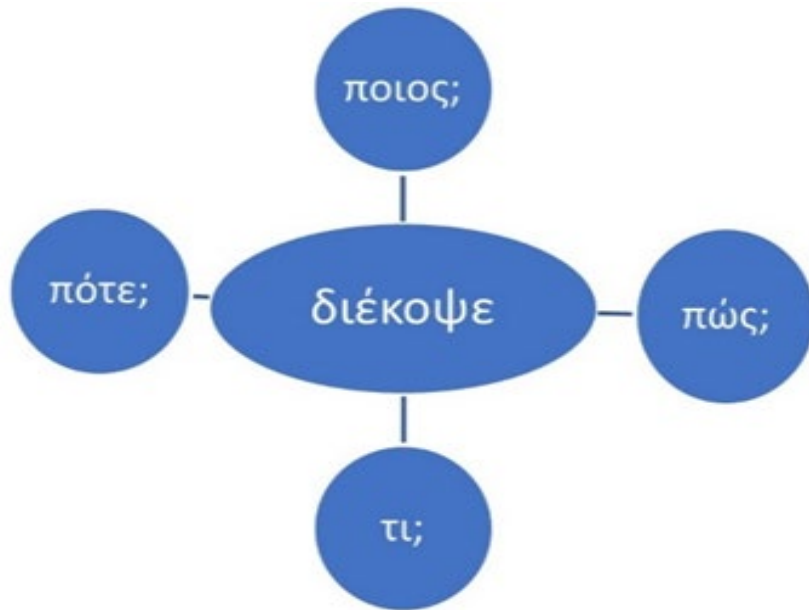
- Στη συνέχεια τοποθετούμε τις φράσεις του κειμένου στον παρακάτω πίνακα προσέχοντας τη χρονική τους σειρά, κάνοντας δηλαδή μια χρονογραμμή.

			διέκοψε τὸν δεσμὸν			
--	--	--	--------------------	--	--	--

- Παρατηρούμε τις λέξεις και φράσεις που έχουμε τοποθετήσει στον πίνακα (χρονογραμμή) και συνθέτουμε ένα κείμενο 7-8 γραμμών παρουσιάζοντας τα αναφερόμενα γεγονότα με τη σειρά που αναγράφονται. Παρουσιάζουμε στην ολομέλεια για ανατροφοδότηση.

2ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες, αφορά τη β' φάση)

- Παρατηρούμε τις φράσεις που έχουμε τοποθετήσει στον πίνακα (χρονογραμμή). Ξεκινώντας από αυτές που βρίσκονται στο κέντρο της γραμμής, συμπληρώνουμε τον εννοιολογικό χάρτη που ακολουθεί, τοποθετώντας τη λέξη που δηλώνει ενέργεια στη θέση της κεντρικής έννοιας και απαντώντας στη συνέχεια στις ερωτήσεις που είναι στον κάθε κύκλο, συμπληρώνουμε και τους άλλους κύκλους του εννοιολογικού χάρτη με τις λέξεις ή φράσεις που αντιστοιχούν.



Επαναλαμβάνουμε το ίδιο και για τις υπόλοιπες φράσεις. Παρουσιάζουμε τη δουλειά μας στην ολομέλεια συζητάμε τις ενέργειες του Μ. Αλεξάνδρου για τη λύση του δεσμού.

- Με τη βοήθεια της χρονογραμμής που δημιουργήσαμε και του παραπάνω διαγράμματος (εννοιολογικού χάρτη) συνθέτουμε ένα κείμενο 7-8 γραμμών σχετικά με τα γεγονότα που αναφέρονται στο κείμενο που επεξεργαζόμαστε, προσδιορίζοντας τον χρόνο, τον τόπο, αίτια και αποτελέσματα.
- Στη συνέχεια με τη βοήθεια των σχολίων του βιβλίου και των όσων γνωρίζουμε για την αρχαία θρησκεία από την Οδύσσεια, υπογραμμίζουμε και συγχρόνως διαχωρίζουμε τα αναφερόμενα σε πραγματικά γεγονότα από αυτά που σχετίζονται με μύθους.
- Συνθέτουμε ένα κείμενο (6-7 γραμμών) και το παρουσιάζουμε στην ολομέλεια για ανατροφοδότηση και ανασυνθέτουμε, αν χρειαστεί, ένα κείμενο, γραπτό ή πολυτροπικό, πλαισιωμένο, αν αυτό είναι εφικτό, από ψηφιακό υλικό αντιπροσωπευτικό του θέματος.

3^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες, αφορά τη γ' φάση)

Παρατηρούμε με τη βοήθεια των υπογραμμίσεων ή σημειώσεών μας, καθώς γλωσσικών σχολίων του βιβλίου τα ρήματα του κειμένου, που αναφέρονται στο παρελθόν, ξεκινώντας από τα πιο γνωστά μας, από τη νεοελληνική. Αναγνωρίζουμε τον χρόνο και τα κατατάσσουμε και στον πίνακα σύμφωνα με την ομαδοποίηση που προτείνεται:

Ρήματα σε χρόνο	Ρήματα σε χρόνο αόριστο
Παρατατικό	
ἔθυε	διέκοψε

--	--

- Με αφορμή τα όσα παρατηρούμε σχετικά με το γραμματικό φαινόμενο (ρήματα σε χρόνο Παρατατικό και Αόριστο) και έχουμε αναφέρει για το είδος του κειμένου, συζητάμε με την ομάδα μας και καταλήγουμε σε συμπεράσματα για τη λειτουργία του χρόνου των ρημάτων στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος.
- Παρουσιάζουμε τα συμπεράσματά μας στην ολομέλεια για ανατροφοδότηση.
- Στο τέλος, κάνοντας ανασκόπηση των όσων συζητήσαμε, παρατηρήσαμε και επεξεργαστήκαμε σε συνάφεια με το συγκεκριμένο είδος κειμένου και τα γεγονότα, πραγματικά και μυθικά, τα σχετικά με τη «λύση του γόρδιου δεσμού», συνθέτουμε το τελικό μας «κείμενο». Το είδος του τελικού κειμένου που θα δημιουργήσουμε μπορεί να είναι κείμενο δικής μας επιλογής, π.χ. κόμικς.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο προσφέρεται για την εξοικείωση με απλά κείμενα διαφορετικών ειδών, ώστε να ασκηθούν οι μαθητές στην ανάλυση της λειτουργίας των υφολογικών χαρακτηριστικών συγκεκριμένων κειμενικών ειδών. Αναμένεται δε να υλοποιηθεί σε 3 διδακτικές ώρες, από τις οποίες η 1^η και η 2^η διδακτική ώρα να είναι σε συνεχόμενο δίωρο, εφόσον είναι εφικτό.

Ως επέκταση δε σε μια άλλη διδακτική ώρα ή και ως εργασία στο σπίτι ή εργασία σε ψηφιακό περιβάλλον προτείνεται να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες δημιουργίας και σύνθεσης του τελικού προϊόντος, όπως δημιουργία διαλόγων, κόμικς, ζωγραφικής απεικόνισης στιγμιότυπων. Ενδείκνυται ακόμη να γίνει συνεξέταση στοιχείων της αρχαίας ελληνικής θρησκείας του κειμένου σε συνδυασμό με αντίστοιχα από την Ομήρου Οδύσσεια, καθώς και η αξιοποίησή της ως ιστορικής πηγής στο μάθημα της Ιστορίας στο σχετικό κεφάλαιο. Οι προαναφερθείσες προτάσεις προσφέρονται ιδιαίτερα για υλοποίηση με την αξιοποίηση των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς των ψηφιακών μαθησιακών πόρων και μέσων που παρέχουν οι ΤΠΕ στο ιστολόγιο του μαθήματος ή σε συνεργατικό περιβάλλον, στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Biggs, J. (1995). *Constructivism and instructional design*. In: Improving University teaching Twentieth International Conference, Contributed Papers. Hong Kong, pp.387 -398.
- Diaphematiko Enieio Plessio Programmaton Spoudon & Analytika Programmata Spoudon gia tin ypohreotiki ekpedefssi, t. A'FEK 303/13-03-2003
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.

- Kazazis, I. (1994). *I Filologiki Anagnossi oss proergassia gia tin epexergassia ton kimenon*. In: https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/lyric/support/methodologika/03.html. Prospelastike 5/2/2022
- Kanakis, I. (1991). *I essoteriki diaforopiissi & I exatomikefssi tis didaskalias - mathessis*. Neoelliniki Pedia, 23, 33 -49.
- Koytselini, M. (2001). *Anaptyxi programmaton: Theoria – Erevna – Praxi*. Lefkossia
- Matsaggouras, H. (2008). *Omadosynergatiki didaskalia & mathissi*. Athina: Grigoris.
- Programma Spoudon gia ti didaskalia tis Neoellinikis Glossas & Logotehnias, tis Arheas Ellinikis Glossas & Grammatias stin ypohreotiki ekpedefssi, (2011). Athina.
- Resnick L. B.(1987). *Istruction and cultivation of thinking*. Corte E. De Schnotz, W. Vosniadou, S. & M, p.436
- Vertsetis, A. (2002). *Didaktiki tis Arheas Grammatias* (τ. Β'). Athina: ekd.. syggr.
- Vygotsky, (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Tomilson, C. A. (2003). *Differentiated instruction in the regular classroom. Understanding Our Gifted*, 14 (1), 3-6.

Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο – Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τη χρήση του

Παναγιώτου Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, παρότι αποτελεί μια παγκόσμια τάση τα τελευταία χρόνια, μπήκε απότομα στην καθημερινότητά μας, λόγω του COVID-19. Οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας αποτελούν ίσως τα πιο σημαντικά από τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που θα προσομοιάζει στη φυσική τάξη καλλιεργώντας παράλληλα στους μαθητές ψηφιακές δεξιότητες (που θα τους φανούν φυσικά χρήσιμες και στο μέλλον), ώστε να προσαρμοστούν φυσικά στην «ψηφιακή τάξη». Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και το συγκεκριμένο ψηφιακό διδακτικό σενάριο που δημιουργήθηκε για την διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας με τα μέσα της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδίκτυο, e-class, e-me, Ψηφιακό σενάριο, Τ.Π.Ε.

Digital Teaching Scenario – Introduction on the Internet and its use

Panagiotou Nikolaos, ICT Teacher, M.Sc.

Abstracts

The use of digital media in teaching, although it is a global trend in recent years, has suddenly entered our daily lives, due to COVID-19. Synchronous and asynchronous communication platforms are perhaps the most important tools we can use to create a distance learning environment that resembles the physical classroom while cultivating digital skills in students (which will of course be useful in the future). So as to adapt naturally to the "digital classroom". The above context also includes the specific digital teaching scenario that was created for the teaching of the specific unit with the means of modern and asynchronous teaching.

KeyWords: Internet, e-class, e-me, Digital Teaching Scenario, I.C.T.

Ταυτότητα

Τίτλος: Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τη χρήση του.

Πεδίο/ Διδακτικό Αντικείμενο: Πληροφορική Α΄ Γυμνασίου (4η Ενότητα Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του.

Τάξη : Α΄ Γυμνασίου

Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 2 διδακτικές ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης - Υλικοτεχνική Υποδομή: Η/Υ, εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, τα Λογισμικά Επεξεργασίας Κειμένου και Παρουσίασης, τη συνεργατική επεξεργασία κειμένου με τη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής Google Docs, τις πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ένταξη του Διδακτικού σεναρίου στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο σχετίζεται άμεσα τόσο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πληροφορική, όσο και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Γυμνασίου. Το σενάριο αφορά τη διδασκαλία: "Γνωρίζω το Διαδίκτυο σε μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου" στο πλαίσιο της Ενότητας 4 "Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του" και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 11 "Γνωριμία με το Διαδίκτυο" του σχολικού βιβλίου Πληροφορική Γυμνασίου.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το Διαδίκτυο και να αναγνωρίσουν τη σημασία του, γιατί χρησιμοποιείται, πού χρησιμοποιείται και με ποιον τρόπο στην καθημερινή ζωή μας.

Μέσα από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται οι μαθητές :

- Να περιγράφουν τις έννοιες δίκτυο, δίκτυο υπολογιστών
- Να ορίζουν το Διαδίκτυο
- Να διακρίνουν τη χρησιμότητα του Διαδικτύου
- Να αναθεωρήσουν τις λανθασμένες αναπαραστάσεις τους σε ότι αφορά το Διαδίκτυο
- Να γνωρίζουν τους διαδικτυακούς πίνακες ανακοινώσεων
- Να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν πληροφορίες στο διαδίκτυο
- Να εξασκηθούν με τη χρήση του προγράμματος edWorlle (σύννεφα λέξεων)
- Να μάθουν τι είναι τα σύννεφα λέξεων και να είναι ικανοί να δημιουργούν και να τα χρησιμοποιούν, μέσα σε δραστηριότητες
- Να συμμετέχουν στη δημιουργία τους και να χρησιμοποιούν διαδικτυακούς πίνακες ανακοινώσεων
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους σε σχέση με τις αποφάσεις που καλούνται να λάβουν για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσα στα πλαίσια της ομάδας, την αποτελεσματική επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση της ομάδας τους με τις αντίστοιχες άλλες ομάδες.
- Να συνεργάζονται με την ομάδα τους με στόχο την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος, ανταλλάσσοντας απόψεις και καταμερίζοντας εργασίες

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Θεωρείται ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των υπολογιστών, λογισμικών γενικής χρήσης (word, φυλλομετρητές), εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (webex, eclass, e-me) καθώς και web2 εργαλείων (google docs, google forms, padlet) από το Δημοτικό και από προηγούμενες ενότητες του μαθήματος. Αν υπάρξει οποιαδήποτε δυσκολία ο εκπαιδευτικός βοηθά όπου κρίνει απαραίτητο.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο δομείται στην eclass, αξιοποιούνται όμως και εργαλεία της e-me. Βασίζεται στον συνδυασμό ασκήσεων, μελέτης κειμένων και ψηφιακών εργαλείων, τα οποία οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν σύγχρονα και ασύγχρονα. Οι μαθητές/τριες καλούνται συνεργατικά να ανακαλύψουν την έννοια του διαδικτύου, τη δομή του και τις υπηρεσίες του μέσα από έρευνα και αναζήτηση στον παγκόσμιο ιστό (ανακαλυπτική μάθηση Bruner) και στη συνέχεια να δημιουργήσουν (οικοδομήσουν) τη δική τους γνώση, αφού προηγουμένως αποδομήσουν τις λανθασμένες αναπαραστάσεις που έχουν για το Διαδίκτυο και τον Παγκόσμιο Ιστό. Στη διαδρομή τους μπορούν να διδαχθούν βασικές αρχές έρευνας και συνεργατικής δημιουργίας ψηφιακού αντικειμένου.

Πλαίσιο υλοποίησης

Το σενάριο υλοποιείται με τη μορφή εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές και στις μαθήτριες και εκπονούνται σύγχρονα μέσω του webex και της eclass (ασύγχρονη διδασκαλία). Ολοκληρώνεται με την ανάθεση εργασιών εξ αποστάσεως, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές και τις μαθήτριες και εκπονούνται ασύγχρονα μέσω της eclass (ασύγχρονη διδασκαλία). Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το Διαδίκτυο και να αναγνωρίσουν τη σημασία του: όπως γιατί χρησιμοποιείται, πού χρησιμοποιείται και με ποιον τρόπο στην καθημερινή ζωή μας. Επίσης, να ασκηθούν στην κριτική σκέψη, στη διερευνητική διεργασία της πληροφορίας, στην ενσυναίσθηση, στην ικανότητα να εκτιμούν και να αξιολογούν καλύτερα και πληρέστερα τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων ανθρώπων.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

- ο Εργαλεία του Webex (Chat, Annotate, Breakout Sessions, Share Content, Polling, Reactions)
- ο Εργαλεία της eclass (Ανακοινώσεις, Ασκήσεις, Γλωσσάριο Έγγραφα, Ερωτηματολόγιο, Ηλεκτρονικό βιβλίο, Ημερολόγιο, Κουβεντούλα, Μηνύματα, Πολυμέσα, Συζητήσεις, Σύνδεσμοι, Τοίχος)
- ο Εργαλεία της e-me (E-me content quiz. E-me content Interactive Video)
- ο Άλλα εργαλεία (Google Docs, Google Forms Video, Padlet, EdWordle, Κειμενογράφος, Λογισμικό Παρουσίασης)

Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

Ασύγχρονη διδασκαλία. (10 Λεπτά)

- ο Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στην eclass, στα ΜΗΝΥΜΑΤΑ εισαγωγικό μήνυμα καλωσορίσματος στο μάθημα με την ώρα και το σύνδεσμο του μαθήματος. Στο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ οι μαθητές συμπληρώσουν το Α.Τ.Τ.Λ.Σ. Ερωτηματολόγιο με τίτλο «ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ» που διερευνά το κατά πόσο μαθαίνει ο χρήστης σε συνεργασία με άλλους ή μόνος του.
- ο Στις ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ, και στο link (<http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/246>)

υπάρχει σχετικό βίντεο για τα Δίκτυα. Παρακολουθούν οι μαθητές το βίντεο και εκπονούν την εισαγωγική δραστηριότητα που έχει αναρτηθεί στα έγγραφα. Καταγράφουν τις απαντήσεις τους στον δικτυακό πίνακα ανακοινώσεων.

Σύγχρονη διδασκαλία. (35 Λεπτά)

Φάση 1: Αφόρμηση /Προηγούμενες γνώσεις. (Διάρκεια 5')

- Σύνδεση με τα προηγούμενα: Αρχικά, γίνεται μια **συζήτηση** πάνω στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές την προηγούμενη μέρα. Με το μικρόφωνο ή στο chat ο κάθε μαθητής συμμετέχει σ' αυτή τη συζήτηση. Παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις από το δικτυακό πίνακα ανακοινώσεων και καταλήγουμε συνδιαμορφώνοντας ένα κοινό ορισμό.
- Στη συνέχεια ανακοινώνεται στους μαθητές ο **σκοπός** της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ο οποίος είναι να γνωρίσουν το Διαδίκτυο και να αναγνωρίσουν τη σημασία του, γιατί χρησιμοποιείται, πού χρησιμοποιείται και με ποιον τρόπο στην καθημερινή ζωή μας.

Φάση 2: Παρουσίαση της ενότητας. (Διάρκεια 20')

- Οι μαθητές παρακολουθούν παρουσίαση που αναφέρεται στα Δίκτυα-Δίκτυα Υπολογιστών
- Συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με αυτές που παρουσιάστηκαν
- Μετά την παρουσίαση προβάλλεται στην οθόνη το σχολικό βιβλίο και τονίζονται τα σημαντικά σημεία του μαθήματος, αξιοποιούνται περισσότερες πληροφορίες όπου χρειαστεί.
- Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν είτε στο chat είτε σηκώνοντας χεράκι (raise hand) είτε ακόμα να ζητούν να υπογραμμίσουν τα ίδια την απάντηση στο βιβλίο που διαμοιράζεται (στην οθόνη αριστερά->ask to annotate).
- Υπενθυμίζεται από τον εκπαιδευτικό ότι όλο το υλικό που επεξεργαζόμαστε βρίσκεται αναρτημένο στο eclass οποιαδήποτε στιγμή.
- Χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες και κάθε ομάδα ασχολείται με την **αναζήτηση** των όρων (Διαδίκτυο, Υπηρεσίες του Διαδικτύου) στο Ηλεκτρονικό λεξικό/ Εγκυκλοπαίδεια. Καταγράφουν τις απαντήσεις τους στο chat
- Από όλες τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο chat και με τις οδηγίες της Δραστηριότητας 3 θα φτιάξουν ένα **Σύννεφο Λέξεων** το οποίο, αφού το αποθηκεύσουν, θα το ανεβάσουν ως εικόνα στις ΑΣΚΗΣΕΙΣ στο eclass.

Φάση 3: Ανάλυση- εμβάθυνση (Διάρκεια 5')

- Ζητείται από τους μαθητές, έχοντας υπόψη τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από το βίντεο, από το σχολικό βιβλίο και την αναζήτηση στο διαδίκτυο, να διατυπώσουν τις σκέψεις τους για τα δίκτυα γενικότερα (κοινωνικά δίκτυα) καθώς και για τους λόγους που χρησιμοποιούμε τα Δίκτυα των Υπολογιστών.
- Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών και μαθητών μεταξύ τους.

Φάση 4: Επανάληψη- εμπέδωση (Διάρκεια 3')

- Παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό στην οθόνη το **Σύννεφο λέξεων** που σχεδιάστηκε και αναλύονται σχεδιαγραμματικά οι παραπάνω όροι.
- Παρακινούνται οι μαθητές να αναφέρουν τις παρατηρήσεις/απορίες τους στο chat
- **Απαντούν** σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για εμπέδωση των παραπάνω όρων.
- Γράφουν τις απαντήσεις τους στο polling.

Φάση 5: Ανάθεση εργασιών- Αξιολόγηση (Διάρκεια 2')

- Μελετούν την παρουσίαση, το σχολικό εγχειρίδιο καθώς και το σύννεφο λέξεων και καλούνται να κάνουν τις ασκήσεις Σωστού- Λάθους και Συμπλήρωσης κενών που έχουν αναρτηθεί στο eclass.

Ασύγχρονη διδασκαλία. (10 Λεπτά)

- Στις ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ της eclass δίνονται σαφείς οδηγίες για τις εργασίες τους.
- Ενημερώνονται πως στα ΕΓΓΡΑΦΑ, στην αντίστοιχη ενότητα των οποίων έχει ανέβει ένα αρχείο με το σύννεφο λέξεων καθώς και η παρουσίαση, καλούνται να τα μελετήσουν και στη συνέχεια να απαντήσουν στις Ασκήσεις Σωστού –Λάθους και Συμπλήρωσης κενών και να τις υποβάλουν στο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί.
- Στη συνέχεια η κάθε ομάδα(όπως είχε χωριστεί στη σύγχρονη διδασκαλία) θα πρέπει να ανεβάσει στο padlet τους ορισμούς των όρων που αναζήτησε και βρήκε(στη σύγχρονη διδασκαλία).
- Στα ΜΗΝΥΜΑΤΑ ή στην ΚΟΥΒΕΝΤΟΥΛΑ μπορούν να ζητήσουν διευκρινήσεις ή να διατυπώσουν τις απορίες τους. Υπενθυμίζεται ότι η βοήθεια των γονιών αλλά και του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και μπορούν να την επικαλεστούν ανά πάσα στιγμή για την υλοποίηση των υποχρεώσεων τους στην eclass.

Σύγχρονη διδασκαλία. (35 Λεπτά)

Φάση 1: σύνδεση με την προηγούμενη γνώση (Διάρκεια 5')

- Ξεκινά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός κάνοντας μια σύνδεση με τα προηγούμενα και σχολιάζοντας τις εργασίες των μαθητών στη eclass.
- Καλούνται οι μαθητές να διατυπώσουν τις απορίες τους.

Φάση 2α: Ανάθεση ομαδικής εργασίας (Διάρκεια 10')

- Το τμήμα χωρίζεται σε δύο ομάδες στο webex breakout sessions και αναρτάται σε κάθε δωμάτιο ο σύνδεσμος με το φύλλο εργασίας: (Δραστηριότητες 4,5Α,5Β αντίστοιχα)

ΟΜΑΔΑ 1 (Υπηρεσίες - Χρήση)- Δραστηριότητες 4, 5Α.

ΟΜΑΔΑ 2 (Συσκευές καθημερινής χρήσης) – Δραστηριότητες 4,5Β

- Η κάθε ομάδα απαντά στις ερωτήσεις της σε έγγραφο google docs σε προκαθορισμένο χρόνο που δίνεται από τον εκπαιδευτικό .

Φάση 2β: Καθοδήγηση

- Καθοδηγούνται για τον τρόπο εύρεσης απάντησης και τους υπενθυμίζεται να λαμβάνουν υπόψη τους και τις ερωτήσεις καθοδήγησης.

Φάση 3: Παρουσίαση εργασιών (Διάρκεια 10')

- Μετά το πέρας του χρόνου οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους προφορικά και παράλληλα τις ανεβάζουν στο eclass .
- Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τα σχόλια και τις απορίες τους στο chat, ενώ παράλληλα μπορούν να εκφραστούν με χρήση Webex:Reactions .

Φάση 4: Αξιολόγηση-αναστοχασμός (Διάρκεια 5')

- Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.
- Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει την κάθε απάντηση, εξηγεί και αναλύει κάθε ερώτημα.

Φάση 5: Επέκταση- προβληματισμός. Τελική Αξιολόγηση (Διάρκεια 5')

- Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων και τη συζήτηση οι μαθητές διαμορφώνουν την άποψή τους και καλούνται να αναφέρουν και άλλες συσκευές που ενδεχομένως γνωρίζουν, οι οποίες συνδέονται στο διαδίκτυο καθώς και άλλες καθημερινές χρήσεις του Διαδικτύου (Internet of Things (IoT), Wearable Clothing κοκ). Καταγράφουν τις απαντήσεις τους στο chat.
- Κλείνοντας καλούνται να συμπληρώσουν τη φόρμα αξιολόγησης σε μια google form ο σύνδεσμος της οποίας έχει ανεβεί στο chat.(Δραστηριότητα 6^η) καθώς και το COLLES ερωτηματολόγιο με τίτλο «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ» που αφορά τη διερεύνηση των απόψεων για το μαθησιακό περιβάλλον που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές.

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες

Για περαιτέρω μελέτη να ενεργοποιηθεί ο παρακάτω σύνδεσμος: http://hermes.di.uoa.gr/exe_activities/diadiktio/index.html "Γνωριμία με το Διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του" και αφού μελετηθεί το υλικό, να απαντηθούν οι δραστηριότητες κατανόησης.

Επεκτάσεις των δραστηριοτήτων

Με την ολοκλήρωση του παρόντος σεναρίου οι μαθητές θα είναι προετοιμασμένοι να εργαστούν σε επόμενα σενάρια που θα περιλαμβάνουν την έννοια του Παγκόσμιου Ιστού και του Υπερκειμένου, καθώς και την άντληση χρήσιμων πληροφοριών από τον Παγκόσμιο ιστό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arapoglou A., Mavoglou Ch., Oikonomakos I. , Fytros K. (2006). Vivlio Pliroforikis A',V',G' Gymnasiou, Athina: O.E.D.V.

- Arapoglou A., Mavoglou Ch., Oikonomakos I. , Fytros K. (2006). Vivlio Pliroforikis A',V',G' Gymnasiou. Vivlio ekpaideftikou. Diathesimo sto: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2759/Pliroforiki_A-B-G-Gymnasiou_html-empl/index.html
- Gatou Evag., Kapaniaris Al. (2014), Schediasmos didaktikou senariou "Gnorizo to diadiktyo kai tis ypiresies tou", Praktika Ergasion 8o Panellinio Synedrio Kathigiton Pliroforikis, Volos
- Grigoriadou M., Gouli E. & Gogoulou A., (2009) , Didaktikes Prosengiseis kai Ergaleia gia ti didaskalia tis Pliroforikis, Ekdoseis Neon Technologion , Athina
- Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (DEPPS)gia to Gymnasio. Diathesimo sto : <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Papastergiou M., Solomodidou Ch, (2002), Anaparastaseis ton mathiton/trion Gymnasiou se schesi me to Diadiktyo, Praktika Ergasion tou 3ou Panelliniou Synedriou «Didaktiki ton Fysikon Epistimon & Efarmogi Neon Technologion stin Ekpaidefsi», Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimio Kritis
- Piaget, J. (1972). The principles of genetic epistemology, New York: Basic Books
- Sokratous Chr., Bikos K.(2012), Synitheis efarmoges kai anaparastaseis mathiton tis Protovathmias ekpaidefsis gia to diadiktyo, Praktika Ergasion 8o Panellinio Synedrio ETPE, Volos
- Tsimogiannis A. k.a. (2011). Programma spoudon gia ton Pliroforiko Grammatismo sto Gymnasio, 2i Ekdosi, Martios 2011

Εξωτερικοί σύνδεσμοι

- Diadrastika Scholika Vivlia : <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>
- EdWordle: <http://www.edWordle.net/>
- Fotodentro: <http://photodentro.edu.gr>.
- Ilektroniko Lexiko : <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- Padlet: <https://el.padlet.com>
- Wikipedia: <https://el.wikipedia.org/wiki/Πύλη:Κύρια>
- Youtube: <https://www.youtube.com>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Φύλλο Εργασίας

Γνωριμία με το Διαδίκτυο

Εισαγωγική Δραστηριότητα: Εισαγωγή στην έννοια Δίκτυο.

- A. Ανοίξτε το φυλλομετρητή σας (Firefox) και πληκτρολογήστε την λέξη **δίκτυο**. Προσπαθήστε μέσα από αποτελέσματα της αναζήτησης να καταγράψετε **5 δίκτυα** (ονόματα επιχειρήσεων, οργανισμών κοινής ωφέλειας) που γνωρίζετε.
- B. Επιλέξτε **ένα** από τα παραπάνω δίκτυα (όνομα) και αναφέρετε από τι **αποτελείται** (α) και **τι σκοπό** έχει (β)
- C. Σύμφωνα με τα παραπάνω, δώστε τον ορισμό της έννοιας «Δίκτυο Υπολογιστών».

Σημείωση: Τις απαντήσεις σας θα τις καταγράψετε στον δικτυακό πίνακα ανακοινώσεων κάτω από την αντίστοιχη στήλη που έχει ως επικεφαλίδα τον αριθμό μητρώου σας. Ο σύνδεσμος του δικτυακού πίνακα ανακοινώσεων είναι <https://padlet.com/pannik72/qgwi3apjh1519ds1>

Δραστηριότητα 1η: Εισαγωγή στην έννοια Διαδίκτυο (Internet)

Στην ερώτηση «**Τι είναι το Διαδίκτυο (Internet)** ;» δώστε δύο (2) έννοιες που πιστεύετε ότι το περιγράφουν. **Tips:** Το όνομα Διαδίκτυο είναι μια σύνθετη λέξη που παράγεται από τις λέξεις Διασύνδεση Δικτύων

- ο Όταν ολοκληρώσετε την παραπάνω Δραστηριότητα ένα μέλος της ομάδας να γράψει στο chat τις παραπάνω λέξεις.
- ο Από όλες τις παραπάνω λέξεις δώστε τον ορισμό του Διαδικτύου.
- ο Ανοίξτε το φυλλομετρητή σας (Firefox) και βρείτε τον **ορισμό του διαδικτύου**. Συγκρίνεται τον ορισμό που βρήκατε με αυτόν που γράψατε παραπάνω. Γράψτε παρακάτω τα συμπεράσματά σας .

Δραστηριότητα 2η: Γνωριμία με τις υπηρεσίες του Διαδικτύου

- ο Γράψτε τους πέντε (5) **πιο σημαντικούς** λόγους για τους οποίους χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο.
- ο Όταν ολοκληρώσετε την παραπάνω Δραστηριότητα ένα μέλος της ομάδας να γράψει στο chat τις παραπάνω λέξεις.

Δραστηριότητα 3η: Δημιουργία Σύννεφου Λέξεων

Στη συνέχεια δημιουργήστε ένα **σύννεφο λέξεων** χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα **ed-Wordle** . Το σύννεφο λέξεων εμφανίζει με μεγάλα γράμματα τις λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης.

- ο Αφού συνδεθείτε στην ιστοσελίδα του προγράμματος <http://www.edWordle.net/> (κρατώντας πατημένο το πλήκτρο ctrl και κάνοντας κλικ στο παραπάνω υπερσύνδεσμο) ή πληκτρολογώντας τον παραπάνω σύνδεσμο στο φυλλομετρητή σας, επιλέγετε **Create now**.

- Στο πλαίσιο που εμφανίζεται πληκτρολογήστε (ή κάνετε αντιγραφή επικόλληση) όλες τις λέξεις της δραστηριότητας 2 που αναγράφονται στο chat (τις ίδιες λέξεις τις γράφετε όσες φορές αναφέρονται).
- Όταν ολοκληρώσετε την πληκτρολόγηση πατήστε την επιλογή **go**.
- Αφού δημιουργηθεί το σύννεφο λέξεων, μπορείτε να αλλάξετε τη μορφή του πατώντας το κουμπί **Randomize**.
- Αφού δημιουργηθεί επιθυμητό σύννεφο λέξεων αποθηκεύστε το ως εικόνα στον υπολογιστή σας από την επιλογή **Save as PNG**, με όνομα cloud αμ #.png , όπου # ο αριθμός μητρώου σας.
- Ανεβάστε την εικόνα cloud αμ #.png στο eclass στην ΑΣΚΗΣΗ edWordle .

Δραστηριότητα 4η

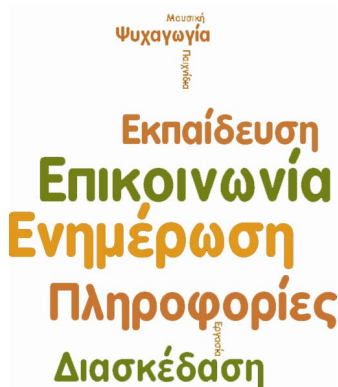
A. Βασικές Υπηρεσίες Διαδικτύου (Internet)

Αφού συνδεθείτε στο **interactive video** https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1059713 (κρατώντας πατημένο το πλήκτρο ctrl και κάνοντας κλικ στο παραπάνω υπερσύνδεσμο) και παρακολουθήσετε την παρουσίαση, (κάνοντας κλικ στα ονόματα των βασικών υπηρεσιών του Διαδικτύου για επανάληψη), **συμπληρώστε** τον παρακάτω πίνακα βάζοντας το **όνομα** της κάθε υπηρεσίας στο αντίστοιχο κουτί με τη **χρήση** της .(Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (**E-mail**), Παγκόσμιος Ιστός (**www**), Τηλεδιάσκεψη (**teleconference**) Συνομιλία (**chat**) Μεταφορά αρχείων (**ftp**), Ομάδες συζητήσεων (**forum**))

Χρήση	Όνομα Υπηρεσίας (E-mail, www, ftp, forum, chat, tele-conference)
Λειτουργεί όπως ένας πίνακας ανακοινώσεων, όπου ό,τι αναρτάται/δημοσιεύεται μπορεί να το διαβάσει, όποιος το επιθυμεί.	
Παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα να αναζητήσει πληροφορίες στο Διαδίκτυο, να τις δει σε μορφή ιστοσελίδων ή να τις αποθηκεύσει στον υπολογιστή του.	
Παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα να στείλει και να λάβει ηλεκτρονικά γράμματα.	
Μπορούμε να επικοινωνούμε άμεσα με φίλους μας και να γνωρίζουμε ανθρώπους από όλο τον κόσμο.	
Παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες να πραγματοποιήσουν μια διάσκεψη (με εικόνα) ξεπερνώντας το εμπόδιο της απόστασης.	
Παρέχει τη δυνατότητα στο χρήστη να «κατεβάσει»- (download) αρχεία στον υπολογιστή του.	

B. Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου

Το σύννεφο λέξεων που δημιουργήθηκε, ως αποτέλεσμα της συνεργασίας όλων των ομάδων στη δραστηριότητα 2, και εμφανίζει τους **πιο σημαντικούς** λόγους για τους οποίους χρησιμοποιείται το Διαδίκτυο, είναι το παρακάτω.



Σε συνδυασμό με τη δραστηριότητα 1 προσπαθήστε να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα όπου, η χρήση του Διαδικτύου για τις **πέντε (5) λέξεις** με τη μεγαλύτερη συχνότητα που δόθηκαν ως απάντηση, σύμφωνα με το παραπάνω σύννεφο, σχετίζονται **με ποια ή ποιες** από τις βασικές υπηρεσίες του Διαδικτύου.

Χρήση του Διαδικτύου	Υπηρεσία του Διαδικτύου
Ενημέρωση	
	Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (E- mail)
Διασκέδαση	

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα γράψτε την **πιο διαδεδομένη υπηρεσία του Διαδικτύου** (αυτή που εμφανίζεται περισσότερες φορές στο πίνακα).....

Σύμφωνα με τον ορισμό του Διαδικτύου από τη δραστηριότητα 2, όπου «**Δίκτυο υπολογιστών**, είναι δύο ή περισσότεροι υπολογιστές συνδεδεμένοι μεταξύ τους, με σκοπό τη μεταφορά πληροφοριών» και συγκρίνοντας τον με την απάντηση που δόθηκε προηγουμένως, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση.

Το διαδίκτυο και ο παγκόσμιος ιστός είναι το ίδιο πράγμα;

Δραστηριότητα 5η

A: Συνδεδεμένες συσκευές στο Διαδίκτυο

Με βοηθό τις γνώσεις σας και την παρακάτω εικόνα, αφού την εμφανίσετε από τον παρακάτω υπερσύνδεσμο <http://users.sch.gr/npanagiotou/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/internet-devices.jpg> γράψτε **πέντε (5) συσκευές, εκτός από τους διάφορους τύπους υπολογιστών που γνωρίζετε, που μπορούμε να συνδεθούμε στο διαδίκτυο.**

B: Καθημερινή Χρήση

Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω συμπληρώστε τον παρακάτω με ποιο/α **μέσο/α** και για ποιο/ους **λόγο/ους** χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο στην καθημερινή σας ζωή, όπως στο παράδειγμα.

Μέσο	Λόγος
κινητό	on-line παιχνίδια

Δραστηριότητα 6^η: Αυτοαξιολόγηση

Εμφανίσετε, από τον παρακάτω υπερσύνδεσμο https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1059701, το κουίζ αξιολόγησης από το **e-me content** και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Αισχύλου Πέρσες: Η αφήγηση του Αγγελιοφόρου και η ιστορική αλήθεια σε σχέση με την ιστορική καταγραφή από τον Ηρόδοτο

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Η τραγωδία «Πέρσες» του Αισχύλου παρουσιάστηκε οκτώ χρόνια έπειτα από το τέλος των Περσικών πολέμων (472π.Χ.), αποσπώντας το 1^ο βραβείο υπό τη χορηγία του Περικλή (Meier, C. 1997). Αποτελεί την πρώτη τραγωδία που διασώζεται ολοκληρωμένη (Said. S. 2010). Σε αυτή δραματοποιείται ο αντίκτυπος της μεγάλης ήττας που υπέστησαν οι Πέρσες στη Σαλαμίνα, όπως τον βίωσε η πλευρά των Περσών. Η συγκεκριμένη τραγωδία αποτελεί τη μόνη σωζόμενη, η οποία αντλεί το κύριο θέμα της μέσα από τη ναυμαχία της Σαλαμίνας (Meier, C. 1997) και συνιστά σύγχρονο ιστορικό γεγονός και όχι μύθο. Το γεγονός αυτό εξιστορείται από τον Ηρόδοτο στο έργο του «Ιστορίαι» (485-421/415π.Χ.) στο οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά η σύγκρουση ανάμεσα στους Πέρσες και στους Έλληνες (Lesky, A, 2011). Σε αυτό το άρθρο θα παραθέσουμε τα γεγονότα της μάχης, όπως παρουσιάζονται μέσα από την τραγωδία και ειδικότερα την αφήγηση του Αγγελιοφόρου και θα τα αντιπαραθέσουμε με τον τρόπο που παρουσιάζονται στον Ηρόδοτο.

Persians by Aeschylus: seeking historical truth through the Messenger's narrative

Lekati Eleni, Primary Teacher, M.Sc.

Summary

The tragedy "Persians" by Aeschylus was presented eight years after the end of the Persian wars (472b.C.), winning 1st prize under the sponsorship of Pericles (Meier, C. 1997). It is the first tragedy to be saved complete (Said. S. 2010). In it the impact of the great defeat the Persians suffered in Salamis is dramatized, as it was experienced by Persians. This specific tragedy is the only one surviving, which draws its main subject from the battle of Salamis (Meier, C. 1997) and is a contemporary historical fact and not a myth. This event is narrated by Herodotus in his work "The Histories" (485-421/415 b.C.) which presents in detail the conflict between Persians and Greeks (Lesky, A, 2011). In this article we will present the facts of the battle, as presented in the tragedy and specifically the Messenger's narrative and we will contrast them with the way they are presented in Herodotus.

Εισαγωγή

Η τραγωδία «Πέρσες» του Αισχύλου παρουσιάστηκε οκτώ χρόνια έπειτα από το τέλος των Περσικών πολέμων (472π.Χ.), αποσπώντας το 1^ο βραβείο υπό τη χορηγία του Περικλή (Meier, C. 1997). Αποτελεί την πρώτη τραγωδία που διασώζεται ολοκληρωμένη

(Said, S. 2010). Σε αυτή δραματοποιείται ο αντίκτυπος της μεγάλης ήττας που υπέστησαν οι Πέρσες στη Σαλαμίνα, όπως τον βίωσε η πλευρά των Περσών.

Η συγκεκριμένη τραγωδία αποτελεί τη μόνη σωζόμενη, η οποία αντλεί το κύριο θέμα της μέσα από τη ναυμαχία της Σαλαμίνας (Meier, C. 1997), που συνιστά σύγχρονο ιστορικό γεγονός και όχι μύθο. Το γεγονός αυτό εξιστορείται από τον Ηρόδοτο στο έργο του «Ιστορία» (485-421/415π.Χ.) στο οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά η σύγκρουση ανάμεσα στους Πέρσες και στους Έλληνες (Lesky, A, 2011).

Ο Αισχύλος, γεννημένος στην Ελευσίνα το 524/525 π.Χ., ανδρώνεται σε μια Αθήνα που τον καταξιώνει τόσο ως πολίτη- οπλίτη, όσο και ως δραματουργό. Συμμετέχει, αρχικά, στη Μάχη του Μαραθώνα και νιώθει τόσο περήφανος που ζητά να συμπεριληφθεί μονάχα αυτό στον επιτύμβιό του! Στη συνέχεια πολεμάει στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας το 480π.Χ. και αποφασίζει να παρουσιάσει τα γεγονότα οκτώ χρόνια αργότερα, σκοπεύοντας να «διδάξει το Αθηναϊκό κοινό (Alexiou E., 2011).¹ Η ήττα των Περσών, μέσα από τα μάτια του «μαχόμενου» ποιητή, αντιμετωπίζεται με άλλη θωριά. Υπερβαίνει το ιστορικό πλαίσιο έχοντας ως στόχο να αναδείξει σημαντικά διαχρονικά θέματα του πολέμου, του δικαίου και της ύβρεως (Romilly, J., 1997).

Από την άλλη πλευρά, ο Ηρόδοτος διασαφηνίζει στην εισαγωγή του, ότι στοχεύει να διαφυλάξει τα γεγονότα και τα επιτεύγματα των ανθρώπων, όπως και να εξετάσει τα αίτια του πολέμου ανάμεσα στους βάρβαρους και στους Έλληνες. Προερχόμενος από την Αλικαρνασσό, ταξιδεύει στη Μεσόγειο και στη Μικρά Ασία αποτυπώνοντας τις καταστάσεις που οδηγούν στο γεγονός που εξιστορείται, αναλύει τις κύριες αιτίες που υποβόσκουν πίσω από τα γεγονότα, ενώ ταυτόχρονα δεν παραλείπει να σκιαγραφεί χαρακτήρες.

Τόσο ο Ηρόδοτος, όσο και ο Αισχύλος πραγματεύονται το ίδιο θέμα, αλλά ο πρώτος το προσεγγίζει από την πλευρά του ιστορικού, ενώ ο δεύτερος από τη θέση του ποιητή εξιστορώντας τα γεγονότα με ξεχωριστό τρόπο. Σε αυτή την εργασία θα εξετάσουμε το γεγονός της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας, όπως σκιαγραφείται μέσα από την αφήγηση του Αγγελιοφόρου και θα αντιπαραβάλλουμε τα βασικά σημεία της, με τα αντίστοιχα χωρία από την Ιστορία του Ηροδότου, σε μία απόπειρα διερεύνησης της σχέσης του τραγικού ποιητή με τον ιστορικό.

Εντοπισμός διαφορών και ομοιοτήτων, στους Πέρσες του Αισχύλου και στην Ιστορία του Ηροδότου

Οι Πέρσες του Αισχύλου αποτελούν ένα μοναδικό έργο ανάμεσα στις σωζόμενες τραγωδίες επικεντρωμένο γύρω από ένα ιστορικό γεγονός. Ωστόσο, ο ποιητής επιλέγοντας αυτό το θέμα δε σημαίνει ότι απομακρύνεται από τη σφαίρα του μύθου. Η επιδρομή των Περσών το 480-479π.Χ. επηρέασε τη φαντασία Ελλήνων λυρικών ποιητών, γλυπτών και τοιχογράφων του 5^{ου} αι., οι οποίοι ενώ αντλούσαν τα θέματά τους από τη

μυθολογία, επηρεάστηκαν κατ' εξαίρεση και από τους Περσικούς πολέμους. Οι «Πέρσες» δεν αποτελούν ιστορικό δράμα., ούτε δεσμεύονται να καταθέσουν όλη την ιστορική αλήθεια με ακρίβεια. Ακολουθούν το γενικό περίγραμμα του πνεύματος της εποχής (Πετρίδης, Α. 2010). Το κύριο σημείο ταύτισης με τα γεγονότα, όπως τα γνωρίζουμε από τον Ηρόδοτο και άλλες πηγές, αποτελεί η εξιστόρηση της συμπλοκής στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας (Herington J., 1998).

Η παρουσίαση της καταστρεπτικής ήττας των Περσών στο θέατρο, γίνεται από την οπτική των εχθρών. Η εξιστόρηση της ήττας από τον Αισχύλο παρουσιάζεται με τον καλύτερο τρόπο. Το προαίσθημα, η περιγραφή της αναχώρησης του στόλου, η μάχη, η φυγή και ο θρήνος των Περσών, αποτελούν υλικό για την τραγωδία (Meier, C, 1997). Επιδίδεται σε μία περιγραφή μάχης με ιδιαίτερα δραματουργικό τρόπο. Η προσωπική του εμπειρία μετατρέπεται σε «ποιητική Αισχυλική μεγαλοφυΐα», δημιουργώντας ένα εξαιρετικό ποιητικό κείμενο.

Στην εισαγωγική ωδή τα στρατεύματα είναι «αναρίθμητα στο πλήθος τους» (στ. 40). Το διάγγελμα του Ξέρξη διανθίζεται (Herington J, 1998) με ποιητικές εκφράσεις (στ. 364): «Όταν του ήλιου οι ακτίνες...». Ο λόγος του Αγγέλου διακοσμείται με επίθετα, λέξεις ποιητικές, ακόμα και όταν ανακοινώνει τη φοβερή καταστροφή! (Kakridis I.Th., 2020) Παρουσιάζονται εκτενείς απαριθμήσεις νεκρών, που μοιάζουν με μνημόσυνο όλων αυτών που εξυμνούνταν για το θάρρος τους (Γρυπάρη I.N,)ενώ αντιθέτως ο Ηρόδοτος δεν ονομάζει κανέναν. «Η Ασία άδειασε» (στ.549), στενάζει, θρηνεί. Οι θεατές αναγκάζονται να ακολουθήσουν το παιχνίδι των μεταπτώσεων ταυτιζόμενοι με τον πόνο και τη συμφορά των εχθρών τους. Ο αγγελιοφόρος επαναλαμβάνει τις ιαχές των Ελλήνων: « Εμπρός, παιδιά των Ελλήνων!...τους τάφους των προγόνων!» (στ. 402). Η διήγησή του μπορεί να υποπέφτει σε ανακρίβειες, αλλά καταφέρνει να μεταφέρει τους Αθηναίους θεατές σε στιγμές φρίκης και θριάμβου. Η Αθήνα εξυμνείται και δοξάζεται! (Meier, C, οπ.)

Ξεκινώντας να αναζητούμε την ιστορική αλήθεια, παρατηρούμε ότι ο Αισχύλος δεν ασχολείται με τα γεγονότα πριν την Ναυμαχία. Δε γίνεται καμία αναφορά στο γεγονός ότι οι Αθηναίοι επιτέθηκαν πρώτοι κατά της Περσίας. Όλα ξεκινούν μετά τη διακυβέρνηση του Ξέρξη, συγκεντρώνοντας την «επίγεια αιτιολογία» της αποτυχίας στο πρόσωπό του (Ανδριανού, Ε, 2001, σ.54). Μέσα από το λόγο του Δαρείου αποκαλύπτει «την ορμή της νιότης του» Ξέρξη και την επιπολαιότητά του (στ. 745-6), ως κίνητρο της εκστρατείας. Η μοναδική εξήγηση που βρίσκει ο Δαρείος εστιάζεται στην ύπαρξη ενός δαίμονα, ο οποίος του πήρε τα μυαλά. Αυτός τον οδήγησε στην πραγματοποίηση μιας ριψοκίνδυνης ναυμαχίας, στην ιδέα να κυριεύσει την Ελλάδα γεφυρώνοντας τον Ελλήσποντο. Σε αντίθεση με τον Ηρόδοτο, που θεωρεί ως κίνητρο την οργή του Δαρείου απέναντι στους Αθηναίους από την εισβολή τους στις Σάρδεις και την καταστροφή των ιερών τους (Ηρ. 7,1).

Στο κεφάλαιο 8, που περιγράφεται η ναυμαχία, ο Ηρόδοτος ιστορεί πως ο στόλος των Περσών κινητοποιήθηκε από την προηγούμενη μέρα, αλλά επειδή δεν πρόλαβαν και

νύχτωσε, ανέβαλαν την επίθεση για την επόμενη μέρα (Ηρ. 8,70). Επίσης, ο Ηρόδοτος αναφέρεται στο συμβούλιο των Ελλήνων στρατηγών και στην ενέργεια του Θεμιστοκλή, ο οποίος προκειμένου να επιβάλει την άποψή του, να αγωνιστούν στο στενό της Σαλαμίνας, έστειλε κρυφά το σκλάβο του, Σίκιννο – που δεν είχε ελληνική καταγωγή – να παραπληροφορήσει τον Ξέρξη (Ηρ. 8, 75)

Αντιθέτως, διαπιστώνουμε ότι ο Αγγελιοφόρος δεν αναφέρεται καθόλου ούτε στη σύναξη των Ελλήνων στρατηγών και στις διαφωνίες τους, ούτε στις ενέργειες των Περσών την προηγούμενη μέρα, ούτε και στις ετοιμασίες και τις κινήσεις του ελληνικού στόλου πριν τη μάχη. Ουσιαστικά γίνεται αποσιώπηση των κινήσεων των Περσών την προηγούμενη μέρα και των δραστηριοτήτων των Ελλήνων την προηγούμενη νύχτα. Πιθανόν ο Αγγελιοφόρος, ως Πέρσης, να μη μπορούσε να αναφέρει τα γεγονότα από την πλευρά των Ελλήνων. Μπορεί, όμως, και αυτή η άγνοια να εξυπηρετεί τα ποιητικά σχέδια του Αισχύλου, συμπυκνώνοντας τα γεγονότα και εστιάζοντας στη νυχτερινή κινητοποίηση του περσικού στόλου. (Κακριδής Ι.Θ., 2020)

Ο Κακριδής υποστηρίζει πως στοχευμένα αποσιωπείται τι έκαναν την προηγούμενη μέρα οι Πέρσες και τι έκαναν την προηγούμενη νύχτα οι Έλληνες. Θεωρεί ότι λειτούργησε αυθαίρετα μεν, αλλά ποιητικά δίκαια. Ο ποιητής τόνισε την αντίθεση ανάμεσα στους δύο κόσμους, που τόσο υποστηρίζει σε όλο το κείμενο: τον ασιατικό κόσμο του σκοταδιού, όπου οι άντρες υπηρετούν δουλικά τον βασιλιά τους και τον κόσμο της Ελλάδας, της ελευθερίας και του φωτός, με άνδρες γενναίους, που πολεμούν «ευτάκτως» (στ. 399), με συνείδηση και ευθύνη. Μέσα σε όλη αυτή την ατμόσφαιρα, ανέφερε και το Σίκκιννο, ως Έλληνα άντρα, αναπροσαρμόζοντας την ιστορία και τονίζοντας τον πανελλήνιο χαρακτήρα της νίκης. (Πετρίδης, Α., 2010. σ.σ. 96-98)

Ταυτόχρονα δεν πρέπει να ξεχνάμε τη σχέση του έργου με την πολιτική κατάσταση στην Αθήνα το 472π.Χ. Η παράσταση δόθηκε λίγες μέρες πριν τον εξοστρακισμό του Θεμιστοκλή. Ίσως να μην είναι τυχαίο ότι η αφήγηση του Αγγελιοφόρου ξεκινά με το δόλο του Θεμιστοκλή (στ. 353), που συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχή έκβαση της μάχης καθώς και η επισήμανση για τα μεταλλεία του Λαυρίου, που παραπέμπει στην αξιοποίηση των εσόδων από το Θεμιστοκλή, προκειμένου να κατασκευάσει στόλο. (Lesky A., 2001, σ. 151)

Πάντως η περιγραφή της σύγκρουσης μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με του Ηρόδοτου. Και οι δύο συμφωνούν πως ο Ξέρξης διέταξε ένα σώμα Περσών να αποβιβάστούν στην Ψυττάλεια, πιστεύοντας ότι θα αποτελούσε κεντρικό σημείο στη μάχη και εκεί θα σώζονταν Πέρσες ναυαγοί και θα σφάζονταν Έλληνες. (Goodwin, W., 1906, σ. 80) Εδώ παρατηρούμε και μία «ποιητική σχηματοποίηση» των γεγονότων καθώς ταυτίζεται η Περσία με την ξηρά και η Ελλάδα με τη θάλασσα και το ναυτικό. Στο νησάκι δίνεται έμφαση σε αυτή την αντίθεση. Οι Έλληνες είναι ναυτικοί οπλίτες, ενώ οι Πέρσες τοξότες ιππείς. Οπότε η σφαγή που ακολούθησε επιβεβαιώνει πως : ναυτικός στρατός κακωθείς ώλεσε στρατόν και ίσως προμηνύει την προφητεία του Δαρείου για την ακόλουθη καταστροφή στις Πλαταιές. (Πετρίδης, Α., 2010,σ. 96-98).

Εδώ χρειάζεται να γίνει αναφορά και στο διαφορετικό μέγεθος του στόλου που αριθμείται από τον Αισχύλο και τον Ηρόδοτο. Όπως προαναφέρθηκε ο Αισχύλος μέσω του Αγγελιοφόρου έκανε λόγο για 1000 περσικά πλοία και 207 ταχύπλοα, που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα 300 ελληνικά πλοία με τα 10 επίλεκτα. Ο Ηρόδοτος όμως αναφέρει χίλια διακόσια επτά περσικά πλοία (1.207) , εκτός από τα μικρότερα και τα φορτηγά (7.89) και τριακόσια ογδόντα (380) ελληνικά πλοία, χωρίς να περιλαμβάνει τα φορτηγά.

Και οι δύο συμφωνούν ότι η έναρξη της συμπλοκής έγινε με την Ανατολή του ηλίου (Sihler, Ernest G., 1877, σ. 109–22), ενώ η παράταξη των πλοίων αποτελεί ένα γεγονός που έχει προβληματίσει αρκετούς μελετητές μιας και παρουσιάζονται κάποιες διαφοροποιήσεις στις ονομασίες των περιοχών. Διαφορές εντοπίζονται και στην πορεία φυγής των Περσών ειδικά στο πέρασμα από τον ποταμό Στρυμόνα, όπου το σύμπαν φαίνεται να τους εκδικείται, κάτω από τις διαταγές του Δία. Ο Ήλιος λιώνει τους πάγους και πολλοί πνίγονται στα ιερά νερά. Ακόμα και το ελληνικό έδαφος τους εκδικείται. Όλος ο κόσμος, ορατός και αόρατος, υποτάσσεται στις εντολές του Δία και επιβάλλει το νόμο. (Herington J., σ. 80-83). Παράλληλα να σημειώσουμε πως ο Ξέρξης στον Αισχύλο επιστρέφει αμέσως, ενώ ο Ηρόδοτος αναφέρει πως επέστρεψε μετά από ένα χρόνο.

Μια άλλη σημαντική απόκλιση από την ιστορική αλήθεια αποτελεί η σκιαγράφιση του Δαρείου ως βασιλιά. Μέσα από τα λόγια του χορού παρουσιάζεται «θεόπνευστος» και «συνετός» (στ.654-660). Τον χαρακτηρίζουν «άκακο, ανίκητο και θείο» (στ. 854-858) και ενώ παρουσιάζουν τις επιτυχίες κατακτήσεις του σε ελληνικές περιοχές και σε όλη την Ιωνία, δεν αναφέρεται πουθενά ότι ήταν επανακατακτήσεις έπειτα την ιωνική εξέγερση (Meier, C., σ.95) και ότι είχε περάσει τον Αλύ ποταμό και είχε εκστρατεύσει στην Ευρώπη μέσω μιας γέφυρας πάνω από το Βόσπορο. Πιθανόν ο Αισχύλος να προβάλει τη θετική πλευρά του Δαρείου, γιατί μετά το θάνατο οι βασιλιάδες αντιμετωπίζονταν ευνοϊκότερα. (Meier, C, οπ. σ. 105). Παράλληλα, μέσα από αυτή την παρουσίαση, τον διαχωρίζει από τις αρνητικές ενέργειες του Ξέρξη και την Περσική Αυτοκρατορία.

Ο Ηρόδοτος, απ την άλλη πλευρά, τον χαρακτηρίζει μέσα από το λόγο του Αρτάβανου φιλοπόλεμο και στενοκέφαλο, καθώς δεν άκουσε τις συμβουλές του για την εκστρατεία κατά των Σκυθών (Ηρ., 7,10) Αναφέρεται και στις συνέπειες της επιπολαιότητάς του να γεφυρώσει το Βόσπορο (Ηρ., 7,10), θεωρώντας τον απερίσκεπτο, αφού δεν αναλογίστηκε τις συνέπειες των πράξεών του. (Meier, C, οπ. σ. 100)

Απεναντίας, όσο αφορά τον Ξέρξη, ο Ηρόδοτος καθιστά σαφές, ότι δεν είχε πρόθεση να επιτεθεί στους Έλληνες (Ηρ. 7,5). Συγκαλεί συμβούλιο ζητώντας τη γνώμη «των πρώτων», για το θέμα της εκστρατείας, υποδηλώνοντας δημοκρατική διάθεση (Ηρ. 7,8) και τελικά πείθεται από το Μαρδόνιο και από ένα όνειρο που ανέτρεψε οποιαδήποτε αμφιβολία του.

Ο Αισχύλος περιγράφει τον Ξέρξη εντελώς διαφορετικά. Μέσα από τα λόγια του χορού τον παρουσιάζει «βίαιο άρχοντα» (στ. 74), ενώ ακόμα και η μητέρα του τον αποκαλεί «υπερόπτη» (στ. 352), «πολεμοχαρή και αψύ» (στ. 718). Ο Αισχύλος, στον Δαρείο, αντιστοιχίζει το φως και στον Ξέρξη τη σκιά, κάνοντας σαφή τη διάκριση ανάμεσα στον Παλιό και τον Νέο Βασιλιά (Murrey, G., 1989, σ.113), θέλοντας να ενοχοποιήσει τον Ξέρξη. Εκτός από τον πατέρα του, που όπως είπαμε παραπάνω, τον χαρακτηρίζει επιτόλαιο και η μητέρα του θεωρεί ότι παρακινήθηκε από κακούς συμβούλους, αλλά και από την ανάγκη του να φανεί αντάξιος του πατέρα του (στ. 745-756). Ταυτόχρονα αποκρύβεται και η στήριξη μιας μεριάς Ελλήνων.

Τι φταίει άραγε για την ήττα ; Στον Αισχύλο η απάντηση θα επέλθει μέσα από το φάντασμα του Δαρείου στους στίχους 818-822. Τώρα είναι *βασιλιάς των πεθαμένων* (στ. 629), *θείον πνεύμα* (στ. 640) και γνωρίζει τις τιμωρίες των θεών. Η διαρκής ευημερία και ευτυχία (ο όλβος), μπορεί να οδηγήσει στην *ύβρη* και στη συνέχεια στην άτη, στη θόλωση του νου. Ο άνθρωπος χάνει την κρίση του και ξεπερνά τα όρια. Ο Ξέρξης διεκδίκησε ένα μεγαλείο και ξεπέρασε τα όριά του και ο Δίας τον τιμωρεί. Αλυσόδεσε τον « ιερό Ελλήσποντο», προσπαθώντας να ελέγξει «το θεϊκό ρεύμα» (στ. 745-746), για να περάσει ο στρατός του και να νικήσει τον Ποσειδώνα (στ. 750, Herington J., σ80-83) Όταν εισέρχεται στη σκηνή ταπεινωμένος, ενσαρκώνει στο πρόσωπό του την Ύβρη και εξαργυρώνει τη Νέμεση (θρήνος). Ο Ξέρξης αποπειράθηκε να γίνει θεός. Ήταν αναμενόμενη η κατάληξή του και η τιμωρία του από τον Δία. Ο Αγγελιοφόρος είναι ξεκάθαρος όταν ισχυρίζεται πως «δαίμων τις κατέφθειρε στρατόν», ενώ παρακάτω θα πει πως η Αθήνα προστατεύτηκε από τους Θεούς. Ακόμα και η βασίλισσα θεωρεί υπεύθυνο το δαίμονα που ξεγέλασε του Πέρσες (στ.472)

Σε αυτό το σημείο διαπιστώνουμε μία σύγκλιση με την ερμηνεία στον Ηρόδοτο. Αυτό που οδήγησε τον Ξέρξη στην τελική απόφαση ήταν το «θεόσταλτο» όνειρο. «Εξωλογικοί παράγοντες» συμβάλλουν στην τελική απόφαση (Ηρ.7,1 2-15). Τα γεγονότα καθοδηγούνται από τη Μοίρα, που ορίζεται από το θεϊκό στοιχείο (Lesky, A., ό.π., σ.458). Ό,τι ξεπερνά το μέτρο, απειλεί την ισορροπία του κόσμου και οδηγεί στην «αγανάκτηση» του θεού επιφέροντας την καταστροφή. Αυτό μας υπενθυμίζει μέσα από τα λόγια του Αρτάβανου όταν λέει : « ο θεός χτυπά με κεραυνό τα μεγαλόσωμα ζώα και δεν τα αφήνει να φουσκώνουν από καμάρι.» (Ηρ. 7,9). Και συνεχίζει μέσα από τα λόγια του Θεμιστοκλή να διευκρινίζει πως για τη νίκη τους συνέβαλαν οι θεοί και οι ημίθεοι, που δυσареστήθηκαν όταν είδαν έναν άντρα να θέλει να κυριαρχήσει σε Ασία και Ευρώπη. Ειδικά όταν αυτός ο άντρας δε σέβεται τους ναούς και είναι «αθεόφοβος και ακαταλόγιστος. (Ηρ. 8,109). Μόνο τηρώντας το μέτρο μπορεί ένας άνθρωπος να ευτυχίσει πραγματικά και ένας λαός να ζει ελεύθερος (Lesky, A., ό.π., σ.447).

Συμπεράσματα

Θα μπορούσαμε καταλήγοντας να ισχυριστούμε, ότι οι *Πέρσες* αποτελούν ένα ιστορικό δράμα, το οποίο ξεπερνά τα όρια του είδους, καθώς ανιχνεύει τα νοήματα που αφορούν το συγκεκριμένο γεγονός. Η τραγωδία, ως ποίηση, δεν στοχεύει στην αφήγηση των

γεγονότων, παρέχοντας λεπτομέρειες ((τὰ καθ' ἕκαστον) ὡς γέγονε, ἀλλὰ οἷα ἂν γένοιτο καὶ οἷα ἂν εἰκὸς γενέσθαι (Πετρίδης, Α.,οπ).

Οἱ Ἕλληνες νικοῦν, ἀλλὰ ἡ νίκη δὲν ἀποτελεῖ ἐπίτευγμα μόνο δικό τους. Χρειάστηκε ἡ συμβολή των θεῶν, οἱ οποίοι λειτούργησαν ὡς τιμωροὶ τῆς υπέρμετρης δυνάμης καὶ τῆς ἀσέβειας (Lesky Α, οπ., σ. 151). Τὸ δράμα ἀποτελεῖ καὶ ἱστορικό ντοκουμέντο, λαμβάνοντας ὑπόψη μας ὅτι ὁ Αἰσχύλος εἶχε πάρει μέρος στὴ ναυμαχία. Βέβαια, παρέχεται μίᾳ ἐκδοχῇ τῆς ἱστορικῆς ἀλήθειας, που ἔχει προσαρμοστεί στους κανόνες τῆς τραγωδίας καὶ στὶς προσδοκίες τοῦ κοινού (Πετρίδης, Α.,οπ). Ἡ ποίηση στοχεύει νὰ ἀνιχνεύσει τὴν ἐσωτερικὴ λογικὴ των γεγονότων, τὴν ὁποία ἐνδέχεται καὶ νὰ κατασκευάζει, ἀποσκοπώντας στο Καθόλου.

Κάποιες φορές παραλείπονται λεπτομέρειες στοχεύοντας νὰ ἀναδειχθοῦν γεγονότα που δὲν ταιριάζουν με τὸν ευρύτερο θεολογικὸ καὶ ἰδεολογικὸ προσανατολισμὸ τῆς πλοκῆς π.χ. τὴ συμμετοχὴ τῆς Αθῆνας στὴν Ἰωνικὴ Επανάσταση, τὸ πολιτικὸ παρασκήνιο των Ἑλλήνων πρὶν τὴ ναυμαχία, τους Ἕλληνες που συμμάχησαν με τὸν Ξέρξη. Πρὸς ὄφελος τῆς ποίησης εφευρίσκονται γεγονότα που ἐνισχύουν τὴν ἠθικὴ διάσταση, καλύπτοντας τὰ κενὰ τῆς πραγματικῆς ἱστορίας «κατὰ τὸ εἰκὸς καὶ τὸ ἀναγκαῖον». Ἔτσι, στὸν Αἰσχύλο ἓνα μεγάλο μέρος ἀπὸ τους Πέρσες, που τράπηκαν σὲ φυγὴ, πνίγηκαν στὸν Στρυμόνα, δημιουργώντας μίᾳ ἀντίθεση συμμετρικὴ με τὴ διάβαση τοῦ Ἑλλήσποντου (Πετρίδης, Α.,οπ).

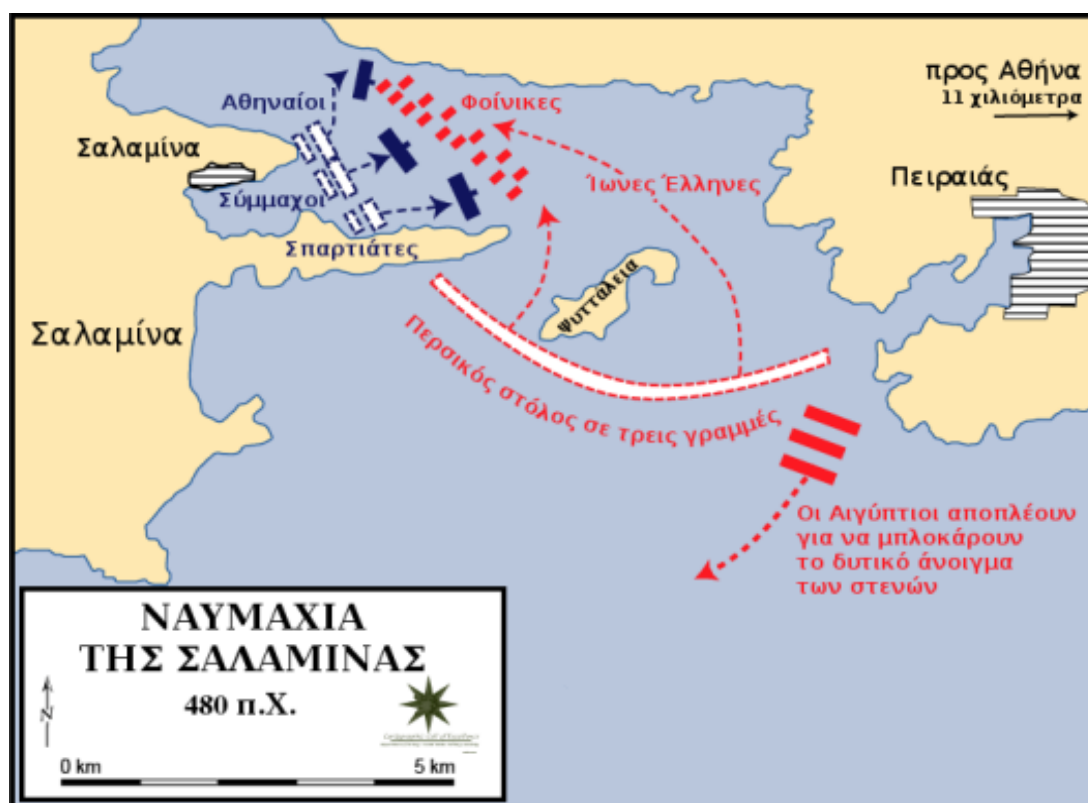
Ὅπως διατυπώνει καὶ ὁ Ι. Συκουτρῆς : «Ἡ σύνδεση των ἱστορικῶν γεγονότων εἶναι ἔργο τοῦ ποιητῆ. Ελεύθερος συμπληρώνει τὰ κενὰ τῆς ἱστορικῆς πραγματικότητος (ὅσα ὁ ἴδιος αἰσθάνεται ὡς κενὰ), παρεμβάλλοντας κατὰ φαντασίᾳ πρόσωπα, σκηνές, ιδέες, πάθη· τροποποιεῖ τὰ δεδομένα, ἀπομονώνει ὁρισμένα στοιχεῖα, ἐξαίρει ἓνα ἐμπειρικὰ ἀσήμαντο ἢ καὶ «αμάρτυρον» ἐπεισόδιο, ὀλοκληρώνει καὶ ἀποστρογγυλώνει τὴν διήγησι, χωρὶς νὰ τὴ συνδέσει (ὅπως ἔχει καθήκον ὁ ἱστορικός) με τὰ προτοῦ καὶ με τὰ κατόπιν, χωρὶς νὰ παρουσιάσει ὀλόκληρο τὸ πλέγμα των «πολλαχῶς διασταυρουμένων παραγόντων». Οδηγός του, στὴν ἐπιλογὴ των γεγονότων καὶ τὴ σύνθεσι τοῦ μύθου, εἶναι ὄχι οἱ νόμοι τῆς ἐμπειρικῆς πραγματικότητος, ἀλλὰ οἱ κανόνες τοῦ κόσμου των ἀξιών, των ἠθικῶν, των αἰσθητικῶν, των θρησκευτικῶν, ἀκόμη τὰ ἐπιτάγματα μίᾳς λογικῆς καθαρῆς καὶ ἀπόλυτης. Ἔτσι ἔχει τὴν ἐλευθερίᾳ, καὶ τὴν υποχρέωσι πολλὰς φορές, νὰ εἰσάγει στὴν ἐξήγησι ἱστορικῶν γεγονότων τὸ θαῦμα, ὑπὸ τὴν ἐννοίᾳ φυσικά μίᾳς δυνάμης που δὲν ἐνεργεῖ «παρὰ λόγον», ἀλλὰ πέρα καὶ υπεράνω τοῦ λόγου τοῦ ἐμπειρικοῦ—αὐτὸ που συνήθως ονομάζουμε θεῖα δικαιοσύνη, θεῖα ὀργή, μοῖρα κλπ.

Ὁ Αἰσχύλος παραμερίζει στους Πέρσες τὴν ἐνοχὴ ἀνδρῶν καὶ βλέπει στὴν ἥττα των Περσῶν θέλημα των ἀθανάτων. Εκείνοι συντρίβουν με «κραταιὰν χεῖρα» τὴν υπερφίαλη δυνάμη βαρβάρων καὶ ἀσεβῶν δεσποτῶν καὶ ἐμψυχώνουν υπερανθρώπως τους ὀλιγάριθμους ἀλλὰ θεοσεβεῖς υπερασπιστὲς τῆς ἐλληνικῆς ἐλευθερίας. Καὶ με τὴ μεγαλειώδη αὐτὴ κατὰ τὴν ἀπλότητα καὶ τὴν βαθύτητά τῆς σύλληψι παραγόντων λογικῶς ἀστάθμητων, ἀντιμετωπίζει ὁ Αἰσχύλος φιλοσοφικώτερα τὸ ἱστορικὸ γεγονός,

αφού προχωρεί πέρα από την πραγματικότητα: προς την Αλήθεια.» (Συκουτρής Ι., 1937).

Σύμφωνα με το Meier στην τραγωδία είναι σημαντικό να καταδειχθούν οι πολώσεις ανάμεσα σε σημαντικούς παράγοντες και δυνάμεις, οι οποίες επηρέαζαν σημαντικά τη νομολογική γνώση της Αθήνας. Η ιστορία μπορούσε να διαταράξει και να αποκαταστήσει το πλαίσιο των σχέσεων ανάμεσα σε αυτές τις δυνάμεις. Ο Αισχύλος σεβάστηκε την ιστορική πραγματικότητα, αλλά την προσέγγισε μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο της νομολογικής γνώσης, που επιβάλλει ο τραγικός τρόπος σκέψης, εξασφαλίζοντας την πίστη στη δικαιοσύνη και στους θεούς.

Ο Δαρειός προειδοποιεί: «Ο θνητός δεν πρέπει να υψώνει τη σκέψη του πάνω από το μέτρο» (στ. 820). Συνεπώς οι Αθηναίοι πρέπει να σέβονται τα όρια, ακόμα και στις σχέσεις τους με τους Πέρσες, γιατί όποιος τα παραβαίνει τιμωρείται. Ο Αισχύλος τους παρείχε τη δυνατότητα να βιώσουν μία πολύ έντονη εμπειρία της ήττας. Προσπάθησε να τους διδάξει τους κινδύνους του πολέμου και να τους παροτρύνει να πολεμούν με σύνεση και σκέψη. Τα διλήμματα που τίθενται από τη σχέση ανάμεσα στις πράξεις και τα πάθη του ανθρώπου, εξακολουθούν να απασχολούν την ανθρωπότητα. Οι Πέρσες φαίνεται να είναι σχεδιασμένο, ώστε να υπενθυμίζει στο κοινό τη συνθετότητα της ύπαρξής μας και η δυναμικότητά του ανάγεται σε κάτι περισσότερο από την εξιστόρηση των γεγονότων μιας μάχης.



Ναυμαχία της Σαλαμίνας. Wikimedia Commons

Βιβλιογραφία

- Alexiou E. k.a., sto Grammata I: Archaia Elliniki kai Vyzantini Filologia, Archaiki kai Klasiki Periodos, Tomos A', ekd. E.A.P., Patra 2011
- Andrianou, E., "Eisagogi sto archaio elliniko teatro", se Andrianou, E.- Xifara P., Archaio Elliniko Teatro: O dramatikos logos apo ton Aischylo os ton Menandro, ekd.EAP, Patra 2001
- Avery, Harry C. "Dramatic Devices in Aeschylus' Persians." The American Journal of Philology 85, no. 2 (1964): 173–84. <https://doi.org/10.2307/293063>.
- Favorini, Attilio. "History, Collective Memory, and Aeschylus' 'The Persians.'" Theatre Journal 55, no. 1 (2003): 99–111. <http://www.jstor.org/stable/25069182>.
- Herington, J., Aischylos, (mtf Maria Giouni), Vantias, Thessaloniki, 1998
- Goodwin, William W. "The Battle of Salamis." Harvard Studies in Classical Philology 17 (1906): 75–101. <https://doi.org/10.2307/310311>.
- Grypari I.N., Afigisi tis tragodias tou Aischyλου Perses, Archaio Elliniko Drama, 23/03/2015, http://tragodos.blogspot.com/2015/03/blog-post_94.html, tp 29/12/21
- Irodotou Istorai, vivlio 7o kai 8o, mtr. Spyropoulou I., ekd. Gkovotsi.
- Kakridis I.Th., Fos kai Skotadi stous Perses tou Aischyλου, 2020
- Kakridis I.Th., Fos kai Skotadi stous Perses tou Aischyλου, arth. Times news, 2/ 09/ 2020, <https://www.timesnews.gr/i-th-kakridis-fos-kai-skotadi-stoys-quot-perses-quot-toy-aischyloy/>, tp 29/12/2021
- Lesky A., H tragiki poiisi ton Archaion Ellinon, 2001, mtr.N. Chourmouziadis, t. A'M.I.E.T. Athina
- Lesky, A., "Istoria tis Archaias Ellinikis Logotechnias", mtr. A.G.Tsopanaki, ekd. Kyr-iakidi A.E., Thessaloniki 2011.
- Lossau M.J. Aischylos, mtr. Bezantakos, ekd. Kardamitsas, Athina, 2009.
- Meier, C. H Politiki Techni tis Archaias Ellinikis Tragodias. mtr. Manakidou, F. Athina: Kardamitsa. 1997.
- Moullas, P. 2000. Aischyλου Perses. Athina: Stigmi.

- Murrey, G., Aischylos. O dimiourgos tis tragodias, ekd. Kardamitsa, Athina 1989
- Petridis, A. Apo to Archaio Elliniko Dramatologio, Aischylou Perses. Meros V'. Sto: Sygchroni Apopsi, t. Maiou -Iouniou, 2010. s.s. 96-98.
- Petridis, A., Gia tous "Perses" tou Aischylou (1): I Mythopoiisi tis Istorias, arthro, t.p. 27 Maiou 2013, http://antonispetrides.wordpress.com/2012/01/31/perses_1/
- Petridis, A., Gia tous "Perses" tou Aischylou (2): o Xerxis kai i synochi tis tragodias, arthro, t.p. 27 Maiou 2013, http://antonispetrides.wordpress.com/2012/02/01/perses_2/
- Romilly, J. de, Archaia Elliniki Tragodia, mtf. M.Kardamitsa-Psychogiou, ekd. Kardamitsa, Athina 1997.
- Said. S. Gregory. I tragodia tou Aischylou. Sto Gregory, J. (epim.). Opseis kai Themata tis Archaias Ellinikis Tragodias. 31 Eisagogika Dokimia. epim. mtf. Iakov, D. Athina: Papadimas, 2010. s.s. 295-373
- Sihler, Ernest G. "On Herodotus's and Aeschylus's Accounts of the Battle of Salamis." Transactions of the American Philological Association (1869-1896) 8 (1877): 109-22. <https://doi.org/10.2307/2935725>.
- Sykoutris I., prolegomena , Poiitiki tou Aristoteli, ekd. Akadimia Athinon, 1937

Άρση απομόνωσης και διασφάλιση επικοινωνίας μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων: ένα παράδειγμα ελληνο-αμερικάνικης συνεργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού

Σταυρούλα Μαυρομματίδου, Φιλόλογος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή και να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και ιδέες, ενθαρρύνοντας παράλληλα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του υποχρεωτικού εγκλεισμού, μπορούν να επιτρέψουν τη γόνιμη επικοινωνία και ουσιαστική συνδιαλλαγή των εμπλεκόμενων και να συντελέσουν στην άρση αισθημάτων απομόνωσης. Το γεγονός αυτό αποδείχτηκε μέσω ενός project για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη μετακίνηση μικρών παιδιών (Kindertransport), στο οποίο συμμετείχαν το Γυμνάσιο Κρηνίδων Καβάλας και δύο σχολεία της Αμερικής. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές προέβησαν σε ποικίλες συνεργατικές δράσεις, ενώ αξιοποίησαν τις νέες τεχνολογίες όχι μόνο για την άντληση και παρουσίαση του υλικού, αλλά και για να έρθουν σε επαφή με τους συνομηλίκους τους στην Αμερική. Έτσι, όχι μόνο αποκόμισαν ουσιαστικές γνώσεις καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα και φαντασία τους, αλλά και καταπολέμησαν ρατσιστικές αντιλήψεις, απολαμβάνοντας την παρέα των συνομηλίκων τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά προγράμματα, Μετακινήσεις ανηλίκων, Β' Παγκόσμιος, Πανδημία

Trial to remove isolation and ensure communication through educational programs: the example of a Greek-American cooperation during the coronavirus pandemic

Stavroula Mavrommatidou, Teacher of Greek language and literature, Postdoctoral Researcher in Democritus University of Thrace

Abstract

Educational programs enable both students and teachers to get in touch and express their thoughts and feelings freely, while encouraging the school to open up to society. Especially during pandemics and mandatory confinements, they may allow the fruitful communication and meaningful contact, while contributing to the removal of feelings of isolation. This fact was proved through a project for World War II and Kindertransport, in which the Krinides Secondary School of Kavala and two American High schools took part. In this context, the students undertook a variety of collaborative activities, while utilizing new technologies not only to draw and present their material but also to get in touch with their peers in America. Thus, not only did they gain essential knowledge while cultivating their creativity and imagination, but they also combated racist perceptions, enjoying the company of their peers in different cultural backgrounds.

Key-words: Educational programs, World War II, Kindertransport, Pandemic

Εισαγωγή

Κάθε χρόνο με ειδική εγκύκλιο οι σχολικές μονάδες καλούνται να σχεδιάσουν Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ), δηλαδή θεματικά οργανωμένων δράσεων με προδιαγεγραμμένη δομή και διάρκεια, σαφή στοχοθεσία, και αξιοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών θεωριών και μεθόδων (Diorismos.gr, 2020). Πιο συγκεκριμένα, τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες (Υπουργική Απόφαση, 1992) έχουν πολύμηνη διάρκεια (τουλάχιστον τριών μηνών), πραγματοποιούνται συνήθως σε εθελοντική βάση εκτός ωρολογίου προγράμματος και περιλαμβάνουν ποικίλη θεματολογία (με συνηθέστερα θέματα Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και Αγωγής Υγείας) (Δεκατρή, 2018).

Ειδικότερα, τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) αποβλέπουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και την τροποποίηση υπαρχόντων συμπεριφορών, με στόχο τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος, την ορθή χρησιμοποίηση των φυσικών πόρων, την προστασία της υγείας και την υιοθέτηση νέων ηθικών αξιών απαραίτητων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Ζαχαράτου, 2013). Τα Πολιτιστικά Προγράμματα αναφέρονται σε θέματα σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά, ζητήματα τοπικής ιστορίας και μυθολογίας, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, τον τρόπο ζωής του ή το σύστημα αξιών του, την κοινωνική και οικονομική οργάνωση κλπ. Στο πλαίσιο αυτό, οι λέσχες φωτογραφίας/ανάγνωσης, η έκδοση εφημερίδας ή περιοδικού, τα θεατρικά και μουσικό/χορευτικά εργαστήρια, η δημιουργία ντοκιμαντέρ αποτελούν συνήθεις πρακτικές (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007: 30-31). Τέλος, τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας εστιάζουν στην προαγωγή της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας ή τρόπους διαφύλαξης της υγείας. Περιλαμβάνουν και την Κυκλοφοριακή Αγωγή, την Αγωγή του Καταναλωτή ή τη Σεξουαλική Αγωγή (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Αγωγή υγείας, 2003).

Ως εκ τούτου, η αξία τους είναι αδιαμφισβήτητη, δεδομένου ότι –παρότι διαφοροποιούνται από τη «συμβατική διδασκαλία»– συμπληρώνουν το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα προωθούν τη βιωματική- ανακαλυπτική μάθηση, τη διεπιστημονική και διαθεματική θεώρηση, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη του δημοκρατικού διαλόγου (Καραγιώργου 2018, Σουβατζόγλου 2019, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2020). Έτσι, ξεδιπλώνουν έναν νέο μοναδικό κόσμο δυνατοτήτων για τον κάθε έφηβο, ενισχύοντας την ευρηματικότητα, έμπνευση και δημιουργικότητα και συντελώντας στην ανανέωση του σχολείου.

Αυτό ακριβώς συνέβη και με την υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχε το Γυμνάσιο Κρηνίδων Καβάλας κατά το χρονικό διάστημα 2020-2021. Ξεπερνώντας όμως τα περιορισμένα τοπικά πλαίσια, το πρόγραμμα έλαβε ευρύτερο χαρακτήρα, αφού συμπεριέλαβε και δύο σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Περισσότερες λεπτομέρειες για την όλη δράση δίνονται στη συνέχεια.

Η Διδακτική Πρόταση

Στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση γνώσεων όχι μόνο για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα, αλλά κυρίως για τη μετακίνηση ανήλικων παιδιών (από 5-17 ετών) κατά το διάστημα 1938-1940 (kindertransport) που απέβλεπε στη διάσωσή τους. Βασική επιδίωξη ήταν εκτός από τη γνώση, η σύγκριση και αντιπαραβολή εμπειριών ζωής των μικρών παιδιών που συμμετείχαν στο Kindertransport, δεδομένου ότι προέρχονταν από διαφορετικές χώρες προέλευσης, με άλλο πολιτισμό, οικογενειακά βιώματα κλπ.

Επιμέρους στόχοι ήταν:

- Η απόκτηση ιστορικής συνείδησης και η ανάπτυξη σεβασμού της πολιτιστικής ετερότητας (καταπολέμηση τυχόν ρατσιστικών αντιλήψεων)
- Η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της καινοτομίας
- Ο απεγκλωβισμός της μάθησης από την εσωστρέφεια του άκαμπτου ωρολογίου προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος
- Η αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία μέσω ηλεκτρονικών εργαλείων- Η δημιουργία ισχυρών δεσμών φιλίας
- Η συνεργασία με άλλα άτομα και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Η γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών – αυριανών πολιτών.

Για μια πιο διευρυμένη εξέταση του θέματος, στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος τρία σχολεία, δύο από την Αμερική και το δικό μας από την Ελλάδα. Η επιλογή των σχολείων δεν ήταν τυχαία. Προϋπήρχε φιλία μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν ξανασυνεργαστεί σε μικρότερες ομάδες εργασίας στο πλαίσιο σεμιναρίων του διεθνούς οργανισμού Centropa. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν:

- A) η Nansemond-Suffolk Academy της Virginia, με 10 μαθητές, 16-18 ετών,
 B) το Forest Hills Northern High School του Grand Rapids (Michigan), με 30 μαθητές, 14-16 ετών και
 Γ) το Γυμνάσιο Κρηνίδων Καβάλας, με μαθητές της Γ' Γυμνασίου (Γ2 τμήματος) 14-15 ετών. Παρότι η Ελληνική συμμετοχή περιελάμβανε αρχικά 21 μαθητές (8 αγόρια και 13 κορίτσια), σύντομα η μεγάλη επιτυχία του προγράμματος συνετέλεσε στην αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων με την προσθήκη τριών ακόμα ατόμων.

Το γεγονός αυτό έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία δεδομένων των δύσκολων συνθηκών, αφού συνέπεσε χρονικά με την πανδημία του κορωνοϊού και τον υποχρεωτικό εγκλεισμό των μαθητών, που άλλαξε την καθημερινότητά τους και τους ενέπλεξε σε έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης, τον ηλεκτρονικό. Η κατάσταση αυτή επηρέασε και τη χρονική διάρκεια του όλου εγχειρήματος. Έτσι, ενώ αρχικά το πρόγραμμα επρόκειτο να διαρκέσει από τον Νοέμβριο μέχρι τον Φεβρουάριο, επιμηκύνθηκε –λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων των μαθητών αλλά και της ανάγκης εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα – μέχρι τον Απρίλιο.

Την εποπτεία των παιδιών ανέλαβαν 2 εκπαιδευτικοί, μία ελληνικής φιλολογίας, που είχε τον γενικό συντονισμό, καθοδήγηση και επίβλεψη των εργασιών, και μία αγγλικής φιλολογίας, που ανέλαβε τις επιδιορθώσεις των μαθητικών κειμένων στη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Και οι δύο εκπαιδευτικοί διαρκώς ενθάρρυναν τα παιδιά στην υλοποίηση των εργασιών τους, ενώ ήταν δίπλα τους στην περίπτωση που ανέκυπταν προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών εργαλείων.

Θεωρίες Μάθησης

Στο διδακτικό σενάριο αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, στο πλαίσιο της εποικοδομιστικής, διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης (Μαντοματίδου & Μαντοματίδης, 2016). Οι μαθητές μέσα από ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν ιδέες, συνεργάζονται και καλλιεργούν τον διάλογο και τη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη γενικότερη εποπτεία και είναι απλός διαμεσολαβητής στις μεταξύ τους σχέσεις.

Πορεία Διδασκαλίας

Αρχικά, την πρώτη εβδομάδα του Νοεμβρίου, πραγματοποιήθηκε μια εναρκτήρια συνάντηση στο σχολείο κατά την οποία συζητήθηκαν και διαμορφώθηκαν τα βασικά θέματα-υποθέματα της δράσης. Επεξηγήθηκαν οι στόχοι του διαπολιτισμικού προγράμματος, καταγράφηκαν βασικά ερευνητικά ερωτήματα και δόθηκαν απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις των μαθητών. Ακολούθως, συντάχθηκε και διανεμήθηκε μια υπεύθυνη δήλωση στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που συμπεριελάμβανε βασικές πληροφορίες της όλης δράσης (π.χ. συμμετέχοντα σχολεία, στοχοθεσία, τρόπος επικοινωνίας κλπ.) και καλούσε την ενυπόγραφη αποδοχή της συμμετοχής του παιδιού τους. Παράλληλα, οργανώθηκε το πρόγραμμα και επήλθε ο χωρισμός των βασικών ομάδων-υποομάδων. Διευκρινίστηκε ότι οι μαθητές θα αναλάβουν το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών στο σχολείο και μπορούν επίσης να εργάζονται και στο σπίτι.

Φυσικά, ο εγκλεισμός που επήλθε αμέσως μετά διαφοροποίησε τον αρχικό σχεδιασμό. Η επόμενη συνάντηση, που υλοποιήθηκε με ψηφιακά μέσα (μέσω της πλατφόρμας webex), έθεσε νέους όρους και την κατάρτιση ενός συμβολαίου απαραίτητου για τη διασφάλιση του απαιτούμενου σεβασμού στο πλαίσιο των διαδικτυακών πλέον συναντήσεων. Επιπλέον, καθορίστηκε εκ νέου ο τρόπος εργασίας, επιχειρήθηκε ο ηλεκτρονικός διαμοιρασμός των μαθητών σε επιμέρους ομάδες (breakout sessions) και επιλύθηκαν απορίες των παιδιών.

Το προσεχές διάστημα, το πρόγραμμα εξελίχτηκε ομαλά με αξιοποίηση από την εκπαιδευτικό:

- βίντεο και χαρτών αναφορικά με τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο (αίτια, αφορμές, φάσεις πολέμου, σημαντικά πολεμικά γεγονότα)
- συζητήσεων σχετικά με την ιδεολογία των ναζί και τις συνέπειές της – εστίαση στο Ολοκαύτωμα

- παρουσίασης Powerpoint για την παιδική μετακίνηση (Kindertransport)
- προβολής δύο ταινιών του Διεθνούς Οργανισμού Centropa για την ιστορία παιδιών που έλαβαν μέρος στο kindertransport και καταδεικνύουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους στην προσπάθεια να διασωθούν από τους Ναζί. Αυτές ήταν: α) “Centropa Lilli Tauber: A suitcase Full of Memories” και β) “Centropa Kurt Brodmann: The story of the Brodmann Family”.

Στη συνέχεια έγινε ανάθεση των καθηκόντων και ξεκίνησαν οι δράσεις. Παρ’ ότι ο προγραμματισμός και οι δραστηριότητες σε γενικές γραμμές ήταν κοινές, κάθε σχολείο είχε την ευχέρεια να λειτουργεί αυτόνομα και να διαφοροποιεί τα παραγόμενα αποτελέσματα.

Ως πρώτη εργασία, ανατέθηκε η δημιουργία μιας παρουσίασης (powerpoint) στην οποία κάθε μαθητής/καθηγητής (και των τριών σχολείων) καλούνταν να συμπεριλάβει μερικές βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του και να προσθέσει μια φωτογραφία της επιλογής του. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες από τις διαφορετικές χώρες γνωρίστηκαν –έστω και νοερά– μεταξύ τους, κάτι που τους έδωσε μεγαλύτερη ώθηση για τη συνέχεια (εικόνες 1-2).



Εικόνες 1-2 Ενδεικτικές εικόνες από την παρουσίαση της ελληνικής ομάδας

Περαιτέρω κάθε ομάδα εκάστου σχολείου όφειλε να απαντήσει σε επτά βασικά ερωτήματα σχετικά με τη μετακίνηση των ανηλίκων, όπως φαίνονται στο παράρτημα 1.

Για να απαντήσουν στα ερωτήματα, οι ομάδες όφειλαν να πραγματοποιήσουν έρευνα και να αναζητήσουν πληροφορίες για παιδιά που συμμετείχαν στο kindertransport. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα έπρεπε να περιηγηθεί σε ιστοσελίδες που περιείχαν α) πληροφορίες για το kindertransport β) βιογραφίες, γ) προσωπικές μαρτυρίες δ) ιστορικό υλικό (π.χ. χρονολόγια) για το Ολοκαύτωμα. Παράλληλα, όμως οι μαθητές μελετούσαν ιστοσελίδες γενικότερου ιστορικού περιεχομένου, για να κατανοήσουν καλύτερα το ιστορικό πλαίσιο. Υλικό αξιοποιήθηκε από την ιστοσελίδα του BBC, του διεθνούς οργανισμού Centropa, της εγκυκλοπαίδειας του Ολοκαυτώματος (Holocaust Encyclopedia), του οργανισμού για το Kindertransport (The Kindertransport Association) και του Imperial War Museum. Φυσικά οι ομάδες περιηγήθηκαν ελεύθερα και στο διαδίκτυο για την πραγματοποίηση περαιτέρω έρευνας (π.χ. στο Yad Vashem, το Κέντρο Μνημείων του Ολοκαυτώματος κλπ.).

Απώτερη επιδίωξη ήταν η δημιουργία χρονογραμμής για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα, η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη αναφορικά με το kindertransport,

η προβολή παρουσίασης (powerpoint) που αφορούσε βασικές πτυχές της μετακίνησης των παιδιών, η σύνταξη δικού τους ποιήματος για το υπό εξέταση θέμα, και ο σχεδιασμός κολλάζ/ ζωγραφιών. Οι μαθητές είχαν επίσης τη δυνατότητα να παρουσιάσουν με άλλους δημιουργικούς τρόπους τα πορίσματα των έρευνών τους (π.χ. με δημιουργία βίντεο ή χρήση ποικίλων ηλεκτρονικών εργαλείων) αρκεί να υπήρχε έγκριση από τη διδάσκουσα.

Για περαιτέρω βοήθεια, καθιερώθηκαν ώρες επίλυσης αποριών και υποστήριξης στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων ή απόδοσης της ορολογίας στην Αγγλική γλώσσα. Η επικοινωνία μπορούσε να διασφαλιστεί μέσω της πλατφόρμας webex, αλλά και την αποστολή προσωπικού email. Παράλληλα, δημιουργήθηκε και ένα αλληλοσυνεργατικό έγγραφο μέσω της πλατφόρμας google (google docs) για καταγραφή σκέψεων/ιδεών (εικόνα 3), αλλά και μια κλειστή ομάδα στο facebook για άμεση και ταχεία επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών-καθηγητών (εικόνα 4).



Εικόνα 3. Έγγραφο Google Docs



Εικόνα 4. Επικοινωνία μέσω facebook

Στο ενδιάμεσο, πραγματοποιήθηκαν δύο διαδικτυακές συναντήσεις με τα δύο σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής με τη χρήση της πλατφόρμας zoom (<https://zoom.us/>), προκειμένου να επέλθει η γνωριμία, να πραγματοποιηθεί η ανταλλαγή πληροφοριών και να διαπιστωθεί η πορεία των εργασιών (βλ. ενδεικτικά εικόνα 5).



Εικόνα 5. Διαδικτυακή «συνάντηση» σχολείων μέσω της πλατφόρμας zoom

Παράλληλα, η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων διασφαλίστηκε και με τη συγγραφή και αποστολή καρτ ποσταλ, προσομοιώνοντας καταστάσεις που βίωσαν πραγματικά τα παιδιά στο kindertransport (όπως η Lilli Tauber), καθώς ήταν αναγκασμένα να επικοινωνούν με τους γονείς τους με τον τρόπο αυτό. Η αποστολή και παραλαβή των καρτ-ποσταλ που συνέπεσε χρονικά με την επάνοδο στο σχολείο μετά τον εγκλεισμό ενθουσίασε ακόμα περισσότερο τους μικρούς μαθητές (βλ. ενδεικτικά εικόνες 6-7).



Εικόνες 6-7. Παραλαβή και Αποστολή Καρτ-Ποσταλ

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης οι μαθητές του σχολείου μας προέβησαν σε σημαντικές δημιουργίες (βλ. ενδεικτικά εικόνες 8-9) και μάλιστα πολύ περισσότερες από όσες υπολογίζονταν αρχικά.



Εικόνες 8-9. Μαθητικές δημιουργίες για το kindertransport (Ενδεικτικά)

Δημιούργησαν βίντεο για την προπαγάνδα και τον αντισημιτισμό, και χρονογραμμές/προγράμματα παρουσιάσεων για το kindertransport και το ολοκαύτωμα. Παράλληλα, αναζητήσαν πληροφορίες για τα παιδιά που κατάφεραν να διασωθούν και

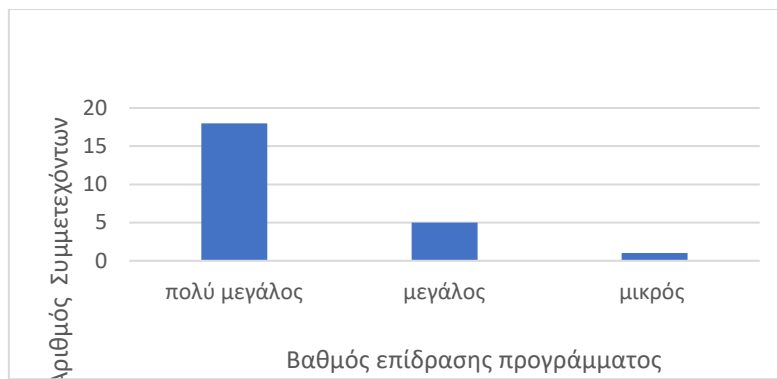
δημιούργησαν ηλεκτρονικά βιβλία (ebooks) και συννεφόλεξα σχετικά με τη ζωή και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Πέρα από αυτά συνέθεσαν δικά τους ποιήματα, έγραψαν slogan και ακρωνύμια, πραγματοποίησαν κολλάζ, συνέλεξαν φωτογραφίες και αποτύπωσαν καλλιτεχνικά τα συναισθήματα που βίωσαν. Κατέγραψαν ερωτήματα που θα έθεταν σε έναν επιζώντα, προβληματίστηκαν για σύγχρονες μορφές ρατσισμού και μοιράστηκαν σκέψεις τους στο «ψηφιακό ημερολόγιο». Ενδεικτικά παραγόμενο υλικό από τις ελληνικές ομάδες παρουσιάζεται στο παράρτημα και αναλυτικότερα στον σύνδεσμο [Centropa- Kindertransport Project - Google Drive](#).

Παράλληλα, τα παιδιά χρησιμοποίησαν ποικίλα εργαλεία όπως το padlet, το storyboard, το wevideo, το powerpoint, το youtube κ.ά. Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι αξιοποίησαν τις νέες τεχνολογίες όχι μόνο για την άντληση και παρουσίαση του υλικού αλλά και για να έρθουν σε επαφή με τους συνομηλίκους τους στην Αμερική. Παρά τις επτά (7) ώρες που χωρίζουν χρονικά τις δύο χώρες, οι μαθητές έζησαν μοναδικές στιγμές συζητώντας διαδικτυακά με τους Αμερικανούς συνομηλίκους τους και λαμβάνοντας- στέλνοντας σε αυτούς καρτ ποστάλ. Με τον τρόπο αυτό ήταν σε θέση να γνωρίσουν νέα άτομα και να λάβουν από αυτά ανατροφοδότηση για τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης, γεγονός που τους κινητοποίησε και τους βοήθησε να καλύψουν σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά κενά τους (ιστορικής φύσεως αλλά και στη χρήση της αγγλικής).

Αξιολόγηση

Σε μια αποτίμηση του προγράμματος οι μαθητές δήλωσαν ότι απέκτησαν ουσιαστικές γνώσεις χρήσιμες για τη ζωή τους: «Έμαθα να σέβομαι και να εκτιμώ τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη ή το επίπεδο εκπαίδευσης, γιατί κάθε άνθρωπος έχει μια μοναδική προσωπικότητα, τη δική του ιστορία και προσωπικές εμπειρίες» (Κωνσταντίνα Π.), «Έμαθα να μη διαχωρίζω τους ανθρώπους» (Εύα), «Αντιλήφθηκα ότι ο πόλεμος έχει πολύ πιο σοβαρές επιπτώσεις απ' ότι μπορούσα να σκεφτώ» (Αθηνά), «Συνειδητοποίησα την αξία της ζωής» (Πηνελόπη), «Έμαθα να εκτιμώ όσα έχω» (Δημήτρης), «Χάρη στο πρότζεκτ έμαθα ότι δεν είναι δύσκολο να παραμείνουμε άνθρωποι...» (Μαρία).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας ηλεκτρονικής ψηφοφορίας κατέδειξαν την ευεργετική επίδραση της όλης δράσης ακόμα και στη διάρκεια της πανδημίας. Συγκεκριμένα από τους 24 συμμετέχοντες η μεγάλη πλειοψηφία (23 άτομα) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες εξαιτίας του εγκλεισμού σε *πολύ μεγάλο βαθμό* (18 άτομα) ή σε *μεγάλο βαθμό* (5 άτομα), με μόνο ένα παιδί να μην επηρεάζεται παρά σε μικρό μόνο βαθμό (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Συμβολή προγράμματος στην υπερκέραση των δυσκολιών του εγκλεισμού

Αυτό συνέβη επειδή σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: «Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία» (Ελένη), «Με ενθουσίασε η ανταλλαγή ιδεών» (Εβελίνα), «Ήταν απίστευτο το συναίσθημα κατά τις συναντήσεις» (Λευτέρης), «Μου άρεσε ότι γνώρισα νέα άτομα και μοιράστηκα μαζί τους τις γνώσεις και τις σκέψεις μου» (Κωνσταντίνα Κ.), «Συνειδητοποίησα ότι άλλα παιδιά βίωναν χειρότερα προβλήματα από εμάς» (Ραφαήλ).

Δεδομένου μάλιστα ότι η ψηφιακή μάθηση γενικότερα συνδέεται με ένα μεγάλο αριθμό προβλημάτων τεχνικής φύσεως (αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο, προβλήματα οπτικο-ακουστικά κλπ.) αλλά και την κόπωση των μαθητών από την πολύωρη καθημερινή έκθεση στο ηλεκτρονικό μέσο, η ενεργός εμπλοκή και ο ενθουσιασμός των μαθητών στο τέλος του προγράμματος αποτέλεσε το μεγαλύτερο επιστέγασμα της αξίας του και της σημασίας του.

Ελπίζουμε αντίστοιχες δράσεις να πραγματοποιηθούν και στο μέλλον, δεδομένου ότι συντελούν στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, παρέχουν δυνατότητες αυτενέργειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, μεταβάλλουν συνολικά την «κουλτούρα» μάθησης» ακόμα και σε περιόδους κρίσεων, και «ρίχνουν γέφυρες ανθρωπισμού, σεβασμού και αλληλεπίδρασης – αλληλεγγύης, διδάσκοντας συνεργασία, διάλογο, πολιτειότητα» (Δεκατρή, 2018).

Βιβλιογραφία

Δεκατρή, Ι. (2018). *Η σημασία των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων πολιτισμού*. Διαθέσιμο στο: <https://www.ipaidia.gr/paideia/i-simasia-ton-programmaton-sxolikon-drastiriotiton-politismou/> (Τελευταία πρόσβαση στις 22/8/2021).

ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Αγωγή υγείας (2003) *Αγωγή Υγείας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (Τελευταία πρόσβαση στις 23/8/2021).

Diorismos.gr (2020). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το 2020-2021*. Διαθέσιμο στο: <https://www.diorismos.gr/sumvainoun/32595/sxediasmos-kai-ylopoiisi-programmaton-sxolikon-drastiriotion-gia-to-2020-2021> (Τελευταία πρόσβαση στις 22/8/2021).

Ζαχαράτου, Α. (2013). *Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Διαθέσιμο στο: <http://dide.ira.sch.gr/sxoldra/s/index.php/10-eisagogi/6-programmata-sxolikon-drastiriotion> (Τελευταία πρόσβαση στις 22/8/2021).

Καραγιώργου (2018). Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 397-410.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (2017). *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html> (Τελευταία πρόσβαση στις 23/8/2021).

Σουβατζόγλου, Β. (2019). Προγράμματα ηλεκτρονικής συνεργασίας (etwinning). Αντιλήψεις των μαθητών μέσα σε γραπτά κείμενα. *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019, σσ. 773-780.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning*. Αρ. Πρωτ. 117302/Γ7. Διαθέσιμο στο: <https://www.electricallab.gr/e-yliko/2015-12-05-17-43-02-6/79-117302-7-19-10-2007/file> (Τελευταία πρόσβαση στις 22/8/2021).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2020-2021*. Αρ. Πρωτ.: 137053/ΓΔ4. Διαθέσιμο στο: [Σύνδεσμο](#) (Τελευταία πρόσβαση στις 22/8/2021).

Υπουργική Απόφαση (1992). *Σχολικές Δραστηριότητες (Γ2/4867/1992 - ΦΕΚ 629/23-10-1992)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-g2-4867-1992.html> (Τελευταία πρόσβαση στις 23/8/2021).

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Τι ήταν το Kindertransport; Ποια η χρονική περίοδος, οι χώρες που συμμετείχαν, οι ηλικίες των εμπλεκομένων; Πώς πήραν οι οικογένειες αυτήν την απόφαση να αφήσουν τα παιδιά τους να φύγουν; Πού μεταφέρθηκαν τα παιδιά; (εξηγήστε)
- 2) Ποιανού ιδέα ήταν το Kindertransport (ενός μόνο ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων); Για ποιους λόγους παρεχόταν βοήθεια; Πόσο εύκολη ήταν μια τέτοια απόφαση;
- 3) Ποια ήταν τα συναισθήματα των παιδιών; Τι πήραν μαζί τους; Τι άφησαν πίσω τους; Πώς αντιμετώπισαν την εβραϊκή τους ταυτότητα; Πώς περιέγραψαν οι επιζώντες τις εμπειρίες τους και πώς διέφεραν από τις προσδοκίες τους; Ποια προβλήματα βίωσαν; Πώς θα νιώθατε εσείς αν ταξιδεύατε μόνοι;
- 4) Τι θα ρωτούσατε έναν επιζώντα του Kindertransport, αν μπορούσατε να συναντήσετε κάποιον;
- 5) Με βάση τις βιογραφίες και την έρευνά σας, υπήρχαν επιζώντες που επέστρεψαν στη χώρα τους και επανενώθηκαν με τους γονείς / μέλη της οικογένειάς τους;
- 6) Ποιες πρωτότυπες πηγές, όπως περιοδικά ή έργα τέχνης, δημιουργήθηκαν από τους επιζώντες του Kindertransport, που μπορούμε να δούμε σήμερα; Αναζητήστε τουλάχιστον μία αρχική πηγή, πέρα από τη βιογραφία του επιζώντος.
- 7) Ζήτησαν κάποιοι από τους επιζώντες την επιστροφή περιουσίας τους; Παρουσιάστε αναλυτικά τις απόψεις σας.

Παράρτημα 2: Φύλλα Εργασίας

Η Α' Ομάδα αξιοποίησε:

A) την ιστοσελίδα του BBC για άντληση βασικών πληροφοριών για το kindertransport

B) την προσωπική μαρτυρία της Alice Klimova

Γ) τη βιογραφία του Sir Nicholas Winton

Δ) το ιστορικό χρονολόγιο του BBC για το Ολοκαύτωμα- The Holocaust year by year με στόχο τη δημιουργία χρονογραμμής για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα.

Η Β' Ομάδα χρησιμοποίησε:

A) την εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος για απόκτηση γνώσεων για το kindertransport

B) την προσωπική μαρτυρία της Ruth Halova

Γ) τη βιογραφία της Dagmar Simona

Δ) ιστορικές πληροφορίες του BBC για την τύχη των παιδιών στο Ολοκαύτωμα- Children and the Holocaust

προκειμένου να δημιουργηθεί προβολή παρουσίασης (powerpoint) που αφορούσε βασικές πτυχές της μετακίνησης των παιδιών (τόπος, χρόνος, συμμετέχοντες κλπ).

Η Γ' Ομάδα στράφηκε:

A) στην ιστοσελίδα του Imperial War Museum για να γνωρίσει 6 ιστορίες για το kindertransport

B) την προσωπική μαρτυρία της Lilli Tauber

Γ) τη βιογραφία της Alice Klimova

Δ) ποιήματα σχετικά με το kindertransport από τον Tom Berman (π.χ. Kindertransport memory, June 1939 ή The Leather Suitcase)

ώστε να συντάξουν δικό τους ποίημα για το υπό εξέταση θέμα.

Η Δ' Ομάδα αξιοποίησε:

A) την ιστοσελίδα του ίδιου του οργανισμού του Kindertransport

B) την προσωπική μαρτυρία της Hannah Fischer

Γ) τη βιογραφία της Lilli Tauber

Δ) την εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος για απόκτηση γνώσεων για τα παιδιά στο Ολοκαύτωμα- Holocaust Encyclopedia article on Children in the Holocaust

με στόχο τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη αναφορικά με το kindertransport και το ολοκαύτωμα.

Η Ε' Ομάδα χρησιμοποίησε:

A) την ιστοσελίδα του οργανισμού Centropa για το kindertransport

B) την προσωπική μαρτυρία της Kitty Suschny

Γ) τη βιογραφία της Ruth Halova

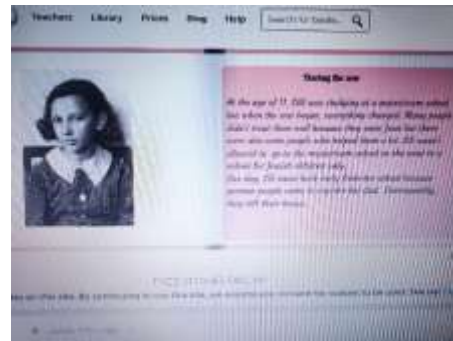
Δ) φωτογραφίες παιδιών στο kindertransport

με στόχο τον σχεδιασμό κολλάζ/ ζωγραφιών.

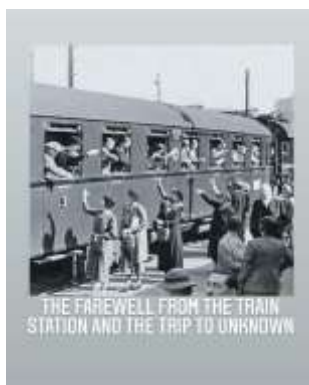
Παράρτημα 3: Παραγόμενο υλικό (Ενδεικτικά)



Κολάζ Kindertransport Survivors



Lilli Tauber's Story Book



Δημιουργία σλόγκαν σε εικόνες

Συννεφόλεξο για τον Β' Παγκόσμιο

Ζωγραφιά

Ακρωνύμιο: KINDERTRANSPORT

KIDS

TRAIN

PROPAGANDA

INSTITUTIONS

RESCUE

ORGANISATION

NETHERLANDS

AUSTRIA

RELIGION

DANGER

NAZI

THREAT

EFFORT

SUPPORT

REFUGEES

Students' poem: TRAVEL TO UNKNOWN

The kids don't make suitcases like that anymore
 The war is strong like a lion's roar
 You see thousands of people in the streets dying
 And little orphan babies crying
 The parents send their kids to other countries to survive
 It's so hard to know then if they are still alive
 You also see people with sad faces in the station and dozens of trains waiting in a row
 To go from Berlin to Holland and to Glasgow