Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία

Ιστορία 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

Ένα σχολείο...μια ιστορία

Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

33ο Τεύχος, Νοέμβριος 2022

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 33ο - Νοέμβριος 2022

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 ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, 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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 33ο - Νοέμβριος 2022

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

Βαβουγυιός 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 Μεταδιδακτορικός 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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

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 Θρησκειολογίας 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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας 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. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

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

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.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

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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 Σορβόννης

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), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. 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.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 33ο - Νοέμβριος 2022

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Νοεμβρίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-11-2022 ως και 31-12-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 34ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 34ου τεύχους:

- *Ως 31-12-2022, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 15-1-2023, κρίση – ενημέρωση αποδοχής άρθρου*
- *Ως 31-1-2023, ανάρτηση του 33ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

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

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Η ιστορία του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας
Σελ. 31	01.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενσωμάτωση των μαθητών μέσα από το γλωσσικό μάθημα - Επικοινωνιακή μέθοδος
Σελ. 41	01.Θ.Ε. Η διάσταση της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο
Σελ. 54	01.Θ.Ε. Η διάσταση της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Ερευνητικά δεδομένα από τον ευρωπαϊκό χώρο
Σελ. 67	01.Θ.Ε. Η σημασία των Ικανοτήτων στην εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ
Σελ. 73	01.Θ.Ε. Μεταγνωστικές δεξιότητες
Σελ. 80	01.Θ.Ε. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού
Σελ. 88	01.Θ.Ε. Οι αλλαγές στη σκέψη των παιδιών. Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών
Σελ. 95	02.Θ.Ε. Η αποτίμηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Επιλογή μοντέλου αξιολόγησης και μέθοδος αξιολόγησης.
Σελ. 107	02.Θ.Ε. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης
Σελ. 117	02.Θ.Ε. Μαθηματικά: Μια διαχρονική ανησυχία ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές.
Σελ. 125	02.Θ.Ε. Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιδικό παιχνίδι
Σελ. 134	08.Θ.Ε. Ασφάλεια στο Διαδίκτυο και γονείς
Σελ. 148	08.Θ.Ε. Εκπαίδευση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο
Σελ. 157	08.Θ.Ε. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας
Σελ. 167	08.Θ.Ε. Η διενέργεια ψυχομετρικής αξιολόγησης για ΔΕΠΥ

Σελ. 177	08.Θ.Ε. Θεωρητικά τεκμηριωμένες μέθοδοι γλωσσικής παρέμβασης σε εξειδικευμένους γλωσσικούς & γνωστικούς τομείς στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, μία Θεωρητική επισκόπηση
Σελ. 187	08.Θ.Ε. Συνεκπαίδευση/Συμπερίληψη: Ορισμός και εφαρμογές
Σελ. 194	08.Θ.Ε. Το παιχνίδι και η τέχνη ως εργαλεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχο την συμπερίληψη
Σελ. 202	09.Θ.Ε. Διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής Ενηλίκων σε Πολιτιστικούς Συλλόγους Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών. Επιδράσεις και οφέλη στην ποιότητα ζωής. Μια ποιοτική προσέγγιση.
Σελ. 229	10.Θ.Ε. Η κοινωνική καινοτομία βρίσκει εφαρμογή στο σχολικό έντυπο
Σελ. 239	10.Θ.Ε. Καινοτομία - Αλλαγή: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 247	10.Θ.Ε. Το μοντέλο της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 258	12.Θ.Ε. Η συμπερίληψη των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση
Σελ. 266	12.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης
Σελ. 273	13.Θ.Ε. Bullying στην προσχολική ηλικία;
Σελ. 285	13.Θ.Ε. Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης: Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καρδίτσας.
Σελ. 296	14 Θ.Ε. Ο διπολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εξελίξεις και τάσεις στην Ελλάδα
Σελ. 305	14.Θ.Ε. Η παρατήρηση ενός πίνακα ζωγραφικής ως στοχαστική διαδικασία με το μοντέλο Perkins
Σελ. 316	14.Θ.Ε. Η σημαντικότητα των συναισθημάτων των μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση και η συμβολή των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία θετικών εμπειριών
Σελ. 322	14.Θ.Ε. Κριτική αποτίμηση τον ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ2020) σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Σελ. 333 | 14.Θ.Ε. Ο ρόλος της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας

Σελ. 347 | 15.Θ.Ε. Δυνατότητες διαμόρφωσης της εσωτερικής πολιτικής της Εκπαιδευτικής Μονάδας και τα όρια αυτονομίας και δράσης των εκπαιδευτικών

Σελ. 357 | 15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θεωρίες και χαρακτηριστικά της ηγεσίας

Σελ. 366 | 15.Θ.Ε. Ηγεσία & αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης-Βασικά μοντέλα ηγεσίας

Σελ. 376 | 15.Θ.Ε. Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης στο πλαίσιο εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Σελ. 387 | 15.Θ.Ε. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια του σχολείου ως φορέας αλλαγών - η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Σελ. 401 | 15.Θ.Ε. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Σελ. 412 | 15.Θ.Ε. Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας στο σχολείο

Σελ. 421 | 16.Θ.Ε. Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση: «Ο κοινωνικός καθορισμός των εκπαιδευτικών ανισοτήτων»

Σελ. 432 | 16.Θ.Ε. Μαθητική διαρροή στις αναπτυσσόμενες χώρες: Μελέτη περίπτωσης των χωρών ΜΕΝΑ

Σελ. 438 | 17.Θ.Ε. Αντιξοότητες και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων

Σελ. 448 | 17.Θ.Ε. Η οικονομική επιστήμη στην επαγγελματική εκπαίδευση

Σελ. 458 | 17.Θ.Ε. Κοινωνικοψυχολογική θεωρία Peter M. Blau

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 468 | 03.Θ.Ε. Διδακτική της Φυσικής και Τ.Π.Ε.: Πρόταση διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές Α και Β' Γυμνασίου για την Μηχανική Ενέργεια.

Σελ. 477 | 06.Θ.Ε. Bain Culturel. Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας

Σελ. 489 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Σελ. 497	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με την χρήση Τ.Π.Ε., "Ρωσική επανάσταση" (Ιστορία της Γ' Γυμνασίου)
Σελ. 505	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο: Οι πρόσφυγες σήμερα
Σελ. 515	06.Θ.Ε. Ένα πρότζεκτ με Θέμα: Δάση και πυρκαγιές: Μαθαίνω - δρω - δημιουργώ
Σελ. 523	06.Θ.Ε. «Ο χορός της αλφαβήτας»: Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ή σε δίγλωσσους/-ες μαθητές και μαθήτριες.
Σελ. 531	06.Θ.Ε. Οι ερευνητές των μικροπλαστικών - Ένα STEAM έργο για μαθητές δημοτικού
Σελ. 542	06.Θ.Ε. "Πάλι θερμόμετρο μαμά;" Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Νοσηλευτική Θεωρία για την ενότητα Θερμοκρασία σώματος
Σελ. 554	06.Θ.Ε. "Πάλι Θες να μου ανεβάσεις την πίεση;" Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Νοσηλευτική Θεωρία για την ενότητα Αρτηριακή Πίεση
Σελ. 561	06.Θ.Ε. Σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Γλώσσες του κόσμου.
Σελ. 567	06.Θ.Ε. Ψηφιακό διδακτικό σενάριο: Οικονομικές διακυμάνσεις
Σελ. 589	09.Θ.Ε. Δημιουργία εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και παιδαγωγικές προεκτάσεις
Σελ. 599	10.Θ.Ε. Διαφοροποίηση με το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης»: Μία μελέτη περίπτωσης
Σελ. 612	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην Εκπαίδευση: Η λειτουργία τον αντικειμένου της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 619	10.Θ.Ε. Συνδέοντας τον κόσμο του Ομήρου με το σήμερα και γέφυρα την «ικεσία»
Σελ. 629	12.Θ.Ε. Ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο Σχολείο
Σελ. 639	17.Θ.Ε. Αέριο Υδρογόνο - Το καύσιμο του μέλλοντος
Σελ. 647	17.Θ.Ε. Φιλολογική έκδοση των στίχων 219-236 του Απόκοπου του Μπεργαδή

Ιστορία 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας
Ένα σχολείο …μια ιστορία

Δρ. Παναγιώτα Νεοκοσμίδου

Εικόνα 1. Γυμναστικές επιδείξεις στο 8ο Δημοτικό σχολείο

Περίληψη

Στα πλαίσια του εορτασμού για τα 100 χρόνια από την απελευθέρωση της Καβάλας, αλλά και του σχετικού συμποσίου που έλαβε χώρα σε αυτήν, αναλάβαμε τη διερεύνηση και παρουσίαση της ιστορίας του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας. Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η καταγραφή των συνθηκών έναρξης και λειτουργίας του σχολείου μας μέχρι σήμερα. Βασικός άξονας της μεθοδολογικής προσέγγισης, είναι η ιστορική ερμηνευτική, στα πλαίσια της οποίας επιχειρήθηκε η αρχειακή ανάλυση κειμένων, η καταγραφή στοιχείων από γονείς που υπηρέτησαν σε αυτό, καθώς και η εξέταση συναφών δημοτικών εγγράφων και 101 σχετικού με την εποχή ημερήσιου τύπου, με απώτερο στόχο την νοηματοδότηση των ιστορικών γεγονότων εκείνης της εποχής. Συχνά η μικροϊστορία ενός σχολείου αποτυπώνει με ευκρινή τρόπο, το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας δομές και άτομα (Ρεπούση, 2004: 288). Η ανάδειξη της ιστορίας μέσα από την καταγραφή των λόγων των απλών ανθρώπων που την έζησαν, των αρχειακών κειμένων ενός σχολείου, τον τοπικό ημερήσιο τύπο, τα Δημοτικά και Κοινοτικά έγγραφα, επιχειρούν μια υπέρβαση σε διδακτικά στερεότυπα, αποσκοπώντας σε μια ενδιαφέρουσα ανατροπή στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Στα πλαίσια ενός τέτοιου ερμηνευτικού πλαισίου, θα επικεντρωθούμε στην καθημερινή ζωή του 8ου Δημοτικού σχολείου Καβάλας, όπως αυτή καταγράφεται

μέσα από την παιδαγωγικές φιγούρες των δασκάλων, των μαθητών, αλλά και του ευρύτερου ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου που εξετάζουμε.

Λέξεις-Κλειδιά: 8ο Δημοτικό σχολείο, δάσκαλοι, σύλλογος γονέων, συσσίτια

Ιστορικό πλαίσιο

Το εκπαιδευτικό σύστημα, αντανακλά σε κάθε εποχή την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία των ανθρώπων εκείνων που πρωτοστάτησαν. Η επίσημη ίδρυση και λειτουργία του 8ου Δημοτικού σχολείου Καβάλας, εντάσσεται στο δικό του ιστορικό κοινωνικό πλαίσιο. Ο εμφύλιος πόλεμος, αφήνει τεράστια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα με ισχυρό φυσικά, αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1996: 96-97). Το ποσοστό των αναλφάβητων στη χώρα μας φτάνει το 1/3 του πληθυσμού, ενώ στην περιφέρεια τα 95 από τα 100 παιδιά δε συνεχίζουν τις σπουδές τους στη μέση εκπαίδευση. Αλλά και από τους μαθητές που φοιτούσαν στο δημοτικό, το 60% περίπου διέκοπτε κατά τη διάρκεια της μετάβασης τους από την Γ΄ στη Δ΄ τάξη (Κοσπεντάρης, 1960). Η θέσπιση των σχετικών νόμων (ΑΝ. 1823/26-3-1951), διέπονται από την κυρίαρχή ιδεολογία της εποχής και κατοχυρώνονται για πρώτη φορά σε συνταγματικό επίπεδο το 1952. Στο νέο σύνταγμα που εκφράζει το πνεύμα της μετεμφυλιακής περιόδου, επικυρώνονται μέσα από σχετικές διατάξεις, οι συντηρητικές τάσεις της εξουσίας. Καθιερώνεται εκ νέου η καθαρεύουσα ως γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία (άρθρο 107) και ορίζεται ως σκοπός της εκπαίδευσης «η διάπλασις χρηστών πολιτών εν τω πλασίω των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (Δημαράς, 2003: 175). Η δεκαετία του 50 επιβάλλει το πρότυπο εκείνο του δασκάλου παντογνώστη, θέτοντας τον μαθητή παθητικό δέκτη και άκριτο αφομοιωτή οποιασδήποτε γνώσης. Ουσιαστικά, ο δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής που αναλαμβάνει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές-αυριανούς πολίτες, ιδέες και αξίες, εγκαθιδρύοντας την υπακοή στις αρχές της παθητικότητας, της εξάρτησης και της θρησκευτικότητας της οποίας η διδασκαλία, θεωρείται αυτονόητη καθώς ο διαχωρισμός κράτους και Εκκλησίας στη χώρα μας, 102 δε συνέβη ποτέ όπως συνέβη στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Το σχολείο και κατ΄ επέκταση η κοινωνία παράγει και συντηρεί κοινωνικές ανισότητες, στα πλαίσια των οποίων οι πλούσιοι οφείλουν να είναι ελεήμονες, ενώ οι φτωχοί είναι θύματα της μοίρας ή άξιοι της τύχης τους (Φραγκουδάκη, 1979: 30-44). Κυρίαρχο σύνθημα της εποχής εκείνης και αυστηρή προσκόλληση σε αυτό αποτελεί το τρίπτυχο «Πατρίς –Θρησκεία –Οικογένεια». Προχωρώντας μέσα στον χρόνο, οι διεθνείς εξελίξεις που έλαβαν χώρα μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, επηρέασαν και την Ελλάδα. Η μετακίνηση των θέσεων για την εκπαίδευση ότι αυτή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επένδυση και όχι ως καταναλωτική δαπάνη, θέτει τα θεμέλια για την θέσπιση ειδικών επιτροπών παιδείας με σκοπό την διαχείριση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, αλλά και την υιοθέτηση προοδευτικών στάσεων και αντιλήψεων. Πρωταγωνιστικό ρόλο στις εργασίες της εν λόγω επιτροπής, είχε ο Ε. Παπανούτσος, ο οποίος σε συνεργασία με άλλους φιλελεύθερους διανοούμενους, επιδιώκουν να κρατήσουν ζωντανή τη δημοτική γλώσσα και την αστικοδημοκρατική λειτουργία του σχολείου, συνεχίζοντας τον δημοκρατικό αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι χαμηλές αποδοχές, τα

απαρχαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη μιας ισχυρής αλλαγής. Ο ταραγμένος χώρος της εκπαίδευσης, ήταν ένα από τα βασικά θέματα που απασχόλησαν τη νέα κυβέρνηση, με τη νίκη στις εκλογές του 1964. Ο τότε πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών και εθνικών συνθηκών που επικρατούσαν, λόγω της επικείμενης ένταξης της χώρας στην Ε.Ο.Κ. και υπερασπιζόμενος το όραμα για την Αναγέννηση της Παιδείας, ανέλαβε προσωπικά το Υπουργείο Παιδείας. Στα πλαίσια των αλλαγών που έλαβαν χώρα, καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία στην εκπαίδευση, το Δημοτικό σχολείο παραμένει εξατάξιο, ενώ επανέρχεται η δημοτική ως αποκλειστική γλώσσα της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή, όλα τα παιδιά ήταν υποχρεωμένα να φοιτούν στο Δημοτικό. Προβλέπονται μαθητικά συσσίτια, για την πραγματοποίηση των οποίων έπρεπε να συμβάλλει και η τοπική Αυτοδιοίκηση. Τα μαθητικά συσσίτια, αποτελούσαν τη βάση της όλης σχολικής αντίληψης και πρόνοιας, καθώς ήταν το πιο αποτελεσματικό μέτρο για την προστασία της υγείας των ασθενικών και υποσιτισμένων μαθητών, το ισχυρότερο όπλο της προληπτικής περίθαλψης. Από το έτος 1965-1966 τα συσσίτια θα επεκταθούν σε 600.000 μαθητές (πρωϊνό ρόφημα και μεσημβρινό φαγητό), θα τεθούν μόνιμα υπό την καθοδήγηση και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, (Λεβεντάκης, Γκαρίλα, 2008). Στη συνέχεια το 1966, γενικεύτηκε η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων σ' όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία και προορίζονταν κυρίως για τους άπορους και αδύνατους μαθητές. Με την εγκύκλιο 195575/23 Δεκεμβρίου 1967, τα μαθητικά συσσίτια θα λειτουργούσαν υπόμορφή παρασκευαζόμενου συσσιτίου, βάσει βελτιωμένου διαιτολογίου, μόνο στα σχολεία στα οποία υπάρχουν οι προϋποθέσεις καλής παρασκευής και παράθεσης του, με συμμετοχή όλων των απόρων, όπως και αυτών που το επιθυμούσαν , έστω και αν δεν ανήκαν σε αυτή την κατηγορία. Στα υπόλοιπα σχολεία, θα διανέμονταν οικονομική ενίσχυση 5 δραχμών, ανά μαθητή ημερησίως, στους κηδεμόνες των απόρων μαθητών, μαζί με απαρασκεύαστα τρόφιμα από βοήθειες Αμερικανικών Οργανώσεων (Λεβεντάκης, Γκαρίλα, 2008). Όπως διαφαίνεται, η δεκαετία του '60 σηματοδοτεί τη μετάβαση στη φιλεύθερη πολιτική ομαλότητα, από το «παρασύνταγμα» στο Σύνταγμα από την αυταρχική και καταπιεστική αυθαιρεσία στη Δημοκρατία (Ευαγγελόπουλος, 1999: 199-120) Τα χρόνια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διαδέχονται τα σκοτεινά χρόνια της διδακτορίας. Η κατακερματισμένη μορφή των συνδικαλιστικών οργανώσεων και η ουσιαστική έλλειψη δομής στα πολιτικά κόμματα, σε συνδυασμό με την έκδηλη αποτυχία του πολιτικού κόσμου να ξεπεράσει την κρίση των προηγούμενων μηνών, οδήγησαν την ανάληψη της εξουσίας από το στρατό. Η πρώτη νομική πράξη των πρωτεργατών του πραξικοπήματος που οι ίδιοι με αφελή τρόπο, ονόμασαν επανάσταση της 21η Απριλίου θέτει σε ισχύ το νόμο «περί καταστάσεως πολιορκίας» καταργώντας κύριες συνταγματικές εγγυήσεις και ελευθερίες και ιδρύοντας παράνομα έκτακτα στρατοδικεία (Αλιβιζάτος, 1995: 273-276). Συλλήψεις, στρατοδικεία, βασανιστήρια, εξορίες, αυταρχισμός, λογοκρισία συνθέτουν το τοπίο εκείνης της δύσκολης για τον τόπο, εποχής. Ο χώρος της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει αλώβητος από αυτή την νέα πραγματικότητα. Οι δικτάτορες, με πλήθος κινδυνολογιών, εμφανίζονται στον κόσμο ως «εθνοσωτήρες», αιτιολογώντας την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους απέναντι στη θέα του κομμουνιστικού κινδύνου. Η έντονη επαναπροβολή του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού,

ως επίσημης –εθνικής ιδεολογίας, θα δημιουργήσει ένα αντι-ιδεολογικό ρεύμα στην ιδέα του εκσυγχρονισμού που οι προηγούμενες κυβερνήσεις της κοινοβουλευτικής περιόδου ήθελαν να εγκαθιδρύσουν. Όπως προφητικά διατύπωσε ο Παπανούτσος « Η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ετάφη μαζί με τη Δημοκρατία στην Ελλάδα και θα αναστηθεί, όταν αναστηθεί και αυτή» (Παπανούτσος, 1982: 133). Η καθαρεύουσα επανέρχεται ως επίσημη γλώσσα του σχολείου, η οποία κατοχυρώνεται συνταγματικά, ενώ η νέα επιτροπή παιδείας που συντάσσεται το 1971, προωθεί τα ιδεώδη του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, καθιστώντας το τρίπτυχο «Πατρίς, θρησκεία, Οικογένεια» πιο επίκαιρο από ποτέ. Ο Γ. Παπαδόπουλος παρακινεί τους εκπαιδευτικούς εκείνης της εποχής να «διαπλάσουν» τους μαθητές με τέτοιο τρόπο: «ίνα αποκτήσουν ένα χαρακτήρα και μίαν ψυχήν η οποία δεν θα επιτρέπη να χωρέσει μέσα της τίποτε άλλο και τίποτε διαφορετικό από την Ελλάδα» (Δεδόπουλος, 1969: 375). 104 Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση στα σκοτεινά χρόνια της δικτατορίας, στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες στην απόκτηση εθνικής, ηθικής πολιτικής, αλλά και επιστημονικής και επαγγελματικής αγωγής, με απώτερο στόχο της δημιουργία πολιτών που θα υπηρετούν τα ελληνικοχριστιανικά ιδεώδη της εποχής.

Μεθοδολογία

Ιστορική ερμηνευτική Η ιστορική ερμηνευτική, ως μέθοδος έρευνας, αναπτύχθηκε αρχικά από τους θεολόγους και τους φιλόσοφους ως βασικός τρόπος ανάλυσης και επεξεργασίας κειμένων. Συστηματοποιήθηκε αργότερα, από τους Schleiermacher & Dilthey οι οποίοι αναφέρθηκαν στο σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει αυτή, στη σύλληψη του βαθύτερου νοήματος των κειμένων, αλλά και στη κατανόηση των εκφάνσεων της ζωής, τοποθετημένες στο εκάστοτε κοινωνικόιστορικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, για την διερεύνηση της ιστορίας του σχολείου μας θα επιχειρηθεί , η ανάλυση και κατανόηση κειμένων και προσωπικών μαρτυριών προκειμένου, να διεισδύσουμε στα δεδομένα της εποχής εκείνης με μια διαισθητική ματιά, αλλά και με τη διάθεση να μελετήσουμε και να βιώσουμε συναισθηματικά και πνευματικά τις μαρτυρίες και το πλαίσιο της εποχής εκείνης (Πυργιωτάκης, 1981, 2000)

Συσσίτια

Σε έγγραφο του Αρχείου του σχολείου (20-10-1963), αναφέρεται ότι «η παρεχόμενη συμπληρωματική διατροφή δια το σχολικόν έτος 1963-64 συνίσταται δι' έκαστον μαθητήν ημερησίως, εις ένα κύπελλον γάλακτος μετά σακχάρεως και τυρού εις αναλογίαν κατά μαθητήν: γάλα εις κόνιν 32 γραμμάρια, σάκχαρις 9 γραμμάρια και τυρός 18 γραμμάρια. Σημειώνεται μάλιστα ότι επειδή η ποσότητα του τυριού είναι μικρή θα δίνονται 36 γραμμάρια κάθε δεύτερη ημέρα και στο 8ο σχολείο θα δοθούν 100 μερίδες (πράξη 8/63 Της Επιτροπής Μαθητικών Συσσιτίων). Τα γενικά έξοδα των συσσιτίων (καύσιμα, αμοιβή μαγείρισσας κλπ) βαρύνουν τις Εφορείες Μαθητικών Συσσιτίων , ενώ «τα έξοδα παραλαβής και προωθήσεως των εφοδίων εκ του κέντρου εις τας έδρας Ε.Μ.Σ. και εκείθεν μέχρι των σχολείων ως και η αγορά σακχάρεως εκάστου μηνός, βαρύνουν τον προϋπολογισμόν της Ε.Μ.Σ.

Εικόνα 2 Τα διδακτικά βιβλία στη μετεμφυλιακή Ελλάδα

Τα διδακτικά βιβλία στη μετεμφυλιακή Ελλάδα

Κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο και ιδιαίτερα την περίοδο της επταετίας συγγράφονται σχολικά βιβλία που αναδεικνύουν το θρησκευτικό και εθνικό ιδεώδες. Στο περιεχόμενό τους επιδιώκεται να αναπτυχθεί η «εθνική υπερηφάνεια» για το ένδοξο παρελθόν, η έξαρση των ελληνικών αρετών και η καταπολέμηση των ελαττωμάτων της φυλής. Επίσης εξαίρεται ο ρόλος της οικογένειας. Τα κείμενα για την οικογένεια λέγεται ότι πρέπει να είναι «εθνικού περιεχομένου», «όμως γνησίως ελληνικά», σύμφωνα όχι απλώς με τις ελληνικές αλλά με τις «αγνές» ελληνικές παραδόσεις, τέλος να πείθουν ότι η οικογένεια όχι μόνο δεν μπορεί αλλά ότι δεν είναι «άξιον» να «υπάρχει» χωρίς την «πίστη» στην εθνική οικογένεια. (www.pi-schools.gr/library/pi-libe ανάκτηση: 3/11/2013). Πρώτη κίνηση της διδακτορίας για την εκπαίδευση ήταν ο αναγκαστικός νόμος 129/19.9-1967. Σύμφωνα με αυτόν, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται η ελληνοχριστιανική αγωγή και μόρφωση των ελληνοπαίδων. Άλλο μέτρο που προβλέπει ο εν λόγω νόμος είναι η δωρεάν χορήγηση διδακτικών βιβλίων στους μαθητές/τριες, ενώ αποσύρονται και αχρηστεύονται όλα τα βιβλία που είχαν τυπωθεί με τη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Ξανατυπώνονται και κυκλοφορούν τα βιβλία, που είχαν εκδοθεί πριν από το 1963, με αποτέλεσμα τα παιδιά να πέσουν σε φοβερή γλωσσική σύγχυση και αμηχανία (Φίλος, 1984 όπου αναφ. Κουτσουρά, 2008). Σύμφωνα με τον ΑΝ 129, στις τρεις πρώτες τάξεις διδάσκεται και χρησιμοποιείται ως εκφραστικό όργανο η δημοτική, ενώ για τις τρεις τελευταίες τάξεις προβλέπεται η χρήση της απλής καθαρεύουσας στον προφορικό και γραπτό λόγο. Αυτό το οποίο υποστηρίζεται είναι ότι τα αναγνωστικά βιβλία είναι τα «κύρια» βιβλία του δημοτικού, επειδή χρησιμοποιούνται πιο συχνά απ' όλα τα άλλα βιβλία. Περίπου 10 ώρες την εβδομάδα αφιερώνονται στη γλωσσική διδασκαλία, που σημαίνει, ότι η ενασχόληση των μαθητών/τριών με τα αναγνωστικά κυμαίνεται από 30-50% του σχολικού τους χρόνου (Πολυχρονόπουλος, 1980 όπου αναφ. Κουτσουρά, 2008). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν το χειρισμό της γλώσσας και της γραφής, αναλώνοντας δε και τον περισσότερο χρόνο της σχολικής τους εργασίας, σε κείμενα, το περιεχόμενο των οποίων είναι εναρμονισμένο με τις αρχές και αξίες της χούντας. Κείμενα των οποίων η θρησκευτική, ηθική, πατριωτική, οικογενειακή, κοινωνική, ιστορική κοσμοαντίληψη απαντάται στο τρίπτυχο «Πατρίς-θρησκεία-οικογένεια». (Κουτσουρά, 2008)

Παιδαγωγική Κατάρτιση Δασκάλων

Εικόνα 3: Σχολικόν Ενθύμιον

Εκτός από τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα, οι δάσκαλοι στη δεκαετία της υπό μελέτη εποχής, ασχολούνταν και με θέματα που αφορούσαν τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, μετά από διαταγή του Νομαρχιακού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Καβάλας, πραγματοποιούνταν παιδαγωγικές συνεδρίες στα δημοτικά σχολεία, τις

απογευματινές ώρες, και συζητούνταν θέματα όπως «τό συναίσθημα τῆς μειονεξίας εἰς τά παιδιά, αἱ ψυχολογικαί και βιολογικαί ἀνάγκαι τῆς παιδικῆς ἡλικίας, ἡ ἑνιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, κόπωσις και ὑπερκόπωσις τῶν μαθητῶν». Αυτό που απασχολούσε ιδιαίτερα τους δασκάλους της εποχής ήταν οι επαναλήψεις των μαθημάτων, αν είναι απαραίτητες, πώς θα πρέπει να γίνονται αυτές και με τέτοιο τρόπο «ὥστε νά μή δημιουργοῦν κόπωσιν και ἀνίαν εἰς τούς μαθητάς». Μάλιστα, υποστήριζαν θερμά τη χρήση διάφορων εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία και θεωρούσαν σημαντικό να δίνουν το ελεύθερο στους μαθητές να ενδιαφερθούν για τη διαρρύθμιση της αίθουσας, την καθαριότητά της και «τήν κατάλληλον τοποθέτησιν τῶν ἐποπτικῶν μέσων καί χρῆσιν αὐτῶν ὑπό τῶν ἰδίων».7 Στα πλαίσια της αποτύπωσης του κλίματος και του πηγαίου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος επιχειρούμε την παράθεση κάποιων αποσπασμάτων από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις οι οποίες πραγματοποιούνταν σε

εβδομαδιαία βάση και συμπεριελάμβαναν το διδακτικό προσωπικό των όμορων σχολείων: [..»Πρακτικό 1 θέμα: κόπωσις και ὑπερκόπωσις τῶν μαθητῶν» Ο κ. Χατζηλιάδης αναφέρει: [..»όλοι μας, από υπερβολική ίσως εὐσυνειδησία ἀναθέτουμε εἰ τούς μαθητάς πολλή ύλη, προξενοῦντες οὐτω είς αὐτούς ἀσυνειδήτως σωματικάς και ψυχικάς βλάβας. Προτείνω λοιπόν τον περιορισμό τῆς κατ΄οίκον εργασίας» Πρακτικόν Θέμα:[..» Αἱ ψυχολογικαί και βιολογικαί ἀνάγκαι τῆς παιδικῆς ἡλικίας» Η κ. Ακριτίδου διδασκάλισσα του 14ου σχολείου αναφέρθηκε στα ἐξῆς: […» Τα παιδιά ἐχουν ἀνάγκη διά μάθηση ἀναζήτηση χαράς, και ψυχή πόνου, ἀνάγκη νά ἀγαπηθεί, ἐπικράτηση τοῦ ἐγώ, ἀνάγκη ἀσφάλειας, ἀνάγκη ἐπιτυχίας και ἀναγνωρίσεως. Ο κ. Τζιμόπουλος προτείνει όπως διατεθούν: […» είς τα σχολεία ψυχοπαιδαγωγοί, οἱ οποίοι θα παρακολουθοῦν τα παιδιά» Κατόπιν μαρτυρίας του κ. Θ. Τζιμόπουλου, πρώτου Διευθυντή του 8ου Δημοτικού Σχολείου συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής: «..[…..] Οι δάσκαλοι ήσαν απόφοιτοι όλοι των τότε Ακαδημίων όπως ήταν η Μαράσλειος, η Ζαρείφιος η Ράλειος κ.α. Ο διορισμός γινόταν απο το Υπουργείο Παιδείας ο οποίος αποστέλλετο στον επιθεωρητή και αυτός εν συνεχεία το κοινοποιούσε στον δάσκαλο εντος 15 ημέρων.

Διορίζοντο με το βαθμό Β΄ του Γραμματέως και στη συνέχεια κατόπιν εκθέσεως του Διευθυντή μπορούσε κάποιος να προαχθεί στο βαθμό Α΄ Γραμματέως των οποίων ο αριθμός ήταν περιορισμένος. Ο ανώτατος βαθμός ήταν του τμηματάρχη Α΄. Τα κριτήρια αξιολόγησης των ήταν η Υποδειγματική διδασκαλία, ενώ εξετάζοντω και προφορικά» Σχετικά με την Υπηρεσιακή τους Κατάσταση αναφέρει: «..[…] Ήσαν όλοι μόνιμοι ήσαν έξι στον αριθμό και η προσέλευση των γινόταν 30-35 λεπτά νωρίτερα από την προσέλευση των μαθητών». Σύλλογος Διδασκόντων «…[…] Όταν ανέλαβα Διευθυντής ο προηγούμενος ήθελε να παραιτηθεί, δεν έκανε πολλά πράγματα…ήθελε να παραιτηθεί.. Οι συνάδερφοί του δεν τον βοηθούσαν καθόλου. Όταν έγινα Διεύθυντης ήμουν ο νεότερος όλων των δασκάλων…. Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέρφων ήσαν καλές και δεν επέτρεπα διακρίσεις μεταξύ των συναδέρφων. Όλους τους μιλούσα στον πληθυντικό Δεν μπορεί τον έναν να τον αποκαλείς Γιώργο και τον άλλον κ. Γιώργο. Αυτό έχει επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών» Είχαν τον δικό τους χώρο ξεχωριστό απο το γραφείο μου. Στο τραπέζι υπήρχε το όνομα του κάθε δασκάλου, καθώς και το δικό του συρτάρι» .

Σύλλογος Γονέων

«…[…] Οι σχέσεις με τους γονείς ήσαν καλές ήταν πάντα κοντά μας. Το επίπεδο των περισσότερων ήταν χαμηλό πλην κάποιων ελαχίστων μορφωμένων Βοηθούσαν και στήριζαν το σχολείο» Ανατρέχοντας στο Αρχείο του σχολείου αναφέρεται ότι η Σχολική Εφορεία προσλαμβάνει (πράξη 9η /6-10-61) την Αναστασιάδου Ανθή, απόφοιτη της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης, για 2 μήνες, αφού η Ανδρονίκη Χατζηγρηγορίου είχε άδεια τοκετού, πληρώνοντας μάλιστα 1450 δρχ. «εκ προαιρετικών εισφορών γονέων και κηδεμόνων των μαθητών»

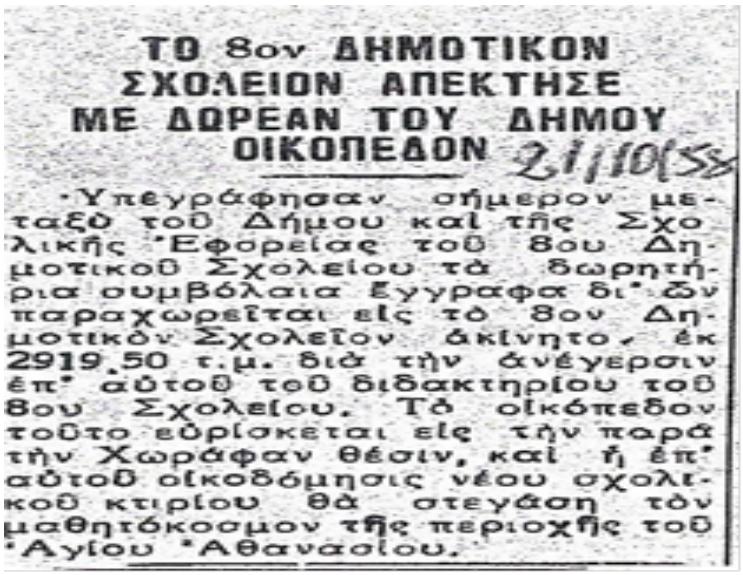
Κοινωνικο-Οικονομικό επίπεδο Γονέων του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

Διερευνώντας το μαθητολόγιο και παρατηρώντας τις καταγραφές που έγιναν τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια (1951 – 1952), αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η πλειοψηφία των γονέων, έχει ως κύριο επάγγελμα την επεξεργασία καπνού, ενώ υπήρχαν και πολλοί που ήταν εργάτες, τεχνίτες και μαστόρια με πενιχρές απολαβές. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, πως αρκετά παιδιά είναι ορφανά προφανώς εξαιτίας του πολέμου και της Κατοχής. Το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των γονέων, αποτυπώνει με ευκρινή τρόπο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της υπό μελέτη συνοικίας, η οποία χωροταξικά ήταν αρκετά απομακρυσμένη από το κέντρο της πόλης την εποχή εκείνη. Ακόμη και σήμερα υπάρχουν σπίτια της εποχής, που χτίστηκαν με κάθε είδους πρόχειρο οικοδομικό υλικό. Σε πολλά παιδιά σημειώνεται ως τόπος καταγωγής, τα ορεινά χωριά του Νομού Καβάλας (Λεκάνη, Κορυφές, Πλαταμώνας, κ.α.), που προφανώς μετοίκησαν στην περιοχή. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι παιδιά καπνεργατών και καπνοπαραγωγών.

Κτιριακές συνθήκες

Στο πρώτο μαθητολόγιο, βρέθηκαν παιδιά εγγεγραμμένα στο Θ΄ Δημοτικό Σχολείο, από το 1945-51. Παρατηρώντας τις διευθύνσεις κατοικίας, καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά που πήγαιναν στο σχολείο αυτό ήταν από μια πολύ μεγάλη περιοχή που ξεκινούσε από το Σούγιουλου και έφτανε ως και την περιοχή του Αγίου Γεωργίου, μαζί και με την τωρινή περιοχή του 8ου Δημοτικού Σχολείου. Στο Βασιλικό Διάταγμα 31-10-1950 που δημοσιεύθηκε 9-11-1950 (ΦΕΚ 261, τομ. Α΄) στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης σημειώνεται ότι το Θ΄ 2/τάξιο Δημοτικό Σχολείο συγχωνεύτηκε με το Η΄ 3/τάξιον Δημοτικό Σχολείο, σε ένα Η΄ 5/τάξιον της Περιφέρειας. Κατά τη σχολική χρονιά 1951-52, στο δεύτερο μαθητολόγιο, βλέπουμε ότι το Θ΄ Δημοτικό Σχολείο γίνεται Η΄ Δημοτικό Σχολείο και στο πρώτο φύλλο του, ο διευθυντής έχει σημειώσει τις οδούς από τις οποίες μπορούν να εγγραφούν παιδιά στο συγκεκριμένο σχολείο, οπότε συμπεραίνεται ότι έγινε καθορισμός ορίων. Έτσι μετά από δύο χρόνια εμφανίζεται η αρίθμηση, το 8ο Δημοτικό Σχολείο. Από προφορικές μαρτυρίες και από πρακτικό της σχολικής εφορίας έγινε γνωστό ότι επειδή δεν υπήρχε κτίριο για να στεγάσει τα παιδιά του, από το 1945 το σχολείο συστεγάζονταν με το Δ΄ Δημοτικό Σχολείο της Α΄ Περιφέρειας Καβάλας στο κτίριο του Δ΄ Σχολείου (Τσάτσος, 2005). Η συστέγαση όμως δεν ήταν «επί ίσοις όροις», αφού τα παιδιά του Δ΄ Σχολείου ήταν πάντα πρωινά και τα φιλοξενούμενα του Η΄ σχολείου απογευματινά. Τα έξοδα λειτουργίας όμως των σχολείων μοιράζονταν και στα δύο. Με το πέρασμα των χρόνων, η ανοικοδόμηση της περιοχής, οι νέες οικογένειες που ήρθαν από τα χωριά και η αύξηση του αριθμού των παιδιών-138 μαθητές το 1952-, ωθούν τους γονείς να πιέσουν τις αρχές για την ανεύρεση νέου χώρου για το Η΄ Σχολείο, αποφασίζοντας την αποστολή αντιπροσώπου στην Αθήνα για την παραχώρηση καπναποθηκών «προς στέγασιν σχολείου». Το Μάιο του 1955, γίνεται συγκέντρωση γονέων και κηδεμόνων, παρουσία του Επιθεωρητή κ. Ταξ. Δελλαπόρτα ο οποίος υποσχέθηκε ότι θα μεριμνήσει για το θέμα της εναλλάξ εργασίας των σχολείων, από το επόμενο σχολικό έτος 1955-56, ενώ για το θέμα του 5ου διδασκάλου που

ζητούσαν οι γονείς, σημείωσε: «υπάρχουν πολυπληθέστερα σχολεία με ολιγώτερον διδακτικόν προσωπικόν». Στο ανάλογο πρακτικό (23/8-5-1955) σημειώνεται: «το ενδιαφέρον πάντων εστράφη εις την ριζικήν θεραπείαν της κακοδαιμονίας του Η΄Σχολείου, ήτοι την ανέγερσιν διδακτηρίου διά το Η΄ Σχολείον». Αποφασίστηκε μάλιστα να ελεγχθεί «ένα Σχολικόν οικόπεδον εις την θέσιν Χωράφαν», να αποκτηθεί το Σχεδιάγραμμα και ο τίτλος κυριότητας και να βρεθούν πόροι για τη θεμελίωση. Οι γονείς μάλιστα πρότειναν την προαιρετική εισφορά χρημάτων από τους ίδιους, με την παραλαβή των ενδεικτικών στο τέλος του σχολικού έτους (1955). Ακολούθησε ενημέρωση του Δήμου και της Νομαρχίας Καβάλας, με στόχο όλων των ενεργειών, όπως αναφέρεται στο πρακτικό, ήταν: «ίνα αύτη θεμελιώση Διδακτήριον προς εκπλήρωσιν του πόθου του πολυπληθούς συνοικισμού του και την άρτιαν λειτουργίαν του Σχολείου, καθ' ό συστεγαζόμενον μετά του Δ΄Α΄Περ. Καβάλας και λειτουργούν από του 1945 μόνον τας απογευματινάς ώρας, μειονεκτεί εις χρόνον εργασίας και πνευματικήν απόδοσιν των λοιπών Σχολείων». Τελικά μετά από τέσσερα χρόνια προσπαθειών, στις 12-9-1958 (Πράξη 3η της Σχολικής εφορείας), ο πρόεδρος Νικ. Δαλκιλίτσης ανακοινώνει: «το Δημοτικό Συμβούλιον Καβάλας διά της υπ' αριθ. 320/1958 αποφάσεώς του, εγκριθείσης διά της υπ' αριθ. 22966/30-8-58 αποφάσεως της Νομαρχίας Καβάλας παρεχώρησε δωρεά προς την σχολικήν εφορείαν του Σχολείου μας, ακίνητον του Δήμου εκτάσεως 2919,50 τ.μ. διά την εις αυτόν ανέγερσιν οικήματος προς στέγασιν του 8ουΔημ. Σχολείου»


ΤΟ 8ον ΔΗΜΟΤΙΚΟΝ
ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΑΠΕΚΤΗΣΕ
ΜΕ ΔΩΡΕΑΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ
ΟΙΚΟΠΕΔΟΝ 21/10/58

Ὑπεγράφησαν σήμερον μεταξὺ τοῦ Δήμου καὶ τῆς Σχολικῆς Ἐφορείας τοῦ 8ου Δημοτικοῦ Σχολείου τὰ δωρητήρια συμβόλαια ἐγγραφα δι' ὧν παραχωρεῖται εἰς τὸ 8ον Δημοτικὸν Σχολεῖον ἀκίνητον ἐκ 2919,50 τ.μ. διὰ τὴν ἀνέγερσιν ἐπ' αὐτοῦ τοῦ διδακτηρίου τοῦ 8ου Σχολείου. Τὸ οἰκόπεδον τοῦτο εὑρίσκεται εἰς τὴν παρὰ τὴν Χωράφαν θέσιν, καὶ ἡ ἐπ' αὐτοῦ οἰκοδόμησις νέου σχολικοῦ κτιρίου θὰ στεγάση τὸν μαθητόκοσμον τῆς περιοχῆς τοῦ Ἁγίου Ἀθανασίου.

Εικόνα 4 Δωρεάν Οικοπέδου στο 8ο Δημοτικό Σχολείο

Μετά από δύο χρόνια (Πράξη 6η /23-10-1960), η Σχολική Εφορεία έχοντας πάρει επιχορήγηση 18.000δρχ. από το Δήμο Καβάλας, ζητά να οριστεί από τη Νομαρχία επιβλέπων μηχανικός για τη χάραξη των θεμελίων και να χορηγήσει μελέτη, ενώ τονίζεται ότι «η εργασία θέλει γίνει *δι' αυτεπιστασίας προς εξοικονόμησιν πόρων διά το έργον»*.

Ακολουθούν έρανοι για την ανέγερση του διδακτηρίου (σημειώνεται σε ανάλογο πρακτικό ότι συγκεντρώθηκαν 9.300 δρχ. από τα δελτία ράνου), μεταφορές λίθων από το

Νοσοκομείο Αγίας Βαρβάρας στο οικόπεδο, 90.000δρχ. από την υπ' αριθμ. 54805/31-5-61 διαταγή του Υπουργείου Παιδείας και το 1961 (Πράξη 15η /16-11-61) εγκρίνεται το ποσό των 44.000δρχ. για την ανέγερση του ισογείου από τη Δ/νση Τεχνικών Υπηρεσιών και τον εργολάβο Παναγ. Χατζηκωνσταντίνου (υπ' αριθμ. Τ5433/358213/16-11-1961)

Από τα αρχεία του σχολείου φαίνεται ότι το 1963 το κτίριο δεν έχει τελειώσει. Σε επιστολή του Προέδρου της Σχολικής Εφορείας προς τον ΟΣΚ (2-5-1963), αναφέρεται ότι από το 1960 άρχισε η ανέγερση του 5/ταξίου σχολείου και ότι με προσωπική εργασία των γονέων, έγινε η ισοπέδωση του οικοπέδου και το άνοιγμα των θεμελίων. Με τμηματικές επιχορηγήσεις και με πολλές πιέσεις το κτίριο τελικά εγκαινιάζεται το καλοκαίρι του 1965. Προφορική μαρτυρία της εκπαιδευτικού Ανδρονίκης Χατζηγρηγορίου, σημειώνει ότι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος των εγκαινίων 1964-65, είχε ολοκληρωθεί μία αίθουσα στην οποία γίνονταν τα μαθήματα μόνο στο τμήμα της Γ΄ τάξης. 111 Χαρακτηριστική είναι η επιστολή που έστειλε ο τότε διευθυντής του σχολείου κ. Θ. Τζιμόπουλος, στις 16-5-1964, στον «ΕξοχώτατονΥπουργόν Προεδρίας Κυβερνήσεως κ. Ανδρέαν Παπανδρέου» για την τοποθέτηση τηλεφωνικής συσκευής στο Σχολείο, παρουσιάζοντας και τα προβλήματα λειτουργίας του. Έτσι από αυτή την επιστολή μαθαίνουμε ότι το 8ο Σχολείο δεν έχει δικό του διδακτήριο ακόμη και συστεγάζεται με το Δ΄ Σχολείο, «απέχει 15΄της ώρας από την περιοχή του» και οι γονείς δε γνωρίζουν αν έφθασε το παιδί τους στο σχολείο, όταν οι καιρικές συνθήκες δεν είναι καλές. Σημειώνεται μάλιστα: «οι γονείς αναγκάζονται να συνοδεύουν αυτά υφιστάμενοι μεγίστην ταλαιπωρίαν διανύοντες τους ανηφορικούς και ανώμαλους δρόμους, οίτινες εις πολλά σημεία διασχίζονται υπό χειμάρρων». Η περιοχή από την οποία προέρχονται τα παιδιά του 8ου Σχολείου είναι δύσκολη στην πρόσβαση, αφού έχει πολλούς στενούς δρόμους-ανηφορικούς και κατηφορικούς- βρίσκεται στην πλαγιά του βουνού και μάλιστα δίπλα στο δάσος, απ' όπου προέρχονται και τα νερά των χειμάρρων. Θέση του σχολείου Η περιοχή Χωράφας είναι μια σχετικά νέα περιοχή, αφού η ανοικοδόμησή της έγινε μετά από το 1950 και εκεί υπήρχαν μόνο βράχια, παρατημένα σπίτια-παράγκες, μια τεράστια αλάνα και δάσος. Βρίσκεται στη ΒΑ πλευρά της Καβάλας, στην πλαγιά του βουνού και πολύ κοντά στο περιαστικό δάσος της Χωράφας. Τα παιδιά που κατοικούσαν στην άκρη της πόλης και βόρεια του Δ΄ Σχολείου, πήγαιναν σε εκείνο το σχολείο και αυτά. Για πρώτη φορά σημειώνονται οι οδοί που αφορούν το Η΄ Σχολείο στο Μαθητολόγιο του 1951-52. Από πρακτικό της Σχολικής Εφορείας μαθαίνουμε ότι καθορισμός ορίων του 8ου Δημοτικού Σχολείου ξανάγινε στις 26-6- 1961, ενώ λίγα χρόνια μετά το 1970, έγινε και πάλι επανακαθορισμός των ορίων. Σ' αυτό συνετέλεσε ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών του σχολείου.

Περιγραφή του σχολείου

Εικόνα 5 Αίθουσα από το διδακτήριο του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

Το διδακτήριο χτίστηκε αρχικά για να στεγάσει 6 τάξεις του σχολείου. Έτσι αρχικά υπήρχαν τρεις αίθουσες σε κάθε όροφο του κτιρίου και δύο είσοδοι με μαρμάρινες σκάλες, οι οποίες αργότερα στρώθηκαν με πλάκες, λόγω φθοράς. Λειτουργικά αυτό βοηθούσε ώστε να υπάρχουν δύο είσοδοιέξοδοι στο κτίριο, για να μη συνωστίζονται τα παιδιά σε μία. Μετά όμως από τη μεγάλη αύξηση που σημειώθηκε στον αριθμό των μαθητών, έγιναν επεκτάσεις, με προσθήκες αιθουσών. Το γραφείο των εκπαιδευτικών που βρισκόταν στα αριστερά του πρώτου ορόφου, ανεβαίνοντας από την αριστερή σκάλα, χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ακόμη και τώρα ως αίθουσα διδασκαλίας, και έγινε μια νέα προσθήκη για το γραφείο των εκπαιδευτικών. Μετά από τις επεκτάσεις που έγιναν, δημιουργήθηκαν ακόμη πέντε αίθουσες διδασκαλίας, δύο από τις οποίες στεγάζουν το νηπιαγωγείο, μία αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και ένα αρκετά ευρύχωρο γυμναστήριο. Την εποχή που χτίστηκε το σχολείο έγιναν μεγάλες προσπάθειες για να εξοπλιστεί με ό,τι πιο προχωρημένο υπήρχε τότε. Έτσι, οι αίθουσες του πλουτίστηκαν με όργανα Φυσικής Πειραματικής και Χημείας, προπλάσματα, χάρτες, βιβλία, κ.ά. Αξιοσημείωτο για την εποχή, είναι η χρησιμοποίηση αμμοδόχου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας

Εικόνα 6 Μάθημα στην αμμοδόχο ξενάγηση την ημέρα των εγκαινίων

Λειτουργικότητα του σχολείου

Το σχολείο αρχικά λειτούργησε ως «3/τάξιον Η΄ Δημοτικόν Σχολείον» και συστεγαζόταν μαζί με το Θ΄ και το Δ΄ Δημοτικό Σχολείο στο σημερινό κτίριο του 4ουΔημ. Σχολείου. Στις 31-10-1950, ενώνεται το Θ΄2/τάξιον με το Η΄3/τάξιον γίνεται 5/τάξιο με Βασιλικό Διάταγμα. Με το πέρασμα των χρόνων άλλαξε πολλές φορές λειτουργικότητα, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που φιλοξενούσε. Μερικές τέτοιες μεταβολές είναι: • 13-3-1964: γίνεται από 5/θέσιο- 6/θέσιο με απόφαση Υπουργείου Παιδείας 32944/13-3-1964 • ΦΕΚ 282/2-12-1968 προαγωγή από 6/θέσιο σε 7/θέσιο(Β.Δ.802). • 1-10-1977: γίνεται από 6/θέσιο σε 8/θέσιο (ΦΕΚ 289,Προεδρικό διάταγμα 870)

Μαθητικό δυναμικό

Εικόνα 7 Γυμναστικές Επιδείξεις στο 8ο Δημοτικό Σχολείο- 1974

Η δύναμη του σχολείου την εποχή που συστεγαζόταν ακόμη με το Δ΄ Δημοτικό Σχολείο ήταν 138 μμαθητές. Μελετώντας τη δυναμικότητα ανά δεκαετία, παρατηρούμε ότι ο αριθμός αυτός στη δεκαετία 1960-61, φθάνει τους 203μαθητές, ενώ στην επόμενη δεκαετία εκτοξεύεται στους 313 μαθητές, σηματοδοτώντας ίσως την αρχή της εσωτερικής μετανάστευσης. Από εκεί και μετά παρατηρούμε μία σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών, ίσως λόγω της μετανάστευσης στα μεγάλα αστικά κέντρα ή το εξωτερικό.

Μέχρι το 1974, τα παιδιά του σχολείου μας συμμετείχαν μαζί με τα υπόλοιπα σχολεία, στις Γυμναστικές Επιδείξεις (αργότερα μετονομάστηκαν σε «Αθλητικοί Αγώνες»), που γίνονταν στο Δημοτικό Στάδιο της Καβάλας και στις οποίες παρευρίσκονταν πολλοί επίσημοι της πόλης, Στρατηγός, Νομάρχης, Δήμαρχος, Μητροπολίτης, Επιθεωρητές, κ.ά. Το πρόγραμμα περιλάμβανε αθλήματα, τσουβαλοδρομίες, δημοτικούς χορούς. Σήμερα οι εκδηλώσεις αυτές έχουν αντικατασταθεί από εκδηλώσεις Πολιτισμού, που γίνονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κάθε χρόνο στην αυλή του σχολείου με τη συνδρομή όλων των συναδέλφων και κυρίως αυτών της Φυσικής Αγωγής και της Μουσικής. Οι γιορτές των εθνικών επετείων γινόντουσαν στην αυλή του σχολείου (όταν ο καιρός το επέτρεπε), ή στον πρώτο όροφο όπου δύο αίθουσες χωρίζονταν με ξύλινες πόρτες, οπότε άνοιγαν και δημιουργούνταν ένας μεγάλος ενιαίος χώρος. Το 2000, μετά από την κατασκευή της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, ο Σύλλογος Γονέων φρόντισε για την κατασκευή θεατρικής σκηνής και έτσι οι περισσότερες εκδηλώσεις γίνονται ως και σήμερα στο συγκεκριμένο χώρο.

Περιστατικά που αξίζει να αναφερθούν

Γιορτή της μητέρας 1973

Γιορτή λήξης 1965 115 Το 1955, σημειώνεται δωρεάν παροχή αναγνωστικών σε άπορους μαθητές, ενώ πολύ συχνά αναφέρεται η συμμετοχή σε εράνους του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού.

Μελετώντας το Ημερολόγιο του Σχολείου στις 17-20/10/1974, πραγματοποιήθηκε έρανος «υπέρ Κυπρίων μαθητών» και το χρηματικό ποσό που συγκεντρώθηκε 2389 δρχ. στάλθηκε στην Κύπρο. Ιδιαίτερη ευαισθησία έδειξαν οι μαθητές κατά τις παραμονές των Χριστουγέννων, του ίδιου έτους, στέλνοντας 460 δρχ. στη Δ.Ο.Ε. για τους Κύπριους μαθητές και βοηθώντας άπορους μαθητές του σχολείου, κάθε ηλικίας, όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Πράξεων Διευθυντή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alivizatos N. (1995) Oi politikoi thesmoi se krisi 1922-1974, Opseis tis ellinikis empeirias. Athina: Themelio Dedopoulos I.

Bouzakis S. (1996) *Neoelliniki ekpaidefsi* (1821-1985), Athina: Gutenberg

Dimaras A. (2003) S*cholikі Ekpaidefsi: Oi nees metarrythmiseis: sto Istoria tou neou Ellinismou* 2000, t.9 Athina: Ellinika Grammata

Fragoudaki A. (1979) *Ta anagnostika vivlia tou Dimotikou scholeiou, Ideologikos peithanagkasmos kai paidagogiki* via. Athina: Themelio

Kastaniotis Tsatsos, I., (2005) Scholika ktiria tis Kavalas eos to 1940, Thessaloniki

Kospentaris, G. (1960) *I agrotki oikonomia kai i georgiki ekpaidefsi,* Athina: Nea Oikonomia t.7

Koutsoura, Z. (2008) *Diktatoria (1967-1974) kai Scholeio: oi apokalypseis enos scholikou archeiou,* Anaktithike: 25-10- 2013, apo http://users.auth.gr/~marrep/ERGASIES/METAPTYXIAKES/koutsoura_ergasia.pdf

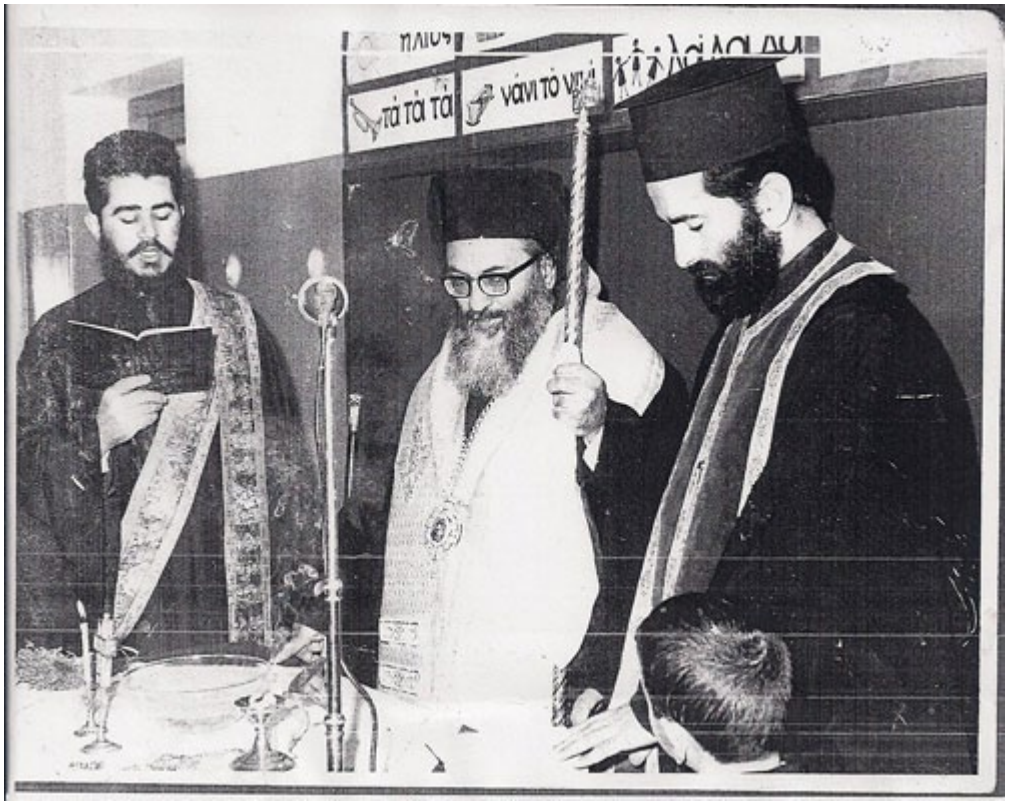
Leventakis, Ch., Gkarila, V. (2008). «Kratos Pronoias kai Ekpaidefsi: O thesmos ton mathitikon syssition(1931-1967)» . *5o Epistimoniko Synedrio Istorias Ekpaidefsis me thema: «Ekpaidefsi kai Koinoniki Dikaiosyni*». Anaktithike: 25-10-2013, apo www.eriande.elemedu.upatras.gr

Pyrgiotakis, I. (1981) *I Ermineftiki Methodos stin Paidagogiki Epistimi*, sto: Apostolos Titos, t.st΄ Irakleio 116

Pyrgiotakis, I (2000) *Eisagogi stin Paidagogiki Epistimi,* Athina: Ellinika Grammata

Repousi M. (2004) *Mathimata istorias. Apo tin istoria stin istoriki ekpaidefsi*, Athina:

(1969) *O pnevmatikos anthropos kai o kommounismos, theseis kai Ideai,* tomos G΄t.5 Evangelopoulos S. (1999) Scholiki ekpaidefsi, t.V, Athina: Ellinika Grammata



Εικόνα 8 Εγκαίνια του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

ΕΓΚΑΙΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αντιγράφουμε από το ρεπορτάζ της εφημερίδας «Πρωινή» (φύλλο 9772) της Τρίτης 20 Δεκεμβρίου

«ΕΙΣ ΤΗΝ ΚΑΒΑΛΑΝ ΕΝΕΚΑΙΝΙΑΣΘΕΙ ΤΗΝ ΚΥΡΙΑΚΗ ΝΕΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟ. ΑΝΗΓΕΡΘΕΙ ΕΙΣ ΜΙΑΝ ΜΑΓΕΥΤΙΚΗΝ ΤΟΠΟΘΕΣΙΑΝ. ΠΑΡΕΥΡΕΘΗ ΚΑΙ Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ Β.ΕΛΛΑΔΟΣ»

Άνοιξε λοιπόν ακόμη ένα σχολείον προχθές Κυριακήν που θα προσφέρη αναμφισβητήτως τας πολυτίμους υπηρεσίας του προς την νέαν γενεάν. Πρόκειται δια το νεόκτιστον διδακτήριον του 8ου δημοτικού σχολείου της περιοχής του Προφήτου Ηλίου, (Χωράφα) που ενεκαινιάσθει εις τας 11π.μ. της Κυριακής παρουσία του υπουργού Βορ. Ελλάδος κ. Θ. Μανωλοπούλου, των αρχών της πόλεως, εκπαιδευτικού κόσμου, γονέων και μαθητών. Η στιγμή του αγιασμού, που ετελέσθη υπό του Σεβ. Μητροπολίτου κ. Αλέξανδρου, ήτο η πλέον συγκινητική διά τους παριστάμενους, αφήσασα τας καλύτερας εντυπώσεις, που διά το μέλλον θα είναι αναμνήσεις εις όλα τα μικρά παιδιά που θα μεγαλώσουν. Πριν ολίγα έτη η περιοχή της Χωράφας ήτο σχεδόν ακατοίκητος. Με την πάροδο του χρόνου εκαλύφθει όλος ο οικοδομήσιμος χώρος ύστερα από την εξάπλωσιν της πόλεως. Η δημιουργία του συνοικισμού κατάστησεν επιτακτικήν την ανάγκην ανεγέρσεως ενός δημοτικού σχολείου δια την εξυπηρέτησιν των μαθητών. Ευτυχώς την

ίδιαν χρονικήν περίοδον συνέπεσεν η Καβάλα να δεχθή έναν νέον εκπαιδευτικόν εις τους κύκλους της, όστις μέχρι της ημερομηνίας εκείνης υπηρέτει εις το χωρίον Πετροπηγή του Νομού ,όπου άφηκε ζηλευτήν και αξιόλογη δράσιν εθνικομορφωτικού περιεχομένου. Πράγματι ο κ. Θ. Τζιμόπουλος, διότι περί αυτού πρόκειται, προσέφερε κατά την δεκαετίαν εκείνην (1949-1959) τόσα πολλά που οι κάτοικοι του χωρίου ενθυμούνται με συγκίνησιν την μορφήν του οσάκις αντικρύζουν τα έργα του. Από το 1960 που ανέλαβεν ουσιαστικώς υπηρεσίαν εις την πόλιν μας, εις το σχολείον του Αγίου Γεωργίου, συγκέντρωσε την προσοχήν, την αγάπην και την συμπάθειαν του κοινού και του μαθητόκοσμου. Ακριβώς λοιπόν λίγο αργότερα, παρουσιάζεται η ευκαιρία εις στον κ. Θ. Τζιμόπουλον να αξιοποιήση και εδώ το ενδιαφέρον του δια την παιδείαν. Δραττώμενος της δοθείσης ευκαιρίας, αναλαμβάνει ένα αγώνα δύσκολον και τραχύ. Ο Δήμος Καβάλας παραχωρή το οικόπεδον και οι κάτοικοι την προσωπικήν των εργασίαν και την συμπαράστασίν των .Οι μαθητές μόλις φτάνουν τους 190. Απευθύνεται εις τον Οργανισμόν Σχολικών Κτιρίων και αποσπά εις αυτό το διάστημα 1.250.000 δρχ. ως και 120 νέου τύπου θρανίων. Το θαύμα είχε πραγματοποιηθή. 118 Με την άξιαν επιτροπή των γονέων κ.κ. Ν. Δαλκιλίτση και Ν. Πετρομελίδη κατόρθωσαν σήμερον να παραδώσουν εις τους 300 τώρα μαθητάς, και εις την πόλιν ,ένα σύγχρονον εκπαιδευτήριον, εις μίαν καταπληκτικήν τοποθεσίαν με μαγευτικήν θέαν. Εμπλουτισμένον με μοντέρνα έπιπλα, βιβλιοθήκας, θρανία ,εποπτικά όργανα, περιμένει να δεχθή εις τα θερμάς αιθούσας του, τα παιδιά της περιοχής. Η συνοικία από το πρωί της Κυριακής εβρίσκετο εν συναγερμώ. Θα ενεκαινιάζετο το νέον σχολείον της. Ο κ .Τζιμόπουλος εστόλισεν το κτίριον με σημαίας και διακόσμησε κάθε γωνίαν του με ανθοδέσμας και ζωγραφικούς πίνακας. Ίσως το πέρασμα του από κάθε τόπον να έχη αυτόν τον προορισμόν. Καθώς οι μαθηταί του τον περιτριγύριζαν με φωνές και τραγούδια ικανοποιημένος και με κάποιαν ταραχήν επεσφράγιζε την επιτυχίαν του. Συνεργάται του κ. Τζιμοπούλου εις το σχολείον είναι οι εκπαιδευτικοί κ.κ . Δ. Κανάκης, Δ. Γιατσίδης, Σ . Γεωργιάδου, Γρ. Τακτικού, Ανδρ. Χατζηγρηγορίου. Η κοινωνία μας απηύθυνε προχθές τα πλέον θερμά συγχαρητήρια εις όλους τους προτεργάτας της προσπαθείας αυτής. Μετά τας ομιλίας των κ. Τζιμοπούλου, του Επιθεωρητού Α' Εκπαιδευτικής Περιφερείας κ. Παπαχαρίση και εκπροσώπου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εχαιρέτησε τους παρισταμένους ο Υπουργός Βορείου Ελλάδος κ. Μανωλόπουλος, υποσχεθείς χορήγησιν 180.000 δρχ. δια τας λοιπάς ελλείψεις και εργασίες του Σχολείου».

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενσωμάτωση των μαθητών μέσα από το γλωσσικό μάθημα – επικοινωνιακή μέθοδος

Κυριακού Αναστασία
Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed. Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Νέες Τεχνολογίες ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τόσο η Ελλάδα όσο και ο δυτικός κόσμος έχουν ‘έρθει αντιμέτωποι με την προσφυγική και μεταναστευτική κρίση**.** Το θέμα της εκπαίδευσης και αφομοίωσή των προσφύγων μεταναστών στην ελληνική κοινωνία περνά μέσα από την γλωσσική επικοινωνία και την εκμάθηση της γλώσσας. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έρχεται να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στη χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών και αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά της χώρας υποδοχής. Η Επικοινωνιακή μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας, ακολουθεί τη δυναμική χρήση της γλώσσας και δεν επιμένει στη χωριστή διδασκαλία των τομέων του γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ.) αλλά προσπαθεί να συνδυάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας μέσα σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών με σκοπό την ομαλή ένταξή και ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνιακή μέθοδος , Στερεότυπα, Προκαταλήψεις , Ρατσισμός , Εθνοκεντρισμός, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Summary

The Western world in general and Greece in particular have been facing the refugee and immigration crisis in recent years. The issue of education and assimilation of refugee immigrants into Greek society goes through language communication and language learning. Intercultural Education comes to contribute to solving the problems created by the contact of culturally different individuals or groups in the host country of mobile populations and concerns the educational programs aimed at children of the host country. The Communicative method of language learning follows the dynamic use of language and does not insist on the separate teaching of the domains of the language course (reading, writing, spelling, etc.) but tries to interweave as many domains of language function as possible and at the same time, to transport the students to real situations of everyday life with the aim of their smooth integration and integration into Greek society.

Key-Words: Communication method, Stereotypes, Prejudices, Racism, Ethnocentrism, Intercultural Education

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η αναζήτηση ασύλου από μετανάστες και πρόσφυγες οδήγησε την τόσο την Ελλάδα όσο και την Ευρώπη σε μεταναστευτική- προσφυγική κρίση. Από το 1980, η Ελλάδα γίνεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι το θέμα της εκμάθησης της Γλώσσας αναδεικνύεται ως πρωτεύον θέμα το οποίο αφορά κυρίως την ένταξη των ανθρώπων αυτών στην Ελληνική κοινωνία.

Κάθε πολιτισμός , χώρα και κοινωνία βασίζεται σε ένα κώδικα, ένα σύστημα συμβόλων, δηλαδή την γλώσσα για να επικοινωνήσει, να μελετήσει, να ερευνήσει, να γράψει, να συγγράψει, να ερμηνεύσει, να εξωτερικεύσει γνώσεις, να μεταβιβάσει γνώσεις και απόψεις. Η Διγλωσσία, δηλαδή η εναλλακτική χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών, προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή (Beardsmore, 1986). Ωστόσο ίσως θα έπρεπε να μιλάμε για Πολυγλωσσία παρά για Διγλωσσία, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε σχέση με πολλές και διαφορετικές γλώσσες. Έτσι, με βάση την κατάσταση που επικρατεί στο εσωτερικό της χώρας μας σχετικά με την ύπαρξη πολλών αλλοδαπών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάσουν τόσο στο ζήτημα της ποιότητας του διδακτικού υλικού που πρέπει να διδάξουν σε αυτά τα παιδιά αλλά και του τρόπου διδασκαλίας έτσι ώστε να ενταχθούν ισότιμα στην ελληνική κοινωνία από τη μια και να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και ταυτότητα από την άλλη.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, έτσι ώστε να γίνει η διδασκαλία όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ποιοι θα πρέπει να είναι οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού. Ακόμα να μελετηθούν οι παράμετροι οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη συγκρότηση του διδακτικού υλικού. Τέλος η αντιρατσιστική εκπαίδευση, θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για όλα τα παραπάνω.

Πολιτισμός και Διαπολιτισμικότητα

Στις βιβλιογραφικές αναφορές παρατηρείται ο όρος πολιτισμός να παρουσιάζει θεμελιακό πρόβλημα ορισμού, όπως συμβαίνει και με τον συγγενή του όρο «κουλτούρα». Ο πολιτισμός εμπεριέχει τη γλώσσα, τη μουσική και γενικότερα την τέχνη, περιλαμβάνει τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες, τις προτιμήσεις, τα γούστα και τις αποστροφές, τους κανόνες και τις αρχές, τις ελπίδες και τους φόβους, τις πεποιθήσεις και τις αξίες, τις στάσεις, την πίστη και την αμφιβολία, τουλάχιστον στο βαθμό που οι άνθρωποι συμμερίζονται, εμπεδώνουν και μεταβιβάζουν όλα τα παραπάνω στις επόμενες γενεές. Οτιδήποτε υλικό ή αφηρημένο, μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος του πολιτισμού, αρκεί να έχει ανθρώπινη προέλευση. (Moore και Lewis 1952).

Με τον όρο «*Διαπολιτισμικότητα*» θα μπορούσαμε να ορίσουμε την διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών δέχονται, αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται, βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετώντας χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που διατρέχεται από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν μπορούν να αποτελούν διασπαστικό και αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ισάξια στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους και βρίσκεται ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Κοντολογίς, με τον όρο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* αντιλαμβανόμαστε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες ρυθμίζουν τα μέτρα και τις διαδικασίες που απευθύνονται στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου φυσικά συμπεριλαμβάνονται οι διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής των μελών του.

Τα εθνικά μοντέλα εκπαίδευσης εφόσον είναι διαπολιτισμικά πρέπει να εφαρμόζουν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, οι οποίες είναι οι εξής : α) η *ενσυναίσθηση*, β) η *αλληλεγγύη*, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, γ) ο *σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα*, που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό και δ) η *εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις*, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Στερεότυπα και Προκαταλήψεις

Ο όρος *Στερεότυπα / Προκατάληψη* αρχικά αναφέρεται από τον W. Lippman στο έργο του “Public opinion” για να περιγράψει εκείνες «τις εικόνες στο κεφάλι μας» που παρεμβάλλονται μεταξύ της πραγματικότητας και της αντίληψης που έχουμε για αυτή, προκαλώντας μια απλούστευση και έναν επιλεκτικό προσανατολισμό των αντιλήψεών μας και που θα μπορούσαν να καταλήξουν σε λιγότερο ή περισσότερο σοβαρές αλλοιώσεις σε σχέση με την αντικειμενική πραγματικότητα. Τα βασικά χαρακτηριστικά των στερεοτύπων είναι τα εξής : απλοϊκότητα, αξίωση της καθολικότητας (υπεργενίκευση) και συναισθηματικός τόνος. Τα στερεότυπα αφορούν στην πραγματικότητα νοητικές παραδοχές βασισμένες στην απλοϊκότητα και την ανελαστικότητα και εκφράζονται μέσω χαρακτηρισμών και επιθέτων που αποδίδονται συλλήβδην σε μια ομάδα ή κατηγορία ανθρώπων. Σε σχέση με τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις φαίνεται να

αναφέρονται περισσότερο σε μια γενικότερη αξιολογική στάση απέναντι σε μια ομάδα, στάση που μπορεί να συντίθεται από ένα σύνολο στερεοτύπων εμφανών ή αφανών.

Η Α. Ιωαννίδου – Johnson προσδιορίζει την έννοια της προκατάληψης και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της a priori κρίσης και των γενικευτικών κατηγοριοποιήσεων. Συγκεκριμένα επισημαίνει ότι «η προκατάληψη αποτελεί μια πρόωρη κρίση που βασίζεται στην αντίληψη του *διαφορετικού*. Εάν κανείς αφήσει την επιθυμία που τον διακατέχει για καθετί γνώριμο τριγύρω του να κυριαρχήσει στις αντιδράσεις του απέναντι σε καινούρια πρόσωπα και νέες καταστάσεις, εάν αυτόματα χρησιμοποιεί μια ετικέτα ή μια κατηγοριοποίηση, τότε περιορίζει την ικανότητά του να κοιτάζει πέρα από γενικεύσεις και να βιώνει όλο το φάσμα των εμπειρικών αντιλήψεων. Τότε εκείνος έχει λειτουργήσει με προκατάληψη» (Ιωαννίδου – Johnson 1998).

Σύμφωνα με τους Adorno, Frenkel-Brunswilk, Levinson και Sanford (1950) το στοιχείο της προκατάληψης και ο αυταρχισμός συνδέονται. Ο Alport συσχετίζει την προκατάληψη με την ανάγκη για καθορισμό – βεβαιότητα και με την απόρριψη των ασαφειών και των διαφορών που είναι συνυφασμένες με μια δημοκρατική κοινωνία.

Ρατσισμός – Εθνοκεντρισμός- Αντιρατσιστική εκπαίδευση

Ο όρος του *ρατσισμού* προέρχεται από το race που σημαίνει φυλή. Ωστόσο η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται στο φαινόμενο εκείνο όπου ένα άτομο, ομάδα ή κοινωνικό σύνολο παρουσιάζει συμπεριφορά ξενοφοβίας αλλά παράλληλα έχει και ενεργητική δραστηριότητα απέναντι στους φορείς που τα εκφράζουν (ακόμα και αν έχει τη μορφή της σιωπηλής συναίνεσης).Οπότε μία ομάδα που συμπεριφέρεται ρατσιστικά θεωρεί την ομάδα της ως πλεονασματικά ανώτερη άλλης ή άλλων ομοειδών ομάδων.

Επίσης και ο *εθνοκεντρισμός* καλλιεργεί την ιδέα πως κάποιος πολιτισμός ή κοινωνία ή ομάδα είναι εγγενώς ανώτερος από όλους τους άλλους πολιτισμούς. Η κρίση των άλλων πολιτισμών γίνεται με βάση τα δικά του πολιτισμικά ιδεώδη, στάσεις και αξίες, θεωρώντας οτιδήποτε «διαφορετικό» ως κατώτερο. Ουσιαστικά, ο εθνοκεντρισμός υποδηλώνει μια ανικανότητα εκτίμησης ως ισότιμου ενός πολιτισμού που περιλαμβάνει μια διαφορετική φυλετική ή εθνική ομάδα, διαφορετική θρησκεία και ήθη, γλώσσα, πολιτικό και οικονομικό σύστημα. Διακατέχεται επίσης από την ανικανότητα αντίληψης μιας κοινής βάσης στην ανθρωπότητα, πέρα από τις επιφανειακές παραλλαγές των κοινωνικών και πολιτισμικών παραδόσεων.

Ο Τσιάκαλος υποστηρίζει ότι τα προγράμματα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πρέπει να επιδιώκουν οι μαθητές:(α) να γνωρίσουν κάποια στοιχεία της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής προκειμένου να μην καταλήγουν σε λανθασμένα συμπεράσματα, (β)να ελέγξουν τις νοητικές διεργασίες που επηρεάζονται από ιδεολογικούς θεσμούς και οδηγούν σε λανθασμένες κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων, (γ)να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς δημιουργίας προκαταλήψεων και να καταπολεμούν τις δικές τους προκαταλήψεις, (δ)να διακρίνουν τη σχέση των συστημάτων αξιών με το

ρατσισμό, και (ε) να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες ατόμων, οργανώσεων και υπηρεσιών σε σχέση με την εμφάνιση ή την καταπολέμηση του ρατσισμού.

Στοχοθεσία της διδασκαλίας της γλώσσας

Ο Manfred Hohmann οριοθετεί και συνοψίζει τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα:1. Συνάντηση πολιτισμών. 2. Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση. 3. Δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού»

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί στην κατάργηση διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των πολιτισμών, καλλιεργεί την αμοιβαία αποδοχή των πολιτισμών και η αλληλεπίδραση τους, έτσι ώστε να υπάρχει μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή.

Σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας και περιεχόμενο διδακτικού υλικού

Είναι γνωστό ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία όμως δεν εφαρμόζονται άκριτα αλλά αναπροσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών .

Ειδικότερα, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας οφείλει να αποσκοπεί στην: α) Κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας δηλαδή στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. β). Στη λειτουργίας της γλώσσας και της δομής της , εξάσκηση σε ποικίλες μορφές λόγου και εφαρμογή των γραμματικών , δομικών επικοινωνιακών κανόνων που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας.

Επίσης , στον προφορικό λόγο χρειάζεται να γίνεται *επιτυχής ακρόαση και κατανόηση* απλών μηνυμάτων, φράσεων που μεταδίδονται από τη λεκτική και μη επικοινωνία. Δηλαδή οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τύπους προφορικών λόγων όπως αφήγηση ,απαγγελία, συζήτηση, διάλογο κ.ά. Έτσι σταδιακά θα μπορούν να κατακτήσουν άγνωστους γλωσσικούς τύπους, αφού επεξεργαστούν τα συμφραζόμενα γλωσσικά στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο θα επιτύχουν την ορθή έκφραση, ομιλία και επικοινωνία. Έτσι θα μπορούν να ανακοινώνουν, να περιγράφουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες χρησιμοποιώντας αρχικά απλές γλωσσικές δομές και αργότερα συνθετότερες. της δομής της γλώσσας όπως: οι μαθητές να ασκούνται στους χαιρετισμούς, στην αυτοπαρουσίαση, στις προειδοποιήσεις, στις διευκρινήσεις , στις πληροφορίες, στην έκφραση συναισθημάτων , στην διήγηση, αφήγηση, προφορά, επιτονισμό, περιγραφή κλπ. Όσον αφορά το γραπτό λόγο θα πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν με ευχέρεια και φυσικότητα , να αντιγράφουν και να γράφουν σωστά ένα κείμενο, να γνωρίζουν το Βασικό Λεξιλόγιο, να μπορούν να διακρίνουν τα γραμματικά και συντακτικά μέρη του λόγου.

Παράλληλα, όμως δεν πρέπει να παραγκωνίζονται τα πολιτιστικά στοιχεία. Μέσα από την επαφή και την κατάκτηση της γλώσσας θα πρέπει να προσεγγίζουν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού και να εντοπίζουν τα κοινά πολιτιστικά στοιχεία της χώρας που ζουν και να αναδεικνύουν ταυτόχρονα και τα πολιτιστικά της χώρας από την οποία κατάγονται οι γονείς τους. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει την φιλομάθεια και την φιλαναγνωσία των μαθητών για να καλλιεργείται ο πνευματικός και συναισθηματικός τους κόσμος με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, για την ανακάλυψη και κατανόηση νέων δεξιοτήτων, γνώσεων και εμπειριών.

Μέθοδος της Επικοινωνιακής προσέγγισης

Η Επικοινωνιακή προσέγγιση βασίζεται στη δυναμική χρήση της γλώσσας ως ολιστική μέθοδο αντιμετώπισης της εκμάθησης της γλώσσας και λιγότερο ασχολείται με τη χωριστή διδασκαλία των τομέων του γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κλπ.) . Προσπαθεί να εμπλέξει δημιουργικά όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας και συνάμα να αξιοποιήσει τις γλωσσικές δραστηριότητες σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών.

Αναγκαίο είναι διδάσκοντες οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες προσλαμβάνουσες, γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα, της οποίας το μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα με την Επικοινωνιακή προσέγγιση η γλωσσική διδασκαλία ξεκινά με μια ολική προσέγγιση που βαθμιαία αντικαθίσταται από την αναλυτικοσυνθετική, ανάλογα με τον ρυθμό εκμάθησης και την τη γλωσσική πρόοδο των μαθητών.

Ουσιώδη χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου είναι: α) Η γλώσσα να κατακτάται με την βιωματική συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα και δίνεται έμφαση στη γλωσσική χρήση, που συνδυάζεται με την παρουσία πραγματικών αναγκών και συνθηκών επικοινωνίας ή με την αναπαράστασή τους στην σχολική τάξη. β) Η γλώσσα και η διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης και όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο. Ακόμα δεν σκοπεύει αποκλειστικά στην παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων αλλά στην σύνδεσή τους με τους γλωσσικούς κανόνες για τον σχηματισμό ευρύτερων ενοτήτων γραπτού ή προφορικού λόγου. γ) Η διδασκαλία των γραμματικών καθώς και των συντακτικών μερών της γλώσσας συνδυάζεται με την αναγωγή των επί μέρους γνώσεων σε ένα όλο, ώστε να χρησιμοποιείται η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. δ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ανατροφοδοτικός, βοηθητικός, συντονιστικός για την κατάκτηση της γλώσσας, η δε οργάνωση και διεξαγωγή της όλης διδακτικής εργασίας έχει χαρακτήρα μαθητικοκεντρικό και υβριδικό με την χρήση νέων τεχνολογιών. ε) Πρωταρχικό μέλημα της Επικοινωνιακής μεθόδου είναι η ανάδειξη και επιτάχυνση της φυσικής διαδικασίας κατάκτησης μιας γλώσσας μέσα από τη γλωσσική πράξη. στ) Η μέθοδος αυτή, ενώ θεωρεί τη γραμματική και το συντακτικό βασικό συστατικό της διδακτικής πράξης , ωστόσο δεν την αντιμετωπίζει αποκομμένα, αυτόνομα ούτε ως αυτοσκοπό, αλλά ως ένα μέσο που θα βοηθήσει και θα ενισχύσει την

επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Επιπρόσθετα, εισάγει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της γλώσσας καθώς και της χρήσης και συγγραφής διαφόρων διδακτικών βιβλίων και εγχειριδίων γραμματικής που θα συνάδουν με τις αρχές της μεθόδου.

Τέλος, ο μαθητής αποτελεί τον κύριο παράγοντα και οδηγό της διδασκαλίας που πρέπει να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα. Γι' αυτό κι η ενεργός συμμετοχή του ως δέκτη και πομπού είναι ουσιώδης και προϋποθέτει ιεράρχηση των σχέσεων μαθητή – εκπαιδευτικού όπως και αλλαγές στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας .

Παράμετροι συγκρότησης διδακτικού υλικού της γλώσσας

Οι παράμετροι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι: 1.Η επάρκεια και η ετοιμότητά του εκπαιδευτικού. 2.Η μαθησιακή ικανότητα του μαθητή. 3.Τα διδακτικά εργαλεία , οι διδακτικές μέθοδοι και το διδακτικό υλικό.

Πιο συγκεκριμένα, ένα διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό πρέπει να συμπεριλαμβάνει α) στοιχεία του πολιτισμού της διδασκομένης γλώσσα, ταυτόχρονα όμως να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς της χώρας προέλευσης του μαθητή, β) να αποκλείει στερεότυπα ξενοφοβίας, ρατσισμού, διαχωριστικές γραμμές, προκαταλήψεις, μεροληψίες, προσδίδοντας όμως μια οικουμενικότητα στην εκπαίδευση, γ) να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα της διαφορετικότητας και δ) να προβάλλει την ισότητα- ισοτιμία μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων. Για αυτούς τους λόγους η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις παραμέτρους για τη συγγραφή διδακτικού υλικού ξένης γλώσσας.

Γλωσσική ποικιλία της διδασκόμενης γλώσσας

Πρωταρχικής σημασίας για τη διδασκαλία της γλώσσας γενικά και της ξένης γλώσσας ειδικότερα και για τη συγγραφή διδακτικού υλικού, είναι η συνειδητοποίηση και ο σεβασμός της γλωσσικής ποικιλίας ως μέσου αντανάκλασης του πολυδιάστατου ρόλου της γλώσσας. Απαιτείται σταδιακή εξοικείωση στις εναλλακτικές μορφές και δομές της γλώσσας και επιβάλλεται αντικειμενική ιεράρχηση και αξιολόγηση της γλωσσικής πολυμορφίας. (Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας. Πρώτη ανατύπωση, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν. Αθήνα 2000).

Σύμφωνα και με την Denise Francois « όταν απλοποιούμε ένα πολύπλοκο αντικείμενο (όπως η γλώσσα) για λόγους διδακτικούς, το προδίδουμε. Χρέος μας είναι να προσπαθούμε ώστε ο βαθμός προδοσίας να είναι ο ελάχιστος δυνατός».

Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τη γλωσσική ποικιλία σε:1) *Ενδοσυστηματικη ποικιλία*, δηλαδή «τις εναλλακτικές πραγματώσεις των δομών ή στοιχείων της γλώσσας, που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της» (Μ. Κακριδή-Ferrari, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Ν. Ε.». Στο: Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα, Αθήνα 1996, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σελ.18) και

2) *Εξωσυστηματική ποικιλία*, η οποία χωρίζεται σε α) γεωγραφική ποικιλία ,β) κοινωνιογλωσσική ποικιλία, γ) διαχρονική γλωσσική ποικιλία.

Επικοινωνία του δασκάλου με τους διδασκόμενους

Άλλη μια παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο τρόπος που καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους τα μέλη της διδασκαλίας, δηλαδή ο Έλληνας δάσκαλος με τους αλλοδαπούς μαθητές που δεν μιλάνε την ελληνική και συνήθως ο δάσκαλος δεν γνωρίζει τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών του. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα βρίσκεται στη χρησιμοποίηση της «*Μεθόδου διδασκαλίας με γλωσσάρια».* Αυτό σημαίνει α) την παροχή πολλαπλών βιβλίων που λαμβάνει υπόψη τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν, προσαρμοσμένο στις ικανότητες και το γλωσσικό επίπεδο του διδασκόμενου ή β) την παροχή γλωσσάριων που περιέχουν τις λέξεις κάθε ενότητας μεταφρασμένες στη γλώσσα του διδασκόμενου ή ακόμα γ) την ύπαρξη λεξικού που σχετίζεται με την ελληνική και τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Το βασικότερο όμως, είναι πρόβλημα των σχέσεων του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος πολλές φορές με στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχει είτε ο ίδιος είτε και η τοπική και ευρύτερη κοινωνία ως πρόβλημα ρατσισμού και εθνοκεντρισμού. Η απάντηση στο πρόβλημα αυτό είναι ο ενστερνισμός ολόκληρης της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος των αρχών της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης , ενώ και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αντιληφθεί τον εξισορροπητικό του ρόλο που αναλαμβάνει πέραν του μορφωτικού του έργου και να αντιμετωπίζει όλο το έργο και τον μαθητή του με υπευθυνότητα, παιδαγωγική ευαισθησία ώστε να βοηθήσει τον μαθητή στην ένταξή του στην τοπική κοινωνία.

Βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διδακτικού υλικού για την επιτυχημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές θα πρέπει : α) το διδακτικό υλικό στο μαθητή να είναι εύκολα προσβάσιμο και αναγνωρίσιμο δηλαδή να αναγνωρίζει σε αυτό στοιχεία από τον πολιτισμό προέλευσης του, β) να βασίζεται αρχικά στη μητρική γλώσσα του μαθητή και στις προυπάρχουσες γνώσεις του και μετά στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γ) το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι προσεχτικά προσανατολισμένο μακριά από οτιδήποτε μπορεί να ενοχλήσει τους μαθητές των παραπάνω κατηγοριών, δ) επιπλέον παροχή βοηθημάτων στους μαθητές είναι απαραίτητη, όπως γλωσσάρια, βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό, χρήση νέων τεχνολογιών ε) ακόμα, η χρήση διάφορων προγραμμάτων (όπως το ευρωπαϊκό πρόγραμμα SPECO, το οποίο αναπτύσσει ένα οπτικοακουστικό σύστημα για την εκμάθηση της προφοράς της γλώσσας), στ) τέλος, ως συμπλήρωμα των εγχειριδίων της γλώσσας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διάφορα εκπαιδευτικά site, παιχνίδια καθώς και οι δραματικές τεχνικές: όπως θέατρο, κινηματογράφος, η παντομίμα, παιχνίδια ρόλων. Επιπλέον σημαντική είναι και η εξωστρέφεια η επικοινωνία και οι συνεργασίες με άλλους τοπικούς και διεθνείς φορείς, την τοπική κοινωνία και με άλλα Σχολεία (π.χ.

με τη χρήση Εκπαιδευτικών πλατφορμών Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus, E-Twinning κ.ά.).

Επίλογος

Συμπερασματικά καταλήγουμε, ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δηλαδή ενός γλωσσικού κώδικα συνιστά μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας εσωτερικεύονται και αφομοιώνονται όχι μόνο δομές και λειτουργίες της γλώσσας (γραμματική-συντακτικό), αλλά ταυτόχρονα εμπεριέχεται ένας ολόκληρος πολιτισμός με τις συνήθειες, τις αντιλήψεις, τις ιδέες, τις αξίες, τον τρόπο ζωής, τα συναισθήματα και ευαισθησίες της αντίστοιχης κοινότητας. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι αναγκαία πλέον στη χώρας μας, γιατί έρχεται να αναδείξει τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή, να γεφυρώσει τους πολιτισμούς μέσω της εκπαίδευσης . Η εφαρμογή της Επικοινωνιακής προσέγγισης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας υπηρετεί επάξια τους σκοπούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ενώ συνάμα υπάρχει ανάγκη για την παραγωγή και ανανέωση επαρκούς και κατάλληλου παιδαγωγικού διδακτικού υλικού καθώς και η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους ώστε να διδάξουν δημιουργικά και αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα στον αλλοδαπό μαθητή ώστε να τον εντάξουν στην κοινωνία μας.

Μείζον θέμα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής αποτελεί η αναβάθμιση και διαρκής εξέλιξη της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η χώρα μας και στους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μας κοινότητας και της κοινωνίας. Κυρίαρχο μέλημα όλης της κοινωνίας και της πολιτείας μας, παραμένει πάντα ο σεβασμός της διαφορετικότητας του ατόμου και η καταπολέμηση στερεοτυπικών και ρατσιστικών αντιλήψεων εις βάρος των συγκεκριμένων αυτών μαθητών, μέσα από ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να παρέχει σε όλους τους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για να λειτουργούν ισότιμα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Damanakis, M., «I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada. Diapolitismiki prosengisi», Athina, Gutenberg (2i Ekdosi) 2002

Georgogiannis, P., Diapolitismiki Ekpaidefsi, Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi, Tomos 4os, Patra 2009

Georgogiannis, P., Didaktiki tis Ellinikis os Defteris i xenis Glossas, Vima-tismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi, Tomos 4os, Patra 2009

«I Nea Elliniki os Xeni Glossa, provlimata didaskalias, Proti anatyposi, Idryma Goulandri-Chorn, Athina 2000

Loring Danforth, Katanoontas kai didaskontas tin anthropini diaforetiko-tita (Understanding and teaching about human difference) *Metafrasi: Anastasia Gkotovou*

Mitsis, N., (1998), Eisagogi sti didaskalia tis ellinikis os defteris i xenis glossas, Athina:Gutenberg

Repousis, G., «I didaskalia tis ellinikis os defteris glossas», Athina: Metaichmio

Simopoulos, G., Kanellopoulou, R., "Tin porta den anoigo, opoios kai na chtypa" stereotypa kai aposiopiseis sto didaktiko yliko gia tin elliniki os defteri glossa.

Tsiakalos, G., «Odigos antiratsistikis ekpaidefsis», Athina: Ellinika Grammata, 2000

Ιστοσελίδες

http://users.sch.gr/andrianop/diapolitismos.pdf

http://the-poverty-of-multiculturalism.blogspot.com/.../blog-post_25.html

http://6dim-diap- elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DidaktikoYliko/EkpaideytikoDidaktikoYlikoProsfygwn.htm

Η διάσταση της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο

Αμαραντίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD

Περίληψη

Αντικείμενο του άρθρου είναι η ανασκόπηση ερευνών που αποτυπώνουν τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -εν ενεργεία και υποψηφίων- σε σχέση με την επάρκεια και την ετοιμότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Μερικές από τις διαπιστώσεις που προκύπτουν είναι ότι: α) Στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι στην Ελλάδα δηλώνουν ότι αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών και υποστηρίζουν ότι η εθνικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους από τους μαθητές, β) Οι ίδιοι παρουσιάζουν μια αμφιθυμία απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, την οποία άλλοτε αξιολογούν ως πλούτο κι άλλοτε ως εμπόδιο, γ) οι ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις είναι βαθιά ριζωμένες και στο διδασκαλικό σώμα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, η όλο και μεγαλύτερη επαφή με μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες αρχίζει να ανατρέπει αυτή την αρνητική εικόνα και διαφαίνονται επαναδιαπραγματευτικές διαθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική δεξιότητα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

The dimension of intercultural competence in teacher education - Research data from Greece

Kyriaki Amarantidou, Primary Teacher, PhD

Abstracts

The purpose of this article is to review previous research that reflect the views of Greek primary school teachers -working and prospective- on their competence and readiness to teach effectively in multicultural learning environments. The research data show that: a) The majority of teachers in Greece state that they make use of the cultural background of immigrant students and claim that ethnicity plays no role in shaping their expectations of students, b) they themselves show ambivalence towards cultural and linguistic diversity, which they sometimes evaluate as an asset and sometimes as a hindrance; c) xenophobic and racist attitudes and behaviours are deeply rooted in the teaching profession as an integral part of Greek society. However, increasing contact with immigrant and refugee students is beginning to overturn this negative image and renegotiating attitudes are emerging.

Key-Words: intercultural competence, multiculturalism, intercultural education, teacher education

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα η πολιτισμική ανομοιογένεια καθίσταται επίσημη με τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923), όπου αναγνωρίζεται η μουσουλμανική ομάδα ανθρώπων στη δυτική Θράκη ως μειονοτική. Ωστόσο, οι πρώτες απόπειρες εκπαιδευτικής διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας λαμβάνουν χώρα αρκετές δεκαετίες αργότερα. Η πρώτη περίοδος στην πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφέρεται στην παλιννόστηση μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 και χαρακτηρίζεται από την ολοκληρωτική και προκλητική αποσιώπηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών. Η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως υπόθεση των οικογενειών τους και όχι ως ζήτημα της ελληνικής εκπαίδευσης (Καλοφορίδης, 2014: 210). Το 1980 ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής για τους παλιννοστούντες μαθητές (ΦΕΚ 818/4139/20-10-1980), ενώ τρία χρόνια αργότερα, το 1983 (Ν. 1404), ιδρύονται και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, με σκοπό την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ειδικού επιμορφωτικού υλικού και η διοργάνωση σεμιναρίων για την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι πρωτοβουλίες εκείνες, βέβαια, είχαν σαφή αφομοιωτικό προσανατολισμό, σε μια εποχή που η πολιτισμική ετερογένεια ερμηνευόταν κυρίως ως κίνδυνος για την κοινωνική συνοχή και την εθνική ασφάλεια και ελάχιστα ως μια παράμετρος εμπλουτισμού των πολιτισμικών γνωρισμάτων ή ως ευκαιρία ανάπτυξης κοινωνικής αλληλεγγύης και ισονομίας, μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ύστερα από την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, τις οικονομικές δυσκολίες σε πολλές βαλκανικές χώρες -ιδίως την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος στην Αλβανία και το άνοιγμα των συνόρων το 1990-, πλήθος οικονομικών μεταναστών άρχισε να καταφτάνει στην Ελλάδα, ως επί το πλείστον προερχόμενων από την Αλβανία. Οι μεταναστευτικές ροές συνεχίστηκαν, με αμείωτους ρυθμούς, καθ' όλη τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αιώνα, με αποτέλεσμα τη σημαντική μεταβολή των δημογραφικών, κοινωνικών και εργασιακών δεδομένων στον ελλαδικό χώρο. Η συγκεκριμένη μεταβολή δεν άφησε ανεπηρέαστη την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Από το 1995 το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε την υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων έργων, ενταγμένων στο Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης: 1) Πρόγραμμα για τη Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, 2) Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής κοινότητας, 3) Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών και 4) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανόπαιδων. Το 1996, με τον Νόμο 2413/96, ιδρύονται και λειτουργούν τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία, αρχικά στα δύο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας. Ιδρύεται, παράλληλα, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με αποστολή τη μελέτη και έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, αλλά και τον συντονισμό των προσπαθειών για την υλοποίηση των διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Μολονότι το θεωρητικό πλαίσιο του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ευθυγραμμιζόταν με τις επιστημολογικές παραδοχές και τις προϋποθέσεις της εποχής, στην πράξη έχει ασκηθεί, από την ίδρυση των διαπολιτισμικών

σχολείων έως σήμερα, δριμεία κριτική από πολλούς ακαδημαϊκούς και ερευνητές, σχετικά με την έλλειψη εναρμόνισης ανάμεσα στον σκοπό και τους στόχους των διαπολιτισμικών σχολείων και στην πρακτική λειτουργία τους. Συνοπτικά, η κριτική η οποία ασκείται αφορά το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα σχολικά ιδρύματα είναι τύποις «διαπολιτισμικά», ενώ στην ουσία σε αυτά δεν υλοποιείται καμία διαπολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Μάλιστα, συχνά η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων έχει επικριθεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ευθυγραμμίζεται με πολιτικές απομόνωσης και γκετοποίησης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Μοναδική, ίσως, εξαίρεση αποτελούν τα σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης, των οποίων τα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως τα πλέον δημοκρατικά, και στο περιεχόμενό τους διακρίνονται αρκετές από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009: 84).

Στην αυγή της τρίτης χιλιετίας καταφθάνουν στη χώρα μας και αρκετοί οικονομικοί μετανάστες και πρόσφυγες από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σε καμία δημόσια σχολική μονάδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν διδάσκεται η πρώτη (μητρική) γλώσσα των μεταναστών και προσφύγων, γεγονός που καταδεικνύει ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται ακόμη μακριά από το διαπολιτισμικό/ενταξιακό εκπαιδευτικό πρότυπο. Ένα θετικό βήμα πραγματοποιείται το 2016, με την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) (βλ. ΦΕΚ Β΄/2687, 29/08/2016). Και η προσπάθεια αυτή, όμως, καταδεικνύει ελλιπώς στοχευμένη και μερικώς οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική, καθώς οι δομές καλούνται να υποστηρίξουν πολύ μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων και μεταναστών μαθητών από αυτόν για τον οποίο έχουν σχεδιαστεί και δημιουργηθεί.

Η πολυπολιτισμική πλέον σύνθεση πολλών σχολικών τάξεων στην Ελλάδα καθιστά επιτακτική την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, με σκοπό οι μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αφενός, να μην απωλέσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και, αφετέρου, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν αρμονικά με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού, ενεργητικής ακρόασης, ισονομίας και δικαιοσύνης. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στους γλωσσο-πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό κάθε χώρας. Δεν αφορά, επομένως, μόνο τους μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς, αλλά το σύνολο του πληθυσμού της χώρας υποδοχής.

Αντικείμενο της εργασίας

Αντικείμενο της εργασίας είναι η ανασκόπηση και παρουσίαση ερευνών που αποτυπώνουν τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -εν ενεργεία και υποψηφίων- σε σχέση με την επάρκεια και την ετοιμότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Κριτήρια επιλογής ερευνών – Μεθοδολογία

Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των κατάλληλων ερευνών ήταν τα εξής: α) να πρόκειται για έρευνες σχετικά πρόσφατες, β) να προέρχονται από τον ελληνικό χώρο και γ) να αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά το τελευταίο κριτήριο, σε όσες έρευνες συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάσαμε μόνο στα δεδομένα από την πρωτοβάθμια, όσο ήταν δυνατόν.

Αναφορικά με την επιλογή των λέξεων/φράσεων που θα χρησιμοποιούσαμε κατά την αναζήτηση επιστημονικών άρθρων στις βάσεις δεδομένων Google Scholar, Eric και Scopus, απαιτήθηκε σχετική διασαφήνιση των όρων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η περιγραφή της ικανότητας του ατόμου να λειτουργήσει μέσα σε καταστάσεις ετερότητας, έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην υιοθέτηση μιας σειράς όρων όπως: διαπολιτισμική *ικανότητα/ επάρκεια/ επικοινωνιακή ικανότητα/ ενημερότητα/ συνειδητοποίηση/ ευαισθησία/ δεξιότητα/ αποτελεσματικότητα* κ.ά. Ως εκ τούτου, κατά την αναζήτησή μας χρησιμοποιήσαμε όλους αυτούς τους όρους, τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα, και μετά από αλλεπάλληλα φιλτραρίσματα και αποκλεισμούς, καταλήξαμε σε 20 έρευνες.

Παρουσίαση των ερευνών

Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνών κρίθηκε σκόπιμο αυτές να διακριθούν σε τέσσερις ομάδες, με κριτήριο την ιδιότητα των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, στην 1η ομάδα το δείγμα αποτελείται από φοιτητές-υποψήφιους δασκάλους, στη 2η από εν ενεργεία δασκάλους, στην 3η από φοιτητές και από εν ενεργεία δασκάλους (μικτή) και στην 4η από διευθυντές σχολικών μονάδων.

Η έρευνα των Spinthourakis και Katsillis (2003), στην οποία έλαβαν μέρος 288 φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, έθεσε ως στόχο να αξιολογήσει τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που αποτελεί μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη έκδοση της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen και Starosta. Οι ερευνητές κατέληξαν στο εξής συμπέρασμα: Η διαπολιτισμική ικανότητα των Ελλήνων φοιτητών είναι ήδη υψηλή, ωστόσο οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν είναι αρκετά καλά προετοιμασμένοι από την εκπαίδευσή τους για μελλοντική εκπαιδευτική εργασία που ίσως να απαιτήσει διαπολιτισμική ευαισθησία.

Μεταξύ των δύο πρώτων ομάδων ερευνών (pre- και in-service δασκάλων), υπάρχει μία κατηγορία εκπαιδευτικών που είναι νεοδιόριστοι και ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμο οι απόψεις τους να εξεταστούν χωριστά από αυτές των εν ενεργεία έμπειρων συναδέλφων τους, οι οποίοι ενδεχομένως να έχουν εργαστεί σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Η έρευνα των Φραγκούλη και Αρμακόλα διεξήχθη το 2010, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων 87 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο παρακολούθησαν. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό. Πιο έντονα εκφράζουν αυτή την άποψη οι

νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, όσοι ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 24-35 και 36-45 ετών, καθώς και οι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται εάν λάβουμε υπόψη πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί καθώς και οι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς σε μεγάλο βαθμό συνδέουν τη συμμετοχή τους σε αυτό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η έρευνα έδειξε ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προκρίνεται ως η πλέον κατάλληλη, εφόσον υιοθετεί τις αρχές ενηλίκων και τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και επιλέγεται κυρίως από νεότερους εκπαιδευτικούς.

Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται 13 έρευνες, με μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων κυρίως το ερωτηματολόγιο, με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Εξαίρεση αποτελούν οι ακόλουθες έρευνες: α) των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019), στην οποία συμμετείχαν 708 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (42,9%) και δευτεροβάθμιας (57,1%) εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή, εκτός από τη συναφή βιβλιογραφία, αξιοποιήθηκαν φύλλα καταγραφής επιμορφωτικών αναγκών σε 16 θεματικές Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής που δόθηκαν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών»· β) η Figgou (2018) διεξήγαγε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 22 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενοι σε σχολεία με αλλοδαπούς μαθητές. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις, που αναλύθηκαν μέσω της χρήσης εργαλείων και εννοιών κριτικής κοινωνικής ψυχολογίας και ρητορικής ψυχολογίας· γ) η Μήλιου (2018) και οι Ζάχος και Δημοσθένους (2018) εφάρμοσαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 20 και 28 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα· δ) οι Θεοδοσιάδου και Παπαδοπούλου (2016) επέλεξαν τη μέθοδο αναδόμησης των προσωπικών θεωριών, συγκεκριμένα την ηχογράφηση της διδασκαλίας πέντε δασκάλων, με παράλληλη παρατήρηση από τις ερευνήτριες και τέλος συζήτηση με την κάθε δασκάλα· ε) στην έρευνα των Ρεσβάνη και Σπινθουράκη (2018), στην οποία έλαβαν μέρος 96 δάσκαλοι, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε τρεις κλίμακες: «Κλίμακα Πολιτισμικών Πεποιθήσεων των Εκπαιδευτικών», «Κλίμακα Προσωπικών Πεποιθήσεων για τη Διαφορετικότητα» και «Κλίμακα Επαγγελματικών Πεποιθήσεων για τη Διαφορετικότητα», που ήταν βασισμένες σε προηγούμενες έρευνες (Hachfeld et al., 2011; Pohan & Aguilar, 2001).

Αναφορικά με τις διαπιστώσεις των ερευνητών σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εν ενεργεία Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθούν τα ακόλουθα: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη και τις θετικές πτυχές της πολυπολιτισμικότητας (Sakka, 2010; Μήλιου, 2018), ενώ δεν αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο του έργου τους (Πολύζος, 2020; Ρεσβάνη & Σπινθουράκη, 2018). Οι Σγούρα και συν. (2018) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική ένταξη των μαθητών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πραγματοποιηθεί σε μικρή κλίμακα, ενώ οι κύριοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, ημεδαποί μαθητές και γονείς) θεωρούν την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο ως «λίγο» ή «αρκετά» θετική. Δεν γνωρίζουν καμία από τις μητρικές γλώσσες των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στην

τάξη τους, ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων διάκειται θετικά απέναντι στην προοπτική εκμάθησής τους, μολονότι δεν φαίνεται από τις απαντήσεις τους κάτι τέτοιο να βρίσκεται στα άμεσα σχέδιά τους. Σε ζητήματα διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών, οι δάσκαλοι δεν έχουν διαμορφώσει μία ενιαία άποψη. Μερίδα δασκάλων θεωρεί ότι υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσών, ενώ κάποιοι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται αρνητικά τη διγλωσσία και υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα παρεμβαίνει στη μάθηση και έχει ως συνέπεια λάθη εις βάρος της ελληνικής γλώσσας. Ένα μικρό ποσοστό φαίνεται ότι δεν έχει διαμορφώσει καμία άποψη για θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας (Μήλιου, 2018).

Η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί πως η εθνικότητα ενός παιδιού δεν επηρεάζει τη συμμετοχή του στο μάθημα, την οποία αποδίδουν σε άλλους παράγοντες, όπως τον χαρακτήρα ή το ενδιαφέρον του για το μάθημα, ενώ όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αυτός από το σύνολο των δασκάλων θεωρείται νευραλγικός, με πιο σημαντική λειτουργία για τη βελτίωση τόσο της συμπεριφοράς όσο και των επιδόσεων των μαθητών αυτή της επιβράβευσης (Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2016). Μάλιστα, οι Ζάχος και Δημοσθένους (2018) καταγράφουν στην ερευνά τους την πεποίθηση των δασκάλων ότι κάποια ρατσιστικά επεισόδια που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία οφείλονται στις παρορμήσεις των παιδιών και όχι σε αντιλήψεις περί ανωτερότητας, ενώ οι περισσότεροι δεν παραδέχονται ότι η καθημερινή ζωή στο σχολείο επηρεάζεται από στερεοτυπικές εικόνες και προκαταλήψεις των μαθητών, όπως και ότι υπάρχουν ρατσιστικά περιστατικά στα σχολεία τους. Η έρευνα του Ζώνιου (2020) παρουσιάζει μια πιο απαισιόδοξη εικόνα των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μας, που εν πολλοίς αναδεικνύονται θιασώτες μιας αφομοιωτικής πολιτικής. Καταγράφει πως το ελληνικό σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία διατηρούν μεν σε πολλά ζητήματα παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα, συνήθως αρνητικά φορτισμένα, τα οποία όμως, με την καθημερινή πλέον παρουσία μεταναστών-προσφύγων μαθητών στις σχολικές τάξεις, θέλουν να επαναδιαπραγματευθούν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως πλέον κατάλληλους τύπους σχολείων για τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, είτε τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είτε τις Δ.Υ.Ε.Π. οι οποίες λειτουργούν σε απογευματινό ωράριο. Απόψεις που χαρακτηρίζονται από την κοινή αντίληψη της «απόκρυψης» των νεοφερμένων μαθητών από τα σχολεία των ελληνόπουλων, ώστε να καταστεί, κατά το δυνατό, μικρότερη η παρουσία τους στις αίθουσες όπου διδάσκονται οι γηγενείς μαθητές. Ιδιαίτερα είναι τα συμπεράσματα των Ρεσβάνη και Σπινθουράκη (2018): Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μάλλον ικανοί να διδάξουν, να αλληλεπιδράσουν με τον «άλλο», τον διαφορετικό στην τάξη. Όμως, ως πρόσωπα δεν φαίνονται έτοιμοι να τον αποδεχθούν για αυτό που είναι. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι και η ακόλουθη: Οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση/κατάρτιση (τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη) όσον αφορά την ετερότητα. Ωστόσο, ως πρόσωπα ίσως να μην έχουν τα προσωπικά βιώματα, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν σε προσωπικό επίπεδο με τον διαφορετικό εκτός του επαγγελματικού πλαισίου που δραστηριοποιούνται. Η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στην έρευνα μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει

και αυτή αντικείμενο διδασκαλίας και κατάρτισης των μελλοντικών αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που έρχονται σε επαφή καθημερινά με τον γλωσσο-πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή. Τα συμπεράσματα αυτά έρχεται να ενισχύσει η έρευνα των Θεοδοσιάδου και Παπαδοπούλου (2016), σύμφωνα με τις οποίες κρίνεται αναγκαία η μελέτη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στην επιτέλεση του διδακτικού έργου του λαμβάνει υπόψη τόσο τις ρητές όσο και τις άρρητες γνώσεις που διαθέτει. Οι άρρητες γνώσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελούν την προσωπική θεωρία του, την οποία έχει αρχίσει να διαμορφώνει ήδη από τα μαθητικά ή φοιτητικά του χρόνια και η οποία ασύνειδα καθοδηγεί την εκπαιδευτική πράξη του. Για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, που διδάσκει σε πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί επιτακτική ανάγκη η μελέτη την προσωπικής θεωρίας του σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας, καθώς μέσα από αυτήν θα έχει ο ίδιος την ευκαιρία να περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα τη σύνθετη παιδαγωγική διδακτική πράξη και να συνειδητοποιεί τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και κατά πόσο αυτές είναι κατάλληλες για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας μέσα στην τάξη (Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2016: 558-560).

Σχετικά με το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκείς δεξιότητες να αντιμετωπίσουν την πολιτισμικά διαφορετική τάξη, καθώς έχουν λάβει ελλιπή εκπαίδευση, κατάρτιση και υποστήριξη (Psalti, 2007; Sakka, 2010; Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2020; Καλαματιανού κ.ά., 2018). Δεν αισθάνονται έτοιμοι σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αναφύονται από την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Πολύζος, 2020). Αποτελεί, κατά δήλωσή τους, πρωτεύουσα επιμορφωτική ανάγκη η ενημέρωσή τους για ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, ενώ ως δεύτερη σημαντικότερη θεματική αξιολογούν τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τις τεχνικές επικοινωνίας. Η συνεργασία σχολείου-γονέων, η μαθητική διαρροή, η αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών και η ενημέρωση για γενικότερες αρχές και θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής δεν αποτελούν προτεραιότητά τους (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Ακόμη και μετά την παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, όπως περιγράφει η Psalti στην έρευνά της (2007), οι 70 συμμετέχοντες ναι μεν δηλώνουν πως απέκτησαν νέες γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά την επικοινωνία με γλωσσο-πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αλλά η συνολική ανάπτυξή τους ήταν σαφώς μικρότερη από την προσδοκώμενη. Σύμφωνα με τον Πολύζο (2020), επίσης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ήπια θέση στο ζήτημα της αναγκαιότητας επιμόρφωσής τους σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μετανάστες γονείς. Στην έρευνα των Σγούρα και συν. (2018) αναδεικνύεται ότι τα παιδιά-πρόσφυγες δημιουργούν παρέες με ημεδαπούς μαθητές και συμμετέχουν στο παιχνίδι, αλλά λαμβάνουν λιγότερο ενεργά μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφοροποίηση τυχόν αρνητικών συναισθημάτων που φέρουν οι ίδιοι, μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ως προς τις συνθήκες επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε

ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, που θα πραγματοποιηθούν εντός της σχολικής μονάδας και του σχολικού ωραρίου, θα είναι μεσαίας διάρκειας (πχ 3μηνης) και θα συνδυάζουν θεωρητική προσέγγιση με πρακτική εφαρμογή. Θεωρούν ότι πρέπει να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και τα «εργαλεία» με τα οποία αντιμετωπίζουν καταστάσεις που προκύπτουν από την εκδήλωση των προκαταλήψεων, παρακολουθώντας σχετικά μαθήματα στα Πανεπιστήμια (μεταπτυχιακά ή οργανωμένα σεμινάρια) ή διαλέξεις – συζητήσεις στον εργασιακό τους χώρο, το ίδιο το σχολείο (Ζάχος & Δημοσθένους, 2018). Ζητούν προγράμματα βιωματικά που θα δίνουν παραδείγματα και θα συνδυάζουν σύγχρονες μεθόδους, ενώ θα αξιοποιούν ρεαλιστικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι μέσα στην τάξη (Καλαματιανού κ.ά., 2018; Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2020).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι από την ανασκόπηση των ελληνικών ερευνών προκύπτει πως δεν διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους. Σε ό,τι αφορά, όμως, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αυτοί υπηρετούν, τα ευρήματα διίστανται: η Sakka (2010) δεν αναφέρει διαφορές μεταξύ δασκάλων και καθηγητών δευτεροβάθμιας, ενώ ο Πολύζος (2020) αναφέρει ως περισσότερο διαπολιτισμικά επαρκείς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η τρίτη ομάδα ερευνών αποτελείται από δύο έρευνες των οποίων οι συμμετέχοντες είναι τόσο εν ενεργεία όσο και υποψήφιοι δάσκαλοι. Η σπονδυλωτή έρευνα των Griva, Kiliari και Stamou (2017) διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της γλώσσας των μεταναστών, τις εκπαιδευτικές πολιτικές της διγλωσσίας και τις διδακτικές πρακτικές, και χαρτογραφεί τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Από το σύνολο των μελετών αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ταλαντεύονται μεταξύ των αντιτιθέμενων δυνάμεων αφομοίωσης και αποδοχής του «άλλου» και της αντίστασης στην αφομοίωση. Από τη μια θεωρούν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα, υπογραμμίζοντας την επικοινωνιακή ευελιξία, τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες ενός δίγλωσσου ατόμου και την ικανότητά του να μαθαίνει ευχερέστερα άλλες γλώσσες. Από την άλλη, θεωρούν τη διγλωσσία περιορισμό και προβληματική κατάσταση, που οδηγεί το δίγλωσσο άτομο σε γνωστική και γλωσσική σύγχυση. Είναι ενδιαφέρον ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι αναγνώρισαν την ανάγκη για χρήση της "γλώσσας κληρονομιάς" στο σπίτι παράλληλα με εκείνη της ελληνικής γλώσσας, αλλά και πάλι ως ένα θέμα που αφορά κυρίως τις κοινότητες των μεταναστών. Από την έρευνα της Τσιλώνη (2016) προκύπτει ότι τόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα ιδιαίτερα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανασφάλεια ως προς την ικανότητά τους να χειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των φοιτητών φάνηκε πρόθυμη να καταβάλλει προσπάθεια, ώστε να παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερη βοήθεια στους αλλοδαπούς μαθητές μέσα από τη δημιουργία ειδικών δραστηριοτήτων ή ειδικά προσαρμοσμένων φύλλων εργασίας, καθώς και με τη

χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Τέλος, η πλειοψηφία και των δύο ομάδων θεωρεί ότι δεν επηρεάζεται από τα στερεότυπα και τις αρνητικές εμπειρίες, αλλά αντιθέτως προσπαθεί μέσα από συμβουλές ειδικών, αλλά και προσωπική προσπάθεια, να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών.

Η τέταρτη και τελευταία ομάδα ερευνών έχει ως δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων. Η έρευνα των Λαπούση και συν. (2017) εξετάζει (με χρήση ερωτηματολογίου σε 55 διευθυντές) πέντε παράγοντες που σχετίζονται με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από τη διοίκηση του σχολείου: α) διαχείριση προβλημάτων, β) συνεργασία, γ) συμπεριφορά και επικοινωνία, δ) σχέσεις μαθητών, ε) αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα. Αποδεικνύεται ότι η επικοινωνία, η δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων, η ανταλλαγή και η μετάδοση απόψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών, βοηθούν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και των υπόλοιπων μαθητών αλλά και των ιδίων των εκπαιδευτικών. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τους διευθυντές γυμνασίων στην επικοινωνία μέσω της συζήτησης μεταξύ Ελλήνων και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ως προνομιακό τρόπο για την προώθηση της συνεργασίας, την άμβλυνση των διαφορών, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μείωση των αρνητικών στερεότυπων. Είναι αξιοσημείωτο ότι αντιθέσεις και αντικρουόμενες γνώμες προκύπτουν στον τρόπο που προσεγγίζουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής και της θετικής κατεύθυνσης, με αυτούς της θεωρητικής να έχουν θετικότερες στάσεις. Δεν αποτυπώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Η Δημητριάδου (2020) διεξάγοντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 14 διευθυντές δημοτικών σχολείων, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στον βαθμό που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό, αν και γίνονται κάποιες προσπάθειες εφαρμογής της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, χωρίς όμως αυτές να είναι θεσμικά οργανωμένες. Στην έρευνά της διαφαίνεται η ανυπαρξία διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, παρά την πρόθεση των υποκειμένων της έρευνας για τη δημιουργία της. Γενικότερα, επικρατεί ένας εφησυχασμός στην εκπαιδευτική πολιτική για την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία και δίνονται λύσεις μόνο στα τρέχοντα θέματα που προκύπτουν. Εντούτοις, οι διευθυντές θεωρούν ότι η αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων είναι εφικτή μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεννόησης που οδηγεί σε αγαστή συνύπαρξη. Τέλος, η έρευνα των Ιορδανίδου και συν. (2016) καταγράφει τις απόψεις 224 διευθυντών σε δημοτικά σχολεία για ζητήματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα, οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ως δίγλωσσο τον μαθητή που χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, προσδιορίζοντάς τον ως τον τύπο του λειτουργικά δίγλωσσου. Συμφωνούν πως ο δίγλωσσος μαθητής παρουσιάζει πλεονέκτημα στην εκμάθηση γλωσσών σε σχέση με τον μονόγλωσσο, και θεωρούν τη διγλωσσία πλεονέκτημα και χάρισμα. Πιστεύουν πως η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα θετικό για τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και αξιολογούν τη διοικητική τους επάρκεια ως αρκετά καλή.

Διαπιστώσεις - Συζήτηση

Η πλειονότητα των δασκάλων στην Ελλάδα δηλώνει ότι αξιοποιεί στη διδακτική πράξη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών και κυρίως πληροφορίες που σχετίζονται με τις συνήθειες, τα ήθη και έθιμά τους. Υποστηρίζουν ότι η εθνικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους από τους μαθητές. Ωστόσο σε περιπτώσεις που οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στη μάθηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις απαιτήσεις τους ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές και τα προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών μέσα από τον διάλογο, επιζητώντας μία δίκαιη προσέγγιση και για τις δύο πλευρές. Σε κάποιες έρευνες αναδεικνύεται, επίσης, η πεποίθηση πως η απομόνωση και περιθωριοποίηση των πρώτων από τους δεύτερους είναι θέμα που μπορούν να λύσουν οι ίδιοι οι αλλοδαποί μαθητές, μια και όσο πιο κοινωνικοί και εξωστρεφείς είναι αλλά και όσο καλύτεροι μαθητές αναδεικνύονται στο σχολείο, τόσο πιο εύκολα δημιουργούν φιλικούς δεσμούς με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Η ελληνική κουλτούρα, γλώσσα, ιστορία και πολιτισμός φαίνονται να διατηρούν κυρίαρχη θέση στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου, μη δίνοντας πολλά περιθώρια στον εθνικό πολιτισμό μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις έρευνες αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό ως αποτέλεσμα δομικών παραγόντων (οικονομικών και κοινωνικών) και εκτιμούν ότι η εκπαίδευση ως θεσμός έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για την ανάπτυξη και καλλιέργεια αυτών των φαινομένων, αφού οι υποδομές (λειτουργία τάξεων υποδοχής & φροντιστηριακών τμημάτων) υπολειτουργούν, ενώ τα Αναλυτικά Προγράμματα προσφέρουν γνώσεις ανούσιες και περιττές, οι οποίες όμως καλλιεργούν την υπεροχή και την ανωτερότητα οτιδήποτε ελληνικού έναντι των άλλων. Από την άλλη όμως, όσοι πήραν μέρος στις έρευνες επικαλούνται συχνά την ευθύνη των ίδιων των ατόμων και του περιβάλλοντός τους.

Φαίνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια αμφιθυμία απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, την οποία άλλοτε αξιολογούν ως πλούτο κι άλλοτε ως εμπόδιο. Γενικότερα, παρουσιάζουν μια επαμφοτερίζουσα στάση απέναντι στα ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Κάποιες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις είναι βαθιά ριζωμένες και στο διδασκαλικό σώμα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας. Το ελληνικό σχολείο διατηρεί παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα, αγκυλωμένο σε πρακτικές αφομοιωτικής προσέγγισης. Οι πρόσφατες μεταναστευτικές ροές έχουν μουδιάσει κι έχουν διχάσει ακόμη περισσότερο την ελληνική κοινωνία. Θεωρούμε ότι είμαστε ακόμη αρκετά μακριά από το να αντιμετωπίζουμε την ποικιλομορφία ως πλεονέκτημα και πηγή ανάπτυξης και όχι ως εμπόδιο, και να περάσουμε από τις αντισταθμιστικές λογικές στην ουσιαστική Μάθηση χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, η όλο και μεγαλύτερη επαφή με μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες αρχίζει να ανατρέπει αυτή την αρνητική εικόνα και διαφαίνονται επαναδιαπραγματευτικές διαθέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά, ζητήματα

ανοχής, ισότητας, δικαιοσύνης, κατανοώντας τα ιστορικά, διαρθρωτικά και πολιτικά πλαίσια που μπορούν να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις και διακρίσεις στην εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη γνώσεων για τις πολλαπλές διαστάσεις της ποικιλομορφίας και των πολιτισμικών διαφορών και επίγνωση των στερεότυπων μηχανισμών στην κατασκευή γνώσεων. Η κατανόηση του κοινωνικού, πολιτισμικού και γλωσσικού πλαισίου της συμπεριφοράς των μαθητών και η διδασκαλία σε σχέση με αυτό το πλαίσιο, επιτρέπει την επιτυχή κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication, 3*, 1-15.

Figgou, L. (2018). Multiculturalism, immigrants' integration, and citizenship: Their ambiguous relations in educators' discourse in Greece. *Qualitative Psychology, 5*(1), 117.

Griva, E., Kiliari, A., & Stamou, A. (2017). Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38*(10), 886-900.

Psalti, A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness: A pilot teacher-training programme—implications for the practice of school psychology. *School Psychology International, 28*(2), 148-162.

Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 98-123.

Spinthourakis, J. A., & Katsillis, J. M. (2003). Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece. In Ross, A. (ed) *A Europe of Many Cultures*. London: CiCe, 93-98.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Δημητριάδου, Ευ. (2020). Η μετασχηματιστική και ηθική συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των διαπολιτισμικών αντιθέσεων. Στο: Ό. Παχή (επιμ.) *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 252-265.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Αύγουστος, 2016). Αποφάσεις. ΦΕΚ Β΄/2687, 29/8/2016, διαθέσιμο στο: http://Greek/DiapolitismikiEkpaidefsi/pdf. Προσπελάστηκε στις 24/10/2022.

Ζάχος, Δ., & Δημοσθένους, Γ. (2018). Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός στο σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκης (επιμ.) Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (23-25/11/2018) *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*, τ. Β', 288-297.

Ζώνιος, Β. (2020). Η εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Ό. Παχή (επιμ.) *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 56-70.

Θεοδοσιάδου, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2016). Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές τους στις ελληνικές τάξεις. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.) Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (28-30/11/2014) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τ. Α', 557-569.

Ιορδανίδου, Α., Μαντουλίδης, Β., & Δούκας, Δ. (2016). Καταγραφή των απόψεων των διευθυντών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.) Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τ. Α', 570-582.

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2018). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκης (επιμ.) Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (23-25/11/2018) *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*, τ. Β', 298-306.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα, *Εκπαιδευτικός Κύκλος 2*(1), 199-282.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2009). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. 6η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαπούσης, Γ., Κολοκοτρώνης, Δ., & Κοντογεωργίου, Α. (2017). Διοίκηση Σχολείων με Πολυπολιτισμική Σύνθεση. *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση, 2*. https://www.researchgate.net/publication/315830954_Dioikese_Scholeion_me_Polypolitismike_Synthese. Προσπελάστηκε στις 24/10/2022.

Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67*, 77-96.

Μήλιου, Ου. (2018). Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Μπάκας (επιμ.) Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (2-4/11/2012) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τ. Α', 285-295.

Παπαδοπούλου, Ε., & Δημητρίου, Ε. (2020). Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προς τη μεθοδολογία και θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στο: Ό. Παχή (επιμ.) *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 285-303.

Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Ό. Παχή (επιμ.) *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 234-251.

Ρεσβάνη, Β., & Σπινθουράκη, Ι. Α. (2018). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα στη σχολική τάξη & παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκης (επιμ.) Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (23-25/11/2018) *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*, τ. Β', 339-344.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4*, 108-129.

Τσιλώνη, Ε. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο και την τάξη. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.) Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.Ε. (28-30/11/2014) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τ. Α', 715-727.

Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. (2010). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του εξ αποστάσεως προγράμματος ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 149-164.

Η διάσταση της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Ερευνητικά δεδομένα από τον ευρωπαϊκό χώρο

Αμαραντίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD

Περίληψη

Αντικείμενο του άρθρου είναι η ανασκόπηση ερευνών που αποτυπώνουν τις απόψεις Ευρωπαίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -εν ενεργεία και υποψηφίων- σε σχέση με την επάρκεια και την ετοιμότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Μερικές από τις διαπιστώσεις που προκύπτουν είναι ότι: α) οι χώρες που έχουν από χρόνια αντιμετωπίσει φαινόμενα πολυπολιτισμικότητας στις κοινωνίες τους, έχουν συμπεριλάβει νωρίτερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους, β) το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ γ) καταγράφεται, αφενός, η ανάγκη για ενσωμάτωση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους οδηγούς σπουδών των πανεπιστημίων, αλλά και σχετική επιμόρφωση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, και, αφετέρου, η ανάγκη για προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων στη διαπολιτισμική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική δεξιότητα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

The dimension of intercultural competence in teacher education - Research data from the European area

Kyriaki Amarantidou, Primary teacher, PhD

Abstracts

The purpose of this article is to review previous research that reflect the views of European primary school teachers -working and prospective- on their competence and readiness to teach effectively in multicultural learning environments. The research data show that: a) Countries with multicultural societies have included intercultural education courses earlier in the training of their teachers; b) Gender and years of experience do not seem to influence the intercultural competence of teachers, while experience in multicultural classrooms is a decisive factor; c) There is a need, on the one hand, for the integration of intercultural education courses in university curriculum guides, but also for relevant training for practicing teachers. On the other hand, there is a need to adapt curricula and textbooks to the intercultural reality.

Key-Words: intercultural competence, multiculturalism, intercultural education, teacher education

Εισαγωγή

Καθώς οι ευρωπαϊκές κοινωνίες καθίστανται όλο και περισσότερο πολιτισμικά ετερογενείς, λόγω της ενδοευρωπαϊκής κινητικότητας, της διεθνούς μετανάστευσης, των προσφυγικών ροών και της παγκοσμιοποίησης, επηρεάζεται το εκπαιδευτικό τοπίο σε ολόκληρη την ήπειρο. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζονται από την πολλαπλή εθνοτική, πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική τους ποικιλομορφία, η οποία προέρχεται από μια μακρά ιστορία ενδοευρωπαϊκής και διεθνούς μετανάστευσης ή/και αποικιοκρατίας, καθώς και από την ιστορική παρουσία εθνοπολιτισμικών και περιφερειακών μειονοτήτων.

Η οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 αποτέλεσε την πρώτη σειρά νομοθετικών μέτρων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζόμενων. Περιλάμβανε πρόβλεψη για εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες τους, καθώς και μαθήματα αφιερωμένα στη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό προέλευσης. Τα παιδιά υπηκόων τρίτων χωρών με το καθεστώς των επί μακρόν διαμενόντων είχαν την ίδια μεταχείριση με τους υπηκόους όσον αφορά την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της επιδότησης σπουδών. Ωστόσο, τα κράτη-μέλη διατηρούσαν το δικαίωμα να περιορίσουν αυτή την αρχή της ίσης μεταχείρισης, απαιτώντας απόδειξη της κατάλληλης γλωσσικής επάρκειας για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, στην περίπτωση παιδιών μεταναστών που βρίσκονταν παράνομα στην επικράτεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν καθοριζόταν καμία μορφή εκπαιδευτικού δικαιώματος στην ευρωπαϊκή νομοθεσία.

Την εκπαίδευση όλων των παιδιών μεταναστών επηρέασε η οδηγία 2000/43/ΕΚ, αλλά δεν κάλυψε τις διαφορές στη μεταχείριση βάσει της εθνικότητας και δεν έθιξε τους όρους διαμονής των υπηκόων τρίτων χωρών. Επιδίωξε να απαγορεύσει κάθε διάκριση λόγω φυλής ή εθνοτικής καταγωγής σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η ίδια οδηγία έδωσε στα παιδιά μεταναστών το δικαίωμα προσφυγής, σε περίπτωση λιγότερο ευνοϊκής μεταχείρισης από εκείνη που ίσχυε για τους υπηκόους.

Μεταξύ των ευρωπαϊκών σημείων αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που εγκρίθηκαν από το 'Education, Youth and Culture' Council της 5ης Μαΐου 2003 και έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2010, τρία σημεία ήταν ιδιαίτερα σημαντικά για την προώθηση της ένταξης και της απασχόλησης του μεταναστευτικού πληθυσμού: α) το μέσο ποσοστό νέων στην ΕΕ που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο δεν πρέπει να υπερβαίνει το 10%, β) τουλάχιστον το 85% των νέων ηλικίας 22 ετών στην ΕΕ πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γ) το ποσοστό των νέων στην ΕΕ που έχουν επιτύχει φτωχά αποτελέσματα στην ανάγνωση και τη γραφή θα πρέπει να μειωθεί κατά τουλάχιστον 20% σε σύγκριση με το 2000.

Στις 3 Ιουλίου 2008 εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η Πράσινη Βίβλος με βασικά θέματα: α) πώς να αποτραπούν οι αποκλεισμοί, ώστε να βελτιωθεί η ισότητα στην εκπαίδευση, β) πώς να αντιμετωπιστεί η αυξημένη ποικιλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμικών προοπτικών και να αναπτυχθούν διαπολιτισμικές δεξιότητες και γ)

πώς να προσαρμοστούν οι διδακτικές δεξιότητες και να δημιουργηθούν γέφυρες με οικογένειες και κοινότητες μεταναστών.

Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η μισαλλοδοξία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η πόλωση και ο εθνικισμός αυξάνονται τόσο στα σχολεία όσο και στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Ο αυξανόμενος αριθμός προσφύγων, αιτούντων άσυλο και παιδιών μεταναστών που εισέρχονται στην Ευρώπη, θέτει συγκεκριμένες απαιτήσεις στη σχολική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτά τα φαινόμενα οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις καθημερινές πρακτικές και τις στρατηγικές τους για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες αυτών των μαθητών (Public Policy and Management Institute, 2017: 12). Τα αποτελέσματα του PISA 2015 καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όχι μόνο οι πρώτης αλλά και οι δεύτερης γενιάς, έχουν χαμηλότερα αποτελέσματα στα σχολεία από τους γηγενείς συνομηλίκους τους (ΟΟΣΑ, 2016β). Αυτές οι διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα διαμορφώνονται από διαρκείς κοινωνικοοικονομικές διαφορές, καθώς «οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά το διπλό μειονέκτημα τού να προέρχονται από μεταναστευτικά και μειονεκτούντα υπόβαθρα» (ΟΟΣΑ, 2016β: 244). Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί τονίζουν την ανάγκη προετοιμασίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών που καλούνται να παρέχουν υποστήριξη στους νεοαφιχθέντες μαθητές, να αντιμετωπίζουν τις συγκεκριμένες ανάγκες όλων των μαθητών, να προάγουν την ανοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας σε όλες τις σχολικές κοινότητες, να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν διαδικασίες που οδηγούν σε διακρίσεις, αποκλεισμό και ρατσισμό, καθώς και στην ανάπτυξη ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό. Ωστόσο, αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι η συνεργασία με πολυπολιτισμικούς και πολυγλωσσικούς μαθητές είναι ένας από τους τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι (Banerjee & Luckner, 2014; Slot et al., 2019; Romijn et al., 2021).

Βασιζόμενη σε πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα η μελέτη του Ινστιτούτου Δημόσιας Πολιτικής και Διαχείρισης (2017) αποτυπώνει πως ενώ οι ευρωπαϊκές αίθουσες διδασκαλίας καθίστανται όλο πιο διαφοροποιημένες, ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών παραμένει σε μεγάλο βαθμό ομοιογενής, στερείται εμπειρίας σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, όπως και συνειδητοποίησης σχετικά με την πολυδιάστατη ποικιλομορφία των μαθητών τους. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και συχνά αποτελούν εμπόδιο για την επιτυχή διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό ή/και θρησκευτικό υπόβαθρο και να υιοθετούν χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς (Public Policy and Management Institute, 2017).

Αντικείμενο της εργασίας

Καθώς ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μετάβαση από αφομοιωτικού τύπου πολιτικές στο διαπολιτισμικό/ενταξιακό εκπαιδευτικό πρότυπο, προβάλλει το εξής ερώτημα: Σε ποιον βαθμό οι αρχές και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευ-

σης χωρούν στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο; Για να απαντηθεί το ερώτημα είναι απαραίτητο να εξεταστούν δύο κρίσιμοι παράγοντες: το εκπαιδευτικό σύστημα και ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον δεύτερο παράγοντα. Συγκεκριμένα, αντικείμενο της εργασίας είναι η ανασκόπηση και παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που αποτυπώνουν τις απόψεις Ευρωπαίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -εν ενεργεία και υποψηφίων- σε σχέση με την επάρκεια και την ετοιμότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Κριτήρια επιλογής ερευνών – Μεθοδολογία

Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των κατάλληλων ερευνών ήταν τα εξής: α) να πρόκειται για έρευνες σχετικά πρόσφατες, β) να προέρχονται από τον ευρωπαϊκό χώρο και γ) να αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκλαμβάνοντας τον ευρωπαϊκό χώρο με τη γεωγραφική του έννοια, στην ανασκόπηση συμπεριλαμβάνονται και τρεις έρευνες από την Τουρκία, καθώς και μία από τη Ρωσική Ομοσπονδία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν περιλαμβάνονται έρευνες που αφορούν την Ελλάδα, καθώς αυτό αποτελεί αντικείμενο χωριστής εργασίας. Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο, σε όσες έρευνες συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάσαμε μόνο στα δεδομένα από την πρωτοβάθμια, όσο ήταν δυνατόν.

Σε ό,τι αφορά την επιλογή των λέξεων/φράσεων που θα χρησιμοποιούσαμε κατά την αναζήτηση επιστημονικών άρθρων στις βάσεις δεδομένων Google Scholar, Eric και Scopus, απαιτήθηκε σχετική διασαφήνιση των όρων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η περιγραφή της ικανότητας του ατόμου να λειτουργήσει μέσα σε καταστάσεις ετερότητας, έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην υιοθέτηση μιας σειράς όρων όπως: intercultural *competence/ communicative competence/ awareness/ sensitivity/ adroitness/ effectiveness*, global competency, inclusive education κ.ά. Ως εκ τούτου, κατά την αναζήτησή μας χρησιμοποιήσαμε όλους αυτούς τους όρους και μετά από αλλεπάλληλα φιλτραρίσματα και αποκλεισμούς, καταλήξαμε σε 20 έρευνες.

Παρουσίαση των ερευνών

Οι 20 έρευνες αφορούν τις χώρες: Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Ελβετία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρο, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σκωτία, Σλοβενία, Σουηδία, Τουρκία, Τσεχία, Ρωσία και Φινλανδία. Από την επεξεργασία των δεδομένων τους προέκυψαν οι εξής βασικές θεματικές κατηγορίες:

- Αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την ποικιλομορφία, την πολυγλωσσία, τη διγλωσσία, την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο
- Αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική ικανότητα που απαιτεί η εργασία τους
- Αυτο-αντίληψη για τη δική τους διαπολιτισμική επάρκεια
- Κατά πόσο η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ή επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταβάλλει τις αντιλήψεις, τη στάση και την ετοιμότητά τους να διδάξουν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο
- Επικοινωνία και αλληλεπίδραση με γονείς παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά

και γλωσσικά περιβάλλοντα

- Κατά πόσο οι σπουδές τους (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές) τους έχουν βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές και δεξιότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα
- Κατά πόσο έχουν γνώση των πολιτισμικών υπόβαθρων των μαθητών
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Ποιος ο ρόλος, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των στελεχών εκπαίδευσης, κυρίως των διευθυντών σχολικών μονάδων, απέναντι στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.

Παρότι δεν αποτελεί έρευνα αλλά παρέμβαση, αξίζει να αναφερθούμε αρχικά στο πρόγραμμα ISOTIS (Slot et al., 2019) που υλοποιήθηκε στις χώρες Ολλανδία, Πορτογαλία, Ιταλία και Γαλλία, σε σχολεία με μαθητές με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε: α) στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένα από τα κεντρικά θέματα του προγράμματος (π.χ. ένταξη, πολυγλωσσία, εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, διαπολιτισμικές ικανότητες, συνεργασία οικογένειας-σχολείου), β) στην προώθηση θετικότερων και πιο ανοικτών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο, γ) στην υποστήριξη των δεξιοτήτων αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, δ) στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων και ε) στη βελτίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών και γνώσεων μεταξύ των χωρών. Με βάση τα έντυπα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των ερευνητών του ISOTIS, οι περισσότερες αλλαγές σημειώθηκαν στην ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικής ευαισθησίας, πολυγλωσσίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και σε μικρότερο βαθμό στις σχέσεις γονέων-σχολείου και στη συμμετοχή των γονέων. Οι αλλαγές αυτές αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες και στις τέσσερις χώρες, κυρίως σε επίπεδο πεποιθήσεων και στάσεων.

Η έρευνα της Jokikokko (2005) διεξήχθη στη Φινλανδία, θέτοντας ως ερευνητικά ερωτήματα το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ποικιλομορφία σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς και τη διαπολιτισμική ικανότητα που απαιτείται στην εργασία τους. Σε αυτή συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν από μισό έως δύο χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το M.Ed. International Program. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με μικτό τρόπο: ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ορατές και αόρατες διαφορές τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται επομένως ευρύτερη από εθνικά και γλωσσικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα θα ήταν ίσως διαφορετικά εάν το δείγμα αποτελούσαν δάσκαλοι που είχαν αποφοιτήσει από «συνηθισμένα» προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Μπορεί να υποτεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι πιο ευαίσθητοι στις πολιτισμικές διαφορές και εξοικειωμένοι με τις αρχές της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η έρευνα των Acquah και Commins (2013) αφορούσε 38 φοιτητές που παρακολούθησαν

ένα μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αστικό πανεπιστήμιο της νοτιοδυτικής Φινλανδίας. Είχε ως σκοπό να διερευνήσει: α) το κατά πόσο πολιτισμικά ενήμεροι είναι οι φοιτητές (υποψήφιοι δάσκαλοι) τη στιγμή που ξεκινούν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη στιγμή που το ολοκληρώνουν και β) εάν, αφού παρακολουθήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα, θεωρούν ότι είναι γνώστες της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν σε μαθητές μειονοτήτων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια πριν και μετά, καθώς και με τελικές αξιολογήσεις υπό μορφή εκθέσεων. Φαίνεται πως οι φοιτητές σημείωσαν κέρδη στη γνώση μετά το μάθημα, το οποίο οδήγησε στην αναδιάρθρωση των γνωστικών μοντέλων τους. Επιπλέον, θεώρησαν ότι ήταν πιο ικανοί και έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με μειονοτικές καταβολές. Οι ερευνητές καταλήγουν στη διαπίστωση πως στη Φινλανδία, όπου η πολυπολιτισμικότητα εξακολουθεί να είναι ένα αναπτυσσόμενο φαινόμενο, οι προκλήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία των μεταναστευτικών πληθυσμών είναι πιθανότερο να αυξηθούν παρά να μειωθούν στο μέλλον.

Στη Γαλλία η έρευνα της Stunell (2021) έθεσε ως σκοπό να διερευνήσει την ετοιμότητα 45 δευτεροετών μεταπτυχιακών φοιτητών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Αναλύθηκαν οι στάσεις τους απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία των αιθουσών τους, και η ικανότητά τους να ξεπερνούν την απλή «διαχείριση» της κατάστασης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο και εις βάθος ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια καταλήγει πως χωρίς σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στη διοίκηση των σχολείων και στα ίδια τα σχολεία, οι πλούσιες δυνατότητες ανάπτυξης θετικών στάσεων για ένταξη και διαπολιτισμικότητα που προσφέρονται από την παρουσία πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών παιδιών στις τάξεις του δημοτικού σχολείου θα συνεχίσουν να παραβλέπονται.

Η έρευνα των Álvarez Valdivia και González Montoto (2018) αποτελεί μία μελέτη της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας σε 8 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου στην Καταλονία της Ισπανίας, χρησιμοποιώντας μικτή μέθοδο ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογήσεων. Σημαντικό εύρημα είναι ότι, ανεξάρτητα από την παρουσία μαθητών ξένης καταγωγής στα σχολεία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους, ενώ υπάρχει η τάση να τονίζουν τις ομοιότητες σε όλους τους πολιτισμούς, γεγονός που μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις σημαντικές πολιτισμικές διαφορές. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ενδιαφέρονται για την πολιτισμική ποικιλομορφία αφού εξέτασαν το δυνητικά αμφιλεγόμενο και προβληματικό εκπαιδευτικό τους πλαίσιο.

Στο άρθρο των Biasutti και συν. (2019) παρουσιάζεται η αξιολόγηση ενός κύκλου μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που απευθυνόταν σε 35 Ιταλούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και 18 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι δραστηριότητες δημιούργησαν ένα περιβάλλον για προβληματισμό σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αυτού του

είδους μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Στην Κύπρο διεξήχθησαν τρεις έρευνες. Η έρευνα του Zembylas (2008) αφορούσε την ενασχόληση με θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας και διακρίσεων μέσω της κριτικής συναισθηματικής αντανακλαστικότητας στη διαδικτυακή μάθηση. Σε αυτή πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αποδείχθηκε αποτελεσματικό το διαδικτυακό περιβάλλον για προβληματισμό σχετικά με τα συναισθήματα και τις στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Η έρευνα των Fokaidou και Hadjitheodoulou-Loizidou (2014) αφορούσε πρόγραμμα κατάρτισης νηπιαγωγών, που εφαρμόστηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο στη Λευκωσία, όπου φοιτούσε μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών. Συμπεραίνεται ότι με το πέρας του αυξήθηκαν οι στρατηγικές των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή γλωσσικά διαφορετικών παιδιών σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων. Στην έρευνα των Symeou και Karagiorgi (2018) οι 17 εν ενεργεία δάσκαλοι του δείγματος ανέφεραν αύξηση της ευαισθητοποίησης και των γνώσεών τους, αλλά δήλωσαν ότι εξακολουθούν να μην έχουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση για να διδάξουν αποτελεσματικά τα διαφορετικά παιδιά.

Η έρευνα των Leeman και van Koeven (2019) πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους μεταπτυχιακού προγράμματος που επικεντρώθηκε στην «εκπαίδευση για τους πρόσφυγες». Τα ευρήματα βασίστηκαν στις γραπτές εργασίες των 6 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και σε συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές τους. Δείχνουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε αισθητά, ιδιαίτερα στον τομέα της πολυγλωσσίας.

Στη Σλοβενία διεξήχθη η έρευνα της Turnšek (2013) που αφορούσε 52 εν ενεργεία δασκάλους. Περιλάμβανε την αξιολόγηση της κατάρτισης κατά των διακρίσεων και της διαφορετικότητας και κατέδειξε πως βελτιώθηκαν οι πολυπολιτισμικές στάσεις και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τη ρητή και την άρρητη γνώση, τόσο με την πάροδο του χρόνου όσο και σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Τα δεδομένα της έρευνας των Van Der Wildt και συν. (2017) προέρχονταν από 62 φλαμανδικά δημοτικά σχολεία και αφορούσαν 763 εκπαιδευτικούς. Με αυτή αξιολογήθηκε με pre- και post-test μια πειραματική εφαρμογή διάρκειας δύο ετών, που στόχευε στην αύξηση της ανοχής προς την πολυγλωσσία. Φαίνεται πως η παρέμβαση οδήγησε σε υψηλότερα ποσοστά ανοχής και ευρεία χρήση πρακτικών πολυγλωσσίας για τα σχολεία που συμπεριλήφθηκαν στην πειραματική ομάδα. Επίσης, διαπιστώνεται ότι α) η γλωσσική ποικιλομορφία των σχολείων δεν παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με την ανοχή της πολυγλωσσίας στο σχολείο, β) οι Βέλγοι νηπιαγωγοί είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στην πολυγλωσσία από ό,τι οι δάσκαλοι και με την παρέμβαση ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο αυτή η τάση και γ) οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα ενός σχολείου για αλλαγή, υποστηρίζοντάς το ως ένα ανοιχτό και αξιόπιστο περιβάλλον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι Dooly και Villanueva (2006) διεξήγαγαν έρευνα σε 8 ευρωπαϊκές χώρες, με δείγμα 160 προπτυχιακούς φοιτητές (20 από κάθε χώρα). Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, εν ενεργεία δάσκαλοι ως ομάδα ελέγχου, καθώς και μέντορες και καθηγητές πανεπιστημίου. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο η συμμετοχή σε ένα ετήσιο θεωρητικό και πρακτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενίσχυσε τη διαπολιτισμική επάρκεια και βοήθησε τους φοιτητές να αναπτύξουν στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να γίνουν «πολιτισμικοί διαμεσολαβητές» και κατά πόσο ένιωθαν ικανοί να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες στη μελλοντική διδασκαλία τους. Η συλλογή των δεδομένων είχε ποσοτική και ποιοτική διάσταση: ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ηχογραφημένες συνεδρίες και ημερολόγιο φοιτητών. Οι φοιτητές παρουσιάστηκαν ανοιχτόμυαλοι προς την ποικιλομορφία, πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε διεθνή έργα και περιβάλλοντα, κατανοώντας σαφώς την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και με πιο θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμική τάξη, ορίζοντας τέτοιες τάξεις ως ευκαιρία για την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, ορισμένες αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την ποικιλομορφία επαναδιαπραγματεύθηκαν και άλλαξαν, προς το θετικό βεβαίως.

Από τη Σκωτία προέρχονται δύο έρευνες: των Florian και Linklater (2010) και της Santoro (2017), στις οποίες συμμετέχοντες ήταν φοιτητές-υποψήφιοι δάσκαλοι. Στην έρευνα των πρώτων το δείγμα αποτέλεσαν προπτυχιακοί φοιτητές που συμμετείχαν στο The Inclusive Practice Project και παρακολούθησαν το προαιρετικό μάθημα 'Learning without limits'. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρότζεκτ, με το πέρας του: α) παρουσίασαν αυξημένη ευαισθητοποίηση και κατανόηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και β) είχαν αναπτύξει στρατηγικές για να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ηχογράφηση των συνεδριών αλλά και των συζητήσεων στην τάξη και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι φοιτητές του δείγματος συνειδητοποίησαν τη σημασία των παιδαγωγικών αποφάσεων που στοχεύουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς, ανακάλυψαν νέους τρόπους συνεργασίας, γεφύρωσαν τη θεωρία με την πράξη και χρησιμοποίησαν τη γλώσσα που σχετίζεται με τη Μάθηση χωρίς όρια, για να αιτιολογήσουν πώς και γιατί έκαναν συγκεκριμένες επιλογές στη διδασκαλία τους. Στην έρευνα της Santoro (2017) πήραν μέρος 318 Σκωτσέζοι προπτυχιακοί φοιτητές, με στόχο τη διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, των αντιλήψεών τους για την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε τέτοια πλαίσια και των απόψεών τους για τα προγράμματα κινητικότητας φοιτητών για σπουδές σε χώρες του εξωτερικού και εάν και κατά πόσο αποτιμούν ως ευεργετική αυτή την εμπειρία τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αφού συλλέχθηκαν οι απαντήσεις με ανώνυμα έντυπα ερωτηματολόγια, ακολούθησαν 12 ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Από τα συμπεράσματα της ερευνήτριας ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εξής: Οι λευκοί μονόγλωσσοι (στη συντριπτική πλειοψηφία) εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν έχουν επαρκή γνώση των πολιτισμικών υπόβα-

θρων των μαθητών, δεν έχουν επίγνωση της θέσης τους ως μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής πλειοψηφίας και δεν δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς αυτό διαμόρφωσε τις δικές τους προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις, εκπαιδευτικές εμπειρίες και διδακτικές ταυτότητες. Η Santoro καταλήγει πως στη Σκωτία, παραδοσιακά, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν έχει δώσει προτεραιότητα στην προετοιμασία τους για πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα. Παρατηρείται, λοιπόν, σαφής διαφοροποίηση στα συμπεράσματα των δύο ερευνών. Θα περίμενε κανείς η δεύτερη έρευνα, υλοποιημένη αρκετά χρόνια μετά την πρώτη, να έχει περισσότερο ενθαρρυντικά ευρήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Σκωτίας.

Οι Polat και Ogay Barka (2014) επιχειρούν μια συγκριτική μελέτη σε Ελβετία και Τουρκία, με δείγμα 185 υποψήφιους δασκάλους (84 από Ελβετία και 101 από Τουρκία) και στόχο τη σύγκριση του επιπέδου της διαπολιτισμικής ικανότητας φοιτητών από δύο χώρες των οποίων οι εθνικές κουλτούρες, οι εμπειρίες με την πολυπολιτισμικότητα και τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν το Πολυπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας και η Φόρμα προσωπικών πληροφοριών. Τα αποτελέσματα δεν έκρυβαν κάποια έκπληξη: αποκάλυψαν ότι οι φοιτητές από την Ελβετία είχαν υψηλότερη διαπολιτισμική ικανότητα από εκείνους της Τουρκίας, ενώ δεν αναδείχθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Την κατάσταση στην Τουρκία επιχειρούν να αναδείξουν τρεις ακόμη έρευνες, οι οποίες καταλήγουν σε περισσότερο θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των Τούρκων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Karadeniz και Incirci (2016), στην οποία συμμετείχαν 61 εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι, οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι εξής: Η διαπολιτισμική ικανότητά τους είναι υψηλή πριν την πειραματική εφαρμογή και δεν θα μεταβληθεί με βάση το φύλο, την ηλικία, την περιοχή καταγωγής. Επίσης, η αύξηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευομένων μετά την πειραματική εφαρμογή θα είναι στατιστικά σημαντική, αλλά δεν θα επηρεαστεί από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με pre-test και post-test, αλλά και αξιοποιώντας την Κλίμακα Αντίληψης Πολυπολιτισμικότητας που αναπτύχθηκε από τον Ayaz το 2016. Σύμφωνα με τους ερευνητές όλες οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, ενώ τα ποιοτικά αποτελέσματα της μελέτης υποστήριξαν απόλυτα τα ευρήματα των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Ο Aslan (2019) προέβη σε μελέτη περίπτωσης (δείγμα: 15 εν ενεργεία δάσκαλοι), με στόχο τη διερεύνηση της τρέχουσας κατάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημοτικό σχολείο της Τουρκίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις και φόρμες παρατήρησης, και στη συνέχεια αναλύθηκαν μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνονται ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά άτομα με διαφορετικές εθνικές ταυτότητες. Οι αντιλήψεις τους είναι παρόμοιες ανεξάρτητα από το φύλο, την προϋπηρεσία και την εκπαιδευτική τους κατάσταση, ενώ κατά τη διδασκαλία τους εστιάζουν κυρίως σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επισημαίνουν, ωστόσο, ότι τα προγράμματα σπουδών του δημοτικού πρέπει να προσαρμοστούν στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ είναι αναγκαία και η σχετική κατάρτιση των γονιών. Ο Arsal από τη μεριά του, σε

έρευνα που διεξάγει την ίδια χρονιά σε 76 υποψήφιους δασκάλους εγγεγραμμένους σε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επιδιώκει να εξετάσει την επίδραση της κριτικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης των φοιτητών που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, που προήλθαν από ερωτηματολόγια πριν και μετά (pre και post), τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώνεται πως οι φοιτητές που εκτέθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έδειξαν σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο στις πολυπολιτισμικές τους στάσεις σε σύγκριση με τους φοιτητές της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η ενσωμάτωση του κρίσιμου περιεχομένου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στην προώθηση της διαπολιτισμικής στάσης των εκπαιδευτικών.

Στην ανασκόπηση περιλαμβάνεται και μία έρευνα από τη Ρωσική Ομοσπονδία. Οι Logvinova και Ivanova (2016) συνέλεξαν 200 δομημένα ερωτηματολόγια για τον προσδιορισμό του επιπέδου γενικής, εθνικής, κοινωνικής ανοχής των υποψήφιων δασκάλων και πραγματοποίησαν 8 εστιασμένες συνεντεύξεις, για τη διερεύνηση των γνώσεων, των απόψεων και των στάσεών τους σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση. Οι ερευνήτριες συμπεραίνουν πως η διαπολιτισμική διάσταση εφαρμόζεται κυρίως στο πλαίσιο της “additive approach”. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει περιεχόμενο, θέματα, έννοιες και προοπτικές σχετικά με την ένταξη μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, τα οποία προστίθενται στο πρόγραμμα σπουδών χωρίς να αλλάξει τη βασική δομή του. Δηλαδή η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στον δάσκαλο να προσθέσει εθνοτικό περιεχόμενο στο πρόγραμμα σπουδών χωρίς να το αναδιαρθρώσει, μια διαδικασία που θα απαιτούσε σημαντικό χρόνο, προσπάθεια και επανεξέταση των σκοπών και της φιλοσοφίας του. Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η ανάδειξη της έλλειψης πρακτικής κατάρτισης, καθώς το 1/3 των συμμετεχόντων δηλώνουν πως νιώθουν ανεπάρκεια σχετικών δεξιοτήτων και έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να εργαστούν σε μια πολιτισμικά διαφορετική τάξη.

Διαπιστώσεις - Συζήτηση

Από την ανασκόπηση των ερευνών στον ευρωπαϊκό χώρο διαπιστώνονται τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα ως κάτι ευρύτερο από εθνικά και γλωσσικά ζητήματα.
- Οι ευρωπαϊκές χώρες τείνουν να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεξιότητες απαραίτητες για τη διαχείριση της διαφορετικότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, είναι σαφώς καλύτερα ενημερωμένοι και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι, ενώ νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.
- Καταγράφεται η ανάγκη για ενσωμάτωση μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους οδηγούς σπουδών των πανεπιστημίων, αλλά και σχετική επιμόρφωση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

- Καταγράφεται η ανάγκη για προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων στη διαπολιτισμική πραγματικότητα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Όσο πιο πρόσφατες οι έρευνες τόσο πιο αισιόδοξα τα μηνύματα για τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών.
- Οι χώρες που έχουν εδώ και χρόνια αντιμετωπίσει φαινόμενα πολυπολιτισμικότητας στις κοινωνίες τους, έχουν συμπεριλάβει νωρίτερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους και καταγράφονται σε αυτούς θετικότερες στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών.
- Αυτό που την επηρεάζει είναι η εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η επαφή με μαθητές διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου από τους ίδιους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education, 36*(4), 445-463.

Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 510-526.

Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education, 13*(1), 106-118.

Aslan, S. (2019). How is Multicultural Education Perceived in Elementary Schools in Turkey? A Case Study. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 233-247.

Banerjee, R., & Luckner, J. (2014). Training needs of early childhood professionals who work with children and families who are culturally and linguistically diverse. *Infants & Young Children, 27*(1), 43-59.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teachers. *Sustainability, 11*(5), 1238.

Dooly, M., & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education, 29*(2), May 2006, 223–240.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education 40*(4), 369-386.

Fokaidou, M., & Hadjitheodoulou-Loizidou, P. (2014). The selfish giant: narration and language instruction in a multicultural pre-primary class as a model for teacher change and development. *Intercultural Education, 25*(1), 55-67.

Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education, 16*(1), 69–83.

Karadeniz, O., & Incirci, A. (2016). A Study of Developing Multicultural Awareness in Teacher Education: Watch, Write and Talk a Movie. *Journal of Education and Practice, 7*(34). ISSN 2222-288X (Online).

Leeman, Y., & van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education?. *Education Inquiry, 10*(3), 189-207.

Logvinova, O., & Ivanova, G. (2016). Pre-Service Teacher Multicultural Education in Russia: Problems and Responses. *Indian Journal of Science and Technology, 9*(29).

Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 19-38.

Public Policy and Management Institute (PPMI). (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). *Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. Teaching and Teacher Education, 98*, 103236.

Santoro, N. (2017). Teaching Culturally Diverse Pupils: How Ready Are Scottish Student-Teachers? In L. Florian & N. Pantić (eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling, Inclusive Learning and Educational Equity, 2*, 121-131.

Slot, P. L., Romijn, B. R., & Nata, G. (eds) (2019). *A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS, Utrecht, The Netherlands.

Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education, 44*(2), 217-233.

Symeou, L., & Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the "others": Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education 12*(4), 314-329.

Turnšek, N. (2013). Enjoying cultural differences assists teachers in learning about diversity and equality. An evaluation of antidiscrimination and diversity training. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(4), 117-138.

Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Opening up towards children's languages: Enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(1), 136-152.

Zembylas, M. (2008). Engaging with issues of cultural diversity and discrimination through critical emotional reflexivity in online learning. *Adult Education Quarterly, 59*(1), 61-82.

Η σημασία των Ικανοτήτων στην εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ

Παγουρτζή Μαρία, Φιλόλογος, Μάστερ από ΕΚΠΑ και Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης-Λονδίνο, Υποψ. Διδάκτωρ στη Συγκριτική Παιδαγωγική,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει μία σύντομη επισκόπηση των Ικανοτήτων που περιλαμβάνει ο ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική του πολιτική. Ο ελληνικός όρος ΟΟΣΑ προήλθε από την ονομασία Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι οι Ικανότητες είναι αυτές που θα δώσουν τα απαραίτητα εφόδια στα άτομα για να ανταποκριθούν στην ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη του σύγχρονου κόσμου, μαζί με τις συνεχείς κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές εξελίξεις, οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις, αναφορικά με την χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών, για την ουσιαστική αξιοποίηση των Ικανοτήτων, όπως προβάλλονται από τον ΟΟΣΑ.

Λέξεις-Κλειδιά: Ικανότητες, ΟΟΣΑ, εκπαιδευτική πολιτική

The meaning of Skills in OECD education policy

Pagourtzi Maria, Philologist, MA from Univ. of Athens and Institute of Education-London, PhD Candidate in Comparative Education

Abstract

This paper attempts to present a brief overview of the Competencies included by the OECD in its educational policy, as it presents them as a basis for the education of both Youth and Adults. The English term OECD came from the name Organisation for Economic Co-operation and Development. The OECD argues that Competencies are what will equip individuals to respond to the rapid technological development of the modern world, together with the ongoing social, economic and environmental developments, which have a direct impact on the field of education. Finally, the paper concludes with proposals, regarding the formulation of educational policies, for the effective utilization of Competencies, as they are proposed by the OECD.

Key-Words: Skills, OECD, educational policy

Εισαγωγή

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι ένας διεθνής οργανισμός, ο οποίος αποτελείται από κυβερνήσεις που συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, ενώ ο στόχος τους είναι να ανταλλάξουν δεδομένα και εμπειρίες, να βρουν λύσεις σε κοινές οικονομικές, κοινωνικές και

περιβαλλοντικές προκλήσεις, να εντοπίσουν βέλτιστες πρακτικές και να αναπτύξουν διεθνή τεκμηριωμένα πρότυπα. Ο πρόδρομος τού ΟΟΣΑ ήταν ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Organisation for European Economic Co-operation - OEEC), ο οποίος ιδρύθηκε, το 1948, για να διαχειριστεί την αμερικανική και καναδική βοήθεια, του Σχεδίου Μάρσαλ (Marshall Plan), το οποίο είχε ως στόχο την ανοικοδόμηση της Ευρώπης μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η Σύμβαση που μετέτρεψε τον OEEC σε ΟΟΣΑ υπεγράφη στο Παρίσι στις 14 Δεκεμβρίου 1960 και ετέθη σε ισχύ στις 30 Σεπτεμβρίου 1961.

Από την βελτίωση των οικονομικών επιδόσεων και τη δημιουργία θέσεων εργασίας, τη δημιουργία ισχυρών εκπαιδευτικών συστημάτων, την καταπολέμηση των ανισοτήτων, την πρόληψη της διεθνούς φοροδιαφυγής, ο ΟΟΣΑ παρέχει ένα μοναδικό φόρουμ και κόμβο γνώσης για δεδομένα και ανάλυση, για ανταλλαγή εμπειριών, ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και συμβουλών για τις δημόσιες πολιτικές και τη θέσπιση διεθνών προτύπων. Στόχος του Οργανισμού είναι να διαμορφώσει πολιτικές που προάγουν την ευημερία, τη βιωσιμότητα, τη συμπερίληψη και την ευημερία για όλους. Ο ΟΟΣΑ βασίζεται σε 60 χρόνια εμπειρίας για να βοηθήσει τις κυβερνήσεις να αναπτύξουν πολιτικές που θα εξασφαλίσουν καλύτερη ζωή για τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο.

Ενίσχυση επτά πυλώνων στις πολιτικές του ΟΟΣΑ από το 2010

Ο ΟΟΣΑ, από το 2010, υποστηρίζει ότι ενίσχυσε τους ακόλουθους επτά πυλώνες, οι οποίοι κάνουν, σύμφωνα πάντα με τον ΟΟΣΑ, τον Οργανισμό μοναδικό στη διεθνή κοινότητα και είναι το κλειδί για την επιτυχία του κατά τη διάρκεια της ιστορίας του:

1. Ο ΟΟΣΑ επιδίωξε να θέσει τους ανθρώπους στο επίκεντρο της χάραξης πολιτικής και να υποστηρίξει τη βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, η οποία προσφέρει μεγαλύτερη ευημερία.
2. Ο ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τον ίδιο τον Οργανισμό, ανέβασε τον πήχη, μέσω των
3. διεθνών προτύπων, σχεδόν σε κάθε σφαίρα πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.
4. Ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι αντιμετωπίζει τα ζητήματα, που προκύπτουν, μέσω νέων πρωτοβουλιών, ενισχύοντας την διεπιστημονικότητα, αλλά και αναλύοντας, με πρωτοποριακό τρόπο, τα θέματα για την αντιμετώπιση των αναδυομένων προκλήσεων της πολιτικής.
5. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει εγχώριες ατζέντες μεταρρυθμίσεων με το να «μεταβεί σε εθνικό επίπεδο» για να βοηθήσει τις Χώρες-Μέλη του να ενισχύσουν το χρονοδιάγραμμα, τη σειρά και τον αντίκτυπο των εθνικών μεταρρυθμίσεων, μεταξύ άλλων, μέσω της παροχής σημείων αναφοράς, καθώς και με τη δημοσίευση περισσοτέρων από 500 σημαντικών εκθέσεων και 5 δισεκατομμυρίων σημείων δεδομένων ετησίως.
6. Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι βελτίωσε την παγκόσμια εμβέλεια και τη συνάφειά του καλωσορίζοντας νέα μέλη, ξεκινώντας πολλές διαδικασίες προσχώρησης και

αυξάνοντας τη συνεργασία του με αναδυόμενες και αναπτυσσόμενες οικονομίες, ιδίως μέσω Περιφερειακών Προγραμμάτων και Προγραμμάτων για μεμονωμένες Χώρες.

7. Ο ΟΟΣΑ υποστήριξε την παγκόσμια διακυβέρνηση στην αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων παρέχοντας αναλυτική και πολιτική υποστήριξη στην ομάδα χωρών με την ονομασία G20 και την ομάδα χωρών με το όνομα G7, καθώς και χτίζοντας ισχυρότερους δεσμούς με διεθνή φόρα, όπως τα Ηνωμένα Έθνη και άλλους διεθνείς οργανισμούς.
8. Ο ΟΟΣΑ έχει διευρύνει τη δέσμευσή του με ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένης της άμεσης συνεργασίας με επιχειρήσεις, ιδρύματα και ηγέτες της κοινωνίας των πολιτών.

Εκπαίδευση και Ικανότητες στον ΟΟΣΑ

Αφού ένα από τα θέματα με τα οποία ασχολείται ο ΟΟΣΑ είναι η εκπαίδευση, προφανώς οι προαναφερθέντες πυλώνες αφορούν και την εκπαιδευτικές πολιτικές του Οργανισμού. Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ έχει μία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Ικανοτήτων, η οποία επιδιώκει να βοηθήσει τα άτομα και τα έθνη να εντοπίσουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αξίες, που οδηγούν σε καλύτερες θέσεις εργασίας και σε καλύτερες ζωές, ενώ ακόμη δημιουργούν ευημερία και προωθούν την κοινωνική ένταξη των ανθρώπων. Βοηθά τις χώρες του ΟΟΣΑ και τις οικονομίες-εταίρους στον σχεδιασμό και τη διαχείριση των δικών τους συστημάτων εκπαίδευσης και ικανοτήτων, καθώς και στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, έτσι ώστε οι πολίτες να μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις στάσεις και τις αξίες που χρειάζονται σε όλη τους τη ζωή.

Ο καλύτερος τρόπος βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, είναι να μάθουν τι λειτουργεί, το ένα σύστημα από το άλλο. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ αναπτύσσει έρευνες και αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας, σχεδιάζοντας κοινά μεθοδολογικά και αναλυτικά πλαίσια για τη δυνατότητα απόλυτης συγκρίσεως των εμπειρικών στοιχείων από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Είναι φανερό λοιπόν ότι στις εκπαιδευτικές πολιτικές του ΟΟΣΑ, μεταξύ των άλλων, υπάρχει μία ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις ικανότητες, όπως αναδεικνύεται από τα ακόλουθα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν εξαντλούν τον συσχετισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών του ΟΟΣΑ με τις ικανότητες, μετά το 2010:

1. Το Πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, το οποίο αποτελεί **Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment -PISA)**, είναι το κορυφαίο, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, μέσο αξιολογήσεως στον κόσμο, το οποίο μετρά την ικανότητα των δεκαπεντάχρονων μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής.

Διαδραματίζει επίσης βασικό ρόλο στην υποβοήθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως. Η πιο πρόσφατη αξιολόγηση, το 2018, περιελάμβανε περίπου 80 χώρες-οικονομίες, συμπεριλαμβανομένων 42 μη μελών του ΟΟΣΑ. Επιπροσθέτως, 9 επιπλέον χώρες συμμετείχαν στο πρόγραμμα PISA για την Ανάπτυξη (PISA for Development). Το Πρόγραμμα PISA έχει συμπεριληφθεί στο πλαίσιο παγκοσμίων δεικτών, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs) των Ηνωμένων Εθνών. Το πλαίσιο αυτό αφορά την παρακολούθηση της προόδου προς την Εκπαίδευση SDG έως το 2030. Οι καινοτόμοι τομείς του Προγράμματος PISA έχουν δημιουργήσει δεδομένα για τις παγκόσμιες ικανότητες και τις αναδυόμενες δεξιότητες για τον 21ο αιώνα, όπως η συνεργασία, η δημιουργική σκέψη και η μάθηση στον ψηφιακό κόσμο.

2. Επίσης, μετά το 2010, δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ, το οποίο είναι **Πρόγραμμα Διεθνούς Έρευνας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Programme for the Teaching and Learning International Survey - TALIS)**. Το πρόγραμμα αυτό έχει γίνει το παγκόσμιο βαρόμετρο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Συγκεντρώνει σχεδόν 50 χώρες από όλες τις ηπείρους.
3. Ακόμη, μετά το 2010, ο ΟΟΣΑ ενίσχυσε το Πρόγραμμα PIAAC του ΟΟΣΑ, το οποίο αποτελεί **Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων Ενηλίκων (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC)**. Το πρόγραμμα αυτό διεξάγει την Έρευνα Ικανοτήτων Ενηλίκων σε περισσότερες από 40 χώρες για τη μέτρηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων στον χώρο εργασίας, οι οποίες απαιτούνται για τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία, αλλά και για την ευημερία των οικονομιών. Τέλος, οι αξιολογήσεις με τον τίτλο «Πετυχαίνοντας τις Ικανότητες» (Getting Skills Right) έχουν, επίσης, υποστηρίξει τις χώρες στη δημιουργίασυστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων χωρίς αποκλεισμούς.
4. Επιπλέον, μετά το 2010, η **Έρευνα του ΟΟΣΑ για τις Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες (OECD Survey on Social and Emotional Skills)** είναι η πρώτη διεθνής έρευνα, η οποία προσδιορίζει και αξιολογεί τις συνθήκες και τις πρακτικές που διαμορφώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών ηλικίας 10 και 15 ετών με συγκρίσιμο τρόπο. Συμπληρωματικά προς τον αλφαβητισμό και τον μαθηματικό γραμματισμό, οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες περιλαμβάνουν τη διαχείριση των συναισθημάτων και της αυτοαντίληψης και την ενασχόληση με τους άλλους. Η έρευνα δείχνει ότι τόσο οι γνωστικές, όσο και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες βελτιώνουν τα αποτελέσματα της ζωής των ανθρώπων, ωφελώντας το κοινωνικό σύνολο. Η μελέτη βασίζεται σε ένα τεκμηριωμένο πλαίσιο, το οποίο αξιολογεί ένα ευρύ και ισορροπημένο σύνολο 15 ικανοτήτων, οι οποίες επιλέγονται με βάση τη συνάφεια, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη δυνατότητα συγκρίσεως στην πολιτική αναφορικά με διαφορετικούς πληθυσμούς και περιβάλλοντα.
5. Επίσης, μετά το 2010, ο ΟΟΣΑ έχει ως στόχο του την **προσαρμογή στο αύριο, όσον αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες,** τις οποίες θα χρειαστούν οι μαθητές σε έναν ταχέως εξελισσόμενο κόσμο. Η Διεύθυνση

Εκπαίδευσης και Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ αναπτύσσει μακροπρόθεσμη σκέψη «αιχμής», η οποία κοιτάζει πέρα από την τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης σε αυτό που μπορεί να γίνει. Αυτές οι αναλύσεις πολλαπλών σεναρίων τροφοδοτούν το πρωτοποριακό, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, έργο Εκπαίδευση 2030 (Education 2030), το οποίο αφορά τα προγράμματα σπουδών. Τέλος, οι προαναφερθείσες αναλύσεις ενημερώνουν τη διεθνή συζήτηση και εμπνέουν διαδικασίες πολιτικής για τη διαμόρφωση του μέλλοντος της εκπαίδευσης.

6. Ολοκληρώνοντας, μετά το 2010, ο ΟΟΣΑ παρουσίασε την **Αξιολόγηση Παγκόσμιας Ικανότητας από το Πρόγραμμα PISA του 2018 (PISA 2018 Global Competence assessment)**.

Γενικά, η Αξιολόγηση Παγκόσμιας Ικανότητας από το Πρόγραμμα PISA του 2018 μετρά την ικανότητα των μαθητών να εξετάζουν τοπικά, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα, να συμμετέχουν σε ανοιχτές, κατάλληλες και αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και να ενεργούν με στόχο τη συλλογική ευημερία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η Παγκόσμια Ικανότητα είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία απαιτεί έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, οι οποίες εφαρμόζονται με επιτυχία σε παγκόσμια ζητήματα ή σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Τα παγκόσμια ζητήματα αναφέρονται σε αυτά που επηρεάζουν όλους τους ανθρώπους και έχουν βαθιές επιπτώσεις για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές. Οι διαπολιτισμικές καταστάσεις αναφέρονται σε συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, εικονικές ή με διαμεσολάβηση, οι οποίες πραγματοποιούνται με άτομα που θεωρείται ότι προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η ανάπτυξη παγκόσμιας ικανότητας είναι μια διά βίου διαδικασία, αλλά σε αυτή η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωσή της. Το Πρόγραμμα PISA 2018 αξιολογεί πού βρίσκονται οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία, καθώς και εάν τα σχολεία τους αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη της παγκόσμιας ικανότητας.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με την παρούσα εργασία διαμορφώθηκε η εικόνα για την κομβική σημασία που έχουν οι ικανότητες, για την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Ο Οργανισμός προωθεί την ιδέα της ανάγκης, που θεωρεί ότι έχει διαμορφωθεί, ώστε τόσο οι νέοι όσο και οι ενήλικες να αποκτήσουν τις ικανότητες που προβάλλει ως απαραίτητες για την εργασία, αλλά και την προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Η άκριτη απόρριψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτάσεων του ΟΟΣΑ, ως προς τις Ικανότητες, σίγουρα δεν ωφελεί κανέναν εκπαιδευτικό τομέα. Προτείνεται όμως οι διάφοροι φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, τόσο για τους νέους όσο και για τους ενήλικες, να διατηρήσουν την ανεξαρτησία στις αποφάσεις τους και να έχουν μία κριτική στάση στις σχετικές προτάσεις που προωθεί ο ΟΟΣΑ, καθώς οι ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες, κάθε κοινότητας, θα πρέπει να είναι έχουν την πιο σημαντική θέση για τις αποφάσεις. Εν κατακλείδι,

κάποιες εκπαιδευτικές προτάσεις του ΟΟΣΑ μπορούν να αξιοποιηθούν αυτούσιες ή προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο συγκείμενο, ενώ άλλες, εφόσον δεν κριθούν ως χρήσιμες για τα άτομα και τις κοινωνίες, είναι αναγκαίο να απορριφθούν.

Βιβλιογραφία

https://www.oecd.org/60-years/timeline/ 30-10-2022

https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/ 30-10-2022

OECD (2022). *OECD work on Education and Skills: Directorate for Education and Skills.* Paris: OECD.

OECD (2020). *The OECD at 60.* Paris: OECD.

Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Μαντέλλου Κυριακής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Α.

Τζιοβάρας Απόστολος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Η Μεταγνώση είναι η ρύθμιση λειτουργιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία! Στην Μεταγνώση διακρίνονται μορφές γνώσης όπως η μεταμνήμη, η μεταγλώσσα, κ.α. και εξαρτάται από ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη νοημοσύνη, αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Επίσης οι μεταγνωστικές στρατηγικές εφοδιάζουν τους μαθητές με προγραμματισμό, δυναμικό έλεγχο, αναστοχασμό και ευελιξία στη μαθησιακή πορεία τους. Η Μεταγνώση των μαθητών, εξαρτάται σε υπερθετικό βαθμό από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευκολύνει την αλληλεπίδραση στην τάξη, διατηρώντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών, την οργάνωση του μαθησιακού υλικού, την προϋπάρχουσα γνώση και άλλα. Ο ρόλος του «Δασκάλου» είναι εξόχως σημαντικός για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος. Η Μεταγνώση μέσα από τις στρατηγικές της βοηθάει μαθητές με μαθησιακά θέματα να ενδυναμωθούν συναισθηματικά, ψυχολογικά και γνωστικά. Τελικά οι Μεταγνωστικές δεξιότητες είναι εφόδια ζωής σε μια πολυμορφική. κοινή πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεταγνώση, Μαθησιακή Διαδικασία, Μαθησιακές Δυσκολίες

Metacognitive Skills.

Tziovaras Apostolos, Teacher of Mathematics M.Sc., M.Ed.

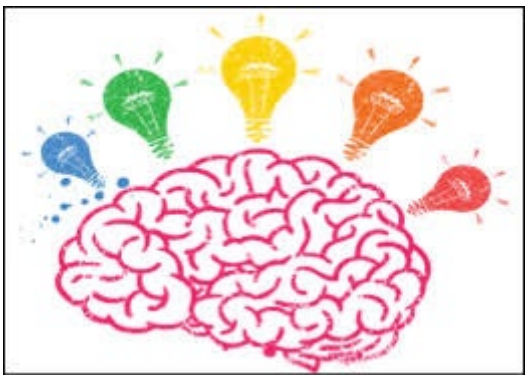
Mantellou Kiriaki, Teacher of German Language, M.A.

Abstract

Metacognition is the setting of functions during the learning process! Metacognition distinguishes forms of knowledge such as metamemory, metalanguage, etc. and depends on issues like the intelligence, but also the emotional state of the individual. Metacognitive strategies equip students with planning, dynamic control, reconsideration, and flexibility in their learning path. Metacognition of students depends to a certain extent on the way the teacher can activate students' motivation. The teacher should ease interaction in the classroom, maintaining students' self-esteem, organisation of learning materials, use of pre-existing knowledge and more. The role of the "Teacher" is extremely important for students with learning difficulties, low self-esteem, and anxiety. Metacognition through its strategies helps students with learning disabilities to be empowered emotionally, psychologically, and cognitively. Ultimately metacognitive skills are life supplies in a polymorphic reality.

Key-Words: Metacognition, Learning, Learning Disabilities

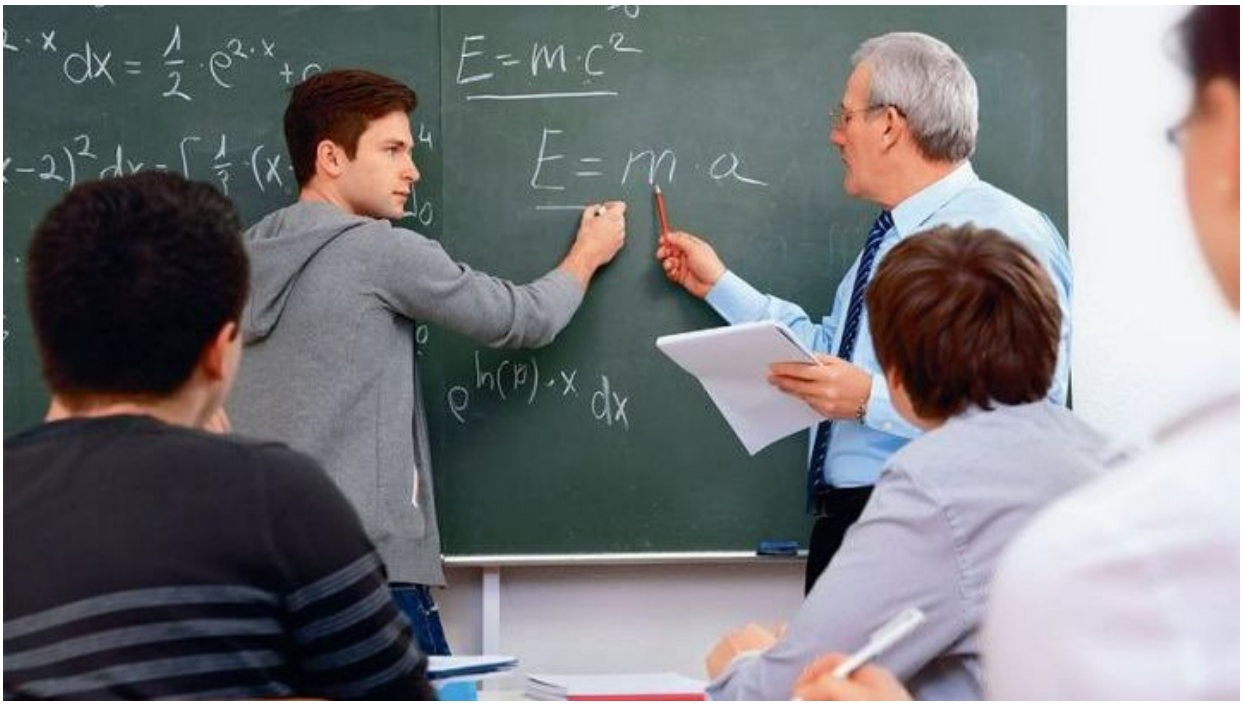
Μεταγνώση ή «σκέψη για τη σκέψη» ή «γιγνώσκειν του γιγνώσκειν» είναι η γνώση και η ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων (Ματσαγγούρας, 2007). Πρόκειται για όρο της Γνωστικής Ψυχολογίας, ο οποίος αναφέρεται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του '70 από τον Flavell. Στοιχεία της μεταγνώσης εμφανίζονται από την ηλικία των 3-5 ετών, ενώ οι μεταγνωστικές δεξιότητες εμφανίζονται στην ηλικία των 8-10 ετών και αναπτύσσονται διαρκώς τα επόμενα χρόνια (Flavel, 1979).



Η μεταγνώση είναι ένας εσωτερικός διάλογος, ο οποίος «λαμβάνει χώρα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (μνήμη εργασίας)» (Τριλιανός, 2004, Τόμος Β΄, σ. 50), συνδέεται με τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου και «ανάλογα με τη γνωστική διαδικασία στην οποία εστιάζεται και την οποία παρακολουθεί η μεταγνώση διακρίνονται διάφορες μορφές γνώσης, όπως η μεταμνήμη, η μεταπροσοχή, η μεταγλώσσα, η μετασκέψη κ.ά.» (Κολιάδης, 2002, Τόμος Δ΄, σ. 497). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011) διακρίνονται τρεις κύριες εκφράσεις της μεταγνώσης: α) η μεταγνωστική ενημερότητα, β) οι μεταγνωστικές εμπειρίες και γ) οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Η **μεταγνωστική ενημερότητα** διακρίνεται σε: α) δηλωτική γνώση (η γνώση που διαθέτει το άτομο για διάφορα γνωστικά αντικείμενα), β) διαδικαστική γνώση (η γνώση που διαθέτει το άτομο για το «πώς» θα διαχειριστεί ένα γνωστικό αντικείμενο/ζητούμενο έργο) και γ) δυνητική γνώση (η γνώση για το «πότε» και το «γιατί» θα χρησιμοποιήσει το άτομο τις γνώσεις του). Συνεπώς, η δυνητική γνώση αναφέρεται στο «πότε» και στο «γιατί θα χρησιμοποιήσει ένα άτομο τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση του.

Η μεταγνώση εξαρτάται σημαντικά από τη νοημοσύνη, τα μαθησιακά κίνητρα και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου: ικανό νοητικό δυναμικό, ισχυρά κίνητρα μάθησης και υψηλή αυτοεκτίμηση συντελούν καθοριστικά στην οικοδόμηση μεταγνωστικής ενημερότητας. Οι **μεταγνωστικές εμπειρίες** αναφέρονται στην αυτοπαρακολούθηση και τον αυτοέλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων του ατόμου κατά τη μάθηση (ισοδυναμούν με συναισθηματικές εμπειρίες, π.χ. άγχος, έλεγχος της διάσπασης της προσοχής, αυτοενθάρρυνση για συνέχιση της προσπάθειας).

Οι βασικές διαδικασίες της μεταγνώσης, σύμφωνα με την Ντάβου (2000), είναι ο Σχεδιασμός (επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών), ο Αυτοέλεγχος (ενημερότητα του ατόμου να κατανοεί καο να ελέγχει περιοδικά τη διαδικασία εκτέλεσης των ζητούμενων έργων) και η Αξιολόγηση (ικανότητα του μαθητευόμενου να αξιολογεί με ορθότητα και ακρίβεια τα προϊόντα της μάθησής του). Συνεπώς, οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν: εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, αυτοέλεγχο και αυτορύθμιση, αναγνώριση και καλλιέργεια ενός προσωπικού στιλ μάθησης, αυτοαξιολόγηση και συνεχή βελτίωση (Ματσαγγούρας 2000α).



Επίσης, ο Ματσαγγούρας (2007) επισημαίνει την αναγκαιότητα μεταγνωστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και συστηματικής διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς αυτές συμβάλλουν στη βελτίωση της κατανόησης, στην ταχύτερη εκμάθηση και στη ρύθμιση των μνημονικών ικανοτήτων για τη μακρόχρονη διατήρηση της μάθησης, ενώ εφοδιάζουν τους μαθητές με δεξιότητες σχεδιασμού, πρόβλεψης, επιλογής κατάλληλων στρατηγικών, προγραμματισμού και οργάνωσης, δυναμικού ελέγχου, εντοπισμού των αδυναμιών, αναστοχασμού, ευελιξίας και αυτοδιόρθωσης της μαθησιακής πορείας τους. Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών - ως παράγοντας ακαδημαϊκής επιτυχίας – οδηγεί στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και στη

διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς την εκπαίδευσή τους και, γενικότερα, τη γνώση.

Στρατηγικές ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Γενικά, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, συλλέγει πληροφορίες και καταγράφει τις αντιδράσεις των μαθητών του λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές τους, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων και δημιουργεί ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και επιτυχία σε περιβάλλον φιλικό και συνεργατικό, διατηρεί υψηλές προσδοκίες μαθησιακού αποτελέσματος, εφαρμόζει πολλές και ποικίλες διδακτικές τεχνικές στοχεύοντας στη μέγιστη μαθησιακή κινητοποίησή τους και στη διαμόρφωση ή τη διατήρηση υψηλής αυτοεκτίμησής τους.

Ειδικότερα, κατά τον Κολιάδη, (2002) και την Παντελιάδου (2000), ο εκπαιδευτικός: α) λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης δηλώνοντας τον τρόπο σκέψης του και τις μεταγνωστικές τεχνικές του, αυτοαξιολογείται προσδιορίζοντας τις αδυναμίες του, εμπλέκεται σε υγιή διάλογο με τους μαθητές του και επιδιώκει την ανατροφοδότησή του, β) παρέχει ποικίλες μεταγνωστικές τεχνικές οργάνωσης του μαθησιακού υλικού, όπως: προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης στο βαθμό δυσκολίας του κειμένου, αξιοποίηση των συμφραζομένων, παράφραση, εύρεση βασικών όρων (λέξεις-κλειδιά), υπογράμμιση βασικών σημείων, χρήση σημάτων με αριθμούς ή λέξεις, δημιουργία επικεφαλίδων, πλαγιότιτλων και σημειώσεων στο περιθώριο του κειμένου, χρήση λεξικού, χρήση εικόνων και γνωστικών οργανωτών (λίστες, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί) για την αναλυτική αναπαράσταση και την κατανόηση των δεδομένων του υλικού, νοητική οπτικοποίηση (διαμόρφωση νοερών εικόνων που αναφέρονται σε αποσπάσματα του κειμένου), σύγκριση ιδεών, εύρεση λάθους/ασυνεπειών στο κείμενο, εξαγωγή συμπερασμάτων, πρόγνωση/υπόθεση για τη συνέχεια του κειμένου, δημιουργία περιλήψεων, παραγωγή/υποβολή αυτο-ερωτημάτων, μνημονικές τεχνικές, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, φωναχτή σκέψη (think aloud), στρατηγική της εις άτοπον απαγωγής, στρατηγική της αντίστροφης πορείας, στρατηγική της κατά βήμα προσέγγισης της λύσης, αυτοπαρατήρηση, αναστοχασμός, αυτοδιόρθωση,

ανακεφαλαίωση, αμοιβαία διδασκαλία (εναλλαγή ρόλων δασκάλου-μαθητή), διατήρηση ημερολογίου μάθησης, γ) παρέχει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες, παραδείγματα εντός εννοιολογικού πλαισίου και επάρκεια χρόνου για συστηματική εξάσκηση στη χρήση των τεχνικών αυτών και ανατροφοδότηση.

Μαθησιακές Δυσκολίες και μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν μεταγνωστικά ελλείμματα: α) στο σχεδιασμό του ζητούμενου έργου, β) στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών, γ) στην παρακολούθηση και ρύθμιση της μαθησιακής πορείας τους, δ) στην αξιολόγηση του αποτελέσματος (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επιπλέον, το μαθησιακό προφίλ τους -εκτός των άλλων- συμπεριλαμβάνει και στοιχεία, όπως: μειωμένα κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένο άγχος (ως αποτέλεσμα των συχνών ή συνεχών αποτυχιών που βιώνουν στο σχολείο).

Συνεπώς, η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών σκοπεύει, αρχικά, στη ρύθμιση των κινήτρων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως προς την κατεύθυνση αυτή, ενδεικτικά προτείνεται: α) η εφαρμογή ομαδο-συνεργατικής διδακτικής μεθόδου, β) η ελαχιστοποίηση του βαθμού δυσκολίας των διδακτικών-μεταγνωστικών στόχων, π.χ. ο περιορισμός των διδακτικών στόχων σε επίπεδο προσδιορισμού των απαιτήσεων του ζητούμενου έργου, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και να παρέχονται ευκαιρίες για επιτυχία και γ) η έμφαση στην αξία της εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, της συμμετοχής, της προσπάθειας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μελών της ομάδας για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ένταξη σε ομάδα συνομηλίκων, η αναγνώριση και αποδοχή, η θετική αλληλεπίδραση και υποστήριξη από την ομάδα συντελεί στην ψυχο-συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στην οικοδόμηση κινήτρων για τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000β). Ταυτόχρονα, κατά την Τζουριάδου (2011), η απόκτηση μεταγνωστικών εμπειριών και η διαρκής καλλιέργεια της μεταγνώσης ενισχύει περαιτέρω το αίσθημα επάρκειας -καθώς μειώνει τον αντίκτυπο των εγγενών αδυναμιών τους- ενώ μεγιστοποιεί την ικανότητά τους να

επιλύουν μαθησιακά προβλήματα και να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις γενικότερα.

Η διδασκαλία και προαγωγή της μεταγνώσης συνιστά μία απαιτητική πολυ-παραγοντική διαδικασία, ωστόσο είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλους τους μαθητές και, κυρίως, για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το σχολείο οφείλει να «μαθαίνει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν», καθώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες ενισχύουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, τη συνεργασία, τη δημιουργική απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την αυτονομία του ατόμου. Επομένως, η σημασία τους δεν περιορίζεται στο πεδίο της ακαδημαϊκής βελτίωσης, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής των σημερινών μαθητών και αυριανών ενηλίκων. Πρόκειται για εφόδια ζωής σε μια πολύπλοκη και πολυμορφική κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Botsas, G. & Padeliadou, S. (2003). Metagnostikos elegchos katanoisis kai chrisi diorthotikon stratigikon apo paidia me anagnostikes dyskolies kai kalous anagnostes. *Selected Papers from the 15th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics,* Vol 15, 491-509. Anaktithike apo http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article /view/5720/5594

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist, Vol. 34*, No. 10, 906-911. Anaktithike apo:

https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf

Koliadis, E. (2002). *Gnostiki Psychologia. Gnostiki Nevropistimi kai Ekpaideftiki Praxi. Montelo Epexergasias Pliroforion. Tomos D΄*. Athina: ekdosi tou idiou.

Kostaridou-Efkleidi, A. (2011). *Metagnostikes diergasies kai afto-rythmisi*. Athina: Pedio.

Ntavou, B. (2000). *Oi diergasies tis skepsis stin epochi tis pliroforias: Themata Gnostikis Psychologias kai Epikoinonias*. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Matsangouras, I. (2000a). *Theoria tis Didaskalias: I Prosopiki Theoria os Plaisio Stochastokritikis Analysis.* Athina: Gutenberg.

Matsangouras, I. (2000v). O*madosynergatiki Didaskalia kai Mathisi: Gia to kathimerino mathima, to oloimero scholeio kai ta Perivallontika, ta Politistika kai ta Evropaikis Synergasias Programmata*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Matsangouras, I. (2007). *Theoria kai Praxi tis Didaskalias. Stratigikes Didaskalias.* Athina: Gutenberg.

Panteliadou, S. (2000). *Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi*. Athina: Ellinika Grammata.

Panteliadou, S. & Botsas, G. (2007). *Mathisiakes dyskolies: Vasikes ennoies kai charaktiristika*. Volos: EKDOSEIS GRAFIMA.

Tzouriadou, M. (2011). *Mathisiakes dyskolies - themata ermineias kai antimetopisis*. Thessaloniki: Promithefs.

Trilianos, Th. (2004). *Methodologia tis Sygchronis Didaskalias. Kainotomes epistimonikes prosengiseis sti Didaktiki Praxi. Tomos B΄* . Athina: ekdosi tou idiou.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Κωλέττα Αλίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου σχολείου παίζει κυρίαρχο και σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς από τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, κρίνεται η βελτίωση και η προώθηση της ελληνικής εκπαίδευσης. Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη πραγματεύεται τον συμβουλευτικό ρόλο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της πολυδιάστατης υπόστασής του. Επίσης, αναδεικνύει και αναλύει εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει στη φαρέτρα του κάθε παιδαγωγός, προκειμένου να ασκήσει τον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό του ρόλο, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στο πολυσύνθετο έργο, που επιβάλλει το σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο. Τέλος, στα συμπεράσματα καταγράφεται η αναγκαιότητα ύπαρξης δεξιοτήτων συμβουλευτικής από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που επιβάλλει η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, χαρακτηριστικά συμβούλου εκπαιδευτικού

The consultative role of the educator

Koletta Aliki, Teacher, M.Ed.

Abstract

The educator of contemporary school plays a prominent role in the educational process, since the improvement of Greek education relies on his/her abilities and skills. The present bibliographical study deals with his/her consultative role his multidimensional existence. Furthermore, it promotes and analyses those characteristics that the educator should possess in order to exercise his supportive role, trying in this way to respond to the complex work that the contemporary educational scenery imposes. Finally, the necessity of the educator's consultative skills is recorded in the conclusions, so that he/she can respond to the duties that the Greek contemporary educational policy imposes.

Key-words: Educational Consultation, educator characteristics

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και των αλλαγών στο θεσμό της οικογένειας, γίνεται συζήτηση για έναν πιο διευρυμένο ρόλο του σχολείου, που δεν θα περιορίζεται στον τομέα παροχής γνώσεων, αλλά θα προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Καταβάλλεται προσπάθεια για τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών, ώστε να μπορεί το σχολείο να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Προς αυτή την κατεύθυνση ο θεσμοθετημένος ρόλος της εκπαίδευσης εστιάζει στην «ολόπλευρη,

αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Μπρούζος, 2009).

Το πολυσύνθετο αυτό έργο αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και βασική προϋπόθεση, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της επιταγής, είναι να αντιληφθεί τη Συμβουλευτική σαν μια βασική διάσταση του ρόλου του. Άλλωστε η ίδια η φύση της επαγγελματικής του ιδιότητας, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής τον αντιλαμβάνεται σαν έναν από τους «σημαντικούς άλλους»(Γιαννέλος, 2008), και η καθημερινή αλληλεπίδραση που του εξασφαλίζει με το μαθητή, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και να συνειδητοποιήσει την ηθική υποχρέωση που έχει να ανταποκριθεί στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της άσκησης του συμβουλευτικού του ρόλου καλείται να αφουγκραστεί τις ανάγκες των μαθητών του και να τους υποστηρίξει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν την προβληματική κατάσταση και τους εξοπλίζει με τα εφόδια που θα τους οδηγήσουν στη λύση της (Μπρούζος, 2009) . Φυσικά, για μια πιο ουσιαστική και ολιστική παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης είναι αναγκαία η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών, καθώς η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης που επωμίζονται το έργο της ανατροφής και της διαπαιδαγώγησής τους. Ασκώντας ο εκπαιδευτικός το συμβουλευτικό του ρόλο στους γονείς των μαθητών, τους βοηθά να γνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους και να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξής τους (Χατζηχρήστου, 2014).

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Ο χώρος της Εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο εφαρμογής της Συμβουλευτικής, καθώς πολλές από τις αξίες της Συμβουλευτικής συνάδουν με σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ισότητα των ευκαιριών (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Ως εκπαιδευτική συμβουλευτική ορίζεται εκείνος ο κλάδος της επιστήμης της συμβουλευτικής, που ενδιαφέρεται και ασχολείται με την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον Εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση και προσφέρει βοήθεια σε τομείς όπως η εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Μπορεί να επεκταθεί και πέρα από το χώρο του σχολείου, στο σπίτι και στην κοινότητα, για να συλλέξει στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το κάθε παιδί στην εξέλιξή του (Μαλικιώση –Λοΐζου, 1994). Ακολούθως, συμβουλευτική στην εκπαίδευση αποτελεί η προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος προσφέρει ψυχολογική βοήθεια ή στήριξη σε μαθητές του ή σε γονείς μαθητών του προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και παράλληλα επιδιώκει την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Αποστολοπούλου, 2018). Ο εκπαιδευτικός επίσης, είναι το άτομο που στηρίζει το μαθητή στην απόκτηση αυτοεπίγνωσης και θετικής αυτοεικόνας και ο οποίος καλείται να επωμιστεί το μεγαλύτερο κομμάτι του βάρους της προσωπικής συμπαράστασης στους μαθητές

για να μπορέσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να γίνουν παραγωγικοί και να αναπτύξουν ψυχοσωματικές και συναισθηματικές ισορροπίες (Μπρούζος, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την παροχή συμβουλευτικού έργου, καθώς θεωρείται για το μαθητή «σημαντικός άλλος» και μπορεί να ασκήσει επιρροή πάνω του, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του(Γιαννέλος, 2008). Ο εκπαιδευτικός, ως 'σημαντικός άλλος' μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αυτοεκτίμηση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την εσωτερίκευση των απόψεων και των εκτιμήσεων που έχουν «οι σημαντικοί άλλοι» για τον ίδιο. Επειδή ο εκπαιδευτικός είναι ένα πρόσωπο που εμπιστεύονται οι μαθητές, καλείται από την ίδια τη φύση του λειτουργήματός του, να παρουσιάσει ομοιότητες με το επάγγελμα του συμβούλου, να φροντίζει για την εδραίωση μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα σε εκείνον και στον μαθητή, που βασίζεται σε κλίμα αποδοχής, ενσυναίσθησης και σεβασμού (Νικολάου, 2009).

Γνώσεις και δεξιότητες της συμβουλευτικής στον εκπαιδευτικό

Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και τη συχνή επικοινωνία με την οικογένειά του μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, να τους στηρίξει ψυχολογικά και να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι: α) να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, β) να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς (Αποστολοπούλου, 2013) .

Α. Γνώσεις και δεξιότητες της συμβουλευτικής.

Απ' όλες τις σχετικές έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής βγαίνει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι του συμβούλου που είναι απαραίτητοι για να υπάρξει εποικοδομητική διαπροσωπική σχέση. Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθηση κατανόηση, ο σεβασμός, η άνευ όρων αποδοχή (ζεστασιά, η ειλικρίνεια, η γνησιότητα, η αυτοαποκάλυψη,η ευκρίνεια). Σύμφωνα με τον C. Rogers, εκπρόσωπο της προσωποκεντρικής (πελατοκεντρικής) θεωρίας, προτείνεται η διαμόρφωση του κατάλληλου συμβουλευτικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ του ατόμου και του συμβούλου. Η παραπάνω διαπίστωση αφορά μια σχέση επικοινωνίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης που ο C. Rogers ονομάζει "ποιότητα παρουσίας" και περιλαμβάνει σύνολο προτεινόμενων συμπεριφορών και αξιών που θα γίνονται αντιληπτές από τον συμβουλευόμενο και θα του παρέχουν ψυχική ασφάλεια (Ποταμιάνος, 1999).

Οι σημαντικότερες αφορούν:

1. Γνησιότητα ή αυθεντικότητα (genuiness ή cougruence). Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάπου επαγγελματικού ή άλλου προσωπείου. Να μείνει απλός προσιτός και όχι εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού ή του επιστήμονα (Rogers, 1966).

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

3. Ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση – αποδοχή (unconditional positive regard). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον γονιό. Δεν θα πρέπει να τον επικρίνει. Αυτό προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο ώστε ο γονιός να εκφραστεί ελεύθερα, να ανοιχτεί και να μην χρειαστεί να υιοθετήσει αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα (Rogers, 1959).

4. Ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy). Αυτή περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ακρόαση (empathetic listening) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης (communicating empathy). Η πρώτη αφορά την αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν. Πρόκειται για την πλήρη αποδοχή, κατανόηση και συναίσθηση του γονιού, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός παραμένει ο εαυτός του και συμπεριφέρεται αυθεντικά (Ποταμιανός, 1999).

5. Αυτοαποκάλυψη: Είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού – συμβούλου τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται. Όταν ένας άνθρωπος νιώθει εμπιστοσύνη για το συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1998).

6. Ευκρίνεια: Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι σαφείς στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του. Αναφέρεται επίσης στην ακριβή επισήμανση των συναισθημάτων και των εμπειριών του γονιού από τον εκπαιδευτικό και στο χαρακτηρισμό τους (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001).

Β. Αρχές συνεργασίας με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων, να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες, να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους (Τσιμπιδάκη, 2007).

Σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2011) οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές προσφέροντάς τους υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν τα τελευταία χρόνια να αυξάνουν τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες και προσπαθώντας να αυξήσουν τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες, αναπτύσσουν παράλληλα δεξιότητες επικοινωνίας και ενδυνάμωσης για την εφαρμογή κοινωνικοσυναισθηματικών προγραμμάτων, οπότε οι μαθητές έχουν καλύτερη προσαρμογή αλλά και ανάπτυξη αυτογνωσίας.

Υπάρχουν δύο απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου. Από την μια, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος, «έχουν διατυπωθεί αρκετές επιφυλάξεις ως προς την άσκηση συμβουλευτικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς και οι αντιρρήσεις αυτές σχετίζονται με την κατάρτιση και με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τομέα» (Δημητρόπουλος, 1992). Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχει η άποψη

που υποστηρίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν συμβουλευτικό ρόλο σε ένα πρώτο επίπεδο παρέμβασης». Ανάμεσα σε αυτές τις δύο απόψεις, υπάρχει και μια τρίτη άποψη, η οποία θεωρεί ότι ο ρόλος του συμβούλου και του εκπαιδευτικού είναι δυο διακριτοί ρόλοι, οι οποίοι τέμνονται. (Κοσμόπουλος, 1996). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η συμβουλευτική, θα πρέπει να ασκείται και από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τον ειδικό σύμβουλο: «Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός χρειάζεται να δρα ως σύμβουλος, τουλάχιστον σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών. Σε περιπτώσεις που απαιτείται εξειδικευμένη παρέμβαση από ειδικούς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, υποστηρικτικά στην ψυχολογική παρέμβαση που εφαρμόζει ο ειδικός» (Κοσμόπουλος, 1996).

Μέσα λοιπόν από έρευνες που έχουν διεξαχθεί και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός, ως σύμβουλος, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην κοινωνιογνωστική και συναισθηματική μάθηση, σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και σε θέματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Παράλληλα, υποστηρίζει τις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσα από τα παραπάνω, βγαίνει το συμπέρασμα, πως οι εκπαιδευτικοί έχοντας καθημερινή επαφή για αρκετές ώρες με τους μαθητές ασκούν με έμμεσο τρόπο συμβουλευτικό έργο (Μπρούζος, 2009).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προσόντα εκπαιδευτικού – συμβούλου

«Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, οφείλει να διαθέτει κάποια απαραίτητα προσόντα και χαρακτηριστικά, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συμβουλευτικού του έργου, ώστε να το ασκεί αποτελεσματικά» (Δημητρόπουλος, 1992 & Μπρούζος, 1998). Ο παιδαγωγός για να οργανώσει και να χτίσει τη συμβουλευτική σχέση μεταξύ αυτού και των παιδιών , θα πρέπει να κατέχει κάποιες ιδιότητες . Αρχικά, πρέπει να είναι γνώστης του εαυτού του, των φόβων του, των αδυναμιών του, της δυναμικής του, των αξιών του, των στάσεων, των προσδοκιών και της ιδεολογίας του. Επιπλέον, να είναι πρόσωπο ισορροπημένο, με κριτική σκέψη. Να βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης, να διαθέτει ευελιξία, αισιοδοξία και αγάπη γι' αυτό που κάνει. Να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας, να έχει ενσυναίσθηση, να μπορεί να επικοινωνεί με τους μαθητές και να είναι φιλικός, κοινωνικός, προσιτός και ειλικρινής. Επίσης, να αξιολογεί και να κρίνει τις πράξεις του και τις στάσεις του, απέναντι στο μαθητή, να έχει τη βούληση να βοηθάει τον άνθρωπο. Να διαθέτει ευελιξία, να προσαρμόζεται με ευκολία, να αποδέχεται τις αδυναμίες του άλλου και να κατανοεί τα προβλήματά του. Να είναι ανεκτικός, να δείχνει κατανόηση και να διακατέχεται από κοινωνική ευαισθησία. Πρέπει να παρέχει στο μαθητή του ελευθερία στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας και συγχρόνως να επιδεικνύει δημοκρατική συμπεριφορά (Ρέππα, 1996 & Δημητρόπουλος, 1999).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία μιας θερμής και φιλικής ατμόσφαιρας είναι ανάγκη να αποτελεί σταθερή επιδίωξη του εκπαιδευτικού. Μέσα από μία κατάλληλη ατμόσφαιρα ο μαθητής αισθάνεται ασφάλεια, με αποτέλεσμα να μειώνεται το άγχος του. Τέλος, ο

παιδαγωγός θα πρέπει να εντοπίζει τις διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις του μαθητή , να τον βοηθάει να κατανοήσει αυτές τις αντιδράσεις , ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να γνωρίσει βαθύτερα τη συμπεριφορά του (Δημητρόπουλος, 1999).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τη Μαλικιώση- Λοΐζου, οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου και μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα ευνοϊκών συνθηκών , χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να σέβεται και να αποδέχεται τις απόψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα του μαθητή, ασχέτως από το αν συμφωνούν με τα δικά του πιστεύω (Δημητρόπουλος, 1999 & Μπρούζος, 1998 & Maslow, 1971). Σχετική έρευνα για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής, έδειξε πως οι μαθητές χρειάζονται ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης στο σχολείο και επιθυμούν το πρόσωπο αυτό να είναι ο εκπαιδευτικός (Κοσκινάς & Ραφαηλίδης 2006). Ο ρόλος του ωστόσο, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και όχι καθοδηγητικός, αποφεύγοντας να δίνει έτοιμες λύσεις στους μαθητές (Μπρούζος, 2009).

Η συμβουλευτική λοιπόν, εκτός από την ενίσχυση της μάθησης, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στην κοινωνική και ατομική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (McLaughlin, 1999). Θεωρείται σημαντικό, ο παιδαγωγός του σήμερα να κατέχει προσόντα συμβουλευτικής , ώστε να επιλύονται προβλήματα συμπεριφοράς και συγκρούσεων, καθώς επίσης να επιτυγχάνεται στο έπακρο η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apostolopoulou, Ch. (2013). O Symvouleftikos rolos tou ekpaideftikou. Anaktithike apo: http://eeeek.dra.sch.gr/autosch/joomla15/

Athanasiadou, Ch. (2011). I symvouleftiki psychologia sto scholiko plaisio. *Hellenic Journal of Psychology,* 8, 289-308.

Brouzos, A. (1998). O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis kai prosanatolismou. Mia Anthropistiki theorisi tis Ekpaidefsis. Athina, Ekdoseis Lychnos.

Brouzos, A. (2009), O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis. Mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg

Chatzichristou, Ch. (2014). Symvouleftiki sti Scholiki Koinotita. Athina: Gutenberg, sel. 136-137.

Giannelos, A. (2008). O ekpaideftikos os « simantikos allos » kai o rolos tou stin anaptyxi tis aftoektimisis tou mathiti. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou,* 84-85*,* 42-59

Dimitropoulos E., (1992). O ekpaideftikos tis Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis os Daskalos kai Leitourgos Symvouleftikis. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou,* t.22-23, sel. 51-62. Athina: Ekdoseis Ellinika Grammata.

Dimitropoulos E., (1999). *Symvouleftiki kai Symvouleftiki Psychologia*. Tomos A, Athina: Ekdoseis Grigoris.

Koskinas, Ch. & Rafailidis, G. (2006), O daskalos os leitourgos symvouleftikis. Oi apopseis ton daskalon gia ton symvouleftiko rolo tous kai pos tous krinoun oi mathites tous os leitourgous symvouleftikis: empeiriki erevna. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou,* 76-77, 78-97

Kosmopoulos, A. (1996). Symvoulos kai daskalos: dyo opseis tou idiou nomismatos, *Epitheorisi Symvouleftikis - Prosanatolismou*, 38-39*,* 102-109.

Malikiosi – Loizou, M. (1994). Symvouleftiki Psychologia (v΄ ekdosi). Athina: Ellinika Grammata.

Malikiosi-Loizou, M. (1998). *Symvouleftiki Psychologia.* Athina: Ellinika Grammata.

Malikiosi-Loizou, M. (2001). *I symvouleftiki psychologia stin Ekpaidefsi (g΄ ekdosi).* Athina: Ellinika Grammata.

Malikiosi-Loizou, M. (2011). «I Symvouleftiki Psychologia stin Ellada simera». *Hellenic Journal of Psychology,* 8, 266-288.

Maslow A. H. (1971*). The farther reaches of human nature.* New York: Viking.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance Counselling*, *27*(1), 13-22.

Nikolaou, E. (2009). I symvoli tis symvouleftikis stin enischysi ton diaprosopikon scheseon ton ntropalon paidion sto choro tou scholeiou. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou,* 88-89, 65-76.

Potamianos, G. (1999). *Theories prosopikotitas kai kliniki praktiki.* Athina: Ellinika Grammata g΄ ekdosi.

Reppa, A. (1996). Symvouleftiki - Prosanatolismos kai stin Protovathmia ekpaidefsi. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou*, t.38-39, sel. 102- 155. Athina: Ekdoseis Ellinika Grammata.

Rogers, C.S.C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework.* In koch, s. (ed) Psychology: A

stydy of science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.

Rogers, C.R. (1966). *Client – centered therapy*. In S. Ariet (Ebl.), American Handbook of Psychiatry. New York: Basic books.

Tsimpidaki, A. (2007). «*Oikogeneia me paidi me eidikes ekpaideftikes anagkes kai scholeio: pros mia schesi synergasias*», Athina: Atrapos.

Οι αλλαγές στη σκέψη των παιδιών. Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών Piaget, Vygotsky και επεξεργασίας πληροφοριών

Τζιόρα Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζει τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά και τύπους της σκέψης. Στη συνέχεια εντοπίζει δύο ομοιότητες των θεωριών Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας Πληροφοριών αναφορικά με τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων και την εσωτερίκευση ως μετασχηματιστική διαδικασία. Στη συνέχεια εντοπίζει αποκλίσεις των θεωριών Piaget, Vygotsky και Επεξεργασία Πληροφοριών. σχετικά την πορεία προς την ολοκλήρωση της σκέψης, τη σχέση γλώσσας και σκέψης, την κινητήρια δύναμη της αυτορρύθμισης και την αντίληψη των ερεθισμάτων.

Λέξεις κλειδιά: σκέψη, νοητική ανάπτυξη, Piaget, Vygotsky, Επεξεργασία Πληροφοριών.

Changes in children's thinking. Convergences and divergences of Piaget, Vygotsky and Information Processing theories

Tziora Eleftheria, Primary School Teacher M.Ed.

Abstract

This paper firstly presents the definition, characteristics and types of thinking. He then identifies two similarities of Piaget, Vygotsky and Information Processing theories regarding the role of social factors and internalization as a transformative process. Then he identifies deviations of the theories of Piaget, Vygotsky and Information Processing theories about the path to the completion of thought, the relationship between language and thought, the driving force of self-regulation and the perception of stimuli.

Key-words: thinking, mental development, Piaget, Vygotsky, Information Processing.

Εισαγωγή

Η μελέτη του τρόπου ανάπτυξης της σκέψης από τη γέννηση του παιδιού μέχρι και την εφηβική του ηλικία, έχει απασχολήσει και διερευνηθεί από πολλούς ψυχολόγους εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο Piaget διαμόρφωσε την πρώτη ολοκληρωμένη άποψη για την ανάπτυξη της σκέψης (Μαριδάκη, 2009). Ο Vygotsky με την κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία, πίστευε ότι οι βιολογικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Οι θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη και η λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης μοιάζουν μ' αυτή ενός πολύπλοκου συστήματος ηλεκτρονικού υπολογιστή (Κασσωτάκης & Φαούρης, 2006). Η διαδικασία που ακολουθεί κάθε πληροφορία μέχρι να αποθηκευθεί στη μνήμη απασχόλησε τους θεωρητικούς της μάθησης και ονομάστηκε μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών (Slavin, 2006).

Ορισμός της σκέψης

Η σκέψη είναι μια λειτουργία του ανθρώπινου νου, όπου κατανοούνται πράγματα και συγχρόνως δημιουργείται νέα γνώση που στηρίζεται και υπερβαίνει στην προϋπάρχουσα γνώση (Κωσταρίδου, 2011).Ο Piaget θεωρούσε ότι η σκέψη εκφράζεται ως μέρος της πορείας προς τη βιολογική προσαρμογή και η προσαρμογή στο περιβάλλον γίνεται από όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Vygotsky η σκέψη προκύπτει από την ανάγκη του παιδιού να αλλάξει τα πράγματα (Banyard, Hayes,1994). Η θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών υποστηρίζει πως οι πληροφορίες, αν μέσω της αισθητήριας καταγραφής προκαλέσουν το ενδιαφέρον του παιδιού, μεταφέρονται στην εργαζόμενη μνήμη όπου μέσω των διεργασιών ελέγχου κωδικοποιούνται, αποθηκεύονται ή απορρίπτονται (Lihgtfoot, Cole & Cole, 2014· Slavin,2007).

Σύμφωνα με τη Hartland (1999) η σκέψη χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η λέξη «σκέψη» έχει πολλές και διαφορετικές χρήσεις, όπως τη λύση προβλήματος, ονειροπόλησης, ένδειξη προσοχής, έκφραση γνώμης, πλάγια σκέψη, δημιουργική σκέψη, λογική σκέψη, ανάμνηση.

Οι δυνατότητες της σκέψης είναι περιορισμένες και εξαρτάται από αναπτυξιακούς, ιδιοσυγκρασιακούς και ικανότητας παράγοντες, από το τις προϋπάρχουσες γνώσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα (Κωσταρίδου, 2011).

Σημεία σύγκλισης των θεωριών του Piaget, του Vygotsky και επεξεργασίας πληροφοριών

Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή στον τομέα της εξελικτικής ψυχολογίας. Από τη σύγχρονη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι θέσεις τους εξακολουθούν να είναι καίριες και αποτελούν τη βάση πολλών νέων θεωριών. Πολλοί μελετητές θέλησαν να τους εξετάσουν συγκριτικά. Στην αρχή εντόπισαν αρκετές διαφορές όμως βαθμιαία βρήκαν και ομοιότητες (Lourenco, 2012). Οι Θεωρίες Επεξεργασία Πληροφοριών συγκαταλέγονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης Ο τεράστιος αριθμός πληροφοριών που δέχεται ο ανθρώπινος νους στη εποχή μας οδήγησε τους αναπτυξιολόγους στη μελέτη του τρόπου λειτουργίας του (Lightfoot, Cole, Cole, 2014).

Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων

Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στη γνωστική εξέλιξη αποτελεί το πρώτο κοινό στοιχείο των τριών θεωριών.

Στη θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών η συνδρομή των ενηλίκων και η αλληλεπίδραση παιδιού - ενήλικα θεωρείται ένας από τους δύο βασικούς παράγοντες βελτίωσης της γνωστικής ανάπτυξης. Στην πρώτη παιδική ηλικία, οι ενήλικες χρησιμοποιώντας πρακτικές επεξεργασίας, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην αύξηση της ικανότητας της μνήμης (Lightfoot, Cole, Cole, 2014).

Οι κοινωνικοί παράγοντες στην εξελικτική θεωρία του Vygotsky κατέχουν κυρίαρχη θέση. Θεωρούσε ότι κοινωνικοί παράγοντες μαζί με τους βιολογικούς και τους πολιτισμικούς διαμορφώνουν την ανάπτυξη του παιδιού (Lightfoot, Cole, Cole, 2014). Ο Piaget θεωρεί την κοινωνική ζωή απαραίτητη καθώς αυτή είναι που επιδρά και μετασχηματίζει τη φύση του ατόμου και τροποποιεί τη σκέψη του. Όμως ο Vygotsky πίστευε ότι η γνωστική εξέλιξη θα επέλθει μέσα από την αλληλεπίδραση με ενήλικους ή και ικανότερους συνομήλικους, ενώ ο Piaget θεωρούσε απαραίτητη τη συνεργασία με όμοιους εταίρους ώστε να μπορεί να βλέπει και την οπτική του άλλου που θα τον οδηγήσουν στην επίλυση προβλημάτων μέσα από τη συνεργασία και τον συμβιβασμό απόψεων (DeVries, 2000).

Η εσωτερίκευση ως μετασχηματιστική διαδικασία

Κατά τον Vygotsky οι ανώτερες λειτουργίες της ανθρώπινης σκέψης αποτελούν εσωτερικεύσεις κοινωνικών σχέσεων. Αρχικά κάθε ανώτερη λειτουργία της σκέψης είναι εξωτερική, γιατί είναι κοινωνική και στη συνέχεια εσωτερικεύεται και γίνεται μια πραγματική σκέψη. Τα συμβολικά εργαλεία του νου, όπως η γλώσσα, η γραφή διαμεσολαβούν στην εσωτερίκευση και τη μετάβαση της γνώσης από το κοινωνικό στο ατομικό επίπεδο (Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008).

Ο Piaget θεωρεί ότι οι πληροφορίες που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον γρήγορα μετασχηματίζονται σε απαραίτητα νοητικά σχήματα. Τα αντανακλαστικά σχήματα με τα οποία γεννιούνται τα παιδιά μετασχηματίζονται μέσα από την αφομοίωση και τη συμμόρφωση σε πολύπλοκα γνωστικά σχήματα, το νοητικό συλλογισμό (Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008). Τα καινούρια πολύπλοκα σχήματα βοηθούν το παιδί να αποκτήσει προσωρινά γνωστική ισορροπία που επιτυγχάνεται μέσω μετασχηματιστικών μηχανισμών εσωτερίκευσης της γνώσης (Lightfoot, Cole, Cole, 2014).

Η θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών θεωρεί ότι ο ανθρώπινος νους είναι οργανωμένος σε σχήματα. «Το σχήμα είναι σαν ένα διάγραμμα, με διαφορετικές έννοιες ή ιδέες ομαδοποιημένες κάτω από μεγαλύτερες κατηγορίες. Διάφορα στοιχεία των σχημάτων ενδέχεται να συνδέονται μεταξύ τους με αλληλουχίες προτάσεων, δηλαδή σχέσεις» (Slavin, 2007, σ. 233). Η πληροφορία γίνεται κατανοητή, μαθαίνεται και αποθηκεύεται εύκολα, όταν ταιριάζει σε κάποιο προϋπάρχον σχήμα (Slavin, 2007).

Σημεία απόκλισης των θεωριών του Piaget, του Vygotsky και επεξεργασία πληροφοριών

Οι αποκλίσεις των τριών θεωριών αφορούν: την πορεία προς την ολοκλήρωση της σκέψης, τη σχέση γλώσσας και σκέψης, την κινητήρια δύναμη της αυτορρύθμισης και την αντίληψη των ερεθισμάτων

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της σκέψης

Η ανάπτυξη της σκέψης κατά τον Piaget για να φτάσει στην ολοκλήρωσή της, περνάει από τέσσερα στάδια, είναι μια πεπερασμένη χρονικά διαδικασία (Μαριδάκη, 2009). Η

ιδιοσυγκρασία του παιδιού, οι βιολογικές του καταβολές, τα ερεθίσματα που δέχεται κάθε παιδί από το περιβάλλον καθορίζουν τη χρονική διάρκεια κάθε σταδίου εξέλιξης της σκέψης του Ο Piaget πίστευε ότι η ακριβή ηλικία όπου κάθε παιδί θα περάσει από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι ίδια (Μαριδάκη, 2009)..

Από την άλλη μεριά ο Vygotsky θεωρεί τη γνωστική εξέλιξη μια συνεχή διαδικασία, χωρίς βιολογικό όριο και δίνεται βάρος στο περιεχόμενο της. Κατά τον Vygotsky η νοητική ανάπτυξη του παιδιού χαρακτηρίζεται από ηλικιακές περιόδους, όπου διακόπτονται από κρίσιμες ριζικές αλλαγές. Στο παιδί αλλάζει και οργανώνεται η προσωπικότητά του και φθίνουν τα χαρακτηριστικά προηγούμενων περιόδων. Αναφέρει πέντε κρίσιμες περιόδους από τη γέννηση μέχρι και την εφηβεία του. Κριτήριο διαχωρισμού των ηλικιακών περιόδων αποτελούν οι ποιοτικοί νεοσχηματισμοί που είναι διαφορετικοί σε κάθε περίοδο. Η πορεία ανάπτυξης του παιδιού ακολουθεί μια σπειροειδή μορφή. Στη σύνθεση των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και του παιδιού οφείλεται η ανάπτυξη του (Παπαδοπούλου, 2009).

Οι θεωρίες Επεξεργασία Πληροφοριών θεωρούν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ως μια εξελισσόμενη διαδικασία, καθώς οι άνθρωποι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους μπορούν να αυξάνουν τη χρήση στρατηγικών, την εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη τους (Miller, 2011). Ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται τις πληροφορίες όπως ένας υπολογιστής (Slavin, 2007).

Η σχέση γλώσσας και σκέψης

Ο Piaget θεωρεί ότι η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού και δεν έχει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη του. Το παιδί από τη γέννησή του δομεί σχήματα και καθώς αναπτύσσεται τα εξελίσσει ώστε να μπορεί να επιβιώσει και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Αντίθετα ο Vygotsky πίστευε ότι η γλώσσα και η σκέψη εξελίσσονται ξεχωριστά ως την ηλικία των δύο ετών, όπου συγκλίνουν και το παιδί αρχίζει να σκέφτεται με λέξεις (Hartland, 1999).

Σύμφωνα με τον Piaget οι πρώτες σκέψεις του παιδιού είναι αυτιστικές όπου δεν μπορούν να εκφραστούν με τον λόγο. Στην πρώιμη ηλικία ο λόγος γίνεται εγωκεντρικός μέσω του όποιου εκφράζει περισσότερο τις σκέψεις του παρά επικοινωνεί κοινωνικά με άλλους. Ο εγωκεντρικός λόγος δίνει τη θέση του στον κοινωνικό λόγο(Hartland, 1999).

Κατά τον Vygotsky η ανάπτυξη του λόγου έχει την εξής ακολουθία: από τον εξωτερικό κοινωνικό λόγο στον εγωκεντρικό λόγο και τέλος στην εσωτερικευμένο λόγο που αποτελεί εργαλείο της σκέψης (Κουτσούκος & Σμυρναίου,2008). Ο εγωκεντρικός λόγος δεν εξαφανίζεται όταν αναπτύσσεται ο κοινωνικός λόγος αλλά υπάρχει ως λεκτική σκέψη(Hartland, 1999).

Η θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών θεωρεί πως το παιδί καθώς μεγαλώνει ωριμάζει ο εγκέφαλός του και αποκτά καλύτερες στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών, Η

συμμετοχή των ενηλίκων με πρακτικές επεξήγησης και ανάλυσης πληροφοριών και οι προγενέστερες γνώσεις αυξάνουν την ικανότητα κωδικοποίησης και αποθήκευσης της πληροφορίας (Lightfoot, Cole &Cole, 2014). Η θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών θεωρεί ότι οι αλλαγές στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στη μέση παιδική ηλικία οφείλονται στην αύξηση της χωρητικότητας της μνήμης, στην αυξανόμενη ταχύτητα με την οποία επεξεργάζονται τις πληροφορίες, στον αυξημένο έλεγχο της προσοχής και στη χρήση περισσότερων μνημονικών στρατηγικών (Lightfoot, Cole &Cole, 2014· Pressley & McCormick, 2007). Στην αύξηση της χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης και τη χρησιμοποίηση ισχυρότερων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων από τους εφήβους οφείλεται σύμφωνα με τη θεωρία Επεξεργασία Πληροφοριών η ανάπτυξη της συστηματική σκέψη (Lightfoot, Cole &Cole, 2014).

Η κινητήρια δύναμη της αυτορρύθμισης

Τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky αναφέρονται στην έννοια της αυτορρύθμισης. Όμως ο πρώτος θεωρεί ότι η αυτορρύθμιση εμφανίζεται στο παιδί από την πρώτη βρεφική ηλικία ενώ για τον δεύτερο η αυτορρύθμιση εμφανίζεται ως επακόλουθο της ρύθμισης των άλλων (DeVries, 2000). Ο Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη προπορεύεται της μάθησης ενώ ο Vygotsky θεωρεί ότι η μάθηση προπορεύεται της ανάπτυξης. Το παιδί πρώτα κατακτά και εσωτερικεύει τα σύμβολα και τις πληροφορίες από τους άλλους, ώστε στη συνέχεια να δύναται να σκεφτεί και να λύνει προβλήματα χωρίς την βοήθεια άλλων (Slavin, 2007).

Η αντίληψη των ερεθισμάτων

Σύμφωνα μ τον Piaget το ερέθισμα δε δύναται ως ερέθισμα αν δεν ενεργήσει. Αντίθετα ο Vygotsky θεωρεί ότι τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον είναι υπεύθυνα για οποιαδήποτε ενέργεια του παιδιού. Ο έλεγχος των ερεθισμάτων είναι απαραίτητος για τον έλεγχο της συμπεριφοράς (DeVries, 2000). Για τις θεωρίες Επεξεργασία Πληροφοριών η αντίληψη των ερεθισμάτων εμπεριέχει νοητική ερμηνεία και επίδραση με την ψυχική κατάσταση του ατόμου, την προϋπάρχουσα εμπειρία, τις γνώσεις, τα κίνητρα κ.α. Η αντίληψη των ερεθισμάτων έχει να κάνει με τη γνώμη που έχουν τα παιδιά για αυτά ή υποθέτουν ότι έχουν και όχι με τον τρόπο που τα βλέπουν ή τα αισθάνονται (Slavin, 2007).

Κριτική αποτίμηση

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky αποτέλεσαν την αφετηρία για την ανάπτυξη πολλών θεωριών. Όμως παρά την αναμφισβήτητη αξία τους εμφανίζουν ορισμένες περιστολές. Ο Piaget επικρίθηκε έντονα γιατί δεν έδωσε την ανάλογη σημασία στην επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στην γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Επιπλέον κριτική δέχτηκε και για την άποψη ότι οι γνωστικοί περιορισμοί της σκέψης είναι υπεύθυνοι για τον παιδικό εγωκεντρισμό, την αποτυχία των παιδιών στην κατανόηση των αριθμών και την κατηγοριοποίησής τους κ.α. Η προσοχή, τα κίνητρα, ο κώδικας επικοινωνίας μεταξύ παιδιού

και πειραματιστή και άλλα θεωρούνται υπεύθυνα για τους γνωστικούς περιορισμούς της σκέψης.(Donaldson, 2001· Κασσιωτάκης & Φλαουρής, 2006). Η θεωρία του Vygotsky λόγω της σημασίας που δίνει στους πολιτισμικούς παράγοντες ασκεί όλο και μεγαλύτερη επίδραση. Όμως έχει δεχθεί και μεγάλη κριτική καθώς υποτίμησε την επίδραση των βιολογικών και κληρονομικών παραγόντων στην ανάπτυξη του παιδιού (Wartsch & Tulviste, 1992). Οι θεωρίες Επεξεργασία Πληροφοριών έχουν βοηθήσει στη κατανόηση ζητημάτων, όπως του τρόπου ανάπτυξης της μνήμης της προσοχής, οικοδόμησης των πληροφοριών, ανάπτυξης και χρήσης στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων με τη χρήση πολλών πειραματικών μεθόδων. Έχει όμως ασκηθεί κριτική καθώς θεωρούν ότι οποιοδήποτε γνωστική διεργασία δεν είναι μόνο λογική και προσοχή αλλά περιέχει και συναίσθημα, που δεν περιλαμβάνεται επαρκώς στις θεωρίες (Miller, 2011· Riquelme, 1994). Επιπλέον κατηγορούνται ότι εστιάζουν στις εσωτερικές διεργασίες του εγκεφάλου και δίνουν ελάχιστη σημασία στις ατομικές ή πολιτισμικές διαφορές, στα εξωτερικά ερεθίσματα και στις επιδράσεις του περιβάλλοντος (Miller, 2011).

Σύνοψη

Οι τρεις θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη αποτελούν τεράστιο κεφάλαιο για την αναπτυξιακή επιστήμη. Οι θεωρίες Επεξεργασία Πληροφοριών στηρίχθηκαν πάνω στη θεωρία του Piaget. Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky δεν είναι αντίθετες αλλά συμπληρώνουν η μία την άλλη, άλλωστε οι θεωρίες των νεο-Piagetians και νεο-Vygotskians αποτελούν τη δημιουργική σύνθεση των θεωριών τους (Vanchevsky, 2006).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banyard, P. & Hayes, N. (1994). *Σκέψη και λύση προβλημάτων* (μτφ. Κ. Σύρμαλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cole, M., Cole, S., Lightfoot, C. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2009)

DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology, 18*, 187-213.

Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφ. Α. Καλογιαννίδου & Α. Αρχοντίδου). (3η εκδ.). Αθήνα: Gutenmberg.

Hartland, J. (1999). *Γλώσσα και σκέψη* (μτφ. Κ. Σύρμαλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kassotakis, M & Flauris, G. (2006). *Mathisi kai didaskalia.* (3η ekd., Tom, A). Athina: Idias

Koliadi, E. (1997). Theories Mathisis kai ekpaideftiki praksi. (1η ekd., Tom, Γ). Athina: Idias

Kostaridou – Eukleidi, A. (2011). Psihologia tis skepsis. Athina: Pedio.

Koutsoukos, A. & Smirnaiou, Z. (2008). *Gnostiki psixologia kai didaktiki. H simvoli tou Jean Piaget sti sigxroni paidagogiki kai didaktiki skepsi* . Athina: Irodotos.

Lourenco, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology, 30*, 281-295.

Maridaki – Mpotsari, A. (1997). Sigxrones apopseis gia th skepsi tou paidiou. Athina: Grigoris.

McCormick, C. B. & Pressley, M. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators.* New York: The Guilford Press.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. (5th ed) New York: Worth Publishers.

Papadopoulou, K. (2009). H zoni eggiteris anptiksis *sti theoria tou L. S. Vygotsky*. Athina: Gutenmberg.

Riquelme, H. (1994). Information Processing Theory and its Explanation of the Creative Process. Creativity and innovation management, 3 (2), 85–90

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη.* (μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Tulviste, P. & Wertsch, J. V. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology, 28*(4), 548-557. Ανακτήθηκε http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548

Vanchevsky, M. A. (2006). *Frontiers in cognitive psychology.* New York: Nova Science Publications.

Η αποτίμηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Επιλογή μοντέλου αξιολόγησης και μέθοδος αξιολόγησης

Μπαλιάμης Παναγιώτης,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ

Περίληψη

Η εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε πολλές και σημαντικές πτυχές, όπως το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και το εύρος εφαρμογής, συναντάται στην πλειονότητα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με δεδομένη την ποικιλομορφία, που συναντάται σ' αυτά τα προγράμματα, αρμόζουν και συγκεκριμένα μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία συμβάλλουν στην πληρέστερη αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο παρόν άρθρο, αφού αποσαφηνιστεί η έννοια της αξιολόγησης και αναφερθούν μορφές, τύποι και μοντέλα αξιολόγησης, θα προταθεί ένα μοντέλο αξιολόγησης που δύναται να συμβάλλει στην καλύτερη αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολόγηση, μοντέλα αξιολόγησης, ανατροφοδότηση.

The evaluation of educational programs: choice of evaluation model and evaluation method.

Baliamis Panagiotis, M.Ed

Abstracts

The implementation of various educational programs, which differ from each other in many and important aspects, such as content, targeting and scope, is found in the majority of Primary and Secondary Education schools. Given the diversity found in these programs, specific evaluation models are also appropriate, which contribute to a more complete evaluation of the educational programs.In this article, after clarifying the concept of evaluation and mentioning forms, types and models of evaluation, an evaluation model will be proposed that can contribute to the better evaluation of educational programs.

Key-Words: training programs, assessment, assessment models, feedback.

Εισαγωγή

Κατά τους Stufflebeam και Shinkfield (2007,4-5) η αξιολόγηση είναι πανταχού παρούσα στην κοινωνία, αφού διαπερνά όλους τους τομείς της παραγωγής, των υπηρεσιών αλλά και της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία η ζήτηση για ένα κατάλληλα ειδικευμένο εργατικό δυναμικό έχει φέρει στο προσκήνιο την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ως τομέα υψηλής προτεραιότητας, αφού η αξιολόγηση καταλαμβάνει όλο και πιο σημαντική θέση τόσο στις διαδικασίες λήψης

αποφάσεων στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, μιας και εξυπηρετεί πολιτικές λειτουργίες όπως η ανάλυση των δαπανών, η κατανομή κεφαλαίων και η παροχή της λογοδοσίας, αλλά και σχετίζεται όλο και περισσότερο με τη μάθηση και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικά προγράμματα (McNamara, Joyce, &O'Hara, 2010, 548). Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή της καινοτομίας στα σχολεία ως επακόλουθο των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Τα κυριότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία είναι : Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας, Μαθητικοί Διαγωνισμοί και Αγώνες), τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (Erasmus+, etwinning) και η Ευέλικτη ζώνη. (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Τα προγράμματα αυτά εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία ως προς το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και το εύρος εφαρμογής, αποτελούν όμως μια προσπάθεια «να ανταποκριθεί το ελληνικό σχολείο στις σύγχρονες παιδαγωγικο-διδακτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις» της σύγχρονης εποχής. (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Κάθε οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τρία στάδια: τον σχεδιασμό και τη δόμησή του ανιχνεύοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την οργάνωση και διαχείρισή του και τέλος την αξιολόγησή του (Βεργίδης, 2008β).

Αξιολόγηση: Εννοιολογική Αποσαφήνιση, Τυπολογία και Μοντέλα

Η αξιολόγηση αποτελεί μια άτυπη και άδηλη καθημερινή πρακτική, αλλά και μια νέα επιστημονική περιοχή που ορίζεται συνοπτικά ως «η συστηματική αποτίμηση της αξίας ή της ποιότητας ενός αντικειμένου» (Scriven,1991,139). Επίσης η έννοια της αξιολόγησης έχει συσχετιστεί και με άλλες έννοιες, όπως εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση (Μαυρογιώργος, 2006,277). Ο Βεργίδης (2008γ,120-123) διακρίνει την αξιολόγηση από τον έλεγχο και την παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη θεωρεί αναγκαίο στοιχείο του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους. Στον εκπαιδευτικό χώρο κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση, αφού «κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του πρέπει να αξιολογείται» (Δημητρόπουλος, 1999,23). Η αξιολόγησή τέτοιου είδους προγραμμάτων ορίζεται ως: «η συστηματική διαδικασία αποτίμησης της αξίας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του προγράμματος, σύμφωνα με τα κοινώς αποδεκτά ή/και θεσπισμένα πρότυπα, κριτήρια» (Μήλλας, Ρετάλης, & Σιασιάκος, 2008, 331). Η αξιολόγηση σχετίζεται τόσο με τη διασφάλιση της ποιότητας όσο και με την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετεί τη φιλοσοφία της αξιολόγησης που μπορεί να δρα ανατροφοδοτικά για το σύνολο του προγράμματος αλλά και για τα αποτελέσματά του, επομένως «κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του πρέπει να αξιολογείται» (Δημητρόπουλος, 1999,23).

Ο Καραλής (2006,100-101), κατά την τυπολογία του, με κριτήριο τον σκοπό της αξιολόγησης τη διακρίνει σε: α) αρχική/ διαγνωστική αξιολόγηση, β) ενδιάμεση/ διαμορφωτική και γ) τελική/ απολογιστική αξιολόγηση και σημειώνει ότι οι όροι: αρχική, ενδιάμεση και τελική σχετίζονται με τον χρόνο συλλογής των δεδομένων, ενώ ο Βεργίδης (2008δ,166) με βάση τον χρόνου διεξαγωγής της αξιολόγησης, την διακρίνει σε: εκ των προτέρων, κατά τη διάρκεια και εκ των υστέρων. Οι διάφοροι τύποι της αξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με το στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά. Η διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και η απολογιστική στο τέλος του, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να υλοποιηθεί σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Η απολογιστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση «έχουν αποφασιογόνο διάσταση» (Καραλής, 2006,100-101), μόνο που η απολογιστική σχετίζεται με αποφάσεις που αφορούν στην προοπτική του ίδιου του προγράμματος ή μελλοντικών παρόμοιων προγραμμάτων, αφού αποσκοπεί στη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος καθώς και στον προσδιορισμό των παραγόντων που συνέβαλαν στα αποτελέσματα του προγράμματος, ενώ στη διαμορφωτική οι αποφάσεις αφορούν στο ίδιο το πρόγραμμα, αφού η διαμορφωτική αξιολόγηση περιορίζεται στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και αποσκοπεί στον εντοπισμό των αδύναμων σημείων του αλλά και των αποκλίσεων από τον αρχικό σχεδιασμό παρέχοντας τη δυνατότητα εφαρμογής βελτιωτικών λύσεων για το πρόγραμμα, τους συντελεστές αλλά και για τους εκπαιδευόμενους (Mark, Herny, & Julnes, 2000· Καραλής, 2006). Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει το πρόγραμμα, ενόσω υλοποιείται, ενώ η απολογιστική μπορεί να διατυπώσει κρίσεις για την μελλοντική πορεία, τη συνέχιση ή και τη διακοπή του (Scriven, 1991,168). Με κριτήριο τη θέση του αξιολογητή, ο Καραλής (2012) διακρίνει την αξιολόγηση σε εσωτερική, αν ο αξιολογητής ανήκει στον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα και σε εξωτερική, αν δε σχετίζεται με τον φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα. Ο ανεξάρτητος αξιολογητής είναι πιο αντικειμενικός, αφού δεν εξαρτάται από τον φορέα και δεν έχει δεσμεύσεις από την πορεία του προγράμματος, σε αντίθεση με τον εσωτερικό αξιολογητή που δεσμεύεται από τον φορέα, αλλά τον γνωρίζει καλύτερα, μπορεί να αντλήσει ευκολότερα πληροφορίες και ενδιαφέρεται περισσότερο για την πορεία του προγράμματος (Καραλής, 2012,112). Με κριτήριο τις γενικές αρχές που την διέπουν, η αξιολόγηση διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: α) διαχειριστική που διεξάγεται από ανεξάρτητους επιστήμονες και χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, β) συμμετοχική, όπου εμπλέκονται επιστήμονες αλλά και εκπρόσωποι του φορέα και συμμετέχοντες και χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και γ) δημοκρατική, που εμπλέκει τους πολίτες με σκοπό την ενημέρωσή τους, αφού «αποσκοπεί στην κοινωνική λογοδοσία των εκπαιδευτικών αρχών για το έργο τους» (Βεργίδης, 2008δ,166).

Σε θεωρητικό επίπεδο έχουν προταθεί από θεωρητικούς της αξιολόγησης μοντέλα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, όπως ο D. L. Stufflebeam το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product), ο R. Stake το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation), ο D. Fetterman το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Empowerment Evaluation) και ο D. L. Kirkpatrick το μοντέλο των τεσσάρων

επιπέδων (Four Level Model) (Καραλής, 2008). Τα μοντέλα αυτά διαφέρουν όσον αφορά στον σκοπό της αξιολόγησης, τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση και στην προσβασιμότητά τους στα δεδομένα της αξιολόγησης καθώς και στη χρήση των αποτελεσμάτων της διαμορφώνοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και οριοθετώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης (Καραλής, 2008). Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε: «μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία, εκτός του θεωρητικού πλαισίου, περιλαμβάνει και προτάσεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης, την εμβέλεια της εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συμμετεχόντων και επωφελούμενων του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και τα αντικείμενα και τους άξονες της αξιολόγησης» (Καραλής, 2008,143).

Επιλογή και Σχεδιασμός Αξιολόγησης

Σκοπός, στόχοι, προϋποθέσεις και στάδια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση συνιστά μια πολυδιάστατη ερευνητική διαδικασία με συγκεκριμένες επιλογές (Scriven,1991,378). Αρχικά καθορίζουμε το «γιατί» θα αξιολογήσουμε. Αν για παράδειγμα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται για πρώτη φορά, ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητάς του. Ενδεικτικοί στόχοι της αξιολόγησης είναι να επισημανθούν ποιες ενέργειες/πρακτικές του προγράμματος συνεισφέρουν στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων του, να εντοπιστούν δυσκολίες των εκπαιδευόμενων και διδασκόντων και δυσχέρειες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση, να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του και να επισημανθούν ενέργειες που θα συνεισφέρουν στη βελτίωσή του.

Ο Robson (2010,248) προτείνει στους αξιολογητές τέσσερις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση: Χρησιμότητα, Εφικτότητα, Ορθότητα, Τεχνική Επάρκεια, δηλαδή τα αποτελέσματά της να μπορούν να αξιοποιηθούν από τον φορέα που την ζήτησε, τους συμμετέχοντες ή τους αποδέκτες, να μπορεί να πραγματοποιηθεί σε σχέση με το κόστος και τη διάρκειά της και να διεξαχθεί σύμφωνα με δεοντολογικές αρχές και από άτομα με αξιοπιστία και δεξιότητα στη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης.
Τρία είναι τα στάδια αξιολόγησης ενός προγράμματος (Καραλής,2008,153-154):

1. Σχεδιασμός αξιολόγησης.
2. Διεξαγωγή αξιολόγησης.
3. Κοινοποίηση αποτελεσμάτων.

Τύπος, κατηγορία αξιολόγησης

Από τους δύο τύπους αξιολόγησης, βάσει του σκοπού της, κατά την τυπολογία του Καραλή (2006,100), επιλέγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, επειδή έχει «σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος» (σ.135). Επειδή κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εισάγει κάτι νεωτεριστικό στη σχολική μονάδα και ως εκ τούτου αποτελεί μια καινοτομία, «η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται ως περισσότερο κατάλληλος τύπος αξιολόγησης για την

περίπτωση καινοτομικών προγραμμάτων,[…]»(σ.180). Στην επιλογή αυτή συνηγορεί η μεγάλη χρονική διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων που καθορίζεται ένα τρίμηνο τουλάχιστον σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020). Βάσει του χρόνου διεξαγωγής, διακρίνονται 3 τύποι αξιολόγησης: η εκ των προτέρων, η κατά τη διάρκεια και η εκ των υστέρων (Βεργίδης, 2008δ,166). Η κατά τη διάρκεια αξιολόγηση συνάδει με τη διαμορφωτική, αφού «η συλλογή δεδομένων είναι συνεχής και διατρέχει όλες τις φάσεις εφαρμογής,…» (Καραλής,2006,14). Βάσει της προέλευσης του αξιολογητή ο Καραλής (2006,101) διακρίνει την αξιολόγηση σε εσωτερική και εξωτερική, αν ο αξιολογητής ανήκει ή όχι στον φορέα υλοποίησης. Επιλέγεται η εσωτερική, αφού ένας αξιολογητής μέσα από την ίδια σχολική μονάδα γνωρίζει καλύτερα τους σκοπούς και τους στόχους του, ενδιαφέρεται περισσότερο για την πορεία του προγράμματος και θα μπορέσει πιο εύκολα να αντλήσει πληροφορίες και να λειτουργήσει «ως σύμβουλος, παράγοντας αλλαγής, ενεργοποίησης ή διευθέτησης συγκρούσεων, ερευνητής» (Καραλής, 2006,179), άλλωστε στη διαμορφωτική αξιολόγηση «ο ρόλος του αξιολογητή είναι του «κριτικού φίλου» και του συνεργάτη»(σ.103-104).Από τις κατηγορίες της αξιολόγησης: διαχειριστική, συμμετοχική και δημοκρατική (Βεργίδης, 2008δ,165) επιλέγεται η συμμετοχική, η οποία αποτελεί συλλογική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, αφού προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή όλων των συντελεστών: επιστημονικοί υπεύθυνοι, διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι, γιατί «επιδιώκεται η συναίνεση για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων» (Βεργίδης,2008α,166).

Επιλογή Μοντέλου Αξιολόγησης

Η επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις σε κάθε αξιολόγηση, γιατί από αυτή την απόφαση εξαρτώνται και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά καθορίζονται και οι διαδικασίες της και όλη η πορεία της. Το μοντέλο αξιολόγησης καθορίζει και τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση την πορεία ή βιωσιμότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Καραλής, 2006). Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία κρίνεται πως η αξιολόγησή τους θα πρέπει να βασιστεί στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων, «καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας» (Καραλής, 2008,146) και «το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μοντέλο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Καραλής, 2012,129), αλλά και γιατί εστιάζει στις γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η διαδικασία της αξιολόγησης εκτυλίσσεται σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων, όπου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το αν θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και κατά πόσο ικανοποιήθηκαν από αυτό (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006,25). Το δεύτερο επίπεδο αφορά στη μάθηση, η οποία κατά τους Kirkpatrick και Kirkpatrick (2006,55) διερευνάται μέσα από τρία αντικείμενα που τη συνιστούν και που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις. Σε αυτό το επίπεδο η αξιολόγηση διερευνά κατά πόσο απέκτησαν γνώσεις, κατά πόσο ανέπτυξαν ή βελτίωσαν δεξιότητες και κατά πόσο

άλλαξαν στάσεις οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Διεξαγωγή αξιολόγησης: Αντικείμενα, Άξονες, Δείκτες Αξιολόγησης

Πυλώνες κάθε μαθησιακής διαδικασίας είναι οι διδάσκοντες, οι εκπαιδευόμενοι και το αντικείμενο μάθησης, γι' αυτό αντικείμενα της αξιολόγησης αποτελούν (Καραλής,2008,161)

1. Οι διδάσκοντες
2. Οι εκπαιδευόμενοι
3. Το εκπαιδευτικό υλικό

Άξονες αξιολόγησης για τους εκπαιδευτές μπορούν να αποτελέσουν : ο διδακτικός και ο παιδαγωγικός ρόλος, ενώ για τους εκπαιδευόμενους τα μαθησιακά αποτελέσματα και η συμμετοχή στο πρόγραμμα. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιολογηθεί σχετικά με το περιεχόμενο και την δομή του. Δείκτες του διδακτικού ρόλου των εκπαιδευτών αποτελούν: η γνώση αντικειμένου, η προετοιμασία τους, η χρήση εποπτικών και ηλεκτρονικών μέσων, και η συνεργασία με τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, τον υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων και άλλους διδάσκοντες. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι άξονες, γιατί μπορούν να αποδώσουν μια πλήρη εικόνα κάθε διδάσκοντα, αφού αποτελούν δύο βασικές διαστάσεις του ρόλου του. Ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι:

- Κατά πόσο οι διδάσκοντες κατέχουν σε βάθος όλο το διδακτικό αντικείμενο; Είναι σε θέση να δώσουν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευόμενων; Μπορούν να τους κατευθύνουν σε πηγές γνώσεων για περαιτέρω διερεύνηση του διδακτικού αντικειμένου του προγράμματος;
- Έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ως προς αντικείμενο; Είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι κατά τις συναντήσεις του προγράμματος;
- Χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων και ηλεκτρονικού εξοπλισμού (παροχή σημειώσεων, χρήση βίντεο, προβολή παρουσιάσεων κ.α.) διευκολύνοντας την κατανόηση του αντικειμένου του προγράμματος;
- Κατά πόσο συνεργάζονται με τους υπεύθυνους και τους άλλους διδάσκοντες, ώστε να επιλύουν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς,2010,10-14)

Δείκτες του παιδαγωγικού ρόλου είναι: οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, η δημιουργία μαθησιακού κλίματος, η γνώση μαθησιακής νοοτροπίας των εκπαιδευόμενων και η χρήση συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών.

- Ο εκπαιδευτής δημιούργησε ζεστό κλίμα επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους; Απαντούσε άμεσα και, έλυνε καίρια τις απορίες τους, τους ενίσχυε να επικοινωνούν μαζί του; Προέτρεπε και έδινε κίνητρα για επικοινωνία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους (ομαδικές ασκήσεις, δραστηριότητες);
- Έδινε κατευθύνσεις, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων;

Δημιουργούσε κλίμα μάθησης, ώστε να θέλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους
- Κατά πόσο προσπάθησε να τους γνωρίσει; Έγινε διερεύνηση των αναγκών, των προηγούμενων γνώσεων και των προσδοκιών τους από το πρόγραμμα, έδειξε να τα λαμβάνει υπόψη του; Επέλεξε ανάλογα τις γνώσεις που πρέπει να τους μεταδώσει, ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες; Έδινε λεπτομερή ανατροφοδότηση στις εργασίες τους ενισχύοντας τη μάθησή τους;
- Χρησιμοποίησε ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών για να δημιουργήσει συμμετοχικό κλίμα μάθησης; Κατά πόσο συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας και θετικού κλίματος μέσα στην ομάδα; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς,2010,10 -14)

Δείκτες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων είναι: οι αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες, η αλλαγή στάσεων, η ποιότητα εργασιών, η ενεργητική συμμετοχή στη γνώση. Επιλέχτηκε αυτός ο άξονας, γιατί σκοπός κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η μάθηση, που αποτελεί και το τελικό προϊόν του προγράμματος, αφού μάλιστα «Στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης βρίσκεται το ζήτημα της μάθησης» (Rogers,1999,298). Οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευόμενων είναι δυνατό να αξιολογηθούν με βάση τις επιδόσεις τους στο τέλος, αλλά και από την ποιότητα των απαντήσεών τους στις εβδομαδιαίες δραστηριότητες. Θα αποτιμηθεί:

- Κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι από τους εκπαιδευόμενους;
- Σε ποιο βαθμό αξιοποιήθηκε η νέα γνώση; (μέσω του μέσου όρου της βαθμολογίας στις εργασίες που παραδόθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος)
- Κατά πόσο ανέλαβαν πρωτοβουλίες για αξιοποίηση και αναζήτηση περαιτέρω υλικού και πηγών μάθησης αναπτύσσοντας το ερευνητικό τους πνεύμα;
- Κατά πόσο υιοθέτησαν στην καθημερινή πρακτική τους τις γνώσεις και ανέπτυξαν διάθεση να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται;
- Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν ενεργητικά στη νέα γνώση και εμπλέκονταν στις μαθησιακές διεργασίες;
- Κατά πόσο ανταποκρίνονταν στον ρυθμό μάθησης του προγράμματος
- Αντιμετώπιζαν τις εργασίες γόνιμα και δημιουργικά προς την κατεύθυνση της μάθησης και όχι διεκπεραιωτικά; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς,2010,10-14).

Για τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, δείκτες είναι: οι απουσίες στις συναντήσεις του προγράμματος και ο αριθμός συμμετεχόντων στις συναντήσεις καθώς και ο αριθμός απαντήσεων στις δραστηριότητες/εργασίες του προγράμματος. Επιλέχθηκε ο άξονας αυτός γιατί «Η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εργασία (δραστηριότητες) της ομάδας θεωρείται ένδειξη ότι πραγματοποιείται μάθηση» (Rogers,1999,301-302). Θα διερευνηθεί:
- Ποια ήταν η προσέλευση των μαθητών στις συναντήσεις και ποια η συμμετοχή τους σε αυτές;
- Ποιος ο μέσος όρος των μαθητών που απαντούσαν στις εβδομαδιαίες δραστηριότητες;
- Κατά πόσο ανταποκρίνονταν στις συζητήσεις, διατύπωναν απορίες, αναλάμβαναν

πρωτοβουλίες για συζητήσεις; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010,11-14).

Για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού δείκτες είναι: η επάρκεια/πληρότητα, η ανταπόκριση στους στόχους του προγράμματος και στις ανάγκες εκπαιδευτών- εκπαιδευόμενων, η καταλληλότητα και η ποικιλία. Θα αποτιμηθεί αν:

- Το εκπαιδευτικό υλικό υπηρετεί το διδακτικό αντικείμενο της κάθε ενότητας του προγράμματος επαρκώς και ποιοτικώς, άλλωστε γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε αυτός ο άξονας.
- Παρουσιάζει επάρκεια ασκήσεων, δραστηριοτήτων και εμπεριέχει παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης.
- Ανταποκρίνεται σε όλους τους επιμέρους στόχους του διδακτικού αντικειμένου του προγράμματος αλλά και στις ανάγκες των διδασκόντων και των εκπαιδευόμενων;
- Παρουσιάζει με εγκυρότητα τη νέα γνώση;
- Είναι κατάλληλο για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών;
- Η χρησιμοποιούμενη ορολογία ανταποκρίνεται στην καθιερωμένη ορολογία για το επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται το πρόγραμμα;
- Περιλαμβάνει ποικιλία πηγών και πλούσια βιβλιογραφία, ώστε να υπηρετεί τον πλουραλισμό;
- Υπάρχουν ορθογραφικά/συντακτικά λάθη; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010,10-14).

Δείκτες για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν: η σαφήνεια, η ευχρηστία, η ελκυστικότητα και η χρήση πολυμέσων και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων

- Το εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιεί κατανοητή γλώσσα;
- Είναι σαφείς οι στόχοι κάθε κεφαλαίου;
- Είναι σχεδιασμένο,-ώστε να διευκολύνει τη μελέτη των συμμετεχόντων;
- Τα τυποεκδοτικά στοιχεία του υλικού είναι τέτοια, ώστε να είναι ελκυστικό και εύχρηστο (επισήμανση θεμελιωδών σημείων, ευανάγνωστες γραμματοσειρές, κ.α.);
- Υπάρχει αλληλουχία και εσωτερική σύνδεση στις θεματικές υποενότητες και συνέπεια σε όλο το περιεχόμενο;
- Σε ποιο βαθμό αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση;
- Παρουσιάζει άσκοπες επαναλήψεις και αλληλοκαλύψεις;
- Αξιοποιεί πολυμέσα; (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010,10-14)

Μέθοδοι και τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Από τους δύο βασικούς τύπους ερευνητικών προσεγγίσεων επιλέγεται η έρευνα-δράση, γιατί αποσκοπεί στη συμβολή των εμπλεκομένων (διαμορφωτική αξιολόγηση) και στοχεύει στην άμεση βελτίωση της κατάστασης (σκοπός της αξιολόγησης) (Βεργίδης,2009,374). Απορρίπτεται η έρευνα- παρατήρηση, αφού χρησιμοποιείται κυρίως σε εξωτερική και διαχειριστική αξιολόγηση (Βεργίδης,2008δ,170). Άλλωστε η έρευνα-δράση «αποτελεί όχι μόνο μια ερευνητική αλλά και μια εκπαιδευτική δραστηριότητα»

(Βεργίδης,2008δ,170), συνεπώς και μια χρήσιμη εξάσκηση για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, ώστε να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες. Η ποιοτική αυτή μέθοδος μπορεί να συνδυαστεί και με ποσοτικές μεθόδους (πολυμεθοδική προσέγγιση ή τριγωνοποίηση) προκειμένου να μην καταλήξουμε σε διαστρεβλωμένα συμπεράσματα ειδικά όταν «μελετούμε κάποια πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς»(Βεργίδης,2008β,39). Έτσι μπορούν να συνδυαστούν τεχνικές συλλογής δεδομένων όπως το ημερολόγιο εργασίας, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο για καλύτερα αποτελέσματα «μέσω του ελέγχου των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μεθόδου με τα αποτελέσματα της ποσοτικής μεθόδου (ή το αντίστροφο)» (Robson,2010,443). Σημειώνεται ότι θα διαμορφωθεί διαφορετικό ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευόμενους και άλλο για τους διδάσκοντες (Καραλής& Παπαγεωργίου,2012,124), αφού «Ένας πληθυσμός στόχος (target population) (ή πλαίσιο δειγματοληψίας) είναι μια ομάδα ατόμων (ή μια ομάδα οργανισμών) με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει» (Creswell,2011,179). «Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής, αποτελεί το φθηνότερο τρόπο συλλογής δεδομένων[…]» (ο.π.,426) και τα αποτελέσματα του είναι άμεσα, αφού ο χρόνος είναι περιορισμένος μέχρι την έναρξη του επόμενου σχολικού έτους. Μετά τη συλλογή των δεδομένων θα γίνει ερμηνευτική ανάλυση, θα αποτιμηθούν τα στοιχεία και θα ερμηνευτεί η υπάρχουσα κατάσταση στο σύνολό της καθώς και οι σχέσεις των συμμετεχόντων και των διδασκόντων, ώστε να γίνουν βελτιωτικές προτάσεις για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τελευταία την εκπαιδευτική κοινότητα έχει διχάσει το θέμα της αξιολόγησης και πολλοί είναι οι αρνητές της. Το ερώτημα που τίθεται προς διαβούλευση είναι κατά πόσο είναι αναγκαία η αξιολόγηση. Κατά τους Stufflebeam και Shinkfield (2007, 5) η αξιολόγηση ως διαδικασία για την παροχή πληροφόρησης σε θέματα όπως η αξιοπιστία, η αποδοτικότητα, ασφάλεια, η ευκολία στη χρήση και η εντιμότητα έχει σημαντικές επιπτώσεις για τη διατήρηση και βελτίωση των υπηρεσιών και την προστασία των πολιτών και σαφώς αποτελεί αναγκαιότητα για την κοινωνία ιδίως όταν οι ιδιώτες αλλά και το δημόσιο ριψοκινδυνεύουν επενδύσεις σε υπηρεσίες, προϊόντα και προγράμματα τη στιγμή που παρουσιάζεται στενότητα. Ιδιαίτερα με την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών γίνεται όλο και πιο έντονη η απαίτηση για ορθή αξιοποίηση των πόρων και των χρημάτων, ιδιαίτερα του δημοσίου, συσχετίζοντας την αξιολόγηση όχι μόνο με τη λογοδοσία αλλά και με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά του, αφού «η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (αφορά οποιονδήποτε παράγοντα εμπλεκόμενο με την εκπαιδευτική διαδικασία, άρα και κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα)» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008,115), αφού η «η ιδέα ότι θα πρέπει να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε κριτικά τη λειτουργικότητα των υπηρεσιών και των προγραμμάτων έχει πολλά να μας προσφέρει» (Robson, 2010,240). Κατά τους Kirkpatrick και Kirkpatrick (2006, 20-24) τρεις είναι οι κυριότεροι λόγοι για να αξιολογήσουμε ένα

εκπαιδευτικό πρόγραμμα: ο πιο συνηθισμένος λόγος είναι να προσδιορίσουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, ώστε να αποφασίσουμε αν θα πρέπει να συνεχιστεί ή να διακοπεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Κατόπιν για να δικαιολογήσουμε την ύπαρξη και τον προϋπολογισμό των υπηρεσιών εκπαίδευσης δείχνοντας πώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβάλλει στους στόχους του οργανισμού. Τέλος, για να αποκτήσουμε πληροφορίες σχετικά με το πώς θα βελτιώσουμε στο μέλλον ανάλογα προγράμματα. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προκύπτει μία ανατροφοδότηση, που μας δίνει την ευκαιρία να τροποποιήσουμε το περιεχόμενο μελλοντικών αντίστοιχων προγραμμάτων, με σκοπό να παρέχουμε στο εξής με αποτελεσματικότερο τρόπο εκπαιδευτικά προγράμματα στους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να υποστηρίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, αλλά και στην τόνωση της αυτοπεποίθησή τους για το αν ή όχι διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο, αφού αυτά συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο διασκεδαστικό και τη διδασκαλία πιο ποικιλόμορφη (Preston, Cox & Cox 2000). Εν κατακλείδι τα εκπαιδευτικά προγράμματα οφείλουν να είναι αποτελεσματικά και υπό αυτό το πρίσμα η αξιολόγησή τους κρίνεται αναγκαία, αφού μπορεί να δράσει ανατροφοδοτικά και να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους βελτιώνοντας τα συγκεκριμένα προγράμματα ή και τα ανάλογα μελλοντικά προγράμματα που τυχόν υλοποιηθούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vergidis, D. (2009). Epistimologikes kai methodologikes afetiries gia tin axiologisi pro-grammaton ekpaidefsis enilikon, sygkeimena kai diakyvevmata. I Axiologisi tou pro-grammatos «Scholeia Defteris Efkairias». Sto: D. Vergidis & A. Kokkos, (Epim.). *Ekpai-defsi Enilikon. Diethneis prosengiseis kai ellinikes diadromes.* Athina: Metaichmio.

Vergidis, D. (2008a) *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon. I Exelixi tis Ekpaidefsis Enilikon stin Ellada kai i Koinoniko-oikonomiki Leitourgia tis,* Tomos V΄. Patra: E.A.P.

Vergidis, D. (2008b) Schediasmos kai Domisi Programmaton Ekpaidefsis Enilikon. Ver-gidis, D., & Karalis, A. (epim.) *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Orga-nosi kai Axiologisi Programmaton,* Tomos G΄, 15-66. Patra: E.A.P.

Vergidis, D. (2008g) Ekpaideftiki Politiki kai Axiologisi. Vergidis, D. & Karalis, A. (epim.) *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi Pro-grammaton,* Tomos G΄, 119-134. Patra: E.A.P.

Vergidis, D. (2008d) Diexagogi Erevnon Axiologisis: Erevnitikes Prosengiseis, Methodoi kai Technikes. Vergidis, D., & Karalis, A. (epim*.) Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi Programmaton*, Tomos G΄, 165-188. Patra: E.A.P.

Tsimpoukli, A. & Fillips, N. (2010). I axiologisi stin ekpaidefsi enilikon, Ekpaidef-tiko yliko, 4i Didaktiki Enotita. Sto: A. Kokkos & K. Koutroumpa (Epim*), Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Programma ekpaidefsis apo apostasi diarkeias 100 oron (ss. 1-58).* Athina: Y.P.D.V.M.Th., G.G.D.V.M., I.D.E.K.E.

Dimitropoulos, E. G. (1999). *Axiologisi Programmaton Ekpaidefsis kai Katartisis, Odigos tou Axiologiti.* Athina: Ekdoseis Grigori

Karalis, Th. (2012) Axiologisi Programmaton. Karalis, Th. & Papageorgiou, I. (epim.) Schediasmos, *Ylopoiisi kai Axiologisi Programmaton Dia Viou Ekpaidefsis,* 107-139. Athina: INE – GSEE.

Karalis, Th. (2008) Typologies kai Montela Axiologisis. Vergidis, D. & Karalis, A. (epim.) *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi Programmaton,* Tomos G΄, 135-152. Patra: E.A.P.

Karalis, Th. (2006) Typologies Axiologisis: Theoritikes Prosengiseis kai Proypotheseis Efarmogis. *Nea Paideia*, 120, 98-108

Karalis, Th. & Papageorgiou, I. (2012*). Ekpaidefsi Ergazomenon stin Ekpaidefsi Enilikon, Schediasmos, ylopoiisi kai axiologisi programmaton dia viou ekpaidefsis, Ekpaideftiko Yliko.* Athina: INE, GSEE. Anaktithike Martios 3, 2022 apo http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs, The Four Lev-els (3rd Edition).* San Francisco: Berrett- Koehler Publishers

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008) *Epimorfosi kai Axiologisi sto Choro tis Ekpaidefsis.* Athina: Paidagogiko Institouto, YP.E.P.Th.

Mark, M. M., Herny G. T., & Julnes G. (2000) *Evaluation: An Integrated Framework for Un-derstanding, Guiding, and Improving Policies and Programs.* California: Jossey – Bass Pub-lishers. Anaktithike Martios 13, 2021 apo: http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787948020.html

Mavrogiorgos, G. (2006). Axiologisi tou Ekpaideftikou ergou, Sto: EKEPIS, *Programma Ekpaidefsis Ekpaidefton, Ekpaideftiko yliko gia tous Ekpaideftes Theoritikis Katartisis tomos III* (ss.273-322). Athina: EKEPIS

McNamara, G., Joyce, P., & O'Hara, J. (2010) Evaluation of Adult Education and Training Programs. *International Encyclopedia of Education, 3,* 548-554.

Millas, S., Retalis, S. & Siasiakos, K. (2008). Ena Montelo Axiologisis Programmaton Dia Viou Ekpaidefsis kai Epimorfosis Enilikon apo Apostasi. Panepistimio

Peiraia. Anaktithike Septemvrios 27, 2022 apo: http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1265.pdf

Preston, C., Cox, M., & Cox, K. (2000) Teachers as Innovators: An Evaluation of the Motiva-tion of Teachers to use Information and Communications Technologies. London: Miranda Net. Anaktithike Septemvrios 2, 2022 apo: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001329.htm

Spyropoulou, D., Vavouraki, A., Koutra, Ch., Louka, E., & Bouras, S. (2007). Kainotoma programmata stin ekpaidefsi. *Epitheorisi ekpaideftikon thematon, 13,* 69-83.

Creswell J. W. (2011). *I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas* (N. Kouvarakou, metafr.). Athina: Ion/Ellin. (Prototypi ekdosi 2008).

Robson C. (2010). *I erevna tou pragmatikou kosmou. Ena meson gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites* (K. Vasilikou & V. Ntalakou, metafr.). Athina: Gutenberg. (Prototypi ekdosi 1993)

Rogers, A. (1999). *H Ekpaidefsi Enilikon* (M.K.Papadopoulou, M.Tomprou, metafr.). Athina: Metaichmio.

Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurous* (4th ed.). California: Sage Publications Tan S., Lee, N., Hall, D. (2010*). CIPP as a model for evaluating learning spaces Swinburne University of Technology*. Anaktithike Septemvrios 28, 2022, apo: http://www.swinburne.edu.au/spl/learningspacesproject/outcomes/files/SUT_Theoretical_Framework.pdf

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications.* San Francisco: Jossey-Bass.

Y.PAI.Th. (2020). *Schediasmos kai Ylopoiisi Programmaton Scholikon Drastiriotiton (Pe-rivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias kai Politistikon Thematon) gia to scholiko etos 2020-21.* Egkyklios (137053/ GD4/09-10-2020). Anaktithike Martios 3, 2022 apo: https://grafis.sch.gr/index.php/apps/onlyoffice/s/PG5QDGYUIZ46yU3

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης

Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτωρ Ιστορίας

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση νοείται ως «διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου, γι' αυτό και θεωρείται μηχανισμός, μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου». Αποτελεί μια διαδικασία που ξεκινά και ολοκληρώνεται εντός της σχολικής μονάδας, με τελικό στόχο την ερμηνεία αυτών των πληροφοριών με τρόπο που θα βοηθήσει στη λήψη ορθών αποφάσεων για το μέλλον της σχολικής μονάδας. Η «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» αποσκοπεί στην αποτίμηση και τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που συναποτελούν και απαρτίζουν την εκπαίδευση. Η αυτοαξιολόγηση, όσο και η αξιολόγηση, παρόλο που αναγνωρίζεται ως αναγκαιότητα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν εφαρμόστηκε καθόλου, τα τελευταία 50 χρόνια, στη χώρα μας, συστηματικά και ολοκληρωμένα. Για να επιτευχθεί η αποδοχή της αυτοαξιολόγησης αλλά και της αξιολόγησης, ως πρακτικών αναγκαίων για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να γίνουν κινήσεις για τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, σχολική μονάδα

Abstract

Self-evaluation is understood as "the process of collecting information from the school's subsystems, which is why it is considered a mechanism through which power is transferred to the level of the school". It is a process that begins and is completed within the school unit, with the ultimate goal of interpreting this information in a way that will help making the right decisions about the future of the school. The "Educational Evaluation" aims at evaluating and improving the efficiency and effectiveness of all the connecting links that make up the training. Self-evaluation, as well as evaluation, although it is recognized as a necessity for the improvement of educational work, has not been applied systematically and comprehensively, for 50 years, in Greece. To achieve acceptance of self-assessment and evaluation, as practices necessary to improve the educational work provided, moves should be made to create an evaluation culture among teachers.

Key-words: Self-assessment, evaluation, teacher, school

Εισαγωγή

Ως αξιολόγηση νοείται η διαδικασία απόδοσης αξίας σε οτιδήποτε, με βάση προσδιορισμένα κριτήρια. Είναι μια διαδικασία που μπορεί να τη συναντήσει κανείς σε κάθε

ενέργεια, υπό την προϋπόθεση ότι η ενέργεια αυτή μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας (Champilomati, 2011). Με την ένταξη της αξιολογικής διαδικασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορούμε να μιλήσουμε για «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», έναν όρο με πολυποίκιλο πεδίο αναφοράς και τεράστιο εύρος, όπως αποδεικνύεται από τη χρήση πολυάριθμων, όσο και διαφορετικών ορισμών τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Kasimati, 2021).

Μπορούμε, ωστόσο, να καταλήξουμε σε μια κοινά αποδεκτή ερμηνεία του όρου «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», ως συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που συναποτελούν και απαρτίζουν την εκπαίδευση. (Kasimati, 2021). Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα εξαιρετικά σπουδαίο για την πρόοδο και την εξέλιξή του στη σύγχρονη εποχή (Champilomati, 2011).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία 40 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει, πρακτικά, καμία εφαρμογή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης ούτε του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στις σχολικές μονάδες ούτε των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν, μολονότι είναι πανθομολογουμένως αποδεκτό ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την πρόοδο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι όποιες νομοθετικές πρωτοβουλίες ελήφθησαν κατά καιρούς (από τη θέσπιση του Νόμου 1566/1985 μέχρι και τη θέσπιση του Νόμου 4547/2018), απέβησαν άκαρπες και είτε καταργήθηκαν από τις ίδιες τις κυβερνήσεις που τις ανέλαβαν ή από τις επόμενες, είτε ακυρώθηκαν σιωπηρά μέχρι την ψήφιση νέων νόμων. (Kiropoiou-Koutroumanidou, 2011).

Θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του περιλαμβάνει αναπόφευκτα αξιολόγηση όλων των στοιχείων που το απαρτίζουν (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, προγράμματα σπουδών, ωρολόγια προγράμματα κ.λπ.). Επομένως πολύ βάσιμα θα χαρακτηρίζαμε, στις μέρες μας, την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως θεμελιώδη διαδικασία αναπόσπαστα δεμένη με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Kasimati, 2021).

Κάθε σύστημα αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το χρόνο και το χώρο εφαρμογής του, ιστορικά αποβλέπει σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους (διάγνωση πιθανών διδακτικών προβλημάτων και ανάλογη αντιμετώπισή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς), αλλά και κοινωνικοπολιτικούς ή και ιδεολογικούς (μέσα από τα συστήματα αξιολόγησης αναμενόταν, κυρίως στο παρελθόν, από το σχολείο να λειτουργήσει επιλεκτικά, κατανεμητικά και αναπαραγωγικά) (Bouzakis, 1998).

Στη σύγχρονη εποχή, όμως, εμφανίζεται μια νέα τάση αξιολόγησης που καλείται «αξιολόγηση για τη μάθηση» και αποσκοπεί να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση τόσο από

αξιολογητές/τριες όσο και από αξιολογούμενους/ες ως εργαλείο μάθησης (Kasimati, 2021). Οι θεματικές ενότητες που αξιολογούνται περιλαμβάνουν τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων (υλικών μέσων και ανθρώπινου δυναμικού), τις σχέσεις και το κλίμα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ του θεσμικού περιβάλλοντος (προϊστάμενες αρχές, δημοτικές αρχές, σύλλογοι γονέων-κηδεμόνων, κοινότητα) και του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Champilomati, 2011. Kolympari, 2020). Η νέα αυτή τάση αξιολόγησης είναι αναγκαία για λόγους παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς και οικονομικούς, καθώς μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. (Champilomati, 2011).

Προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει ορθά και με τον τρόπο που αναφέρθηκε, η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται σε αξιολογικό πλαίσιο συγκεκριμένο που θα πρέπει να οριοθετείται με σαφήνεια, ώστε να επιτευχθεί η επιτυχής έκβαση της διαδικασίας. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να βασίζεται στα ακόλουθα δομικά στοιχεία: α) τα αντικείμενα της αξιολόγησης (έμψυχα και άψυχα) τα οποία θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια β) τους στόχους της, οι οποίοι θα πρέπει να εξειδικεύονται γ) τα κριτήρια, τα οποία θα πρέπει να προσδιορίζονται με βάση την αντικειμενικότητα της κρίσης, τη μορφή τους αλλά και τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία δ) την αξιοπιστία της αξιολόγησης και την εγκυρότητά της ε) τη συνέπεια και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης (Kasimati, 2021).

Ως προς τις μορφές της αξιολόγησης, ανάλογα με το φορέα που τη διενεργεί, αυτή διακρίνεται σε εσωτερική αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής είναι μέλος του οργανισμού που αξιολογείται και βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογεί (εδώ εντάσσεται και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης), και σε εξωτερική αξιολόγηση, όταν δεν υπάρχει οργανική σχέση του αξιολογητή με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ή το έργο τους (Kolympari, 2020). Η εσωτερική αξιολόγηση καλλιεργεί κλίμα ευθύνης μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι δεσμεύονται κατ' αυτό τον τρόπο για τη βελτίωσή τους, έχοντας γνώση των συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, αυτονομία κινήσεων και δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας κατά το δοκούν. Η εξωτερική αξιολόγηση προσφέρει τη δυνατότητα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, με αποτελέσματα συγκρίσιμα μεταξύ τους, δυνατότητα προτάσεων βελτίωσης ευρείας εμβέλειας και μεταβίβασης γνώσης από την εμπειρία παρόμοιων οργανισμών. Γενικά διαπιστώνεται ότι η σημασία της αξιολόγησης είναι μεγάλη, καθώς μέσω της ανατροφοδότησης βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Champilomati, 2011).

Η έννοια της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση νοείται ως «διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι' αυτό και θεωρείται μηχανισμός, μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου» (Kasimati, 2021). Αποτελεί μια διαδικασία που ξεκινά και ολοκληρώνεται εντός της σχολικής

μονάδας, με τελικό στόχο την ερμηνεία αυτών των πληροφοριών με τρόπο που θα βοηθήσει στη λήψη ορθών αποφάσεων για το μέλλον της σχολικής μονάδας (Mac Beath, 2001 στο Kasimati, 2021).

Σκοπός της, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση εφαρμογής της στη χώρα μας είναι «η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος» (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-1-2021, ΦΕΚ 140Β΄). Αυτό συνάδει με το γενικότερο πλαίσιο στόχευσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, που είναι η περιγραφή και κατ' επέκταση η αξιολόγηση τόσο των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, όσο και των εκπαιδευτικών της στόχων, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία του οργανισμού στο σύνολό του.

Επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να θεωρηθούν: η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-1-2021, ΦΕΚ 140Β΄).

Ωφέλειες από την αυτοαξιολόγηση

Η ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε διεθνές επίπεδο έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο εμπειριών που καταδεικνύει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ειδικότερα η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, εντοπίζει «αδυναμίες» του εκπαιδευτικού έργου και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση (Kasimati, 2021).

Επιπλέον, όπως έχει καταδειχθεί από μια πρώτη πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας αυτής το 2012, η αυτοαξιολόγηση επιδρά θετικά και σε άλλους τομείς, όπως: ανάδειξη προβλημάτων και ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων-σχολείου, ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσω της λήψης πρόσθετων επιστημονικών γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. (ΥΡΑΙΤΗΡΑ/ΙΕΡ, 2021).

Προβλήματα και προβληματισμοί

Η αυτοαξιολόγηση, παρόλο που αναγνωρίζεται ως αναγκαιότητα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν εφαρμόστηκε ποτέ ως τώρα, στη χώρα μας, συστηματικά και ολοκληρωμένα, εξαιτίας τόσο του προβληματισμού που υφίσταται μεταξύ των

εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους και τη διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθηθεί, όσο και της συντονισμένης αντίδρασης των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών.

Σε θεωρητικό επίπεδο, βασικότεροι προβληματισμοί που αφορούν το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης είναι οι εξής: προκαλεί άγχος και μείωση απόδοσης των εκπαιδευτικών, εφαρμόζεται χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται κριτήρια αναξιόπιστα, μη αντικειμενικά και μη έγκυρα, «επικρέμεται» ο αποκαλούμενος «επιθεωρητισμός», δηλαδή η προσπάθεια συνεχούς χειραγώγησης του εκπαιδευτικού μέσα από ένα αυταρχικό, διοικητικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο (Konstantinou, 2021).

Σε πρακτικό επίπεδο, τόσο η ΟΛΜΕ, όσο και η ΔΟΕ, έχουν εκφραστεί αρνητικά, αντιδρώντας σε οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Σε ανακοίνωσή της στις 9/2/2021 η ΟΛΜΕ καταθέτει τις παρακάτω αντιρρήσεις: 1) Οι εκθέσεις αξιολόγησης περιλαμβάνουν και την αντίστοιχη τεκμηρίωση (…) ανοίγοντας το δρόμο για την «ενοχοποίηση» των σχολείων. 2) Οι άξονες επί των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση (…) δεν περιλαμβάνουν κανέναν δείκτη που να αποτιμά τις αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν με αποκλειστική ευθύνη του ΥΠΑΙΘ. 3) Τακτικές συνεδριάσεις των συλλόγων για την υλοποίηση του προγραμματισμού «με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο», γεγονός που ανοίγει τον δρόμο για παραβίαση του ωραρίου με ενδεχόμενες συνεδριάσεις εκτός ωραρίου. 4) Οι ποσοτικές κλίμακες μέτρησης αλλά και η δημοσιοποίηση των εκθέσεων (…) αποσκοπούν στη δημόσια σύγκριση των σχολικών μονάδων και στην κατηγοριοποίηση τους (OLME, 2021)

Ωστόσο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι προβληματισμοί των συνδικαλιστικών οργάνων δεν αφορούν αυτή καθαυτή τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αλλά τη βούληση και τις επιδιώξεις της πολιτείας σχετικά με την εφαρμογή της. Επομένως τα παραπάνω επιχειρήματα επιδέχονται αμφισβήτηση, δεδομένου ότι καταλήγουν σε αυθαίρετα συμπεράσματα (π.χ. η τεκμηρίωση της αυτοαξιολόγησης θα ενοχοποιήσει τα σχολεία), γενικολογούν (π.χ. οι άξονες περιλαμβάνουν δείκτες που δεν λαμβάνουν υπόψη τις ευθύνες του ΥΠΑΙΘ) ή δείχνουν άγνοια των νόμων (αναφορά σε πιθανές συνεδριάσεις εκτός ωραρίου όταν εκ του νόμου προβλέπονται όλες οι συνεδριάσεις να διεξάγονται εκτός ωραρίου).

Επί της ουσίας, καμία αντιπρόταση δεν έχει κατατεθεί ως προς την αυτοαξιολόγηση από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Προτάσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Για να μην καταλήξει η αυτοαξιολόγηση μια ακόμα διαδικασία γραφειοκρατικής ρουτίνας, θα πρέπει να διαμορφωθούν προϋποθέσεις που θα την καθιστούν βάση μιας περαιτέρω βελτιωτικής διαδικασίας με στόχο την ολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Επομένως θα πρέπει α) να συνδυαστεί με τη διαδικασία αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, με κατάλληλα κίνητρα και επιβραβεύσεις β) να υπάρχει εξωτερική βοήθεια που θα μπορεί να υποστηρίξει το έργο της σχολικής μονάδας χωρίς να υπονομεύει την αυτονομία της (Kasimati 2021). Τέτοια βοήθεια θα μπορούσε να δίδεται από τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης που θα πρέπει να δραστηριοποιείται σε επίπεδο νομού και όχι περιφέρειας, με την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση γ) να θεσμοθετηθεί διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σταθερή βάση, κάτι που, πρακτικά δεν υφίσταται μετά την κατάργηση της ΣΕΛΜΕ και των ΠΕΚ. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν αφεθεί να προσπαθούν μόνοι τους να επιμορφώνονται χωρίς συγκεκριμένη στόχευση και με δικά τους έξοδα, γεγονός που δημιουργεί ανασφάλεια η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αντίδραση δ) να καθιερωθεί η σύνταξη ατομικού φακέλου (portfolio) για κάθε εκπαιδευτικό ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης με επιλεκτική, αναστοχαστική και συνεργατική συλλογή στοιχείων (Kasimati 2021) ε) να υποστηρίζεται η όλη διαδικασία με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και με πιο ευέλικτες διαδικασίες ως προς τη λήψη αποφάσεων από τις σχολικές μονάδες, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά προσκλήσεις για διαλέξεις, επιμορφωτικές δράσεις κ.λπ.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το νόμο 4823/2021 και προτάσεις βελτίωσής του

Ο Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α, 03-08-2021) αποτελεί την τελευταία θεσμική παρέμβαση της σημερινής κυβέρνησης όσον αφορά τα θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της αξιολόγησης, ο Νόμος αυτός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνέχεια του Ν.4692/2020 ο οποίος ουσιαστικά αντικατέστησε το Ν. 4547/2018 ως προς τη διαδικασία και τη στόχευση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Νόμο 4823/2021 αναφέρονται τα άρθρα 66-82.

Ως όργανα αξιολόγησης ορίζονται από κοινού οι Σύμβουλοι Επιστημονικής ή Παιδαγωγικής Ευθύνης και οι Διευθυντές/ντριες των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο/η Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης (ανάλογα με την ειδικότητα) αξιολογεί τη γενική και ειδική διδακτική του αντικειμένου, ο/η Διευθυντής/ντρια το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και οι δύο από κοινού την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο/η Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης κάθε ειδικότητας αξιολογεί τη γενική και ειδική διδακτική του αντικειμένου, ο/η Διευθυντής/ντρια το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και ο/η Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης από κοινού με το/τη Διευθυντή/ντρια την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού. Οι Διευθυντές/ντριες αξιολογούνται επίσης και ως εκπαιδευτικοί, από ένα Σύμβουλο Επιστημονικής Ευθύνης της ειδικότητάς τους και ένα Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης (όχι τους ίδιους με τους οποίους συνεργάζονται ως αξιολογητές εκπαιδευτικών).

Η κλίμακα της αξιολόγησης είναι τετράβαθμη (εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό και μη ικανοποιητικό επίπεδο), ενώ η ίδια η αξιολόγηση διενεργείται σε δύο πεδία: Α)

Διδακτικό και παιδαγωγικό έργο (που επιμερίζεται σε: Α1] γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και Α2] παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης), και Β) Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Για το καθένα από αυτά τα πεδία προσδιορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, ως εξής: Α1: Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Προετοιμασία διδασκαλίας, Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές, Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης, Αναστοχασμός διδασκαλίας και αυτοαξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Α2: Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης: Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης, Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση του /της εκπαιδευτικού. Β: Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων, Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγησή της, Συνεργασία με τους/τις συναδέλφους, Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

Η διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί σε τεκμηριωμένη αποτίμηση από τους αξιολογητές. Τα πεδία Α1, Α2 και Β έχουν διακριτή αποτίμηση και δεν συμψηφίζονται, ενώ στο Β υπάρχει ενιαίος κοινός χαρακτηρισμός από τους δύο αξιολογητές με κοινή έκθεση. Τα πεδία Α1 και Α2 αξιολογούνται με βάση τη συζήτηση προετοιμασίας που έχει προηγηθεί μεταξύ του αξιολογούμενου και του αξιολογητή, την παρατήρηση δύο διδασκαλιών του αξιολογούμενου από κάθε αξιολογητή, την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία που αναφέρει ο αξιολογούμενος, τις συζητήσεις και τον αναστοχασμό μετά την παρατήρηση και τα τεκμήρια που συγκεντρώνει ο αξιολογητής με συνεκτίμηση και των τεκμηρίων που έχει καταθέσει ο αξιολογούμενος στον ηλεκτρονικό του φάκελο.

Πριν από κάθε παρατήρηση διδασκαλίας προηγείται συνάντηση προετοιμασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου, όπου καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και η μεθοδολογία του μαθήματος, καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα κύρια σημεία και οι αποφάσεις της συζήτησης καταγράφονται και συνυπογράφονται από τον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο. Κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας ο αξιολογητής περιορίζεται σε διακριτική παρακολούθηση, εστιάζοντας στα συμφωνημένα με τον αξιολογούμενο σημεία και αξιοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο παρατήρησης ανάλογα με τον αξιολογητή. Αμέσως μετά την διδασκαλία ή το αργότερο εντός δύο ημερών πραγματοποιείται συνάντηση και συζήτηση αναστοχασμού μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Ο αξιολογητής συζητά με τον/την εκπαιδευτικό την αξιολογική κρίση του, τεκμηριώνοντας την αποτίμησή του. Σε περίπτωση διαφωνίας, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, εντός 5 ημερών, να υποβάλει έκθεση με τις δικές του παρατηρήσεις.

Το πεδίο Β αξιολογείται με βάση τα τεκμήρια που έχουν συγκεντρώσει οι αξιολογητές από τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής του/της εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, και την έκθεση αυτοαξιολόγησης και στοιχεία ή τεκμήρια στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει. Η αξιολογική έκθεση όλων των αξιολογητών, επαρκώς τεκμηριωμένη, καταχωρίζεται σε ειδική

ψηφιακή εφαρμογή και γνωστοποιείται με απόδειξη στον αξιολογούμενο. Οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούνται στη διάρκεια τετραετίας στα πεδία Α1 και Α2, και κάθε δύο έτη στο πεδίο Β. Αν το έργο μόνιμου/ης εκπαιδευτικού κριθεί μη ικανοποιητικό σε ένα από τα παραπάνω πεδία (για τους/τις Διευθυντές/ντριες στα πεδία Α1 και Α2), ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί υποχρεωτικά επιμορφωτικό πρόγραμμα από το ΙΕΠ. Αν κριθεί ως μη ικανοποιητικό το έργο δόκιμου/ης εκπαιδευτικού, ο/η εκπαιδευτικός δε μονιμοποιείται, παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα και μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία στα αμέσως επόμενα δύο έτη. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψη στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ή ανάθεσης επιμορφωτικού έργου κ.λπ. Ο αξιολογούμενος έχει το δικαίωμα να ασκήσει ένσταση κατά των εκθέσεων αξιολόγησής του ενώπιον τριμελούς Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης που συγκροτείται σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η ένσταση θα πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα περιστατικά και στοιχεία που τη θεμελιώνουν και τα στοιχεία που τα αποδεικνύουν, ασκείται εντός 12 ημερών από την επομένη της γνωστοποίησης της αξιολογικής έκθεσης στον αξιολογούμενο σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή και πρέπει να έχει κριθεί με οριστική απόφαση από την Ειδική Επιτροπή εντός 30 ημερών από την αποδεδειγμένη γνωστοποίησή της στην επιτροπή.

Τέλος, με το Ν.4823/2021 προβλέπεται και διαδικασία μεταξιολόγησης του συστήματος αξιολόγησης με ετήσια έκθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών, το βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων και την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης του συστήματος αξιολόγησης στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Νόμος 4823/2021 επιχειρεί, ενσωματώνοντας αρκετά στοιχεία από την εμπειρία προηγούμενων προσπαθειών να διαμορφώσει ένα αρκετά αντικειμενικό και επιστημονικά συγκροτημένο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού στη χώρα μας. Στα θετικά στοιχεία εντάσσονται τα διακριτά πεδία, με σαφώς καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, η αξιολόγηση από περισσότερους του ενός αξιολογητές (αν και στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις), η προηγούμενη συζήτηση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητών, ώστε να γνωρίζει ο αξιολογούμενος το πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησής του, η αναστοχαστική συζήτηση, η δυνατότητα έκφρασης αντιρρήσεων, η άνεση χρόνου ως προς την υποβολή ενστάσεων και η ταχύτερη εκδίκασή τους, η τετράβαθμη αξιολογική κλίμακα και η υποχρεωτική επιμόρφωση σε περίπτωση μη ικανοποιητικής βαθμολογίας. Θετικά αποτιμάται και το γεγονός ότι από το Νόμο δεν προβλέπεται σύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης ή της υπηρεσιακής κατάστασης των μονίμων εκπαιδευτικών με την αξιολόγησή τους.

Στα σημεία που προκαλούν προβληματισμό θα πρέπει να εντάξουμε το γεγονός ότι οι αξιολογητές έχουν στο σύνολό τους ιεραρχική σχέση με τον αξιολογούμενο, ότι το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης αξιολογούνται δύο φορές, ενώ δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια η περιοδικότητα της αξιολόγησης στους τομείς Α1 και Α2. Πολλά ζητήματα θα πρέπει να διασαφηνιστούν με υπουργικές αποφάσεις και σχετικά Π.Δ., ενώ ήδη η όλη διαδικασία έχει προκαλέσει τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών

οργανώσεων των εκπαιδευτικών, οπωσδήποτε με μικρότερη ένταση (καθώς οι αντιδράσεις έχουν επικεντρωθεί στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία, όμως, φαίνεται να εδραιώνεται), αλλά με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμος ο εμπλουτισμός της διαδικασίας με κάποια επιπλέον στοιχεία που θα συνέβαλαν στην μείωση των επιφυλάξεων, αν όχι στην εξάλειψή τους.

Για περισσότερη αντικειμενικότητα στη διαδικασία, θα μπορούσε η αξιολόγηση να επιμεριστεί σε πέντε πεδία: Α1) διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, Α2) διαχείριση τάξης, Β1) συναδελφικότητα, Β2) υπηρεσιακή συνέπεια και Γ) επιστημονική επάρκεια. Κάθε πεδίο θα μπορούσε να αξιολογείται από διαφορετικό αξιολογητή, ως εξής: Α1) Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης, Α2) Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης, Β1) Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών, Β2) Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας, Γ) Εξωτερικός Αξιολογητής (ενδεχομένως Πανεπιστημιακός ή εντεταλμένος αξιολογητής του ΙΕΠ). Μια κίνηση καλής θελήσεως από την πλευρά του Υπουργείου θα ήταν να δίνεται η δυνατότητα επιλογής του Εξωτερικού Αξιολογητή από τον αξιολογούμενο (διαδικασία που με παρόμοια μορφή είχε υιοθετηθεί στο παρελθόν για τις κρίσεις των πανεπιστημιακών). Η αξιολόγηση θα μπορούσε να εξακολουθεί να γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα με συμψηφισμό των βαθμολογιών για τα πεδία Α1-Α2, Β1-Β2. Αν το έργο κάποιου/ας αξιολογούμενου/ης κριθεί μη ικανοποιητικό σε κάποια ενότητα (Α, Β ή Γ) θα πρέπει υποχρεωτικά να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα από το ΙΕΠ στον αντίστοιχο τομέα. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να προσδιορίζεται ανά τριετία και στην έκθεση αξιολόγησης θα έπρεπε να προβλέπεται η καταγραφή βελτιωτικών μέτρων που θα προτείνονται από τους αξιολογητές για τη βελτίωση του αξιολογούμενου.

Συμπεράσματα

Για να επιτευχθεί η αποδοχή της αυτοαξιολόγησης αλλά και της αξιολόγησης, ως πρακτικών αναγκαίων για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να γίνουν κινήσεις για τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που θα μπορούσε να γίνει ευκολότερα, εφόσον το κράτος προσπαθούσε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών με κινήσεις καλής θέλησης, όπως οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν.

Βιβλιογραφία

Bouzakis, S., (1998), *I axiologisi sto sygchrono kosmo: mia istoriko-sygkritiki proseggisi*, 12ο Panellinio Synedrio DOE-POED, Chios

Champilomati, P., (2011), *I axiologisi tou didaktikou ergou ton ekpaideftikon tis defterovathmias ekaidefsis stin Ipiro (1940-1980)*, Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Ioanninon, ανακτημένο στις 28-12-2021 από https://thesis.ekt.gr/thesis-BookReader/id/30148?lang=el#page/1/mode/2up

Kasimati, Aik., (2021), *Ennoiologisi, morfes kai theoritiko plaisio tis Ekpaideftikis axiologisis*, Ekpaideftiko yliko gia to Seminario: «Sygchroni Scholiki Igesia kai Dexiotites ston 21° aiona», ASPAITE

Kiropoiou-Koutroumanidou, K., (2011), *I axiologisi tou ekpaideftikou ergu kai ton ekpaideftikon: istoriki diastase kai sygchrones taseis*, Didaktoriki diatrivi, DPTH, ανακτημένο στις 28-12-2021 από https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42405?lang=el#page/1/mode/2up

Kolympari, S., (2020), *Oi syndikalistikes organoseis kai I axiologisi ton ekpaideftikon kai tou ergou tous (1974-2014)*, Didaaktoriki diatrivi, Panepistimio Ioanninon, ανακτημένο στις 28-12-2021 από https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48004&lang=el

Konstantinou, Char., (2021), *I axiologisi, o ekpaideftikos kai to ekpaideftiko ergo apo tin optiki tis paidagogikis logikis kai tis epikratousas dyspistias*, ανακτημένο στις 2/7/2021 από https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/

OLME, (2021), *Anakoinosi: Apergia-apochi apo tis diadikasies axiologisis ton scholikon monadon*, ανακτημένο στις 2/7/2021 από https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2021/02/apergiaapoxi090221.pdf

YPAITHPA/IEP, (2012), *I aftoaxiologisi me mia matia*, Dekemvrios 2012, ανακτημένο στις 2/7/2021 από

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/αυτοαξιολόγηση_με_μια_ματιά

Μαθηματικά: Μια διαχρονική ανησυχία ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές.

Κουτσελίνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς ότι, ακόμα και μεταξύ των πιο μορφωμένων ανθρώπων, οι περισσότεροι εκφράζουν μια δυσφορία για το μάθημα των μαθηματικών και ομολογούν άνετα ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες και ότι νιώθουν μια αποστροφή για το μάθημα αυτό. Μαθηματικοφοβία είναι ο φόβος, η ανασφάλεια και το δέος που αισθάνονται οι μαθητές για το συγκεκριμένο μάθημα. Το δυστυχές είναι ότι το ίδιο ίσως αισθάνονται κάποιοι νεοδιόριστοι δάσκαλοι ή το χειρότερο ακόμη κάποιοι συνάδελφοι, διορισμένοι χρόνια, δηλώνουν την αποφυγή των μεγάλων τάξεων του δημοτικού εξαιτίας της δυσκολίας των μαθηματικών. Τίποτα όμως δεν είναι τυχαίο. Η μαθηματικοφοβία είναι ένα νόμισμα με δυο όψεις. Από τη μια είναι ο δάσκαλος και από την άλλη ο μαθητής. Προξενείται από τις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών και επηρεάζει άμεσα την μαθηματική τους επίδοση, μειώνοντάς τη στο ελάχιστο.(Buxton 1981, Tobias 1978). Αυτό που πρέπει να γνωρίζουν οι δάσκαλοι είναι ότι για να γίνεις δάσκαλος των άλλων πρέπει να είσαι κύριος του εαυτού σου. Στην περίπτωση των μαθηματικών αυτό σημαίνει διαρκής προσπάθεια από τη μεριά του δασκάλου να κυριεύσει την «αδυναμία» του. Κατάρριψη των προκαταλήψεων μέσα του, διαρκείς επιμορφώσεις, ουσιαστική μελέτη, είναι μερικά βήματα για την κατάκτηση της επιτυχίας. Μιας επιτυχίας που αποτυπώνεται στους μαθητές του με τον καλύτερο τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικοφοβία, δάσκαλος, μαθητής, προσπάθεια, επιτυχία.

Abstract

It is not difficult to see that, even among the most educated people, most express a discomfort with mathematics class and readily admit that they have difficulty understanding mathematical ideas and that they feel an aversion to the subject. Mathematicophobia is the fear, insecurity and awe that students feel about the specific subject. The unfortunate thing is that some newly appointed teachers may feel the same way, or even worse, some colleagues, appointed for many years, state that they avoid large primary school classes because of the difficulty of mathematics. But nothing is accidental. Mathematicophobia is a coin with two sides. On one side is the teacher and on the other is the student. It is caused by the students' negative experiences in the mathematics course and directly affects their mathematical performance, reducing it to a minimum (Buxton 1981, Tobias 1978). What teachers need to know is that to be a teacher of others you must be a master of yourself. In the case of mathematics, this means a constant effort on the part of the teacher to overcome his "weakness". Breaking down the prejudices in him, constant trainings, essential study, are some steps to conquering success. A success that is reflected in his students in the best way.

Key-Words: Mathematicophobia, teacher, student, effort, success.

Εισαγωγή

Η ερώτηση γιατί μαθαίνουμε και διδάσκουμε μαθηματικά, δημιουργεί ένα μεγάλο δίλλημα για όλους αυτούς που είναι υπεύθυνοι για την μαθηματική εκπαίδευση ενός τόπου; Πώς μπορεί να απαντηθεί αυτό το ερώτημα ; Η μαθηματική εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη κοινωνική διαδικασία που η επιτυχία της εξαρτάται από τη συνεργασία και το σωστό συντονισμό όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν. Μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι η μαθηματική επιστήμη, η ψυχοπαιδαγωγική, η φύση της κοινωνίας, η φύση του παιδιού και η φύση των δασκάλων Ειδικότερα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα πρέπει να δίνεται μεγάλο βάρος στο κόσμο του μικρού παιδιού που με τα μαθηματικά εισάγεται ουσιαστικά στην αφηρημένη σκέψη. Η θεωρία του κονστροκτουβισμού ειδικά για τα μαθηματικά βασίζεται πάνω στη βασική εμπειρική και θεωρητική εργασία του Piaget(Pulaski1980) και στην πιο πρόσφατη εργασία θεωρητικών και ερευνητών παιδαγωγών στην περιοχή της μαθηματικής εκπαίδευσης (Dienes 1973 -78 Sinclair1987, Steffe et.al.1988)

Οι βασικές ιδέες του κονστροκτουβισμού είναι:

α) τα παιδιά επινοούν και κατασκευάζουν τις δικές τους μεθόδους για να λύσουν μαθηματικά προβλήματα

β) η μάθηση των μαθηματικών είναι μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος

γ) ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση των μαθηματικών είναι καθοριστικής σημασίας. (Τουμάσης 2002)

δ) η κατάκτηση μεταγνωστικών μηχανισμών μέσω της επαφής με τον κόσμο των μαθηματικών και η μεταφορά αυτών και σε άλλα μαθήματα αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός.

Θεωρητική μελέτη του θέματος

Πολλοί λόγοι έχουν κατά καιρός αναφερθεί στη προσπάθεια να εξηγηθούν οι αρνητικές εμπειρίες και οι δυσκολίες μάθησης στο μάθημα αυτό. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς είναι:

α) η μοναδική προσωπικότητα του κάθε ατόμου

β) η αυστηρή λογική ιεραρχία του μαθήματος

γ) η μαθηματική γλώσσα

δ) η λογική αυστηρότητα παρουσίασης του περιεχομένου και

ε) νευρολογικές διαταραχές.

Η σύγχρονη παιδαγωγική ψυχολογία και ψυχανάλυση εκφράζουν την άποψη τους για το συγκεκριμένο φόβο. Η μαθηματικοφοβία δεν είναι παθολογική κατάσταση. Αίτια αυτής είναι:

α) η σπουδαιότητα των μαθηματικών σήμερα ως βασικό υπόβαθρο οποιασδήποτε επιστήμης και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς τους προξενεί άγχος και ένταση στους μαθητές.

β) η διδασκαλία των μαθηματικών δεν συμβαδίζει συνήθως με τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Επόμενο είναι λοιπόν να δημιουργούνται χάσματα και κενά στη μαθησιακή λειτουργία που με τα χρόνια δημιουργούν ανυπέρβλητα εμπόδια και έχουν ως συνέπεια τα συμπτώματα της μαθηματικοφοβίας.

γ) τα μαθηματικά δεν διδάσκονται σε σχέση με τη ζωή και το περιβάλλον του παιδιού και επομένως η μάθηση δεν βασίζεται στην κατανόηση μέσω δραστηριοτήτων, αλλά στη μηχανική απομνημόνευση.

δ) οι αρνητικές εμπειρίες και στάσεις ενισχύονται και από τις προκαταλήψεις διαφόρων κοινωνικών ομάδων σχετικά με τα μαθηματικά και τη μάθησή τους.

ε) η κακή διδασκαλία η ασκησιομανία τα ακατάλληλα προγράμματα, η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος (αλυσιδωτή –λογική ιεραρχία) αποτελούν μερικές αιτίες. (Τουμάσης1984)

Διδακτική των μαθηματικών - Προβλήματα και ενορατική σκέψη

Τα παιδιά ερχόμενα στην Α τάξη κουβαλούν μέσα τους πάμπολλες αριθμητικές παραστάσεις. Ξέρουν να μετρούν μέχρι το 20 το 30 μερικές φορές και παραπάνω. Αναγνωρίζουν αριθμούς και εκτελούν απλές αριθμητικές πράξεις. Στην πρώτη τάξη η διδασκαλία των μαθηματικών είναι πιο εύκολη από το μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας μιας και η λογική των μαθηματικών είναι έμφυτη στο παιδί. Τη συναντά στην καθημερινή πραγματικότητα πολύ πριν έρθει σχολείο. Και επειδή ακριβώς είναι και βιωματική ενυπάρχει μέσα στο παιδί χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από αυτό. Έτσι με ευχάριστες δραστηριότητες ξεκινά ο δάσκαλος της πρώτης τάξης που αφορούν την πρώτη αρίθμηση και μπορεί να είναι οι εξής:

1. Προφορική αρίθμηση με χτυπήματα των χεριών
2. Βρίσκω τον επόμενο, τον προηγούμενο αριθμό
3. Με βάση κάποιον αριθμό χτυπάμε δυο ή περισσότερα παλαμάκια και οι μαθητές βρίσκουν τον αριθμό στον οποίο ανεβαίνουμε ή κατεβαίνουμε αντίστοιχα.

Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης με απόλυτη επιτυχία και ευχαρίστηση. Αυτές είναι οι πρώτες επαφές που δημιουργούν

βιώματα επιτυχίας στο παιδί, σταθεροποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και ετοιμάζουν το επόμενο βήμα.

Περνώντας ο καιρός όμως περνάμε ασυνείδητα σε μια βαθμιαία δυσκολία που γίνεται ανυπέρβλητη για κάποιους με το πέρασμα του χρόνου. Αυτή η δυσκολία ίσως παρουσιάζεται με τη χειρότερη μορφή της σε ένα κομμάτι της ύλης των μαθηματικών που εμφανίζεται λόγω της σπειροειδούς διάταξής της σε όλες τις τάξεις.

Αλήθεια! Η επίλυση των προβλημάτων είναι η πεμπτουσία των μαθηματικών (Παπαδομιχελάκης 1999) Ένα πρόβλημα γενικά είναι μια βιωματική κατάσταση της καθημερινής ζωής. Θα έπρεπε σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό να συμβεί ό,τι και με την πρώτη αρίθμηση στην Α΄α τάξη. Να αντιμετωπίζεται με ευκολία και ευχαρίστηση. Συμβαίνει όμως ακριβώς το αντίθετο. Οι μαθητές που παρουσιάζουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μετριούνται στα δάκτυλα του ενός χεριού σε όλες σχεδόν τις τάξεις. Το πρόβλημα, ως γλωσσική διατύπωση, εμπεριέχει έννοιες αλλά και αριθμητικές ποσότητες και ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει αλλά και να εντοπίσει αυτά τα στοιχεία. Προφανώς το να εντοπίσει κανείς αυτά τα στοιχεία – έννοιες – αριθμητικές ποσότητες δεν σημαίνει ότι οδηγείται αυτόματα στη λύση του προβλήματος. Αν θυμηθούμε από τη μεθοδολογία της νοηματικής προσέγγισης ενός κειμένου ότι κατανοώ ‘ένα κείμενο σημαίνει «ανακαλύπτω τις λογικές σχέσεις» που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία του, το ίδιο ακριβώς μπορούμε να πούμε σχετικά με την κατανόηση ενός προβλήματος στα μαθηματικά Κατανοώ ένα πρόβλημα σημαίνει ότι ανακαλύπτω τις λογικές σκέψεις που κρύβονται στα στοιχεία του. Κατά συνέπεια το να διαβάσει ένας μαθητής ένα πρόβλημα μια και δυο ή και περισσότερες φορές δεν σημαίνει ότι το κατανόησε, αν δεν οδηγηθεί να κάμει βαθύτερες αναλύσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στα στοιχεία του προβλήματος. (Παπαδομιχελάκης)

Αυτή η **βαθιά προσέγγιση** είναι μια νοερή διαδικασία και αφορά αυτόν που σκέφτεται για να λύσει το πρόβλημα. Έτσι οδηγείται στη λύση του μέσω της ενορατικής σκέψης. Η ενορατική μάθηση, η αιφνίδια δηλαδή αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων μιας άγνωστης προβληματικής κατάστασης που οδηγεί στην εύρεση λύσης βρίσκει την απόλυτη εφαρμογή της στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. (Kohler) Την έννοια της «ενόρασης» μελέτησε και ο Lewin υπογραμμίζοντας ότι μέσα από αυτή το άτομο αποκτά «αίσθηση ή ενσυναίσθηση ενός προσδιοριστικού προτύπου ή πλέγματος συναφειών μεταξύ των στοιχείων της πραγματικότητας. (Κασσωτάκης- Φλουρής 2006**). Πώς καλλιεργείται η ενορατική σκέψη στα προβλήματα των μαθηματικών;**

α) Βασικότερο κομμάτι στην καλλιέργεια της ενορατικής σκέψης είναι **η ουσιαστική μάθηση εννοιών- λέξεων που συνδέονται με τις 4 πράξεις**. Π.χ. Η έννοια της πρόσθεσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανόηση λέξεων όπως αθροίζω, συγκεντρώνω, αποκομίζω, εισπράττω, συσσωρεύω, σύνολο, συλλογή, φόρος (Φ.Π.Α) καταθέτω (χρήματα) κ.λ.π. Η έννοια της αφαίρεσης με λέξεις όπως ξοδεύω, καταστρέφω, έξοδα, έκπτωση, ζημία, φύρα, διαγράφω. Ο πολλαπλασιασμός με τις έννοιες πολλαπλασιαστής (ρεύματος) πολλαπλάσιο, πολλαπλασιαστέος, πολλαπλός. Η

διαίρεση με λέξεις- έννοιες μοιράζω, τεμαχίζω, διανέμω, διαιρετέος (-τέος = πρέπει να διαιρεθεί) διαμερίζω, χωράω, ομαδοποιώ συσκευάζω.(Παπαδομιχελάκης) Όλα αυτά πρέπει να διδάσκονται από το δάσκαλο για να οδηγούνται οι μαθητές στη βαθύτερη προσέγγιση των προβλημάτων, μιας και σε αυτή την ηλικία οι άγνωστες λέξεις είναι αυτές που δυσκολεύουν την κατανόηση σε όλα τα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος

β) Ο δάσκαλος φέρνει το μαθητή αντιμέτωπο με **προβλήματα πρόκλησης.** Αυτά είναι βιωματικές καταστάσεις στις οποίες καλείται να εμπλακεί και να βρει απαντήσεις που τον αφορούν προσωπικά π. χ. 1) Βρες το μέσο όρο ηλικίας των μελών της οικογένειάς σου; 2) Πόσα χρόνια περνάς το μικρότερο αδερφό σου; 3) Πόσα εκατοστόμετρα χρειάζεται να ψηλώσεις ακόμα για να φτάσεις την μητέρα σου; (Γ. Τρούλης 1992))

γ) Άλλο ένα βήμα στην καλλιέργεια ενορατικής σκέψης αποτελούν τα **προβλήματα εξερεύνησης** (Γ. Τρούλης 1992 σ. 148-149).Είναι τα προβλήματα εκείνα με τα οποία επιδιώκουμε να ξεφύγουμε από τη μονοτονία των προβλημάτων. Ξεφεύγουμε από τα συνηθισμένα και ο μαθητής καλείται να βάλει σε ενέργεια τις ικανότητές του διερευνώντας τα πράγματα και τις καταστάσεις π.χ. α) Μπορώ και με ποιο τρόπο να φτιάξω τον αριθμό 8;β) Άραγε πόσα δευτερόλεπτα έχει η 1 ημέρα; δ**) Κλειστά προβλήματα** αυτά που επιδέχονται μόνο μια λύση. Καλλιέργεια συγκλίνουσας νόησης) ε) **ανοιχτά προβλήματα** είναι εκείνα που επιδέχονται δυο ή περισσότερες λύσεις. στ**) προβλήματα με ελλιπή στοιχεία** Ο μαθητής καλείται να τα συμπληρώσει όπως επιθυμεί και να λύσει το πρόβλημα. **ζ) προβλήματα με περιττά στοιχεία** Είναι εκείνα που εμφανίζουν στοιχεία άχρηστα για τη λύση τους Ο μαθητής καλείται να τα αγνοήσει κατά την επίλυση του προβλήματος ζ) **Άλυτα προβλήματα.** Αυτά δεν επιδέχονται καμία λύση. Ο μαθητής θα πρέπει να το αντιληφθεί και να μην πέσει στην παγίδα να χρησιμοποιήσει υποχρεωτικά τα δεδομένα για να οδηγηθεί σε κάποια λύση η) και τέλος **ελεύθερα προβλήματα** είναι αυτά που ο μαθητής με κάποια δεδομένα δημιουργεί ένα δικό του πρόβλημα. (Γ.Τρούλης1992 και Κ. Βαϊνάς, 1995) Δεν υπάρχει καλύτερη εξάσκηση από την δημιουργία προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές. Γίνονται μικροί συγγραφείς, καλλιεργούν τις γλωσσικές ικανότητες συνάμα με την μαθηματική σκέψη.

Είναι περιττό να τονίσει κανείς ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει διαφορετικά προβλήματα στους μαθητές του, προκειμένου να τους εφοδιάσει με διαφορετικά μοντέλα και να προσδώσει στη διδασκαλία του ενδιαφέρον, ζωντάνια και πλουραλισμό. (Παπαδομιχελάκης 1999). Επομένως κατά την επίλυση προβλημάτων «αξιολογούνται» οι μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών και οι στρατηγικές δεξιότητες των διδασκόντων στο μάθημα αφού όπως είπαμε συναντά κανείς τα πάντα : έννοιες, τεχνικές, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η επίλυση των προβλημάτων προϋποθέτει ότι το άτομο – ο μαθητής- διαθέτει αρκετές δεξιότητες τις οποίες καλλιεργεί συστηματικά ο δάσκαλος.

Διδακτικές αρχές επίλυσης προβλημάτων

1. Αποσαφήνιση εννοιών Εννοιολογικό πλάτος και βάθος στη διδασκόμενη έννοια. Π.χ. η έννοια της μονάδας πρέπει να δίνεται και υπό την ευρεία έννοια (1 τσάντα πατάτες, 1 τσουβάλι πατάτες, 1 μπαλέτα τούβλα)
2. Ολική αντίληψη. Μπορεί να εξετάζονται οι πτυχές ενός θέματος τμηματικά και στο τέλος να δεθούν σε ένα ενιαίο σύνολο οργανωμένο, δομικό, νοητικό πλαίσιο, προκειμένου να αποτελέσουν στέρεη γνώση
3. Κατάκτηση Μηχανισμού εκτέλεσης πράξεων. Η κατάκτηση των τεχνικών εκτέλεσης των πράξεων στους διάφορους αριθμούς. (διδασκαλία μέσω μίμησης προτύπων ο δάσκαλος υποδεικνύει, ο μαθητής εκτελεί (Bandura -Κασσωτάκης – Φλουρής 2006)
4. Σύνδεση εννοιών. Το νέο εντάσσεται σε ήδη υπάρχον νοητικό σχήμα Η προσφερόμενη γνώση ενσωματώνεται σε υπάρχοντα νοητικά σχήματα
5. Αντιστρεψιμότητα σκέψης. Ο μαθητής δεν μπορεί να κατανοήσει τη μεταποίηση(λ.χ. τωρινή κατάσταση) παρά μόνο αν επιστρέψει στην αρχική κατάσταση που δημιούργησε την αλλαγή π.χ. 3*5= 5+5+5
6. Εκτίμηση της απάντησης, έλεγχος της ορθότητας των ενεργειών των μαθητών με βάση το αποτέλεσμα που βρήκαν
7. Ακρίβεια και κυριολεξία στην έκφραση. Θα πρέπει να συνηθίσουμε το μαθητή να εκφράζεται με σαφήνεια, με ορθότητα και με επιστημονικότητα μέσα από το παράδειγμά μας.
8. Βιωματική διδασκαλία. Προκειμένου να διδάξουμε οτιδήποτε στα μαθηματικά, βασιζόμαστε στα βιώματα, στις εμπειρίες των μαθητών μας. Έτσι στην α΄ αρίθμηση μπορούμε να βασιστούμε στις μαθηματικές εμπειρίες των παιδιών, η έννοια της περιμέτρου μπορεί να βασιστεί στην έννοια της περίφραξης
9. Στοχοκεντρική διδασκαλία και όχι βιβλιοκεντρική.
10. Συνεχείς επαναλήψεις

Διδακτικές πλάνες

Ως γνωστόν η διδασκαλία δημιουργεί στο άτομο ορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Κατά τη διδασκαλία επίσης είναι δυνατό η προσφερόμενη γνώση να ενταχθεί σε ήδη υπάρχον νοητικό σχήμα (ένταξη) ή να τροποποιήσει υπάρχον νοητικό σχήμα (τροποποίηση). Π.χ. Τα παιδιά μέχρι και την Δ΄ τάξη γνωρίζουν ρητά ή άρρητα ότι με τον πολλαπλασιασμό οδηγούμαστε σε αύξηση. Αυτό αποτελεί μια αντίληψη στο μυαλό των μαθητών. Όμως στην Ε΄ τάξη έρχεται ένα καινούριο δεδομένο που λογικά πρέπει να αναθεωρήσει να τροποποιήσει αυτή την αντίληψη ότι δηλαδή ο πολλαπλασιασμός οδηγεί σε αύξηση. Το νέο αυτό δεδομένο είναι προφανώς ο πολλαπλασιασμός με κάποιο αριθμό μικρότερο της ακέραιης μονάδας (0,2) που μας οδηγεί σε μείωση της αρχικής ποσότητας. Σε αυτή την περίπτωση αναγνωρίζει στοιχεία της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες νοητικές του δομές και λογικό είναι να πέφτει σε πλάνες ή σε γκάφες αδυνατώντας να ενεργήσει σωστά μπροστά στο νέο αυτό ερέθισμα. Αυτές οι πλάνες ονομάζονται πλάνες του διδακτικού συμβολαίου (Γ.

Τρούλης 1996) Το διδακτικό συμβόλαιο συντίθεται από το σύνολο των προσδοκιών του δασκάλου από το μαθητή και το σύνολο των προσδοκιών του μαθητή από το δάσκαλο. Τέτοιες πλάνες μπορεί να είναι οι εξής (Παπαδομιχελάκης)

1. Ο πολλαπλασιασμός οδηγεί σε αύξηση, έτσι ο μαθητής γράφει π.χ. 1/4 *8= 32
2. Η διαίρεση οδηγεί σε μείωση π. χ 9:0,3=3
3. Στα προβλήματα παίρνουμε όλα τα δεδομένα
4. Τα γεωμετρικά σχήματα αναγνωρίζονται μόνο σε ορισμένη θέση και σε ορισμένο μέγεθος.
5. Οι παράλληλες ευθείες είναι σε οριζόντια θέση(=) και οι κάθετες σε κατακόρυφη (II)
6. Το ύψος ταυτίζεται με την κατακόρυφη θέση.

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, η προσπάθειά μας θα πρέπει να στρέφεται κυρίως στον προληπτικό τομέα. Τέτοιες ενέργειες στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να είναι οι εξής:1) αποσαφήνιση εννοιών 2) ένταξη του νέου στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα 3) τροποποίηση των υπαρχόντων νοητικών σχημάτων. (Παπαδομιχελάκης 2006) Όλα αυτά επιτυγχάνονται με βιωματικό-ανακαλυπτικό τρόπο.

Στόχοι (ύλη) –αξιολόγηση μαθήματος

Ο δάσκαλος προβληματίζεται συχνά με το θέμα της ύλης των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. Παρόλο που διατίθενται πολλές διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, εντούτοις οι μαθητές όπως δείχνουν σχετικές έρευνες εξέρχονται από το δημοτικό σχολείο με σοβαρές ελλείψεις σε όλους τους τομείς.(έννοιες, τεχνική κ.λ.π.) Το πρόβλημα αυτό συνδέεται προφανώς με τον παράγοντα ύλη αλλά και με τον παράγοντα δάσκαλο. Σχετικά με τον παράγοντα ύλη θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα εξής :

1. Υπάρχουν συχνά ανακολουθίες στο πέρασμα της ύλης στις διάφορες τάξεις.
2. Υπάρχει υπερφόρτωση της ύλης με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης.
3. Οι προτεινόμενες επαναλήψεις με τα κριτήρια αξιολόγησης δεν ικανοποιούν πλήρως αφού γίνονται κατά μεγάλα χρονικά διαστήματα. Σήμερα η σύγχρονη παιδαγωγική διακρίνει τρείς τύπους αξιολόγησης του μαθητή α) διαγνωστική β) διαμορφωτική γ) αθροιστική. Και οι τρεις είναι απαραίτητοι στο μάθημα των μαθηματικών στην χρονική στιγμή που απαιτούνται

Από τα παραπάνω επιβάλλεται απλά αλλαγή πλεύσης! Διδασκαλία σύμφωνα με τα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης. Μια στοχοκεντρική διδασκαλία και όχι βιβλιοκεντρική ένας δάσκαλος που δεν φοβάται καμία πρόκληση και πάνω απ’ όλα γνωρίζει που και πως φθάνει. Ο φαύλος κύκλος της αποτυχίας ενός μαθητή στα μαθηματικά, της αποστροφής που νιώθει έπειτα της άρνησης να μελετήσει τα μαθηματικά και ξανά της αποτυχίας του στα μαθηματικά, θα μπορούσε να σπάσει μέσα από την καθοριστική παρέμβαση του δασκάλου στο σχολείο. Το βασικό συστατικό

αυτής της παρέμβασης είναι η στάση του δασκάλου απέναντι στα μαθηματικά, απέναντι στα παιδιά, απέναντι στη μάθηση ως μια ανθρώπινη διαδικασία και πάνω απ' όλα η στάση του απέναντι στο δικό του επίπεδο μάθησης. Δεν είναι αρκετό να έχουμε ως δάσκαλοι ικανότητα στα μαθηματικά ούτε είναι αρκετό να έχουμε μια καλή γνώση της ψυχολογίας μάθησης. Είναι ο καλύτερος συνδυασμός αυτών των δυο που θα μας βοηθήσει στο να γίνουμε καλοί δάσκαλοι. Εάν αποκτήσουμε αυτά τα δυο τότε όλα τα υπόλοιπα θα έρθουν μόνα τους. (Τουμάσης 2002)

Βιβλιογραφία

(Dienes 1973 -78 Sinclair1987, Steffe et.al.1988) Piaget (Pulaski1980).(Buxton 1981,Tobias 1978) Anaferontai sto 4. Toumasis Bampis.

Kassotakis M. –Flouris G. (2006) *Mathisi kai didaskalia* tomos A 2006

Papadomichelakis Dimosthenis. (1999) *Diaforopoiitikoi paragontes tis epidosis ton mathiton sta mathimatika, opos aftoi diapistonontai kata tin exodo ton mathiton apo tin Protovathmia ekpaidefsi.* Didaktoriki diatrivi Panepistimio Kritis 1999

Papadomichelakis Dimosthenis (2006) ¨*Didaktiki ton mathimatikon sto Dimotiko scholeio*.¨ Panepistimiakes paradoseis Rethymno 2006

Toumasis Bampis (2002) *Sygchroni didaktiki ton mathimatikon*. Ekd. Gutenberg Athina 2002

Toumasis Bampis (1984) *Meionektoun ta koritsia apenanti ton agorion sta mathimatika; Ti leei i erevna;* Mathimatiki epitheorisi tefchos 26,1984

Vaina K. (1992) «S*ymvoli sti didaskalia ton mathimatikon tou Dimotikou»* ekd. Typospoudi, Rethymno 1992

Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιδικό παιχνίδι

Κοντογιαννάκη Βικτωρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τον ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών. Αρχικώς, δίνονται διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, μιας και η έννοια του παιχνιδιού είναι δύσκολο να καθοριστεί επακριβώς. Έπειτα, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον ρόλο των ενηλίκων (παιδαγωγών/εκπαιδευτικών και γονέων) στο παιδικό παιχνίδι, η συμβολή των οποίων είναι καθοριστική για την εξέλιξη και την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενήλικες, Παιχνίδι

The role of adults in children's play

Kontogiannaki Victoria, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

This article deals with the role of adults in children's play. Initially, various definitions are given that have been formulated from time to time, since the concept of play is difficult to define precisely. Next, the features of the game are listed. Then, reference is made to the role of adults (educators/educators and parents) in children's play, whose contribution is decisive for the development and development of children. The paper concludes with the conclusions. Finally, the bibliographic references are listed.

Key-Words: Adults, Play

Εισαγωγή

Το παιχνίδι παρουσιάζει ποικιλομορφία. Μπορεί να είναι σωματικό, οργανωμένο, αυθόρμητο, μοναχικό, κοινωνικό. Επιπλέον, μπορεί ο ορισμός του να παίρνει άλλη μορφή αναλόγως του προσανατολισμού και του θεωρητικού υπόβαθρου του ερευνητή που αναφέρεται στην έννοια αυτή (Γκουγκουλή & Κούρια, 2000). Το πιο σημαντικό στοιχείο στο παιχνίδι είναι η τέρψη (Sutton-Smith, όπ. αναφ. στο Henricks, 2015).

Στις μέρες μας το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πιο σπουδαίες κατακτήσεις του είδους του ανθρώπου, μαζί με τη γλώσσα, την κουλτούρα και την τεχνολογία, ενώ η αξία του παρουσιάζει διαρκή άνοδο, καθώς οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει πως συνδέεται με τις κατακτήσεις διανόησης και συναισθηματικής υγείας των ανθρώπων (Whitebread et. al., 2012).

Το παιχνίδι ως έννοια

Είναι αρκετά δύσκολο να οριοθετηθεί επακριβώς η έννοια παιχνίδι. Η δυσκολία αυτή, σύμφωνα με τους Reed & Brown (2000), οφείλεται στο ότι το παιχνίδι είναι πιο πολύ κάτι που αισθάνεται κάποιος παρά κάτι που κάνει, ενώ όπως αναφέρουν υπάρχουν τόσες πολλές ερμηνείες της έννοιας του παιχνιδιού όσοι είναι και οι διαφορετικοί πολιτισμοί.

Στη νεοελληνική το παιχνίδι αναφέρεται στη γενική έννοια, τη δραστηριότητα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια τόπου και χρόνου και το παιχνίδι αντικείμενο. Ο Huizinga (1980) σημειώνει πως το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα όπου κάποιος συμμετέχει εθελοντικά, η πραγματοποίηση του οποίου γίνεται σε καθορισμένα τοπικά και χρονικά πλαίσια, συμπεριλαμβάνει κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς, αλλά δεσμευτικούς, συνοδεύεται από αισθήματα χαράς και έντασης και από την πεποίθηση ότι διαφέρει από τη συνηθισμένη ζωή. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, το παιχνίδι μπορεί ανά πάσα στιγμή να αναβληθεί, δε γίνεται από επιβολή σωματικής ανάγκης ή ηθικού καθήκοντος και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Ο Froebel (όπ. αναφ. στο Frost, 2010) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι αγνή και πνευματώδης δραστηριότητα του ανθρώπου που γεμίζει χαρά, ελευθερία, ησυχία, γαλήνη, ειρήνη, ενώ ο Ward (2008), σημειώνει πως το παιχνίδι είναι εκπαίδευση των κινητικών προσόντων και της συναισθηματικής επαγρύπνησης, όμως εκφράζει και τη σύγκρουση παιδιών-ενηλίκων.

Η μορφή και το περιεχόμενο του παιχνιδιού καθορίζονται από κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία που διαφέρουν από τόπο σε τόπο και από τη μία ιστορική περίοδο στην άλλη (Γκουγκουλή & Κούρια, 2000).

Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Ένας από τους πρώτους που ορίζουν κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού στο παιχνίδι είναι η Lieberman (1965· βρέθηκε στο Trevlasetal., 2003b), η οποία υποστηρίζει πως κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού προσδιορίζονται κάποια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η Lieberman υποστήριξε πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί: χρησιμοποιεί τις σωματικές του κινήσεις, είναι κοινωνικό με τα άλλα παιδιά και αλληλεπιδρά μαζί τους, συνεργάζεται, δείχνει σεβασμό, μοιράζεται πράγματα μαζί τους, είναι δημιουργικό, καθώς αλλάζει συνεχώς ρόλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή χρησιμοποιεί συμβατικά αντικείμενα, εκφράζει τον ενθουσιασμό του, τη χαρά που νιώθει όταν παίζει, και τη διασκέδασή του, αναπτύσσει το χιούμορ του κάνοντας αστεία με τους συμπαίκτες του ή καθώς διηγείται μια αστεία ιστορία (Trevlas, et al,. 2003b).

Συνάμα, όπως τονίζει η Κοτσαλίδου (2011) όλα τα είδη παιχνιδιών έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά είναι: α) σκέψη (ιδέα) β) γνωστικό περιεχόμενο γ) τρόπος (συγκεκριμένες ενέργειες από την πλευρά των παιχτών) και δ) κανόνες.

Κάθε παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί διδακτικό, γιατί ακόμα και το πιο απλό, περιέχει αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, κάθε παιχνίδι βασίζεται σε μια ιδέα (να κάνουν κάτι τα παιδιά), έχει περιεχόμενο (κάνουν κάτι για κάποιο σκοπό για παράδειγμα τρέχουν να πιάσουν κάποιο φίλο τους), παίζεται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (όπως με δεμένα μάτια) και τέλος σε κάθε παιχνίδι υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί από τους μικρούς παίχτες (Κοτσαλίδου, 2011).

Και ο Stagnitti (2004) θεωρεί ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που θεωρούνται βασικά συστατικά του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν: Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, δεν έχει εξωτερικούς σκοπούς, τα κίνητρα του είναι εσωτερικά, είναι αυθόρμητο και εκούσιο δεν είναι υποχρεωτικό και επιλέγεται αυθόρμητα από τον παίκτη, είναι πηγή χαράς και απόλαυσης. Ο παίκτης πρέπει να συμμετέχει ενεργά . Ένας παθητικός δεκτής που απλώς παρατηρεί το παιχνίδι, δε μπορεί να θεωρηθεί παίκτης. Η διαδικασία του παιχνιδιού είναι η προσωπική και ιδιωτική πραγματικότητα του παιδιού. Οτιδήποτε συμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναπαριστά την πραγματικότητα του, εκείνη τη στιγμή. Το παιχνίδι βοηθά πολλές φορές τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους και τα προβλήματα που μπορεί να έχουν. Ο Scheueri (1986; βρέθηκε στο Cattanach, 2003) αφού εξέτασε μερικές φαινομενολογικές πτυχές του παιχνιδιού, υποστήριξε ότι αυτό που η γλώσσα μας αποκαλεί παιχνίδι είναι μια τυπική μορφή κίνησης, που μπορεί να χαρακτηρίζεται από ποικίλες ιδιότητες. Έτσι, σύμφωνα με αυτόν το παιχνίδι είναι μια χωρίς προσπάθεια κίνηση πάνω, κάτω, μπρος, πίσω, είναι ελεύθερο από εξωτερικούς περιορισμούς,είναι συναρπαστικό και ελκυστικό από μόνο του λόγω των εσωτερικών του εντάσεων, της αβεβαιότητας που εμπεριέχει και της ανοιχτής φύσης του, εκπληρώνεται μέσω της παρουσίας με μια τάση προς το άπειρο, απέχει από τη συνήθη πραγματικότητα σε μεταφορικό και συμβολικό επίπεδο.Συνοπτικά, το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που επιλέγεται ελεύθερα από το παιδί και σε καμιά περίπτωση δεν είναι υποχρεωτικό (Stagnitti, 2004). Το παιχνίδι είναι εξαντλητική εργασία για το παιδί, ενώ του αρέσει, το κουράζει και το διαπαιδαγωγεί ταυτόχρονα. Το παιδί εργάζεται για να εργαστεί και ότι εμείς ονομάζουμε παιχνίδι αυτό το ζει ως έντονη εργασία (Κοτσαλίδου, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι

Η σχέση των μικρών παιδιών με τους παιδαγωγούς αφορά σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Ο παιδαγωγός, ορισμένες φορές, παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και εντοπίζει πιθανά προβλήματα στη νοητική ή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (όπως η Δ.Ε.Π.Υ. / Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα) ή ο βρεφικός αυτισμός και προβαίνει σε ενημέρωση γονέων και ειδικών έτσι ώστε να γίνει προσπάθεια, με τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο θεραπείας, να μειωθούν και να αντιμετωπιστούν τέτοια προβλήματα (Κάκουρος, 2001). Σαφώς ο ρόλος του παιδαγωγού που οδηγείται, μέσω της παρατήρησης, στον εντοπισμό αναπτυξιακών δυσκολιών και στην αντιμετώπισή τους δεν υποτιμάται, ωστόσο δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτό. Παράλληλα, τονίζεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας που μπορεί να περιλαμβάνει η παρατήρηση του παιχνιδιού, αφού βασίζεται κυρίως στις αντιλήψεις για τα παιδιά που

έχει αποκρυσταλλώσει ο εκάστοτε παιδαγωγός κατά τα παιδικά του χρόνια (Cohen, Stern & Balaban, 2001). Αν ο παιδαγωγός θεωρεί πως όταν το παιδί παίζει, αναπτύσσεται γνωστικά αφομοιώνοντας νέα υλικά και γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές, τότε αναμένει (ο παιδαγωγός) διαφορετικά είδη παιχνιδιού ανά ηλικία και έχει μία στατική εικόνα για τις ικανότητες του παιδιού στο παιχνίδι βασισμένος στη θεωρία του Piaget. Τότε ξανά ο ρόλος του παιδαγωγού περιορίζεται σε αυτόν του παρατηρητή του παιχνιδιού των παιδιών (Αυγητίδου, 2001). Οργανώνει τον χώρο σύμφωνα με τις ικανότητες και ανάγκες των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας που έχει στην τάξη του, τους δίνει υλικά ανάλογα με αυτή την ηλικία και αφήνει τα παιδιά να ασχοληθούν με αυτά, θεωρώντας ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία της ανακάλυψης του πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, τα παιδιά θα αναπτυχθούν. Είναι σαφώς πολύ σημαντικό να φροντίσει ο παιδαγωγός ώστε το παιχνίδι των παιδιών να τους προσφέρει πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης.

Όμως, ο παιδαγωγός μπορεί να αξιοποιήσει το παιχνίδι για να εμβαθύνει στις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες του κάθε παιδιού χωριστά, να συμμετέχει ενεργά και να ευνοεί το παιχνίδι στη δημιουργία μιας Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), κάνοντας το παιδί να φαίνεται « ένα κεφάλι ψηλότερο από ότι είναι», εάν ο εκπαιδευτικός πιστέψει πραγματικά ότι το παιχνίδι περιέχει συμπυκνωμένες τις αναπτυξιακές τάσεις και ότι μπορεί να αποτελέσει «μέγιστη πηγή ανάπτυξης» (Vygotsky, 2000). Τότε ο ρόλος (του παιδαγωγού) γίνεται ιδιαιτέρως σημαντικός και εστιάζεται περισσότερο στο να υποστηρίζει να βοηθά και να συντονίζει τις δραστηριότητες παιχνιδιού για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να δώσουν νόημα στις εμπειρίες τους μέσα στο κοινό πολιτισμικό πλαίσιο. Ο παιδαγωγός μπορεί να υποστηρίξει μάλιστα την ανάπτυξη με τη σκαλωσιά (scaffolding), έννοια που εισήχθη από τον Bruner(Αυγητίδου, 2001). Όταν τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι ή όταν γίνεται μονότονο και δίχως ιδέες για επέκταση και διατήρησή του, τότε ο παιδαγωγός μπορεί να συμμετάσχει ενεργά κι έτσι να γίνει περισσότερο ποιοτικό και αποδοτικό. Αν τα παιδιά παίξουν μαζί με τον παιδαγωγό και ευχαριστηθούν, αν χαρούν και ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους (μέσω παιχνιδιού), αν δηλαδή εκπαιδευτούν στο παιχνίδι, με επισκέψεις και παρατηρήσεις χώρων ή με δραματοποίηση και μυθοπλασία τότε θα μπορούν ευκολότερα να εγκαινιάζουν και να διατηρούν το δραματικό και το παιχνίδι της φαντασίας. Βεβαίως, για να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι θα πρέπει να έχει διακριτικό χαρακτήρα, να προσφέρει στοιχεία που εμπλουτίζουν τη δραστηριότητα και δεν την περιορίζουν. Υπάρχει επίσης η περίπτωση οι παρεμβάσεις, απαγορεύσεις και περιορισμοί των παιδαγωγών στις αυθόρμητες εκδηλώσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να καθορίζουν το επιτρεπόμενο πλαίσιο αποδεκτής συμπεριφοράς κι έτσι ακόμη και το ελεύθερο παιχνίδι να διέπεται από πρότυπα κανονικότητας και προσπάθειας επίτευξης ομοιογενούς συμπεριφοράς των παιδιών. Έτσι, μπορεί ο παιδαγωγός να είναι συνειδητή η επιλογή του να μην εμπλέκεται άμεσα και συνέχεια στο παιχνίδι των παιδιών ή να μην είναι τόσο κατευθυντικός και περιοριστικός ο ρόλος του, αφήνοντας τα παιδιά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Corsaro, 1997), τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων και στο ευρύτερο

πολιτισμικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2001), με τις συμβολικές και κυριολεκτικές μεταμορφωτικές ικανότητές τους στη χρήση των παιχνιδιών αντικειμένων και την παρέκκλιση από τον παραδοσιακό τρόπο χρήσης των κατασκευών παιχνιδιού που υπάρχουν στους υπαίθριους χώρους (Μπότσογλου, 2001, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2001), να διαπραγματευτούν τον ενήλικο πολιτισμό. Βεβαίως, αυτό προϋποθέτει να αναγνωρίζεται από τον παιδαγωγό η ύπαρξη ικανοτήτων στο να ερμηνεύουν τα παιδιά παραγωγικά και δημιουργικά τις συμπεριφορές και αντιλήψεις που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και να τις αλλάζουν μες στο παιχνίδι ανάλογα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και τις αξίες τους (Αυγητίδου, 2001).

Ο ρόλος των γονέων στο παιχνίδι

Σε μία εμπειρική έρευνα των Trabasso και συνεργατών του (1992), οι γονείς περιέγραφαν μια ιστορία με εικόνες στα παιδιά τους που εμπεριείχε πρόσθετα στοιχεία, ανώτερα από το επίπεδο κατανόησής τους, όπως για παράδειγμα για τον στόχο και το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας, καθώς και για τους χαρακτήρες των ηρώων της ιστορίας. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η παροχή από την πλευρά των γονέων μιας «σκαλωσιάς» στα παιδιά τους ή αλλιώς «πρώιμη τροφή», για να οικοδομήσουν νέες γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες. Εμπειρικές έρευνες (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990; Kochanska, 1991) έδειξαν ότι τα νήπια που είχαν συναισθηματική αλληλεπίδραση με τους γονείς τους, συγκέντρωναν υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης, όταν έρχονταν αντιμέτωπα με άδικες συμπεριφορές. Οι Hauserκαι συνεργάτες του (1987), καθώς και οι Haiat και συνεργάτες του (2003), μέσα από τις εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι όταν ο γονιός ασχολείται ουσιαστικά με το παιδί και αφιερώνει ποιοτικό χρόνο σε αυτό, συλλειτουργούν αρμονικά κάνοντας από κοινού ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται γλωσσική πρόοδος. Επιπλέον, ο γονιός με τον ρόλο του καθοδηγητή, μέσω της αλληλεπίδρασης με το παιδί, μεταδίδει εμπειρίες και γνώση πάνω στα οποία το παιδί καλείται να οικοδομήσει τις νέες γνώσεις που θα λάβει μελλοντικά. Εν συνεχεία, η εμπλοκή του γονέα βοηθά στο να μαθαίνει το παιδί να αλληλεπιδρά με τους γύρω του και να συνδημιουργεί, να εξασκεί τη γλώσσα, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και δεξιότητες, ενώ παράλληλα να εκτίθεται σε συνεχείς εμπειρίες που το ενδυναμώνουν ως χαρακτήρα και το βοηθούν στην αναπτυξιακή του πορεία (Rogoff, 1990). Η σχέση γονέων-νηπίων είναι πολύ δυνατή κι ένας τρόπος για να διατηρεί ο γονέας μια υγιή και άρρηκτη επαφή με το παιδί του, με στόχο τη διαμόρφωση γλωσσικών ερεθισμάτων, είναι η ενασχόληση μαζί του μέσω του παιχνιδιού με αντικείμενα, με τις κατασκευές και τις επισκέψεις σε θεματικά πάρκα, ακόμη και μέσω της ανάγνωσης παραμυθιών και φανταστικών ιστοριών (Trevarthen & Aitken, 2001; Ginsburg, 2007). Ο ρόλος του γονέα είναι εξαιρετικά καίριος για την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου (Hogin, 2006). Ο γονιός, μπορεί να καθοδηγήσει, να παροτρύνει, να ενθαρρύνει το παιδί του ώστε να εξερευνήσει τον κόσμο, να μάθει να λειτουργεί ως μέρους ενός κοινωνικού συνόλου, να επικοινωνεί και να εκφράζει τις ανάγκες και επιθυμίες του και να βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες. Στην εμπειρική έρευνα των Searsκαι συνεργατών του (1965) μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε έναν χώρο με παιχνίδια, φάνηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες τους

συμμετείχαν ενεργά στην ανατροφή τους, συμμορφώνονταν με τις γονικές επιταγές, είχαν αφομοιώσει την κοινωνική συμπεριφορά του γονέα και συνέχιζαν να έχουν την ίδια συμπεριφορά, ακόμη κι όταν οι μητέρες τους απουσίαζαν από τον χώρο.

Συμπερασματικά, ο δεσμός γονέα-παιδιού χτίζεται από την πρώτη μέρα γέννησης και αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς, καθώς οι γονείς μέσω του παιχνιδιού αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο στο παιδί τους, ώστε να γίνει ικανό να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει, δύναται να βοηθήσει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Trevarthen, 1988; Goncu, 1987; Dunn, 1988), αυτή η άρρηκτη σχέση μεταξύ γονέων-νηπίων, θεμελιώνεται σε ένα διυποκειμενικό πλαίσιο, όπου το παιδί έχει την ανάγκη του ανήκειν και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον από την αρχή της ζωής του. Το παιδί γεννιέται με την προδιάθεση να ανταλλάσσει και να μοιράζεται συναισθήματα, να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, διαμορφώνοντας τη διυποκειμενική του επίγνωση. Το παιχνίδι, αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα για το χτίσιμο της διυποκειμενικής αλληλόδρασης, αφού τα παιδιά γεννιούνται έχοντας τα χαρακτηριστικά του «συμπαίκτη» και «συνεργάτη».

Σύμφωνα με τη θεωρία της διυποκειμενικότητας, το παιχνίδι συνεισφέρει στο να δημιουργηθούν οι προδιαγραφές για την ανάπτυξη της γλώσσας (Lyytinenet. al., 1999). Έτσι, τα διυποκειμενικά νοήματα που ανταλλάσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αποτελούν προπομπός έναρξης γλωσσικών μηχανισμών (McCune, 1995). Κατά τον Trevarthen (1982), η γλώσσα μαθαίνεται κατά την αλληλόδραση με άλλα άτομα και το παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση.

Συμπεράσματα

Η έννοια του παιχνιδιού είναι πολυδιάστατη και διατυπώνεται, όπως είδαμε, από τους ερευνητές με ποικίλους ορισμούς. Ακριβής ορισμός, όπως διαπιστώσαμε, δεν υπάρχει γιατί το παιχνίδι είναι δύσκολο να οριστεί. Καθένας από τους ορισμούς απαντά σε δύο (2) ερωτήματα: Για ποιον λόγο υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του ανθρώπου (Rubin, Fein&Vandenberg, 1983). Αδιαμφισβήτητο πάντως είναι πως πρόκειται για μία από τις σπουδαιότερες κατακτήσεις του ανθρώπινου είδους που μόνον οφέλη έχει να μας προσφέρει. Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, είτε πρόκειται για παιδαγωγούς είτε για γονείς, είναι καίριος και καθοριστικός (καταλυτικός) μιας και επηρεάζει βαθύτατα τα αναπτυξιακά οφέλη που μπορεί το παιχνίδι να προσφέρει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avgitidou, S. (2001), (epim.), *To Paichnidi: Sygchrones Erevnitikes kai Didaktikes Prosengiseis,* Athina: Typothito-Giorgos Dardanos.

Gkougkouli, K. &Kouria, A. (Epim.) (2000). *Paidi kai paichnidi sti neoelliniki koinonia.* Athina: Kastanioti

Cattanach, A. (2003). *Introduction to Play Therapy.* Brunner-Routledge

Cohen, D., Stern, V. &Balaban, N. (2001). *Paratirontas kai Katagrafontas ti Symperifora ton Paidion.* Ekd: Gutenberg

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood.* Copyrighted: Material

Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge: Harvard University Press

Frost, J. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement.* New York: Routledge

Ginsburg, K.R.(2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, *119*(1), σελ. 182-191

Goncu, A. (1987). Toward an interactional model of developmental changes in. Social pretend play. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education mol. 7*pp.108-125. Norwood, NJ: Ablex

Haiat, H., Bar Mor, G., & Shochat, M. (2003). The world of the child: A world of play even in the Hospital. *Journal of pediatric*, 18(3), 209-214

Henricks, T. S. (2015). *Play and the Human Condition.* Paperback

Honig, A.S. (2006). What infants, toddlers and preschoolers learn form play: 12 ideas. *Montessori Life,*18 (1), 16-21

Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London, Boston and Henley: Routledge& Kegan Paul

Kakouros, E. (2001), (epim), *To Yperkinitiko Paidi*. Athina, Ellinika Grammata

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392

Kotsalidou, E. (2011) *Diathematikes protaseis ergasias gia to nipiagogeio kai to dimotiko, theoria kai praxi*. Athina: Kastanioti

Lyytinen, K., &Robey, D. (1999). Learning failure in information systems development. *Information Systems Journal*, 9,85–101

McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206

Reed, T. & Brown, M. (2000, December). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Child Education, 15*(1), 104-116. doi: 10.1080/02568540009594779

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. NewYork: Oxford UniversityPress

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Επιμ.), *Handbook of Child Psychology* (4th Ed.), pp 693-774. New York: Wiley

Sears, R. R., Rau, L.,& Alpert, R. (1965). *Identification and child rearing*. Stanford, CA: Stanford University Press

Stagnitti, K. (2004). Understanding play: implications for play assessment. *Austalian Occupational Therapy Journal, 51 (1),* 3-12

Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P.,&Raughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-170

Trevarthen, C. (1982). Basic patterns of psychogenetic change in infancy. In T.G. Bever (Ed.), *Regressions in mental development: Basicphenomena and theories*(pp. 7– 46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1988). Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. InG. Jahoda& I. M. Lewis (Eds.),*Acquiring culture: Cross cultural studies in child development*(pp. 37-90). New York: Croom Helm

Trevarthen, C.,& Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity research theory and clinical implications. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42, 2-48

Trevlas, E., Matsouka, Zaxopoulou, E. (2003b). Relationship Between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Childhood Development and Care, 173 (5),* 535-543

Vygotsky, L.S. (2000), (Epim. Vosniadou, S), *Nous stin Koinonia: I anaptyxi ton Anoteron Psychologikon Diadikasion*.Αθήνα, Gutenberg

Ward, J. M. (2008). *Towers of Adventure.* USA: Troll Lord Games

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., &Verma, M. (2012, April). *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο και γονείς

Σταματόπουλος Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M/Ed στην Ηθική Φιλοσοφία, ΠΑ.ΠΕΛ., Μπαλιάμης Παναγιώτης, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ, Ξουλεή Ασημίνα, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στην Ηθική Φιλοσοφία, ΠΑ.ΠΕΛ., Σταματοπούλου Μαρία, Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στα αποτελέσματα ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο που απεστάλη στους γονείς και κηδεμόνες τριών σχολείων της Καλαμάτας στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τα συγκεκριμένα Σχέδια Δράσης αφορούσαν τον Άξονα 1 Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία και αποσκοπούσαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών. Αφορμή για την αποστολή του ερωτηματολογίου ήταν η Διεθνής Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, 8 Φεβρουαρίου 2022. Από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι οι γονείς και κηδεμόνες είναι ενημερωμένοι για τους κινδύνους που υπάρχουν στο Διαδίκτυο και για τη σωστή χρήση του.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδίκτυο, ασφάλεια, γονείς, ηλεκτρονικός εκφοβισμός.

Safe Internet and Parents

Stamatopoulos Dimitrios, Baliamis Panagiotis, Xoulei Asimina, Stamatopoulou Maria

Abstracts

This article refers to the results of an online questionnaire about internet safety that was sent to parents and guardians of three schools in Kalamata as part of the Action Plans for the evaluation of school units. The specific Action Plans concerned Axis 1 Pedagogical and learning function and aimed to improve relations between students. The reason for sending the questionnaire was International Safer Internet Day, February 8, 2022. From their answers it is clear that parents and guardians are informed about the dangers that exist on the Internet and about its correct use.

Key-Words: Internet, safety, parents, cyberbullying.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά την περίοδο της πανδημίας, οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο έχουν διεισδύσει στην καθημερινότητά μας και στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Η συνεχώς αυξανόμενη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, όπως τα κινητά τηλέφωνα, που μας παρέχουν άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο, έχει αλλάξει την επικοινωνία μας με τους άλλους. Λόγω του γεγονότος αυτού, παρατηρείται μεγάλη αύξηση του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σχέση με άλλες μορφές εκφοβισμού (Cart, 2010). Με τον όρο «ηλεκτρονικός εκφοβισμός» εννοούμε «μια επιθετική,

σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών ή ψηφιακών μέσων επικοινωνίας από άτομα ή ομάδες, εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Smith et al., 2008). Ως προς τη μορφή, μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος (Kowalski et al., 2014). Ως προς το μέσο που χρησιμοποιείται, μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες: κινητά τηλέφωνα (βίντεο, φωτογραφίες, sms, τηλεφωνικές κλήσεις) και ηλεκτρονικοί υπολογιστές (διαδικτυακοί ιστότοποι, chat-room, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) (Smith & Slonje, 2008).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί την ψηφιακή μορφή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που διεισδύει ποικιλοτρόπως στη ζωή του θύματος λόγω της τελειοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων (Σπυρόπουλος, 2019). Θεωρείται έμμεση μορφή του σχολικού εκφοβισμού και αποτελεί προέκταση των παραδοσιακών μορφών του, αφού το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εξελίσσεται παράλληλα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και παίρνει νέες μορφές (Rigby, 2007). Μάλιστα, θεωρείται η πιο επιβλαβής μορφή εκφοβισμού λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του (Cart, 2010). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σπάει το φράγμα του χώρου και του χρόνου, αφού ο θύτης μπορεί να εκφοβίσει οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιονδήποτε τόπο και διαδίδοντας τον, οπουδήποτε και μάλιστα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Willard, 2007). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του είναι ότι ο θύτης μπορεί να κρατήσει την ανωνυμία του λόγω της απρόσωπης επικοινωνίας που του παρέχουν τα ψηφιακά μέσα και χωρίς ενοχές να εντείνει την παρενόχληση του θύματος (Νικολόπουλος, 2009). Εκτός από την ανωνυμία, την ταχύτατη και χωρίς γεωγραφικά όρια διάδοση πληροφοριών και την αυξημένη προσβασιμότητα στις διαδικτυακές εφαρμογές, ένα άλλο χαρακτηριστικό του και βασική διαφορά με τον παραδοσιακό σχολικό εκφοβισμό αποτελεί η έλλειψη εποπτείας και η αδυναμία, αρχικά, να συνειδητοποιήσει το θύμα την επανάληψη και, στη συνέχεια, να παρακολουθήσει και να διαχειριστεί την επανάληψη του εκφοβισμού (Smith & Slonje, 2008). Μια σημαντική διαφορά μεταξύ ηλεκτρονικού εκφοβισμού και παραδοσιακού εκφοβισμού είναι και το γεγονός ότι το θύμα δεν μπορεί να αισθανθεί ασφαλές πουθενά, αφού ο θύτης μπορεί να το εκφοβίζει διαρκώς, ακόμα κι όταν βρίσκεται σε παραδοσιακά ασφαλή περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια (Σπυρόπουλος, 2019). Ιδιαίτερες διαστάσεις λαμβάνει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε περιπτώσεις παιδιών, των οποίων οι γονείς δε διαθέτουν τεχνολογική κουλτούρα, αφού το θύμα αισθάνεται πιο ανασφαλές συνειδητοποιώντας και τον τεχνολογικό αναλφαβητισμό των γονέων του (Σπυρόπουλος, 2019). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση καθώς και η παροχή πληροφοριών όχι μόνο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς για το τι είναι ηλεκτρονικός εκφοβισμός και τις συνέπειες του αλλά και στους γονείς, προκειμένου να αποφευχθεί πιο αποτελεσματικά η αποφυγή της διαδικτυακής παρενόχλησης (Cassidy et al., 2013). Σημαντική, επίσης, είναι και η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα παρέμβασης για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, προκειμένου να είμαστε πιο αποδοτικοί τόσο στην πρόληψη όσο και στην καταστολή τέτοιων περιστατικών (Hahn Fox et al., 2012). Με αυτό το σκεπτικό, τρία σχολεία της Καλαμάτας, στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στον Άξονα 1 Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου και λόγω των υγειονομικών περιορισμών, προσπάθησαν να εμπλέξουν

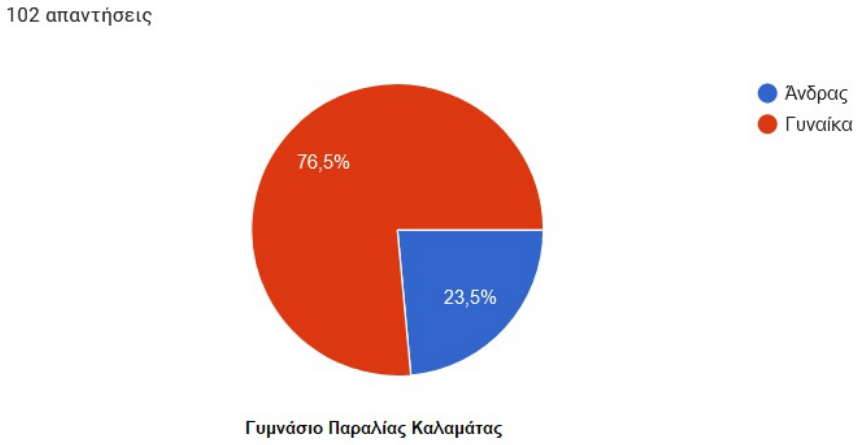
τους γονείς και κηδεμόνες με την αποστολή ενός ερωτηματολογίου σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Το ερωτηματολόγιο: δομή, σκοπός και πλαίσιο

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε Google Forms και αποτελείται από 17 συνολικά ερωτήσεις Σωστού Λάθους και Πολλαπλών Επιλογών. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τρεις δέσμες ερωτήσεων που αφορούσαν: α) τους κινδύνους του Διαδικτύου, β) τη σωστή συμπεριφορά και χρήση του και γ) τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Υπήρχαν μόνο 2 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, σχετικά με το φύλο και την ηλικία. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στο υλικό από Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου ΙΤΕ. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και απεστάλη ηλεκτρονικά κατά το σχολικό έτος 2021-22 σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες τριών σχολικών μονάδων του Δήμου Καλαμάτας: Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων, 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, Γυμνάσιο Παραλίας Καλαμάτας. Σκοπός της δημιουργίας και αποστολής του ερωτηματολογίου δεν ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων και κηδεμόνων, αλλά η ενημέρωσή τους και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο, γι' αυτό μετά τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αποστέλλονταν οι σωστές απαντήσεις. Αφορμή για την αποστολή του ερωτηματολογίου ήταν η Διεθνής Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, 8 Φεβρουαρίου 2022 και οι εκδηλώσεις που γίνονταν στα σχολεία. Η συλλογή δεδομένων έγινε κατά τις δύο πρώτες εβδομάδες του Φεβρουαρίου του 2022. Η σύνταξή του, όμως, είχε ξεκινήσει με συνεργασία των σχολείων τον Νοέμβριο του 2021 και εντασσόταν στα Σχέδια Δράσης στο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τα Σχέδια Δράσης, που υλοποιούνταν σε αυτά τα σχολεία, σχετίζονταν με την διαχείριση και αντιμετώπιση συγκρούσεων και φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού, που εντάσσονται στον Άξονα 1, ο οποίος αφορά την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία και αποσκοπούσαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών.

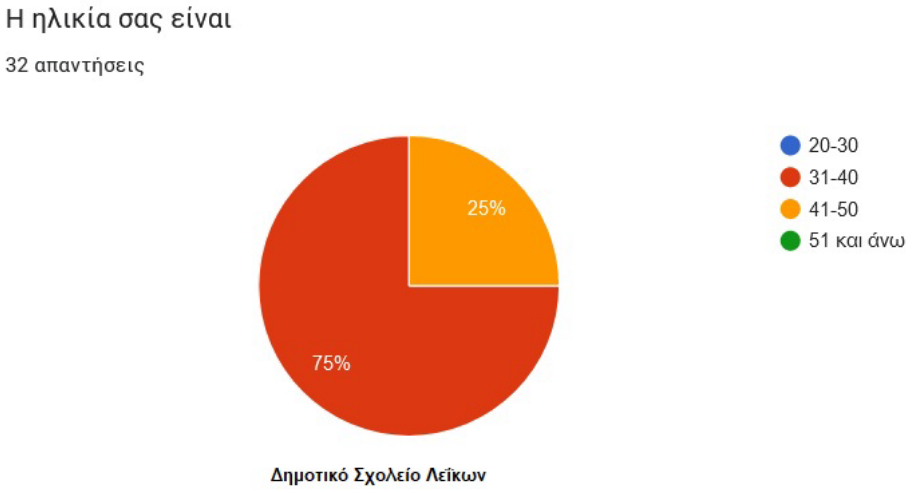
Το προφίλ των ερωτώμενων

Στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίθηκαν 217 γονείς και κηδεμόνες από τρία σχολεία: 32 γονείς από το Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων, 83 γονείς από το 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας και 102 γονείς από το Γυμνάσιο Παραλίας Καλαμάτας. Κατά το σχολικό έτος 2021-2022, στο Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων Καλαμάτας φοίτησαν 117 μαθητές/τριες, 249 στο 7^{ο} Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας και στο Γυμνάσιο Παραλίας Καλαμάτας 290 μαθητές/τριες, που προέρχονται από οικογένειες από όλα τα μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Σε σύνολο 656 μαθητών, δόθηκαν 217 απαντήσεις από γονείς και κηδεμόνες, δηλαδή απάντησε συνολικά το 1/3. Αξιοσημείωτο είναι ότι στα δύο δημοτικά σχολεία υπάρχει ενεργός Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ στο γυμνάσιο δεν υπήρχε, αφού δεν σημειώθηκε απαρτία κατά την εκλογική διαδικασία. Αναφορικά με το φύλο, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (84,4% από το Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων, 80,9% από το 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας και 76,5% από το Γυμνάσιο Παραλίας Καλαμάτας) (Γράφημα 1).



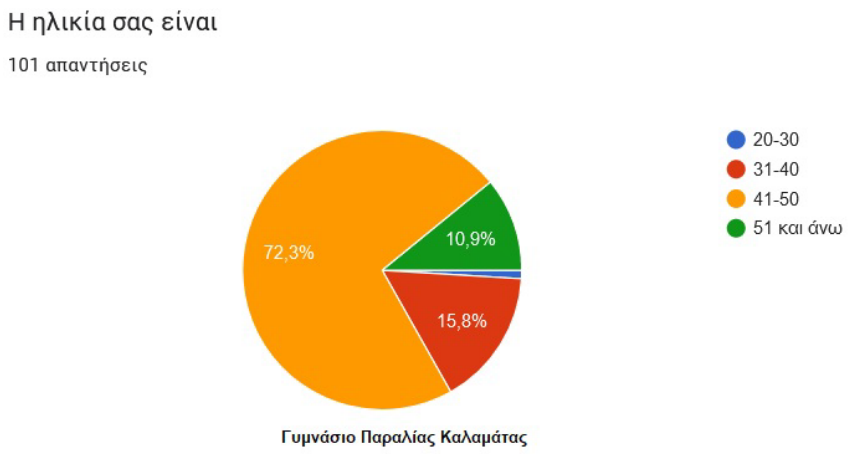
Γράφημα 1

Ως προς την ηλικία, παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες είναι άνω των 31 ετών. Συγκεκριμένα, το 75% ήταν από 31- 40 ετών από τα δύο δημοτικά σχολεία (Γράφημα 2).



Γράφημα 2

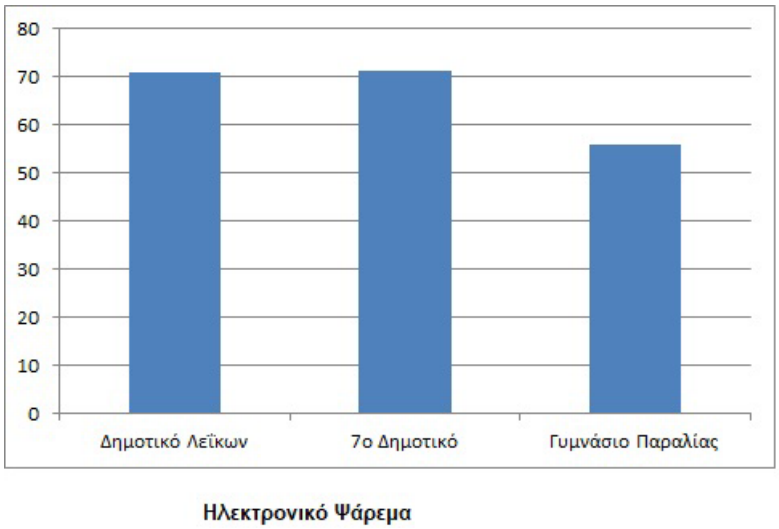
Όσον αφορά στο Γυμνάσιο Παραλίας Καλαμάτας, το 72,3 % ήταν από 41-50 ετών (Γράφημα 3). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στα δημοτικά σχολεία φοιτούν μικρότερης ηλικίας παιδιά.



Γράφημα 3

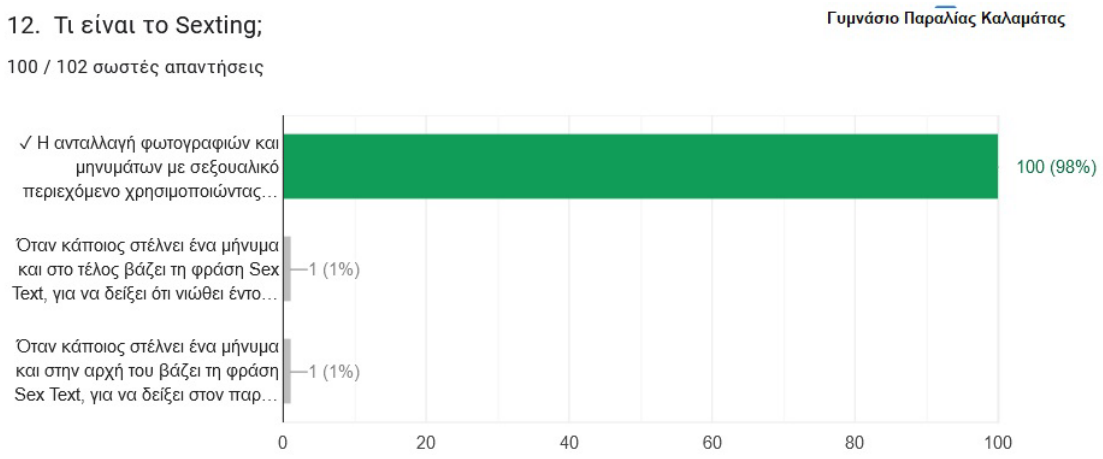
Αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά την πρώτη δέσμη ερωτήσεων που σχετιζόταν με τους κινδύνους στο διαδίκτυο, στην ερώτηση τι είναι το διαδικτυακό grooming, οι γονείς και κηδεμόνες από τα δημοτικά σχολεία απάντησαν σωστά σε ποσοστό 75%, ενώ από το γυμνάσιο 67,6%. Στην ερώτηση για το τι είναι ηλεκτρονικό ψάρεμα απάντησαν σωστά το 71% των γονέων των δημοτικών, ενώ από το γυμνάσιο μόνο το 55,9% έδωσαν σωστές απαντήσεις (Γράφημα 4).



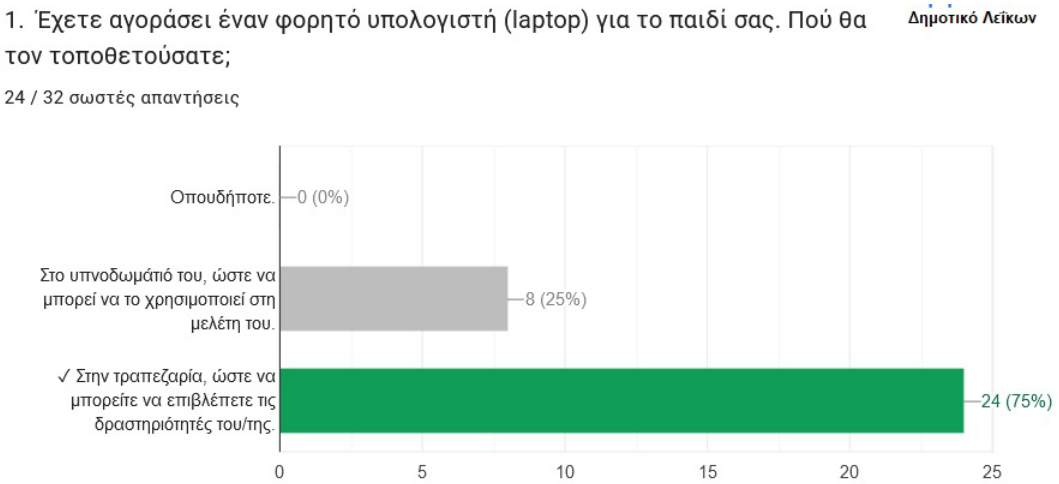
Γράφημα 4

Στην ερώτηση για το sexting, οι σωστές απαντήσεις ξεπέρασαν το 90% στα δημοτικά σχολεία, όπως επίσης σωστά απάντησαν 100 % οι γονείς και κηδεμόνες των δημοτικών σχολείων για το τι είναι η κοπιωπία. Και στις δύο αυτές ερωτήσεις οι γονείς του Γυμνασίου έδωσαν σωστές απαντήσεις κατά 98% (Γράφημα 5).



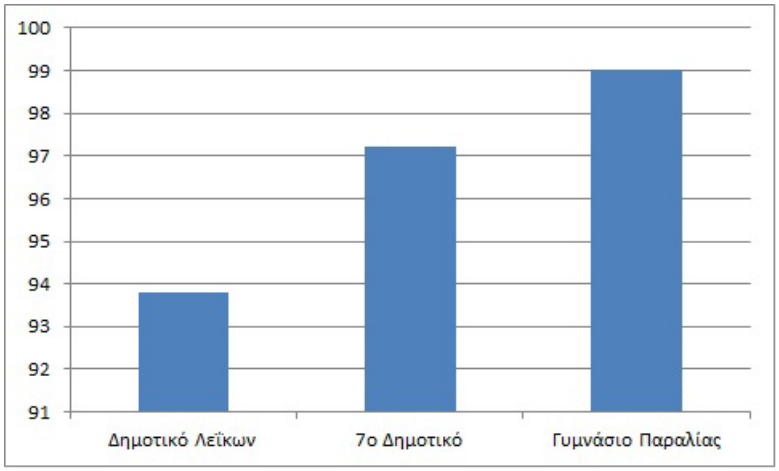
Γράφημα 5

Όσον αφορά την δεύτερη δέσμη ερωτήσεων για τη σωστή συμπεριφορά στο διαδίκτυο, οι γονείς και κηδεμόνες των δημοτικών σχολείων κατά 75% απάντησαν σωστά για το πού θα τοποθετούσαν ένα φορητό υπολογιστή, ενώ λιγότερες ήταν οι σωστές απαντήσεις των ερωτηθέντων από το Γυμνάσιο Παραλίας (68,6%) (Γράφημα 6).



Γράφημα 6

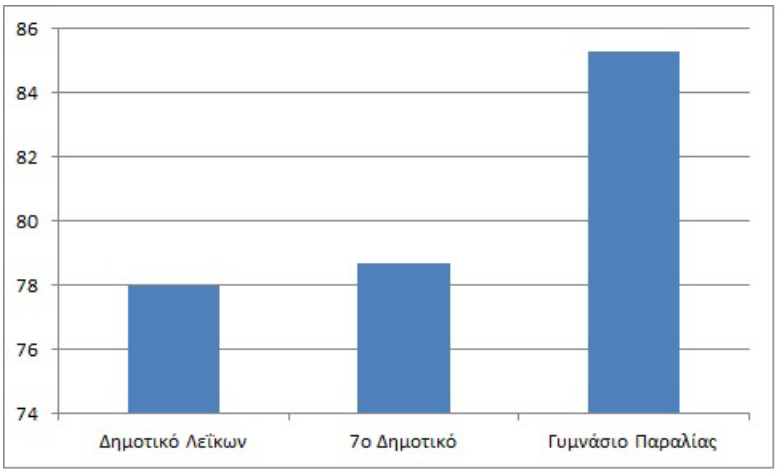
Στην ερώτηση σχετικά με τα παιδιά κάτω των δύο ετών και τη χρήση κινητών συσκευών το 93,8% από το Δημοτικό σχολείο Λεΐκων και το 97,2% από το 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας απάντησαν σωστά και στο 99% έφτασαν οι σωστές απαντήσεις στο γυμνάσιο (Γράφημα 7). Αποτέλεσμα μη αναμενόμενο, αφού η ερώτηση αφορούσε μικρότερης ηλικίας παιδιά. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από την ύπαρξη μικρότερων παιδιών στην οικογένεια.



Χρήση κινητών συσκευών από παιδιά κάτω των 2 ετών

Γράφημα 7

Στην ερώτηση για το ποιο αποτελεί κατάλληλο όνομα χρήστη για ένα παιδί, οι γονείς των δημοτικών σημείωσαν ποσοστά σωστών απαντήσεων της τάξεως 71% έως 75%, στα ίδια περίπου ποσοστά κυμάνθηκαν και οι σωστές απαντήσεις από το γυμνάσιο (75,5%). Ενώ σχετικά με το ηλικιακό όριο για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι σωστές απαντήσεις από τους γονείς των δημοτικών ξεπερνούσαν το 78% αλλά μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων υπήρχε από τους γονείς του γυμνασίου (85,3%) (Γράφημα 8).

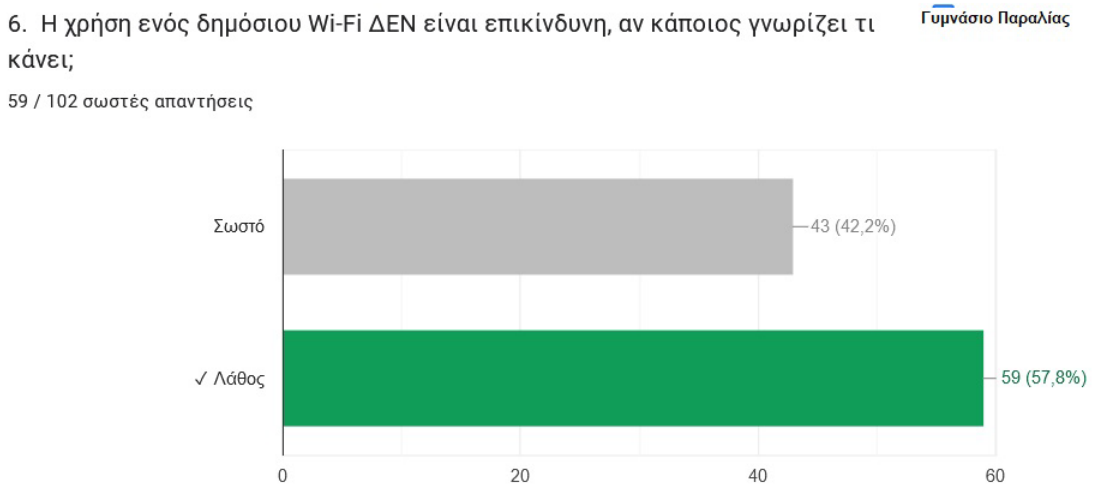


Ηλικιακό όριο χρήσης κινητών συσκευών

Γράφημα 8

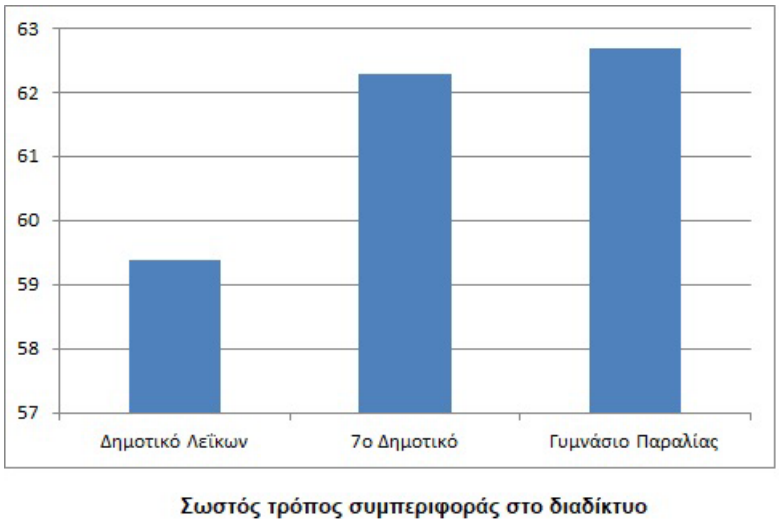
Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό που ξεπερνούσε το 87,5% οι γονείς των δημοτικών γνωρίζουν τι είναι το ψηφιακό αποτύπωμα, ενώ στην ερώτηση για το αν η χρήση δημόσιου wifi είναι επικίνδυνη, μόνο το 65,6% των γονέων του Δημοτικού Σχολείου Λεΐκων απάντησε σωστά και το 68,7% του 7ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας. Στο Γυμνάσιο

Παραλίας οι απαντήσεις για το ψηφιακό αποτύπωμα έφτασαν στο 86,3%, ενώ για το δημόσιο wifi μόλις 57,8% (Γράφημα 9).



Γράφημα 9

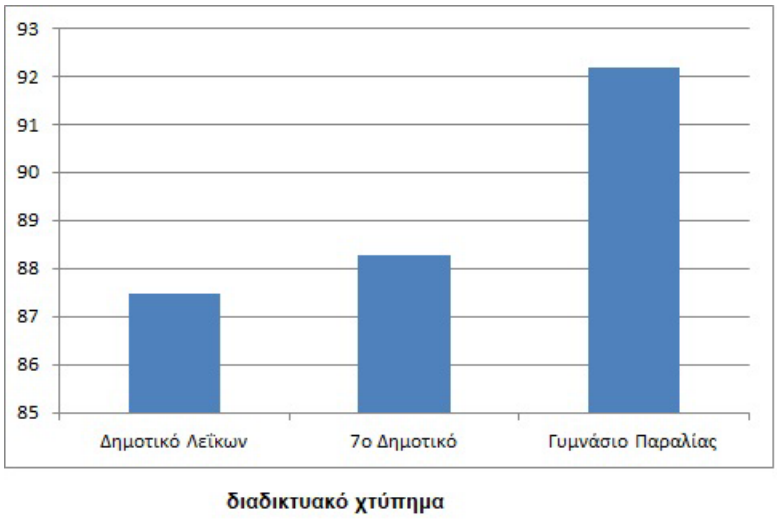
Στην ερώτηση ποιος δεν αποτελεί σωστό τρόπο συμπεριφοράς στο διαδίκτυο, οι γονείς απάντησαν σωστά μόνο κατά 59,4% (Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων) και 62,3% (7ο Δημοτικό Σχολείο) και 62,7% (Γυμνάσιο Παραλίας) (Γράφημα 10).



Γράφημα 10

Στην ερώτηση για το αν ρωτάμε τα παιδιά μας τι ιστοσελίδες, εφαρμογές και παιχνίδια χρησιμοποιούν, για να αναγνωρίσουμε τους πιθανούς κινδύνους στο διαδίκτυο, οι γονείς των δημοτικών σχολείων απάντησαν σωστά πάνω από 96% και του γυμνασίου 92,2%. Όσον αφορά στον διαδικτυακό εκφοβισμό, οι γονείς των δημοτικών σχολείων κατά 100% γνωρίζουν τι είναι, ενώ στο 98% έφτασαν οι σωστές απαντήσεις από τους γονείς του γυμνασίου. Για το διαδικτυακό χτύπημα που είναι μια μορφή κυβερνο-

εκφοβισμού είχαμε 87,5% σωστών απαντήσεων στο Δημοτικό Σχολείο Λεΐκων και 88,3% στο 7ο Δημοτικό Σχολείο, ενώ 92,2% στο γυμνάσιο (Γράφημα 11).



Γράφημα 11

Στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη γραμμών βοήθειας και καταγγελιών για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων στα δημοτικά σχολεία ξεπέρασαν το 96,9% και στο γυμνάσιο έφτασαν στο 91,2% οι σωστές απαντήσεις. Ενώ στην ερώτηση για τον γονεϊκό τύπο μόνο το 37,5% απάντησε σωστά στα δημοτικά και 40,2% στο γυμνάσιο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές οι γονείς και κηδεμόνες των τριών σχολείων έδειξαν ενημερωμένοι σχετικά με τους κινδύνους που εγκυμονεί το διαδίκτυο, αφού η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων ήταν 14 στις 17 ερωτήσεις, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δημοτικά και στο γυμνάσιο, με εύρος τιμών 8-17 στο γυμνάσιο και 10-17 στα δημοτικά. Το παρόν όμως δεν αποτελεί μία επιστημονική έρευνα που μπορεί να εξασφαλίσει γενικευμένα συμπεράσματα. Αποτελεί μία πρόταση προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν με γρήγορο και εύκολο τρόπο τους γονείς και κηδεμόνες πάνω στο θέμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Οι γονείς και κηδεμόνες αποτελούν μια δύσκολα προσβάσιμη ομάδα που η εμπλοκή τους όμως σε προγράμματα παρέμβασης του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι αναγκαία και απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και διαχείριση του φαινομένου, ενός φαινομένου που λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις. Το θετικό ήταν ότι, μετά την αποστολή του ερωτηματολογίου, 8 γονείς από το Γυμνάσιο Παραλίας προσήλθαν στο σχολείο για να συζητήσουν σχετικά με αυτό. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη συνέχιση της δράσης, μιας και οι γονείς δύσκολα έρχονται στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, η δράση θα μπορούσε να επεκταθεί και με τη διοργάνωση μιας ημερίδας στα σχολεία για τους γονείς και κηδεμόνες, προκειμένου να ενημερωθούν από ειδικούς για το θέμα, όπως ψυχολόγους, δίωξη ηλεκτρονικού

εγκλήματος κ.α.. ή να διοργανωθεί μια επιμόρφωση για την ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού τους, ώστε να βελτιώσουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους και να διευκολυνθούν στην ασφαλή χρήση του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων, μιας και αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους. Ένα άλλο θετικό σημείο ήταν η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία διαφορετικών βαθμίδων, η οποία θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα σχολεία της πόλης, ακόμα και σε Λύκεια ή και σε άλλες πόλεις. Τέλος, το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να εμπλουτισθεί και με ερωτήσεις σχετικά με τη διαχείριση του φαινομένου καθώς και με ερωτήσεις διερεύνησης αν πιστεύουν πως το παιδί τους έχει πέσει θύμα εκφοβισμού ή διερεύνησης των αναγκών τους σε σχέση με τα ηλεκτρονικά μέσα και το διαδίκτυο. Όμως ο σκοπός στο παρόν σχέδιο δράσης ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους.

Εν κατακλείδι, οι διαφορές μεταξύ ηλεκτρονικού εκφοβισμού με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και οι διαστάσεις του φαινομένου τα τελευταία χρόνια απαιτούν την επαγρύπνηση όλων – γονέων παιδιών, εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό το σχολείο να προβεί στην ανάπτυξη παρεμβάσεων που να εμπλέκονται και οι γονείς για την αποφυγή της ηλεκτρονικής παρενόχλησης των παιδιών. Τέλος, το παρόν ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει την απαρχή μιας καλής στρατηγικής για την πρόληψη της διαδικτυακής παρενόχλησης, την αποφυγή της θυματοποίησης των μαθητών και γενικότερα την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cart, M. (2010). A literature of risk. *American Library Association, 41*(5), 32-35.

Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International, 34(*6), 575–612.

Hahn Fox, B., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2012). Successful Bullying Prevention Programs: Influence of Research Design, Implementation Features, and Program Components. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 273- 283

Kowalski, R. M., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073–1137.

Nikolopoulos, D.(2009). Ilektroniki parenochlisi: mia sygchroni apeili. Sto S. Alevizos (Epim.), *Paidagogikes Diastaseis ton neon meson: Enischysi tou mintiakou grammatismou gia ena asfales diadiktyo* (ss.88-117). Athina: Ekdoseis Grigoris.

Rigby, K. (2007). Bullying in schools: and what to do about it. Victoria: Acer Press.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychologyand Psychiatry, 49*(4), 376–385.

Smith, P. K., Slonje,R. (2008). “Cyberbullying: Another main type of bullying?”. *Scandinavian Journal of Psycology, 49*, 147-154.

Spyropoulos, T. (2019). Scholikos Ekfovismos... Anazitontas mia enallaktiki "katharsi". Sto S. Lachlou, Ch. Baltas, D. Karakatsani (Epim.), *Celestin Freinet Thesmiki kai kritiki paidagogiki gia ena elefthero kai synergatiko scholeio* (ss.114-127). Athina: Oi Ekdoseis ton Synadelfon.

Willard, N. (2007). Cyberbullying: Q&A with Nancy Willard. *The Prevention Researcher, 14,* 13-15.

Παράρτημα

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο: Ερωτηματολόγιο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γονέων και κηδεμόνων

1. Έχετε αγοράσει έναν φορητό υπολογιστή (laptop) για το παιδί σας. Πού θα τον τοποθετούσατε;

- Οπουδήποτε.
- Στο υπνοδωμάτιό του, ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί στη μελέτη του.
- Στην τραπεζαρία, ώστε να μπορείτε να επιβλέπετε τις δραστηριότητές του/της

2. Για παιδιά κάτω των 2 ετών

- συνιστάται η χρήση κινητών συσκευών έως 1,5 ώρα την ημέρα.
- συνιστάται η χρήση κινητών συσκευών έως 1 ώρα την ημέρα.
- δε συνιστάται η χρήση κινητών συσκευών.

3. Ποιο από τα παρακάτω αποτελεί κατάλληλο όνομα χρήστη για ένα παιδί;

- CutelittleAngel
- Kostas_Kalamata13
- Pklg_234!

4. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχουν ηλικιακό όριο;

- Ναι, από 10 ετών και πάνω.
- Ναι, από 13 ετών και πάνω.
- Όχι, δεν έχουν.

5. Τι είναι το ψηφιακό αποτύπωμα;

- Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και οι αναρτήσεις σε Ιστολόγια (blog).
- Πληροφορίες που αφήνουμε πίσω μας κατά την περιήγησή μας στο διαδίκτυο.
- Τα δακτυλικά μας αποτυπώματα στο πληκτρολόγιο ενός Η/Υ.

6. Η χρήση ενός δημόσιου Wi-Fi ΔΕΝ είναι επικίνδυνη, αν κάποιος γνωρίζει τι κάνει;

- Σωστό
- Λάθος

7. Ποιος από τους ακόλουθους ΔΕΝ αποτελεί σωστό τρόπο συμπεριφοράς στο διαδίκτυο;

- Ο σεβασμός της ιδιωτικότητας των άλλων με το να μην κοινοποιούμε προσωπικά τους δεδομένα.
- Η άμεση κοινοποίηση όλων των πληροφοριών σε όλους τους φίλους μας.
- Η αποφυγή αποστολής σε άλλους μεγάλου όγκου περιεχομένου, το οποίο δε ζήτησαν.

8. Διαδικτυακός εκφοβισμός (Cyber Bullying) είναι κάθε είδους εκφοβισμός ο οποίος προκύπτει επανειλημμένα μέσω διαδικτύου.

- Σωστό
- Λάθος

9. Το διαδικτυακό Grooming είναι:

- όταν τα παιδιά μοιράζονται προσωπικές τους πληροφορίες με άλλους.
- όταν κάποιος χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, για να δημιουργήσει μια σχέση με ένα παιδί και να το αποπλανήσει/χειραγωγήσει.
- όταν ένας άγνωστος επικοινωνεί με ένα άτομο, για να αποσπάσει οικονομικά κέρδη.

10. Το διαδικτυακό χτύπημα (Cyber bashing) είναι μια μορφή κυβερνοεκφοβισμού. Υφίσταται όταν το θύμα δέχεται επίθεση μπροστά σε μια ομάδα ατόμων, η οποία βιντεοσκοπεί το συμβάν και έπειτα το διαδίδει μέσω του διαδικτύου.

- Σωστό
- Λάθος

11. Τι είναι το Ηλεκτρονικό Ψάρεμα (Phishing);

- Όταν κάποιος υποδύεται κάποιον άλλον με σκοπό να αποκομίσει οικονομικά κέρδη από το θύμα.

- Όταν κακόβουλο λογισμικό προσπαθεί να υποκλέψει προσωπικά σας δεδομένα από τη συσκευή σας.
- Όταν κάποιος επισκέπτεται μια ιστοσελίδα και εμφανίζονται αναδυόμενα παράθυρα.

12. Τι είναι το Sexting;

- Η ανταλλαγή φωτογραφιών και μηνυμάτων με σεξουαλικό περιεχόμενο χρησιμοποιώντας κινητό τηλέφωνο ή άλλες ηλεκτρονικές συσκευές.
- Όταν κάποιος στέλνει ένα μήνυμα και στο τέλος βάζει τη φράση Sex Text, για να δείξει ότι νιώθει έντονα συναισθήματα για τον παραλήπτη.
- Όταν κάποιος στέλνει ένα μήνυμα και στην αρχή του βάζει τη φράση Sex Text, για να δείξει στον παραλήπτη ότι το μήνυμα αυτό δεν μπορεί να το στείλει σε άλλους.

13. Η Κοπιωπία (Computer Vision Syndrome) προκαλεί

- αλλεργίες.
- ρινίτιδα.
- ξηρότητα, φαγούρα και ερεθισμό ματιών.

14. Το να ρωτάμε τα παιδιά μας τι ιστοσελίδες, εφαρμογές και παιχνίδια χρησιμοποιούν συχνά μπορεί να είναι ένας καλός τρόπος να αναγνωρίσουμε πιθανούς κινδύνους στο διαδίκτυο.

- Σωστό
- Λάθος

15. Ποιος είναι ο στόχος μιας συζήτησης μετά από ένα συμβάν;

- Να βρεθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι συνέβη, ώστε να αποφασιστεί η κατάλληλη τιμωρία.
- Να βρεθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι συνέβη, ώστε να προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια
- Να βρεθούν οι εμπλεκόμενοι και να γίνει αναφορά τους στην αστυνομία.

16. Ποιος από τους παρακάτω ΔΕΝ είναι γονεϊκός τύπος;

- ο αυταρχικός
- ο δημοκρατικός
- ο επιτακτικός
- ο ανεκτικός

17. Τα παρακάτω: Safeline, SaferInternet4Kids, Γραμμή Βοήθειας Helpline 1480 είναι γραμμές βοήθειας και καταγγελιών για τη ασφάλεια στο διαδίκτυο.

- Σωστό
- Λάθος

Είστε …..

Επιλογή

- Γυναίκα
- Άνδρας

Η ηλικία σας είναι

Επιλογή

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

Εκπαίδευση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο

Αξαοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε 02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας αποτέλεσε, λόγω της σπουδαιότητας του θέματος, η διερεύνηση της ισχύουσας στην Ελλάδα κατάστασης σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (ΗΕΑ) στο γενικό σχολείο. Αναδείχθηκε ότι τα παιδιά με ΗΕΑ φοιτούν στη γενική τάξη, όπου διδάσκονται τα περισσότερα από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών τους και παρακολουθούν την τάξη ένταξης για λίγες ώρες εβδομαδιαίως. Κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα και προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζονται κατόπιν γνωμάτευσης του οικείου ΚΕΣΥ σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών με ΗΕΑ έχουν γενικά θετική στάση για την «εκπαιδευτική συμπερίληψη», αλλά κρίνεται επιτακτική η διαρκής σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της εργασίας είναι χρήσιμα για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση παιδιών με ΗΕΑ.

Λέξεις-Κλειδιά: ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Education of students with mild educational needs in the Greek general school

Axaopoulou Maria, Philologist, M. Sc.

Abstract

The purpose of this bibliographic research was, due to the importance of the subject, to investigate the current situation in Greece regarding the education of children with mild educational needs (SEN) in the general school. It turned out that children with SEN attend the general classroom, where most of their curriculum subjects are taught, and they attend the inclusion classroom for a few hours a week. Appropriate personalized programs and adapted teaching practices are implemented following the opinion of the relevant CESY in collaboration with general and special education teachers. Teachers and parents of children with SEN generally have a positive attitude towards "educational inclusion", but the continuous relevant training of teachers is deemed imperative. The findings of this paper are useful for the information and awareness of all those who are involved in the education of children with SEN.

Key-words: mild educational needs, educational inclusion.

Εισαγωγή

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών που παρουσιάζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. Βάσει του δείκτη IQ ενός παιδιού, της συμπεριφοράς του και της αναγκαιότητας ειδικής μεταχείρισής του κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας διακρίνει τις ήπιες, τις μέτριες, τις σοβαρές και τις βαθιές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στις ΗΕΑ περιλαμβάνονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ήπια νοητική καθυστέρηση, τα ήπια προβλήματα συμπεριφοράς, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Altiparmaki, 2013).

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίστηκαν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ξεχωριστή κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Agaliotis, 2016). Οι μαθητές που εμφανίζουν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αδυνατούν να μάθουν με όμοιο τρόπο ή το ίδιο γρήγορα με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους, επειδή δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στη γραφή χωρίς λάθη και στην απόκτηση μαθηματικής ικανότητας (Chatzi, 2020).

Ειδικότερα, ως προς την ανάγνωση, χρησιμοποιείται ο όρος «δυσλεξία», ο οποίος συνδέεται με τις αναγνωστικές δυσκολίες (Cortiella & Horowitz, 2014). Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση διαβάζουν αργά, συλλαβιστά ή γράμμα-γράμμα, ακόμα και αν το κείμενο που προσπαθούν να διαβάσουν το έγραψαν τα ίδια. Δε διαβάζουν μορφήματα λέξεων, προβαίνουν στην αντικατάσταση λέξεων και στην παράλειψη άρθρων, κάνουν γραμματικά λάθη και διαβάζουν με λάθος προφορά (Tzivinikou, 2015).

Ως προς τον γραπτό λόγο, μεταξύ άλλων, η γραφή τους είναι δυσανάγνωστη, παρατηρείται ασυνέπεια στην ορθή γραφή της ίδιας λέξης, συχνά και στην ίδια πρόταση, λανθασμένη γραφή μεγάλων λέξεων, λάθη στίξης και ο ρυθμός γραφής είναι πολύ αργός (Tzivinikou, 2015). «Δυσγραφία» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται γενικότερα για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή (Cortiella & Horowitz, 2014).

Τέλος, σχετικά με τα μαθηματικά, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να μάθουν μαθηματικές έννοιες, να συγκρατήσουν μαθηματικά δεδομένα, να οργανώσουν, να αποστηθίσουν αριθμούς και να κατανοήσουν μαθηματικά σύμβολα (Tzivinikou, 2015). Ο όρος «δυσαριθμησία» συνδέεται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Cortiella & Horowitz, 2014).

Ήπια νοητική αναπηρία

Η πιο γνωστή μορφή ταξινόμησης της νοητικής αναπηρίας είναι αυτή που γίνεται με βάση τον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, που μετράει την ευφυΐα του συγκριτικά με

τον υπόλοιπο πληθυσμό (Tsiomi, 2014). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για τις Διανοητικές Διαταραχές (2013, όπ. αναφ. στον Root et al., 2017), άτομα με νοητική αναπηρία θεωρούνται όσοι είναι κάτω των δεκαοκτώ ετών και έχουν δείκτη νοημοσύνης λιγότερο του 70, που αποτελεί τη μέση φυσιολογική τιμή. Όταν ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται ανάμεσα στο 50 και το 69 θεωρείται ότι το άτομο έχει ήπια νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τον Mantzaris (2012), για την αξιολόγηση αυτών των ατόμων θα έπρεπε να συνυπολογιστούν το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και όχι αποκλειστικό κριτήριο να είναι ο δείκτης νοημοσύνης τους. Στο σχολείο οι μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν εξαιτίας της δυσκολίας τους να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις, εκδηλώνουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο και στην ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων (Root et al., 2017).

Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη οφείλονται σε εγγενή αίτια λόγω υπερκινητικότητας, χαμηλής νοημοσύνης, συναισθηματικών διαταραχών ή σε περιβαλλοντικά αίτια, που σχετίζονται με το οικογενειακό, με το σχολικό και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (Poursanidou, 2016). Τα ήπια προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη δυσκολεύουν τη διδακτική διαδικασία, καθώς το παιδί δεν προσέχει στο μάθημα, δεν κάνει τις εργασίες που του ανατίθενται, μιλάει χωρίς να του έχει δοθεί ο λόγος, ενοχλεί τα υπόλοιπα παιδιά ρίχνοντάς τους μικροαντικείμενα ή κάνοντας αστείους μορφασμούς, δε συνεργάζεται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και γενικότερα, δε συμμορφώνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Panagakos, 2016).

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μία εγκεφαλική διαταραχή με βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα την έλλειψη προσοχής και την υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα. Στα προσχολικά χρόνια, το συχνότερο σύμπτωμα αυτής της διαταραχής είναι η υπερδραστηριότητα (Chatzi, 2020). Λόγω της διαρκούς υπερδιέργεσής τους, τα παιδιά αυτά κάνουν φασαρία στην τάξη και εμφανίζουν δυσκολίες που επηρεάζουν τον κοινωνικό και σχολικό τους βίο (Poursanidou, 2016).

Εκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ στο γενικό σχολείο: Θεσμοί- προγράμματα

Τάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να αναπτύξει πολιτική ένταξης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη ως προς το βοηθητικό συμπληρωματικό προσωπικό, το υλικό και την επιμόρφωση (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008, οι μαθητές που έχουν αναπηρία ή ΕΕΑ μπορούν να φοιτήσουν: α) Σε τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και την κατάλληλη συνεργασία του τελευταίου με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), με την προϋπόθεση ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, β) σε τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ανάλογα με τις ειδικές μαθησιακές τους ανάγκες και γ) σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν εντός των σχολείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά τις ΗΕΑ, το Κράτος ανταποκρίθηκε στο γενικό αίτημα για παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και παρόμοια χαρακτηριστικά εισάγοντας (κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) ένα είδος ενισχυτικής διδασκαλίας, το οποίο αρχικά (το 1985) ονομάστηκε «ειδική τάξη» και αργότερα (το 2000), «τάξη ένταξης». Περισσότερα από τα μισά δημοτικά σχολεία και ένας αυξανόμενος αριθμός σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πλέον τέτοιες τάξεις (Agaliotis, 2016).

Ως προς τη λειτουργία των τμήματα ένταξης, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ΗΕΑ, διδάσκονται τα περισσότερα από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών στη γενική τους εκπαίδευση και παρακολουθούν την τάξη ένταξης για 2-10 ώρες την εβδομάδα, όπου τους παρέχονται εξατομικευμένα κυρίως εκπαιδευτικά προγράμματα, που εστιάζουν σε ακαδημαϊκά προβλήματα (δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά). Δυστυχώς, η εκπαίδευση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες δεν περιλαμβάνεται σε τέτοια προγράμματα (Agaliotis, 2016). Το οικείο ΚΕΣΥ (Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας) πλέον (παλαιότερα, ΚΕΔΔΥ) είναι υπεύθυνο για την κατάρτιση των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών προγραμμάτων συνεργαζόμενο με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των ΕΕΑ που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Chantolias, 2019).

Εκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ στο γενικό σχολείο: Μέθοδοι και προτεινόμενες εφαρμογές

Προκειμένου να διδαχθούν αποτελεσματικά οι μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να διαφοροποιηθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, να αναπτυχθούν περιβαλλοντικές στρατηγικές για συνεργατική μάθηση, στρατηγικές διδασκαλίας με ποικιλία ερωτήσεων, δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας κτλ και να αξιολογούνται τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Unesco, 2004, όπ. αναφ. στην Kanelli, 2019, σελ. 38-39).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως παρατηρεί η Imellou (2017), αναφέρονται στους μαθητές με αναπηρία ή/ και με ΕΕΑ, ωστόσο συνδέονται ελλιπώς

με όλους τους μαθητές και με τη διαφορετικότητα καθενός από αυτούς. Γι' αυτό, η ίδια υπογραμμίζει ότι θα είχε θετικά αποτελέσματα ένα πλαίσιο προγράμματος σπουδών που θα προέβλεπε τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης των παρεχόμενων στους μαθητές πληροφοριών, ποικίλων τρόπων έκφρασης της μάθησης εκ μέρους των μαθητών και πολλών τρόπων να δεσμευτούν και να εμπλακούν συναισθηματικά αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, η υπέρογκη διδακτέα ύλη αποθαρρύνει τους μαθητές με ΗΕΑ, που αδυνατούν να ανταποκριθούν σε τέτοιες σχολικές απαιτήσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και για κάθε μαθητή χωριστά, μέσα ωστόσο από το σύνολο των μαθητών της γενικής τάξης (Moutavelis, 2017). Επιπρόσθετα, για τα παιδιά με ΗΕΑ σημαντικό είναι να διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι με σαφήνεια, να παρουσιάζεται τμηματικά η ύλη και να γίνεται ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων εννοιών κάθε ενότητας ή κεφαλαίου, να απλουστεύονται οι εργασίες που τους ανατίθενται (Kanelli, 2019).

Ως προς τις περιβαλλοντικές στρατηγικές, ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, όπου εργάζονται όλοι οι μαθητές σε μικρές ετερογενείς ομάδες, παρέχονται αρμοδιότητες σε κάθε μέλος της ομάδας, τα μέλη της αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τα μέλη άλλων ομάδων συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση του τελικού έργου και παρέχονται θετικές ενισχύσεις και ανταμοιβές σε κάθε μέλος, συνεισφέρει θετικά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ΗΕΑ (Kanelli, 2019).

Ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας, σημαντικά οφέλη προσφέρει η «συνεργατική διδασκαλία»/ «συνδιδασκαλία», δηλαδή διδασκαλία από τον κυρίως εκπαιδευτικό της τάξης και υποστήριξή της από τον ειδικό παιδαγωγό της ένταξης, ο οποίος, κατόπιν παρατήρησης, ενισχύει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προλαμβάνοντας την ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών. Παραπλήσια είναι η «συμπληρωματική διδασκαλία», κατά την οποία ο παιδαγωγός της γενικής τάξης διδάσκει όλους τους μαθητές, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει είτε τους μαθητές που χρήζουν υποστήριξης, για να κατακτήσουν την καινούρια γνώση (π.χ. επισημαίνοντας τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος) είτε τη διδασκαλία (π.χ. διαφοροποιώντας ασκήσεις, προτείνοντας διαφορετικές δυνατότητες αξιολόγησης κτλ). Σε μαθητές πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης είναι δυνατή η εφαρμογή των «σταθμών διδασκαλίας» και της «ευέλικτης ομαδοποίησης» (Vlachou, 2017).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ και ήπια προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να βελτιωθούν μέσω της μουσικής αγωγής, ώστε να είναι πιο προσεκτικά και συγκεντρωμένα και λιγότερο υπερκινητικά και παρορμητικά (Douma & Adamopoulou, 2016). Γενικότερα, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήπιες ή πιο σοβαρές, ανταποκρίνονται θετικά στα μουσικά ερεθίσματα (Chatzidimou, 2017).

Ως προς την αξιολόγηση, καλό είναι να καταγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών στην έναρξη του σχολικού έτους, να παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός και

να καταγράφει στοιχεία για την πορεία και τη σχολική πρόοδο του μαθητή και να αυτοαξιολογείται ο ίδιος βάσει των διδακτικών στόχων που είχε θέσει (Kanelli, 2019).

Στάσεις για την εκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ στο γενικό σχολείο

Στην πλειονότητά τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική συμπερίληψη επηρεάζουν το είδος και ο βαθμός της σοβαρότητας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηρίας, τα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να προκύψουν με την εφαρμογή αυτής της πρακτικής και η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να διδάξουν σε περιβάλλον εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Pappas, Papoutsi, & Drigas, 2018). Στην έρευνα των Tsakiridou και Polyzopoulou (2014), οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες, ανησυχούν λιγότερο για τους μαθητές με συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αντιλαμβάνονται τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες ως τους λιγότερο εύκολα αντιμετωπίσιμους στο γενικό σχολείο. Η διδακτική εμπειρία και η προγενέστερη επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη. Κάποιες φορές, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος, νιώθουν ότι έχουν περιορισμένες γνώσεις και ότι είναι ανεπαρκείς να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Γι' αυτό αποθαρρύνονται να εμπλέκονται ενεργητικά (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κάθε σχολείο πρέπει να έχει έναν επαγγελματία συντονιστή ειδικών αναγκών (Special Needs Coordinator) πλήρους απασχόλησης, με αρμοδιότητες την αξιολόγηση, την άμεση διδασκαλία των μαθητών και την παροχή συμβουλών σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Agaliotis & Kalyva, 2011).

Από την πλευρά τους, οι γονείς των παιδιών με ΗΕΑ φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο. Στην Agorastou (2015), οι γονείς δήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση για το πώς νιώθει το παιδί τους κατά την ένταξη και αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του στη γενική τάξη και από την ευκαιρία να συμμετέχει στις κοινές σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, ήταν θετικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας στα τμήματα ένταξης που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα της Sofou (2019), οι γονείς των παιδιών με ΗΕΑ θεωρούν ότι και οι ίδιοι τους ωφελούνται, βλέποντας τους γονείς αυτούς να τους φέρονται όμοια με τους γονείς των λοιπών μαθητών της τάξης, μολονότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι γονείς χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Προϋποθέσεις συμπερίληψης μαθητών με ΗΕΑ στη γενική τάξη αποτελούν να

αναδιαμορφωθεί ο χώρος της σχολικής αίθουσας, να συνεργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές σε καλό σχολικό κλίμα, να προσαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα βάσει των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των παιδιών και να αξιοποιούνται ερευνητικά τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές, για να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά προβλήματα σχολικής μάθησης (Kanelli, 2019). Γι' αυτό προτείνεται να ενημερώνονται έγκαιρα και να ευαισθητοποιούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές), να καλλιεργείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εάν εφαρμόζεται πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, να ξεκινάει στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Altiparmaki, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *27*(3), 543-551.

Agaliotis, I. (2016). Historical and contemporary perspectives of learning disabilities in Greece. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *14*(1), 63-70.

Agorastou, E. (2015). *Oi apopseis goneon paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes proscholikis kai protis scholikis ilikias gia tin entaxi* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos.

Altiparmaki, A. (2013). *Gnoseis kai dexiotites mathiton me ipies ekpaideftikes anagkes sto mathima tis fysikis: Epiptoseis gia tin ekpaideftiki symperilipsi* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Chantolias, K. (2019). *Apopseis ton ekpaideftikon dioikitikon stelechon kai ton ekpaideftikon eidikis agogis schetika me tin parallili stirixi kai ta tmimata entaxis paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes i/ kai anapiries: Mia dierevnitiki meleti* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Chatzi, M. (2020). *Kritiki meleti programmaton protovathmias ekpaidefsis gia diglossous mathites me ipies ekpaideftikes anagkes* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Chatzidimou, E. (2017). *I chrisi paremvatikon programmaton mousikis gia tin ekpaidefsi mathiton me ipies ekpaideftikes anagkes: Mia systimatiki anaskopisi* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities*. *Facts, trends and emerging issues.* New York: National Center for Learning Disabilities

(NCLD). Anaktithike apo http://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf

Douma, E., & Adamopoulou, M. (2016, Iounios). *I epidrasi tis mousikis agogis se paidia proscholikis ilikias me diatarachi elleimmatikis prosochis-yperkinitikotita (DEP-Y): Meleti periptosis-mia paidagogiki antimetopisi.* Anakoinosi sto 6o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis kai Eidikis Agogis, Athina.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special education across Europe 2003. Trends in provision in 18 European countries.*

Imellou, O. (2017). Entaxi kai isotimi ekpaidefsi mathiton me anapiria i/ kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto geniko scholeio. Vasikes arches kai prosengiseis tis anapirias. Sto: M. Gelastopoulou, & A. Moutavelis (Epim.), *Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/ kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio* (sel. 43-59). Athina: IEP.

Kanelli, M. (2019). *Apopseis daskalon protovathmiou scholeiou gia ekpaideftikes praktikes pou evnooun ti symperilipsi mathiton me ipies ekpaideftikes anagkes sti geniki taxi* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology, 3*(2), 137-158.

Mantzaris, K. (2012). *I anaptyxi dexiotiton synomilias se atoma me elafra noitiki kathysterisi: Schediasmos, efarmogi kai apotelesmata enos programmatos paremvasis syntomis diarkeias* (Diplomatiki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki.

Moutavelis, A. (2017). Efarmogi ton archon tis diaforopoiimenis paidagogikis prosengisis sti scholiki taxi. Sto: M. Gelastopoulou, & A. Moutavelis (Epim.), *Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/ kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio* (sel. 77-98). Athina: IEP.

N. 3699/2008. *Eidiki agogi-ekpaidefsi mathiton me eidikes anagkes.* Efimerida tis Kyvernisis (FEK 199/A/02-10-2008).

Panagakos, I. (2016). Technikes antimetopisis ton provlimaton symperiforas sti scholiki taxi, *Theoria kai Praxi stin Ekpaidefsi*, (1), 101-118.

Pappas, M., Papoutsi, Ch., & Drigas S. A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences, 7*(6), 90. doi:10.3390/socsci7060090

Poursanidou, E. (2016). Provlimata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou, *Erevna stin Ekpaidefsi,* 5(1), 62-75.

Root, M. M., Marchis, L., White, E., Courville, T., Choi, D., Bray, M. A., Pan, X., & Wayte, J. (2017). How achievement error patterns of students with mild intellectual disability differ from low IQ and low achievement students without diagnoses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*(1-2), 94-110.

Sofou, A. (2019). *Apopseis kathigiton mathimatikon defterovathmias ekpaidefsis gia ti didaskalia kai tin ekpaideftiki symperilipsi mathiton me ipies ekpaideftikes anagkes: Sygkrisi me tis apopseis kathigiton allon eidikotiton* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), 208-218.

Tsiomi, E. (2014). *Apopseis ekpaideftikon proscholikis ekpaidefsis gia tin entaxi paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies-didaktikes paremvaseis.* Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Vlachou, A. (2017). Synergatikes praktikes ekpaideftikon genikis kai eidikis agogis. Sto: M. Gelastopoulou, & A. Moutavelis (Epim.), *Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/ kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio* (sel. 61-76). Athina: IEP.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας

Σταυρόπουλος Σταύρος, Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων χρόνων βασισμένη σε μια πληθώρα ερευνητικών μελετών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και τα είδη συμπεριφοράς που ανακύπτουν από αυτές, με στόχο να καταλήξουμε σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό αυτών, σε ταξινόμησή τους βάσει των χαρακτηριστικών τους, καθώς και τις σχετικές διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσής τους. Επιχειρείται, λοιπόν, προσέγγιση του ζητήματος ώστε με δέουσα λεπτότητα να δοθεί ένας διεθνώς αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες και να παρουσιαστούν οι διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ΜΔ, διάγνωση, αξιολόγηση, κατηγοριοποίηση, νοημοσύνη.

The evaluation of Learning Disabilities as a factor for school success

Stavropoulos Stavros, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

The current work constitutes a literature review of the latest years based on a number of research papers relevant to learning disabilities and the types of behavior that emerge, so as to conclude to a commonly accepted definition, a classification on the basis of their characteristics, as well as the appropriate processes of their evaluation and diagnosis. Thus, an approach of this topic is conducted in order to provide an internationally accepted definition of learning disabilities and present the procedures of their evaluation and diagnosis.

Key-Words: Learning disabilities, diagnosis, evaluation, categorization, intelligence

Εισαγωγή

Η σημερινή παγκόσμια πραγματικότητα σκιαγραφείται από κοινωνίες οι οποίες αξιώνουν από τα μέλη-πολίτες τους να διαθέτουν όχι μόνο υψηλά ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα, αλλά και ειδικές δεξιότητες γραμματισμού σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας και εξειδίκευσης. Ωστόσο, τα δεδομένα που αναφέρονται στον ρυθμό διάδοσης του γραμματισμού τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι συχνά απογοητευτικά. Συγκεκριμένα η (EuropeanDyslexiaAssociation –EDA) υπολογίζει ότι το 8% του μαθητικού πληθυσμού των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζει ειδική αναγνωστική διαταραχή ή δυσλεξία. Αυτό συνεπάγεται ότι περισσότερα από 25 εκατομμύρια πολιτών κρατών- χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την γραφή (ShaywitzandShaywitz, 1990).

Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Παρά το πλήθος ερευνών που έχει δημοσιευθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια σχετικά με τα αίτια, τη διάγνωση, τα κριτήρια αξιολόγησης, τους τρόπους αντιμετώπισης, τις μεθόδους παρέμβασης και την πρόληψη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) – ειδικότερα της δυσλεξίας, δεν έχει επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των ειδικών. Η διάσταση απόψεων σε ό,τι αφορά τα κριτήρια ορισμού αυτής της ομάδας διαταραχών, γεγονός καθιστά δύσκολη την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσά τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το θέμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:265).

Ένας ορισμός ο οποίος θεωρείται αξιόπιστος από μεγάλη μερίδα ειδικών είναιαυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD), σύμφωνα με τον οποίο:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (NJCLD 1998 όπως αναφέρεται στο Θανόπουλος 2005:33)

Ο λόγος για τον οποίο ο ορισμός αυτός θεωρείται από τους πλέον αξιόπιστους έχει να κάνει με τα εξής (Ερευνητική & Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης & Γραφής Πανεπιστημίου Πατρών 1998 ό.α. στο Θανόπουλος, 2005:33):
α) είναι ο πιο περιγραφικός

β) συμφωνεί με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από άτομο σε άτομο

γ) θεωρεί ως πρωταρχική κατάσταση τη ΜΔ

δ) δεν αποκλείει την ύπαρξη ΜΔ σε πολυτάλαντους ανθρώπους

ε) ευνοεί τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος των ΜΔ

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, πολύ συχνά αντί για τον όρο ΕΜΔ χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Το φαινόμενο αυτό, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, γιατί κανονικά με τον όρο ΜΔ αναφερόμαστε γενικότερα στα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα άτομο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποκλείονται ως αίτια η νοητική καθυστέρηση, οι ψυχολογικές διαταραχές ή εξωγενείς παράγοντες, όπως ελλιπής εκπαίδευση ή ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. – παράγοντες που έχουν αποκλειστεί στον προηγούμενο ορισμό. Η γενικευμένη τάση στις ΗΠΑ είναι η χρήση του όρου ΜΔ και για τις ΕΜΔ, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο. Ειδικά στη Μεγάλη Βρετανία, χρησιμοποιείται ως συνώνυμος των ΕΜΔ ο όρος «δυσλεξία», παρόλο που, όπως θα δούμε παρακάτω, οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι, καθώς ο δεύτερος αποτελεί ουσιαστικά υποκατηγορία του πρώτου. Εμείς, στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε τον όρο ΜΔ.

Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως συμβαίνει και με άλλα ζητήματα που άπτονται των μαθησιακών δυσκολιών, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους και αυτό γιατί οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσης τους κ.α.) (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το που εντοπίζεται η δυσκολία. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι οι ακόλουθες:

• Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

• Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία)

• Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση-ορθογραφία(Δυσορθογραφία)

• Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (Δυσαριθμησία) (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με την τελευταία ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV (APA, 1994), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (πρώην διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων) και ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

• Διαταραχή της ανάγνωσης. Ενδεχομένως η πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης, παράλληλα με πιθανές δυσκολίες και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή νοητική καθυστέρηση

• Διαταραχή των μαθηματικών. Αδυναμία στην αρίθμηση. Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Shaywitz&Sally, 1996).

• Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Υποδεικνύει σοβαρές δυσκολίες του παιδιού/εφήβου σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, όπως τη γραφή, την ορθογραφία, την γραπτή έκφραση, τη χρήση των σημείων στίξης, την οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000, Ζαφειροπούλου-Καλαντζή-Αζίζι, 2004).

• Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Τέλος, κατά την τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10, 1992) και άλλους μελετητές (Αναγνωστόπουλος &Σίνη, 2005) οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και διακρίνονται σε 6 διαγνωστικές κατηγορίες:

• Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

• Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού

• Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων

• Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων

• Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και

• Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

Το National Center for Learning Disabilities των Η.Π.Α το 1990 κάνει λόγο και για μια άλλη μαθησιακή δυσκολία την «δυσπραξία» όπου παρατηρούνται ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Κανδαράκης,2004).Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εμφανείς στην σχολική μαθησιακή διαδικασία. Όμως επειδή προσεγγίζονται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων το επίκεντρο κάθε έρευνας κάθε φορά διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα.

Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση είναι τα εξής:

• Ανήσυχη συμπεριφορά ή διάσπαση προσοχής του πολύ εύκολα (Φλωράτου, 2002), «έλλειψη στοχαστικότητας», έλλειψη κριτικής σκέψης (Μίχου, 1988),

• Δυσκολία συνύπαρξης με συνομήλικα παιδιά.

• Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού, έντονα προβλήματα ορθογραφίας και περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα

• Γενικά εργάζεται ασυνήθιστα αργά.

• Δυσκολία στο να διαχωρισμού μεταξύ γραμμάτων, αριθμών, ή και ήχων.

• Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης/ακολουθίας.

• Προβλήματα συντονισμού και προσανατολισμού (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

• Δυσκολία προσαρμογής στις αλλαγές και καθημερινή απότομη αλλαγή συμπεριφοράς ή ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους).

• Συναισθηματική αστάθεια.

• Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες(αντιληπτικές, μνημονικές).

• Δυσκολία διαχωρισμού, ταξινόμησης, αποθήκευσης και γενικά οργάνωσης των πληροφοριών που λαμβάνει το μυαλό τους.

• Δυσχέρεια στην κατανόηση των αλληλουχιών και δυσκολία εκτέλεσης περίπλοκων οδηγιών (Φλωράτου, 2002)

• Αποδιοργάνωση υπό συνθήκες άγχους και έντασης και αδυναμία επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας εργασίας ή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

• Έλλειψη διαλεκτικών δεξιοτήτων (Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997).

• Δυσκολία κατανόησης γραφικών παραστάσεων.

Επιπλέον, όπως παρατηρεί ο Βασίλης Σακκάς (2002) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιφορτίζονται και με ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία αντιμετώπισης του άγχους, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαίωση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, ένταση στις σχέσεις με τους γονείς, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο εγώ, και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις. Δεδομένου ότι η παραπάνω συμπτωματολογία των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε εμφανής, είναι θεμιτό γονείς και δάσκαλοι να έχουν επίγνωση αυτής με σκοπό την επίτευξη έγκυρης διάγνωσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Αξιολόγηση και Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση αποτελεί δομικό στοιχείο τόσο της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και της αντιμετώπισής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, δηλαδή της διδασκαλίας και παρέμβασης. Η επιρροή της προκύπτει συσσωρευτικά (Τζαβινίκου, 2015) και αποσκοπεί στην κατανόηση των γνώσεων των μαθητών και για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης του μαθητή (Huba&Freed, 2000).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.3434-344)η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση είναι καθοριστική για τον προσδιορισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των ΜΔ. Είναι πολύπλοκη λόγω των διάφορων μεθόδων, κριτηρίων και εργαλείων αξιολόγησης. Συνήθως διακρίνεται στην *ψυχολογική* και την *εκπαιδευτική* αξιολόγηση, ενώ τα μέσα αξιολόγησης σε *τυπικά* και *άτυπα*(Πόρποδας 2003, σ.3434-344). Η εκπαιδευτική γίνεται από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο της τάξης με άτυπα μέσα, όπως το διδακτικό πείραμα, ενώ η ψυχολογική με την ευθύνη ειδικά εξειδικευμένων σχολικών ψυχολόγων και περιλαμβάνει ψυχολογικά στοιχεία, όπως η μνήμη, η αντίληψη, η φωνολογική επίγνωση. Σε αυτήν αξιοποιούνται τα τυπικά μέσα, που είναι έγκυρα και αξιόπιστα για την εκτίμηση της κατάστασης του μαθητή. Αυτά περιλαμβάνουν α) τα αναπτυξιακά προφίλ, τις λίστες δεξιοτήτων, τις δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο (criterion referenced tests), β) τις σταθμισμένες δοκιμασίες (standardized norm-referenced tests) ή και τη συνέντευξη με τον μαθητή και τους γονείς. Στις δοκιμασίες αυτές αξιολογείται σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει το παιδί τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ολοκληρώσει ένα έργο συγκριτικά με το μέσο όρο των μαθητών. Οι δοκιμασίες θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το εκάστοτε πολιτιστικό περιβάλλον. Χρησιμοποιούνται ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες και προτιμάται η χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ. Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται το «Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης», μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες (13), οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Γνωστά είναι επίσης και τα Αμερικάνικα Ιλλινόις Τεστ Ψυχολογικών Ικανοτήτων (ITPA), το Wechler Inteligence Scale for Children (WISC- III) και το WechlerPrescoolandPrimaryScaleofIntelligence (WPPSI) (Παντελιάδου, 2000).

Ο Κωνσταντόπουλος Γ., (1997) προτείνει το εξής μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών:

1. Ιστορικό του παιδιού

2. Κλινική εξέταση

3. Αναπτυξιακή εξέταση

4. Τεστ νοημοσύνης

5. Νευρολογική εξέταση

6. Ψυχιατρική εξέταση

7. Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης

8. Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (Σακκάς, 2002)

Η άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνει τους παρακάτω τομείς:

1.Αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης της γλώσσας

2.Αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής: περιγραφή μιας εμπειρίας

3.Διαγνωστική αξιολόγηση στη φωνολογική επίγνωση: α)στο επίπεδο της επιγλωσσικής επίγνωσης, β) στο επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης

4. Η διαγνωστική αξιολόγηση των δυσκολιών στη βασική ανάγνωση

5. Η αξιολόγηση των δυσκολιών στην ανάγνωση των συλλαβών

6.Η αξιολόγηση των δυσκολιών στην ανάγνωση των λέξεων.

Τα διδακτικά πειράματα (teaching experiments) χρησιμοποιούνται όταν δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμία από τις παραπάνω δοκιμασίες. Το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτό που διδάχθηκε (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Η διαδικασία διάγνωσης ξεκινάει από την υποψία του δασκάλου της τάξης ή των γονέων για μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί. (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health “NIMH” (1999), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαπιστωθούν ανεπίσημα μέσω της παρατήρησης. Η πραγματική, όμως, διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας τα τεστ. Στη συνέχεια αποκλείονται τυχόν οργανικές δυσλειτουργίες. Αυτό γίνεται με ιατρικές εξετάσεις, κυρίως από νευρολόγο, οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο. Αν αποκλείσουμε κάθε υποψία οργανικής βλάβης, με παραπομπή στους ανάλογους ειδικούς, προχωράμε στην εκτίμησης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών (Σακκάς, 2002).

Η εκτίμηση των δυσκολιών μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας γίνεται με αναζήτηση παραγόντων που αναφέρονται στο οικογενειακό ιστορικό του παιδιού, σε πιθανά μειονεκτήματα στις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες και στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η εκτίμηση γίνεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή το Κ.Δ.Α.Υ όπου παραπέμπεται συνήθως το παιδί και τα οποία πρέπει να διαθέτουν ψυχίατρο, ψυχολόγο, παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό και σε μερικές περιπτώσεις λογοθεραπευτή και άλλους ειδικούς επιστήμονες. Η διεπιστημονική εκτίμηση του προβλήματος πρέπει να οδηγήσει και σε ανάλογη συγκεκριμένη πρόταση αντιμετώπισης (Τρίγκα-Μερτίκα,

2010).Μια αποτελεσματική αξιολόγηση αναγνωρίζει και προσδιορίζει την πιθανή και κύρια πηγή του προβλήματος και εντάσσει τις δυσκολίες σε συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία, από όπου προκύπτει το προσδοκώμενο εύρος της παρέμβασης, καθώς και η κατεύθυνση της παρέμβασης.

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε παιδιά με ΜΔ, (Σακκάς, 2002) θεωρούμε ότι και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολη, επειδή το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία.

Τα περισσότερα παιδιά με ΜΔ εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο. Για καλύτερη και συστηματικότερη αξιολόγηση και διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κ.τ.λ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Παντελιάδου, 2000).

Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία ορίζει το DSM-IV για τις ΜΔ είναι τα παρακάτω (Τζιβινίκου, Σ. 2015):

Α) Η επίδοση στην ανάγνωση / η μαθηματική ικανότητα / οι δεξιότητες της γραφής – μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες – είναι σε μεγάλο βαθμό κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

Β) Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα / σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες / οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2003:267).

Το θέμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ίσως την πιο σημαντική διάσταση του όλου προβλήματος και τον τελικό στόχο όλων των προσπαθειών. Όμως η διαφοροποίηση της αιτιολογίας, των χαρακτηριστικών και του βαθμού έντασης των μαθησιακών δυσκολιών δημιουργούν προβλήματα, τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση τους.

Επίλογος

Με την έγκαιρη αντιμετώπιση καταρρίπτονται μύθοι, όπως "Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης", "Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν

μπορούν να μάθουν", "Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται". Η γρήγορη διάγνωση και η εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα, για να αποφεύγεται η ανάπτυξη στα παιδιά ψυχικών διαταραχών, που γι' αυτές συνήθως καταφεύγουν οι γονείς στις ψυχιατρικές υπηρεσίες όπου τυχαία γίνεται και η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας. Η ανάπτυξη και κατασκευή των ανιχνευτικών εργαλείων, αποτέλεσε την ευκαιρία ώστε η ανίχνευση ως διαδικασία να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική και να συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας έγκυρης αναγνώρισης των ενδείξεων, αλλά και διαρκούς επαγρύπνησης για την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στον μαθητή που βρίσκεται σε επικινδυνότητα (Τζιβινίκου, 2015).

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulos, D. Sini, A. (2005). *Diataraches scholikis mathisis & psychopathologia*. Athina: Vita. Iatrikes Ekdoseis.

American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (*DSM-IV*). Fourth Edition.

Grammatika, E. Despoinidou, M. (2002). «*Eidikes Mathisiakes Dyskolies – Dyslexia Antimetopisi, Diagnosi, Therapeia stin Proti Scholiki Ilikia*». TEI Ipeirou.

Thanopoulos, Th. (2005). *Ekpaideftika programmata gia paidia me idiaiteres mathisiakes dyskolies kai ekpaideftikes anagkes*. Athina: Atrapos.

Huba & Freed, (2000). *Teaching Unprepared Students: Strategies for Promoting Success and Retention*.

Kakouros, E. Maniadaki, K. (2003). *Psychopathologia paidion kai efivon. Anaptyxiaki Prosengisi*. Athina: Typothito.

Kalantzi-Azizi, A. Zafeiropoulou, M. (2004). *Prosarmogi sto scholeio. Prolipsi kai antimetopisi dyskolion*. Athina: Ellinika grammata.

Kandarakis, A. (2004). *Synyparchoun oi Mathisiakes Dyskolies me Provlimata Symperiforas;* Athina: Savvalas.

Kourakis, I. (1997). *Anichnefsi ston kosmo ton mathisiakon dyskolion*. Athina: Ellin.

Maridaki – Kassotaki, A. (2005). *Dyskolies mathisis. Psychopaidagogiki prosengisi. Athina*: Ellinika Grammata.

Markovitis M., Tzouriadou M. (1991). *Mathisiakes Dyskolies*. Thes/niki: Promithefs.

Michelogiannis, I., Tzenaki, M. (2000). *Mathisiakes Dyskolies*. Athina: Ellinika Grammata.

Michou, M. (1990). *Gnostika, koinonika kai nevropsychologika charaktiristika ton paidion me mathisiaka provlimata*. Sto seminario Mathisiakes Dyskolies. Sygchrones apopseis kai taseis, sel 27-41, Athina: Ellinika Grammata.

Mouzaki, A. (2000) «*Mathisiakes Dyskolies stin Anagnosi kai i Antimetopisi tous*». Scholi Epistimon Agogis. Panepistimio Kritis.

Panteliadou, S. (2000). *Mathisiakes Dyskolies kai Ekpaideftiki Praxi*. Athina: Ellinika Grammata.

Nabuzoka, D. (2000). *Children with Learning Disabilities: Social Functioning and Adjustment*. Wiley-Blackwell.

Paraskefopoulos, I. N. (1985). *Exeliktiki Psychologia, I psychiki zoi apo ti syllipsi os tin enilikiosi. Tomoi 1,2,3,4*. Athina: Aftoekdosi.

Sakkas, V. (2002) *Mathisiakes Dyskolies kai oikogeneia*. Athina: Atrapos

Stergiou, E. (2009), «*Eidikes Mathisiakes Dyskolies: Synaisthimatikes Synistoses kai Oikogeneiako Perivallon*». Ptychiaki ergasia. Tmima Logotherapeias. TEI Ipeirou.

Shaywitz & Sally, (1996). *Handbook of Pediatric Neuropsychology*epexergasia apo Andrew S. Davis, PhD, Rik Carl

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.E., Fletcher (1990). Prevalence of Reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264(8), 998-1002.

Trigka-Mertika E. (2010). *Mathisiakes Dyskolies: Genikes kai eidikes Mathisiakes dyskolies-Dyslexia*. Athina: Grigori.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes Dyskolies-Didaktikes Paremvaseis*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Tzouriadou, M. (1990). *Mathisiakes Dyskolies*. Athina: Ellinika Grammata.

Floratou, M. (2002). *Mathisiakes dyskolies kai ochi tempelia*. Athina: Odysseas.

Η διενέργεια ψυχομετρικής αξιολόγησης για ΔΕΠΥ

Στέργιος Ι. Καλλέργης, M.Sc Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο συχνές διαταραχές που εμφανίζουν παιδιά κατά την φοίτησή τους στα σχολεία. Μεγάλα ποσοστά παιδιών κάθε χρόνο διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι να αρχίζουν να ανησυχούν για την σοβαρότητα του φαινομένου. Σκοπός της εργασίας είναι η περιγραφή της διαταραχής που ονομάζουμε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και να επισημανθούν κύρια ζητήματα. Σημαντικό επίσης είναι και αποτελεί και βασικό σημείο της εργασίας το ποιες γνωστικές περιοχές επηρεάζονται στο παιδί που έχει ΔΕΠ-Υ αλλά και τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση.

Λέξεις Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ (ADHD), συννοσηρότητα, εργαλεία ψυχομετρίας, γνωστικές περιοχές-εκτελεστικές λειτουργίες

Performing a psychometric assessment for ADHD

Stergios I. Kallergis, M.Sc. of Special Education

Abstract

ADHD is one of the most common disorders that children experience when attending school. Large percentages of children are diagnosed with ADHD every year, resulting in more and more people starting to worry about the severity of the phenomenon. The purpose of the paper is to describe the disorder we call Attention Deficit Hyperactivity Disorder and to highlight main issues. It is also important and is a key point of the work which cognitive areas are affected in the child who has ADHD and the psychometric tools used for evaluation.

Key-words: ADHD, comorbidity, psychometry tools, cognitive areas-executive functions

Εισαγωγή

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής αλλά και Υπερκινητικότητας γνωστή και ως ΔΕΠ-Υ είναι αναγνωρισμένη σε όλο τον κόσμο και ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (Στασινός, 2020). Πρόκειται στην ουσία για μια διαταραχή που αφορά την ανάπτυξη των νεύρων και κάνει την εμφάνισή της στα παιδιά από πολύ μικρή κιόλας ηλικία και είναι πολύ συνηθισμένη (Barkley, 1990). Σε διάφορα κέντρα της Ελλάδας όπως είναι το ΑΡΣΗΣ, γίνεται μελέτη του φαινομένου παραπάνω από 30 σχεδόν χρόνια και συνεχίζει μέχρι και σήμερα να απασχολεί πολλούς ερευνητές. Όπως θα δούμε και στην πορεία της εργασίας, ο Σαλβαράς (2019) αναφέρει πως η συχνότητα

του συγκεκριμένου φαινομένου εμφανίζεται περίπου στο 3%-5% του συνόλου των μαθητών με μία αναλογία που υπερτερεί στα αγόρια έναντι των κοριτσιών και τις περισσότερες φορές συνυπάρχει και με άλλες δυσκολίες. Η πιο συνηθισμένη ηλικία που εμφανίζονται τα πρώτα συμπτώματα είναι όταν τα παιδιά αρχίζουν να εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή μεταξύ της ηλικίας των 3 έως 7 ετών. Η διάγνωση της χρειάζεται εξεζητημένες γνώσεις και μπορεί να γίνει με συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως ειδικοί γιατροί, γονείς, των ίδιων των παιδιών αλλά φυσικά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Στασινός, 2020).

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα γίνει προσπάθεια αρχικά να οριστεί το τι είναι ΔΕΠΥ καθώς επίσης θα γίνει λόγος και για την αναπτυξιακή της πορεία αλλά θα αναφερθούν και ορισμένα συμπτώματα τόσο ελλειμματικής προσοχής όσο και της υπερκινητικότητας. Στην συνέχεια, θα αναφερθούν ορισμένες εκτελεστικές λειτουργίες-γνωστικές περιοχές που επηρεάζονται από αυτό που ονομάζουμε ΔΕΠ-Υ, όπως για παράδειγμα συγκέντρωση, εργαζόμενη μνήμη, αυτοέλεγχος κλπ. Τέλος, σημαντικό ακόμα να αναφερθεί είναι και ορισμένα εργαλεία ψυχομετρίας που χρησιμοποιούνται για την ψυχομετρική εκτίμηση του ΔΕΠ-Υ. Θα ακολουθήσουν συμπεράσματα αλλά και προσωπικές σκέψεις και απόψεις.

Ορισμός ΔΕΠ-Υ

Όσο τα χρόνια περνούσαν έγινε μεγάλη προσπάθεια από αρκετούς ερευνητές για μπορέσουν να ορίσουν την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Ο καθένας έφερνε στην επιφάνεια και έναν διαφορετικό ορισμό και έτσι έχουμε μια σειρά από αρκετές ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό (Barkley, 2003). Σχετικά με την περιγραφή του, όπως αναφέρει και ο Στασινός (2020), χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι έλλειψη προσοχής, απροσεξία, υπερκινητικότητα, σύνδρομο υπερκινητικότητας, σύνδρομο του υπερκινητικού παιδιού κλπ. Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε συστηματικά με την ανάλυση του φαινομένου ήταν ο George Frederick Still. Ο Pelham (1994), αναφέρει ότι η ΔΕΠ-Υ είναι *«μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ' όρου ζωής».* Ο Κακούρος και η Μανιαδάκη (2000), αναφέρουν ότι *«η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή και με βάση τα συμπτώματα απροσεξίας-υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας επιμένουν στον χρόνο και δημιουργούν αρκετά προβλήματα στο παιδί».* Χαρακτηριστικό είναι πως ο Barkley (1990) χαρακτηρίζει την ΔΕΠ-Υ ως «ετικέτα». Τέλος, η Ζαχαρογέωργα (2012), χαρακτηρίζει την ΔΕΠ-Υ ως «*διαταραχή στην ικανότητα της συγκέντρωσης και της διατήρησης της προσοχής».* Επομένως παρατηρούμε πως όλοι όσοι ασχολήθηκαν ναι μεν εκφράζουν διάφορες έννοιες για το φαινόμενο αυτό, αφετέρου δε όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν μεταξύ τους. Η Κουμούλα (2012), αναφέρει πως η εν λόγω διαταραχή έχει σταθερή πορεία και δεν έχει υφέσεις. Τα παιδιά για διάγνωση στους ειδικούς πάνε κατά κύριο λόγο μεταξύ των 3-7 ετών σύμφωνα με το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

Ταξινόμηση του ορισμού και συμπτώματα

Σύμφωνα τόσο με τον Σαλβαρά (2019) όσο και με τον Στασινό (2020) η ΔΕΠ-Υ μπορεί να χωριστεί σε τρείς υποκατηγορίες. Αρχικά έχουμε την έλλειψη προσοχής ή αλλιώς ελλειμματικής προσοχής(η οποία αποτελεί ταυτόχρονα και γνωστική-εκτελεστική λειτουργία και θα την δούμε και στην συνέχεια) που είναι συνυφασμένη κυρίως με τα λάθη από απροσεξία στο σχολικό περιβάλλον ή ακόμα και σε άλλου χώρους εκπαίδευσης, όπως π.χ φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ξένων γλωσσών. Όπως αναφέρει και η Κωνσταντίνου (2018), ο μαθητής αρκετές φορές δυσκολεύεται να επικεντρωθεί προσεκτικά σε ορισμένες λεπτομέρειες. Ακόμα, όσον αφορά τα παιχνίδια του παιδιού, είναι αφηρημένο και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί. Σημαντικό επίσης είναι, σύμφωνα και με τον Σαλβαρά (2019), ότι το παιδί δεν ολοκληρώνει εργασίες που είχε για το σπίτι όχι επειδή δεν μπορεί αλλά επειδή από αφηρημάδα το λησμόνησε ενώ πολλές είναι και οι φορές που από αφηρημάδα ξεχνάει βιβλία, τετράδια στο σπίτι.

Όσον αφορά την υπερκινητικότητα τώρα, οι μαθητές είναι ανήσυχοι και συνήθως κάνουν νευρικές κινήσεις, με τις πιο σύνηθες να είναι το κούνημα των χεριών και των ποδιών (Λαζάρη, 2017). Επίσης, σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2019) τα εν λόγω παιδιά κάνουν αρκετή φασαρία και μιλούν υπερβολικά πολύ.

Τέλος, στην παρορμητικότητα ο παιδί δεν μπορεί να αναμένει στην σειρά του με σκοπό να μιλήσει και διακόπτει συνεχώς τους άλλους (Τσαντάκης, 2011).

Συννοσηρότητα

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως η ΔΕΠ-Υ συχνά συνυπάρχει με διάφορες άλλες διαταραχές (Στασινός, 2020). Οι κυριότερες διαταραχές που συνυπάρχουν με τη ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με τον Κάκουρο και την Μανιαδάκη (2000), είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), οι απλές μαθησιακές δυσκολίες, οι ειδικές γλωσσικές διαταραχές αλλά και τα προβλήματα στην γλώσσα, οι διαταραχές συναισθημάτων καθώς και άλλες συμπεριφορές που σχετίζονται με την ψυχοπαθολογία. Έρευνες έχουν δείξει πως κατά 60%-100% τα παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ταυτόχρονα ακόμα μία ή ακόμα και περισσότερες διαταραχές (Κούμουλα, 2012).

Στοιχεία επιδημιολογίας για το ΔΕΠ-Υ

Όπως αναφέρει η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatry Association, 2000), η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά σχολικής κυρίως ηλικίας είναι μεταξύ του 3%-7%. Σύμφωνα με τους Πεχλιβανίδη, Σπυρόπουλο, Γαλανόπουλο, Παπαχρήστου και Παπαδημητρίου (2012) εάν εφαρμοστεί το «Diagnostic and Statistical Manual-IV-text revised (DSM-IV-T)» το ποσοστό μπορεί να κυμανθεί και στο 1%-2%. Σύμφωνα με τον Στασινό (2020), η εμφάνιση γίνεται στην παιδική ηλικία και όχι τόσο στην προσχολική αλλά και την εφηβική. Στην χώρα μας, η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται στην πολύ μικρή ηλικία κατά 10% ενώ είναι πολύ σημαντικό πως το 1/3

των αγοριών εμφανίζει ΔΕΠ-Υ σε αντίθεση με τα κορίτσια όπου η εμφάνιση είναι 1/9 (Στασινός, 2020).

Ανάπτυξη παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Όσον αφορά την ανάπτυξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ τρείς υποκατηγορίες. Αρχικά, έχουμε την βρεφική και την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα λοιπόν με αρκετούς ερευνητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο αυτό, όπως αναφέρει και ο Στασινός (2020), τα πρώτα συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζονται λίγο μετά την γέννηση των παιδιών. Κάποια από τα σημάδια που φανερώνουν ότι τα βρέφη έχουν ΔΕΠ-Υ είναι η φανερή κινητική τους δραστηριότητα που εμφανίζουν μέσα στο κρεβατάκι τους, ενώ ακόμα έχουν δυσκολία στο να χαλαρώσουν (Κωνσταντίνου, 2018). Κάποια πιο έντονα προβλήματα που αρχίζουν ν' ανησυχούν τους γονείς είναι στο φαγητό αλλά και στον ύπνο (Κουμούλα, 2012). Τα κριτήρια του ΔΕΠ-Υ είναι αρκετά δύσκολα σ' αυτή την ηλικία, καθώς όπως αναφέρει και η Κουμούλα (2012), τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι έντονα υπερκινητικά και απρόσεκτα.

Κατά την παιδική ή σχολική ηλικία, δηλαδή στην ηλικία των 6-12 ετών έχουμε τις πιο σύνηθες περιπτώσεις του ΔΕΠ-Υ στα παιδιά (Στασινός, 2020). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι πως λόγω ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει σχολείο και προσπαθούν να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις του (Κουμούλα, 2012). Στην ηλικία αυτή και λόγω των προβλημάτων ΔΕΠ-Υ, το παιδί βιώνει τόσο την περιθωριοποίηση όσο και σχολική αποτυχία (Στασινός, 2020).

Τέλος, κατά την ενήλικη και εφηβική ζωή τα συμπτώματα είναι πιο λίγα. Στο στάδιο αυτό της ζωής των παιδιών, σύμφωνα με τον Στασινό (2020), είναι πολύ μικρή επίδοση στο σχολείο, δυσκολία στην ανάγνωση (όπως αναφέρει και ο Σαλβαράς, 2019), αντικοινωνικές συμπεριφορές, ατυχήμα (π.χ με αμάξι, μηχανές) αλλά και εφηβική εγκυμοσύνη. Όλα αυτά συμβαίνουν λόγω της παρορμητικότητας της ηλικίας, σύμφωνα και με την Κωνσταντίνου (2018).

Εκτελεστικές-Γνωστικές περιοχές που επηρεάζονται από το ΔΕΠ-Υ

Κάποιες από τις λειτουργίες που σχετίζονται και αξιολογούνται μέσω ψυχομετρίας στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι οι ακόλουθες σύμφωνα με τον Baron (2004): ο σχεδιασμός (planning), η εργαζόμενη μνήμη (working memory), η γνωστική ευελιξία (cognitive flexibility), η αναστολή αντίδρασης (inhibition), η βραχύχρονη μνήμη και η προσοχή που σχολιάστηκε και στον ορισμό. Σε γενικές γραμμές, ως ορισμός μπορούμε να ορίσουμε «τις γνωστικές και τις εγκεφαλικές ικανότητες που είναι χρήσιμες για την επίτευξη στόχων»(Baddeley, 2020).

Σχεδιασμός (planning)

Ο σχεδιασμός σχετίζεται με την σωστή οργάνωση μετά τη συλλογή από στοιχεία αλλά και ορισμένα βήματα κάποιας συμπεριφοράς αλλά και δράσης και έχει την δεξιότητα κάποιου ανθρώπου να αντιλαμβάνεται να προβλέπει συνέπειες αλλά και να υπολογίζει και να επιλέγει καθώς επίσης και να σκέφτεται διάφορες λύσεις (Obermeyer, 2018).

Εργαζόμενη μνήμη (working memory)

Σύμφωνα με τον Baddeley (1983&2010) η μνήμη ή αλλιώς εργασιακή μνήμη «σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί για σύντομο χρονικό διάστημα, πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται νοερά». Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής («Επιμόρφωση Επιμορφωτών και Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ)»), όσα προβλήματα βιώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε λειτουργίες της γλώσσας είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εργασιακή μνήμη. Η γνωστική αυτή λειτουργία βοηθάει το άτομο να κάνει κάτι, ενώ ταυτόχρονα ασχολείται και με κάτι άλλο. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ όμως δεν έχει αυτή την ικανότητα σύμφωνα πάλι με το ΙΕΠ.

Γνωστική ευελιξία (cognitive flexibility)

Όπως αναφέρει ο Λαδόπουλος (2019) η εκτελεστική αυτή λειτουργία αφορά την ανεύρεση διάφορων προσεγγίσεων για την λύση κάποιου προβλήματος. Στην πραγματικότητα είναι χρήσιμη σε όλες τις δραστηριότητες που ο κάθε άνθρωπος είναι απαραίτητο να εξετάσει κάποιες πληροφορίες την ίδια στιγμή (Vrachimi-Souroulla,2016).

Αναστολή αντίδρασης (inhibition)

Η παρούσα γνωστική περιοχή είναι εξίσου σημαντικό. Αναφέρεται και ως αναστολή αντίδρασης αλλά και ως ανασταλτικός έλεγχος (Καραβελάκη, Σκαλούμπακας & Κόρπα, 2015). Η λειτουργία αυτή σχετίζεται με την δεξιότητα του ανθρώπου να προσέχει την συμπεριφορά του και να μπορεί να ελέγχει την προσοχή του σε κάτι συγκεκριμένο (Stein, Auerswald, Ebersbach, 2017).

Βραχύχρονη μνήμη

Όπως αναφέρει και ο Σαλβαράς (2019) η βραχύχρονη μνήμη συνδέεται και με ΔΕΠ-Υ και με μαθησιακές δυσκολίες όταν συνυπάρχουν. Η βραχύχρονη μνήμη έχει μικρό χώρο σχετικά με το να συγκρατεί κάποιες ικανότητες. Κατά κύριο λόγο αποθηκεύει κατά μέσο όρο 7 στοιχεία. Από την άλλη πλευρά η χρονική διάρκεια στο μείνουν οι πληροφορίες στην μνήμη ενός ατόμου είναι κάτι λιγότερο από 30 δευτερόλεπτα

Μακρόχρονη μνήμη

Η γνωστική αυτή λειτουργία είναι η αντίθετη από την βραχύχρονη. Εάν οι πληροφορίες που πήρε το άτομο μένουν για περισσότερο από λεπτό στην μνήμη του ανθρώπου τότε πηγαίνει στην μακρόχρονη μνήμη και εκεί μένουν ισοβίως (Σαλβαράς, 2019).

Ψυχομετρικά εργαλεία για την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Πριν αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα κάποιων τεστ που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση του φαινομένου της ΔΕΠ-Υ χρειάζεται να γίνει μια μικρή νύξη για το τι είναι ψυχομετρία. Σύμφωνα με την Κουλάκογλου (2016), η επιστήμη της ψυχομετρίας είναι *«εφαρμοσμένη επιστήμη που μελετά την μέτρηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών όπως π.χ γνώσεις με ερωτηματολόγια αλλά και τεστ».* Ο Kline (1993), αναφέρει την ψυχομετρία ως «*την μελέτη των ατομικών διαφορών με την χρήση των ψυχολογικών τεστ».*

Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης

Η στάθμιση της ΔΕΠ-Υ IV σταθμίστηκε από τις Καλαντζή, Αγγελή και Ευσταθίου το 2012. Στην διεθνή βιβλιογραφία είναι αναγνωρισμένη ως ADHD Rating Scale-IV και δημιουργήθηκε από τους DuPaul, Power, Anastopoulo και Reid το 1998. Είναι έγκυρο αλλά και έγκαιρο σχετικά με τον εντοπισμό παιδιών με διαταραχές (American Psychiatric Association., & American Psychiatric Association, 2000). Περιέχει δύο κλίμακες τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης σύμφωνα με τους ιδρυτές τους, περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις καθώς μία κλίμακα likert με τέσσερις διαβαθμίσεις από το 0-3 (DuPaul, Power, Anastopoulo & Reid, 1998). Οι γονείς μαθαίνουν μέσω της κλίμακας εάν τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονται για περισσότερο από 6 μήνες το ίδιο επίσης και για τους εκπαιδευτικούς. Το τεστ αυτό συνήθως δίνεται σε παιδιά ηλικίας 5 ως 17 ετών ενώ ο συνολικός χρόνος είναι περίπου 10 λεπτά.

WISC-IV

Όπως αναφέρει η Κουλάκογλου (2016) το WISC-IV διαφέρει σημαντικά από αυτό το WISC-III τόσο στην δομή αλλά και στο περιεχόμενο. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιέχει 10 δοκιμασίες και χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 6-16 και παίρνει κυρίως 45 με 65 λεπτά (Mayes & Calhoun, 2005) .

WISC-V

Σύμφωνα με τους Weiss, Saklofske, Holdnack & Prifitera (2015), πρόκειται για το πιο αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο με σκοπό την μέτρηση της γνωστικής ανάπτυξης σε κάποιο παιδί. Χορηγείται σε παιδιά από 6-16 χρονών και ο συνολικός χρόνος είναι μεταξύ μίας ώρας και μιάμισης. Σταθμίστηκε στην Ελλάδα από την ΜΟΤΙΒΟ

ΕΚΔΟΤΙΚΗ σε συνεργασία με το τμήμα ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι η ελληνική έκδοση της κλίμακας Wechsler και έχει να κάνει με παιδιά. Περιέχει 13 κλίμακες και μετράει και την εργαζόμενη μνήμη

Αθηνά Τεστ

Σύμφωνα με το Άρση, το τεστ χορηγείται όταν η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με μαθησιακές δυσκολίες. Δίνεται σε ηλικίες από 5 ως 9 χρονών και χρειάζεται περίπου 90 λεπτά. Είναι σταθμισμένο από το τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει 14 δοκιμασίες και 1 συμπληρωματική. Η κατασκευή του έγινε το 1999 και η στάθμισή του έγινε στην Ελλάδα.

ΣΑΕΒΑ-Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση.

Σύμφωνα με το Άρση, το εργαλείο αυτό σχετίζεται με τις αξιολογήσεις ικανοτήτων, προσαρμοστικών λειτουργιών και διαφόρων προβλημάτων σχετικά με συμπεριφορά. Χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 6 ως 18 χρονών και χρειάζεται μόλις 15 με 20 λεπτά. Σταθμίστηκε στην Ελλάδα από την Αλεξάνδρα Ρούσσου. Δίνεται στην μορφή ερωτηματολογίου το οποίο απευθύνεται σε έφηβους, δασκάλους και γονείς. Όπως αναφέρει η Κιπριτσή (σχολική ψυχολόγος), η βαθμολόγησή του γίνεται είτε ηλεκτρονικά είτε με το χέρι. Ερευνά και μετρά στοιχεία σχετικά με το άγχος, με επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα προσοχής, κανόνες αλλά και κοινωνικά προβλήματα. Είναι εναρμονισμένο με το DSM-IV καθώς ερευνά και προβλήματα ΔΕΠ-Υ.

Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων (ICD-10)

Το συγκεκριμένο εργαλείο εκδόθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό φαρμάκων το 1993 και είναι αναγνωρισμένο παγκοσμίως ως International Classification of Diseases (ICD-10) (Δημητρίου, 2001). Εκδόθηκε πρώτη φορά το 1853 από τον Farr.

CAB-ADHD

Είναι από τα κορυφαία εργαλεία για την ΔΕΠ-Υ και απευθύνεται σε παιδιάς ηλικίας άνω των 7 ετών αλλά και σε εφήβους όπως επίσης και σε ενήλικες. Η διάρκειά του είναι μεταξύ 30-40 λεπτών και είναι αρκετά αξιόπιστο (Cognifit research).

Συμπεράσματα

Σε όλη την διάρκεια της εργασίας, έγινε προσπάθεια να ξεκαθαριστεί τι ακριβώς είναι η ΔΕΠ-Υ. Είναι κάτι πολύ σύνηθες που συναντάμε και εμείς οι ίδιοι στην καθημερινότητά μας. Στα σχολεία, αποτελεί μία από τις κυριότερες διαταραχές που προσβάλλουν τα παιδιά και τα συμπτώματα είναι ορατά με την πρώτη ματιά. Μπορούν να γίνουν βελτιώσεις και παρεμβάσεις, αλλά χρειάζονται οι κατάλληλοι άνθρωποι που να έχουν την σχετική εξειδίκευση. Αρωγός στην προσπάθεια αυτή μπορούν να είναι

τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο επίσης και οι γονείς. Χρήσιμο είναι επίσης, όλοι μας να αποκτήσουμε γνώσεις πάνω σ' αυτό το πολύ σοβαρό θέμα, ώστε να βοηθήσουμε να παιδιά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό. Χρειάζεται έγκαιρες παρεμβάσεις με σκοπό την γρηγορότερη διάγνωση. Είδαμε επίσης, πως η ΔΕΠ-Υ επηρεάζει διάφορες γνωστικές περιοχές που είναι βασικές για την ανάπτυξη ενός παιδιού. Τα εργαλεία που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι χρήσιμα μεν, αλλά για να χρησιμοποιηθούν σωστά χρειάζονται άνθρωποι έμπειροι με μεγάλη εξειδίκευση με σκοπό να γίνονται σωστές διαγνώσεις και να μην υπάρχουν αποκλίσεις. Τέλος, σημαντικό είναι τα εργαλεία να είναι τόσο έγκυρα όσο και αξιόπιστα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

American Psychiatric Association . (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington. DC.

Baddeley, A. (2010). *Working Memory.* Oxford University Press, Oxford.

Calhoun, S. L. , & Mayes, S. D. (2005*). Processing speed in children with clinical disorders*. Psychology in the Schools. 42. 333-343.

Dimitriou, M. (2001). *Test proimis anichnefsis tis diatarachis elleimmatikis prosochis - yperkinitikotitas paidion 4-6 eton*. (Dimosievmeni didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon.

Kanari, K. (2016). *Mathimatikos Alfavitismos kai D.E.P.Y.: erevnitika dedomena.* Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. 338-357.

Koulakoglou, K. (2016). *Psychometria kai psychologiki axiologisi*. G' ekdosi. Ekdoseis Pataki. Athina

Koumoula, A. (2012). I *exelixi tis diatarachis elleimmatikis prosochis-yperkinitikotitas (DEPY) ston chrono*. Tmima Psychiatrikis Paidion kai Efivon, GNA «Sismanogleio», Athina

Konstantinou, A. (2018). DEP-Y: *Aitia kai symptomata.* Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. 8. 620-630.

Ladopoulos, E. (2019). H *tachytita kai i evelixia tis optikis prosochis se mathites Defterovathmias Ekpaidefsis me Mathisiakes Dyskolies.* Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. 9. 416-426.

Lazari, D. (2017). *Provlimata symperiforas sta paidia me DEP/Y*. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. 1. 532-546.

Pechlivanidis, A., Spyropoulou, A., Galanopoulos, A., Papachristou,Ch.A., Papadimitriou, G.N. (2012). *Diatarachi elleimmatikis prosochis yperkinitikotitas (DEPY) stous enilikes Kliniki anagnorisi, diagnosi kai therapeftikes paremvaseis.* A΄ Psychiatriki Kliniki, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Nosokomeio «Aiginiteio». Athina.

Touloumakou, A. & Pantazi, A. (2019). P*aidia se domes kai ypsiles pithanotites diagnosis DEP-Y: mythos i pragmatikotita*. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 9, 932-943.

Salvaras, G. (2019). Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio. Ekdoseis Grigori. Athina.

Stasinos, D. (2020). *I eidiki symperiliptiki ekpaidefsi, i elkystiki ekdiplosi tis sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. G' ekdosi. Ekdoseis Papazisi. Athina.

Vrachimi, Andry. (2016). *Executive, motivational and emotional characteristics related to ADHD, ODD and CD symptoms.* (δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ιστοσελίδες

Άρση. Υπηρεσίες ψυχικής υγείας και ειδικής αγωγής. https://www.arsi.gr/content/600/diataraxi-elleimmatikis-prosoxisyperkinitikotita-dep-y- / https://www.arsi.gr/content/474/diagnostika-test-kai-alla-psyxometrika-ergaleia-

Cognifit research. https://www.cognifit.com/el/cognitive-assessment/adhd-test

Ινστιστούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. http://prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%CE%95%CE%94%CE%95%CE%91%CE%A5_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5%20(1)_%CF%84%CE%B5%CE%BB.pdf

Οι Επιτελικές Λειτουργίες και η σπουδαιότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία. https://epikoinono.gr/oi-epitelikes-leitourgies-kai-i-spoudaiotita-tous-sti-mathisiaki-diadikasia/

Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) https://www.adhdhellas.org/enimerosi/enimerotiko-yliko/dimosieyseis/2-uncategorised/1-test

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. https://adhd.gr/wp-content/uploads/2020/07/2017_AbstractBook_2nd_adhd_congress.pdf

Ψηφιακό κέντρο Ψηφιακών μαθησιακών δυσκολιών. http://www.maziboroume.gr/pchycology/axiologisi-paidopsixologia/diagnosis-mathisis.html#

Θεωρητικά τεκμηριωμένες μέθοδοι γλωσσικής παρέμβασης σε εξειδικευμένους γλωσσικούς & γνωστικούς τομείς στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, μία θεωρητική επισκόπηση

Αρέστη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Λογοθεραπεύτρια, M.Sc. Ειδική Αγωγή

Στόχος του άρθρου είναι η συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από τις θεωρητικά τεκμηριωμένες μεθόδους παρέμβασης, οι οποίες στοχεύουν σε ειδικούς γλωσσικούς και γνωστικούς τομείς και αφορούν παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Η επισκόπηση έδειξε πως υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός θεωρητικά τεκμηριωμένων μεθόδων γλωσσικής παρέμβασης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας, οι οποίες αφορούν σε τέσσερις τομείς επεξεργασίας: α. στην ακουστική επεξεργασία, η οποία αναφέρεται στην χρήση των ακουστικών πληροφοριών από το ΚΝΣ β. στην φωνολογική επεξεργασία, η οποία αναφέρεται στην χρήση των φωνολογικών πληροφοριών, κατά την επεξεργασία του προφορικού και γραπτού λόγου γ. στην σημασιολογική επεξεργασία, η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση του λεξιλογίου μιας γλώσσας, σε αντιληπτικό και εκφραστικό επίπεδο και δ. στην μορφοσυντακτική επεξεργασία, η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση των μορφοσυντακτικών κανόνων μιας γλώσσας σε αντιληπτικό και εκφραστικό επίπεδο. Οι μέθοδοι παρέμβασης παρουσίασαν **ποικιλομορφία** ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, το εκπαιδευτικό πλαίσιο (διάρκεια παρέμβασης, εκπαιδευτικό περιβάλλον, τρόπος παρουσίασης των εκπαιδευτικών στόχων, μέσον/μεσάζοντας θεραπείας) αλλά και ως προς την αποτελεσματικότητα τους. Επίσης εντοπίστηκε **αριθμητική ανομοιογένεια μεταξύ των μεθόδων** με εμφανή υπεροχή παρεμβάσεων στο τομέα μορφοσυντακτικής επεξεργασίας και ακολουθούν οι παρεμβάσεις ακουστικής, φωνολογικής και σημασιολογικής επεξεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Ακουστική επεξεργασία, Φωνολογική επεξεργασία, Σημασιολογική επεξεργασία, Μορφοσυντακτική επεξεργασία.

Abstract

This article aims at providing an up-to-date review of theory motivated therapy approaches, developed to improve the language development of children with SLI. These therapy approaches aim the specific language and cognitive domain. Our review showed that there is significant number of theory motivated therapy approaches for schoolers and pre-schoolers, addressing to four processing domains: a. auditory processing, which refers to the use of auditory cues by the CNS b. phonological processing which refers to the use of phonological cues, through the spoken and written language, c. semantic processing, which is associated to the vocabulary acquisition of a certain language at perceptual and expressive level d. morphosyntactic processing, which is associated to the acquisition of morphosyntactic rules of a certain language also at perceptual and expressive level. These methods showed a great variability not only in the educational strategies, the learning context (timing issues, treatment environment, manner of presentation, agent of treatment) but also as far as their effectiveness is concerned. It also revealed a lack of numerical cohesion among therapy approaches with

obvious dominance of morphosyntactic approaches, followed by auditory, phonological and semantic approaches. Key words: Specific Language Impairment, Auditory processing, Phonological processing, Semantic processing, Morphosyntactic processing.

Εισαγωγή

Η διάγνωση της ΕΓΔ, προκύπτει μέσω δύο διαγνωστικών εγχειριδίων, τα οποία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ορολογία. Το ICD-10 χρησιμοποιεί τον όρο ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και του λόγου, οι οποίες εντάσσονται στην κατηγορία διαταραχών της ψυχολογικής ανάπτυξης. Συμπεριλαμβάνονται οι εξής υποκατηγορίες: α. Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (του λόγου) β. Αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (του λόγου), (World Health Organization, 1990). Από την άλλη πλευρά, το DSM- V, χρησιμοποιεί τον όρο Γλωσσική Διαταραχή, και εντάσσεται στις διαταραχές επικοινωνίας (American Psychiatric Association, 2013). Να σημειωθεί ότι τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία ΕΓΔ, μόνο όταν παρουσιάζουν παράλληλες φτωχές επιδόσεις σε άλλες γλωσσικές μετρήσεις (Leonard, 1998). Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΕΓΔ είναι τα εξής: α. Επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση της γλώσσας, λόγω ελλειμάτων στην κατανόηση και την παραγωγή (λεξιλόγιο, προτασιακή δομή, συνομιλία) β. Οι γλωσσικές ικανότητες είναι σημαντικά χαμηλότερες σε σχέση με την ηλικία (γλωσσικά σκορ τουλάχιστον 1.25 τυπική απόκλιση από το φυσιολογικό ή και χαμηλότερα) γ. Πρώιμη εμφάνιση συμπτωμάτων δ. Οι δυσκολίες δεν αποδίδονται σε απώλεια ακοής ή άλλες αισθητικές διαταραχές, κινητική δυσλειτουργία, φαρμακευτικές ή νευρολογικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση (μη λεκτική νοημοσύνη από 85 και πάνω) ή γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση (Leonard, 1998, American Psychiatric Association, 2013).

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση και η κατηγοριοποίηση των εξειδικευμένων θεραπευτικών προσεγγίσεων στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην Archibald (2015). Όλα τα άρθρα που συλλέχτηκαν ήταν στην αγγλική γλώσσα. Να σημειωθεί ότι δε βρέθηκε κάποιο άρθρο που να εξετάζει κάποια θεραπευτική προσέγγιση σε ελληνόπουλα με ΕΓΔ. Προϋπόθεση για την επιλογή των άρθρων υπήρξε η διάγνωση των παιδιών αλλά και η αποκατάσταση σε έναν εξειδικευμένο τομέα επεξεργασίας (ακουστικό, φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό). Βασικά κριτήρια για την συμπερίληψη των άρθρων αποτέλεσαν: α. η μη - λεκτική νοημοσύνη των παιδιών (αποδεκτή βάσει κριτηρίων στην ΕΓΔ) αλλά και β. η παρουσία γλωσσικής διαταραχής, η οποία να μην είναι αποτέλεσμα κάποια άλλης πρωτογενούς διαταραχής. Η καταγραφή των δεδομένων έγινε βάσει συγκεκριμένων αναζητήσεων κατά τη διάρκεια ανάγνωσης του εκάστοτε άρθρου, με έμφαση στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, το εκπαιδευτικό πλαίσιο (διάρκεια παρέμβασης, εκπαιδευτικό περιβάλλον, τρόπος παρουσίασης των εκπαιδευτικών στόχων, μέσον/μεσάζοντας θεραπείας) αλλά και ως προς αποτελεσματικότητα τους. Στην κάθε θεραπευτική παρέμβαση θα αναφερθώ σε μία ή δυο έρευνες αντιπροσωπευτικές

Ακουστική επεξεργασία

Τα ελλείμματα στην ακουστική επεξεργασία των παιδιών με ΕΓΔ οδήγησαν τους ερευνητές στην **δημιουργία και τη χρήση ακουστικών προγραμμάτων/λογισμικών** με στόχο την αποκατάσταση των εν λόγω δυσκολιών. Σκοπός των παρεμβάσεων υπήρξε η ενίσχυση ποικίλων γλωσσικών υποσυστημάτων, τα οποία παρουσιάζουν αναπτυξιακές αποκλίσεις σε επίπεδο αντίληψης και παραγωγής.

Μία αντιπροσωπευτική έρευνα είναι του Merzenich και των συνεργατών του (1996). Στόχος υπήρξε η ανίχνευση της αποτελεσματικότητας ενός ακουστικού προγράμματος (CD), σε παιδιά με ΕΓΔ. Τα παιδιά λάμβαναν τα ερεθίσματα εξάσκησης μέσω ακουστικών. Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκαν δύο μελέτες. Στην πρώτη συμμετείχαν 7 παιδιά, ηλικίας 5.9 - 9.1 (ετών/μηνών) με Διαταραχή Γλωσσικής Εκμάθησης. Όλα τα παιδιά παρουσίαζαν σοβαρές διαταραχές εκφραστικού και αντιληπτικού τύπου και σημαντικές διαταραχές ακουστικής επεξεργασίας, χωρίς άλλες πρωτογενείς διαταραχές. Τα παιδιά εξασκήθηκαν με δύο παιχνίδια ακουστικής επεξεργασίας: α. Ένα οπτικοακουστικό με μη λεκτικά ακουστικά ερεθίσματα και β. Ένα παιχνίδι με ασκήσεις αναγνώρισης φωνημάτων. Και τα δύο παιχνίδια παρουσίαζαν ακουστικές προσαρμογές. Τα παιδιά λάμβαναν επιβράβευση για την προσπάθεια τους. Η εξάσκηση διήρκησε 4 εβδομάδες (19-28 συνεδρίες των 20 λεπτών). Η επαναξιολόγηση των παιδιών στη δοκιμασία επανάληψης (TRT), φανέρωσε σημαντική βελτίωση σχεδόν όλων των παιδιών στην αναγνώριση σύντομων και ταχέων μη λεκτικών και λεκτικών ακουστικών ερεθισμάτων. Στη δεύτερη μελέτη συμμετείχαν 22 παιδιά (5.2 - 10.0 ετών/μηνών) με το ίδιο προφίλ δυσκολίων, εκ των οποίων τα 11 εξασκήθηκαν μέσω του ίδιου προγράμματος σε μία δεύτερη αναβαθμισμένη έκδοση. Τα υπόλοιπα 11 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και εξασκήθηκαν για παρόμοιο χρονικό διάστημα σε γλωσσικά βίντεο-παιχνίδια, χωρίς ακουστικές προσαρμογές. Η επαναξιολόγηση επιβεβαίωσε για δεύτερη φορά την αποτελεσματικότητα των προσαρμοσμένων ακουστικών ερεθισμάτων έναντι των φυσικών. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν βελτιώθηκαν στην ακουστική επεξεργασία σε σύγκριση με αυτά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι λίγες ώρες εξάσκησης μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος είναι αρκετές για να ξεπεραστούν τα ελλείματα ακουστικής επεξεργασίας αυτών των παιδιών.

Το 1997, έχοντας ως δείγμα τα παιδιά της έρευνας του Merzenich και των συνεργατών του, έγινε επανέλεγχος της αποτελεσματικότητας των ακουστικά τροποποιημένων ερεθισμάτων από την ερευνήτρια Tallal και τους συνεργάτες της. Στην πρώτη μελέτη συμμετείχαν 7 παιδιά με ΕΓΔ, τα οποία εξασκήθηκαν για 4 εβδομάδες (5/εβδ., 3ώρες/ημ.), μέσω προγράμματος Υ/Π, σε ταχέα ακουστικά ερεθίσματα (μη λεκτικά και λεκτικά «φωνήματα») και σε παιχνίδια με χρονικά επεξεργασμένη ομιλία. Η θεραπεία έγινε σε εργαστήριο με τη βοήθεια εξειδικευμένου 36 κλινικού αλλά και μέσω CD στο σπίτι. Με το πέρας της αγωγής, παρατηρήθηκε ότι όλα τα παιδιά εξελίχθηκαν σημαντικότατα στην ικανότητα διάκρισης και κατανόησης της ομιλίας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), όπως παρατηρήθηκε μέσω των δοκιμασιών επαναξιολόγησης. Ορισμένα παιδία

προσέγγισαν και ορισμένα ξεπέρασαν τις προσδοκώμενες βάσει της ηλικίας τους ικανότητες. Την αποτελεσματικότητα της πρώτης μελέτης επιβεβαίωσε μία δεύτερη ομάδα 22 παιδιών με ΔΓΕ, η οποία χωρίστηκε σε 2 υπό-ομάδες: Η Α ομάδα εξασκήθηκε μέσω του προαναφερθέντος τροποποιημένου προγράμματος και παρουσίασε σημαντικά εμφανέστερη βελτίωση σε σύγκριση με την Β ομάδα, η οποία έκανε τις ίδιες ασκήσεις χωρίς ακουστικές τροποποιήσεις. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η βελτίωση των παιδιών στον αντιληπτικό τομέα της γλώσσας, ήταν αποτέλεσμα της βελτίωσης στην ακουστική επεξεργασία, η οποία καθώς φαίνεται αποτέλεσε την αιτία των γλωσσικών δυσκολίων αυτών των παιδιών.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων ακουστικής επεξεργασίας

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην ακουστική επεξεργασία παρουσιάζεται συχνά σημαντική για τα παιδιά. Προκύπτουν ωστόσο αρκετά ερωτηματικά σε σχέση με την υπεροχή της έναντι άλλων παρεμβάσεων, οι οποίες χρησιμοποιούν φυσικά ακουστικά ερεθίσματα. Η εξάσκηση συχνά μέσω ακουστικά τροποποιημένων ερεθισμάτων δε φαίνεται να οδηγούν σε θεραπευτικό πλεονέκτημα έναντι άλλων μεθόδων αποκατάστασης στους τομείς γλωσσικής αντίληψης και παραγωγής.

Φωνολογική επεξεργασία

Η φωνολογική επεξεργασία αποτελεί και αυτή έναν ευαίσθητο τομέα της ΕΓΔ, βάσει του οποίου αναπτύχτηκαν παρεμβάσεις ή οποίες αξιολογήθηκαν, συγκρίθηκαν, ενώ επίσης ανιχνεύτηκε η αποτελεσματικότητα τους και σε εγκεφαλικό (νευρικό) επίπεδο. Θα αναφερθώ σε δύο πιο αντιπροσωπευτικές έρευνες.

Το 1998, είκοσι τέσσερα παιδιά τυπικής νοημοσύνης, ηλικίας από 45-93 μηνών συμμετείχαν σε μία έρευνα με στόχο την ανίχνευση της αποτελεσματικότητας μίας φωνολογικής παρέμβασης από τον ερευνητή Van Kleeck και τους συνεργάτες του. Τα 16 παιδία (4-5 ετών) εξασκήθηκαν στη φωνολογική τους ενημερότητα. Τα υπόλοιπα παιδιά ήταν μεγαλύτερα (5 ετών - 7.7 μηνών) και αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (δεν έλαβαν καμία παρέμβαση). Η εκπαίδευση των παιδιών διήρκησε 9 μήνες (2 φορές την εβδομάδα) και περιλάμβανε δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας και φωνημικής επίγνωσης, εντός του σχολικού πλαισίου κατά τη διάρκεια του τυπικού σχολικού προγράμματος. Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε ομάδες 3-4 ατόμων από λογοθεραπευτή σε συνεργασία με τους νηπιαγωγούς. Οι δραστηριότητες διαρκούσαν 10-15 λεπτά ανά ομάδα. Η εξάσκηση έγινε με τη βοήθεια βιβλίων και εικόνων. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν μαριονέτες. Τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης των φωνολογικών ικανοτήτων έδειξαν ότι τα παιδιά 4-5 ετών εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση στην φωνολογική επίγνωση σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η πρόοδος των παιδιών που έλαβαν παρέμβαση, δεν ήταν αποτέλεσμα της ωρίμανση, ούτε και της επίδρασης του τυπικού σχολικού προγράμματος. Έτσι πρότειναν την συμπερίληψη δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στην έρευνα του ο Gillon (2000) σύγκρινε την αποτελεσματικότητα τριών θεραπευτικών προγραμμάτων σε παιδιά με ΕΓΔ ηλικίας 5.6 – 7.6 (ετών/μηνών). Στην έρευνα συμμετείχαν 91 παιδιά (61 ΕΓΔ, 30 ΤΑ). Τα 61 παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και εξασκήθηκαν ατομικά για 5 μήνες. Η Α. ομάδα (ν=23) έκανε θεραπεία εστιασμένη στη φωνολογική επίγνωση. Η παρέμβαση έγινε ατομικά (2/εβδ. 1ώρα/ συνεδρία - σύνολο 20 ώρες) με τη βοήθεια του λογοθεραπευτή ή του ερευνητή σε 47 αίθουσα πανεπιστημιακής κλινικής. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της επίγνωσης της ηχητικής δομής του προφορικού λόγου αλλά και η γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η θεραπεία έγινε μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων (ομοιοκαταληξία, κατάτμηση, ένωση κτλ.). Η Β. ομάδα (ν=23) παρακολούθησε ένα παραδοσιακό πρόγραμμα λογοθεραπείας (2/εβδ. 1ώρα/ συνεδρία - σύνολο 20 ώρες) με στόχο την ενίσχυση της άρθρωσης και των γλωσσικών ικανοτήτων, βάσει των ατομικών δυσκολιών των παιδιών (λιγότερο εστιασμένο στη φωνολογική επίγνωση). Η παρέμβαση έγινε με τη βοήθεια του λογοθεραπευτή. Η Γ. ομάδα (N=15) παρακολούθησε ένα περιορισμένο θεραπευτικό πρόγραμμα, το οποίο περιλάμβανε εξάσκηση με τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών, οι οποίοι καθοδηγήθηκαν μέσω συμβουλευτικής από τον λογοθεραπευτή. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής ομιλίας και πραγματοποιούταν με τη βοήθεια φυλλαδίων εργασίας. Τα παιδιά έπρεπε να εξασκηθούν παράγοντας ήχους – στόχους των εικονιζόμενων λέξεων. Την Ομάδα Ελέγχου (ν=30) αποτέλεσαν παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (χωρίς θεραπεία). Όλα τα παιδιά της έρευνας συνέχισαν την τυπική σχολική εκπαίδευση. Η επαναξιολόγηση των ομάδων στο τέλος των παρεμβάσεων έδειξε ότι τα παιδιά της ομάδας Α βελτιώθηκαν περισσότερο από τα παιδιά των ομάδων Β και Γ σε επίπεδο φωνημικής επίγνωσης και σχεδόν προσέγγισαν τις ικανότητες των παιδιών ΤΑ. Επίσης η ομάδα Α ήταν ικανότερη από τις ομάδες Β και Γ σε επίπεδο ανάγνωσης (ακρίβεια και κατανόηση) λέξεων και ψευδολέξεων και παράλληλα βελτιώθηκαν περισσότερο στην αυθόρμητη άρθρωση μεμονωμένων λέξεων σε σύγκριση με τις ίδιες ομάδες. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η εστιασμένη φωνολογική παρέμβαση μπορεί να ωφελήσει σημαντικά τα παιδιά με ΕΓΔ σε επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, στην άρθρωση κατά την ομιλία αλλά και στην αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων φωνολογικής επεξεργασίας

Οι παρεμβάσεις που αφορούν την φωνολογική επεξεργασία εξασκούν την φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται σημαντική ενίσχυση των φωνολογικών ικανοτήτων. Θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται τόσο σε σχέση με την άρθρωση όσο και σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα (ακρίβεια και κατανόηση). Η εστιασμένη και εντατική φωνολογική εξάσκηση φαίνεται να υπερτερεί σε σχέση με άλλες πιο γενικές γλωσσικές ή λιγότερο εντατικές παρεμβάσεις, είτε γίνονται σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο

Σημασιολογική επεξεργασία

Οι σημασιολογικές παρεμβάσεις στην ΕΓΔ, συνήθως συνδυάζουν σημασιολογικές και φωνολογικές στρατηγικές για την αποκατάσταση των ελλειμάτων σε εκφραστικό και

αντιληπτικό επίπεδο. Σπανιότερα η αποκατάσταση δεν περιλαμβάνει εξάσκηση στο φωνολογικό τομέα. Το 2005, ο ερευνητής Parson διενήργησε παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση του αντιληπτικού λεξιλογίου, η οποία περιλάμβανε συνδυασμό σημασιολογικής και φωνολογικής ενίσχυσης. Δύο παιδιά σχολικής ηλικίας (8.10 και 9.5 ετών/μηνών) με ΕΓΔ εκπαιδεύτηκαν ατομικά σε σχολική αίθουσα για 6-7 εβδομάδες (3/εβδ, 25-35 λεπτά) σε μαθηματικές έννοιες, τις οποίες δεν κατανοούσαν. Τα παιδιά ανήκαν στην ίδια σχολική τάξη και λάμβαναν την ίδια εκπαίδευση. Η παρέμβαση περιλάμβανε 18 έννοιες-στόχους και 32 έννοιες, οι οποίες αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (χωρίς παρέμβαση). Οι λέξεις της παρέμβασης προέκυψαν μέσω αξιολόγησης, για τον εντοπισμό των εξατομικευμένων εννοιολογικών ελλείψεων, βάσει της σχολικής αξιολόγησης (curriculum based assessment). Τα παιδιά εξασκούνταν με τη βοήθεια του λογοθεραπευτή σε δραστηριότητες που στόχευαν στον εμπλουτισμό των σημασιολογικών και φωνολογικών πληροφοριών, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή εγκατάσταση των αναπαραστάσεων των εννοιών-στόχων. Η παρέμβαση συμπεριλάμβανε προφορική αλλά και γραπτή εξάσκηση, όπως επίσης ενημέρωση γονέων και επιβράβευση στο σπίτι. Η επαναξιολόγηση των παιδιών έδειξε ότι η σημασιολογική-φωνολογική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική και για τα δύο παιδιά. Τα παιδιά κατέκτησαν σημαντικό αριθμό των εννοιών- στόχων, ενώ παράλληλα η πρόοδος γενικεύτηκε σε σημαντικό αριθμό των εννοιών της ομάδας ελέγχου. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η ατομική λογοθεραπεία μπορεί να ωφελήσει σημαντικά τα παιδιά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, όταν βρίσκεται σε συνάφεια με τη σχολική ύλη και τη σχολική αξιολόγηση.

Στην έρευνα των Motsch και Ulrich (2012) στόχος αποτέλεσε η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου σε παιδία με λεξικά ελλείματα. Η παρέμβαση «Pirate Lexicon» είναι μία εντατική, μικρής διάρκεια παρέμβαση, η οποία σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει το εκφραστικό λεξιλόγιο ανεξάρτητα από το είδος των λεξικών ελλειμάτων (ποιοτικά - ποσοτικά). Περιλαμβάνει σημασιολογικές αλλά και φωνολογικές στρατηγικές. Το δείγμα των παιδιών αποτελούνταν από 38 παιδία με ΕΓΔ και 16 παιδία με Γλωσσικές Διαταραχές και μη λεκτική νοημοσύνη μεταξύ 68 και 84. Η πρώτη αξιολόγηση των παιδιών έδειξε ότι κάποια παιδιά είχαν ποιοτικές λεξιλογικές διαταραχές ενώ κάποια είχαν ποσοτικές. Τα παιδία ήταν ηλικίας 3.9-4.9 (ετών/μηνών) και συμμετείχαν τυχαιοποιημένα σε μία εκ των δύο θεραπευτικών συνθηκών. Η Πειραματική Ομάδα (ν=20 ΕΓΔ, ν=6 ΓΔ) εκπαιδεύτηκε ατομικά μέσω του Pirate Lexicon, σε συνδυασμό με την κλασική γενική γλωσσική υποστήριξη του παιδικού σταθμού ,ενώ η Ομάδα Ελέγχου (ν=15 ΕΓΔ, ν=10 ΓΔ) εκπαιδεύτηκε μόνο μέσω της κλασικής γενικής γλωσσικής υποστήριξης του παιδικού σταθμού. Η εκπαίδευση της Πειραματικής Ομάδας διήρκησε 5 εβδομάδες (13 συνεδρίες, 30 λεπτών, 3/εβδομάδες) και έλαβε χώρα σε ξεχωριστή αίθουσα του παιδικού σταθμού. Το Pirate Lexicon στόχευε στην ανάπτυξη στρατηγικών ενεργής μάθησης και περιλάμβανε δραστηριότητες φωνολογικής κατάτμησης, λεξικής κατηγοριοποίησης και ανάκτησης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, μία μαριονέτα - πειρατής (στο χέρι του λογοθεραπευτή) ενίσχυε το κίνητρο και προωθούσε τις δραστηριότητες. Τα παιδιά συνέχιζαν την εκπαίδευση στο 53 σπίτι με τη βοήθεια των γονέων, οι οποίοι είχαν λάβει καθοδήγηση. Τα παιδιά επαναξιολογήθηκαν στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο πριν, μετά τη θεραπεία, μετά από 6 μήνες αλλά και μετά από

1 έτος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας, παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό προόδου σε επίπεδο κατονομασίας (41.77%) των εκπαιδευμένων λέξεων) σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου με εμφανή αποτελέσματα 1 έτος μετά. Η αποτελεσματικότητας του Pirate Lexicon ήταν σημαντική για τα ποιοτικά αλλά τα ποσοτικά λεξικά ελλείματα. Ωστόσο το ποσοστό των παιδιών που ωφελήθηκε σημαντικά, ήταν μεγαλύτερο για την Ομάδα Ελέγχου σε σχέση με την Πειραματική Ομάδα. Αυτά τα αντικρουόμενα δεδομένα οδήγησαν σε μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο θεραπευτικών συνθηκών στο γενικό σύνολο της αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με χαμηλότερη μη λεκτική νοημοσύνη ωφελήθηκαν περισσότερο από το Pirate Lexicon και λιγότερο από τη γενική γλωσσική υποστήριξη του παιδικού σταθμού. Το Pirate Lexicon αποδείχτηκε αποτελεσματικό για τα παιδιά με ΕΓΔ αλλά και τα παιδιά με χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη. Ωστόσο, το σημαντικό ποσοστό των παιδιών που δεν ωφελήθηκε από την εν λόγω θεραπεία, δημιούργησε στους ερευνητές νέα ερωτηματικά σχετικά με το ποια στρατηγική ταιριάζει σε ποια παιδιά.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων σημασιολογικής επεξεργασίας

Σε γενικές γραμμές οι σημασιολογικές παρεμβάσεις αποδεικνύονται ωφέλιμες για τα παιδία αυξάνοντας τις αντιληπτικές και εκφραστικές ικανότητες των παιδιών. Συνήθως συνδυάζουν σημασιολογικές και φωνολογικές στρατηγικές για την αποκατάσταση των ελλειμάτων σε εκφραστικό και αντιληπτικό επίπεδο. Σπανιότερα η αποκατάσταση δεν περιλαμβάνει εξάσκηση στο φωνολογικό τομέα. Ως επί το πλείστο παρατηρείται γενίκευση σε μη στοχευμένα μέρη της παρέμβασης και διατήρηση της προόδου αρκετούς μήνες μετά τη θεραπεία. Ο συνδυασμός των σημασιολογικών και φωνολογικών στρατηγικών δείχνει να έχει θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο κάποια παιδιά φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο ή λιγότερο από μία εκ των δύο στρατηγικών.

Μορφοσυντακτική επεξεργασία

Σε γενικές γραμμές η θεραπευτική αντιμετώπιση των γραμματικών δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΕΓΔ, γίνεται μέσω δύο προσεγγίσεων: Α. Γραμματική διευκόλυνση, η οποία είναι κατά κύριο λόγο μία Έμμεση προσέγγιση των δυσκολίων Β. Μεταγλωσσική προσέγγιση, η οποία είναι κατά κύριο λόγο μία Άμεση (explicit) αντιμετώπιση των δυσκολίων και περιλαμβάνει οπτικά βοηθήματα π.χ. χρώματα, σχήματα κτλ. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν συνδυασμό των δύο θεραπευτικών προσεγγίσεων.

Το 2008, οι ερευνητές Motsch και Riehemann εξιχνίασαν την αποτελεσματικότητα μιας γραμματικής παρέμβασης (Context-Optimization), η οποία διενεργήθηκε σε παιδιά με ΕΓΔ, ηλικίας 8.6-10.1. Η παρέμβαση συγκρίθηκε με παραδοσιακές μεθόδους αποκατάστασης και πραγματοποιήθηκε ως μέρος του κλασικού σχολικού προγράμματος. Οι γραμματικοί στόχοι των παρεμβάσεων ήταν το μαρκάρισμα της αιτιατικής και δοτικής πτώσης σε επίπεδο έκφρασης. Οι παρεμβάσεις διήρκησαν 12 εβδομάδες, με τη

βοήθεια δασκάλων, εξειδικευμένων στη λογοθεραπεία. Τα παιδία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: Α. Η ομάδα (ν=63) εκπαιδεύτηκε μέσω του Context-Optimization (4 φορές/ εβδομάδα - 70 ώρες συνολικής θεραπείας, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων) Β. Η Ομάδα Ελέγχου, (ν=63) εκπαιδεύτηκε μέσω παραδοσιακών έμμεσων προσεγγίσεων π.χ Επίδειξη (Modeling). Η παρέμβαση Context-Optimization στοχεύει στην ενίσχυση των γραμματικών ικανοτήτων σε αντιληπτικό και εκφραστικό επίπεδο, ενισχύοντας τη συχνότητα εμφάνισης του γραμματικού στόχου σε ρεαλιστικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Η εκπαίδευση των παιδιών γίνεται με άμεσο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες γλωσσικής επεξεργασίας. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν στη γραμματική τους ικανότητα πριν, μετά τη θεραπεία αλλά και τρεις μήνες αργότερα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Context-Optimization βελτίωσε σημαντικά την απόδοση των παιδιών στη χρήση και των δύο πτώσεων, ενώ η παραδοσιακή παρέμβαση ήταν αποτελεσματική μόνο για την αιτιατική πτώση. Τα αποτελέσματα του Context-Optimization ήταν εμφανή και μετά από 3 μήνες, ενώ παρατηρήθηκε ότι η πρόοδος ήταν ανεξάρτητη από τους ποικίλους παράγοντες κινδύνου που εμφάνισαν κάποια παιδιά πχ (διγλωσσία, χαμηλή μνήμη εργασίας κτλ.). Η παρέμβαση κρίθηκε αποτελεσματική για τα παιδιά με ΕΓΔ, παρά τη μικρή συνολική διάρκειά της (12 ώρες)

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας

Οι εν λόγω παρεμβάσεις συνήθως έχουν καλά αποτελέσματα σε επίπεδο αντίληψης και παραγωγής των εξατομικευμένων μορφοσυντακτικών στόχων με συχνές ενδείξεις διατήρησης της προόδου αλλά και γενίκευσης.

Συζήτηση

Σε γενικές γραμμές, η αποτελεσματικότητα των ακουστικά τροποποιημένων ερεθισμάτων δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως. Παρότι η χρήση τους συχνά παρουσιάζεται αποτελεσματική ως προς την ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών, σε πολλές περιπτώσεις δε φαίνεται να οδηγούν σε θεραπευτικό πλεονέκτημα έναντι άλλων μεθόδων αποκατάστασης, οι οποίες χρησιμοποιούν φυσικά ακουστικά ερεθίσματα. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις η αποτελεσματικότητα εμφανίζεται σημαντική, με διατήρηση της προόδου αρκετούς μήνες μετά την παρέμβαση.

Οι παρεμβάσεις που αφορούν την φωνολογική επεξεργασία είναι λίγες σε αριθμό και στο σύνολο τους εξασκούν την φωνολογική επίγνωση. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται σημαντική πρόοδος στις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι μπορεί να επηρεαστεί θετικά η αρθρωτική αλλά και η αναγνωστική ικανότητα. Η εστιασμένη και εντατική φωνολογική εξάσκηση φαίνεται να υπερτερεί σε σχέση με άλλες πιο γενικές γλωσσικές ή λιγότερο εντατικές παρεμβάσεις, είτε γίνονται σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο.

Σε σχέση με τη σημασιολογική επεξεργασία, οι παρεμβάσεις είναι περιορισμένες σε αριθμό. Συνήθως συνδυάζουν σημασιολογικές και φωνολογικές στρατηγικές για την αποκατάσταση των ελλειμάτων σε εκφραστικό και αντιληπτικό επίπεδο. Σπανιότερα η

αποκατάσταση δεν περιλαμβάνει εξάσκηση στο φωνολογικό τομέα. Σε γενικές γραμμές οι παρεμβάσεις αποδεικνύονται ωφέλιμες για τα παιδιά, αυξάνοντας τις αντιληπτικές και εκφραστικές ικανότητες των παιδιών. Ως επί το πλείστο, παρατηρείται γενίκευση σε μη στοχευμένα μέρη της παρέμβασης και διατήρηση της προόδου αρκετούς μήνες μετά τη θεραπεία. Ο συνδυασμός των σημασιολογικών και φωνολογικών στρατηγικών δείχνει επωφελής. Ωστόσο κάποια παιδιά φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο ή λιγότερο από μία εκ των δύο στρατηγικών.

Οι παρεμβάσεις στον τομέα της μορφοσύνταξης υπερτερούν αριθμητικά Ενδέχεται να υπάρχει ένας ή και περισσότεροι μορφοσυντακτικοί στόχοι. Κατά κύριο λόγο, οι έμμεσες προσεγγίσεις απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ οι άμεσες απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Σε γενικές γραμμές, οι έμμεσες προσεγγίσεις στοχεύουν στη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών, παρέχοντας παράλληλα τα κατάλληλα γλωσσικά πρότυπα, κατά τη διάρκεια ευχάριστων παιδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να απαιτείται η συνειδητοποίηση των μορφοσυντακτικών στόχων από μεριάς παιδιών. Οι άμεσες προσεγγίσεις απαιτούν το συνειδητό χειρισμό των μορφοσυντακτικών κανόνων της γλώσσας και συνήθως χρησιμοποιούνται οπτικά βοηθήματα για την διευκόλυνση και τη μεγιστοποίηση της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα των μορφοσυντακτικών παρεμβάσεων ορίζεται κυρίως με βάση την απόδοση σε εκφραστικό επίπεδο. Συνήθως παρουσιάζεται σημαντική πρόοδος στην απόδοση των παιδιών, είτε πρόκειται για έμμεσες είτε για άμεσες προσεγγίσεις. Επίσης συχνά παρατηρείται γενίκευση και διατήρηση της προόδου αρκετούς μήνες μετά τη θεραπεία. Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας των δύο προσεγγίσεων είναι περιορισμένη.

Κλείνοντας, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν ανάγκη από ποικίλες εξειδικευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες θα μπορούν να ασκούν αποτελεσματικά όλους τους επιβαρυμένους τομείς επεξεργασίας, ανάλογα με τους εξατομικευμένους περιορισμούς αλλά και τις δυνατότητες του εκάστοτε παιδιού. Η αριθμητική υπεροχή των μορφοσυντακτικών παρεμβάσεων αντανακλά την ιδιαίτερη επιβάρυνση των παιδιών σε αυτό τον τομέα. Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τον τομέα ακουστικής επεξεργασίας είναι σημαντική, ωστόσο στρέφεται κυρίως γύρω από ένα συγκεκριμένο εργαλείο. Οι παρεμβάσεις φωνολογικής και σημασιολογικής επεξεργασίας ήταν λίγες, περιορίζοντας σε ένα βαθμό τη βάση δεδομένων στον τομέα αποκατάστασης. Για τους παραπάνω λόγους, θα κρίναμε χρήσιμη την διεξαγωγή περισσοτέρων θεραπευτικών μελετών σχετικά με τους τρείς τελευταίους τομείς επεξεργασίας, καθώς και αυτοί αποτελούν σημαντικό κομμάτι της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Ειδικότερα θα μπορούσε να γίνει μία έρευνα και σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο στη σημασιολογική θεραπευτική παρέμβαση, αφού οι έρευνες σε αυτό το θεραπευτικό τομέα είναι περιορισμένες.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5fth ed.). Washington DC: American Psychiatric Association

Archibald, L. (2015). Theory motivated therapy studies of SLI. In S. Stavrakaki (Eds.), Specific Language Impairment: Current trends in research (pp. 287-292). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31(2), 126-141.

Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., & Schreiner, C. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. Science, 271(5245), 77.

Motsch, H. J., & Ulrich, T. (2012). Effects of the strategy therapy 'lexicon pirate'on lexical deficits in preschool age: A randomized controlled trial. Child Language Teaching and Therapy, 28(2), 159-175.

Motsch, H. J., &Riehemann, S. (2008). Effects of 'Context-Optimization'on the acquisition of grammatical case in children with specific language impairment: an experimental evaluation in the classroom. International Journal of Language & Communication Disorders, 43(6), 683-698.

Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. Child Language Teaching and Therapy, 21(1), 39-59.

Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S. S., ...&Merzenich, M. M. (1997). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. Annual progress in child psychiatry and child development, 193-200.

Van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. American Journal of Speech-LanguagePathology, 7(3), 65-76.

Συνεκπαίδευση/ Συμπερίληψη: Ορισμός και Εφαρμογές

Βλήτας Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.33 , Υποψήφιος Διδάκτωρ U.L.B.

Περίληψη

Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό πως η απλή ένταξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο δεν επαρκεί. Από την άλλη, είναι αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να έχουν ίσες ευκαιρίες και ίδιες εμπειρίες όπως έχουν οι συνομήλικοί τους. Πλέον η έννοια της συνεκπαίδευσης, η οποία διαδέχτηκε την αντίστοιχη της ενσωμάτωσης, λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν από εποπτικούς φορείς και πολιτικούς ανά το κόσμο (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007). Στο παρόν άρθρο θα αποσαφηνίσουμε τον όρο της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης, θα αναφερθούμε στη χρησιμότητα της εφαρμογής του και θα τον συγκρίνουμε με τον φαινομενικά παρεμφερή όρο της ένταξης/ενσωμάτωσης.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικό σύστημα, ένταξη, ενσωμάτωση

Coeducation/Inclusion: Definition and Applications

Vlitas Athanasios

It is now generally accepted that the simple integration of a person with special needs in the school and social community is not enough. On the other hand, it is an inalienable right of people with special needs to have equal opportunities and the same experiences as their peers. Now the concept of inclusive education, which succeeded the equivalent of integration, is taken seriously by supervisory bodies and politicians around the world (Tzimas & Lambropoulou, 2007). In this article we will clarify the term inclusiveness, discuss the usefulness of its application and compare it with the seemingly similar term integration.

Key-words: Coeducation, inclusion, special education, education system, integration

Εισαγωγή

Στα πλαίσια ενός κράτους δικαίου, που σέβεται την ανθρώπινη αξία και υπολογίζει κάθε πολίτη, η κατάλληλη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας είναι απαραίτητη, προκειμένου το σχολείο να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μετά από εκτεταμένη έρευνα και νομοθετικές τροποποιήσεις, με σταθερά βήματα επιτυγχάνεται ο στόχος αυτός, τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η Ελλάδα σημειώνει αργά πρόοδο σε αυτό το θέμα, εξαιτίας καθυστερημένης απόκρισης του κρατικού μηχανισμού αλλά και έλλειψης επίσημων δεδομένων (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2003). Παρά το γεγονός ότι η σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες υποστηρίζεται από το ισχύον

θεσμικό πλαίσιο και νομοθετικές ρυθμίσεις, αυτές χαρακτηρίζονται ελλειμματικές και με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικό έρεισμα. Η ελληνική κοινωνία μέχρι σήμερα δεν είναι πλήρως εξοικειωμένη με τις ανάγκες και τα δικαιώματα των αναπήρων και ακόμη επικρατούν ξεπερασμένες απόψεις για ειδική μεταχείριση των μαθητών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία, προωθώντας έμμεσα τα σχολεία δύο ταχυτήτων.

Ένας όρος που, αν και διαμορφώθηκε πρόσφατα, έχει πλέον επικρατήσει στον τομέα της Εκπαίδευσης και ειδικότερα της Ειδικής Αγωγής, είναι αυτός της συνεκπαίδευσης/ συμπερίληψης (Χριστοφοράκη, n. d.). Πέρα από την εφαρμογή του στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος αυτός περιλαμβάνει κοινωνικές προεκτάσεις, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και αρμονική συνύπαρξη, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες όλων.

Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία

Αρχικά, θα πρέπει να οριστεί η έννοια της συνεκπαίδευσης (inclusive education), η οποία εναλλακτικά μπορεί να ονομαστεί «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σύμφωνα με τη Χάρτα του Λουξεμβούργου, η συνεκπαίδευση εστιάζει στην απρόσκοπτη απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η έννοια προεκτείνεται και σε τομείς πέρα από την εκπαίδευση όπως είναι η επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση καθώς και η κοινωνική ζωή (Bauer, Kaprova, Μιχαηλίδου, & Pluhar, 2009). Συνοπτικά, η συνεκπαίδευση επιδιώκει τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων με επαρκή ευελιξία ώστε να ενσωματώνουν στη διαδικασία μάθησης κάθε άτομο με διαφορετικές ανάγκες, προσφέροντας παράλληλα ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής της UNESCO (2009) δηλώνεται: «*Η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές ... ένα „συνεκπαιδευτικό" σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά – με άλλα λόγια αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους*». Επιπλέον, στο ίδιο κείμενο: «*Η συνεκπαίδευση θεωρείται έτσι μια διαδικασία κάλυψης και ανταπόκρισης σε μια ποικιλία αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, τις κουλτούρες και τις κοινότητες και της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού εντός της εκπαίδευσης και από αυτήν ... Η προαγωγή της ενσωμάτωση σημαίνει παρακίνηση για διάλογο, ενθάρρυνση των θετικών στάσεων και βελτίωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πλαισίων ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις νέες απαιτήσεις στις εκπαιδευτικές δομές και τη διακυβέρνηση. Εμπεριέχει τη βελτίωση των δεδομένων, διαδικασιών και των περιβαλλόντων που καλλιεργούν τη μάθηση, και σε επίπεδο μαθητή στο δικό του/της εκπαιδευτικό περιβάλλον, και σε επίπεδο συστήματος για τη στήριξη ολόκληρης της μαθησιακής εμπειρίας*» (UNESCO, 2009, σελ. 7-9).

Ο όρος της συνεκπαίδευσης είναι πιο πρόσφατος. Ο πρώτος σχετικός όρος, η ένταξη, εμφανίστηκε κατά το 1950 και αποτέλεσε την αρχή για την δημιουργία νέων συνθηκών

προκειμένου να μειωθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού (Τάφα, 2008). Ο όρος της ένταξης χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα αλλά εννοιολογικά τείνει να αντικατασταθεί από την εμπλουτισμένη συνεκπαίδευση, έχοντας σημαντικές διαφορές που θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Ουσιαστικά, αυτό που προτείνεται από τη συνεκπαίδευση είναι η ριζική αλλαγή του σχολείου σε θέματα εγκαταστάσεων, υποδομών, διεπιστημονικού προσωπικού, λειτουργιών, εξοπλισμού και υπηρεσιών και το βασικότερο που προωθείται είναι η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις εκπαίδευσης όλων των μαθητών (Τάφα, 2008). Επιπρόσθετα, απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και παράλληλα σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν απομονωμένα συντηρώντας το μοντέλο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Bauer, Kaprova, Μιχαηλίδου, & Pluhar, 2009). Η μετατροπή των υπαρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Χριστοφοράκη, n. d.).

Οι χώρες ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθούν μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2003):

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα υπηρεσιών με επίκεντρο το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.

β) Στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία. Στην Ελβετία και το Βέλγιο, η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογα οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

γ) Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη. Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Οι υπηρεσίες αυτές κυμαίνονται από τις πολλαπλές ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης)

έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, περιλαμβανομένων των δραστηριοτήτων ανταλλαγών (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου). Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχνεστάϊν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Οι χώρες με σύστημα διπλής διαδρομής, τείνουν να υιοθετήσουν προσέγγιση πολλαπλών διαδρομών. Σε αυτές τις χώρες παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός δομών μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Οι χώρες που ανήκουν στις κατηγορίες μονής διαδρομής και πολλαπλών προσεγγίσεων οδηγούνται στην μετατροπή ενός αριθμού ειδικών σχολείων σε πολυδύναμα κέντρα.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει ένας αριθμός κειμένων που παρουσιάζουν τους στόχους των κρατών μελών σε σχέση με τη στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα οποία συνεπάγονται ένα βαθμό δέσμευσης από την πλευρά των χωρών της ΕΕ ώστε να εφαρμοστούν οι προτεραιότητες που έχουν συμφωνηθεί (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2003). Πολλά από αυτά είναι εκθέσεις για προτεραιότητες του Συμβουλίου σχετικά με την εκπαίδευση εν γένει – για παράδειγμα η Έκθεση του Συμβουλίου Εκπαίδευσης προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Παρόλα αυτά, υπάρχει και ένας αριθμός βασικών κειμένων τα οποία εστιάζουν ειδικότερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ενσωμάτωσή τους στη γενική εκπαίδευση. Το πρώτο από αυτά χρονολογείται από το 1990 με το Ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας που αφορούσε την Ένταξη των παιδιών και των νέων με αναπηρία στα συνήθη εκπαιδευτικά συστήματα. Μετά από αυτό, οι χώρες μέλη της ΕΕ επικύρωσαν τους Βασικούς Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία των Ηνωμένων Εθνών (Bauer, Kaprova, Μιχαηλίδου, & Pluhar, 2009).

Το 2007, Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας όρισε την ειδική αγωγή ως έναν από τους 16 στόχους προτεραιότητας που θα εξεταστούν στο έργο για τους Στόχους της Λισαβόνας 2010. Μεταξύ των προτάσεων για τους στόχους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για το 2020, για την εκπαίδευση, τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τίθενται ξανά σε προτεραιότητα (Bauer, Kaprova, Μιχαηλίδου, & Pluhar, 2009).

Προϋποθέσεις για αποτελεσματική συνεκπαίδευση είναι η αύξηση του γενικού οφέλους που λαμβάνει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες και η διατήρηση ενός καλού επιπέδου απόδοσης της τάξης στην οποία εισάγεται (Χριστοφοράκη, n. d.). Οι λόγοι για τους οποίους επιδιώκεται έντονα η συνεκπαίδευση είναι πολλαπλοί. Καταρχάς, τα άτομα με αναπηρίες θεωρούνται αναντίρρητα ισότιμα μέλη της κοινωνίας και δικαιούνται ακριβώς ό,τι δικαιούνται οι υπόλοιποι πολίτες. Τα ίσα δικαιώματα συμπεριλαμβάνουν και το δικαίωμα στην εκπαίδευση, γεγονός που είναι κατοχυρωμένο νομοθετικά. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ήδη από μικρή ηλικία, θα οδηγήσει σε ομαλότερη κοινωνικοποίηση τα επόμενα χρόνια και σε δημιουργία ολοκληρωμένων

και υπεύθυνων πολιτών με κοινωνική συνείδηση. Από άλλη σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ευρύτερη φιλοσοφία αποδοχής, απορρίπτουν στερεότυπες αντιλήψεις κατηγοριοποίησης και αποκλεισμού και αναπτύσσουν καινούργιες δεξιότητες και χειρισμούς για την πιο ολοκληρωμένη διευθέτηση του περιβάλλοντος της τάξης (Τάφα, 2008). Επίσης, η αλληλεπίδραση παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη εντός του γενικού σχολείου αναπτύσσει με θετικό τρόπο τις προσωπικότητες και των δύο μερών, καλλιεργώντας αξίες όπως η αποδοχή του διαφορετικού, η ανοχή και η αλληλεγγύη. Οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες προκαλούν ψυχολογική και συναισθηματική φόρτιση και μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, γεγονός που μπορεί να προληφθεί με την εισαγωγή των παιδιών αυτών σε ειδικό σχολείο. Τέλος, θεωρείται πως οι γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο είναι περισσότερες από τις αντίστοιχες που λαμβάνουν οι μαθητές σε ειδικό σχολείο (Χριστοφοράκη, n. d.).

Στην τοπική κοινότητα και εντός των γενικών σχολείων μπορούν να πραγματοποιηθούν αρκετές δράσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση όλων και την ομαλή μετάβαση στα νέα δεδομένα που υποδεικνύει η συνεκπαίδευση (Χριστοφοράκη, n. d.). Αρχικά, προτείνεται η παρουσίαση της Χάρτας του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομαδικά projects με θέμα τη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών μπορεί να γίνει με επισκέψεις σε χώρους που στεγάζονται σύλλογοι ατόμων με ειδικές ανάγκες ή σε αντίστοιχες εκθέσεις. Επίσης, ταινίες και ντοκιμαντέρ κοινωνικού περιεχομένου προκαλούν προβληματισμούς στους νέους αναφορικά με τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όσων έχουν κάποια αναπηρία. Ενημερωτικές εκδηλώσεις και σεμινάρια που αφορούν όλους τους πολίτες πρέπει να γίνονται συχνά και να ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων. Σημαντική τροποποίηση που αφορά τη συνεκπαίδευση είναι η δια βίου ενημέρωση των διδασκόντων και εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες και εξατομικευμένα για το κάθε παιδί με το οποίο καλούνται να συναναστραφούν και να εκπαιδεύσουν (Bauer, Kaprova, Μιχαηλίδου, & Pluhar, 2009). Τέλος, η παρουσία κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων που παρακολουθούν τη διαδικασία ένταξης, την αντίληψη των παιδιών για την συνεκπαίδευση και τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθίσταται πλέον αναγκαία (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Σύγκριση της Συνεκπαίδευσης με την Έννοια της Ένταξης/ Ενσωμάτωσης

Συχνά ο όρος *ένταξη* (*integration, mainstreaming*) ή *ενσωμάτωση* (*incorporation*) χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ταυτόσημα με την συνεκπαίδευση, παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Ως ένταξη ή ενσωμάτωση ορίζεται η τοποθέτηση ενός ατόμου, στην περίπτωση της εκπαίδευσης κάποιου μαθητή, σε κάποιο σύνολο, όπως είναι το σύνολο των μαθητών της τάξης ή του σχολείου, και συνυπολογισμό του ως μέρος του συνόλου (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007). Η έννοια αυτή διαφέρει σημαντικά από την συνεκπαίδευση καθώς αναφέρεται μόνο στην θεωρητική και όχι στη πρακτική τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι ανάγκες του μαθητή με αναπηρία ή βλάβη είναι διαφορετικές από των υπολοίπων και η στείρα εισαγωγή

του στο περιβάλλον του γενικού σχολείου δεν αποφέρει κάποιο αποτέλεσμα, καθώς χρειάζεται ειδική υποστήριξη για την παρακολούθηση των μαθημάτων. Έτσι, καθίσταται σαφές πως η παρουσία του στη τάξη ενός γενικού σχολείου δεν είναι ισοδύναμη με την ουσιαστική ενσωμάτωση του (Χριστοφοράκη, n. d.).

Η ενσωμάτωση ταξινομείται σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στην τοπική ενσωμάτωση, τα παιδιά με σοβαρές νοητικές ανεπάρκειες είναι σε θέση μόνο να συνυπάρξουν στο σχολικό χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, καθιστώντας αναγκαία την φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο. Στην κοινωνική ενσωμάτωση, οι ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες τους επιτρέπουν σημαντικά μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες με συμμαθητές τους, όπως παιχνίδια ή εκδρομές. Τέλος, στη λειτουργική ενσωμάτωση, ο μαθητής με ειδικές ανάγκες είναι πλήρως σε θέση να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα και να συμμετάσχει στην πλειονότητα των συλλογικών δραστηριοτήτων. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες θα πρέπει να φοιτούν σε γενικό σχολείο (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Η ενσωμάτωση, όπως και η συνεκπαίδευση, δεν είναι μία έννοια που αφορά μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά βρίσκει εφαρμογή στην κοινωνική πολιτική και υπάρχει διαφορετική ορολογία από διαφορετικούς φορείς και χώρες. Επί παραδείγματι, σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α. αναφέρεται ως ενσωμάτωση, στην Αγγλία ως ένταξη, ενώ στην Ελλάδα η αναφορά στην έννοια αυτή γίνεται και με τους δύο προαναφερθέντες όρους (Χριστοφοράκη, n. d.).

Συμπεράσματα

Γίνεται πλέον σαφές πως υπάρχει ανάγκη για διάλογο μεταξύ των διαμορφωτών πολιτικής σε διάφορους τομείς και φάσεις, που θα δώσουν ώθηση στις εκπαιδευτικές παροχές. Όμως, σε γενικές γραμμές κάθε χώρα κάνει βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση. Η πίεση για εισαγωγή όσο περισσότερων παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και η ελαχιστοποίηση των ειδικών σχολείων αυξάνεται καθώς αναγνωρίζονται τα πολλαπλά οφέλη τέτοιων ενεργειών και ο κοινωνικός αποκλεισμός τον οποίο εμμέσως προκαλούν τα ειδικά σχολεία. Προϋπόθεση για να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές αυτές είναι η συθέμελη αλλαγή του σχολικού συστήματος κάθε χώρας, η παροχή κάθε είδους στήριξης στα παιδιά με αναπηρίες την οποία μπορεί να λάμβαναν σε ένα ειδικό σχολείο και άρση των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες, έτσι ώστε να γίνονται σεβαστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και οι ανάγκες του κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Bauer, L., Kaprova, Z., Michailidou, M. & Pluhar, C. (2009). Vasikes Arches gia tin Proagogi tis Poiotitas sti Synekpaidefsi. Protaseis gia tous Diamorfotes Politikis. *Evropaikos Foreas gia tin Anaptyxi stin Eidiki Agogi.* ISBN: 978-87-7110-009-9

Christoforaki, K (n.d.) I ensomatosi paidion me anapiries sti sholiki diadikasia. Anavathmisi tou Thesmou Ekpaidefsis Atomon me sovara kinitika provlimata stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi [Online]. Diathesimo sto: www.prosvasi.uoa.gr. Teletaia imerominia prosvasis: 30/11/2018.

Georgiadi, M., Kourkoutas, I. & Kalyva, E. (2003). I Synekpaidefsi (Inclusion) stin Evropi. [Online]. Diathesimo apo: https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=273&cid=65. Teleftaia imerominia prosvasis: 1/12/2018.

Tafa, E. (2008). Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai symperiforas. Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina. Sel. 25-51.

Tzimas G. & Lampropoullou, A. (2007). Apo tin ensomatosi stin entaxi kai sti synekpaidefsi kofon paidion sto koino scholeio. *Praktiká tou Ellinikoú Institoútou Efarmosménis Paidagogikḗs kai Ekpaídefsis,* 4ο Panellḗnio Synédrio me théma: «Scholeío Ío gia Paidiá Ánisa».

UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. [Online]. Diathesimo sto: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf. Teleftaia imero-minia prosvasis: 30/11/2018.

Το παιχνίδι και η τέχνη ως εργαλεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο τη συμπερίληψη

Κουτσελίνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M,Sc,

Περίληψη

Οι πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές της εποχής μας έχουν ασφαλώς επιπτώσεις και στην αγωγή, γιατί αυτή ξεκινά από την ελπίδα ότι τα πράγματα θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα, ότι με τα παιδιά θα μπορούσε να υπάρχει μια νέα αρχή, ότι θα μας δοθούν νέες δυνατότητες και ότι από τη δική μας ζωή θα μπορούσε να πραγματωθεί σε αυτά ό,τι το καλύτερο, το πιο λογικό και ανθρώπινο (Flitner). Μέσα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα κάθε εκπαιδευτικός έχει τους προσωπικούς του στόχους που συνδέονται με όλο το κοινωνικό γίγνεσθαι. Το προσωπικό στοίχημα του παιδαγωγού επιτυγχάνεται όταν αυτό βρίσκει καθολική εφαρμογή στους μαθητές της τάξης και όχι σε ένα μέρος αυτής, των «εκλεκτών» του τμήματος. Τα λόγια του Hentig «τόλμη για αγωγή» σημαίνουν καταρχήν «τόλμη για αλλαγή της ζωής μας» κι αποτελούν το έναυσμα για το συγκεκριμένο θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: αγωγή, κοινωνία, σχέσεις, αυτοπραγμάτωση.

Abstract

The political and social upheavals of our time certainly have an impact on education because education starts from the hope that things could get better, that with children there could be a new beginning, that we will be given new possibilities and that from our own lives could realize in them the best, the most logical and human (Flitner). Within the daily school reality, every teacher has his personal goals that are connected to the whole social becoming. The personal bet of the educator is achieved when it is generally applied to the students of the class and not to a part of it, the "best students". Hentig's words "courage to treat" means in principle "courage to change our lives" are the trigger for this specific topic.

Key-Words: education, society, relationships, self-realization

Εισαγωγή

Η συνεκπαίδευση, αναμφίβολα, είναι διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής, ώστε κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητές του. Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και εμπλέκει πρόσωπα και φορείς στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του Σχολείου για Όλους. Συνεπώς, προσανατολίζεται στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και σηματοδοτεί το ριζικό μετασχηματισμό του γενικού σχολείου ως προς τις υποδομές, την οργάνωση και τις στρατηγικές μάθησης (Σούλης, 2008:46-59) με γνώμονα ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στη μάθηση και επιπλέον όλα μπορούν να μάθουν,

αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες τους να διαγνωσθούν και να αντιμετωπιστούν συστηματικά (Πόρποδας,2003:347).Οι μαθησιακές δυσκολίες από τη μια και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τους κύριους μοχλούς εκκίνησης της αγωγής.

Σχέση στην αγωγή σημαίνει να είμαι δεκτικός, να ενδιαφέρομαι να συμμετέχω. Γίνομαι ικανός να δημιουργώ σχέσεις σημαίνει : Να μπορώ να αγαπώ, να αναλαμβάνω μια υποχρέωση, να είμαι αξιόπιστος για τους άλλους, να αναλαμβάνω την ευθύνη για έναν άνθρωπο και για μια υπόθεση, να θέλω να ζω στην κοινότητα και να τη βοηθώ να στέκεται όρθια, να νιώθω συναρμόδιος για την ύπαρξη ειρήνης και για να παραμείνει κατοικήσιμος και ο μικρός και ο μεγάλος κόσμος γύρω μας. Όλα αυτά δεν μπορούμε να τα προκαλέσουμε ούτε επίσης να τα διδάξουμε στα παιδιά Μπορούμε όμως να τα αφήσουμε να τα βιώσουν απαιτώντας τα, με το βλέμμα στραμμένο προς τα παιδιά, και από τον εαυτό μας και ελπίζοντας ότι με τον τρόπο αυτόθα τα γνωρίσουν και εκείνα με το δικό τους τρόπο. (Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή Andreas Flitner σ 110-111). βιβλίο). Το παρόν πρόγραμμα φιλοδοξεί να πραγματοποιήσει αυτό τον στόχο.

Στρατηγικές μάθησης

Το παρόν πρόγραμμα έχει σαν κύριο στόχο την ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού πρώτα δημιουργήσει σε αυτούς βιώματα επιτυχίας Θεωρίες μάθησης α) Στρατηγική σύμφωνη με *την αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας*. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, είναι συνεπώς βιωματική υπό την καθοδήγηση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008:101). Το μαθησιακό περιβάλλον κατά τον Piaget απαιτεί την εμπλοκή του παιδιού σε αυθεντικά έργα και σε πλαίσια που έχουν νόημα για το ίδιο (Τζουριάδου &Αναγνωστοπούλου,2011:41-45). Ο Piaget θεωρεί ότι η συνεργασία στην ομάδα των ομηλίκων προσφέρει τη βάση για την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης στα παιδιά. Όλο αυτό το θεωρητικό και όχι μόνο υπόβαθρο μας οδηγεί μονοδρομικά στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

β) Στρατηγική κατά *την αρχή της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και της κλιμακωτής αναδόμησης*. Ο Vygotsky αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικής ανάπτυξης γνωστικών λειτουργιών και εξωτερικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων (Σούλης, 2008:100-103). Ο Elkonin (1971) πρόσθεσε στο μοντέλο του Vygotsky και την αλληλεπίδραση παιδιού-αντικειμένων. Η ανάπτυξη της Z.P.D. είναι το προσωπικό στοίχημα κάθε δασκάλου που επιτυγχάνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης μιας και αυτή αγκαλιάζει όλους τους μαθητές.

γ) Στρατηγική με βάση *τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης* του Gardner (Σούλης, 2008:103). Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αξιοποίηση ποικίλων πεδίων προάγει όλους τους τύπους νοημοσύνης και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Σύμφωνα με τον Gardner η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά αλλά ο βαθμός ανάπτυξης εξαρτάται από τις εμπειρίες του καθενός. Η σωστή καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές είναι μια εκπαιδευτική

πρακτική που πρέπει να χρησιμοποιείται από το δάσκαλο, όχι σαν τεχνική, αλλά σαν «τέχνη» και μάλιστα « τέχνη» ανώτερης πνευματικής διάστασης.

δ)Η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ένα μίγμα διδασκαλίας σε μικρές ομάδες εξατομικευμένης παρέμβασης και κλασικής συνολικής διδασκαλίας της τάξης .Ένας στόχος της διαφοροποιημένης είναι η συμπερίληψη γι΄ αυτό και θα χρησιμοποιηθεί στο συγκεκριμένο σενάριο,. Οι τομείς στους οποίους πραγματοποιείται η διαφοροποίηση είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης (Tomilson 1995) . Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που απευθύνεται σε ένα υποτιθέμενο « μέσο» μαθητή με το ίδιο για όλους υλικό και τον ίδιο τρόπο αξιολόγησης, στην διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιούνται υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνουν υπόψη τους τις πολλαπλές «νοημοσύνες» του Gardner αποδεχόμενοι έτσι όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ε) Στρατηγική κατά την προσέγγιση της διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης. Κατά τον Feuerstein, συνεχιστή του Vygotsky, η απευθείας έκθεση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα δημιουργεί εμπειρίες αυθόρμητης μάθησης.

Στόχοι του προγράμματος

1. Πρωταρχικός στόχος εδώ, αλλά και σε κάθε σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Η κατάκτηση μεταγνωστικών μηχανισμών από τους υστερούντες μαθητές, δηλ. να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

3. Τα παιδιά να ασκηθούν στους προσδιορισμούς προσπάθειας, να επιμένουν στη λύση προβλημάτων μετά την αποτυχία. «Η σημασία του μοντέλου «αυτορρύθμισης» του Kanfer είναι μεγάλη, διότι δείχνει ότι η υπερνίκηση εμποδίων δεν είναι απλώς θέμα προσπάθειας, αλλά μιας σειράς διορθωτικών κινήσεων και αποφάσεων που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της φάσης ολοκλήρωσης της δράσης. Το μοντέλο αυτό είναι η πρώτη διατύπωση των μεταγνωστικών διαδικασιών παρακολούθησης και αυτορρύθμισης. (μελετήθηκε κατά το τέλος του 1970)

4. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών οδηγεί στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων με αβίαστο και ευχάριστο τρόπο. Η χαρά της δημιουργικότητας.

5. Η επέκταση των μεταγνωστικών μηχανισμών από το μάθημα της λογοτεχνίας στα υπόλοιπα μαθήματα.

6. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας.

7. Καλλιέργεια της κριτικής, συγκριτικής και αναλυτικής, ενορατικής σκέψης.

Πιστεύουμε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσον αφορά τους στόχους και στο περιεχόμενό της, με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά ή τις επιδόσεις των μαθητών (φύλο, κοινωνική προέλευση, εθνικότητα, επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης κ.λ.π.) ή με άλλους τρόπους εισάγει στην εκπαίδευση ποικίλες φυλετικές, εθνικές και κονωνικοπολιτισμικές διακρίσεις. Έχει αρνητικές συνέπειες σε ζητήματα κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης και ενισχύει τις κοινωνικές διαφορές και ανισότητες. Στιγματίζει τα άτομα που εντάσσονται σε τμήματα χαμηλών ικανοτήτων και προκαλεί σε αυτά ανεπιθύμητα ψυχολογικά τραύματα.(Κασσωτάκης- Φλουρής 2006). Η διδακτική πράξη στην οποία μετέχουν μερικοί μόνο μαθητές (οι λεγόμενοι «καλοί») ή εκείνοι που απευθύνεται συστηματικά στους αργούς μαθητές και προκαλεί ανία στους ικανότερους δεν θεωρείται επιτυχημένη. Για το λόγο αυτό ο διδάσκων οφείλει να προσαρμόζει, όπως έχει επανειλημμένως τονιστεί, το γενικό επίπεδο της διδασκαλίας του στο μέσο επίπεδο των μαθητών και να το εμπλουτίζει με στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρόκληση για τους ικανότερους, αλλά και με στοιχεία, τα οποία παρέχουν στους πιο αδύνατους το αίσθημα της συμμετοχής και της επιτυχίας. Κάτι τέτοιο δεν είναι, ασφαλώς, εύκολο να επιτευχθεί. Απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια, διδακτικές ικανότητες και ζήλο.

Σχέδιο δράσης της διδακτικής πρότασης

1η Δράση. Τα παιδιά χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες. Το πρόγραμμα ξεκινάει με την προβολή των βίντεο της βιογραφίας της Έλλεν Κέλερ και του τραγουδιού του Lecomondo «Χέρια σαν κι αυτά». Τα παιδιά προβληματίζονται και εμπλέκονται συναισθηματικά με το θέμα . Έπειτα καλούνται να ζωγραφίσουν αυτό που τους έκανε εντύπωση περισσότερο στα βίντεο και να βάλουν ένα τίτλο στη ζωγραφιά. Οι αυθόρμητες ζωγραφιές των παιδιών αναδεικνύουν την προβληματική του θέματός μας. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ζωγραφιές και τους τίτλους στην ολομέλεια με σκοπό να εισαχθούν στην ανακάλυψη λέξεων -εννοιών σχετικών με το θέμα . Είναι ανεπίτρεπτο ο εκπαιδευτικός να βλέπει και να θεωρεί το λάθος στην πρώτη κιόλας φάση του προγράμματος και να χρησιμοποιεί αρνητικούς λεκτικούς χαρακτηρισμούς (Αθανασίου 2000)Όλες οι ζωγραφιές και οι τίτλοι θα θεωρηθούν σωστές από τον εκπαιδευτικό. Η διδακτική έμφαση στην περίπτωση του λάθους πρέπει να δίνεται στην ενδυνάμωση και όχι στην αποδυνάμωση του μαθητή. Η ενδυνάμωση απορρέει από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης «ταυτοτήτων» μέσα στην τάξη.(JimCummins) Είναι φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση στο περιβάλλον του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι στενά συνδεδεμένες από τον τρόπο που χειρίζεται ο δάσκαλος τις «ετικέτες», καλές ή κακές που προσάπτει στους μαθητές. Για τα μικρά παιδιά η αίσθηση της προσωπικής αξίας, συνήθως καλλιεργείται μέσα από τη σχέση τους με τους σημαντικούς « άλλους», γονείς, δασκάλους.(Κωσταρίδου-Ευκλείδου) Αποκαλύπτεται λοιπόν η διαφορετικότητα της κοινωνίας μας σαν το βασικότερο χαρακτηριστικό της .Μια διαφορετικότητα που ταιριάζει απόλυτα με αυτή της τάξης μας, μιας και αυτή είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Αναλύονται, εμβαθύνονται και προσδιορίζονται έννοιες όπως προκατάληψη, δεισιδαιμονία, διαφορετικότητα, ρατσισμός, πλούτος, φτώχεια και άλλες που τα παιδιά γνωρίζουν επιφανειακά Ένα φύλλο

αξιολόγησης με αντιστοίχηση εννοιών-εικόνων θα αποτελέσει την ανατροφοδότηση και τη συνέχεια της πρότασής μας.

2η Δράση. Στη συνέχεια του προγράμματος δίνονται στα παιδιά περιλήψεις - αποσπάσματα από παιδικά διηγήματα του Τριβιζά όπως « Η τελευταία μαύρη γάτα» «Τριγωνοψαρούλης» και «Μαγικά Μαξιλάρια». Παρουσιάζεται το προφίλ του συγγραφέα από το δάσκαλο και ζητείται από τις ομάδες να βρουν κοινά στοιχεία στα διηγήματα και να διαλέξουν ποιο τους άρεσε περισσότερο. Στην πορεία τα παιδιά θα παρουσιάσουν περιληπτικά τα τρία διηγήματα και θα μας εξηγήσουν τους λόγους που προτιμούν κάποιο από αυτά, καθώς και τι σχέση έχει αυτό με το θέμα μας. Μέσω αυτής της διαδικασίας κατανοούν την έννοια της διακειμενικότητας καλλιεργούν την αισθητική τους δεξιότητα και την κριτική τους σκέψη. Επίσης έρχονται σε επαφή με τα παραμύθια που καλλιεργούν τον φαντασιακό τους κόσμο και την ενσυναίσθηση. Επιλέγουν το έργο του Τριβιζά που τους αρέσει περισσότερο(στην περίπτωσή μας ήταν «η τελευταία μαύρη γάτα»). Ο Τριβιζάς έγραψε το έργο για την καταπολέμηση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων αλλά και του δικαίου «πυγμής» της κοινωνίας. Δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ανακαλύψουν ομαδικά και να αποτυπώσουν τον τρόπο που καταφέρνει ο συγγραφέας τους στόχους του. Αυτός ο τρόπος είναι οι εικόνες, καλούνται να τις ζωγραφίσουν, είναι οι λέξεις, καλούνται να τις αναλύσουν και να τις παρουσιάσουν, είναι τα γεγονότα της ιστορίας, καλούνται να τα δραματοποιήσουν, είναι τα τραγούδια, καλούνται να τα τραγουδήσουν. Και όλα αυτά ανάλογα με τις μαθησιακές προτιμήσεις τους. Αυτές οι παροτρύνσεις οδηγούν σε ολιστική κατανόηση του θέματος. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διαφοροποιημένης αποτελεί ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της που βρίσκει την απόλυτη έκφρασή της εδώ.

3η Δράση. Στην επόμενη φάση του προγράμματος τα παιδιά μελετούν το ποίημα «Τείχη» του Καβάφη. Το ποίημα μοιράζεται στις ομάδες. Διαβάζεται και απαγγέλεται από έναν μαθητή των ομάδων αυτόν που τα καταφέρνει καλύτερα σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών της ομάδας. Τα παιδιά μαθαίνουν να καλλιεργούν την αισθητική τους δεξιότητα κρίνοντας μια απαγγελία καλή ή κακή, να ευχαριστιούνται στο άκουσμά της και να την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. «Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ μεγάλα κι υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη» Για τον Καβάφη οι συνθήκες της ποιητικής ολοκλήρωσης απαιτούσαν κάτι περισσότερο από την εξασφάλιση ανέσεων .Χρειαζόταν επίσης κάποια τακτική για να παρακάμψει το σύστημα των ηθών και των κοινωνικών αξιών το οποίο παραμορφώνει τις ψυχικές δυνατότητες ή απαιτεί την ισχυρή πανοπλία της υποκρισίας. Κατά τα χρόνια της «κρίσης» ο Καβάφης συνειδητοποίησε ότι μεγάλο μέρος του προβλήματός του οφειλόταν σε αυτά ακριβώς τα ήθη και το σύστημα αξιών, καθώς και στην άρνησή του να καλλιεργήσει την απαιτούμενη υποκρισία. (Beaton)Η ανάλυση της βασικής ιδέας του ποιήματος εκμαιεύεται από τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου. Καλούμε τους μαθητές μας να προβληματιστούν εάν η ίδια η κοινωνία υψώνει τείχη σε ανθρώπους που θεωρεί « διαφορετικούς» π.χ, αλλόφυλους, αλλόθρησκους, φτωχούς, ανάπηρους κ.α. .Ποιες συμπεριφορές χτίζουν τείχη; Τα παιδιά απαντούν με ζωγραφιές Π.χ. ένα

παιδί ζωγράφισε το χοντρό συμμαθητή του γράφοντας τις κοροϊδίες των άλλων παιδιών σε συννεφάκι πάνω στο κεφάλι του. Ένα άλλο ζωγράφισε ένα γείτονα με αναπηρικό καροτσάκι που περιμένει υπομονετικά τη σειρά του στο μάρκετ για να εξυπηρετηθεί. Άλλο παιδί ζωγράφισε ένα «κακό» μαθητή(ρομά) που επειδή δεν γνώριζε το μάθημα ο δάσκαλος τον πρόσβαλε με άσχημο τρόπο.(Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό» σελ.113-120) Τα παιδιά με τις ζωγραφιές μπαίνουν στο ρόλο του διαφορετικού « άλλου» και νιώθουν τον τρόπο που ζει αλλά και τον εγκλωβισμό από την ίδια την κοινωνία σε «τείχη» Στόχος της φάσης αυτής η κατάρριψη των «τειχών» από τα παιδιά και μαζί με την κατάρριψη η συνειδητοποίηση ότι για να αλλάξει η κοινωνία πρέπει πρώτα να αλλάξουμε τον εαυτό μας. Σε αυτή την φάση θα μας βοηθήσει να συνεχίσουμε ένα φύλο εργασίας που αποτελεί κομμάτι διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ας ξεκινήσουμε από την ομάδα. Δίνουμε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά συμπάθειες, αντιπάθειες, έχθρες αντιζηλίες που μπορεί να υπάρχουν στην ομάδα τους αλλά και στην υπόλοιπη τάξη. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορούν να γράψουν ανώνυμα και να καταθέσουν τις θέσεις τους Ο δάσκαλος διαβάζει το ερωτηματολόγιο και την επόμενη μέρα κάνει προτάσεις για παιχνίδι στα παιδιά που έχουν πρόβλημα με κάποιον συμμαθητή τους π.χ. κουτσό με κάποιο τσιγγανάκι που αποφεύγουν, φιδάκι με κάποιον ζωηρό αντιπαθητικό μαθητή, χορό και τραγούδι με δυο «άσπονδους εχθρούς» τρίλιζα με κάποιο «προς αποφυγή» προσφυγάκι .Η ζωή του παιδιού είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι και όπως λέει ο Vygotsky «στο παιχνίδι το παιδί πάντα προηγείται της ηλικίας του, της καθημερινής συμπεριφοράς. Είναι σαν να έχει ψηλώσει ένα κεφάλι περισσότερο απ' το πραγματικό του ύψος». Με αυτά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια γκρεμίζει τα «τείχη» πρώτα ο ίδιος ο δάσκαλος στην τάξη του και μετά καλεί τους μαθητές του να τον μιμηθούν(Bandura)

4η Δράση. Στην επόμενη φάση φτιάχνουμε προσκλήσεις με τα παιδιά και καλούμε στο σχολείο ένα σύλλογο τυφλών ή κινητικά αναπήρων. Επισκεπτόμαστε το σύλλογο και δίνουμε τις προσκλήσεις σε όλα τα μέλη του. Κάνουμε μια περιήγηση στο χώρο που στεγάζεται ο σύλλογος και μας ξεναγεί ο πρόεδρος. Έτσι γίνεται το πρώτο βήμα για την επόμενη δράση. Αυτό το βήμα έχει σαν στόχο την αυθεντική επικοινωνία των παιδιών με ανθρώπους με διαφορετικές ανάγκες αλλά και την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Το σχολείο μας τελικά το επισκέφτηκε το σωματείο «Μάγνητες Τυφλοί». Τα παιδιά πήραν συνεντεύξεις από τα μέλη του συλλόγου και έτσι ενημερώθηκαν για τη «διαφορετική» και δύσκολη καθημερινότητά τους Αφού γνωρίστηκαν με τα μέλη του συλλόγου, έπαιξαν παιχνίδια με τη μπάλα (μπάσκετ-βόλεϊ) με τους τυφλούς επισκέπτες. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν αντιλήφθηκαν ότι η μπάλα είχε μέσα κουδουνάκια για να δηλώνει την παρουσία της. Έκλεισαν τα μάτια τους με μαύρα χοντρά μαντίλια για να νιώσουν ακριβώς πως αισθάνονται οι τυφλοί φίλοι τους και να απολαύσουν ένα δίκαιο παιχνίδι μαζί τους. Όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού αποθανάτισαν με φωτογραφίες και βίντεο οι ομάδες εναλλάξ. Το παιχνίδι με τα τυφλά παιδιά συγκίνησε τους μαθητές μας και προκάλεσε το θαυμασμό για τους επισκέπτες μας. Οι ομάδες συνειδητοποίησαν ότι πολύ εύκολα μπορούμε να βρεθούμε σε μια τέτοια κατάσταση όλοι μας .Σε αυτό βέβαια βοήθησε

και η παρουσίαση των προσωπικών ιστοριών των μελών του συλλόγου κατά τη διάρκεια γνωριμίας τους με τα παιδιά.(συνεντεύξεις)

5η Δράση. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις προσωπικές ιστορίες των μελών του συλλόγου (συνεντεύξεις) κατά ομάδα στην ολομέλεια της τάξης. Επίσης παρουσιάζουν τις φωτογραφίες που τράβηξαν οι ομάδες φωτογράφοι στον υπολογιστή της τάξης μας. Τα παιδιά συγκρίνουν τις ιστορίες των μελών του σωματείου με αυτή της Έλεν Κέλλερ που είδαμε στην αρχή του προγράμματος.

Οι προσωπικές ιστορίες και οι φωτογραφίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και προκαλείται ενθουσιώδης διάλογος στην ολομέλεια που οδηγεί στην συμπλήρωση ενός καταλόγου με προτάσεις βοήθειας(υλικής και ηθικής) των μικρών μαθητών προς τους «ανήμπορους» συνανθρώπους μας. Τέλος μετά από όλη αυτή την εμπειρία προτείνεται στις ομάδες να γίνουν μικροί συγγραφείς. Καλούνται να δημιουργήσουν ένα ποίημα σχετικό με το θέμα μας ή ακόμη μια μικρή ιστορία που σχετίζεται με αυτό. Τα παιδιά αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας και το καλύτερο έργο επιβραβεύεται.

Βιβλιογραφία

Beaton Roderick, (1996) *Eisagogi sti neoteri elliniki logotechnia*, ekd. Nefeli Athina

Berk, L. & Winsler, A. (1995) Skalosia sti mathisi ton paidion: Vygotsky kai mathisi stin paidiki ilikia. Ouasigkton D.C.: Ethniki Enosi gia tin Ekp/si ton Mikron Paidion.

Cummins Jim, (2005) «*Taftotites ypo diapragmatefsi*», Gutenberg

Hargreaves Andy (2003) (2008), ¨*Teaching in the knowledge society*¨2003 ¨Learning to change´¨2008

J. Piaget (1976) Beilin (1997) s.152 Piaget o.p.169 kai Bruner 1974 s.52,126 Basetas Kon/nos ¨*Psychologia tis mathisis*¨ ekdoseis ekpaideftikon¨ Atrapos¨2002

Flitner Andreas (1998) «*Aftarchiki i fileleftheri agogi*» ekd. typothito GIORGOS DARDANOS ATHINA

Athanasiou Leonidas (2000) «*Axiologisi tis epidosis tou mathiti sto scholeio kai tou didaktikou ergou*» Ioannina

Kassotakis Michalis, Flouris Georgios (2006) «Mathisi kai didaskalia» Tomos A, Athina

Katsikas Christos kai Eva Politou (1999), ¨Ektos «taxis» to «Diaforetiko»;¨ Athina Gutenberg

Kostaridou- Efkleidi Anastasia (2012). «*Psychologia kinitron*» ekd. PEDIO

Porpodas, K.D., (2003) *I mathisi kai oi dyskolies tis (Gnostiki prosengisi*), Patra

Soulis, S.G. (2008), *Ena scholeio gia olous. Apo tin erevna stin praxi. Paidagogiki tis entaxis,* ekd.Gutenberg, Athina

Διερεύνηση των Κινήτρων Συμμετοχής Ενηλίκων σε Πολιτιστικούς Συλλόγους Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών. Επιδράσεις και Οφέλη στην Ποιότητα Ζωής. Μια Ποιοτική Προσέγγιση.

Εμμανουήλ Δούλιας, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται στον τομέα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, οι λόγοι συμμετοχής (κίνητρα) που παρωθούν τα άτομα στην ενασχόληση και στη συμμετοχή τους σε συγκροτήματα εκμάθησης παραδοσιακών χορών, τις επιδράσεις που δέχονται και τα σχετικά οφέλη που αποκομίζουν από την ένταξή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ειδικότερα, εφαρμόζοντας μια ποιοτική προσέγγιση, μέσω συνεντεύξεων για τη διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων, πραγματοποιήθηκαν είκοσι τέσσερις (24) συνεντεύξεις με ενήλικες χορευτές πολιτιστικών συλλόγων από τον νομό Κεφαλληνίας, με τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν να εξετάζονται με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Όπως προέκυψε από την έρευνα, που ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019, σε ότι αφορά τα κίνητρα που ωθούν ενήλικες να συμμετέχουν σε χορευτικούς συλλόγους, εντοπίστηκε ότι ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται, η αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, η εκτόνωση, η ψυχαγωγία και διασκέδαση, η απόκτηση γνώσεων για τον χορό, τη μουσική, η αφοσίωση και το ενδιαφέρον για τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της Ελλάδας, η κοινωνικοποίηση, η βελτίωση της σωματικής κατάστασης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, η συμμετοχή σε παραστάσεις και σε παραδοσιακά γλέντια και ο ρόλος του χοροδιδασκάλου. Η παράμετρος «χοροδιδάσκαλος» αναφέρεται σε θέματα σχετικά με τις γνώσεις του (μορφωτικό επίπεδο, θεωρητικό υπόβαθρο) και την συμπεριφορά του (τρόπο επικοινωνίας, μέθοδο, στάση). Τα οφέλη που αποκομίζουν οι ενήλικες από τη συμμετοχή τους σε μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού και οι επιδράσεις που γνωστοποιούν στις συνεντεύξεις, αφορούν το αίσθημα ψυχικής ευεξίας και χαλάρωσης που αισθάνονται, την ικανοποίηση από την επιλογή τους να συμμετέχουν στα μαθήματα, την κοινωνικότητα που αναπτύσσουν, την ευκαιρία να λαμβάνουν μέρος σε εκδηλώσεις και παραστάσεις, τη διεύρυνση των γνώσεων τους στον χορό και την παράδοση. Επιπρόσθετα ισχυρίζονται ότι μέσω του χορού βελτιώνεται η διάθεσή τους, αποκτούν συναισθηματική ισορροπία και αυτοπεποίθηση, μια γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας ζωής. Επιπλέον οφέλη που καταγράφηκαν είναι η διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, η εξέλιξη της προσωπικότητά τους, η ευεργετική επίδραση στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και ένταξης σε ομάδα. Παράλληλα, οι χορευτές του δείγματος υποστηρίζουν ότι ο χορός ως μορφή φυσικής άσκησης, βοηθά στη διατήρηση της καλής φυσικής κατάστασης και υγείας, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να τους προσφέρει γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: κίνητρα, επιδράσεις, ελληνικός παραδοσιακός χορός, ενήλικοι, οφέλη.

Research into the Motivations Concerning Adult Participation in Folk Dance Clubs. Impact and Benefits Inferred from their Participation in Quality of Life. A Qualitative Approach.

Emmanouil Doulias, Teacher of physical education, M.Sc

Abstract

This dissertation carries out a research into the field of Greek folk dances, the reasons for joining (motives) which urge people to engage in and take part in folk dance societies as well as the impact and the relevant benefits derived from this activity. More specifically, adopting a qualitative approach by means of interviews into the research of the matters mentioned above, twenty-four dancers from kefalonia dance clubs were interviewed using the data which were collected and processed with the content analysis method. The research which was conducted in September 2019, noted that the motives that urge adults to join dance clubs include dealing with mental disorders, relaxation, recreation and entertainment, gaining knowledge on dance and music, interest in matters and customs in Greece, social interaction, fitness improvement, a boost in self-esteem and self-confidence, joining dance performances and traditional festivals and the role of dance instructors. The benefits adults derive from participating in Greek folk dance clubs and the impact they claim it has on them include a feeling of mental well-being and relaxation, satisfaction for choosing to join dance societies, potential social interaction not only in sessions but also in the events they take part in, broadening their knowledge on dance and their perpetual endeavor to expand their knowledge on the matter. Another thing they claim to accomplish is a boost in their mood which, in turn, leads to overall improvement in their quality of life. Additionally, more benefits such as boosting of self-esteem and self-confidence were also recorded as well as the beneficial effect on character building, sociability and ability to express oneself and in general ,overall improvement in the quality of life. At the same time, they improve their physical condition, participate in events and gain useful knowledge for their professional development.

Key-words: motives, impact, Greek folk dance, adults, benefits

Εισαγωγή

Μια από τις πιο διαδομένες χρήσεις του χορού στην αρχαία Ελλάδα ήταν στην εκπαίδευση. Οι Έλληνες φιλόσοφοι καθιέρωσαν και προέβαλαν εντόνως την τέχνη του χορού, ως μια υποδειγματική ολοκλήρωση του σώματος και του πνεύματος. Έτσι στο πέρασμα των χρόνων ένα αποκλειστικό και ουσιώδες θρησκευτικό στοιχείο αλλά και μέθοδος στρατιωτικής παιδείας εξελίχθηκε-σε αναπόσπαστο τμήμα του αναπτυσσόμενου ελληνικού θεάτρου και στη συνέχεια, της λαϊκής ψυχαγωγίας (Κράους, 1980). Ο χορός όμως δεν είναι μόνο τέχνη αλλά κυρίως τρόπος ζωής, λόγος ύπαρξης. Δεν είναι σύμπτωση ότι ο άνθρωπος όλες τις ιδιαίτερες στιγμές της ζωής τις αποτυπώνει με τον

χορό. Οι λαϊκοί χοροί κυρίως εκπληρώνουν ένα σύνολο από σημαντικές λειτουργίες (Mazckuk, 1987): γνωστική λειτουργία, καθώς μας διαφωτίζει για το παρελθόν, αισθητική, λόγω των εμπειριών που προσφέρει, εκπαιδευτική, εφόσον επιδρά στους συμμετέχοντες χορευτές, διδάσκοντας αίσθημα ευθύνης και συντροφικότητας, ανανεωτική λειτουργία, καθοδηγώντας το άτομο σε εσωτερική ισορροπία. Τέλος ο χορός θεραπεύει, καθώς προσφέρει μια διέξοδο από δυσάρεστες εμπειρίες και αγχώδεις καταστάσεις και οδηγεί το άτομο σε εσωτερική ηρεμία και γαλήνη.

Στην χώρα μας ο παραδοσιακός χορός είναι μία περίπλοκη έννοια που ενσωματώνει με τρόπο μοναδικό την κίνηση, το τραγούδι, τη μουσική, την οργάνωση, τα τοπικά χαρακτηριστικά, τις φορεσιές (Ζωγράφου, 2003) και μεταφέρει από γενιά σε γενιά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά παράλληλα διαμορφώνει και την πολιτισμική πραγματικότητα (Lykesas & Zachopoulou, 2006). Το ρόλο της διατήρησής του αλλά και της εξέλιξης έχουν αναλάβει κυρίως οι τοπικοί χορευτικοί σύλλογοι που επικεντρώνονται στην παράδοση συγκεκριμένων περιοχών (Κουτσούμπα, 2003). Τα προηγούμενα χρόνια οι δημοτικοί ή παραδοσιακοί χοροί συνδέονταν κυρίως με τις αγροτικές κοινωνίες και κατά κανόνα οι νεότεροι διδάσκονταν κυρίως μέσω της παρατήρησης και της συμμετοχής, κατά τη διάρκεια θρησκευτικών, εθιμικών, επετειακών και οικογενειακών εορτών, αλλά και σε κάθε ευκαιρία των ανθρώπων για ψυχαγωγία. Οι εκατοντάδες σήμερα πολιτιστικοί σύλλογοι ιδρύθηκαν και αναπτύχθηκαν με κεντρικό στόχο την εκμάθηση του παραδοσιακού χορού, αλλά μέσω αυτού του σκοπού προάγουν τη δημιουργική απασχόληση, την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία και την κοινωνικοποίηση των μελών τους. Παράλληλα, προωθούν την εντατική προετοιμασία των στελεχών τους, προκειμένου ο εκάστοτε σύλλογος να εκπροσωπηθεί σε διοργανώσεις με τοπικό ή πανελλήνιο χαρακτήρα (Άντζακα-Βέη & Λουτζάκη, 1999). Με άλλα λόγια η διάδοση των ελληνικών παραδοσιακών χορών και κατά συνέπεια η διατήρηση της λαϊκής παράδοσης οφείλεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στην παρουσία αλλά και την αύξηση του αριθμού των συγκροτημάτων (ομάδων) παραδοσιακών χορών, που με τη δράση τους εξασφαλίζουν τη συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού ατόμων (Δούλιας, Κοσμίδου, Παυλογιάννης, & Πατσιαούρας, 2005).

Από όσα προαναφέρθηκαν αντιλαμβανόμαστε ότι ο παραδοσιακός χορός, κατέχει και πρέπει να κατέχει ξεχωριστή θέση στη ζωή νεαρών και ενηλίκων, καθώς την επηρεάζει σε πολλά επίπεδα. Η συστηματική απασχόληση ή απλώς η περιοδική ένταξη σε αυτόν, καθορίζεται από κίνητρα εσωτερικά και εξωτερικά, αλλά και από σημαντικά οφέλη που προκύπτουν για τους χορευτές, όπως αυτά που περιγράφονται παρακάτω. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε πολιτιστικούς συλλόγους με αντικείμενο διδασκαλίας τους παραδοσιακούς χορούς στον νομό Κεφαλληνίας, τις επιδράσεις που πιστεύουν ότι δέχονται και τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους.

Ανασκόπηση ερευνών

Κίνητρα συμμετοχής

Κίνητρο είναι ο λόγος που προκαλεί την εκτέλεση ή παράλειψη μιας ενέργειας. Είναι ένα ψυχολογικό στοιχείο, μια εσωτερική κατάσταση που μας καθοδηγεί να ενταχθούμε σε κάποια διαδικασία που θα βελτιώσει τις ικανότητές και τις γνώσεις μας (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα ωθούν το άτομο επιτελώντας από μέσα ή το έλκουν ενεργώντας από έξω. Σε εγγενές κίνητρο, ο άνθρωπος πραγματοποιεί μια δραστηριότητα για εσωτερικά κίνητρα, για την ευχαρίστηση, την προσωπική ικανοποίηση και την αυτοεκτίμηση. Στο εξωγενές, το κίνητρο που ενεργοποιεί ένα άτομο για να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα δίνεται από το εξωτερικό περιβάλλον, με την έννοια ότι δεν προέρχεται από την ίδια την εργασία, αλλά λειτουργεί ως ενισχυτής. Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο γυμνάζεται όχι μόνο για εσωτερικούς λόγους επειδή απολαμβάνει τη δραστηριότητα, αλλά για κοινωνικούς ή άλλους λόγους. Τα κίνητρα για μάθηση πιθανόν εμφανίζουν διαφορές που σχετίζονται με παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική θέση, τη θέση στην ιεραρχία, την οικογενειακή κατάσταση, την οικονομική κατάσταση. Διαφέρουν για παράδειγμα οι ενήλικες ως προς τους ανήλικους και τις ανήλικες, οι άνδρες από τις γυναίκες και ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν τα κίνητρα και ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Πολλές έρευνες έχουν υπογραμμίσει τον ουσιαστικό ρόλο της παρακίνησης στη μάθηση και έχουν καταλήξει στην κατηγοριοποίηση των λόγων συμμετοχής στην κλίμακα, όπως για παράδειγμα του Boshier (οπ. αναφ. στο Λιντζέρης & Γούλας, 2017), σύμφωνα με την οποία οι λόγοι συμμετοχής ταξινομούνται ως εξής: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή από καταστάσεις, στ) ενδιαφέρον για τις γνώσεις.

Ερευνώντας στη βιβλιογραφία τις μελέτες για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκμάθησης παραδοσιακών χορών αλλά και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου μέσα από δράσεις αναψυχής και αθλητικές δραστηριότητες, διακρίνουμε πλήθος ερευνών, όπως λόγου χάρη αυτή του Σαχινίδη (1994), από τις πρώτες έρευνες που καταγράφηκαν σχετικά με την ένταξη ενηλίκων σε ομάδες χορού. Εκεί διακρίνουμε ως κίνητρα την συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον, τη συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και χορευτικά συγκροτήματα, κίνητρα κατά κύριο λόγο κοινωνικά, που σχετίζουν την εκμάθηση και ενσωμάτωση με κοινωνικές υποχρεώσεις ή φιλικές σχέσεις. Γίνεται αντιληπτό ότι η διάθεση για μάθηση συνδέεται με τις υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες (Hubackova & Semradova, 2014). Οι Ζάνου, Χασάνδρα, & Γούδας (2001), αξιοποιώντας την ποιοτική προσέγγιση και το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, συγκέντρωσαν ερευνητικά δεδομένα από μέλη χορευτικών συγκροτημάτων του νομού Τρικάλων και κατέληξαν σε συμπεράσματα που αναδεικνύουν ως βασικούς λόγους ένταξης σε χορευτικά τμήματα το κίνητρο της παρέας, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με μέλη της ομάδας, τη διατήρηση της παράδοσης και της τοπικής χορευτικής κουλτούρας, τη διασκέδαση, την κοινωνική προβολή μέσα από τις χορευτικές δραστηριότητες, τη συμμετοχή σε παραστάσεις και τέλος τη δυνατότητα να ταξιδέψουν για παραστάσεις και λόγους αναψυχής.

Τα ευρήματα που παρουσιάζει η έρευνα των Παπαγεωργίου, Γουλιμάρη & Σερμπέζη (2003), οι οποίοι διερευνώντας τις προθέσεις ενός μεγάλου δείγματος χορευτών στο νομό Λέσβου και Ροδόπης, κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση: τα κίνητρα της κοινωνικής προβολής των δεξιοτήτων τους, της ψυχαγωγίας, της έκφρασης συναισθημάτων, της ικανοποίησης, επικρατούν στις απαντήσεις τους. Αναφέρονται ακόμα η δυνατότητα να συναντούν τους φίλους τους, να ταξιδεύουν, να συμμετέχουν σε πανηγύρια και εκδηλώσεις. Επιπροσθέτως καταγράφονται η βελτίωση των φυσικών ικανοτήτων και η διατήρηση της παράδοσης.

Οι Παπαϊωαννίδου, Μπασδέκης, & Φιλίππου (2005) εντόπισαν, ως κίνητρα συμμετοχής στην έρευνά τους, την εκτόνωση από την ένταση της καθημερινότητας, την διασκέδαση, την ευχαρίστηση, την ανάγκη για κοινωνικοποίηση και τέλος την πεποίθηση ότι μέσω του χορού μπορούν να διατηρήσουν ή και να βελτιώσουν τη σωματική τους κατάσταση.

Η έρευνα του Μπαξεβάνου (2008) στους νομούς Ημαθίας, Κοζάνης, Θεσσαλονίκης, Ροδόπης και Χαλκιδικής ανέδειξε ως βασικά κίνητρα την άσκηση και βελτίωση της υγείας, κοινωνικούς λόγους, την ανάγκη συνεύρεσης με φίλους, το κύρος, τη δημοφιλία, και την παρέα. Ο παραδοσιακός χορός ως τρόπος βελτίωσης της φυσικής κατάστασης και κυρίως ως μορφή αερόβιας άσκησης έχει καταγραφεί ως κίνητρο και στην έρευνα των Πίτση, Τοκμακίδη, κ.α. (2008), όπως επίσης και η άποψη ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά την δυναμική και στατική ισορροπία υγιών ενηλίκων μέσης ηλικίας (Sofianidis, Hatzitaki, Douka, & Grouios, 2009). Η μελέτη των Filippou, Goulimaris, Baxevanos, & Genti (2010), επικυρώνει τις προηγούμενες καθώς αναδεικνύει ως βασική προτεραιότητα συμμετοχής των ενηλίκων σε ομάδες παραδοσιακού χορού, τα κίνητρα της καλής υγείας, τη βελτίωση των χορευτικών δεξιοτήτων, το ευχάριστο οικογενειακό και φιλικό κλίμα, τη χαλάρωση από τα καθημερινά προβλήματα. Η δημοφιλία, το κύρος και η αποδοχή των άλλων εμφανίζονται και σε αυτή τη μελέτη αλλά σε μικρότερα ποσοστά. Συνάγεται ακόμη ότι ο χορός ενδέχεται να επηρεάζει θετικά και άλλες παραμέτρους της σωματικής και ψυχικής υγείας ατόμων με προβλήματα, αφού εντοπίστηκε ότι σε άτομα με καρκίνο του στήθους, η θεραπεία που εμπεριείχε και ελληνικό παραδοσιακό χορό συνέργησε ευεργετικά στη βελτίωση της σωματικής λειτουργίας και στην ικανοποίηση από τη ζωή, ενώ περιορίστηκαν τα συμπτώματα κατάθλιψης (Καλτσάτου, Μαμελέζη, & Δούκα, 2010). Τα ευρήματα της έρευνας των Δούκα, Μπαλάσκα, Πολλατίδου, & Τσιφτετελίδου (2011), δίνουν προτεραιότητα σε εσωτερικά κίνητρα (άγχος, διαφυγή) και σε εξωτερικά (διατήρηση-βελτίωση της φυσικής κατάστασης). Ο Κυριακίδης (2015) επισήμανε ως πρωτεύοντα, τα στοιχεία της εσωτερικής παρακίνησης: ενδιαφέρον για την ελληνική κουλτούρα, κοινωνικοποίηση, και βελτίωση δεξιοτήτων κίνητρα που συνδέονται με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αποκομίζει κάποιος από την συμμετοχή του σε χορευτικά τμήματα. Η ύπαρξη και υπεροχή των εσωτερικών κίνητρων εντοπίζεται και στην έρευνα των Stavridis, Kaprinis, & Tsirogiannis (2015), σύμφωνα με την οποία, τα άτομα που εντάσσονται σε μαθήματα χορού το πράττουν κυρίως αποζητώντας τη δράση, την ευχαρίστηση της μάθησης και την αίσθηση πληρότητας που αποκτούν.

Άλλοι ερευνητές (Filippou, Rokka, & Mavridis, 2016), καταλήγουν ότι ο λαϊκός χορός συνθέτει για τους ενήλικες ένα κίνητρο για φυσική άσκηση, ενώ συγχρόνως αποτελεί μέσο απόλαυσης που προσφέρει χαρά και ικανοποίηση στους συμμετέχοντες και επιπλέον, τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων ή ακόμη και τη δημιουργία νέων. Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από τους Borowiecki & Marvão (2017), οι οποίοι αξιοποιώντας τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με πολιτιστικές προτιμήσεις και συνήθειες στη Δανία, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι ενήλικες αντιλαμβάνονται το χορό και τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις γενικότερα ως τρόπο κοινωνικοποίησης. Άλλες ξένες μελέτες επισημαίνουν ότι μέσω του χορού οι ενήλικες επιδιώκουν την κοινωνική επαφή και την ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης (Molloya, Keoghb, Krampec, & Guzma, 2015).

Τέλος, οι Filippou, Tsitskari, Bebetsos, & Goulimaris (2019) ισχυρίζονται πως τα κίνητρα συμμετοχής των χορευτών είναι κυρίως εσωτερικά, κάνοντας λόγο για την ευχαρίστηση που κερδίζουν από τη συμμετοχή τους, για τη γνώση που αποκτούν, την επιτυχία και την ικανοποίηση που βιώνουν.

Επιδράσεις και οφέλη

Από τη συμμετοχή τους σε τμήματα παραδοσιακών χορών, οι ενήλικες δέχονται επιδράσεις, που κατά κύριο λόγο έχουν προσδιοριστεί ως ωφέλιμες στις περισσότερες έρευνες που επισκοπήθηκαν. Όπως υποστηρίζει ο Warburton (2009), η ενασχόληση αυτή μπορεί να προσφέρει στους ενήλικες σημαντικά πλεονεκτήματα όπως αποδεικνύουν τα αποτελέσματα των ερευνών που περιγράφονται παρακάτω.

Τα οφέλη των παραδοσιακών χορών σε ενήλικες γυναίκες, αναδεικνύει η έρευνα των Eyigor, Karapolat, Durmaz, Ibisoglu, & Cakir, (2009), σύμφωνα με τους οποίους η ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς μπορεί να αναβαθμίσει τη φυσική κατάσταση, την ισορροπία και τη γενικότερη ποιότητα ζωής των ενηλίκων. Παρομοίως οι Hui, Chui, & Woo (2009) επιλέγοντας εθελοντές μη χορευτές, που συμμετείχαν σε ένα πλάνο γυμναστικής με χορό, εξακρίβωσαν ότι οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης και αισθάνθηκαν γενικότερη ευεξία. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατασταλάζουν και οι Mavrovouniotis, Argiriadou, & Papaioannou (2010), οι οποίοι επιπλέον εντοπίζουν πως οι χορευτές σε τμήματα ενηλίκων επιδεικνύουν βελτίωση του άγχους και εισηγούνται η συμμετοχή αυτή να αποτελεί μέρος προγραμμάτων άσκησης που στοχεύουν τόσο στη βελτίωση της ψυχολογίας των ηλικιωμένων όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής.

Η Αργυριάδου (2013), στην μελέτη της, εξακρίβωσε επίσης θετικές επιδράσεις στην υγεία, στο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, σε τομείς της σωματικής και διανοητικής κατάστασης, της ψυχική υγείας, της εργασίας, της οικονομικής κατάστασης, στις σχέσεις με τους άλλους, στην εμφάνιση και γενικότερα στην ποιότητα της ζωής. Επιπρόσθετα, οφέλη καταγράφηκαν σε τομείς όπως η ψυχαγωγία, η κοινωνικοποίηση, η συμμετοχή σε ομάδα, η χαλάρωση και ηρεμία. Επιπλέον, η συμμετοχή σε τμήματα

διδασκαλίας ελληνικών χορών επιφέρει σημαντική επίδραση στη διάθεσή και στην αυτοεκτίμησή των συμμετεχόντων.

Οι Ζήση, Γιάννη, Μπουγιέση, Πολλάτου, & Μιχαλοπούλου (2014) σε μία έρευνα με ηλικιωμένους ενηλίκους, από διάφορα μέρη της Ελλάδας, διαπιστώνει ότι οι ηλικιωμένοι που ασχολούνται με τον χορό, παρουσιάζουν καλύτερη βαθμολογία σε δείκτες που συνδέονται με την ποιότητα ζωής, συγκριτικά με ενήλικες αντίστοιχης ηλικίας, οι οποίοι είτε δεν γυμνάζονται καθόλου είτε ασκούνται με άλλο τρόπο. Επιπλέον ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης αποδεικνύουν ότι η ενασχόληση με το χορό προσφέρει διασκέδαση, βελτιώνει την κοινωνικοποίηση, τονώνει την αυτοεκτίμηση, καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα και βελτιώνει το χαρακτήρα.

Στην ξένη βιβλιογραφία, έρευνα των Murrock και Heifner Graor (2014) με τη συμμετοχή ενηλίκων με μέσο όρο ηλικίας τα 63 έτη, υπογραμμίζεται ότι ο χορός μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης, ενώ αποτελεί μια μορφή γύμνασης που σταθεροποίει τη φυσική κατάσταση και τη μείωση της αναπηρίας σε ηλικιωμένους.

Ο χορός είναι μια μορφή δημιουργικής φυσικής άσκησης που δίνει ώθηση στη φυσική κατάσταση, αναφέρει η Mac Millan (2016) και κυρίως επιφέρει θετικές επιδράσεις στην κοινωνική λειτουργικότητα. Τέλος σε μελέτη των Douka, Zilidou, Lilou, & Tsolaki (2019) αναφέρεται η επίδραση της ένταξης σε ομάδες χορού στην έκφραση συναισθημάτων, στην καταπολέμηση του άγχους και στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και στην κοινωνικοποίηση. Επιπλέον σημειώνεται εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών μέσα από την επανάληψη της κίνησης των ποδιών, των κινήσεων των χεριών και του συνδυασμού τους.

Από την επισκόπηση των παραπάνω ερευνών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ένταξη και συμμετοχή σε τμήματα και πολιτιστικούς συλλόγους με αντικείμενο τον παραδοσιακό χορό έχει επιδράσεις και ωφέλειες ιδιαιτέρως θετικές για τους συμμετέχοντες ενήλικες, στον γνωστικό τομέα, στην φυσική κατάσταση και υγεία, στην ψυχική ηρεμία και ευεξία, στην πνευματική υγεία και τέλος στο κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

Μέθοδος και διαδικασία

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης, επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα (Creswell, 2011) για να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των ενηλίκων καθώς επιδιώκεται η καταγραφή, η ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με συμπεριφορές και πεποιθήσεις των ενήλικων ατόμων (Creswell, 2011, Freebody 2003), που συνδέονται μεταξύ τους, με το γεγονός ότι ενδιαφέρονται να ενταχθούν στον ελεύθερο χρόνο τους, σε ομάδες διδασκαλίας παραδοσιακών χορών. Η ποιοτική έρευνα πρωτίστως πλεονεκτεί στην κατανόηση αυτού του κόσμου και στη συμπλήρωση άλλων μορφών γνώσης (Darlington & Scott, 2002) καθώς προτεραιότητα είναι να αντιληφθούμε την

προσωπική οπτική των υποκειμένων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010), ενώ δεν αποτελεί προτεραιότητα η γενίκευση των δεδομένων (Creswell, 2016).

Για τις ανάγκες της έρευνας, το εργαλείο που επιλέχτηκε για τη διεξαγωγή της, είναι η συνέντευξη με ενήλικα άτομα από τους διάφορους πολιτιστικούς συλλόγους του νομού Κεφαλληνίας. Πραγματοποιήθηκαν προσωπικές και τηλεφωνικές ημιδομημένες (King, 2004· Robson, 2010) συνεντεύξεις. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού, αλλά κυρίως ανοικτού τύπου, όπου η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν απαραίτητα γραμμική αλλά επέτρεπε αλλαγές, γεγονός που δύναται να προσφέρει όχι μόνο ολοκληρωμένες απαντήσεις, αλλά και απαντήσεις σε βαθιά και πολύπλοκα θέματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, με τη συναίνεση των συμμετεχόντων, ενώ τις ανάγκες της συνέντευξης εξυπηρέτησε η δημιουργία ενός πρωτοκόλλου με τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, καθώς και εισαγωγικές ερωτήσεις περί αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και του χρονικού διαστήματος που ασχολούνται τα μέλη του δείγματος με τους παραδοσιακούς χορούς. Οι βασικές ερωτήσεις αναφέρονταν στην ουσία της έρευνας και ήταν διατυπωμένες σε απλό και σαφή λόγο, που έγινε εύκολα κατανοητός από τους συνεντευξιαζόμενους.

Δείγμα

Τα μέλη των χορευτικών συλλόγων της Κεφαλονιάς συνολικά προσεγγίζουν τον αριθμό (300) τριακόσια (ενήλικες), σε άθροισμα δεκαεννιά πολιτιστικών σωματείων με αντικείμενο και τον παραδοσιακό χορό. Η εξέταση του θέματος και η διερεύνηση των σκοπών της μελέτης έγινε υπό το πρίσμα της περισυλλογής ποιοτικών δεδομένων μέσω προσωπικών συνεντεύξεων, χωρίς καμία ανάγκη γενίκευσης των συμπερασμάτων αλλά με στόχο, μέσα από τις συνεντεύξεις αντιπροσωπευτικού δείγματος, να υπάρξει σε βάθος διερεύνηση των ζητημάτων της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 24 άτομα με την ιδιότητα του εκπαιδευομένου χορευτή και προέκυψε μέσω της σκόπιμης τυχαίας δειγματοληψίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου αριθμού, σύμφωνα με την στρατηγική της έρευνας έγινε για να αυξηθεί η αξιοπιστία της, καθώς σκοπός δεν ήταν η γενίκευση και η αντιπροσωπευτικότητα της μελέτης (Patton, 2002). Η πλειοψηφία δεκαοκτώ (18) άτομα ήταν γυναίκες και έξι (6) από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες, μια αναλογία που φανερώνει και την γενικότερη κατανομή γυναικών-ανδρών στους χορευτικούς συλλόγους και έχει καταγραφεί σε πρότερες έρευνες (Φιλίππου, Γουλιμάρης, Μπαξεβάνος, & Σερμπέζης, 2009). Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, έξι (6) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-24, τέσσερις (4) στην ηλικία 25-34, πέντε (5) στην ομάδα 35-44, πέντε (5) στην ομάδα 45-54 και τέλος τέσσερις (4) στην ομάδα 55-64 ετών. Τα χρόνια ενασχόλησης των μελών του δείγματος με τον χορό ήταν από 2-13 χρόνια. Όσο αφορά το επίπεδο σπουδών, των ενηλίκων χορευτών του δείγματος, συμμετείχαν οκτώ (8) απόφοιτοι ΑΕΙ, εκ των οποίων οι τρεις (3) κάτοχοι μεταπτυχιακού, πέντε (5) άτομα ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, τέσσερα (4) άτομα απόφοιτοι ΙΕΚ και οι υπόλοιποι επτά (7) απόφοιτοι Λυκείου.

Όργανα- Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματώθηκε μετά το τέλος των μαθημάτων διά ζώσης ή τηλεφωνικά στο διάστημα Μαΐου-Αυγούστου. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν προφορικές και γραπτές διαβεβαιώσεις εχεμύθειας των προσωπικών τους δεδομένων. Για την καλύτερη προσαρμογή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, πριν τις τελικές συνεντεύξεις διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ώστε να εντοπιστούν πιθανά λάθη ή τμήματα που απαιτούσαν βελτίωση. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, υπογραμμίστηκε από τον ερευνητή ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ενώ προϋπήρχε κείμενο με γενικές πληροφορίες και οδηγίες για τους σκοπούς της έρευνας. Οι υπεύθυνοι των πολιτιστικών συλλόγων ενημερώθηκαν για την έρευνα και επέτρεψαν την είσοδο στον ερευνητή ενώ καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να διευκολυνθεί η διδασκαλία των μαθημάτων. Αφού ολοκληρώθηκε ο κύκλος των συνεντεύξεων, η διαδικασία συνεχίστηκε με την απομαγνητοφώνηση και την γραπτή καταγραφή τους, με εργαλεία φωνητικής καταγραφής ήχου αλλά και εξ ακοής. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων και απέδωσε περίπου 280 σελίδες υλικό που μελετήθηκε με προσοχή. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν, ταξινομήθηκαν σε θεματικούς άξονες με κοινά ποιοτικά χαρακτηριστικά, συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα και οδήγησαν στην δημιουργία των θεματολογιών που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Εγκυρότητα, αξιοπιστία της έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα, η εγκυρότητα αποδεικνύεται όταν με τις μετρήσεις καταγράφεται αυτό που υποτίθεται ότι μετριέται και όχι κάτι διαφορετικό, ενώ η αξιοπιστία της ενισχύεται αν με επανάληψη της έρευνας πάρουμε τα ίδια αποτελέσματα (Babbie, 2011). Στην ποιοτική έρευνα όπου τα κριτήρια που αξιοποιούνται για να αξιολογήσουν την μελέτη ανταποκρίνονται στις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, η εγκυρότητα ενισχύεται καθώς δεν οριοθετούνται έννοιες, αλλά καταγράφονται από τους συνεντευξιαζόμενους διεξοδικές απαντήσεις που επεξηγούν το ζήτημα που εξετάζεται. Σε αυτού του τύπου τις έρευνες ο όρος *εμπιστευτικότητα* χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ποιότητα της διαδικασίας και των συμπερασμάτων (Ζάνου, Χασάνδρα, & Γούδας, 2001). Τα κριτήρια που εφαρμόζονται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευτικότητα είναι: η αξιοπιστία, η μεταφορικότητα, η εξαρτησιμότητα και η αποδειξιμότητα (Lincoln and Guba, 1985). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν ζητήματα αξιοπιστίας που μπορούν να προκύψουν από τη στάση του ερευνητή και την ερμηνεία που δίνει στα δεδομένα της έρευνας που συλλέγει. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν και να περιληφθούν στην ανάλυση όλα τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, εφαρμόζοντας την πρακτική της περιεκτικής ανάλυσης των δεδομένων, αποφεύγοντας να αξιοποιηθούν μόνο εκείνα που θα οδηγούσαν σε επιθυμητά συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2003), προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητά της. Οι διαδικασίες που διασφάλισαν την έννοια της εμπιστευτικότητας στα τέσσερα κριτήρια που προαναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Ι) Αξιοπιστία: προκύπτει από την ειδίκευση του ερευνητή στους παραδοσιακούς χορούς, την εξοικείωση με τον χώρο και

την κοινωνική επαφή με τους χορευτές για ένα διάστημα πριν την πραγματοποίηση της έρευνας όπου και οικοδομήθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης. Καθώς ο ερευνητής σχετίζεται με το χώρο των χορευτικών συλλόγων, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να ελεγχθούν οι αδυναμίες και προκαταλήψεις του ερευνητή (researcher biases) και να διεξαχθεί η έρευνα με τη μέγιστη δυνατή αμεροληψία και ερευνητική στάση απέναντι στα υποκείμενα της έρευνας. ΙΙ) Μεταφορικότητα: Έγινε διεξοδική περιγραφή της όλης διαδικασίας της έρευνας, έτσι ώστε, ο κάθε ενδιαφερόμενος αναγνώστης να συμπεράνει για το αν τα δεδομένα που προέκυψαν μπορεί να αξιοποιηθούν. ΙΙΙ) Εξαρτησιμότητα, η οποία λογίζεται ως η σταθερότητα των ευρημάτων στον χρόνο και τον τόπο. IV) Αποδειξιμότητα. Σε κάθε ενδιαφερόμενο ελεγκτή μπορούν να διατεθούν τα κείμενα των συνεντεύξεων, οι περιλήψεις των κειμένων, οι χειρόγραφες σημειώσεις, τα ηχητικά αποσπάσματα και τα αναλυτικά αποτελέσματα της μελέτης.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα εμφανίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την καταγραφή, την ανάλυση, την κατηγοριοποίηση και την ταξινόμηση των ευρημάτων σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής ενήλικων σε τμήματα παραδοσιακών χορών και τα επιμέρους ερωτήματα δηλαδή, τις επιδράσεις που δέχονται και τα οφέλη που αποκομίζουν μέσα από αυτή τη συμμετοχή. Σχετικά με το βασικό ερευνητικό ερώτημα διερεύνησης των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε πολιτιστικούς συλλόγους με αντικείμενο διδασκαλίας τους παραδοσιακούς χορούς στον νομό Κεφαλληνίας, υποβλήθηκαν 3 ερωτήσεις προς τους συνεντευξιαζόμενους με την εξής μορφή: «*Γιατί παρακολουθείς μαθήματα παραδοσιακού χορού; Ποιοι από τους λόγους (κίνητρα)* που *αναφέρετε θεωρείτε πιο αξιόλογους*; *Πώς θα ιεραρχούσατε, αυτά τα κίνητρα με σειρά σημαντικότητας;»* Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατατάχθηκαν σε οκτώ κατηγορίες και αναφέρονται παρακάτω:

Α) Αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, η εκτόνωση, η ψυχαγωγία και διασκέδαση: ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στη γενικότερη ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων ή με άλλα λόγια στη ψυχική τους διάθεση. Η παρακολούθηση μαθημάτων χορού οδηγεί τους συμμετέχοντες σε χαμηλότερα επίπεδα άγχους, μεγαλύτερη χαλάρωση, καλύτερη ψυχολογία, δυνατότητα να εκτονωθούν με τη δραστηριότητα αυτή, ξεφεύγοντας από τα προβλήματα της καθημερινότητας και σε γενικές γραμμές είναι μια ευχάριστη ενασχόληση, που προσφέρει ψυχαγωγία, ψυχική ευεξία και διασκέδαση, όπως δήλωσε η πλειοψηφία των ερωτηθέντων.

Β) Η απόκτηση γνώσεων για τον χορό, τη~ μουσική, τα τραγούδια και τους στίχους: ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας κινήτρων σχετίζεται με τις γνώσεις για τον χορό που αποκτούν οι ενήλικες κατά την παρακολούθηση μαθημάτων, οι οποίες εκτείνονται και σε άλλους τομείς, όπως η μουσική, τα τραγούδια και οι στίχοι. Η γενικότερη προθυμία των ενηλίκων για απόκτηση επιπλέον γνώσεων σε διάφορα πεδία είναι ένα δεδομένο που συμφωνεί με άλλες έρευνες που έδειξαν ότι οι ενήλικες επιθυμούν τη μάθηση και επιζητούν την απόκτηση νέων γνώσεων (Cachioni κ.συν., 2014).

Γ) Η αφοσίωση και το ενδιαφέρον για τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της Ελλάδας: οι δεκαοκτώ (18) από τους είκοσι τέσσερις (24) χορευτές αναφέρουν ότι εντάσσονται μέσα στο σύλλογο αποζητώντας να έρθουν σε επαφή με τη χορευτική ταυτότητα και με τη χορευτική κουλτούρα της πατρίδας τους. Ο βασικός λόγος είναι ότι δεν επιθυμούν να αποκοπούν από το περιβάλλον της παράδοσης δηλαδή τη μουσική, τα ήθη και τα έθιμα, τις φορεσιές, την παραδοσιακή μουσική και τους παραδοσιακούς ρυθμούς της περιοχής τους ή και άλλων περιοχών της χώρας.

Δ) Η κοινωνικοποίηση: το κίνητρο της κοινωνικοποίησης είναι αρκετά ψηλά στις επιλογές των χορευτών. Μεταξύ των ερωτηθέντων, δεκατέσσερα (14) μέλη του δείγματος, επαληθεύουν ότι η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους που επιθυμούνε να χορεύουν, η επαφή με τους φίλους ή η απόκτηση νέων φίλων, η συντροφικότητα, το ομαδικό πνεύμα, η συναδελφικότητα αποτελούν κίνητρα για την παρακολούθηση μαθημάτων. Ακόμα, κίνητρο μπορεί να αποτελούν η συνεύρεση με ανθρώπους του χώρου με κοινά ενδιαφέροντα και οι παρέες που δημιουργούνται.

Ε) Η βελτίωση της σωματικής κατάστασης, ο χορός ως σωματική άσκηση: η επόμενη κατηγορία κινήτρων σχετίζεται με την αντίληψη ότι οι συμμετέχοντες (σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι) αντιλαμβάνονται τον παραδοσιακό χορό ως σωματική άσκηση που βελτιώνει τις φυσικές ικανότητες, την εικόνα του σώματος, την υγεία, τη~~ν~~ λειτουργία του καρδιοαναπνευστικού συστήματος, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να βοηθήσει στον έλεγχο του σωματικού βάρους και την πρόληψη σχετικών ασθενειών.

Στ) Η συμμετοχή σε παραστάσεις και σε παραδοσιακά γλέντια: μία ιδιαίτερη κατηγορία κινήτρων όπως καταγράφηκε, είναι η άποψη που διατυπώνουν αρκετοί ερωτώμενοι που συνδέουν τη~~ν~~ συμμετοχή τους σε ομάδες παραδοσιακών χορών με την ευκαιρία να λάβουν μέρος σε παραστάσεις και παραδοσιακά γλέντια με επιπλέον κίνητρο την παραδοσιακή ενδυμασία, την δυνατότητα δηλαδή να φορέσουν παραδοσιακές φορεσιές.

Ζ) Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης: επιπροσθέτως και σχετική με την προηγούμενη κατηγορία κινήτρων αναδεικνύεται η τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των χορευτών, καθώς στις απαντήσεις κάποιων συνεντευξιαζόμενων καταγράφεται ότι, μέσω της συμμετοχής τους σε παραστάσεις, τους δίνεται η ευκαιρία να προβάλουν τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Η) Η τελευταία κατηγορία κινήτρων που καταγράφηκε περικλείει τη~~ν~~ γενική διάσταση διδασκαλία-χοροδιδάσκαλος υπό την έννοια ότι η γνώση και η συμπεριφορά του δασκάλου όσο και ο τρόπος ή η μέθοδος που γίνεται το μάθημα μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη~~ν~~ συμμετοχή των ενηλίκων σε ομάδες παραδοσιακών χορών.

Όσον αφορά τα δύο επόμενα ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων, περί σημαντικότητας και ιεράρχησης αυτών των κινήτρων, αυτά ταξινομούνται από το πιο σημαίνον προς το λιγότερο σημαντικό σύμφωνα με την παρακάτω κατάταξη. Όπως

διακρίνουμε στον πίνακα 1 τα πιο σημαντικά κίνητρα, σχετίζονται με τη-γενικότερη ψυχική διάθεση (αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, εκτόνωση, ψυχαγωγία και διασκέδαση), τις γνώσεις που αποκτούν, την αγάπη προς την παράδοση του τόπου τους και την κοινωνικοποίηση. Έπονται και άλλα στην κατάταξη λιγότερο σημαντικά για τους χορευτές, όπως η διατήρηση της σωματικής υγείας, η αυτοπεποίθηση, η συμμετοχή σε παραστάσεις και ο ρόλος του χοροδιδασκάλου.

Πίνακας 1: Ιεράρχηση Κινήτρων

1	Αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, η εκτόνωση, η ψυχαγωγία και διασκέδαση
2	Η απόκτηση γνώσεων για τον χορό, την μουσική, τα τραγούδια και τους στίχους
3	Η αφοσίωση και το ενδιαφέρον για τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της Ελλάδας
4	Η κοινωνικοποίηση
5	Η βελτίωση της σωματικής κατάστασης, ο χορός ως σωματική άσκηση
6	Τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης
7	Η συμμετοχή σε παραστάσεις και σε παραδοσιακά γλέντια÷
8	Χοροδιδάσκαλος-Διδασκαλία

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εμπεριέχει τις επιδράσεις που δέχονται από τη συμμετοχή τους στα μαθήματα και τα προσωπικά οφέλη που προκύπτουν για τους ενήλικους χορευτές στο ψυχοσωματικό, κοινωνικό-συναισθηματικό και αντιληπτικό-γνωστικό τομέα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στη συνέντευξη για την ιχνηλασία αυτών των επιδράσεων ήταν: *«Πώς πιστεύετε-ότι σας ωφελεί η ένταξη σε μια ομάδα παραδοσιακών χορών; Ποια θεωρείτε τα πιο σημαντικά οφέλη από την παρακολούθηση μαθημάτων; Τι επιδράσεις έχει σε προσωπικό επίπεδο η συμμετοχή σας σε ομάδες χορού; Γιατί συνεχίζετε να παρακολουθείτε τα μαθήματα; Πώς θα ταξινομούσατε, με βάση τη σπουδαιότητα αυτά τα πιο σημαντικά οφέλη;».* Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ομαδοποιήθηκαν και κατατάχθηκαν σε οκτώ κατηγορίες όπως αναφέρονται παρακάτω:

Α) Ψυχική ευεξία-ικανοποίηση: ο πρώτος θεματικός άξονας εστιάζει στο αίσθημα της ευεξίας των χορευτών, της θετικής ενέργειας και γενικότερα της ικανοποίησης που εισπράττουν μέσα από την συμμετοχή τους. Η πλειοψηφία των ενηλίκων που ρωτήθηκαν, αναφέρθηκαν σε μια αίσθηση πληρότητας, σε ψυχολογική ανάταση, σε μια αίσθηση ευχαρίστησης ως αποτέλεσμα της ψυχαγωγίας που προσφέρει η ενασχόληση με τον χορό. Σε έρευνα των Filippou και συν. (2016), αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ο λαϊκός χορός αποτελεί για αυτούς ένα μέσο απόλαυσης.

Β) Κοινωνικοποίηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, ένταξη σε ομάδα: δεύτερος σημαντικός άξονας που προκύπτει είναι η κοινωνικοποίηση, η επέκταση του φιλικού κύκλου, η σημαντική παρουσία των υπόλοιπων χορευτών ως ομάδα στη διαδικασία, η αλληλεγγύη που νιώθουν, η συνεργασία που απολαμβάνουν. Χρειάζεται να υπογραμμίσουμε ότι το στοιχείο της επίδρασης της παρέας υπερτονίζεται στις περισσότερες απαντήσεις του δείγματος: «*Μου αρέσει ο χορός... Μου αρέσει που κρατάς τον διπλανό σου και γίνεσαι μέλος μιας ομάδας…*»

Γ) Γνωστικός τομέας, διεύρυνση γνώσεων ως προς τον χορό, την παράδοση και τον πολιτισμό: δεκαπέντε (15) από τους ερωτηθέντες, γνωστοποιούν ως σημαντικά τα οφέλη που συνδέονται με τις γνώσεις που αποκτούν σχετικά με την ελληνική παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας και κυρίως τις πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο του παραδοσιακού χορού, και της παραδοσιακής μουσικής. Μέσα από τα μαθήματα τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν τη χορευτική κουλτούρα, τους ιδιαίτερους ρυθμούς κάθε περιοχής και ταυτόχρονα να βελτιώσουν τις χορευτικές τους δεξιότητες.

Δ) Βελτίωση της φυσικής κατάστασης-υγείας: η επόμενη αιτίαση αναφέρεται στα οφέλη που συνδέονται με τη βελτίωση της σωματικής κατάστασης. Ευκαιρία για άθληση και εξέλιξη της φυσικής τους κατάστασης, θεωρούν την ενασχόληση με τον παραδοσιακό χορό οι αθλούμενοι, καθώς βλέπουν να βελτιώνεται ο μεταβολισμός τους, ο έλεγχος του σωματικού βάρους, η στάση και η αίσθηση του σώματος, η λειτουργία της αναπνοής, της καρδιάς και γενικότερα της υγείας τους.

Ε) Συναισθηματική ισορροπία, διαχείριση του άγχους, αυτοπεποίθηση: η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, η διαχείριση των συναισθημάτων του άγχους, η αποφόρτιση από τα καθημερινά προβλήματα αποτελούν τους άξονες που εμπεριέχει η επόμενη κατηγορία των θετικών επιδράσεων των ενηλίκων που συμμετέχουν σε μαθήματα παραδοσιακού χορού. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνεται στις συνεντεύξεις: «*…όταν χορεύω αισθάνομαι ότι κάνω κάτι για τον εαυτό μου… τη δουλειά, τις υποχρεώσεις, τις κάνεις επειδή πρέπει ενώ μέσα από τον χορό αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος μου, να νιώσω ικανός*».

Στ) Διαμόρφωση χαρακτήρα: μια ξεχωριστή κατηγορία επιδράσεων σχετίζονται με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μελών, καθώς καταγράφεται ότι, μέσω της ένταξης σε ομάδες χορού, οι χορευτές μαθαίνουν τον σεβασμό προς τους συγχορευτές, την τήρηση κανόνων, αναπτύσσουν τις αρετές της υπομονής, του συλλογικού πνεύματος, της αρμονικής συνύπαρξης, της αλληλεγγύης και της αποδοχής του άλλου, αξίες που επιδρούν θετικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Ζ) Συμμετοχή σε εκδηλώσεις: αποκτώντας χορευτική εμπειρία στον σύλλογο, επτά (7) από τους είκοσι τέσσερις (24) αναγγέλλουν την πρόθεση να συμμετέχουν σε παραδοσιακά γλέντια και εκδηλώσεις, να διασκεδάζουν, καθώς έτσι όχι μόνο ψυχαγωγούνται, αλλά και κοινωνικοποιούνται. Επιπλέον εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον

πολιτισμό και την παράδοση και συμμετέχουν σε τοπικά παραδοσιακά δρώμενα και πανηγύρια.

Η) Επαγγελματική ανάπτυξη-Αξιοποίηση γνώσεων στην εργασία: Τέλος μια ακόμη κατηγορία που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, εμπεριέχει το όφελος των ενηλίκων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω των γνώσεων που αποκτούν από την συμμετοχή τους σε ομάδες χορού. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες δηλώνουν πως η ενασχόλησή τους με τους χορούς ωφέλησε σε πλευρές της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Χαρακτηριστικά δηλώνουν «…*μετά τα μαθήματα μπορώ πλέον να σκέφτομαι και να πράττω καλύτερα σαν καθηγήτρια, ας πούμε στο μάθημα βοηθά στη βελτίωση της διδακτικής μου προσέγγισης*…» Καταγράφεται επομένως πως η παρακολούθηση μαθημάτων ευνοεί τους συμμετέχοντες στην εργασία τους, όταν αξιοποιούν τις πληροφορίες, τις γνώσεις ή τις μεθόδους που αποκτούν από τα μαθήματα.

Σε ό,τι αφορά τα επόμενα ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων, περί σημαντικότητας και ιεράρχησης αυτών των επιδράσεων -τα πιο σημαντικά οφέλη- αυτά ταξινομούνται από το πιο σημαίνον προς το λιγότερο σημαντικό, σύμφωνα με την παρακάτω κα-τάταξη. Να υπογραμμίσουμε ότι η συγκεκριμένη αξιολογική σειρά των οφελών που εξάγεται ως συμπέρασμα από την έρευνα δεν είναι εξακριβωμένη απόλυτα, καθώς οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν με προσωπικά κριτήρια τη βαρύτητα των επιδράσεων, χωρίς να τους ζητηθεί μια καθορισμένη κλίμακα ιεράρχησης. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η συγκεκριμένη κατάταξη αντιπροσωπεύει απλώς τη ροπή που παρουσιάζουν οι απόψεις του δείγματος.

Όπως διακρίνουμε στον πίνακα 2 οι σημαντικότερες επιδράσεις, σχετίζονται με την γενικότερη ψυχική διάθεση (αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, εκτόνωση, ψυχαγωγία και διασκέδαση), την κοινωνικοποίηση, τις γνώσεις που αποκτούν ως προς τον χορό και την παράδοση, τη~~ν~~ διαχείριση του άγχους. Έπονται και άλλα στην κατάταξη, λιγότερο σημαντικά για τους χορευτές όπως η διαμόρφωση χαρακτήρα, η διατήρηση της σωματικής υγείας, η συμμετοχή σε παραστάσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 2: Εκτίμηση Επιδράσεων-Οφέλη

1	Ψυχική ευεξία- ικανοποίηση
2	Κοινωνικοποίηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, ένταξη σε ομάδα
3	Γνωστικός τομέας διεύρυνση γνώσεων ως προς τον χορό και την παράδοση
4	Συναισθηματική ισορροπία, διαχείριση του άγχους, αυτοπεποίθηση
5	Διαμόρφωση χαρακτήρα
6	Ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης:
7	Συμμετοχή σε εκδηλώσεις
8	Επαγγελματική ανάπτυξη- Αξιοποίηση γνώσεων στην εργασία

Συζήτηση

Πρόθεση του συγγραφέα μέσω της έρευνας, ήταν να διερευνήσει τα κίνητρα που καθορίζουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε χορευτικά τμήματα παραδοσιακού χορού στο νομό Κεφαλληνίας και επιπροσθέτως να εξακριβώσει τις επιδράσεις και τα προσωπικά οφέλη που προκύπτουν σε διάφορα επίπεδα, το προσωπικό, το κοινωνικό-συναισθηματικό, το γνωστικό, το ψυχοκινητικό. Καταγράφηκαν οκτώ άξονες κινήτρων που ταξινομήθηκαν και ιεραρχήθηκαν μέσα από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Επίσης, όπως αναλύθηκε προηγουμένως εντοπίστηκαν και ιεραρχήθηκαν σύνθετες επιδράσεις και οφέλη για τους συμμετέχοντες, που συζητούνται στην παρούσα ενότητα.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα διαπιστώθηκε ότι το κύριο κίνητρο των ενηλίκων για τη συμμετοχή τους σε ομάδες χορού αφορά τον ψυχικό τομέα και πιο συγκεκριμένα την εκτόνωση, την αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση που τους προσφέρει. Η ενίσχυση της ψυχολογίας που προσφέρει ο χορός έχει καταγραφεί και από άλλους ερευνητές (Chowdhury, 2012; Douka et al., 2019; Maraz et al., 2015; Μιχάλτση, 2008; Παπαϊωαννίδου κ.ά., 2005), ενώ όπως συμπεραίνει και η έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011), για τα ενήλικα άτομα, η προσωπική τους ευχαρίστηση αποτελεί ισχυρό κίνητρο για ένταξη σε ομάδες εκμάθησης. Σε άλλη σχετική μελέτη ο Καραλής (2013) υπερτονίζει την έννοια της εκτόνωσης και αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων, ενώ σημαντικό κίνητρο - τρίτο κατά σειρά - σε μελέτη του Λάππα (2019), αναδείχτηκε η εκτόνωση από τους έντονους ρυθμούς και τις δυσκολίες της καθημερινότητας των ενηλίκων.

Δεύτερο ιεραρχικά κίνητρο αποτελεί η ανάγκη των ατόμων για απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τον χορό, τη μουσική, τα τραγούδια. Η αναζήτηση της γνώσης που συνδέεται με το πολυμερές κοινωνικό φαινόμενο του χορού, συνθέτει αξιόλογο λόγο για τον οποίο παρακολουθούν μαθήματα, ένα εύρημα που εντοπίζεται σε παλιότερες μελέτες (Chowdhury, 2012; Filippou et al., 2019 ; Μιχάλτση, 2008΄; Nieminen, 1998), και άλλες έρευνες που αναδεικνύουν τη βούληση των ατόμων να κατακτούν νέα γνώση (Cachioni και συν., 2014; Καραλής, 2013; Morstain & Smart, 1974; Rothes και συν., 2014).

Σημαντικό ποσοστό του δείγματος (τρίτο κίνητρο) ξεχωρίζει την ενασχόληση με τους χορευτικούς συλλόγους, όχι μόνο από ενδιαφέρον για την παράδοση, αλλά και από επιθυμία για διατήρηση και συνέχισή της (Παπαγεωργίου, Γουλιμάρης, & Σερμπέζης, 2003). Αναφέρουν μάλιστα πως παρακινούν και τα παιδιά τους να ενταχθούν στα μαθήματα. Σχετικές έρευνες (Chowdhury, 2012; Γουλιμάρης κ.ά., 2009; Ζάνου κ.ά., 2001; Filippou et al., 2019; Μιχάλτση, 2008; Μπαξεβάνος, 2008; Nieminen, 1998; Παπαγεωργίου κ.ά, 2003), αναδεικνύουν το ενδιαφέρον των ενήλικων να διδαχθούν τους χορούς του τόπου κατοικίας τους, της πατρίδας τους γενικότερα, αναζητώντας τις πρωταρχικές, αυθεντικές μορφές της παράδοσης, τον χορευτικό πολιτισμό κάθε τόπου όπως αυτός καταγράφεται μέσα από τη μουσική, τους στίχους, τις φορεσιές, τα ήθη και τα έθιμα (Γουλιμάρης κ.ά, 2009).

Σημαίνον κίνητρο για την επιλογή να ενταχθούν σε τμήματα εκμάθησης χορού είναι και η δυνατότητα κοινωνικοποίησης που προσφέρει στα άτομα που συμμετέχουν, η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, η ευχάριστη ατμόσφαιρα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων και η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες που επισκοπήθηκαν (Ζάνου κ.ά. 2001; Filippou et al., 2016; Μπαξεβάνος, 2008; Παπαγεωργίου κ.ά.2003; Σαχινίδης, 1994). Καταγράφεται επιπρόσθετα η κοινωνικοποίηση που επιτυγχάνεται μέσω της παρέας με τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους και με τον χοροδιδάσκαλο και γενικότερα η ανάγκη να νιώσουν μέλη της ομάδας και να κάνουν φίλους (Δούλιας, Κοσμίδου, Παυλογιάννης & Πατσιαούρας, 2005). Η ωφέλιμη επίδραση του χορού στη βελτίωση της σωματικής κατάστασης και προαγωγή της υγείας (Γουλιμάρης, Φιλίππου, Κηπουρού, & Σερμπέζης, 2009), η πεποίθηση ότι ο χορός αποτελεί γόνιμη άσκηση που αναβαθμίζει τις φυσικές δεξιότητες, (Mac Millan, 2016) και οι επισημάνσεις των ερωτηθέντων ότι μέσω του χορού καλυτερεύει η εικόνα του σώματος (Gardner κ.συν., 2008), αποτελούν επιπλέον λόγους για αρκετούς ενήλικες που επιλέγουν να εγγραφούν σε μαθήματα χορού.

Μια ακόμη κατηγορία κινήτρων προέκυψε από την πεποίθηση αρκετών χορευτών που στη συζήτηση κατέθεσαν την άποψη ότι συμμετέχουν για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Η ενίσχυση των συγκεκριμένων στοιχείων του χαρακτήρα τους που προσφέρει ο χορός, αναδείχτηκαν και από την έρευνα των Castro κ.συν. (2009), των Barnet-Lopez κ.συν. (2016), οι οποίοι αναφέρουν ότι ο χορός μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των ενηλίκων αναφορικά με το σώμα τους, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επιπλέον ευρήματα μελετάμε στην έρευνα του Knowles (2005), που κάνει λόγο για την σημαντικότητα των εσωτερικών κινήτρων που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όπως η ανάγκη να αισθάνονται πληρότητα σχετικά με την εργασία τους, να έχουν αυτοπεποίθηση, να αναβαθμίσουν την ποιότητα της ζωής τους.

Ακόμη, οι ερωτηθέντες μνημονεύουν ως κίνητρο για την ενασχόληση τους τους με τον χορό, τη συμμετοχή τους σε παραστάσεις, παραδοσιακά γλέντια, εκδρομές και πανηγύρια, θεωρώντας προφανώς ότι μέσω αυτών των εκδηλώσεων μπορούν να βιώσουν διαφορετικές εμπειρίες, να διασκεδάσουν, να συνάψουν φιλικές σχέσεις εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (Ζάνου, κ.ά., 2001). Άλλωστε και στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας αναφέρεται ότι οι Gardner κ.συν. (2008) με την έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με τον χορό φέρνει τους συμμετέχοντες σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία και με ψυχαγωγικές διαδικασίες. Η τελευταία κατηγορία που αναφέρθηκε, περικλείει τη γενική διάσταση διδασκαλία-χοροδιδάσκαλος υπό την έννοια ότι η προσωπικότητα και το κύρος του δασκάλου, οι γνώσεις του όσον αφορά τον παραδοσιακό χορό καιτη λαϊκή παράδοση, η διδακτική τεχνική, η δυνατότητα μετάδοσης της μάθησης, ακόμα και η ικανότητα να διατηρεί την τάξη κατά το μάθημα, είναι κίνητρα (ή όχι) που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την συμμετοχή των ενηλίκων σε ομάδες παραδοσιακών χορών (Ζάνου, κ.ά., 2001).

Συμπερασματικά, στην παρούσα μελέτη το κίνητρο στην κατηγορία της ψυχικής υγείας-ψυχαγωγίας (αντιμετώπισης ψυχολογικών καταστάσεων, εκτόνωση, διασκέδαση) αναδείχθηκε το κυριότερο, με επόμενα πιο σημαντικά την απόκτηση γνώσεων, την αγάπη για την παράδοση και την κοινωνικοποίηση. Συγκρίνοντας τα δεδομένα με τα ευρήματα του Λάππα (2019) σε παρόμοια ποιοτική έρευνα στα μέλη ενός χορευτικού συλλόγου, που εδρεύει στον Δήμο του Αγίου Δημητρίου Αττικής διακρίνουμε τις ομοιότητες στην ιεράρχηση των σημαντικότερων κινήτρων, δηλαδή την ψυχολογική ανάταση και την απόκτηση γνώσεων που αφορούν την παράδοση γενικότερα. Ως τρίτο κατά σειρά στην έρευνα του Λάππα αναφέρεται η εκτόνωση από τους έντονους ρυθμούς και τις δυσκολίες της καθημερινότητας, ενώ η αγάπη για την ελληνική παράδοση και η κοινωνικοποίηση, ακολουθούν στην κατάταξη. Συγκρίνοντας επίσης τα αποτελέσματα της παρούσας με τα αντίστοιχα της έρευνας των Rothes κ.συν. (2014,), διαπιστώνουμε ότι η ανάγκη για την απόκτηση επιπλέον γνώσεων, θεωρείται από τα πιο σημαντικά κίνητρα. Ωστόσο, στην έρευνα των Rothes κ.συν. (2014) τα κίνητρα της ψυχολογική ανάτασης, της εκτόνωσης, και της κοινωνικοποίησης που εδώ αξιολογήθηκαν ως πολύ αξιόλογα, απουσιάζουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουμε και από τη σύγκριση της παρούσης με την έρευνα του Καραλή (2013) σχετική με τα κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Και στις δυο μελέτες αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικό κίνητρο η απόκτηση γνώσεων και κατά δεύτερο λόγο, η κοινωνικοποίηση, αλλά η ψυχολογική ανάταση και η αγάπη για την ελληνική παράδοση είναι κίνητρα που δεν εντοπίστηκαν στην έρευνα του Καραλή. Σε άλλες έρευνες που επισκοπήθηκαν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά. Σε μελέτη διερεύνησης της παρακίνησης ενήλικων για ένταξη σε χορευτικά συγκροτήματα του νομού Αργολίδας (Πετρόπουλος, 2020) με ποσοτική προσέγγιση σε δείγμα 170 ενηλίκων, διαπιστώνεται ότι τα πιο σημαντικά κίνητρα είναι η φυσική κατάσταση και η συμμετοχή σε κάποια ομάδα, ενώ ακολουθούν ως σημαντικοί λόγοι η βελτίωση δεξιοτήτων, η διασκέδαση και η συμμετοχή για εκτόνωση και απελευθέρωση ενέργειας. Λιγότερο σημαντικά κίνητρα εμφανίζονται η συμμετοχή για την επιτυχία και την αύξηση κύρους, η φιλία και η πρόκληση της στιγμής.

Η βελτίωση της φυσικής κατάστασης εντοπίζεται ως λιγότερο σημαντική κατά άλλους μελετητές (Filippos et al., 2016) στην έρευνα των οποίων προΐστανται τα κίνητρα της απόλαυσης της στιγμής και της ψυχολογικής ανάτασης. Τα εσωτερικά κίνητρα, χαρά και ικανοποίηση, αναδεικνύονται σε πρόσφατη έρευνα (Stavridis, Kaprinis, & Tsirogiannis, 2015), ενώ ο Σαχινίδης (1995) αρκετά νωρίτερα στη~ βιβλιογραφική του ανασκόπηση αρκετών ερευνών σχετικά με την ένταξη ενήλικων σε ομάδες αθλητισμού και χορού, καταλήγει *στην ανάγκη για παρέα, την αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και τη~ συμμετοχή σε ομάδα.* Τέλος η ξένη βιβλιογραφία αναφέρει ως κίνητρα για ένταξη σε προγράμματα χορού ηλικιωμένων ατόμων (Hui et al., 2009), τη~ διατήρηση της ευκινησίας, της αντοχής, την καλή φυσική κατάσταση και την επικοινωνία.

Συζητώντας επάνω στα συμπεράσματα του δεύτερου ερωτήματος, διαπιστώνουμε πως οι χορευτές δέχονται πολύπλευρες θετικές επιδράσεις, και αποκομίζουν σημαντικά οφέλη. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τα δεδομένα που

αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Οι ενήλικες μέσω της ενασχόλησής τους με τα χορό, αισθάνονται κυρίως ψυχική ευεξία και ικανοποίηση. Γεμίζουν θετική ενέργεια, διασκεδάζουν και εκτονώνονται. Ο χορός, με την κίνηση και τη μουσική που συνδυάζει, λειτουργεί θεραπευτικά στους χορευτές, προκαλώντας ψυχική ευφορία και μοναδική αίσθηση ευεξίας (Hui, et al., 2009). Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Bauman και Owen (1996), της Mac Millan (2016) και των Stavridis κ.συν. (2015). Μάλιστα, όπως τονίζουν οι Filippou κ.συν.(2016), επιτυγχάνεται ελάττωση του άγχους, μια γενικότερη προαγωγή της ψυχικής υγείας, ένα χαλαρωτικό κλίμα διαφυγής που οδηγεί σε αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή.

Η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ανάγκη ένταξης στην ομάδα αναδείχτηκε ως όφελος όπως καταγράφηκε στις συνεντεύξεις, σε υψηλή συχνότητα. Η ευκαιρία που αποκτούν οι ενήλικες να διευρύνουν τον φιλικό τους κύκλο και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους στα πλαίσια της ομαδικότητας και της συντροφικότητας, αναφέρονται ως ευρήματα αντίστοιχα της έρευνας της Mac Millan (2016), αλλά και των Molloya κ.συν. (2015). Επιπλέον, οι Gardner κ.συν. (2008,) ανέδειξαν το γεγονός ότι μέσω του χορού ενθαρρύνεται ο αλληλοσεβασμός μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Προωθείται η κοινωνικότητα των ατόμων με τη~~ν~~ δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που οδηγεί σε μία καλύτερη ψυχολογία, η οποία με τη σειρά της βοηθά στην πρόληψη πολλών ασθενειών. Η κοινωνικοποιητική διάσταση του χορού ομολογείται και τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά (Αργυριάδου, 2013˙ Douka et al., 2019˙ Ζέρβας, 2017 ·Λυκεσά κ.α, 2012).

Η απόκτηση γνώσεων που αποκτούν οι ενήλικες για τους τοπικούς χορούς και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά του τόπου, είναι σημαντικό όφελος καθώς, όπως ομολογούν, τους δίνεται η δυνατότητα να διδαχθούν χορούς και από άλλες περιοχές, εκτός του τόπου της κατοικίας τους, δίνοντάς τους και το κίνητρο να γνωρίσουν αυτές τις περιοχές από κοντά (Filippou et al., 2010). Είναι αξιοσημείωτο ότι το συγκεκριμένο όφελος δεν αναδείχτηκε σε καμία από τις έρευνες που μελετήθηκαν. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τις μελέτες των Rothes κ.συν. (2014), η απόκτηση γνώσεων καταγράφηκε μεν, αλλά ως κίνητρο. Αν όμως θεωρήσουμε ότι στην υπόθεση που ένα κίνητρο για να συμμετάσχουν οι ενήλικες σε μια δραστηριότητα προξενεί θετικά αποτελέσματα, τότε θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί και ως όφελος.

Επιπρόσθετα, αρκετά μέλη του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι μέσω της συμμετοχής τους στις χορευτικές ομάδες έχουν αναβαθμίσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, όπως αναφέρεται και σε άλλες μελέτες (Argiriadou, et al., 2013). Με άλλα λόγια η ενασχόληση με τον χορό επιλέγεται από τους ενήλικους στον ελεύθερο χρόνο τους, γιατί προσδοκούν να αλλάξουν προς το καλύτερο την συναισθηματική τους κατάσταση, (Douka, et al.,2019), να αποβάλλουν την πίεση που δέχονται από διάφορους παράγοντες γύρω τους, ενώ σημαντικό ρόλο στην αποφόρτιση και τόνωση της ψυχολογίας διαδραματίζει και η συμμετοχή σε μία δραστηριότητα κατά κύριο λόγο ομαδική. Τα ίδια οφέλη αναδείχτηκαν και από την έρευνα των Castro κ.συν. (2009), των Barnet-Lopez κ.συν. (2016), αλλά και των Gardner κ.συν. (2008), οι οποίοι

ερμήνευσαν ότι ο χορός μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των ενηλίκων αναφορικά με το σώμα τους, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Μέσα στις επιδράσεις που αναφέρθηκαν είναι ακόμη η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας και ειδικότερα το γεγονός ότι μέσω της δραστηριότητας αυτής οι ενήλικες μαθαίνουν τον σεβασμό και την αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους τους και κυρίως το πώς να εντάσσονται ομαλά μέσα στο σύνολο. Επιπροσθέτως, όπως καταθέτουν οι Ζήση, κ. συν. (2014), οι εκπαιδευόμενοι χορευτές, με την ένταξή τους σε προγράμματα εκμάθησης χορού, προάγουν την ομαδικότητα γεγονός που αποτελεί θετικό στοιχείο του χαρακτήρα τους αλλά και του τρόπου συμπεριφοράς προς τους οικείους τους. Για την αίσθηση ότι γίνονται καλύτεροι άνθρωποι, βελτιώνουν τις κοινωνικές τους αρετές, αποκτούν συναισθηματική ισορροπία, σέβονται τον συνάνθρωπο και τηρούν κανόνες, κάνουν λόγο και άλλοι συγγραφείς (Mac Millan 2016), που υπογραμμίζουν με τον τρόπο αυτό τα οφέλη που συνδέονται με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας.

Το έκτο κατά σειρά πιο αξιόλογο κέρδος, είναι η βελτίωση και διατήρηση της φυσικής κατάστασης. Ο χορός ως μία δραστηριότητα η οποία εμπερικλείει κίνηση, συγκροτεί ένα είδος σωματικής άσκησης, η οποία μαζί με τη μουσική ενταγμένα μέσα στην έννοια της ομάδας γίνεται πιο ευχάριστα και βελτιώνει τις φυσικές ικανότητες, την αντοχή, την αίσθηση για το σώμα τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα δίνουν προηγούμενες έρευνες (Αργυριάδου, 2013˙ Connor, 2000 ˙ Hui, et al., 2009˙ Mavrovouniotis et al., 2010). Αναφορά πρέπει να γίνει και στην ευεργετική επίδραση του χορού στην ικανότητα ισορροπίας των χορευτών, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα του Krampe (2013).

Ως ωφέλεια καταγράφεται η δυνατότητα των συμμετεχόντων μέσω του χορού να λάβουν μέρος σε εκδηλώσεις, γλέντια πανηγύρια, εκδρομές και παραστάσεις που συνδέονται με την παράδοση, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις, να κοινωνικοποιούνται, να διασκεδάζουν. Το εύρημα αυτό αναδείχτηκε επίσης από τις έρευνες των Ζήση, κ.συν. (2014), αλλά και των Gardner κ.συν. (2008).

Τέλος ένα ακόμα σημαντικό όφελος που προέκυψε, σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη εφόσον διαπιστώθηκε πως η παρακολούθηση μαθημάτων χορού βοηθά τους συμμετέχοντες στην εργασία τους, όταν αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκομίζουν από τα μαθήματα. Εντοπίστηκε λοιπόν, να υπάρχει μια έμμεση επίδραση στην εργασία κάποιων από τους συμμετέχοντες, επιβεβαιώνοντας την Αργυριάδου (2013) για τις θετικές επιδράσεις που επιφέρει η παρακολούθηση μαθημάτων. Ωστόσο, το συγκεκριμένο όφελος δεν εντοπίστηκε σε καμία από τις έρευνες που μελετήθηκαν. Η βελτίωση του επαγγελματικού τομέα όμως αναδείχτηκε ως κίνητρο από αρκετές έρευνες (Fujita-Starck, 1998 ·Καραλής, 2013 · Scanlon, 2008).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο παραδοσιακός χορός, συγκροτεί μία δημιουργική δραστηριότητα που αποτελεί διαφυγή για αρκετούς ενήλικες, οι οποίοι παρακινούνται από εγγενή κίνητρα τα οποία σχετίζονται κυρίως με εσωτερικές διαδικασίες, όπως αντιμετώπιση ψυχολογικών καταστάσεων, διέξοδος από προβλήματα της καθημερινότητας, ψυχολογική υποστήριξη, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εκτόνωση, απόκτηση γνώσεων, αγάπη για την παράδοση και τον πολιτισμό, τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, ψυχαγωγία και διασκέδαση. Παράλληλα δεν απουσιάζουν και τα εξωτερικά κίνητρα, όπως η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και η διατήρηση της καλής υγείας, η συμμετοχή σε παραστάσεις και σε παραδοσιακά γλέντια και ο ρόλος του χοροδιδασκάλου και της μεθόδου διδασκαλίας. Αναφορικά με τις επιδράσεις που προκύπτουν και τα οφέλη που εισπράττουν οι ενήλικες που μετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες,, που δυνητικά μπορούν να μετατραπούν σε κίνητρο ώστε να προσελκύσουν μεγαλύτερο αριθμό, εντοπίζονται σε επίπεδα που μπορεί να υποστηριχτεί ότι ταιριάζουν με τις προσδοκίες των χορευτών και αναφέρονται στους τομείς του ψυχολογικού πεδίου, όπως βελτίωση της ψυχικής ευεξίας και της ικανοποίησης από την συμμετοχή σε παρόμοιες δράσεις. Επιπλέον μπορούμε να ισχυριστούμε, σύμφωνα με τα σχετικά ευρήματα της έρευνάς μας, ότι ο χορός συμβάλλει θετικά σε αρκετές πτυχές της ζωής καθώς δίνει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων, τους φέρνει σε επαφή με την πλούσια πολιτιστική παράδοση του τόπου μας, αναπτύσσει τις γνώσεις τους, διαμορφώνει τον χαρακτήρα, προάγει τη φυσική κατάσταση και την υγεία και επιπρόσθετα, δίνει λόγους για συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και επαγγελματική ανάπτυξη.

Τα επακόλουθα της έρευνάς μας, ταυτίζονται με την πλειονότητα ομόλογων ερευνών, κυρίως στον τομέα των κινήτρων αλλά και των επιδράσεων, με τον μόνο περιορισμό ότι, αρκετά στοιχεία που αναφέρθηκαν, βασίζονται και σε ευρήματα ερευνών για επιδράσεις από μαθήματα χορού γενικότερα. Ένα ακόμη δεδομένο που προέκυψε στην παρούσα, η μικρή συμμετοχή ανδρών σε σχέση με τη συμμετοχή των γυναικών, θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για μελλοντικές μελέτες που θα εντοπίζουν τα ξεχωριστά κίνητρα των ανδρών χορευτών έτσι ώστε οι πολιτιστικοί σύλλογοι να προσελκύουν μεγαλύτερο αριθμό ανδρών στα χορευτικά τους τμήματα.

Βιβλιογραφία

Babbie E. (2011). Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Αθήνα, Κριτική.

Barnet-Lopez, S., Pérez-Testor, S., Cabedo-Sanromà, J., Oviedo, R. G., & GuerraBalic, M. (2016). Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 51, 10-16.

Bauman, A., & Owen, N. (1996). Physical activity of adult Australians: Epidemiological evidence and potential strategies for health gain. *Journal of Science and Medicine in Sport, 2(*1), 30-41.

Borowiecki, K. J., & Marvão, C. (2017). May I have this dance? Dance participation and attendance in Denmark. *Cultural Trends*, pp. 155-167.

Cachioni, M., Nascimento Ordonez, T., da Silva, T. B. L., Tavares Batistoni, S. S., Sanches Yassuda, M., Caldeira Melo, R., …, & Lopes, A. (2014). Motivational factors and predictors for attending a continuing education program for older adults. *Educational Gerontology*, 40(8), 584-596.

Castro, C. J., Giani, S. T., Ferreira, A. M., Bastos, A. F., Cruz, H. T., Boechat, R., & Dantas, H. E. (2009). Depression in inactive and active elderly women practitioners of dance, weight-lifting or meditation. *Acta Medica Lituanica* 16(1-2), 52-57.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Ανακτήθηκε από http://gen.lib.rus.ec/

Coté, J., Salmela, J. H., Baria, A., & Russell, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist, 2*, 127-137.

Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1η ελληνική εκδ.). Αθήνα: ίων/ Έλλην.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Darlington, Y., & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice. Stories from the field*. Australia: Allen & Unwin.

Douka, S., Zilidou, V., Lilou, O., & Manou, V. (2019). Traditional Dance Improves the Physical Fitness and Well-Being of the Elderly. *Frontiers in Aging Neuroscience,* pp. 1-9. doi.org/10.3389/fnagi.2022.

Eyigor, S., Karapolat, H., Durmaz, B., Ibisoglu, U., & Cakir, S. (2009). A randomized controlled trial of Turkish folklore dance on the physical performance, balance, depression and quality of life in older women. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48, pp. 84–88.

Filippou, F., Goulimaris, D., Baxevanos, S., & Genti, M. (2010). Adult attendance in Greek traditional dancing classes. *Exercise and quality of life*, pp. 15-28.

Ανακτήθηκε από: http://www.eqoljournal.com/wpcontent/uploads/2021/11/EQOL_2_1_b.pd.

Filippou, F., Rokka, S., & Mavridis, G. (2016). Examining the motives for participating in dance activities, using the "Physical activity and leisure motivation scale" (PALMS). *Sport Science* 9(1), 42-49.

Filippou, F., Tsitskari, E., Bebetsos, E., & Goulimaris, D. (2019). Evaluating Dancers Participation Motives The Use of the Greek Version of the BRSQ. *Sport Mont*, pp. 23–28.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. New Delhi: Sage Publications.

Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of Adult Students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29-40

Gardner, S. M., Komesaroff, P., & Fensham, R. (2008). Dancing beyond Exercise: Young People's Experiences in Dance Classes. *Journal of Youth Studies, 11(6), 701-709.*

Hubackova, S., & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 396 – 400.

Hui, E., Chui, B. T.-k., & Woo, J. (2009). Effects of dance on physical and psychological well-being in older persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, pp. e45–e50.

King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. Στο: C. Cassel & G. Symon (Επιμ.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (σσ. 11-23). London: Sage Publications.

Knowles, S. M., Holton, F. E., & Swanson, A. R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6η έκδ.). California: Elsevier.

Koutsouba, M., Giossos,Y. & Trichaki, I. (2006). The Effect of Greek Folk Dance Learning in the Configuration of the Dancing Habits of the Students of the Department of Physical Education and Sport Science, University of Athens. *Inquiries in Sport & Physical Education* .Volume 5 (1), 116 – 124.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lykesas, G., & Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching Greek traditional dances. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 552-562.

MacMillan, T. (2016). An exploration of older adults' perceptions and motivating factors behind participation in dance. *International Journal of Humanities and Social Science Review* 2(1), 23-35.

Maraz, A., Király, O., Urbán, R., Griffiths, M., & Demetrovics, Z. (2015). Why Do You Dance? Development of the Dance Motivation Inventory (DMI). *PLoS ONE, pp*. 1-11. doi.org/10.1371/journal.pone.012286.

Mavrovouniotis, F., Argiriadou, E., & Papaioannou, C. (2010). Greek traditional dances and quality of old people's life. *Journal of Bodywork & Movement Therapies*, pp. 209-218.

Mazckuk, M.(1987). Ο ρόλος του λαϊκού χορού στη ζωή του ανθρώπου στη φάση του σύγχρονου πολιτισμού μας. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την έρευνα του χορού. Αθήνα: Δ.Ο.Λ.Τ.

Molloya, F., Keoghb, J., Krampec, J., & Guzma, A. (2015). Dance mobility: a somatic and dance programme for older adults in New Zealand. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy,* 10(3), 169-18.

Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83-98.

Murrock, J. C., & Heifner Graor, C. (2014). Effects of dance on depression, physical function, and disability in underserved adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 22, 380-385.

Nieminen, P. (1998). Motives for Dancing Among Finnish Folk Dancers, Competitive Ballroom Dancers, Ballet Dancers and Modern Dancers. *European Journal of Physical Education*, pp. 22-34.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design and attitude measurement.* London and New York: Continuum.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rossman, G. B., & Rallis S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rothes, A., Lemos, S. M., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 112, 939-948.

RoyChowdhury, D. (2012). Examining reasons for participation in sport and exercise using the physical activity and leisure motivation scale (palms). (Master thesis) Victoria University.

Scanlon, L. (2008). Adults' motives for returning to study: The role of self-authoring authoring. *Studies in Continuing Education,* 30(1), 17-32.

Sofianidis, G., Hatzitaki, V., Douka, S., & Grouios, G. (2009). Effect of a 10-Week Traditional Dance Program on Static and Dynamic Balance Control in Elderly Adults. *Journal of Aging and Physical Activity*,17, pp. 167-180.

Stavridis, A., Kaprinis, S., & Tsirogiannis, I. (2015). Participation's Motives in Dancing Activities. Gender and Age as Differentiation Factors. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* pp. 535-539. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n3s1p535.

Warburton, E. C. (2009). On becoming a teacher: Dance, pedagogy, and the debate over dance teacher quality. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41(1), 329-337.

Άντζακα-Βέη, Ε., & Λουτζάκη Ρ. (1999). Λήμμα. «Ο χορός στην Ελλάδα». *Εκπαιδευτική Εγκυκλοπαίδεια 28, 327-341 Ειδικό αφιέρωμα: «Μουσική, Χορός, Κινηματογράφος, Θέατρο».* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2021, από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MUSIC186/EKDOTIKH_O%20XOROS%20STHN%20ELLADA.pdf.

Αργυριάδου, Ε. (2013). Η διερεύνηση των επιδράσεων της συμμετοχής σε ελληνικούς χορούς στην αντιλαμβανόμενη κατάσταση της υγείας ενήλικων ατόμων . *Διδακτορική Διατριβή.* Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γουλιμάρης, Δ., Φιλίππου, Φ., Κηπουρού, Π., & Σερμπέζης, Β. (2009). Κίνητρα συμμετοχής σε μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η περίπτωση των Γάλλων χορευτών. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Προφορικές & Αναρτημένες Ανακοινώσεις του 17ου Διεθνές Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, σελ. 9.

Δούκα, Σ., Μπαλάσκα, Π., Πολλατίδου, Π., & Τσιφτετελίδου, Σ. (2011). Διερεύνηση της Σχέσης Μεταξύ Κινήτρων Συμμετοχής και Προσκόλλησης σε Προγράμματα

Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών . *Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής,* pp. 1-7. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/330183588_Diereunese_tes_Scheses Metaxy_Kinetron_Symmetoches_kai_Proskolleses_se_Programmata_Ellenik on_Paradosiakon_Choron.

Δούλιας, Ε., Κοσμίδου, Ε., Παυλογιάννης, Ο. & Πατσιαούρας, Α. (2005). Διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής εφήβων σε ομάδες παραδοσιακών χορών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 3(2),* 107-112.

Ζάνου, Σ., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2001). Διερεύνηση λόγων συμμετοχής ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες αναψυχής. Ποιοτική μελέτη σε άτομα που συμμετέχουν σε παραδοσιακά χορευτικά συγκροτήματα. *Αθλητική Ψυχολογία, pp. 61-72.*

Ζέρβας, Μ. (2017). Φυσική δραστηριότητα και ποιότητα ζωής στην τρίτη ηλικία. Επιδράσεις του παραδοσιακού χορού. *Διπλωματική εργασία*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/11615/48832

Ζήση, Β., Γιάννη, Α., Μπουγιέση, Μ., Πολλάτου, Ε., & Μιχαλοπούλου, Μ. (2014). Συστηματική συμμετοχή σε παραδοσιακό χορό ή άσκηση; Διαφοροποιήσεις στην ποιότητα ζωής ατόμων τρίτης ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12(1), 1-8.

Ζωγράφου, Μ., & Γκαρτζονίκα, Ε. (2014). Ο παραδοσιακός χορός στον ελλαδικό χώρο. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Ελληνική λαϊκή παράδοση- Από το παρελθόν στο μέλλον* (pp. 329-341). Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ.

Ιωσηφίδης Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καλτσάτου Α., Μαμελετζή Δ., Δούκα Σ. (2008). Η επίδραση ενός προγράμματος μυϊκής ενδυνάμωσης στη λειτουργικότητα των άνω άκρων σε ασθενείς με καρκίνο του μαστού. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεραπευτικής Γυμναστικής & 8ο Συμπόσιο Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Τομέας Βιολογίας της Άσκησης ΤΕΦΑΑ/ΑΠΘ, Ελληνική Εταιρεία Θεραπευτικής Γυμναστικής και Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη..

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κράους ,Ρ.(1980). Ιστορία του χορού. Αθήνα: Νεφέλη.

Κυριακίδη, Ν. (2015). Η εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών ως κίνητρο προσέλευσης τουριστών στην Ελλάδα. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάππας Β. (2019), Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: εμπόδια στη μάθηση, κίνητρα συμμετοχής, οφέλη στη ζωή τους και χαρακτηριστικά του χοροδιδασκάλου. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ .

Λιντζέρης, Π., & Γούλας, Χ. (2017). *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία : νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ-ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (2008, Νοέμβριος 30). Χορός, Ηλικιωμένα Άτομα και Ψυχοσωματική Υγεία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 6, pp. 222 – 231.

Μιχάλτση, Μ. (2008). Κίνητρα προσέλευσης αλλοδαπών σε σεμινάρια διδασκαλίας ΕΠΧ. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ανθρώπινη Απόδοση και Υγεία» Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/122445/files/GRI-2010-4806.pd

Μπαξεβάνος, Σ. (2008). Κίνητρα προσέλευσης μαθητών σε τμήματα εκμάθησης παραδοσιακών χορών. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/115946/files/BAXEVANOS.pd.

Παπαγεωργίου, Π., Γουλιμάρης, Δ., & Σερμπέζης, Β. (2003). Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά χορευτών παραδοσιακού χορού σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε οργανωμένες χορευτικές δραστηριότητες. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός Υγεία, pp. 65-76.*

Παπαϊωαννίδου, Μ., Μπασδέκης, Ν., & Φιλίππου, Φ. (2005). Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε χορευτικές δραστηριότητες. *Άθληση & Κοινωνία, 39, 69.*

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Σαχινίδης, Κ. (1994). Κοινωνική λειτουργία του παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: Το παράδειγμα του Νομού Μαγνησίας. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας.

Σαχινίδης, Κ. (2003). Χοροστάσι: κοινωνικός χώρος λειτουργίας των χορών. *Χοροστάσι*, pp. 3-5. Ανακτήθηκε από http://sachinides.com/Xorostasi_2.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue (2011). *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης.* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue.

Φιλίππου, Φ., Γουλιμάρης, Δ., Σερμπέζης, Β., Πίτση, Α., & Γεντή, Μ. (2009, Απριλίου 30). Ο Ρόλος των Χορευτικών Συλλόγων στη Μετεξέλιξη της Ελληνικής Μουσικοχορευτικής Παράδοσης: Το Παράδειγμα του « Συγκαθιστού» Χορού του Βελβεντού Κοζάνης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* pp. 30 – 38. Ανακτήθηκε από: http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol7_1/Hape302.pd

Η κοινωνική καινοτομία βρίσκει εφαρμογή στο σχολικό έντυπο

Ιωάννα Γρηγορίου M.Ed, M.Sc.

Περίληψη

Κατά την σχολική χρονιά 2018-19, οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν το σχολικό έντυπο «το σπίρτο», δράση που υλοποιείται για πέμπτη συνεχή χρονιά στο σχολείο. Αυτή τη χρονιά, το σχολικό έντυπο υλοποιήθηκε με γνώμονα την προσφορά στο συνάνθρωπο και το ενδιαφέρον για το φυσικό περιβάλλον, με μια λέξη, μέσα από δράσεις κοινωνικής καινοτομίας. Στη συνέχεια, αναλύεται ο τρόπος δημιουργίας του σχολικού εντύπου που αποτέλεσε αιτία, κατά τη δημιουργία του να αναδυθούν δράσεις κοινωνικής καινοτομίας. Η δημιουργία του μαθητικού εντύπου «το σπίρτο» πρόσφερε στα παιδιά τη δυνατότητα να αποφασίσουν, να δράσουν επιλύοντας προβλήματα, και να αναζητήσουν με συνεργατικές διαδικασίες τους τρόπους και τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα ώστε μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής καινοτομίας όχι μόνο να εκφραστούν πάνω σε ποικίλη θεματολογία αλλά και να προσφέρουν στην τοπική κοινωνία. Με ενθουσιασμό και θέληση, κατόρθωσαν να αντιληφθούν ότι η προσφορά και η επιθυμία έκφρασης, συντονισμένα μπορούν να προσδώσουν αξία στην δημιουργία σχολικού εντύπου.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική καινοτομία, «Το σπίρτο», σχολικό έντυπο.

Social innovation programs find application in the student magazine

Ioanna Grigoriou M.Ed., M.Sc.

Abstract

During the 2018-2019 school year, students created the school magazine called “to spirto”. It has been implemented for the fifth consecutive year. This time, the project was carried out from a different point of view, as students tried to raise public awareness about the natural environment though social innovation actions. The methodology which was followed is analysed in detail below. The creation of the student magazine “to spirto” offered the pupils the opportunity to develop decision making and problem solving skills. They searched for the ways and the appropriate means of expression according to collaborative processes so that through the prism of social innovation they did not only express themselves on a variety of topics but also offered to the local community. Full of will and enthusiasm, they realized that expressing themselves and sharing with the public can add value to the creation of a school magazine.

Key-words: Social innovation program, “To spirto”, student magazine.

Εισαγωγή

Με επιθυμία τη διαμόρφωση ενός μαθητικού περιοδικού που θα καταστεί τους μαθητές/-τριες κοινωνούς διαδικασιών κοινωνικής καινοτομίας, τα παιδιά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τους επέλεξαν τους στόχους και ανάλογα δραστηριοποιήθηκαν σε δράσεις όπως η μέτρηση του ph του νερού, ο καθαρισμός παραλίας, η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας πάνω σε ζητήματα προσβασιμότητας (ώστε να μην εμποδίζεται η ελεύθερη πρόσβαση σε όσους/-ες αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα). Μαζί με το μαθητικό περιοδικό τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν ώστε να συμμετέχουν σε δράσεις κοινωνικής καινοτομίας και τα οφέλη που αποκόμισαν υπήρξαν σημαντικά σε πολλαπλά επίπεδα. Στη συνέχεια αναλύονται οι δραστηριότητες αυτές καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο υλοποίησης της δράσης, τα οφέλη και οι παράμετροι που διευκόλυναν και δυσκόλεψαν αρκετά την υλοποίηση τους.

Σκοπός της εργασίας

Συνεπακόλουθα, θελήσαμε να βρεθεί ένας τρόπος ώστε το μαθητικό περιοδικό να αποτελέσει κάτι παραπάνω από ένα πολύ καλό σχολικό έντυπο. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η βιωματική και ομαδοσυνεργατική και εφαρμόστηκε με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, στις ανάγκες της κοινότητας, καθώς και στη προσέλκυση των μαθητών/-τριων σε αυθεντικά, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν τη μάθηση και την αποτύπωση των εμπειριών αυτών στο μαθητικό περιοδικό «το σπίρτο» με τρόπο που να συμβάλλει στο να καταστήσει τα παιδιά ενεργούς αυριανούς πολίτες, που θα έχουν αποκομίσει ποικίλα οφέλη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην αναζήτηση τρόπων ώστε το μαθητικό περιοδικό του σχολείου μας που υλοποιήθηκε για πέμπτη συνεχή χρονιά, να αφήσει ουσιαστικό αποτύπωμα, ανακαλύψαμε τη προσέγγιση της κοινωνικής καινοτομίας στην εκπαίδευση (Service Learning). Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/-τριες σε ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, οι οποίες έχουν ως σκοπό την παροχή κοινωνικής ωφέλειας σε ανθρώπους αλλά και γενικότερα στην τοπική κοινότητα, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα τους στόχους ενός προγράμματος σπουδών. Αυτό που καθιστά σημαντική την κοινωνική καινοτομία στην εκπαίδευση είναι ότι ενσωματώνει τη θεωρία στην πρακτική καθώς μπορεί να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών ενισχύοντας την αίσθηση της συμμετοχής του/της μαθητή/-τριας αλλά και του πολίτη.

Στην Ελλάδα διαφαίνεται η ύπαρξη της τάσης προώθησης της καινοτομίας στη διδασκαλία μέσω ποικίλων νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως η ενεργή, η ομαδική, η διερευνητική, η μαθητοκεντρική μάθηση καθώς και η διδασκαλία με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επιπρόσθετα, τα σχολεία μετατοπίζονται προς μια ανοιχτή στάση στη τοπική κοινότητα, η οποία ενθαρρύνει τη συνεργασία. Η τεχνολογία

απέκτησε από πολύ νωρίς μία ιδιαίτερη σχέση με την εκπαίδευση. Με τον όρο "εκπαιδευτική τεχνολογία" ουσιαστικά περιγράφεται η σχέση μεταξύ τεχνολογικών μέσων και διδασκαλίας (Saettler, 2004). Από τα τέλη της δεκαετίας του '40 όταν και πρωτοχρησιμοποιήθηκε, έχουν συντελεστεί στα σχολεία σημαντικές αλλαγές και έχουν ανοιχτεί νέοι δρόμοι ως προς τις διδακτικές μεθόδους, τα εργαλεία, και τις πρακτικές.

Πολύ νωρίς θεωρήθηκε ότι η τεχνολογία ως μέσο, διευκολύνει τη μάθηση και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό για την υποστήριξη της. Μάλιστα διαπιστώνοντας τις αλλαγές που επέφερε σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, κάποιοι υποστήριξαν ένθερμα τον μετασχηματιστικό ρόλο της τεχνολογίας, μιλώντας για μια επερχόμενη εκπαιδευτική επανάσταση (Seidel & Rubin, 1977).

Αποσαφήνιση εννοιών

Μάθηση μέσω κοινωνικής καινοτομίας

Σύμφωνα με τις περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές, η μάθηση μέσω κοινωνικής καινοτομίας είναι μια αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία που βασίζεται σε σχολικά μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, στα οποία οι μαθητές/-τριες: (α) συμμετέχουν σε μια οργανωμένη δραστηριότητα παροχής υπηρεσιών κοινής ωφέλειας που ανταποκρίνεται σε αναγνωρισμένες ανάγκες της κοινότητας και (β) αναστοχάζονται σχετικά με τη δράση των υπηρεσιών αυτών με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοήσουν και να γνωρίσουν καλύτερα το περιεχόμενο, τις έννοιες και τις παρεχόμενες γνώσεις των θεματικών που επιλέχθηκαν από τα σχολικά μαθήματα, καθώς και να αποκτήσουν μια ευρύτερη εκτίμηση και κριτική άποψη του γνωστικού αντικειμένου και της πληροφορίας μέσω μιας αυξημένης αίσθησης προσωπικών αξιών και αστικής ευθύνης (Bringle, Hatcher, & McIntosh, 2006).

Η ανοικτή προσέγγιση μάθησης

Η ανοικτή προσέγγιση μάθησης, ως πολιτική αλλά και εκπαιδευτική αντίληψη, στάση και στρατηγική, χρησιμοποιήθηκε και εξακολουθεί να χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διεύρυνσης, και πρόσβασης εκπαιδευτικών οργανισμών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Νικολάκη, & Κουτσούμπα, 2013). Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) γνωρίζει μια αλματώδη ανάπτυξη (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μασσαρά, 2015). Στην αλματώδη ανάπτυξη αυτή, συμβάλλει καίρια η ανάπτυξη της τεχνολογίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νέες τεχνολογίες στην ΑεξΑΕ επικεντρώνονται και στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης του ατόμου, η οποία αποτελεί και ζητούμενο της σύγχρονης εποχής καθώς, μεταξύ άλλων, συμβάλει και στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή τη διαδικασία εκείνη με την οποία το άτομο επιλέγει, διαχειρίζεται και αξιολογεί τις μαθησιακές δραστηριότητες (Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης, & Λιοναράκης 2015). Προσπάθεια καταβάλλεται ώστε οι μαθητές/-τριες να έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται μόνοι τους τη μαθησιακή διεργασία, ανάλογα με τους στόχους τους,

τις προηγούμενες γνώσεις τους και δεξιότητές τους, αλλά κυρίως ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (Rodriguez, 2012).

Η δημιουργία μέσα από διαδικασίες κοινωνικής καινοτομίας

Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης διαχρονικά αλλάζουν, άρα υπάρχουν αλλαγές και ως προς τους στόχους και ως προς τις μεθόδους. Με δεδομένο ότι αυτές οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και η μετάβαση δεν γίνεται αυτόματα, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πολλές διδακτικές μεθόδους από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες που αναπροσαρμόζουν δυναμικά. Μάλιστα, όλα αυτά συμβαίνουν σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται κι επαναπροσδιορίζει στόχους και ανάγκες, θέτοντας τις βάσεις για τις επόμενες αλλαγές σε αέναες κυκλικές διαδικασίες. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η μάθηση, τελικά, είναι μία διαδικασία εξαιρετικά ευαίσθητη, εξαρτώμενη από πάρα πολλούς παράγοντες. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να επισημανθεί ότι, δεν υπάρχει μία και μόνο θεωρία μάθησης, τεχνική ή προσέγγιση που να εφαρμόζεται σε κάθε περίσταση, κι αυτό είναι κάτι που επιβάλλεται από την πολυμορφία της ανθρώπινης φύσης. Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα πρέπει να επισημανθεί ότι μπορούν να διατυπωθούν τρεις βασικές παραδοχές της ανοικτής προσέγγισης στη μάθηση: (α) η μάθηση συντελείται δυναμικά και τυχαία, σε κάθε χρονική στιγμή και σε κάθε τόπο, (β) οι στόχοι που τίθενται μπορούν και επιβάλλεται να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται μερικά ή ολικά ανάλογα με την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, και (γ) τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι προκαθορισμένα. Με αυτή τη λογική, κάθε θεωρητικό σύστημα οφείλει να αξιοποιεί όλες τις καταστάσεις και να τις μετατρέπει σε ευκαιρίες για μάθηση. Ακόμη, χρειάζεται να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στις ανάγκες ενός ατόμου ή μίας ομάδας. Τέλος, δεν πρέπει να παραμένει δογματικά στους στόχους που θέτει και στα αποτελέσματα που προσδοκά.

Μεθοδολογία της ερευνητικής αξιολόγησης της υλοποίησης του μαθητικού περιοδικού

Μέσω των καινοτόμων κοινωνικών εκπαιδευτικών δράσεων που υλοποιήθηκαν συντονισμένα στο πλαίσιο του μαθητικού περιοδικού, δημιουργήθηκε ένα γόνιμο εκπαιδευτικό πεδίο για την προώθηση της ατομικής ενδυνάμωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, για την άμβλυνση των συγκρούσεων με το διάλογο και τη μείωση των πρότερων, προκατειλημμένων αρνητικών πεποιθήσεων. Ίσως το πιο σημαντικό απ' όλα ήταν ότι ενθαρρύνθηκαν αυθεντικές ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, ιδεοκαταιγισμού και συζητήσεων με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, την παροχή γνώσεων σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Οι καινοτόμες κοινωνικές εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν συναποφασίστηκαν σε συνάντηση όλων των μελών της ομάδας δημιουργίας του μαθητικού περιοδικού, αρχικά με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2018-19, ταυτόχρονα με τη συζήτηση της θεματολογίας του περιοδικού, αμέσως μετά τη σύναψη του παιδαγωγικού συμβολαίου,

τον Οκτώβριο. Στη συνέχεια, μετά την πρώτη ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, καταγράφηκαν στην Ερμιόνη και τις γύρω περιοχές κατοικίας των παιδιών, τα σημεία που δεν τηρούνταν ούτε στοιχειωδώς κανόνες προσβασιμότητας για άτομα με κινητικά προβλήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φυλλαδίου από τα παιδιά με στόχο να ευαισθητοποιήσουν την ευρύτερη κοινότητα, διανέμοντάς το. Τα παιδιά, με τη συνοδεία των γονιών τους μετέβησαν στο Δημαρχείο όπου και συνάντησαν τον αρμόδιο αντιδήμαρχο και τον ενημέρωσαν σχετικά με τις δράσεις που είχαν ως τότε αναλάβει.

Στη συνέχεια, τον Ιανουάριο, προχωρήσαμε στον καθαρισμό παραλίας, η οποία απέχει κοντινή απόσταση από το σχολικό συγκρότημα. Τότε μετρήθηκε και το ph του νερού της ακτής για να εντοπιστεί, σε ποιο βαθμό είναι μολυσμένα τα νερά της παράκτιας περιοχής. Η προαναφερθείσα δράση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του καθηγητή βιολογίας του σχολείου. Για τον καθαρισμό της παραλίας ενημερώθηκε το τοπικό λιμενικό τμήμα για τη σχετική άδεια. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων των μετρήσεων καταγράφηκε και μελετήθηκε από τα παιδιά, μέσω πλατφόρμας wiki, έγινε μοντελοποιήση για τις επιδράσεις που μπορεί να έχει ο βαθμός της μόλυνσης στην παράκτια ζωή. Μερικοί μαθητές/-τριες βοήθησαν στο κοινωνικό συσσίτιο που έχει οργανωθεί από την τοπική ενορία. Όλα τα ευρήματα, οι διαπιστώσεις, οι μελέτες- μετρήσεις αλλά και οι εντυπώσεις συζητήθηκαν στην ολομέλεια όπως και όλα τα θέματα που απασχόλησαν την ομάδα και περιλαμβάνονταν στο «σπίρτο».

Ένα παράδειγμα κοινωνικής μάθησης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του σχολικού εντύπου ήταν η δεντροφύτευση, που υλοποιήθηκε στο λόφο απέναντι από το σχολείο. Οι δράσεις αυτές ίσως μπορούν να χαρακτηριστούν ως συνήθεις πρακτικές κοινωνικής μάθησης με εκπαιδευτικό περιεχόμενο με χαρακτηριστικά θεματικών του αναλυτικού προγράμματος. Η μέτρηση του ph για τους μαθητές/-τριες του λυκείου αποτελεί μια πειραματική διαδικασία που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, παρόλα αυτά τα παιδιά προχώρησαν σε αυθεντικές εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η λήψη δειγμάτων νερού και η μελέτη τους -και στο μικροσκόπιο, εκτός από το ph,- με τρόπο που σημαίνει ότι εφαρμόζουν αυτό που έχουν μάθει στην τάξη και έξω απ' αυτή. Αφού συνέλεξαν και ανέλυσαν τα δείγματα νερού, σε ομάδες παρουσίασαν τα ευρήματά τους στη δημοτική αρχή, περιγράφοντας τη μεθοδολογία που ακολούθησαν και τα αποτελέσματα της εργασίας. Με αυτό το τρόπο δόθηκε η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να αναστοχαστούν και να εξετάσουν κριτικά τις εμπειρίες μάθησης μέσω των κοινωνικών δράσεων που έφεραν σε πέρας αλλά και τις γνώσεις που αποκόμισαν σχετικά με τη ρύπανση του υδάτινου περιβάλλοντος.

Η ενεργή εμπλοκή στη ζωή της κοινότητας ενσωματώθηκε σε μια μαθησιακή πορεία που έχει στόχους και κοινωνικό αντίκτυπο. Έτσι έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να αποκτήσουν βιωματικές ευκαιρίες κατάκτησης της γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων σε ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Παρόλο που η κοινωνική καινοτομία στην εκπαίδευση προέρχεται από τη θεωρία της βιωματικής εκπαίδευσης που σημαίνει «μάθηση με πράξη», υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά εν προκειμένω, που τη διαφοροποιούν. Αρχικά, η μάθηση μέσω εκπαιδευτικής κοινωνικής καινοτομίας καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου το κύριο κίνητρο είναι η κοινωνική υπηρεσία ωφελείας. Συνεπακόλουθα, τα παιδιά συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή αυτή εμπειρία αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και αναστοχάζονται πάνω στο τι συνέβη κατά τη διάρκεια, καθώς και μετά από αυτή. Πολύ σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών αναφορικά με την απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων των ιδίων, κάτι που διαφοροποιεί την απλή βιωματική μάθηση από εκείνη που συντελείται μέσω της κοινωνικής μάθησης.

Οι διαδικασίες αναστοχασμού που συντελούνταν στην ολομέλεια καθώς και η αποτίμηση επέτρεψαν σε μας τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές/-τριες από τη συγκεκριμένη κοινωνική και εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι δράσεις κοινωνικής καινοτομίας συντελούνταν σε τακτικές εβδομαδιαίες εκπαιδευτικές ενέργειες, επιτρέποντας μας να οργανώσουμε καλύτερα τη διαδικασία και να δημιουργήσουμε την αίσθηση της συμμετοχής παρακινώντας όλους σε μια κοινή, ομαδική εκπαιδευτική δραστηριότητα. Είναι γεγονός ότι η κοινωνική μάθηση περιελάμβανε εξίσου βραχυπρόθεσμες δράσεις, και δραστηριότητες οκτάμηνης διάρκειας, κάτι που θα μπορούσε να επεκταθεί χρονικά και σε πολύχρονες δραστηριότητες (Felten, & Clayton, 2011).

Εκείνο που καθιστά την εκπαιδευτική κοινωνική καινοτομία σημαντική είναι ότι καλλιεργεί την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων και παρέχει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί η μετασχηματιστική μάθηση (Felten, & Clayton, 2011). Εστιάσαμε στην ενσωμάτωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σεναρίων μάθησης μέσω της κοινωνικής καινοτομίας σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. Ολοκληρώνοντας, μελετήσαμε και επιλέξαμε μαζί με τους μαθητές/-τριες να εφαρμοστούν και να παρουσιαστούν κάποια από τα σχέδια κοινωνικής αποτίμησης καθώς και σχετικές δραστηριότητες αποτίμησης σε αυθεντικά και καθημερινά περιβάλλοντα μάθησης.

Οι εργασίες- δημιουργίες των παιδιών για τις ανάγκες του περιοδικού, αναρτούνταν στον προκαθορισμένο χρόνο, είτε σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ.moodle), είτε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Τα παιδιά έβλεπαν, σχολίαζαν και αναρτούσαν, με τη βοήθεια ηλεκτρονικών συσκευών (Η/Υ, tablets) τα επιλεγμένα, από τα άλλα μέλη της ομάδας και από τον εκπαιδευτικό, αρχεία και συναποφάσιζαν ποια θα τροποποιούνταν ή αυτούσια θα συμπεριλαμβάνονταν στην έντυπη και ηλεκτρονική έκδοση του σχολικού περιοδικού «το σπίρτο». Επίσης οι μαθητές/-τριες μπορούσαν, αν χρειαζόταν, σε προκαθορισμένο χρόνο να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και τους δάσκαλους τους μέσω εφαρμογών όπως chat ή βιντεοκλήσεις (Skype, Viber) για να εκφράσουν απορίες, παρατηρήσεις, σχόλια. Στις διαδικτυακές αυτές συναντήσεις συζητούνταν θέματα που σχετίζονταν με τις δραστηριότητες κοινωνικής καινοτομίας, όπου τα παιδιά αναζήτησαν προτάσεις, συζήτησαν παρεμβάσεις ώστε να

βελτιώσουν τα πράγματα σε τοπικό επίπεδο, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Σημαντικό είναι να καθίσταται ακριβές τι θέλουμε να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν οι μαθητές/-τριες με το τέλος της συμμετοχής τους στο μαθητικό περιοδικό και τι θα μπορούν να κάνουν οι μαθητές μέχρι το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης. Κατά τη διαδικασία στοχοθεσίας προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά ότι οι στόχοι που θα έθετε η ομάδα θα έπρεπε να είναι SMARTER. Μέσα από την προσέγγιση αυτή, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις κοινωνικής καινοτομίας ως μέρος του μαθητικού περιοδικού «το σπίρτο»:

- ενισχύουν την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριων που οδηγεί σε ένα υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής και αστικής ευθύνης.
- προσφέρουν ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης και με αυτό τον τρόπο, συμβάλλουν στην προετοιμασία της καριέρας τους.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες γινόμαστε μια ομάδα συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων καθώς από κοινού μορφοποιούμε παράγοντες διδακτικής και μαθησιακής αλλαγής, και συμμετέχουμε με εκπαιδευτικές δράσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τον πραγματικό κόσμο.

Πιθανά αποτελέσματα από την εποικοδομητική εφαρμογή της κοινωνικής μάθησης φάνηκαν να είναι ότι:

- Οι μαθητές/-τριες καθίστανται ικανοί να αναλύουν, να συζητούν και να αξιολογούν τη δική τους μάθηση.
- Οι μαθητές/-τριες απόκτησαν την ικανότητα αξιολόγησης ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων που προκύπταν με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση.
- Ενθαρρύνονται στάσεις των μαθητών/-τριων που τους καθιστούν υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες και αποδέκτες γνώσης μέσω μαθησιακών εμπειριών σε αυθεντικά κοινωνικά περιβάλλοντα.
- Ενθαρρύνεται η ενσυναίσθηση και η κατάκτηση της γνώσης μέσω κοινωνικών δράσεων από τους/τις μαθητές/-τριες (Eyler, 2002).
- Ενισχύονται οι ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών/-τριων, ώστε να μετέχουν στο μέλλον σε δράσεις συμμετοχικής μάθησης με επιτυχία (Calderhead, & Gates,1993).

Τα θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τις παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες κοινωνικής καινοτομίας έρχονται να προστεθούν σε εκείνα που αποκτούν από τη συγγραφή, την καλλιέργεια του αισθητηριακού κριτηρίου και της δημιουργίας μέσα από τη ζωγραφική, τη δημιουργία κόμικ, αφίσας ή κολλάζ κ.α. και αποδίδονται στην ουσιαστική ενσωμάτωση της απόκτησης γνώσης με την εθελοντική και εκπαιδευτική εμπλοκή στην κοινότητα καθώς και στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπου

οι μαθητές/-τριες αναστοχάζονται εποικοδομητικά τις εμπειρίες τους. Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν ειδικές δεξιότητες όπως οι παρακάτω:

- Ικανότητα σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και πόρων.
- Ικανότητα συμμετοχής σε αυθεντική και αποτελεσματική εκπαιδευτική δράση.
- Προθυμία στην αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πλαίσιο, τις ανάγκες, το περιεχόμενο και τα υλικά /πόρους του προγράμματος.
- Ικανότητα οικοδόμησης πραγματικών και αποτελεσματικών μαθησιακών σχέσεων με τα μέλη της κοινότητας και τους συνομηλίκους.
- Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης στη μάθηση και τους δασκάλους.
- Ενδυνάμωση του ατόμου, που με γνώμονα την ηθική και την αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες κοινωνικής καινοτομίας, ο έφηβος προετοιμάζεται για την ενήλικη ζωή του.
- Κατανόηση της μαθησιακής πορείας αλλά και της προόδου της δράσης.

Συνοψίζοντας, ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και ο διάλογος στην τάξη μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών/-τριων, την ηθική ανάπτυξη και την ουσιαστική μάθηση.

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, την ομαδική εργασία, αφορούσε την επίλυση προβλημάτων και τη συμμετοχική διερεύνηση και αποτύπωση μέσω της καθοδήγησης του δασκάλου. Η αξιολόγηση ήταν διαμορφωτική και τελική. Αξίζει να σημειωθεί ότι η όλη εκπαιδευτική δράση και τα αποτελέσματά της, δηλαδή μεταξύ άλλων και το ίδιο το μαθητικό περιοδικό, φάνηκε να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην τοπική κοινότητα της Ερμιόνης.

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτοντας βαθιά κατανόηση των πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριων τους είναι ίσως οι καταλληλότεροι για τη επιτυχή εφαρμογή της εκπαίδευσης μέσω κοινωνικής καινοτομίας, αλλά και για την ενσωμάτωση αντίστοιχων πρακτικών σε διάφορες δράσεις της σχολικής ζωής (Belenky, & Stanton, 2000).

Ο δάσκαλος ως διευκολυντής και μέντορας αξιολογούσε και μαζί με τους μαθητές /-τριες του επέλεγε τις κατάλληλες, εστιάζοντας στην επικοινωνιακή προσέγγιση, στη διερεύνηση, ανάλυση και σύνθεση, καθώς και στην κατανόηση, συζήτηση, προβληματισμό, και τέλος παρουσίαση από τους μαθητές/-τριες του μαθητικού περιοδικού. Η μάθηση μέσω δράσεων που εμπεριέχονται στη σχολική ζωή και εν προκειμένω της κοινωνικής καινοτομίας, βοηθά τα παιδιά να μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα συναισθήματα καθώς και να συμμετέχουν ενεργά στις ιστορίες των άλλων. Ίσως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της παραπάνω εκπαιδευτικής προσέγγισης που δεν πρέπει να παραλείπεται να αναφερθεί είναι ότι αναπτύσσεται πολυεπίπεδη συνεργασία. Παρακάτω παρατίθεται το μαθητικό περιοδικό των μαθητών/-τριων του ΓΕΛ Ερμιόνης «Το σπίρτο», στην ηλεκτρονική του μορφή, όπως είναι αναρτημένο

στην ιστοσελίδα του σχολείου μας. Το περιοδικό έχει εκδοθεί και σε έντυπη μορφή: http://lyk-ermion.arg.sch.gr/to-spirto-mathitiko-periodiko-ge-l-ermionis/

file:///E:/TO%20SPIRTO_2019_SMALL.pdf

Περιορισμοί της έρευνας

Συναντήσαμε και σχετικές δυσκολίες όπως: α) τον βαθμό υπευθυνότητας των μαθητών, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις έπρεπε να υπενθυμίζονται συχνά οι κανόνες αφού οι δράσεις που συνοδεύουν την έκδοση του μαθητικού περιοδικού απαιτούν υψηλό βαθμό υπευθυνότητας, β) την πρόσβαση στο διαδίκτυο και την απόκτηση του ανάλογου εξοπλισμού από όλους τους/τις μαθητές/-τριες, κάτι που κάποιες οικογένειες δε μπορούσαν να υποστηρίξουν, που όμως λύθηκε με τη χρήση των υπολογιστών του σχολείου, γ) τον αυξημένο χρόνο ενασχόλησης καθώς και τον αυξημένο φόρτο εργασίας μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών, δ) τις δυσκολίες που προέκυπταν -σε κάποιες περιπτώσεις -λόγω μη εξοικείωσης με την τεχνολογία.

Πρόταση για περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να είναι η καταγραφή των πεποιθήσεων και απόψεων των μαθητών/-τριων πριν και μετά την υλοποίηση του μαθητικού περιοδικού μέσα από δράσεις κοινωνικής καινοτομίας, ώστε να αποτυπωθούν οι τυχόν αλλαγές που επήλθαν και που σχετίζονται με αυτό.

Εν κατακλείδι, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας και της προσφοράς, δράσεις όπως το μαθητικό περιοδικό «το σπίρτο» και η υλοποίηση δράσεων κοινωνικής καινοτομίας που εντάσσονται σε αυτό, προϋποθέτουν από τον μαθητή και τον δάσκαλο να εμπλέκονται και να υιοθετούν πολλαπλούς ρόλους κατανόησης αλλά και να προβάλλουν το όραμα μιας πληρέστερης μαθησιακής προσέγγισης, αυτής της ουσιαστικής, ενεργούς, συμμετοχικής, κριτικής και μετασχηματιστικής μάθησης. «Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι σημαντικοί γιατί όλοι μπορούν να προσφέρουν κάτι». Rev. Martin Luther King, J.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amanatidis N. (2019) «Efarmogi Programmaton Koinonikis Kainotomias stin Ekpaidefsi. Parousiasi Draseon apo tin Ellada, to Notio Soudan kai to Ouzmpekistan meso tou Programmatos Ypotrofion Fulbright». Praktika tou 6ou Synedriou: "Neos Paidagogos" - Athina, 11 & 12 Maiou 2019

Armakolas, S., Panagiotakopoulos, Ch., & Massara, Ch. (2015). I aftorrythmizo-meni mathisi kai to mathisiako perivallon stin ex Apostaseos Ekpaidefsi. Sto A. Lionarakis, S. Ioakeimidou, G. Manousou, M. Niari, T. Chartofylaka & S. Papadimitriou (Epim.), 8o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. Kainotomia kai Erevna. 7-8 Noemvriou 2015 (sel. 102-113). Anaktithike apo http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/32/24

Belenky, M. and Stanton, A. (2000), “Inequality, development and connected knowing”, in Mezirow and Associates, J. (Ed.), Learning As Transformation, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton’s typology of service paradigms and integrity. Michigan Journal of Community Service Learn-ing, 13(1), 5–15.

Calderhead, J., & Gates, P. (1993). Introduction. In J. Calderhead, & P. Gates Conceptualizing reflection in teacher development (pp. 1-10). Washington, DC: Falmer Press.

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. Journal of Social Issues, 58, 517–534.

Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. In W. Buskist, & J. Groccia (Eds.), Evidence-based teaching: New directions for teaching and learning, San Fran-cisco, CA: Jossey -Bass. http://dx.doi.org/10.1002/tl.470 (pp. 75–84).

Ligoutsikou, E., Koutsoumpa, M., Koustourakis, G., & Lionarakis A. (2015). I Theoria tis Pollaplis Noimosynis os kinitirios dynami energopoiisis kai ma-thisiakis exelixis stin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi me tin axiopoiisi ton TPE. Sto A. Lionarakis, S. Ioakeimidou, G. Manousou, M. Niari, T. Charto-fylaka & S. Papadimitriou (Epim.), 8o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. Kainotomia kai Erevna. 7-8 Noemvriou 2015 (ss. 43-57). Anaktithike apo http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/16

Nikolaki, E., & Koutsoumpa, I. M. (2013). I afto-rythmizomeni mathisi stin exA-E. Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 9 (No1), 19-31. Anaktithike apo http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9807/9932

Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2015). Students, computers and learning: Making the connection. Paris: PISA, OECD Publishing.

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. European Journal of Open, Distance and E-Learning, Vol 2. Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf

Seidel, R. J. & Rubin, M. (1977). Computers and communications: Implications for education. New York, NY: Academic Press.

Saettler, L. P., 2004, The Evolution of American Educational Technology Connecticut Information Age Publishing

Καινοτομία – Αλλαγή: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

Σίσκου Θωμαή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Η εισαγωγή του Ολοήμερου Σχολείου ως επίσημος θεσμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε το 1997 με το Νόμο 2525/1997. Με τον όρο Ολοήμερο Σχολείο θεωρείται το σχολείο όπου το πρόγραμμά του επεκτείνεται μέχρι τις απογευματινές ώρες και σκοπός του Ολοήμερου Σχολείου, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 του Υπουργείου Παιδείας είναι η υποχρεωτική εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων του σχολείου, η προετοιμασία των μαθημάτων (μελέτη) της επόμενης ημέρας και η εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε προαιρετική βάση για αδύναμους μαθητές. Η μορφή, η δομή και το πρόγραμμα σπουδών του ολοήμερου προγράμματος άλλαξε πολλές φορές με την πάροδο των χρόνων, από τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης το 1989 μέχρι τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα το 2010,τα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία το 2016 και τα Δημοτικά Σχολεία με Διευρυμένο Πρόγραμμα τη φετινή σχολική χρονιά, το 2022. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθούν οι όροι που σχετίζονται με το ολοήμερο σχολείο και να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, ολοήμερο σχολείο, μαθητής

Siskou Thomai, Physical Education Teacher, MA Educational Leadership and Administration

Abstracts

The introduction of the All-Day School as an official institution in the Greek education system took place in 1997 with Law 2525/1997. By the term All-Day School is considered the school where its program extends until the afternoon hours and the purpose of the All-Day School, as stated in circular F.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 of the Ministry of Education is the mandatory implementation of the school's lesson plan, the preparation of the next day's lessons (study) and the implementation of remedial teaching programs on an optional basis for weak students. The form, structure and curriculum of the full-day program has changed many times over the years, from the Creative Employment Programs in 1989 to the Unified Reformed Curriculum schools in 2010, the Unified All-Day Primary Schools in 2016 and the Primary Schools with an Extended Program in this school year, 2022. The purpose of this paper is to analyze the terms related to full-day school and to state its advantages.

Key-words: innovation, full day school, student.

Εισαγωγή

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου αποτελεί μια καινοτόμο πράξη στην πορεία και εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μια αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία ουσιαστικά επιβλήθηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αλλά και της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης (Πλατή, 2019). Η καινοτομία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να προσφέρει «εκπαίδευση καρδιάς», η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αλλά ο σκοπός της είναι να επεκταθεί και στην προσφορά ανθρωπιστικής παιδείας, αποβλέποντας ταυτόχρονα στην κριτική και δημιουργική συμμετοχή του αυριανού πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα με την ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών (Σαμπάνη, 2005).

Καινοτομία

Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Ένας ορισμός της καινοτομίας διατυπώθηκε από τους Russel & Russel (1992), αφορά επιχειρηματικούς οργανισμούς είναι ο εξής:

Η καινοτομία είναι μία διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη του οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μία αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούργιο (νέο) για το συγκεκριμένο οργανισμό.

Στο σχολείο προσδιορίζονται καινοτομίες που εφαρμόζονται δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της γνώσης, στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, δραστηριότητες που στοχεύουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Γιαννακάκη, 2005).

Εισαγωγή καινοτομιών

Η παιδαγωγική του αιώνα μας στηρίζεται στην αντιαυταρχικότητα, στο διάλογο, στην αυτενέργεια, στην αυτονομία, στη συνεργασία, στο σεβασμό της παιδικής προσωπικότητας και στην αγάπη, μια αγάπη που αγγίζει και γοητεύει την παιδική ψυχή και δεν τη δυναστεύει (Χρυσαφίδης, 2002).

Η Πολιτεία προσπάθησε τα τελευταία χρόνια να εισάγει διάφορες καινοτομίες στα δημοτικά σχολεία με σκοπό να ανοίξει τα παράθυρα του σχολείου στα πραγματικά κοινωνικά δρώμενα, στα πραγματικά προβλήματα. Παράλληλα θέλησε να εφαρμόσει στη σχολική τάξη νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέα ατμόσφαιρα και νοοτροπίες.

Οι καινοτομίες που εισήχθησαν και εισάγονται ακόμη είναι αρκετές: ολοήμερο σχολείο, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, ευέλικτη ζώνη, νέες τεχνολογίες, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.τ.λ. (Καραΐσκος, 2003).

Ολοήμερο Σχολείο

Εννοιολογική προσέγγιση

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του πρωινού προγράμματος και των διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες, αντίθετα θέτει σκοπούς και στόχους και επιχειρεί την καλλιέργεια παιδαγωγικού κλίματος, που θα εξασφαλίσει τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών, τη συνεργασία και τη διαμόρφωση ενός ώριμου σκεπτόμενου πολίτη (Βρεττός, 2002).

Το Ολοήμερο σχολείο συνδέεται με μια ευρύτερη αλλαγή που στοχεύει να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να αναπτύξει τη γνώση και να καλλιεργήσει στα παιδιά νέες δραστηριότητες από ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, μειώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τις εξωσχολικές απασχολήσεις των μαθητών (Πυργιωτάκης, 2002).

Στο Ολοήμερο σχολείο καταβάλλεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής επιστρέφοντας στο σπίτι του να έχει προετοιμαστεί και να έχει εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του για την επόμενη ημέρα (Καραΐσκος, 2003).

Στόχοι – σκοποί ολοήμερου σχολείου

Οι κυριότεροι στόχοι του ολοήμερου σχολείου μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

Να διευρύνει τις κοινωνικές παρεμβάσεις του σχολείου και να δημιουργήσει προϋποθέσεις για το άνοιγμά του στην κοινωνία και στον πολιτισμό.

Να εξασφαλίσει όρους και προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο τους να εντάξουν δημιουργικές δραστηριότητες.

Τα παιδιά να παραμένουν σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους.

Οι μαθητές να τύχουν στηρικτικής μαθησιακής διδασκαλίας και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εμπέδωσης και διεύρυνσης των γνώσεων (Καραΐσκος, 2003).

Εκπαιδευτικός και ολοήμερο σχολείο

Σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει και διαρκώς μεταβάλλεται, σε ένα σχολείο που επίσης αλλάζει και οφείλει να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα της κοινωνίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος. Η πραγματικότητα αυτή αφόρα

καταρχήν τον διευθυντή του σχολείου και απλώνεται στην συνέχεια στον δάσκαλο για να φτάσει στους μαθητές και τους γονείς, ο ρόλος των όποιων επίσης αλλάζει (Πυργιωτάκης, 2002).

Σύμφωνα με τον πρώην σχολικό σύμβουλο Χ. Πατσάλη σε σχετικό άρθρο το 2007, ο ρόλος του δασκάλου του Ολοήμερου σχολείου, φαίνεται να καθορίζεται από την εντατικοποίηση των ρυθμών προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Σύμφωνα με αυτό, ο δάσκαλος έχοντας να συνεργαστεί με 25-30 μαθητές διαφορετικών τάξεων ή τμημάτων και σε λιγότερο από δύο τριαντεπεντάλεπτα , ή ένα (στην περίπτωση των μεγάλων τάξεων), δεν μπορεί να καλύψει μαθησιακά κενά κάνοντας διδασκαλία. Αν ποτέ πετύχει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της πλήρους προετοιμασίας των μαθημάτων, χρειάζεται να εντατικοποιήσει τους ρυθμούς παραβιάζοντας την ατομικότητα ως προς τη μάθηση των παιδιών, πράγμα το οποίο θα έχει και αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ρόλος, λοιπόν, του δασκάλου περιορίζεται στο να συνεχίσει σε δύσκολες συνθήκες λόγω της κόπωσης των μαθητών με την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία και τον τρόπο δουλειάς, τη πρωινή διδακτική περίοδο. Κατά τον Πυργιωτάκη (2002) είναι προφανές ότι σε κάθε σχολείο επιβάλλεται η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων, διευθυντών, δασκάλων, μαθητών, γονέων (Πυργιωτάκης, 2002: 52). Μέσα από αυτή τη συνεργασία σκιαγραφείται ένας ακόμα ρόλος του εκπαιδευτικού, του συντονιστή μιας επαγγελματικής ομάδας.

Διερευνώντας, λοιπόν, το εύρος όλων των δυνατών ρόλων που εμπλέκονται στο σύγχρονο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι Neil και Morgan (2003), καθόρισαν 12 διαφορετικούς ρόλους που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπληρώσουν ως εξής:

1. Κάτοχος επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Communicator)
2. Ειδήμων στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους (Subject expert)
3. Παιδαγωγός (Subject teacher)
4. Διαχειριστής-επόπτης της τάξης (Classroom manager)
5. Καθοδηγητής- σύμβουλος (Pastoral tutor)
6. Ανώτερο διοικητικό στέλεχος (Administrator)
7. Μέλος ομάδας (Team member)
8. Μεσαίο διοικητικό στέλεχος (Manager of other teachers)
9. Μέλος σχολικής μονάδας (School member)
10. Εκπρόσωπος του σχολείου (School representative)
11. Ερευνητής (Researcher)
12. Φορέας κυβερνητικής πολιτικής (Deliverer of government policies)
13. Δημόσιος υπάλληλος

Κατά τους Neil και Morgan (2003), οι προαναφερόμενοι ρόλοι δεν παρουσιάζονται με ιεραρχική σειρά, αλλά σε σχέση με την ευρύτερη σφαίρα επιρροής τους σε: εαυτό-μαθητές/αντικείμενο- σύστημα διοίκησης- εξωτερικό περιβάλλον (Παναγοπούλου, 2018).

Προβληματισμός για το ολοήμερο σχολείο

Υπάρχει διάχυτος προβληματισμός σχετικά με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και συγκεκριμένα όσον αφορά τα εξής:

- με τις ελλείψεις σε κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμούς. Οι ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για την κάλυψη των αναγκών του ολοήμερου προγράμματος, όπως χώροι σίτισης και χώροι ανάπαυσης των μαθητών δεν κατασκευάστηκαν ποτέ
- με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ολοήμερα σχολεία καθώς η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία τους απαιτεί οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν να έχουν ενημερωθεί και επιμορφωθεί πάνω στις ιδιαιτερότητες του διαφορετικού αυτού θεσμού, έτσι ώστε τα ολοήμερα σχολεία να καταστούν αποτελεσματικά (Saiti & Saitis, 2006)
- με την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος και των εκπαιδευτικών του ολοήμερου. Η απουσία συνεργασίας για τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των κατ' οίκον εργασιών δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές
- με την ώρα αποχώρησης των μαθητών , καθώς η πρόωρη αποχώρηση κάποιων μαθητών δυσχεραίνει τη σωστή εφαρμογή του προγράμματος και παράλληλα δημιουργεί ένταση και αναστάτωση στο χώρο διδασκαλίας (Πλατή, 2019).

Ο σκοπός του Ολοήμερου σχολείου είναι να ενισχύσει δεξιότητες μάθησης, να συμβάλει στην εμπέδωση και διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων, να εντάξει καινοτόμα, δημιουργικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή οτιδήποτε άλλα προγράμματα στο πρόγραμμά του, να καταπολεμήσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να ανακουφίσει τις οικογένειες με την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παρά τις διάφορες προσπάθειες που έγιναν σε αυτούς τους τομείς είναι κοινά αποδεκτό ότι το ολοήμερο με αυτή τη μορφή υπολειτούργησε και ελάχιστα προσέφερε τόσο στον εκπαιδευτικό - διδακτικό όσο και στον κοινωνικό τομέα (Γιαννικοπούλου & Κοπτσής, 2010).

Υποθετικό ερώτημα: «Εάν είχατε θέση εξωτερικού συμβούλου ….»

Στο υποθετικό ερώτημα «εάν είχατε θέση εξωτερικού συμβούλου του Υπουργείου Παιδείας για να εισαχθεί η εν λόγω αλλαγή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας» τα βήματα που θα ακολουθούνταν θα ήταν τα παρακάτω:

Για να υπάρξουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της συγκεκριμένης αλλαγής θα έπρεπε να σχεδιαστεί η πορεία που θα ακολουθηθεί για να αποβεί αποτελεσματική. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής του Fullan που αποτελείται από τρία στάδια: την εισαγωγή, την εφαρμογή και την εγκαθίδρυση. Πρώτα δηλαδή να αποφασιστεί η έναρξη της αλλαγής (εισαγωγή), μετά να σχεδιαστεί

και να εφαρμοστεί στην πράξη – σχέδιο δράσης (εφαρμογή) και τέλος η αλλαγή να θεωρείται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο (εγκαθίδρυση).

Έτσι θα πρέπει αρχικά να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές για τους στόχους και τους σκοπούς του ολοήμερου, τον τρόπο λειτουργίας του, το πόσο αναγκαίο είναι και πόσο εποικοδομητικές γνώσεις και δραστηριότητες θα προσφέρει στα παιδιά. Να υπάρξει φροντίδα για τη στελέχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ποια αίθουσα θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες του. Η αίθουσα θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα μέσα για τη λειτουργία του, για τη σίτιση των μαθητών. Μια κατάλληλα διαμορφωμένη τραπεζαρία με ψυγείο και με εξασφαλισμένη την καθαριότητα.

Να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών του πρωινού με τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου προγράμματος για να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, να προετοιμάζεται όσο το δυνατόν καλύτερα ο μαθητής στα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Όλες οι δραστηριότητες πρέπει να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών με το περιεχόμενο και τη διαδικασία τους. Να περιέχουν πρωτοτυπία, φαντασία, ευρηματικότητα, καινοτόμες ιδέες και πολλή αγάπη για τα ίδια τα παιδιά. Να προσπαθούν να αναπτύξουν τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών, την ομαδικότητα, την αλληλεπίδραση, να τους μαθαίνουν να αναζητούν λύσεις για να γίνουν αυτόνομοι, υπεύθυνοι και να εργάζονται μεθοδικά.

Να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με στοιχεία που να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των παιδιών και να συμβάλλουν στην καλή ψυχολογική κατάστασή τους και στην συγκροτημένη ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Η διδασκαλία να είναι οργανωμένη και μεθοδική καθώς οι μαθητές που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα ανήκουν σε διάφορες ηλικίες και τάξεις με διαφορετικές ικανότητες και επίπεδα και αυτό κάνει το έργο των εκπαιδευτικών ακόμη πιο δύσκολο και σύνθετο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους, να αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Να έχουν κοινό όραμα, κοινούς στόχους, να διαμορφώνουν θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο, να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο απογευματινό χρόνο, να προσπαθούν όλοι να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή. Όλοι να συμβάλλουν και να είναι μέρος και υποστηρικτές της καινοτομίας.

Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να στηρίζει τη συγκεκριμένη καινοτομία και τους εκπαιδευτικούς του για να μπορέσει να εδραιωθεί, να εγκαθιδρυθεί στο σχολείο αυτή η αλλαγή. Να τους ενθαρρύνει, να τους εμψυχώνει και να αξιοποιεί τα μέσα του σχολείου. Να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς, με τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Να προσπαθεί να προωθεί τη λειτουργία του ολοήμερου και να συνεργάζεται με το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή εκπαίδευσης για αυτόν τον σκοπό. Να ενημερώνει για την παιδαγωγική αξία

του ολοήμερου, για τους στόχους, για το έργο και την αξία του. Θα πρέπει να διαμορφώνει θετικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και να καταβάλλει συνέχεια προσπάθειες για την εδραίωση αρμονικού περιβάλλοντος, συνέπειας, καλής οργάνωσης, καλού σχεδιασμού, καλής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων – μαθητών.

Ο σχολικός σύμβουλος-Συντονιστής είναι αυτός που βοηθά άμεσα τον εκπαιδευτικό, τον ενημερώνει για τα γενικά παιδαγωγικά θέματα του σχολείου, για τη διδακτική προσέγγιση των αντικειμένων του ολοήμερου. Ενημερώνει και επιμορφώνει τον εκπαιδευτικό για οτιδήποτε αφορά στο έργο του στο ολοήμερο πρόγραμμα, του δίνει οδηγίες, προσπαθεί να επιλύσει απορίες και προβλήματα και συμβάλλει από την πλευρά του στην επιτυχία της καινοτομίας.

Η τοπική κοινωνία μπορεί να βοηθήσει και να στηρίξει την καινοτομία όπως το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι ίδιοι οι γονείς. Η συμμετοχή τους και η συμπαράστασή τους στο έργο των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη γιατί επιτυγχάνονται θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση, στη λειτουργία του σχολείου και γενικότερα στα ίδια τα παιδιά. Να ευαισθητοποιηθούν οι τοπικοί παράγοντες, να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η τοπική αυτοδιοίκηση σε σχέση με το σχολείο.

Η Πολιτεία τέλος, οφείλει να στηρίξει την καινοτομία με κρατική επιχορήγηση, επανδρώνοντας τα σχολεία με εκπαιδευτικό προσωπικό, υποστηρίζοντας το ρόλο του στοχεύοντας στην πολύπλευρη μόρφωση των μαθητών και στην στήριξη της εργαζόμενης οικογένειας. Να προσπαθεί να καλύπτει τις ανάγκες για τη λειτουργία και την οργάνωσή του, επιλύοντας και προλαμβάνοντας τα προβλήματα που δημιουργούνται.

Αναφορές

Boutogiannis, D. (2003). Genika paidagogika themata tou oloimerou scholeiou epistimoniki kai paidagogiki kathodigisi ton ekpaideftikon. Diathesimo sto: www.musesnet.gr/simb1/.../BUTO.DOC

Chrysafidis, K. (2002). Viomatiki – Epikoinoniaki didaskalia, Athina:Gutenberg.

Giannakaki, M.S. (2005). I efarmogi kainotomion sti scholiki monada. Sto Kapsalis, A. (epim.) Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon (ss. 243-276),

Giannikopoulou, A. & Koptsis, A.,(2010). Megistopoiisi tis mathisis se ena neo Oloimero Scholeio, Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panellinio Synedrio me thema «Mathaino pos na mathaino», 7-9 Maiou 2010Thessaloniki : Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Karaiskos, N. (2003). Enimerosi gia tis kainotomies stin ekpaidefsi: «kainotomes draseis» sto dimotiko scholeio. Diathesimo sto: http://www.musesnet.gr/.../kenotommes%20mahs%2003.doc

Neil, P. and Morgan, C. (2003). Continuing Professional Development for teachers. Kogan Page, London.

Panagopoulou, Z. (2018). I dierevnisi tis epidrasis ton proteinomenon allagon tou Oloimerou Dimotikou Scholeiou stin epangelmatiki taftotita ton ekpaideftikon kai tin epangelmatiki tous exelixi. Diplomatiki ergasia, Panepistimio Peloponnisou, Tmima Koinonikis kai Ekpaideftikis Politikis, Korinthos.

Plati, G.(2019). I metavasi apo to Dimotiko Scholeio me Eniaio Anamorfomeno Ekpaideftiko Programma sto Eniaiou Typou Oloimero Dimotiko Scholeio. Ti pragmatika allaxe kai poion ofelise; Diplomatiki ergasia, Panepistimio Thessalias, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Volos.

Pyrgiotakis, I.E. (2002). Oloimero Scholeio: Diethneis exelixeis kai i Elliniki periptosi sto Oloimero Scholeio. Athina: YPEPTh – P.I. (ss.7-27).

Pyrgiotakis, I.E. (2002). Neoi roloi sto Oloimero Scholeio: O rolos tou diefthynti. Sto: Oloimero Scholeio leitourgia kai prooptikes. Epistimoniki Epimeleia Pyrgiotakis I, OEDV: Athina.

Russell R.D. & Russell, C.J. (1992). An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy. Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana.

Saiti, A. & Saitis, C., (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece, European Journal of Teacher Education Vol. 29, No. 4, November 2006, pp. 455–470.

Sampani S. (2005). Oloimero Dimotiko scholeio: Prosanatolismoi kai prosdokies, Sto «Oloimera Dimotika Scholeia-Orama kai Pragmatikotita, Leitourgia kai Provlimata, Prosanatolismoi kai Prosdokies», epimeleia Vasilis Sakkas, Athina: Atrapos.

Vrettos, G. (2002). To oloimero Scholeio: Oi apaitiseis kai oi yposcheseis tou gia ekpaideftiki metarrythmisi. Sto oloimero Scholeio-Leitourgia kai prooptikes.(Epim. Pyrgiotakis, Athina, YPEPTh, P.I.).

Το μοντέλο της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Φωτεινή Δημακοπούλου, M.Ed/M.Sc

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής, μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση με κύριο στόχο τη καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας μέσω ταξιδιωτικών εμπειριών. Αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου, ορίζεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό του πλαίσιο και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εφαρμογής στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μία καινοτόμα και αυτόνομη επιστημονική παιδαγωγική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στις συντονισμένες και κατάλληλα οργανωμένες ταξιδιωτικές εμπειρίες, όπου μαθητές και μαθήτριες κατά τη διάρκεια του ταξιδιού έρχονται σε επαφή με πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς, προσεγγίζουν ζητήματα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικής δικαιοσύνης, και εμπλέκονται σε ανάλογες βιωματικές δραστηριότητες και δράσεις. Στόχος της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής είναι η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και χειραφετημένων πολιτών, που επαναπροσδιορίζουν την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικού και κοινωνικού πλαισίου, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, διαμορφώνουν στάσεις και υιοθετούν αξίες, συνεισφέροντας ουσιαστικά στη θεμελίωση ενός βιώσιμου πολιτισμού μέσα από τις κατάλληλα οργανωμένες σχολικές ταξιδιωτικές εμπειρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: ταξιδιωτικές εμπειρίες, κριτική παιδαγωγική, πολιτειότητα.

The model of critical travel pedagogy and its utilization in the educational process

Fotini Dimakopoulou, M.Ed./M.Sc

Abstract

This paper presents the theoretical framework of Critical Travel Pedagogy, a new pedagogical approach whose main aim is the development of critical consciousness through travel experiences. Firstly, there is an attempt to conceptually define the term, then, present its theoretical and methodological framework and, lastly, highlight the necessity of its application in the educational and learning process. This is an innovative and autonomous pedagogical approach that puts emphasis on the coordination and proper organization of travel experiences. During a travel students come into contact with various cultures and look into social, cultural, historical, political and economic issues as well as social justice and human rights ones. Their learning is based on experiential learning. The aim of critical travel pedagogy is to create critically thinking and emancipated citizens, who redefine the interdependence and interaction between the individual and social context, acquire knowledge and skills, form attitudes and adopt

values, contributing substantially to the foundation of a sustainable culture through properly organized school travel experiences.

Key-words: travel experiences, critical pedagogy, citizenship

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να λάβει χώρα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα εντός και εκτός σχολικής αίθουσας (Καρνέζου, 2010), μια διαδικασία προβλέψιμων αλλαγών αιτιατού-αποτελέσματος, της οποίας τα προϊόντα αποκτούνται μέσω εμπειριών που προκύπτουν από ποικίλες πηγές κατά τη διάρκεια του χρόνου (Falk, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Kuuskorpi & Gonzales (2011), ο ΟΟΣΑ ορίζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα *ως «τους φυσικούς χώρους που υποστηρίζουν πολλαπλά και διαφορετικά μαθησιακά και διδακτικά προγράμματα και παιδαγωγικές». Με μία πιο στενή έννοια μπορεί να είναι μία συμβατική τάξη και με μία πιο ευρεία έννοια, ένας συνδυασμός από τυπική και άτυπη εκπαίδευση όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από το σχολείο».* Τα αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα είναι ευέλικτα, συνδυάζουν δραστηριότητες τυπικής και άτυπης μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί μέσα και έξω από το σχολείο και οποιαδήποτε στιγμή (Oblinger, 2006). Παρέχουν τη δυνατότητα για βιωματική και αυθεντική μάθηση, ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μετατρέπουν την πληροφορία σε εμπειρία, ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών, παρέχουν τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό και εν τέλει υποστηρίζουν τη μάθηση περισσότερο (Chism, 2006).

Η «Εκπαίδευση έξω από την τάξη» (Priest, 1986· Higgins & Nicol, 2002), η ανάπτυξη υπαίθριων δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, θέατρα, φυσικά αξιοθέατα), οι μετακινήσεις μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο ανταλλαγής μαθητών (αδελφοποιήσεις , ευρωπαϊκά προγράμματα), οι αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ. αποτελούν ευχάριστες, διδακτικές και ψυχαγωγικές εμπειρίες μάθησης σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, συμβάλλουν μέσα από τη βιωματική μάθηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Ανδρεάδου & Δρακάκη, 2008), προσφέρουν πολύτιμες ευκαιρίες και ποικίλα ερεθίσματα, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργούν την ομαδικότητα και την ενεργό συμμετοχή (Lucas, 2000) και στοχεύουν στη μάθηση μέσω της απόκτησης εμπειριών (Behrendt & Franklin, 2014).

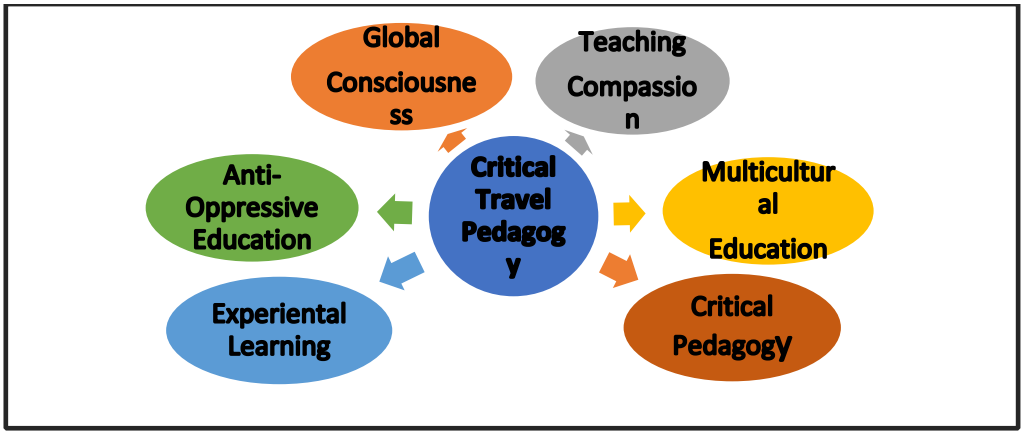
Οι σωστά οργανωμένες σχολικές-εκπαιδευτικές εκδρομές σύμφωνα με τους Dillon Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield (2006), προσφέρουν στους μαθητές ψυχαγωγία και απαραίτητες γνώσεις, αλλά το περιεχόμενό τους είναι αναγκαίο να στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια ισχυρών μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills), που θα καταστήσουν τους μαθητές /μαθήτριες από απλούς επισκέπτες σε περιηγητές,

ταξιδιώτες και κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του κόσμου. Επομένως είναι αναγκαίο να τονιστεί ο μαθησιακός και παιδαγωγικός χαρακτήρας των σχολικών εκδρομών και να αναδειχθεί η εκπαιδευτική τους διάσταση, καθώς, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, παρατηρείται έντονα το ψυχαγωγικό στοιχείο και λιγότερο ο αυθεντικά παιδαγωγικός τους χαρακτήρα (Σακκά, 2018).

Κριτική ταξιδιωτική Παιδαγωγική: εννοιολογική αποσαφήνιση

Το 2005, τέσσερις μαθητές και ο δάσκαλος τους Johnstone Brian, δημιούργησαν έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό με σκοπό την οργάνωση, το συντονισμό και την υποστήριξη εκπαιδευτικών ταξιδιωτικών προγραμμάτων, με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των νέων σε κοινωνικά προβλήματα, παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, φτώχειας και ανισότητας. Το χρονικό διάστημα που προηγήθηκε των εκπαιδευτικών ταξιδιών ο Brian Johnstone, στο πλαίσιο των μαθημάτων δημοσιογραφίας που δίδασκε, ανέπτυξε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου έδινε τη δυνατότητα στους έφηβους μαθητές να συζητούν κρίσιμα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά θέματα, ζητήματα ανισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ατομικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών, οι μαθητές μοιράστηκαν τις ανησυχίες τους, μίλησαν για τις προσωπικές τους εμπειρίες ρατσισμού, οικογενειακής βίας, φτώχειας αλλά και για τα ζητήματα που απασχολούσαν την κοινότητα, όπως η μετανάστευση, οι φυλετικές σχέσεις κ.λπ.. Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά ταξίδια (Βενεζεούλα, Γουατεμάλα, Ταϋλάνδη) συναντήθηκαν με άλλους λαούς και πολιτισμούς αναπτύσσοντας δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και έτσι συνειδητοποίησαν τον παγκόσμιο χαρακτήρα των κοινωνικών προβλημάτων, εντόπισαν παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων (κοινωνικές ανισότητες, καταπίεση), ανέπτυξαν κριτική συνείδηση και παγκόσμια συμπόνια και μετασχηματίστηκαν σε κριτικά σκεπτόμενους και αλληλέγγυους πολίτες του κόσμου. Αυτή η φιλοσοφία αναπτύχθηκε με την πάροδο των ετών και ο Brian Johnstone το 2014, εισήγαγε την έννοια της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής, μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση με κύριο στόχο την προώθηση της κριτικής συνείδησης μέσω ταξιδιωτικών εμπειριών (Johnstone, 2014).

Με βάση την αναγκαιότητα της άμεσης αλληλεπίδρασης και δέσμευσης για την ανάπτυξη μιας κριτικής και αντι-καταπιεστικής παγκόσμιας συνείδησης, αυτή η αρχική αντίληψη της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής δίνει έμφαση στις ταξιδιωτικές εμπειρίες που κατασκευάζονται μέσα από μια ποικιλία υφιστάμενων θεωριών, συμπεριλαμβανομένης της βιωματικής μάθησης, της αντι-καταπιεστικής εκπαίδευσης, της παγκόσμιας συνείδησης, τη διδακτικής της συμπόνιας, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής. Έτσι, τα θεμέλια της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής αντλούν από αυτές τις θεωρίες, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) για να οικοδομήσουν μια μοναδική παιδαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης μέσω της ταξιδιωτικής μάθησης.



Σχήμα 1. Θεωρητικό Πλαίσιο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής (Johnstone, 2014). Πηγή: https://escholarship.org/uc/item/7qs7s4f9

Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι απόρροια εκπαιδευτικής διαδικασίας επιστημονικών θεωριών για την ανθρώπινη μάθηση και ανάπτυξη, τις οποίες θεμελίωσαν σημαντικοί θεωρητικοί μελετητές όπως ο John Dewey, ο Kurt Lewin, ο Jean Piaget, ο Paulo Freire, ο Carl Rogers. Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στην εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής, της προσωπικής και κοινωνικής εμπλοκής των μαθητών. Στόχος είναι να αντικατασταθεί η απομνημόνευση πληροφοριών από τη διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και η μάθηση να ενταχθεί εντός συγκεκριμένου κοινωνικού, οικονομικού, ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου, ενδυναμώνοντας τους μαθητές

Οι βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονται μέσα σε ένα πραγματικό και αυθεντικό περιβάλλον, ελκύουν περισσότερο τους μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες που θα διευκολύνουν τη βιωματική μάθηση: την αποδοχή, την αυθεντικότητα και την ενσυναισθηματική κατανόηση. Η αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων βιωματικών δράσεων εξαρτάται από το μεθοδολογικό σχεδιασμό, τα μέσα και τις συνθήκες υλοποίησης, την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2012).

Το πιο γνωστό μοντέλο βιωματικής μάθησης είναι αυτό του Kolb (2014), σύμφωνα με το οποίο η διαδικασία της μάθησης διακρίνεται σε τέσσερα στάδια: την «απτή» εμπειρία, την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιολόγηση, την ενεργό δοκιμή που οδηγεί σε νέες εμπειρίες, και τότε ο κύκλος συνεχίζεται (Kolb & Kolb, 2005). Αναλυτικότερα, το κάθε στάδιο ακολουθεί το άλλο σε κυκλική τροχιά. Ο κύκλος αυτός αναδεικνύει τον μετασχηματισμό της εμπειρίας μέσω ανάκλασης σε έννοιες και γενικεύσεις, οι οποίες οδηγούν σε πειραματισμό και εν τέλει στη δημιουργία νέων εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές γίνονται συγκεκριμένες και η κυκλική διαδικασία επαναλαμβάνεται .

Επιπλέον, για να εμπλακούν οι μαθητές στον Κύκλο της Μάθησης, πρέπει να τους παραχθεί μια συνθήκη υποστηρικτική, ασφαλής και ελκυστική. Χρειάζεται να επιτρέπεται στους μαθητές να έχουν την ευθύνη της ίδιας τους της μάθησης, να συμμετέχουν ενεργά και να παρέχεται χρόνος για εξάσκηση, μέσω της οποίας αναπτύσσεται η γνώση (expertise) (Μπακιρτζής, 2006).

Ανάμεσα στις τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης είναι και τα εκπαιδευτικά ταξίδια , αρκεί να γίνονται αντιληπτά ως εποικοδομητικές περιηγήσεις οι οποίες έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, με απώτερο σκοπό την απόκτηση εμπειρίας σχετικά με συγκεκριμένες ιδέες ή έννοιες (Behrendt & Franklin, 2014). Μέσα από αυτή την παραδοχή πλαισιώνεται η κριτική ταξιδιωτική παιδαγωγική.

Απελευθερωτική εκπαίδευση

Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Freire (1977) η εκπαιδευτική διεργασία νοείται ως απελευθερωτική αγωγή, η οποία δε δύναται να είναι ουδέτερη και ανεπηρέαστη από την κοινωνική πραγματικότητα. Στόχος του σχολείου δεν είναι να διδάξει τους μαθητές και να τους γεμίσει γνώσεις, αλλά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, να υιοθετήσουν αξίες που βασίζονται στη συμπόνια και στο σεβασμό στην ανθρώπινη πράξη.

Η βιωματική συνιστώσα των ταξιδιωτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα εκείνων που περιλαμβάνουν άμεση αλληλεπίδραση με μέλη από μη κυρίαρχες ή καταπιεσμένες κοινότητες, μπορεί άμεσα ή έμμεσα να οδηγήσει σε *εκπαίδευση σχετικά με τον Άλλο*. Μέσω αυτής της μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν «ενσυναίσθηση για τον Άλλο» και «ομαλοποίηση των διαφορών και της ετερότητας» (Kumashiro, 2002 όπ.αναφ στο Johnstone, 2014). Τα ταξιδιωτικά προγράμματα ενισχύουν τη διερεύνηση και την συνειδητοποίηση της πραγματικής κατάστασης σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου, που δύναται να στοχαστεί και να δράσει πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξει. Δηλαδή τα άτομα οδηγούνται στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών.

Η σαφής κατεύθυνση της ανάπτυξης που λειτουργεί η κριτική ταξιδιωτική παιδαγωγική είναι προς την ανάπτυξη μιας προοπτικής κατά της καταπίεσης. Μια τέτοια διερεύνηση καθίσταται αναγκαία σε μια κοινωνία βαθιάς κρίσης, καταπιεστικών δομών, ασφυκτικού οικονομικού συστήματος, έντονων κοινωνικών ανισοτήτων, ξενοφοβικής ρητορικής, ακραίας έκφρασης ατομικισμού, εθνικιστικών εξάρσεων, νεοφιλελεύθερης ρητορικής στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και κρίσης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας (Kumashiro, 2002 όπ.αναφ. στο Johnstone, 2014).

Παγκόσμια συνείδηση

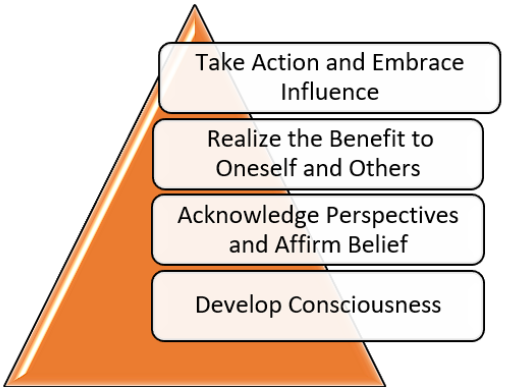
Με στόχο τη διάπλαση ενεργών και αλληλέγγυων πολιτών, η εκπαίδευση καλείται σήμερα να εμβαθύνει στην εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη, στην καλλιέργεια της δημοκρατικής παγκόσμιας συνείδησης και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης (Green, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί σε ολόκληρο τον κόσμο ενθαρρύνονται «να φέρουν τον κόσμο στις τάξεις τους» ή «να στείλουν τους/τις μαθητές τους στον κόσμο» (Andreotti & Souza, 2012), συμπεριλαμβάνοντας στη διδασκαλία τους θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος (βιώσιμη ανάπτυξη, παιδαγωγική της ειρήνης, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αντιρατσιστική εκπαίδευση), επιδιώκοντας συνεργασίες-δικτυώσεις σχολείων και μετακινήσεις σε άλλες χώρες με απώτερο στόχο οι μαθητές να σκέφτονται ως πολίτες του κόσμου και όχι ως πολίτες κάποιας τοπικής κοινότητας ή ομάδας (Nussbaum (2002).

Οι ταξιδιωτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες ανοίγουν τους ορίζοντες των μαθητών στις πραγματικότητες του κόσμου και τους αφυπνίζουν να δραστηριοποιηθούν για έναν κόσμο με περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα και ανθρώπινα δικαιώματα για όλους. Είναι κάτι περισσότερο από την εκμάθηση σημαντικών και πολύπλοκων «παγκόσμιων ζητημάτων» εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι η συνειδητοποίηση της παγκόσμιας διάστασης των τοπικών ζητημάτων μέσα από την επιτόπια μετάβαση και την έρευνα πεδίου.

Διδάσκοντας τη συμπόνια

Σύμφωνα με τον Seppala (2013 όπ.αναφ στο Johnstone, 2014), η συμπόνια είναι μια διαφορετική έννοια από την ενσυναίσθηση, αν και τα δύο συχνά συγχέονται. Αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η σπλαχνική ή συναισθηματική εμπειρία των συναισθημάτων του άλλου, ενώ η συμπόνια ξεκινά με τη συναισθηματική ανταπόκριση, αλλά προσθέτει μια αυθεντική επιθυμία να βοηθήσει, καθιστώντας την πολύ πιο ισχυρή. Η συμπόνια στην πραγματικότητα συνδυάζει την ενσυναίσθηση ή μια συναισθηματική αντίδραση με τον αλτρουισμό ή τη δράση που ωφελεί κάποιον άλλο.



Σχήμα 2: Μοντέλο Επιρροής (Kohler-Evans, P., & Dowd Barnes, C. (2015)
Πηγή: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081717.pdf

Οι Kohler & Barnes (2015) ανέπτυξαν ένα μοντέλο (Σχήμα 2) που δίνει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο για να καλλιεργήσουν και να διδάξουν στα παιδιά τη συμπόνια. Το προτεινόμενο μοντέλο ορίζει τέσσερα επίπεδα για να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη διδασκαλία εννοιών προσανατολισμένων σε αξίες, όπως η συμπόνια και η αλληλεγγύη. Στο πρώτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες των μαθητών τους οδηγεί να συνειδητοποιήσουν το περιεχόμενο της συμπόνιας και τη σημαντικότητά της. Στο δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η εμβάθυνση της έννοιας. Ερμηνεύσουν, αναλύουν και προβληματίζονται για διάφορες έννοιες, σκέψεις, δηλώσεις και ιδέες. Στο τρίτο επίπεδο επιχειρείται η αποδοχή της έννοιας και η συνειδητοποίηση του οφέλους για τους ίδιους , τους γύρω τους και τον κόσμο. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν δράση. Ενθαρρύνονται να αναπτύξουν και να αναζητήσουν μια βιώσιμη απάντηση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα.

Οι ταξιδιωτικές εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών που θα αποκτηθούν π.χ. σε Μουσεία Μνήμης της Ευρώπης, σε δομές κοινωνικής πρόνοιας (γηροκομεία, ορφανοτροφεία) και η εμπλοκή τους σε κατάλληλα προετοιμασμένες βιωματικές-διαθεματικές δραστηριότητες σύμφωνα με το μοντέλο των Kohler & Barnes (2015) μπορούν να ενισχύσουν την αλληλέγγυα συμπεριφορά, να καλλιεργήσουν τη συμπόνια και τελικά να οδηγήσουν σε μια περισσότερο συμπονετική κοινωνία.

Πολυπολιτισμική/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο McLaren (2003, όπ αναφ. στο Johnstone, 2014) επεκτείνει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, υποστηρίζοντας μια *επαναστατική πολυπολιτισμικότητα* που απαιτεί από τα άτομα να «αναζητήσουν σχέσεις ισότητας με τους λαούς σε όλο τον κόσμο», να αγωνίζονται ενάντια στην εκμετάλλευση, να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να σέβονται τη διαφορετικότητα, να συγκρούονται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό και την ομοφοβία. Αυτή η προοπτική αποτελεί κεντρικό και παιδαγωγικά κατευθυνόμενο συστατικό της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής. Αποτελεί ουσιαστικά μια γλώσσα δυνατότητας που μπορεί να αφυπνίσει μαθητές και μαθήτριες και να τους καταστήσει πολίτες του κόσμου.

Τα ταξιδιωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και να καλλιεργήσουν τον διαπολιτισμικό σεβασμό. Αποτελούν μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

Κριτική παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική ως εκπαιδευτικό κίνημα και ως ρεύμα παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πρακτικής, αντλεί τη θεωρητική της βάση από το έργο του Freire (1974), ο οποίος κατανοεί την εκπαίδευση ως ριζοσπαστικό σχέδιο δράσης με κύριο σκοπό τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων, χειραφετημένων και δρώντων υποκειμένων της κοινότητας μέσω της «πράξης». Απορρίπτοντας την κατά τον ίδιο αποκαλούμενη «τραπεζική εκπαίδευση», που οδηγεί τον μαθητή στην αδράνεια, υπερασπίζεται την «προβληματίζουσα» μάθηση, που παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να θεωρήσουν την ίδια την κατάστασή τους ως πρόβλημα και να θελήσουν να την ανατρέψουν.

Προαπαιτούμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η δημιουργία ενός ανοιχτού μαθησιακού περιβάλλοντος αμφισβήτησης και κριτικής επαγρύπνησης, ώστε οι μαθητές να οδηγούνται στην κριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, στην αναζήτηση των βαθύτερων ιδεολογικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών των ιστορικών φαινομένων και στη διασύνδεση σχολείου και κοινωνικής πραγματικότητας. Ένα κριτικό μαθησιακό περιβάλλον δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για επικοινωνιακές, συνεργατικές, ανοικτές, δημοκρατικές και διαλογικές παιδαγωγικές μεθόδους, όπου με τα κατάλληλα ερεθίσματα διεγείρεται η επιστημολογική περιέργεια και η κριτική ικανότητα των μαθητών (Freire, 2009).

Στο σημείο αυτό συναντιούνται δημιουργικά οι σχολικές ταξιδιωτικές εμπειρίες με την Κριτική Παιδαγωγική. Το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα από αυτές τις διαδικασίες, παρέχει το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, στοιχεία τα οποία είναι σύμφυτα με την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Τα κατάλληλα οργανωμένα σχολικά ταξιδιωτικά προγράμματα δεν αρκούνται στην επιφανειακή προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμών ή στην άνευ στόχων και ουσίας περιήγηση σε χώρους ιστορικούς ή αρχαιολογικούς, αλλά η προσέγγιση επιδιώκει την απόρριψη της πολιτισμικής υπεροψίας και αποκτά πολιτική χροιά. Οι μαθητές, ενώ διδάσκονται τις πανανθρώπινες αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας, σπάνια τους παρέχονται ευκαιρίες να διαπιστώσουν πώς καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα καθημερινά γύρω μας (ρατσιστικές και ομοφοβικές επιθέσεις, φτώχεια) ή να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες ιστορικών γεγονότων (ναζισμός, πόλεμοι, οικονομικοί κρίση). Έτσι, όταν η στοχοθεσία των σχολικών εκδρομών παραμένει μόνο στην ψυχαγωγία των μαθητών, αποφεύγεται η εμβάθυνση σε τέτοια φαινόμενα και γεγονότα, οι μαθητές δεν προβληματίζονται, χάνεται η ευκαιρία για καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας και εκπαιδεύονται να πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος είναι φυσικός και αναπόφευκτος, πεποίθηση η οποία σταδιακά μαζικοποιείται και μετατρέπεται σε κοινή λογική (Zinn, 2011 όπ. αναφ. στο Johnstone, 2014).

Συμπεράσματα

Η Κριτική Ταξιδιωτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα σχεδόν ανεξερεύνητο πεδίο. Τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος ερευνών ανέδειξε τη σημαντικότητα των σχολικών εκδρομών, αλλά στη συντριπτική τους πλειοψηφία κυριαρχούνται από ρητορικές για τη σωματική, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η προσέγγιση όμως των σχολικών εκδρομών ως ταξιδιωτικών εμπειριών, όπου η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία κοινωνικής διάδρασης και οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής σε αυθεντικά περιβάλλοντα, άνοιξε το δρόμο για τη θέαση των σχολικών εκδρομών ως ταξιδιωτικές εμπειρίες για την καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας. Ενσωματώνει τη βιωματική-εμπειρική μάθηση, την ανατρεπτική-απελευθερωτική εκπαίδευση, την καλλιέργεια της παγκόσμιας συνείδησης, αλληλεγγύης και συμπόνιας, την διαπολιτισμική επικοινωνία, τον κριτικό και γόνιμο προβληματισμό, και έτσι αναδύθηκε το πεδίο της «Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής (Johnstone, 2014) και μια μοναδική παιδαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης μέσω της ταξιδιωτικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andreadou, Ch., & Drakaki, M. (2008). To mouseio os choros istorikou grammatismou ton ekpaideftikon: I periptosi tou «Mouseiou Scholikis Zois Chanion». Sto N. Georgiadis, K. Sarafidou, & P. Demiroglou (Epim.), 3o Panellinio Synedrio, t. V΄. O Ekpaideftikos kai to Ergo tou. Parelthon, Paron kai Mellon, 17 – 19 Oktovriou 2008 (ss. 819-825).

Andreotti, V. O. & Souza, L. M. (2012). (Towards) Global Citizenship Education'Otherwise'. In V. O. Andreotti & L. M. Souza (Eds.) Postcolonial perspectives onglobal citizenship education (pp. 1-6). New York: Routledge.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, *9*(3), 235-245. doi: 10.12973/ijese.2014.213a.

Bakirtzis, K. (2006). Epikoinonia kai Agogi. Athina: Gutenberg.

Chism, Nancy Van Note, (2006). «Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces» in Learning Spaces, edited by Oblinger, D., 2.1 – 2.12 Boulder, CO: EDUCAUSE.

Dillon, J.; Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M Y., Sanders, D., Benefield, P. (2006) The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, Vol. 87 No 320, pp107-110.

Falk, J. H. (2005). Free-choice environmental learning: framing the discussion. Environmental Education Research, 11(3), 265-280. Doi: 10.1080/13504620500081129.

Gkotovos, E. A. (2002). Ekpaidefsi kai Eterotita. Zitimata diapolitismikis paidagogikis. Athina: Metaichmio

Green, A. (2006). Education, Globalisation and the Nation State. In Lauder, H. et al., (Eds.) Education, Globalization and Social Change (pp.192-197). Oxford: Oxford University Press.

Johnstone, B. (2014). Critical travel pedagogy: Promoting a critical consciousness through international travel experiences (Doctoral dissertation, University of California).Retrievedfrom https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt7qs7s4f9/qt7qs7s4f9.pdf

Karnezou, M. (2010). Meleti tis organosis kai tis pragmatopoiisis I symvoli ton ekpaideftikon ekdromon sti mathisi. Apopseis ekpaideftikonmathitikon episkepseon se epistimonika kai technologika mouseia (Didaktoriki Diatrivi). Florina: Panepistimio Dytikis Makedonias Paidagogiko Tmima Nipiagogon. Anaktithike stis 4 Octovriou 2015 apo: http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/22718.

Kohler-Evans, P., & Dowd Barnes, C. (2015). Civility, compassion, and courage in schools today: Strategies for implementing in K-12 classrooms. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

Kuuskorpi, K.& Gonzàlez, N. (2011). The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User. OECD ISSN:2072 7925.

Lucas, K. (2000).Environmental effects on learning:The outdoor field trip. *Science Education,65*(3),301-309. http://onllinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.3730650309/full.

Oblinger, D. (2006) Learning Spaces: Space as an agent, Educause ISBN 0-9672853-7-2 Available Online: www.educause/ learning spaces.

Matsangouras, I. (2012). Apo ti Viomatiki Mathisi sto Synergatiko Montelo Viomatikon Draseon. [Epimorfotiko Yliko]. Paidagogiko Institouto, THESSALONIKI, 6/02/2012.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. Studies in Philosophy and Education, Vol. 21, pp. 289-303

Sakka, A.(2018).«O scholikos-ekpaideftikos tourismos kai oi oikonomikes tou epidraseis: Meleti periptosis ton scholikon monadon tis Diefthynsis Defterovathmias Ekpaidefsis Karditsas». Metaptychiaki Diatrivi, Elliniko Anoikto Panepistimio.

Freire, P. (1974). Pedagogy of Hope, London and New York: Continuum

Freire,P. (1977). I agogi tou katapiezomenou. Athina: Kedros.

Freire, P. (2009). Deka epistoles pros ekeinous pou tolmoun na didaskoun. T. Liampas (epim.). Thessaloniki: Epikentro.

Η συμπερίληψη των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση

Χριστοδούλου Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε στη Σχολική Παιδαγωγική

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί μία πρώτη καταγραφή των εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών ζητημάτων που προέκυψαν από την αλλαγή στο μαθητικό δυναμικό των τάξεων στην ελληνική επικράτεια λόγω των προσφυγικών-μεταναστευτικών ροών. Ζητήματα που δεν μπορούν παρά να «αναγνωστούν» και από μία ευρύτερη κοινωνική- πολιτική οπτική. Επιχειρώντας μία βασική θεωρητική τεκμηρίωση, εστιάζει στην κυρίαρχη πλέον έννοια της συμπερίληψης, προτείνοντας δραστηριότητες και καταδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμικός, επιπολιτισμοποίηση, διαπολιτισμικός, συμπερίληψη

The inclusion of groups with cultural particularities in education

Athina Christodoulou, Philologist, M.ed in School Pedagogy

Abstract

This article attempts a first record of the educational-pedagogical issues that arose from the change in the student population of the classes in the Greek territory due to the refugee-immigrant flows. Issues that cannot be "read" apart from a wider social and political perspective. Undertaking a basic theoretical documentation, it focuses on the now dominant concept of inclusion, proposing activities and demonstrating the decisive role of the teacher.

Key-Words: multicultural, acculturation, intercultural, inclusion

Εισαγωγή

Η άφιξη δεκάδων χιλιάδων αλλοδαπών προσφύγων-μεταναστών βρήκε τους Έλληνες εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που δημιουργούνται στις τάξεις από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Το γλωσσικό-επικοινωνιακό πρόβλημα που αναδύθηκε έφερε, αρχικά, τους εκπαιδευτικούς σε «άβολη» θέση, ενώ γρήγορα διαπιστώθηκε ότι οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των νέων μαθητών απαιτούσαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο κομβικός, κατά συνέπεια, ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της πρώτης, εισαγωγικής αλλά και της μετέπειτα περισσότερο ουσιαστικής «ένταξης» των μαθητών αυτών στις ελληνικές τάξεις, αλλά και στην ελληνική κοινωνία συνακόλουθα, έγινε άμεσα αντιληπτός. Το ίδιο επιτακτική προέκυψε κι η ανάγκη να προκριθεί και το εκπαιδευτικό μοντέλο που θα πληρούσε τους στόχους και τις προδιαγραφές αυτής της «ένταξης», καθώς η σχετική βιβλιογραφία κι η ανάλογη διεθνής εκπαιδευτική εμπειρία παρουσιάζουν ποικίλες κατευθύνσεις και στοχεύσεις, κοινωνικές, όπως και πολιτικές. Η έννοια της «συμπερίληψης» στο πλαίσιο διερεύνησης των εν λόγω προσεγγίσεων, αποτελεί κυρίαρχη εκπαιδευτική και κοινωνική πρόταση και

αντίδοτο στο μικρόβιο των εθνικιστικών-ρατσιστικών κραυγών που ακούγονται κάποιες φορές τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, έννοια χρήζει εκτενέστερης διερεύνησης, ώστε να καταδειχθούν οι συνιστώσες της, αλλά και οι εκπαιδευτικές κι ευρύτερες κοινωνικές προοπτικές που ευαγγελίζεται.

Η θεωρία της επιπολιτισμοποίησης

Με τον όρο επιπολιτισμοποίηση (acculturation) περιγράφονται οι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα όταν άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γενικότερα κουλτούρα καλούνται να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν. Οι μεταβολές αυτές σχετίζονται με πολλούς τομείς της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς κι άλλους. Το μοντέλο του Berry (1997 και 2006) εντοπίζει τέσσερις τύπους απόκρισης των κοινωνικών ομάδων διαφορετικής κουλτούρας:

- Αφομοίωση (assimilation)
- Ενσωμάτωση (integration)
- Διαχωρισμός (separation)
- Περιθωριοποίηση (marginalization)

Οι δύο πρώτες κατηγορίες απόκρισης αφορούν ουσιαστικά τη δυνατότητα προσαρμογής των ετερόκλιτων πολιτισμικά μονάδων στις ήδη υπάρχουσες κοινωνίες και στη βάση αυτού του μοντέλου διαμορφώθηκαν κι οι αντίστοιχες θεωρίες στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Μυλωνά «στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο σχολείο, στην κοινωνία και στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Έτσι, κάποιοι μιλούν απλώς για μετεξέλιξη του όρου αφομοίωση στον όρο ενσωμάτωση».

Ως συνέχεια των παραπάνω μοντέλων έχουν προταθεί η πολυπολιτισμική (multicultural) και η αντιρατσιστική (anti-racist) προσέγγιση. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερους στόχους να επιτελέσει από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα κοινό πολιτισμό. Ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό αποκτά ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας κι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία. Η αντι-ρατσιστική προσέγγιση, από την άλλη, θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική ρέπει προς την αποτυχία, επειδή αγνοεί τον ρατσισμό που ενυπάρχει στη δομή και τους θεσμούς της κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική (intercultural), τέλος, προσέγγιση αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1980, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO κι η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιούν τον όρο διαπολιτισμική στα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων ομάδων κείμενά τους και την εννοούν ως αρχή που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα αλλά κι ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμείνει στο επίπεδο των γενικόλογων αρχών και διακηρύξεων και των επιφανειακών σχολικών αλλαγών, αλλά α-

παιτείται να αναχθεί σε αρχή, διαδικασία κι εν τέλει κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο κι η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή κι αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη της Πολιτείας στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας κι αυτοεκπλήρωσης.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) ως έννοια εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1990, καθώς η φιλοσοφία, το κίνημα κι η πολιτική της συμπερίληψης αρχίζει να εδραιώνεται σε διάφορες χώρες. Για πρώτη φορά στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO) τον Ιούνιο του 1994 με τίτλο « Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», εμφανίζεται ο όρος inclusion («εκπαίδευση για όλους», συμπερίληψη), που προέρχεται από το λατινικό ρήμα “includere” (συμπεριλαμβάνω). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «τα σχολεία θα πρέπει να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες, συμπεριλαμβάνοντας παιδιά με αναπηρία, από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές». Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι για πρώτη φορά η έννοια της καθολικής συμπερίληψης αντικαθιστά τη μέχρι τότε έννοια της «ένταξης», που αφορούσε αποκλειστικά τα άτομα με αναπηρίες. Έτσι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, αποτάσσοντας κάθε είδους διαφορά τους, λόγω ικανότητας, αναπηρίας, γλωσσικών, πολιτισμικών, φυλετικών χαρακτηριστικών. Το σχολείο με συμπεριληπτικό χαρακτήρα επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα και στην κοινωνική ζωή, αποτρέποντας φαινόμενα αποκλεισμού των μαθητών κι ανταποκρινόμενο στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός, ώστε αυτοί να αναπτυχθούν ανάλογα με τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους.(Ainscow et al., 2004). Το 2007 η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού διακηρύσσει ότι η συμπερίληψη αποτελεί «ένα σύνολο αξιών, αρχών και πρακτικών που επιδιώκει την ουσιώδη, αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, αλλά και σέβεται και μεταχειρίζεται με δικαιοσύνη τις διαφορετικές συνθήκες κι απαιτήσεις μάθησης, όχι μόνο των μαθητών με αναπηρία αλλά όλων των μαθητών».

Ωστόσο, η υλοποίηση της συμπερίληψης δε συντελείται απλά με την τοποθέτηση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και τη φυσική τους παρουσία εκεί, αλλά απαιτεί ανα-

διοργάνωση σε όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. προγράμματα σπουδών, μέσα διδασκαλίας…), ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και να επιτυγχάνει τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά (Στασινός, 2016: 58-59). Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν: ο σεβασμός όλων των πτυχών της διαφορετικότητας (θρησκευτικής, γλωσσικής, ικανοτήτων, αναγκών, καταγωγής) κι η αποτελεσματική διδακτική τους αντιμετώπιση, η οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις αλλαγές που μπορούν να επέλθουν στο επίπεδο των αναλυτικών ή άλλων προγραμμάτων παρέμβασης (π.χ. προγράμματα αντιμετώπισης προκαταλήψεων, ξενοφοβίας, ρατσισμού, σχολικού εκφοβισμού), των σχολικών εγχειριδίων που πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και τις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς και στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργούλα, 2019).

Προκειμένου να πετύχει τους στόχους αυτούς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση κινείται σε συγκεκριμένους άξονες:

Διέπεται από τη φιλοσοφία της μηδενικής απόρριψης, όπου όλοι οι μαθητές έχουν μία θέση στο γενικό σχολείο.

Εφαρμόζει διαφοροποιημένα προγράμματα, τα οποία στηρίζονται στις προσωπικές και διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού και τα βοηθά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που δρουν ως εμπόδια στη μάθηση (Σπετσιώτης, 2003).

Υιοθετεί την πρακτική της συνεργασίας, δημιουργώντας και στηρίζοντας δίκτυα συνεργασίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τη διασπορά των επιτυχημένων πρακτικών (Αγγελίδης, 2011).

Προωθεί μεθόδους διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project κι η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες αντίστοιχα τονώνουν τη συναισθηματική ασφάλεια των «ξένων» μαθητών (Χατζησωτηρίου, 2011) και τους βοηθούν να αναπτύξουν διαπολιτισμική ευαισθησία (Κατσίρας, 2009).

Εμπλέκει την οικογένεια, καθώς η ουσιαστική συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σούλης,2008).

Εστιάζει την προσοχή της και στην ύπαρξη κατάλληλης σχολικής ηγεσίας (Χατζησωτηρίου&Αγγελίδης,2013), καθώς οι διευθυντές που εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δείχνουν να κατανοούν το τοπικό συγκείμενο και προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες (Αγγελίδης,2011).

Στοχεύει στην εδραίωση μιας διαφορετικής σχολικής κουλτούρας με ολιστική προσέγγιση προς μια κατεύθυνση συνεργατική, η οποία βοηθά στην πάταξη των τακτικών αποκλεισμού και στην τροφοδότηση ενός συνεχούς αναστοχασμού πάνω στα προκύπτοντα προβλήματα και τις λύσεις που κάθε φορά προκρίνονται ως ενδεδειγμένες (Φουκαρέλη& Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013).

Προτάσεις διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην ευρύτερη σχολική μονάδα συμβάλλει όχι μόνο στη γνωριμία των διάφορων πολιτισμών από τους μαθητές, αλλά κι από τους λοιπούς εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τους γονείς ή συγγενείς των μαθητών. Ενδεικτικά προτείνονται δραστηριότητες μέσω της Τέχνης, η οποία αποτελεί κοινή γλώσσα που ξεπερνά κάθε ανθρωπογενή φραγμό. Στο πλαίσιο αυτό σημειώνουμε τις ακόλουθες εκπαιδευτικές προτάσεις (Τσικνάκου, 2019[α]):

Ταινίες ή θεατρικές παραστάσεις από σκηνοθέτες ή συγγραφείς προερχόμενους από τους τόπους προέλευσης των μαθητών.

Χορευτικές παραστάσεις με παραδοσιακούς χορούς από τις περιοχές καταγωγής των αλλοεθνών μαθητών.

Μουσικές παραστάσεις με παραδοσιακά τραγούδια και μουσική.

Φαγητά από τους τόπους καταγωγής των μαθητών.

Λογοτεχνία από συγγραφείς ομοεθνείς με τους μαθητές.

Παρουσίαση ηθών, εθίμων και θρησκευτικών παραδόσεων.

Αθλήματα χαρακτηριστικά των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι αλλοεθνείς μαθητές.

Παραμύθια- αφηγήσεις που αποκαλύπτουν την κοσμοθεωρία των άλλων λαών.

Παρουσίαση την εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών καταγωγής των μαθητών.

Οι παραπάνω δραστηριότητες δεν στοχεύουν μόνο στη γνωριμία κι αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, αλλά και στη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Επίσης, με τον τρόπο αυτό οι Έλληνες μαθητές θα βοηθηθούν όχι μόνο να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και να σεβαστούν το διαφορετικό και τους φορείς του. Ωστόσο, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να αποφύγουμε να εξαντληθούμε στη φολκλορική διάσταση αυτών των δραστηριοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μια εκπαίδευση που στηρίζεται αποκλειστικά σε λογικές εκπαιδευτικές αρχές αλλά αποτυγχάνει να λάβει υπόψη την πολιτισμική ετερότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας κι αδυνατεί να ενσωματώσει μια ευρωπαϊκή κι οικουμενική προοπτική θα είναι αναχρονιστική, αφού θα προετοιμάζει τους νέους για έναν εξωπραγματικό κόσμο. Ειδικά ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σήμερα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που έχει συνηθίσει λόγω του μονογλωσσικού, μονοεθνικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσικνάκου, 2019[β]). Αν, ωστόσο, επιδίωξή μας είναι μια δημοκρατική πλουραλιστική κοινωνία, τότε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, αφού εφοδιασθούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και περιθωριοποίηση των αδύναμων εθνικοπολιτισμικών ομάδων, αν θέλουν να γίνουν φορείς αλλαγής και χειραφέτησης. Συμμετέχοντας σε διαδικασίες, στις οποίες οι ίδιοι διατυπώνουν και δομούν διάφορες μορφές γνώσης, θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν πώς οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες διατυπώνουν και διαχέουν τη γνώση, συχνά διατυπώνουν και διαχέουν εκείνη τη γνώση που υποστηρίζει τα συμφέροντά τους και νομιμοποιεί την εξουσία τους. Οι λανθάνουσες ή κρυφές αξίες σε ένα θεσμό όπως το σχολείο έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών από ότι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας (Μάρκου, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί είναι κι αυτοί άνθρωποι που φέρνουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες και τα οράματά τους, καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις τους. Οι αξίες κι οι οπτικές των εκπαιδευτικών παρεμβάλλονται κι επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους μαθητές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που τους επιτρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές εμπειρίες, αν επιθυμούν να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις έναντι των πολιτισμικά ιδιαίτερων ομάδων. Κατανοώντας οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές βιογραφίες, καλλιεργούν τη διορατικότητα και την ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή να κατανοούν τον άλλο και να μπαίνουν στη θέση του.

Συμπεράσματα

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί σε μια κοινωνία, στην οποία διάφορες ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συνυπάρχουν κι αλληλεπιδρούν. Έχει, λοιπόν, την υποχρέωση να παρέχει σε όλους τους μαθητές ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα εμποδίζεται από ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές. Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιότητα στην εκπαίδευση είναι βασικό δικαίωμα που κάθε ευνομούμενη πολιτεία πρέπει να διασφαλίζει. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει και την αντίστοιχη εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτή ακριβώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι κι από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πολλές χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μόνο καλά εκπαιδευμένοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν στα παιδιά Παιδεία με την ελληνική έννοια του όρου και να τους εμφυσήσουν την ανθρωπιστική ηθική και τις διαπολιτισμικές αξίες. Ο νέος κόσμος επιβάλλεται να δομηθεί και να εκπαιδευτεί σε περιεχόμενο προγραμμάτων και πρακτικών απαλλαγμένων από αγκυλωτικές στερεότυπες καταστάσεις του μεροληπτικού κόσμου των ενηλίκων (Τσικολάτας, 2010). Το σχολείο ίσως δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα της ανισότητας και των διακρίσεων στην κοινωνία μας, μπορεί όμως να σταματήσει να συνεισφέρει σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Aggelidis,P. (epim.) (2011). Paidagogikes tis Symperilipsis. Athina: Diadrasi

Ainscow, M., Booth, T.& Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, International Journal of Inclusive Education,Vol.8, No.2, pp. 125-139.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturational and adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46, 5-34.

Berry, J.W. (2006). Design of acculturation studies. In D.L. Sam&J.W.Berry (Eds.), Cambridge handbook of acculturation psychology (pp.129-141). Cambridge, United Kingdom: Cambridge university Press.

Foukareli, S, & Deropoulou-Derou, E. (2013). Apopseis paidagogon gia tis entaksiakes synergatikes praktikes kata tin entaksi paidion me anapiries se paidikous stathmous, Sto: Zoniou-Sideri, E. Deropoulou-Derou & K. Papadopoulou (Epim.) I erevna stin eidiki agogi, stin entaksiaki ekpaidefsi kai stin anapiria. Athina: Pedio.

Georgoula, A. (2019). Entaksi, Ensomatosi kai Simperiliptiki Ekpaidefsi. (eisigisi)

Hatzisotiriou, H. (2011). “Erpontas” pros ti diapolitismikotita: Apo ti monopolitismiki politiki sto symperiliptiko sxoleio. Sto: P. Aggelidis (Epim.) Paidagogikes tis symperilipsis. Athina: Diadrasi.

Hatzisotiriou, X.. & Aggelidis, P. (2013). Sxoliki igesia kai diapolitismiki ekpaidefsi: apopseis Kyprion epithewriton, diefthinton kai ekpaideftikon. Sto: P. Aggelidis & H. Hatzisotiriou (Epim.) Diapolitismikos dialogos stin ekpaidefsi: theoritikes proseggiseis, politikes pepoithiseis kai paidagogikes praktikes. Athina:Diadrasi.

Katsiras, L. (2009). Politismiki eterotita, Stoixeia diapolitismikis ekpaidefsis sto neo vivlio tis B’ Lykeiou, Politiki kai Dikaio. Epitheorisi ekpaideftikon thematwn, 70-91.

Markou G. (1998). Proseggiseis tis polypolitismikotitas kai i Diapolitismiki Ekpaidefsi-Epimorfosi twn Ekpaideftikwn. B’ Ekdosi: G.G.L.E., Athina.

Mylonas, http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/932/log-20070229-a.pdf?sequence=5

Soulis, S. (2008). Ena sxoleio gia olous. Athina: Gutenberg.

Spetsiotis, G. (2003). Proimi paidagogiki- ekpaideftiki paremvasi. Ta tmimata entaksis sto nipiagogeio. H synekpaidefsi paidion prosxolikis ilikias me kai xoris eidikes anagkes. Athina: Wriwn.

Stasinos, D. (2013). I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki h oliki ekpaidefsi sto neo-psiphiako sxoleio me psiphiakous protathlites. Athina:Ekdoseis Papazisi.

Tsiknakou, E. (2019) [α]. Protaseis anaptyksis diapolitismikon drastiriotiton sti Sxoliki Monada. Simeioseis Programmatos Diapolitismikis Ekpaidefsis.

Tsiknakou, E. (2019)[β]. O rolos tou ekpaideftikou-Deksiotites kai rolos stin taksi. Simeioseis Programmatos Diapolitismikis Ekpaidefsis.

Tsikolatas, A. (2010). I Ensynaisthisi kai o rolos tis sti Diapolitismiki Ekpaidefsi. Meleti periptosis sto 2ο Dimotiko Sxoleio Patron. Patra. (Diathesimo Diadiktyaka, prosvasi 10/10/2019).

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, Paris: UNESCO.

Ο εκπαιδευτικός στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης

Τομάζος Ευστάθιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. Διοίκηση Επιχειρήσεων MBA

Περίληψη

Με το παρόν άρθρο διερευνάται ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής προσπαθεί να «δραπετεύσει» από τις κλασσικές μεθόδους διδασκαλίας και υιοθετεί νέες πρακτικές που διδάσκουν στους μαθητές τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ασκήσουν αυτό το ρόλο αφού χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ανεπάρκεια. Στο τέλος του άρθρου καταγράφονται τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη διδάσκοντας ένα ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Τάξη Υποδοχής, μεταναστευτικό, διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής

The educator in the globalized learning environment

Tomazos Efstathios, Teacher IT, M.Sc. in Master of Business Administration MBA

Abstract

This article examines the new role of the teacher in the globalized learning environment. The teacher performing the role of the intercultural mediator tries to get out of the traditional teaching patterns and to perform a multifaceted role, teaching both native and non-native students, the respect for diversity, seeking the conversation and the empowerment of their cultural identity. Greek teachers find it hard to perform this role since they are characterized by intercultural deficiency. At the end of the article the most important problems faced by the teachers while teaching a heterogenous student population in thw classroom are recorded.

Key-Words: Refugees reception classes, refugee, intercultural mediator

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία. Οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί θα πρέπει να αναδιαρθρωθούν έτσι ώστε να προσαρμοστούν σε όλες εκείνες τις αλλαγές που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση. Ο Γρόλιος επισημαίνει ότι όλες αυτές οι αλλαγές θα επηρεάσουν την εκπαίδευση και θα διαμορφώσουν ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης (Γρόλιος,2001)

Το σχολείο θα επιδιώξει τον διεθνή προσανατολισμό της γνώσης (Βεργόπουλος, 1999) και θα προσπαθήσει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές μεταλαμπαδεύοντας τους γνώσεις, εφόδια και αναπτύσσοντας όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται

ώστε να είναι ικανοί να διεκδικήσουν και να ασκήσουν αποτελεσματικά ένα επάγγελμα στο ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας που θα δραστηριοποιηθούν κατά την ενηλικίωσή τους (Γρόλιος, 2001).

Σύμφωνα με τον Beyer το σχολείο μετασχηματίζει το μαθητή σε κοσμοπολίτη βοηθώντας τον να επικοινωνήσει και να συνυπάρξει στο ίδιο περιβάλλον με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Beyer, 1998).

Τέλος ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις δημιουργεί ένα ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό κλίμα (Γκρόβαρης, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης

Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει πολλαπλούς ρόλους οι οποίοι συχνά συγκρούονται μεταξύ τους (Γρόλιος, 2001). Σύμφωνα με τον Ντούσκα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτούς τους ρόλους και να ικανοποιήσει τις προσδοκίες όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ντούσκας, 2005).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν μεταλαμπαδεύει γνώσεις (Παπάς, 1995) στους μαθητές και τους διδάσκει πως θα καταφέρουν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε όλες εκείνες τις προσκλήσεις που θα συναντήσουν στη ζωή τους μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο θα δραστηριοποιηθούν κατά την ενηλικίωσή τους.

Ο εκπαιδευτικός καθημερινά μέσα από τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προσπαθεί αφενός μεν να διαχειριστεί τα συναισθήματα και τις καθημερινές συγκρούσεις των εφήβων αφετέρου δε να βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών του συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίησή τους.

Στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν και ο εκπαιδευτικός καλείται να τους διδάξει την έννοια της διαφορετικότητας και να μειώσει κάθε ρατσιστική ή ξενοφοβική συμπεριφορά. Ο εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής θα συντελέσει στη μύηση των μαθητών στις έννοιες της της αλληλεγγύης, της ομαδοσυνεργατικότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998).

Τέλος ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές την αξία της μητρικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού με απώτερο σκοπό να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα και να αποφύγουν την αλλοτρίωση που πιθανόν θα επέλθει εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης (Κασούτας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή

Ο διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής είναι ένα άτομο που γνωρίζει τη γλώσσα και τον πολιτισμό δύο χωρών και μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος έτσι ώστε να γεφυρώσει τις μεταξύ τους διαφορές και να διευκολύνει την επικοινωνία τους (Μπατσαλιά, Σέλλα, 2010).

Το σχολείο, χώρος υποδοχής γηγενών και μη γηγενών πληθυσμών, συντελεί στην άμβλυνση των διαφορών μεταξύ αυτών των πληθυσμών Λειτουργώντας ως φορέας κοινωνικοποίησης μεταβιβάζει και εσωτερικεύει πολιτιστικά στοιχεία όπως η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και οι παραδόσεις από γενιά σε γενιά (Παυλόπουλος, 2009).

Ο εκπαιδευτικός ασκώντας το ρόλο του διαπολιτισμικού μεσολαβητή διευκολύνει την ενσωμάτωση των ξένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνοντας ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει το ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό να προσεγγίσει το άγνωστο σχολικό πλαίσιο και να επιλύσει όλα εκείνα τα προβλήματα που πιθανόν θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της προσαρμογής τους. Χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών του ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, βελτιώνει την επίδοσή τους και μειώνει τη μαθητική διαρροή.

Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας σε δραστηριότητες που εστιάζουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ενίσχυση της ετερότητας σε όλες τις εκφάνσεις χωρίς ωστόσο η κάθε ομάδα να χάνει τις ιδιαιτερότητές της (Major, 2006, Clouet,2006). Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται *« ο διαπολιτισμικός εμπλουτισμός της τάξης, αποφεύγονται επεισόδια και συγκρούσεις λόγω της έλλειψης συνεννόησης και διαμορφώνεται μία γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και το μαθητή» (Major, 2007)*

Ο εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής επιβάλλεται να γνωρίζει και να σέβεται τα στοιχεία των πολιτισμών των μαθητών του και να τα συμπεριλαμβάνει στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να ορίζει κανόνες στη σχολική τάξη που θα προωθούν το σεβασμό της διαφορετικότητας, την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών του ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Αυτή η ειλικρινής και άνευ προκαταλήψεων επικοινωνία θα έχει ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό και μαθησιακό έργο του (Χατζησωτηρίου, 2014).

Συνοψίζοντας για να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής θα πρέπει σύμφωνα με τους Major και Clouet :

- *να σέβεται τη διαφορετικότητα και το πολιτιστικό υπόβαθρο του μαθητή*
- *να απαλλαχτεί από στερεοτυπικές αντιλήψεις*
- *να κατέχει γνώσεις διαπολιτισμικής αγωγής (Major, 2006; Clouet,2006).»*

Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικού

Η διαπολιτισμική ανεπάρκεια χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Μάγο, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στερεοτυπικές, ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές τις οποίες μερικές φορές τις μεταδίδουν στους γηγενείς μαθητές τους. Επίσης ακολουθούν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και δεν γνωρίζουν πως να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Διδάσκουν στην ελληνική γλώσσα και απαιτούν από τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στη μεταξύ τους επικοινωνία (Μάγος, 2005)

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αυξανόμενες απαιτήσεις που δημιουργούνται σε μια τάξη που απαρτίζεται από μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο (Κοσσυβάκη,2001).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα φροντίσει όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μη, να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Θα διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του έτσι ώστε η παρεχόμενη γνώση να κατανοηθεί και να αφομοιωθεί από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, θρησκείας ή πολιτισμού και θα συντελέσει στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης τους (Meyer, 1987).

Οι διδακτικές πρακτικές που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη θα πρέπει να διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί μοντέλα διδασκαλίας που βασίζονται στον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης, στην ομαδοσυνεργατικότητα και σε στοιχεία του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- αγωγής θα πρέπει :

- να εισάγει στην καθημερινή διδασκαλία του στοιχεία του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών του
- να χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που μειώνουν τον ρατσισμό, τις προκαταλήψεις και ενθαρρύνουν τη διαφορετικότητα
- να διαμορφώσει μια σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, θρησκείας ή πολιτισμού να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.
- να χρησιμοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία του έτσι ώστε να επιτύχει τη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών τόσο των γηγενών όσο και των μη γηγενών (Banks, 2001)

Για να επιτύχει όλα αυτά ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει :

- να επιμορφωθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

- να γνωρίζει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών
- να έχει μελετήσει το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής
- να έχει μελετήσει τα στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών του
- να σχεδιάζει δραστηριότητες που θα εμπλέκουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο σεβασμό της διαφορετικότητας
- να επιδιώκει τη γόνιμη συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών του
- να αντιμετωπίζει με επιτυχία όλα εκείνα τα προβλήματα που εμφανίζονται στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης και αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των γηγενών και των μη γηγενών μαθητών του

Προβλήματα εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη

Η παρακολούθηση των μαθημάτων από τους μη γηγενείς μαθητές δυσκόλεψε το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και τους οδήγησε σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση δυσκολεύοντάς τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά ένα ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφορούσαν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί που ανάλαβαν να διδάξουν στις τάξεις υποδοχής δεν είχαν επιμορφωθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δεν γνώριζαν το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν είχαν στη διάθεσή τους επαρκές και διδακτικό υλικό που θα το χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές δεν μιλούσαν ελληνικά, σημείωναν συχνά απουσίες και πολλές φορές εγκατάλειπαν το σχολείο αφού το αφιλόξενο σύστημα εμπόδιζε την ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους.

Σύνοψη

Ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση οφείλει να ανταπεξέλθει με επιτυχία τόσο στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, όσο στην συμβολή που φέρει η παρουσία του, οι ενέργειες και οι επιλογές του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών αλλά και στη σωστή διαχείριση ανομοιογενών συμπεριφορών που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση τους.

Η εφαρμογή και η γνώση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής εκ μέρους των εκπαιδευτικών συντελούν στην επιτέλεση των πολλαπλών ρόλων τους στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που απορρίπτει τον πολιτισμό των μαθητών του εμποδίζει την ενσωμάτωση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Γρίβα, Στάμου 2014).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης βασισμένο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό το πρόγραμμα θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο

ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1997)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks J, (2001), Multicultural Education : Characteristics and Goals Ch Banks, New York

Batsalia, F. & Sella, E, (2010), Prosfygikes/metanasteftikes roes kai diamesolavitiki chrisi tis glossas.

Beyer P, (1998), Globalization systems and religion, International Sociology

Chatzisotiriou, Ch. kai Xenofontos, K. (epim.), Diapolitismiki Ekpaidefsi. prokliseis, paidagogikes theoriseis kai eisigiseis, Kavala : Ekdoseis Saita,

Clouet, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. Porta Linguarum

Craft M, 1996 Teacher Education in Plural Societies. An international Rewiew, London, Falmer Press

Gkrovaris Ch, (2001), Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi, Athina :Ekdoseis Atrapos

Griva E. – Stamou A., (2014), Erevnontas ti diglossia sto scholiko perivallon, Thessaloniki : Ekdoseis Kyriakidi

Grolios G, (2001), Pagkosmiopoiisi kai Ekpaidefsi, Athina : Ekdoseis Sygchroni Ekpaidefsi

Kanakidou & Papagianni, (1998), Diapolitismiki Agogi, Athina : Ekdoseis Ellinika Grammata

Kasoutas M, (2007), O stochastiko-kritikos ekpaideftikos os antistathmistikos paragontas enos scholeiou isou gia paidia anisa. Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis, 4o Panellinio Synedrio me thema «Scholeio Iso gia Paidia Anisa », Athina

Kossyvaki F, (2001), I symvoli tis diapolitismikis theorias kai ekpaidefsis stin aposcholeiopoiisi tou scholeiou apo ti skopia tis ensomatosis ton allodapon mathiton: Theoria kai erevna, Praktika 4ou synedriou Diapolitismikis Ekpaidefsis, Ellinika os Defteri Xeni glossa, Patra

Magos K, (2005), «I anagkaiotita epimorfosis ton ekpaideftikon sti diapolitismiki ekpaidefsi», Praktika 8ou synedriou me thema : «Diapolitsmiki Ekpaidefsi –

Ellinika os Defteri Xeni Glossa », Kentro Diapolitismikis Ekpaidefsis – P.T.D.E Panepistimiou Patron, Patra

Major, E. (2006). Secondary teachers as Cultural Mediators for Language Minority Students. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas.

Meyer H, (1987), Unterrichtismethoden II Praxisband, Cornlesen, Frankfurt

Ntouskas Th, 2005, Evnoikes synthikes gia ti scholiki mathisi, Idiotiki Ekdosi, Preveza

Papas E, (1995), Sygchroni theoria kai praxi tis paideias, Delfoi, Idiotiki ekdosi

Pavlopoulos, V., Ntalla, M., Kalogirou, S., Theodorou, R., Markousi, D. & Motti-Dtefanidi, F. (2009), Epipolitismos kai prosarmogi metanaston efivon sto scholiko plaisio.

Vergopoulos K, (1999), Pagkosmiopoiisi. I megali Chimaira, Athina, Ekdoseis Livanis

Bullying στην προσχολική ηλικία;

Στυλιανή Μπούρα, Νηπιαγωγός, M.Sc στη Δημόσια Διοίκηση

Περίληψη

Η πρόληψη και η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στην σχολική κοινότητα θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα και δυσκολότερα θέματα ως προς τη διαχείρισή τους. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται σε νηπιαγωγεία ανά την Ελληνική Επικράτεια και προσπαθεί να ανιχνεύσει την ηλικία έναρξης των συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης τους από πλευράς των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία καταγράφεται το ποσοστό, η συχνότητα, αλλά και το χρονικό πλαίσιο που λαμβάνουν χώρα οι συγκρουσιακές καταστάσεις κατά τη διάρκεια του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, αναδεικνύει το ποσοστό των εκπαιδευτικών στη χρήση καλών πρακτικών αντιμετώπισης φαινομένων βίας, αλλά και τις γνώσεις τους σχετικά με την ορθή διαχείριση του φαινομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, συγκρούσεις, αντιμετώπιση.

Bullying in preschool age?

Styliani Boura, Kindergarten Teacher, M.Sc. in Public Administration.

Abstracts

The prevention and management of conflict situations in the school community is considered one of the most important and difficult issues to manage. The present research is carried out in kindergartens across the Greek territory and tries to detect the age of onset of conflict situations, but also the ways of dealing with them on the part of teachers. Through the research process, the percentage, the frequency and the time frame in which the conflict situations take place during the daily timetable of preschool students is recorded. At the same time, it highlights the percentage of teachers in the use of good practices in dealing with violence, as well as their knowledge about the proper management of the phenomenon.

Key-words: pre-school education, conflicts, confrontation.

Εισαγωγή

Σε κάθε κοινωνία πολιτών οι συγκρουσιακές σχέσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι. Το σημαντικό είναι η προσπάθεια μείωσης του φαινομένου και η ομαλή διαχείριση της σύγκρουσης επιφέροντας το καλύτερο αποτέλεσμα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Εφαρμόζοντας μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές και να καλλιεργούν στάσεις ζωής με μακροχρόνια διάρκεια και θετικά αποτελέσματα (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη τόσο στους

μαθητές που παρουσιάζουν συμπτώματα θυτών εκφοβισμού, όσο και σε όσους παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Οι μεν πρώτοι θα εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές και να μην ενισχύουν τον εκφοβιστή (Colvin, et al., 1998), οι δεύτεροι θα μάθουν να διαχειρίζονται το θυμό τους και να μην καταφεύγουν σε βίαιες συμπεριφορές (Colvin et al., 1998). Για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, κρίνεται απαραίτητο με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να οριστούν κανόνες στην τάξη τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές (Αρτινοπούλου, 2001). Οι κανόνες λειτουργίας θα πρέπει να ορίζονται κατόπιν συνεργασίας και διαλόγου με τους μαθητές, να είναι λίγοι και να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια ώστε να είναι κατανοητοί από το πλήθος της μαθητικής κοινότητας άρα και εφαρμόσιμοι (Slavin, 2007). Ορίζοντας κανόνες που προωθούν τη συνεργασία, ενθαρρύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, σέβονται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, παρέχουν ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη, διασφαλίζουν την ορθή λειτουργία της τάξης και ευρύτερα της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές (Wragg,2003). Έτσι, επιτυγχάνεται ένας κοινός κώδικας συμπεριφοράς που θα εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Έρευνες και μελέτες στον ελληνικό και στον διεθνή χώρο, έχουν αναδείξει ότι πολλά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον μπορούν και να προληφθούν αλλά και να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά, όταν το σχολείο αναπτύσσει μεθόδους που καλλιεργούν το κοινωνικοπαιδαγωγικό του έργο και γίνεται μια οργανωμένη και συστηματική αξιοποίηση και στήριξη του οικογενειακού πλαισίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, ώστε να γνωρίζουν τις στρατηγικές, τις μεθόδους και τις τεχνικές που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση για την προσέγγιση και την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης που προκύπτει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

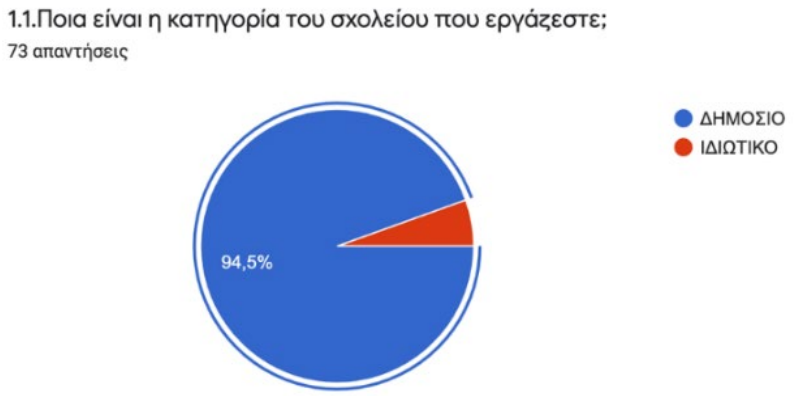
Η έρευνα κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη αλλά και η συχνότητα φαινομένου bullying στο χώρο της προσχολικής αγωγής, αλλά και η συχνότητα του φαινομένου σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο εντός του ημερησίου ωρολογίου προγράμματος. Στοχεύει στο να ανιχνευτούν οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών από τις/τους εκπαιδευτικούς και να διαπιστωθεί, κατά πόσο οι ίδιοι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και υποστήριξη, ώστε να εφαρμόσουν πρακτικές αντιμετώπισης απείθαρχης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Κύριος στόχος της μεθοδολογίας της έρευνας που υλοποιήθηκε είναι η προσπάθεια να καλύψει όσο το δυνατό περισσότερα νηπιαγωγεία της επικράτειας και να αναδείξει τις πρακτικές που εφαρμόζονται, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη, τη συχνότητα, αλλά και τους συντελεστές που παίζουν ρόλο στη διαχείριση περιστατικών βίας. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο Google Forms με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και κλίμακα Likert . Απώτερος στόχος είναι όλες αυτές οι μικρές, τοπικές προσπάθειες στις τάξεις, στα σχολεία, στις κοινότητες και στην κοινωνία να συνενωθούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κοινωνικού κινήματος που θα

συντελέσει στη μείωση συγκρουσιακών περιστατικών (Kemmis, McTaggrt & Nixon, 2010) και θα αποτελέσει βασικό εργαλείο στη βελτίωση των πρακτικών και της κατάστασης μέσα στην οποία ασκούνται οι εν λόγω πρακτικές (Βάμβουκας, 1988). Αυτό επιτυγχάνεται με την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων και την εφαρμογή καλών πρακτικών και συμπεριφορών τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές (Hart, 1993). Στόχος της επιστήμης δεν είναι μόνο να ερευνά αλλά και να κατασκευάζει τον κόσμο που ερευνά (Μακράκης, 1997). Διερευνήθηκε και εντοπίστηκε η ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία που είναι σχετική με το θέμα της δημοσίευσης.

Ερευνητικά αποτελέσματα

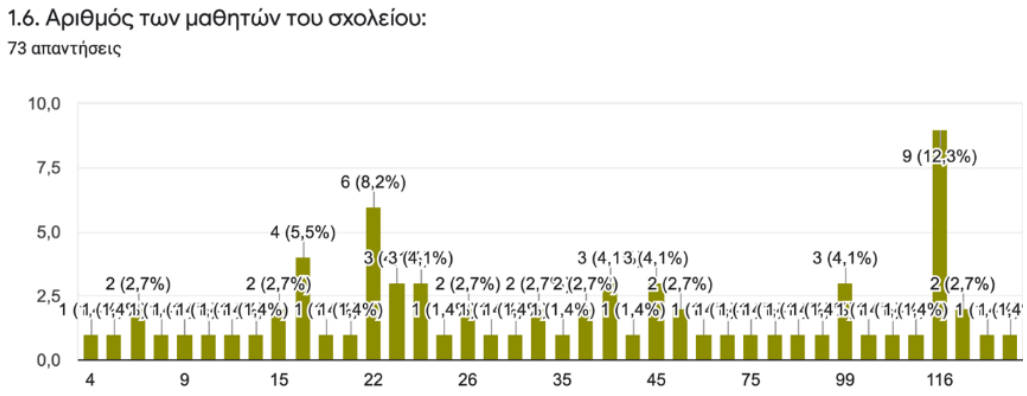
Στοιχεία Σχολικής Μονάδας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι της τάξεως των 73 ατόμων και αποτελείται κατά 94,5% από εκπαιδευτικούς νηπιαγωγούς (ΠΕ60) που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο και κατά 5,5% από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (Σχήμα 1).



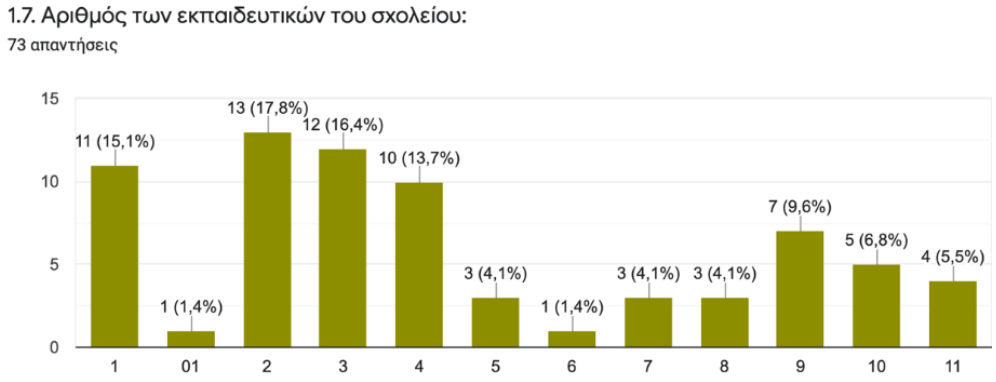
Σχήμα 1. Διάγραμμα με τα ποσοστά (%) και τις κατηγορίες (Δημόσιο, Ιδιωτικό) του σχολείου εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις από τα σχολεία του πληθυσμού του δείγματος είχαμε σχολεία με πολύ λίγους μαθητές που ξεκινάνε από 4 άτομα, σε μικρές πόλεις ή χωριά και σχολεία με μεγάλο αριθμό νηπίων και στις μεγαλύτερες πόλεις που φτάνουν μέχρι και τα 120 νήπια-προνήπια με το συνολικό αριθμό του δείγματος να ανέρχεται στα 427 παιδιά (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα που φοιτούν ανά σχολείο.

Το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί από πολλά διαφορετικά νηπιαγωγεία της πόλης της Λάρισας, αλλά και του νομού Λαρίσης σε ποσοστό 58,2%, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να υπηρετούν σε άλλους νομούς της χώρας και κυρίως στον Ν. Πιερίας. Επομένως, οι δύο κεντρικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης είναι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας και της Πιερίας, και τα υπόλοιπα σχολεία είναι κατά πλειοψηφία από Αθήνα, Τρίκαλα, Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Σάμο. Η έρευνα διεξάγεται, κυρίως, στην Περιφέρεια Θεσσαλίας και Κεντρικής Μακεδονίας, με τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία να υπάγονται σε άλλες Περιφέρειες της Ελληνικής Επικράτειας.
Το μέγεθός του σχολείου φαίνεται από τον αριθμό των νηπιαγωγών που υπηρετούν σε αυτό και κυμαίνεται από 1 μέχρι και 11 εκπαιδευτικούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι από ένας/μία έως και τέσσερις (64,4%) νηπιαγωγοί (Σχήμα 3).

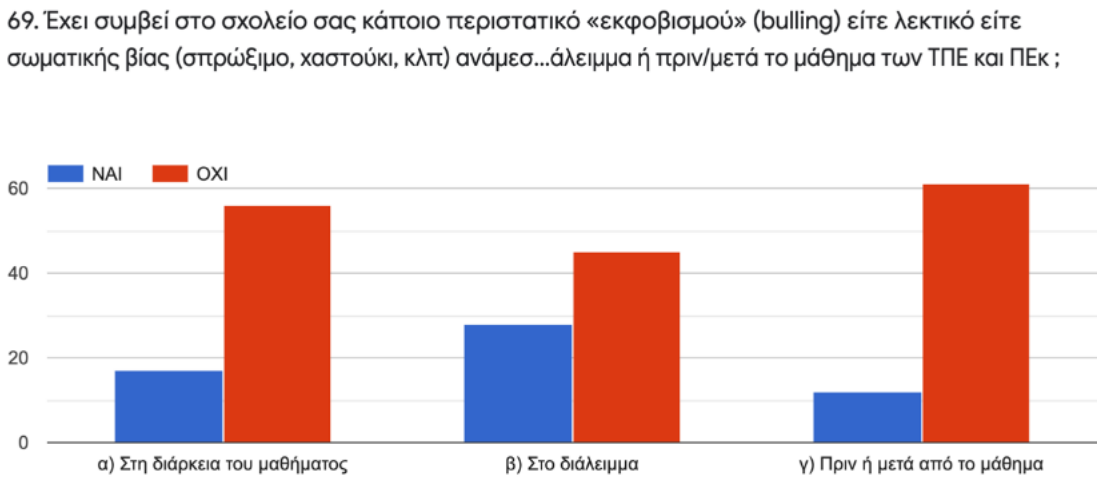


Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα που υπηρετούν ανά σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν κατά 58,9% σε αστική περιοχή, κατά 34,2% σε ημιαστική περιοχή και μόλις το 6,8 % βρίσκονται σε ορεινές περιοχές (Σχήμα 4).

Σχήμα 4. Διάγραμμα με τα ποσοστά (%) και τις κατηγορίες (αστική, ημιαστική, ορεινή) του σχολείου εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

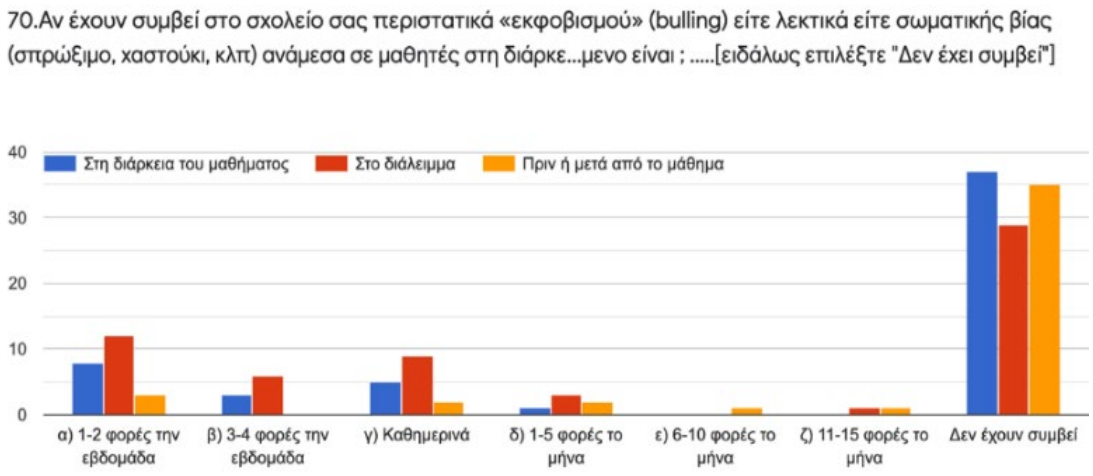
Στο 82,2% των νηπιαγωγείων δεν έχει συμβεί κάποιο έντονο περιστατικό «εκφοβισμού» (bullying) είτε λεκτικό είτε σωματικής βίας μεγάλης έντασης ανάμεσα σε μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά ούτε πριν ή μετά το μάθημα. Το αποτέλεσμα θεωρείται λογικό αφού τα νήπια τα συνοδεύουν οι γονείς τόσο κατά την προσέλευση όσο και κατά την αποχώρηση από το νηπιαγωγείο. Από ότι δήλωσε το 35,6% των εκπαιδευτικών, όμως, έχει συμβεί κάποιο περιστατικό εκφοβισμού στο διάλειμμα (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) περιστατικών bullying στο διάλειμμα, πριν ή μετά το μάθημα.

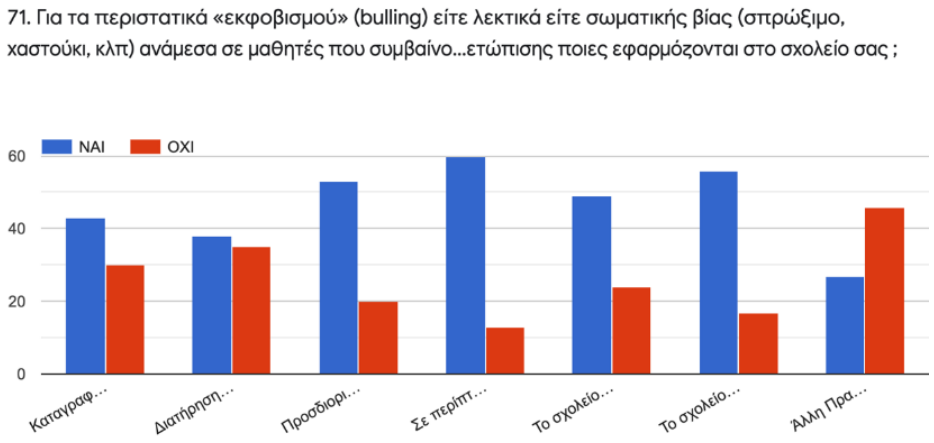
Στα σχολεία που υπήρχαν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού τα περισσότερα συνέβαιναν σε καθημερινή βάση ή αρκετές φορές την εβδομάδα και σπάνια υπήρχαν

κρούσματα με μεγάλη χρονική απόκλιση το ένα από το άλλο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτά ήταν κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων και λιγότερο μέσα στο ίδιο το μάθημα (Σχήμα 6).



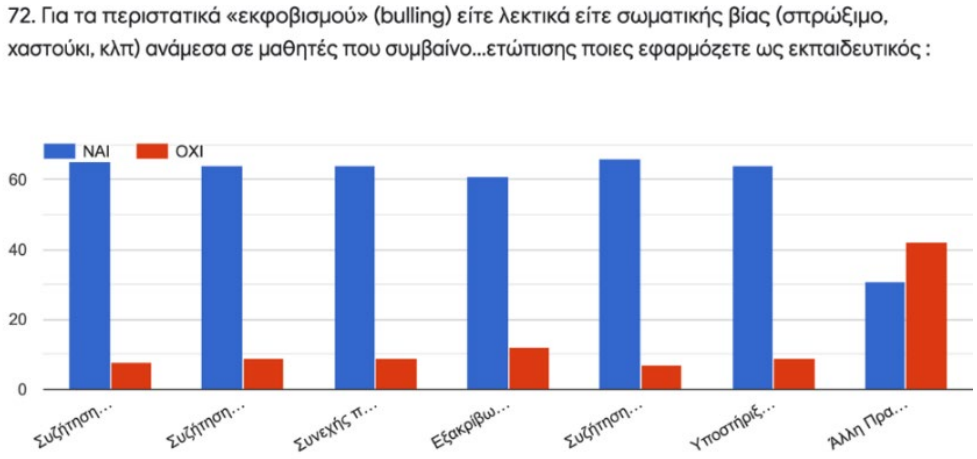
Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) περιστατικών bulling από τους μαθητές κατά την ημερήσια παρακολούθηση του ωρολογίου προγράμματος.

Για τα περιστατικά «εκφοβισμού» (bullying) είτε λεκτικά είτε σωματικής βίας ανάμεσα σε μαθητές που συμβαίνουν στο σχολείο τους, κατά 67% το αντιμετωπίζουν με άμεσες συνέπειες που θα υποστεί το παιδί που δρα ως θύτης κατά επανάληψη, αφού έρθει (το νηπιαγωγείο) σε επαφή με τους γονείς του, καθώς και ανάλογες για τα παιδιά που υποστηρίζουν το παιδί με την εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, όταν υπάρχουν τέτοια περιστατικά το νηπιαγωγείο, σε ποσοστό 76,7%, σχεδιάζει ξεκάθαρα με ποιον τρόπο θα παρακολουθηθεί το πρόβλημα και από ποιους εκπαιδευτικούς με στόχο τον έλεγχο πάνω στις εξελίξεις της κάθε περίστασης. Άλλη μια πρακτική, είναι κατά 72,6%, ο προσδιορισμός για κάθε περιστατικό εκφοβισμού για το εάν το κρούσμα αφορά σε επαναλαμβανόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά από κάποιον μαθητή ή εάν πρόκειται για μεμονωμένο περιστατικό. Κατά πλειοψηφία (83%), σε περίπτωση επαναλαμβανόμενης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, το κάθε σχολείο έρχεται σε συνεννόηση με τους γονείς του παιδιού, και τους προσκαλεί σε συνάντηση για συζήτηση. Οι δύο λιγότερο χρησιμοποιούμενες πρακτικές είναι, κατά 59%, η καταγραφή του περιστατικού εκφοβισμού, γράφοντας πού και πότε συνέβη η εκφοβιστική συμπεριφορά, ποιοι συμμετείχαν ως θύτες και θύματα, ποιοι ως παρατηρητές, ποια μορφή ενδοσχολικής βίας σημειώθηκε και, τέλος, η διατήρηση αρχείου καταγραφής των κρουσμάτων εκφοβισμού, με σκοπό να παρέχεται εύκολη πρόσβαση σε αυτό και στατιστικά στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέροντα (52,1%) (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) αντιμετώπισης περιστατικών bullying.

Εκτός από τα μέτρα της σχολικής μονάδας για τα περιστατικά «εκφοβισμού» (bullying) είτε λεκτικά είτε σωματικής βίας ανάμεσα σε μαθητές που συμβαίνουν στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν επιπρόσθετες πρακτικές αντιμετώπισης και από αυτές η πιο συνηθισμένη (90,4%) είναι η συζήτηση με το παιδί που εκφοβίζει, χωρίς αυτό να νιώσει απειλή ή στιγματισμό, και ακολουθεί, κατά 89%, η συζήτηση με το παιδί που αντιμετωπίζει εκφοβισμό και επιβεβαίωση σε αυτό ότι θα έχει την άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού και την προστασία του, καθώς και τη διαθεσιμότητα του για παροχή βοήθειας. Στο 87,7% των περιπτώσεων ακολουθούν οι νηπιαγωγοί τρεις κυρίως πρακτικές, όπως τη συζήτηση με τους γονείς των παιδιών, την ξεκάθαρη έκφραση των προβληματισμών και της προθυμίας του εκπαιδευτικού για ανάληψη δράσης αντιμετώπισης της κατάστασης, καθώς και τη συνεχή παρατήρηση και εξακρίβωση σχετικά με το ποια παιδιά εκφοβίζουν και ποια δέχονται εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά και την υποστήριξη στο παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό, την ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου και τη διαβίβαση αιτήματος συνεργασίας και βοήθειας προς τη διεύθυνση του σχολείου. Τέλος, αλλά ψηλά στις προτιμήσεις του 83,6%, βρίσκεται η πρακτική της εξακρίβωσης σχετικά με το ποια παιδιά παρατηρητές ενθαρρύνουν με τη στάση τους το παιδί που δρα ως θύτης (Σχήμα 8).



Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα με το ποσοστό (%) καλών πρακτικών που εφαρμόζονται στις περιπτώσεις των περιστατικών bullying.

Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαφαίνεται η επιστημονική κατάρτιση αλλά και η προσπάθεια που καταβάλλουν οι νηπιαγωγοί για την πρόληψη αλλά και τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Το αρχικό ερώτημα για την ύπαρξη συγκρούσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου ανάμεσα στους μαθητές απαντήθηκε μέσω των πλάγιων ερωτήσεων, αφού καμία από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν εξέφρασε την αντίθετη άποψη. Τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν κατά το διάλειμμα αφού τα παιδιά κινούνται πιο ελεύθερα και η παρουσία της εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο αισθητή. Κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος οι εκπαιδευτικοί, πέραν των συνηθισμένων μεθόδων πρόληψης του φαινομένου να θέτουν κανόνες και όρια στους μαθητές κατόπιν διαλόγου, φάνηκε από την έρευνα ότι χρησιμοποιούν και άλλες καλές πρακτικές όπως η συζήτηση με τους εμπλεκομένους αλλά και με τους άμεσα ενδιαφερόμενους που είναι οι γονείς. Δεν φάνηκε από την έρευνα οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιούν μεθόδους, όπως είναι η απαγόρευση. Η μικρή ηλικία των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και το ίδιο το ωράριο των νηπιαγωγών (δεν υπάρχουν κενά κατά την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και η νηπιαγωγός είναι πάντα μέσα στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα) οδηγούν αναπόφευκτα στη διαρκή επιστασία των νηπίων από τις εκπαιδευτικούς, στην πρόληψη αλλά και στην αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων. Η διαρκής επαφή με τα παιδιά οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα ως προς τις συμπεριφορές και τον τρόπο αντιδράσεων των νηπιαγωγών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιστασία που εφαρμόζεται ναι μεν είναι μια καλή πρακτική πρόληψης συγκρούσεων, δεν θα πρέπει, όμως, να έχει τη μορφή ασφυκτικής επίβλεψης αλλά να χρησιμοποιείται με τρόπο που να ενθαρρύνει τον εποικοδομητικό διάλογο και εξελικτικά να μειώνεται αφού οι μαθητές θα καταστούν όλο και πιο ικανοί να διαχειρίζονται μόνοι τους παρόμοιες καταστάσεις (Αραβάνης, 1996). Οι νηπιαγωγοί κατέχουν δεξιότητες επίλυσης μίας κατάστασης σύγκρουσης ανάμεσα στους μαθητές, δίνοντας στους άμεσα εμπλεκόμενους τη δυνατότητα να επιλύσουν τη σύγκρουση

(Κολιάδης, 2010). Καταγράφουν τα περιστατικά στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και ενημερώνουν εγκαίρως τον/την διευθυντή/ντρια και τους γονείς.

Κατά μεγαλύτερο ποσοστό τα περιστατικά είναι και λεκτικά αλλά και σωματικά, συμβαίνουν σε καθημερινή βάση και σπάνια με μεγάλη χρονική απόκλιση, αλλά έχουν μικρή χρονική διάρκεια και επιλύονται γρήγορα. Η κυριότερη μέθοδος που χρησιμοποιούν φαίνεται να είναι η συζήτηση. Θεωρείται από τη βιβλιογραφία ένας αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων ο οποίος ταυτόχρονα θα πρέπει και να αποτελεί μέρος της καθημερινότητας στην σχολική τάξη. Η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές θα πρέπει να ενισχύεται από τον/την εκπαιδευτικό και να γίνεται σε ένα ευχάριστο και δημοκρατικό κλίμα, με αλληλοσεβασμό και ίση συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε οι μαθητές να νιώσουν άνετα στο σχολικό περιβάλλον και να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους καθορίζοντας ταυτόχρονα και τους κανόνες λειτουργίας τους όπως προαναφέρθηκε (Dreikurs, 2003). Με την τεχνική του συμβιβασμού στη συνέχεια και θέτοντας ένα κοινό στόχο προς επίτευξη, εκπαιδευτικοί και συγκρουόμενοι προσπαθούν με αμοιβαίες υποχωρήσεις να μειώσουν ή και να επιλύσουν τη σύγκρουση.

Απώτερος σκοπός στη διαχείριση από πλευράς εκπαιδευτικών είναι να δοθεί μία λύση που θα αφήσει ευχαριστημένους τους συγκρουόμενους, ασχέτως εάν επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι της κάθε πλευράς (Τέκος, 2009). Μέσω της συζήτησης φαίνεται να επιτυγχάνεται ο συμβιβασμός, αφού όλοι είναι μαθητές της ίδιας τάξης ή της ίδιας σχολικής μονάδας και ο στόχος είναι κοινός (Παπαδοπούλου, 2015). Ταυτόχρονα οι νηπιαγωγοί κάνουν χρήση και του θεσμού του παρατηρητή και του διαμεσολαβητή. Μαθητής ή μαθητές που παρακολούθησαν το περιστατικό σύγκρουσης καλούνται να ενημερώσουν τον/την εκπαιδευτικό και, ταυτόχρονα, παίζοντας κάποιος από αυτούς το ρόλο του διαμεσολαβητή να συντελέσει ώστε τα συγκρουόμενα μέρη να βρούνε μία λύση που θα είναι κοινά αποδεκτή. Για μία ακόμη φορά αποδεικνύεται ότι τελικά η συζήτηση αποτελεί μία από τις καλύτερες λύσεις, αφού και πάλι ο διαμεσολαβητής θα χρειαστεί σε ένα ήρεμο περιβάλλον να ακούσει προσεκτικά τα προβλήματα των συμπλεκομένων και να τους οδηγήσει, μέσω του διαλόγου, στην εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης, με τρόπο που να οδηγήσει τα αντίπαλα μέρη να τη δώσουν και όχι ο ίδιος ο διαμεσολαβητής (Σαΐτης, 2002). Για τους/τις νηπιαγωγούς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίλυση συγκρούσεων και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ενημερώνουν τη διεύθυνση του σχολείου και από κοινού προσπαθούν να επιλύσουν το θέμα που προκύπτει. Η ενέργεια που εφαρμόζουν, αποτελεί μία πολύ καλή πρακτική αφού ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας προς την επίλυση των συγκρούσεων, μέσω των ενεργειών του, που μπορεί να έχουν τη μορφή του διαμεσολαβητή (Σαΐτης, 2002) προκειμένου να δοθεί λύση ή στην αντίθετη περίπτωση να επικαλεστεί τη βοήθεια του Διευθυντή Εκπαίδευσης, του Σχολικού Συμβούλου, του Σχολικού Ψυχολόγου, Κοινωνικού Λειτουργού (Χατζηδήμου, 2013).

Οι προγραμματισμένες αλλά και έκτακτες συναντήσεις με τους γονείς φαίνεται από την έρευνα να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι νηπιαγωγοί καλούν συχνά και ενημερώνουν άμεσα τις οικογένειες για τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επιδιώκουν την

επαφή με τις οικογένειες προκειμένου να πληροφορηθούν για τα ενδιαφέροντα, τις συνήθειες και γενικότερα το κοινωνικό πλαίσιο που ζει ο/η μαθητής/μαθήτρια. Μία ενέργεια που βάσει και των θεωρητικών δεδομένων, όπως η συνεργασία σχολείου οικογένειας αποδεικνύεται απαραίτητη τόσο ως προς την πρόληψη όσο και ως προς την επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Χατζηδήμου, 2013).

Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθησιακών ενοτήτων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οδηγεί στη συνεργασία σε ομάδες εργασίας μαθητών και μέσω της ολιστικής προσέγγισης του θέματος αλλά και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζεται οι μαθητές μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα από την προσέλευσή τους στην εκπαίδευση, μπορούν να καταστούν ικανοί να αναπτύξουν δεξιότητες διαδικασίας σκέψης και προβληματισμού (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή, 2011). Αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα βιώματα που έχουν έως τώρα αποκομίσει θα χρειαστεί να συνεργαστούν καλλιεργώντας έναν εποικοδομητικό διάλογο προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα που τους δόθηκε (Βεγιάννη, 2011). Η εκπαίδευση αυτή των παιδιών προσχολικής ηλικίας τους καθοδηγεί ταυτόχρονα και στην επέκταση αυτού του τρόπου σκέψης σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που εφαρμόζεται αποτελεί, επίσης, μία άλλη πολύ καλή πρακτική που εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση. Τα παιχνίδια ρόλων συντελούν στο να κατανοήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη θέση του άλλου και κατ' επέκταση να προσπαθήσουν να επιλύσουν τη σύγκρουση που προέκυψε (Αραβάνης, 1996). Το κύριο και καταλυτικό βήμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη διάθεση αλλά και την ικανότητα να αναγνωρίζουν σε ποιους χώρους μπορεί να συμβεί μια σύγκρουση, σε ποια χρονική στιγμή και ποιοι είναι οι μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμπλακούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι συμπεριφορές των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν για τους εκπαιδευτικούς ως προειδοποιητικά σημάδια για την εμφάνιση μιας επικείμενης σύγκρουσης και να προληφθεί πριν την εκκόλαψή της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The School Bully: Assessing the Problem, Developing Interventions, and Future Research Directions. *Journal of Behavioral Education, 8*(3), 293–319.

Dreikurs, R. (2003). *Πέτα το ραβδί σου μακριά. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα*. Αθήνα: Θυμάρι.

Hart, R. A. (1993). Action research. The critical role of children's environmental education in community-based sustainable development. *Education for Development Bulletin,* 3-5.

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (Eds.) (2010). *The Action Research Planner*. Springer.

Mylonakou-Keke, I. (2014). *Transdisciplinary approaches to education in the time of crisis. The case of addressing bullying and violence in schools.* In: Psychological and Educational Approaches in Times of Crisis: Exploring New Data. Chapter 8, 135 – 158. New York: Untested Ideas Research Center.

Slavin, R., E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wragg, E., C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Αραβανής, Γ. Ε. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάμβουκας Μ., (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεγιάννη, Ε. Ν. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Bullying*). Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: http://nemertes.lis.upatras.gr/j[..]i(ptde).pdf, Ανακτημένο στις 27/3/2022.

Ζαφειροπούλου Μ., & Καλαντζή - Αζίζι Α., (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε τις δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα.* Αθήνα: Κολιάδης.

Μακράκης, Β. Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2014). *Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον [Social Pedagogical Approaches to Bullying in*

the Greek School Environment]. 1 st Scientific International Conference of European Anti-bullying Network (EAN) "Bullying and Cyber-bullying across Europe". Athens, 11–13 June.

Παπαδοπούλου, Δ. (2015). *Μέθοδοι διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων*. Διαθέσιμο: http://www.tzaneio.gr/ep[...].pdf.

Σαΐτης, Χ. Α. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία… στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο: http://ir.lib.uth.gr/bitstre[...]wed=y.

Φιλίντας, Α. (2003). *Έρευνα για τα χαρακτηριστικά του Ιδανικού Δάσκαλου και την αξιολογική κατάταξή τους.* Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Βόλος.

Χατζηδήμου, Δ. (2013). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης, Κ. (2000*). Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* ΥΠΕΠΘ 2000. http://www.pischools.gr/download/lessons/socia.

Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης: Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καρδίτσας.

Γιάννης Γεννάδιος, Εκπαιδευτικός, M.Sc, M.Ed., Υπ. Διδάκτορας
Δημήτριος Χαλκιώτης, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ

Περίληψη

Τα γεωμορφολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας καθιστούν την υπόθεση της σχολικής αυτονομίας ιδιαίτερα δύσκολη. Ο διάχυτος συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί σε μια ισοπεδωτική ομοιομορφία το σύνολο των σχολικών μονάδων, με το γραφειοκρατικό πλέγμα να έχει γιγαντωθεί τόσο πολύ ώστε να θεωρείται πλέον αδιανόητη κάθε σκέψη αντικατάστασής του με ένα παραγωγικότερο μοντέλο. Η παρούσα εργασία διερευνά τις στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Καρδίτσας σχετικά με τα ζητήματα της αποκέντρωσης, της σχολικής αυτονομίας και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να συνεργαστεί με την τοπική αυτοδιοίκηση. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας επιβεβαιώνουν την υπόθεση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα, αναδεικνύοντας έντονα μια ανάγκη διεύρυνσης της εκπαιδευτικής αυτονομίας. Αντιθέτως, τα σημερινά επίπεδα διοικητικής/οργανωτικής αυτονομίας φαίνονται ικανοποιητικά. Παρά τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των δήμων να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις σχολικές μονάδες, αναδεικνύεται η ανάγκη αύξησης του βαθμού συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αποκέντρωση, σχολική αυτονομία, σχολική επιτροπή, τοπική αυτοδιοίκηση.

Centralized and decentralized educational management systems. The role of Local Government in Greece. Case study: Middle and High Schools of the Prefecture of Karditsa.

Ioannis Gennadios, Teacher, M.Sc., M.Ed., Phd Student
Dimitris Chalkiotis, Professor-Consultant, Hellenic Open University

Abstract

The geomorphological and social characteristics of Greece render the case of school autonomy particularly difficult. The intense centralism of the educational system leads to an extensive uniformity of all school units, with the bureaucratic procedures having become so strong that any thought of replacing it with a more productive model is considered to be unattainable. The present study examines the attitudes of teachers and school principals of the prefecture of Karditsa regarding the issues of decentralization, school autonomy and the possibility of the school unit to cooperate with the local government. The results of quantitative and qualitative research confirm the hypothesis of

centralized character, strongly highlighting the need to expand the educational autonomy. On the contrary, the current levels of administrative / organizational autonomy seem to be satisfactory. Despite teachers' reservations about the ability of municipalities to effectively support schools, the need to increase the degree of cooperation between schools and local government is clearly emerging.

Key-words: Decentralization, school autonomy, school committee, local government

Εισαγωγή

Παρά τις σύγχρονες προσπάθειες της πολιτείας ώστε να προωθήσει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και να διευρύνει τη σχολική αυτονομία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να αντιμετωπίζει ικανοποιητικά τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Το στοίχημα της σχολικής αυτονομίας αντιμετωπίζεται θετικά μεν αλλά με προβληματισμό από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία αναζητά ισορροπίες ανάμεσα στην αμεσότητα της περιφερειακής ανάπτυξης, στην ισότητα ευκαιριών για τους μαθητές καθώς και στην επαγγελματική ασφάλεια που εγγυάται η κεντρική κρατική εξουσία για τους ίδιους.

Το σύνολο των αρμοδιοτήτων της διοίκησης (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) συνεχίζει να ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, αν και το γενικό σύστημα δημόσιας διοίκησης σύμφωνα με ρητή διάταξη του άρθρου 101 του Συντάγματος οφείλει να είναι αποκεντρωμένο (Μπρίνια, 2009). Στις ενδιάμεσες εξουσίες, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο δεν έχει ενεργοποιηθεί καμιά εκχώρηση αρμοδιότητας για λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται πρωτοβουλίες και το εκπαιδευτικό σύστημα να οργανώνεται υπό υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού (Flouris & Pasias, 2003· Μαυρογιώργος, 2008· ΟΟΣΑ, 2011). Από το 1985 και έπειτα σημειώνονται προσπάθειες, απομένει όμως μακρύς δρόμος ώστε η εκπαιδευτική αποκέντρωση να φτάσει στα επίπεδα αποκέντρωσης άλλων θεσμών, όπως η Υγεία (Μπρίνια, 2009).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα εκπαιδευτικά συστήματα δύσκολα περιγράφονται στη βάση ενός αντιπαραθετικού διπόλου συγκέντρωσης/αποκέντρωσης, καθώς όπου επικρατεί το ένα συνήθως εμφανίζονται στοιχεία εφαρμογής του άλλου (Bray, 1994· Yazdi, 2013). Αυτή η λειτουργική συζυγία αποτελεί πρακτική ανάγκη καθώς η αποτροπή αυθαίρετων αποφάσεων από τα αποκεντρωμένα όργανα διοίκησης απαιτεί μηχανισμούς ελέγχου (Florestal & Cooper, 1997), ενώ η χρηματοδότηση των λειτουργιών δεν πρέπει να ανατίθεται εξολοκλήρου στο κέντρο ή σε αποκεντρωμένες και τοπικές αρχές (Florestal & Cooper, 1997· Litvack & Seddon, 1999). Η θεωρητική κατασκευή ενός μείγματος συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων συστημάτων με καθολική εφαρμογή δεν είναι δυνατή εφόσον κάθε σύστημα τείνει να αποδεικνύεται μοναδικό όταν μελετηθεί στις λεπτομέρειές του (Suggett, 2015). Οι πολιτικές της σχολικής αυτονομίας, σύμφωνα με τους Christ και

Dobbins (2016), συχνά συμβαδίζουν με τις πολιτικές της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Η σχολική αυτονομία είναι όμως ένα περισσότερο ολοκληρωμένο φαινόμενο, το οποίο συνεπάγεται ουσιαστική δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Christ & Dobbins, 2016), χωρίς να αποτελεί παράλληλα μια αυστηρά μονοσήμαντη έννοια (Moomaw, 2005). Συνδέεται σχεδόν πάντα με συμπύκνωση των διοικητικών ευθυνών στο πρόσωπο του διευθυντή (Daun, 2007) ώστε η λήψη αποφάσεων να μετατοπίζεται εγγύτερα στο οργανωτικό επίπεδο της σχολικής μονάδας (Welsh & McGinn, 1999). Ενώ το πνεύμα της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με τη στενότερη συνεργασία του σχολείου με τις αγορές και την τοπική κοινωνία, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες λαμβάνουν αποφάσεις υπό εθνικά νομικά πλαίσια, τα οποία εφαρμόζονται σε ολόκληρη την επικράτειά τους, επιβεβαιώνοντας μια top-down πολιτική (Coghlan & Desurmont, 2007). Φαίνεται να δημιουργείται μια ασυνέχεια μεταξύ του πλαισίου της σχολικής αυτονομίας και της εφαρμογής της: ενώ η φιλοσοφία της είναι φιλελεύθερη και προσανατολισμένη στις αγορές, η εφαρμογή της λαμβάνει χώρα εντός εθνικών, γραφειοκρατικών πλαισίων.

Παρότι στις αναπτυσσόμενες χώρες η συμμετοχή της κοινότητας μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγών (UNESCO, 2007· Welsh & McGinn, 1999), δεν εγγυάται τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα η αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο διδακτικού τομέα μειώνει τις σχολικές επιδόσεις (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013· Steinberg, 2014). Διαπιστώνεται διαφωνία μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της αυτονομίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Theodorou & Pashiardis, 2016) ή έλλειψη κατηγορηματικού συμπεράσματος (Suggett, 2015· Steinberg, 2014). Αυτονομία και λογοδοσία φαίνεται να είναι συνυφασμένες (Suggett, 2015), με τη λογοδοσία να αποτελεί κύριο συστατικό αλλά και στόχο της αυτονομίας (Daun, 2007). Συνδυασμός μορφών αυτονομίας, λογοδοσίας και επιλογής φαίνεται ικανός ώστε να αυξήσει σε σημαντικό βαθμό τις μαθητικές επιδόσεις, αν και απαιτείται η μελέτη των συγκεκριμένων πτυχών των τριών αυτών χαρακτηριστικών ώστε να ολοκληρωθεί η εικόνα της σχολικής επίδοσης (Woessmann et al., 2007). Η αυτονομία αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι διευθυντές μοιράζονται τις πληροφορίες και εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων (Bogler, 2001). Η πολιτική αυτή οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και σε ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων (Bogler, 2001· Pearson & Moomaw, 2005). Η Παγκόσμια Τράπεζα στέκεται στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Litvack & Seddon, 1999), πράξη την οποία οι Welsh και McGinn (1999) θεωρούν ως καταληκτική πολιτική της τοπικής διακυβέρνησης.

Προβληματισμός αναπτύσσεται σχετικά με την παρατηρούμενη διάθεση των κυβερνήσεων να αναλάβουν μέσω της αποκέντρωσης μικρότερο μερίδιο χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Chapman, 1998· Daun, 2007· Suggett, 2015· Welsch & McGinn, 1999) μετατρέποντας τις προσπάθειες για αποκέντρωση σε άσκηση εξοικονόμησης δημόσιου χρήματος. Οι διαφοροποιημένες οικονομικές δυνατότητες μεταξύ των δήμων είναι δυνατό να οξύνουν τις ανισότητες στην κατανομή των πόρων της εκπαίδευσης (Steinberg, 2014), οδηγώντας σε κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών

ανισοτήτων (Christ & Dobbins, 2016· Daun, 2007). Παράλληλα, πολλοί δήμοι δεν εμφανίζονται ικανοί να διασφαλίσουν τους απαιτούμενους πόρους ενώ χαρακτηρίζονται από οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες. Δεν είναι επιπλέον δεδομένο το ότι διαθέτουν στελέχη με την απαιτούμενη ευαισθησία και κουλτούρα να ανταποκριθούν στα θέματα της εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης κ.συν., 2008· Κατσαρός, 2006).

Μεθοδολογία

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης – εκπαιδευτικών και διευθυντών – σχετικά με ζητήματα αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σχετικά με την ανάγκη (ή όχι) για διεύρυνση του βαθμού της σχολικής αυτονομίας και με τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να συνεργαστεί με την τοπική αυτοδιοίκηση (Τ.Α.) προς την κατεύθυνση αυτή. Η ποσοτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληπτικής έρευνας με τη συμπλήρωση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε όλες τις σχολικές μονάδες του Νομού Καρδίτσας. Η στατιστική επεξεργασία των 203 ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.26. Για την εμβάθυνση της ερμηνείας των ποσοτικών δεδομένων και τη διερεύνηση πτυχών της εκπαίδευσης που αφορούν σε στελέχη που ασκούν διοικητικό έργο, επιλέχθηκε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων με ημιδομημένες συνεντεύξεις από δέκα διευθυντές σχολικών μονάδων. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις διαμορφώνουν ένα μοτίβο υπέρ της πεποίθησης ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό (μ.ο. 3,90±0,80). Ακολουθεί η απαίτηση για περισσότερη σχολική αυτονομία (3,77±1,03), αν και σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κράτος προσπαθεί μέσω της αποκέντρωσης να αποφορτιστεί από δαπάνες της εκπαίδευσης (3,67±1,12). Η τάση για περισσότερη αυτονομία συνάδει με την πεποίθηση ότι η σχολική μονάδα οφείλει να προγραμματίζει τη δράση της. Έτσι, παρατηρείται μια σύγκλιση ως προς την κατάρτιση προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας (3,70±1,00) και τη δυνατότητα για τροποποίηση της διδακτέας ύλης όταν κρίνεται απαραίτητο (3,76±1,04), στοιχεία τα οποία αναδεικνύονται και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών. Ακολουθεί η επιλογή εγχειριδίων διδακτέας ύλης (3,45±1,20). Ο χαμηλότερος μέσος όρος της έρευνας παρατηρείται σχετικά με τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να προσλαμβάνει και να απολύει υποστηρικτικό προσωπικό (2,18±1,24), με τον αμέσως επόμενο χαμηλότερο (2,37±1,10) να αναφέρεται στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατόπιν πρόσκλησης και διαδικασιών πλήρωσης από τη σχολική μονάδα. Το αίτημα για περισσότερη αυτονομία είναι προφανές ότι δεν εκτείνεται τόσο μακριά.

Διαπιστώνεται μια επιφυλακτικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στον ιδιωτικό τομέα, η οποία μάλλον έχει να κάνει με την πεποίθηση ότι η χρηματοδότηση

της εκπαίδευσης αποτελεί υπόθεση του κράτους. Η ανάγκη αναζήτησης πόρων μέσω ιδιωτικών πηγών χρηματοδότησης σημειώνει χαμηλό μέσο όρο (2,67±1,28), με το 24,1% να δηλώνει «καθόλου», το 23,6% «λίγο», το 20,7% «αρκετά», το 24,1% «πολύ» ενώ «πάρα πολύ» μόλις το 7,4%. Η διασπορά των απαντήσεων επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επίσης επιφυλακτικοί έναντι του αρμόδιου υπουργείου, καθώς δε φαίνεται να πιστεύουν ότι οι προσπάθειες αποκέντρωσης ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες (2,54±0,96), με το 13,8% να δηλώνει «πολύ», ενώ «πάρα πολύ» το ισχνό 2,5%. Ως προς τις σχέσεις των σχολικών μονάδων με την τοπική αυτοδιοίκηση, οι εκπαιδευτικοί μάλλον θεωρούν ότι οι Ο.Τ.Α. δε διαθέτουν προσωπικό ευαισθητοποιημένο στα ζητήματα της εκπαίδευσης (2,27±0,91), με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των σχολικών μονάδων (2,49±0,91). Παρά την επιφυλακτικότητα, η αναγνώριση της ανάγκης για στενότερη συνεργασία είναι ισχυρή (3,63±0,94). Πολύ θετικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ως προς την ανάγκη περαιτέρω συνεργασίας με τους Ο.Τ.Α., ιδιαίτερα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (3,91±1,01) και την εκπόνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3,82±0,98). Ακολουθούν οι υψηλοί μέσοι όροι που αφορούν στην ανάγκη συνεργασίας για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο (3,57±0,97) και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης (3,55±1,03). Ο μέσος όρος μειώνεται σημαντικά στην περίπτωση της αντιμετώπισης της μαθητικής υποεπίδοσης (2,99±1,08).

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο αποφασιστικοί ως προς το αίτημα της σχολικής αυτονομίας (3,96±1,04) έναντι των γυναικών (3,57±0,98), καθώς διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(197)=-2,757$, $p=0,006$). Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να συνδεθεί με την ισχυρότερη πεποίθηση των γυναικών ότι η αύξηση της αυτονομίας δύναται να προκαλέσει μεγαλύτερες ανισότητες στην εκπαίδευση ($t(197)=3,454$, $p=0,001$). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν το νομικό πλαίσιο περισσότερο περιοριστικό σε σχέση με τις γυναίκες ($t(197)=4,194$, $p=0,000$), εφόσον αναγνωρίζουν εντονότερα την ύπαρξη εμποδίων κατά τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που συνάδει με το αίτημά τους για περισσότερη αυτονομία. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα αυστηροί ως προς τη δήλωση ότι οι Ο.Τ.Α. διαθέτουν προσωπικό ευαισθητοποιημένο στα ζητήματα της εκπαίδευσης, αποδίδοντας το χαμηλότερο μέσο όρο που συναντάται στην έρευνα (2,13±0,97). Οι γυναίκες εμφανίζονται προβληματισμένες (2,43±0,83) αλλά λιγότερο αυστηρές, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(197)=2,352$, $p=0,020$). Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(197)=2,237$, $p=0,026$) αποδίδεται στη δήλωση «Η διεύρυνση της συνεργασίας των Ο.Τ.Α. με τις σχολικές μονάδες επιφέρει διεύρυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση». Εδώ επιβεβαιώνεται η μεγαλύτερη ανησυχία των γυναικών (2,96±1,15) σε σχέση με τους άνδρες (2,61±1,06).

Συμπεράσματα - συζήτηση

Οι συνθήκες για διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας φαίνονται να είναι ώριμες, χωρίς να λείπει όμως ο σκεπτικισμός. Ένα από τα κυριότερα επιχειρήματα της διεθνούς

κριτικής απέναντι στις προσπάθειες αποκέντρωσης αποτελεί η βούληση των κυβερνήσεων να αναλάβουν μικρότερο μερίδιο στη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Chapman, 1998· Daun, 2007· Suggett, 2015), με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας να αποδίδουν παρόμοιες προθέσεις στην περίπτωση της Ελλάδας και τους διευθυντές να μνημονεύουν έντονα το ανεπαρκές ύψος χρηματοδότησης. Το θεσμικό πλαίσιο εκλαμβάνεται από τα στελέχη της εκπαίδευσης ως περιοριστικό, καθώς δεν επιτρέπει την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα οι άνδρες εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αναγνωρίζουν με εντονότερο τρόπο εμπόδια και περιορισμούς. Εμφανίζονται περισσότερο αποφασιστικοί ως προς τη διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας, με τις γυναίκες να εκφράζουν εντονότερο προβληματισμό ως προς μια ενδεχόμενη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το αίτημα της διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας συνοδεύεται από επιφυλάξεις, ενδοιασμούς και όρια. Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευτικοί κατά ένα σημαντικό ποσοστό δεν αισθάνονται ότι οι προσπάθειες της πολιτείας για περισσότερη αυτονομία ανταποκρίνονται στις αληθινές τους ανάγκες, με το 39,4% να συσσωρεύεται στην απάντηση «λίγο». Τα στελέχη της εκπαίδευσης διακρίνουν παρεμβάσεις υπερεθνικών οργανισμών υπέρ της διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας. Παράλληλα, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός σχετικά με το εύρος που πρέπει να αποκτήσει η σχολική αυτονομία και ιδιαίτερα το διοικητικό/οργανωτικό της σκέλος. Οι σχολικές μονάδες της χώρας μας είναι πολλές και μικρές, με τον πληθυσμό να εμφανίζει ομοιογένεια. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2011) παρατηρείται ισχυρή δέσμευση για μια κοινωνία ισονομίας, με αποφυγή προνομιακής μεταχείρισης και διαφοροποίησης μεταξύ του μαθητικού δυναμικού. Οι απόψεις των διευθυντών συγκλίνουν. Το μικρό μέγεθος των σχολικών μονάδων και οι ιδιομορφίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν υψηλό βαθμό διοικητικής και οργανωτικής αυτονομίας, κάτι που επαληθεύεται και από τα στοιχεία της ποσοτικής έρευνας. Οι δυο χαμηλότεροι μέσοι όροι του ερωτηματολογίου αφορούν στην πρόσληψη και απόλυση υποστηρικτικού προσωπικού (2,18) καθώς και στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών κατόπιν πρόσκλησης της σχολικής μονάδας (2,39). Η σχολική μονάδα όχι απλά δεν επιθυμεί να διαχειριστεί ζητήματα προσωπικού αλλά δεν είναι έτοιμη να προχωρήσει ούτε σε διαδικασίες παροχής κινήτρων. Ακόμα και οι διευθυντές που συμφωνούν με την καθιέρωση κινήτρων και αναφέρονται στο σημερινό καθεστώς έλλειψής τους, δεν επιθυμούν τη σχετική δικαιοδοσία αλλά τη θεσμοθέτησή τους μέσω νόμων, με έναν τρόπο απολύτως σαφή, αντικειμενικό και μετρήσιμο ώστε να ισχύει σε πανελλαδικό επίπεδο.

Στον τομέα όμως της εκπαιδευτικής αυτονομίας η σχολική κοινότητα επιθυμεί ουσιαστικότερες αρμοδιότητες. Ο προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η δυνατότητα τροποποίησης της διδακτέας ύλης, η επιλογή εγχειριδίων από εγκεκριμένη λίστα και η κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο περιφέρειας συγκεντρώνουν σχεδόν καθολική αποδοχή. Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν συνδυαστικά, τόσο από το ποσοτικό όσο και από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας. Η επιθυμία μάλιστα των εκπαιδευτικών για προγραμματισμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας αυξάνεται με την αύξηση της προϋπηρεσίας κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο, ενώ δείχνει μια απλή

αυξητική τάση με την αύξηση της ηλικίας. Η συσσώρευση εμπειρίας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο συμπέρασμα ότι η σχολική μονάδα πρέπει να προχωρά σε επιλογές ώστε να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και όχι τις θεωρητικές ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Φαίνεται να απαιτείται η σύζευξη αυξημένης παιδαγωγικής αυτονομίας με μια μικρής κλίμακας οργανωτική αυτονομία, αυτής των σημερινών περίπου επιπέδων.

Ο προβληματισμός σχετικά με το επιθυμητό επίπεδο οργανωτικής αυτονομίας αποτυπώνεται εύγλωττα και στο ζήτημα εξεύρεσης πόρων από τον ιδιωτικό τομέα. Πρέπει οι σχολικές μονάδες να αναζητούν και να διαχειρίζονται πόρους από ιδιωτικές πηγές χρηματοδότησης; Η συγκεκριμένη ερώτηση συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό απάντησης «καθόλου» της έρευνας (24,1%). Η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων μαρτυρά μια διάσταση στις απόψεις, κάτι που διαπιστώνεται και από τις συνεντεύξεις. Η προοπτική συνεργασίας με τον ιδιωτικό τομέα αλλά και της χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας από ιδιωτικούς πόρους προβληματίζει επίσης τους διευθυντές, οι οποίοι κινούνται με τις απαντήσεις τους εντός ενός συνεχούς και όχι σε δυο ξεχωριστούς πόλους. Η συνισταμένη όμως είναι αρνητική. Ενώ οι μισές απαντήσεις είναι κατηγορηματικά αρνητικές, οι θετικές συνοδεύονται από πολλές παρατηρήσεις και όρους. Η προσπάθεια εξεύρεσης των πόρων που απαιτούνται για την ικανοποίηση της σχολικής αυτονομίας συσχετίζεται με την αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα του δυνητικά αυτόνομου σχολείου (Λαΐνας, 1993), ο οποίος προκαλεί με τη σειρά του ανησυχίες για ενδεχόμενη αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008), κάτι που επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα.

Ως προς τις σχέσεις του σχολείου με την Τ.Α., οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπέδωση της συνεργασίας θα μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση της θέσης του σχολείου στην τοπική κοινωνία (μέσος όρος 3,63), αν και κατά τη γνώμη των διευθυντών, οι σύλλογοι διδασκόντων δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις αυξημένες ευθύνες που συνεπάγεται η σχολική αυτονομία, όπως είναι οι διαδικασίες λογοδοσίας προς την κοινότητα. Ως προνομιακά πεδία ανάπτυξης στενότερων δεσμών και εκπόνησης κοινών δράσεων με τους Ο.Τ.Α. προτείνονται η τεχνική εκπαίδευση (3,57), η εκπόνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3,82) και η αντιμετώπιση της σχολικής βίας (3,91). Η υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης έλκει εντονότερα τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων αλλά σημειώνει γενικά υψηλό μέσο όρο (3,55). Φαίνεται ότι ορισμένες συνθήκες έχουν ωριμάσει. Γιατί άραγε δε διευρύνονται οι συνέργειες σχολικών μονάδων και Ο.Τ.Α., έστω σε επίπεδο Γυμνασίου, εφόσον το Λύκειο περιστρέφεται γύρω από εξετάσεις; Το καταληκτικό ερώτημα που τίθεται στις συνεντεύξεις των διευθυντών είναι το εξής: Η ουσιαστική αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με την Τ.Α. και η διεξαγωγή κοινών δράσεων συναρτάται με την πρόβλεψη και τις δυνατότητες που δίνει ο νόμος ή με την κατάλληλη διάθεση των εμπλεκομένων; Οι απαντήσεις συνοψίζονται εύκολα. Και με τα δυο! Προκύπτουν όμως δυο παρατηρήσεις. Αν και η πολιτεία προχωρά σε βήματα ενθάρρυνσης τέτοιων συνεργειών, απαιτείται ένα πλαίσιο περισσότερο ευέλικτο. Η δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με τον φορέα που πρέπει να

αναλάβει την πρωτοβουλία. Και εδώ οι διευθυντές θεωρούν ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους Ο.Τ.Α. Οι Ο.Τ.Α. αποτελούν ξεκάθαρα τον ισχυρό εταίρο αυτής της σχέσης.

Ο υφιστάμενος αποκεντρωμένος τρόπος κατανομής των πιστώσεων έχει πλέον καθιερωθεί στη συνείδηση των στελεχών της εκπαίδευσης ως μια περίπου αναντικατάστατη μέθοδος. Κρίνεται στο σύνολο των απαντήσεων ως ορθολογικός, με τις παραμέτρους της αποκέντρωσης και της εγγύτητας να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την κρίση των διευθυντών, οι οποίοι παρά τις επιφυλάξεις που διατυπώνουν απαντούν με απόλυτη σαφήνεια: πρέπει να συνεχιστεί. Εντοπίζονται αδυναμίες οι οποίες έχουν να κάνουν με φόβους για μεροληπτική μεταχείριση σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς και με την καθυστέρηση στην απόδοση χρηματικών ποσών για την κάλυψη έκτακτων αναγκών. Οι υποψίες ή διαπιστώσεις για μεροληπτική μεταχείριση εντάσσονται στο πλαίσιο των αντικρουόμενων συμφερόντων αλλά και στη γενικότερη παθογένεια του πολιτικού συστήματος της χώρας, ενώ οι καθυστερήσεις αποδίδονται στις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε προβλήματα σχετικά με τον τρόπο επιλογής των μελών των επιτροπών και την έλλειψη γνώσης και ενδιαφέροντος για τα θέματα παιδείας, όπως και με την έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των αρμοδιοτήτων και του τρόπου λειτουργίας των σχολικών επιτροπών (Κατσαρός, 2006). Οι διευθυντές επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό την κατάσταση αυτή, διαπιστώνοντας πολιτικές σκοπιμότητες κατά τη σύσταση των σχολικών επιτροπών. Επισημαίνουν όμως ότι η επιλογή των προέδρων συνήθως γίνεται μεταξύ των μελών του Δημοτικού Συμβουλίου που ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, επιζητώντας παράλληλα στενότερη επαφή με το σύνολο των μελών της επιτροπής και όχι μόνο με τους προέδρους. Τέλος, η καλή εικόνα για το σημερινό σύστημα διαχείρισης των λειτουργικών δαπανών και των εξόδων συντήρησης των σχολικών μονάδων αποτυπώνεται εύγλωττα όταν η ερώτηση διατυπώνεται ευθέως: Η κατανομή των πιστώσεων για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων πρέπει να πραγματοποιείται μέσω των δημοτικών σχολικών επιτροπών; Και οι δέκα διευθυντές συγκλίνουν σε ένα κατηγορηματικό «ναι», το οποίο εκτός από ευρεία αποδοχή αποτυπώνει μια βούληση για αποκέντρωση. Όσοι σχολιάζουν επιχειρηματολογώντας τονίζουν ότι οποιοσδήποτε άλλος τρόπος συνιστά «πισωγύρισμα», ένα βήμα υπέρ του συγκεντρωτισμού. Και κανείς δε φαίνεται να ενθουσιάζεται από ένα τέτοιο ενδεχόμενο.

Βιβλιογραφία

Athanasoula – Reppa, A. (2008). Lipsi Apofaseon sto Choro tis Ekpaidefsis. Sto: A. Athanasoula-Reppa, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos, & D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki* (tom. A΄, sel. 71-118). Patra: EAP.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, *37*(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460

Bray, M. (1994). Centralization/decentralization and privatization/publicization: conceptual issues and the need for more research. *International journal of educational research*, *21*(8), 817-824. doi: 10.1016/0883-0355(94)90008-6

Brinia, V. (2009). Vasika stoicheia schediasmou tis organotikis domis tou ellinikou ekpaideftikou systimatos. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business, 59*(1-2), 314-323.

Chapman, D. W. (1998). The management and administration of education across Asia: changing challenges. *International Journal of Educational Research, 29*(7), 603-626. doi: 10.1016/s0883-0355(98)00052-4

Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, *18*(4), 359-388. doi: 10.1080/14616696.2016.1172716

Coghlan, M., & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.

Daun, H. (Ed.). (2007). *School decentralization in the context of globalizing governance: International comparison of grassroots responses*. Springer Science & Business Media.

Florestal, K., & Cooper, R. (1997). *Decentralization of education: legal issues*. The World Bank. doi: 10.1596/0-8213-3933-8

Flouris, G., & Pasias, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002) Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, *35*(3), 73-90. doi: 10.2753/EUE1056-4934350373

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, *104*, 212-232. doi: 10.1016/j.jdeveco.2012.08.002

Katsaros, I. (2006). *Scholiki monada kai topiki aftodioikisi: ena neo plaisio drasis gia to diefthynti-sygchrono igeti* (Didaktoriki diatrivi, Panteio Panepistimio). doi: 10.12681/eadd/13575

Katsaros, I. (2008). Apokentrosi kai aposygkentrosi: kritiki theorisi tou genikou plaisiou kai ton schetikon taseon sto choro tis ekpaidefsis. *Epistimoniko Vima, 9*, 88-108.

Lainas, Th. (1993). Dioikisi tis ekpaidefsis kai analytika programmata: i thesmothetisi tis apokentrosis kai tis evryteris symmetochis. *Paidagogiki Epitheorisi, 19*, 254-294.

Litvack, J., & Seddon, J. (1999). *Decentralization briefing notes*. World Bank Institute Working Papers, Washington DC: The World Bank. Anaktithike apo http://documents.worldbank.org/curated/en/873631468739470623/pdf/multi-page.pdf

Mavrogiorgos, G. (2008). I Ekpaideftiki Monada os Foreas Diamorfosis kai Askisis Ekpaideftikis Politikis. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis (Epim.) *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki*. (A΄ Tomos, sel. 119-155) Patra: EAP.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. (Doctoral dissertation, The University of West Florida), http://uwf.digital.flvc.org/islandora/object/uwf:60739

OOSA, (2011). *Kalyteres Epidoseis kai Epitycheis Metarrythmiseis stin Ekpaidefsi, Systaseis gia tin Ekpaideftiki Politiki stin Ellada*. ISBN 978-89-26-411958-1 (pdf). Anaktithike apo https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, *29*(1), 37-54.

Pyrgiotakis, I., Brouzos, A., Stefanou, E., Papadakis, N., Palios, Z., Koulaidis, V. (2008). *Ekpaidefsi kai topiki Aftodioikisi stin Ellada. Mia protasi gia tin apokentrosi tis Ekpaidefsis*. Athina: Institouto Topikis Aftodioikisis.

Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, *9*(1), 1-35. doi: 10.1162/EDFP_a_00118

Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. *Evidence Base: A journal of evidence reviews in key policy areas*, (1), 1-33. doi: 10.4225/50/57C4E88DF2A4E

Theodorou, T., & Pashiardis, P. (2016). Exploring partial school autonomy: What does it mean for the Cypriot school of the future?. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(1), 73-94.

UNESCO, (2007). *Educational Governance at Local Levels: Models for Capacity.* Paris: UNESCO. Anaktithike apo https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154408

Welsh, T., & McGinn, N. F. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What, and How?* Fundamentals of Educational Planning Series, Number 64. Anaktithike apo https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120275

Woessmann, L., Ludemann, E., Schutz, G., & West, M. R. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. OECD Education Working Papers, No. 13. *OECD Publishing (NJ1)*. doi: 10.1787/246402531617

Yazdi, S. V. (2013). Review of centralization and decentralization approaches to curriculum development in Iran. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *3*(4), 97-115.

Ο διπολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εξελίξεις και τάσεις στην Ελλάδα

Μπαλιάμης Παναγιώτης, Εκπ/κός Π.Ε.70, Med στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ,

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αναφέρεται στο φαινόμενο του διπολισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αρχικά, γίνεται αναφορά στους δύο πόλους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη συνέχεια, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, γίνεται μια κριτική θεώρηση του διπολισμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και στην διαφοροποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τέλος, διαπιστώνεται μία μη ισόρροπη ανάπτυξη των δύο πόλεων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα τελευταία χρόνια, αφού δίνεται έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση με αποτέλεσμα τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και οι εθνικές αρχές να προωθούν τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης έναντι των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η Εκπαίδευση Ενηλίκων να αποτελεί τον κύριο μοχλό για την υπέρβαση της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών έχοντας απολέσει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διπολισμός, Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Bipolarity in Adult Education: Developments and trends in Greece

Baliamis Panagiotis

Abstracts

This article refers to the phenomenon of bipolarity in Adult Education. Initially, reference is made to the two poles of Adult Education and then, through the literature review, a critical consideration is made of the bipolarity of Adult Education in Greece and the differentiation of education programs. Finally, an unbalanced development of the two cities of Adult Education can be seen in recent years, since emphasis is placed on vocational training, with the result that both the European Union and the national authorities promote vocational training programs over general education programs, resulting Adult Education should be the main driver for overcoming the economic crisis of recent years, having lost its humanitarian character.

Key-Words: Bipolarity, Continuing professional training, General education of adults.

Εισαγωγή

Η συμμετοχή της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και η ένταξή της στη νομισματική ζώνη του ευρώ, έφεραν σε τέτοιο βαθμό αλλαγές στην οικονομία της χώρας, ώστε να απαιτείται προσαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων για το σύνολο του πληθυσμού. Τελευταία, η οικονομική κρίση στα κράτη - μέλη της Ε.Ε. κατέστησαν αναγκαία

την υποστήριξη των εργαζόμενων και την κατάρτισή τους για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας. Σημαντικό ρόλο στην ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων διαδραματίζει και η Δια Βίου Μάθηση, στην οποία εντάσσεται και η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όμως ποιοι είναι οι δύο πόλοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πώς λειτουργούν και τι βαρύτητα έχουν; Πώς οδηγηθήκαμε στη μη ισόρροπη ανάπτυξή τους στην Ελλάδα; Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να αποκτήσετε συνεχή εκπαίδευση προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή εξέλιξη στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι ένα μέσο ασφάλειας και δύναμης για ατομική και συλλογική πρόοδο και ευημερία. Όσοι βλέπουν τις κοινωνικές ανισότητες να αυξάνονται πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να στραφούμε για να αντιμετωπίσουμε αυτά τα προβλήματα, όπως προγράμματα αντιμετώπισης κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων, ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνική αλλαγή και δημιουργία ενεργών πολιτών.

Η έννοια του διπολισμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στηρίζεται σε δυο διακριτούς πόλους:

α) στην συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία αποτελεί προτεραιότητα τόσο για την Ε.Ε. όσο και για την Ελλάδα, με στόχο την απόκτηση ή αναβάθμιση επαγγελματικών προσόντων και

β) στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικών γνώσεων (Βεργίδης, 2008α, σσ. 85-86).

Καθένας από αυτούς τους πόλους συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και οικονομικών προκλήσεων και υπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες.

Ως συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση νοείται η κατάρτιση των ατόμων που συμπληρώνουν, εκσυγχρονίζουν ή αναβαθμίζουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, με σκοπό την ένταξη ή την επανένταξη ή τη διασφάλιση στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε ενήλικες και στοχεύει στον εμπλουτισμό γνώσεων και στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (νόμος 3879/2010, άρθρο 2, σ. 3402).

Ο Ν.3879/2010 αναφέρεται στην «ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης» αφού οι θεωρητικοί της Ε.Ε. διαφωνούν, αφού κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι δύο έννοιες – εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να διαχωριστούν τοποθετώντας την κατάρτιση σε

θέση «υποδεέστερη» και αποδίδοντας στην εκπαίδευση μεγαλύτερο εύρος και βάθος, αφού δίνει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών, σε αντίθεση με την κατάρτιση που έχει περιορισμένους στόχους και κατευθύνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους σε έναν συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θεωρεί «σωστό» (Rogers, 2002).

Αντίθετος σε αυτήν την ρητορική είναι ο Κόκκος (2005, σ. 37), ο οποίος θεωρεί αδόκιμη τη διχοτόμηση των δυο εννοιών και προτείνει τη χρήση του όρου «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν ενήλικες θεωρώντας την κατάρτισης υποκατηγορία της Ε.Ε., αφού εμπεριέχει και στοιχεία εκπαίδευσης, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο.

Επισημαίνεται από τον Gelpi (1984), το έργο του οποίου αποτελεί σταθμό στο πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης, ότι μεγαλύτερη σημασία δίνεται στη λειτουργία των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και όχι στη στοχοθεσία και στη φιλοσοφία τους, υιοθετώντας τη λειτουργιστική προσέγγιση της ΔΒΜ . «Στη σύγχρονη κοινωνία η λειτουργιστική διά βίου εκπαίδευση εστιάζει στην οικονομική ανάπτυξη όπως αυτή διαμορφώνεται στις συνθήκες παγκοσμιοποίησης και τελευταία της οικονομικής κρίσης. «Οι περισσότεροι που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση δεν αυτοκαθορίζονται ως «λειτουργιστικοί», καθώς η προσέγγιση αυτή απέχει από τις αρχές για τη μάθηση των ενηλίκων. Θέτοντας ως πρόβλημα την απασχολησιμότητα και την παραγωγή κέρδους, η λύση που προτείνει η λειτουργιστική προσέγγιση είναι αυτή της ευελιξίας, η οποία πρέπει να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης χρηστικών δεξιοτήτων και της συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων.» (Gelpi,1984).

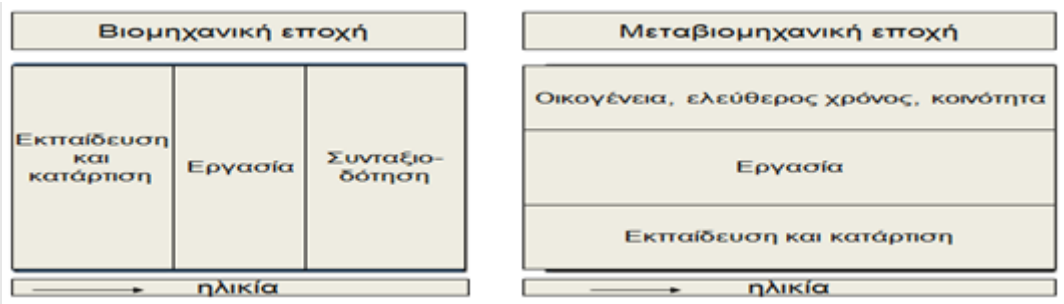
Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008α) οι σημερινές οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις χαρακτηρίζονται από ταχείες αλλαγές και επηρεάζονται από την παγκοσμιοποίηση, το φαινόμενο της κοινωνίας της γνώσης και την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη.

Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί για να μπορεί κάποιος να ανταπεξέλθει επαγγελματικά, μιας και οι γνώσεις, η τεχνολογία και η κοινωνία αλλάζουν πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα να απαιτείται μια συνεχής σταδιακή ανανέωση γνώσεων και απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2012), με αποτέλεσμα άνθρωποι, που χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό δυσμενούς κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου και χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, επειδή δε διατυπώνουν αιτήματα για συμπληρωματική κατάρτιση να κινδυνεύουν να επιδεινώσουν την ήδη δυσμενή κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Βεργίδης, 2008α).

Κατά την βιομηχανική εποχή, πρώτα μορφώνονταν κάποιος, στη συνέχεια εργάζονταν και επιμορφώνονταν και με τη συνταξιοδότησή του ασχολούνταν με δραστηριότητες της επιλογής του. Στην σημερινή μεταβιομηχανική εποχή, ο άνθρωπος θα πρέπει παράλληλα να μορφώνεται, να επανεκπαιδεύεται και να εργάζεται περισσότερα χρόνια,

πράγμα που δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στο ήδη οξυμένο πρόβλημα της ανεργίας που υπάρχει σε όλη την Ε.Ε. και στην Ελλάδα. (Chlon-Dominczak & Lis, 2013, σ. 2).



Σχήμα 1.
Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων
(Πηγή: Ready – Mulvay, 2005, στο Chlon-Dominczak & Lis, 2013, σ. 2)

Ένα άλλο στοιχείο, που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι η γήρανση του πληθυσμού. «Ο συνολικός αριθμός των νέων κάτω των 30 ετών στην Ε.Ε. σημείωσε μείωση κατά 15,5 % » (Ευρυδίκη, 2012), μέσα σε 25 χρόνια, μεταξύ 1985 και 2010. Για την Ελλάδα αυτή η μείωση συντελούνταν με ρυθμούς του 2% ετησίως (Ευρυδίκη, 2012). Διαφαίνεται η ανάγκη διατήρησης των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας εντός της αγοράς εργασίας και αυξάνεται η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα καθώς και σε συνταξιούχους (Green, 2002).

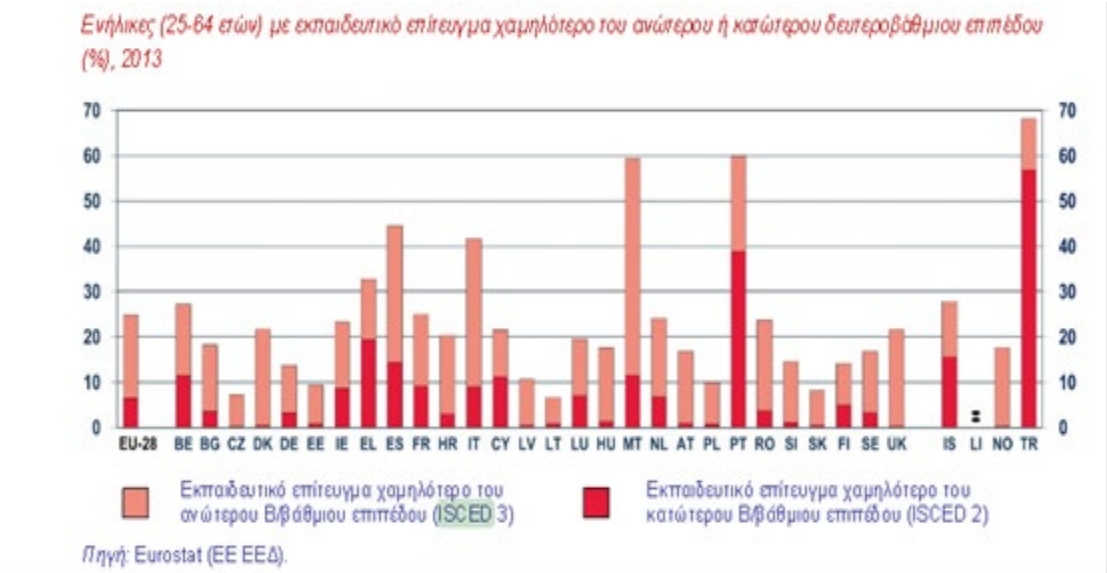
Επιπρόσθετα, η Ελλάδα από χώρα προέλευσης μεταναστών, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό ζουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα κάτω από άθλιες συνθήκες απόλυτης φτώχειας (Βεργίδης, 2008α), πράγμα που συντελεί – μαζί με την οικονομική κρίση- στην κατακόρυφη αύξηση της ανεργίας. Το 2014 η ανεργία στους νέους κάτω των 24 ετών κυμαίνονταν στο 52,4% και για το σύνολο του ενεργού πληθυσμού στο 27,5% (Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων, 2015).

Η Ε.Ε. , μπορεί να συμβάλλει τόσο στην καταπολέμηση της ανεργίας, όσο και στην κοινωνική ένταξη των παραπάνω ατόμων. Επομένως η εκπαίδευση αφ' ενός θεάται ως οικονομική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των κοινωνιών κι αφ' ετέρου ως αναγκαιότητα για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2012). «Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, που χρειάζονται όλοι οι πολίτες για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την ενεργητική ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση» (Βεργίδης, 2008γ).

Νεότερες εξελίξεις και τάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα

Η Ε.Ε. προσανατολίζεται να καταρτίσει και να εξειδικεύσει άτομα, σύμφωνα με τις

ανάγκες της αγοράς εργασίας και όποιες δράσεις γίνονται για κοινωνική ένταξη ευπαθών ομάδων, γίνονται μόνο για λόγους κοινωνικής συνοχής μέσω της καταβολής επιδομάτων για συμμετοχή στα προγράμματα κατάρτισης (Βεργίδης, 2008α). Όμως εβδομήντα εκατομμύρια άτομα στην Ε.Ε. δεν φοίτησαν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είκοσι εκατομμύρια εγκατέλειψαν τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2012, σ. 2). Το παραπάνω ισχύει στην Ελλάδα για το 33% περίπου του πληθυσμού.



Διάγραμμα 1.
Ενήλικες (25-64 ετών) με εκπαιδευτικό επίτευγμα χαμηλότερο του ανώτερου ή κατώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου (%), 2013 (Πηγή: Eurostat, στο Ευρυδίκη, 2015, σ. 2)

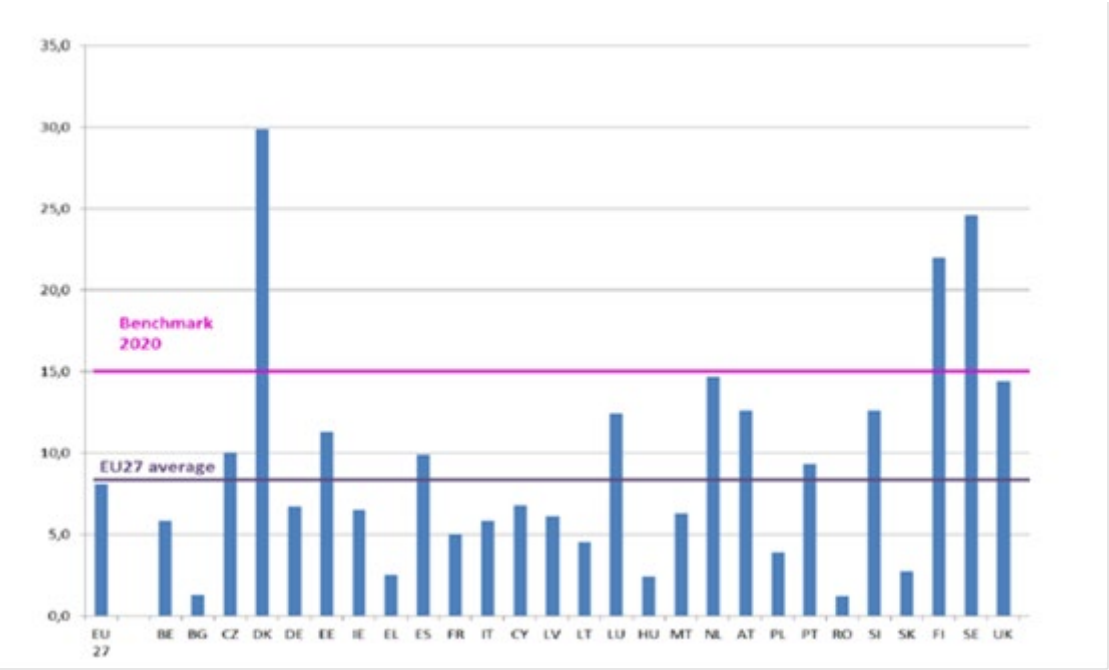
Αξίζει να επισημανθεί ότι ένας στους πέντε ενήλικες στην Ε.Ε. χαρακτηρίζεται από χαμηλές ικανότητες γραμματισμού και αριθμητισμού και ένας στους τρεις έχει ελάχιστες ή μηδαμινές γνώσεις στην Τ.Π.Ε. (Ευρυδίκη, 2015, σ. 2).

Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω ζητήματα το ελληνικό κράτος έχει θεσπίσει τη λειτουργία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), όπου νέοι που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκονται, μεταξύ άλλων, ελληνική γλώσσα, μαθηματικά και πληροφορική με σκοπό να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου ή Λυκείου (Βεργίδης, 2008α).

Με την ψήφιση του Νόμου 3879/2010 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, όπου κάτω από την αιγίδα της λειτουργούν, στο πλαίσιο την γενικής Ε.Ε., οι σχολές γονέων και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης με σκοπό την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, και την αναβάθμιση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το έτος 2011 το ποσοστό συμμετοχής ενηλίκων- στην Ελλάδα- για τη Δ.Β.Μ. κυμαίνεται περίπου στο 3%, όταν το αντίστοιχο ευρωπαϊκό ποσοστό είναι 8,9% (Βεργίδης,

2008γ).



Διάγραμμα 2.
Συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων κατά χώρα της Ε.Ε. (Πηγή: Eurostat, LFS, στο Βεργίδης, 2008γ, σ. 2)

Επιπλέον, από στοιχεία της EUROSTAT και της ΕΛΣΤΑΤ, επιβεβαιώνεται ότι οι οξύνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες στα πλαίσια της Δ.Β.Μ.. Ειδικότερα συμμετέχουν περισσότεροι ενήλικες με ανώτερη μόρφωση και συνήθως από ηλικίες 25-34 ετών. Επίσης συμμετέχουν περισσότερο απασχολούμενοι από συγκεκριμένους κλάδους παρά άνεργοι και σε μεγαλύτερο βαθμό κάτοικοι από αστικές περιοχές, παρά από αγροτικές (Βεργίδης, 2008γ).

Έτσι, στην Ελλάδα, για να αυξηθούν οι συμμετέχοντες και για να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους «επιδιώκεται η διεύρυνση της πρόσβασης στη Διά Βίου Μάθηση με την ενίσχυση του δικτύου των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης μέσω της συμμετοχής των περιφερειακών και τοπικών κοινοτήτων, των Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των κοινωνικών εταίρων και των οργανώσεων κοινωνίας πολιτών» (Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων, 2015, σ. 35). «Για τη βελτίωση της ποιότητας και της διαφάνειας προβλέπεται η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων ποιοτικής αναβάθμισης της δια βίου μάθησης, η δημιουργία εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η συγκρότηση εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (Βεργίδης, 2008γ, σ. 7). Όμως οι προσπάθειες να γίνει η Ε.Ε. πιο προσιτή, σκοντάφτουν στο γεγονός ότι, πρωτίστως, οι προσπάθειες της ΔΒΜ στοχεύουν στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων, λόγω της υψηλής ανεργίας που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι (Cedefop, 2015).

Επίσης «οι διάφορες ατζέντες για τη χάραξη πολιτικής δίνουν έμφαση στην πρόσβαση στη διά βίου μάθηση για τις πιο ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, εντούτοις σπάνια ορίζουν σαφείς στόχους προς επίτευξη» (Ευρυδίκη, 2015, σ. 3). Το 17% των ατόμων, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα κατάρτισης, θεωρούν ότι βρήκε δουλειά σε αντικείμενο σχετικό με το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησε και ένα 33% βρήκε δουλειά άσχετη με αυτό (Κατάρτιση μελέτη 92-93).

Η εργασία παλαιότερα έθετε όρια ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, ενώ σήμερα τείνει να χωρίσει και να κατατάξει τον ενεργό πληθυσμό μιας κοινωνίας στους έχοντες και τους μη έχοντες εργασία. Έτσι, δημιουργείται ένας «κοινωνικός δυϊσμός» όπου από τη μία είναι οι έχοντες κι από την άλλη οι μη έχοντες απασχόληση. Τη σημερινή εποχή δεν υπάρχει η βεβαιότητα για μόνιμη απασχόληση (Παπάς, 2003).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία για τους δύο πόλους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαπιστώνεται ότι οι προτεραιότητες που θέτει κατά καιρούς η Ε.Ε. αλλάζουν τόσο ως προς τους θεωρητικούς στόχους όσο και ως προς τις πρακτικές εφαρμογές της. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσανατολίζεται κυρίως προς επαγγελματικούς σκοπούς. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάγκη για τους εργαζόμενους να μπορούν να προσαρμοστούν στις ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες έχει οδηγήσει σε αύξηση των προγραμμάτων στην επαγγελματική κατάρτιση έναντι της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης είχε αρνητικό αντίκτυπο στη γενική εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα τέθηκε το ερώτημα ποια πρέπει να είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτό δημιούργησε ένα χάσμα μεταξύ εκείνων που πίστευαν σε μια πιο τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης και εκείνων που πίστευαν σε ένα πιο ανθρωπιστικό στυλ μάθησης και ουσιαστικά οδήγησε στη διάσταση των δύο πόλων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη μη ισόρροπη ανάπτυξή τους, ενώ ταυτόχρονα ο χαρακτήρας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιοριζόταν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της ανεργίας και στον προσανατολισμό προς την αγορά εργασίας, χάνοντας σταδιακά τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα. Τα κοινωνικά προβλήματα των τελευταίων ετών καθώς και η πανδημία. καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αναπροσανατολισμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προς την κατεύθυνση της γενικής εκπαίδευσης, προωθώντας προγράμματα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της δημιουργίας ενεργών πολιτών ως μέσο για τη διασφάλιση τόσο της κοινωνικής όσο και της ατομικής ευημερίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vergidis, D. (2008a*). Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: I exelixi tis Ekpaidef-sis Enilikon stin Ellada kai i koinoniko – oikonomiki leitourgia tis* (to-mos V΄). Patra: EAP.

Vergidis, D. (2008b). Schediasmos kai domisi programmaton Ekpaidefsis Enilikon. Sto D. Vergidis & Th. Karalis (Epim.), *Eisagogi stin ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi programmaton* (tom. g΄, ss. 15-66). Patra: EAP.

Vergidis, D. (2008g). Neoteres exelixeis kai taseis. Sto D. Vergidis (Epim*.), Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: I exelixi tis Ekpaidefsis Enilikon stin Ellada kai i koinoniko – oikonomiki leitourgia tis* (tom. V΄, ss. 1-17). Pa-tra: EAP.

Vergidis, D. & Karalis, A. (2008). Axiologisi programmaton Ekpaidefsis Eni-likon. Sto D. Vergidis & Th. Karalis (Epim.), *Eisagogi stin ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi programmaton* (tom. g΄, ss. 117-188). Patra: EAP.

Cedefop. (2015). *Entharrynontas tin ekpaidefsi enilikon. I ekpaidefsi enilikon prepei na ginei pio elkystiki, prositi kai efelikti, choris apokleismous*. Thessaloniki. Anaktithike stis 31 Septemvriou, 2022, apo http://www.moec.gov.cy/aethee/engrafa_entypa/encouraging_adult_learning_cedefop.pdf

Chlon-Dominczak A. & Lis M. (2013). *Does gender matter for lifelong learning activity?* Neujobs, working paper n. D 16.2A. Anaktithike stis 27 Oktovriou, 2022 apo http://www.neujobs.eu/sites/default/files/D16.2A.pdf

Courau, S. (2000). *Ta vasika «ergaleia» tou ekpaidefti enilikon* (E. Moutsopou-lou, metafr.). Athina: Metaichmio.

Creswell J. W. (2011*). I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas* (N. Kouvarakou, metafr.). Athina: Ion/Ellin. (Prototypi ekdosi 2008).

Ethniko Programma Metarrythmiseon. (2015). *To Ethniko Programma Metarrythmiseon tou 2015,* Athina. Anaktithike stis 30 Oktovriou, 2022 apo http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015_greece_el.pdf

Evrydiki. (2012). Arithmoi kleidia tis ekpaidefsis stin Evropi 2012, Evropaiko diktyo Pliroforisis gia tin Ekpaidefsi. Velgio: E.E.. Anaktithike stis 16 Oktovriou, 2022 apo http://www.eduadvisor.gr/images/Erevnes/Key_data_on_education_in_Europe_2012.pdf

Evrydiki. (2015). Ekpaidefsi kai Katartisi Enilikon stin Evropi: Dievrynontas tin Prosvasi stis Efkairies Mathisis. Velgio: E.E.. Anaktithike stis 2 Oktovriou, 2022 apo http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/179EL_HI.pdf

Gelpi, E. (1984). Lifelong Education: Opportunities and obstacles, *International Journal of Lifelong Education, 3* (2), ss. 79-87.

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy,* 17(6), 611-626. Anaktithike stis 22 Oktovriou, 2015, apo http://eprints.ioe.ac.uk/5486/1/Green2003TheMany611.pdf

I.T.Y.E. «Diofantos» (2013). *Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis,* Tefchos 1: Geniko Meros, G΄ Ekdosi anatheorimeni kai emploutismeni, Patra: I.T.Y.E..

Kelpanidis, M. & Vrynioti, K. (2012). *Dia viou mathisi. Koinonikes proypotheseis kai leitourgies: Dedomena kai diapistoseis.* Thessaloniki: Zygos

O Peri Anaptyxis tis Dia Viou Mathisis kai loipon diataxeon Nomos (2010, Septemvrios 21). *Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, N.3879/2010,* ss.3401-3402. Anaktithike stis 22 Septemvriou, 2022, apo http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

Papas,G. (2003). I symvouleftiki stadiodromias stin antimetopisi tis anergias, *Epitheorisi Symvouleftikis – Prosanatolismou*, tefchos 66-67. Anaktithike stis 22 Septemvriou, 2022, apo https://www.elesyp.gr/index.php/component/jdownloads/send/2-ilektronika-teyxi/17-teyxos-66-67

Rogers, A. (1999). *I Ekpaidefsi Enilikon* (mtf. M. Papadopoulou, M. Tomprou). Athina: Metaichmio.

Tsimpoukli, A (2007). Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon. Sto Kokkos A. & Koutroumpa K. (Epim.). *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Programma Dia Viou* Ekpaidefsis apo Apostasi-Ekpaideftiko Yliko. Athina: YPEPTh-IDEKE, 8-78.

Zarifis, G. (2014). *Epangelmatiki ekpaidefsi kai katartisi: zitimata organosis kai schediasmou ekpaideftikon programmaton me stocho tin anaptyxi kai vel-tiosi ton dexiotiton tou anthropinou dynamikou.* Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. Anaktithike stis 1 Oktovriou, 2022 apo https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS176/%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3%20%CE%A01808.pdf

Η παρατήρηση ενός πίνακα ζωγραφικής ως στοχαστική διαδικασία με το μοντέλο Perkins

Μίχου Περιστέρα
M.Sc. Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και Msc. Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης μπορεί να αναδείξει την ανάγκη συνέργειας πολλών επιστημονικών κλάδων, φιλοσοφικών αντιλήψεων, καλλιτεχνικών ρευμάτων, ιστορικών γεγονότων, πολιτισμικών αναφορών, δημιουργικής σκέψης, φαντασίας και πρωτότυπων ιδεών, προκειμένου το έργο τέχνης να γίνει, καταρχήν, κατανοητό. Η διαδικασία της πρόσληψης, στη συνέχεια, μετατοπίζει την προσοχή από το αντικείμενο της παρατήρησης στον ίδιο τον παρατηρητή: Μπορεί να το αντιμετωπίσει με κριτικό πνεύμα, να θελήσει, δηλαδή, να ερμηνεύσει το νόημά του είτε υιοθετώντας μια αναγνωρισμένη ερμηνεία, είτε επιχειρώντας μια δική του. Στο παρόν άρθρο, τέσσερις εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, μετά από κοινή παρατήρηση με την εκπαιδευτική στρατηγική παρατήρησης Perkins, στοχάζονται και προσλαμβάνουν τον «Ναό» της Όπυς Ζούνη, συνθέτοντας και διατυπώνοντας τελική αιτιολογημένη κρίση. Έτσι, καλλιεργούν μια κουλτούρα στο σχολείο που συνδέει την τέχνη με τον στοχασμό και προωθούν ένα πολυπρισματικό περιβάλλον μάθησης τεχνών.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρατήρηση, Έργο Τέχνης, Μοντέλο Perkins, Πρόσληψη

Observing a Painting as a Reflective Process with the Perkins Model

Michou Peristera
M.Sc. Department of History and Archeology of Aristotle University of Thessaloniki and M.Sc. Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia, Professor of Secondary Education

Abstract

The observation of a work of art can highlight the need for synergy of many disciplines, philosophical concepts, artistic currents, historical events, cultural references, creative thinking, imagination and original ideas, in order for the work of art to be, in principle, understood. The recruitment process then shifts the focus from the object of observation to the observer himself: He may approach it critically, that is, he may want to interpret its meaning either by adopting a recognized interpretation or by attempting his own . In this article, four teachers of different specialties, after a joint observation with the Perkins educational observation strategy, reflect and recruit the "Temple" of Opis Zouni, composing and formulating a final reasoned judgment. Thus, they cultivate a

school culture that connects art with meditation and promote a multifaceted arts learning environment.

Key-Words: Observation, Artwork, Perkins Model, Recruitment

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός μπορεί στο μάθημά του να έρθει αντιμέτωπος με την ανάγκη να καθοδηγήσει τους μαθητές του στην πρόσληψη ενός έργου τέχνης. Η πρόσληψη ενός έργου τέχνης ξεκινά από την παρατήρηση. Η παρατήρηση είναι το όχημα ώστε να ενεργοποιηθεί ο στοχασμός. Βελτίωση του στοχασμού σημαίνει κατάθεση μιας αιτιολογημένης άποψης για την ποιότητα, τον συμβολισμό, την ερμηνεία, τις προθέσεις του καλλιτέχνη, τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν την εποχή όπου έζησε και δημιούργησε. Άρα, η πρόσληψη ενός έργου τέχνης ξεκινά από την απλή παρατήρηση και την περιγραφή, για να καταλήξει στην αναγνώριση σχέσεων και στην δημιουργική σκέψη.

Μέσα από τη διαδικασία της πρόσληψης ένα έργο τέχνης μπορεί να γίνει αφορμή για έρευνα με εκπαιδευτικές τεχνικές. Μία τέτοια εκπαιδευτική τεχνική είναι το μοντέλο Perkins. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην άποψη ότι όσο πιο πολύ ενδυναμώνεται η παρατήρηση, τόσο πιο πλούσια βάση θα υπάρχει, στη συνέχεια, για στοχαστικές ερμηνείες. Για να εμπλουτίσει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός την παρατήρηση, τη δική του και των μαθητών του, χρειάζονται, ενδεχομένως, αποθέματα γνώσεων, ιστορικών γεγονότων, πολιτισμικών αναφορών, κ.ά., σχετικά με το έργο τέχνης που πρόκειται να μελετηθεί. Χρειάζεται, όμως, και μία εξοικείωση με τη «γραμματική» ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος, γραμμές, χρώματα, όγκοι, φόρμες, και, άρα, μία εξέλιξη της αισθητικής αντίληψης του παρατηρητή με έννοιες όπως ισορροπία, συμμετρία, αρμονία, ρυθμός, προοπτική. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι, συχνά, στην πράξη για την κατανόηση ενός έργου τέχνης μπορεί να απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων.

Για αυτούς τους λόγους στο παρόν άρθρο προτείνεται να συνεργάζονται εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως Ιστορικός, Μαθηματικός, καθηγητής Πληροφορικής και Καλλιτεχνικών, ώστε να καθιερωθεί στο σχολείο μία κουλτούρα μάθησης τεχνών στην οποία η τέχνη δε θα μένει στην αρχική αντίδραση και στο ορατό, αλλά θα προχωρά παραπέρα, στην ενδελεχή παρατήρηση και στον ενεργοποιημένο στοχασμό, με τελικό προορισμό την πρόσληψη.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Το έργο τέχνης που αποτελεί αφορμή για έρευνα στο παρόν άρθρο είναι «ο Ναός» της Όπυ Ζούνη, 1991-2, (Ιστορία Γ΄ Λυκείου). Το έργο επιλέχτηκε γιατί είναι αυθεντικό, εμπνευσμένο, με αισθητική αξία, ισχυρούς συμβολισμούς, μηνύματα και διαχρονικές πολιτισμικές αναφορές. Η παρατήρηση εστιάζει, καταρχήν, στα γεωμετρικά και

μαθηματικά στοιχεία: Το έργο έχει προοπτική, η τεχνική της οποίας επιτρέπει στη ζωγράφο να αναπαραστήσει το βάθος του εσωτερικού ενός ναού σε μια επίπεδη επιφάνεια, (Rash & Fillebrown, 2016). Το θέμα της, όμως, δεν είναι η αναπαράσταση ενός πραγματικού ναού, αλλά η διάσπαση των εσωτερικών μερών του, τοίχοι, παράθυρα, ιερό στο βάθος, και στη συνέχεια η ανασύνθεσή τους σε μια αφηρημένη συμμετρική και τετραγωνισμένη διαμόρφωση, με χρυσή τομή, σχεδιασμένη να ασκεί το βλέμμα σε πολλές οπτικές γωνίες ταυτόχρονα. Αυτή η άσκηση για το βλέμμα είναι, επίσης, και μια άσκηση για τον νου, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με τη συνύπαρξη του απλού και του πολλαπλού, του δισδιάστατου και του τρισδιάστατου. Χωρίς αποκλειστική οπτική γωνία, το εσωτερικό ενός ναού μετατρέπει τον παραδοσιακό παρατηρητή σε έναν ενεργό παρατηρητή, ικανό να δει και να φανταστεί πίσω από τη θρυμματισμένη ενότητα ενός ζωγραφισμένου ναού, την πολλαπλότητα των στοιχείων και συμβόλων ενός πραγματικού ναού, (Bautista et al., 2016).

Η παρατήρηση εστιάζει, στη συνέχεια, σε γνωστικά στοιχεία: Το έργο, τοποθετημένο χρονικά το 1991-2, έχει ευδιάκριτες αρχαίες ελληνικές και βυζαντινές επιρροές, συνδυασμένες, όμως, με ευρωπαϊκά ρεύματα, όπως ιμπρεσιονισμό του 19^{ου} αι. και εκδοχές αφαίρεσης, κυρίως στο 2^{ο} μισό του 20^{ου} αι. Ο «ελληνοκεντρικός μοντερνισμός», άλλωστε, θα αποτελέσει τον κύριο άξονα των αναζητήσεων πολλών καλλιτεχνών, όπως του Μόραλη - δάσκαλος της Όπυ Ζούνη στη σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών - μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, (Μπόλης, 2005). Οι λιτές ακμές δωρικού κίονα στις άκρες των τοίχων και η τοποθέτηση στο κέντρο της σύνθεσης της χρωματιστής διεξόδου στο βάθος με μαθηματική ακρίβεια χρυσής τομής, είναι δείγματα αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής, (Νικολάου, 1986). Το έντονο κόκκινο χρώμα θυμίζει βυζαντινούς αυτοκράτορες, (Χρήστου, 2000). Ο ιμπρεσιονισμός επιδιώκει να αποδώσει την οπτική πραγματικότητα ως μια στιγμιαία εντύπωση, όπως την δημιουργούν στο μάτι το χρώμα των μορφών και οι μεταβολές του φωτός κατά την αντίληψη του ίδιου του ζωγράφου και χωρίς καμιά εγκεφαλική επεξεργασία, (Gombrich, 1994).

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα η γεωμετρική αφαίρεση φτάνει στο αποκορύφωμά της με διάφορες μορφές, όπως - με τη σειρά εμφάνισής τους- χειρονομιακή ζωγραφική και χρωματική αφαίρεση, οπτική και κινητική τέχνη, μινιμαλισμός, εννοιολογική τέχνη, ψηφιακή ή αλγοριθμική τέχνη, ψηφιακή τέχνη «φρακτάλ», (Μυταράς, 1984). Η χειρονομιακή ζωγραφική αποδίδει κυρίαρχη σημασία στην ίδια τη διαδικασία της ζωγραφικής πράξης, (Χαραλαμπίδης, 1995). Η ζωγραφική του χρωματικού πεδίου ή της χρωματικής αφαίρεσης στοχεύει στη δημιουργία μιας νέας χρωματικής πραγματικότητας μόνο με το φως και το χρώμα, (Corridoni et al., 1999). Στην οπτική και κινητική τέχνη, οι απλές, επαναλαμβανόμενες γεωμετρικές μορφές σε προοπτική, οι όγκοι, επίπεδοι, κοίλοι ή κυρτοί, δημιουργούν οπτικές ψευδαισθήσεις και ενθαρρύνουν το βλέμμα του παρατηρητή να μετακινηθεί από το ένα στοιχείο στο άλλο, δημιουργώντας μια εντυπωσιακή ψευδαίσθηση, (Στεφανίδης, 2001). Στον μινιμαλισμό, οι απλές γεωμετρικές φόρμες είναι αυστηρά σχεδιασμένες, σα να δημιουργούν ένα σύστημα, (Χρήστου, 1996). Αποκορύφωμα του μινιμαλισμού είναι η

εννοιολογική τέχνη, η οποία συγκεντρώνει συνδυασμούς γραμμών σε τετραγωνισμένα σχήματα, (Γκόντφρευ, 2001), (Scheps & Maurel, 2020). Στο τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα εμφανίζεται η ψηφιακή ή αλγοριθμική τέχνη η οποία αναπαριστά ψηφιακά χώρους τρισδιάστατα και σύνθετα, παίζοντας με την επιμήκυνση, την ισοπέδωση και τις γωνιακές προοπτικές, (Μαυρώτας, 2006). Μια νέα τάση στην ψηφιακή τέχνη είναι η φρακτάλ, δηλαδή συνθέσεις που επαναλαμβάνουν το ίδιο γεωμετρικό σχέδιο ξανά και ξανά, σε διαφορετικές κλίμακες (αυτο-ομοιότητα), (Zhou et al., 2021).

Στόχοι

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι τέσσερις εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, καθηγήτρια Ιστορίας, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών και καθηγητής Μαθηματικών, να συνεργαστούν στην παρατήρηση του έργου τέχνης «Ναός» της Όπυ Ζούνη, ώστε να ερευνήσουν με λεπτομέρεια στοιχεία, ο καθένας από την πλευρά του, που θα τους οδηγήσουν στην πρόσληψη. Η έρευνα γίνεται με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο «Perkins». Οι ερωτήσεις στα στάδια εφαρμογής απαντώνται από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς μετά από συζήτηση μεταξύ τους. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται στο β΄ πληθυντικό πρόσωπο, με μελλοντικό στόχο να διδαχτούν στην τάξη.

Μέθοδος

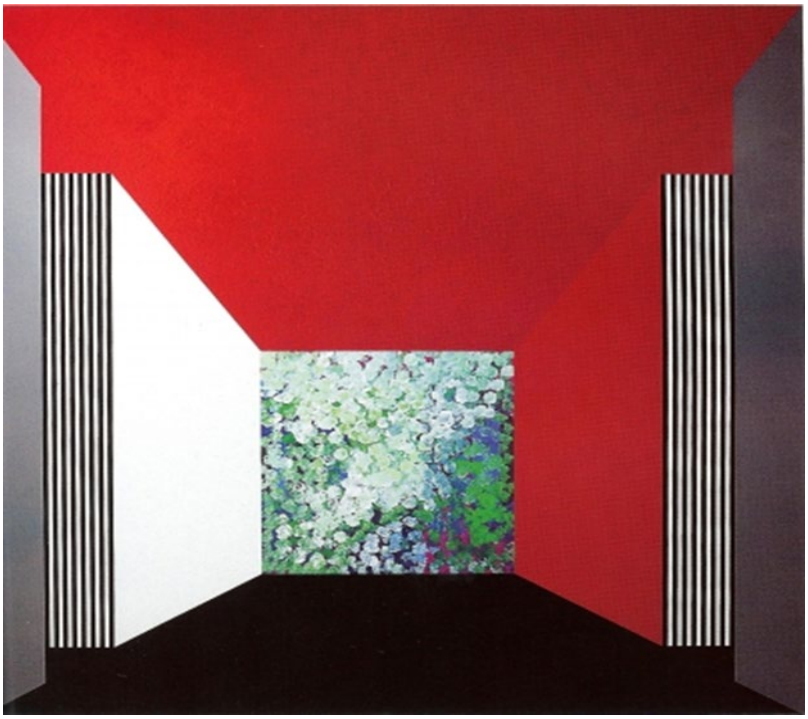
Η στοχαστική προσέγγιση του Perkins έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στους μαθητές τη νοοτροπία του στοχασμού με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές, ένα έργο τέχνης. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι η Παρατήρηση ενός έργου τέχνης περνά μέσα από τέσσερις διαδοχικές φάσεις/στάδια και κάθε φάση ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη στοχαστική διάθεση του μαθητή. 1η Φάση: «Χρόνος για Παρατήρηση». Ενδεικτικά ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές θα ήταν: «Τι βλέπετε»; «Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά/μορφές/σχήματα στο έργο»; 2η Φάση: «Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση». Ενδεικτικά ερωτήματα: «Ενδιαφερθείτε για τα τεχνικά στοιχεία του έργου: χωροχρονικό πλαίσιο, κίνηση, χρώμα, όγκοι, φόρμες, γραμμές». «Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές». 3η Φάση: «Ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση». Ενδεικτικά ερωτήματα: «Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο». «Ελέγξτε πώς τα τεχνικά στοιχεία του έργου, φόρμες, όγκοι, γραμμές, σύνθεση επηρέασαν και προσέλκυσαν την Παρατήρηση και την σκέψη». 4η Φάση: «Ολιστική Παρατήρηση». Ενδεικτικά ερωτήματα: «Πώς βλέπατε το έργο αρχικά και πώς μετά τις τρεις προηγούμενες φάσεις; «Συνεκτιμώντας τις τρεις προηγούμενες φάσεις, καταγράψτε τις δικές σας αντιλήψεις για τη ζωή/θρησκεία/πρόοδο κ.ά.», (Perkins, 2003).

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί εργάστηκαν με την πρακτική «Σκέφτομαι-Συνεργάζομαι-Μοιράζομαι», (Think-Pair-Share), η οποία στηρίζεται στις κοινωνικές, γνωστικές θεωρίες μάθησης, (Shih & Reynolds, 2015). Ξεκινώντας από διαφορετικά επίπεδα επιστημονικής ετοιμότητας, αλληλοσυμπλήρωσαν ο ένας τον άλλο και εξέφρασαν με

αυτοπεποίθηση τις απόψεις τους σε τέσσερις διαδικτυακές συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε αντιστοιχία με τις τέσσερις φάσεις/στάδια του «μοντέλου Perkins». Οι συναντήσεις ήταν μέρος Σχεδίου Δράσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε θέματα οπτικού γραμματισμού. Διήρκεσαν ένα μήνα, μία δίωρη συνάντηση κάθε εβδομάδα, από Δευτέρα 07/02/2022 έως και Δευτέρα 28/02/2022, συνολικά τέσσερις δίωρες συναντήσεις, 07,14,21 και 28 Φεβρουαρίου 2022. Συντονίστρια του Σχεδίου Δράσης και της επιμόρφωσης ήταν η Φιλόλογος-Ιστορικός Μίχου Περιστέρα. Οι τρεις εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν στη συντονίστρια ενδιαφέρον συμμετοχής και συνολικά αποτέλεσαν την ομάδα του Σχεδίου Δράσης, (Νοταρίδου Σπυριδούλα, καθηγήτρια Πληροφορικής, Κορδάτου Αθηνά, καθηγήτρια Καλλιτεχνικών, Χορόζογλου Ευάγγελος, Μαθηματικός). Πριν από κάθε συνάντηση εργάζονταν και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί πρώτα ατομικά, για να σκεφτούν ή να κρατήσουν σημειώσεις για τις απαντήσεις που θεωρούσαν σωστές και, στη συνέχεια, στις διαδικτυακές συναντήσεις μοιράζονταν, συζητούσαν και κατέληγαν σε κοινές και πολυσυλλεκτικές απαντήσεις.

Στάδια εφαρμογής / διαδικτυακές συναντήσεις

Πίνακας 1: *Όπυ Ζούνη, «Ναός», 1991-92, (Ιστορία Γ΄ Λυκείου, σ.214)*



1ο Στάδιο/1η Διαδικτυακή Συνάντηση: Χρόνος για παρατήρηση: «Τι βλέπετε; Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά/μορφές/σχήματα στο έργο»;

Απάντηση:

Μαθηματικός: Φαίνεται ένα φανταστικός εσωτερικός, τρισδιάστατος και άδειος χώρος δωματίου. Οι πλαϊνοί τοίχοι, η οροφή και το δάπεδο οργανώνονται από οριζόντιες και κάθετες γραμμές οι οποίες οριοθετούν με προοπτική βάθους αντικριστά και συμμετρικά επίπεδα. Οι φόρμες είναι γεωμετρικές. Οι επιφάνειες των τοίχων είναι σαν πλακάκι, τετραγωνισμένες και μονοχρωματικές. Είναι τοποθετημένες με τρόπο ώστε ο χώρος προοδευτικά να στενεύει.

Ιστορικός: Οι τοίχοι από κοντά, όπως κοιτά ο θεατής, έχουν στις άκρες ραβδώσεις ή ακμές που θυμίζουν αυστηρό δωρικό κίονα και καταλήγουν μακριά, σε ένα τετράγωνο χώρο, σε ένα χαρούμενο άνοιγμα γεμάτο χρώματα και φως.

Καθηγήτρια Πληροφορικής: Οι τοίχοι δείχνουν, επίσης, να είναι σταθερά επαναλαμβανόμενοι, με ανοίγματα ενδιάμεσα, όμως ο θεατής βλέπει μόνο τους τελευταίους τοίχους που οδηγούν πιεστικά στο βάθος, στη διέξοδο.

Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών: Κυριαρχούν το φως με το άσπρο χρώμα, το έντονο κόκκινο και το μαύρο χρώμα, και στο βάθος αποχρώσεις του πράσινου, του κυανού, του βιολετί και του γαλάζιου, με τρόπο ώστε να δημιουργούνται συνολικές χρωματικές αντιθέσεις. Παρά την ένταση που δημιουργούν η λευκή επιφάνεια αριστερά, το μαύρο κάτω στο δάπεδο και το λαμπερό κόκκινο στο δεξί τοίχο και στην οροφή, το βλέμμα πέφτει στο κέντρο. Εκεί οδηγούν ασφυκτικά οι γραμμές οι οποίες δίνουν την εντύπωση ανάβασης ή ενός περάσματος από στοά, που, όμως, καταλήγει στη διέξοδο, στο σημείο φυγής.

2^{ο} Στάδιο/2η Διαδικτυακή Συνάντηση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση: «Ενδιαφερθείτε για τα τεχνικά στοιχεία του έργου: χωροχρονικό πλαίσιο, κίνηση, χρώμα, όγκοι, φόρμες, γραμμές: Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές».

Απάντηση:

Το έργο συνδυάζει στοιχεία ελληνικότητας από την βυζαντινή και την αρχαία ελληνική παράδοση, μαθηματικές έννοιες αφαίρεσης, προοπτικής και συμμετρίας/χρυσής τομής, καθώς και στοιχεία μοντερνισμού, όπως ιμπρεσιονισμό, εννοιακή, χειρονομιακή, κινητική τέχνη, τέχνη φρακτάλ.

Ιστορικός: Το εκτυφλωτικό κόκκινο χρώμα θυμίζει αυτοκρατορικά ενδύματα της βυζαντινής αυτοκρατορίας ή καλύμματα της Αγίας Τράπεζας. Οι ακμές στις άκρες των τοίχων που θυμίζουν δωρικό κίονα και η λιτή/αφαιρετική γεωμετρική γλώσσα που αρκείται σε ευθείες γραμμές, οριζόντιες και κάθετες, σε αρμονικά και ισορροπημένα σύνολα, παραπέμπουν σε αξίες της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής.

Μαθηματικός: Μία τέτοια αξία είναι αυτή της χρυσής τομής. Η αφηρημένη μαθηματική γεωμετρική σκέψη αποδεικνύει ότι η ζωγράφος ακολουθεί στο έργο της αυτόν τον αρχαίο ελληνικό κανόνα της χρυσής αναλογίας, αφού τοποθετεί στο κέντρο

της σύνθεσής της το πιο ενδιαφέρον σημείο, τη διέξοδο. Η διέξοδος ή το σημείο φυγής στο βάθος «κατασκευάστηκε» από την ζωγράφο με αναγεννησιακή προοπτική.

Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών: Η έννοια της φυγής, επίσης, αποδόθηκε στην τετράγωνη επιφάνεια στο βάθος με την τεχνοτροπία του ιμπρεσιονισμού, για να ξεχωρίσει από τις μονόχρωμες επιφάνειες: χρωματικές κουκκίδες δημιουργούν ένα σύνολο που μόνο νοητικά παραπέμπει στη φυγή, και όχι με την αίσθηση της όρασης, αυτή καθαυτή. Η τέχνη είναι εννοιακή: η ζωγράφος απέδωσε την έννοια ενός ναού με μινιμαλιστικά μέσα, χρώματα και σχήματα, και όχι το φωτογραφικό εσωτερικό ενός ναού. Η έννοια ενός ναού ορίζεται ως η εσωτερικότητα ή η πνευματικότητα που μπορεί να αισθάνεται ένας πιστός μέσα στον ναό. Η τέχνη της ζωγράφου είναι και χειρονομιακή, αφού με τις χειρονομίες της πινελιάς της κατά την εκτέλεση του έργου της απέδωσε αυτό το δέος που αισθάνεται και η ίδια στο εσωτερικό ενός ναού. Είναι, επίσης, η τέχνη της κινητική: η ζωγράφος δημιούργησε μια εικονική κίνηση η οποία γίνεται αντιληπτή από τις γωνιακές προοπτικές με τις οποίες καθοδηγεί το βλέμμα του θεατή επιτακτικά προς το βάθος/διέξοδο.

Καθηγήτρια Πληροφορικής: Έχει, τέλος, η τέχνη της ζωγράφου στοιχεία «φρακτάλ», αφού ένας τοίχος τελειώνει εκεί που ξεκινά ένας νέος με τις ακμές, κι αυτή η σειροθέτηση των όμοιων τοίχων υποβάλλει κατεπείγουσα την αναζήτηση της διεξόδου.

3^{ο} Στάδιο/3η Διαδικτυακή Συνάντηση: «Ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση»: «Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο». «Ελέγξτε πώς τα τεχνικά στοιχεία του έργου, φόρμες, όγκοι, γραμμές, σύνθεση επηρέασαν και προσέλκυσαν την παρατήρηση και την σκέψη».

Απάντηση:

Ιστορικός: Διασύνδεση με την ενότητα «Η καλλιτεχνική και πνευματική ζωή στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα» στο διδακτικό εγχειρίδιο «Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου, Γ Λυκείου», από όπου αντλήθηκε και ο συγκεκριμένος πίνακας ζωγραφικής: Η ζωγράφος δημιουργεί οπτική τέχνη, οπ αρτ, με μορφοπλαστική ελευθερία και αντιρεαλιστική/μεταφυσική διάθεση.

Καθηγήτρια Πληροφορικής: Πρόκειται για οπτική απάτη και ψευδαίσθηση, αφού καθώς οδηγεί με σταθερά επαναλαμβανόμενα μοτίβα το βλέμμα του θεατή προς το βάθος, στην ουσία είναι σα να οδηγείται ολόκληρος ο θεατής στο εσωτερικό ενός ναού.

Μαθηματικός: Ενώ ο άδειος χώρος οπτικά στερείται ανθρώπινης παρουσίας, στην πραγματικότητα υπάρχει. Είναι ο ίδιος ο θεατής που εισβάλει στο χώρο. Με τον τρόπο που αποδίδει η ζωγράφος την τρίτη διάσταση, βάζει τον παρατηρητή στο έργο της.

Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών: Ο παρατηρητής νιώθει την γαλήνη του άσπρου χρώματος, αλλά και την ένταση του κόκκινου χρώματος. Αισθάνεται την δύναμη που ασκεί πάνω

του το μαύρο χρώμα, το οποίο θα μπορούσε να συμβολίζει και το χάος. Νιώθει σα να τον καταπίνει το μαύρο σιγά σιγά. Στο βάθος του πίνακα, όμως, υπάρχει ένα άνοιγμα. Ένα άνοιγμα στον έξω κόσμο. Σ΄ έναν κόσμο γεμάτο χρώματα, μυρωδιές και υφές. Ένας κόσμος πολύχρωμος σαν τους κήπους του Μονέ.

4^{ο} Στάδιο/4η Διαδικτυακή Συνάντηση: «Ολιστική παρατήρηση»: «Πώς βλέπατε το έργο αρχικά και πώς μετά τις τρεις προηγούμενες φάσεις; «Συνεκτιμώντας τις τρεις προηγούμενες φάσεις, καταγράψτε τις δικές σας αντιλήψεις για τη ζωή/θρησκεία/πρόοδο κ.ά.»

Απάντηση:

Ιστορικός, Μαθηματικός, Καθηγήτρια Πληροφορικής, Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών: Ο τίτλος του έργου «Ναός» έγινε σαφές μετά την παρατήρηση ότι δεν είναι μια πιστή αναπαράσταση ενός ναού. Είναι μια απόδοση της λύτρωσης που περιμένει να ζήσει κανείς μέσα στο ναό. Οι τοίχοι που στενεύουν δημιουργώντας για τον θεατή έναν μονόδρομο προς τη διέξοδο, ίσως είναι μία ψευδαίσθηση εγκλεισμού, ένα είδος «καραντίνας» που αναζητά επιτακτικά τον έξω κόσμο. Οι μονόχρωμες επιφάνειες, μαύρες και κόκκινες, ίσως είναι, επίσης, μία ασφυκτική αίσθηση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, πόλεμος, πείνα, προσφυγικό, κ.ά., που αναζητούν επίμονα την πολυχρωμία, μια νέα αρχή. Το άσπρο φως του πλαϊνού τοίχου μπορεί να συμβολίζει μία ανάσα αισιοδοξίας σε όλα αυτά τα προβλήματα. Ίσως, τέλος, η θρησκευτική πίστη, με την πολυχρωμία στο βάθος - το οποίο, ενδεχομένως, να συμβολίζει το ιερό - είναι μία λύση στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Για όλους αυτούς τους λόγους, το έργο της Όπυ Ζούνη καθίσταται επίκαιρο παρά ποτέ!

Αποτελέσματα έρευνας - Επίλογος

Αρχικός στόχος του συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης ήταν ο καθένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων να συνεισφέρει στην Παρατήρηση του ίδιου έργου ζωγραφικής με αφετηρία τη δική του επιστημονική ετοιμότητα. Στην πραγματικότητα, οι τέσσερις διαδικτυακές συναντήσεις λειτούργησαν ως κοινότητα ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης, αφού στο «Ναό» της Όπυς Ζούνη ο Μαθηματικός παρατήρησε και «μοιράστηκε» με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τις γραμμές, τη συμμετρία, τη γεωμετρία, τη χρυσή τομή και την προοπτική, η καθηγήτρια της Πληροφορικής τη σταθερή επανάληψη μοτίβων, η καθηγήτρια Καλλιτεχνικών τη χρήση των χρωμάτων και τις τεχνοτροπίες της γεωμετρικής αφαίρεσης και η Ιστορικός την αναβίωση στοιχείων αρχαίας ελληνικής και βυζαντινής τέχνης στην τέχνη του 20 ου αιώνα.

Στη συνέχεια η προσεκτική παρατήρηση και των τεσσάρων εκπαιδευτικών οδήγησε στην πρόσληψη, αφού ανέδειξε σχέσεις στο έργο «Ναός» που έχουν οπτικοποιηθεί και έτσι χαρτογραφούνται καλύτερα. Η οπτική γωνία της παρατήρησης μετατοπίστηκε από το εσωτερικό ενός ναού στις σχέσεις και τα μοτίβα. Η κατανόηση των σχέσεων, π.χ.

της συμμετρίας, της χρυσής τομής και της προοπτικής, από μηχανιστική έγινε συστημική/κοινωνικοπολιτική.

Έτσι, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμπέραναν ότι μαθηματικά στοιχεία που ενδεχομένως να σχετίζονται με έργα τέχνης έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να ενισχύουν περαιτέρω τις αφηρημένες και δημιουργικές τους δεξιότητες σκέψης, οι οποίες είναι απαραίτητες για μια περίπλοκη και ευφάνταστη πρόσληψη ενός έργου τέχνης. Οι Τέχνες, Πραγματικές ή Ψηφιακές, μοιράζονται στοιχεία από άλλες επιστήμες, όπως προοπτική, σχήμα, οπτικό στιλ, κίνηση και για τον λόγο αυτό θα μπορούσε να προταθεί να αποτελούν έναν νέο «Γραμματισμό στην Παρατήρηση». Με τις τέχνες και διαμέσου των τεχνών, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αναλύουν τα πράγματα σε όλα τα ακαδημαϊκά αντικείμενα με πιο σύνθετους, και πολυεπίπεδους τρόπους, με αφόρμηση την Παρατήρηση. Έτσι, σε ένα πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία των ακαδημαϊκών θεμάτων, όπως των Μαθηματικών ή της Ιστορίας θα μπορούσαν να διασυνδέονται μεταξύ τους με ενδιάμεσο την Παρατήρηση των Τεχνών. Σε αυτήν την περίπτωση θα αυξανόταν και η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να δημιουργούν και να εφαρμόζουν αυθεντικές μαθησιακές συνδέσεις. Τότε η μάθηση θα γινόταν πολύ πιο διεγερτική, προκλητική και πολύπλοκη, λιγότερο άκαμπτη και προβλέψιμη, (Peppler, 2010)!

Τελικός στόχος του συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ο καθένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων να εφαρμόσει στην τάξη του στοιχεία στα οποία βιωματικά επιμορφώθηκε. Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι: 1) Η στρατηγική «Σκέφτομαι-Συνεργάζομαι-Μοιράζομαι» η οποία υποστηρίζει ότι η απόκτηση νέας γνώσης σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου. Οι μαθητές αρχικά σκέφτονται μόνοι τους, στη συνέχεια εργάζονται σε ζεύγη και μετά μοιράζονται την εργασία τους με άλλους σε μικρή ή σε μεγάλη ομάδα. 2) Η διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα των συμμετεχόντων για την αρχική επεξεργασία ενός θέματος ή μιας έννοιας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μικτές ομάδες μαθητών θεωρώντας τη διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα ως πλεονέκτημα μιας διαφοροποιημένης μάθησης, (Tomlinson & McTighe, 2006). 3) Η διαρκής συζήτηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της νέας γνώσης διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύει την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, τις δεξιότητες επικοινωνίας και της διαμόρφωσης ιδεών. 4) Ένας πίνακας ζωγραφικής ως οπτική αναπαράσταση με τον δικό του βαθμό ελευθερίας αποτελεί μια επανασύνδεση, έναν ανασχηματισμό της πραγματικότητας, εκφράζει πανανθρώπινες ιδέες και μπορεί να γίνει αφορμή για να κατανοήσουν οι μαθητές με διαδικασίες ενεργητικής μάθησης βασικές έννοιες, διαχρονικές και αφηρημένες. 5) Το μοντέλο Perkins αποτελεί μοτίβο/ρουτίνα έντεχνου συλλογισμού που προτείνεται από το πανεπιστήμιο του Harvard. Το μοτίβο διασυνδέει έναν πίνακα ζωγραφικής με στόχους μάθησης, καθώς κάθε στάδιο/φάση στηρίζεται σε γνωστικές λειτουργίες (ερώτηση, εξέταση, έρευνα, παρατήρηση, περιγραφή, σύγκριση, εμβάθυνση, συνολική θέαση, κριτική σκέψη, αιτιολόγηση, κ.λ.π.) οι οποίες εξυπηρετούν τους πιθανούς στόχους που τίθενται κάθε φορά. Διαφορετικοί ως προς

την ετοιμότητα μαθητές αναμένεται να εμπλουτίσουν δραστικά την παρατήρηση, την περιγραφή και τελικά την πρόσληψη ενός πίνακα ζωγραφικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bautista, A., Tan L., Ponnusamy L. & Yau X., (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space', *Journal of Curriculum Studies,* 48:5, pp.610-629. DOI: 10.1080/00220272.2015.1089940

To link to this article: https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940

Bolis, G. (2005). *Giannis Moralis*, Athina: Ekdoseis Adam.

Callahan, S., Hällgren A. & Krispinsson C., (2020). A Farewell to Critique? Reconsidering Critique as Art Historical Method, *Konsthistorisk tidskrift/Journal of Art History, 89:2,* pp.61-65. DOI: 10.1080/00233609.2020.1786159

To link to this article: https://doi.org/10.1080/00233609.2020.1786159

Charalampidis, A. (1995). *I Techni tou 20ou aiona*. Tomos III. I Metapolemiki periodos, Thessaloniki: Ekdoseis University Studio Press.

Christou, Ch. (1996). *Elliniki techni: Zografiki 20ou aiona*, Athina: Ekdotiki Athinon.

Christou, Ch. (2000). *I elliniki zografiki ston eikosto aiona,* Athina: Ekdoseis Syllogos pros diadosin ofelimon vivlion.

Corridoni, J.M., Bimbo A. & Pala P., (1999). *Image retrieval by color semantics*, Italy: Firenze: Dipartimento di Sistemi e Informatica,Universita di Firenze.

Gkomprich, E. (1994). *Istoria tis Technis,* mtfr. Kasdagli L., Athina: Ekdoseis M.I.E.T.

Gkontfref, T. (2001). Ennoiologiki Techni, Athina: Ekdoseis Kastanioti.

Istoria tou neoterou kai tou sygchronou kosmou, G Lykeiou, Enotita «*I kallitechniki kai pnevmatiki zoi stin Ellada tou 20ou aiona»,* I.T.Y.E. Diofantos, ss. 205-227.

Mavrotas, T. (2006). *Eikastikes katagrafes 1986- 2005*, Athina: Ekdoseis Kastanioti.

Mytaras, D. (1984). *Zografiki 1948- 1983,* Athina: Ekdoseis Kedros.

Nikolaou, N. (1986). *I peripeteia tis grammis stin techni,* Athina: Ekdoseis Sakellariou.

Peppler, K., (2010). Media Arts: Arts Education for a Digital Age, *Teachers College Record,* Volume 112, Number 8, Columbia University, pp. 2118–2153.

Perkins, D., (2003). Making Thinking Visible, *New Horizons for Learning*, U.S.A., www.newhorizons.org

Rash, A. & Fillebrown S., (2016). Courses on the Beauty of Mathematics: Our Version of General Education Mathematics Courses, *PRIMUS, 26:9,* pp.824-836. DOI: 10.1080/10511970.2016.1191572

Scheps, R. & Maurel M., (2020). *Mathematics in the Visual Arts,* Great Britain and the United States, ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc., pp. 187.

Shih, Y.-C. & Reynolds B. L., (2015). Teaching Adolescents EFL by Integrating Think-Pair-Share and Reading Strategy Instruction: A Quasi-Experimental Study, *Regional Language Centre (RELC) Journal*, Volume 46 Issue 3, pp.356-478. https://doi.org/10.1177/0033688215589886

Stefanidis, M. (2001). *Mia istoria zografikis: Apo to Vyzantio stin Anagennisi kai apo tous impresionistes ston Pikaso,* Athina: Ekdoseis Kastanioti.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J., (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids,* ASCD. Ανακτήθηκε από https://pdfs.semanticscholar.org/2bbc/b90385643489763cb7580fbba7fab76ec32c.pdf

Zhou, T., Zhou W., Van Leer R., Yang C. & Capra F., (2021). Symmetry — Collision of Arts and Sciences for a New Dimension, *Creative Arts Educ*, 7(1), pp.46–58. DOI: 10.15212/CAET/2021/7/3

Η σημαντικότητα των συναισθημάτων των μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση και η συμβολή των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία θετικών εμπειριών

Τζιοβάρας Απόστολος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.
Μαντέλλου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Α.

Περίληψη

Η ηλεκτρονική μάθηση διευκολύνει την πρόσβαση σημαντικού αριθμού ατόμων στη μάθηση, παρέχει ευελιξία στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευομένων. Ο τρόπος που εφαρμόζουμε την Ηλεκτρονική Μάθηση μπορεί να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράγοντας σε αυτό είναι το διαφορετικό περιβάλλον της παραδοσιακής από την εξ΄ αποστάσεως μάθηση. Σημαντικός εδώ είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να καθοδηγήσει κατάλληλα το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του, αναλαμβάνοντας παράλληλα με τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα να υποστηρίξει ψυχολογικά τους μαθητές ώστε να περιοριστούν τα αρνητικά συναισθήματα. Η διερεύνηση του κατά πόσο η Ηλεκτρονική Μάθηση δημιούργησε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας, τα αποτελέσματά της οποίας μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να γίνουν κατάλληλες αλλαγές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικτυακή Μάθηση, Συναισθήματα Μαθητών, Ρόλος Εκπαιδευτικού

The importance of students' emotions in online learning and the contribution of secondary education teachers to the creation of positive experiences.

Tziovaras Apostolos, Teacher of Mathematics M.Sc., M.Ed.
Mantellou Kiriaki, Teacher of German Language, M.A.

Abstract

E-learning enhances the accessibility of a significant number of people to learning and provides flexibility in the management of both the educational process and of teaching time. The way in which we implement e-Learning can enhance the students' positive feelings towards the educational process. A factor in this is the enhanced environment of distance learning in contrast to that of traditional learning. The role of the teacher is crucial here, too, as it is teachers who guide the students' learning in the appropriate way. Teachers should redefine their role, so that it extends beyond their educational duties to supporting the students by reducing negative emotions. The question of whether forced e-learning has generated positive or negative emotions to the students should be the subject of further research, the results of which can be useful in making appropriate changes.

Key-Words: Online Learning, Student Emotions, Teacher Role

Η ηλεκτρονική μάθηση ενέχει το σημαντικό όφελος ότι διευκολύνει την πρόσβαση ενός μεγάλου αριθμού ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία (El Hiani, 2015). Περαιτέρω, οι Cojocariu, Lazar, Nedeff και Lazar (2014) και οι de los Santos και Zanca (2018) αναφέρουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, και συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, της ηλεκτρονικής μάθησης. Πρώτον, συνάδει με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων τον 21ο αιώνα, οι οποίοι έχουν ενσωματώσει ένα πλήθος τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη ζωή τους και οι οποίοι διαχειρίζονται πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στο παρελθόν. Δεύτερον, παρέχει ευελιξία ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτονομία των εκπαιδευομένων ως προς την οργάνωση της μάθησης και τη διαχείριση του χρόνου. Κατά συνέπεια, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ευθυγραμμίζεται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες (π.χ. μαθησιακό στυλ) των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα, καθώς χρησιμοποιεί και αξιοποιεί ένα μεγάλο εύρος εργαλείων των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, κάτι το οποίο οδηγεί στη χρήση ενός ευέλικτου και ποικίλου συνόλου μέσων, μεθόδων, τεχνικών και διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Εξαιτίας αυτών, η ηλεκτρονική μάθηση προωθεί τη διαδραστικότητα, υποστηρίζει και διευκολύνει τον διάλογο και την ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών, με έμφαση στην αναλυτική σκέψη και στη σύνθεση ιδεών.

Η αποδοχή των τεχνολογιών μάθησης εξαρτάται γενικά από τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με την τεχνολογία και την αντιληπτή ευκολία χρήσης. Μπορεί να υποτεθεί ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών, μεταξύ άλλων παραγόντων, έχουν αντίκτυπο στη χρήση της τεχνολογίας μάθησης. Αν και η έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα σε μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζονται από την τεχνολογία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Alhumaid et al., 2020), το ερώτημα «πώς οι μαθητές βιώνουν συναισθηματικά διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα και πώς αυτά τα συναισθήματα παρεμβαίνουν με την αποδοχή της τεχνολογίας» δεν έχει ακόμη απαντηθεί με περισσότερες λεπτομέρειες.

Για διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, αποδείχθηκε ότι τα θετικά συναισθήματα των μαθητών σε διαφορετικές δραστηριότητες διαδικτυακής μάθησης είναι υψηλότερα από τα αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια συγχρονισμένων δραστηριοτήτων με έναν δάσκαλο και με τους συνομηλίκους (Baloran, 2021). Διαπίστωσαν επίσης ότι το να βιώνεις θετικά συναισθήματα κατά την προετοιμασία των εξετάσεων συσχετίζεται στενά με το κίνητρο των μαθητών που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Πολλές μελέτες περιγράφουν πώς χρησιμοποιείται η τεχνολογία σε διαφορετικούς τομείς. Οι Hawlitschek και Fredrich (2018) έδειξαν ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι -σε σύγκριση με μαθητές άλλων κλάδων- πιο δύσπιστοι, όταν πρόκειται για τη χρήση ψηφιακών μέσων. Επιπλέον, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας έχουν λιγότερα κίνητρα από άλλους μαθητές να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα. Αντίστοιχα μελετήθηκαν και τα συναισθήματα των μαθητών σε εικονικά συστήματα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι Marchand και

Gutierrez (2012) έδειξαν ότι η αξία χρησιμότητας των μαθητών προέβλεπε σημαντικά την απογοήτευση, τόσο σε διαδικτυακά όσο και σε μαθήματα εντός της τάξης. Στα εικονικά συστήματα διδασκαλίας, οι Lehman et al. (2012) αναφέρουν σε μια πειραματική μελέτη ότι ο περιορισμός του ελέγχου των μαθητών σε ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με τεχνολογία προκάλεσε υψηλότερα επίπεδα αρνητικών παρά θετικών συναισθημάτων των μαθητών. Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της «σχολικής εκπαίδευσης» υπάρχει έλλειψη έρευνας για το πώς αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των μαθητών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Verma & Priyamvada, 2020).

Σε γενικές γραμμές, αλλά ειδικά όσον αφορά τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορεί να υποτεθεί ότι η αποδοχή και η χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές είναι μια κρίσιμη προϋπόθεση της συναισθηματικής εμπειρίας και της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας και του αποτελέσματος. Οι Ebesutani et al. (2012) υποστήριξαν ότι η έρευνα συναισθημάτων στη διαδικτυακή μάθηση έκανε πιο σημαντική την ανάγκη εξέτασης της πηγής του συναισθήματος εκτός από το ίδιο το συναίσθημα, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές είναι πιθανό να βιώσουν συναισθήματα ως απόκριση στην ίδια την τεχνολογία. Κατά συνέπεια, οι D'Errico et al. (2016) προτείνουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα σε περιβάλλοντα μάθησης εμπλουτισμένα με τεχνολογία είναι διαφορετικοί από αυτούς που επηρεάζουν τα συναισθήματα σε παραδοσιακά περιβάλλοντα.

Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του Εκπαιδευτικού:

Η Αμοργιανιώτη (2020), επίσης, αναφέρει ότι η πανδημία Covid-19 οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, υπογραμμίζοντας τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελεί. Η πρώτη είναι η ενεργοποίηση του στοχασμού των εκπαιδευομένων. Η δεύτερη είναι η καθοδήγηση των εκπαιδευομένων ούτως ώστε να υποστηριχθεί η αυτοκατεύθυνση της μάθησης. Η τελευταία είναι η υποκίνηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων, σε συνδυασμό με την παροχή συμβουλευτικής και ανατροφοδότησης. Επομένως, με αφορμή την υφιστάμενη πανδημία καταδείχθηκε η αναγκαιότητα εκ νέου προσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν παρέχει μόνο ακαδημαϊκή, αλλά σημαντική ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να επαναπροσδιοριστούν οι ανάγκες που δημιουργούνται και οι κατευθύνσεις στις οποίες πρέπει να στραφούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι αποτελεσματικοί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Asbury et al., 2020).

Συγκεκριμένα, το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον έλεγχο και την αξία με διαφορετικό τρόπο, σε σύγκριση με ένα μαθησιακό περιβάλλον στο σχολείο, και κατά συνέπεια επηρεάζει τα συναισθήματα μαθητών και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος κάθε ανάλυσης και έρευνας θα πρέπει:

1. να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό υπάρχουν διαφορές στην εμπειρία των συναισθημάτων επίτευξης και στην αντίληψη του ελέγχου και της αξίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο και τόπος διαμονής μαθητών κλπ.).
2. να ερευνήσει κατά πόσον μπορούν να εντοπιστούν διαφορές σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον σε ένα διαδικτυακό μάθημα σε σχέση με το μάθημα στην τάξη από την άποψη του ελέγχου και της αξιολόγησης της αξίας, των συναισθημάτων επίτευξης και των τεχνολογικών πεποιθήσεων.
3. να καταγράψει τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους μαθητές κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων και πως επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.
4. να διαπιστώσει κατά πόσον επηρεάζουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τα συναισθήματα των μαθητών τους κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων.

Σκόπιμο είναι να χρησιμοποιηθεί η πρωτογενής έρευνα αλλά και η δευτερογενής έρευνα, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, (Cohen et al., 2007). Στο πλαίσιο της δευτερογενούς έρευνας θα γίνει αναζήτηση σε βιβλιογραφία ακαδημαϊκών περιοδικών και σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, προκειμένου να βρεθούν αντίστοιχες έρευνες με τις υπό μελέτη έννοιες. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο της πρωτογενούς έρευνας, θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική μέθοδος, όπως αναφέρει η Κυριαζή (2009) επιλέχθηκε για αυτήν την έρευνα, γιατί θα μπορέσουν να ποσοτικοποιηθούν οι απαντήσεις των μαθητών μέσω στατιστικής επεξεργασίας. Επίσης η ποσοτική έρευνα εκθέτει τα θετικιστικά της στοιχεία στην αναγκαιότητα μέτρησης και εμπειρικής υπόστασης των θεωρητικών εννοιών, στη σημασία ανεύρεσης αιτιωδών συνδέσεων των μεταβλητών, καθώς και στην έμφαση στις εμπειρικές γενικεύσεις και συνεπώς στις κανονικότητες των κοινωνικών φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα σχεδιαστεί από την ερευνήτρια αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας και βασιζόμενο στις ανάγκες που προαναφέρθηκαν (Creswell, 2011).) Παρόλο που έχουν γίνει πολλές έρευνες για τα συναισθήματα των μαθητών, μετά την εκδήλωση της πανδημίας, η κατάσταση χρήζει μελέτης και δεδομένου του χρονικού πλαισίου εκδήλωσης της πανδημίας, δεν υπάρχει κάποιο ήδη υπάρχον εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Ενδείκνυται το δείγμα μιας έρευνας να υπερβαίνει τους 800 μαθητές/τριες της Β/θμιας εκπαίδευσης, από αστικές και ημιαστικές περιοχές της ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας.

Η διερεύνηση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών και οι σοβαρές συναισθηματικές συνέπειες που μπορεί να έχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντική για την περαιτέρω αποδοχή των τεχνολογιών μάθησης και τη μελλοντική της χρήση. Οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών, έχουν αντίκτυπο στη χρήση της τεχνολογίας μάθησης και στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθησιακών περιβαλλόντων (Adedoyin & Soykan, 2020). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό παρούσας να απαντηθεί το ερώτημα «πώς οι μαθητές βιώνουν συναισθηματικά τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα και πώς αυτά τα συναισθήματα παρεμβαίνουν με την αποδοχή της τεχνολογίας και στη μαθησιακή τους ικανότητα» (Code et al., 2020). Έτσι, θα αναδειχθούν τα θετικά

συναισθήματα και τα πλεονεκτήματα που ένιωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια, αλλά θα αναδειχθούν και τυχόν φοβίες, προβλήματα αλλά και αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση, πλήξη, κόπωση, άγχος, κατάθλιψη και θυμός σε μαθητές, τα οποία μπορεί να επηρέασαν την μαθησιακή ικανότητα και εμπειρία των μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης (D'Errico et al., 2016, Baloran, 2021). Τα αποτελέσματα των ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε να παρθούν έγκαιρα μέτρα και να πραγματοποιηθούν αλλαγές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα οποιαδήποτε αρνητικά συναισθήματα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). *Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities*. Interactive Learning Environments, doi: 10.1080/10494820.2020.1813180.

Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). *COVID-19 & Elearning: Perceptions &Attitudes Of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries*. Multicultural Education, 6(2), 100-115.

Amorgianioti, E. (2020). O rolos tou ekpaideftikou sti scholiki ex apostaseos ekpaidefsi tin epochi tou Covid-19. Poiotiki Prosengisi sti Defterovathmia Ekpaidefsi. Anaktithike 19 Maiou 2021 apo: https://journal.eepek.gr/manuscript/o-rolos-toy-ekpaideytikoy-sti-scholiki-ex-apostaseos-ekpaideysi-tin-epochi-toy-covid-19-poiotiki-proseggisi-sti-deyterobathmia-ekpaideysiqfvwJu1582

Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., &Toseeb, U. (2020). *How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families?.* Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 234 – 259.

Baloran, Erick T.(2021), *Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic*, Journal of Loss and Trauma,25 (8), 635 – 652.

Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). *Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19*. Information and Learning Sciences, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112.

Cohen, L., Manion, L., Morrion, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cojocariu, V. M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). *SWOT anlysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 1999-2003.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνάς*. Αθήνα: Ίων.

de los Santos, E., & Zanca, N. A. (2018). *Transitioning to Online: A SWOT Analysis by First Time Online Business Faculty*. e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, 12(3), 69-84.

D'Errico, F., Paciello, M., and Cerniglia, L. (2016). *When emotions enhance students' engagement in e-learning processes*. Journal of E-Learning Knowledge Society 12, 9–23.

Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A. (2012), *The 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children, Child and Parent Shortened Versions: Application of Item Response Theory for More Efficient Assessment*., Journal of Psychopathol Behaviour Assess, 34, 191–203.

El Hiani, K. (2015). *Distance Learning: Responsibilities and Challenges Facing Educators in the 21st Century*. Journal of Education and Vocational Research, 6(4), 11-14.

Hawlitschek, A., and Fredrich, H. (2018). *Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit Digitalen Medien in der Wissenschaftlichen Weiterbildung*. Kassel: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 9–16.

Lehman, B., D'Mello, S., and Graesser, A. (2012). *Confusion and complex learning during interactions with computer learning environments.* Internet High. Education 15, 184–194.

Marchand, G. C., and Gutierrez, A. P. (2012). *The role of emotion in the learning process. Comparisons between online and face-to-face learning settings*. Internet Higher Education 15, 150–160.

Verma, G., & Priyamvada (2020). *COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools*. MuktShabd Journal, IX(VI), 2492-2503.

Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). *Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises*. Information and Learning Sciences, 121(5), 311-319.

Κριτική αποτίμηση του ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ2020) σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Σταματοπούλου Μαρία, Φιλόλογος, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.

Περίληψη

Αντικείμενο του άρθρου αυτού αποτελεί η κριτική αποτίμηση του στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ2020), της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕν). Αρχικά, γίνεται αναφορά στους σκοπούς, τους στόχους του «ΕΚ 2020», στους δείκτες και στα κριτήρια αναφοράς που έχουν υιοθετηθεί από την ΕΕ σχετικά με την ΕΕν. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα θέματα στα οποία οι εθνικές κυβερνήσεις και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΕπ) έστρεψαν τις προσπάθειές τους εστιάζοντας κυρίως στον ρόλο και τα προγράμματα της ΕΕπ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι προκλήσεις που αντιμετώπιζε η ΕΕ στην ΕΕν. Τέλος, γίνεται μια θεώρηση των κριτικών που έχει δεχθεί η στρατηγική και οι πολιτικές της ΕΕ σχετικά με τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ).

Λέξεις-Κλειδιά: στρατηγικό πλαίσιο ΕΚ 2020, Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκπαιδευτικές πολιτικές, Δια Βίου Μάθηση.

Critical assessment of the European Union's "Education and Training 2020" strategic framework on Adult Education.

Stamatopoulou Maria

Abstracts

The object of this article is the critical assessment of the European Union's "Education and Training 2020" strategic framework regarding Adult Education. First, reference is made to its goals, objectives, indicators and benchmarks adopted by the European Union regarding Adult Education. Then, the issues on which the national governments and the European Commission have directed their efforts are presented, focusing mainly on the role and programs of the European Commission. The challenges the EU faced in Adult Education are then presented. Finally, there is a consideration of the criticisms that the EU's strategy and policies on Lifelong Learning have received.

Key-Words: strategic framework "Education and Training 2020", Adult Education, educational policies, Lifelong Learning.

Εισαγωγή

Η ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την περίοδο έως το 2020 καθορίστηκε από ένα στρατηγικό πλαίσιο που κάλυπτε τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους, με βάση μια ολοκληρωμένη προοπτική δια βίου

μάθησης. Η δια βίου μάθηση θεωρείται ως η θεμελιώδης αρχή πίσω από το πλαίσιο, το οποίο είχε σχεδιαστεί για να καλύπτει όλους τους τύπους μάθησης -τυπική, μη τυπική και άτυπη - και αναφερόταν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα στρατηγικό σχέδιο περιλάμβανε κοινούς στόχους για τα κράτη – μέλη καθώς και ένα σύνολο αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων όπως και κοινές μεθόδους εργασίας, αποσκοπώντας σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία που θα στηριζόταν στη γνώση, την καινοτομία και την κοινωνική συνοχή.

Το στρατηγικό πλαίσιο ΕΚ 2020

Σκοποί και στόχοι

Το στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020», το οποίο οικοδομήθηκε στα αποτελέσματα του «ΕΚ 2010», είχε σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απέμειναν όσον αφορά στη δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στη γνώση και στην υλοποίηση της ΔΒΜ, οργανικό μέρος της οποίας αποτελεί η ΕΕν. Γι' αυτό το «ΕΚ 2020» αποσκοπούσε στη στήριξη των κρατών - μελών για την περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους στοχεύοντας αφενός στην πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των πολιτών και αφετέρου στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη βασιζόμενη στη δημοκρατία, τη συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Το «ΕΚ 2020» περιλάμβανε τέσσερις μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους. Συγκεκριμένα, στόχευε στο να υλοποιήσει τη ΔΒΜ και την κινητικότητα, να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, να προάγει την ισότητα, την κοινωνική συνοχή και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Τέλος, να προωθήσει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Δείκτες και Κριτήρια Αναφοράς

Για την παρακολούθηση της προόδου, οι ανωτέρω στόχοι συνοδεύονταν από δείκτες και αντίστοιχα σημεία αναφοράς. Άμεσα σχετίζονταν με την ΕΕν οι δείκτες:

α) Συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ, με κριτήριο αναφοράς το 15 % τουλάχιστον των ενηλίκων 25-64 ετών κατά μέσο όρο πρέπει να συμμετέχουν στη ΔΒΜ μέχρι το 2020, εστιάζοντας στους ανειδίκευτους, και

β) Επίτευξη επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: αφού η ζήτηση για τριτοβάθμιο μορφωτικό επίπεδο είναι μεγάλη, ως κριτήριο αναφοράς έχει τεθεί ότι τουλάχιστον το 40 % των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών θα πρέπει να έχει τριτοβάθμιο μορφωτικό επίπεδο ως το 2020.

Επειδή κατά τον Rogers (1999:60) «δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικα» αλλά προσδιορίζεται από την ιδιότητα της ενηλικιότητας, οι δείκτες που αφορούσαν τα άτομα με χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες, τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση, την απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων και την προσχολική εκπαίδευση μπορεί υπό τη στενή έννοια να μη σχετίζονται άμεσα με την ΕΕν, αλλά συμβάλλουν στη μελλοντική συμμετοχή στην ΕΕν. Τέλος, για τη μαθησιακή κινητικότητα των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν θα γίνει αναφορά λόγω έλλειψης μετρήσεων από τη Eurostat.

Η σημασία των δεικτών και κριτηρίων αναφοράς των μέσων επιδόσεων έγκειται στο ότι επιτρέπουν τη μέτρηση της προόδου που έχει επιτευχθεί σχετικά με τους προκαθορισμένους στόχους. Επίσης, δημιουργούν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για τα κράτη - μέλη, όπου με την επίδειξη των επιτευγμάτων, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη διάδοσή τους αποσκοπούν στην αμοιβαία αξιοποίηση διδαγμάτων και τη συνεργασία. Σύμφωνα με την Boeren (2014:276), η χρήση συγκεκριμένων σημείων αναφοράς και δεικτών μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως άσκηση πίεσης από ομότιμους στα κράτη – μέλη, παρά ως χάραξη πολιτικής, δεδομένου ότι η ΕΕ δε διαθέτει νομοθετική εξουσία στον τομέα της εκπαίδευσης και χρησιμοποιεί την πιο «ήπια» ανοιχτή μέθοδο συντονισμού (ΑΜΣ). Κατά την Ιωαννίδου (2007:341) τρία μέσα χρησιμοποιούνται: (α) παρακολούθηση, σύγκριση και υποβολή εκθέσεων, (β) αξιολόγηση από ομότιμους κριτές και (γ) σύγκριση με διεθνή δεδομένα.

Η επιτυχία της ΑΜΣ βασίστηκε στη διαίρεση της περιόδου σε κύκλους εργασίας και τομείς προτεραιότητας. Στο τέλος κάθε κύκλου γινόταν κοινή έκθεση προόδου, η οποία βασιζόταν στις εθνικές εκθέσεις με σκοπό την παρακολούθηση της διαδικασίας. Το συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς παρείχε πληροφορίες τόσο στις χώρες, όσο και στους φορείς χάραξης πολιτικής και σε κάθε ενδιαφερόμενο (Boeren,2014:289).

Τρόποι και εργαλεία μέτρησης

Το πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς βασίστηκε σε στοιχεία από το Ευρωπαϊκό Στατιστικό Σύστημα (ΕΣΣ) . Η περιοδική παρακολούθηση ενός στόχου αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής και μάλιστα μιας πολιτικής που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά παρέχονται από το Ευρωπαϊκό Στατιστικό Σύστημα (ΕΣΣ), που χρησιμοποιεί ως πηγές διάφορους οργανισμούς: UNESCO, ΟΟΣΑ, Eurostat, και από διάφορες έρευνες όπως είναι η CVTS- που αφορά στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση- και η AES, η οποία ερευνά ανά πενταετία τις μαθησιακές συνήθειες των ενηλίκων. Οι ευρωπαϊκοί οργανισμοί Eurydice και Cedefop συνεργάζονται με την Eurostat για την επεξεργασία στοιχείων, ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος των χωρών. Ακόμα, η ΕΕπ μπορεί να παρουσιάσει δικούς της τρόπους συλλογής στοιχείων και είναι αρμόδια να παρακολουθεί διεθνείς στατιστικές προς σύγκριση με τα ευρωπαϊκά δεδομένα.

Θεματολόγιο

Το Συμβούλιο με ψήφισμά του καλούσε τα κράτη - μέλη να συνεργαστούν για την επίτευξη των στόχων του «ΕΚ2020» και ειδικά του αναθεωρημένου ευρωπαϊκού θεματολογίου εφαρμόζοντας την ΑΜΣ, λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα σε εθνικό επίπεδο για την επίτευξη της στρατηγικής για την ΕΕν και ΔΒΜ, χρησιμοποιώντας εργαλεία, ταμεία και προγράμματα που προβλέπονταν. Επίσης, να καθορίσουν Εθνικούς Συντονιστές για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τα άλλα κράτη – μέλη και την ΕΕπ. Τέλος, να μεριμνήσουν για την πιο αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ υπουργείων και αρμόδιων φορέων αποσκοπώντας στην κοινωνική συνοχή και στη διευκόλυνση των πολιτικών για την ΕΕν.

Συγκεκριμένα, να εστιάσουν τη δράση τους στην υλοποίηση της ΔΒΜ και την κινητικότητα δημιουργώντας συστήματα προβολής και ευαισθητοποίησης, λαμβάνοντας μέτρα δεύτερης ευκαιρίας για την απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων βάσει του Ε-ΠΕΠ. Να προάγουν τη μάθηση στον χώρο εργασίας. Να θεσπίσουν συστήματα πιστοποίησης της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης. Να βελτιώσουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, να συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή και τη ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας καθώς και στην ενίσχυση του ρόλου των πολιτιστικών οργανώσεων και της κοινωνίας των πολιτών. Τέλος, τα κράτη - μέλη έπρεπε να προωθήσουν το θέμα των νέων ευκαιριών διδασκαλίας π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση κ.α. και εστιάσουν τις δράσεις τους στα άτομα με μειονεκτήματα, αλλά. και να βελτιώσουν τη βάση γνώσεων για την ΕΕν με τη συλλογή στοιχείων.

Επίσης, το Συμβούλιο καλούσε την ΕΕπ να συνεργαστεί με τα κράτη - μέλη, να στηρίζει τις προσπάθειές τους και να ενισχύει την επικοινωνία τους. Να εξετάζει τις κοινές εκθέσεις προόδου και να αξιολογεί την επιτευχθείσα πρόοδο. Να επικοινωνεί με τους εθνικούς συντονιστές, να ανταλλάσσει στοιχεία με τα κράτη - μέλη και να συνεργάζεται με ιδρύματα -Eurydice και Cedefop κ.α.- μέσω υλοποίησης διαβουλεύσεων, διασκέψεων, εργαστηρίων, προκειμένου να βελτιώσει τη βάση γνώσεων και τους υφιστάμενους δείκτες και σημεία αναφοράς, υποβάλλοντας εκθέσεις Τέλος, να συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς, να χρησιμοποιεί αποδοτικά τις χρηματοδοτικές δυνατότητες καθώς και να εξασφάλιζει τη συμπληρωματικότητα και τη συνοχή των πολιτικών για την ΕΕν και ΔΒΜ.

Ρόλος και Προγράμματα Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Η ΕΕπ, είναι εκτελεστικό όργανο της ΕΕ και είναι αρμόδια για τη χάραξη τεκμηριωμένης πολιτικής για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Διαχειρίζεται τις πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό και στηρίζει τα κράτη – μέλη στη χάραξη πολιτικών για τα σχολεία, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ΕΕν. Όλες οι πρωτοβουλίες της εντάσσονται στην ευρύτερη στρατηγική «ΕΚ2020». Η ΕΕπ συνεργάζεται με τα κράτη για την πραγμάτωση του ευρωπαϊκού θεματολογίου για

την ΕΕν, εστιάζοντας στην ανάγκη μεγαλύτερης συμμετοχής των ενηλίκων σε κάθε είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα και συντονίζει ένα δίκτυο εθνικών συντονιστών για την προώθηση της ΕΕν και την εφαρμογή της πολιτικής στις χώρες τους, διαδίδοντας τις βέλτιστες πρακτικές. Η Επιτροπή συνεργάζεται, επίσης, με διάφορες ευρωπαϊκές ενώσεις, δίκτυα και οργανώσεις εργαζομένων για την προώθηση της ΕΕν.

Η ΕΕπ έχει την ευθύνη του προγράμματος Erasmus+, που αξιοποιεί τα επιτεύγματα 30 και άνω ετών ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση και τη νεολαία. Υπό τη σκέπη του Erasmus+ συνενώθηκαν τα ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από την ΕΕπ κατά το παρελθόν π.χ. Πρόγραμμα ΔΒΜ, «Νεολαία σε δράση», Commenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Mundus, Grundivig (που αφορούσε ειδικά στην ΕΕν). Το Erasmus+ αποσκοπεί να προχωρήσει με τα προγράμματα αυτά ακόμη περισσότερο, αίροντας τα εμπόδια και προάγοντας νέες ιδέες, νέες μορφές συνεργασίας και προσελκύοντας νέους φορείς. Ως προς την ΕΕν, σκοπός του είναι η βελτίωση της ποιότητας της ΕΕν και και η διευκόλυνση της πρόσβασης στην ΕΕν, βελτιώνοντας τις δεξιότητες των ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη και δίνοντας την ευκαιρία σε επαγγελματίες της ΕΕν να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να αναπτύσσουν στρατηγικές συμπράξεις. Περιλαμβάνει ανταλλαγές προσωπικού της ΕΕν, με τη μορφή κατάρτισης, κύκλων μαθημάτων ή επισκέψεων παρακολούθησης εν ώρα εργασίας, συνεργασίες μεταξύ οργανισμών ΕΕν, συνεργασίες με επιχειρήσεις και υποστηρίζει την πλατφόρμα για την ΕΕν (EPALE).

Οι προκλήσεις της εποχής

Το τέλος της δεκαετία του 2000 βρήκε την ΕΕ αντιμέτωπη με τη χειρότερη οικονομική κρίση των τελευταίων δεκαετιών. Η αντιμετώπιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης έφεραν στο προσκήνιο νέα προβλήματα αλλά και νέες προκλήσεις, στις οποίες η ΕΕν κλήθηκε να ανταποκριθεί χωρίς να παραβλέψει τα παλαιότερα προβλήματα, τα οποία εμφανίζονταν με διαφορετική ένταση ή και διαφορετικές μορφές, όμως παρέμεναν στο προσκήνιο, όπως η γήρανση του πληθυσμού, η φτώχεια, η ανεργία καθώς και η μετανάστευση και το προσφυγικό.

«Η δημογραφική γήρανση επιταχύνεται, καθώς συνταξιοδοτείται η γενιά της έκρηξης των γεννήσεων (baby-boom), ο ενεργός πληθυσμός της ΕΕ θα αρχίσει να μειώνεται από το 2013/2014. Σήμερα ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 60 ετών αυξάνεται με ρυθμό δύο φορές ταχύτερο απ' ό,τι πριν από το 2007» ανακοινώνει επίσημα η ΕΕπ στις 3/3/2010 και η οποία γήρανση παραμένει μια πρόκληση για την Ευρώπη. Σύμφωνα με την Eurydice (2015), το 25% των ενηλίκων 25-64 ετών στην ΕΕ έχουν ολοκληρώσει μόνο την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δηλ. περίπου 70 εκ. άτομα. Από αυτά περίπου τα 20 εκ. (6% των ενηλίκων) έχουν ολοκληρώσει μόνο τη βασική εκπαίδευση και, αν λάβουμε υπόψη μας, ότι οι νέοι ενήλικες διαθέτουν υψηλότερα προσόντα από τους γηραιότερους ενήλικες προκύπτει ότι ένα μεγάλο στοίχημα για την ΕΕ εκείνη την περίοδο, όσον αφορά στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στους ενήλικες, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας. Η ΕΕ

έπρεπε να εστιάσει τις δράσεις της όχι μόνο στον αλφαβητισμό των ενηλίκων αλλά και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, αφού 30% των ενηλίκων δεν είχαν καθόλου ή είχαν χαμηλές δεξιότητες σε ΤΠΕ. Συνεπώς, έπρεπε να αυξήσει τα ποσοστά συμμετοχής στην ΕΕν, αλλά και να προωθήσει την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ στην ΕΕ ήταν περίπου στο 10% με μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των χωρών. Αξιοσημείωτο είναι ότι συμμετείχαν περισσότερο άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (61,3%), ενώ άτομα με χαμηλά προσόντα που χρειάζονταν περισσότερο την εκπαίδευση για την αναβάθμιση των προσόντων τους έφταναν σε ποσοστό 21,8%. Το ίδιο συνέβαινε και με τους ανέργους (19,6%).σε σχέση με τους εργαζομένους(48,6%) και με τους ηλικιωμένους (26,6%) σε σχέση με τους νέους (40%). Η πρόκληση, λοιπόν, ήταν πως η ΕΕν έπρεπε να εστιάσει σε άτομα προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, γιατί ενώ είχαν μεγαλύτερη ανάγκη τη ΔΒΜ, είχαν τις λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε αυτά. Φαινόταν, λοιπόν, αναγκαίο να αρθούν τα εμπόδια συμμετοχής, όπως: η έλλειψη χρόνου λόγω των αυξημένων επαγγελματικών(18%) και οικογενειακών υποχρεώσεων (21%) και η δαπάνη (13%).(AES, 2011). Η πρόκληση για την ΕΕν ήταν να γίνει πιο ευέλικτη και προσβάσιμη αναπτύσσοντας ποικιλία προγραμμάτων (εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, αρθρωτά, e-learning κ.α.), ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα στον ενήλικα να διαμορφώνει το ατομικό του πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες του.

Η ευαισθητοποίηση των ενηλίκων σε θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και η προβολή της ΕΕν για την τόνωση του ενδιαφέροντός τους έπρεπε να αποτελέσει στόχο της ΕΕ, αφού πάνω από το 80% των μη συμμετεχόντων δήλωσαν ότι απλά δεν θέλουν να λάβουν μέρος σε Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Eurydice, 2015). Προκειμένου να γίνει πιο ελκυστική η ΕΕν, έπρεπε να διασφαλιστεί η ποιότητά της. Σε πολλές χώρες, η οικονομική κρίση εμπόδιζε την ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, κυρίως με τη μείωση των προϋπολογισμών για την ΕΕν, που επηρεάζει τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού, την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, τους παρόχους και τις υποδομές. Οι χώρες με τη χαμηλότερη συμμετοχή αντιμετώπιζαν τις πιο σοβαρές προκλήσεις στην ανάπτυξη συστημάτων ποιότητας. Πρόκληση αποτέλεσε με τους περιορισμένους πόρους η χρηματοδότηση και η διασφάλιση της ποιότητας όλου του φάσματος της ΕΕν, ιδίως της μη τυπικής μάθησης ενηλίκων. Τέλος, η ανάγκη για ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για την ποιότητα στην ΕΕν, όπως το EQUAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training: Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση) για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αυτό το πλαίσιο αναφοράς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τα κράτη - μέλη για την ανάπτυξη προτύπων και πολιτικών για την ποιότητα σε όλο το φάσμα της ΕΕν.

Κριτική

Οι κριτικές που έχει δεχθεί η στρατηγική και οι πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΜ και της ΕΕν εστιάζονται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της ρητορικής και στο επίπεδο της

κοινωνικής συνοχής. Αρχικά, παρατηρείται μία μετατόπιση του λεξιλογίου από την εκπαίδευση (ενηλίκων) προς τη μάθηση (ΔΒ). Κατά τη Milana(2007) εξηγείται από τρεις παράγοντες: από τις θεωρητικές εξελίξεις στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, από την εμπειρική παρατήρηση ότι οι άνθρωποι ξοδεύουν περισσότερο χρόνο και χρήμα για τις δραστηριότητες μάθησης καθώς και από την άνοδο της οικονομίας της αγοράς με τη επακόλουθη κατάρρευση του κράτους πρόνοιας. Επισημαίνει, επίσης, τον ρόλο της παγκοσμιοποίησης στην πολιτική και τη μεταβαλλόμενη φύση του σύγχρονου κράτους και της εξουσίας του σχετικά με την εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη (σελ.115). Έτσι οδηγηθήκαμε σε μια θεώρηση της ΔΒΜ άμεσα σχετιζόμενη με την οικονομία. Σε αυτό συνηγορεί η σημασία που δίνεται από τις πολιτικές της ΕΕ στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γενικότερα στη στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη των ΕθνΠΕΠ και με την κινητικότητα των ενηλίκων και αποτελούν κύριο μοχλό στις πολιτικές για την απασχόληση και την αντιμετώπιση της ανεργίας. Υπό το πρίσμα αυτό η ΔΒΜ προβάλλεται ως πανάκεια για τη διασφάλιση των πολιτών στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2012), η ΔΒΜ αποτελεί την πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων και η συνεπακόλουθη ύφεση της οικονομίας και συσχετίζεται με το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική ανάπτυξη (σελ.14). Γίνεται λόγος για απλοϊκή εφαρμογή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ότι δηλαδή τα άτομα συμμετέχουν στη ΔΒΜ, για να απολαύσουν τα οικονομικά οφέλη που θα προκύψουν από την εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Οπότε το σημαντικότερο ζήτημα για την ευρωπαϊκή πολιτική είναι η απομάκρυνση εκείνων των παραγόντων που αποτελούν ανάσχεση στη συμμετοχή στη ΔΒΜ (Γουβιάς, 2012:5-7).

Ο Παπαδάκης επισημαίνει, επίσης, «την ανάδειξη ενός φετιχισμού της μετρησιμότητας» και μια «στροφή στον υπολογισμό της ποιότητας (με συγκεκριμένους δείκτες)» όπου «"όφειλαν" να εμβαπτιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα)» αναφερόμενος στην κυριαρχία μιας «τεχνοκρατικής δημοσιότητας». Επίσης, εστιάζει την κριτική του στην υπερεθνικοποίηση της στρατηγικής της ΔΒΜ σε συνδυασμό με την «πρόθυμη εκχώρηση πεδίων κυριαρχίας σε υπερεθνικό επίπεδο λόγω της μετατόπισης ενός τμήματος της διαδικασίας λήψης απόφασης από τα κράτη - μέλη στο υπερεθνικό κέντρο» (Παπαδάκης, 2012:15).

Η Barros (2012) θεωρεί ότι η στροφή από τη δια βίου εκπαίδευση -η οποία θεάται ως μια συλλογική οντότητα και εμπεριέχει την υποχρέωση του κράτους- στη διά βίου μάθηση- η οποία θεάται ως μια μεμονωμένη οντότητα και ως ένα προσωπικό καθήκον και ατομική υποχρέωση- σχετίζεται με κοινωνικά θέματα, όπως η ανισότητα, οι σχέσεις εξουσίας και ο πολιτικός αγώνας για έναν καλύτερο κόσμο για όλους. Αναρωτιέται ποιος επωφελείται περισσότερο και ποιος χάνει από αυτή τη στροφή σχετικά με το θεματολόγιο της πολιτικής για την ΕΕν στο ευρωπαϊκό πλαίσιο (σελ.121). Το όραμα της δια βίου εκπαίδευσης στόχευε στη δημιουργία ενός «νέου ανθρώπου» και στην προσφορά ενός ανθρωπιστικού συστήματος αξιών μέσα από μια προσέγγιση

ανθρωποκεντρική (σελ.123). Η ΔΒΜ μπορεί να ερμηνευθεί από την άποψη της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας, στο πλαίσιο της οποίας η ΕΕν θεωρείται ως βασικό μέσο για τη διαχείριση του εργατικού δυναμικού. Επίσης, αποτελεί μέσο για την πρόληψη μορφών κοινωνικών συγκρούσεων με την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τουλάχιστον θεωρητικά, παρουσιάζοντας νέες ευκαιρίες για την απασχολησιμότητα ως δυνατότητα σε σχέση με την έννοια της απασχόλησης που αποτελεί δικαίωμα, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2012:18), ο οποίος εντοπίζει άλλη μια εννοιολογική μετατόπιση από την απασχόληση προς την απασχολησιμότητα.

Τα προβλήματα, όμως, της προηγούμενης δεκαετίας παρέμειναν ή και οξύνθηκαν παρόλο την εφαρμογή της στρατηγική «ΕΚ 2010», η οποία ανέδειξε θέματα όπως: «η σταδιακή εγκατάλειψη της ρύθμισης και η ασάφεια στη λήψη απόφασης, η αδυναμία διαχείρισης δυσαρμονιών», τα οποία συμπορεύονται πλέον με ένα «καθεστώς διευρυμένης κοινωνικής ανασφάλειας, θεσμικής απονομιμοποίησης και πολιτικής αμηχανίας» όπως φάνηκε τουλάχιστον στα πρώτα βήματα της στρατηγικής «ΕΚ2020», μιας στρατηγικής που «ωστόσο οφείλει να παραμείνει ορατή και βιώσιμη…. Γιατί συνδέεται άμεσα με την ίδια τη βιωσιμότητα της Ένωσης» (Παπαδάκης, 2012:18).

Τέλος, η ΕΕν θεωρείται ως το εργαλείο προσαρμογής προς όφελος του ενεργού πληθυσμού που επιρρίπτει μάλιστα ευθύνες στους ίδιους τους εργαζόμενους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση των θέσεων εργασίας τους μέσω της απόκτησης ανταγωνιστικών δεξιοτήτων που συνεπάγεται ταυτόχρονα τη μεταφορά του κόστους μάθησης από το κράτος και τις επιχειρήσεις στα άτομα, πράγμα που συμβαδίζει με τη γενικότερη υποχώρηση του κράτους πρόνοιας και την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διέτρεξε το στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020 αναφέροντας τους σκοπούς, τους στόχους και τα κριτήρια αναφοράς καθώς και τον ρόλο της ΕΕπ και των κρατών - μελών εστιάζοντας στην ΕΕν και τη ΔΒΜ. Παρακολουθώντας την κριτικές που έχει δεχτεί το εν λόγω πλαίσιο σχετικά με τη μετατόπιση από την Δια Βίου Εκπαίδευση στη ΔΒΜ και ως εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να αναφερθώ στο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα που λαμβάνει κάθε δομή εκπαίδευσης και κυρίως της ΕΕν μέσα στο σύγχρονο ασταθές κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, καθώς απομακρύνεται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες και προσμετράται με δείκτες και σημεία αναφοράς με την προοπτική της εκταμίευσής του σε μια θέση στην αγορά εργασίας συχνά επισφαλή. Δύο ερωτήματα απαιτείται να τεθούν: κατά πόσο οι μακρόπνοοι στόχοι ήταν ευκταίοι, ειδικά μετά την αποτυχία επίτευξης των στόχων του ΕΚ2010 και την οικονομική ύφεση, και κατά πόσο αποσκοπούσαν στην προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή του ενήλικα μέσα σε ένα πλαίσιο άκρως ανταγωνιστικό μετατρέποντας τον ενήλικα σε συλλέκτη προσόντων και κυνηγό της χίμαιρας της εξασφάλισης μιας θέσης εργασίας, αφού οι πολιτικές αυτές δε δημιουργούν νέες θέσεις εργασίας ούτε επιλύουν τα

κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, μιας και η ΔΒΜ δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά επιτείνουν τον «πυρετό» των πιστοποιήσεων και των πτυχίων στο ήδη σκληρό εργασιακό περιβάλλον εγκυμονώντας τον κίνδυνο του πληθωρισμού πιστοποιήσεων. Κατά πόσο, λοιπόν, το «ΕΚ 2020» στόχευσε ουσιαστικά στη θεραπεία των αδικιών και την ασφάλεια των πολιτών ή μήπως τελικά αποτέλεσε μια παρηγορητική πολιτική με σκοπό την κοινωνική διαχείριση της ανεργίας, για να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της οικονομίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3*(2), 119-134. Anaktithike Oktovrios 18, 2022 apo http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela007

Boeren, E. (2014). Evidence-based policy-making: the usability of the Eurostat Adult Education Survey. *International Journal of Lifelong Education, 33*(3), 275-289.

Broek, S.& Buiskool, B. (2013). Developing the adult learning sector: Quality in the Adult Learning Sector (Lot 1). Zoetermeer:EAC. Anaktithike Oktovrios 16, 2022 apo http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/adult-quality_en.pdf

Cedefop. (2015). Entharrynontas tin ekpaidefsi enilikon. Thessaloniki. Anaktithike Oktovrios 5, 2022 apo https://www.google.gr/#q=www.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F9099_el.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Anaktithike Oktovrios 15, 2022 apo http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf

Ioannidou, A. (2007). A comparative analysis of new governance instruments in the transnational educational space: A shift to knowledge-based instruments. European *Educational Research Journal, 6*, 336–347.

Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3*(2), 103-117. Anaktithike Oktovrios 16, 2022 apo http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0070/

Gouvias, D. (2012). «Dia Viou Mathisi; Efcharisto, Den Tha Paro!». I Simasia tis Dimiourgias «Zitisis» gia Ekpaidefsi Enilikon me Chrisi ton Technologion tis Pliroforikis kai Epikoinonion. Anaktithike Oktovrios 16, 2022 apo

http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf

Papadakis,N. (2012). Politikes Ekpaidefsis kai Katartisis. Gia tis epistimologikes kai methodologikes synistoses tou pediou kai tin evropaiki katastasi ton pragmaton. Anaktithike Oktovrios 12, 2022 apo http://political.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2013/04/50.-Dimosies-Politikes-Ekpaideusis-kai-Katartisis.pdf

Rogers, A. (1999). *I Ekpaidefsi Enilikon.* (M. K. Papadopoulou, M. Tomprou, metaf.) Athina: Metaichmio.

Διαδικτυακές πηγές

EUROPE 2020. Stratigiki gia exypni, diatirisimi kai choris apokleismous anaptyxi. COM/2010/2020 teliko. Anakoinosi Evropaikis Epitropis, 3.3.2010 (52010DC2020). Teleftaia prospelasi Oktovrios 17, 2022 http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0007.02/DOC_1

Eurostat: Lifelong learning statistics. Teleftaia prospelasi Oktovrios 17, 2022 http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics

Pyli Evropaikis Epitropis me plirofories schetikes me programmata kai politikes stin ekpaidefsi enilikon kai genikotera ti dia viou mathisi. Teleftaia prospelasi Oktovrios 15, 2022 http://ec.europa.eu/education/opportunities/adult-learning/index_el.htm

Stratigiko plaisio «Ekpaidefsi kai katartisi 2020» (EK 2020). Teleftaia prospelasi Oktovrios 15, 2022 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=EN

Synektiko plaisio deikton kai simeion anaforas schetika me tin parakolouthisi tis proodou gia tin epitefxi ton stochon tis Lissavonas. Teleftaia prospelasi Oktovrios 16, 2022 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11099&from=EL

Psifisma tou Symvouliou schetika me ena ananeomeno evropaiko thematologio gia tin ekpaidefsi ton Enilikon. Episimi efimerida tis Evropaikis Enosis(2011/C 372/01). Teleftaia prospelasi Oktovrios 15, 2022 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&from=EN

Developing the adult learning sector: Quality in the Adult Learning Sector (2013) (vl. http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/adult-quality_en.pdf, idiaitera kef. 1, 6 kai 8).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας

Μαρία Καρυπίδου, Δικαστική Υπάλληλος, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων-Δικαστική Υπάλληλος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση, το κοινωνικό επίπεδο, καθώς και η κοινωνία της πληροφορίας που διανύουμε, οδηγούν το ενδιαφέρον των Οργανισμών στην επαρκή και συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού του, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του Οργανισμού. Η επιμόρφωση των Δικαστικών Υπαλλήλων βρίσκεται συνεχώς στην επικαιρότητα. Η αναζήτησή της από τους εργαζόμενους Δικαστικούς Υπαλλήλους είναι διαρκής, αλλά το επίπεδο αντιμετώπισής της, στα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ακόμη πρωτόγονο. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια θεαματική εξέλιξη σχετικά με την εκπαίδευση-επιμόρφωση των Δικαστικών Υπαλλήλων, ενώ ο αρμόδιος φορέας για την εκπαίδευση των Δικαστικών Υπαλλήλων παραμένει το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), στο οποίο όμως δεν υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης των Δικαστικών Υπαλλήλων. Ωστόσο, κρίνεται θεμελιώδης η επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων, καθώς η επιτυχία της Δημόσιας Διοίκησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική επάρκεια των Δημοσίων Υπαλλήλων, οι οποίοι υπηρετούν και εκπληρώνουν τα καθήκοντα και τις λειτουργίες του κράτους.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση δικαστικών υπαλλήλων, εκπαιδευτικές ανάγκες, ανθρώπινο δυναμικό, νομοθεσία, επιτυχία δημόσιας διοίκησης.

Maria Karypidou, Judicial Clerk, Adult Educator,

Christina Kofidou, Philologist-Adult Educator-Judicial Clerk, PhD Candidate of the Department of Special Education, University of Thessaly

Abstract

The development of new technologies, the globalization, the social level, as well as the information society that we live in, drive the interest of Organizations in the adequate and continuous training of their Human Resources, which is a basic condition for the effectiveness and efficiency of the Organization. The training of Judicial Clerks is constantly up to date. The search for it by working Judicial Clerks is continuous, but the level of its treatment, in the context of educational policy, is still primitive. To date, there has been no spectacular development regarding the education and training of Judicial Clerks, while the competent body for the training of Judicial Clerks remains the National Center for Public Administration and Self-Government (EKDDA), in which, however, there are no specialized training programs for Judicial Clerks. However, the training of judicial clerks is considered fundamental, as the success of the

Public Administration largely depends on the professional competence of the Civil Servants, who serve and fulfill the tasks and functions of the state.

Key-Words: judicial training, educational needs, human resources, legislation, public administration success.

Η σπουδαιότητα και ο ρόλος της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης του Ανθρώπινου Δυναμικού στη Δημόσια Διοίκηση

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση, το κοινωνικό επίπεδο, καθώς και η κοινωνία της πληροφορίας που διανύουμε, οδηγούν το ενδιαφέρον των Οργανισμών στην επαρκή και συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού του, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του Οργανισμού. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2013):

οι πηγές πλούτου κλπ., που συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, δεν είναι μόνον οι γνωστές (υπέδαφος, πρώτες ύλες) αλλά και μία άλλη, η σημαντικότερη ίσως από όλες, ο άνθρωπος με τις διανοητικές του ικανότητες, δηλαδή τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες», οι οποίες θεωρούνται ως μια μορφή του «κεφαλαίου».

Η μορφή αυτή «κεφαλαίου» είναι ίσως η σημαντικότερη, επειδή η επένδυση σε αυτήν είναι η πλέον αποδοτική για την ανάπτυξη μιας χώρας. Κατά συνέπεια, η οικονομική ανάπτυξη, αλλά και η «ίδια η επιβίωση των εθνών» στον σύγχρονο κόσμο εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του «ανθρώπινου κεφαλαίου» που διαθέτει κάθε χώρα. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, λοιπόν, στηρίζεται στην άποψη ότι η οικονομική απόδοση συνδέεται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο έχουν ανάλογες αποδόσεις. Επομένως, «οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν μια επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο έχει μια αποδοτικότητα συναφή με αυτή των επενδύσεων σε υλικό κεφάλαιο» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013, p. 132).

Έχουν δοθεί πολλοί όροι για τον ορισμό μιας επιχείρησης/οργανισμού που έχει υιοθετήσει κάποιου είδους πρόγραμμα για την εκπαίδευση του προσωπικού της. Συχνά χρησιμοποιούνται οι φράσεις:

- Learning Organization (Οργανισμός που μαθαίνει)
- Organization learning (Εκμάθηση οργανισμού)
- Knowledge Management (Διαχείριση γνώσης)

για να τονίσουν τη σημασία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης/οργανισμού.

Οι Goh και Richard (όπ. ανάφ. στο Ζαπουνίδης, 2019) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό και απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη βελτίωσης σε δομές επιχειρήσεων και σύντομα θα εμφανίζεται ως συγκριτικό πλεονέκτημα-κλειδί, ενώ ο Barnett (όπ. ανάφ. στο Ζαπουνίδης, 2019) τονίζει ότι η εφαρμογή μηχανισμών κατάρτισης είναι απαραίτητη για την απόκτηση γνώσεων που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση.

Όσον αφορά ειδικότερα στον Δημόσιο Τομέα, ο εκσυγχρονισμός θα επέλθει μέσα από τη μετατροπή της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης σε μοχλό ανάπτυξης για τον Οργανισμό. Η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των Δημοσίων Υπαλλήλων εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση-επιμόρφωση που έχουν δεχτεί καθ΄ όλη τη διάρκεια της θητείας τους και από τις δυνατότητες εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που αποκομίζουν, στα πλαίσια της εργασίας τους.

Αποτελεί, συνεπώς, ασφαλές συμπέρασμα, ότι η επένδυση της κοινωνίας στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί επιτακτική υποχρέωση και όχι προαιρετική επιλογή των Διοικούντων. Τούτο διότι συνδέεται άρρηκτα με την αποδοτικότητα όλου του κρατικού μηχανισμού, άρα και την ανάπτυξη της κοινωνίας στο σύνολό της.

Παράγοντες επιτυχίας για τον στρατηγικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών-εκπαιδευτικών αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού

Ο ρόλος και η σημασία ενός συστήματος ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών στη Δημόσια Διοίκηση είναι εξαιρετικά σημαντικός για να μπορεί το Ανθρώπινο Δυναμικό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στους νέους στρατηγικούς ή και μεταρρυθμιστικούς στόχους των υπηρεσιών που υπηρετεί, όπως αυτοί διαμορφώνονται από την πολιτική ηγεσία.

Η καταγραφή και ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών πρέπει να χαραχτεί από την κεντρική Κυβερνητική πολιτική, η οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη της τα Επιχειρησιακά Σχέδια της Δημόσιας Διοίκησης και να συντάξει ένα στρατηγικό σχέδιο κάλυψης επιμορφωτικών αναγκών, ξεκινώντας από τις απαιτήσεις στο σύνολο της Δημόσιας Διοίκησης, του φορέα Διοίκησης και της Διεύθυνσης του οργανισμού (Μεσσάρης, Κωδωνάς, Κομσέλη, Τσίγκανου, & Μπαλούρδος, 2011).

Εικόνα 1: Στρατηγικός Σχεδιασμός εκπαιδευτικών - επιμορφωτικών προγραμμάτων

Η ανάγκη κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των υπαλλήλων της Δημόσιας Διοίκησης προκύπτει από:

1. Τα νέα πρότυπα διοικητικής οργάνωσης στον Δημόσιο Τομέα
2. Την αναπροσαρμογή των καθηκόντων και την αλλαγή αντικειμένου ή θέσης εργασίας
3. Την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών δια του θεσμού της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (Γκίκα & Κομσέλη, 2019).

Κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας στον στρατηγικό σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι ο συστηματικός σχεδιασμός του (Μαρτίδου, 2016), ο οποίος

πρέπει να είναι αλληλένδετος με τις ανάγκες α) του υπαλλήλου, β) της ομάδας/του τμήματός του για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων, γ) της αποστολής και του οράματος του οργανισμού (Γκίκα & Κομσέλη, 2019).

Ως εκ τούτου, στόχος του σχεδιασμού ενός προγράμματος αποτελεί η ανταπόκρισή του σε διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου στην οποία απευθύνεται. Αυτό είναι το στοιχείο που θα προσδιορίσει πόσο ποιοτικό είναι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης - επιμόρφωσης. Συνεπώς, η καθιέρωση ενός συστήματος ανίχνευσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών ορίζεται εκ των άνω (top-down), δέχεται όμως και τις επιθυμίες, τις προτεραιότητες, τους επιμορφωτικούς στόχους των εργαζομένων (bottom-up) μέσα από ανατροφοδότηση (Μεσσάρης, κ.ά., 2011). Είναι σαφές ότι η ομάδα-στόχος μπορεί να υποδείξει τις εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά στον οργανισμό, ώστε να σχεδιαστούν συγκεκριμένα προγράμματα που να καλύπτουν συγκεκριμένες αδυναμίες.

Στο βασικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού - επιμορφωτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και να περιλαμβάνονται απαραίτητα τα παρακάτω (Μαρτίδου, 2016· Χασάπης, 2000):

- Η μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης και η επισήμανση των κυριότερων προβλημάτων στον οργανισμό-υπηρεσία.
- Η παρατήρηση και ανάλυση σημαντικών δεδομένων που σχετίζονται με τα κοινωνικά-οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου.
- Η εξέταση και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου.
- Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων που θα διδαχθούν, καθώς και οι μέθοδοι ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού.
- Ο ακριβής προσδιορισμός χρονοδιαγράμματος ανάπτυξης, αλλά και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.
- Ο προσδιορισμός του αριθμού των συμμετεχόντων και η επιλογή των επιμορφωτών.
- Ο έλεγχος των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων για την υλοποίηση του προγράμματος.
- Ο προσδιορισμός του κόστους του εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τον εξοπλισμό, τα εργαστήρια και τους χώρους εκπαίδευσης.
- Τέλος, ο προσδιορισμός των κριτηρίων και τεχνικών αξιολόγησης.

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να επικουρήσει επιστημονικά τα παραπάνω, καθώς γίνεται αντιληπτό ότι η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων θα οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τον επικείμενο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων.

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των Δικαστικών Υπαλλήλων

Ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber (όπ. ανάφ. στο Μακρυδημήτρης, 2004) στο έργο του «Οικονομία και Κοινωνία» τόνισε την ιδιαίτερη σημασία της εκπαίδευσης των δημοσίων υπαλλήλων. Στη διαμόρφωση του ιδεατού τύπου της γραφειοκρατίας ανέφερε ότι τα στελέχη που απαρτίζουν τη γραφειοκρατική οργάνωση επιλέγονται με κριτήριο τα προσόντα, τις τεχνικές γνώσεις και τις ικανότητές τους, οι οποίες διαπιστώνονται με ειδικές εξετάσεις και με τους αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.

Ο Weber (όπ. ανάφ. στο Μακρυδημήτρης, 2004) τόνισε ότι «η γραφειοκρατική διοίκηση σημαίνει πάνω απ' όλα κυριαρχία μέσω της γνώσης. Αυτό είναι το στοιχείο που την καθιστά ειδικά ορθολογική». Η «γνώση» στη γραφειοκρατία αναφέρεται τόσο στη γενική επιστημονική γνώση του αντικειμένου όσο και στη γνώση που απορρέει από την εμπειρία της εργασίας του υπαλλήλου στη γραφειοκρατία (Μακρυδημήτρης, 2004).

Η επιμόρφωση των Δικαστικών Υπαλλήλων βρίσκεται συνεχώς στην επικαιρότητα. Η αναζήτησή της από τους εργαζόμενους Δικαστικούς Υπαλλήλους είναι διαρκής, αλλά το επίπεδο αντιμετώπισής της, στα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ακόμη πρωτόγονο.

Την τελευταία δεκαετία, 2009-2019, το θέμα έχει επανειλημμένα απασχολήσει τους Δικαστικούς Υπαλλήλους. Δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν αναφερθεί στο θέμα αυτό οι σύνεδροι της Ομοσπονδίας Δικαστικών Υπαλλήλων Ελλάδος (ΟΔΥΕ) κατά τις συνεδριάσεις τους και αποτελεί πλέον μόνιμη απαίτηση. Παρόλα αυτά, τα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση είναι εξαιρετικά διστακτικά.

Ένα από τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά του κλάδου των Δικαστικών Υπαλλήλων είναι η ανομοιογένειά του ως προς την βασική εκπαίδευση (Σακελλαροπούλου, κ.ά., 2019), η οποία ευχερώς διαπιστώνεται από μια απλή ιστορική αναδρομή. Κατ' αρχάς, σύμφωνα με τον Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων (ΚΔΥ) του 1971 (ΝΔ 1025/1971), οι θέσεις του προσωπικού της γραμματείας των Δικαστηρίων ανήκαν σε κλάδους που αντιστοιχούσαν απλώς σε διαφορετικούς τομείς της Δικαιοσύνης, χωρίς την κατάταξή τους σε ομάδες βάσει κριτηρίων τη φύση, το είδος και την εξειδίκευση των εργασιών (εξαιρούνται οι κλητήρες – επιμελητές και οι διερμηνείς).

Εν συνεχεία, το καθηκοντολόγιο των δικαστικών υπαλλήλων φαίνεται να συγκεκριμενοποιείται με το Ν. 294/1976, καθώς πλέον διαβαθμίζονται σε θέσεις γραμματέων, γραφέων, διερμηνέων και επιμελητών. Αργότερα με το άρθρο 17 του Ν. 1738/1987 συστάθηκε και ο κλάδος των Δ.Ε. (Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) δακτυλογράφων-στενογράφων, ενώ τέλος με το άρθρο 18 του Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων (Ν. 2812/2000), οι θέσεις αυτές μπορεί να συγχωνεύονται, να μετονομάζονται και να δημιουργούνται νέοι κλάδοι και ειδικότητες.

Ενώ, όμως, ο Κώδικας Δικαστικών Υπαλλήλων (ΚΔΥ) του 1971 απαιτούσε ως τυπικό προσόν διορισμού πτυχίο Νομικής σχολής ή άλλης συναφούς σχολής, όπως Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών, Ανώτατης Σχολής Εμπορικών και Οικονομικών Επιστημών κ.ά., το άρθρο 19 του ισχύοντος Κώδικα αναφέρεται γενικώς σε πτυχίο ή

δίπλωμα τμήματος ή σχολής Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Στην § 5 του άρθρου 19 του ισχύοντος Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων προβλέπεται επίσης ότι οι τίτλοι σπουδών για κάθε κλάδο και ειδικότητα, καθορίζονται μετά τη σύμφωνη γνώμη της Ομοσπονδίας Δικαστικών Υπαλλήλων Ελλάδος (Ο.Δ.Υ.Ε.) και του Συλλόγου Υπαλλήλων του Ελεγκτικού Συνεδρίου, καθώς και από τα τυχόντα ιδιαίτερα προσόντα τα οποία είναι απαραίτητα για την εκτέλεση των καθηκόντων του κλάδου. Τέτοιο Διάταγμα μέχρι σήμερα δεν έχει εκδοθεί. Το 2000 παρατηρείται μια αθρόα είσοδος πτυχιούχων από φιλοσοφικές σχολές, καθώς ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών άλλαξε (Σακελλαροπούλου, κ.ά., 2019).

Σύμφωνα με τους Σακελλαροπούλου και τους συνεργάτες (2019): Το θέμα της ανεπάρκειας και του ανειδίκευτου Διοικητικού προσωπικού στα Δικαστήρια, επισημαίνεται με έμφαση στην από 19-1-2017 έκθεση προκαταρκτικής αξιολόγησης που συνέταξε αντιπροσωπεία του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία επισκέφθηκε τα τρία μεγαλύτερα Διοικητικά Δικαστήρια της χώρας μας το 2016, υποδεικνύοντας μάλιστα το ρόλο και τα καθήκοντα που θα μπορούσαν να αναλάβουν υπάλληλοι με κατάλληλες νομικές γνώσεις, προκειμένου να ανακουφιστεί το έργο του δικαστή.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η ανομοιογένεια της γενικής εκπαίδευσης και των γνώσεων που έχουν οι δικαστικοί υπάλληλοι. Συνεπώς, τονίζεται η μεγάλη σημασία που πρέπει να δοθεί σε μια εξειδικευμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση, ανεξαρτήτως σχολής και πτυχίου που κατέχει ο εκάστοτε δικαστικός υπάλληλος.

Σε όλες τις μεγάλες τροποποιήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο κλάδος των δικαστικών υπαλλήλων, σπάνια βρίσκεται κάποιος υπεύθυνος αρμόδιος υπηρεσιακός παράγοντας να ενημερώσει ή να επιμορφώσει τους δικαστικούς υπαλλήλους, με αποτέλεσμα τόσο στην αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής οποιουδήποτε νέου Νομοθετήματος να ανακύπτει τεράστιο χάσμα ερμηνείας, προσέγγισης και τελικά πρακτικής.

Σε συνέχεια των παραπάνω, έναυσμα για τη μελέτη της εκπαίδευσης των δικαστικών υπαλλήλων στάθηκε το γεγονός της ψήφισης του Νέου Κώδικα Ποινικής Δικονομίας Ν. 4620/2019 (Α΄ 96), με έναρξη ισχύος την 1 Ιουλίου του 2019, ο οποίος αντικατέστησε στο σύνολό του τον Κώδικα Ποινικής Δικονομίας (ΚΠοινΔ) που κυρώθηκε με το Ν. 1493/1950 (Α΄ 182), όπως μεταγλωττίστηκε με το Π.Δ. 258/1986 (Α΄ 121) και συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με μεταγενέστερους νόμους. Ο Νέος Κώδικας Ποινικής Δικονομίας, εφεξής ΚΠοινΔ, ακολουθεί σε γενικές γραμμές τη δομή του προηγούμενου, αλλά ως προς το περιεχόμενό του περιέχει σημαντικές καινοτομίες.

Οι αλλαγές αυτές δημιούργησαν σύγχυση στους Δικαστικούς Υπαλλήλους που απασχολούνται σε Ποινικά δικαστήρια και Εισαγγελίες. Παρατηρήθηκε ότι στο σύνολο των Δικαστικών υπαλλήλων, κυρίως στα περιφερειακά δικαστήρια, υπήρχε άγνοια αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των αλλαγών και διεκπεραίωσης των εργασιών, καθώς δεν είχαν προετοιμαστεί με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά-επιμορφωτικά προγράμματα για τις αλλαγές αυτές. Για παράδειγμα, οι δικαστικοί υπάλληλοι δυσκολεύονται στη χρήση των Πληροφοριακών Συστημάτων, λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους (Πετρούτσου, 2022).

Συνεπώς, από την εφαρμογή του νέου Νομοθετήματος καταδείχθηκε αφενός η έντονη προβληματική που παρουσιάζει η ανομοιογένεια των γνώσεων των δικαστικών υπαλλήλων και αφετέρου η επιβράδυνση στην διεκπεραίωση των υποθέσεων που παρατηρείται εξαιτίας της δυσχέρειας των υπαλλήλων να προσαρμοσθούν στα νέα τους καθήκοντα.

Η πρόβλεψη του Νόμου και η Υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με την εκπαίδευση - επιμόρφωση των Δικαστικών υπαλλήλων

Το Π.Δ. 37/1994 αναφέρει ότι οι Δικαστικοί Υπάλληλοι πρέπει να επιμορφώνονται μόνο στον τομέα της Πληροφορικής, παρά το δικαίωμα της διαρκούς επιμόρφωσης που αναφέρεται στο άρθρο 36 του Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων. Παρόλο που έχει ήδη στο παρελθόν προβλεφθεί η έκδοση Π.Δ. σχετικά με την επιμόρφωση και εκπαίδευση των δικαστικών υπαλλήλων, μέχρι σήμερα δεν δημιουργήθηκε κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα.

Η πρώτη συγγραφέας μετά από επικοινωνία με το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Δικαιοσύνης (την 3-9-2019) και το Τμήμα Διοίκησης και Εκπαίδευσης Ανθρώπινου Δυναμικού (Τμήμα Β8) του σημερινού Υπουργείου Δικαιοσύνης, έλαβε την πληροφορία ότι το συγκεκριμένο τμήμα ασχολείται μόνο με θέματα εκπαίδευσης των Υπαλλήλων της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου και όχι με το σύνολο των Δικαστικών Υπαλλήλων. Σε επόμενη τηλεφωνική επικοινωνία με τον προϊστάμενο του τμήματος Λειτουργίας Γραμματείας Δικαστηρίων και Υπηρεσιακής Κατάστασης Δικαστικών Υπαλλήλων (Τμήμα Α3), εξήχθη το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κάποια εξέλιξη σχετική με την εκπαίδευση-επιμόρφωση των Δικαστικών Υπαλλήλων και ότι ο αρμόδιος φορέας για την εκπαίδευση των Δικαστικών Υπαλλήλων παραμένει το ΕΚΔΔΑ, στο οποίο όμως δεν υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης των Δικαστικών Υπαλλήλων.

Οι απόψεις που διατυπώνονται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης δεν οδηγούν σε λύσεις για την εκπαίδευση-επιμόρφωση των Δικαστικών Υπαλλήλων. Ως εικόνα αυτό που προκύπτει είναι ότι το Υπουργείο Δικαιοσύνης δεν έχει ερευνήσει ουσιαστικά και εις βάθος μέχρι σήμερα τις πραγματικές εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες των Δικαστικών Υπαλλήλων στη χώρα μας. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι, σε αρχικό στάδιο, ακόμη κι αν ο Δικαστικός Υπάλληλος ενδιαφερόταν να παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ, υπήρχε ο περιορισμός, όπως ορίζει το Π.Δ. 37/1994, να επιλέξει πρόγραμμα αποκλειστικά από τη Θεματική Ενότητα της Πληροφορικής.

Έρευνες για την εκπαίδευση-επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων στην Ελλάδα

Για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων βρέθηκαν ελάχιστες έρευνες (Αξή, 2020· Γεωργάκη, 2020· Μπέη, 2021· Κούρκουλου, 2018· Κωνσταντοπούλου, 2017· Μπάκουλα, 2015· Νασιάκου, 2009· Σίββα, 2020· Ταχματζίδου, 2018), οι τρεις εκ των οποίων αναφέρονται στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο (Κούρκουλου, 2018· Μπάκουλα, 2015·

Νασιάκου, 2009). Οι υπόλοιπες έρευνες αναφέρονται γενικότερα στην ανάγκη εκπαίδευσης των δικαστικών υπαλλήλων Ελλάδος.

Η Μπέη (2021) διερεύνησε την ύπαρξη ή μη υπηρεσιακής εκπαίδευσης στον κλάδο των δικαστικών υπαλλήλων. Ειδικότερα, εξέτασε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δικαστικών υπαλλήλων της Ελλάδας, τις προηγούμενες επιμορφωτικές τους εμπειρίες, τις τρέχουσες επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους, τα κίνητρα/αντικίνητρα για τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική επιμορφωτική δράση και τον τρόπο που τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τους επηρεάζουν την επιλογή θεματικών ενοτήτων και τα κίνητρα/αντικίνητρα για κάποιο μελλοντικό σεμινάριο. Εκατόν έντεκα συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με τη μορφή Google φόρμας και τα δεδομένα επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, εκδ. 27. Το 93,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν έχει παρακολουθήσει την εισαγωγική εκπαίδευση, το 54,1% πως έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα υπηρεσιακής εκπαίδευσης και ένα 33,3% ότι έχει παρακολουθήσει από 1-3 επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στις Τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και τη Δημόσια Διοίκηση. Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες που θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν αυτές είναι οι εξής: 1. οι ψηφιακές δεξιότητες, 2. η ποιοτική εξυπηρέτηση του πολίτη, 3. η Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, 4. η Διαχείριση κρίσεων, 5. οι Βασικές αρχές επικοινωνίας 6. ο Κώδικας Πολιτικής Δικονομίας (ΚπολΔ) και ο Κώδικας Ποινικής Δικονομίας (ΚΠΔ), 7. η Διαχείριση συγκρούσεων, 8. ο Γενικός Κανονισμός προστασίας δεδομένων και 9. η αξιολόγηση προσωπικού. Τέλος, ως εμπόδια για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου, η μη χρησιμότητά του, η μη μοριοδότηση και η ανεπάρκεια εξοπλισμού.

Η έρευνα της Γεωργάκη (2020) είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ανάγκης της επιμόρφωσης των δικαστικών υπαλλήλων της ποινικής δικαιοσύνης. Δύο μη δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε άτομα που κατέχουν θέση ευθύνης σε Δικαστική Υπηρεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε νεοδιορισθέντες δικαστικούς υπαλλήλους, τα οποία θα διοργανώνονται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, τις Νομικές Σχολές και τους Δικαστικούς ή Δικηγορικούς Συλλόγους. Η επιμόρφωση αυτή κρίνεται θεμελιώδους σημασίας λόγω της ιδιαιτερότητας των δικαστικών υπηρεσιών, αλλά και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης που παρέχεται μέχρι σήμερα από το ΕΚΔΔΑ. Η ερευνήτρια επίσης προτείνει την «καταγραφή όλων των εργασιών της Υπηρεσίας αναλυτικά ανά αντικείμενο και Τμήμα σε ένα ψηφιακό σύστημα, προκειμένου να αποτελέσει εργαλείο επιμόρφωσης κάθε εν ενεργεία υπαλλήλου για την αντιμετώπιση κάθε απορίας, δυσχέρειας χειρισμού ή ευρυμάθειας», αλλά και την αλλαγή των αντικειμένων απασχόλησης των δικαστικών υπαλλήλων ανά τέσσερα έτη, με στόχο την απόκτηση σφαιρικών γνώσεων και την επίτευξη της εργασιακής τους εξέλιξης.

Η Αξή (2020) μελέτησε τις απόψεις των δικαστικών υπαλλήλων σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά την επιμόρφωσή τους και πώς αυτά επιδρούν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα αυτής. Διακόσια είκοσι δύο ηλεκτρονικά

ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και πέντε δικαστικοί υπάλληλοι συμμετείχαν σε μια ημιδομημένη συνέντευξη. Η σημασία της ενημέρωσης των δικαστικών υπαλλήλων σε θέματα Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και νέων τεχνολογιών, στους σύγχρονους τρόπους εξυπηρέτησης των πολιτών, αλλά και σε λειτουργικά ζητήματα των δικαστικών υπηρεσιών αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα συμμετοχής των δικαστικών υπαλλήλων σε επιμορφωτικές δράσεις, ενώ ως σημαντικά εμπόδια συμμετοχής των δικαστικών υπαλλήλων σε επιμορφωτικές δράσεις αναφέρθηκαν η δυσκολία απαλλαγής των υπαλλήλων από τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, η αναντιστοιχία του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες των υπαλλήλων, ο τρόπος υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων και τα έξοδα μετακίνησης. Οι δικαστικοί υπάλληλοι εξέφρασαν την γενικότερη ικανοποίησή τους από την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και τη δυσαρέσκειά τους αναφορικά με ζητήματα οργάνωσής τους.

Η έρευνα της Σίββα (2020) εξέτασε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων των Ποινικών δικαστηρίων και των Εισαγγελιών της Ελλάδας, τις προσδοκίες τους από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι επιμορφωτές τους, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό επίτευξης μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δικαιοσύνης μέσω των επιμορφωτικών δράσεων. Διακόσια δύο ηλεκτρονικά και έντυπα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν την επιθυμία επιμόρφωσής τους στους νέους Ποινικούς Κώδικες, την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, την τηλεργασία και τη χρήση του Ολοκληρωμένου Συστήματος Διαχείρισης Δικαστικών Υποθέσεων Πολιτικής και Ποινικής Δικαιοσύνης (ΟΣΔΔΥ- ΠΠ). Τόνισαν την ανάγκη οι επιμορφωτές τους να κατέχουν και χρησιμοποιούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και να είναι πλήρως καταρτισμένοι στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ενότητες που καλούνται να διδάξουν. Τέλος, πρότειναν την αξιοποίηση ως εκπαιδευτών σε επιμορφωτικά προγράμματα των εν ενεργεία δικαστικών υπαλλήλων, την ανάγκη δημιουργίας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τη σημασία της διαρκούς ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων και την ανάγκη να έπονται οι μεταρρυθμίσεις των εκάστοτε επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η Ταχματζίδου (2018) διερεύνησε στη διπλωματική της διατριβή την επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Διακόσιοι εβδομήντα δικαστικοί υπάλληλοι από όλη την Ελλάδα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «σχεδόν το 30% των δικαστικών υπαλλήλων, ακόμη και εάν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα γενικά από οποιοδήποτε φορέα». Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν έχουν ερωτηθεί ποτέ για τη φύση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού/Δημόσιου Μάνατζμεντ, στην Εισαγωγή Καινοτόμων Πρακτικών και την Πληροφορική και πως η επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων θα έπρεπε να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τέλος, η ερευνήτρια κατέληξε στην ανάγκη δημιουργίας μιας σχολής αποκλειστικά για δικαστικούς υπαλλήλους, η

οποία θα μπορούσε να καλύψει πολλές ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων.

Τις απόψεις πενήντα οκτώ δικαστικών υπαλλήλων του Νομού Δωδεκανήσου αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και τους λόγους που τους οδήγησαν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις διερεύνησε η Κούρκουλου (2018), χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο. Το 83,3% των συμμετεχόντων δήλωσε την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής του, το 60,5% ότι δεν έλαβε ποτέ μέρος σε κάποια επιμόρφωση και το 50% ότι η επιμόρφωσή τους υλοποιήθηκε από το ΕΚΚΔΑ. Αναφορικά με το αντικείμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 26,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως παρακολούθησε προγράμματα με θέμα την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το 33,3% με θέμα την οικονομία και δημοσιονομική πολιτική και το 13,3% με θέμα την κοινωνική πολιτική. Οι λόγοι που ώθησαν τους δικαστικούς υπαλλήλους να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος, η ανεπάρκεια γνώσεών τους για την εργασία τους, η ανάγκη διαπροσωπικής επικοινωνίας και η απαίτηση διεξαγωγής της επιμόρφωσης από τον φορέα. Τριάντα εννιά συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη επιμόρφωσης των δικαστικών υπαλλήλων και, ειδικότερα, σε θέματα δικαίου και δικονομίας, χρήσης του office και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε ξένες γλώσσες, αλλά και σε επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, όπως στον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο των εργασιών της μονάδας, τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, την αντιμετώπιση προβλημάτων, την πρωτοβουλία και ανάληψη ευθυνών, την ανάπτυξη των επαγγελματικών δυνατοτήτων, τη συνεργασία με συναδέλφους, την εξυπηρέτηση πολιτών και την παράλληλη εκτέλεση πολλών εργασιών.

Η Μπάκουλα (2015) στη διπλωματική της έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εργαζομένων στα δικαστήρια: Η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων του Διοικητικού Πρωτοδικείου Αθήνας», βασίστηκε σε συνεντεύξεις των δικαστικών υπαλλήλων – γραμματέων, των προϊσταμένων τμημάτων και των δικαστικών λειτουργών στην υπηρεσία της. Συνολικά πραγματοποίησε 12 συνεντεύξεις και διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

> οι απλοί δικαστικοί υπάλληλοι - γραμματείς δεν προέβαλαν ως απαραίτητες τις γνώσεις νομικής, που είτε εκπορεύονται από ένα πτυχίο Νομικής, είτε από ένα συναφές με αυτό πτυχίο, σε αντίθεση με τους προϊσταμένους τμημάτων και τους δικαστικούς λειτουργούς, η πλειοψηφία των οποίων τις θεωρεί προαπαιτούμενες για την επιτυχημένη εκπλήρωση των καθηκόντων του δικαστικού υπαλλήλου. Ωστόσο, οι συνεντευξιαζόμενοι και των τριών κατηγοριών επεσήμαναν την αναγκαιότητα γνώσης του αντικειμένου εργασίας, δηλαδή του Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας και του Προεδρικού Διατάγματος 18/1989 που διέπει τη λειτουργία των Ειδικών Τμημάτων Ακυρωτικών Υποθέσεων. Επίσης, δεν παρέλειψαν να τονίσουν την ανάγκη γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων επεσήμανε πως είναι σημαντικό να χειρίζονται ικανώς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει και να επικοινωνούν αποτελεσματικά στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων στη διαχείριση του κοινού (αντιρρήσεων και συγκρούσεων), στις πρώτες βοήθειες, στις ξένες γλώσσες, σε θέματα δεοντολογίας και υποχρεώσεων των δικαστικών υπαλλήλων - γραμματέων, αλλά και πάνω στο εργασιακό αντικείμενο, τον Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας και το Προεδρικό Διάταγμα 18/1989, τόσο σε επίπεδο αρχικής όσο και σε επίπεδο δια βίου εκπαίδευσης.

Η Νασιάκου (2009) μελέτησε την επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων της επαρχίας και, πιο συγκεκριμένα, των Νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια στις δικαστικές υπηρεσίες των παραπάνω Νομών. Σημαντική εμφανίζεται η απάντηση των δικαστικών υπαλλήλων (94 από 98) των δύο νομών σε ποσοστό 95,9%, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Αποδεικνύεται έτσι η θετική αντιμετώπισή τους απέναντι στα θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Με βάση την ως άνω έρευνα, τα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες δικαστικοί υπάλληλοι είναι τα εξής παρακάτω με σειρά προτίμησης:

- Οι νέες τεχνολογίες και η πληροφορική, με ποσοστό 58,5%
- Θέματα ειδικού και στενού εργασιακού ενδιαφέροντος των δικαστηρίων, με ποσοστό 20,2%
- Διοικητικά θέματα, με ποσοστό 14,9%
- Τέλος, με ποσοστό 6,4% έρχεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η εν λόγω έρευνα ασχολήθηκε, επίσης, με τις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες κρίνουν ότι χρήζουν καλλιέργειας οι συμμετέχοντες δικαστικοί υπάλληλοι. Τα αποτελέσματα είναι τα εξής με σειρά προτίμησης:

- Απόκτηση δεξιότητας διαχείρισης πόρων με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο, με ποσοστό 84,6%
- Εξάσκηση στην εφαρμογή των διατάξεων του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας που αναφέρονται στα αμοιβαία δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών και των δημοσίων υπηρεσιών, με ποσοστό 72,4%
- Εξάσκηση στη χρησιμοποίηση προγραμμάτων του Η/Υ (windows, word, excel, internet), με ποσοστό 68,4%
- Εκμάθηση της Εθνικής Νομοθεσίας στο βαθμό που απαιτείται από την εργασία, με ποσοστό 67,4%
- Εξάσκηση στην εφαρμογή σύγχρονων τρόπων εξυπηρέτησης πολιτών, με ποσοστό 61,3%
- Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με ποσοστό 57,1%
- Απόκτηση δεξιότητας σχετικά με την αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους και προϊσταμένους, με ποσοστό 56,1%

- Απόκτηση δεξιότητας προσαρμογής σε νέες συνθήκες εργασίας, ευελιξία, με ποσοστό 54,1%
- Απόκτηση δεξιότητας αναφορικά με τη συναλλαγή με τους πολίτες και την αποτελεσματικότητα, με ποσοστό 51%
- Απόκτηση δεξιότητας άμεσων λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν, με ποσοστό 51%.

Συμπεράσματα

Η επιτυχία της Δημόσιας Διοίκησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική επάρκεια των Δημοσίων Υπαλλήλων, καθώς η εκπλήρωση των καθηκόντων και λειτουργιών ενός κράτους εκτελείται από αυτούς. «Στις περισσότερες Δημόσιες Υπηρεσίες οι Δημόσιοι Υπάλληλοι απαιτείται να έχουν ειδικές γνώσεις, ικανότητες, πρακτικές δεξιότητες και συγκεκριμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά για την κάλυψη συγκεκριμένων θέσεων» (Lytvynenko, 2018). Ως εκ τούτου, για τη συνεχή διατήρηση του απαιτούμενου επαγγελματικού επιπέδου, οι δημόσιοι υπάλληλοι του κράτους χρειάζονται συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση.

Η συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αδιάλειπτη μεταβολή των συνθηκών, η συνεχής αυξανόμενη ροή των γνώσεων, των πληροφοριών, καθώς και η μεταβολή των διαφόρων μεθόδων με τις οποίες αντιμετωπίζονται τα ποικίλα προβλήματα μέσα σε έναν οργανισμό, αυξάνουν τις ανάγκες των υπηρεσιών σε εξειδικευμένο προσωπικό και καθιστούν αναγκαία τη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων που ήδη απασχολούνται σ' αυτές (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Axi, N. (2020). *Dierevnisi ton apopseon dikastikon ypallilon schetika me ta kinitra kai ta empodia pou synantoun kata tin epimorfosí tous kai pos aftá epidroun stin poiotita kai apotelesmatikotita aftis* (Diplomatiki diatrivi), Patra, Elliniko Anoikto Panepistimio.

Bakoula, Ch. (2015). *Dierevnisi ton epimorfotikon anagkon ton ergazomenon sta dikastiria: I periptosi ton dikastikon ypallilon tou Dioikitikou Protodikeiou Athinas* (Diplomatiki diatrivi), Athina, Elliiko Anoikto Panepistimio.

Bei, A. (2021, Septemvrios). *Epimorfotiko seminario e-learning gia Dikastikous Ypallilous: Analysi ekpaideftikon anagkon kai Protaseis Ylopoiisis me vasi ton neo Kodika Dikastikon Ypallilon (N.4798/2021)* (Diplomatiki diatrivi), Kerkyra, Elliniko Anoikto Panepistimio.

Chasapis, D. (2000). *Schediasmos, organosi, efarmogi kai axiologisi programmaton epangelmatikis katartisis: Methodologikes arches kai kritiria poiotitas*. Athina: Metaichmio.

Georgaki, E. (2020). *I anagkaiotita tis epimorfosis kai tis axiologisis tou anthropinou dynamikou sto dimosio tomea Meleti periptosis: Dikastikoi Ypalliloi tis Poinikis Dikaiosynis* (Metaptychiaki ergasia). Korinthos, Panepistimio Peloponnisou.

Gkika, E., & Komseli, F. (2019). *Anichnefsi ekpaideftikon anagkon se dimosious organismous*. Thessaloniki: P.IN.EP.Th.

Kapsalis, A., & Papastamatis, A. (2013). *Ekpaidefsi enilikon. Genika eisagogika themata.* Athina: I. Sideri.

Konstantopoulou, S. (2017). *Dierevnisi epimorfotikon anagkon ton Dikastikon Ypallilon* (Metaptychiaki ergasia), Elliniko Anoikto Panepistimio.

Kourkoulou, A.-K. (2018). *I epimorfosi ton ypallilon tou Dimosiou Tomea: I periptosi tou prosopikou ton Dikastirion tou Nomou Dodekanisou* (Metaptychiaki ergasia), Rodos, Panepistimio Aigaiou.

Lytvynenko, N. (2018). Professional training of civil servants in the United States of America. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 3*(7), Vol.1.

Makrydimitris, A. (2004). *Prosengiseis sti theoria ton organoseon*. Athina: Kastaniotis.

Martidou, R., (2016). Anichnefsi epimorfotikon anagkon kai ekpaideftikos schediasmos programmaton: I symvoli ton scholikon symvoulon. *Ekpaideftiki Epikairotita B*(1), 16-26. http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS1_Martidou.pdf

Messaris, D., Kodonas, D., Komseli, F., Tsigkanou, I. & Balourdos, D. (2011). *Anichnefsi ekpaideftikon anagkon kai apotimisi ton apotelesmaton tis epimorfosis*. Athina: EKDDA. https://www.ekdd.gr/images/aksiologisi_apotimisi/methodologia_odigos_efarmogis_v2.pdf

N.1025/1971. *Peri kodikos katastaseos dikastikon ypallilon*. Efimeris tis Kyverniseos tou Vasileiou tis Ellados (FEK A 228/12.11.1971). Athina: Ethniko Typografeio.

N.294/1976. *Peri rythmiseos thematon tinon tis Nomothesias peri dikastikon ypallilon kai allon tinon diataxeon*. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 82/10.04.1976). Athina: Ethniko Typografeio.

N.1738/1987. *Systasi Symvouliou Prolipsis tis Egklimatikotitas, tropopoiisi diataxeon tou Poinikou Kodika, ton Kodikon Poinikis kai Politikis Dikonomias kai alles diataxeis*. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 200/20.11.1987). Athina: Ethniko Typografeio.

N.2812/2000. *Kyrosi tou kodika dikastikon ypallilon*. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 67/10.03.2000). Athina: Ethniko Typografeio.

N.4620/2019. *Kyrosi tou Kodika Poinikis Dikonomias*. Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 96/11.06.2019). Athina: Ethniko Typografeio.

Nasiakou, Ch. (2009). *Epimorfosi ton dikastikon ypallilon tis eparchias: Empeiriki dierevnisi ton epimorfotikon anagkon ton dikastikon ypallilon stous Nomous Karditsas kai Trikalon* (Diplomatiki diatrivi). EAP Scholi Anthropistikon Epistimon: Patra. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19051

Petroutsou, T. (2022). *Pliroforiaka Systimata sto choro tis Ellinikis Dikaiosynis* (Diplomatiki diatrivi), Panepistimio Patron.

Sakellaropoulou, K.N., Pikramenos, M.N., Symeonidis, I., Androulakis, V.P., Nikolaidou, Th., Tsogkas, L., Alikakos, P. (2019). I dikaiosyni stin Ellada. Protaseis gia ena sygchrono dikastiko systima, Athina: diaNEOsis Organismos Erevnas kai Analysis.

Sivva, Ch. (2020). *Ekpaidefsi dikastikon ypallilon kai metarrythmisi tis dikaiosynis: Pros mia oloklirómeni ekpaideftiki paremvasi* (Diplomatiki diatrivi), Thessaloniki, Elliniko Anoikto Panepistimio.

Tachmatzidou, K. (2018). *Epimorfosi kai ekpaidefsi tou anthropinou dynamikou ston dimosio tomea: I periptosi ton dikastikon ypallilon kai i anagki dimiourgias Ethnikis Scholis Dikaiosynis* (Diplomatiki diatrivi). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.

Xirotyri-Koufidou, S. (2001). *Dioikisi anthropinon poron: I proklisi tou 21ou aiona sto ergasiako perivallon.* Thessaloniki: Anikoula.

Zapounidis, K. (2019). *Diacheirisi allagis & themata ekpaidefsis* (Simeioseis metaptychiakou mathimatos). Katerini: s.n.

Δυνατότητες διαμόρφωσης της εσωτερικής πολιτικής της Εκπαιδευτικής Μονάδας και τα όρια αυτονομίας και δράσης των εκπαιδευτικών

Μισθός Πέτρος, Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.02 (Φιλολόγων), Υποψ. Διδάκτορας στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Ε.Α.Π.

Περίληψη

Στην Ελληνική πραγματικότητα συνηθίζεται η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων να γίνεται κεντρικά, με την εκπαιδευτική μονάδα να τις υλοποιεί, σε ρόλο παθητικού αποδέκτη. Όμως η πρόκληση της αποκέντρωσης στη λήψη των αποφάσεων και η ενίσχυση της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί σύγχρονη απαίτηση και παράλληλα πολιτική στρατηγική υψηλού κινδύνου. Φυσικό μοιάζει οι καταλληλότεροι που πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις, για τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας, να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μια και αυτές οι αποφάσεις τους αφορούν και τους επηρεάζουν άμεσα. Η αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας σε συνδυασμό με τις αρχές, της συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, της συλλογικής ευθύνης στη λήψη αποφάσεων, θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού προτύπου στις διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Στο άρθρο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των τομέων, στους οποίους η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, με ιδιαίτερη έμφαση στα όρια αυτονομίας, παρουσίας και δράσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική μονάδα, αποκέντρωση, αυτονομία σχολείου

Possibilities of shaping the internal policy of the Educational Unit and the limits of teachers' autonomy and action

Misthos Petros, Philologist, PhD Candidate at the Faculty of Social Sciences of the E.A.P.

Abstracts

In Greek reality, decision making is a matter of central administration, thus the educational unit(i.e. school) has to implement such decisions, adopting the role of a passive receiver. Nevertheless, the challenge of decentralization in decision making and the enhancement of school independence constitutes a contemporary demand as well as a high-risk policy. It seems reasonable that educators (teachers) are the most eligible to make decisions concerning issues related to their schools, as these decisions directly affect them. The implementation of a relevant independence of a school unit, which will be based on the principles of cooperation between all members involved in the educational process as well as the collaborative responsibility in decision making, will lead to the development of a collaborative model in the process of school organization and function. In the article that follows there is an attempt to record and analyse the sectors in which the educational unit has the opportunity to apply an internal

educational policy with an emphasis on the limits of autonomy, presence and action of the educators.

Key-Words: educational unit, decentralization, school autonomy

Εισαγωγή

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται, λίγο ως πολύ, ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία απλά καλείται να συμμορφώνεται με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης. Οι αποφάσεις αυτές έχουν αναγκαστικά γενικό χαρακτήρα και απαιτούν γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο. Η πρακτική καλύπτεται ιδεολογικά με το επιχείρημα της εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών και της εξασφάλισης πόρων για δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Τα όργανα που σε ανώτερο επίπεδο λήψης αποφάσεων, διαμορφώνουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική συνήθως επιδιώκουν τη μέγιστη δυνατή συναίνεση των φορέων που θα κληθούν να εφαρμόσουν αυτή την πολιτική. Η συναίνεση επιδιώκεται με τη συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο που διεξάγεται πριν από την οριστική διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος,1999). Βεβαίως, πολύ μεγάλη σημασία για την επίτευξή της διαδραματίζει η πραγματική διάθεση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, μέσα από ειλικρινή διάλογο, να λάβει υπόψη σοβαρά τις αντιρρήσεις και τους προβληματισμούς των φορέων υλοποίησης των κεντρικών αποφάσεων. Από την έκβαση του διαλόγου κρίνεται ο βαθμός συμβολής των εκπαιδευτικών, ως συνολικού φορέα, στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής και είναι λογικό να επηρεάζει διαδικασία πρόσληψης και κριτικής υποδοχής των μέτρων. Είναι όμως κοινός τόπος ότι ο χαρακτήρας οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτικός, μιας και αντανακλώνται κεντροευρωπαϊκά πρότυπα οργάνωσης της κρατικής διοίκησης, στα οποία άλλωστε βασίστηκε η οργάνωση του νεοελληνικού κράτους, υπό την επίδραση των Βαυαρών, της αντιβασιλείας του Όθωνος (Λαϊνας1995).

Υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς

Για να επιτευχθεί η κατανόηση και καλόπιστη υποδοχή των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων που εκπορεύονται από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, προϋποτίθεται η ουσιαστική συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της, πράγμα που δεν συμβαίνει. Κι ενώ από την πλευρά του κράτους η υποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών ή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προωθείται με αποστολή εντύπων οδηγιών και οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι εκπαιδευτικοί συνήθως δυσπιστούν, αφού ούτε αποφάσισαν, ούτε είναι σίγουρο ότι χρειάζονταν τις αλλαγές και έτσι δεν ωθούνται στο να αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών καινοτομιών (Μαυρογιώργος,1999).

Η εμπειρία αποδεικνύει, ότι, παρά τη διάθεση του κράτους να διαθέσει χρόνο και πιστώσεις για να προωθήσει την υποδοχή των αποφάσεών της από τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά. Για επιτυχή υποδοχή των εκπαιδευτικών

μέτρων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να πληρούνται και άλλες προϋποθέσεις, όπως:

- Η διάθεση των εκπαιδευτικών να πειστούν. Κανένας δεν μπορεί να υπηρετήσει το πνεύμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αν δεν έχει ο ίδιος πειστεί για τους στόχους της. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται μακροχρόνιες ζυμώσεις, αλλά και δεκτικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών που θα τις εφαρμόσουν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν εφεκτικότητα στην αποδοχή των αλλαγών, παρά το γεγονός ότι μπορεί, ως άτομα να είναι εργατικοί και ευσυνείδητοι.

- Η εκπαιδευτική μονάδα έχει υποχρέωση να προετοιμαστεί για την υποδοχή, δηλαδή να δουλέψει προς την κατεύθυνση της δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας για κριτική υποδοχή των αλλαγών. Το κλίμα αυτό θα παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις επερχόμενες αλλαγές που θα επηρεάσουν τους ίδιους ως επαγγελματίες αλλά και θα επιδράσουν δημιουργικά πάνω στο προϊόν της εργασίας τους.

- Το επίπεδο και η ένταση της προετοιμασίας σχετίζεται με την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στην οποία κύριο διαμορφωτικό ρόλο παίζει ο διευθυντής (Ανθοπούλου,1999) και εντάσσεται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας.

Φαίνεται λοιπόν, όπως αναφέρει ο Α. Λαϊνας (2000), πως η αποκέντρωση εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων σε διοικητικά επίπεδα χαμηλότερα του εθνικού δεν επαρκεί από μόνη της για να ενισχύσει την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Το κριτήριο για τον προσδιορισμό του βαθμού της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι, όχι μόνο ο αριθμός, αλλά η φύση των αποφάσεων που λαμβάνονται σε σχολικό επίπεδο. Με την έννοια αυτή, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αποφάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σκοποί, ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά βιβλία κ.α.), καθώς επίσης και οι αποφάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προσλήψεις, επιμόρφωση, αξιολόγηση, κίνητρα κ.α.), οι οποίοι αποτελούν και τους βασικότερους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος

Το αναλυτικό πρόγραμμα στην παραδοσιακή του μορφή είναι ένα γενικό διάγραμμα και καθορίζει απαράβατα το αντικείμενο της διδασκαλίας σε καθορισμένο χρόνο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους στόχους της. Πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι στόχοι αυτοί είναι μαξιμαλιστικοί και ανέφικτοι. Το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία του καθηγητή και οι οδηγίες που στέλλει το Υπουργείο Παιδείας στους διδάσκοντες περιλαμβάνουν αυστηρό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και χρονοδιαγράμματα που δεν αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας και μεγάλης διαφοροποίησης στο διδάσκοντα (Ξωχέλλη,1991). Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επιτρέπει στον κάθε διδάσκοντα να ακολουθήσει τη δική του πορεία, χωρίς να παρεκκλίνει από τις επιταγές του

αναλυτικού προγράμματος. Εξάλλου γίνονται προτροπές να διανθίζεται το μάθημα με διαθεματικούς συνειρμούς.

Ωστόσο η σχολική μονάδα τις περισσότερες φορές μπορεί να απελευθερώσει τους διδάσκοντες. Στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στο βαθμό που δεν πλήττονται οι κύριοι στόχοι του μαθήματος, όπως περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να παροτρύνει τους διδάσκοντες ανά ειδικότητα να καταλήξουν σ' ένα ιδιαίτερο προγραμματισμό με παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις ως προς την έκταση αλλά και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, με γνώμονα την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Δηλαδή η πρόταση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τοπικές συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού του Σχολείου. Οι πρωτοβουλίες αυτές γίνονται συγκροτημένα, κυρώνονται με πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων και κοινοποιούνται στο Γραφείο Σχολικών Συμβούλων και στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική μονάδα προκειμένου να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και στους μαθητές να έλθουν σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα και να αναπτύξουν δεξιότητες προετοιμάζεται για προγραμματισμό που υπερβαίνει πολλές φορές τους παραδοσιακούς περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος. Καθημερινά στην εκπαιδευτική μονάδα αναπτύσσεται εσωτερικά ένα παραπρόγραμμα που αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχουν πεδίο αναφοράς στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής (Μαυρογιώργος,2003). Οι θεματικές προσεγγίσεις καινοτόμων δράσεων, η εισαγωγή πειραματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η προώθηση της τοπικής διάστασης στο σχολικό πρόγραμμα, η μύηση στη διεθνή – ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης αποτέλεσαν τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα:

- Η Ενισχυτική Διδασκαλία γίνεται αντισταθμιστική διδασκαλία για τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά κενά σε ολιγομελή τμήματα.

- Τα έργα Σ.Ε.Π.Π.Ε. και Ε.Ζ. εγκαινιάζουν την ενιαία προσέγγιση της γνώσης μέσα από διαθεματικά σχέδια εργασίας, στηριγμένα σε καινοτόμες δράσεις. Ουσιαστικά παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης ιδιαίτερου αναλυτικού προγράμματος, αφού τα σχέδια εργασίας (projects) σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με μαθητές, εγκρίνονται από το Σύλλογο διδασκόντων και άπτονται οποιουδήποτε θέματος. Οι μαθητές παράλληλα είναι απαλλαγμένοι από το άγχος της βαθμολογίας.

- Τα τμήματα προαιρετικών μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί όμιλοι μαθητών, παρέχουν ευκαιρία διδασκαλίας νέων αντικειμένων, σε ώρες εκτός κανονικού προγράμματος. Παράλληλα λειτουργούν ως εργαστήρια για ανάδειξη μαθητών, που θα θελήσουν να εκπροσωπήσουν την εκπαιδευτική μονάδα σε διαγωνισμούς και καλλιτεχνικούς αγώνες.

- Η ανάπτυξη προγραμμάτων πολιτιστικών δραστηριοτήτων, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Αγωγής Καταναλωτή, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Ολυμπιακής Παιδείας εξυπηρετεί την ελεύθερη επιλογή και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών.

Διδασκαλία: Πρακτικές και μέθοδοι - Νέες διδακτικές προσεγγίσεις

Ο παραδοσιακός, μετωπικός τρόπος διδασκαλίας θέλει τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του παντογνώστη και το μαθητή στο ρόλο του παθητικού δέκτη και υιοθετείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας εμπλουτίζονται σήμερα και με άλλες τεχνικές. Η γνώση σήμερα μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά, η συνεργατική διδασκαλία υιοθετείται όλο και περισσότερο, ο ρόλος του διδάσκοντα γίνεται διαμεσολαβητικός, καθοδηγητικός. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίζονται στη δημιουργία υποδομών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα ευνοήσει την απομάθηση, δηλαδή τη βαθμιαία αντικατάσταση των βαθιά ριζωμένων και δοκιμασμένων πρακτικών από τις καινοτόμες προσεγγίσεις.

Βασική αρχή είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό, διαφορετικά βάζουμε τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης σε καλούπια, απογυμνώνουμε τον εκπαιδευτικό από την παιδαγωγική του ευθύνη. Σημαντικός παράγοντας της διαδικασίας αλλαγής είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, γιατί μορφοποιούν τη σκέψη των μαθητών και την επακόλουθη δράση τους (Παπαναούμ,2000). Συγκεκριμένα και, μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας, λαμβάνεται πρόνοια ώστε:

- Η διδασκαλία συνδέεται με τη διαθεματικότητα, μιας και οι γνώσεις σήμερα δεν είναι στατικές. Σ' αυτό εννοείται συμβάλλουν και συμμετέχουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι με όχι στερεοτυπικές στάσεις και μέσα στα πλαίσια μιας σταθερά καθορισμένης εσωτερικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας

- Η σχολική τάξη που συνήθως αδιαφορεί, να κινητοποιείται με τη βοήθεια των ΤΠΕ μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και την αξιοποίηση των αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας (Κουτσογιάννης,1999).

- Χρειάζεται να δρομολογηθεί η μετάβαση από την μετωπική διδασκαλία στη συνεργατική. Η διάλεξη να παραχωρεί βαθμιαία έδαφος σε μορφές διδασκαλίας που επικεντρώνουν στην αναζήτηση – διερεύνηση και στη διαμεσολάβηση.

- Η εξέταση – αξιολόγηση που στηρίζεται στην απομνημόνευση να αντικαθίσταται από διαμορφωτική αξιολόγηση που στηρίζεται στην κριτική αποδοχή των γνώσεων.

- Να ενθαρρύνονται οι μαθητές στην έρευνα και να μαθαίνουν μέσα από πηγές, όπως οι σχολικές βιβλιοθήκες κ.α

Διδακτικό προσωπικό και τα όρια αυτονομίας στην εκπαιδευτική μονάδα

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικός μοχλός και παράγοντας αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης πρέπει να αισθάνονται ότι τους εμπιστεύονται στην εκτέλεση του δύσκολου έργου τους. Η ενίσχυση της επαγγελματικής και παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού είναι αναγκαιότητα. Η οικοδόμηση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό είναι και προϋπόθεση επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στην ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας και συναδελφικότητας, που είναι απαραίτητη για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών του σχολείου. Όταν εξ' αρχής δεν υπάρχουν αυτές οι προϋποθέσεις, μπορεί να δημιουργήσει μια μορφή «τεχνητής» συναδελφικότητας (Μαυρογιώργος,1999), που όμως υπάρχει ο κίνδυνος να αποκτήσει μηχανιστικό χαρακτήρα και να μην έχει συνέχεια. Γι' αυτό η συνεργασία αυτή πρέπει να μετεξελιχθεί σε εθελοντική, επίσημη και ανεπίσημη και συνεχώς εξελισσόμενη. Προς τούτο μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι επιβράβευσης και αναγνώρισης για να αναπτυχθεί αποτελεσματικά κουλτούρα συνεργασίας, προϋπόθεση ουσιαστικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα.

Η ζεστή υποδοχή και η φροντίδα εξασφάλισης συνθηκών ομαλής προσαρμογής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Γκότοβος,1996) στο νέο περιβάλλον εργασίας, καθώς και η διαρκής ενημέρωσή του στις πολύπλευρες υποχρεώσεις, αλλά και δυνατότητες που του προσφέρονται ως υπαλλήλου και παιδαγωγού υπευθύνου για διαμόρφωση προσωπικότητας νέων ανθρώπων πρέπει να απασχολεί σοβαρά το Σύλλογο Διδασκόντων. Προς το σκοπό αυτό ο διευθυντής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης των νεοδιοριζομένων.

Ο ρόλος του διευθυντή μπορεί σήμερα να είναι περιορισμένος σε διοικητικά καθήκοντα, αλλά είναι καθοριστικός για τον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την βελτίωση των συνθηκών εργασίας, καθώς επίσης και στη δημιουργία ενός πλαισίου προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, που σηματοδοτεί και τα όρια αυτονομίας του στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής πρέπει να προχωρήσει σε μια διαδικασία απομάθησης των εκπαιδευτικών και να τους οδηγήσει σε αναζήτηση καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών, σε νέες γνώσεις, ιδέες και κυρίως πρακτικές, να αναπτύξει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία, βασικό μοχλό αυτονομίας, παρέμβασης και δράσης, ειδικά σήμερα, του εκπαιδευτικού.

Μαθητικό δυναμικό και δράση των εκπαιδευτικών

Η κύρια παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι η διαμόρφωση ελκυστικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία ο μαθητής θα αναπτύξει ολόπλευρα και ελεύθερα την προσωπικότητά του, μέσα σε πνεύμα πραγματικής διαπαιδαγώγησης. Έτσι ο εκπαιδευτικός εργάζεται πολύπλευρα, αβίαστα και δημιουργικά, μέσα στα όρια αυτονομίας, που καθορίζονται από την πολιτική της Ε.Μ. και τις κείμενες διατάξεις. Συγκεκριμένα (Λαϊνας,2000):

- Προγραμματίζουν την κάλυψη της διδακτέας ύλης και της προσαρμογής του ρυθμού διδασκαλίας στις δυνατότητες των μαθητών

- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και προσφέρουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες πέρα από τις απαιτήσεις του νόμου

- Συμμετέχουν στις πάσης φύσεως πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις

- Διαμορφώνουν και συμμετέχουν σε προγράμματα καινοτόμων δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικών επισκέψεων και ανταλλαγών με σχολεία άλλων περιοχών ή χωρών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να:

- Διατηρούν υψηλό επίπεδο διδασκαλίας. Τα θέματα υπο-επίδοσης και πρόληψης της σχολικής αποτυχίας αντιμετωπίζονται σε πνεύμα συνεργασίας, αφού διερευνηθούν τα αίτια και αναζητούνται λύσεις σύμφωνα με το πνεύμα αρχών που καθορίζονται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων

- Επιδιώκουν σταθερά την επίτευξη και διατήρηση αρμονικών σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως διδασκόντων – διδασκομένων. Τις σχέσεις αυτές συχνά τραυματίζουν ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών, παραβατικότητας, πολιτικής ποινών κ.α.

- Αναπτύσσουν μηχανισμούς ανίχνευσης και άμβλυνσης των επιπτώσεων λόγω προβλημάτων που σχετίζονται με την ηλικία και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, αλλά και καταστάσεων που οφείλονται σε προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον.

- Αναπτύσσουν μηχανισμούς πρόληψης – αντιμετώπισης των συμπεριφορών αντι-σχολικής κουλτούρας που εμφανίζονται συχνά ως αντίδραση στο σχολείο, σε περιοχές οικονομικά υποβαθμισμένες με συνήθεις αντιδράσεις: κάπνισμα, αλκοόλ, αντικομφορμιστικό τρόπο ντυσίματος, βία, κλοπές και βανδαλισμούς κ.λ.π.

- Ενισχύουν με κάθε τρόπο τις ουσιαστικές πρωτοβουλίες που εκδηλώνονται μέσα από τα συλλογικά όργανα των μαθητικών κοινοτήτων. Η αναγνώριση και αξιοποίηση της προσφοράς των μαθητών στο σχολείο συμβάλλει στην εδραίωση της σχέσης εμπιστοσύνης και αποδεικνύει ότι είναι δυνατό να αλλάξει η αντίληψη των μαθητών για το σχολείο τους μέσα από τον εμπλουτισμό του ρόλου τους (Ανθοπούλου,1999).

- Εργάζονται συστηματικά για την αναβάθμιση του επιπέδου της λειτουργικότητας και της αισθητικής των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων, έτσι ώστε να καθίστανται ελκυστικοί για τους μαθητές και τους γονείς.

- Στους μαθητές εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρέπει να ανατίθενται υπεύθυνοι ρόλοι, ατομικοί και ομαδικοί, που διευκολύνουν τη σχολική πραγματικότητα και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές απαιτήσεις.

Το κοινωνικό πρόσωπο του Σχολείου

Το Σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας και η κοινωνία προσδιορίζεται εκτός των άλλων και από το ποιόν των σχολείων της. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν το άνοιγμα της εκπαιδευτικής μονάδας στην κοινωνία μέσα από διαρκείς αλληλεπιδράσεις:

- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς
- Η δημιουργία σχολικών ομίλων
- Η λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής
- Η συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς μέσα από τα θεσμοθετημένα συλλογικά όργανα
- Η προβολή-δημοσιοποίηση του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας

Η υποστηρικτική ανάμειξη των γονέων στην οργάνωση και συμμετοχή σε δραστηριότητες διευκολύνει την επικοινωνία και συμβάλλει στη δημοσιοποίηση και στη διάχυση στην τοπική κοινωνία των δράσεων του σχολείου. Ο διευθυντής και οι καθηγητές, ως εκφραστές της εσωτερικής πολιτικής της μονάδας, φροντίζουν για τα εξής (Αθανασούλα-Ρέππα.1999):

- Δημιουργούν ομίλους γονέων - προσκαλούν τους γονείς σε απογευματινές συναντήσεις για ενημέρωση, ανταλλαγή απόψεων, κατάθεση προτάσεων συνεργασίας, προβληματισμό για την οργάνωση εκδηλώσεων κ.α.
- Οργανώνουν ομιλίες, σεμινάρια συμβουλευτικής γονέων σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς
- Αναλαμβάνουν να προβάλουν στην κοινωνία το έργο του σχολείου και επιλέγουν μέσα δημοσιοποίησης

Επιμόρφωση - Αυτοαξιολόγηση

Η διαρκής επιμόρφωση και ανανέωση των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ουσιαστική τους αυτονομία μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, στην ουσιαστική αναβάθμιση του λειτουργήματός τους, στην κοινωνική τους ανέλιξη. Πέρα από την επιμόρφωση που αναλαμβάνει η πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόσουν τη δική τους πολιτική ενδο-επιμόρφωσης, να απομυθοποιήσουν τη βιωμένη εμπειρία τους (Παπακωνσταντίνου,1996). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες σπουδές τους και εμπειρίες τους αναλαμβάνουν είτε να εισηγούνται επιστημονικά ή παιδαγωγικά θέματα, είτε να τα δοκιμάζουν σε συγκεκριμένη τάξη. Είναι επιβεβλημένη η ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικά, αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., η γνώση του εκπαιδευτικού λογισμικού που υπάρχει στο σχολείο. Μπορούν να γίνουν μικρά σεμινάρια και επιμορφωτικές πρωτοβουλίες που συναποφασίζονται από το Σύλλογο Διδασκόντων, αφού εκτιμηθούν οι παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχή έκβασή τους.

Η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού μπορεί να σηματοδοτήσει την απαρχή ενός πιο δημιουργικού σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός θα γίνει πιο ελεύθερος και ουσιαστικός στο έργο του. Μπορεί ακόμη και σήμερα να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός φοβικά το χαρακτήρα της αξιολόγησης, αλλά αυτό συμβαίνει γιατί έχει ως διαδικασία δαιμονοποιηθεί. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογούν, στηριζόμενοι σε παρατηρήσεις και μετρήσιμα στοιχεία, το βαθμό επίτευξης των στόχων, να στοχάζονται τα αίτια και τις παραμέτρους που ενδεχομένως οδήγησαν στη μη επίτευξη των στόχων και να καταλήγουν σε συμπεράσματα αξιοποιήσιμα για τις επόμενες σχολικές χρονιές.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός μπορεί και οφείλει, αξιοποιώντας τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας που διαθέτει, να διαμορφώσει τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας. Όπως αναλύθηκε η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να έχει απαντήσεις σε πολλαπλά ερωτήματα που αναφύονται καθημερινά και σχετίζονται με την πολύπλοκη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και τα όρια δράσης των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας επικουρούμενη από τον καθοριστικό συντελεστή της, τον εκπαιδευτικό, αντιμετωπίζει πλήθος ζητημάτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο σπουδών, την αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Παρακολουθεί τις εξελίξεις, φροντίζει να επιμορφώσει ενδοσχολικά του εκπαιδευτικούς και τους γονείς και να ανταποκριθεί σε όλες τις προκλήσεις. Είναι πάντα επηρεασμένη από την αγωνία της για επίτευξη του κεντρικού σκοπού της, δηλαδή, τον εφοδιασμό του νέου ανθρώπου με το θεωρητικό οπλισμό και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν στην πορεία της ενήλικης ζωής του.

Βιβλιογραφία

Athanasoula-Reppa A., Koutouzis M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos V., Chalkiotis D., (1999), Dioikisi Ekapaideftikon Monadon, Tomos A, sto Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki, Patra, Ekdoseis EAP

Gkotovos A., Mavrogiorgos G., Papakonstantinou P., (1996), Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi, Athina, Ekdoseis Gutenberg

Everard D., Morris G., (1999), Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi, met. Kikizas, Patra, Ekdoseis EAP

Koutsogiannis D., (1999), « Glossiki agogi kai diadiktyo: dynatotites kai periorismoi» Anakoinosi stin etisia synantisi tou Tomea Glossologias (Tmima Filologias) tou A.P.Th., Thessaloniki, 23-25 Apriliou

Lainas Th., (1995), «Dioikisi tis ekpaidefsis kai analytika programmata: I thesmothetisi tis apokentrosis kai tis evryteris symmetochis», sto Paidagogiki Epitheorisi:254-293, Thessaloniki

Lainas A., (2000), « Dioikisi kai programmatismos scholikon monadon: epistimonikes prosengiseis kai elliniki pragmatikotita», sto O Programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: apo ti theoria stin praxi, Paidagogiko Institouto, A.P.Th., ergo SEPPE, E.P.E.A.E.K. 1.1.a, Thesaloniki

Mavrogiorgos G., (2001), «Nees technologies kai ekpaidefsi»,ef. TA NEA, Athina, Kodikos arthrou:A17130N061 (Pigi Http://www.netschools.gr)

Mavrogiorgos G., (2003), Scholeio: Didaskalia kai Axiologisi, tomos A, Giannena, Panepistimio Ioanninon- FPPs

Xochellis P., (1991), Paidagogiki tou Scholeiou, sto Paidagogiki kai Ekpaidefsi 15, Thessaloniki, Ekdoseis Kyriakidi

Papanaoum Z., (2000), «I veltiosi tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: theoritiko plaisio kai praktikes proektaseis», sto O Programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: apo ti theoria stin praxi, Paidagogiko Institouto, A.P.Th., ergo SEPPE, E.P.E.A.E.K. 1.1.a, Thessaloniki

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto, Odigos Apotimisis kai Schediasmou tou Ekpaideftikou ΄Ergou sti Scholiki Monada gia tin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi, Eisagogi stin axiologisi tis Poiotitas tou Ekpaideftikou Ergou-Vasikes Ennoies kai Paroches, A Tefchos, Athina 2000

Εκπαιδευτική Ηγεσία: θεωρίες και χαρακτηριστικά της ηγεσίας

Κοντογιαννάκη Βικτωρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την έννοια της ηγεσίας παρουσιάζοντας τις υπάρχουσες πρώιμες θεωρίες σχετικά με αυτήν. Διαχρονικά, υπάρχει ποικιλία ορισμών περί ηγεσίας, πρόκειται για μία έννοια για την οποία έχουν γραφτεί εκατοντάδες ορισμοί. Κοινή συνισταμένη των ορισμών είναι πως η ηγεσία περικλείει μέσα της τον όρο επιρροή (επίδραση) ενός ατόμου (ηγέτη) σε άλλους με σκοπό την επίτευξη στόχων. Γίνεται αναφορά στον ρόλο και στις προϋποθέσεις της ηγεσίας, μιας και η αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που συμβάλλει σε αλλαγές και αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα. Παρατίθενται οι βασικότερες θεωρίες ηγεσίας, σε μια προσπάθεια να κατανοηθεί η έννοια αυτή μέσα από το πρίσμα των διάφορων θεωριών που έχουν διατυπωθεί. Πρόκειται για τις παρακάτω θεωρίες: γενετική θεωρία, θεωρία χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, συμπεριφοριστικές θεωρίες και θεωρίες εξάρτησης ή περιστασιακές/ενδεχομενικές. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Θεωρίες Ηγεσίας

Educational Leadership: theories and characteristics of leadership

Victoria Kontogiannaki, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

This article deals with the concept of leadership by presenting the existing early theories about it. Throughout time, there have been various definitions of leadership, it is a concept for which hundreds of definitions have been written. A common component of the definitions is that leadership encompasses the term influence (effect) of a person (leader) on others in order to achieve goals. Reference is made to the role and conditions of leadership, since effective leadership is the one that contributes to changes and results at many levels. The most basic theories of leadership are listed, in an attempt to understand this concept through the prism of the various theories that have been formulated. These are the following theories: genetic theory, trait theory, behaviorist theories and dependency or situational/contingent theories. Finally, the conclusions and bibliographic references are listed.

Key-Words: Leadership, Leadership Theories

Εισαγωγή

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καίριος, προκειμένου ο οργανισμός να προοδεύσει και να επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Πολλές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις διατυπώθηκαν, με σκοπό να κατανοηθεί η έννοια κι ο τρόπος λειτουργίας της

ηγεσίας. Κάθε μία από τις θεωρίες στο παρόν άρθρο προσεγγίζει και περιγράφει κάτω από το δικό της πρίσμα την έννοια της ηγεσίας και πάνω σε αυτές οικοδομήθηκαν τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας.

Ηγεσία

Έννοια και ορισμός της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας δεν έχει οριοθετηθεί πλήρως και ευκρινώς. Πρόκειται για μια έννοια με πολλαπλή νοηματοδότηση. Σε αυτό οφείλεται και η διατύπωση μεγάλου αριθμού ορισμών για την ηγεσία. Σχετικά με τους ορισμούς για την ηγεσία ο Yukl (1994) αναφέρει πως στις επιστήμες που έχουν κέντρο τον άνθρωπο όλοι οι ορισμοί περί ηγεσίας είναι χρήσιμοι και σωστοί.

Εκπαιδευτική ηγεσία, σύμφωνα με τον ορισμό του Caldwell (2006) είναι μία πορεία που στοχεύει στον συντονισμό των ανθρώπων στην έμπνευση και στην αλλαγή. Αυτή η πορεία επιδρά και σε άλλα μέλη του οργανισμού προς επίτευξη των στόχων των ιδίων αλλά και της σχολικής μονάδας (Luenburg & Orstein, 2008).

Η Αθανασούλα – Ρέππα (2008) συνοψίζοντας τους ορισμούς περί ηγεσίας αναφέρει ότι οι περισσότεροι εξ αυτών συγκλίνουν στα εξής: κατά πρώτον η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, η οποία εμφανίζεται αλληλεπιδραστικά μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και κατά δεύτερον η σκόπιμη επιδίωξη των ηγετών να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ατόμων. Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως σε όλες τις θεωρίες σχετικά με την ηγεσία το κοινό γνώρισμα είναι η επιρροή ενός ατόμου με στόχο την πραγμάτωση των στόχων που έχουν καθοριστεί (Bass & Stodgill, 1990).

Ο ρόλος της ηγεσίας

Για να λειτουργήσει εύρυθμα και να ευημερήσει ένας οργανισμός, παίζει καθοριστικό ρόλο ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, διότι μία αποτελεσματική ηγεσία θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα (Yukl & VanFleet, 1992).

Προϋποθέσεις ηγεσίας

Δεν μπορεί να υπάρξει ηγεσία χωρίς οπαδούς. Η ηγεσία απαιτεί: επικοινωνία, προσωπικότητα που να εμπνέει, ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος να ανταποκριθεί στην υποκίνηση, με προαπαιτούμενα να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις θεωρίες σχετικά με την υποκίνηση (Donnell & Koontz, 1983). Όπως εξηγεί ο Κουτούζης κ, ά. (1999), ο όρος υποκίνηση ή παρακίνηση είναι μία διαδικασία που ενεργοποιεί τις ικανότητες των εργαζόμενων προς την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη γνώση των αναγκών των εργαζόμενων και την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών. Η έννοια-διάσταση της ηγεσίας παρουσιάστηκε υπό την οπτική γωνία των πρώιμων θεωριών ηγεσίας που δίνονται παρακάτω.

Γενετική θεωρία

Πρόκειται για τη θεωρία που βασίζεται στην κληρονομικότητα των ικανοτήτων του ηγέτη. Η βάση της συνοψίζεται στη φράση «ο ηγέτης γεννιέται, δε γίνεται». Οι ηγέτες παρουσιάζονται ως μυθικά ή ηρωικά πρόσωπα, που έχουν προικιστεί με έμφυτα χαρακτηριστικά, που συντελούν στο να αναπτυχθεί μία ηγετική συμπεριφορά σε διάφορους χώρους (Νικολαΐδου, 2012; Τεκτονοπούλου, 2015). Η θεωρία αυτή χαρακτηρίστηκε αναξιόπιστη, αφού δεν μπόρεσε να δώσει εξήγηση σχετικά με την ανάδειξη σε θέσεις εξουσίας και επιρροής ατόμων με προσωπικές ικανότητες και δημιουργικότητα και όχι βάσει κάποιας κληρονομικότητας (Montana & Charnov, 2002).

Θεωρία χαρακτηριστικών γνωρισμάτων

Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην ερμηνεία πως ο ηγέτης δε γίνεται, αλλά γεννιέται. Υποστήριζε ότι διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα από τη φύση του. Είναι εξαιρετικά ευφυής, ενεργητικός, δίκαιος, ψηλός κ.λπ. (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα με τον Bass (1990) οεπιτυχημένος ηγέτης διαθέτει τρία γνωρίσματα και είναι: ηευφυΐα, η προσωπικότητα και οι ικανότητες. Η θεωρία με την πάροδο του χρόνου ατόνησε, λόγω του ότι οι μελετητές δεν κατέληξαν σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να διακρίνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη (Stogdill, 1948, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014).

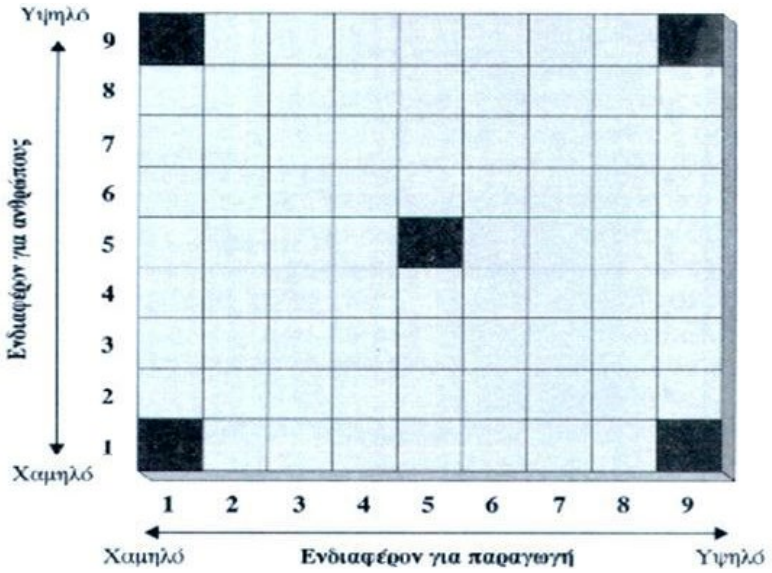
Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι μελετητές ενδιαφέρθηκαν για το πώς συμπεριφέρονται οι ηγέτες, δηλαδή επιδίωξαν να εξετάσουν «τι κάνει έναν άνθρωπο ηγέτη» μιας και οι παραπάνω θεωρίες απέτυχαν στο να δώσουν σαφείς απαντήσεις. Τελειώνοντας η δεκαετία του ’40 και μέχρι την έναρξη της δεκαετίας του ’60 δύο πανεπιστήμια των ΗΠΑ, επικεντρώθηκαν στο θέμα αυτό, το πανεπιστήμιο Ohio State University και University of Michigan (Δικαίος κ.ά., 1999). Οι έρευνες στο πανεπιστήμιο Ohio State University επικεντρώθηκαν στη συμπεριφορά των αποτελεσματικών ηγετών. Στόχος των ερευνών ήταν να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο η απόδοση και η ικανοποίηση των εργαζόμενων επηρεάζεται από τη συμπεριφορά που καταδεικνύει ο ηγέτης. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι ηγέτες που έστρεφαν το ενδιαφέρον τους στους εργαζόμενους και δημιουργούσαν πλαίσια κατευθύνσεων, αυτοί (οι εργαζόμενοι) εμφάνιζαν αυξημένη αποδοτικότητα και ικανοποίηση και επιτυγχάνονταν έτσι οι στόχοι του οργανισμού (Stodgill, 1974, όπ. αναφ. στο Κουτούζης κ.ά. 1999). Εντοπίστηκαν λοιπόν δύο διαστάσεις στη συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη: το πλαίσιο κατευθύνσεων και η ευαισθητοποίηση/ενδιαφέρον. Με τον όρο «πλαίσιο κατευθύνσεων» εννοούμε την ικανότητα του ηγέτη να οδηγεί τους εργαζόμενους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Έτσι ο ηγέτης προσανατολίζεται προς την εργασία και το προϊόν που παράγεται από αυτήν (Κουτούζης κ.ά. 1999).

Δεν πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω έρευνες και ως εκ τούτου δεν προσδιορίστηκε ένας τύπος ηγέτη ως απόλυτα αποτελεσματικός.Παρόμοιες έρευνες διεξήχθησαν εκείνη την εποχή στο πανεπιστήμιο του Michigan, όπου χρησιμοποιήθηκαν για τις δύο διαστάσεις της ηγεσίας οι όροι «ανθρωποκεντρική» και «εργασιοκεντρική». Η πρώτη έδινε

έμφαση στους εργαζόμενους και στις ανάγκες του. Η δε δεύτερη στις δραστηριότητες που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία και κυρίως να αυξηθεί η παραγωγή. Ο ηγέτης διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους υφισταμένους του (Μπουραντάς κ.ά., 2013).

Η γνωστότερη θεωρία συμπεριφοράς είναι αυτή που ανέπτυξαν οι Blake&Mouton (1964), βασιζόμενοι στις παραπάνω έρευνες, η οποία είναι γνωστή ως «Διοικητικό Πλέγμα» (managerialgrid). Πρόκειται για ένα πλέγμα σε σχήμα ορθογωνίου, όπου στον οριζόντιο άξονα παρατηρούμε ότι ο ηγέτης στρέφεται στην παραγωγή και στον κάθετο άξονα το ενδιαφέρον του για τους εργαζόμενους. Οι άξονες αριθμούνται από το ένα έως το εννιά. Ο ηγέτης μπορεί να πάρει βαθμό από το ένα που είναι ο μικρότερος βαθμός μέχρι το εννιά που είναι ο μεγαλύτερος (Μπουραντάς, 2005). Στο κέντρο και στις κορυφές του σχήματος βρίσκονται οι πέντε (5) κύριοι τύποι ηγεσίας, που διαφοροποιούνται ως προς το ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους και την παραγωγή. Συνολικά, βλέπουμε ότι εμφανίζονται 81 θέσεις (τύποι ηγεσίας) από τις οποίες οι 5 παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον:



Σχήμα 1*: Το διοικητικό πλέγμα Blake-Mouton, Πηγή: Κουτούζης κ.ά., 1999*

Σημείο 9,9: το στέλεχος ενδιαφέρεται για τους εργαζόμενους και για την παραγωγή. Ο τύπος ηγεσίας ονομάζεται ομαδικός ή δημοκρατικός.
Σημείο 1,9: το στέλεχος ενδιαφέρεται για τους εργαζόμενους αλλά δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον για την παραγωγή. Ο ηγέτης είναι αγαπητός. Ο τύπος ηγεσίας ονομάζεται συναδελφικός.
Σημείο 5,5: το στέλεχος ενδιαφέρεται σε μέτριο βαθμό για τους εργαζόμενους και για την παραγωγή. Πρόκειται για τη συνηθέστερη μορφή στελέχους.
Σημείο 9,1: το στέλεχος ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο στην παραγωγή κι όχι στις ανάγκες των εργαζομένων. Επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού, όμως δεν είναι καθόλου δημοφιλής ως ηγέτης. Ο τύπος ηγεσίας ονομάζεται απολυταρχικός.

Σημείο 1,1: το στέλεχος δε δείχνει ενδιαφέρον ούτε για τους εργαζόμενους ούτε για την παραγωγή. Πρόκειται για τη χειρότερη θέση από όλες. Ο τύπος ηγεσίας μπορεί να χαρακτηριστεί αδιάφορος.

Το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton δέχτηκε έντονη κριτική λόγω του ότι αντιλαμβάνεται με πολύ απλό τρόπο την ηγεσία (Montana & Charnov, 2002).

Η θεωρία Χ και Υ: Σύμφωνα με τη θεωρία του McGregor (1960) οι ηγέτεςταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: 1) σε όσους υποστηρίζουν τη θεωρία Χ και 2) σε όσους υποστηρίζουν τη θεωρία Υ.

Η θεωρία Χυποστηρίζει πως οι περισσότεροι άνθρωποι εκ φύσεως αποφεύγουν την πολλή εργασία, θέλουν να έχουν ελεύθερο χρόνο, απομακρύνονται από τις ευθύνες και ως εκ τούτου χρειάζονται έναν ηγέτη αυταρχικό που θα τους ελέγχει, θα τους καθοδηγεί και θα αποφασίζει για εκείνους. Επομένως, οι ηγέτες συμπεριφέρονται με αυταρχικό στυλ αν θεωρούν ότι οι εργαζόμενοί τους κατατάσσονται στη θεωρία Χ.

ΘΕΩΡΙΑ Χ	**ΘΕΩΡΙΑ Υ**
Η πλειονότητα των ανθρώπων απεχθάνεται την εργασία	Η εργασία είναι ευχάριστη και έχει παιγνιώδη μορφή
Πολλοί άνθρωποι δεν έχουν φιλοδοξίες, δε δείχνουν υπευθυνότητα	Για επίτευξη των στόχων του οργανισμού απαιτείται πειθαρχία του εαυτού τους
Πολλοί άνθρωποι δεν είναι δημιουργικοί και δε δίνουν λύσεις στα προβλήματα της εργασίας τους	Οι άνθρωποι δείχνουν δημιουργική ικανότητα στην επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού
Αρκούνται στο να ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες και την ασφάλειά τους	Για κάλυψη αναγκών ανωτέρου επιπέδου η υποκίνηση αποτελεί βασική προϋπόθεση
Μέσα από έλεγχο και καταναγκασμό πετυχαίνουν τους στόχους του οργανισμού	Η κατάλληλη υποκίνηση είναι προϋπόθεση για εργαζόμενους αυτοκατευθυνόμενους και δημιουργικούς

Σχήμα 2: *Κατηγορίες εργαζομένων Χ, Υ Πηγή: Robbins S. P. , Coulter M, Delenzo D.A. (2017). Dioikis iEpixiriseon, Arches & Efarmoges, Ekd. Kritiki*

Η θεωρία Υ υποστηρίζει πως οι άνθρωποι χαίρονται και αγαπούν την εργασία, αντλούν ικανοποίηση μέσω αυτής και πρόθυμα αναλαμβάνουν δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων τους. Όταν βρεθούν στο κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον αναλαμβάνουν ευθύνες και είναι δημιουργικοί. Ως εκ τούτου χρειάζονται έναν δημοκρατικό ηγέτη. Συνεπώς, οι ηγέτες συμπεριφέρονται με δημοκρατικό στυλ αν θεωρούν ότι οι εργαζόμενοί τους κατατάσσονται στη θεωρία και που πιστεύεται ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Σχετικά με τις προαναφερθείσες συμπεριφορικές θεωρίες, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Μπουραντάς (2005), το ποιο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο εξαρτάται από τη συγκεκριμένη περίπτωση κάθε φορά. Αν χρησιμοποιηθούν στη περίπτωση που αρμόζει κάθε φορά, τότε θεωρούνται κατάλληλα. Τα κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί να επιλεχθεί το στυλ ηγεσίας, για να επιφέρει αποτελέσματα, είναι η εναρμόνισή του με το περιβάλλον εντός του οποίου ασκείται και με το έργο που έχει να πραγματοποιήσει ο ηγέτης με τους εργαζόμενούς του.

Θεωρίες εξάρτησης ή περιστασιακές/ενδεχομενικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην ηγεσία βάση της δεδομένης κατάστασης η οποία διαμορφώνεται τη δεδομένη στιγμή. Λαμβάνουν, δηλαδή, υπόψη τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις/περιστάσεις. Οι ηγέτες οφείλουν να επιλέγουν στυλ ηγεσίας αξιοποιώντας πλήθος ηγετικών πρακτικών, αναλόγως των περιστάσεων (Κατσαρός, 2008·Καμπουρίδης, 2002). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, των εργαζόμενων καθώς και της εργασίας λαμβάνονται υπόψη από αυτές τις θεωρίες.

Θεωρία του Fiedler

Ο Fiedlerπραγματοποίησε έρευνα χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο με σκοπό να διαπιστώσει αν οι ηγέτες στρέφονταν προς την εργασία ή τους εργαζόμενους. Πέραν αυτού, έγινε διερεύνηση τριών καθοριστικών μεταβλητών, (παραμέτρων που αφορούν στις συνθήκες οι οποίες επικρατούν τη δεδομένη στιγμή) οι οποίες είναι οι εξής:

- Ο βαθμός στον οποίο εμπιστεύονται και εκτιμούν οι εργαζόμενοι τον ηγέτη και ο βαθμός αποδοχής που νιώθει ο ηγέτης
- Η δομή των καθηκόντων, το είδος της εργασίας που θα πρέπει να διεκπεραιωθεί, δηλαδή η ύπαρξη ευκρινών οδηγιών και καθοδήγησης για τα καθήκοντα των εργαζόμενων
- Η δικαιοδοσία που έχει ο ηγέτης στο να ανταμείβει, να τιμωρεί, να απολύει, να επιπλήττει κ.ά.

Ο Fiedler διατείνεται πως όσο πιο καλές/ ευνοϊκές είναι οι σχέσεις του ηγέτη με τον εργαζόμενο, όσο πιο συστηματική και οργανωμένη είναι η εργασία και όσο πιο μεγάλη

είναι η δικαιοδοσία που έχει ο ηγέτης, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η ηγετική προσπάθεια.

Θεωρία των Vroom και Yetton

Η προσπάθεια των ερευνητών της ενδεχομενικής θεωρίας να διαπιστώσουν μία σχέση που να συνδέει τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι ηγέτες σε συνδυασμό με την κατάσταση στην οποία λειτουργεί συνεχίστηκε από τους Vroom και Yetton (1973)[1]. Εντόπισαν λοιπόν πέντε (5) στυλ ηγεσίας ύστερα από συγκεκριμένες ερωτήσεις προς τους ηγέτες και είναι τα ακόλουθα:

Συγκεντρωτικό στυλ i: ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του με βάση τις πληροφορίες που έχει. Συγκεντρωτικό στυλ ii: ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του με βάση τις πληροφορίες που λαμβάνει από τους εργαζόμενούς του.

Συμβουλευτικό στυλ i: ο ηγέτης συζητά με τον κάθε υφιστάμενο το πρόβλημα ατομικά και έπειτα παίρνει την απόφαση. Συμβουλευτικό στυλ ii: ο ηγέτης συζητά με τους υφιστάμενους ομαδικά το πρόβλημα κι έπειτα λαμβάνει την απόφαση.

Το δημοκρατικό στυλ: Λαμβάνεται συλλογική απόφαση, δημοκρατικά από την ομάδα, αφού ο ηγέτης παρουσιάσει το πρόβλημα στους εργαζόμενους.

Οι παραπάνω θεωρίες (εξάρτησης/ενδεχομενικές) έχουν το αρνητικό πως βασίζονται στην κρίση του ηγέτη σχετικά με το τι επικρατεί σε έναν οργανισμό, καθώς και για τις ανάγκες των υφισταμένων. Όμως, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε πως η άποψη για ευελιξία του εκάστοτε ηγέτη αναλόγως των συνθηκών και η προσαρμογή του στις καταστάσεις, οδηγούν στην αποτελεσματική ηγεσία, κάτι το οποίο είναι αποδεκτό και σήμερα.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διασαφηνιστεί και κατ' επέκταση να κατανοηθεί ο όρος ηγεσία μιας και πρόκειται για μία έννοια για την οποία υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Η έννοια της ηγεσίας περικλείει την επιρροή ατόμων προς την επίτευξη στόχων και συνδέεται άμεσα με την έννοια της αλλαγής, δημιουργίας προοπτικής. Σε μία προσπάθεια κατανόησης του «τι κάνει έναν άνθρωπο ηγέτη» η γενετική θεωρία διατυπώθηκε με την πεποίθηση ότι ο ηγέτης γεννιέται και η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ότι ο ηγέτης διαθέτει κατάλληλα χαρακτηριστικά. Οι δύο αυτές θεωρίες ατόνησαν και οι μελετητές στράφηκαν στο να ερευνήσουν τη συμπεριφορά του ηγέτη και τι είναι αυτό που τον κάνει αποτελεσματικό. Έτσι, διατυπώθηκαν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες με σημαντικότερες αυτών: τις δύο έρευνες που διεξήχθησαν σε

[1] https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LX6ZBRsX3kAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=vroom+yetton+leadership+theory&ots=nbewXMzJhL&sig=mm3kUU3y1d5QR2KaNR27StBBX2k&redir_esc=y#v=onepage&q=vroom%20yetton%20leadership%20theory&f=false

δύο παν/μια των ΗΠΑ, τη θεωρία Blake&Moutonκαιτη θεωρία Χ και Υ. Δε θα πρέπει να υιοθετείται μία και μόνο συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά αναλόγως το περιβάλλον που θα βρεθεί ο εκάστοτε ηγέτης πρέπει να διαθέτει την ευελιξία να προσαρμόζεται στο κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό. Τέλος, διατυπώθηκαν οι θεωρίες εξάρτησης ή περιστασιακές/ενδεχομενικές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στην ηγεσία βάση της δεδομένης κατάστασης η οποία διαμορφώνεται τη δεδομένη στιγμή με σημαντικότερες: τη θεωρία του Fiedler και αυτή των Vroomκαι Yetton.Όλες αυτές οι θεωρίες αποτέλεσαν τη βάση των σύγχρονων θεωριών ηγεσίας με σημαντικότερες: τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, τη συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa, A.(2008a). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora, I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina: Ekdoseis ION

Bass, B. M. &Avolio, B. J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Be-yond. *Journal of European Industrial Training, 14* (5), 21-27

Bass, B. M. &Stogdill, R. M. (1990). *Bass Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press

Blake, R.R., Mouton, J.S. (1981). *The Versatile Manager: A Grid Profile*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin

Bourantas, D. (2005). Igesia: O dromos tis diarkous epitychias. Athina: Ekdoseis Kritiki

Bourantas A., Vathis, A., Papakonstantinou, Ch., &Rekleitis P. (2013). *Arches Organosis kai Dioikisis Epicheiriseon kai Ypiresion.*Athina: Diofantos

Caldwell, J.B., 2006. Re-Imagining Educational Leadership. London: Sage Publications Ltd

Dikaios, K., Koutouzis, M., Polyzos, N., Sigalas, I., Chletsos, M. (1999). *Vasikes Arches Dioikisis Diacheirisis (Management) YpiresionYgeias*. Patra: Elliniko-AnoiktoPanepistimio

Donnell, C. &Koontz, H. (1983) *Organosi kai Dioikisi. Mia systimiki kai endechomeniki analysi ton dioikitikon leitourgion* (mtfr. VardakosChr.). tomos 3, ekdoseisPapazisi

Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill

Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai Dioikisi scholikon Monadon*. Athina: Kleidarithmos

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh/PaidagogikoInstitouto

Koutouzis M., Dikaios K. , Polyzos N. , Sigalas I. , Chletsos M. , Vasikes arches Dioikisis Diacheirisis (Management) Ypiresion Ygeias, EAP, Patra, 1999

Luenburg, F. C., & Orstein, A. C. (2008). Educational Administration: Concepts and Practices. Belmont, CA, USA: Wadsworth. McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill

McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill

Montana, P.J., Charnov, B.H. (2002). *Manatzment (Triti Amerikaniki Ekdosi*). Athina: Kleidarithmos

Nikolaidou, M. (2012). *Ekpaideftiki igesia e, kai; Chartografontas to pedio tis igesias stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin erevna kai stinpraxi*. Athina: ΄Ion

Pasiardis P. (2014). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. (2i ekd). Athina: Metaichmio

Tektonopoulou, M. (2015). *I IgesiastinProtovathmiaEkpaidefsi – TheoriakaiErevna* (Metaptychiakiergasia). DimokriteioPanepistimioThrakis, Alexandroupoli

Yukl G., Van Fleet, D.D. (1992) “Theory and research on leadership in organizations”, In: M. D. Dunnette & L. N L. Hough (eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2nd ed., vol. 3), 147-197. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists

Yukl, G.(1994). *Leadership in Organizations,* Upper Saddle River, N.J: Pearson/ Prentice Hall

Zavlanos, M. (1998).*Manatzment*. Athina, Ekdoseis Ellin

Ηγεσία & αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης - Βασικά μοντέλα ηγεσίας

Γούλα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη διοικητική λειτουργία και είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία των σχολικών οργανισμών. Η παρούσα εργασία διερευνά την έννοια της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας ειδικότερα, αφού τα τελευταία χρόνια η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει τη σύνδεσή της με τη σχολική αποτελεσματικότητα κι επιτυχία. Στη συνέχεια, επιχειρείται ο προσδιορισμός εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν τον σύγχρονο σχολικό ηγέτη αποτελεσματικό, καθώς επίσης και τα βασικά μοντέλα ηγεσίας σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, Μοντέλα ηγεσίας, Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης

Leadership & effective school leader-Basic models of leadership

Goula Vasiliki, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstracts

The concept of leadership plays a pivotal role for administrative procedure and is critical for the success of school organization. The purpose of the present study is to investigate the concept of leadership and especially the characteristics of educational leadership since recent international research has proven its relationship with school effectiveness and success. Consequently the definition of characteristics that make modern school leaders effective is attempted and also the basic models of leadership according to greek and international bibliography.

Key-Words: School leadership, Models of leadership, Effective school leader

Εισαγωγή

Η κοινωνία της πληροφορίας έχει ανάγκη από ένα σχολείο ευέλικτο, ανταγωνιστικό και καινοτόμο, καθώς και από μία ευέλικτη κι ευπροσάρμοστη σχολική ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας έχει ουσιαστική επίδραση στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού και ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή καθίσταται πολυδιάστατος και νευραλγικός για την εξασφάλιση των συνθηκών που θα προάγουν τη μάθηση. Ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών οργανισμών καθορίζεται από το προσωπικό στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε ηγέτης.

Ηγεσία

Αποσαφήνιση του όρου «Ηγεσία»

Το σημερινό επιχειρηματικό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών εξελίξεων χαρακτηρίζεται πιο πολύπλοκο, πιο ανταγωνιστικό και πιο απαιτητικό απ' ότι στο παρελθόν. Σε αυτό το περιβάλλον η διαρκής επιτυχία της επιχείρησης απαιτεί ευελιξία, συνεχείς καινοτομίες και ταυτόχρονα χαμηλό κόστος και υψηλή ποιότητα εξυπηρέτησης του πελάτη, προκειμένου να επιβιώσει και να αποβεί κερδοφόρα.

Σε αυτό το πλαίσιο και σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη & Ράπτη (2007), η ηγεσία αποτελεί σήμερα μία από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης, ενώ συγχρόνως είναι ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα αλλά και πιο σύνθετα θέματα. Ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει πως «θεωρείται δε ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων» (σ.96). Παρά το γεγονός ότι αποτελεί ζητούμενο και απασχολεί την επιστημονική έρευνα, «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός» (Yukl, 1994, σ.4-5).

Ως ηγεσία με την πλατιά έννοια, σύμφωνα με τη Σαΐτη (2000), μπορούμε να ορίσουμε : «τη διαδικασία επιρροής στη συμπεριφορά των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον [ηγέτη] έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η θελληματική συνεργασία των μελών, προϋπόθεση απαραίτητη για να εξασφαλιστεί το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα» (σ.228). Η Αθανασούλα–Ρέππα (2008) αναφέρει ότι η οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας εξετάζει την επιρροή που ασκούμε σε άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και περιορίζει τον ορισμό της σε δύο παραδοχές: α) η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, β) οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Γίνεται σαφές ότι ένα σημείο κοινής αποδοχής σε πολλούς ορισμούς για την ηγεσία αποτελεί η δύναμη της επιρροής. Ο Μπουραντάς (2002) διακρίνει την έννοια της επιρροής ως τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς σε σχέση με την έννοια της εξουσίας, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης. Κατά συνέπεια, ο όρος ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον προϊστάμενο ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατό θελληματική συνεργασία με τους υφισταμένους του και ανάμεσα σε αυτούς για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος.

Σχέση «Ηγεσίας» και «Διοίκησης»

Σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας είναι και η διάκρισή της από αυτή της διοίκησης. Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002) κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση. Ο Bennis (1990)

αναφέρει ότι οι έννοιες της διεύθυνσης/διοίκησης (management/administration) και της ηγεσίας (leadership) έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) «πρόκειται για επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους αλλά σαφώς διακριτούς ρόλους» (σ. 98). Χαρακτηριστική είναι η φράση του Bennis (1990) ότι «οι μάνατζερς κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα».

Οι Hersey & Blanchard (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008) ορίζουν τη διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού» (σ.14). Ο Παυλόπουλος (1983) υποστηρίζει ότι πυρήνας της διοίκησης αποτελεί ο προγραμματισμός και η με βάση τις σύγχρονες μεθόδους οργάνωση των μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού.

Ο Κατσαρός (2008) συγκρίνοντας τις δύο έννοιες, επισημαίνει ότι ένα διοικητικό στέλεχος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων βασιζόμενος στην επίσημη εξουσία που του παρέχει η θέση του. Αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού η ηγεσία δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση, αλλά εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής. Σε αντίθεση, ένας ηγέτης, ακόμα κι αν δεν έχει επίσημη εξουσία, μπορεί να αναδυθεί μέσα από τη δυναμική μιας ομάδας.

Εκπαιδευτική ηγεσία

Το σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο

Ο Μιχόπουλος (1998) διαπιστώνει πως το σχολείο, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, αλληλεπιδρά διαρκώς με το εξωτερικό του περιβάλλον με σχέσεις αμφίδρομης εξάρτησης και επιρροής. Οι σημερινές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες απαιτούν ένα σχολείο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει να είναι αποτελεσματικός, αποδοτικός και ανοιχτός στη σύγχρονη κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Σε αυτό το πλαίσιο, η διοίκηση της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται γύρω από έννοιες όπως η οικονομία, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα και απομακρύνεται από τις παραδοσιακές αρχές και αξίες (Μακρυδημήτρης, 2003).

Η Ζιάκα (2014) επισημαίνει ότι η «αποτελεσματικότητα» είναι μια πολυδιάστατη έννοια που δεν μπορεί να αποτυπωθεί με μαθηματική ακρίβεια, ενώ τα κριτήρια της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι μάλλον ποιοτικά και η επιστημονική κοινότητα δε φαίνεται να καταλήγει σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία σχολικής αποτελεσματικότητας.

Το γενικό συμπέρασμα σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), που προκύπτει από όλες σχεδόν τις ερευνητικές τάσεις είναι ότι «τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών» (σ. 96). Ο Πασιαρδής (2014) συγκεντρώνει επτά

παράγοντες αποτελεσματικότητας: 1) εκπαιδευτική ηγεσία, 2) υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά εκπαιδευτικού, 3) έμφαση στη διδασκαλία, 4) σχολικό κλίμα, 5) μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, 6) συνεργασία κι ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και 7) παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο.

Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να γίνεται άκριτη μεταφορά των αρχών του management στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1998). Πολλοί μελετητές εντοπίζουν τέσσερα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης: α) την αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, β) την αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων, των εργαζομένων αλλά και του αποτελέσματος – προϊόντος, γ) τη διοικητική αποδυνάμωση και την έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου και δ) την αντίφαση μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα και των εννοιών της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας (Κατσαρός, 2008).

Σχολική ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία για την αποτελεσματικότητά του. Ο ρόλος του διευθυντή, καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος, καθώς καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων (Καμπουρίδης, 2002).

Ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρεται στον όρο «εκπαιδευτική ηγεσία» ως αποτύπωση της ανάγκης για εξέλιξη στον ρόλο του στελέχους της εκπαίδευσης, εναρμόνισή του με τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και μετακίνηση του ενδιαφέροντος από τα τυποποιημένα καθήκοντά του στην ανάληψη πρωτοβουλιών, εισαγωγή καινοτομιών και συμμετοχική διοίκηση. Ο Πασιαρδής (2014) τονίζει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας στην προσπάθεια να βρεθεί ο καλύτερος τρόπος εναρμόνισης του σχολείου με τις κοινωνικές επιταγές, αφού αυτή συμβάλλει στην επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ο αποτελεσματικός/επιτυχημένος σχολικός ηγέτης

Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά όμως που πρέπει να διακρίνουν τον σύγχρονο αποτελεσματικό ηγέτη; Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) ο ικανός ηγέτης γνωρίζει καλά το συγκείμενο του σχολείου του και το διαχειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό, ώστε να μπορέσει να επιλύσει καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής. Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι απαραίτητο προσόν για τους ηγέτες στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η επίδειξη υψηλού επιπέδου νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας.

Πολλοί μελετητές συγκλίνουν σε έξι βασικά γνωρίσματα που οφείλει να έχει ένας χαρισματικός ηγέτης: 1) τη δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, 2) την προώθηση κατανεμημένης εργασίας, 3) τη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, την ανάπτυξη και κατανόηση προσωπικού, 5) τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, και 6) την ικανότητα χειρισμού σωστής επικοινωνιακής τακτικής (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Στους Leithwood, Day, Sammons, Harris, και Hopkins (2008), ο αποτελεσματικός ηγέτης διακρίνεται για: α) το όραμά του και την κατεύθυνση του προσωπικού στην εξυπηρέτησή αυτού, β) την κατανόηση των ανθρώπων και τη συμβολή του στην ανάπτυξή τους επενδύοντας στις γνώσεις και δεξιότητές τους, γ) τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης και δ) τον ανασχεδιασμό του οργανισμού μέσω μιας κουλτούρας συνεργασίας με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δε θα επιδιώξει να επηρεάσει τους συναδέλφους του-εκπαιδευτικούς μέσω της νόμιμης θέσης και εξουσίας που του έχει δοθεί άνωθεν αλλά μέσω της εμπιστοσύνης που οι τελευταίοι τού παρέχουν (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Επιτυχημένος σχολικός ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος συλλαμβάνει και μεταδίδει το όραμά του, δημιουργεί θετικό κλίμα μάθησης, εμπλέκει το προσωπικό του στη λήψη αποφάσεων και ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών, δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για τα άτομα, αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για μίμηση, παρακολουθεί στενά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την πρόοδο των υφισταμένων του και των μαθητών, αξιολογεί την ποιότητα του έργου και αναλαμβάνει διορθωτική δράση όπου απαιτείται, δε φοβάται να ρισκάρει και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων του και γενικώς εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Πασιαρδής (2014) τονίζει ότι χρειαζόμαστε στελέχη με ευσυνειδησία, βαθιά αίσθηση της διοίκησης, αυτογνωσία και ενσυναίσθηση, πάθος για την εργασία τους, αξιοπιστία, επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες από τις οποίες περιβάλλεται ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο.

Μοντέλα ηγεσίας / βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Το μεγάλο ενδιαφέρον για το φαινόμενο της ηγεσίας και της σημασίας της στον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών και συμπληρωματικών τύπων ηγετικής συμπεριφοράς.

Ο Σαΐτης (2008) καθορίζει τρία βασικά πρότυπα εκπαιδευτικής ηγεσίας με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων:

► Την αυταρχική, σύμφωνα με την οποία ο προϊστάμενος κυρίως επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους του.

► Τη χαλαρή ή εξουσιοδοτική, σύμφωνα με την οποία ο προϊστάμενος μεταβιβάζει σχεδόν ολόκληρη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα ενεργώντας μόνο ως χορηγός πληροφοριών.

► Τη δημοκρατική ή συμμετοχική, σύμφωνα με την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται ύστερα από έναν γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ όλων των μελών της ομάδας.

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, που επικράτησαν στα τέλη της δεκαετίας του ’60, συνέβαλαν στη διαμόρφωση της έννοιας του «ευέλικτου ηγέτη», ο οποίος είναι ικανός να προσαρμόζεται στη μεταβλητότητα και στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος εργασίας, ακολουθώντας το ανάλογο στυλ ηγεσίας. Η πιο αντιπροσωπευτική προσέγγιση αυτού του τύπου είναι η «Ενδεχομενική Θεωρία της Ηγεσίας» του Fiedler που συνοψίζεται στη φράση «μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Κατσαρός, 2008, σ.104).

Μοντέλα «νέας ηγεσίας»

Στην τάση της «νέας ηγεσίας», που επικράτησε από τη δεκαετία του ’80, περιλαμβάνονται η «μετασχηματιστική», η «συναλλακτική» και η «χαρισματική» ηγεσία.

Ο όρος «μετασχηματιστική ηγεσία» διατυπώθηκε από τον Bass (1985) και στηρίζεται στη διάσταση που δίνει ο ηγέτης στην αλλαγή, στη δημιουργία οράματος, στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και γενικά σε ό, τι αφορά στην ανάπτυξη του οργανισμού, χωρίς να προσδοκά σε κάποιο ανταποδοτικό όφελος (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναπτύσσουν τη συνείδηση των εργαζομένων στον τομέα που ηγούνται γοητεύοντάς τους με υψηλές ιδέες και αξίες, αναζητούν πιθανά κίνητρα έτσι ώστε να βελτιωθεί η απόδοσή τους, επιδιώκουν να ικανοποιήσουν υψηλότερες ανάγκες και θέτουν συνεχώς κοινούς στόχους. Σύμφωνα με τη Γαλάνη (2005), τα βασικά συστατικά επιτυχίας μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι:

● Η μεμονωμένη εκτίμηση, ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης φροντίζει για τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες των οπαδών του και για τις αναπτυξιακές τους ανάγκες.

● Το εμπνευσμένο κίνητρο, οι βασικοί δείκτες του οποίου είναι το οργανωτικό όραμα, η επικοινωνία, οι προκλήσεις των εργαζομένων, η ενθάρρυνση και η αυτονομία.

● Η διανοητική υποκίνηση, σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες υποκινούν τους εργαζομένους, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους και δέχονται τις προτάσεις τους ως βάση για ισότιμο διάλογο καταλήγοντας σε αποφάσεις που απεικονίζουν μια συναίνεση μεταξύ ηγετών και εργαζομένων.

● Η εξιδανικευμένη επιρροή, η συμπεριφορά που ενθαρρύνει τους οπαδούς να χρησιμοποιούν τους ηγέτες τους ως πρότυπα ρόλου.

Ο Leithwood (όπως αναφέρεται στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.68-69) επισημαίνει οχτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: α) δημιουργία σχολικού οράματος, β) προσδιορισμός σχολικών στόχων, γ) πρόκληση διανοητικής παρακίνησης, δ) προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, ε) παροχή προτύπων, στ) επίδειξη προσδοκιών απόδοσης, ζ) διαμόρφωση κουλτούρας και η) ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας.

Η «συναλλακτική ηγεσία» βασίζεται σε ένα είδος συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του. Ο Burns (1978) μίλησε πρώτος για αυτόν τον τύπο ηγεσίας στον χώρο της πολιτικής και όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρακινούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Πασιαρδής, 2004). Στην εκπαίδευση, ο ηγέτης, γνωρίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσπαθεί να τους επηρεάσει μέσω μιας συναλλαγής, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας και να οδηγηθεί στη σχολική αποτελεσματικότητα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η επιτυχία της «χαρισματικής ηγεσίας», σύμφωνα με την εργασία του House (1977), έγκειται στην ικανότητα των ηγετών να πείθουν τα μέλη για την ορθότητα των απόψεών τους, να κερδίζουν την υπακοή και την αφοσίωσή τους στην αποστολή τους αλλά και να ενισχύουν την πίστη τους στις δυνατότητές τους (Κατσαρός, 2008).

Σύγχρονοι τύποι ηγεσίας

Στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, οι Leithwood & Duke (όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008, σ.106-107) ταξινόμησαν τις διάφορες προσεγγίσεις της ηγεσίας σε έξι μοντέλα-τύπους : α) «εκπαιδευτική ηγεσία», β) «διοικητική ή διαχειριστική», γ) «μετασχηματιστική», δ) «ηθική», ε) «συμμετοχική», και στ) «ενδεχομενική».

Οι ηγέτες που υιοθετούν το μοντέλο της «εκπαιδευτικής ηγεσίας» αντλούν τη δύναμη εξουσίας κι επιρροής τους από τη διοικητική θέση και τις εξειδικευμένες σπουδές τους και σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008), στηρίζονται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών: «α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος»(σ.107).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι ηγέτες του «διοικητικού» μοντέλου αντλούν τη δύναμή τους με βάση τη διοικητική τους θέση και η εξουσία τους είναι ανάλογη με τη βαθμίδα της ιεραρχίας στην οποία έχουν φτάσει, ενώ βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία κι ο έλεγχος.

Οι Leithwood & Duke (όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008) αναφέρουν ότι η «ηθική ηγεσία» εστιάζει «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος» (σ.109-110).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), «η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων» (σ.110). Το μοντέλο αυτό δύναται, με βάση τις έρευνες, να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αφού καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων αξιοποιώντας τις ιδέες και δυνατότητές τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Η «ενδεχομενική ηγεσία» εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις οργανωτικές συνθήκες και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαΐτης, 2000).

Ένα άλλο μοντέλο ηγεσίας είναι και αυτό της «κατανεμημένης». Σύμφωνα με τους Γιάγκου & Θεοφιλίδης (2012), «η Κατανεμημένη Ηγεσία αναφέρεται στην άσκηση εξουσίας η οποία, σε αντιδιαστολή με αυτή που είναι συγκεντρωμένη σ' ένα άτομο, διαμοιράζεται σε πολλούς» (σ.153), στοχεύοντας στην απελευθέρωση, ενίσχυση και αξιοποίηση του ανθρώπινου και μη δυναμικού όλης της σχολικής μονάδας. Η προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς, οι οποίοι συνοψίζονται από τους Leithwood et al. (όπως αναφέρεται στο Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012) ως εξής: Πρώτον, στο πλαίσιο κατανεμημένης πρακτικής αναπτύσσονται αποτελεσματικές κοινότητες μάθησης. Δεύτερον, επέρχεται βελτίωση και μετασχηματισμός στη λειτουργία του σχολείου με την αύξηση των ατόμων που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Τρίτον, προτείνονται λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κάθε οργανισμός, οι οποίες πιθανόν να μην ήταν εφικτό να επιλυθούν από ένα μόνο άτομο. Τέταρτον και πιο σημαντικό, η κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί μια νέα δυναμική που βοηθά σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Οι συνεχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο απαιτούν προσαρμοστικότητα κι ευελιξία, καθώς η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού γίνεται καίριο ζητούμενο και αποτελεί το κλειδί για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, ικανών να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου κρίνεται πλέον πολύ σημαντικός και πολύπλοκος, αφού καλείται να μεταμορφωθεί από διευθυντής-γραφειοκράτης σε έναν αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης, πάντα σε συνάρτηση με το συγκείμενο της σχολικής του μονάδας, επιλέγει το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας και δημιουργεί το δικό του όραμα, ένα όραμα το οποίο μεταδίδει και μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου αλλά και με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Γίνεται ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση με τη συμπεριφορά και τη δράση του. Οργανώνει, συντονίζει και χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Αξιοποιεί τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και επενδύει σε αυτές. Κύριο μέλημά του είναι η εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών των μαθητών και η δημιουργία ενός σχολείου ποιότητας.

Θέτει στόχους που απορρέουν από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών και επιδιώκει την επίτευξή τους αναπτύσσοντας ένα θετικό κλίμα σύμπνοιας. Ως επαγγελματίας ηγέτης, διακρίνεται για την επαγγελματική και αντιληπτική του ικανότητα, συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης και επιλύει προβλήματα.

Βιβλιογραφία

Athanasoula–Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora*. Athina: Ellin.

Andreou, A. (1998). *Zitimata dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina: Vivliogonia.

Bennis, W.G. (1990). *A force for Change: How leadership differs from management*. US/UK: Macmillan.

Vitsilaki, Ch. & Raptis, N. (2007). *Igesia kai Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: I Taftotita tou Diefthynti tis Protovathmias Ekpaidefsis*. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi.

Galani, P. (2005). *Oi gynaikes diefthyntries einai kalyteroi igetes apo tous andres diefthyntes stin elliniki protovathmia ekpaidefsi;* Patra: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Giagkou, G. & Theofilidis, Ch. (2012). I anatomia enos dimotikou scholeiou mesa apo to fako tis katanemimenis igesias. Sto N. Tsangaridou, K. Mavrou, S. Symeonidou, E. Ftiaka, L. Symeou & I. Ilia (Epim.), *I Krisi kai o rolos tis Paidagogikis: Thesmoi, Axies, Koinonia – Praktika 12ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou*. Lefkosia: Panepistimio Kyprou.

Ziaka, V. (2014). O Rolos tou Diefthynti stin Apotelesmatiki Leitourgia mias Scholikis Monadas, *Elliniko Periodiko Dioikisis Athlitismou & Anapsychis*, 11 (1), 41-54.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Athina: Grigori.

Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Athina: Kleidarithmos.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institouto.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL.

Makrydimitris, A. (Epim.) (2003). *Aftodioikisi kai Kratos sto plaisio tis pagkosmiopoiisis*. Athina: Ant. Sakkoulas.

Michopoulos, A. (1998). *Ekpaideftiki Dioikisi I*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Bourantas, D. (2002). *Manatzment: Theoritiko Ypovathro, Sygchrones Praktikes*. Athina: Benou.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi* (2i ekd.). Athina: Metaichmio.

Pavlopoulos, P. (1983). *To dioikitiko fainomeno sto plaisio tis theorias ton organoseon*. Athina- Komotini: Sakkoula.

Saiti, A. (2000). *Gynaikes ekpaideftikoi kai scholiki dioikisi stin Ellada*. Athina: Typothito.

Saitis, Ch. (2000). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Atrapos.

Saitis, Ch. (2002). *O Diefthyntis sto Sygchrono Scholeio- Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Aftoekdosi.

Saitis, Ch. (2008). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institouto.

Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης στο πλαίσιο εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Δαούλα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71 ΕΑΕ, M.Ed.- Εκπαίδευση Ενηλίκων
Χαλκιώτης Δημήτριος, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ, Σύμβουλος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΙΕΠ

Περίληψη

Η αποκρυστάλλωση της κοινωνίας της γνώσης και η κλιμακούμενη απαίτηση για διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη για άμεση αναπροσαρμογή και εξέλιξη των σύγχρονων σχολικών οργανισμών. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό αλλά και η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ αποτελούν νευραλγικούς στυλοβάτες ουτως ώστε το σύγχρονο σχολείο να ανταπεξέλθει στον αδυσώπητο ρυθμό αλλαγών της σύγχρονης πραγματικότητας και των συνακόλουθων επιταγών της. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, τη λειτουργία σχολείων ως οργανισμών μάθησης και την μεταξύ τους συσχέτιση. Έπειτα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών έχει υιοθετηθεί σε μέτριο ως υψηλό βαθμό η φιλοσοφία ΔΟΠ, πως λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί σε μέτριο βαθμό και πως η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς μάθησης.

Λέξεις- Κλειδιά: Οργανισμοί μάθησης, Λειτουργία σχολείου ως οργανισμού μάθησης, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Transformation of schools into learning organizations within the framework of Total Quality Management implementation

Daoula Eleni, SEN Teacher, M.Ed.- Adult Learning
Halkiotis Dimitrios, Adjunct Lecturer in Greek Open University, Consultant of Intercultural Education Institute of Educational Policy

Abstract

The crystallization of the knowledge society and the escalating demand for quality assurance and improvement in the educational field, bring to the fore the need for immediate readjustment and development of modern school organizations. The transformation of schools into learning organizations as well as the adoption of the philosophy of the TQM are vital pillars so that the modern school can cope with the relentless pace of changes of the modern reality and its accompanying imperatives. In this context, the present research effort investigates the views of teachers of primary schools in the prefecture of Athens regarding the application of TQM principles and the operation of schools as learning organizations. The interpretation of the findings shows that schools

in the prefecture of Athens have adopted from a lower up to a great extent elements of TQM philosophy, that they operate moderately as learning organizations and that the adoption of the TQM philosophy strengthens their transformation into learning organizations.

Key-Words: learning organization, schools as learning organizations, Total Quality Management.

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κόσμος, όπως αυτός διαμορφώνεται από τις συντελούμενες τεχνολογικές, περιβαλλοντικές, οικονομικές, δημογραφικές και κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, καθιστά επιτακτικό τον επαναπροσανατολισμό της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ειδικότερα, η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών ως μανθανόντων είναι η πλέον ενδεδειγμένη για την επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cedefop, 2003). Προκειμένου όμως να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών μονάδων σε σχολικούς οργανισμούς μάθησης, σύμφωνα με τους Stoll & Kools (2017) προϋποτίθεται αναθεώρηση των τετριμμένων πρακτικών, αρχών και πολιτικών διοίκησης και προώθηση σύγχρονων διοικητικών δομών που θα συντελούν αποτελεσματικά στη διαχείριση και εφαρμογή αλλαγών, ώστε οι σχολικοί οργανισμοί να αναπτύξουν και να εδραιώσουν μια κουλτούρα αδιάλειπτης και συλλογικής μάθησης. Οι Love, Li, Irani & Faniran (2000) μάλιστα υποστηρίζουν πως μια τέτοια κουλτούρα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ καθώς αυτή, όπως επισημαίνει ο Macher (1992) δύναται να προσφέρει ένα περιβάλλον όπου η συνεχής μάθηση μπορεί να ευδοκιμήσει.

Τι είναι οι οργανισμοί μάθησης;

Η έννοια των οργανισμών που μαθαίνουν έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής από τον Senge το 1990 και αποτελεί μια ταχέως διαδιδόμενη τάση στον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών στη σύγχρονη οργανωσιακή σφαίρα (Lewis, Benjamin, Juda & Marcella, 2008). Ειδικότερα οι οργανισμοί μάθησης περιγράφονται από τον Senge (1990) ως οι οργανισμοί στο πλαίσιο των οποίων οι άνθρωποι γίνονται κοινωνοί μιας αδιάλειπτης μαθησιακής διαδικασίας, αλληλοϋποστηρίζονται με αμοιβαία εμπιστοσύνη, λειτουργούν εξαιρετικά ως ομάδα, αντισταθμίζουν τους ενδοιασμούς των συναδέλφων τους, αλληλοσυμπληρώνουν τις δυνάμεις τους, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί και μοιράζονται ένα κοινό όραμα που υπερβαίνει τις ατομικές φιλοδοξίες με απώτερο στόχο όλοι να πραγματώνουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν.

Μια ακόμη δημοφιλής προσέγγιση διατυπώνεται από τον Garvin (1993) σύμφωνα με την οποία ως μανθάνων, χαρακτηρίζεται ο οργανισμός που έχει αναπτύξει την ικανότητα του να δημιουργεί, να προσλαμβάνει και να μεταφέρει τη γνώση, αναπροσαρμόζοντας με τέτοιο τρόπο τη συμπεριφορά του, ώστε να αντικατοπτρίζονται σε αυτή η καινούρια γνώση κι επίγνωση. Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά των Watkins & Marsick (1993) για τον ρόλο της μάθησης στο πλαίσιο ενός μανθάνοντα οργανισμού. Ειδικότερα οι δύο συγγραφείς υποστηρίζουν πως η μάθηση στο πλαίσιο ενός

μανθάνοντα οργανισμού συνιστά μια σταθερή και αδιάκοπη, στρατηγικά αξιοποιούμενη διαδικασία που έχει ενσωματωθεί πλήρως στο εργασιακό πλαίσιο και επιφέρει αλλαγές σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, μετασχηματίζοντας ουσιαστικά τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές, τα νοητικά μοντέλα, την πολιτική και τις διαδικασίες στους κόλπους ενός οργανισμού.

Εννοιολογική προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Η ΔΟΠ αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης που αναδύθηκε από τη βιομηχανική σφαίρα επηρεάζοντας σημαντικά τον τρόπο που διοικούνται και λειτουργούν οι οργανισμοί σήμερα (Díaz & Martínez-Mediano, 2018·Κουτούζης, 1999·Σαΐτης, 2008). Αν και δεν υπάρχει ομόφωνη συναίνεση ως προς τον ορισμό της, η ΔΟΠ είναι αναμφίβολα συνυφασμένη με την ανάπτυξη μιας κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας ο οργανισμός βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να παρέχει προϊόντα και υπηρεσίες υψηλής ποιότητας. Αναγνωρίζεται επίσης πως η υιοθέτηση της ΔΟΠ αποτελεί καθοριστικό συντελεστή επιτυχίας των οργανισμών και πως η διαχείριση ποιότητας είναι μια ολιστική, περιεκτική και συνεκτική διαδικασία στην οποία μετέχει όλο το ανθρώπινο δυναμικό (Nasim, Sikander & Tian, 2020). Υποστηρίζεται μάλιστα πως η εφαρμογή της ΔΟΠ αποτελεί πηγή καινοτομίας, αναπόσπαστο μέρος της εταιρικής κουλτούρας και σημαντικό παράγοντα για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας και την ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος ενός οργανισμού (Nasim, et al. 2020·Singh & Smith, 2004). Ως θεμέλιες αρχές της ΔΟΠ σύμφωνα με τους Töremen, Karakuş & Yasan (2009) αναδεικνύονται οι εξής:

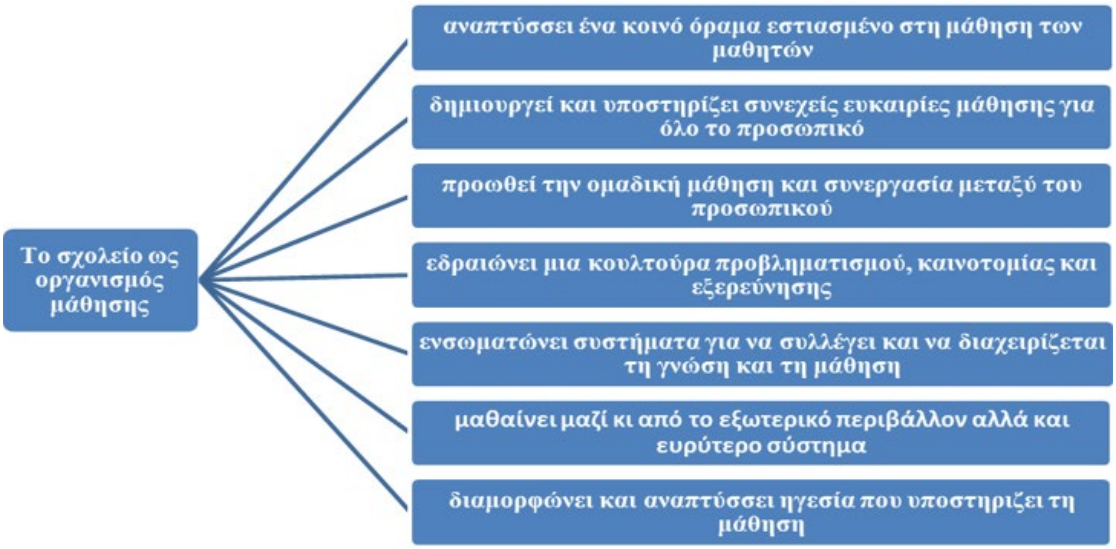
- Η δέσμευσης της ηγεσίας για παρακίνηση και υποστήριξη του προσωπικού
- Η αταλάντευτη εστίαση στους αποδέκτες των παρεχόμενων υπηρεσιών
- Η αδιάλειπτη βελτίωση των παρεχόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών
- Η συμπερίληψη και συμμετοχικότητα του ανθρώπινου δυναμικού
- Η κατ' εξακολούθηση επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού
- Το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και αποτελεσματική επικοινωνία
- Η λειτουργία του οργανισμού να στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η ΔΟΠ στο σχολείο και η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Τα ερωτήματα που προκύπτουν έπειτα από όσα προαναφέρθηκαν, είναι αν η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο και πώς τα σχολεία μπορούν να μετεξελιχθούν σε οργανισμούς μάθησης. Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά βρίσκεται στην πληθώρα ερευνών και μελετών που εντοπίζονται εδώ και αρκετά χρόνια στη βιβλιογραφία. Οι Singal Garg & Gupta (2016) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως το επιτακτικό αίτημα για υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση από πολύ νωρίς επίσπευσε τη μετάβαση της ΔΟΠ από το επιχειρηματικό γίγνεσθαι στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, στο οποίο η αποστολή της κρίνεται νευραλγικής σημασίας. Ειδικότερα η ΔΟΠ στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια οργανωσιακή φιλοσοφία που στοχεύει στην αδιάκοπη αναβάθμιση όλων των διεργασιών και διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε μία σχολική μονάδα (Mukhopadhyay, 2020·Singal et al. 2016). Ως εκ τούτου και όπως επισημαίνει ο

Houston (2007) η φιλοσοφία της ΔΟΠ ανεξαρτήτως των διαφοροποιήσεων και προσαρμογών που πιθανώς επιδέχεται κατά την υιοθέτηση της, δύναται να εφαρμοστεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, περιβάλλον και βαθμίδα εκπαίδευσης, όταν αυτή θεμελιώνεται απαρέγκλιτα στους πυλώνες που τη διέπουν, δηλαδή τις αρχές της.

Όσον αφορά τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης οι Kools & Stoll (2016) έπειτα από έρευνα που εκπόνησαν για τον OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) προτείνουν επτά «διαστάσεις» προσανατολισμένες στη δράση οι οποίες υπογραμμίζουν τόσο τις φιλοδοξίες ενός σχολικού οργανισμού μάθησης όσο και τις διαδικασίες που διέρχεται μια σχολική μονάδα καθώς μετεξελίσσεται σε μανθάνοντα οργανισμό. Οι επτά αυτές διαστάσεις αποτυπώνονται στο παρακάτω Σχήμα 1 και θεωρούνται απαραίτητες ώστε ο μετασχηματισμός του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό να καταστεί απτός και βιώσιμός.



Σχήμα 1: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (πηγή: Kools, Stoll, George, Steijn, Bekkers, & Gouëdard 2020, σελ. 4)

Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος και μεθοδολογική προσέγγιση

Στην πλειονότητα των ερευνών που έχουν εντοπιστεί από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα δύο αυτά ρεύματα, της ΔΟΠ δηλαδή και του οργανισμού μάθησης ερευνώνται κατεξοχήν ξεχωριστά. Παράλληλα βέβαια εντοπίζονται και μελέτες που αναδεικνύουν τη σύνδεση και συσχέτιση τους (Lam, Poon, & Chin, 2008·Love, Li, Irani & Faniran, 2000·Terziovski, Howel, Sohal & Morrison, 2000). Οι παρεμφερείς αυτές ερευνητικές προσπάθειες όμως, προέρχονται ως επί το πλείστον από τον χώρο των επιχειρήσεων και απουσιάζουν σημαντικά από τον εκπαιδευτικό κόσμο και ειδικότερα από δημόσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου αναδεικνύεται και η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η οποία διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ και τη συσχέτιση της με τη λειτουργία σχολείων ως οργανισμών μάθησης, φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη συμπλήρωση ενδεχόμενων κενών και να αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω έρευνα.

Μεθοδολογία έρευνας

Ως επακόλουθο του σκοπού της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1ο «Ποιες είναι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος και τον βαθμό εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν;»

2ο «Ποιες είναι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό που η εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης ;»

3ο «Σε ποιον βαθμό η υιοθέτηση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να συμβάλει στη μετεξέλιξη των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς που μαθαίνουν;

Προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Το δείγμα (221 εκπαιδευτικοί) προήλθε από τον πληθυσμό όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022, κατόπιν σκόπιμης βολικής δειγματοληψίας, ώστε να αντληθούν δεδομένα από όσες/ους ήταν διαθέσιμες/οι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η επιλογή του δείγματος υλοποιήθηκε με τη στρατηγική δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling) όπου ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου προωθούσε το ερωτηματολόγιο στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις (κλίμακα Likert) και για την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 27.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία: Από τους 221εκπαιδευτικούς το 83,7% (ν=185) είναι γυναίκες και 16,3% (ν=36) άνδρες. Ως προς την ηλικία, 39 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (17,6%) είναι μεταξύ 21 και 30 ετών, 81 (36,7%) είναι μεταξύ 31 και 40, 45 (20,4%) μεταξύ 41 και 50 και 56 (25,3%) άνω των 51 ετών. Ως προς τη σχέση εργασίας, 65,2% (ν=144) υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 34,8% (ν=77) ως αναπληρωτές. Ως προς το επίπεδο σπουδών, 93 (42,1%) κατέχουν το βασικό πτυχίο σπουδών ΑΕΙ, 10 (4,5%) έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση, 112 (50,7%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών και 6 (2,7%) έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Ως προς τον συνολικό χρόνο διδακτικής εμπειρίας, 27 εκπαιδευτικοί έχουν 1-3 έτη υπηρεσίας (12,2%), 23 εκπαιδευτικοί 4-6 έτη (10,4%), 49 εκπαιδευτικοί 7-11 έτη (22,2%), 45 εκπαιδευτικοί 12-19 έτη (20,4%), 57 εκπαιδευτικοί 20-30 έτη (25,8%) και 20 εκπαιδευτικοί 31-35 έτη (9%) συνολικής διδακτικής εμπειρίας.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσσών για την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α’ Αθηνών, οι περισσότεροι συμφωνούν πως αυτή, έχει υιοθετηθεί από μέτριο έως και υψηλό βαθμό (Μ.Τ.= 3,62). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 όλες οι τιμές των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις υποομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τη ΔΟΠ

βρίσκονται πάνω από την ουδέτερη τιμή της δήλωσης «3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ», προσεγγίζοντας λιγότερο ή περισσότερο την τιμή της δήλωσης «4=συμφωνώ».

ΜΕΡΟΣ Α΄	Μ.Ο. (Τ.Α)
α. Σαφήνεια των αρχών του σχολείου	3,79 (0,77)
β. Διοίκηση του σχολείου	3,63 (0,89)
γ. Βελτίωση του σχολείου	3,84 (0,75)
δ. Ποιότητα σχολικής ζωής	3,77 (0,87)
ε. Διαχείριση αλλαγών	3,32 (0,94)
στ. Υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π.	3,38 (0,95)
Α. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	3,62 (0,73)

Πίνακας 1: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Όσον αφορά τη διερεύνηση και ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσσών για τον βαθμό λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών ως μανθανόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως το σχολείο τους λειτουργεί σε μέτριο βαθμό (Μ.Τ.= 3,42) ως οργανισμός μάθησης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 όλες οι τιμές των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις υποομάδες ερωτήσεων του Μέρους Β' του ερωτηματολογίου βρίσκονται πολύ κοντά στην ουδέτερη τιμή της δήλωσης «3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ». Τις μεγαλύτερες τιμές ως προς τη συμφωνία των συμμετεχόντων συγκεντρώνουν οι μεταβλητές γ.Προώθηση μάθησης και συνεργασίας με 3,64, α.Ανάπτυξη κοινού οράματος προσανατολισμένο στη μάθηση των μαθητών με 3,59 και ζ.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας που υποστηρίζει τη μάθηση με 3,54.

ΜΕΡΟΣ Β΄	Μ.Ο. (Τ.Α)
α. Ανάπτυξη κοινού οράματος προσανατολισμένο στη μάθηση των μαθητών	3,59 (0,75)
β. Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό	3,42 (0,71)
γ. Προώθηση μάθησης και συνεργασίας	3,64 (0,76)
δ. Εδραίωση κουλτούρας, διερεύνησης και καινοτομίας	3,36 (0,83)
ε. Ενσωμάτωση συστημάτων για την συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης	3,30 (0,82)
στ. Μάθηση μαζί κι από το εξωτερικό περιβάλλον αλλά και ευρύτερο σύστημα	3,10 (0,90)

ζ. Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας που υποστηρίζει τη μάθηση	3,54 (1,05)
Β. Λειτουργία του Σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης	3,42 (0,71)

Πίνακας 2: Λειτουργία Σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης

Όσον αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσσών για τη συμβολή της υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, από τη γενική Μ.Τ.(=4,10) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν στο Μέρος Γ' που φαίνεται στον Πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνούν πως η υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ από τις σχολικές τους μονάδες μπορεί να συμβάλει ώστε αυτές να να μετεξελιχθούν σε οργανισμούς μάθησης.

ΜΕΡΟΣ Γ΄	Μ.Ο. (Τ.Α)
Δ.Ο.Π. και Σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης	4,10 (0,59)

Πίνακας 3: Δ.Ο.Π. και Σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης

Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις της διακύμανσης των Μ.Ο. one-way ANOVA των απαντήσεων και των Μ.Ο. των μεταβλητών που αντιστοιχούν σε ομάδες ερωτήσεων, με παράγοντα κάθε φορά μία από τις 6 δημογραφικές μεταβλητές. Παράλληλα πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων (Sperman's rho) μεταξύ των γενικών τιμών των Μ.Ο. των μεταβλητών των (Α', Β', Γ') μερών του ερωτηματολογίου προκειμένου να εντοπιστεί η ύπαρξη (ή απουσία) στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων (θετικών ή αρνητικών) μεταξύ των Μ.Ο. των αντίστοιχων απαντήσεων. Για λόγους οικονομίας του χώρου του παρόντος άρθρου οι αντίστοιχοι πίνακες συσχετίσεων δεν θα συμπεριληφθούν αλλά θα αναφερθούν χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα στην αποτύπωση των συμπερασμάτων που ακολουθεί.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως τα ευρήματα που προέκυψαν είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Ειδικότερα αναφορικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται πως οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην κλιμακούμενη απαίτηση για αναβάθμιση της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, σταδιακά εγκολπώνουν τις αρχές της ΔΟΠ στη λειτουργία τους. Στο πλαίσιο δηλαδή μιας ολοένα μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, παρατηρείται η τάση τα σχολεία να ενσωματώνουν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Díaz & Martínez-Mediano, 2018·Soria-García & Martínez-Lorente, 2014). Από τον μέτριο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των αλλαγών (Μ.Τ.= 3,32) συμπεραίνεται επίσης πως το εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται περαιτέρω ενίσχυση προκειμένου να κατανοήσει

την ανάγκη για αλλαγή, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη και την ωφελιμότητα για επιμορφώσεις σε αντικείμενα που άπτονται της σύγχρονης διοίκησης και ειδικότερα της ΔΟΠ για όλα τα μέλη του σχολείου. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Töremen, et al. (2009) που υλοποίησαν έρευνα για τη ΔΟΠ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το 2ο ερευνητικό ερώτημα για τη λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών ως οργανισμών μάθησης, παρατηρείται πως αυτά έχουν αρχίσει να συσσωματώνουν στη λειτουργιά τους στοιχεία τέτοιων οργανισμών, χωρίς όμως να μπορούν να χαρακτηριστούν αμιγείς σχολικοί οργανισμοί μάθησης. Ανάλογα συμπεράσματα για ελληνικά σχολεία παρατηρήθηκαν και σε έρευνες των (Βυζιώτη, 2019· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017· Τάγαρη, 2017) που ενισχύουν την άποψη πως για τα ελληνικά σχολεία απαιτούνται ακόμη αρκετές ζυμώσεις ώστε να μετεξελιχθούν σε μανθάνοντες οργανισμοί. Ειδικότερα βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας φαίνεται πως χρειάζεται περαιτέρω προσπάθεια για να καλλιεργηθεί και να θεμελιωθεί στα σχολεία μια κουλτούρα που θα ενισχύει τον πειραματισμό, τη διερεύνηση και την καινοτομία.

Παράλληλα αρκετές διεργασίες απαιτούνται ακόμη προκειμένου τα σχολεία να εδραιώσουν πρακτικές και συστήματα για τη συλλογή συστημάτων διαχείρισης της γνώσης και της μάθησης. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από το ποσοστό 37,6% των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν ότι στις σχολικές τους μονάδες συλλέγονται συχνά στοιχεία, προκειμένου να πραγματοποιείται αξιολόγηση της προόδου ή και να διαπιστώνονται ενδεχόμενες ελλείψεις στην αποτελεσματικότητα. Εξίσου ηχηρή κρίνεται και η απουσία μιας κουλτούρας που προωθεί τη συνεργατική μάθηση με άλλες σχολικές μονάδες ή ακαδημαϊκά ιδρύματα. Ως εκ τούτου, σηματοδοτείται η ανάγκη των σύγχρονων σχολείων να ενσωματώσουν διοικητικές δομές και πρακτικές ανάλογες με της ΔΟΠ η οποία σύμφωνα με δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020), εναρμονίζεται πλήρως με την εδραίωση μιας τέτοιας συλλογικής προοπτικής μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων του εσωτερικού αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων, από την επαγωγική στατιστική ανάλυση φάνηκε πως τα έτη εργασιακής εμπειρίας είναι ο μόνος παράγοντας που επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας (31-35) αποτελούν και την ομάδα με τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας τόσο ως προς την υιοθέτηση της φιλοσοφίας τη ΔΟΠ όσο και ως προς τη λειτουργία του σχολείου τους ως οργανισμού μάθησης. Αναδεικνύεται δηλαδή πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη επαγγελματικής εμπειρίας ενστερνίζονται περισσότερο την υιοθέτηση ρευμάτων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου, μέσω των οποίων προάγονται η διαρκής ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου, η διάχυση, διαχείριση και διαμοιρασμός της γνώσης και της μάθησης.

Όσον αφορά 3ο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης συγκλίνουν στην επαλήθευση της θετικής συσχέτισης μεταξύ της ΔΟΠ και της μετεξέλιξης των σχολείων σε μανθάνοντες

οργανισμούς. Ειδικότερα, από τις αναλύσεις συσχετίσεων προέκυψε πως η πιο ισχυρή, με τη μεγαλύτερη τιμή Sperman's rho, εμφανίζεται μεταξύ των γενικών τιμών των μεταβλητών «Α. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» και «Β. Λειτουργία του Σχολείου ως Οργανισμός Μάθησης» (r = 0,748, p<0,01). Όπως γίνεται αντιληπτό, τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν την αρχική υπόθεση, ότι δηλαδή η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ από τα σχολεία δύναται να ενισχύσει τη λειτουργία τους ως οργανισμών μάθησης και κατ'επέκταση τη μετεξέλιξη τους σε σχολικούς οργανισμούς μάθησης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από τους Watkins & Golembiewski (1995) που επισημαίνουν πως η ΔΟΠ ανέκαθεν συνιστούσε μια διοικητική φιλοσοφία που υιοθετείται για να οικοδομηθούν μανθάνοντες οργανισμοί, επαληθεύεται όμως και από τον Garvin (1993) ο οποίος υποστηρίζει πως η ΔΟΠ εάν εφαρμοστεί τόσο ως φιλοσοφία, όσο και ως σύνολο τεχνικών μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση οργανισμών μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cedefop, (2003*). Facing up to the learning organization challenge. Key issues from a European perspective.* Volume I. Cedefop Reference series; 41-I. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Díaz, J. A. A., & Martínez-Mediano, C. (2018). The impact of ISO quality management systems on primary and secondary schools in Spain. *Quality Assurance in Education*. https://doi.org/10.1108/QAE-06-2016-0028

Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization. Harvard Business Review,* 71: 4, 78-91.

European Commission (2020). Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025.

Houston, D. (2007). TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose. *Quality in Higher Education*, *13*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/13538320701272672

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education, 55(1), 24-42*. https://doi.org/10.1111/ejed.12383

Koutouzis, M. (1999). *Genikes Arxes Management, Touristiki Nomothesia kai Organosi Ergodotikon kai Sillogikon Foreon* (tomos A), Patra: EAP.

Lam, M. Y., Poon, G. K., & Chin, K. S. (2008). An organizational learning model for vocational education in the context of TQM culture. International Journal of Quality & Reliability Management. https://doi.org/10.1108/02656710810854269

Lewis, N., Benjamin, W. K., Juda, N., & Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Reviews, 3(9), 289-293.* https://doi.org/10.5897/ERR.9000393

Love, P. E., Li, H., Irani, Z., & Faniran, O. (2000). Total quality management and the learning organization: a dialogue for change in construction. *Construction Management & Economics*, *18*(3), 321-331. https://doi.org/10.1080/014461900370681

Macher, K. (1992). Organizations that learn. *The Journal for Quality and Participation*, *15*(7),8.

Mukhopadhyay, M. (2020). *Total quality management in education*. SAGE Publications Pvt. Limited.

Nasim, K., Sikander, A., & Tian, X. (2020). Twenty years of research on total quality management in Higher Education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, *74*(1), 75-97.

Papazoglou, A., Koutouzis, M. (2017). Ta scholeia os organismoi mathisis. Logoi, proypotheseis kai praktikes metaschimatismou. Praktika 1ou Diethnous Epistimonikou Synedriou me thema: Ekpaideftiki Igesia, Apotelesmatiki Dioikisi kai Ithikes Axies. (24- 26 Noemvriou) Panepistimio Makedonias Thessaloniki.

Saitis, Ch., (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Athina (aftoekdosi).

Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization.* New York, NY: Doubleday.

Singal, R., Garg, N., & Gupta, S. (2016). A review on (TQM) implementation in higher education institutions*. International Journal of Information Movement, 1(1), 46-49.*

Singh, P. J., & Smith, A. J. (2004). Relationship between TQM and innovation: an empirical study. *Journal of Manufacturing Technology Management*.

Soria-García, J., & Martínez-Lorente, Á. R. (2014). Development and validation of a measure of the quality management practices in education. *Total Quality Management & Business Excellence*, *25*(1-2), 57-79.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*. https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022

Tagari, M. (2017). To scholeio os organismos mathisis kai o rolos tis ekpaideftikis dioikisis me emfasi stin proothisi tis mathisis ton mathiton. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Terziovski, M., Howel, A., Sohal, A., & Morrison, M. (2000). Establishing mutual dependence between TQM and the learning organization: a multiple case study analysis. The Learning Organization.

Töremen, F., Karakuş, M., & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality assurance in Education*.

Vyzioti, P. (2019). I leitourgia tou scholeiou os organismos mathisis kai o rolos tis ekpaideftikis igesias sti veltiosi tis mathisis ton mathiton: dierevnisi tis schesis stis scholikes monades tis defterovathmias ekpaidefsis (Diplomatiki ergasia).Patra: EAP.

Watkins, K. E., & Golembiewski, R. T. (1995). Rethinking organization development for the learning organization. *The International Journal of Organizational Analysis.* https://doi.org/10.1108/eb028825

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). Sculpting the Learning Organization: Consulting Using Action Technologies. *New directions for adult and continuing education,* 58, 81-90.

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια του σχολείου ως φορέας αλλαγών – η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Γρηγορίου Ιωάννα, Εκπ/κός ΠΕ11/ΠΕ91.01, M.Ed, M.Sc.

Περίληψη

Ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου ως φορέα αλλαγών και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα και το θέμα της παρούσας εργασίας. Στόχος είναι σε πρώτο επίπεδο να αναδειχθεί ο τρόπος που ο/η Διευθυντή/-ντριας λειτουργεί ως φορέα αλλαγών στη σχολική μονάδα. Ο παραπάνω στόχος δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί αν δεν προηγηθεί η αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, και δεν συνδεθεί με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο μακροεπίπεδο (τις σύγχρονες τάσεις χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο) αλλά και σε επίπεδο σχολείου ώστε να αναπτυχθούν στοχευμένα σχέδια δράσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαίτερες επικρατούσες συνθήκες. Μέσω της αυτοαξιολόγησης επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» η οποία θα θεμελιώνεται στην παραγωγή και αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα παραπάνω έχουν νόημα υπό το πρίσμα ότι αποτελούν μια συνεχή δυναμική κυκλική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: ο/η Διευθυντής/-τρια ως φορέας αλλαγών, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη, σε διαδικασίες διαρκών αλλαγών και είναι αναγκαίο να διερευνηθεί ο ρόλος του/της Διευθύντριας του σχολείου ως φορέα των αλλαγών αυτών. Αξίζει επίσης να διερευνηθεί ο τρόπος που διαχειρίζεται ο/η Διευθυντής/-τρια επί μέρους θέματα που σχετίζονται με τον κύκλο λειτουργίας της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα με την αξιολόγηση.

Λειτουργικοί ορισμοί

Η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσουν οι επιμέρους ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών και ο Σύλλογος Διδασκόντων, στοιχεία της οποίας αποτυπώνονται στην αποστολή και το όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελούν στοιχεία που υποδεικνύουν την στοχοθεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού, την εγκαθίδρυση και ενίσχυση κουλτούρας συλλογικότητας, συνεκτίμησης και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Σύμφωνα με την σχολική νομοθεσία στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση (δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών) ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού

υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (Ν. 2525/1997 (άρθρο 8), ΥΠΕΠΘ, 1985).

Αν προσπαθήσει κανείς να εξετάσει την διαδικασία σε ένα ευρύ χωροχρονικό φάσμα θα παρατηρήσει πως κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται από τον Ξωχέλλη (2006) ως η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις μέχρι και τα αποτελέσματά του. Ο όρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να ταυτίζεται σημασιολογικά με τον όρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με το έργο της εκπαιδευτικής μονάδας και δεν μπορεί να εφαρμόζεται ανεξάρτητα από τη διαδικασία αξιολόγησής της και του παρεχόμενου έργου της (Μαρκόπουλος& Λουρίδας, 2010).

Επιπρόσθετα, ο Ξωχέλλης (2006) επισημαίνει ότι ως αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του. Μια αποτύπωση των παραμέτρων που αναφέρονται στον παραπάνω ορισμό δίνεται από τον Ματσαγγούρα (2000) κατά τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. «Μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2002, σελ 30).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης αναδεικνύει και άλλες πλευρές της. Ενδιαφέρουσα είναι και η οριοθέτηση του Παπασταμάτη (2001) που υποστηρίζει ότι «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές κτλ)». Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ωφελεί τον ίδιο εφόσον προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και τον αναβαθμίζει ενώ παράλληλα στελεχώνει αξιοκρατικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2003). Επιπλέον, μέσα από την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνεται ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα συμπεράσματα που εξάγονται μπορούν να βοηθήσουν να υλοποιηθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στο ότι, ο βασικός ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εκφράζει και τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μια κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του

εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ωφελεί τον ίδιο εφόσον προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και τον αναβαθμίζει ενώ παράλληλα στελεχώνει αξιοκρατικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2003).

Τα αντικείμενα της αξιολόγησης

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης έχει υπογραμμιστεί τόσο από διεθνείς όσο και από ευρωπαϊκούς οργανισμούς όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (1989) και η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Συνθήκη του 1993 (άρθρο 126) αλλά και από την απόφαση για τους 16 δείκτες ποιότητας (2000).

Τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει της διεθνούς ταξινόμησης του OECD (1991) υποδιαιρούνται στις παρακάτω βασικές κατηγορίες (Παλαιοκρασάς κ. α, 1997):

Α) σε αυτά που αφορούν τη λειτουργικότητα:

1. Ποιότητα της παιδαγωγικής και επιστημονικής πράξης
2. Συνθήκες εσωτερικής οργάνωσης (επικοινωνία, περιβάλλον δράσης)
3. Διοικητική και οικονομική διαχείριση
4. Σχέσεις με τους τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους

Β) και τις επιμέρους λειτουργίες του εκπαιδευτικού ιδρύματος:

1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των μαθητικών και διδακτικών πόρων
2. Οργάνωση εργασίας, διοίκηση προσωπικού, δυναμική της οργάνωσης
3. Διαχείριση του εργασιακού περιβάλλοντος
4. Ανάπτυξη εξωτερικών σχέσεων
5. Αξιολόγηση και παρακολούθηση
6. Γενική διαχείριση

Γ) σε αυτά που αφορούν μη λειτουργικά αντικείμενα αξιολόγησης:

1. Είσοδοι του εκπαιδευτικού συστήματος (Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία)

- κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον
- κοινωνικο-θεσμικό περιβάλλον
- βασικός εξοπλισμός
- πόροι παιδαγωγικής τεκμηρίωσης
- προσωπικό
- σχολικός πληθυσμός

2. Διαδικασίες

- Μέθοδοι εργασίας- περιβάλλον δράσης

- Διοικητικές εργασίες
- Γενική και οικονομική διοίκηση
- Παιδαγωγικές λειτουργίες
- Σχολικός πληθυσμός

3. Έξοδοι (προϊόντα, αποτελέσματα, επιδράσεις)

- Ποιότητα παραγόμενων υπηρεσιών
- Επικοινωνία με τους εταίρους και το περιβάλλον
- Προσωπικό
- Σχολικός πληθυσμός

Συνοψίζοντας, τα αντικείμενα της αξιολόγησης αφορούν στοιχεία που προσδιορίζουν τα άτομα που εισέρχονται στο πεδίο της εκπαίδευσης και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών, ιδεολογικοί προσανατολισμοί, πολιτιστικό επίπεδο κοινωνίας, φιλοσοφία της για το ρόλο του σχολείου), παραμέτρους που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης (διδακτική μεθοδολογία/μέσα, προσωπικό, θεσμοί, σύστημα αξιολόγησης) και τελικά παραμέτρους -δείκτες που απεικονίζουν τα αποτελέσματα (ο/η μαθητής/-τρια υπό το πρίσμα του νέου δυναμικού του μετά την αποφοίτηση του και η αξιοποίηση του από την αγορά εργασίας, οι επιδράσεις της εκπαίδευσης στο περιβάλλον) (Δημητρόπουλος, 1998; Hopkins, 1989).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πραγματικά ευρύ περικλείοντας έμψυχο και άψυχο δυναμικό. Κι όλες αυτές οι παράμετροι βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Ενδιαφέρον προκαλεί ό,τι, τα αντικείμενα που θέτει κάθε κράτος στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας ποικίλλουν και ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποτελεί για τα κράτη μέλη της Ε.Ε. ένα από τα βασικότερα μελήματα καθώς συνιστά έναν μηχανισμό μέσω του οποίου δύναται να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Eurydice, 2004).

Οι μορφές της αξιολόγησης

Οι μορφές που προσλαμβάνει η αξιολόγηση παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, ανάλογα κάθε φορά με το κριτήριο αναφοράς. Πλέον όμως όλο και πιο συχνά εφαρμόζεται ένας συνδυασμός διάφορων τύπων. Στη συνέχεια παρατίθενται οι κυριότεροι τύποι αξιολόγησης (Βασιλοπούλου, 2015):

α) σε συνάρτηση με το φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση και τη σχέση του με τη σχολική μονάδα διακρίνεται σε:

- *εξωτερική αξιολόγηση*: Πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας που ανήκουν σε ανώτερες διοικητικές βαθμίδες και αρκετές φορές έχει συνέπειες άμεσες, όπως οι προαγωγές των εκπαιδευτικών. Η πιο συνηθισμένη

ίσως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία εμφανίζεται στις αρχές του 19ου αιώνα και λειτουργεί με πολλές παραλλαγές (ΥΠΑΙΘΑ, ΙΕΠ, 2012).

- *εσωτερική αξιολόγηση:* Υλοποιείται από παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού και μπορεί να προσλάβει τη μορφή: α) *ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης*, όταν διοικητικά ανώτεροι εντός της σχολικής μονάδας αξιολογούν υφισταμένους τους, β) *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*, η οποία είναι μια ποιοτική διαδικασία, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:
  1. Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του,
  2. Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του και
  3. Ανάληψη πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ως εσωτερική αξιολόγηση νοείται και η «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης «η αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» αποτελεί δυνητικά άτυπη, αλλά ουσιαστική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και ευκαιρία ανταλλαγής καλών πρακτικών, εμπειριών, επικαιροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων μέσα από τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα αλλά το ουσιαστικότερο όλων η σύναψη συνεργασιών.

β) σε συνάρτηση με τη χρονική περίοδο διακρίνεται σε:

- *αρχική ή διαγνωστική*: Υλοποιείται στην αρχή για την αποτίμηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου.
- *ενδιάμεση ή διαμορφωτική*: Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου για καταγραφή αδυναμιών και πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων. Κύριο χαρακτηριστικό της η παροχής ευκαιριών για βελτίωση του εκπαιδευτικού και παροχής της μεγαλύτερης δυνατής βοήθειας τόσο για την κάλυψη των αδυναμιών του αλλά και για την παροχή ευκαιριών βελτίωσης των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών.
- *τελική ή απολογιστική*: Πραγματώνεται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για αποτύπωση αποτελεσμάτων και
- *μεταπαρακολούθηση*: Πραγματοποιείται μετά από αρκετό χρόνο για τη διαπίστωση της συνολικής ωφελιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεργίδης & Καραλής (1999:128-129), Αθανασούλα Ρέππα κ.συν., 1999:22-24, όπ. αναφ. στο Ξανθή Χουλιάρα, 2010).

γ) σε συνάρτηση με τις μεθόδους και τις τεχνικές διακρίνεται σε:

- *ποσοτική*: Όταν συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα.

- *ποιοτική*: Όταν συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα.
- δ) σε συνάρτηση με το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος διακρίνεται σε:
- *συμμετοχική*: Όταν προβλέπεται η συμμετοχή των συντελεστών του προγράμματος (εκπαιδευτικών).
- *μη συμμετοχική*: Όταν δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Η αξιολόγηση μπορεί να κατευθύνεται «από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγηση, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις διαδικασίες, καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης ως προς το βαθμό άσκησης των καθηκόντων τους. Όταν η αξιολογική έκθεση ολοκληρωθεί, τα αποτελέσματά της κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, κυρίως ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης, ως αναπόσπαστο τμήμα των διοικητικών διαδικασιών, αλλά και ως μια ευκαιρία συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων προκειμένου να προτείνουν, να προωθήσουν και να υποστηρίξουν πρωτοβουλίες και δράσεις. Η διαδικασία που περιγράφεται παραπάνω θα μπορούσε να αποτελέσει εφαρμογή της «έρευνας δράσης» (action research) στο πλαίσιο της ανάπτυξης και κοινοποίησης Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Η αποδοχή των αλλαγών

Η ανάγκη για αποτελεσματικά σχολεία πυροδοτεί τον ανταγωνισμό τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση με βάση τη βιβλιογραφία φαίνεται να επιτελεί κατά κύριο λόγο δύο ρόλους (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997):

α) εξασφαλίζει την έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας στο πλαίσιο εθνικών ποιοτικών προδιαγραφών.

Θεωρώντας το σχολείο ως ένας οργανισμός που αναλαμβάνει να προωθήσει στην

αγορά εργασίας άτομα με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εθνικής οικονομικής πολιτικής και επιπλέον να είναι ανταγωνιστικά σε διεθνές επίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αξιολογούνται με καθαρά επιχειρησιακούς όρους, ώστε να προσδιοριστεί η αποδοτικότητα τους. Έννοιες όπως: εκπαιδευτική λογοδοσία (educational accountability), εσωτερική αποτελεσματικότητα (internal efficiency), εξωτερική αποτελεσματικότητα (external efficiency), εθνικά κριτήρια (national standards), σύστημα ελέγχου (monitoring system) επιστρατεύονται προκειμένου να καθοριστεί ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών προδιαγραφών.

β) λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο μαθησιακών προδιαγραφών.

Επιπρόσθετα, για την επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση (ΔΟΠ) απαραίτητη είναι η αλλαγή κουλτούρας. Η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας βασίζεται στην αρχή πως η σχολική μονάδα ως οργανισμός, ως ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Ζωγόπουλος, 2012). Σύμφωνα με τη ΔΟΠ για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του, απαιτείται αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας (προγραμματισμός δράσης, οργάνωση λειτουργίας, διεύρυνση της ανθρώπινης προσπάθειας και έλεγχος (αξιολόγηση) των αποτελεσμάτων της λειτουργίας της) (Ζωγόπουλος, 2012).

Στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δημιουργήθηκε μια πληθώρα μοντέλων διοίκησης (Μοντέλο Malcolm Baldridge, Μοντέλο Deming, Μοντέλο EFQM-European Foundation for Total Quality Management) στα οποία η αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης ή της συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) αποτελεί απαραίτητο στάδιο για τη βελτίωση και ένδειξη της ωριμότητας που δείχνει ο οργανισμός για την ανάληψη ευθύνης για την ποιότητα του.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και η αλλαγή κουλτούρας

Μια ειδικότερη προσέγγιση δίνεται από τους Goldstein και Lewis (1996) σύμφωνα με τους οποίους η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τρεις βασικούς σκοπούς:

1. Να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει κάποια ανάμεσα τους.
2. Να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται.
3. Να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων (σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών κ.λ.π.).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία συγκλίνουν στα εξής (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008, σελ. 26,27):

1. Στον έλεγχο και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος,
2. Στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας,
3. Στον σχεδιασμό προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κ.α.
4. Στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη,
5. Στη διάχυση των πληροφοριών σε αυτούς που ενδιαφέρει η αξιολόγηση.

Ειδικότερα, όσον αφορά την Ελλάδα, με βάση τα θεσμικά κείμενα (ΥΠΑΙΘΠΑ 2012, ΥΑ ΦΕΚ 614/5-3-2013) η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσδιορίζεται ως εξής:

- Γενικός σκοπός ΑΕΕ: Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.
- Στόχοι ΑΕΕ :
  1. Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
  2. Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία.
  3. Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
  4. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
  5. Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
  6. Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών.
  7. Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
  8. Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
  9. Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.
  10. Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.
  11. Η αναβάθμιση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια φορέας αλλαγών μιας σχολικής μονάδας

Ο/Η Διευθυντής/-τρια θα πρέπει να δέχεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός και η κάθε σχολική μονάδα έχει δυνατότητες βελτίωσης, να καθιστά σαφή το σεβασμός της προσωπικότητας των αξιολογουμένων, και να δίνει έμφαση στον υποστηρικτικό και βελτιωτικό σκοπό της αξιολόγησής τους. Θα πρέπει να διαχωρίζει με σαφήνεια τα συστήματα που αποσκοπούν σε βελτίωση, μονιμοποίηση ή προαγωγή. Θα πρέπει επίσης να αναζητά πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για να μπορεί να ασκεί τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας του συστήματος αποτίμησης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να θεωρεί ως δεδομένο ότι όποιος αξιολογεί αξιολογείται.

Ζητούμενο θα πρέπει να είναι η ύπαρξη της ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια θα πρέπει να γνωρίζει και να έχει στη διάθεσή του/της εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και το προσωπικό Φάκελο Επιτευγμάτων

του εκπαιδευτικού που είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται στοιχεία – τεκμήρια που καταδεικνύουν τόσο τη συνεισφορά του στην επίτευξη των στόχων της σχολικής του μονάδας όσο και την εξωσχολική του δράση. Ο/Η Διευθυντής/-ντρια της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει επίσης την αξιολόγηση του γενικότερου ενδιαφέροντος που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός για την προώθηση των στόχων του σχολείου. Ο/Η Διευθυντής/-τρια χρησιμοποιεί ένα σύστημα αξιολόγησης όπου κριτήρια αποτελούν:

- Οι διδακτικές ικανότητες
- Γνώσεις και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
- Αξιοποίηση και εντοπισμός πηγών μάθησης
- Προαγωγή παιδαγωγικού κλίματος
- Διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού
- Οργανωτικές και διοικητικές δυνατότητες
- Γενικότερη παρουσία και ανάληψη πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα
- Επίλυση προβλημάτων
- Ανάληψη πρωτοβουλιών για το σχολείο, ασφάλεια των μαθητών/-τριων, υλοποίηση προγραμμάτων
- Υποστήριξη και επικοινωνιακές δεξιότητες με τους γονείς προς όφελος των μαθητών/-τριων.

Ο/Η Διευθυντής/-τρια θα πρέπει να χρησιμοποιεί το σύστημα αξιολόγησης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αλλά και για τον καταρτισμό σχεδίων βελτίωσης της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή όλων (το μοντέλο της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ολιστικό, και να λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο και οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας). Ο/Η Διευθυντής/-ντρια θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί μηχανισμούς μετα-αξιολόγησης και να τροποποιεί τα μοντέλα όταν κρίνεται αναγκαίο.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του τρόπου που αυτή πραγματώνεται (εξατομικευμένα ή ως μέρος της συνολικής αξιολόγησης του σχολείου) αν εξαιρέσουμε την περίπτωση της αυτοαξιολόγησης στην οποία συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός, οι υπόλοιπες περιπτώσεις κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Εξατομικευμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (εσωτερική και εξωτερική), χωρίς να διενεργείται παράλληλα και συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολείων και όχι εξατομικευμένα.
- Αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση σχολείων, όχι όμως μέσω μιας συστηματικής και τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης (η προσέγγιση της Φινλανδίας), στην οποία διενεργείται αξιολόγηση του έργου των τοπικών αρχών ως προς τη διαχείριση των σχολείων που βρίσκονται στη γεωγραφική περιοχή της δικαιοδοσίας τους.

Οι κυρίαρχες τάσεις όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Για να δοθεί μία ολοκληρωμένη απάντηση σε αυτό το ερώτημα πρέπει να συνεκτιμηθούν αφενός οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου να ληφθούν υπόψη και οι σύγχρονες τάσεις που έρχονται να εμπλουτίσουν ή να διαφοροποιήσουν το ισχύον καθεστώς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Μία πρώτη εκτίμηση είναι πως παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία νέων φορέων (κάποιες φορές προκύπτουν από τη συγχώνευση παλαιότερων), αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης που ενέχουν συμβουλευτικό ή επιτελικό ρόλο συντονίζοντας κάθε αξιολογική δράση, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ελλάδα, Γερμανία, Γαλλία). Σε κάποια κράτη μάλιστα (Γερμανία, Ισπανία) καταστρώνεται ένα γενικό στρατηγικό σχέδιο που ενορχηστρώνει όλα τα μέτρα διασφάλισης ποιότητας που λαμβάνονται.

Τα περισσότερα κράτη (Ελλάδα, Κύπρος, Γερμανία, Γαλλία, Αγγλία, Πορτογαλία) φαίνεται πως υιοθετούν μια τακτική διπλής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: α) από τον Διευθυντή του σχολείου, κυρίως όσον αφορά την υπηρεσιακή τους συνέπεια και β) από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή, συνήθως «Επιθεωρητή» που καλείται να αποτιμήσει την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας παρακολουθώντας τον εκπαιδευτικό κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Παράλληλα, θεσπίζονται συγκεκριμένα κριτήρια (standards) που οριοθετούν το πλαίσιο των στοιχείων που αποτιμώνται σε κάθε είδους αξιολόγηση (εσωτερική ή εξωτερική). Όσον αφορά τις συνέπειες που επιφέρει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά κανόνα συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και δεν περιλαμβάνουν τρόπους επιβράβευσης των καλών εκπαιδευτικών.

Κάποιες άλλες αλλαγές που παρατηρούνται και φαίνεται να διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορούν μέτρα που τείνουν στη διαμόρφωση ενός πιο αποκεντρωμένου μοντέλου, όπως η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, κάθε σχολική μονάδα και ο/η Διευθυντής/-ντρια θα πρέπει να θέτει κριτικά τα παρακάτω ερωτήματα με αναστοχαστική διάθεση:

- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- Ποιοι είναι οι στόχοι μας; Πού θέλουμε να φτάσουμε;

- Με ποιους τρόπους θα επιτύχουμε τους στόχους μας;
- Ποια η αφετηρία μας και ποια η πρόοδος που πέτυχαμε ως τώρα;
- Σε ποιο επίπεδο και με ποιο τρόπο ωφεληθήκαμε ως άτομα (επαγγελματική ταυτότητα) και ως σύνολο (σχολική μονάδα) από την διαδικασία αξιολόγησης;
- Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;
- Η βελτίωση που διαπιστώθηκε -αν διαπιστώθηκε- δημοσιοποιήθηκε στην ευρύτερη κοινότητα; Βελτιώθηκε η εικόνα του σχολείου μας;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα απαραίτητη είναι η συνεχής παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και η επεξεργασία σχετικών στοιχείων και επιστημονικών άρθρων και μελετών, αλλά και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων σε τοπικό αλλά και εθνικό επίπεδο, μέσω της ανταλλαγής τεχνογνωσίας, εμπειρίας και ιδιαίτερα μέσω της διάχυσης καλών πρακτικών σε επιμέρους θέματα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά ακόμα περισσότερο με την ενίσχυση διεπιστημονικών συνεργασιών στο θέμα αυτό.

Συμπεράσματα

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια μπορεί και θα πρέπει να έχει ρόλο φορέα αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου μπορεί να ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και προωθεί την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο. Επειδή εντοπίζεται ταυτόχρονα και η ύπαρξη ελλείμματος εμπιστοσύνης απέναντι στην αξιολόγηση που ίσως να οφείλεται εν μέρει, στην αντίσταση κατά των αλλαγών, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι μια βασική διάσταση είναι η δυνατότητα που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, να εντοπίσουν αδυναμίες, να αποσαφηνίσουν προβλήματα, να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων προκειμένου να διαμορφώσουν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης ενθαρρύνεται το αίσθημα της από κοινού ευθύνης και η δέσμευση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στη σχολική του μονάδα, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ίσως είναι περισσότερο αξιόπιστη και έγκυρη διαδικασία και σε διοικητικό επίπεδο η μετα-αξιολόγηση, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Ανδρέου, 1999; Δούκας, 1999). Ιδανικά, η διασφάλιση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης θα γινόταν μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης.

Προτάσεις

Σκόπιμο κρίνεται η μετα-αξιολόγηση να συνδυαστεί με μια προσαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα. Σημαντικό είναι να γίνουν βήματα προς την κατεύθυνση της αλλαγής κουλτούρας. Στην περίπτωση του αποκεντρωμένου μοντέλου αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει χρέη αξιολογητή και εμπλέκεται σε μια διαδικασία που του δίνει τη δυνατότητα να οργανώσει δράσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της δικής του σχολικής μονάδας που συμβάλλουν στην απόκτηση αυτογνωσίας εκπαιδευτικών και σχολείων. Βέβαια, η διαμόρφωση ενός αποκεντρωμένου μοντέλου αξιολόγησης δεν συνεπάγεται απαραίτητα χαλάρωση του ελέγχου.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει πως καταβάλλονται προσπάθειες να ενταχθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης στρατηγικής που περιλαμβάνει και άλλα μέτρα διασφάλισης ποιότητας και να μην λειτουργεί ως μεμονωμένη διαδικασία.

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να οδηγεί στη θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με την αυτοαξιολόγηση προωθείται η καινοτομία και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Στο διοικητικό επίπεδο ενισχύεται η αρτιότερη λειτουργία μέσω της αποτελεσματικότερης αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Βιβλιογραφία

Chouliara, X. (2010). I *Axiologisi ton ekpaideftikon organismon kai idrymaton, i Systimiki theoria kai to Elliniko Anoikto Panepistimio*, Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 6, Number 1 & 2.

Dimitropoulos, E. (1998). *Ekpaideftiki Axiologisi. I Axiologisi tis Ekpaidefsis kai tou Ekpaideftikou Ergou*. Athina: Grigoris

Dimitropoulos, E. (2002). *Ekpaideftiki Axiologisi: I Axiologisi tis Ekpaidefsis kai tou Ekpaideftikou Ergou.* Athina: Grigoris.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.eurydice.org.

Goldstein, H. & Lewis, T. (1996). *Assessment: problems, developments and statistical issues: a volume of expert contributions.* New York, NY: John Wiley & Sons.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, PA: Open University Press.

Kassotakis, M. (2003). Axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon. *I leschi ton ekpaideftikon,* Athina. t.30, sel. 3-8.

Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ek-paidefsis. Sto plaisio tou G KPS/EPEAEK II/ENERGEIA 2.1.1/Katigoria Pra-xeon 2.1.1.st: «Epimorfosi Stelechon Dioikisis tis Ekpaidefsis». Athina: Paidagogiko Institouto.

Markopoulos, I. & Louridas, P. (2010). Kritiki prosengisi neon kanonon axiologisis tou ekpaideftikou ergou. Epistimoniko Vima, t.14, sel. 25-41

Markopoulos, I. & Louridas, P. (2010). Kritiki prosengisi neon kanonon axiologisis tou ekpaideftikou ergou. Epistimoniko Vima, t.14, sel. 25-41

Matsangouras, I. (2000). T*heoria kai praxi tis didaskalias. Stratigikes didaskalias: i kritiki skepsi sti didaktiki praxi*. Athina: Gutenberg

Ntoliopoulou, E., & Gourgiotou, E. (2008). I *axiologisi stin ekpaidefsi me emfasi stin proscholiki*. Athina: Gutenberg.

Palaiokrasas, S.- Dimitropoulos, S- Kostaki, A.- Vretakou, V.(1997). A*xiologisi tis ekpaidefsis. Evropaikes taseis kai protasi gia ena plaisio ellinikis politikis*. K.P.E.E, sel.18 Ekdoseis: Ion.

Papastamatis, A. (2001). Axiologisi tou ergou ton ekpaideftikon. *Paidagogiki Epitheorisi,* t.31, sel.37-64,.

Vasilopoulou, E.(2015). *I axiologisi ton ekpaideftikon stin Ellada sto simerino sygkeimeno, Sygkrisi me ta montela pou efarmozontai se alla evropaika krati*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia.

Xochellis, P. (2006). I axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou. S*ygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi,* t7, sel.42-59.

Xochellis, P. (2006). I axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou. S*ygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi*, t7, sel.42-59.

Xochellis, P. (2006). *O ekpaideftikos ston sygchrono kosmo.* Athina: Typothito - G. Dardanos

Zogopoulos, E. (2012). Scholiki Monada kai Dioikisi Olikis Poiotitas. *Ta Ekpaideftika*, 101-102, 37-51.

Zouganeli, A., Kafetzopoulos, K., Sofou, E., & Tsafos, V. (2007). Axiologisi Ekpaideftikou Ergou. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon* , t.13, sel. 135-151.

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Δήμητρα Σιόντη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed

Περίληψη

Καθώς τα σχολεία προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, η ηγεσία του σχολείου συνεχίζει να διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στη συζήτηση για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά, δεξιότητες και ικανότητες που κατέχουν και επιδεικνύουν οι επιτυχημένοι ηγέτες. Συγκεκριμένα, ο κατάλογος των χαρακτηριστικών των ηγετών είναι μακρύς και επεκτείνεται περαιτέρω καθώς οι διευθυντές προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης,. Συμπεριλαμβάνει επαγγελματικές εκπαιδευτικές και ενδοπροσωπικές ικανότητες που διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική ηγεσία, Χαρακτηριστικά, Αποτελεσματικός ηγέτης.

The characteristics of an effective school leader

Dimitra Sionti, Kindergarten Teacher, M.Ed.

Abstract

As schools adapt to the needs of students, school leadership continues to play a prominent role in the debate about school improvement and effectiveness. In the present work, an attempt is made through the bibliographic review to study the characteristics of effective school leaders. The literature review identifies certain characteristics, skills and abilities that successful leaders possess and display. In particular, the list of characteristics of leaders is long and expands further as principals adapt to the new requirements of school education. Includes professional teaching and in-person skills that play a critical role in school effectiveness

Key-Words: Educational leadership, Characteristics, Effective leader.

Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η αποτελεσματικότητα των σχολείων ιδιαίτερα στον τομέα των επιτευγμάτων των μαθητών, είναι ένα σημαντικό θέμα για την εκπαιδευτική έρευνα. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη του σχολείου συνδέθηκε με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Kurland, Peretz and Hertz-Lazarowitz,2010) για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Dinham, 2005) Η έρευνα αναφέρει ότι οι διευθυντές επηρεάζουν έμμεσα τα

επιτεύγματα των μαθητών (Leithwood, et al, 2003). Υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες οδηγούν αποτελεσματικά σχολεία (Leithwood, et. al. 2003). Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι καλοί διευθυντές υιοθετούν πρακτικές που στηρίζουν αποτελεσματικούς δασκάλους, ενισχύοντας έτσι την ποιότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους (Branch, et. al, 2013). Έτσι, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική ηγεσία παίζουν σημαντικό ρόλο για ένα λαμπρό μέλλον για τη νέα γενιά και την κοινωνία συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κάθε χώρας. Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν συνδέσει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της ηγεσίας του σχολείου. Για παράδειγμα, οι Γκόλια και Κουστέλιος (2014) διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζεται με την υψηλότερη ικανοποίηση και τη χαμηλότερη εξάντληση των εκπαιδευτικών.

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών του σχολείου και πώς αυτοί οι ηγέτες μετατρέπουν τα σχολεία σε αποτελεσματικούς μαθησιακούς χώρους. Παρόλο που δεν υπάρχει συμφωνία για τον τελικό ορισμό ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά, δεξιότητες και ικανότητες που κατέχουν και επιδεικνύουν οι επιτυχημένοι ηγέτες.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εντοπίσει και να κατανοήσει αυτά τα χαρακτηριστικά ηγεσίας που θεωρούνται ότι έχουν περισσότερη επιρροή στη δημιουργία επιτυχημένων σχολείων. Για την απάντηση του ερευνητικού προβλήματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης αξιοποιώντας τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που έχουν διερευνήσει και προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών.

Η ηγεσία ως ραχοκοκαλιά της οργάνωσης του σχολείου

Η «Ηγεσία» έχει γίνει βασική ιδέα για την οργάνωση και τη διαχείριση εκπαιδευτικών οργανισμών (Bennett, & Anderson,2004). Οι Blase, and Blase, (2002) σημειώνουν ότι οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές ενεργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες που προωθούν ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Η πρώτη προτεραιότητα ενός διευθυντή είναι η ευημερία των μαθητών (Darling-Hammond,2010).

Σύμφωνα με τους Blasé and Blase,(1999) «Η ηγεσία συχνά ορίζεται ως ένα μείγμα πολλών καθηκόντων, όπως η επίβλεψη της τάξης, η διδασκαλία, η ανάπτυξη προσωπικού και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών» (σελ. 350) . Ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Koontz and O'Donnell, 1982, σελ.91)

Η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Bush, 2009) και «μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο» (Zaleznick, 1977, σελ.71). «Το μάνατζμεντ

αντιμετωπίζει, κυρίως, την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου» (Kotter, 1988, όπως αναφ. στο Μπουραντάς, 2002, σελ. 313)

Ο Likert(1969) με τους συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Michigan με βασικό κριτήριο τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων, διέκρινε τέσσερα στιλ ηγεσίας:

α) το «αυταρχικό εκμεταλλευτικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία και επιβάλλονται στους εργαζόμενους, β) το «καλοπροαίρετο αυταρχικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους ότι είναι για το συμφέρον όλων, γ) το «συμβουλευτικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις σημαντικότερες αποφάσεις, αλλά συμβουλεύεται τους εργαζόμενους και αφήνει γι' αυτούς τις μικρότερες αποφάσεις και δ) το «συμμετοχικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλους τους εμπλεκομένους στην υλοποίησή τους. Με βάση τις έρευνές του υποστήριξε ότι το «δημοκρατικό -συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας» είναι το πιο αποτελεσματικό, και η συμμετοχή των εργαζομένων στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων μπορεί να επιτύχει επίδοση κατά 20-40% υψηλότερη από μια μέση κατάσταση.

Οι Gorton and Schneider (1991) καθόρισαν τους έξι σημαντικούς ρόλους των διευθυντών του σχολείου στη διαχείριση του σχολείου ως εξής: διαχείριση, εκπαιδευτική ηγεσία, πειθαρχικός έλεγχος, διευκολυντής στις ανθρώπινες σχέσεις, συντονιστής σε συγκρούσεις και αξιολογητής. Όπως σε κάθε οργανισμό, η ισχυρή ηγεσία έχει κρίσιμη θέση στις σχολικές οργανώσεις και οι ισχυροί ηγέτες μπορούν να δημιουργήσουν αποτελεσματικούς οργανισμούς (Gorton and Schneider, 1991).

Η ύπαρξη αποτελεσματικών, δημιουργικών, οραματιστών, ενθαρρυντικών, και καταρτισμένων επαγγελματικά ηγετών είναι ζωτικής σημασίας για την εξάλειψη διαφόρων προβλημάτων στα σχολεία και τη συνεχή βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Κατσαρός,2008).

Για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, πρέπει να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής του σχολείου (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005). Υπό αυτήν την έννοια, ένας προσδιορισμός της γνώσης, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών που πρέπει να έχει το προσωπικό διαχείρισης του σχολείου θα παρέχει πληροφορίες για τους ασκούμενους στην οργάνωση της ενδοϋπηρεσιακής και προ-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών του σχολείου και πώς αυτοί οι ηγέτες μετατρέπουν τα σχολεία σε αποτελεσματικούς μαθησιακούς χώρους (Κρασσάς, 2020).

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

Ένας επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να έχει ένα σαφές όραμα για το πώς θα λειτουργεί το σχολείο του στο μέλλον. Ο αποτελεσματικός διευθυντής εστιάζει όχι μόνο στο status quo, αλλά μαθαίνει να υποδέχεται, να αγκαλιάζει και να διευκολύνει την αλλαγή(Bess and Goldman,2001). Σύμφωνα με τον Martineau (2012), οι αποτελεσματικοί διευθυντές του σχολείου θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσουν το σχολικό όραμα και να κάνουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα με έντονη κατανόηση της σχολικής μεταρρύθμισης. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης έχει τις δυνατότητες να υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες για αλλαγή με ενεργητική και αισιόδοξη στάση, αναγνωρίζοντας ότι η αλλαγή δεν είναι ποτέ εύκολη, επειδή οι άνθρωποι πρέπει να αλλάξουν στάσεις και πεποιθήσεις για να προσαρμοστούν σε μια νέα τεχνική, πρόγραμμα, ή σύνολο γεγονότων (Fullan, 1993). «Οι ηγέτες γνωρίζουν τους σκοπούς προς τους οποίους αγωνίζονται. Επιδιώκουν στόχους με σαφήνεια και επιμονή, και είναι υπόλογοι για τα επιτεύγματά τους»(Leithwood and Riehl, 2003,σελ. 7).

Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών του σχολείου ως ηγέτες ξεχώρισαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Χαρακτηριστικά όπως το καλό χιούμορ, η καλή γνώση των κανονισμών, δεξιότητες ηγεσίας, ανάληψη πρωτοβουλιών και οι δεξιότητες της πειθούς θεωρήθηκαν ως αποτελεσματικά χαρακτηριστικά (Döş, & Savaş,2015).

Οι ηγέτες πρέπει να έχουν: γνώση, εμπειρία, επαγγελματικές δεξιότητες, επίσης να έχουν πλήρη γνώση του προγράμματος σπουδών και των κανονισμών, επιτυχημένες δεξιότητες διαχείρισης, ικανότητα λήψης αμερόληπτων και αντικειμενικών αποφάσεων και ικανότητα παρακίνησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, εάν απαιτείται. Επιπλέον οι αποτελεσματικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από δέσμευση, υπομονή και πάνω από όλα διαπραγματευτικές δεξιότητες και την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλους για την επίτευξη στόχων(Döş, & Savaş,2015). Ο Jenkins (2013) σημειώνει ότι το θεμέλιο για την καλή ηγεσία είναι η δέσμευση για την οργάνωση χωρίς εγωισμό. Το πρωταρχικό καθήκον των διευθυντών του σχολείου είναι να επιτύχει το σχολείο τους στόχους του. Σύμφωνα με τους Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, (2010) η αποτελεσματική ηγεσία καθορίζει τους στόχους του οργανισμού και επηρεάζει τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν προς την επίτευξη των οργανωτικών στόχων, με τη μάθηση να αποτελεί την πιο σημαντική αποστολή του σχολείου. Για να επιτευχθεί αυτό η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία απαιτείται να έχει καλές δεξιότητες επικοινωνίας. Τέτοιες δεξιότητες παίζουν σημαντικούς ρόλους για τους διευθυντές του σχολείου στην αύξηση του κινήτρου των εκπαιδευτικών του σχολείου και επομένως επηρεάζουν θετικά, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η παροχή καθοδήγησης στα μέλη του προσωπικού και η δημιουργία καλών σχέσεων με

ανώτερους αναγνωρίστηκαν στη βιβλιογραφία ως σημαντικά χαρακτηριστικά. (Bennett & Anderson,2004). Ένα άλλο χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι να είναι σε θέση να δημιουργήσει την αίσθηση του «εμείς». Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι μια δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων και η κατανομή της ηγεσίας σε ένα σχολείο είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός σχολείου (Πασιαρδής 2014). Η λήψη αποφάσεων δεν πρέπει να είναι μονόπλευρη. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην εξουσία όταν τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης ή όταν λαμβάνονται υπόψη οι ιδέες τους (Stronge, 2008). Ανοιχτές γραμμές της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών βοηθούν στη δημιουργία ενός συλλογικού χώρου εργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύτιμοι και εκτιμημένοι για την προσφορά τους. Οι διευθυντές αγκαλιάζουν τη μοναδικότητα κάθε εκπαιδευτικού και σέβονται τις απόψεις του, αξιοποιούν τις ικανότητες του και ενδιαφέρονται για τη κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών του. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να νιώθουν ότι ακούγονται με σεβασμό οι απόψεις τους, οι προτάσεις και οι ιδέες τους. Η μελέτη των Blasé and Blase(2002) έδειξε ότι, «οι διευθυντές αύξησαν την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς δουλεύοντας και δημιουργώντας σχολικά κλίματα χωρίς εκφοβισμό, φόβο, εξαναγκασμό και κριτική »(σελ. 33).

Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου σύμφωνα με τον Stein, (2016) εστιάζει στη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας . Με απλά λόγια η κουλτούρα ενός σχολείου είναι προϊόν της ηγεσίας του. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις συχνά διαφορετικές προσωπικότητες μέσα στα σχολεία τους και να τις διαμορφώσουν σε μια λειτουργική ομάδα που εστιάζει στην αποστολή και το όραμα του σχολείου.

Στην πράξη, οι αποτελεσματικοί διευθυντές συνεργάζονται με δασκάλους, παρέχουν ανάπτυξη προσωπικού και υποστηρίζουν τη δια βίου μάθηση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Blase & Blase, 2002). Δημιουργούν επίσης ευκαιρίες για τους δασκάλους να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις διδακτικές πρακτικές μεταξύ τους.

Η καθοδήγηση του προσωπικού του σχολείου για την επίτευξη ενός κοινού οράματος απαιτεί εντατική και συνεχή συνεργασία. Οι διευθυντές μπορούν να εκπληρώσουν αυτήν την ουσιαστική ευθύνη παρέχοντας ατομική υποστήριξη, προκαλώντας στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις δικές τους πρακτικές και εξασφαλίζοντας μοντέλα βέλτιστων πρακτικών (Πασιαρδής,2014).Οι διευθυντές χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων ανάπτυξης προσωπικού για να πετύχουν την ευαισθητοποίηση σε στρατηγικές που βασίζονται στην έρευνα και διευκολύνουν τη βελτίωση της διδασκαλίας. Οι καλοί διευθυντές ενθαρρύνουν την ιδέα να συνεργαστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, επειδή καταλαβαίνουν ότι αυτό το είδος συνεργατικής κοινότητας μάθησης τελικά θα οικοδομήσει εμπιστοσύνη, συλλογική ευθύνη και μια σχολική εστίαση στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Prestine & Nelson, 2003). Κατά την παροχή υποστήριξης ο διευθυντής επιτρέπει και ενθαρρύνει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερο έλεγχο και αυτονομία της διδασκαλίας τους.

Στο Εγχειρίδιο για την Εκπαιδευτική Ηγεσία οι Blase &Blase (2003) σημειώνουν ότι οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές ενεργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες που προωθούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Η πρώτη προτεραιότητα ενός διευθυντή είναι την ευημερία των μαθητών. Η ύπαρξη ισχυρών ηγετών δημιουργικών, οραματιστών, υποστηρικτικών, με γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας για την εξάλειψη διαφόρων προβλημάτων στα σχολεία και τη συνεχή βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης. Οι ισχυροί ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν ένα σχολείο να γίνει αποτελεσματικό επειδή διαχειρίζονται διαρκώς και με συνέπεια πολλά ταυτόχρονα ανταγωνιστικά πεδία εντάσεων (Day, Harris, & Hadfield, 2001). Σύμφωνα με τους (Leithwood & Riehl, 2003) η εκπλήρωση αυτών των πολλαπλών ευθυνών απαιτεί από τους διευθυντές να διαθέτουν μια εσωτερική πυξίδα που τους δείχνει συνεχώς τα μελλοντικά συμφέροντα του σχολείου και δεν ξεχνούν ποτέ το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου τους. Οι επιτυχημένοι διευθυντές καταλαβαίνουν ότι είναι σημαντικό να καθοριστούν σαφείς μαθησιακοί στόχοι και να εξασφαλιστεί αν είναι εφικτό σε ολόκληρη την κοινότητα η δέσμευση για την επίτευξη αυτών των στόχων. Έχουν υψηλές προσδοκίες ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές θα επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Αυτοί οι διευθυντές παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους δασκάλους και θεωρούνται ότι διαθέτουν την ικανότητα να καλλιεργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Η έρευνα δείχνει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές (τόσο άνδρες όσο και γυναίκες) διευκολύνουν την κοινή ηγεσία και τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού τους για να συμπεριλάβουν τα ακόλουθα:

- Η επίτευξη των σχολικών στόχων απαιτεί ατομικές και κοινές προσπάθειες (Kyrtheotis & Pashiardis, 1998).
- Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πιστεύουν ότι το προσωπικό πρέπει να συνεργάζεται και να συζητά ανοιχτά και συλλογικά μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη διαχείριση του προγράμματος (Blase & Blase, 1999)
- Οι διευθυντές που διανέμουν ηγεσία στα σχολεία τους συμβάλλουν σε βιώσιμες βελτιώσεις εντός της σχολικής οργάνωσης (Fullan,1997).
- Οι ιδιαίτερα επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν και βασίζονται στην εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών τους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Leithwood et al., 2003).
- Οι διευθυντές πρέπει να δημιουργήσουν ευκαιρίες για τους δασκάλους να συνεργαστούν (Stronge et al. 2008).
- Οι διευθυντές πρέπει επίσης να κινητοποιήσουν την ενέργεια και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Fullan, 2002).
- Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν συνεχώς με δασκάλους, μαθητές και γονείς, προωθώντας έτσι την έννοια μιας εκπαιδευτικής κοινότητας (Marzano et al., 2005).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών και ο ρόλος τους στην καθοδήγηση της εκπαιδευτικής κοινότητας περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Οι αποτελεσματικοί διευθυντές τείνουν να επικοινωνούν με όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας (Lashway, 2003).
- Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες παρέχουν συνθήκες ανάπτυξης του προσωπικού που περιλαμβάνουν μελέτη επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επίδειξη και πρακτική νέων δεξιοτήτων, καθοδήγηση και χρήση έρευνας δράσης επικεντρωμένης στα δεδομένα των μαθητών και μελετούν αξιολογούν την επίδραση των νέων στρατηγικών στους μαθητές (Blase & Blase, 1999·Prestine & Nelson, 2003).
- Η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί μια ευρύτερη άποψη που ενσωματώνει την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών (Fullan, 2002).
- Τα σχολεία που λειτουργούν (δηλαδή, είναι επιτυχημένα με διάφορα μέτρα) έχουν ηγεσία που παρέχει ουσιαστική ανάπτυξη του προσωπικού (Marzano et al., 2005).
- Οι αποτελεσματικοί διευθυντές αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε περιόδους αλλαγής και τους παρέχουν ένα περιβάλλον σεβασμού, ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Fullan, 2002). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, σέβεται στους μαθητές, τις οικογένειες και το προσωπικό όταν εφαρμόζει τις αλλαγές. Παρέχει υποστήριξη μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς επικοινωνίας. (Goleman, Boyatzis & McKee, 2014).

Οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να γίνουν πρότυπα για τη μάθηση ενώ αναζητούν συνεχώς (ή τουλάχιστον τακτικά) εργαλεία και ιδέες που προάγουν τη βελτίωση του σχολείου (Lashway, 2003). Για παράδειγμα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν φροντίζουν απλώς για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά συμμετέχουν στην εκπαίδευση που παρέχεται στο προσωπικό τους. (Prestine & Nelson, 2003).Ο Leithwood et al. (1996) δηλώνει, πως αυτοί οι αρχηγοί γίνονται πρώτοι μεταξύ των ίσων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Συνοψίζοντας ένας αποτελεσματικός διευθυντής έχει τέσσερις κύριες κατηγορίες χαρακτηριστικών που αφορούν:

Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα διοικητικής πείρας και άρτιας επιστημονικής κατάρτισης (ικανότητες εκτίμησης των καθηκόντων, των ευθυνών και των προβλημάτων των υφισταμένων, ικανότητα αποτελεσματικής εποπτείας, ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων).

Τις εκπαιδευτικές δεξιότητες: Διασφαλίζει με συνέπεια και σταθερότητα εστίαση της λειτουργίας του σχολείου στην ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου. Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς. Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας/μάθησης.

Προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη, ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Τις διαπροσωπικές δεξιότητες: Την ικανότητα του συνεργάζεσθαι (γνώση και η ικανότητα χειρισμού της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων και των ομάδων, αντικειμενικότητα, ανεκτικότητα, υπομονή και καλή διάθεση, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων.

Τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά: Την αντιληπτική ικανότητα, η οποία πρώτιστα αφορά τις ανώτερες ηγετικές βαθμίδες (πρέπει να συνοδεύεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών, ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής).

Οι ερευνητές, οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα πορίσματα των έρευνών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη για να καθοδηγήσουν τον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση της κύριας προετοιμασίας, επιλογής, επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης. Μέσα από διαδικασίες που στοχεύουν στη συνεχή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών, μέσω διαρκούς παροχής προκλήσεων και ευκαιριών ανάπτυξης που βασίζονται στην τεκμηριωμένη εκτίμηση των αναγκών τους και συνοδεύεται από αδιάλειπτη ανατροφοδότηση και ενίσχυση (Χατζηπαναγιώτου, 2001· McCauley& Van Velsor, 2003). Η ανάπτυξη της ηγεσίας πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία εξέλιξης και βελτίωσης των στελεχών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής

Βιβλιογραφία / βιβλιογραφικές αναφορές

Bennett, Nigel & Anderson, Lesley. (2004). *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions*. 42. 10.1108/09578230410544099

Bess JL, Goldman P. (2001). Leadership ambiguity in universities and K-12 schools and the limits of contemporary leadership theory. *Leadersh. Quart*. 12:419-450

Blase J, Blase J. (1999) Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*. (3):349-378.

Blase, J., & Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, *38*(5), 671–727.

Blase, J., & Blase, J. (2003). Breaking the silence: *Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bourantas, Dimitrios (2002). Manatzment. Ekdoseis Benou

Branch, Gregory, Erik Hanushek, and Steven Rivkin. 2013. "School Leaders Matter." *Education Next* 13 (1): 62–69.

Bush, Tony (2009) Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development, *Educational Review*, 61:4, 375-389, DOI:

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals (review of research).* Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 39-56.

Dinham, Stephen. 2005. "Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes." *Journal of Educational Administration* 43 (4): 338–356. doi:10.1108/09578230510605405.

Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*.

Fullan, M. (1993) 'Why teachers must become. change agents'*, Educational Leadership*, 50, 6, March 1993, pp. 12-17.

Fullan, M. (1997*). What is worth fighting for in the principalship*? New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change, educational leadership. http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.htm

Gkolia, A. & Koustelios, A. (2014). Anaptyxi erotimatologiou gia tin metrisi tis epangelmatikis ikanopoiisis ekpaideftikon (Teacher's Satisfaction Inventory–TSI). *Epistimes Agogis*,2-3, 195-214

Goleman, Boyatzis & McKee, (2014). Ο *νέος ηγέτης*. Η *δύναμη* της *συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο

Gorton, R. A., Schneider, G. T. (1991). *School-based leadership, challenges, and opportunities* (3rd ed.). Dubuque, IA: W.C. Brown.

Grissom, Jason, and James Harrington. (2010). "Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness." *American Journal of Education* 116 (4): 583–612. doi:10.1086/653631.

Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal of Leadership Studies*, 6, p.48-62

Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1982). *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill.

Krassas, Vasileios (2020). *O apotelesmatikos diefthyntis-igetis kai o rolos tou sti diamorfosi apotelesmatikon scholikon monadon: Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis tou Dimou Acharnon* (Metaptychiaki ergasia. E.A.P)

Kurland, Hanna, Hilla Peretz, and Rachel Hertz-Lazarowitz. (2010). "Leadership Style and Organizational Learning: The Mediate Effect of School Vision." *Journal of Educational Administration* 48 (1): 7–30. doi:10.1108/09578231011015395.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration,* 48, 218-240.

Lashway, L. (2003). *Role of the school leader: Trends and issues*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479933)

Leithwood, K., Thomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840*).* Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.

Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003) What We Know About Successful School Leadership. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Likert, R., & Bowers, D. G. (1969). Organizational theory and human resource accounting. *American Psychologist, 24*(6), 585–592.

Martineau, P. (2012). Principles of good principals: Effective leadership brings a board's vision to the school level. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 77(8), 53-58.

Marzano, R.J., Gaddy B.B.,& Foseid, M.C(2005) A handbook for classroom management that works.*Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, VA

Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio

Prestine N, Nelson B (2003) Re-examining learning and leading in schools: how might leaders support learning in their schools? *Paper presented at the meeting of Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA

Stein, L. (2016). Schools Need Leaders-Not Managers: It's Time for a Paradigm Shift. *Journal of Leadership Education*, 15(2).

Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. *ProQuest Ebook Central*

Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας στο σχολείο

Τασιόπουλος Ευάγγελος- Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο είναι πιο αναβαθμισμένος σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν. Ο διευθυντής καλείται να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας και η επιλογή του αυτή θα επηρεάσει τόσο τους υφισταμένους του όσο και τους μαθητές. Η παρούσα μελέτη αναλύει το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Παρουσιάζει, επίσης, τα χαρακτηριστικά του σημεία και τις διαφορές του σε σχέση με τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας. Ακολούθως, επεξηγεί τις προϋποθέσεις εφαρμογής και την καταλληλότητα του για συγκεκριμένα σχολεία ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του. Πάνω σε αυτή τη βάση, αναφέρονται και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που είναι κατάλληλα για την εφαρμογή του. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο στυλ καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο αυτό το στυλ επηρεάζει την καθημερινότητα τους στο σχολείο αλλά και την αλληλεπίδραση των ιδίων με τον διευθυντή. Προτείνονται τέλος εναλλακτικές επιλογές στην περίπτωση δυσλειτουργίας/αναποτελεσματικότητας του μοντέλου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, δημοκρατία, σχολείο, διευθυντής, ομάδα

Abstract

The role of the principal in the modern school is more upgraded than in the recent past. The principal is asked to choose the way in which they will lead the school unit and their choice will affect both their subordinates and the students. The present study analyzes the democratic style of leadership. It also presents the characteristic points and differences in comparison to other leadership styles. Moving forward, it elaborates on the conditions of application and its suitability for specific schools while highlighting its advantages and disadvantages. On this basis, the characteristics of the principal's personality are discussed. The way that subordinates perceive this style as well as the ways that this style affects their daily life at school and their interaction with the principal are examined. Finally, alternative options are proposed in the case of model failure and/or ineffectiveness.

Key-Words: Leadership, democracy, school, principal, team

Εισαγωγή

Ο Bennis (1989) δήλωσε ότι η ηγεσία είναι σαν την ομορφιά: είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την καταλαβαίνεις αμέσως, όταν τη συναντάς. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, χωρίς ωστόσο να είναι δυνατό να οριστεί ποιο είναι το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από τον μη ηγέτη

(Cuban, 1988). Ο Stogdill (1974) αναφέρει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. Ο Yukl (2002) υποστηρίζει ότι ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Για το θέμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση ειδικότερα υπάρχουν, επίσης, πολλές προσεγγίσεις. Το National College for School Leadership τη διαχωρίζει σε ηγεσία ως όραμα, ηγεσία ως επιρροή και ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2002). Ο Sergiovani (1984) με τη σειρά του διακρίνει πέντε μοντέλα-τύπους της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ οι Bush & Glover (2002) οχτώ και κατόπιν εννέα μοντέλα και ο Buss (2003) έξι (Βιτσιλάκη - Ράπτης, 2007).

Στυλ ηγεσίας

Πέρα, ωστόσο, από την παραπάνω διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς, το περιεχόμενό της ή αλλιώς το τι κάνει ένας ηγέτης, πιο σημαντική ίσως είναι μία δεύτερη διάσταση που αφορά τον χαρακτήρα της συμπεριφοράς του ηγέτη (το πώς το κάνει). Πολλές φορές περισσότερη σημασία έχει ο τρόπος που ο διευθυντής κάνει μια παρατήρηση, παρά η ίδια η παρατήρηση **(**Murphy, 2005). Αυτή η δεύτερη διάσταση στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται είτε ως στυλ είτε ως πρότυπο (μοντέλο) ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Mullins (1991) «*Στυλ ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας*».

Οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002) προσδιόρισαν έξι τύπους στυλ ηγεσίας :

α) Καταναγκαστικό, β) Εξουσιαστικό γ) Συναδερφικό δ) Δημοκρατικό ε) Συντονιστικό και στ) Προπονητικό.

Ο Likert και οι συνεργάτες του τέσσερις :

α) Αυταρχικό - εκμεταλλευτικό, β) Καλοπροαίρετο- αυταρχικό, γ) Συμβουλευτικό, και δ) Συμμετοχικό - δημοκρατικό (Everard, Morris, & Wilson, 2004).

Οι Vroom & Yetton (1973) πέντε :

α) Πρώτο αυταρχικό β) Δεύτερο αυταρχικό γ) Πρώτο συμβουλευτικό δ) Δεύτερο συμβουλευτικό και ε) Δημοκρατικό-συμμετοχικό.

Ο Κατσαρός (2008) βασιζόμενος σε συμπεράσματα προηγούμενων μελετητών (Lewin κ.α.) τρεις : α) Αυταρχικό β) Δημοκρατικό - συμμετοχικό και γ) Χαλαρό - εξουσιοδοτικό.

Άλλοι ερευνητές ανακοίνωσαν τη δική τους κατηγοριοποίηση των ηγετικών στυλ. Κοινό γνώρισμα όλων αυτών των ερευνών είναι η αναγνώριση ενός συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας το οποίο οι ερευνητές αποκαλούν δημοκρατικό. Τι είναι όμως ακριβώς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

Για να καταλάβουμε καλύτερα τι κάνει ένας δημοκρατικός ηγέτης, ας δούμε εν συντομία τι κάνουν οι άλλοι. Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι ο αυταρχικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς είναι εκείνος όπου ο ηγέτης δε λογοδοτεί σε κανέναν για τον τρόπο λήψεως των αποφάσεων και δεν επιτρέπει στους άλλους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Ο διευθυντής βασίζεται υπερβολικά στην επιβολή κυρώσεων, επιζητεί την υπακοή των υφιστάμενων του και σπάνια υιοθετεί τις προτάσεις τους (Σαΐτης, 2011). Ο εξουσιοδοτικός τύπος ηγεσίας είναι εκείνος όπου ο διευθυντής μεταβιβάζει σχεδόν όλες τις εξουσίες του στους υφισταμένους του. Αυτό υποδηλώνει είτε την αδιαφορία είτε την ανασφάλεια του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Το δημοκρατικό ή συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας είναι εκείνο το στυλ ηγεσίας όπου οι αποφάσεις προκύπτουν μετά από συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες και έπειτα από εκτενή συζήτηση του ηγέτη με τους υφισταμένους του (Κατσαρός,2008). Οι Blake & Mouton (1964) αναφέρουν ότι δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι εκείνο που ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με τους υφισταμένους του ως ομάδα. Βρίσκουν και αξιολογούν λύσεις από κοινού και προσπαθούν να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση. Οι Lussier & Achua (2015) υποστηρίζουν ότι ο δημοκρατικός ηγέτης δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες στο σχολείο, ώστε αυτές οι συνθήκες να αυξάνουν την παραγωγικότητα και να βελτιώνουν το ηθικό των εκπαιδευτικών. Σε κάθε απόφαση που πρόκειται να λάβει, λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις προτάσεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και συνήθως ζητά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Βλέπουμε εδώ ότι οι πεποιθήσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου **(**Κωτσίκης, 2003). Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & McKee (2002) στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες, γίνεται συνεχής προσπάθεια για συναίνεση, ισχύει απαρέγκλιτα η αρχή της πλειοψηφίας, επιδιώκεται με επιμέλεια η σωστή λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας και η συλλογική εργασία, ενώ τα συλλογικά αποτελέσματα και οι συλλογικές ανταμοιβές χρησιμοποιούνται πλατιά. Πολλές φορές ακολουθώντας αυτές τις δημοκρατικές διαδικασίες εξασφαλίζεται ευελιξία, υπευθυνότητα, υψηλό ηθικό και ρεαλισμός στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, ο ηγέτης διαθέτει πολύ χρόνο αναζητώντας τη συναίνεση των μελών της εργασιακής ομάδας. Αναλώνει πολύ χρόνο στην προσπάθεια να εξασφαλίσει εμπιστοσύνη, σεβασμό και δέσμευση από τα μέλη της (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι έχουν την ίδια περίπου ποσότητα επιρροής στις δραστηριότητες και αποφάσεις και ο ηγέτης εμπιστεύεται πλήρως τα μέλη της ομάδας, εκτιμά τη συνεισφορά τους και επιτυγχάνει τη δέσμευσή τους μέσω της συμμετοχής (Bush & Middlewood, 2006*).*

Τα μέλη της ομάδας

Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας αναφέρεται ορισμένες φορές και ως συνεργατικό, διότι υπάρχει θετική ατμόσφαιρα και συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και του ηγέτη (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Ο Σαΐτης (2008) υποστηρίζει ότι εκτός από το γεγονός ότι με το δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας επιτυγχάνεται (με την ανταλλαγή πληθώρας σκέψεων και ιδεών) η διάνοιξη των οριζόντων στους στόχους και τις επιδιώξεις του σχολείου, προωθείται και ο ανθρώπινος παράγοντας, που είναι βασικότατος, μιας και του παρέχονται τα κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης τα μέλη της ομάδας σε αυτό το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και συνήθως υψηλή παραγωγικότητα (Μπουραντάς, 2005). Οι Blake & Mouton (1964) αναφέρουν ότι ο διευθυντής που επιλέγει να υιοθετήσει το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας επιδεικνύει υψηλό ενδιαφέρον και για το σχολείο και για το προσωπικό. Το έργο εκτελείται από αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, γιατί υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων. Ο δημοκρατικός διευθυντής συμφωνεί με τους στόχους που έχει από πριν οριοθετήσει η ομάδα (Κατσαρός, 2008), μεταβιβάζει αρμοδιότητες στους υφισταμένους του με ξεκάθαρες οδηγίες, παίρνει πρωτοβουλίες και λαμβάνει αποφάσεις όταν και όπου χρειάζεται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), αντιμετωπίζει ψύχραιμα τις συγκρούσεις, συμφωνεί σε σχέδια δράσης και παρακολουθεί την εφαρμογή τους. Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι η κρισιμότερη διαφορά ανάμεσα στο εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι το γεγονός ότι στο δεύτερο τα μέλη της ομάδας συζητούν με τον διευθυντή πριν από τη λήψη της κάθε απόφασης (Σαΐτης, 2011).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορές ως προς το βαθμό που οι διευθυντές επιτρέπουν στους υφισταμένους τους να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Ο Garry (1996) για παράδειγμα οριοθετεί αυτή τη συμμετοχή ανάμεσα σε δύο ακραίες τιμές. Στον ελάχιστο βαθμό η συμμετοχή των υφισταμένων σημαίνει ότι ο ηγέτης αποκτά πληροφορίες από αυτούς πριν αποφασίσει. Στο μέγιστο βαθμό η συμμετοχή των υφισταμένων σημαίνει ότι ο ηγέτης τούς επιτρέπει να λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις μέσα σε αποδεκτά όρια. Καθώς η περιοχή της ελευθερίας των υφισταμένων αυξάνεται, ο ηγέτης συμπεριφέρεται με έναν τρόπο πιο συμμετοχικό. Ο Σαΐτης (2011) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις στενά συνδεόμενοι τύποι δημοκρατικών - συμμετοχικών ηγετών: οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί. Οι συμβουλευτικοί συσκέπτονται με τους υφισταμένους τους προτού λάβουν μια απόφαση, αλλά διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων, οι συναινετικοί, οι οποίοι ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση η οποία αντανακλά τη συναίνεση των μελών της ομάδας, και οι δημοκρατικοί, οι οποίοι μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, λειτουργούν σαν συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008).

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του μοντέλου

Στη συνέχεια οι μελετητές στράφηκαν στην έρευνα των κατάλληλων προϋποθέσεων υπό τις οποίες το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας επιτυγχάνει τα καλύτερα αποτελέσματα. Βρέθηκε ότι το στυλ αυτό προσφέρει υψηλή αποτελεσματικότητα στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα άτομα διαθέτουν ωριμότητα, υψηλό επίπεδο μόρφωσης και γενικότερα αναπτυγμένο επίπεδο νοημοσύνης ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα η οποία συναποφασίζει και είναι διατεθειμένη να λάβει την ευθύνη των αποφάσεών της. (Σαΐτης, 2008).

Από πολύ νωρίς προέκυψε ότι το παραπάνω μοντέλο είναι κατάλληλο για το σχολικό περιβάλλον, μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι ως επί το πλείστον μορφωμένοι, πειθαρχημένοι, ώριμοι, με διανοητική επάρκεια πολύ πάνω του μέσου όρου εργαζομένων και με σχετικά τεκμηριωμένες απόψεις, έτσι ώστε να τους προσελκύσει δελεαστικά η ιδέα της δημοκρατικής συναίνεσης και να ανταποκριθούν θετικά (Κατσαρός, 2008). Σημαντικό είναι επίσης ο διευθυντής να κατορθώσει να μεταδώσει ξεκάθαρα στους εκπαιδευτικούς την πρόθεση του για υιοθέτηση του παραπάνω στυλ ηγεσίας, ενθαρρύνοντας κατάλληλα την έμπρακτη συμμετοχή (Πασιαρδής, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι βέβαια ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες (Bush & Middlewood, 2006*)*.Είναι επίσης πολύ σημαντικό (αν και στην πράξη σχεδόν ανεφάρμοστο) όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να έχουν τις ίδιες πεποιθήσεις και το ίδιο αξιακό σύστημα και οι αποφάσεις να λαμβάνονται με συναίνεση, εν συντομία και το κυριότερο χωρίς διαφωνίες (Bush, 2003). Η αποτελεσματικότητα του στυλ κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αριθμό ο οποίος δεν μπορεί να είναι πολύ μεγάλος, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα να ακουστούν όλες οι απόψεις, ούτε όμως πολύ μικρός, διότι έτσι περιορίζεται η συλλογικότητα. Το πλήθος των εκπαιδευτικών ενός μέσου ελληνικού σχολείου κρίνεται κατάλληλο για τη σωστή εφαρμογή. Ο Bush (2003), επισημαίνει ως αναγκαία συνθήκη για την ορθή εφαρμογή του μοντέλου τη συνειδητοποίηση από όλους τους εμπλεκόμενους του γεγονότος ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται περισσότερο κατόπιν συμβιβασμού και «γεφυρώματος» απόψεων και λιγότερο κατόπιν καλόβολης συναίνεσης στις απόψεις του διευθυντή ο οποίος είναι πρώτος μεταξύ ίσων, δεν διατάζει, αλλά ακούει, διαπραγματεύεται, πείθει, διευκολύνει τη συμμετοχική διαδικασία, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας δημιουργεί ευκαιρίες για την ενθάρρυνση καινοτομιών και δημιουργεί κουλτούρα κατανόησης και συνεργασίας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Εν κατακλείδι, η ορθή εφαρμογή του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας προϋποθέτει ότι όλα τα μέλη του εμφορούνται από κοινούς σκοπούς και αξίες (Βιτσιλάκη - Ράπτης, 2007) και ότι πάντοτε είναι εφικτό να καταλήξουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μια συμφωνία και σε ένα στόχο (Κατσαρός, 2008). Έτσι οδηγούμαστε αναπόφευκτα στο ακόλουθο ερώτημα: Ποια αποτελέσματα παράγει το μοντέλο, όταν δεν συντρέχουν οι δύο

παραπάνω προϋποθέσεις; Στην περίπτωση αυτή το μοντέλο σαφώς δυσλειτουργεί, σε έκταση που ποικίλλει ανάλογα την περίσταση. Σε ακραίες καταστάσεις προκρίνεται η αντικατάσταση του από άλλο στυλ ηγεσίας. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα όπως διαφαίνεται είναι ότι απαιτείται πολύς χρόνος που δεν είναι πάντα διαθέσιμος έως ότου επιτευχθεί η συναίνεση (Ανθοπούλου, Μαυρογιώργος, Ρέππα, & Κατσουλάκης, 1999· Πασιαρδής, 2012). Υπάρχει ο κίνδυνος ατέρμονες συζητήσεις να διαρκούν για πάντα, ιδέες γνωστές να επανεξετάζονται, η σύγκλιση να παραμένει ανέφικτη και η επιζητούμενη συναίνεση να απομακρύνεται (Σπανός,2014). Ο ηγέτης που αναβάλλει τις κρίσιμες αποφάσεις του, ελπίζοντας να επιτύχει πλήρη ομοφωνία, διατρέχει τον κίνδυνο να καθυστερήσει την πορεία των εργασιών. Το τίμημα όλων αυτών ενδέχεται να είναι ο αποπροσανατολισμός, η βραδύτητα, η σύγχυση, η κλιμάκωση των συγκρούσεων και η αίσθηση έλλειψης κατεύθυνσης (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Ο Bush (2003) υποστηρίζει ότι αυτές οι καθυστερήσεις είναι ένα αποδεκτό τίμημα προκειμένου να διατηρηθεί η αύρα της συνεργασίας, της συναίνεσης και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον. Ο Bush (2003) θεωρεί ότι το δημοκρατικό στυλ δεν πρέπει να εφαρμόζεται στην περίπτωση που υπάρχουν έντονες αντιδράσεις, ασυμφωνίες και διαπληκτισμοί μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μολονότι κάποιοι άνθρωποι μοιράζονται τις ίδιες πεποιθήσεις ή το ίδιο αξιακό σύστημα, δεν είναι υποχρεωτικό να έχουν τις ίδιες απόψεις πάνω σε ένα θέμα. Επιπροσθέτως, ισχύει το ίδιο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν ενεργά την συμμετοχική και δημοκρατική διαδικασία ή όταν επιθυμούν να τους υπαγορεύει ο διευθυντής το τι να κάνουν ή όταν είναι απαθείς ή ακόμη και εχθρικοί (Καμπουρίδης, 2002 · Bush, 2003). Μία άλλη τέλος παράμετρο που έχουν επισημάνει οι ερευνητές (Σπανός, 2014) είναι ο καταλογισμός ευθυνών. Εφόσον όλοι οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου συνδιαμορφώνουν την απόφαση, ποιος έχει την ευθύνη της εφαρμογής της; Ο διευθυντής; Ο σύλλογος; Και οι δύο το ίδιο; Μήπως ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά έχει το προσωπικό του μερίδιο ευθύνης από μόνος του;

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι το δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ ηγεσίας ενδείκνυται να χρησιμοποιείται όταν α) ο ηγέτης αμφιταλαντεύεται για την απόφαση που πρέπει να πάρει και χρειάζεται να ακούσει νέες ιδέες, β) ο ηγέτης έχει συγκεκριμένο όραμα αλλά όχι και κατάλληλες ιδέες για να το υλοποιήσει, γ) οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και διάθεση να συμμετάσχουν. Η χρήση του θα πρέπει να αποφεύγεται όταν οι υφιστάμενοι εμφανίζουν έλλειμμα δεξιοτήτων, προθυμίας, ικανότητας επικοινωνίας, καθώς και σε περιόδους κρίσης, όταν η άμεση λήψη απόφασης είναι επιτακτική (Hoy & Miskel, 2013). Κλείνοντας, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου, θα θέλαμε να αναφέρουμε τις απόψεις δύο ερευνητών που ασχολήθηκαν εκτενώς μες το θέμα. Ο Κατσαρός (2008) δηλώνει ανεπιφύλακτα ότι στον βαθμό που αυτό αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι ο δημοκρατικός-συμμετοχικός. Ο Likert σύμφωνα με τον Murphy (2005) συμπληρώνει ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο αποτελεσματικό και η συμμετοχή των

εργαζομένων στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων μπορεί να επιτύχει επίδοση κατά 20%-40% υψηλότερη από μια μέση κατάσταση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anthopoulou, S., Mavrogiorgos, G., Reppa, A. & Katsoulakis, S. (1999). *Igesia kai Dioikisi stin Ekpaidefsi.* Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.

Athanasoula - Reppa, A. (2008) . *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora*. Athina: Ekdoseis Ellin.

Bennis, W. G. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison – Wesley.

Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The key to Leadership Excellence.* Houston: Gulf Publishing Company.

Bourantas, D. (2005). *Igesia, o dromos tis diarkous epitychias.* Athina: Kritiki

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management.* 3rd Ed.,

London: Sage Publications

Bush, T. and Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence.* Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T., & Middlewood, D. (2006*). Leading and Managing People in Education.* London: Sage Publications

Chatzipanagiotou, P. (2003). *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti diadikasia lipsis apofaseon*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi A.E.

Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools.* Albany, NY: University of New York Press.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Cha

Garry, J. (1996). *Organizational Behavior*. New York City: Harper Collins.

Georgiadou, V., & Kampouridis, G. (2005). O Diefthyntis - igetis. *Epitheorisi Ekpaideftikon thematon, 10 (1), 121-129*.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *O neos igetis: i dynami tis synaisthimatikis noimosynis sti dioikisi organismon*. Athina: Ellinika Grammata.

Hoy, W.K. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* 9th Ed., New York: McGraw-Hill.

Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon*.Athina: Metaichmio.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institouto

Kotsikis, E. (2003). *Ekpaideftiki dioikisi kai politiki, organosi kai dioikisi ekpaideftikon systimaton kai systimaton epangelmatikis ekpaidefsis kai katartisis*. Athina: Ellin

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.*

Lussier, R. & Achua, C. (2015). *Leadership: Theory, Application, & Skill Development* (6th ed). Boston: Cengage Learning.

Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior.* NJ: Prentice Hall.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* California: Corwin Press.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis erevnitikes taseis kai i elliniki pragmatikotita*. Athina: Ion.

Saitis, Ch. (2008). *O diefthyntis sto dimosio scholeio.* Athina: YP.E.P.Th.- Paidagogiko Institouto

Saiti, A. kai Saitis, Ch. (2011*). Eisagogi sti dioikisi tis ekpaidefsis: theoria kai meleti periptoseon.* Athina: Aftoekdosi.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41(5), 4-13.*

Sergiovanni, T. (2001*). Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Spanos, A. (2014). Tropoi dioikisis kai igesias scholikon monadon. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon – Epistimonikon Thematon, Tefchos 2o.*

Stephenson, L., Dada, R., Harold, B. (2012), Challenging the traditional idea of leadership in UAE schools. *On the Horizon, 20 (1), 54 - 63*

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.

Vitsilaki, Ch. & Raptis, N. 2007). *Igesia kai dioikisi Ekpaideftikon Monadon: I Taftotita tou diefthynti tis Protovathmias Ekpaidefsis*. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi A.E.

Vroom, V.H. & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision Making.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations* 5th Ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση
Ο κοινωνικός καθορισμός των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Μισθός Πέτρος, Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Ε.Α.Π.

Περίληψη

Επιδίωξη είναι η περιγραφή και ο κοινωνικός καθορισμός των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και πως επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο μορφωτικό παράγοντα, αλλά και στο κατά πόσο η ευφυΐα επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Επίσης θα γίνει αναφορά, στο πως η γλώσσα, αλλά και οι παράγοντες που έχουν σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό αναπαράγουν τη σχολική ανισότητα. Στη συνέχεια θα γίνει προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή, μέσα από την επαγγελματική ταυτότητα των γονέων, τις κοινωνικές αντιλήψεις για την ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και από το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, του αναλφαβητισμού και των γεωγραφικών ανισοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικές ανισότητες, σχολική ανισότητα και αποτυχία

Social inequality in education
«Social determination of educational inequalities»

Misthos Petros, Philologist, PhD Candidate at the Faculty of Social Sciences of the E.A.P.

Abstracts

The aim of this paper is to describe and socially determine educational inequalities and how these affect school failure. There will be reference to the educational factor as well as to how intelligence affects school performance. Reference will also be made to how language as well as factors related to the educational institution reproduce educational inequalities. Moreover, there will be an attempt to determine school failure in relation to social status through parents' professional identity, social attitude in relation to higher education, as well as the phenomenon of student leakage, illiteracy, and geographical inequalities.

Key-Words: social inequalities, school inequality and failure

Εισαγωγή

Εκτός από τους κανόνες της γλώσσας, υπάρχουν και οι κανόνες της επικοινωνίας που ρυθμίζουν τις επιλογές που κάνουν οι ομιλητές. Το παιδί ελέγχει ένα ολόκληρο ρεπερτόριο γλωσσικών πράξεων, συμμετέχει γλωσσικά σε γεγονότα, αξιολογεί τη γλωσσική παραγωγή άλλων ομιλητών. Σκοπός είναι να καταδειχθεί πως πέρα από τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, υπάρχει και η επικοινωνιακή ικανότητα. Ιδιαίτερη αναφορά θα

γίνει στις σχέσεις μητρικής και πρότυπης-κατασκευασμένης γλώσσας του σχολείου, αλλά και το ποιες γλωσσικές ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν ανάμεσα σ' έναν ομόγλωσσο που μιλά συγκεκριμένη διαλεκτική ποικιλία και σ' έναν αλλόγλωσσο. Μέσα από τη σύγκριση θα διαφανούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις γύρω από τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και θα εξαχθούν συμπεράσματα, αν η χρήση της γλώσσας αποδίδει κοινωνικές ταυτότητες και κατηγοριοποιήσεις στους χρήστες.

Επιπρόσθετα η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών φέρνει στην επιφάνεια τα αρνητικά στερεότυπα και τις ρατσιστικές αντιλήψεις που υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο σχολείο και αναπτύσσονται κυρίως μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτικών ομάδων. Η άγνοια των μοντέλων συμπεριφοράς , των τρόπων επικοινωνίας αλλά και η παράβλεψη των δομών μάθησης που έχουν αναπτύξει εκτός σχολείου τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και οι ομόγλωσσοι που προέρχονται από λαϊκά στρώματα, οδηγεί συχνά τους σχολικούς παράγοντες σε λανθασμένη αξιολόγηση της σχολικής συμπεριφοράς και επίδοσης των παιδιών και σε κακούς χειρισμούς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Αιτιώδεις σχέσεις που αναπαράγουν τη σχολική ανισότητα – αποτυχία: Η μόρφωση ως προνόμιο της μειοψηφίας

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για καθολική παιδεία με ανθρωπιστικό περιεχόμενο προβάλλει ως αδήριτη αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις κοινωνικές ανάγκες, που θα διακονεί την ισότητα ευκαιριών.. Ακόμη και αν προσφέρονται οικονομικές δυνατότητες, κυρίως από τη θεσμοθετημένη πολιτεία για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η εξίσωση είναι τυπική μιας και η πολιτισμική ένδεια αποτελεί τροχοπέδη. Ο μορφωτικός παράγοντας καθορίζει και τη σχολική επιτυχία, αλλά κυρίως τις προσδοκίες των άμεσων φορέων κοινωνικοποίησης από το παιδί. Οι γονείς, ως φορείς συστηματικής και ασυστηματοποίητης αγωγής, μεταδίδουν στα παιδιά τους μορφωτική κληρονομιά ανάλογη της παιδείας τους(Blackledge&Hunt,1995,σ.284). Από τη στιγμή λοιπόν που τη δυνατότητα μετοχής στα αγαθά του πολιτισμού είναι προνόμιο μιας ισχνής μειοψηφίας, που συνήθως συνδέεται με τα υψηλά οικονομικά εισοδήματα, η μόρφωση αποτελεί διαχρονικά κυρίαρχο λόγο διατήρησης της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Ευφυΐα και σχολική επίδοση

Βέβαια οι μορφωτικές επιδράσεις και η εκπαίδευση επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ευφυΐας μιας και οι κοινωνικές επιστήμες αποδίδουν στην έννοια κοινωνική και πολιτισμική διάσταση. Γίνεται προσπάθεια κυρίως από την ανώτερη οικονομικά τάξη στο να εμφανίζονται τα παιδιά των χειρωνακτών λιγότερο έξυπνα, με μικρότερη αφαιρετική ικανότητα, αφομοιώνουν την περιγραφική αλλά όχι την αναλυτική γνώση, με χαμηλή δημιουργικότητα και αντίληψη, μειωμένη παρατηρητικότητα (Φραγκουδάκη,1985). Όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται το παιδί, τόσο

ευφυέστερο αποδεικνύεται. Η αντίληψη όμως ότι η ανθρώπινη ευφυΐα είναι μετρήσιμη είναι καθαρά στερεοτυπική. Άλλωστε δεν είναι δυνατό να γεννιούνται ευφυείς σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις και το αντίθετο, γιατί τότε η φύση θα μοίραζε διεθνώς στους ανθρώπους την ευφυΐα με κριτήρια κοινωνικά (Δραγώνα & συν.,2001).

Μολονότι στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η ατομική διαφορά ευφυΐας δεν είναι αποδεκτή ως παράγοντας που καθορίζει τη σχολική επίδοση(Jacquard,1995), εξακολουθούν να αναπαράγονται στα σχολεία αυτές οι αντιλήψεις ως αυτονόητες αλήθειες. Επικρατεί η άποψη πως τα παιδιά ορισμένων κοινωνικών ομάδων γεννιούνται με διανοητικές ικανότητες και άλλων με χειρωνακτικές. Διαμορφώνονται έτσι εκπαιδευτικές πρακτικές και θεμελιώνεται ο τρόπος με τον οποίο συλλογίζονται και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί. Κατά αυτόν τον τρόπο η προκατάληψη είναι βαθιά ριζωμένη, εμφανίζει νόμιμο το διαχωρισμό των μαθητών, θεμελιώνεται ότι το δικαίωμα στην άσκηση των διανοητικών επαγγελμάτων δίνεται σ' αυτούς που δήθεν είναι από τη φύση τους προικισμένοι με διανοητικά χαρίσματα. Καμιά, όμως, έτσι πρόταση δεν μπορεί να αποβεί κοινωνικά δικαιότερη αν η εκπαίδευση στηρίζεται στην κοινωνική πρόληψη ότι τα άτομα γεννιούνται με φυσικά χαρίσματα διαφορετικής ποιότητας, και ανάμεσά τους λίγοι οι εκλεκτοί με εγγενείς ικανότητες για ανώτατες σπουδές (Russell B,1980).

Γλώσσα και σχολική επίδοση

Εκτός από την βαθύτατη κοινωνική προκατάληψη περί ευφυΐας, παράγοντας που αποτελεί θεμέλιο κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η γλώσσα. Σήμερα είναι αποδεκτό επιστημονικά ότι καμιά γλώσσα ομόγλωσσης κοινότητας δεν είναι πλουσιότερη ή φτωχότερη από άλλη(Δραγώνα&συν.,2001). Το σχολείο αγνοεί αυτή τη διαφορά, αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο τη γλώσσα και ιδιαίτερα την κουλτούρα των ανωτέρων στρωμάτων. Η σχολική αποτυχία των παιδιών από εργατικά στρώματα είναι δεδομένη, όταν μάλιστα επιχειρείται η διδασκαλία να γίνεται στην πρότυπη γλώσσα, που στην ουσία είναι γλώσσα κατασκευασμένη. Το πρόβλημα που παρουσιάζεται δεν είναι η διαφορά γλώσσας σε μια σχολική τάξη αλλά η μη αναγνώριση της διαφοράς, όταν ιδιαίτερα αρνητικά αξιολογούνται από τους θεσμοθετημένους φορείς της εκπαίδευσης οι γλωσσικές ποικιλίες των μαθητών από εργατικά στρώματα. Πολλές φορές μαθητές από κατώτερα οικονομικά στρώματα αισθάνονται ότι βρίσκονται σε περιβάλλον αλλόγλωσσο. Η φτωχή, ελλιπής γλώσσα αυτών των στρωμάτων αποτελεί γλωσσικό μειονέκτημα, και, έτσι η γλώσσα προστίθεται στους παράγοντες που ωθούν στη σχολική αποτυχία.

Ευθύνη των εκπαιδευτικών παραγόντων και κοινωνική ανισότητα

Είναι βέβαιο , ότι σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση παίζουν τα όνειρα που κάνουν οι μαθητές για το μέλλον, οι σχολικές και κοινωνικές τους φιλοδοξίες, η επιθυμία τους να κάνουν ή όχι μακροχρόνιες σπουδές. Ο μορφωτικός παράγοντας της οικογένειας καθορίζει περισσότερο τη σχολική επιτυχία, απ' όσο το επίπεδο των εισοδημάτων. Οι προσδοκίες ωστόσο των γονέων και η επιθυμία να κάνουν τα παιδιά τους μακροχρόνιες σπουδές είναι ανάλογη της κοινωνικής τάξης που ανήκουν(Γκότοβος,2003). Αλλά και

το σχολείο κάνει ταξική επιλογή απέναντι στα παιδιά από μη προνομιούχα στρώματα. Η σχολική αποτυχία δεν είναι αποτέλεσμα των άνισων ικανοτήτων αλλά των κανόνων και των επιλογών του σχολείου(Μπαλάσκας Κ.,1989). Δείγμα αυτής της μη αντικειμενικής λειτουργίας του σχολείου είναι η καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός καθορίζει τη στάση του για τις ικανότητες του μαθητή από την επίδοσή του και κυρίως από την κοινωνική του θέση. Παρουσιάζεται η αυθεντία του δασκάλου, καλλιεργείται η «από καθέδρας μάθηση»(Φίλιας,1989),η τυποποίηση χαρακτηρίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών. Στα παραπάνω χρειάζεται να προστεθούν τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, ενώ στις αστικές βασανίζει το πρόβλημα της σχολικής στέγης. Το περιβάλλον του σχολείου είναι τυποποιημένο, χωρίς ίχνος αισθητικής και αρχιτεκτονικής αντίληψης, δικαιολογεί την εκτόνωση των νέων, που συχνά εκφράζονται με επιθετική συμπεριφορά. Φαίνεται λοιπόν ότι το σχολείο με τις μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών, τις εξετάσεις, τη γλωσσική διδασκαλία και κυρίως την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας(Bertrand Y.,1994).

Σχολική αποτυχία και κοινωνική καταγωγή

Η σχέση επαγγέλματος των γονέων με τη σχολική επίδοση

Αν συγκριθεί η επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευση, ανεξάρτητα από χώρα και σε οποιοδήποτε σχολείο, επικρατεί μια θλιβερή, ομοιόμορφη κατηγοριοποίηση. Η επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία της οικογένειας κατηγοριοποιεί το μαθητή, προκαθορίζει την επίδοσή του, το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον του(Βακαλιός Θ.,1994). Ο μαθητής επικυρώνει εκείνο που ήδη έχει μάθει σε εξωσχολικούς χώρους, να ορίζει τον εαυτό του και τους άλλους σύμφωνα με τις αντιλήψεις της κοινής γνώμης. Το επάγγελμα του πατέρα το χρησιμοποιούν οι φορείς εκπαίδευσης για να κατατάξουν κοινωνικά το συγκεκριμένο μαθητή. Πριν ακόμα ο μαθητής αποκτήσει αυτή την ιδιότητα, υπάρχουν έτοιμες κοινωνικές ταυτότητες που τον περιμένουν. Πολλές φορές άλλωστε η συμμετοχή του μαθητή στην τάξη προϋποθέτει κατηγορίες με τις οποίες περιγράφει τον εαυτό του. Η κοινωνική – το επάγγελμα του πατέρα προκαθορίζει συχνά αυτούς τους ρόλους: «καλός» ή «κακός» μαθητής, «ήσυχος» ή «ανήσυχος», «ταλαντούχος» ή «καθυστερημένος», «ηθικός» ή «ανήθικος». Παρατηρούμε συχνά ότι δεν προκαθορίζεται η σχολική επίδοση αλλά και τα κριτήρια της ηθικής συμπεριφοράς του μαθητή με τα οποία κρίνει και κρίνεται από τους άλλους. Η σχολική καθυστέρηση, επίσης, είναι χαρακτηριστικό των μαθητών από τις φτωχότερες τάξεις, ενώ άριστη πάντα κρίνεται η επίδοση των μαθητών από τα ανώτερα στρώματα και με γονείς με επιστημονικά επαγγέλματα. Οι υποκειμενικές λοιπόν προσδοκίες των ατόμων ταυτίζονται με τις αντικειμενικές κατά την κοινωνική τους προέλευση πιθανότητες σπουδών(Κωνσταντίνου Χ.,1998,).

Ο μύθος της ανώτατης εκπαίδευσης – επαγγελματικά πρότυπα

Επιπρόσθετα πολύ μικρό ποσοστό ατόμων από κατώτερα κοινωνικά, λαϊκά στρώματα φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι περισσότεροι φοιτητές από τις λιγότερο

προνομιούχες τάξεις φοιτούν στα περιφερειακά- νεότερα πανεπιστήμια και σε σχολές υποτίθεται «χαμηλού κύρους». Τα παιδιά των πιο ευνοημένων οικονομικά οικογενειών επιθυμούν να ασκήσουν επιστημονικά επαγγέλματα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακό δίπλωμα και μάλιστα φοιτούν σε «υψηλού κύρους» σχολές(Ιατρικές-Πολυτεχνικές). Εξάλλου η αντίληψη του μέσου Έλληνα για την παιδεία στηρίζεται στην πεποίθηση πως το δίπλωμα λειτουργεί αυτοδύναμα, ανεξάρτητα αν ο κάτοχός του έχει γνώσεις, κοινωνικά διαφοροποιεί, προσδίδει κύρος και αναγνώριση(Φίλιας,1989). Πολλές φορές ο καταναγκασμός, οι φιλοδοξίες των γονιών, η προϋπάρχουσα επαγγελματική υποδομή, οι οικονομικές προοπτικές παγιδεύουν τη ελεύθερη επιλογή του νέου(Piaget J.,1979). Η μυθοποίηση άλλωστε της ανώτατης εκπαίδευσης από την ελληνική κοινωνία και η στενή σύνδεσή της με επαγγελματικά πρότυπα, ώθησε ιδιαίτερα τα παιδιά των εύπορων οικογενειών σε φοίτηση στα ιδιωτικά σχολεία, και δημιούργησε δύο μοναδικά φαινόμενα: των ιδιαιτέρων μαθημάτων και τη φυγή στο εξωτερικό μόνο και μόνο για την απόκτηση πτυχίου-γοήτρου.

Γεωγραφικές ανισότητες-Μαθητική διαρροή-Αναλφαβητισμός

Δυστυχώς ακόμη και σήμερα η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί τον μακρινό-ιδανικό στόχο. Η παραπαιδεία εξακολουθεί ν' ανθεί, οι γεωγραφικές ανισότητες δείχνουν ότι η κοινωνική και μορφωτική καταγωγή είναι ο βασικότερος παράγοντας της σχολικής αποτυχίας(Ηλιού Μ.,1990). Τα μέτρα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, πρόσθετη διδακτική στήριξη-ενισχυτική διδασκαλία-ειδικές τάξεις για παιδιά μεταναστών, δείχνουν το μέγεθος του προβλήματος. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής αφορά σχεδόν στο σύνολο τα παιδιά αγροτών-εργατών και αυτά επιλέγουν την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί στις συνειδήσεις ως σχολείο λαϊκών τάξεων(Ηλιού Μ.,1990). Τέλος το φαινόμενο του αναλφαβητισμού δεν σχετίζεται με την έλλειψη γνώσεων αλλά με την αδυναμία του ανθρώπου να γνωρίζει τα γεγονότα που διαμορφώνουν τη ζωή του. Αναλφάβητος σήμερα μπορεί να είναι ένας μαθητής, ένας δάσκαλος, ένας εξειδικευμένος επιστήμονας. Όμως ο αναλφαβητισμός είτε είναι λειτουργικός, είτε οργανικός, πλήττει συγκεκριμένα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, επηρεάζει το πολιτισμικό-πνευματικό επίπεδο, διαμορφώνει συγκεκριμένες νόρμες κοινωνικής καταγωγής και ωθεί στη σχολική αποτυχία.

Η δίγλωσση εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές ανισότητες
Μητρική και πρότυπη γλώσσα

Κανείς δεν μπορεί να αμφιβάλλει σήμερα για τη σχέση σκέψης και γλώσσας, πράγμα που σημαίνει, ότι δεν μπορεί κανείς να αναπτύξει εσωτερικό ή φωνούμενο λόγο χωρίς να συλλογιστεί. Η γλώσσα σχηματίζει τις λογικές έννοιες και ορίζει το χαρακτήρα τους, καθορίζει δηλαδή τη μορφή της σκέψης. Όλοι οι άνθρωποι σκέφτονται και μιλούν σωστά στη μητρική τους γλώσσα, όπου δεν μπορεί να γίνει καμιά παραβίαση. Με τη μητρική γλώσσα ωριμάζουμε στη ζωή και εντασσόμαστε στην ανθρώπινη κοινωνία, στο γλωσσικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Είναι αναντικατάστατη η αξία της, η αφομοίωση δηλαδή του διαρθρωμένου λόγου, μιας και αποτελεί για τον άνθρωπο τη βασική διαδικασία εκμάθησης, η οποία προετοιμάζει και προσανατολίζει όλες τις άλλες διαδικασίες

εκμάθησης και δημιουργίας. Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε πάντα, γιατί τις καταλαβαίνουμε πιο καλά και πιο γρήγορα, είναι λέξεις της μητρικής γλώσσας. Αποτελεί κοινωνική προκατάληψη η άποψη που θεωρεί κατώτερες τις διάφορες ομιλούμενες ποικιλίες της εθνικής γλώσσας(τοπικές-κοινωνικές διαλέκτους-τεχνητούς κώδικες-ιδιώματα-διαφορά στο ύφος-αργκό-μυστικές γλώσσες). Οι ομιλητές χρησιμοποιούν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και τον επικοινωνιακό τους στόχο. Η πρότυπη γλώσσα είναι κοινωνική κατασκευή και η χρήση της αποδίδει κοινωνικές ταυτότητες στους χρήστες. Σε αντίθεση η διδασκαλία είναι ανάγκη να αρχίζει και να ολοκληρώνεται με τη μητρική γλώσσα, αφού έχει σχέση με την επικοινωνιακή ικανότητα, «ριζώνει η σκέψη του παιδιού, κωδικοποιείται ο στοχασμός του, χαράζει η ψυχική και η κοινωνική του ζωή, χρωματίζεται η φαντασία του, εδράζεται η ενεργητικότητά του»(Τσολάκης).

Σχολική αποτυχία: Ομοιότητες ανάμεσα σ' έναν ομόγλωσσο που μιλά μια διαλεκτική ποικιλία και σ' έναν αλλόγλωσσο

Βέβαια εκείνο το στοιχείο που προσδίδει τη δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα σ' ένα ομόγλωσσο μαθητή που μιλά μια διαλεκτική ποικιλία και σ' ένα αλλόγλωσσο είναι ο φυσικός λόγος, η δυνατότητα επικοινωνίας μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο. Εκείνο που κάνει δυνατή την επικοινωνία δεν είναι η κυριολεκτική σημασία των λέξεων για να μεταδοθεί το νόημα του μηνύματος, αλλά η γνώση των κοινωνικών κανόνων και συνθηκών που εκπέμπονται τα μηνύματα. Η γνώση των κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, το ιστορικό υπόβαθρο των αξιών είναι απαραίτητα για να επέλθει επικοινωνία. Η τεχνική γνώση του γλωσσικού κώδικα δεν είναι αρκετή για τη δημιουργία και την πρόσληψη του μηνύματος, ιδιαίτερα σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών. Δεν είναι οι γραμματικές παραβιάσεις εκείνες που εμποδίζουν την επικοινωνία αλλά η κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων είναι αδύνατη, δίχως τη γνώση και την ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής λόγου-του επικοινωνιακού πλαισίου. Το γλωσσικό λοιπόν πρότυπο, η σωστή χρήση της γλώσσας είναι κοινωνική κατασκευή, την οποία διαψεύδει η γλωσσική πράξη των ομιλητών. Η γλωσσολογία άλλωστε γνωρίζει ότι δεν υπάρχουν ανθρώπινες κοινότητες άγλωσσες, ούτε γλωσσικά υποδεέστερες. Με αυτή την έννοια το γλωσσικό λάθος και του ομόγλωσσου, αλλά και του αλλόγλωσσου μαθητή προέρχεται από την αξιολόγηση των κοινωνικών τάξεων και των ομάδων και κύρια από την υποτίμηση της γλώσσας των λαϊκών στρωμάτων. «Σωστό και λάθος» στη γλώσσα είναι λοιπόν κοινωνικές κατασκευές.

Η κοινωνική πολυγλωσσία άλλωστε είναι φαινόμενο όλων των γλωσσών, μιας και καμία εθνική γλώσσα δεν είναι μία, ενιαία και ομοιογενής. Στο εσωτερικό της γλωσσικής κοινότητας κανένας ομιλητής δεν είναι γνώστης μιας μόνο μητρικής παραλλαγής της εθνικής γλώσσας. Αυτή η γνώση δημιουργεί την ικανότητα των ομιλητών, τόσο ενός ομόγλωσσου, αλλά και ενός αλλόγλωσσου, να προσαρμόζονται στον κώδικα του συνομιλητή, ικανότητα απαραίτητη για την επικοινωνία μεταξύ ομιλητών διαφορετικών διαλέκτων. Πολλές φορές μάλιστα οι παραλλαγές της εθνικής γλώσσας με χαμηλό κοινωνικό κύρος επιτρέπουν τη γλωσσική δημιουργικότητα στην άρνηση του σεβασμού,

την ειρωνεία και τη σάτιρα, την αμφισβήτηση, το χιούμορ αλλά και τη φιλία και την αλληλεγγύη. Άλλοτε οι επίσημες γλωσσικές μορφές προσδίδουν στους χρήστες κύρος με την έννοια ότι είναι κάτοχοι της επίσημης γλώσσας, ενώ στην ουσία επιδίδονται σε μια λεξιθηρία που είναι και το αίτιο διάδοσης του μύθου που αποδίδει ανώτερη «γλωσσική ποιότητα», σε παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όπως η σχολική, η επιστημονική. Όμως η γλωσσική ποιότητα αποτελεί άτοπο, γιατί την πρότυπη γλώσσα κανείς ομιλητής-ούτε ομόγλωσσος, ούτε αλλόγλωσσος- δεν μπορεί να την χρησιμοποιήσει για να εκφράσει μηνύματα οικειότητας, αλληλεγγύης, συναισθήματα. Κανένας ομιλητής δεν περιορίζεται σ' ένα ύφος, μια μορφή, ένα κώδικα.

Το βρέφος μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα ασυστηματοποίητα, μέσα από την επαφή με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του. Το παιδί κατακτά βαθμιαία πλήρη επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική του γλώσσα πριν πάει στο σχολείο. Αντίθετα το σχολείο διδάσκει σαν το μόνο πρότυπο της εθνικής γλώσσας, μια παραλλαγή της γλώσσας, υποβιβάζοντας στην κατηγορία του λάθους όλες τις άλλες ομιλούμενες, κυρίως τις γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους, όπως αυτές εκφράζονται από ένα ομόγλωσσο που μιλά συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία. Το ίδιο συμβαίνει για τον αλλόγλωσσο μαθητή μιας και η γλώσσα, ο πολιτισμός, η εμπειρία που φέρνει στο σχολείο αγνοούνται. Αυτοί οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση, ό,τι έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο απορρίπτονται, τα σημεία σύνδεσης με τις παρεχόμενες γνώσεις του σχολείου είναι ελάχιστα. Τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι μια διαλεκτική ποικιλία, αλλά και οι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται γλωσσικά, γιατί διαρκώς κυνηγούν ένα κινούμενο στόχο, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Παρουσιάζεται, έτσι, το φαινόμενο η νοητική ανάπτυξη του παιδιού να είναι σε ψηλότερο σημείο από τη γλωσσική. Αναγκάζεται στη πορεία το παιδί να πετάξει τη γλώσσα ή τη διάλεκτο, την κουλτούρα και την ταυτότητά του. Ιδιαίτερα στους μετανάστες η διγλωσσία είναι μεταβατικό στάδιο που οδηγεί στη μονογλωσσία, μιας και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, τη γνώση τους και στις δυο γλώσσες με μοιραίο αποτέλεσμα τη σύγκρουση με την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία.

Βασική ομοιότητα που παρατηρείται τόσο στους ομόγλωσσους από γεωγραφικές περιοχές, όσο και στους αλλόγλωσσους είναι στη χρήση του γλωσσικού κώδικα. Το γλωσσικό ιδίωμα χαρακτηρίζεται από σύντομες, γραμματικά και συντακτικά, συχνά ανολοκλήρωτες προτάσεις. Η γλωσσική επικοινωνία στηρίζεται σε περιεκτικές εκφράσεις, συχνές επαναλήψεις λέξεων, είναι γλώσσα περιορισμένη και πιο τυποποιημένη. Αποτελείται από απλές διαπιστώσεις και ερωτήσεις, απουσιάζει συχνά ο συλλογισμός, δίνεται έμφαση στις λέξεις και όχι στην πρόταση. Ο συμβολισμός της είναι περιγραφικός και δεν επιτρέπεται η γενίκευση, επαναλαμβάνονται φραστικά στερεότυπα, επικρατεί η συγκινησιακή της λειτουργία και όχι η αναφορική-λογική. Αντίθετα η επίσημη γλώσσα, ο επεξεργασμένος κώδικας, που είναι αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας του σχολείου, χαρακτηρίζεται από αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή, στηρίζεται στον υποτακτικό λόγο. Η δομή της φράσης στηρίζεται στην περίπλοκη χρήση εννοιών, στους άρτιους συλλογισμούς, στην αυστηρή χρήση επιθέτων και

επιρρημάτων, δευτερευουσών προτάσεων, στην απουσία προσωπικού λόγου και ιδιωματικών εκφράσεων.

Σχολική αποτυχία: Διαφορές ανάμεσα σ' έναν ομόγλωσσο που μιλά μια διαλεκτική ποικιλία και σ' έναν αλλόγλωσσο

Όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός, η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται στις σχέσεις μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα οι δίγλωσσοι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση και θεωρείται βέβαιη η σχολική αποτυχία. Μόλις βρεθεί στο καινούργιο περιβάλλον ο μαθητής της τοπικής ή κοινωνικής διαλέκτου μαθαίνει ότι δεν ξέρει να μιλά, αντί να πληροφορηθεί ότι υπάρχουν πολλές γλωσσικές ποικιλίες. Εξίσου το αλλόγλωσσο παιδί είναι αναγκασμένο να απορρίψει τη γλώσσα καταγωγής του, μιας και η απόφασή του αυτή έχει σχέση από το πώς βλέπει τον εαυτό του-εσωτερική ταύτιση και το πώς τον βλέπουν οι άλλοι-εξωτερική ταύτιση. Στο παρελθόν, η απόρριψη της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών από το σχολείο σηματοδοτούσε την κοινωνική υποτέλεια στην κυρίαρχη ομάδα. Το σχολείο αντικατοπτρίζει αξίες, συμπεριφορές κοινωνικές, πολλοί μαθητές, κυρίως δίγλωσσοι, αισθάνονται ότι κινδυνεύει η αυτονομία τους και το εγκαταλείπουν για να διατηρήσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί αντί να ενδυναμώνουν την προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών και να αναπτύσσουν τη γλώσσα που φέρνουν από το σπίτι, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ελεύθερη έκφρασή τους, υποκύπτουν στο σχολικό μύθο που αμφισβητεί σε αυτούς τους μαθητές την ικανότητα του λόγου. Οι μαθητές αυτολογοκρίνονται, παύουν να μιλούν μέσα στην τάξη, και αντί να εκφράζονται αυθόρμητα, σωπαίνουν μπροστά στη λογοκρισία της ομάδας.

Ιδιαίτερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές αισθάνονται, συνειδητά ή ασυνείδητα ότι πρέπει να εγκαταλείψουν πλευρές της ταυτότητάς τους και του ιθαγενούς πολιτισμού τους για να φτάσουν στη σχολική επιτυχία, όπως αυτή ορίζεται από την κυρίαρχη ομάδα. Η εμφανής προκατάληψη και πολιτισμική απομόνωση των αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί εμπόδιο στη παροχή ίσων ευκαιριών προκαλεί νοητική σύγχυση, συναισθηματική αστάθεια και οδηγεί στη σχολική αποτυχία ή εγκατάλειψη. Ο μύθος της κατωτερότητας των δίγλωσσων παιδιών, των «πολιτιστικά στερημένων», ενισχύεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί εθνικής υπεροχής-καθαρότητας, από μια αίσθηση ξενοφοβίας και λανθάνοντος σχολικού ρατσισμού. Το διδακτικό περιβάλλον δεν διευκολύνει-ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους, η ταυτότητά τους αποσυνδέεται από την εκπαιδευτική ζωή του σχολείου. Η χαμηλή άλλωστε επίδοση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του σχολείου που οδηγεί τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο να αποσύρονται πνευματικά από την προσπάθεια για μάθηση, βλέπουν τη γλώσσα σαν κατασκευή, ανεξάρτητη από το πλαίσιο επικοινωνίας.

Η σχολική αποτυχία των αλλόγλωσσων κυρίως μαθητών, ενισχύεται από τις άγονες σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή, από την έλλειψη μέτρων προσανατολισμού της πολιτείας προς την γλωσσική ενδυνάμωση. Το πλαίσιο ενδυνάμωσης μέσα στην τάξη απαιτεί αμφισβήτηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων στην ευρύτερη κοινωνία , οι οποίες είναι η ρίζα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, που διαφέρουν πολιτισμικά. Η

χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, η απώλεια της μητρικής γλώσσας και το μαθησιακό έλλειμμα ενισχύουν τις τάσεις απόρριψης των δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα η μακρόχρονη και σταθερή διαμονή στις χώρες υποδοχής, η απομακρυσμένη πατρίδα, ο μικρός αριθμός διασκορπισμένων ομιλητών-ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές- η εργασία που απαιτεί χρήση της κυρίαρχα ομιλούμενης γλώσσας, εμποδίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και τη σχολική ένταξη. Επίσης με την πάροδο του χρόνου ο αλλόγλωσσος μαθητής ταυτίζεται ελάχιστα με τη δική του εθνοτική ομάδα, μιας και το οικονομικό, ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, και γλωσσικό της κύρος υπολείπεται αυτού της χώρας υποδοχής. Φαίνεται λοιπόν ότι σήμερα δεν αποδίδεται αξία στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των δίγλωσσων μαθητών, η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων δεν καθίσταται προτεραιότητα, δεν γίνεται κατάρτιση του προσωπικού, δεν υπάρχει μελετημένος σχεδιασμός από την πλευρά της πολιτείας για να αποκτήσουν οι δίγλωσσοι μαθητές το πλαίσιο γλωσσικής-πολιτισμικής ενδυνάμωσης και επικοινωνίας.

Συχνά η γλώσσα, ο πολιτισμός, η εμπειρία των μεταναστών μαθητών αγνοούνται στις σχέσεις μέσα στην τάξη, το παιδί μαθαίνει ότι δεν ξέρει να μιλά, είναι πολλές φορές αναγκασμένο να απορρίψει τη γλώσσα καταγωγής του και η απόφασή του αυτή έχει σχέση από το πώς βλέπει τον εαυτό του – εσωτερική ταύτιση – και το πώς το βλέπουν οι άλλοι – εξωτερική ταύτιση-(Χαραλαμπάκης,1994). Το σχολείο συχνά αντικατοπτρίζει αξίες, συμπεριφορές κοινωνικές και πολλοί μαθητές δίγλωσσοι, αισθάνονται ότι κινδυνεύει η αυτονομία τους και το εγκαταλείπουν για να διατηρήσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Ιδιαίτερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές αισθάνονται, συνειδητά ή ασυνείδητα ότι πρέπει να εγκαταλείψουν πλευρές της ταυτότητάς τους και του ιθαγενούς πολιτισμού τους για να φτάσουν στη σχολική επιτυχία, όπως αυτή ορίζεται από την κυρίαρχη ομάδα(Παιδαγωγική Εταιρία&Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1997). Αυτός ο μύθος της κατωτερότητας των δίγλωσσων παιδιών, των «πολιτιστικά» στερημένων, ενισχύεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της ελληνικής οικογένειας που στη βάση τους διεγείρονται από μια αίσθηση εθνικής υπεροχής – καθαρότητας, πνεύμα ξενοφοβίας και λανθάνοντος σχολικού ρατσισμού.

Συμπεράσματα

Η γλωσσική διδασκαλία συχνά αλλοιώνει τη γνώση της γλώσσας και παράλληλα δημιουργεί κοινωνικές και ρατσιστικές ανισότητες κατά τη γλωσσική διδασκαλία και ωθεί στη σχολική αποτυχία. Στο ανοιχτό σχολείο θα πρέπει να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την εθνοτική, πολιτιστική και γλωσσική καταγωγή. Μια πολιτιστικά πολύμορφη κοινωνία οφείλει να αποφεύγει το ρατσισμό με κριτήριο μάλιστα τη γλωσσική διαφορετικότητα. Πολλές φορές το σχολείο αλλοιώνει την εσωτερικευμένη γνώση της γλώσσας, διαστρεβλώνει την επικοινωνιακή ικανότητα. Τα παιδιά δεν πείθονται να ακολουθήσουν την άτοπη πρόταση του σχολείου να αντικαταστήσουν τη γλώσσα που μιλάνε με την πρότυπη, διδάσκει την μοναδική παραλλαγή της εθνικής γλώσσας ως σωστή, υποβιβάζοντας στην κατηγορία του λάθους όλες τις ομιλούμενες. Υπάρχουν κοινά στοιχεία στη χρήση του γλωσσικού κώδικα ανάμεσα σ’ ένα ομόγλωσσο που μιλά

μια διάλεκτο και σ' ένα αλλόγλωσσο. Υπάρχει κοινό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα σ' ένα ομόγλωσσο και αλλόγλωσσο μαθητή, προσαρμογή των ομιλητών στις διαφορετικές διαλέκτους. Η απόρριψη του πολιτισμού, της γλώσσας, της εμπειρίας του αλλόγλωσσου μαθητή σηματοδοτεί υποτέλεια, απώλεια της αυτονομίας και της εθνικής του ταυτότητας. Η σχολική αποτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών οφείλεται στην απουσία προσπάθειας γλωσσικής-πολιτισμικής ενδυνάμωσης από τους φορείς της πολιτείας.

Η αποδοχή του γεγονότος ότι κάθε παιδί φέρνει μαζί του κάτι το διαφορετικό στο σχολείο, ωθεί στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, στην ενδυνάμωση του επικοινωνιακού πλαισίου και στην αποδοχή της διγλωσσίας ως έκφραση πολιτισμικής ταυτότητας. Το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης είναι ότι το σχολείο μεταφράζει την κοινωνική διαφορά σε φυσική ανισότητα. Το σχολείο κατηγοριοποιεί το μαθητή ανάλογα με την καταγωγή και τα οικονομικά μέσα που διαθέτει. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το κοινό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα σ' έναν ομόγλωσσο και σ' έναν αλλόγλωσσο μαθητή, ώστε να κατανοηθούν περαιτέρω και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Androusou,Askouni,Magos&Christidou-Lionaraki(2001), «Ekpaidefsi:Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites», tomos V, ekdoseis E.A.P., Patra

Balaskas,K.(1989), «Koinoniki theorisi tis paideias», ekdoseis Grigori, Athina

Bertrand,Y.(1994), «Sygchrones Ekpaideftikes Theories», ekdoseis Ellinika Grammata, Athina

Blackledge,Hunt(1995), «Koinoniologia tis ekpaidefsis», ekdoseis Ekfrasi, Athina

Charalampakis,Ch.(1994), «Glossa kai Ekpaidefsi», ekdoseis Gennadeios Scholi, Athina

Dragona,Skoutrou,Fragkoudaki(2001), «Ekpaidefsi:Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites», tomos A, ekdoseis E.A.P., Patra

Filias,V.(1999), «Koinoniologikes prosengiseis», ekdoseis Sygchroni Epochi, Athina

Gkotovos,A.(2003), «Ekpaidefsi kai eterotita», ekdoseis Metaichmio, Athina

Fragkoudaki,A.(1985), «Koinoniologia tis Ekpaidefsis», ekdoseis Papazisi, Athina

Fragkoudaki,A.(1999), «Glossa kai Ideologia», ekdoseis Odysseas, Athina

Fragkoudaki&Dragona(1999), «Ti ein' i patrida mas:» «Ethnokentrismos stin ekpaidefsi», ekdoseis Alexandreia, Athina

Iliou,M.(1990), «Ekpaideftiki kai koinoniki dynamiki», ekdoseis Poreia, Athina

Jacquard,A.(1995), «Ego kai oi Alloi», ekdoseis Katoptro, Athina

Konstantinou,Ch.(1998), «Scholiki pragmatikotita kai koinonikopoiisi tou mathiti», ekdoseis Gutenberg, Athina

Paidagogiki Etairia Elladas&Panepistimio Kritis(1997), «Paidagogiki epistimi stin Ellada kai stin Evropi:taseis kai prooptikes», Praktika Z Diethnous Synedriou, Rethymno(3/5-11-1995), ekdoseis Ellinika Grammata, Athina

Piajet,J.(1979), «To mellon tis ekpaidefsis», ekdoseis Ypodomi, Athina

Russell,B.(1980), «Ekpaidefsi kai koinoniki taxi», ekdoseis Zacharopoulos, Athina

Vakalios,Th.(1994), «Themata koinoniologias tis ekpaidefsis», ekdoseis Paratiritis, Thessaloniki

Μαθητική διαρροή στις αναπτυσσόμενες χώρες: Μελέτη περίπτωσης των χωρών MENA

Κεχαγιά Πολυξένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, BSc, MSc, PhD, Post-Doc

Περίληψη

Η παιδική εκμετάλλευση αποτελεί βασική προτεραιότητα για πολλούς διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικούς οργανισμούς, περιφερειακές και τοπικές αρχές. Τα ανθρώπινα δικαιώματα των ανηλίκων παραβιάζονται συχνά, κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, οδηγώντας σε υψηλότερα ποσοστά παιδικής εργασίας, παιδικού γάμου, εμπορίας παιδιών κ.λπ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά και οι έφηβοι συχνά εμπλέκονται σε επικίνδυνη εργασία, η οποία επηρεάζει την προσωπική και ακαδημαϊκή τους εργασία ανάπτυξη, την κατάσταση της υγείας τους και την ασφάλειά τους, η παρούσα εργασία βασίζεται σε δευτερογενή δεδομένα και εστιάζει στη σχέση μεταξύ της παιδικής εργασίας, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις προκλήσεις που προκύπτουν στην περιοχή των χωρών MENA, η οποία δεν έχει ακόμη διερευνηθεί. Η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην υπάρχουσα γνώση μέσω της ανάδειξης των παραγόντων που συμβάλλουν στην παιδική εργασία μεταξύ των χωρών MENA και να παράσχει προτάσεις πολιτικής και για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπτυσσόμενες χώρες, χώρες MENA, μαθητική διαρροή, παιδική εργασία.

Drop-out rates in developing countries: The case of MENA region

Kechagia Polyxeni, BSc, MSc, PhD, Post-Doc

Abstract

Child exploitation is listed as a top priority for several international organization, non – governmental organization, regional and local authorities. Minors' human rights are often violated, mainly in developing countries, leading to higher percentages of child labor, child marriage, child trafficking etc. Considering that children and adolescents are often engaged in hazardous work, which influences their personal and academic development, their health status and their safety, the present essay is based on secondary data and focuses on the nexus among child labor, the socioeconomic conditions and the arising challenges in the MENA region, which has not yet been investigated. The essay aims to contribute to the existing knowledge through highlighting the factors that contribute to child labor among the MENA countries and to provide policy implications and suggestions for future research.

Key-Words: Developing countries, MENA region, drop-out, child labor

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς και οι

προκλήσεις που αναπτύσσονται, συμπεριλαμβανομένων της συνεχιζόμενης πανδημίας και της κατάστασης πολέμου μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας, θα μπορούσαν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα ποσοστά μαθητικής διαρροής και στα ποσοστά παιδικής εργασίας στις αναπτυσσόμενες χώρες και να αντισταθμίσουν τις προσπάθειες που έχουν καταβάλει έως σήμερα οι κοινωνικές υπηρεσίες και οι διεθνείς οργανισμοί για την αντιμετώπιση της παιδικής εκμετάλλευσης. Ειδικότερα, οι κακές οικονομικές συνθήκες στις αναπτυσσόμενες χώρες, κυρίως εν μέσω υγειονομικών και κοινωνικών κρίσεων, αυξάνουν τον κίνδυνο παιδικής εκμετάλλευσης, παιδικής εργασίας, κακομεταχείρισης και ανασφάλειας (Gupta & Jawanda, 2020; Rodriguez et al, 2021). Οι ανήλικοι αποτελούν μια ευάλωτη ομάδα και είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν από παγκόσμιες κρίσεις, συμπεριλαμβανομένων των πανδημιών του COVID-19, του πολέμου μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας κ.λπ. (Zahed et al, 2020; Purvis, 2022).

Επομένως, αν και η μαθητική διαρροή κι η παιδική εργασία στις αναπτυσσόμενες χώρες έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας (Mahmod et al, 2016), ακόμη και εν μέσω της πρόσφατης πανδημίας (Larmar et al, 2020; Kechagia & Metaxas, 2021) και κοινωνικοοικονομικών κρίσεων, δηλαδή πολέμων και συγκρούσεων (Maconachie & Hilson, 2016; Naufal et al, 219), παρατηρείται ότι η μαθητική διαρροή στην περιοχή MENA δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα. Έτσι, η παρούσα εργασία εξετάζει την παιδική εργασία και τη μαθητική διαρροή στη συγκεκριμένη περιοχή και επιδιώκει να προσδιορίσει κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να εντείνουν το πρόβλημα, μέσω της διεξαγωγής βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Ορισμός της παιδικής εργασίας

Η παιδική εργασία σχετίζεται με διάφορες επιβλαβείς δραστηριότητες και με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ανηλίκων (Edmonds & Pavcnik, 2005). Σύμφωνα με τους Webbink et al (2012), το φαινόμενο περιλαμβάνει αρκετές οικιακές δραστηριότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «κρυφή» μορφή παιδικής εργασίας. Η ILO/IPEC (2021) παρατήρησε ότι οι δραστηριότητες που στερούν τα παιδιά την αξιοπρέπεια και την παιδική τους ηλικία, καθώς και δραστηριότητες που επηρεάζουν τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη θεωρούνται μορφές παιδικής εργασίας. Τέλος, σε αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο και συνεπώς η παιδική εργασία ταυτίζεται με τη μαθητική διαρροή (Shafiq 2007, Huisman and Smits 2015).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με την ταξινόμηση χωρών που παρέχεται από τη βάση δεδομένων της Παγκόσμιας Τράπεζας, η περιοχή που μελετήθηκε περιλαμβάνει περιοχές από τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική (Middle East/North Africa), συγκεκριμένα την Αλγερία, το Μπαχρέιν, το Τζιμπουτί, την Αίγυπτο, το Ιράν, το Ιράκ, το Ισραήλ, την Ιορδανία, το Κουβέιτ, το Λίβανο, τη Λιβύη, τη Μάλτα, το Μαρόκο, το Ομάν, το Κατάρ, τη Σαουδική Αραβία, τη Συρία, την Τυνησία, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, τη Δυτική Όχθη και Γάζα και την Υεμένη. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα

προηγούμενων μελετών για την παιδική εργασία σε διάφορες χώρες, δεδομένου ότι η ομάδα των χωρών MENA δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα. Διεξήχθη βιβλιογραφική ανασκόπηση χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις - κλειδιά, όπως «Παιδική εργασία», «MENA», «αναπτυσσόμενες χώρες», «παιδική εκμετάλλευση», «φτώχεια», «μαθητική διαρροή» και «κοινωνική προστασία». Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ScienceDirect, Scopus και Google Scholar κι επιλέχθηκαν μελέτες που έχουν δημοσιευτεί σε αξιόπιστα επιστημονικά διεθνή περιοδικά από το 2010 έως σήμερα.

Αναλυτικά, οι Webbink et al (2015) μελέτησαν ένα δείγμα 16 αναπτυσσόμενων χωρών, μεταξύ των οποίων η Συρία και η Υεμένη, και παρατήρησαν ότι η παιδική εργασία επηρεάζεται από διάφορους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, τη δομή της οικογένειας, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας κ.λπ. Ο El – Khoury (2016) υποστήριξε ότι τα ποσοστά παιδικής εργασίας σε αρκετές αραβικές χώρες είναι υψηλά και τα εργαζόμενα παιδιά απασχολούνται ακόμη και σε επικίνδυνες βιομηχανίες.

Επιπλέον, μεταξύ των χωρών της MENA, αναφέρεται ότι στην Αίγυπτο οι κακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, δηλαδή το οικογενειακό νοικοκυριό, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.λπ., είναι καθοριστικοί παράγοντες της παιδικής εργασίας (Khatab et al, 2019; Fouad et al, 2022). Τα εργαζόμενα παιδιά στην Αίγυπτο συχνά επιδίδονται σε επικίνδυνες εργασίες και παρατηρούνται σοβαρά προβλήματα υγείας και τραυματισμοί (Fouad et al, 2022). Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα των Moayad et al (2021) και Taib et al (2022), οι οποίοι ερεύνησαν τις περιπτώσεις του Ιράν και του Ιράκ, αντίστοιχα, υποστηρίζοντας ότι η παιδική εργασία σε αυτές τις χώρες αποδίδεται στην έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και στη φτώχεια, ενώ ο Moayad et al (2021) παρατήρησαν ότι οι ανήλικοι υπάλληλοι είναι συχνά θύματα συναισθηματικής, σεξουαλικής και σωματικής κακοποίησης.

Επιπλέον, μεταξύ των χωρών MENA, η Ιορδανία παρουσιάζει επίσης υψηλή συχνότητα παιδικής εργασίας, κυρίως λόγω της φτώχειας των νοικοκυριών (Shahateet, 2022) και οδηγεί σε σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα για τα εργαζόμενα παιδιά στη χώρα (Al – Gamal et al, 2013). Οι Assaad et al (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οικιακή εργασία των κοριτσιών συχνά οδηγεί σε υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου στην Αίγυπτο, ενώ ο Naufal et al (2019) παρατήρησε ότι οι ένοπλες συγκρούσεις στο Ιράκ αυξάνουν την πιθανότητα παιδιών εργασία. Τέλος, η μεταναστευτική κρίση αυξάνει επίσης την πιθανότητα παιδικής εργασίας στη Συρία (Fehr & Rijken, 2022), ενώ η εγγραφή στο σχολείο στην Τυνησία παραμένει χαμηλή, κυρίως για τα φτωχά παιδιά και για όσους ζουν σε αγροτικές περιοχές (Chaney, 2017).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στο φαινόμενο της παιδικής εργασίας στην περιοχή της MENA μέσω της διεξαγωγής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στοχεύοντας στον προσδιορισμό των παραγόντων και των συνθηκών που θα μπορούσαν να αυξήσουν

περαιτέρω τη συχνότητα της παιδικής εργασίας στην περιοχή. Στη μελέτη συμπεριελήφθησαν συνολικά 12 έρευνες και παρατηρήθηκε ότι το πρόβλημα είναι παρόν σε αρκετές χώρες της περιοχής, ενώ αποδίδεται σε ποικίλους παράγοντες. Όσον αφορά τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, παρατηρείται ότι η φτώχεια των νοικοκυριών και η ανεπαρκής κοινωνική υποστήριξη είναι αποδεδειγμένα καθοριστικοί παράγοντες της παιδικής εκμετάλλευσης και κακοποίησης.

Συμπεραίνεται ότι θα μπορούσαν να υπάρξουν δευτερογενείς επιπτώσεις της παιδικής εργασίας στις υπό μελέτη περιοχές, κυρίως κατά τη διάρκεια της συνεχιζόμενης πανδημίας, της ευρωπαϊκής μεταναστευτικής κρίσης και πολέμων και συγκρούσεων μεταξύ των χωρών της ΜΕΝΑ. Οι προκλήσεις αυτές θα μπορούσαν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες σε αυτές τις χώρες, οδηγώντας σε υψηλότερα ποσοστά φτώχειας και ποσοστά εγκατάλειψης.

Εν κατακλείδι, προτείνονται πρώιμες παρεμβάσεις που θα πρέπει να εφαρμοστούν στην περιοχή για την εξάλειψη της παιδικής εργασίας και την ψυχο-εκπαιδευτική υποστήριξη που θα μπορούσε να παρασχεθεί τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς. Συμπερασματικά, θα πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειες για τη μείωση της συμμετοχής των ανηλίκων σε επικίνδυνες θέσεις εργασίας και θα μπορούσε να παρασχεθεί οικονομική στήριξη στις οικογένειές τους. Ωστόσο, η περιοχή ΜΕΝΑ χαρακτηρίζεται από υψηλή ετερογένεια και μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει περαιτέρω το θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Al-Gamal E., Hamdan-Mansour A.M., Matrouk R., & Al Nawaiseh M. (2013). The psychosocial impact of child labour in Jordan: a national study. *Int J Psychol.,* 48(6), 1156-64.

Assaad, R., Levison, D., & Zibani, N. (2010). The effect of domestic work on girls' schooling: Evidence from Egypt. *Feminist Economics*, 16, 79–116.

Chaney, P. (2017). Comparative analysis of state and civil society discourse on the implementation of the United Nations' convention on the rights of the child in North Africa. *The Journal of North African Studies*, 22(1), 6-34.

Edmonds, E., & Pavcnik, N (2005). Child labor in the global economy. *Journal of Economic Perspectives*, 19, 199–220.

El-Khoury, G. (2016). Labour force and unemployment in Arab countries: selected indicators. *Contemporary Arab Affairs*, 9(3), 487-491

Fehr, I., & Rijken, C. (2022). Child Labor Among Syrian Refugees in Turkey. *Front. Hum. Dyn*. 4, 861524

Fouad, A., Amer, S.A.A.M., Abdellatif, Y.O. et al. (2022). Work-related injuries among 5 – 17 years-old working children in Egypt: findings from a national child labor survey. *BMC Public Health*, 22, 1303

Gupta, S., & Jawanda, M. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica*, 109, 2181–83

Huisman, J, & Smits, J. (2015). Keeping Children in School: Effects on Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *SAGE Open*, 5, 1–16.

Kechagia, P., & Metaxas, T. (2021). Are Working Children in Developing Countries Hidden Victims of Pandemics?. *Social Sciences,* 10(9), 321

Khatab, K., Raheem, M.A., Sartorius, B., & Ismail, M. (2019). Prevalence and risk factors for child labour and violence against children in Egypt using Bayesian geospatial modelling with multiple imputation. *PLoS ONE* 14(5), e0212715

Larmar, S., Sunuwar, M., Sherpa, H., Joshi, R., & Jordan, L. (2020). Strengthening community engagement in Nepal during COVID-19: Community-Based training and development to reduce child labour. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 31, 23–30.

Maconachie, R., & Hilson, G. (2016). Re-thinking the Child Labor "problem" in Rural Sub-Saharan Africa: The Case of Sierra Leone's Half Shovels. *World Development,* 78, 136–47

Mahmod, N., Salleh, M., Muhammad, A., & Mohd, A. (2016). A study on child labour as a form of child abuse in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6, 525–30

Moayad, J., Kamal, M., Sajjadi, H., Vameghi, M., et al (2021). Child labor in Tehran, Iran: Abuses experienced in work environments. *Child Abuse Negl*., 117, 105054

Naufal, G., Malcolm, M., & Diwakar, V (2019). Armed conflict and child labor: Evidence from Iraq. *Middle East Development Journal,* 11, 236–50

Purvis, J. (2022). Standing with the women, men and children in Ukraine. *Women's History Review*, 31 (3), 353-355.

Rodriguez, C., Lee, S., Ward, K., & Fu, D. (2021). The perfect storm: Hidden risk of child maltreatment during the Covid-19 Pandemic. *Child Maltreatment*, 26,139–51.

Shafiq, N. M. (2007). Household Schooling and Child Labor Decisions in Rural Bangladesh. *Journal of Asian Economics,* 18, 946–66

Shahateet, M. (2022). Does child labour increase unemployment and reduce labour force participation? Empirical evidence from Jordan. *Children and Youth Services Review,* 137(C)

Sorsa, S., & Abera, A. (2016). A study on child labor in three major towns of southern Ethiopia. *The Ethiopian Journal of Health Development,* 20, 136–205

Taib, N.I., Öster, C., & Ramklint, M. (2022) Former street-working boys in Iraq highlight the importance of receiving education, training and support from families and other adults. *Acta Paediatr*, 111, 1390– 1398

Webbink, E, Smits, J, & de Jong, E (2012). Hidden child labor: Determinants of housework and family business work of children in 16 developing countries. *World Development*, 40, 631–42

Webbink, E., Smits, J., & Jong, E. (2015). Child Labor in Africa and Asia: Household and Context Determinants of Hours Worked in Paid Labor by Young Children in 16 Low-Income Countries. *Eur J Dev Res,* 27, 84–98.

Zahed, G., Chehrehrazi, N., & Talemi, A. (2020). How does COVID-19 affect child labor?. *Archives of Pediatric Infectious Diseases,* 8

Αντιξοότητες και Ψυχική Ανθεκτικότητα Παιδιών και Εφήβων

Κακούρης Βασίλειος, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Επόπτρια: Χριστοδούλου Άντρια, Λέκτορας Εφαρμοσμένης Κλινικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται συνοπτικά, με περιγραφικό και ερμηνευτικό τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη παλαιότερα και πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα – μετα-αναλύσεις, ανασκοπήσεις, ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες – οι αντιξοότητες στη ζωή παιδιών και εφήβων και η σχέση τους με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Μετά την παράθεση του σχετικού εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου, εξετάζεται η επίδραση των αντιξοοτήτων στην σωματική και ψυχική υγεία, στην ανάπτυξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις σε διάφορα πλαίσια και στη σχολική επίδοση και κινητοποίηση των παιδιών και εφήβων. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός της σύνδεσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες προστατευτικούς και επικινδυνότητας. Τέλος, παρατίθενται κάποια συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιξοότητες, ψυχική ανθεκτικότητα, παιδιά, έφηβοι

Adversities and Resilience in Children and Adolescents

Kakouris Vasileios, Psychologist, Postgraduate Student
Supervisor: Christodoulou Andria, Lecturer in Applied Clinical Psychology

Abstract

This paper presents the adversities in children's and adolescents' life and their relationship with the concept of resilience, using a concise, descriptive and interpretive method and taking into account past and recent literature data – meta-analyses, reviews, research and theoretical studies. After presenting the relevant conceptual and theoretical framework, the effect of adversities on physical and mental health, development, interpersonal relationships in various contexts, school performance and motivation of children and adolescents is examined. The characteristics of resilience promotion programs are analysed at the level of prevention and intervention, taking into account the connection of resilience with individual and environmental protective and risk factors. Finally, some conclusions are listed, which emerged from the literature review.

Key-Words: Adversities, resilience, children, adolescents

Εισαγωγή

Εννοιολογικό – Θεωρητικό Πλαίσιο

Αντιξοότητες

Στη σύγχρονη εποχή παιδιά και έφηβοι αντιμετωπίζουν έναν μεγάλο αριθμό προκλήσεων, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με το περιβάλλον όπου αναπτύσσονται και μπορεί να κυμαίνονται από συνήθεις, καθημερινές δυσκολίες (εξετάσεις στο σχολείο, αντιπαραθέσεις με φίλους/γονείς) μέχρι σημαντικά γεγονότα ζωής (σωματική /σεξουαλική κακοποίηση, πόλεμος, φυσική καταστροφή) που επιφέρουν ριζική αλλαγή (Nelson et al., 2020). Επιπλέον, τα δύο τελευταία χρόνια η εμφάνιση της πανδημίας του κορωνοϊού αποτέλεσε έναν πρωτόγνωρο ψυχοπιεστικό παράγοντα, καθώς επηρέασε την οικογενειακή ζωή, την κοινωνική προσαρμογή και την ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων (Meherali et al., 2021).

Οι προαναφερόμενες δυσμενείς εμπειρίες συνοψίζονται στον όρο *αντιξοότητες της παιδικής/εφηβικής ηλικίας*, οι οποίες συνδέονται με δύο θεωρητικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στο περιβάλλον (Ellis et al., 2022a). Σύμφωνα με το *μοντέλο της σκληρότητας – έλλειψης προβλεψιμότητας στο περιβάλλον*, η συσσώρευση αντιξοοτήτων και η αίσθηση ανασφάλειας επηρεάζουν την αντίληψη παιδιών και εφήβων για τον κόσμο και τροποποιούν τις γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν απέναντι στους στρεσογόνους παράγοντες κα τα τραυματικά γεγονότα (Ellis et al., 2009). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το *μοντέλο της απειλής – αποστέρησης,* η σωματική και ψυχική ανάπτυξη δυσχεραίνονται, αφενός μεν από την ύπαρξη κινδύνων (όσο πιο άμεσοι και σοβαροί τόσο δυσμενέστερα επιδρούν), αφετέρου δε από την απουσία των απαραίτητων γνωστικών ερεθισμάτων και την ανεπαρκή κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και εφήβων (McLaughlin et al., 2019).

Ψυχική Ανθεκτικότητα - Προστατευτικοί Παράγοντες και Παράγοντες Επικινδυνότητας

Ωστόσο, παρατηρείται ότι ορισμένα παιδιά παρά τις αντίξοες περιβαλλοντικές συνθήκες κατορθώνουν να υπερβούν τις δυσκολίες και να αντιμετωπίσουν τα υψηλά επίπεδα στρες που βιώνουν (Ellis et al., 2022b). Η ικανότητα αυτή αποδίδεται με τον όρο *ψυχική ανθεκτικότητα*, που αναφέρεται στην δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη αντιξοοτήτων και παραγόντων επικινδυνότητας (Luthar et al., 2000). Συνεπώς, καθίσταται εμφανές ότι πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στα δυσμενή γεγονότα και την αντίδραση σε αυτά, η οποία ενδέχεται να είναι θετική σε περίπτωση που το παιδί χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα (Smith & Pollak, 2020).

Είναι γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μετριάζει της αρνητικές επιπτώσεις των τραυματικών γεγονότων στη σωματική και ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ψυχοπιεστικές συνθήκες και οι κίνδυνοι που συσσωρεύονται αφήνουν ανεπηρέαστη την ικανότητα του ατόμου για θετική προσαρμογή (Morgan et

al., 2021). Από πρόσφατη μετα-ανάλυση εννέα ερευνών, διαπιστώθηκε ότι οι αντιξοότητες συνδέονται αρνητικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ ένας και μόνο ψυχοπιεστικός παράγων αρκούσε για να επιφέρει μείωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο 63% των συμμετεχόντων (Morgan et al., 2021). Επιπροσθέτως, έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα 1871 Κινέζων φοιτητών των κοινωνικών επιστημών κατέδειξε ότι οι αντιξοότητες της παιδικής ηλικίας συνδέονται με χαμηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα και απουσία ψυχικής ευεξίας, δηλαδή ικανοποίησης από τον εαυτό και τα επιτεύγματά του, ενώ σημαντικός ρυθμιστικός παράγων ήταν και το φύλο, κυρίως λόγω της διαφορετικής φύσης των αντιξοοτήτων που είχαν βιώσει τα κορίτσια (συναισθηματική παραμέληση, σεξουαλική κακοποίηση) και τα αγόρια (βία, συγκρούσεις εντός και εκτός της οικογένειας) (Chen et al., 2021).

Ενώ οι αντιξοότητες ως παράγοντες επικινδυνότητας αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης δυσκολιών στην ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών (Masten & Obradović, 2006), οι προστατευτικοί παράγοντες ή πηγές στήριξης διευκολύνουν το άτομο να υπερνικά τις δυσχέρειες, αυξάνοντας την ψυχική του ανθεκτικότητα (Morrison et al., 2006). Οι προστατευτικοί παράγοντες διακρίνονται σε *ατομικούς* (κοινωνικές δεξιότητες, υψηλή νοημοσύνη, εύκολη ιδιοσυγκρασία, έλεγχος του συναισθήματος και της παρορμητικότητας), *οικογενειακούς* (καλές σχέσεις γονέων, θετικό κλίμα επικοινωνίας, αποφυγή συγκρούσεων, συναισθηματική διαθεσιμότητα γονέων και εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία) και ευρύτερους *περιβαλλοντικούς* (αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα, φιλικές σχέσεις και ασφάλεια, παροχή κοινωνικών, σχολικών και ψυχολογικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου) (Χατζηχρήστου, 2011).

Πολυδιάστατη Επίδραση των Αντιξοοτήτων

Η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας συνάγεται από την εξέταση των αρνητικών επιδράσεων των αντιξοοτήτων (Chen et al., 2022). Η έκθεση στις αντιξοότητες επιδρά δυσμενώς στη σωματική και ψυχική υγεία (Hall et al., 2021). Τα παιδιά καθίστανται πιο επιρρεπή σε ασθένειες, όπως ωτίτιδα του μέσου αυτιού, ιώσεις, άσθμα, δερματίτιδες, ουρολοιμώξεις και άλλες λοιμώδεις ασθένειες (Karlén et al., 2015), ενώ μακροπρόθεσμα στην ενήλικη ζωή διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να εμφανίσουν καρδιαγγειακά νοσήματα, διαβήτη, καρκίνο, πνευμονική ανεπάρκεια και παχυσαρκία (Merrick et al., 2019). Όσον αφορά την ψυχική υγεία, εμφανίζουν συχνότερα ψυχικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές (Elmore & Crouch, 2020˙ Jiang et al., 2022), διαταραχή χρήσης ουσιών, εναντιωματική προκλητική διαταραχή, διαταραχή διαγωγής, αντιδραστική διαταραχή προσκόλλησης και διαταραχή μετατραυματικού στρες, ιδιαίτερα μετά την έκθεση σε εξαιρετικά απειλητική, τραυματική συνθήκη (El-Khodary & Samara, 2020).

Οι δυσχερείς συνθήκες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη και την εξελικτική πορεία κυρίως μέσω της τροποποίησης των εγκεφαλικών δομών (Dye, 2018), των νευρωνικών συνδέσεων και του ορμονικού/ενδοκρινικού συστήματος, μέσω της έκλυσης κορτιζόλης ως τοξικής απόκρισης του οργανισμού στη συνεχή έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες (Jenkins et al., 2020). Επιπλέον, επιταχύνονται ορισμένες

αναπτυξιακές διαδικασίες, όπως η σύνδεση αμυγδαλής και προμετωπιαίου φλοιού του εγκεφάλου, η ωρίμανση του ενδοκρινικού συστήματος με την ενεργοποίηση του άξονα υποθαλάμου – υπόφυσης – επινεφριδίων, ενώ επέρχεται ταχύτερη γήρανση και φθορά των κυττάρων του οργανισμού, γεγονός που εξηγεί την εμφάνιση ασθενειών και τη δυσλειτουργία των βασικών γαγγλίων του αριστερού ημισφαιρίου (Dillon et al., 2009) στα άτομα που βίωσαν παρατεταμένη έκθεση σε στρεσογόνες συνθήκες κατά την παιδική ηλικία (Belsky, 2019). Μετά από ενδελεχή εξέταση των επιδράσεων των αντιξοοτήτων κατά τη βρεφική, νηπιακή, προσχολική και μέση παιδική ηλικία, διαπιστώθηκε η επιβαρυντική λειτουργία των αντιξοοτήτων σε όλες τις ηλικίες και πρωτίστως στην προσχολική, ενώ όσο νωρίτερα εμφανίζονται, τόσο πιο επιβαρυντικές είναι οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (Hambrick et al., 2019).

Οι πρώιμες δυσκολίες στην ανάπτυξη του δεσμού, οι αρνητικές εμπειρίες από τους σημαντικούς άλλους, η δυσλειτουργία στις οικογενειακές σχέσεις και το πενιχρό σε συναισθηματική υποστήριξη περιβάλλον (Daines et al., 2021˙ Scully et al., 2020) επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις σε διάφορα πλαίσια - οικογένεια, σχολείο, κοινότητα - βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη δυσκολία αναγνώρισης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων και στην υιοθέτηση δυσλειτουργικών στρατηγικών όπως η απόσυρση και η αποφυγή (Poole et al., 2018). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Cprek et al., 2021), τα κορίτσια που αντιμετώπισαν τέσσερις ή περισσότερες αρνητικές παιδικές εμπειρίες ήταν τρεισήμισι φορές πιθανότερο να γίνουν αποδέκτες σωματικής, σεξουαλικής και ψυχολογικής βίας κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο, η ύπαρξη σταθερών, υποστηρικτικών σχέσεων λειτουργεί αντιστρόφως, καθώς μειώνει τις επιπτώσεις των δυσμενών εμπειριών και τις επιβαρυντικές για την υγεία συμπεριφορές, όπως το κάπνισμα, η χρήση ουσιών και η υπέρμετρη κατανάλωση αλκοόλ (Hughes et al., 2019˙ Thepthien et al., 2020).

Επίσης, η ύπαρξη αντιξοοτήτων εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου επηρεάζει τη σχολική επίδοση, τη μαθησιακή κινητοποίηση και γενικότερα τη σχολική δέσμευση του παιδιού, που θεωρείται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας μακροπρόθεσμα (Bellis et al., 2018˙ Bethell et al., 2014). Η συσσώρευση των αντιξοοτήτων λειτουργεί εις βάρος της σχολικής επίδοσης, καθώς επηρεάζει τη σωματική υγεία του παιδιού, οδηγώντας σε μεγάλο αριθμό απουσιών και πλήττει τη γνωστική επάρκεια και τις ικανότητες προσοχής και μνήμης ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην αποκτώνται οι βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και απλών αριθμητικών πράξεων (Blodgett & Lanigan, 2018˙ Walsh et al., 2019). Αντιθέτως, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει συνδεθεί με υψηλότερη σχολική επίδοση, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ικανοποίηση από τη σχολική/ακαδημαϊκή ζωή, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, τα υψηλά κίνητρα, την προσπάθεια για επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους (Etherton et al., 2022˙ Yang & Wang, 2022).

Προγράμματα Προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι καθημερινά παιδιά και έφηβοι εκτίθενται σε αντιξοότητες και νέες προκλήσεις, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης (Leppin et al., 2014). Η αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων έχει αξιολογηθεί σε μετα – αναλύσεις και έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων με εστίαση στην ανθεκτικότητα αυξάνει την ψυχική ευεξία, μειώνει τα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας και προάγει την ικανότητα διαχείρισης των αντιξοοτήτων (Fenwick-Smith et al., 2018˙ Hodder et al., 2017˙ Laird et al., 2019).

Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων μπορεί να διαρκούν από 2 ημέρες - 10 έτη (Hodder et al., 2017), 5 - 32 εβδομάδες (Dray et al., 2017) ή να περιλαμβάνουν 1-24 συνεδρίες (Leppin et al., 2014), ενώ η διάρκεια κάθε συνεδρίας μπορεί να κυμαίνεται από 10΄ – 120΄ (Pinto et al., 2021), 15΄ - 120΄ (Dray et al., 2017), 40΄ - 150΄ (Leppin et al., 2014). Εκτός από τη διαφορετικότητα ως προς τον αριθμό των συνεδριών και τη χρονική διάρκεια κάθε συνεδρίας, οι παρεμβάσεις προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων διαφοροποιούνται και ως προς τις στρατηγικές που υιοθετούνται στο πλαίσιό τους, καθώς αξιοποιούνται κατά περίπτωση, τεχνικές ψυχοεκπαίδευσης, επίλυσης προβλημάτων, γνωστικής αναδόμησης, απόκτησης δεξιοτήτων, χαλάρωσης, γνωστικές-συμπεριφορικές και άλλες τεχνικές (Laird et al., 2019), η αποτελεσματικότητα των οποίων κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή (Dray et al., 2017˙ Joyce et al., 2018).

Τα προληπτικά και παρεμβατικά προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός της σύνδεσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες προστατευτικούς και επικινδυνότητας (Pinto et al., 2021).

Συμπεράσματα

Από την ερευνητική δραστηριότητα συνάγεται ότι οι αντιξοότητες επηρεάζουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τη σωματική και ψυχική υγεία, την ανάπτυξη, την κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση παιδιών και εφήβων. Ωστόσο, αντισταθμιστικά λειτουργεί η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανότητα του ατόμου να υπερνικά τις δυσκολίες, να επιλύει τα προβλήματα, να αντεπεξέρχεται στις αντιξοότητες, που τις αντιλαμβάνεται ως πρόκληση για θετική αλλαγή παρά ως απειλή. Επομένως, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των παρεμβάσεων σε διάφορα πλαίσια, ούτως ώστε να αντισταθμίζονται κατά το δυνατόν οι αρνητικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bellis, M. A., Hughes, K., Ford, K., Hardcastle, K. A., Sharp, C. A., Wood, S., Homolova, L., & Davies, A. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: A retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health*, *18*(1), 792. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5699-8

Belsky, J. (2019). Early-life adversity accelerates child and adolescent development. *Current Directions in Psychological Science, 28*(3), 241–246. https://doi.org/10.1177/0963721419837670

Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, *33*(12), 2106–2115. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914

Blodgett, C., & Lanigan, J. D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 137–146. https://doi.org/10.1037/spq0000256

Chatzichristou, Ch. (2011). Scholiki psychologia. Typothito.

Chen, Y., Hua, K., Huang, C., Zhou, G., & Wang, J. (2021). Adverse childhood experiences and psychological well-being in Chinese college students: Moderated mediation by gender and resilience. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, Article e710635. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.710635

Chen, Y., Huang, C. C., Yang, M., & Wang, J. (2022). Relationship between adverse childhood experiences and resilience in college students in China. *Journal of Family Violence*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10896-022-00388-4

Cprek, S. E., Fisher, B. S., McDonald, M. J., McDaniel, H. M., Williamson, L., & Williams, C. M. (2021). Adverse childhood experiences and interpersonal violence among college students: Does a relationship exist?. *Journal of American College Health*, *69*(8), 913–920. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1715413

Daines, C. L., Hansen, D., Novilla, M., & Crandall, A. (2021). Effects of positive and negative childhood experiences on adult family health. *BMC Public Health*, *21*(1), Article e651. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10732-w

Dillon, D. G., Holmes, A. J., Birk, J. L., Brooks, N., Lyons-Ruth, K., & Pizzagalli, D. A. (2009). Childhood adversity is associated with left basal ganglia dysfunction

during reward anticipation in adulthood. *Biological Psychiatry*, *66*(3), 206–213. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.02.019

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(10), 813–824. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780

Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(3), 381–392. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328

El-Khodary, B., & Samara, M. (2020). The relationship between multiple exposures to violence and war trauma, and mental health and behavioural problems among Palestinian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *29*(5), 719–731. https://doi.org/10.1007/s00787-019-01376-8

Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N., & Frankenhuis, W. E. (2022b). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, *34*(1), 95–113. https://doi.org/10.1017/S0954579420000887

Ellis, B. J., Figueredo, A. J., Brumbach, B. H., & Schlomer, G. L. (2009). Fundamental dimensions of environmental risk: The impact of harsh versus unpredictable environments on the evolution and development of life history strategies. *Human Nature, 20*(2), 204–268. https://doi.org/10.1007/s12110-009-9063-7

Ellis, B., Sheridan, M., Belsky, J., & McLaughlin, K. (2022a). Why and how does early adversity influence development?. Toward an integrated model of dimensions of environmental experience. *Development and Psychopathology, 34*(2), 447-471. https://doi.org/10.1017/S0954579421001838

Elmore, A. L., & Crouch, E. (2020). The association of adverse childhood experiences with anxiety and depression for children and youth, 8 to 17 years of age. *Academic Pediatrics*, *20*(5), 600–608. https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.012

Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: The role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *Journal of General Psychology, 149*(3), 279-298. https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion

programs. *BMC Psychology*, *6*(1), Article e30. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3

Hall, A., Perez, A., West, X., Brown, M., Kim, E., Salih, Z., & Aronoff, S. (2021). The association of adverse childhood experiences and resilience with health outcomes in adolescents: An observational study. *Global Pediatric Health*, *8*, 1-8.https://doi.org/10.1177/2333794X20982433

Hambrick, E. P., Brawner, T. W., Perry, B. D., Brandt, K., Hofmeister, C., & Collins, J. O. (2019). Beyond the ACE score: Examining relationships between timing of developmental adversity, relational health and developmental outcomes in children. *Archives of Psychiatric Nursing, 33*(3), 238–247. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2018.11.001

Hodder, R. K., Freund, M., Wolfenden, L., Bowman, J., Nepal, S., Dray, J., Kingsland, M., Yoong, S. L., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal school-based 'resilience' interventions targeting adolescent tobacco, alcohol or illicit substance use: A meta-analysis. *Preventive Medicine*, *100*, 248–268. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.04.003

Hughes, K., Bellis, M. A., Sethi, D., Andrew, R., Yon, Y., Wood, S., Ford, K., Baban, A., Boderscova, L., Kachaeva, M., Makaruk, K., Markovic, M., Povilaitis, R., Raleva, M., Terzic, N., Veleminsky, M., Włodarczyk, J., & Zakhozha, V. (2019). Adverse childhood experiences, childhood relationships and associated substance use and mental health in young Europeans. *European Journal of Public Health*, *29*(4), 741–747. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz037

Jenkins, L. M., Chiang, J. J., Vause, K., Hoffer, L., Alpert, K., Parrish, T. B., Wang, L., & Miller, G. E. (2020). Subcortical structural variations associated with low socioeconomic status in adolescents. *Human Brain Mapping*, *41*(1), 162–171. https://doi.org/10.1002/hbm.24796

Jiang, W., Ji, M., Chi, X., & Sun, X. (2022). Relationship between adverse childhood experiences and mental health in Chinese adolescents: Differences among girls and boys. *Children*, *9*(5), Article e689. https://doi.org/10.3390/children9050689

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, *8*(6), Articlee017858. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858

Karlén, J., Ludvigsson, J., Hedmark, M., Faresjö, Å., Theodorsson, E., & Faresjö, T. (2015). Early psychosocial exposures, hair cortisol levels, and disease risk. *Pediatrics, 135*(6), 1450–1457. https://doi.org/10.1542/peds.2014-2561

Laird, K. T., Krause, B., Funes, C., & Lavretsky, H. (2019). Psychobiological factors of resilience and depression in late life. *Translational Psychiatry*, *9*(1), Article e88. https://doi.org/10.1038/s41398-019-0424-7

Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Sood, A., Erwin, P. J., Brito, J. P., Boehmer, K. R., & Montori, V. M. (2014). The efficacy of resiliency training programs: A systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PloS One*, *9*(10), Article e111420. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111420

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 13–27. https://doi.org/10.1196/annals.1376.003

McLaughlin, K. A., Weissman, D., & Bitrán, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual Review of Developmental Psychology*, *1*, 277–312. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084950

Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J. K., Salam, R. A., & Lassi, Z. S. (2021). Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics: A rapid systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), Article e3432. https://doi.org/10.3390/ijerph18073432

Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., Guinn, A. S., Chen, J., Klevens, J., Metzler, M., Jones, C. M., Simon, T. R., Daniel, V. M., Ottley, P., & Mercy, J. A. (2019). Vital signs: Estimated proportion of adult health problems attributable to adverse childhood experiences and implications for prevention - 25 states, 2015-2017. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, *68*(44), 999–1005. https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6844e1

Morgan, C. A., Chang, Y. H., Choy, O., Tsai, M. C., & Hsieh, S. (2021). Adverse childhood experiences are associated with reduced psychological resilience in youth: A systematic review and meta-analysis. *Children*, *9*(1), Article e27. https://doi.org/10.3390/children9010027

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools, 43*(1), 19–31. https://doi.org/10.1002/pits.20126

Nelson, C. A., Scott, R. D., Bhutta, Z. A., Harris, N. B., Danese, A., & Samara, M. (2020). Adversity in childhood is linked to mental and physical health throughout life. *BMJ Clinical Research*, *371*, Article e3048. https://doi.org/10.1136/bmj.m3048

Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R., & Macedo, E. C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article e754115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754115

Poole, J. C., Dobson, K. S., & Pusch, D. (2018). Do adverse childhood experiences predict adult interpersonal difficulties? The role of emotion dysregulation. *Child Abuse & Neglect, 80,* 123–133. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.006

Scully, C., McLaughlin, J., & Fitzgerald, A. (2020). The relationship between adverse childhood experiences, family functioning, and mental health problems among children and adolescents: A systematic review. *Journal of Family Therapy, 42*(2), 291–316. https://doi.org/10.1111/1467-6427.12263

Smith, K. E., & Pollak, S. D. (2020). Early life stress and development: Potential mechanisms for adverse outcomes. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 12,* Article e34. https://doi.org/10.1186/s11689-020-09337-y

Thepthien, B., Htike, M., & Cerniglia, L. (2020). Associations between adverse childhood experiences and adverse health outcomes among adolescents in Bangkok, Thailand. *Cogent Psychology,* *7*(1), Article e1832403. https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1832403

Walsh, M., Joyce, S., Maloney, T., & Vaithianathan, R. (2019). Adverse childhood experiences and school readiness outcomes: Results from the growing up in New Zealand study. *The New Zealand Medical Journal*, *132*(1493), 15–24.

Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article e823537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537

Η οικονομική επιστήμη στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ)

Δέσποινα Γαλάνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ80-Οικονομίας, Διδάκτορας,
Ευθύμιος Γράβας, Οικονομολόγος και Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής , Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετά την παρουσία της οικονομικής επιστήμης στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) της χώρας μας, παρουσιάζοντας και αναλύοντας τον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας με τις αντίστοιχες ειδικότητες. Αν και νομοθετικά η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι ισότιμες, είναι γεγονός πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι λιγότερο ελκυστική σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση η οποία εμφανίζεται επικρατέστερη στις προτιμήσεις των νέων για την εκπαιδευτική τους πορεία και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Παρόλα αυτά οι ειδικότητες των ΕΠΑ.Λ που σχετίζονται με την οικονομική επιστήμη βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων των μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες υπάλληλος διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών και υπάλληλος τουριστικών επιχειρήσεων είναι αυτές που επιλέγουν οι μαθητές, οι οποίες σύμφωνα με έρευνες παρουσιάζουν ισχυρή δυναμική στην αγορά εργασίας και θετικές προοπτικές απασχόλησης. Ο τομέας επιλέγεται τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια σε αντίθεση με τους υπόλοιπους τομείς των ΕΠΑ.Λ που φοιτούν στη συντριπτική πλειοψηφία αγόρια. Για την ενίσχυση του τομέα Διοίκησης και Οικονομίας αλλά και γενικότερα των ΕΠΑ.Λ απαιτούνται αλλαγές σε προγράμματα σπουδών, συγγράμματα και εισαγωγή νέων μαθημάτων που θα συμβαδίζουν με τις ταχύτατες αλλαγές που πραγματοποιούνται στην οικονομία και στην τεχνολογία.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικονομία και Διοίκηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση

Economic Science in Vocational Education

Dr. Despina Galani, Economist - secondary school teacher
Dr. Efthymios Gravas, Economist – University of West Attica

Abstracts

The present article investigates the presence of economic science in Vocational Education (EPA.L) in Greece, presnting and analyzing the Sector of Management and Economics with the corresponding specializations. Although general and vocational education are equal in law, it is a fact that the second one is less attractive, which appears to prevail in young people's preferences for their educational and career paths. Nevertheless, the specialisations of vocational education, related to economics, are at the top of the preferences of students who study in vocational schools. The specialisations of employee of administrative and financial services and employee of tourism services are the ones chosen by students, which according to surveys show strong dynamics in the

labour market and positive employment prospects. The field is chosen by both males and females, in contrast to the other sectors of vocational schools where the vast majority of students are males. For the development of the Management and Economic sector and for vocational education in general, required changes in curricula, textbooks and introduction of new subjects that will keep pace with the rapid changes that are taking place in economy and in technology.

Key-words: Management and Economics, Vocational Education.

Ιστορική αναδρομή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση (Ε.Ε.Κ)

Με το Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975, η παιδεία είναι κοινωνικό δικαίωμα και όχι απλά ατομικό όπως στα προηγούμενα Συντάγματα της χώρας, η υποχρεωτική φοίτηση διατηρείται και αυξάνεται στα εννέα έτη (άρθρο 9) και η δωρεάν παιδεία επεκτείνεται και στις υπόλοιπες βαθμίδες πέρα από τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Με το άρθρο 16 παράγραφος 7 παρέχεται επαγγελματική και όποια άλλη ειδική εκπαίδευση, με σχολές ανώτερης βαθμίδας και για χρόνο όχι πάνω από τριετία (Σύνταγμα 1975). Με το νόμο 576/77 θεσμοθετείται η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ορίζεται πως ανήκει στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και πως είναι ισότιμη με τη Γενική εκπαίδευση (άρθρο 5). Ως στόχος αναφέρεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων ώστε οι μαθητές να σταδιοδρομήσουν σε ορισμένη τεχνική ή επαγγελματική ειδικότητα. Η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελείται από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.). Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια διδάσκονται μαθήματα της αντίστοιχης ειδικότητας, φυσικομαθηματικά και φιλολογικά και στοιχεία δημοκρατικής οργανώσεως της Πολιτείας. Οι τομείς των τεχνικών λυκείων είναι του: μηχανολογικού, ηλεκτρολογικού και ηλεκτρονικού, δομικού, χημικού και μεταλλουργικού. Τα επαγγελματικά λύκεια περιλαμβάνουν τμήματα των τομέων: οικονομίας και διοικήσεως, γεωργικού και κτηνοτροφικού, κοινωνικών υπηρεσιών. Ακολούθησε ο Ν1566/85 με τον οποίο ιδρύεται το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ). Στην Α' τάξη τα μαθήματα είναι κοινά για όλους τους μαθητές με τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων επιλογής. Η Β' τάξη χωρίζεται σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών. Στις δύο τάξεις διδάσκονται μαθήματα κοινά για όλους τους μαθητές και μαθήματα κύκλων ή κλάδων αντίστοιχα.

Στη συνέχεια οι νόμοι 2525/97 και 2640/98 εισάγουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μεταξύ των οποίων η δημιουργία των Τ.Ε.Ε. (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) μέσω των οποίων χορηγείται πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης 2ου και 3ου επιπέδου. Η διάρκεια των σπουδών στα Τ.Ε.Ε. είναι ως και τρία (3) έτη και η οργάνωσή τους πραγματοποιείται σε δύο κύκλους, Α' και Β', περιλαμβάνοντας τομείς και ειδικότητες. Η διάρκεια του Α' κύκλου σπουδών είναι δύο (2) έτη ή διάρκειας τριών (3) ετών σε περίπτωση εσπερινής φοίτησης. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να επιμηκύνεται ο χρόνος φοίτησης έως και κατά ένα έτος επιπλέον, ανεξάρτητα από τη λειτουργία του Τ.Ε.Ε. ως

ημερήσιου ή εσπερινού, σε περίπτωση που εφαρμόζονται προγράμματα μαθητείας. Ο Β' κύκλος σπουδών διαρκεί ένα (1) έτος. και ειδικά στα Τ.Ε.Ε. εσπερινής φοίτησης ένα εξάμηνο επιπλέον. Στους μαθητές, μετά την αποφοίτησή τους από τον Α' κύκλο σπουδών χορηγείται, κατόπιν εξετάσεων, πτυχίο επιπέδου 2. Στους μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το Β' κύκλο σπουδών χορηγείται, κατόπιν εξετάσεων, πτυχίο επιπέδου 3. Οι απόφοιτοι του κύκλου αυτού μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, να εγγράφονται κατά προτεραιότητα σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), σε αντίστοιχες με το πτυχίο τους ειδικότητες, και να εισάγονται στα Τ.Ε.Ι. σε τμήματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας με την ειδικότητα του πτυχίου τους. κατόπιν εξετάσεων επί μαθημάτων που ορίζουν τα ίδια τα Τ.Ε.Ι..

Ο Ν. 3475 /2006 και μεταγενέστερες διατάξεις το ΤΕΕ των δύο κύκλων αλλάζει σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ. Ουσιαστικά τα ΤΕΕ αντικαθίστανται από τα επαγγελματική λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) επαναφέροντας με αυτό τον τρόπο τα παλαιά Τεχνικά-Επαγγελματικά λύκεια (ΤΕΛ) και τις τεχνικές – επαγγελματικές σχολές (ΤΕΣ). Συγκεκριμένα αναφέρεται πως: «*Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τα Δημόσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατρέπονται από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 σε Επαγγελματικά Λύκεια. Η μετατροπή γίνεται σταδιακά ανά τάξη και έτος αρχίζοντας από την Α' τάξη το σχολικό έτος 20062007. Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας μέχρι και τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 αντίστοιχα.*» Σύμφωνα με το νόμο η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, τα ΤΕΛ καταργήθηκαν με το Ν2640/1998 με τον οποίο ιδρύθηκαν τα ΤΕΕ, τα οποία στη συνέχεια καταργήθηκαν με τον Ν3475/2006 και ιδρύθηκαν τα σημερινά ΕΠΑΛ το 2006 (ΦΕΚ 1379/2006 και 1469/2006).

Ο τομέας και οι ειδικότητες των οικονομικών στα Επαγγελματικά Λύκεια

Με το Ν4186/2013 άρθρο 7 το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) προσφέρει δύο (2) κύκλους σπουδών, το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», ο οποίος ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και την «Τάξη Μαθητείας», η οποία αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και δεν εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.». Στο δευτεροβάθμιο κύκλων σπουδών στα ημερήσια ΕΠΑΛ, περιλαμβάνονται τρεις τάξεις, η Α',Β',Γ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται όσοι έχουν απολυτήριο γυμνασίου χωρίς εξετάσεις. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την Α' τάξη του Γενικού ή του Επαγγελματικού Λυκείου ενώ όσοι προάγονται από τη Β' τάξη του επαγγελματικού Λυκείου εγγράφονται στη Γ' τάξη. Επίσης μπορούν να εγγραφούν στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία την Α' τάξη του επαγγελματικού Λυκείου. Στην Α' τάξη ΕΠΑΛ οι ώρες μαθημάτων ανέρχονται σε 35

ανά εβδομάδα, με 22 ώρες 9 μαθημάτων γενικής παιδείας που είναι κοινά για όλους τους μαθητές, 7 ώρες με τρία μαθήματα προσανατολισμού και έξι ώρες 8 μαθημάτων επιλογής εκ των οποίων οι μαθητές επιλέγουν 3, ανάλογα με τους τομείς που λειτουργούν σε κάθε ΕΠΑΛ. Τα οικονομικά μαθήματα είναι η Πολιτική Παιδείας ως μάθημα γενικής παιδείας και το μάθημα «Αρχές Οικονομίας» ως μάθημα επιλογής. Στην Β' τάξη ΕΠΑΛ οι ώρες μαθημάτων ανέρχονται σε 32 ανά εβδομάδα. Οι ώρες για τα μαθήματα γενικής παιδείας είναι 12 και τα μαθήματα 9 χωρίς την παρουσία κάποιου οικονομικού μαθήματος. Οι υπόλοιπες 19 ώρες αφορούν μαθήματα του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης τα οποία είναι τα παρακάτω (Πίνακας 1): (ΥΑ Φ2/92271/Δ4/5-6-2018, ΦΕΚ 2187/Β/12-6-2018, όπως διορθώθηκε στο ΦΕΚ 2485/Β/28-6-2018, ΑΔΑ : ΩΔΟ94653ΠΣ-ΠΩΤ).

Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
1	Αρχές Λογιστικής
2	Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ
3	Θεωρία Τουρισμού και Εφαρμογές
4	Εισαγωγή στην Εφοδιαστική (Logistics)
5	Χρηματοπιστωτικές Συναλλαγές – Λογιστικά Φύλλα
6	Στοιχεία Δικαίου (Αστικό- Εμπορικό – Εργατικό- Τουριστικό)
7	Οικονομικά Μαθηματικά & Στατιστική
8	Αγγλικά Τομέα
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ: 23 ΩΡΕΣ

Πίνακας 1: Μαθήματα του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας

Τα μαθήματα ειδικοτήτων του τομέα διοίκησης και οικονομίας της Γ' Τάξης των ημερησίων ΕΠΑΛ ορίζονται στο Φ.Ε.Κ. 1426, τ.Β', 26-4-2017 και στο Φ.Ε.Κ. 2122, τ.Β', 8-6-2018 και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών	
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης
3	Σύγχρονο Περιβάλλον Γραφείου
4	Φορολογική Πρακτική
5	Λογιστικές Εφαρμογές
6	Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ: 23 ώρες

Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων	
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης
3	Οργάνωση και Λειτουργία Τουριστικών Επιχειρήσεων
4	Οργάνωση και Λειτουργία Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων
5	Γεωγραφία Τουρισμού
6	Εφαρμογές στον Τουρισμό
7	Αγγλικά Ειδικότητας
8	Γαλλικά ή Γερμανικά ή Ιταλικά ή Ισπανικά
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ: 23 ώρες

Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης	
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης
3	Σύγχρονο Περιβάλλον Γραφείου
4	Διαφήμιση (Εισαγωγή, Δημιουργία και Προβολή)
5	Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις
6	Εφαρμογές Μάρκετινγ κ
7	Λογιστικές Εφαρμογές
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ: 23 ώρες

Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού	
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης
3	Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών
4	Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών
5	Εφαρμογές Εφοδιαστικής (Logistics)
6	Λογιστικές Εφαρμογές
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ: 23 ώρες

Πίνακας 2: Μαθήματα των ειδικοτήτων του τομέα Διοίκησης και Οικονομίας

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται πως το ΕΠΑΛ παρέχει ειδικότητες οι οποίες υπήρχαν στα ΤΕΛ, στις ΕΠΑΣ και στις παλαιές ΤΕΣ, δηλαδή τις μεγάλες αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην οικονομία και στην τεχνολογία δεν τις έχουν ακολουθήσει τα ΕΠΑΛ στον κλάδο των οικονομικών. Επιπρόσθετα τόσο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών όσο και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται προέκυψαν από τα παλαιά ΤΕΕ που είχαν γραφτεί προ εικοσαετίας με αποτέλεσμα να μη συνάδουν με τους στόχους των ΕΠΑ.Λ. Η διδασκαλία των μαθημάτων βασίζεται πολλές φορές σε περισσότερα του ενός βιβλίου σε κάθε μάθημα, παρέχοντας γνώσεις οι οποίες είναι ξεπερασμένες. Αυτό δείχνει πως οι οικονομικές ειδικότητες σε αυτόν τον τομέα είναι προβληματικές και απαιτούν άμεσα αναμόρφωση. Μαθήματα που θα ταιριάξουν με το συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον όπως, η Βιώσιμη ανάπτυξη, η Κυκλική Οικονομία, η Επιχειρηματικότητα, η Αειφορία, Λογισμικά ειδικότητας, ERP - πληροφορικά συστήματα, καθίσταται αναγκαία να συμπεριληφθούν στα πρόγραμμα σπουδών των ΕΠΑ.Λ. Όσον αφορά τις ειδικότητες έχουν παραμείνει ίδιες με τις παλαιές ειδικότητες των ΤΕΛ χωρίς να ακολουθούν τις αλλαγές της οικονομίας και της κοινωνίας σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

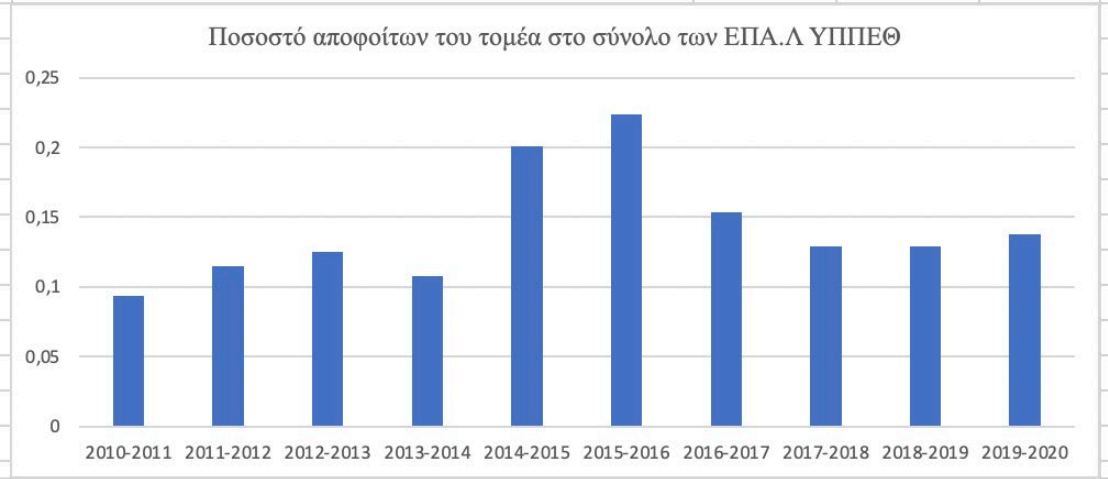
Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μεγάλος αριθμός μαθητών επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά να αναφερθεί πως για το έτος 2019 στην Ισπανία αντιστοιχεί στο 36%, στην Γαλλία στο 39% και στη Γερμανία στο 52%. Η εικόνα στη χώρα μας είναι διαφορετική καθώς ο αριθμός των μαθητών που προσανατολίζονται στην επαγγελματική εκπαίδευση κυμαίνεται στο 29% (Eurostat, 2019). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει μια αντίληψη στην κοινωνία ότι τα σχολεία αυτά είναι κατώτερα. Δηλαδή αν και νομοθετικά η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι ισότιμες αυτό δεν ισχύει στην πραγματικότητα καθώς η αντίληψη που υπάρχει στην κοινωνία για την τεχνική εκπαίδευση είναι πως αυτή είναι υποδεέστερη. Αυτός είναι και ο λόγος που το προφίλ των μαθητών που επιλέγουν τα ΕΠΑ.Λ είναι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα.

Αν και οι προτιμήσεις των μαθητών της χώρας μας για τα ΕΠΑ.Λ δεν είναι ευνοϊκές η αγορά εργασίας παρουσιάζει διαφορετική εικόνα δείχνοντας πως το 62% των θέσεων εργασίας είναι σε θέσεις μεσαίου επιπέδου προσόντων όταν το αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη είναι 50%. Αυτό υποδηλώνει πως η ελληνική αγορά εργασίας χρειάζεται άτομα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης η οποία προετοιμάζει τους νέους για τις θέσεις εργασίας μεσαίου επιπέδου προσόντων. Η έρευνα του CEDEFOP για τις ανάγκες της αγοράς με ορίζοντα το 2030 δείχνει πως οι θέσεις εργασίας μεσαίου επιπέδου θα συνεχίσουν να κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα διαμορφώνοντας το ποσοστό αυτό στο 46% (CEDEFOP).

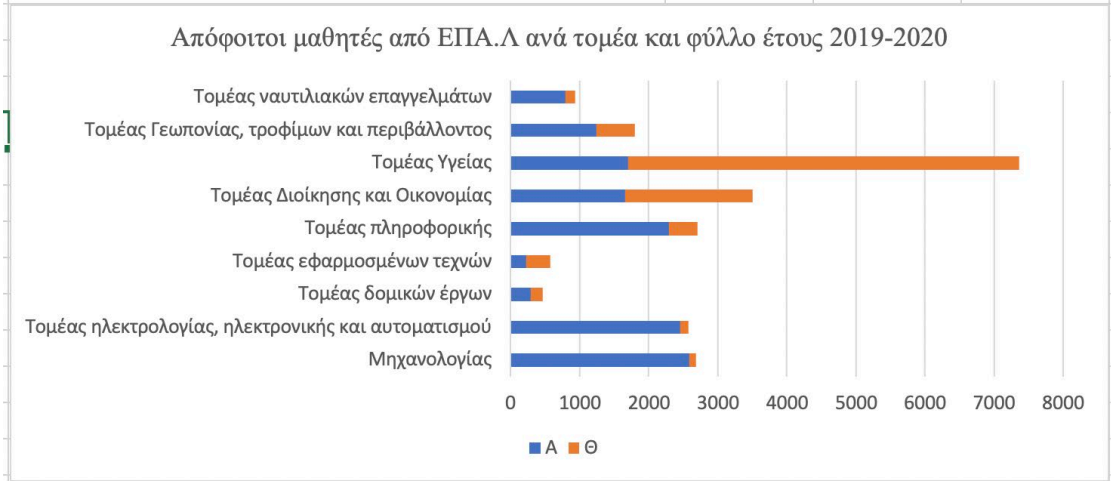
Στην παρούσα μελέτη θα γίνει μια παρουσίαση των μαθητών που επιλέγουν τον τομέα οικονομίας και διοίκησης στη Β' Λυκείου και αποφοιτούν από τη Γ' Λυκείου από ειδικότητες του συγκεκριμένου τομέα. Παρατηρούμε πως τη δεκαετία 2010 έως 2020 ο

αριθμός των μαθητών που αποφοιτούν από τα ΕΠΑΛ του τομέα οικονομίας και διοίκησης παρουσιάζει αυξομειώσεις (Διάγραμμα 1). Από το 2010 μέχρι το 2016 παρατηρείται μια αυξητική τάξη των μαθητών που αποφοιτούν από τα ΕΠΑΛ με εξαίρεση το σχολικό έτος 2013-2014. Τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 παρατηρείται σημαντική μείωση διαμορφώνοντας τελικά το ποσοστό των αποφοίτων του τομέα ως προς το σύνολο των αποφοίτων ΕΠΑΛ περίπου στο 14%. Τα ποσοστά των αποφοίτων από το 2017-2020 κυμαίνονται σε υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα έτη 2011-2014.



Διάγραμμα 1: Διαχρονική εξέλιξη των αποφοίτων του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. Επεξεργασία στοιχείων: Δ. Γαλάνη

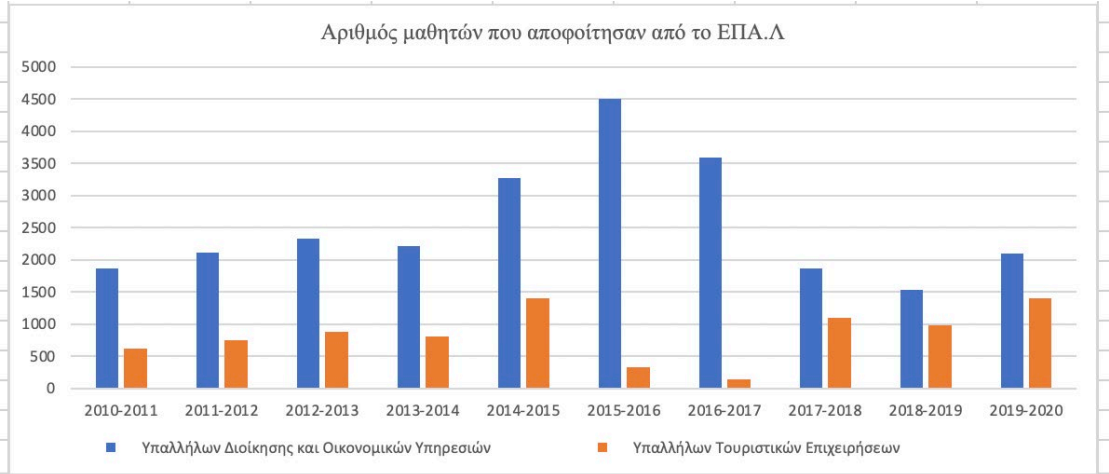
Παρόλα αυτά ο τομέας των οικονομικών εξακολουθεί να παραμένει ο δεύτερος τομέας σε ζήτηση, μετά τον Τομέα Υγείας, σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς των ΕΠΑ.Λ όπως ηλεκτρολόγοι, μηχανολόγοι, πληροφορικής κλπ. (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Απόφοιτοι τομέων ανά φύλλο. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. Επεξεργασία στοιχείων: Δ. Γαλάνη

Επίσης από το ίδιο διάγραμμα (Διάγραμμα 2) βλέπουμε την ύπαρξη των στερεοτύπων όσον αφορά τους ρόλους και τις επιλογές επαγγελματικής σταδιοδρομίας των κοριτσιών. Υπάρχει μια άνιση κατανομή μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που επιλέγουν τη φοίτηση στα ΕΠΑ.Λ. Ο Τομέας Υγείας που επιλέγεται παραδοσιακά από

κορίτσια ενώ στον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας το 52% των αποφοίτων του έτους 2019-2020 είναι κορίτσια και το 48% είναι αγόρια. Αυτό δείχνει πως οι τεχνικές ειδικότητες επιλέγονται από τα αγόρια και οι ειδικότητες που σχετίζονται με τον τομέα υγείας από τα κορίτσια. Στον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας δεν υπάρχουν αξιόλογες διαφορές.



Διάγραμμα 3: Διαχρονική εξέλιξη των αποφοίτων. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. Επεξεργασία στοιχείων: Δ. Γαλάνη

Στο Διάγραμμα 3 φαίνεται η προτίμηση των μαθητών για την ειδικότητα υπαλλήλων διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών. Η διαφορά ζήτησης μεταξύ των δύο ειδικοτήτων διαχρονικά είναι μεγάλη, παρατηρείται όμως ότι τα τελευταία δύο έτη αυτή η διαφορά να αμβλύνεται.

Οι δυνατότητες απασχόλησης και των δύο ειδικοτήτων είναι πολλές καθώς οι απόφοιτοι της ειδικότητας υπάλληλος διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών μπορεί να απασχοληθεί σε λογιστικά γραφεία, στα λογιστήρια εταιρειών, σε υπουργεία, τράπεζες κλπ, ενώ ο υπάλληλος τουριστικών επιχειρήσεων μπορεί να εργαστεί σε επιχειρήσεις του τουριστικού τομέα όπως τουριστικά συγκροτήματα, τουριστικά γραφεία, ξενοδοχειακές μονάδες, ναυτιλιακά γραφεία, αεροπορικές εταιρείες, επιχειρήσεις εστίασης και ψυχαγωγίας τουριστών κλπ. Επιπρόσθετα ο τομέας διοίκησης και οικονομίας δίνει στους απόφοιτους πολλές επιλογές για την εισαγωγή σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεντρώνονται 136 τμήματα μαζί με τα κοινά τμήματα όπου θα έχουν πρόσβαση οι υποψήφιοι όλων των υπολοίπων τομέων στις πανελλαδικές εξετάσεις των ΕΠΑΛ.

Η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας καθώς προετοιμάζει τα άτομα για να βγουν στην αγορά εργασίας, τους διδάσκει δεξιότητες και ικανότητες και συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Για αυτούς τους λόγους, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε διεθνές επίπεδο, γίνονται αξιόλογες δράσεις χρηματοδότησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κάθε χώρας (Νεκτάριος κ.ά., 2020). Αυτές οι δράσεις χρηματοδότησης πρέπει να συνεχιστούν για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω αδυναμίες. Επιπρόσθετα έρευνες που έχουν διεξαχθεί (ΟΟΣΑ, ΣΕΒ, CEDEFOP, ΕΛΣΤΑΤ) αποδεικνύουν πως ο τομέας

Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων αποτελεί τομέα με ισχυρή δυναμική στην αγορά εργασίας και με θετικές προοπτικές απασχόλησης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat το ποσοστό των επιχειρήσεων που προσλαμβάνει αποφοίτους της επαγγελματικής εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά, όμως η απόκλιση από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο εξακολουθεί να διατηρείται. Για το έτος 2015, η Ελλάδα καταλαμβάνει την 7η χαμηλότερη θέση στον Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά το ποσοστό των επιχειρήσεων που προσλαμβάνουν απόφοιτους της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Eurostat, 2021).

Συμπεράσματα

Ο Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας είναι ο δεύτερος τομέας σε ζήτηση, όπως δείχνουν τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το σχολικό έτος 2019-2020, με ισάριθμο αριθμό αγοριών και κοριτσιών να φοιτούν σε αυτόν. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει πως είναι ένας τομέας με ισχυρή δυναμική στην αγορά εργασίας και με θετικές προοπτικές απασχόλησης. Κατά συνέπεια αυτό που απαιτείται είναι ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης το οποίο θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη της χώρας. Εργατικό δυναμικό με την απαιτούμενη εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει την επιχείρηση σε αύξηση της παραγωγικότητας και αυτό στη συνέχεια να επεκταθεί σε όλη την οικονομία με θετικές επιπτώσεις. Επιπλέον η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να οδηγήσει στην αντιστοίχιση των προσόντων και των εξειδικεύσεων των εργαζομένων με τις κατάλληλες θέσεις εργασίας. Αυτός είναι ένας τρόπος να μπορέσουν οι οικογενειακές επιχειρήσεις να εντοπίσουν το εργατικό δυναμικό που τους ταιριάζει χωρίς να δαπανήσουν πόρους. Απαιτείται λοιπόν η εισαγωγή οικονομικών μαθημάτων γενικής παιδείας, η εισαγωγή νέων μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην οικονομία τα τελευταία χρόνια, η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και η συγγραφή νέων και σύγχρονων βιβλίων. Με αυτό τον τρόπο ο τομέας των οικονομικών και γενικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση θα ενισχυθεί και θα πλησιάσει τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θα μπορέσει να καλύψει τις θέσεις εργασίας μεσαίου επιπέδου που έχουν τη μεγαλύτερη ζήτηση στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

CEDEFOP. Συμβολή στην εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για το μέλλον: δραστηριότητες του Cedefop για την περίοδο 2018-2019

Eurostat. 2019. Share of students in vocational education programs. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Vocational_education_and_training_statistics&oldid=552100 - Vocational_training_within_secondary_and_post-secondary_non-tertiary_education

ELSTAT, statistikes, plithysmos kai koinonikes synthikes, epangelmatiki ekpaidefsi (https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/-)

Karkalakos Nektarios, M., S. Plessa-Papadaki, A. Theodoridou, A. Chinopoulou, E. (2020). Epangelmatiki Ekpaidefsi kai Katartisi stin Ellada, Athina:diaNOEsis, Organismos erevnas kai anaptyxis.

OECD 2015. OECD Review of Vocational Education and Training. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf

S.E.V.. 2020a. Metarrythmisi tis Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis: Kleidi gia ena neo paragogiko protypo me kalyteres kai perissoteres douleies gia tous neous. Athina: S.E.V.

S.E.V.. 2020v. Epanakatartisi kai anavathmisi dexiotiton anthropinou dynamikou: Oi prokliseis gia tin enischysi ton ergazomenon kai tin anaptyxi ton epicheiriseon, Athina: S.E.V.

S.E.V. 2020g. I Epicheirimatiki Ekpaidefsi anaptyssei krisimes dexiotites, kalliergei to epicheirimatiko pnevma kai ti dimiourgiki skepsi kai efodiazei tous neous me aftopepoithisi kai ypefthynotita, Athina: S.E.V.

S.E.V. – CEDEFOP. 2020d, Special Report, Eyropaikos deiktis Dexiotiton, Athina: SEV

Νομοθεσία

Νόμος 576/77. «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.»

Νόμος 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 2525/97. «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στηνΤριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 2640/98. «Δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 2640/1998. «Δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 3475/2006. «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, ΑΦ 146 (ΦΕΚ).

Νόμος 4186/2013. «Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, ΑΦ 193 (ΦΕΚ).

Φ.Ε.Κ. 1426, τ.Β’, 26-4-2017. «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και των μαθημάτων Ειδικότητας της Γ΄ Τάξης Ημερήσιου και της Γ΄ και Δ΄ τάξης Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. του ν. 4386/2016 (Α΄ 83).»

Κοινωνικοψυχολογική θεωρία Peter M. Blau

Κωλέττα Αλίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Καθοριστική σημασία στη ζωή του κάθε ανθρώπου διαδραματίζει η επιλογή του επαγγέλματος που θα ασκήσει σε όλη του τη ζωή. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή αυτή και ως εκ τούτου πολλές είναι οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν και προσπάθησαν να αναλύσουν τους παράγοντες αυτούς. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι να καταγράψει τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος με βάση την Κοινωνικοψυχολογική θεωρία που ανέπτυξαν ο Peter M. Blau και οι συνεργάτες του το 1956. Το σχήμα του Blau που έγινε γνωστό ως Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Επιλογής κατέχει εξέχουσα θέση στις γενικές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής στις οποίες κατατάσσεται και αποτελεί την πρώτη διεπιστημονική προσπάθεια περιγραφής της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής , η οποία και αναλύεται στην παρούσα εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία Blau, επιλογή επαγγέλματος

Social Psychological Theory Peter M. Blau

Koletta Aliki, Teacher, M. Ed.

Abstract

Choice of profession in every person's life is of the utmost importance. There are several factors that determine this choice and several different theories have been developed in order to analyze these factors. The purpose of the present bibliographical study is to record the factors that affect the choice of profession according to the Sociopsychological theory that Peter M.Blau and his partners developed in 1956. Blau's plan became known as Interdisciplinary Frame of Professional Choice and holds a prominent place in the general theories of professional choice and is the first interdisciplinary effort to describe the process of professional development and choice which is analyzed in the present study.

Key-words: Blau theory, choice of profession

Εισαγωγή

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις του ανθρώπου στη ζωή του. Το επάγγελμα που επιλέγει το άτομο αποτελεί το στίγμα της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας καθώς δίνει μας αποκαλύπτει και το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο του ατόμου. Η επαγγελματική επιλογή είναι αποτέλεσμα εκπαιδευτικών, κοινωνικοοικονομικών, οικογενειακών παραγόντων και

παραγόντων προσωπικότητας. Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια από τις πιο δύσκολες αποφάσεις που χρειάζεται να πάρει ο άνθρωπος, αν σκεφτεί κανείς ότι η επιλογή αυτή θα καθορίσει τη μελλοντική πορεία του. Γι' αυτό το λόγο η απόφαση πρέπει να είναι συνέπεια διερεύνησης και ώριμης σκέψης. Η επιτυχής επιλογή συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου. Έχει αναφερθεί ότι στο επάγγελμα επιτυγχάνει κανείς μόνο όταν αξιοποιεί τις ικανότητές του (Δημητρόπουλος, 1994 & Λιάντας, 1996).

Ο Blau, με μια ομάδα συνεργατών, διατύπωσαν μια θεωρία κατά την οποία η διαδικασία της επιλογής του επαγγέλματος, θεωρείται μια συνεχής διαδικασία και αποτελεί συνδυασμό ψυχολογικών, οικονομικών και κοινωνιολογικών μεταβλητών (Blau et al. 1956).

Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Πολλές θεωρίες και μοντέλα έχουν διαμορφωθεί κατά καιρούς σε μια προσπάθεια να βρεθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα, καθώς και την επιλογή επαγγέλματος κάθε ατόμου. Γενικά, οι θεωρίες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Α. Μη ψυχολογικές (ή κοινωνικό- οικονομικές) θεωρίες

Αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή επαγγέλματος σε κάποιο σύστημα έξω από το άτομο.

Β. Ψυχολογικές θεωρίες

Τοποθετούν στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης ψυχολογικούς παράγοντες.

Γ. Γενικές θεωρίες

Αποδίδουν την επιλογή επαγγέλματος σε συνδυασμό παραγόντων που εξαρτώνται από το άτομο και εξωτερικών παραγόντων.

Οι Γενικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής όπως αυτή του Blau και των συνεργατών του (1956), στηρίζονται στη βάση ότι το άτομο με στόχο την επαγγελματική επιλογή ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η οποία είναι συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική (Κάντας & Χαντζή, 1991). Στην πορεία αυτή επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς, βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Στις γενικές θεωρίες παρουσιάζονται γενικά σχήματα για την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου συνδυάζοντας κοινωνικές, οικονομικές και ψυχολογικές απόψεις (Μαρκουλής, 1981).

Η θεωρία του Blau

Η θεωρία του Blau που εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνιολογικών θεωρήσεων , υποστηρίζει ότι η επαγγελματική επιλογή είναι ένα συνονθύλευμα ψυχολογικών, οικονομικών και κοινωνιολογικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί και κυρίως οι κοινωνικό-οικονομικοί παράγοντες είναι εκείνοι που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και καθορίζουν τους οικονομικό-κοινωνικούς όρους με βάση τους οποίους τελικά θα επιλέξει το επάγγελμά του (Κασιμάτη, 2004:147-148).

Ο Blau (1956 στο Δημητρόπουλος 2002:135) μαζί με μια ομάδα από οικονομολόγους, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους διαμόρφωσαν το σχήμα που είναι γνωστό ως « Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Εκλογής». Κεντρική θέση στη θεωρία του Blau κατέχει η άποψη ότι η είσοδος του ατόμου σε ένα επάγγελμα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού και της αλληλεπίδρασης δύο διεργασιών, της επαγγελματικής προτίμησης και της επαγγελματικής επιλογής. Ο Blau, όπως και οι Κάντας και Χαντζή (1991), υποστηρίζουν πως ο διαχωρισμός προτίμησης και επιλογής γίνεται με βάση τη σκέψη ότι η τελική επιλογή πολλές φορές διαφέρει από τη προτίμηση και η επιλογή είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού μεταξύ των προτιμήσεων, των επιθυμιών του ατόμου και των προοπτικών και δυνατοτήτων εισόδου στο κάθε επάγγελμα. Άλλη μια ομοιότητα αυτής της θεωρίας με άλλες είναι η άποψη που θέλει την επαγγελματική επιλογή να είναι μια συνεχής διαδικασία.

Ο Blau επιπλέον θεωρεί πως η επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται από δύο ομάδες παραγόντων. Την μια την αποτελούν τα χαρακτηριστικά του ατόμου του ίδιου (προσωπικότητα, εκπαίδευση, κοινωνικά χαρακτηριστικά, αξίες κ.τ.λ.), και την δεύτερη, οι παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος (μορφή του οικονομικού συστήματος, επαγγελματικές απαιτήσεις, κανονισμοί, αμοιβές κ.τ.λ.). Η Κασιμάτη (2004) επισημαίνει πως μπορεί η κοινωνική διάθρωση να είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιλογή επαγγέλματος, αλλά έχει διαφορετική βαρύτητα στις διάφορες φάσεις. Επεξηγεί λέγοντας πως τα χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζονται από τις κοινωνικές διαρθρώσεις του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες όμως και οι απαιτήσεις για την είσοδο σε ένα επάγγελμα, προσδιορίζεται από την τρέχουσα κοινωνική διάρθρωση (Κασιμάτη, 2004).

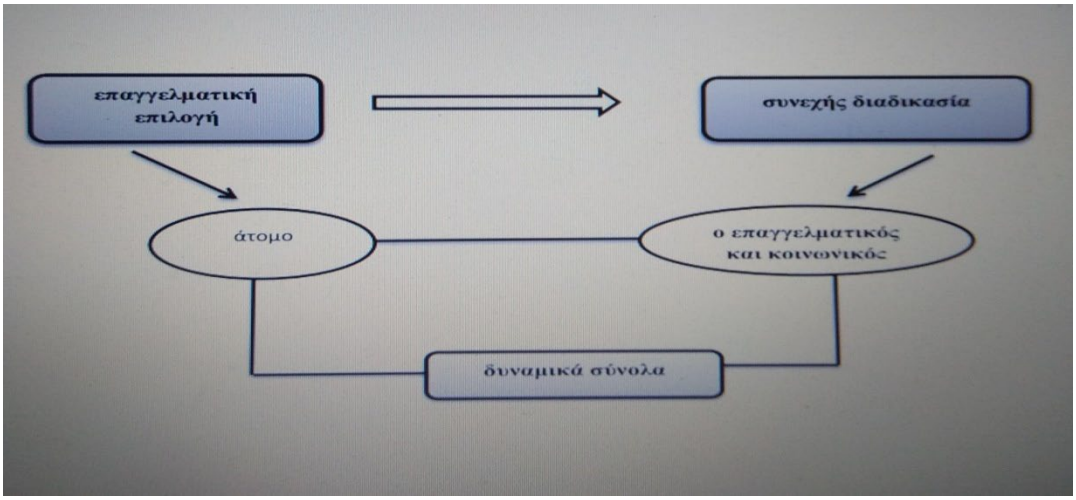
Η διάκριση του Blau που αφορά στην προτίμηση και την επιλογή , σχετίζεται με το σκεπτικό ότι πολλές φορές η τελική επιλογή διαφέρει από την προτίμηση και η επιλογή είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού μεταξύ των προτιμήσεων , των επιθυμιών του ατόμου και των προοπτικών και δυνατοτήτων εισόδου στο κάθε επάγγελμα (Κάντας και Χαντζή, 1991).

Επιπλέον , ο Blau, όπως και οι Κάντας και Χαντζή (1991), διακρίνει τους παράγοντες που είναι αποφασιστικοί στη διαδικασία της επιλογής σε δύο κατηγορίες, σε αυτούς που είναι παρόντες κατά την επιλογή ,τα χαρακτηριστικά δηλαδή του ατόμου του ίδιου,(προσωπικότητα, εκπαίδευση, κοινωνικά χαρακτηριστικά αξίες), όσο και

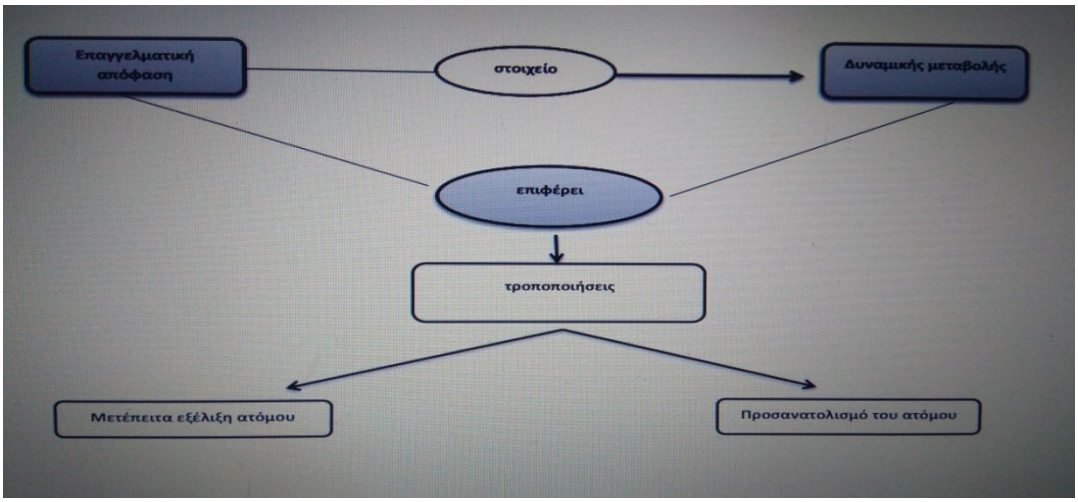
παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος (μορφή του οικονομικού συστήματος, επαγγελματικές απαιτήσεις, κανονισμοί, αμοιβές), αλλά και σε αυτούς που υπήρχαν, πριν από το σημείο επιλογής και επηρέασαν την προδιάθεση του ατόμου για την επιλογή. Εκεί εντάσσονται στοιχεία εξέλιξης που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου και παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Συνεπώς, η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία , επειδή το άτομο, ο επαγγελματικός και κοινωνικός κόσμος, είναι δυναμικά σύνολα που εξελίσσονται. Επιπλέον, μια απόφαση επαγγελματικού περιεχομένου αποτελείται και από ένα στοιχείο δυναμικής μεταβολής , εφόσον επιφέρει τροποποιήσεις στην εξέλιξη και τον προσανατολισμό του ατόμου, στο σύστημα αξιολόγησής του, εφόσον μπορεί να επαναπροσδιορίσει την απόφασή του (Δημητρόπουλος, 2002:136).

Η θεώρηση του Blau συνοψίζεται στο παρακάτω σχήμα:



Εικόνα 1. Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Εκλογής



Εικόνα 2. Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Εκλογής

Κριτική θεώρηση

Βασιζόμενοι στις Κοινωνιολογικές Θεωρήσεις, το μοντέλο του Blau και των συνεργατών του (1956) αποτελεί μια από τις πρώτες διεπιστημονικές προσπάθειες για την περιγραφή της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική επιλογή κατευθύνεται από δύο συσχετιζόμενες μεταξύ τους ομάδες παραγόντων: α) τις αξιολογήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο για τις διάφορες αμοιβές που προσφέρονται από τα διάφορα επαγγέλματα και β) τις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο ως προς τις πιθανότητες που έχει να εισέλθει σε κάθε ένα από αυτά τα επαγγέλματα. Η επαγγελματική επιλογή μπορεί να ειδωθεί ως μια διαδικασία που εμπεριέχει μια σειρά αποφάσεων από την πλευρά του ατόμου που καταλήγουν στο να παρουσιάσει τον εαυτό του σε εργοδότες για ένα αριθμό συσχετιζόμενων μεταξύ τους επαγγελμάτων (Κερεντζής, 2016).

Ο Blau και μια ομάδα από οικονομολόγους, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους που το 1956 διατυπώνουν το «Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Επιλογής», θεωρώντας ότι το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από μια επιστήμη, γιατί με αυτό τον τρόπο παραλείπονται σημαντικές μεταβλητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «το αντιληπτικό σχήμα που παρουσιάζουν δεν είναι υποκατάστατο μιας θεωρίας για την επαγγελματική επιλογή, αλλά απλά ένα πλαίσιο για συστηματική έρευνα, η οποία στη συνέχεια θα δώσει το υλικό που χρειάζεται για τη συγκρότηση μιας τέτοιας θεωρίας» (Hopson & Hayes, 1978· Βρετάκου, 1990, Δημητρόπουλος, 2004). Για τον Blau και τους συνεργάτες του η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει μια σειρά αποφάσεων του ατόμου, η κατεύθυνση των οποίων εξαρτάται από το συμβιβασμό που κάνει το ίδιο το άτομο ανάμεσα στην ιδανική του προτίμηση και τις πραγματικές του προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί από προηγούμενες εμπειρίες. Η επιλογή από την πλευρά του εργοδότη εξαρτάται από την εκτίμηση που κάνει για την πιθανότητα να παρουσιαστεί κάποιος υποψήφιος με περισσότερα προσόντα (Λογιώτης, 2014). Οι αποφάσεις αυτές προσδιορίζονται από μια σειρά παραγόντων που ο Blau αποκαλεί «άμεσους καθοριστικούς παράγοντες» και αφορούν τόσο το άτομο όσο και τον φορέα επιλογής. Για το άτομο που επιλέγει, άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες είναι η επαγγελματική πληροφόρηση, τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού του ρόλου, η αξιολογική ιεράρχηση των αμοιβών. Για το φορέα επιλογής, άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες είναι η ζήτηση, οι λειτουργικές απαιτήσεις που αφορούν τα προσόντα που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση, η ποσότητα και ο τύπος των αμοιβών (Λογιώτης, 2014). Πριν από τη λειτουργία των παραπάνω παραγόντων τα κοινωνικοψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου και η πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του καθορίζουν την επιλογή. Εδώ ανήκουν το εκπαιδευτικό επίπεδο, η κοινωνική θέση, ο προσανατολισμός του ατόμου προς την εργασία, αλλά και η κοινωνικοποίηση, η επίδραση της οικογένειας, η εκπαιδευτική πορεία (Βρετάκου, 1990:55, Δημητρόπουλος, 2004:136).

Σύμφωνα με τον Seifert (1977) το θεωρητικό σχήμα του Blau και των συνεργατών του αποτελεί την πιο περιεκτική προσπάθεια σύνδεσης κοινωνιολογικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων σε ένα ενιαίο σύστημα και άντλησης από αυτό θέσεων για

την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής και της εισόδου στο επάγγελμα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Κάντας και Χαντζή (1991) το ίδιο το πλεονέκτημα του σχήματος αποτελεί συγχρόνως μειονέκτημα, εφόσον το σχήμα είναι τόσο γενικό που είναι αδύνατο να ελεγχθεί εμπειρικά, τόσο στο σύνολό του, όσο και στα επιμέρους σημεία του, τα οποία μπορούμε να τα βρούμε σε επιμέρους θεωρίες και έρευνες.

Το μοντέλο του Blau και των συνεργατών του, υποδεικνύει ότι ή γεωγραφία ενός τόπου, τα ιστορικά δεδομένα της εποχής, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, οι πολιτικοί παράγοντες και η δομή των επαγγελματικών δυνατοτήτων επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Παράλληλα, την ίδια στιγμή που δρουν οι εξωτερικές αυτές συνθήκες, το άτομο επηρεάζεται και από ένα σύστημα αξιών που του επιβάλλεται από την οικογένειά του, τους γείτονές του, τις θρησκευτικές ή πολιτικές ομάδες κτλ. Επίσης το μοντέλο αυτό είναι πολύ γενικό και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ελεγχθεί εμπειρικά (Σιδηροπούλου –Δημακάκου, 2014). Οι κοινωνικές δομές διαφέρουν σημαντικά στις μεγάλες αστικές περιοχές και στα μητροπολιτικά κέντρα συγκριτικά με τον αγροτικό χώρο και την περιφέρεια. Στα μεγάλα κέντρα συναντάμε πιο σύνθετο καταμερισμό της εργασίας και μεγαλύτερο βαθμό εξειδικευμένων συγκριτικά με την περιφέρεια. Όταν αυξάνεται το μέγεθος της κοινότητας δημιουργείται μεγαλύτερη ποικιλία επαγγελμάτων. Οι επαγγελματικές ευκαιρίες συνδέονται άμεσα με το βαθμό αστικοποίησης της κοινότητας και είναι λιγότερες στις αγροτικές περιοχές, ενώ βελτιώνονται όσο προχωρούμε από τις μικρές πόλεις προς τα μεγάλα αστικά κέντρα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δίνουν στα άτομα των μεγάλων πόλεων μεγαλύτερη πιθανότητα να μετακινηθούν από ένα επάγγελμα σε ένα άλλο, σε σχέση με τα άτομα που ζουν σε μικρές περιοχές. Δείχνουν ακόμη ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο τόπος που πέρασε τα νεανικά του χρόνια το άτομο, τόσο μεγαλύτερες ευκαιρίες έχει για επαγγελματική επιτυχία, γιατί το μέγεθος της κοινότητας λειτουργεί ως ένας εξαρχής παράγοντας της μελλοντικής του συμπεριφοράς με τον ίδιο τρόπο που «λειτουργεί η κοινωνική του καταγωγή» (Blau- Duncan,1967).

Συσχέτιση Θεωρίας Κοινωνικής Ανταλλαγής και Θεωρίας Blau

Η θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής είναι μια κοινωνιολογική και ψυχολογική θεωρία που μελετά την κοινωνική συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδραση δύο μερών, στην οποία εφαρμόζεται μια ανάλυση κόστους-οφέλους για τον προσδιορισμό των κινδύνων και των οφελών κατά τη διάρκειά της. Η θεωρία περιλαμβάνει και τις οικονομικές σχέσεις που αναπτύσσονται χρησιμοποιώντας την ανάλυση κόστους-οφέλους που πραγματοποιείται όταν κάθε μέρος έχει προϊόντα που εκτιμούν τα άλλα μέρη της συνδιαλλαγής (Hogg &Vaughan, 2010).

Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής υποδηλώνει ότι αυτοί οι υπολογισμοί συμβαίνουν, τόσο σε ρομαντικές σχέσεις και φιλίες, όσο και σε επαγγελματικές σχέσεις ή εφήμερες καθημερινές σχέσεις όπως η συνομιλία με έναν πελάτη στο ταμείο ενός

καταστήματος. Η θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής λέει ότι, εάν το κόστος της σχέσης είναι υψηλότερο από τα οφέλη, ή εάν πολλή προσπάθεια ή χρήματα τοποθετήθηκαν σε μια σχέση και δεν επιστραφούν ανάλογα, τότε η σχέση μπορεί να τερματιστεί ή να εγκαταλειφθεί από το θιγόμενο μέρος (Hogg &Vaughan, 2010). Οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες που εντάσσονται στις θεωρίες κοινωνικής ανταλλαγής είναι του John Thibaut, του Harold Kelley και του George C. Homans.

Η θεωρία του Blau μοιάζει πολύ με τις θεωρίες των παραπάνω, ωστόσο, χρησιμοποιεί περισσότερους οικονομικούς όρους και βασίζεται κυρίως στην αναδυόμενη κοινωνική δομή και στα πρότυπα κοινωνικής ανταλλαγής σε μικρές ομάδες. Αναλύει την ανάπτυξη της θεωρίας ανταλλαγών στα οικονομικά θέματα χωρίς να δίνει έμφαση στις ψυχολογικές υποθέσεις. Συνέβαλε στην ιδέα της διάκρισης μεταξύ κοινωνικών και οικονομικών ανταλλαγών και ανταλλαγής και εξουσίας. Ο στόχος της θεωρίας του ήταν να εντοπίσει πολύπλοκες και απλές διαδικασίες χωρίς να αγνοήσει τις αναδυόμενες ιδιότητες. Η χρηστική εστίαση του Blau ενθάρρυνε τον κάθε θεωρητικό να κοιτάξει μπροστά, όπως σε οτιδήποτε που περιμένουν οι άνθρωποι ότι θα είναι η ανταμοιβή τους στην επόμενη κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Ο Blau θεώρησε ότι εάν τα άτομα εστίαζαν πάρα πολύ στις ψυχολογικές έννοιες της θεωρίας, θα απέφευγαν να μάθουν τις πτυχές της κοινωνικής ανταλλαγής που μπορούν να αναπτυχθούν και σε άλλους τομείς. Οι Cook & Rice, (2006) αναφέρουν ότι ο Blau τόνισε την τεχνική οικονομική ανάλυση, ενώ ο Homans επικεντρώθηκε περισσότερο στην ψυχολογία της οργανικής συμπεριφοράς. Η προσέγγιση του Blau ενώ έχει σαν πλαίσιο τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής δίνει σε αυτήν μεγαλύτερη ώθηση και την κάνει εφαρμόσιμη στον οικονομικό κλάδο αλλά και εξακολουθεί να είναι επίκαιρη, αφού περιέχει στοιχεία αποδοχής της διαφορετικότητας και των αντιπαραθέσεων (Emerson, 1976).

Στην εφαρμογή της θεωρίας στο τομέα της επαγγελματικής επιλογής ο Blau πιστεύει ότι αυτή αποτελεί ένα συνονθύλευμα ψυχολογικών , οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Για την είσοδο ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα σημασία έχει όχι μόνο η προτίμηση, αλλά και η επιλογή. Η τελική επιλογή μπορεί να διαφέρει από την προτίμηση και να αποτελεί αποτέλεσμα συμβιβασμού που το άτομο κάνει (Δημητρόπουλος, 2002).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, διαπιστώνουμε ότι οι Blau, Gustad, Jessor, Parnes και Willock (1978) παρουσίασαν ένα μοντέλο της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο είναι μια σύνθεση των παραγόντων που κατευθύνουν την επαγγελματική επιλογή. Η άποψή τους είναι ότι: «Η κοινωνική δομή – το περισσότερο ή λιγότερο καθιερωμένο πρότυπο δραστηριοτήτων, αλληλεπιδράσεων και ιδεών μεταξύ διαφόρων ομάδων έχει μια διπλή σημασία για την επαγγελματική επιλογή. Από τη μια μεριά επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των επιλεγέντων από την άλλη, καθορίζει τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα η επιλογή. Αυτές οι διεργασίες δεν συμβαίνουν συγχρόνως. Σε κάθε επιλογή, τα ενδιαφέροντα και

οι δεξιότητες, σε σχέση με τα οποία τα άτομα παίρνουν τις αποφάσεις τους, έχουν επηρεασθεί από την παλαιότερη κοινωνική δομή, ενώ οι επαγγελματικές ευκαιρίες και οι απαιτήσεις για είσοδο στο επάγγελμα καθορίζονται από την παρούσα (κοινωνική) δομή» (Blau, 1956 : 539 στο Σιδηροπούλου –Δημακάκου, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blau, P.M. and others (1956). Occupational choice: A conceptual framework. Industrial Labor Relations Review: 531–543.

Blau, P. and Dunkan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley & Sons.

Blau, P.- Gustad, J.- Jessor, R.- Parnes, H.- Wilcox, R. (1978). Occupational choice: A conceptual framework. In Hopson, B. – Hayes, J. (Eds) *The theory and practice of vocational guidance: a selection of readings.* Oxford: Pergamon Press.

Cook, K.S. & Rice, E. (2006). "Social Exchange Theory". In De La mater, John (ed.). *The Handbook of Social Psychology.* pp. 53–76. Anaktithike apo: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3792574

Dimitropoulos, E. (1994). *Scholikos ekpaideftikos kai epangelmatikos prosanatolismos kai symvouleftiki*. Athina: Grigoris.

Dimitropoulos, E. G. (1998). I epangelmatiki anaptyxi tou atomou kai oi schetikes theories, Sto Kassotakis, I. M. (2004). *Symvouleftiki kai Epangelmatikos Prosanatolismos.* Athina: Ekdoseis Dardanos.

Dimitropoulos, E. (2002). I epangelmatiki anaptyxi tou atomou kai oi schetikes theories sto M. Kassotakis (2002). Symvouleftiki kai epangelmatikos prosanatolismos. Theoria kai Praxi. Athina: Typothito.

Dimitropoulos E. (2004). I epangelmatiki anaptyxi tou atomou kai oi schetikes theories sto Kassotakis, M. I. (2004). Symvouleftiki kai epangelmatikos prosanatolismos: theoria kai praxi (1i anatyposi.) (ss.101-166). Athina: Typothito.

Emerson, RM (1976). Theoria koinonikis antallagis. Annual Review of Sociology, 2, 335–362.

Hopson, B. & Hayes, J. (1978). *The theory and practice of vocational guidance: a selection of readings.* Oxford : Pergamon Press.

Hogg, M.A. & Vaughan, G. (2010). *Koinoniki Psychologia.* Athina : Gutenberg.

Kantas, A. & Chantzi, A. (1991). *Psychologia tis ergasias. Theories epangelmatikis anaptyxis: Stoicheia symvouleftikis*. Athina: Ellinika Grammata.

Kasimati, K. (2004). *Domes kai Roes. To fainomeno tis koinonikis kai epangelmatikis kinitikotitas* . Athina: Gutenberg.

Kerentzis, L. (2016). *Theories Epangelmatikis Anaptyxis*. Anaktithike apo: http://kerentzis.blogspot.com/

Liantas, M. (1996). *Epangelmatikos prosanatolismos*. Thessaloniki: Ziti.

Logiotis, G. (2014). O rolos tou Scholikou Epangelmatikou Prosanatolismou stis ekpaideftikes kai epangelmatikes epiloges ton mathiton: apo to thesmiko logo stin ekpaideftiki praktiki. Didaktoriki Diatrivi. Anaktithike apo: http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/1835

Markoulis, D. (1981). I kathodigisi sti mesi ekpaidefsi. Organotikes domes kai episkopisi ton kyrioteron theorion epangelmatikis eklogis. *Nea Paideia,* 18, 61-97.

Seifert, K. (1977). *Handbuch der Berufs psychologie*. Gottingen: Hogrefe.

Sidiropoulou – Dimakakou, D. (2014). *Epangelmatiki axiologisi kai kathodigisi (e΄ ekdosi).* Athina: Panepistimio Athinon - Tomeas Psychologias

Vretakou, V. (1990). *O scholikos epangelmatikos prosanatolismos stin Ellada*. Athina: Papazisis.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτική της Φυσικής και Τ.Π.Ε.: Πρόταση διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου για την Μηχανική Ενέργεια.

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας

Εισαγωγή

Από τη σύλληψή της, η εκπαίδευση παραδοσιακά υπόκειται σε αλλαγές και διαδικασίες ανάπλασης. Παράγοντες που συνέβαλαν στην εν λόγω συνεχώς μεταβαλλόμενη υπόσταση της περιλαμβάνουν την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με αναπηρία, την πολυπολιτισμικότητα, την αναγνώριση των διαφορετικών μαθησιακών προτιμήσεων και των διαφορετικών νοημοσύνης, καθώς και τις ταχύτατες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές του τελευταίου αιώνα (Gregory & Chapman, 2002).

Την τελευταία δεκαετία, η χαρακτηριστικότερη ίσως συστημική και παιδαγωγική μετατόπιση που παρατηρείται σε πλήθος παιδαγωγικών συστημάτων ανά τον κόσμο είναι η απομάκρυνση από την παραδοσιακή προσέγγιση, κατά την οποία τα μαθήματα διδάσκονται ανεξάρτητα μεταξύ τους και η έμφαση στην εφαρμογή STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών.

Η σύγχρονη κοινωνία σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στο STEM για να λύσει πολλά από τα νέα της προβλήματα και να διευρύνει τα πεδία δράσεων και καινοτομιών που επιδιώκουν τη βελτίωση της ανθρωπότητας. Αυτό οδήγησε στη πρόσφατη στροφή των εκπαιδευτικών εννοιών και περιεχομένου προς τα θέματα STEM και στις ακόλουθες μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών μεγάλου βαθμού χωρών ανά τον κόσμο (Gonzalez & Kuenzi, 2012).

Ταυτόχρονα, χαρακτηριστική είναι επίσης και η αύξηση στον αριθμό ειδικής αγωγής που παρακολουθούν μαθήματα γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία δείχνουν ότι από το 1988 έως το 1989, περίπου το 30% των μαθητών με αναπηρίες περνούσαν περισσότερο από το 80% του χρόνου τους σε περιβάλλοντα τάξεων γενικής εκπαίδευσης (Bakken, 2016), ποσοστό που διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τα στατιστικά στοιχεία του 2013, με τον αριθμό των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης να έχει υπερδιπλασιαστεί, με ένα αναφερόμενο 61% να εξυπηρετείται σε αυτό το περιβάλλον U.S. Department of Education, & Office of Innovation and Improvement, 2016)

Αυτή η εκπαιδευτική στροφή προς τα θέματα STEM σε συνδυασμό με την αύξηση των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε ένα άνευ προηγουμένου αριθμό τάξεων STEM που περιέχουν μαθητές με αναπηρίες. Επειδή οι μαθητές με αναπηρία απαιτούν μοναδικό προγραμματισμό και σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών παρατηρείται όχι μόνο μια σημαντική μεταβολή των ρόλων και των ευθυνών για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, αλλά και σημαντικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης.

Stem και ειδική αγωγή

Είναι σαφές ότι την τελευταία δεκαετία υπήρξε αυξημένη προτεραιότητα στα θέματα STEM εντός των σχολείων. Υπήρξε επίσης μια σαφής μετατόπιση από τα παραδοσιακά μαθήματα που διδάσκονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο σε μια πιο διεπιστημονική προσέγγιση που εστιάζει στην διδασκαλία της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (STEM) για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένης αυτής της μετατόπισης εστίασης θα περίμενε κανείς ότι η επίδοση των μαθητών θα αυξηθεί στους συγκεκριμένους για όλους τους μαθητικούς πληθυσμούς. Ωστόσο, στον γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, δεν έχει παρατηρηθεί μέχρι σήμερα ουσιαστική αύξηση στην απόδοση για τις θεματικές περιοχές STEM, ενώ παράλληλα η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να κατακτήσουν το περιεχόμενο σχετικό με το STEM (Basham, & Marino, 2013). Μάλιστα, το 2010 αναφέρθηκε ότι οι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους που θεωρούνται ως να ανήκουν στη γενική αγωγή, όσον αφορά τους συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, γεγονός που τους αποθαρρύνει στην ενασχόληση με περιεχόμενο STEM ήδη από το γυμνάσιο (Marino, 2010).

Τα παραπάνω στοιχεία εγείρουν σημαντικούς προβληματισμούς, σε συνδυασμό μάλιστα με στοιχεία που δίνονται από τη Civic Enterprise (2014), οι μαθητές ειδικής αγωγής αποτελούν περίπου έναν στους οκτώ μαθητές δημοσίων σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες με το ποσοστό αποφοίτησης τους να είναι σχεδόν 20 μονάδες χαμηλότερο από το μέσο ποσοστό αποφοίτησης του συνόλου των μαθητών. Αυτό καθιστά τους μαθητές με αναπηρία με το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτησης από όλες τις ομάδες μαθητών. Το γεγονός αυτό είναι προβληματικό και από κοινωνική άποψη, καθώς έχει αναφερθεί ότι υπάρχει μια αξιοσημείωτη εισροή θέσεων εργασίας που σχετίζονται με το STEM ειδικά σχεδιασμένες για μαθητές με αναπηρίες (Basham, & Marino, 2013). Παρόλο που πολλοί από τους μαθητές με αναπηρίες έχουν υψηλή ικανότητα απόδοσης σε αυτές τις θέσεις εργασίας και τα απαιτούμενα καθήκοντά τους, πολλοί από τους επιλέξιμους μαθητές δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να ακολουθήσουν σταδιοδρομίες STEM μετά το γυμνάσιο (Basham, & Marino, 2013).

Πρακτικές

Το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών (USDOE) δημοσίευσε μια έκθεση το 2016 με τίτλο: «*STEM 2026, A Vision for Innovation in STEM Education*» που περιγράφει τα διασυνδεδεμένα στοιχεία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης εκπαίδευσης STEM. Οι Ernst και συνεργάτες (2017) παρείχαν μια λίστα με τις καλύτερες πρακτικές για την Τεχνολογική Εκπαίδευση με δυνατότητα μεταφοράς σε μια Εκπαίδευση STEM.

Σύμφωνα, λοιπόν με τους Ernst κ.α. (2017) κάθε μάθημα θα πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας και να προχωράει πέρα από τις άμεσες οδηγίες. Σε μια μορφή διάλεξης, οι δάσκαλοι απλώς παρέχουν στους μαθητές τις σχετικές πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζουν και «*περιορίζουν την ικανότητα των μαθητών να προβλέψουν, να αναλύσουν, να συνθέσουν και να αξιολογήσουν ιδέες και έννοιες*» (Ernst et al., 2017).

Επίσης, για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και ολοκληρωμένα STEM εκπαιδευτικές ευκαιρίες μάθησης, οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα ή στις έννοιες που διδάσκονται. Χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αυξήσει την ενασχόληση των μαθητών. Αυτή η πολυδιδακτική προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να προβλέπουν θετικά τις προσδοκίες της μάθησης και των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αυξάνει ενεργή μάθηση (Ernst et al., 2017).

Πριν από κάθε μάθημα, οι δάσκαλοι πρέπει να κάνουν σαφείς συνδέσεις μεταξύ των προηγούμενων και των επακόλουθων γνώσεων θέτοντας ερωτήσεις στην τάξη. Αυτό μπορεί επίσης να γίνει μέσα από τη διεξαγωγή μιας προκαταρκτικής δοκιμής για τον προσδιορισμό και τη σύνδεση της προηγούμενης γνώσης με τις έννοιες που θα διδαχθούν. Σύμφωνα με το STEM 2026 (2016) και τους Ernst et al. (2017) η προώθηση ανώτερης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αποτελεί μια επιπλέον χρήσιμη πρακτική των εκπαιδευτικών STEM. Επίσης, η έκθεση του STEM 2026 αναφέρει την «*ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης*» ως σημαντικό αποτέλεσμα της «*Καινοτόμου Μάθησης*», συνιστώσα που ενθαρρύνει την αξιολόγηση των μαθητών με τρόπο που «*παρέχει μια εικόνα για τις νοοτροπίες και τις συνήθειες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τα αποτελέσματα της, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μπορούν να εξαχθούν από παρατηρήσεις, αξιολόγηση των χαρτοφυλακίων, επιδείξεις και παρουσιάσεις μαθητών*» (STEM 2026, 2016).

Προτεινόμενο Σχέδιο μαθήματος

Τάξη: Α’και Β’ Γυμνασίου και με μαθησιακές δυσκολίες(συμπεριληπτικές τάξεις)

Αντικείμενο Διδασκαλίας: Ενέργεια (δυναμική, κινητική)

Εμπλεκόμενοι Τομείς: Φυσική, Μαθηματικά, Πληροφορική

Προτεινόμενη διάρκεια: 4-6 ώρες

Εργαλεία: προτζέκτορας, ηλεκτρονικός υπολογιστής, υλικά κατασκευής

Στόχοι Διδασκαλίας

Το παρόν διδακτικό σχέδιο προορίζεται για μαθητές που φοιτούν στην Α’ τάξη του γυμνασίου. Σχετίζεται με την διδασκαλία της ενέργειας, δυναμικής και κινητικής και

την εφαρμογή τους στην καθημερινότητα. Παράλληλα με την επαφή των μαθητών με την ενέργεια και το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, το παρόν project έχει και ψυχαγωγικό, αλλά και δημιουργικό ενδιαφέρον, ενώ αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία όπου οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν πρακτικές γνώσεις μέσω της ουσιαστικής και ενεργού εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέοντας τις θεωρητικές γνώσεις με την πρακτική τους εφαρμογή και πειραματιζόμενοι σε αυτό το πεδίο.

Γενικός Σκοπός

Να μάθουν και κατανοήσουν την έννοια της ενέργειας και τις αρχές που τη διέπουν μέσα από τον ενεργό πειραματισμό με τον σχεδιασμό και την κατασκευή χάρτινου εκτοξευτή αεροπλάνων. Ειδικότερα, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία μηχανικού σχεδιασμού για να σχεδιάσουν, να κατασκευάσουν και να δοκιμάσουν στην πράξη έναν χάρτινο εκτοξευτή αεροπλάνου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η δυναμική ενέργεια μετατρέπεται σε κινητική ενέργεια κατά τη χρήση του εκτοξευτή.

Στόχοι που αφορούν γνώσεις

- Οι μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της ενέργειας
- Να κατανοήσουν ορισμένα χαρακτηριστικά της
- Να διαπιστώσουν τις αρχές τις μέσα από τον ενεργό πειραματισμό
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη για να προχωρήσουν στην ανάλυση και την επαλήθευση των νέων γνώσεων τους

Στόχοι που αφορούν δεξιότητες

- Να οικειοποιηθούν με τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε.
- Να να είναι σε θέση να ανακαλύψουν νέες διόδους μάθησης και ανακάλυψης του φυσικού κόσμου μέσα από τη τεχνολογία

Στόχοι που αφορούν στάσεις

- Να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανακάλυψη και κατανόηση του φυσικού κόσμου
- Να αναγνωρίσουν την αξία των τεχνολογικών μέσων σε αυτή τη διαδικασία της ανακάλυψης

Έννοιες της φυσικής που θα χρησιμοποιηθούν

- Μάζα
- Δύναμη
- Κίνηση
- Αδράνεια

- Βαρύτητα
- Τριβή

Πορεία Διδασκαλίας

Αντιλήψεις των μαθητών - Διάρκεια: 15 λεπτά

Πολύ πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε διδακτικού πλάνου, οι μαθητές έχουν διαμορφώσει ορισμένες στάσεις και αντιλήψεις (εναλλακτικές ιδέες) οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με τα βιώματα του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, σχετικά με τις έννοιες και το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών. Κατά βάση, και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για φυσικές επιστήμες, πρόκειται για στάσεις και απόψεις που αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από τη ταυτόσημη με την επιστημονική γνώση σχολική εκδοχή.

Αρχικά, λοιπόν, οι μαθητές έπειτα από ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προτείνουν ορισμένες απόψεις αναφορικά με τις έννοιες της ενέργειας και της αδράνειας. Στις ιδέες αυτές ενδεχομένως να αναφερθεί ότι οποιοδήποτε ακίνητο σώμα δεν έχει ενέργεια, η ενέργεια μπορεί να καταστραφεί, να εξαφανιστεί, να καταναλωθεί ή να φθίνει με τον οποιοδήποτε τρόπο, η δυναμική ενέργεια ταυτίζεται με την ακινησία και ή κινητική με την κίνηση, κ.ά. Αναφορικά με την αδράνεια, οι μαθητές ενδεχομένως ταυτίσουν την αδράνεια με το αντίθετο της ενέργειας και αναφέρουν ότι ένα κινούμενο αντικείμενο δεν είναι δυνατό να είναι αδρανές, παρά μόνο αν είναι ακίνητο.

Προσανατολισμός - Διάρκεια: 45 λεπτά

Η διαδικασία της διδασκαλίας θα λάβει χώρα στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου. Έπειτα από τη σύντομη συζήτηση, προβάλλεται στον προτζέκτορα της τάξης από τον υπολογιστή του εκπαιδευτικού ένα σύντομο βίντεο σχετικά με την έννοια της ενέργειας και τα βασικά της χαρακτηριστικά. Το βίντεο που επιλέχθηκε έχει διάρκεια περίπου 5 λεπτών και αποτελείται από αφήγηση και αναπαράσταση των λεγόμενων με κινούμενα σχέδια.

https://www.youtube.com/watch?v=30CjC3x7ggo&ab_channel=NoesisScienceCenter
Αναφέρεται η έννοια της ενέργειας και οι βασικές αρχές που τη διέπουν μέσα από ορισμένα παραδείγματα.

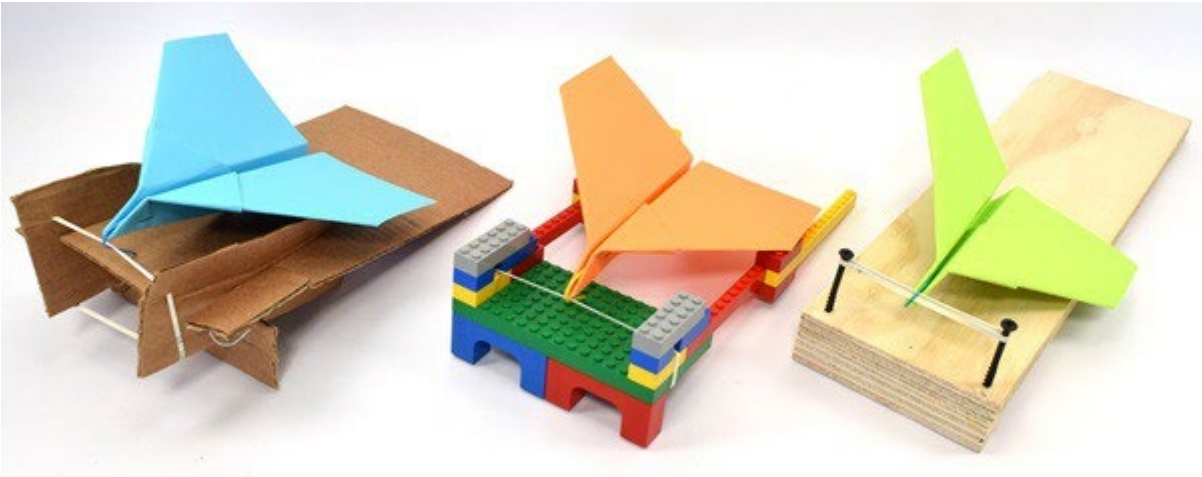
Μετά το τέλος του βίντεο, ακολουθεί διάλογος στην ολομέλεια της τάξης όπου γίνεται συζήτηση αναφορικά με τις πληροφορίες που δόθηκαν, τίθενται ερωτήσεις και δίνονται εξηγήσεις. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή, παίζει υποστηρικτικό ρόλο και αφήνει τους μαθητές να ανταλλάξουν μεταξύ τους εντυπώσεις, σκέψεις και να επιχειρήσουν να απαντήσουν ο ένας στα ερωτήματα του άλλου, σύμφωνα με τον τρόπο που ο καθένας εξέλαβε και επεξεργάστηκε τις παρεχόμενες από το βίντεο πληροφορίες. Γίνεται

σύγκριση των προηγούμενων αντιλήψεων, με αυτές που προκύπτουν τώρα, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ τους.

Ανάδειξη Ιδεών - Διάρκεια: 45 λεπτά

Στη συνέχεια, το σχέδιο διδασκαλίας κατευθύνεται προς το κυρίως μέρος του, δηλαδή τη δημιουργία του εκτοξευτή αεροπλάνων. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν πάνω στον τρόπο λειτουργίας των αεροσκαφών, που απογειώνονται από τους διαδρόμους των αεροδρομίων επιταχύνοντας με τη δική τους ισχύ. Τα αεροπλάνα πρέπει να κινούνται αρκετά γρήγορα για να δημιουργήσουν αρκετή ανύψωση για να κατέβουν από το έδαφος. Έτσι, ειδικά για μεγάλα, βαριά αεροπλάνα, οι διάδρομοι προσγείωσης αεροδρομίων είναι συνήθως πολύ μεγάλοι για να διασφαλιστεί ότι έχουν αρκετό χώρο ώστε να αναπτύξουν ταχύτητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, που το αεροπλάνο που θα κατασκευάσουν οι μαθητές δεν έχουν δική τους ισχύ, χρειάζονται κάποια βοήθεια ώστε να αποκτήσουν αρκετή ταχύτητα. Έτσι, υποβοηθούνται από έναν καταπέλτη, ο οποίος παρέχει επιπλέον ενέργεια από μια εξωτερική πηγή, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

Ο εκπαιδευτικός κάνει την εισαγωγή στο αντικείμενο που πρόκειται οι μαθητές να σχεδιάσουν προβάλλοντας στον προτζέκτορα εικόνες από παρόμοια σχέδια, όπως οι παρακάτω:



Επιπλέον, τους παρουσιάζει και ένα βίντεο με την παρουσίαση του project από τον ιστότοπο https://www.youtube.com/watch?v=9Fv0-501msc&t=42s. Το βίντεο αυτό θα προβληθεί και στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές που στη συνέχεια του μαθήματος πρόκειται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κατά την κατασκευή του δικού τους εκτοξευτή.

Εκτός των εικόνων και βίντεο, ο εκπαιδευτικός έχει και ο ίδιος κατασκευάσει ήδη έναν εκτοξευτή αεροπλάνου και τον παρουσιάζει, στη συνέχεια, στους μαθητές, για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, καθώς και την εμπλοκή της ενέργειας στη συνολική διαδικασία. Παράλληλα, λαμβάνει χώρα συζήτηση στην ολομέλεια της τάξεις αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο στο παρόν project η δυναμική ενέργεια

μετατρέπεται σε κινητική και βοηθά ώστε να εκτοξευτεί το αεροπλάνο με διαφορετική, ανά περίπτωση, ταχύτητα και διάρκεια «πτήσης». Οι μαθητές στη διάρκεια αυτής της φάσης καλούνται να αποτυπώσουν προφορικά τα συμπεράσματα τους σχετικά με την ενέργεια με βάση τα όσα παρατήρησαν. Μπορούν να επαναλάβουν το φαινόμενο όσες φορές ζητήσουν, για να εξάγουν νέες παρατηρήσεις. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ατόμων και καλούνται να δημιουργήσουν και οι ίδιοι έναν εκτοξευτή με υλικά της επιλογής τους.

Αναδόμηση ιδεών - Διάρκεια: 45 λεπτά

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές κατασκευάζουν τον δικό τους εκτοξευτή αεροπλάνων εργαζόμενοι σε ομάδες των δύο ατόμων. Κάθε ομάδα μαθητών έχει στη διάθεσή της και έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, έτσι ώστε, εφόσον χρειάζεται, να ανατρέξει στις εικόνες και το βίντεο για την ολοκλήρωση του project. Κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να επιλέξει μεταξύ των διαφορετικών υλικών που έχουν στη διάθεσή τους και περιλαμβάνουν χαρτιά, χαρτόνια, συνδετήρες, ταινίες, λαστιχάκια, συρραπτικό, κόλλα, ξυλάκια χειροτεχνίας, Lego κοκ. Ανάλογα με τον σχεδιασμό που θα επιλέξουν, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα υλικά. Καθ' όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και συμπληρώνει με συμβουλές ή και διορθώσεις όποτε αυτό είναι απαραίτητο.

Εφαρμογή ιδεών - Διάρκεια: 45 λεπτά

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές εφαρμόζουν τις ιδέες τους και παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει τον εκτοξευτή αεροπλάνου που έχει δημιουργήσει και να κάνει μία επίδειξη της διαδικασίας της «εκτόξευσης», την οποία θα παρατηρήσουν όλοι οι μαθητές μαζί. Οι μαθητές της κάθε ομάδας μιλούν για τα υλικά που χρησιμοποίησαν και την επιλογή τους, ενώ αναπτύσσουν τον τρόπο σκέψης τους για το συγκεκριμένο πείραμα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο και βοηθάει τους μαθητές που χρειάζονται κάποια καθοδήγηση, ενώ επεμβαίνει σε περίπτωση που κάτι δείχνει να μην λειτουργεί όπως θα έπρεπε. Παράλληλα, γίνεται συζήτηση σε όσο αφορά την ενέργεια και τον τρόπο με τον οποίο αυτή παρατηρείται κατά τη λειτουργία του εκτοξευτή. Εάν παρατηρηθούν δυσκολίες και δυσλειτουργίες, η συζήτηση εστιάζει στο τι μπορεί να μην έχει γίνει σωστά και τις βελτιώσεις που θα μπορούσαν να γίνουν, έτσι ώστε ο εκτοξευτής να λειτουργήσει καλύτερα και χωρίς προβλήματα. Εφόσον έχει δοθεί άδεια από τους γονείς των μαθητών, η διαδικασία βιντεοσκοπείται, έτσι ώστε να υπάρχει ευκαιρία μετέπειτα παρακολούθησης της διαδικασίας εκτόξευσης των αεροπλάνων για την εξαγωγή επιπλέον συμπερασμάτων. Μετά το πέρας των πειραματισμών, γίνεται παρακολούθηση στην ολομέλεια της τάξης των βίντεο και σχολιάζονται τα πιθανά τα προβλήματα και οι χειρισμοί που δέχθηκαν, οι αιτίες των δυσλειτουργιών που προέκυψαν και εναλλακτικές λύσεις.

Ανασκόπηση - Διάρκεια: 45 λεπτά

Ολοκληρώνοντας τις τέσσερις διδακτικές ώρες, οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά τη σημασία των όσων ανακάλυψαν. Αυτό γίνεται μέσα από την απάντηση σε ερωτήσεις που ήδη έχουν απαντήσει κατά τη διάρκεια των πρώτων φάσεων της διαδικασίας, ενώ συγκρίνουν τις αρχικές τους τοποθετήσεις με τις τωρινές. Είναι πιθανό, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακριβώς λόγω του ότι έχουν πλέον μελετήσει την ενέργεια σε μεγαλύτερο βάθος και έχουν συνδέσει τις θεωρητικές γνώσεις με την πρακτική τους εφαρμογή, οι μαθητές να έχουν αναπτύξει καλύτερη κατανόηση του ζητήματος ή ακόμη και να έχουν προκύψει περαιτέρω απορίες σε ό,τι αφορά την παρουσία και τον ρόλο της ενέργειας στην καθημερινή ζωή. Γι' αυτά τα θέματα, ακολουθεί διάλογος, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον εκπαιδευτικό της τάξης που καλείται να κατευθύνει τη συζήτηση και να οδηγήσει τους μαθητές στην επίλυση των απορριών τους και την κατανόηση της γνώσης που έχουν προσεγγίσει.

Ορισμένες από τις ερωτήσεις γύρω από τις οποίες θα στραφεί η συζήτηση θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Πώς/ που παρατηρείται η δυναμική και η κινητική ενέργεια στον εκτοξευτή αεροπλάνων που δημιούργησες;
- Ποιος είναι ο ρόλος της καθεμίας από τις μορφές ενέργειας;
- Σε ποια άλλα αντικείμενα και καταστάσεις έχεις παρατηρήσει παρόμοιες μορφές ενέργειας; (τόξο, ελατήρια)

Συμπεράσματα

Καθώς οι παγκόσμιες βιομηχανίες εργασίας συνεχίζουν να απαιτούν και να οδηγούνται από την Επιστήμη, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά, η οι κυβερνήσεις καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Καθώς αυτοί οι κλάδοι έχουν πάρει μια πρώτη θέση σε παγκόσμιο επίπεδο, ο πληθυσμός της ειδικής εκπαίδευσης που πλέον κατέχει νέο ενεργό ρόλο και συμμετοχή στα γενικά προγράμματα σπουδών, έχει οδηγήσει σε συμπεριληπτικές τοποθετήσεις την τάξη STEM.

Το σχέδιο που προτείνεται παραπάνω, θεωρείται ως να ταιριάζει εξίσου σε μαθητές ειδικής όσο και γενικής εκπαίδευσης με ορισμένες ίσως τροποποιήσεις στους χρόνους και στο βαθμό υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, με τροποποιήσεις είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε μαθητές μικρότερης ή και μεγαλύτερης ηλικίας, διαφοροποιώντας τα υλικά, τους χρόνους ή τα αντικείμενα σχεδιασμού, αλλά διατηρώντας την αρχική στοχοθεσία και τις βασικές αρχές σχεδιασμού. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου project είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές, καθώς είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε αυτοί να χρησιμοποιούν το σύνολο των αντιληπτικών τους ικανοτήτων κατά τη διάρκεια του, ενώ η νέα γνώση ανοίγεται σε αυτούς μέσω πολλών διαφορετικών οδών. Οι

μαθητές είναι πρωταγωνιστές και ανάλογα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους μπορούν να προσαρμόσουν τη διαδικασία έτσι ώστε να λάβουν τα μέγιστα οφέλη από αυτή.

Βιβλιογραφία

Bakken, J. (2016) General and Special Education Inclusion in an Age of Change: An Introduction. *Advances in Special Education*, Volume 31

Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 8-15.

Ernst, J. V., Brown, R., Clark, A., Deluca, B., Kelly, D. (2017). STEM curricula. *Technology and Engineering Teacher*

Gregory, G. H., Chapman, C. (2002). Differentiated Instructional Strategies: One size doesn't fit all. Corwin Press, Inc.

Gonzalez, H.N. & Kuenzi, J.J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. *Congressional Research Service*.

Marino, M. T. (2010). Defining a technology research agenda for elementary and secondary students with learning and other high-incidence disabilities in inclusive science classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 25(1), 1-27.

U.S. Department of Education, & Office of Innovation and Improvement. (2016). STEM 2026: *A vision for innovation in STEM education*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement.

Bain Culturel
Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας

Παπαγγελοπούλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε 05, Μ.Δ.Ε

Περίληψη

Το ακόλουθο σενάριο προτείνεται στα πλαίσια του μαθήματος της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε ένα ελληνικό Γυμνάσιο. Έχει σαν στόχο να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών ως προς στοιχεία του Γαλλικού πολιτισμού με αφόρμηση συγκεκριμένη ενότητα της σχολικής μεθόδου, να τους εξοικειώσει με την χρήση ψηφιακών εργαλείων και την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση της πλατφόρμας e-class. Το σενάριο έχει αναπτυχθεί για ασύγχρονη διδασκαλία σε μαθητές της Β' Γυμνασίου οι οποίοι έχουν επίπεδο γλωσσομάθειας Α1+ και διαρκεί 4 διδακτικές ώρες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πρότερη επεξεργασία της ενότητας στην αίθουσα διδασκαλίας για μία τουλάχιστον διδακτική ώρα η οποία και αντιστοιχεί σε ένα εισαγωγικό μάθημα. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά επίσης σε εργασίες που προάγουν την συνεργασία και την δημιουργικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμός, αξιοθέατα, ψηφιακός γραμματισμός, ηλεκτρονική τάξη

Cultural bath
Teaching scenario in the subject of French as a foreign language

Papangelopoulou Konstantina

Abstract

The following scenario is proposed as part of a French lesson in a Greek High School. It aims to enrich the knowledge of the students in terms of elements of the French culture as presented in the specific unit of the school method, to familiarize them with the use of digital tools and distance learning using the e-class platform. The scenario has been developed for asynchronous teaching to secondary school students who have reached the A1+ level of the CEFR (Common European Framework of Reference) for Languages and lasts 4 teaching hours. A necessary condition is the previous processing of the unit in the classroom for at least one didactic hour which corresponds to the introductory lesson. Students are also actively involved in tasks which promote collaboration and creativity.

Key-Words: culture, sight-seeing, digital literacy, e-class

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται στην ενότητα 5 του Β΄ τεύχους της μεθόδου "Action.fr-gr 1", και έχει πρωτίστως σκοπό να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών

ως προς τα πολιτιστικά κυρίως στοιχεία της ενότητας όπως αξιοθέατα της Γαλλίας, ζωγράφους που έζησαν στη Νότια Γαλλία ή την λίστα πολιτιστικής κληρονομιάς της Unesco. Οι μαθητές θα περιηγηθούν στο διαδίκτυο, θα συμμετάσχουν στην αξιοποίηση της έννοιας των πολυγραμματισμών όπως χρησιμοποιήθηκε από τους Cope & Kalantzis (2000) και θα χρησιμοποιήσουν κατάλληλο λεξιλόγιο, πόρους, κείμενα πολυτροπικά και ψηφιακά εργαλεία ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, έχοντας ως στόχο την δημιουργία παρουσιάσεων, πληροφοριογραφήματος και διαδραστικής εικόνας και δημιουργώντας νέα κείμενα. Επίσης θα δράσουν σε κάθε έναν από τους ρόλους που περιγράφονται στο θεωρητικό μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Luke & Freebody,1999) ως αποκωδικοποιητές, συμμέτοχοι, χρήστες και αναλυτές κειμένων, αποκωδικοποιώντας, κατανοώντας και συνθέτοντας κείμενα με νόημα και θα αναπτύξουν μέσω της χρήσης διαδραστικών και ψηφιακών μέσων οπτικό, πληροφοριακό, ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό (Mitsikopoulou, 2019). Τέλος θα εργαστούν σε ομάδες δημιουργώντας το πληροφοριογράφημα και θα ενισχύσουν έτσι το κέρδος τους από την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Mavroskoufis, 2017).

Το σενάριο θα προσαρμοστεί σε εξ'αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής τάξης e-class.

Ταυτότητα Σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Γαλλικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Σύνδεση με σχολικό εγχειρίδιο γαλλικών: "Action.fr-gr 1", Τεύχος Β΄, Unité 5, En route !

Προφίλ μαθητών: Μαθητές Β' Γυμνασίου, ηλικίας 14 ετών περίπου,

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1+ σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Κ.Ε.Π.Α

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες των 45΄ μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της e-class (ασύγχρονη διδασκαλία).

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Οι συμμετέχοντες μαθητές σε πρότερη φάση στην αίθουσα διδασκαλίας έχουν ήδη επεξεργαστεί την συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με την αρχιτεκτονική των πολιτισμών στο πέρασμα του χρόνου, ιστορικά μνημεία όπως το Mont Saint Michel και τουριστικές ατραξιόν όπως η Eurodisney και είναι εξοικειωμένοι με την αναζήτηση και την πλοήγηση ως μεθόδους εύρεσης πληροφοριών στο διαδίκτυο καθώς και με την χρήση εργαλείων Web. Κάνουν χρήση της ηλεκτρονικής τάξης e-class και της ασύγχρονης διδασκαλίας και γνωρίζουν πώς να λαμβάνουν και να αποστέλλουν εργασίες. Για την ολοκλήρωση των εργασιών οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των οποίων την σύνθεση γνωρίζουν εκ των προτέρων από την φυσική τάξη και στις οποίες έχει εκ των προτέρων οριστεί ένας αρχηγός ο οποίος αναλαμβάνει την ανάρτηση.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

(α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και με βάση:

- τους αναλυτικούς δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας:

Κατανόηση γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να κατανοούν το βασικό νόημα ενός σύντομου, πολύ απλά δομημένου πληροφοριακού κειμένου το οποίο αναφέρεται σε τυπικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής
- να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε σύντομα κείμενα με περιορισμένο λεξιλόγιο και απλές γραμματικές δομές
- να κατανοούν απλές προτάσεις κατευθύνσεων
- να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα και απλούς προσδιορισμούς χρόνου, τόπου και ποσότητας
- να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. email, fax, tv, service κ.τλ.)
- να ολοκληρώνουν ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. κείμενο φυλλαδίου οδηγιών), μέρος του οποίου τους δίνεται
- να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα, αντικείμενα, τοποθεσίες από ένα ή περισσότερα σύντομα πληροφοριακά κείμενα και να τις ταξινομούν

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες που τους ζητούν
- να συνθέτουν ένα σύντομο κείμενο αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.

Γραπτή διαμεσολάβηση. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να αποδίδουν σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που ακούν ή διαβάζουν σε ένα ελληνόγλωσσο κείμενο (διαφορετικού τύπου από το ξενόγλωσσο).
- να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας τυποποιημένες εκφράσεις και απλό λεξιλόγιο σχετικά με γραπτές ή προφορικές οδηγίες διατυπωμένες στα ελληνικά.

Κατανόηση προφορικού λόγου. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να κατανοούν πολύ βασικές, τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε καθημερινές συνθήκες διαπροσωπικής επικοινωνίας
- να κατανοούν συγκεκριμένες πληροφορίες διατυπωμένες με απλό λεξιλόγιο και τυποποιημένες προτασιακές δομές
- να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες
- να ταξινομούν γενικές ή ειδικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα ή περισσότερα απλά κείμενα.

- τα γλωσσικά μέσα: δηλαδή τα λειτουργικά και δομικά στοιχεία, με αναφορά στο λεξιλόγιο να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο σχετικά με αξιοθέατα, οδικές ενδείξεις και στη γραμματική να κάνουν χρήση της Προστακτικής Ενεστώτα, του ρήματος πηγαίνω (aller) και της έκφρασης του σκοπού (pour + infinitif).

- τους κειμενικούς τύπους: Οι μαθητές αναμένεται να εξοικειωθούν μέσω της κατανόησης και της παραγωγής με κειμενικούς τύπους όπως ταμπέλες με οδηγίες για τουρίστες, λεζάντες χαρτών, έντυπα οδηγιών, πληροφοριακά φυλλάδια.

(β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση λογισμικών όπως το Word και το Google slideskαι διαδικτυακών εργαλείων όπως τα: Thinglink, Venngage, postermywall, για να δημιουργήσουν παρουσιάσεις, πληροφοριογράφημα, διαδραστική εικόνα και ψηφιακή αφίσα.
- να εξοικειωθούν με τη χρήση ιστότοπων ή ιστοσελίδων
- να χρησιμοποιήσουν πόρους του Αποθετηρίου του Φωτόδεντρου και
- να εξοικειωθούν με τη χρήση της πλατφόρμας της ηλεκτρονικής τάξης e-class.

(γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο:

- να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο σχετικό με αξιοθέατα, και μνημεία.
- να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση και συνείδηση σεβασμού στην παράδοση και την ιστορία.
- να συνδυάζουν την εκμάθηση με παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως η δημιουργία διαδραστικής εικόνας.
- να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ευνοούν τη μάθηση ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη για να αποκτήσουν ρεαλιστική γνώση για το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου.

- να αναπτύξουν τα εξής είδη γραμματισμού: οπτικό μέσω της κατανόησης εικόνας, ψηφιακό εντοπίζοντας, χρησιμοποιώντας και δημιουργώντας περιεχόμενο με χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και του διαδικτύου, πληροφοριακό μέσω της εύρεσης και σύνθεσης της πληροφορίας και τέλος κριτικό επιλέγοντας τις κατάλληλες πληροφορίες για τη δημιουργία διαφημιστικών πόστερ.

1η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: La carte de France (15΄)

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές μέσω e-class να επισκεφθούν έναν πόρο του Φωτόδεντρου: http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4038 για να περιηγηθούν σε έναν χάρτη της Γαλλίας σχετικά με αξιοθέατα ή σύμβολα του γαλλικού πολιτισμού.

Οι μαθητές μεταβαίνουν στον συγκεκριμένο πόρο, ανακαλούν στην μνήμη τους ή αναζητούν πληροφορίες για μνημεία που γνωρίζουν ήδη ή για αξιοθέατα άγνωστα μέχρι στιγμής σε αυτούς.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Οι μαθητές ανακαλούν πρότερες γνώσεις τους σε σχέση με πολιτισμικού περιεχομένου στοιχεία της ενότητας και κάνουν χρήση της ηλεκτρονικής τάξης.

2η Δραστηριότητα**:** Comment aller au Mont-Saint-Michel? (30΄)

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρακολουθήσουν video στο **Youtube** :

https://www.youtube.com/watch?v=-rhtVj0gJMU (2.41΄) σχετικά με το αξιοθέατο Mont-Saint-Michel, στη συνέχεια να επεξεργαστούν μία ιστοσελίδα τουριστικού περιεχομένου: http://www.bienvenueaumontsaintmichel.com/ και να ετοιμάσουν μια παρουσίαση με οδηγίες πρόσβασης στο συγκεκριμένο αξιοθέατο χρησιμοποιώντας Προστακτική Ενεστώτα. Το προϊόν θα δημιουργηθεί μέσω του εργαλείου της Google Slides.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα οδηγήσει τους μαθητές στην εμπέδωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους σχετικά με μνημεία και αξιοθέατα της Γαλλίας, στην εξοικείωση με την επεξεργασία ιστοσελίδας και την χρήση εργαλείου παρουσίασης καθώς και στην εμπέδωση της Προστακτικής Ενεστώτα παρέχοντας οδηγίες ασκούμενοι συγχρόνως στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Τέλος, θα καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό μέσω της ικανότητας κατανόησης των εικόνων της ιστοσελίδας, τον πληροφοριακό γραμματισμό μέσω της ικανότητας εύρεσης και σύνθεσης της πληροφορίας (Συλλογή πληροφοριών και κατάλληλη σύνθεσή τους, για την κατανόηση και επεξεργασία της ιστοσελίδας) και τον ψηφιακό γραμματισμό μέσω της ικανότητας εντοπισμού, χρήσης και δημιουργίας περιεχομένου με χρήση του συνεργατικού ψηφιακού εργαλείου της Google Slides.

2η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Mille et une curiosités (25΄)

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν ένα video σχετικό με τα αξιοθέατα της Γαλλίας που αποτελούν μέρος της παγκόσμιας λίστας πολιτιστικής κληρονομιάς της Unesco: https://www.youtube.com/watch?v=A1R2Qlg-YJw La France au patrimoine mondial, 5.38') Στην ενότητα που έχουν επεξεργαστεί οι μαθητές το Mont-Saint-Michel αναφέρεται ως μέρος αυτής της λίστας. Στη συνέχεια τους καλεί να συμβουλευτούν την Βικιπαίδεια και την επίσημη ιστοσελίδα της Unesco σχετικά με πληροφορίες γύρω από τα είδη των μνημείων (πολιτιστικά, φυσικά και μικτά),την κατανομή ανά γεωγραφική περιοχή καθώς και την λίστα με τα μνημεία στην Ευρώπη.

Πηγές:https://bit.ly/3Wh8yUH,tableau synoptique du patrimoine mondial, https://bit.ly/3sJlTYm, liste du patrimoine mondial par aire géographique, états parties, nombre de sites.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με μνημεία της λίστας πολιτιστικής κληρονομιάς της Unesco, θα καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό μέσω της κατανόησης των εικόνων, και τον ψηφιακό μέσω της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας.

2η Δραστηριότητα**:** Le patrimoine mondial de l'Unesco (20΄)

Οι μαθητές θα δημιουργήσουν ανά ομάδες ένα πληροφοριογράφημα με γενικές αλλά και πιο ειδικές πληροφορίες σχετικά με τα αξιοθέατα της λίστας της Unesco. Οι εργασίες θα αποσταλούν μέσω της ηλεκτρονικής τάξης.

Ψηφιακό εργαλείο: https://venngage.com/

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές θα καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό μέσω της δημιουργίας του πληροφοριογραφήματος, τον πληροφοριακό μέσω της σύνθεσης της πληροφορίας και τον ψηφιακό μέσω της ικανότητας εντοπισμού, χρήσης και δημιουργίας περιεχομένου με χρήση του ψηφιακού εργαλείου της Venngage. Το πρότυπο του πληροφοριογραφήματος που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές είναι γεωγραφικό.

3η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα**:** Van Gogh à l'Atelier des Lumières (10΄)

Οι μαθητές θα παρακολουθήσουν ένα video στο YouTube όπου παρουσιάζονται στο Atelier des Lumières στο Παρίσι σε ψηφιακή μορφή έργα του ζωγράφου Van Gogh.

Οι μαθητές εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για έργα του ζωγράφου και πληροφορούνται για την ύπαρξη του Atelier des Lumières, κέντρο τεχνών στο Παρίσι. Πηγές: https://www.youtube.com/watch?v=BbgrHnbgoDU, Vincent van Gogh art Alive, Atelier des Lumières, Paris, France, STARRY NIGHT

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές ανακαλούν και εμπλουτίζουν γνώσεις σχετικά με πολιτιστικά στοιχεία της ενότητας γύρω από τον γνωστό ζωγράφο Van Gogh έργο του οποίου (Το δωμάτιο) γνωρίζουν ή από το σχολικό εγχειρίδιο.

2η Δραστηριότητα**:** La lumière du Sud (35΄), χρήση μηχανής αναζήτησης και δημιουργία διαδραστικής ψηφιακής εικόνας.

Οι μαθητές αναζητούν στο Ιντερνέτ ζωγράφους που έζησαν στην νότια Γαλλία, αποθηκεύουν πληροφορίες σε φακέλους στον υπολογιστή ανά ομάδα και ζωγράφο και στη συνέχεια δημιουργούν, με οδηγίες του εκπαιδευτικού μέσω της ηλεκτρονικής τάξης, μία διαδραστική εικόνα με το **Thinglink**, επιλέγοντας έναν πίνακα και βάζοντας ετικέτες με πληροφορίες γι' αυτόν. Στο τέλος θα αποστείλουν τον σύνδεσμο που οδηγεί στην εργασία μέσω της ηλεκτρονικής τάξης.

Ψηφιακό εργαλείο: https://www.thinglink.com/

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων ο μαθητής γίνεται αποκωδικοποιητής, συμμέτοχος και χρήστης κειμένου αποκωδικοποιώντας, κατανοώντας και χρησιμοποιώντας τα κείμενα λειτουργικά για να δημιουργήσει διαδραστική εικόνα και καλλιεργεί τον οπτικό, τον πληροφοριακό και τον ψηφιακό γραμματισμό.

4η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα**:** La France, tu connais? (15΄), Φωτόδεντρο

Οι μαθητές επισκέπτονται έναν πόρο στο Φωτόδεντρο όπου παρουσιάζονται μνημεία και αξιοθέατα στη Γαλλία. Πατώντας πάνω στις εικόνες αναδύονται πληροφορίες για τα αντίστοιχα μνημεία. Επιμένουν περισσότερο σε αυτά που τυχόν δεν γνωρίζουν.

Πηγές:http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3917 Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με αξιοθέατα και μνημεία και καλλιεργούν επίσης τον οπτικό γραμματισμό μέσω της παρακολούθησης των εικόνων.

2η Δραστηριότητα: Qu'est-ce que tu vas voir en France ? Dis-moi ! (30΄), χρήση μηχανής αναζήτησης, δημιουργία ψηφιακής αφίσας.

Ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει τους μαθητές μέσω της ηλεκτρονικής τάξης ως προς την αναζήτηση και επιλογή αξιοθέατων που βρίσκονται στη Γαλλία. Η αναζήτηση θα γίνει ανά περιοχή ή θεματολογία, όπως αξιοθέατα κοντά στο Παρίσι, θαλάσσια πάρκα, κάστρα ή περιοχές φυσικής ομορφιάς. Η προτεινόμενη ιστοσελίδα για επεξεργασία και επιλογή είναι : Κορυφαία αξιοθέατα - Γαλλία - Tripadvisor

Στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουν το εργαλείο: https://www.postermywall.com/ για να δημιουργήσουν μια ψηφιακή διαφημιστική αφίσα. Για τη δημιουργία θα κάνουν χρήση γλωσσικών μέσων της ενότητας όπως η Προστακτική Ενεστώτα, το ρήμα πηγαίνω (aller) και την έκφραση του σκοπού (pour + infinitif).

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές ανακαλούν πρότερες γνώσεις γύρω από ήδη γνωστά αξιοθέατα της Γαλλίας αλλά μαθαίνουν και για άλλα κάνοντας χρήση της μηχανής αναζήτησης. Παράλληλα, δραστηριοποιούν τις δεξιότητές τους για να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες για τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο template και αποδίδοντας σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που έχουν διαβάσει σε ένα ελληνόγλωσσο κείμενο. Επιτυγχάνεται έτσι και ένας σχετικά υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης του λογισμικού με το μαθητή.

Αποτίμηση και αντίκτυπος σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει ως πρωταρχικό σκοπό την προσέγγιση και εμπέδωση της γνώσης μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και ανταποκρίνονται στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός βασίστηκε σε ένα πλαίσιο μάθησης, με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, που αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Προωθείται η εποικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης. Επιπροσθέτως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και από παρουσιαστής ασκεί ρόλο βοηθητικό και διαμεσολαβητικό σε μια προσπάθεια καθοδήγησης και διευκόλυνσης των μαθητών να προσεγγίσουν με διερευνητικό τρόπο τη γνώση. Πιθανοί περιορισμοί του σεναρίου αφορούν το τεχνολογικό υλικό που διαθέτουν οι μαθητές ως προς την αποτελεσματική διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων αφού πρόκειται για εξ' αποστάσεως πραγματοποίηση. Αναμένουμε θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την ανάκληση πρότερων γνώσεων και την εμπέδωσή τους όσο και ως προς την απόκτηση νέων μέσω της υλοποίησης των συγκεκριμένων projects: δημιουργία πληροφοριογραφήματος, παρουσίασης με συνεργατικό εργαλείο, διαδραστικής εικόνας και ψηφιακής διαφημιστικής αφίσας.

Φύλλο Αξιολόγησης

Οι μαθητές θα αξιολογήσουν το σενάριο απαντώντας στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου κλικάροντας στον κάτωθι σύνδεσμο:

https://docs.google.com/forms/d/1vXfec0z8TeEIoGLaka5dGGMqebVyqddd-fYsCn4KnyUs/edit

Βιβλιογραφία

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. Australia: Macmillan.

Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses sto Dimotiko kai Gymnasio (EPSXG) (2016): FEK 2871/9.9.2016, t. V', Arithm. Y.A. 141417/D2

Epimorfosi B2 Epipedou (2019), T. P. E. Systada: Xenes Glosses, Epimorfotiko yliko epimorfosis B2 epipedou TPE. Eniaio Tefchos Ylikou Anaforas V2 gia tis Xenes Glosses. Ekdosi 1i. Athina: ITYE, Diofantos.

Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. Practically Primary, 4(2), 5–8.

Mitsikopoulou, V. (2019). Nea keimeniki pragmatikotita kai i anaptyxi glossikou kai psifiakou grammatismou. Enotita 1.2: Pollaploi kai neoi grammatismoi. Se Epimorfosi B2 Epipedou, T. P. E. Systada: Xenes Glosses, Epimorfotiko Yliko. Eniaio Tefchos Ylikou Anaforas B2 gia tis Xenes Glosses. Ekdosi 1i. Athina: ITYE, Diofantos.

Δικτυογραφία

I selida tou «Fotodentrou»:http://photodentro.edu.gr/aggregator

Dimitris K. Mavroskoufis, Ta pleonektimata tis didaskalias se omada i se taxi enanti tis atomikis didaskalias, consulted on :https://zachariou.edu.gr/wp-content/uploads/2017/08/omadikididaskalia.pdf

To «Fotodentro» e-yliko christon: http://photodentro.edu.gr/ugc

https://www.postermywall.com/

https://www.thinglink.com/

https://www.youtube.com/watch?v=BbgrHnbgoDU

https://venngage.com/

Φύλλα εργασίας (Ανάρτηση στην ηλεκτρονική τάξη της e-class).

1η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα**:** La carte de France

Επισκεφθείτε το Φωτόδεντρο: http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4038 όπου παρουσιάζονται ποικίλου περιεχομένου πληροφορίες για τη Γαλλία. Περιηγηθείτε και επεξεργαστείτε τις πληροφορίες που θεωρείτε πιο ενδιαφέρουσες. Στην κατηγορία Monuments et curiosités θα βρείτε και το Mont-Saint-Michel για το οποίο γίνεται λόγος και στον διάλογο στην ενότητά μας.

2η Δραστηριότητα: Comment aller au Mont-Saint-Michel ?

Μεταβείτε στο Youtube και δείτε ένα βίντεο για το Mont-Saint-Michel που αποτελεί μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς της Unesco. https://www.youtube.com/watch?v=-rhtVj0gJMU, 2.41΄

Τώρα θα πάτε στην ιστοσελίδα: http://www.bienvenueaumontsaintmichel.com/ και θα δημιουργήσετε πληροφορίες για το πώς θα πάει κάποιος στο Mont-Saint-Michel. Θα χρησιμοποιήσετε το εργαλείο παρουσιάσεων της Google Slides. Μπορείτε να επιλέξετε ανάμεσα σε οδηγίες μετάβασης με αυτοκίνητο, τρένο, τροχόσπιτο και με μηχανή. Για να μπορέσετε να το κάνετε αυτό θα μεταβείτε στην κατηγορία: Préparer sa venue au Mont. Αφού ολοκληρώσετε τις διαφάνειες μπορείτε να στείλετε την εργασία ή μέσω της Google με αποστολή του συνδέσμου ή να κάνετε λήψη και να αναρτήσετε την εργασία σας στην ηλεκτρονική τάξη.

2η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα: Mille et une curiosités

Μεταβείτε στην ιστοσελίδα: https://www.youtube.com/watch?v=A1R2Qlg-YJw και παρακολουθείστε ένα βίντεο με μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς της Unesco που βρίσκονται στην Γαλλία. Για τη συνέχεια θα πρέπει να επεξεργαστείτε κάποιες πληροφορίες από ιστοσελίδες. Θα τις χρειαστείτε για την επόμενη δραστηριότητα. Μπορείτε να επιλέξετε ανάμεσα στα ακόλουθα προτεινόμενα θέματα όποιο εσείς θέλετε:

ΘΕΜΑ Α: https://bit.ly/3Wh8yUH, Tableau synoptique du patrimoine mondial/ Συνοπτικός πίνακας της πολιτιστικής κληρονομιάς, με πέντε περιοχές και τρία είδη μνημείων: πολιτιστικά, φυσικά και μικτά.

ΘΕΜΑ Β : https://fr.wikipedia.org/wiki/Patrimoine_mondial και στη συνέχεια το : 2.https://bit.ly/3sJlTYm, Liste du patrimoine mondial par aire géographique, Etats parties, nombre de sites /, Λίστα πολιτιστικής κληρονομιάς κατά γεωγραφική περιοχή.

Επεξεργαστείτε λίγο την λίστα με τα 11 κράτη μέλη που κατέχουν τον μεγαλύτερο αριθμό μνημείων το 2019.

2η Δραστηριότητα : Le patrimoine mondial de l'Unesco

Αφού επεξεργαστήκατε τον πίνακα, μπορείτε να δημιουργήσετε ένα πληροφοριογράφημα που θα περιέχει σχετικές πληροφορίες που αποκομίσατε. Για να το κάνετε αυτό θα μεταβείτε στο : https://venngage.com/. Θα επιλέξετε στην οριζόντια μπάρα Templates και στη συνέχεια Categories, Infographics και τέλος Geographic. Θα επιλέξετε το πρότυπο που επιθυμείτε και θα δημιουργήσετε ένα πληροφοριογράφημα με τα στοιχεία από την Βικιπαίδεια και την ιστοσελίδα της Unesco, επιλέγοντας και δημιουργώντας όποιο θέμα θέλετε από την προηγούμενη δραστηριότητα. Θα αναρτήσετε το link από την εργασία στην ηλεκτρονική τάξη.

3η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα : Van Gogh à l'Atelier des Lumières

Επισκεφθείτε το YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=BbgrHnbgoDU

Θα παρακολουθήσετε μία παρουσίαση όπου εμφανίζονται έργα του ζωγράφου Van Gogh σε μια ψηφιακή έκθεση στο κέντρο Τεχνών Atelier des Lumières στο Παρίσι. Αφεθείτε στην περιήγηση και δείτε και έργα του ζωγράφου που ίσως δεν γνωρίζετε. Έργο του είναι και το δωμάτιο που έχουμε δει στην ενότητά μας.

2η Δραστηριότητα : La lumière du Sud

Γνωρίζουμε από την ενότητά μας το έργο του Van Gogh "Το δωμάτιο". Χρησιμοποιείστε μηχανή αναζήτησης και βρείτε έργα κάποιου από τους ακόλουθους ζωγράφους:Cezanne, Matisse, Van Gogh, Gauguin. Επιλέξτε ένα ζωγράφο και ένα έργο του από αυτά και αποθηκεύστε το. Βρείτε πληροφορίες που σας ενδιαφέρουν. Τώρα μεταβείτε στην ιστοσελίδα: www.thinglink.com και δημιουργήστε μια ψηφιακή αφίσα με το έργο της επιλογής σας και πέντε τουλάχιστον ετικέτες. Μπορεί να είναι κείμενα ή και βίντεο, ή ότι άλλο θέλετε εσείς. Θα αναρτήσετε το link της εργασίας σας με την αφίσα στην ηλεκτρονική τάξη.

4η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα : La France, tu connais?

Επισκεφθείτε τον σύνδεσμο: http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3917, όπου παρουσιάζονται μέσω χάρτη μνημεία, ή και σύμβολα της γαλλικής ζωής και κουλτούρας. Περιηγηθείτε και επεξεργαστείτε τις πληροφορίες που θεωρείτε πιο ενδιαφέρουσες.

2η Δραστηριότητα **:** Qu'est-ce que tu vas voir en France ? Dis-moi !

Τώρα θα επισκεφθείτε την ιστοσελίδα: https://www.tripadvisor.com.gr/Attractions-g187070-Activities-France.html., όπου παρουσιάζονται διάφορα αξιοθέατα στη Γαλλία. Επιλέξτε ένα από αυτά και προτείνετε το σε ένα φίλο σας χρησιμοποιώντας Προστακτική ενεστώτα, το ρήμα aller και την έκφραση σκοπού: pour+infinitif. Για να το κάνετε αυτό θα χρησιμοποιήσετε το: www.postermywall.com και θα δημιουργήσετε μια διαφημιστική αφίσα σαν ιδιοκτήτες ταξιδιωτικού πρακτορείου. Μπορείτε να επιλέξετε ένα μοντέλο σχετικό χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά. Όταν ολοκληρώσετε την αφίσα θα ανεβάσετε τον σύνδεσμο που οδηγεί στην εργασία σας στην ηλεκτρονική τάξη. Καλή διασκέδαση!

Διδακτικό σενάριο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης με τη χρήση των ΤΠΕ

Δέσποινα Γαλάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80-Οικονομίας, Διδάκτορας
Ευθύμιος Γράβας, Οικονομολόγος, Διδάσκων στο Παν/μιο Δυτ. Αττικής, Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης με τη χρήση των ΤΠΕ. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί ενότητα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Πολιτικής Παιδείας) στην Α' Τάξη Λυκείου, έχει εφαρμοστεί στη σχολική τάξη στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών του ΙΕΠ και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς οικονομολόγους, και κοινωνιολόγους που διδάσκουν το μάθημα στο Τεχνικό ή στο Γενικό Λύκειο. Βασικό του στοιχείο είναι η χρήση των ΤΠΕ και η εφαρμογή καινοτόμων και μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητική μάθηση. Κατά την εφαρμογή του διαπιστώθηκε πως οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν, οι μαθητές είχαν ενεργή συμμετοχή σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ανακάλυψαν τη γνώση και έμαθαν πως να μαθαίνουν μόνοι τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Κοινωνική Ευθύνη, Βιώσιμη Ανάπτυξη

Teaching scenario for company's sustainable development and corporate social responsibility using ICT

Dr. Despina Galani, Economist - secondary school teacher
Dr. Efthymios Gravas, Economist-University of West Attica

Abstracts

This article is a teaching scenario for sustainable development and corporate social responsibility using ICT. The specific subject is a unit of the Social and Political Education (Civil Education) course in the 1st Grade of High School (Lyceum). It has been implemented during the pilot implementation of IEP's new study programs and can be used by economists and sociologists who teach the subject at the Technical or Geniko High School (Lyceum). The main element is the use of ICT and the application of innovative and student-centered teaching methods such as reciprocal teaching and inquiry-based learning. During the implementation, it was found that the goals were achieved and the students had active participation throughout the learning process.

Key-words: Teaching scenario, Social Responsibility, Sustainable development

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το ΙΕΠ τα νέα προγράμματα σπουδών είναι απαραίτητο να αντανακλούν όλες τις αλλαγές στα πεδία των επιστημών που ασχολούνται ή φωτίζουν την εκπαίδευση, τις αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, όπως και τις ιλιγγιώδεις αλλαγές σε τεχνολογικό επίπεδο. Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζονται και θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς, είναι οι υψηλές προσδοκίες κατάλληλα προσαρμοσμένες σε κάθε μαθητή/τρια, η συνοχή, η μάθηση με νόημα και σύνδεση με την κοινότητα, η συμπερίληψη, τα στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας, και οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Τα στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας αναφέρονται στη δημιουργία περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής. Όσον αφορά την αξιολόγηση δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ως μιας παιδαγωγικής λειτουργίας ενσωματωμένης δυναμικά στη διδακτική πράξη, η οποία αποβλέπει στο συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (μετακίνηση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση). Ως παιδαγωγικό εργαλείο συναρτάται με την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών/τριών που ανατροφοδοτεί τη διδακτική πορεία (ΙΕΠ- http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida).

Για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών από τους καθηγητές, απαιτείται η χρήση καινοτόμων και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και η ενσωμάτωση σε αυτές των Τ.Π.Ε.. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όταν ενσωματώνονται οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) ενισχύεται το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών (Dillenbourg, 1996).

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφεται συνδυάζει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και τις Τ.Π.Ε.. Δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών ενσωματώνοντας τις βασικές αρχές που αυτά απαιτούν. Η ανάγκη διάχυσης ενός σεναρίου θεματολογίας της οικονομικής επιστήμης είναι επιτακτική καθώς υπάρχει περιορισμένος αριθμός διδακτικών σεναρίων οικονομικών εννοιών στη σχολική κοινότητα. Εφαρμόστηκε με επιτυχία στη σχολική τάξη και μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς οικονομολόγους ή κοινωνιολόγους που διδάσκουν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Πολιτική Παιδεία) στο Λύκειο και επιθυμούν από τους μαθητές τους τόσο να συμμετέχουν ενεργά και με ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία όσο και να αξιοποιούν τις δυνάμεις τους προκειμένου να εμβαθύνουν σε μια συγκεκριμένη οικονομική έννοια.

Περιγραφή του σεναρίου

Α. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου:

– Τίτλος: βιώσιμη ανάπτυξη και κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης

- Προβλεπόμενος χρόνος υλοποίησης: 3 διδακτικές ώρες
- Χώρος διεξαγωγής του σεναρίου: εργαστήριο πληροφορικής

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Απαιτείται στο εργαστήριο πληροφορικής να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο. Να υπάρχει ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος για να γίνει ανάρτηση του υλικού που θα δημιουργήσουν οι ομάδες των μαθητών. Να υπάρχει εξοικείωση των μαθητών/τριών με μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, με τη διαδικασία μορφοποίησης κειμένων, με την κοινοποίηση συνδέσμων στην η-τάξη του μαθήματος με στόχο το διαμοιρασμό του παραγόμενου υλικού. Να γνωρίζουν τη λειτουργία του online συνεργατικού εργαλείου padlet.

Β. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ

- Γνωστικό αντικείμενο: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
- Θεματικό πεδίο: Η αειφορία ως μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης (κεφ. 7 ΠΣ)
- Θεματική ενότητα: Κοινωνική Ευθύνη των Επιχειρήσεων

Γ. Σκεπτικό σεναρίου και σύντομη περιγραφή:

Οι μαθητές της εποχής μας έχουν προβληματισμούς σχετικά με το ποιο είναι το μέλλον αυτού του πλανήτη όταν οι επιχειρήσεις μπορεί να λειτουργούν καταστρέφοντας το περιβάλλον. Αρκετοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα αειφορίας και αναμένουν από τις επιχειρήσεις να αναλάβουν δράση σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και γενικά αναζητούν να καταναλώσουν, όταν αυτό είναι εφικτό, περιβαλλοντικά υπεύθυνα προϊόντα.

Το σκεπτικό του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να γνωρίσουν τις 17 αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης που έχουν θεσπιστεί από τον ΟΗΕ, να κατανοήσουν με ποιο τρόπο οι επιχειρήσεις τις ενσωματώνουν στη λειτουργία τους και γίνονται κοινωνικά υπεύθυνες επιχειρήσεις αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους.

Δ. Μέθοδοι διδασκαλίας:

Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου χρησιμοποιείται η ερωτηματική-διαλογική μέθοδος διδασκαλίας ή αλλιώς ερωταποκρίσεων αφού τα δύο συστατικά της είναι η ερώτηση και η απόκριση (Λιαντίνης, 1990). Η μέθοδος αυτή βοηθάει στο να επικεντρωθεί η συμμετοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα, να δημιουργηθεί κλίμα ενδιαφέροντος στην έναρξη του μαθήματος και να δώσει άμεση επανατροφοδότηση ο καθηγητής στους μαθητές η οποία συμβάλλει στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης (Νήμα, Καψάλης, 2002). Επιπλέον δίνεται προτεραιότητα στη συμμετοχή των μαθητών και στη δυνατότητα αξιολόγησης των υπαρχουσών γνώσεων. Οι ερωτήσεις που θέτει ο καθηγητής είναι ανοιχτού τύπου και έτσι ο μαθητής/τρια μπορεί

να σκεφτεί, να ερευνήσει, να προβληματιστεί και να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του.

Επίσης χρησιμοποιείται η διερευνητική μάθηση η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλία όπου ο καθηγητής παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη και οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύουν πληροφορίες. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις, να συζητούν κριτικά και να αναλύουν θέματα με τους συμμαθητές τους σε ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης. Κατά τον Bruner οι γνώσεις δεν πρέπει να δίνονται έτοιμες από το διδάσκοντα αλλά πρέπει ο καθηγητής να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού έτσι ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην ανακάλυψη της γνώσης. Ο καθηγητής πρέπει να προσαρμόζει το πρόβλημα στο επίπεδο και στην ωριμότητα των μαθητών αλλά και να χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις ώστε να καλλιεργείται η περιέργεια και η αμφιβολία των μαθητών. Βασική αρχή της θεωρίας της διερευνητικής μάθησης είναι οι μαθητές να μπορούν να προσεγγίζουν τη νέα γνώση και τις νέες δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής (Bruner, 1966).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του σεναρίου είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτενέργεια, τη συνεργασία, το διάλογο, τη διατύπωση ερωτημάτων και αποριών και την ομαδική εργασία συνδυάζοντας γνώσεις και εμπειρίες (Ματσαγκούρας, 2003). Επιπρόσθετα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενσωματώνονται οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) που ενισχύουν το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών (Dillenbourg, 1996).

Ε. Στόχοι του σεναρίου:

Διδακτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν τις επιχειρήσεις που έχουν έντονο κοινωνικό προφίλ
- Να αναγνωρίζουν ποιο είναι το τριπλό αποτέλεσμα (Triple Bottom Line) στο οποίο στοχεύουν οι επιχειρήσεις
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η αειφορία αφορά την παγκόσμια κοινότητα
- Να εξοικειωθούν με τις 17 αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ
- Να συνδέουν την κάθε αρχή με συγκεκριμένες δράσεις
- Να εκτιμούν, να αποδέχονται και να εφαρμόζουν τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης
- Να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες
- Να αποκτήσουν συνείδηση της ομαδικής ταυτότητας
- Να κατανοούν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας

Στόχοι σχετικοί με τις ΤΠΕ:

- Να διευρύνουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό αξιοποιώντας εργαλεία web.2 (padlet)
- Να αξιοποιούν το διαδίκτυο σε στόχο τη κατάκτηση της οικονομικής ορολογίας

– Να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να τις παρουσιάζουν σε ψηφιακό πίνακα

Περιγραφή της διδακτικής πορείας για την υλοποίηση του σεναρίου

1η ώρα:

Για την ενεργοποίηση των μαθητών γίνεται προβολή του σήματος γνωστής εταιρείας (εταιρεία παπουτσιών TOMS) και το πολύ γνωστό σύνθημα One for One. Ακολουθεί συζήτηση για τη σημασία του συνθήματος και για τη δράση της συγκεκριμένης επιχείρησης. Οι μαθητές αναφέρουν παραδείγματα και άλλων παρόμοιων επιχειρήσεων εάν γνωρίζουν. Μέσα από τις δράσεις της συγκεκριμένης επιχείρησης εισάγεται η έννοια της κοινωνικής ευθύνης της επιχείρησης.

Χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων ανά υπολογιστή επιλέγουν μια επιχείρηση, η οποία έχει υιοθετήσει κάποιο σύνθημα για την κοινωνική της ευθύνη, και συνδυάζοντας μερικές φωτογραφίες σχετικές με τις δράσεις της επιχείρησης για την κοινωνική της ευθύνη ετοιμάζουν μια αφίσα στον τοίχο του συνεργατικού εργαλείου padlet. Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά το φύλλο εργασίας με τη δραστηριότητα 1. Με τη χρήση της διερευνητικής μάθησης ο μαθητής/τρια θα ανακαλύψει μόνος του την έννοια της κοινωνικής ευθύνης της επιχείρησης. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία με διερευνητικές μεθόδους εμπλέκοντας το μαθητή/τρια στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πως να μαθαίνει μόνος του.

Φύλλο Εργασίας 1 - Δραστηριότητα 1:

Διδακτικός στόχος: Έννοια της κοινωνικής ευθύνης της επιχείρησης

- Αναζητήστε στο διαδίκτυο επιχειρήσεις με ανάλογο κοινωνικό προφίλ όπως της εταιρείας TOMS.
- Στη συνέχεια προσπαθήστε να βρείτε το σύνθημα που χρησιμοποιεί η επιχείρηση που επιλέξατε για να αναδείξει το κοινωνικό της προφίλ.
- Αναζητήστε φωτογραφίες ή άλλα στοιχεία που προβάλλουν το κοινωνικό προφίλ της επιχείρησης της επιλογής σας.
- Δημιουργείστε ένα padlet με το όνομα της εταιρείας σας (π.χ. TOMS – Κοινωνική Ευθύνη)
- Ανεβάστε τα στοιχεία που έχετε συγκεντρώσει φροντίζοντας να τα παρουσιάσετε με τρόπο συνοπτικό ώστε η έκτασή τους να μην υπερβαίνει το μέγεθος μιας σελίδας Α4.
- Ανεβάστε το σύνδεσμο του padlet στην η-τάξη του μαθήματος με το όνομα της ομάδας σας (π.χ. ΟΜΑΔΑ TOMS – Κοινωνική Ευθύνη).
- Επιλέξτε ένα άτομο που θα αναλάβει την σύντομη παρουσίαση της εταιρείας σας στο επόμενο μάθημα και προετοιμαστείτε για αυτό. Να φροντίσετε να τονίσετε τα

αποτελέσματα των δράσεων της επιχείρησής σας στην οικονομία, στην κοινωνία ή το περιβάλλον.

2η ώρα

Διδακτικός στόχος: Triple Bottom Line (TBL)-τριπλό αποτέλεσμα (οικονομία – κοινωνία – περιβάλλον). Η αειφορία αφορά την παγκόσμια κοινότητα.

Η δεύτερη ώρα ξεκινάει με τις σύντομες παρουσιάσεις του τοίχου του padlet που έχει δημιουργήσει η κάθε ομάδα. Χρησιμοποιώντας τη διερευνητική μέθοδο οι μαθητές θα ανακαλύψουν μόνοι τους πως οι δράσεις που έχει αναλάβει η επιχείρησή τους στοχεύουν είτε στην οικονομία, είτε στην κοινωνία είτε στο περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα κατανοήσουν την έννοια του τριπλού αποτελέσματος (Triple Bottom Line) της αειφορίας.

Ακολουθεί προβολή του βίντεο «Μαραθώνιος Αθήνας- στηρίζουμε τους στόχους του ΟΗΕ» https://www.youtube.com/watch?v=e1S7Fil4v0s. Στόχος του συγκεκριμένου βίντεο είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως η αειφορία μας αφορά όλους και για αυτό οι στόχοι έχουν τεθεί από τον ΟΗΕ, ο οποίος στη συνέχεια επέλεξε ένα παγκόσμιο γεγονός όπως το μαραθώνιο της Αθήνας για να προβάλλει τους στόχους της αειφορίας σε όλο τον κόσμο.

3η ώρα

Στόχος: Οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ

Οι μαθητές ερωτώνται εάν γνωρίζουν πόσοι είναι οι στόχοι του ΟΗΕ για την αειφορία ανακαλώντας στη μνήμη τους το βίντεο του προηγούμενου μαθήματος. Θα πρέπει να θυμηθούν πως οι στόχοι ήταν ζωγραφισμένοι στην άσφαλτο σε όλη την πορεία του μαραθώνιου. Στη συνέχεια δουλεύουν σε ομάδες με την προηγούμενη σύνθεση, τη δραστηριότητα 2. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης μόνοι τους, χωρίς να γίνεται η παρουσίαση από τον καθηγητή. Αξιοποιείται δηλαδή η διερευνητική μάθηση. Ακόμη αντιλαμβάνονται πως υπάρχουν επιχειρήσεις που έχουν έντονο κοινωνικό προφίλ και πώς όλες αυτές τις κοινωνικές τους δράσεις τις δημοσιοποιούν στο καταναλωτικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο θα μάθουν και οι ίδιοι να καταναλώνουν προϊόντα επιχειρήσεων οι οποίες ενδιαφέρονται και φροντίζουν τον πλανήτη μας.

Φύλλο Εργασίας 2 - Δραστηριότητα 2:

- Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του ΟΗΕ https://unric.org/el/17-στοχοι-βιωσιμησ-αναπτυξησ/.
- Αποθηκεύστε τα λογότυπα των 17 στόχων στην επιφάνεια εργασίας.
- Κάνετε κλικ στους στόχους και μελετήστε τις πληροφορίες που δίνονται .

- Επισκεφτείτε τον τοίχο του padlet στον ακόλουθο σύνδεσμο: https://padlet.com/galanidesp/vrsgs3m5oycckuvf.
- Μελετήστε τις δράσεις διαφόρων επιχειρήσεων που έχουν αναρτηθεί στο συγκεκριμένο τοίχο.
- Σκεφτείτε και συζητήστε μεταξύ σας με ποιο στόχο συνδέεται η κάθε δράση που παρουσιάζεται στον τοίχο.
- Πατήστε το σύμβολο «+» που βρίσκεται ακριβώς κάτω από την κάθε δράση και προσθέστε το αρχείο με την εικόνα του στόχου (τα λογότυπα τα έχετε αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας) με τον οποίο θεωρείτε ότι συνδέεται η δράση (Συμβουλευτείτε την εικόνα στα δεξιά της σελίδας).

Παρατήρηση: επειδή το εργαλείο padlet στο οποίο δουλεύετε είναι συνεργατικό, μπορεί άλλες ομάδες συμμαθητών σας να έχουν αναρτήσει την εικόνα με το στόχο μιας δράσης. Εάν συμφωνείτε με τον στόχο που έβαλαν οι συμμαθητές σας επιλέξετε μια διαφορετική δράση που δεν έχει απαντηθεί ακόμη. Εάν διαφωνείτε πατήστε στο «+» και βάλτε το στόχο που εσείς θεωρείτε ότι είναι σωστός.

Αξιολόγηση των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία αποβλέπει στο συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, έχουμε δηλαδή μια αξιολόγηση για τη μάθηση. Γίνεται σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και μέσα από τη διάγνωση των αναγκών των μαθητών μας, στοχεύουμε στην ενδυνάμωσή τους. Οι μαθητές αξιολογούνται: για τη συμμετοχή τους στους διαλόγους που αναπτύσσονται, για το βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι και για το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν.

Ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ελέγχει την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Με τον έλεγχο αυτό ο καθηγητής εντοπίζει μαθησιακά κενά, παρανοήσεις ή ελλείψεις και προβαίνει στις κατάλληλες συμπληρώσεις πριν ολοκληρωθεί το μάθημα. Η αξιολόγηση είναι συνεχής και αφορά όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα παρακολουθεί την πορεία της ομάδας μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στον τοίχο του συνεργατικού εργαλείου padlet. Για τις ομάδες οι οποίες δεν συσχετίζουν αρκετές δράσεις με στόχους ή κάνουν λάθος επιλογές ο καθηγητής προσεγγίζει τη συγκεκριμένη ομάδα και δίνει τις απαραίτητες οδηγίες-διευκρινίσεις. Με αυτό τον τρόπο όλοι οι μαθητές ολοκληρώνουν την εργασία τους με επιτυχία.

Συμπεράσματα

Για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μεγάλη πρόκληση η δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Κασσωτάκης, 2006). Για να μην είναι οι μαθητές μας παθητικοί δέκτες θα πρέπει η διδασκαλία να εμπλουτίζεται με δραστηριότητες, συνθετικές εργασίες και συμμετοχή σε συζητήσεις μέσα στην τάξη. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη λαμβάνοντας τις παραπάνω προκλήσεις και τις βασικές αρχές που τέθηκαν από το ΙΕΠ για τα νέα προγράμματα σπουδών. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν πως οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό έγινε αντιληπτό από τις ερωτήσεις που έθεταν και τον εποικοδομητικό διάλογο που αναπτύχθηκε στην ολομέλεια της τάξης. Η επιλογή εταιρειών των οποίων τα προϊόντα καταναλώνουν σχεδόν καθημερινά κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και ενίσχυσε τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τέλος η επιτυχημένη σύνδεση των δράσεων των επιχειρήσεων με τους στόχους στον τοίχο του padlet επιβεβαίωσε την επιτυχία της εφαρμογής του συγκεκριμένου σεναρίου.

Βιβλιογραφία

Dillenbourg P. (1996) Distributing cognition over brains and machines. In S. Vosniadou, E. De Corte, B. Glaser & H. Mandl (Eds), International Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments. (Pp. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ΙΕΠ- http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Kassotakis, M. & Flouris, G. (2006a) Mathisi & Didaskalia (Tom. A'). Athina.

Kassotakis, M. & Flouris, G.(2006v) Mathisi kai Didaskalia: Theoria, Praxi kai Axiologisi tis Didaskalias (Tom. V'). Athina.

Liantinis, D. (1990) Didaktiki. Athina.

Matsangouras, I. (2003) I diathematikotita sti scholiki taxi. Athina: Ekdoseis Grigori

Nima, E. A., Kapsalis, A. G. (2002) Sygchroni Didaktiki. Thessaloniki: Ek-doseis Panepistimiou Makedonias.Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Διδακτικό Σενάριο: Ρωσική επανάσταση

Ζέρβας Αντώνης, Φιλόλογος

Περίληψη

Το σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια διερευνητική προσέγγιση του θέματος της Ρωσικής επανάστασης και πιο συγκεκριμένα, της ενότητας 33, του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές θα γνωρίσουν τα κυριότερα πρόσωπα και γεγονότα του επανάστασης αλλά και τα αποτελέσματά της στο παγκόσμιο πολιτισμό.Αυτό θα επιτευχθεί αναζητώντας ιστορικό υλικό σε ηλεκτρονικές πηγές που θα διαχειριστούν και θα επεξεργαστούν κριτικά. Τα ιστορικά αυτά στοιχεία θα τα αξιοποιήσουν για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρέασαν την ρωσική κοινωνία τη συγκεκριμένη περίοδο. Θα αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με το ιστορικό υλικό και θα αντιληφθούν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου της περιόδου αυτής. Παράλληλα, θα έχουν την ευκαιρία να οικειοποιηθούν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην οποία θα συμμετάσχουν. Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο σενάριο είναι μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης της Ιστορίας με το μάθημα της Πληροφορικής, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2020-2021 σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου μέσα σε 5 διδακτικές ώρες. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν εντυπωσιακό. Οι μαθητές όχι μόνο εμπέδωσαν τη διδασκόμενη ύλη,αλλά ενθουσιάστηκαν τόσο με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας όσο και με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρωσική επανάσταση, Ομαδοσυνεργατική, ΤΠΕ, Διαθεματικότητα

Zervas Antonis,Philologist

Abstract

This teaching scenario aims at an exploratory approach to the theme of the Russian Revolution as outlined in Unit 33 of the 3rd grade History textbook in Greek Lower Secondary Education. More specifically, students are expected to become acquainted with both the main facts and figures of the revolution and its consequences on global civilisation by means of critically processing and evaluating historical material accessed on electronic resources. Learners will make use of this material in order to obtain a deeper understanding of the factors that affected the Russian Society at that time. Most importantly, students will acquire historical knowledge through their own interaction with the relevant material and they will get a better conception of space and time during that era. Last but not least, learners will have the chance to reap the benefits of teamwork they will be engaged in as part of this teaching proposal. All things considered, the specific scenario is an attempt to implement a cross-curricular approach to teaching involving the subjects of History, Information and Communications Technology (ICT), Modern Greek Language and Arts Education. It was actually implemented

during the 2020-2021 school year with the participation of lower secondary 3rd grade students. It took five teaching hours to complete and had an impressive impact on learners. Besides consolidating the teaching material, students were also thrilled both with the teamwork instruction and the use of new technology tools in teaching History.

Key-Words: Russian Revolution, Teamwork, ICT, Cross-curricular approach

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για αναπτυξιακούς λόγους. Συγκεκριμένα, έχουν τις παρακάτω θετικές επιδράσεις στη γνωστική και νοητική κατάσταση του μαθητή: του επιτρέπουν να διδάσκεται πώς να μαθαίνει και να σκέπτεται, τακτική που αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Έρχεται σε αντίθεση, με την παραδοσιακή διδασκαλία που χρησιμοποιεί, ως επί το πλείστον, τη διάλεξη και έχει ως αποτέλεσμα την απλή απομνημόνευση χωρίς κατανόηση των γεγονότων, καθώς και τη μη συσχέτιση παλαιάς με την νέα γνώση και μη εφαρμογής της σε νέες προβληματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 1987).

Σε αυτά τα μαθητοκεντρικά μοντέλα υπάγεται και η διερευνητική μορφή διδασκαλίας, καθώς και στο γενικότερο κίνημα του κονστρουκτιβισμού – εποικοδομισμού. Ο κοινωνικο-πολιτισμικός εποικοδομισμός του Vygotsky και του Bruner θεωρεί ότι η μάθηση συντελείται πρώτα μέσα από την κοινωνική διάδραση και το διάλογο, πριν εσωτερικευθεί για να τροφοδοτήσει τη γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βοηθηθούν μέσα από το διάλογο με τους συμμαθητές τους ή/και τους ενηλίκους (εκπαιδευτικούς, γονείς), χρησιμοποιώντας ουσιαστικά ένα πλαίσιο στήριξης με φθίνουσα τάση, όσο αναπτύσσεται η αυτονομία στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν αυτό το είδος μάθησης δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό και υποστηρικτικό περιβάλλον με ένα τρόπο που να συνεισφέρει στην κατασκευή της γνώσης (Ματσαγγούρας, Η, 2000).

Με το όρο «διαθεματική προσέγγιση» εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Υπό αυτήν την έννοια η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο (Σαλβαράς Γ., 2004)

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας 2000: 16). Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ότι είναι ένα αποτελεσματικό σύστημα μάθησης για όλους τους μαθητές, τόσο τους προχωρημένους όσο και τους πιο αδύνατους.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι προσδοκώμενοι μέθοδοι διδακτικής εστιάζονται στην ομαδοσυνεργατική -διερευνητική διαδικασία μάθησης, η οποία διευκολύνεται μέσω του διαδικτύου. Το σενάριο ακολουθεί το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο» και επιδιώκει να υπηρετήσει τους παρακάτω διδακτικούς στόχους:

- να διευκολύνει τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των κατάλληλων ιστορικών πηγών, οι οποίες θα μας επιτρέψουν την άντληση των επιθυμητών πληροφοριών.
- να οδηγήσει στην οικειοποίηση του περιεχομένου των ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για την βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας.

Διδακτικοί στόχοι

(B. S. Bloom - D. R. Krathwohl, 1986)

Α. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Προσδοκάται οι μαθητές:

- να γνωρίσουν τις κοινωνικές,πολιτικές,οικονομικές συνθήκες που οδήγησαν σε επανάσταση
- να κατανοήσουν τις διάφορες φάσεις της επανάστασης
- να αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω προσωπικής επαφής με τις πηγές

Β. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Αναμένεται οι μαθητές:

- να οικοδομήσουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό
- να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και συνείδηση
- να μάθουν ενεργώντας και διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά
- αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης

Γ. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

Προσδοκάται οι μαθητές:

- να καλλιεργήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού για τη σύνθεση τεκμηριωμένου ψηφιακού κειμένου
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες χρήσης εργαλείων web2

- να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου,με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου
- να ασκηθούν στην κριτική αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που προέρχονται από ιστοεξερεύνηση

Απαιτούμενες διδακτικές ώρες: 5

Προτεινομένη πορεία διδασκαλίας-οργάνωση τάξης

Η διδασκαλία χωρίζεται στις ακόλουθες φάσεις:

Α ΦΑΣΗ (1 ώρα στην σχολική αίθουσα)

Πριν την έναρξη της διαδικασίας θα δοθούν εξηγήσεις στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους της βιωματικής -διερευνητικής μάθησης. Στο σημείο αυτό εξηγείται η διαδικασία και οι ρόλοι που θα κληθούν να αναλάβουν οι μαθητές και κατά πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος. Στην αρχή, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις οι μαθητές ανακαλούν και συνδέουν τις γνώσεις της προηγούμενης ενότητας με αυτές που πρόκειται να ακολουθήσουν. Στη συνέχεια προβάλλονται σε μια διαφάνεια χαρακτηριστικές φωτογραφίες και ρωτάμε τους μαθητές για το αν πιστεύουν ότι η οικονομική κρίση θα είχε τέτοια εξέλιξη και ζητάμε να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους. Με αυτόν τον τρόπο προκαλείται το ενδιαφέρον τους για την ενότητα που θα ακολουθήσει.

Β ΦΑΣΗ (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός με κατευθυνόμενο διάλογο σε **μια διδακτική ώρα στην ολομέλεια της τάξης** θα παρουσιάζει τα γεγονότα που οδήγησαν στην Ρωσική Επανάσταση καθώς και τα σημαντικότερα αποτελέσματα αυτής, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις βασικές παραμέτρους της ενότητας. Επίσης, στη πρώτη φάση της διδασκαλίας, θα προσεγγίσουμε γνωστικά τα γεγονότα που σχετίζονται με την κρίση του τσαρικού καθεστώτος, τα πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν, τις αναταράξεις που οδήγησαν Ρωσική Επανάσταση.Αυτή η πρώτη προσέγγιση θα ήταν χρήσιμο να γίνει στην αίθουσα πληροφορικής με κατάλληλα σχεδιασμένο Power - Point. Ωστόσο, θα τα παρουσιάσουμε χωρίς λεπτομέρειες, για να γνωρίζουν οι μαθητές το γενικό ιστορικό πλαίσιο, πριν αυτοί αναζητήσουν ειδικές λεπτομέρειες

Έπειτα η τάξη χωρίζεται σε **4** ομάδες των **5** μαθητών. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής, που είναι εξοικειωμένος στη χρήση εργαλείων **web 2** και στην αναζήτηση στο διαδίκτυο. Δεύτερο κριτήριο αποτελεί η ανομοιογένεια της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα -κλίσεις του κάθε μαθητή. Αν θα θέλαμε να κάνουμε μια στοιχειώδη κατηγοριοποίηση των ρόλων ,τότε θα λέγαμε ότι σε κάθε ομάδα θα υπάρχει:1.**Ο Πρόεδρος** της ομάδας που θα συντονίζει 2.**Ο Γραμματέας της ομάδας** που θα καταγράφει τις σημειώσεις και την τελική παρουσίαση3.**Ο Χειριστής** του υπολογιστή4.**Ο Εκπρόσωπος Τύπου** που θα

ανακοινώσει τις τελικές εργασίες5.**Ο Χρονομέτρης** που κρατά το χρόνο που κάνουν τα μέλη της ομάδας ενώ εργάζονται και ενημερώνει τον Πρόεδρο ώστε αυτός να πιέσει περαιτέρω ή να χαλαρώσει την ομάδα.

Τα μέλη των ομάδων, θα έχουν γίνει νωρίτερα μέλη E-Class που θα διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός.Από εκεί θα πάρουν τα φύλλα εργασίας τους.

Στις ομάδες θα ανατεθεί ένα θέμα προς επεξεργασία και κάθε ομάδα θα έχει το δικό της φύλλο εργασίας. Οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες να αναζητήσουν στοιχεία, κάνοντας έρευνα στο ηλεκτρονικό ιστορικό υλικό και να αποθηκεύσουν το υλικό που εντόπισαν. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν το υλικό που έχουν εντοπίσει, αξιοποιώντας τα εργαλεία web2.Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές είναι:η κατασκευή χρονολογικού πίνακα,η σύνθεση τεκμηριωμένου ιστορικού κειμένου,η δημιουργία ενός γλωσσάριου, ενός φωτογραφικού λευκώματος.

Γ ΦΑΣΗ (2ώρες στην αίθουσα πληροφορικής)

Στο στάδιο αυτό ξεκινά η κυρίως διερευνητική διαδικασία μάθησης.Η κάθε ομάδα μαθητών κάθεται μπροστά από τον υπολογιστή και αφιερώνει 2 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο υπολογιστών για ιστοεξερεύνηση.Οι μαθητές χωρισμένοι πια σε ομάδες των πέντε ατόμων, βρίσκονται υπό τη διακριτική καθοδήγησή του καθηγητή στην αίθουσα πληροφορικής, και περιηγούνται στις παρακάνω ιστοσελίδες ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους και τη διαδικασία αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών.Αναλυτικότερα:

1ο φύλλο εργασίας

Χρονολόγοι

https://tinyurl.com/yc6krrrd https://tinyurl.com/yrkjvux9

https://tinyurl.com/3499s3h5 https://tinyurl.com/n5hnsbtv

Οι Χρονολόγοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες,θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά με τη βοήθεια του εργαλείου web 2 **Timetoast**, θα συντάξουν **χρονολογικό πίνακα** με τα σημαντικότερα γεγονότα της Ρωσικής/Οκτωβριανής επανάστασης και να τον ενσωματώσουν σε ένα αρχείο προβολής παρουσίασης ppt.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr

2ο φύλλο εργασίας

Βιογράφοι

https://tinyurl.com/23cssmk5 https://tinyurl.com/ytc3vsf8

https://tinyurl.com/yckrdkv3 https://tinyurl.com/3uek3b7r

https://tinyurl.com/4sfdtnsz https://tinyurl.com/4sd535xb

https://tinyurl.com/2p8vhc4e https://tinyurl.com/mfm6e64p

Οι Βιογράφοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά με τη βοήθεια του εργαλείου web 2 **Padlet** ,θα συντάξουν **σύντομα βιογραφικά** των πρωταγωνιστών της Ρωσικής/Οκτωβριανής Επανάστασης και να τα ενσωματώσουν σε ένα αρχείο προβολής παρουσίασης ppt.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu

3ο φύλλο εργασίας

Φιλόλογοι

https://tinyurl.com/yc6krrrd https://tinyurl.com/yrkjvux9

https://tinyurl.com/3499s3h5 https://tinyurl.com/n5hnsbtv

Οι Φιλόλογοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά του με τη βοήθεια εργαλείου web 2 **Bubbl.us**,θα συντάξουν **σύντομο εννοιολογικό χάρτη** της Ρωσικής/Οκτωβριανής Επανάστασης και να τον ενσωματώσουν σε ένα αρχείο προβολής παρουσίασης ppt. Με πιο απλά λόγια θα καταγράψουν τους όρους της θεματικής ενότητας.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr.

4ο φύλλο εργασίας

Ιστορικοί τέχνης

https://tinyurl.com/23cssmk5 https://tinyurl.com/ytc3vsf8

https://tinyurl.com/yckrdkv3 https://tinyurl.com/3uek3b7r

https://tinyurl.com/4sfdtnsz https://tinyurl.com/4sd535xb

https://tinyurl.com/2p8vhc4e https://tinyurl.com/mfm6e64p

Οι Ιστορικοί της Τέχνης αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν εικόνες των πρωταγωνιστών και μετά με τη βοήθεια του εργαλείου web 2 **Padlet**,θα δημιουργήσουν ένα **σύντομο φωτογραφικό λεύκωμα** Ρωσικής/Οκτωβριανής Επανάστασης και να τον ενσωματώσουν σε ένα αρχείο προβολής παρουσίασης ppt.Για

οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr.

Δ ΦΑΣΗ (1ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Τέλος στην τελευταία διδακτική ώρα,θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των εργασιών **στην ολομέλεια της τάξης.**Οι ομάδες θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Θα ακολουθήσει συζήτηση ανατροφοδότησης και μεταγνωστικής αξιολόγησης της όλης διαδικασίας. Επίσης, θα συζητήσουμε για το αν θα αξιοποιήσουμε περαιτέρω και με ποιους τρόπους τα αποτελέσματα της έρευνάς μας (π.χ. ανάρτηση στο διαδίκτυο, δημιουργία μικρού βιβλίου με τα αποτελέσματα της δουλειάς μας με τίτλο: «Ρωσική/Οκτωβριανή επανάσταση του 1917 και η επίδρασή της »).

Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων των μαθητών και με στόχο την ανατροφοδότηση του διδάσκοντα και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων που τέθηκαν εξαρχής, ζητήθηκε από τους μαθητές να συντάξουν μια σελίδα προσωπικού ημερολογίου στην οποία να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους για την διδακτική διαδικασία που προηγήθηκε.

Αποτελέσματα - συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές εργάστηκαν με ζήλο και επέδειξαν πνεύμα ομαδικότητας. Τα παραγόμενα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου, κάτι που αποδεικνύει την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Οι μαθητές κατανόησαν τα ιστορικά γεγονότα και τις αιτίες που τα προκάλεσαν, καθώς επίσης χρησιμοποίησαν τεχνολογικά εργαλεία σε ένα καθαρά θεωρητικό μάθημα. Μέσα από τις σελίδες του ημερολογίου που συνέταξαν εξέφρασαν τον ενθουσιασμό και την ικανοποίησή τους για την εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας. Επίσης, εκδήλωσαν την επιθυμία για την επανάληψη τέτοιων μορφών διδασκαλίας.Είναι σίγουρο πως τέτοιες πρωτοβουλίες εμπλουτίζουν τη διδακτική καθημερινότητα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον διδασκόντων και διδασκομένων.

https://tinyurl.com/3499s3h5 https://tinyurl.com/n5hnsbtv

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulou,M. (2001) I omadiki didaskalia stin ekpaidefsi. Mia theoritiki kai empeiriki prossengisi. Afon Kyrikidi

Carr H E.(2017).Mikri istoria tis Rosikis epanastasis,Apo ton Lenin ston Stalin 1917-1929

Louvi Evangelia -Dimitrios Chr.Xifaras.(2011).Neoteri kai Sygchroni Istoria G Gymnasiou. Athina. Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

Kokkinos G.(1998).Didaktikes prosengiseis se mathima istorias se mesi ekpaidefsi. Athina. Metaichmio

Mikropoulos Tasos-Bellou Ioanna.(2010).Senaria didaskalias me ypologisti. Athina. Kleidarithmos

Matsangouras,I.(1987)Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi.Athina:Glaros

Matsangouras,I.(2000)Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina

Salvaras G., Diepistimonikotita, diathematikotita sta programmata spoudon: theoritiki theorisi kai themeliosi, sto syllogiko tomo « Diathematikotita kai Ekpaidefsi», ekd. Patakis, Athina 2004, ss.129- 157.

Trilianos,Th(1998)Prosengisi sti Methodo Didaskalias me Omades Mathiton, Athina

V.S.Vloom-D.R.Krathwohl.(1986).Taxinomia didaktikon stochon, Tomos A-Gnostikos Tomeas. Thessaloniki. Kodikas.

Vertsetis Athanasios.(1998).Didaktiki tis Istorias. Athina.

Δικτυογραφία

https://tinyurl.com/23cssmk5 https://tinyurl.com/ytc3vsf8

https://tinyurl.com/yckrdkv3 https://tinyurl.com/3uek3b7r

https://tinyurl.com/4sfdtnsz https://tinyurl.com/4sd535xb

https://tinyurl.com/2p8vhc4e https://tinyurl.com/mfm6e64p

https://tinyurl.com/yc6krrrd https://tinyurl.com/yrkjvux9

Διδακτικό Σενάριο: Οι πρόσφυγες σήμερα

Ζαγοριανάκου Έλενα, Κοινωνική Λειτουργός, M.Sc.
Μαρκαντώνης Χρίστος, Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας, ΣΕΕ ΠΕ70, M.Ed., Ph.D.

Περίληψη

Η τελευταία δεκαετία καθίσταται κρίσιμη ως προς τα ζητήματα που αφορούν τις προσφυγικές ροές. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα σε όλες τις πτυχές της ζωής τους, γεγονός που απαιτεί την προετοιμασία τους και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται, ενίοτε με ταχύτερους ρυθμούς από τους προβλεπόμενους. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται το παρόν διδακτικό σενάριο με τη χρήση παραδοσιακών και ψηφιακών μέσων, τα οποία δίνουν μια ευρύτερη διάσταση στις δυνατότητες της εκπαίδευσης, έχοντας το ρόλο ενός πολυδύναμου εργαλείου με απλή χρήση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σενάριο, πρόσφυγας, άσυλο, Σένγκεν.

Teaching Scenario – Refugees today

Zagorianakou Elena, Social Worker P.E.30, M.Sc.
Christos Markantonis, Teacher, M.Sc., M.Ed., Ph.D.

Abstracts

The last decade is becoming critical in terms of issues related to refugee flows. Students are confronted with this particular social issue in all aspects of their lives, which requires their preparation and the teachers' response to the social changes taking place, sometimes at a faster rate than anticipated

In this context, the present teaching scenario is included with the use of traditional and digital media, which give a wider dimension to the possibilities of education, having the role of a versatile tool with simple use and active participation of students.

Key-words: Scenario, refugee, asylum, Schengen.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν.

Πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Πολιτική Παιδεία Α΄ Λυκείου (Κεφάλαιο 12: Μετανάστευση).

Τάξη : Α’ Λυκείου

Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 2 διδακτικές ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης - Υλικοτεχνική Υποδομή: Η/Υ, στοιχειώδης γνώση χρήσης ψηφιακών εργαλείων, υλικά εργασίας μαθητών π.χ. τετράδια, εγχειρίδια μαθητή, προβολέα βίντεο, λογισμικό παρουσίασης.

Ένταξη του Διδακτικού σεναρίου στο ΑΠΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι συμβατό και ανταποκρίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Το σενάριο αποσκοπεί σε διδασκαλία του μαθήματος Πολιτική Παιδεία της Α΄ Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ, στο Κεφάλαιο 12 Μετανάστευση στην ενότητα 12.2 «Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν».

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του σεναρίου αναμένεται οι μαθητές:

- Να προσδιορίζουν και να αναστοχάζονται τα αίτια και τις συνέπειες της προσφυγιάς.
- Να προβληματιστούν ως προς τη διαχείριση πραγματικών προβλημάτων προτάσσοντας λύσεις γι αυτά.
- Να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη τα ζητήματα καθημερινής ζωής.
- Να μπορούν να αναζητούν και να διαχειρίζονται πηγές.
- Να οργανώνουν, να αναλύουν και να παρουσιάζουν δεδομένα.
- Να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Οι μαθητές της Α΄ Λυκείου αναμένεται να έχουν πρότερες ιδέες, γνώσεις και αντιλήψεις αναφορικά με το ζήτημα των προσφύγων, για τις οποίες απαιτείται να διερευνηθεί ο βαθμός ορθότητας τους. Επιπλέον, αναμένεται να χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό κοινωνικής συνείδησης απέναντι σε αυτό το κοινωνικό ζήτημα.
Τα γνωστικά προαπαιτούμενα για την ανταπόκριση των μαθητών αφορούν: στην εμπέδωση των προηγούμενων ενοτήτων που πραγματεύονται διαφορετικά και συχνά αλληλεπικαλυπτόμενα κοινωνικά προβλήματα, στη δυνατότητα εργασίας σε ομάδες και στη στοιχειώδη γνώση χρήσης ψηφιακών εργαλείων.

Διδακτική προσέγγιση και χρήση των ΤΠΕ

Το σενάριο υλοποιείται σε δια ζώσης περιβάλλον. Η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται είναι η μαθητοκεντρική, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την ενεργοποίηση και συμμετοχή του μαθητή.

Ειδικότερα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- Η μικρότερη έμφαση στο περιεχόμενο και η μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία, με στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης.
- Η άσκηση των μαθητών στην παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία του προσφυγικού ζητήματος.
- Η μελέτη πηγών με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή.
- Η μελέτη περίπτωσης ενός πραγματικού προβλήματος το οποίο οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν και να παρουσιάσουν αίτια και προτάσεις.
- Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών με τη δημιουργία ομάδων ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνεργασθούν, να συνθέσουν την εργασία τους και να την παρουσιάσουν.
- Η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (ερωτήσεις-απαντήσεις, διάλογος, χρήση σχολικού εγχειριδίου και βοηθημάτων, εργασίες μαθητών).
- Η αξιολόγηση του μαθητή.

Η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί μια ενισχυτική προσθήκη της διδασκαλία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς επιτρέπει την αξιοποίηση ενός εργαλείου όπως το διαδίκτυο. Με την χρήση της ΤΠΕ επιτυγχάνεται:

- Η αναπαράσταση των εννοιών.
- Η κριτική σκέψη.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης.
- Η διερευνητική μάθηση.
- Η συνεργατική μάθηση.
- Η ενεργητική και αυτόνομη συμπεριφορά των μαθητών.

Η παιδαγωγική αξία από την χρήση των ΤΠΕ έγκειται στην αναζήτηση πηγών, την προαγωγή της κριτικής σκέψης, την όξυνση της αντίληψης, την διαχείριση των δεδομένων και την ανάπτυξη της συνεργασίας.

Υλοποίηση του σεναρίου

1η ώρα διδασκαλίας

Φάση προετοιμασίας

Η έναρξη του μαθήματος στην τάξη θα πραγματοποιηθεί με τη σύνδεση με τα σημεία που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα σχετικά με την μετανάστευση. Η αφόρμηση για το νέο μάθημα θα γίνει με την προβολή στον προτζέκτορα μιας σειράς φωτογραφιών που θα αφορούν στο ζήτημα της προσφυγιάς. Θα ζητηθεί από τους

μαθητές να αναγνωρίσουν το ζήτημα για το οποίο θα μιλήσουμε σήμερα. Οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν για τις συνθήκες στις οποίες ζουν εκατομμύρια άνθρωποι ως πρόσφυγες καθώς και για τα αποτελέσματα της συνθήκης Σένγκεν. Στη συνέχεια θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι:

«Ποιοι είναι οι λόγοι που προκαλούν κύματα προσφυγιάς;»

«Ποιες είναι οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά τη μετακίνηση τους;»

«Ποιες οι δυσκολίες που διαμορφώνουν τα κύματα προσφυγιάς στις χώρες υποδοχής;»

«Ποιες οι δυσκολίες που διαμορφώνουν τα κύματα προσφυγιάς στους πρόσφυγες; »

«Ποια μέτρα θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη ζωή των προσφύγων;»

Θα δοθούν επεξηγήσεις σχετικά με το πώς θα γίνει σήμερα το μάθημα, δηλαδή θα παρουσιαστεί η διερευνητική διαδικασία λεκτικά.

Φάση εφαρμογής

Οι μαθητές θα κληθούν να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις τους θα καταγραφούν από τον διδάσκων στον πίνακα. Οι μαθητές θα χωριστούν σε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων και θα ορίσουν από έναν εκπρόσωπο. Η κάθε ομάδα θα πραγματευτεί τη διερεύνηση ενός ερωτήματος στην αίθουσα της πληροφορικής. Θα δοθεί ένα φύλλο εργασίας το οποίο θα παραπέμπει σε ένα Video στο YouTube της Ύπατης Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) από το οποίο θα αντλήσουν το υλικό που χρειάζονται για να απαντήσουν στα ερωτήματα. Επιπλέον θα τους δοθεί προαιρετικά η δυνατότητα να αναζητήσουν σε συγκεκριμένους φορείς (θα αναγράφονται στο φύλλο εργασίας) υλικό για την προσφυγιά.

2η ώρα διδασκαλίας

Φάση αποτελεσμάτων

Στη δεύτερη ώρα της διδασκαλίας η διάταξη των μαθητών είναι ημικυκλική.

Οι μαθητές σε αυτή τη φάση έχουν:

- οργανώσει το υλικό τους,
- επαναξιολογήσει τις αρχικές τους υποθέσεις και
- δώσει τις δικές τους ερμηνείες.

Η παρουσίαση των εργασιών γίνεται προφορικά μέσω των εκπροσώπων οι οποίοι διατυπώνουν και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Σε αυτό το σημείο η καταγραφή των αποτελεσμάτων συνεχίζεται στον πίνακα που είχαν καταγραφεί οι αρχικές τους υποθέσεις και αφαιρούνται όσες ήταν λανθασμένες και προστίθενται όσες υπολείπονται.

Συνεχίζεται ο διάλογος προκειμένου να εμπεδωθεί η νέα γνώση και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό μέσω προτζέκτορα παρατίθεται ένα άρθρο του 2015 από εφημερίδα όπου εξιστορούνται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ένας Έλληνας το 1942 βρέθηκε πρόσφυγας στη Συρία. Ζητείται από τους μαθητές να επισημάνουν ομοιότητες και διαφορές με τις συνθήκες οι οποίες σήμερα καθιστούν πρόσφυγες τους πολίτες της Συρίας σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχουν υποπέσει στην αντίληψη τους από τα ενημερωτικά μέσα.

Φάση αξιολόγησης

Η αξιολόγηση θα γίνει:

α) με αυτοαξιολόγηση της κάθε ομάδας με τη χρήση ρουμπρίκας η οποία θα ζητηθεί να συμπληρωθεί από τους μαθητές και

β) μ ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο θα είναι κουίζ και θα αφορά σε ερωτήσεις που οι μαθητές θα πρέπει να διαλέξουν τη σωστή απάντηση και θα γίνει με προβολή του στον προτζέκτορα μαζί με το διδάσκοντα

Η ανακεφαλαίωση θα πραγματοποιηθεί με την προβολή ενός εννοιολογικού χάρτη στους μαθητές αναφορικά με την προσφυγιά, όπου θα αναγράφονται τα κύρια σημεία του μαθήματος. Θα επεξηγηθούν τυχόν απορίες των μαθητών και θα δοθεί ομαδική εργασία για το σπίτι.

Η ομαδική εργασία θα πραγματεύεται να παραμείνουν χωρισμένοι στις ομάδες τους και θα τους δοθεί ο σύνδεσμος ενός βιβλίου που εκδόθηκε με πρωτοβουλία του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες με μονολόγους ανηλίκων προσφύγων. Έκαστη ομάδα θα διαλέξει μια ιστορία και θα απαντήσουν τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας, οι οποίες θα απαιτούν την αναζήτηση πηγών στο διαδίκτυο και μία ερώτηση προσομοίωσης.

Επέκταση σεναρίου

Η ιδέα του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να προβληματίσει και να ευαισθητοποιήσει για τις αιτίες και τις συνέπειες του κοινωνικού προβλήματος της προσφυγιάς καθώς και για το ιστορικό πλαίσιο που της περιβάλλει με στόχο:

- την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών,
- την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και
- την διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης.

Το σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου project, στο οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν τα μαθήματα της ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το συγκεκριμένο project θα μπορούσε να αφορά σε μια αποδελτίωση άρθρων που αφορούν στο προσφυγικό ζήτημα, με καταγραφή των σημαντικότερων γεγονότων του έτους και την ανάρτηση της συνολικής αυτής εργασίας στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μαράντος, Π. & Θεριανός, Κ. (2015). *Πολιτική Παιδεία Α΄ Γενικού Λυκείου και ΕΠΑ.Λ.*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Υπ. Παιδείας, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Δικτυογραφία

https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QOLvs

https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QOLvs&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=4

https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/gia_internet_monologoiapo_to_aigaio.pdf

https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/2093-odhgies-politikh-paideia-a-lykeiou

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α

Φύλλα Εργασίας - Δραστηριότητες

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ……

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ
ΕΝΟΤΗΤΑ 12.2: ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Παρακολουθήστε το video της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) στον παρακάτω σύνδεσμο:
https://www.youtube.com/watch?v=CYkRp0QOLvs&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=3

και απαντήστε στο εξής ερώτημα:

««Ποιες είναι οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά τη μετακίνηση τους;»
……
……
……
……

.....

.....

Εκτός από το video μπορείτε να αναζητήσετε επιπλέον πληροφορίες στους φορείς που αναφέρονται ενδεικτικά παρακάτω:

- ΑΡΣΙΣ
- ΓΙΑΤΡΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ
- ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ
- ΗΛΙΑΚΤΙΔΑ
- ΜΕΤΑΔΡΑΣΗ
- ΟΜΝΕΣ
- UNICEF
- INTERSOS
- SOLIDARY NOW

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 1

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ

1. Σημειώστε με Χ την ομάδα στην οποία ανήκετε

ΟΜΑΔΑ

1
2
3
4
5

2. Σημειώστε με Χ το βαθμό συνεργασίας με την ομάδα σας

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΑΡΙΣΤΑ
Επικοινωνία				
Οργάνωση				
Σεβασμός				
Διαχείριση διαφωνιών				

Αμοιβαία συμφωνία για το τελικό αποτέλεσμα				
Ολοκλήρωση της άσκησης				

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 2

ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΤΟ ΣΩΣΤΟ

1. Πρόσφυγα καλούμε κάποιον που έχει φύγει από τη χώρα ιθαγένειάς του γιατί…
   α) Είναι σε κίνδυνο δίωξης λόγω συμμετοχής του σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων
   β) Δεν είναι ευχαριστημένος με τους μισθούς του
   γ) Έχει ένα βάσιμο και δικαιολογημένο φόβο για να μην επιστρέψει στη χώρα του
   δ) Είναι σε κίνδυνο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας ή/ και εθνικότητάς του

2. Τι σημαίνει γενικά ο όρος «άσυλο»;
   α) Ένα μέρος για να μείνουν οι γυναίκες και τα παιδιά τους που έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους λόγω της βίας κατά των οικογενειών τους
   β) Ένα μέρος όπου οι άνθρωποι μπορούν να μείνουν μακριά από τον κίνδυνο
   γ) Ένα μέρος όπου οι άνθρωποι ζουν αφότου έχουν αθωωθεί μετά από ακροαματική διαδικασία

3. Ποια είναι η διαφορά του πρόσφυγα με τον αιτούντα άσυλο;
   α) Ο πρόσφυγας είναι ένα άτομο που διέσχισε τα σύνορα μιας ευρωπαϊκής χώρας
   β) Δεν υπάρχει διαφορά
   γ) Ο αιτών ασύλου είναι κάποιος που επιδιώκει να αναγνωρισθεί ως πρόσφυγας

4. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι για τη μεγάλη αύξηση στον αριθμό των προσφύγων παγκοσμίως;

α) Ο πόλεμος και συγκρούσεις
β) Οι πολιτικές διώξεις
γ) Η οικονομική κρίση
δ) Η κλιματική αλλαγή

5. Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης, πρόσφυγας είναι αυτός/ή που εγκαταλείπει τη χώρα του/της εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου διώξεως και δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή. Ποια από τις παρακάτω περιπτώσεις είναι ιστορία πρόσφυγα;

α) Ο Xerip κουρδικής καταγωγής εγκατέλειψε την Τουρκία όπου είχε φυλακιστεί και βασανιστεί σε μικρότερη ηλικία, λόγω της καταγωγής του και της στοχοποίησής του ως ακτιβιστής ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ως αντιρρησίας συνείδησης.

β) Ο Morsed από το Μπαγκλαντές βρέθηκε χωρίς τα νόμιμα έγγραφά του εγκλωβισμένος στη Μανωλάδα της Ηλείας, θύμα της νέας μορφής εμπορίας ανθρώπων που είναι η καταναγκαστική εργασία.

ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Σκέψου **ΚΙ ΑΝ ΗΣΟΥΝ ΕΣΥ;**

Στο σύνδεσμο https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/gia_internet_monologoiapo_to_aigaio.pdf
επιλέξτε ανά ομάδα μια ιστορία και σε ένα χαρτόνι σε μορφή ιστορίας απαντήστε στα εξής:

- ΓΡΑΨΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΕΣ
- ΓΡΑΨΕ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ (ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ, ΗΛΙΚΙΑ, ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ)
- ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΕΦΥΓΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ;
- ΚΑΝΕ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΓΡΑΨΕ ΣΥΝΤΟΜΑ ΤΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ
- ΤΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΣΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ;
- ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ;
- ΚΑΝΕ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΓΡΑΨΕ ΣΥΝΤΟΜΑ ΤΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΧΩΡΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ
- ΠΟΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;
- ΠΩΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ Η ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;

- ΚΑΝΕ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΓΡΑΨΕ ΣΥΝΤΟΜΑ ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΟΥΝ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΖΩΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

- ΣΚΕΨΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΨΕ ΤΙΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΑΝ ΗΣΟΥΝ ΕΣΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;

Ένα πρότζεκτ με θέμα: Δάση και Πυρκαγιές: Μαθαίνω - Δρω - Δημιουργώ

Ευθυμίου Ελευθέριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc.
Δρ. Γεώργιος Καράογλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01.
Δρ. Παναγιώτα Νεοκοσμίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μάλαμα Σιδηροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01.
Ψύλλα Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παραγωγής και τελικής διαμόρφωσης επιμορφωτικού-υποστηρικτικού υλικού, της πράξης «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας δημιουργήθηκε ένα σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας το οποίο είχε ως αποδέκτες τόσο το σύνολο της τάξης της Α΄ γυμνασίου όσο και την ομάδα στόχο, τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το αντικείμενο αφορούσε στο δάσος μέσα από μία διαθεματική και ολιστικού τύπου προσέγγιση. Το σενάριο συμπεριέλαβε βασικές στρατηγικές και τεχνικές της εν λόγω διδασκαλίας με στόχο την κάλυψη όλων των ετερογενών αναγκών των μαθητών

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, πρόσφυγές μετανάστες, εκπαίδευση.

Efthymiou Eleftherios, M,Sc., Dr. Georgios Karaoglou, Dr.PanagiotaNeokosmidou, Malama Sidiropoulou, Psilla Maria

Abstract

In the context of the production and final configuration of training-supporting material, the action "Training in student support practices in the context of Differentiated Teaching" a differentiated teaching scenario was created which had as recipients both the entire 1st grade of high school and the target group, students with refugee and immigrant backgrounds. The subject concerned the forest through an interdisciplinary and holistic approach. The script included basic strategies and techniques of the said teaching with the aim of covering all the heterogeneous needs of the students

Key-words: differentiated teaching, refugee immigrants, education.

Εισαγωγή

Η Κουτσελίνη (2008), ορίζει τη διαφοροποίηση ως εκείνη τη διδακτική πρακτική κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει διαφορετικούς μαθητές αξιοποιώντας ποικιλία κριτηρίων, τρόπων, μέσων και διαδικασιών, προκειμένου να ανταποκριθεί το όλο διδακτικό σχεδίασμα στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι αν και λόγω ηλικίας συνυπάρχουν στην ίδια τάξη αποτελούν τελείως διαφοροποιημένες οντότητες, αναδεικνύοντας μια ευκαιρία για ουσιαστική αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής

πράξης. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου σεναρίου, μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση η ομάδα ασχολήθηκε με το δάσος έχοντας ως βασικούς στόχους:

- να γνωρίσουν και να ασκηθούν οι μαθητές/τριες στην περιγραφή, την αφήγηση, την επιχειρηματολογία με αφορμή κείμενα για τη φύση
- να γνωρίσουν την πολυτροπικότητα στα κείμενα
- να γνωρίσουν τις έννοιες «φυσικό περιβάλλον» και «οικοσύστημα»
- να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την κλιματική αλλαγή και να αναλάβουν δράση ως υπεύθυνοι πολίτες, ώστε να εξασφαλιστεί ζωή με προοπτική στον πλανήτη

Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αυτό που εστιασμένα επιδιώχθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα ήταν:

- η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικής αντίληψης (πίνακες ζωγραφικής, δραστηριότητα αντιστοίχισης)
- η ανακάλυψη της κατάλληλης λέξης (σταυρόλεξο)
- η εκφορά προφορικού και περιγραφικού λόγου και επιχειρηματολογίας
- η γνωριμία με το ημερολόγιο ως είδος κειμένου
- η ανάπτυξη της κινητικότητας
- η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης με τη δημιουργία «παγωμένης
- εικόνας» (Παπαδόπουλος, 2010, σ 261)
- η πρόσβαση στον πολιτισμό και τα πολιτισμικά αγαθά όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς (https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-
- strategy/social-inclusion_en)

Στρατηγικές και μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματώνεται μέσα από ένα σύνολο στρατηγικών οι οποίες δεν έχουν στόχο μια τυχαία και ευκαιριακή ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, επιδιώκοντας να καταστήσουν πιο ελκυστική τη μαθησιακή πράξη. Ειδικότερα, πρόκειται για μια ευέλικτή ομαδοποίηση μέσα από την οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να δουλέψουν με διαφορετικούς συμμαθητές/τριες με το ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας ή τα ίδια ή διαφορετικά ενδιαφέροντα, εμπλέκοντας τους σε μια σειρά αξιόλογων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Παντελιάδου Φιλιππάτου, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματώνεται μέσα από ένα σύνολο κανόνων, διαδικασιών και συμφώνων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ενώ βασικό της συστατικό αποτελεί το γεγονός ότι αυτή συντελείται μέσα από τη χρήση ποικίλων μέσων όπως είναι τα κέντρα μάθησης · μαθησιακά συμβόλαια · RAFTs · γραφικοί οργανωτές · φθίνουσα καθοδήγηση · δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας · προσωπική έρευνα · διδασκαλία σε μικρές ομάδες Tic-Tac-Toe · σύνθετη διδασκαλία · πολλαπλοί τρόποι έκφρασης (Tomlinson & Moon, 2013). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου οι βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

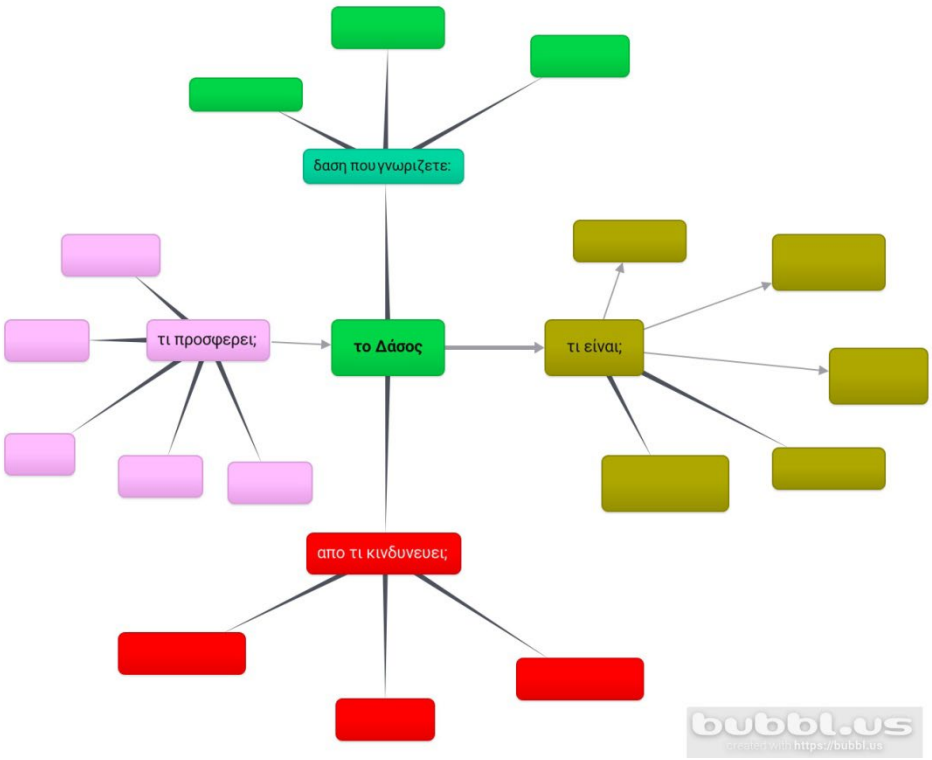
- μάθηση βασισμένη στη βιωματική συμμετοχή για την κατανόηση βασικών εννοιών και όρων του μαθήματος
- χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων
- δυνατότητα επιλογής τελικού προϊόντος
- σχεδιασμός με βάση τα ενδιαφέροντα
- ευέλικτη ομαδοποίηση
- πολυαισθητηριακή μάθηση
- εργασία σε ομάδες (με καθοδήγηση/υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, όταν απαιτείται)
- ομαδοσυνεργατική μάθηση (με καθοδήγηση/υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, όταν απαιτείται)
- κατάλληλη διαμόρφωση των θρανίων και του χώρου για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την εργασία σε ομάδες

Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν για την υλοποίηση της διδακτικής ενότητας ήταν:

Βίντεο, Ιδεοθύελλα, εννοιολογικός χάρτης – γραφικός οργανωτής, Πίνακες ζωγραφικής, έντεχνος συλλογισμός, συμβόλαιο μάθησης, αντιστοίχιση, σταυρόλεξο, φωτογραφίες, μουσική, δραματοποίηση, μέθοδος think-pair-share, μέθοδος RAFT

Η διδασκαλία

Η διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου ξεκινά με τη προβολή ενός σχετικού με το θέμα, βίντεοhttps://www.youtube.com/watch?v=50TR_M_jpeQ&t=19s . Με αφορμή το περιεχόμενο του γίνεται μια εισαγωγή στην ενότητα και με τη χρήση της ιδεοθύελλας αλλά και ενός γραφικού οργανωτή ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές/τριες να αναφέρουν είδη δέντρων που φύονται στα δάση της χώρας καταγωγής τους, καθώς και ζώα που ζουν σε αυτά. Τίθενται ερωτήματα όπως: τι είναι δάσος, αναφέρετε παραδείγματα, ποια είναι η αξία του δάσους, ποιοι οι κίνδυνοι που απειλούν το δάσος.



Εικόνα 1. Εννοιολογικός Χάρτης

Τι είναι δάσος;	**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ** Να αναφέρετε δάση που γνωρίζετε
Τι προσφέρει το δάσος;	**Από τι κινδυνεύει;**

ΤΟ ΔΑΣΟΣ

Εικόνα 2. Γραφικός οργανωτής

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων με βάση τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δεξιότητες τους.

Δύο ομάδες θα ασχοληθούν μέσω δύο διαφορετικών δραστηριοτήτων με το θέμα «**Αξία του Δάσους**» και δύο ομάδες με την υλοποίηση δύο διαφορετικών δραστηριοτήτων για το θέμα «**Απειλές για το Δάσος**» δίνοντας έμφαση στις πυρκαγιές.

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τις σχετικές οδηγίες στις ομάδες, ενθαρρύνει και διευκολύνει την επεξεργασία του υλικού. Ειδικότερα για τη δραματοποίηση «Με αφορμή τις φωτογραφίες οι οποίες αποτυπώνουν τις πυρκαγιές στην Εύβοια, ‘ένα τρομαγμένο ζώο στον Αμαζόνιο αλλά και την αποψιλωτική υλοτομίαοι μαθητές δημιουργούν με τα σώματά σας μία “παγωμένη εικόνα” για την οποία δίνονται οι εξής οδηγίες: «Στην αρχή όλοι/ες είστε ακίνητοι/τες αποτυπώνοντας στα πρόσωπα μία έκφραση και δημιουργώντας με τα σώματά σας μία εικόνα-συνθήκη (“αγάλματα”). Σταδιακά, η ομάδα μπορεί να προσθέτει στην εικόνα θεατρικά στοιχεία που τη νοηματοδοτούν, όπως: στοιχεία ηχητικά (ήχους, θορύβους, κάποια μελωδία), κινητικές λεπτομέρειες, επαναλαμβανόμενες κινήσεις, ρυθμό, σκηνικά αντικείμενα που θα βοηθήσουν την ολομέλεια να αντιληφθεί το θέμα της «παγωμένης εικόνας». (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 107 και 265).Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμψυχωτή ενθαρρύνει τους μαθητέςμε ερωτήσεις όπως «Ποιος είσαι»; «Τι κάνεις»; «Πού βρίσκεσαι»; «Πώς νιώθεις»; να αναδείξουν τους χαρακτήρες της παγωμένης εικόνας προκαλώντας και την συλλογική ενσυναίσθηση των μαθητών που παρατηρούν. (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 264-266 και Παπαδόπουλος, 2007.σ. 64.)

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τέσσερις σταθμούς στα πλαίσια των οποίωνμια ομάδα **λύνει** το**σταυρόλεξο** και **αντιστοιχίζει,** βλέποντας σχετικές εικόνες, τις σωστές λέξεις με τα ζώα του δάσους.

Η δεύτερη ομάδα κάνοντας χρήση του έντεχνου συλλογισμού παρατηρεί πίνακες ζωγραφικής με θέμα το δάσος **περιγράφει** και **καταγράφει σκέψεις και συναισθήματα** που γεννιούνται απαντώντας στα ερωτήματα: τι βλέπω, τι σκέφτομαι, τι αισθάνομαι (**έντεχνος συλλογισμός**) και συμπληρώνοντας το σχετικό φύλλο εργασίαςκαι δουλεύοντας αρχικά ανά δύο (think-pair-share). Στη συνέχεια μοιράζονται τις σκέψεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους.

Τι βλέπω	Τι σκέφτομαι	Τι αισθάνομαι

Εικόνα 3. Έντεχνος συλλογισμός

Η τρίτη ομάδα **ακούει το τραγούδι** «Ο Εφιάλτης της Περσεφόνης https://www.youtube.com/watch?v=Xs_XUoMiPxc&ab_channel=mihamike], και ο κάθε μαθητής περιγράφει σε α΄ πρόσωπο τις εικόνες που βλέπει, γράψτε τι σκέφτεται

και πώς νιώθει σε μία σελίδα ημερολογίου και σε μία παράγραφο 100-120 λέξεων]. (**μέθοδος RAF**T)

Εικόνα 4 Μέθοδος Raft

Αξιολόγηση

Βασικό συστατικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνιστά η αξιολόγηση οποιασδήποτε παιδαγωγικής πράξης, καθώς μέσα από αυτήν γίνεται μια σαφής αποτύπωση των αποτελεσμάτων αλλά και των δυσκολιών που μπορεί να υπήρξαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου σεναρίου. Δίνεται η δυνατότητα για παρεμβάσεις και αναγκαίες τροποποιήσεις, προκειμένου η συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία να καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται (Kasimatiset.al., 2014).

Στο παρόν σενάριο η αξιολόγηση ήταν αρχική διαμορφωτική και τελική. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διερεύνηση των προηγούμενων ιδεών και γνώσεων των μαθητών/τριών,για το θέμαΣτο πλαίσιοτης διαμορφωτικής αξιολόγησης ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία της διδασκαλίας, υποστηρίζονταςτους πρόσφυγες μαθητές ενώ έχει τη δυνατότητα να προβεί στις αναγκαίες τροποποιήσεις της διδακτικής ενότητας.

Ρόλος	**Κοινό**	**Μορφή**	**Θέμα**
Η Περσεφόνη	Η ίδια/οι υποτιθέμενοι/ες αναγνώστες/ στριες του ημερολογίου της	ημερολόγιο	Είστε η Περσεφόνη που ανεβαίνει στον πάνω κόσμο να ζήσει για έξι μήνες με τη μητέρα της, την εποχή της ανθοφορίας και της καλοκαιρίας. **Περιγράψτε** σε α΄ πρόσωπο τις εικόνες που βλέπει, γράψτε τι σκέφτεται και πώς νιώθει σε μία σελίδα ημερολογίου και σε παράγραφο 100-120 λέξεων

Οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού διαμορφώνουν ολοκληρωμένες απόψεις. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί τη δυνατότητα των μαθητών/τριων να εμβαθύνουν στις έννοιες και στα ερωτήματα που τίθενται και να αναστοχάζονται. Τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές/τριες βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις γνώσεις τους και τον βαθμό κατανόησης των σχετικών εννοιών και ερωτημάτων που τίθενται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.Συγχρόνως, τα φύλλα εργασίας συμβάλλουν στην εμβάθυνση και καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και ενσυναίσθησης των

μαθητών. Τέλος, η τελική αξιολόγηση πραγματώνεται μέσα από την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια (τελικό προϊόν), καθώς και με τη καταγραφή σχετικών με το θέμα φύλλων αξιολόγησης **(«τι ήξερα, τι ήθελα να μάθω, τι έμαθα»).**

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Evropaiki Epitropi, https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/social-inclusion_en)

Kasimatis, K., Petropoulou, O., Retalis, S., Dimopoulos, I., Psaromiligkos, I. &Karaggelis K. (2014). Using Moodle and e-Assessment methods during a collaborative inquiry learning scenario. In Proceedings of the Science & Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014. Thinking Assessment in Science & Mathematics, June 24-25 2004. Dublin City University, Ireland.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. Learning and teaching, 1(1), 17-30

Panteliadou, S., Filippatou, D. (2013) *Diaforopoiimeni Didaskalia-Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes* Athina ek. Pedio.

Papadopoulos, S. (2010). Paidagogiki tou Theatrou. Athina: Aftoekdosi, s. 261

Papadopoulos, S. (2007).Me ti glossa tou theatrou. I dierevnitiki dramatopoii-si sti didaskalia tis glossas. Athina: Kedros, s. 64.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in differentiated classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

«Ο χορός της αλφαβήτας»: Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ή σε δίγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες.

Δραγατογιάννη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής-, M.Ed.

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό αυτό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Β τάξης Δημοτικού ή Α τάξης που έχει προηγηθεί η διδασκαλία των γραμμάτων και σε μαθητές (πρόσφυγες κτλ) που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Σκοπός του σεναρίου είναι η διδασκαλία των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου μέσω του χορού, της κίνησης, της μουσικής και της φυσικής αγωγής. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται αποτελούν ένα πλαίσιο για την κατάκτηση του αρχικού γραμματισμού των παιδιών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που είναι ωστόσο ιδιαίτερα χρήσιμο και για παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο του αρχικού γραμματισμού, ακόμη και αν ηλικιακά δεν ανήκουν στην πρώτη τάξη (Μιχάλογλου κ.α., 2015). Παιδιά δηλαδή που μπορεί να ξεκινούν το σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία από την καθορισμένη ή να έχουν παρακολουθήσει πλημμελώς κάποιες τάξεις του δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να έχουν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: χορός, αλφαβήτα, εκπαιδευτικό σενάριο, φυσική αγωγή, πολυγλωσσία

Abstract

Panagiota Dragatogianni, Physical Education Teacher, M.Ed.

This educational scenario is addressed to 2nd Grade of Primary School or 1st Grade students who have previously been taught the letters of alphabet and also to students (refugees etc.) who come into contact with the Greek language for the first time. The purpose of the script is to teach the letters of Greek alphabet through dance, movement, music and physical education. The activities that are carried out form a framework for the acquisition of initial literacy by children in the first grades of primary school, which is however particularly useful for children who are in the stage of initial literacy, even if they do not belong to the first grade in terms of age (Mihaloglou et al, 2015). In other words, children who may start school at an older age than the specified age or who may have failed to attend some grades of primary school, but have not yet learned to read and write.

Key-words: dance, alphabet, educational scenario, physical education, multilingualism

Εισαγωγή

Η τέχνη στο σχολείο αποτελεί όχημα πολιτιστικής αγωγής και παιδείας με την αξιοποίηση και συμμετοχή στην παιδευτική διαδικασία του νοητικού αλλά και του πνευματικού και ψυχικού δυναμικού του μαθητή. Η επίδραση της τέχνης του χορού τόσο στην

σωματική και νοητική ανάπτυξη όσο στην πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών είναι πολύ μεγάλη. Ο χορός, που γίνεται με επίγνωση της αποστολής αυτής μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά ισχυρό μέσο εκπαίδευσης, επικοινωνίας και πολιτισμικής αγωγής (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Χορό – Κίνηση, 2011). Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» μέσα από την αξιοποίηση του χορού για την υποστήριξη της μάθησης σε συνδυασμό με παιγνιώδεις μουσικοκινητικές δραστηριότητες για την κατανόηση διαφόρων λειτουργιών επικοινωνίας και την εκμάθηση γλωσσών. Η προσέγγιση αυτή συνάδει ως προς τους στόχους της με την προώθηση της πολυγλωσσικής αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς, μολονότι απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης, έχει ιδιαίτερα οφέλη για τους μαθητές από πολιτισμικές - γλωσσικές μειονότητες (Χατζηδάκη, 2005).

Το σενάριο αυτό ακολουθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για τη διδασκαλία της ψυχοκινητικής αγωγής και του χορού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός της διδακτικής ενότητας «ρυθμός - κίνηση -χορός» είναι η ολόπλευρη ψυχοκινητική ανάπτυξη με έμφαση στην αισθητική, δημιουργική και εκφραστική κίνηση, η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των μαθητών. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η κινητική, η γνωστική και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού συνδέονται στενά. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη σε συνάρτηση με την ψυχοκινητική αγωγή αποτελούν, για τις αναπτυξιακές ηλικίες, λειτουργικό θεμέλιο πάνω στο οποίο οι μαθητές δομούν την προσωπικότητά τους. Αρχικά ανακαλύπτουν το "εγώ" τους και οδηγούνται στην αυτογνωσία και κατόπιν από τη σχέση τους με το περιβάλλον, όπου το ερευνούν και το οργανώνουν, οδηγούνται στην ετερογνωσία. Αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου απαιτείται η κατανόηση του άλλου χωρίς η κοινωνική ή η εθνική του προέλευση να αποτελεί φραγμό στην επικοινωνία (Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, σ. 64 - 65).

Επιπροσθέτως, οι προτεινόμενες δραστηριότητες του σεναρίου εμπλέκουν διάφορες γνωστικές περιοχές όπως Γλώσσα, Μουσική, Φυσική Αγωγή, ΤΠΕ, εμπεριέχουν το στοιχείο του παιχνιδιού ταυτόχρονα με την εκμάθηση του αλφάβητου. Τα παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Huizinga, 1989). Αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητες και τις φυσικές ικανότητες των μαθητών. Καλλιεργούν το συναισθηματικό και γνωστικό τομέα και συγχρόνως τους ψυχαγωγούν. Επιπλέον, αναπτύσσεται η ταχύτητα, η ικανότητα αντίδρασης σε ακουστικά ερεθίσματα, η αυτοσυγκέντρωση και η ομαδικότητα (Κάππας, 2005, Ρήγα, 2001). Μέσα από τα παιχνίδια (ψυχοκινητικά, μουσικοκινητικά κ.α.) τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γυμναστούν, να ψυχαγωγηθούν αλλά και να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την ευγενή άμιλλα και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους (Vygotsky, 1978), συμμετέχοντας κατά τη διάρκεια της ώρας της Φυσικής Αγωγής, όπως στην προκειμένη περίπτωση.

Αρχική διαπραγμάτευση

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι η ολιστική και κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος. Βασική θέση της ολιστικής προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν όταν τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν ενεργά. Ο γραμματισμός αναπτύσσεται σφαιρικά και όχι γραμμικά, μέσα σε ένα εμπλουτισμένο, φυσικό και αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν (Μιχάλογλου κ.α., 2015).

Προσεγγίσαμε τη γλωσσική ποικιλομορφία μέσω του χορού, της κίνησης και της μουσικής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σκοπός του χορού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα του παιδιού, της αισθητικής του εκτίμησης, της προσωπικότητας και της κοινωνικής του συμπεριφοράς. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη ολοκληρώνεται με την κατάκτηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, που επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη της εκφραστικής και ερμηνευτικής κίνησης (Φ.Α. Α΄ & Β΄ δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, σ. 34 - 39).

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σε επίπεδο δομής και μεθοδολογίας πάνω στις αρχές της προσέγγισης «Αφύπνιση στις γλώσσες». Μέσα από τις δραστηριότητες της «Αφύπνισης στις γλώσσες», οι μαθητές διερευνούν, ανακαλύπτουν και βιώνουν άγνωστα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία κάνοντας υποθέσεις πάνω στη σημασία τους και στην προέλευσή τους, παρατηρώντας περισσότερο τη συστηματική εμφάνιση ομοιοτήτων (Δαμάσκου, 2012).

Στόχοι-Στρατηγικές-Δεξιότητες

Γνωστικοί στόχοι (FREPA του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών – Δαμάσκου, 2015)

- Να ξέρουν ότι η γλώσσα αποτελείται από σημεία που συγκροτούν ένα σύστημα.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος είναι φτιαγμένος από γράμματα και ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να γραφτεί και να διαβαστεί.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα.
- Να ξέρουν ότι υπάρχουν κι άλλες μορφές επικοινωνίας εκτός από τη γλωσσική (ότι η γλωσσική επικοινωνία δεν είναι παρά μία από τις μορφές επικοινωνίας).
- Να εξοικειωθούν με λέξεις καθημερινής χρήσης, όπως ο χαιρετισμός και να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους.
- Να ευαισθητοποιηθούν στη γλωσσική ποικιλομορφία.

Γνωστικοί στόχοι (Γλωσσικοί)

- Να αναγνωρίζουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης.
- Να γνωρίσουν σταδιακά κάποια γράμματα και στη συνέχεια τα ονόματά τους.
- Να αναγνωρίζουν, προφέρουν και διαβάζουν τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας.

- Να γράφουν αρχικά το όνομά τους και να βρίσκουν κι άλλες λέξεις που να αρχίζουν από τα γράμματα αυτά.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος είναι φτιαγμένος από γράμματα και ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να γραφτεί και να διαβαστεί.

Επικοινωνιακοί - Κοινωνικοί στόχοι

- Να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και αυτοπειθαρχία.
- Να καλλιεργήσουν την αυτενέργεια, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.
- Να αντιλαμβάνονται τους κανόνες που διέπουν άτυπα τις ομαδικές δραστηριότητες και να εξοικειωθούν με την εκτέλεση ομαδικών και ανά ζεύγη δραστηριοτήτων.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Να νιώσουν τα παιδιά τη διαδικασία της μάθησης ως μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που τα αφορά και τα περιλαμβάνει.
- Να ενδυναμωθούν μέσα σε ένα περιβάλλον που θα τα πείθει καθημερινά ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ενισχύοντας τις προσπάθειές τους, εστιάζοντας στο τι μπορούν και γνωρίζουν και όχι στο τι θα τους μάθουμε εμείς.
- Να ενισχυθεί η επικέντρωση της προσοχής.
- Να βελτιωθεί η οπτική και αντιληπτική ικανότητα και να ενισχυθεί η μνήμη.

Διαδικασία – στάδια εφαρμογής

1η Δραστηριότητα – Ζέσταμα, ενεργοποίηση σώματος.

Στην αρχή για ζέσταμα και κινητοποίηση κινούνται ελεύθερα στο χώρο χωρίς να ακουμπήσουν ο ένας τον άλλον και με τη συνοδεία της μουσικής. Μόλις σταματήσει η μουσική μένουν και αυτά ακίνητα. Εξηγούμε ότι κάθε φορά που θα σταματάει η μουσική θα ζητάμε κάτι άλλο να κάνουν. Να σταματήσουν με τα πόδια ανοιχτά, με τα χέρια ψηλά και πολλά ακόμη παραγγέλματα. Έτσι θα εξοικειωθούν και όλα τα παιδιά, ακόμη κι εκείνα που δεν αντιλαμβάνονται καλά τον ελληνικό λόγο, με τις διάφορες εντολές και με ποιες κινήσεις του σώματος συνδέονται.

2η Δραστηριότητα – Γνωριμία με τον ρυθμό, με τα ζώα - Εξοικείωση με χαιρετισμούς και συναισθήματα

Ενώ συνεχίζει να παίζει η μουσική, ζητάμε από τους μαθητές να περπατήσουν αργά όπως η χελώνα, με βαριά αργά βήματα όπως ένας ελέφαντας, γρήγορα με μικρά βήματα σαν ποντικάκι, να πηδήξουν σαν τον λαγό, να περπατήσουν χαρούμενοι λυπημένοι, κουρασμένοι και πολλά άλλα.
Στο επόμενο σταμάτημα της μουσικής χαμογελάει στο απέναντι παιδάκι που θα συναντήσει και στο επόμενο θα χαιρετήσει και θα πει «γεια» στο παιδάκι που θα έχει σταματήσει δίπλα του.

3η Δραστηριότητα – Γνωριμία με το ελληνικό αλφάβητο

Απλώνουμε στο πάτωμα τις κάρτες της αλφαβήτου. Όλα τα γράμματα συνοδεύονται από μία εικόνα που λειτουργεί ως παράδειγμα λέξης που αρχίζει από το συγκεκριμένο γράμμα. Οι συγκεκριμένες κάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αναγνώριση και εμπέδωση των γραμμάτων της αλφαβήτας αλλά και για διάφορα παιχνίδια. Ο στόχος εδώ είναι να υπάρξει συνειρμός γράμματος – εικόνας.

Ζητάμε από τους μαθητές να κινηθούν με το ρυθμό της μουσικής ανάμεσα από τις καρτέλες χωρίς να πατήσουν τα γράμματα. Μόλις σταματήσει η μουσική, όλα τα παιδιά πρέπει να πάνε στην καρτέλα που έχει το πρώτο γράμμα του ονόματός τους.
Η μουσική αρχίζει ξανά, οι μαθητές χορεύουν ανάμεσα στα γράμματα και όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά πρέπει να πάνε στο πρώτο γράμμα του επιθέτου τους. Μπορούμε να ρωτήσουμε όσα περισσότερα πράγματα μπορούμε να φανταστούμε σε σχέση με τα γράμματα.

Στο τέλος μόλις σταματήσει η μουσική, το κάθε παιδί διαλέγει όποια κάρτα του αρέσει και μας λέει το γράμμα που διάλεξε και γιατί. Για παράδειγμα: Πήρα το Λ: Λιοντάρι γιατί αγαπώ αυτό το ζώο επειδή είναι δυνατό.

4η Δραστηριότητα: Παιχνίδια συναισθημάτων με μουσική - Αλφάβητο με τα συναισθήματα

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι συναισθημάτων θα βάλουμε τραγούδια και θα εξερευνήσουμε τα συναισθήματα. Σηκωνόμαστε όρθιοι και χορεύουμε στην αρχή μαζί με τα τραγούδια την πρώτη φορά.

Την δεύτερη φορά, προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τα συναισθήματα που εκφράζει η μουσική στο πρόσωπο μας. Μετά την δεύτερη φορά, βάζουμε πάλι τα τραγούδια αν θέλουμε, ώστε να μιμηθούμε κάποιο ζώο όπως έχουμε μάθει στη δεύτερη δραστηριότητα ή κάποιον χαρακτήρα ή καθόμαστε απλά και μιλάμε για κάθε ένα τραγούδι και πως μας έκανε να αισθανθούμε ή τι αισθήματα μας προκάλεσε.

Στο τρίτο στάδιο σκορπίζουμε το αλφάβητο που έχει λέξεις με συναισθήματα. Λίγο δύσκολο βέβαια για τους μαθητές να γνωρίσουν λέξεις όπως Ζ: Ζηλιάρης ή Σ:Στεναχωρημένος γιατί είναι λίγο πιο σύνθετες και περίπλοκες. Σίγουρα όμως μαθαίνουν μέσα από αυτό να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και σε επόμενο στάδιο κάθε μαθητής διαλέγει μία κάρτα και με παντομίμα προσπαθεί να δείξει στα υπόλοιπα παιδιά ποιο συναίσθημα με ποια λέξη κρύβεται.

5η Δραστηριότητα – Ο χορός των γλωσσών

Στη συνέχεια, λοιπόν, αναζητήσαμε στο διαδίκτυο άλλα αλφάβητα. Διαπιστώσαμε ομοιότητες και διαφορές. Κάποια έχουν κοινά γράμματα, κάποια είναι σαν σχέδια «ακαταλαβίστηκα» (κινέζικα, αραβικά).

Επίσης είδαμε κι άλλους χαιρετισμούς. Μελετήσαμε και παρουσιάσαμε μεταξύ μας τις κάρτες από τη δραστηριότητα 'ΚΑΛΗΜΕΡΑ-Γεια σας' από το Teach for Integration Capacity Building Programme (https://www.teach4integration.gr/), όπου ο κάθε μαθητής με τη σειρά είχε μία κάρτα με έναν χαιρετισμό από μια χώρα και τον διάβαζε φωναχτά, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να μαντέψουν τη γλώσσα στην οποία ανήκει ο χαιρετισμός και ύστερα ο καθένας προσπαθεί να τον συγκρατήσει στο μυαλό του ή να τον μάθει απέξω.

Τα παιδιά επανέρχονται στην αρχική κινητική δραστηριότητα και κινούνται ελεύθερα στο χώρο και μένουν ακίνητοι όταν σταματήσει η μουσική. Στο επόμενο σταμάτημα θα χαμογελάσουν το διπλανό τους, στο επόμενο θα χαιρετήσουν με το χέρι και τέλος όταν σταματήσουν θα πουν «γεια» στη γλώσσα που έχουν μάθει στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η τελευταία διαδικασία θα επαναληφθεί αρετές φορές έτσι ώστε να σταματήσουν με άλλους μαθητές απέναντι κάθε φορά και να μάθουν αρκετούς χαιρετισμούς. Έτσι επιτυγχάνουμε καλύτερη εμπέδωση των λέξεων αυτών τουλάχιστον σε προφορικό επίπεδο. Στο τέλος της δραστηριότητας, χαλαρώνουμε σε κύκλο με μουσική και ρωτάμε τους μαθητές πόσους χαιρετισμούς θυμούνται να μας πουν.

6η δραστηριότητα: Δημιουργία ακροστιχίδας με τα αρχικά του ονόματός τους και αξιολόγηση της διδασκαλίας

Στο φύλλο εργασίας που τους δίνουμε γράφουν το όνομα τους κάθετα και προσπαθούν να γράψουν λέξεις ή και προτάσεις, αν δυσκολεύονται, που να ξεκινάνε από το κάθε γράμμα του ονόματός τους. Στη συνέχεια στο φύλλο εργασίας μπορεί να υπάρχει και μια μικρή χαρακτηριστική αξιολόγηση για όλο το μάθημα και τη διαδικασία σχετικά με το πόσο τους άρεσε με χαρακτηριστικές φατσούλες συναισθημάτων.
Σημείωση: Μπορούν επίσης για κάθε γράμμα να ζωγραφίσουν κάτι και να κάνουμε σε επόμενο μάθημα μια ιστορία ή ένα ebook. Επίσης μπορούμε να προσπαθήσουμε να το δραματοποιήσουμε ή να το χορέψουν.

Αποτίμηση της εφαρμογής

Οι μαθητές παίξανε με μεγάλο ενθουσιασμό και φάνηκαν να απόλαυσαν πάρα πολύ τη δραστηριότητα. Συνειδητοποίησαν τον τρόπο λειτουργιάς συγκεκριμένων στοιχείων της γλώσσας και του αλφάβητου. Ανέπτυξαν τη φαντασία και την καλλιτεχνική τους έκφραση καθώς και τη θετική τους στάση απέναντι στην τέχνη, στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και στην εκμάθηση γλωσσών. Μέσα από τα υπόλοιπα κινητικά παιχνίδια συνειδητοποίησαν κάποιους χαιρετισμούς και εξέφρασαν συναισθήματα με το σώμα τους και έμαθαν τις λέξεις που αντιστοιχούν σε αυτά. Ο συνδυασμός της μη λεκτικής με τη λεκτική επικοινωνία, με την κινητοποίηση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και την ευαισθητοποίηση τους στη γλωσσική ποικιλομορφία έδωσε μια άλλη διάσταση στην αφύπνιση των μαθητών στις γλώσσες.

Επίλογος

Ο γραμματισμός των παιδιών ενώ στην αρχή ως όρος ήταν στενά συνδεδεμένος με τον αλφαβητισμό, δηλαδή την απόκτηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης, καθιστώντας τον στατικό, απέκτησε σταδιακά κοινωνικές διαστάσεις και σήμερα έχει μια ευρεία έννοια που σχετίζεται με την εξοικείωση του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε πιο σύνθετα συστήματα επικοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016). Μέσα από όλες τις δραστηριότητες του σεναρίου η προσέγγιση του αρχικού γραμματισμού των μαθητών μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, αναπτύσσονται δεξιότητες, καλλιεργούνται αξίες και διαμορφώνονται στάσεις. Από όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα. Η συστηματική αξιοποίηση του χορού από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα χρειάζεται οπωσδήποτε ιδιαίτερη εξοικείωση αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να γίνει από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό που θα ήθελε να δοκιμάσει και να εμπνεύσει τους μαθητές του. Ο χορός αποτέλεσε ένα πολυχρηστικό εργαλείο για την διαπολιτισμική σύνδεση αλλά και ένα ωφέλιμο μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Chatzidaki, A. (2015). Axiopoiontas tin polyglossia kai tin polypolitismikoti-ta tou scholeiou mesa apo tin prosengisi tis «glossikis epignosis» (language awareness/ eveil aux langues). Sto Tzakosta, M. (epim.). *Glossiki ekmathisi kai didaskalia se polypolitismika perivallonta: ensomatosi tis glossikis apoklisis kai tis glossikis poikilias stin taxi*. (sel. 90 – 110). Athina: Gutenberg-Dardanos.

Damaskou, E. (2012). «I chrisi tou Diadiktyou os pigi didaktikou ylikou gia tin 'Afypnisi stis glosses': Meleti periptosis sto mathima ton Gallikon». Ston tomo praktikon tou 15o Diethnous Synedriou, *«Diapolitismikotita, Dioikisi tis Ek-paidefsis, Oikonomiki Krisi kai ta Ellinika os Xeni Glossa»*, Panepistimio Pa-tron, PTDE, Patra.

Huizinga, J. (1989). *O anthropos kai to paichnidi*. Homo ludens. Gnosi. Athina.

Kappas, Chr. (2006). *O rolos tou paichnidiou stin Paidiki Ilikia*. Athina: Atrapos.

Michaloglou Th., Xefteri E. & Douvli G.(2015). *Kales praktikes stirixis tis prosvasis sto scholeio Odigos gia ti didaskalia tou archikou grammatismou*, Thessaloni-ki 2015

Ntinas, K. & Goti, E. (2016). O Kritikos Grammatismos sti Scholiki Praxi: Archi-zontas apo to Nipiagogeio…, Athina: Gutenberg.

Odigos ekpaideftikou gia to Choro – Kinisi [Sto Plaisio ton drastiriotiton Aisthitikis Paideias gia oles tis vathmides tis Ypochreotikis Ekpaidefsis], (2011). Anaktithike 15 Oktovriou 2022 http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10834

Riga, V.(2001). *I Somatiki Ekfrasi sto Nipiagogeio kai to Dimotiko scholeio.* Athina: Typothito

Vygotsky, L. (1978). T*he Role of Play in Development* (pp. 92-104). In Mind in society (Trans. M.Cole). Cambridge: MA Harvard University Press.

Fysiki Agogi A΄ & V΄ dimotikou, Vivlio Ekpaideftikou, Ypourgeio Ethnikis Pai-deias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto, OEDV

Ypourgeio Paideias, Paidagogiko Institouto, *Diathematiko Eniaio Plaisio Pro-grammaton Spoudon (D.E.P.P.S) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S) gia tin Ypochreotiki Ekpaidefsi,* Prospelastike 7 Oktovriou 2022 http://www.pi-schools.gr/programs/depps/
http://ebooks.edu.gr/info/cps/26deppsaps_FisikisAgogis.pdf

Οι ερευνητές των μικροπλαστικών – Ένα STEAM έργο για μαθητές δημοτικού

Σταυρούλα Σκιαδά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86
Ιωάννης Μακρής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Έναν αόρατο κίνδυνο για την βιοποικιλότητα της Μεσογείου και την ανθρώπινη υγεία αποτελούν τα μικροπλαστικά, τα θραύσματα δηλαδή των πλαστικών με μέγεθος έως 5 χιλιοστά, καθώς εισέρχονται στην τροφική αλυσίδα. Στο εφαρμοσμένο αυτό διδακτικό σενάριο, μαθητές της ΣΤ' τάξης υλοποίησαν ένα διαθεματικό έργο βασισμένο στη μεθοδολογία STEAM, με σκοπό να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις καταστροφικές συνέπειες της ευρείας διάδοσης των μικροπλαστικών στα θαλάσσια οικοσυστήματα. Οι μαθητές κατανόησαν έννοιες, όπως βιοδιάσπαση, μικροΐνες, ρυπαντής, πλαστική σούπα κ.α. και γνώρισαν τις πηγές προέλευσης και τις κατηγορίες των μικροπλαστικών. Επιπρόσθετα, μέσα από τη χρήση μίας εφαρμογής Επιστήμης των Πολιτών και μέσα από πειράματα στο εργαστήριο Χημείας συμμετείχαν σε μία σημαντική επιστημονική έρευνα σχετικά με την ύπαρξη μικροπλαστικών σε προϊόντα καθαρισμού και ατομικής υγιεινής. Τέλος, η εκτέλεση παρόμοιων πειραμάτων σε υπαίθριο χώρο, η συγκομιδή και ανακύκλωση πλαστικών απορριμμάτων συνέβαλε στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης και της οικολογικής παιδείας των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: μικροπλαστικά, Επιστήμη των Πολιτών, μεθοδολογία STEAM, τροφική πρόσληψη μικροπλαστικών

The microplastics detectives – A STEAM project for primary school students

Stavroula Skiada, Computer Science teacher
Ioannis Makris, Primary teacher, M.Ed.

Abstract

The unique biodiversity of the Mediterranean Sea and the human health are threatened by the microplastics, plastic particles smaller then 5mm, that transfer up the food chain from plankton to humans. At this learning scenario, students of the 6th grade implemented an interdisciplinary project of the STEAM methodology to get acquainted and become aware of the adverse effects of the widespread presence of microplastics in marine ecosystems. The students gained a basic understanding of biodiversity, plastic soup, pollutants, microfibres etc. and the variety of sources that plastic particles can be originated from. Additionally, by using a citizen science app and through experimentation in the chemistry lab, they became citizen scientists while they were participating in meaningful scientific research about microplastics (microbeads) in cosmetic products. Finally, an outdoor activity to a nearby lake (experiments and plastic waste recycling) improved students' environmental consciousness and ecological literacy.

Key-Words: microplastics, Citizen science, STEAM methodology, ingestion of microplastics

Εισαγωγή

Οι οικολογικές συνέπειες των μικροπλαστικών στο θαλάσσιο περιβάλλον απασχολούν όλο και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον των ερευνητών καθώς τα ανθρωπογενή αυτά υπολείμματα συσσωρεύονται διαρκώς στα ιζήματα του θαλάσσιου πυθμένα και στην στήλη του νερού των θαλασσών της Μεσογείου. Πρόκειται για σωματίδια πολυμερούς σύστασης, μεγέθους μέχρι 5 χιλιοστά, σφαιρικής μέχρι και ινώδους μορφής (Thomson, 2015) που προέρχονται από διάφορες πηγές και διακρίνονται κυρίως σε πρωτογενή και δευτερογενή: τα πρωτογενή μικροπλαστικά είναι βιομηχανικά κατασκευασμένα μικρά σφαιρίδια, που προστίθενται σε εμπορικά προϊόντα καλλυντικής περιποίησης, ενώ τα δευτερογενή προκύπτουν από τη σταδιακή αποσύνθεση απορριπτόμενων πλαστικών συσκευασιών (Andrady, 2011).

Η απελευθέρωση των μικροπλαστικών στο περιβάλλον μέσω των αποχετεύσεων, της ρύπανσης των ακτών και της απορροής από το οδικό δίκτυο, συμβάλλει στη συσσώρευσή τους στην υδάτινη στήλη και κατά συνέπεια στο στομάχι και στους ιστούς ζώων, όπως ψάρια και οστρακοειδή, που τελικά καταλήγουν στον ανθρώπινο οργανισμό (Galloway and Lewis, 2016). Τα μικροπλαστικά επομένως εισέρχονται στη βάση της τροφικής αλυσίδας επηρεάζοντας τη φυσική κατάσταση του ζωοπλαγκτόν (Bhattacharya et al., 2010) αλλά απορροφώνται και από οργανισμούς στα ανώτερα επίπεδα της τροφικής αλυσίδας αφού τα καταναλώνουν παθητικά ως τροφή (Mucha, 2015).

Στη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου «Οι ερευνητές των μικροπλαστικών», εφαρμόστηκε η διδακτική μεθοδολογία STEAM σε συνδυασμό με καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως προσαρμοστικότητα, επικοινωνία, λογική και συστηματική σκέψη (NRC, 2010). Οι μαθητές έκαναν χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής και Χημείας και εξερεύνησαν τον ιστό προκειμένου να πληροφορηθούν σχετικά με τα μικροπλαστικά, τις πηγές προέλευσής τους, τις κατηγορίες τους και τις καταστροφικές τους συνέπειες στα διάφορα οικοσυστήματα. Ερεύνησαν μέσω πειραμάτων την ύπαρξη μικρών σφαιριδίων (microbeads) σε προϊόντα καλλυντικής περιποίησης προσώπου (πρωτογενή μικροπλαστικά) και την ύπαρξη μικροϊνών και πλαστικών θραυσμάτων (δευτερογενή μικροπλαστικά) στο νερό της τεχνητής λίμνης του πάρκου της γειτονιάς τους. Έγιναν, επίσης, πολίτες επιστήμονες, και με χρήση των κινητών συσκευών του εργαστηρίου Πληροφορικής, ενήργησαν ως συνεισφέροντες σε μία επιστημονική έρευνα αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη, όπως ευκαιρίες για μάθηση, προσωπική απόλαυση και ικανοποίηση από την συνεισφορά τους (ECSA, 2015).

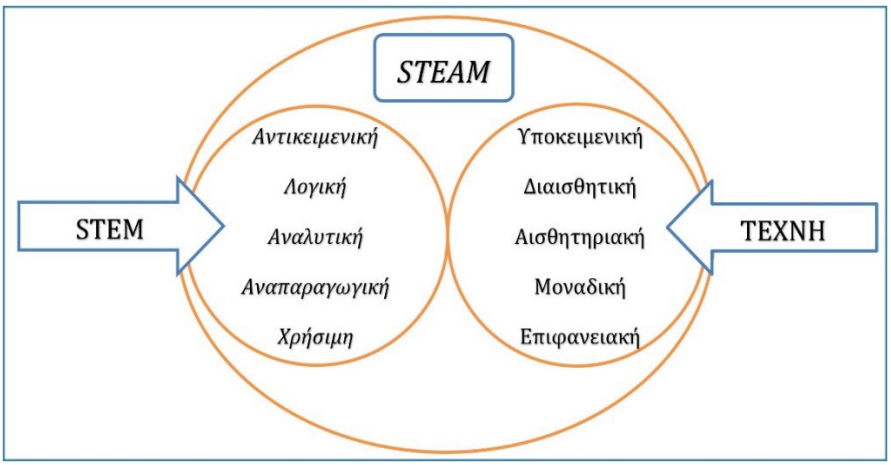
Με βάση τα παραπάνω, στο παρόν άρθρο επιχειρείται αρχικά η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίχθηκε το συγκεκριμένο έργο STEAM, στη συνέχεια

παρατίθενται οι φάσεις υλοποίησης με τους διδακτικούς τους στόχους και τέλος αναφέρονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μετά την ολοκλήρωση του έργου.

Θεωρητικό πλαίσιο - STEAM και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Ο John Dewey, ο πατέρας της αμερικανικής εκπαίδευσης, είχε αναφέρει το 1990: «*Δεν έχουμε μια σειρά από χωριστούς κόσμους, άλλος μαθηματικός, άλλος φυσικός, άλλος ιστορικός. Ζούμε σε έναν κόσμο, όπου όλες οι πλευρές συνδέονται, όλες οι σπουδές προέρχονται από σχέσεις του ενός μεγάλου κοινού κόσμου και καθώς το παιδί ζει σε μεταβαλλόμενη και ενεργητική σχέση με αυτόν τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά ενιαίες*».

Η μεθοδολογία STEM έρχεται να θέσει σε εφαρμογή τη σκέψη του Dewey καθώς αποτελεί μία διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τον συνδυασμό των φυσικών επιστημών, της τεχνολογίας, των επιστημών των μηχανικών και των μαθηματικών. Σχεδιάστηκε για να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η χρήση μηχανικών ή τεχνολογιών στην επιστημονική βάση των μαθητών (Karapanou, 2019). Ο όρος «STEAM» εμφανίζεται πρώτη φορά το 2012 όταν το Department of Digital, Culture, Media & Sports του Λονδίνου σε έκθεσή του αναφέρει ότι ο ρόλος της τέχνης είναι κρίσιμος σε μία σύγχρονη εκπαίδευση και πρέπει θέματα τέχνης να προστεθούν στα πεδία STEM και η ονομασία να αλλάξει σε STEAM (DCMS, 2013, παρ. 117). Η ένταξη των τεχνών αυξάνει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων φαντασίας και σύνθεσης, οδηγεί σε έναν ολιστικό τρόπο σκέψης ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η καινοτομία, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και η συμμετοχή των μαθητών στη βιωματική μάθηση (Roberts, 2012). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Sousa και Pilecki (2013), οι τέχνες και οι επιστήμες δεν ανταγωνίζονται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος χρειάζεται και την αντικειμενική (επιστήμες) αλλά και την υποκειμενική (τέχνες) θέαση του κόσμου προκειμένου να λάβει ορθές αποφάσεις.



Εικόνα 1: STEM + Τέχνη = STEAM – εμπνευσμένο από τον πίνακα των Sousa & Pilecki (2013)

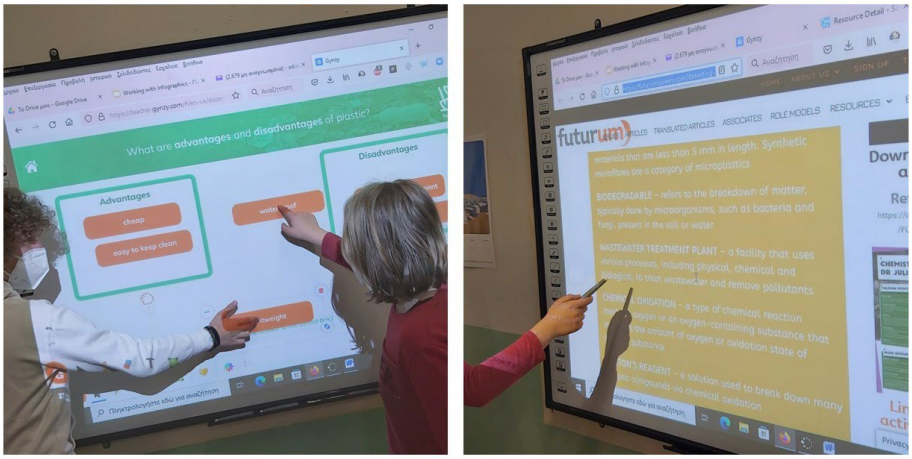
Ο συνδυασμός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου STEAM με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μαθαίνουν να σκέφτονται «έξω από το κουτί», να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να κατανοούν εύκολα τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται μεταξύ τους τα επιστημονικά πεδία του STEAM. Συγκεκριμένα, μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας και κυρίως της μαθητο-κεντρικής μεθόδου «Μάθησης βασισμένης σε έργο» (project-based learning), οι μαθητές επιτυγχάνουν μία αυτόνομη και ευρετική πορεία προς τη γνώση επιλύοντας προβλήματα του πραγματικού κόσμου σε αυθεντικές συνθήκες (Kokotsaki et al., 2016). Η προσέγγιση STEAM ευνοεί, επίσης, τη συνεργατική μάθηση (collaborative learning), μία σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογία κατά την οποία οι μαθητές, ως μέλη μίας ομάδας, νιώθουν αποδοχή, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, σέβονται τη διαφορετικότητα και γενικότερα αναπτύσσουν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες (Samara, 2008). Τέλος, η υπαίθρια εκπαίδευση (outdoor learning) αποτελεί μία εμπειρική εκμάθηση μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα υπαίθρια περιβάλλοντα (Priest, 1986). Σε συνδυασμό με τη μεθοδολογία STEAM, η υπαίθρια εκπαίδευση συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου με φυσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη, καθώς μέσα από τις υπαίθριες δραστηριότητες-πειράματα παρέχονται ευκαιρίες διασύνδεσης της γνώσης με την πραγματικότητα και ενισχύεται η σχέση μεταξύ των μαθητών και του φυσικού περιβάλλοντος (Hattie et al., 1997).

Στο διδακτικό σενάριο, που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, εφαρμόστηκαν όλες οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσα στα πλαίσια της STEAM μεθοδολογίας. Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του έργου, οι διδάσκοντες είχαν ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό και ενθάρρυναν τους μαθητές να εξερευνούν και να πειραματίζονται δημιουργώντας μία αυθεντική παιδαγωγική σχέση. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν μέσα από την ολοκλήρωση ενοτήτων, στις οποίες επιμερίστηκε το πρόγραμμα μας.

Ενότητες υλοποίησης

Γνωριμία με τα μικροπλαστικά

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που επιτεύχθηκαν στο πρώτο στάδιο δραστηριοτήτων του προγράμματος ήταν η γνωριμία και η κατανόηση από τους μαθητές εννοιών όπως κλιματική αλλαγή, «πλαστική σούπα», πλαστικά απόβλητα κ.α., μέσα από τη χρήση των διαδραστικών online μαθημάτων του οργανισμού Life Terra. Με τη μελέτη του λεξικού Χημείας της δόκτορος Julie Peller (https://futurumcareers.com/detecting-microplastics-in-a-great-lakes-watershed-with-undergraduate-students), οι μαθητές εισήχθησαν στην επιστήμη της Χημείας μαθαίνοντας όρους όπως βιοδιάσπαση, μικροΐνες, ρυπαντής και κατακερματισμός.



Εικόνα 2: Μελετώντας το λεξικό Χημείας και τα online μαθήματα της Life Terra

Παρακολουθώντας και απαντώντας στις ερωτήσεις του διαδραστικού βίντεο «Η ιστορία του πλαστικού» σχετικά με τον κύκλο ζωής, τις αιτίες και τις συνέπειες της παγκόσμιας κρίσης της πλαστικής ρύπανσης, οι μαθητές απέκτησαν μια ολοκληρωμένη γνώση και διαμόρφωσαν τη δική τους άποψη σε ότι αφορά στις καταστροφικές συνέπειες των πλαστικών στο περιβάλλον και κυρίως των πλαστικών μίας χρήσης. Τέλος, οι μαθητές σε ομάδες, με βάση τις αρχές της διερευνητικής μάθησης (Bruner, 1966), αναζήτησαν στον ιστό πληροφορίες σχετικά με τα «κρυμμένα» μικροπλαστικά και τις κατηγορίες τους (μικροΐνες από συνθετικά ρούχα, μικροσφαιρίδια στα καλλυντικά προϊόντα, πλαστικά σωματίδια από διάσπαση μπουκαλιών). Σε έναν ψηφιακό τοίχο - padlet – «κρέμασαν» εικόνες, χρήσιμα άρθρα και διαδικτυακούς συνδέσμους, ανάλογα με την κατηγορία των μικροπλαστικών που είχε αναλάβει η ομάδα τους, και που αφορούσαν στις πηγές προέλευσης των κρυμμένων μικροπλαστικών και στις δυσάρεστες συνέπειες όχι μόνο στον ανθρώπινο οργανισμό αλλά και στον πλανήτη μας.

Συμμετοχή στην Επιστήμη των Πολιτών

Στον 21ο αιώνα παρέχεται η δυνατότητα για μία πραγματική σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική κοινότητα και στην εκπαίδευση μέσα από τη χρήση εφαρμογών στις κινητές συσκευές των μαθητών. Η Επιστήμη των Πολιτών (Citizen Science) αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του ενδιαφερόμενου κοινού σε δραστηριότητες επιστημονικής έρευνας. Μέσω της συνεργασίας επιστημόνων και πολιτών παράγεται νέα γνώση για την κοινωνία και την επιστήμη με τη συλλογή νέων στοιχείων και τη δημιουργία μίας τεράστιας βάσης δεδομένων (Vohland et al., 2021).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι της ενότητας αυτής επιτεύχθηκαν μέσω της προσέγγισης «εκμάθηση με πράξη» (learning-by-doing) (Gibbs, 1988). Οι μαθητές εγκατέστησαν στις κινητές συσκευές του εργαστηρίου Πληροφορικής την εφαρμογή της επιστήμης των πολιτών "*Beat the Microbead*", ανακάλυψαν και συνέλλεξαν στοιχεία ύπαρξης μικροπλαστικών στα προϊόντα καθαρισμού (με σάρωση των συστατικών τους) όχι μόνο του

σχολείου αλλά και του σπιτιού τους. Έτσι, αναγνώρισαν την αξία της συνεισφοράς στην επιστήμη, καλλιέργησαν τη συνεργασία και την επικοινωνία ενώ παράλληλα ενδυνάμωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων και εφαρμογών.

Εικόνα 3: Χρήση της εφαρμογής "Beat the microbead"

Τα αποτελέσματα της έρευνας τους κατεγράφησαν σε ειδικά φύλλα εργασίας ενώ ταυτόχρονα αποθηκεύτηκαν στη βάση δεδομένων της εφαρμογής μετατρέποντας τους μικρούς μαθητές σε ερασιτέχνες επιστήμονες που συνέβαλαν ενεργά στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Έρευνα για μικροπλαστικά μέσω πειραμάτων

Η ενότητα αυτή του προγράμματος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των κινήτρων των μαθητριών της ΣΤ΄ τάξης σε σχέση με τα επιστημονικά πεδία STEM. Ο γυναικείος πληθυσμός εμφανίζεται ως μειοψηφία στους κλάδους STEM δημιουργώντας την ανάγκη υποστήριξης των κοριτσιών στη συμμετοχή τους στις φυσικές επιστήμες, στη τεχνολογία, στη μηχανική και στα μαθηματικά (Katsakiori, 2017). Αυτό είναι σημαντικό να υιοθετηθεί από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ώστε να καλλιεργηθεί από νωρίς το ενδιαφέρον των μαθητριών και να διατηρηθεί και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και εργασιακής τους πορείας.

Μέσα από την ενεργό συμμετοχή επομένως των μαθητριών και την εφαρμογή της «μάθησης με πειραματισμό» (learning by experimentation) (Hawtrey, 2017), οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες της επιστημονικής μεθόδου και εμπειρία στη καταγραφή μετρήσεων και παρουσίαση αυτών. Επιπρόσθετα, οικοδόμησαν έννοιες όπως μάζα, διήθηση και φιλτράρισμα, εκτίμησαν την αξία της επιστημονικής μεθοδολογίας και ανακάλυψαν την αρετή της συνεργασίας μέσα από μία συλλογική πειραματική δράση για έναν συγκεκριμένο σκοπό.

Εικόνα 4: Πειράματα με καλλυντικά προϊόντα στο εργαστήριο

Συγκεκριμένα, η γυναικεία ομάδα πειραματισμού, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του εργαστηρίου Χημείας και ποσότητα από ένα προϊόν καθαρισμού και απολέπισης προσώπου, υπολόγισε σε γραμμάρια α) τη μάζα των μικροπλαστικών στην ποσότητα αυτή, β) τη μάζα των μικροπλαστικών που ένα άτομο παράγει σε ένα έτος με καθημερινή χρήση του προϊόντος και τέλος γ) το ποσοστό των μικροπλαστικών στη συνολική μάζα του προϊόντος. Οι μικρές επιστήμονες εφάρμοσαν τις μεθόδους της ανάμειξης, της διήθησης και της ζύγισης. Κάθε μαθητής κατέγραφε σε ειδικό φύλλο τα δεδομένα που του δίνονταν από την ομάδα πειραματισμού και συνέβαλε στον υπολογισμό των παραπάνω ποσών.

Υπαίθρια δραστηριότητα και Διάχυση

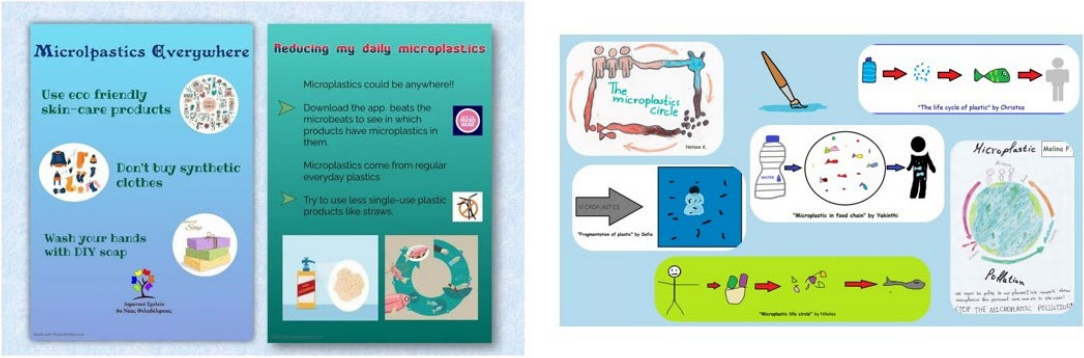
Με την επίσκεψη στη τεχνητή λίμνη του άλσους της Νέας Φιλαδέλφειας, τα πειράματα με το νερό της, τη συγκομιδή πλαστικών αποβλήτων και την ανακύκλωση τους, επιτεύχθηκαν σημαντικοί στόχοι της υπαίθριας μάθησης (outdoor learning) (Smith, 1970): οργάνωση κοινής προσπάθειας, ενίσχυση της ομαδικής εργασίας στη φύση με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικότητας, διασύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα και καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και της συναισθηματικής σύνδεσης με το περιβάλλον.

Οι μαθητές επανέλαβαν το πείραμα του εργαστηρίου χρησιμοποιώντας ποσότητα νερού από την τεχνητή λίμνη. Έχοντας μεταφέρει τα υλικά του εργαστηρίου Χημείας, και παίρνοντας ως παράδειγμα το πείραμα της δόκτορος Julie Peller του Πανεπιστημίου Valparaiso της Ιντιάνα στη λίμνη Michigan (https://futurumcareers.com/detecting-microplastics-in-a-great-lakes-watershed-with-undergraduate-students), προχώρησαν στη διήθηση συγκεκριμένης μάζας νερού και ανακάλυψαν φυσικά και εκεί την ύπαρξη μικροπλαστικών. Παράλληλα, μία άλλη ομάδα συγκέντρωσε πλαστικά απόβλητα από την περιοχή γύρω από τη λίμνη, τα οποία αργότερα ανακύκλωσε σε ειδικούς κάδους στο χώρο έξω από το σχολείο. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων (μάζα μικροπλαστικών σε gr), η μάζα των πλαστικών απορριμμάτων

και η υπολογιζόμενη συνολική μάζα κατεγράφησαν σε ειδικό φύλλο εργασίας.

Εικόνα 5: Πειράματα στη φύση και ανακύκλωση

Προσθέτοντας στους τέσσερις πυλώνες της μεθοδολογίας STEM την τέχνη (Art – STEAM), ενισχύεται η κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές και συνδέονται τα ενδιαφέροντά τους με τον πραγματικό κόσμο μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία (Tramonti & Tramonti, 2017). Έτσι, αποφασίστηκε η διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης με τη δημιουργία αφισών με θέμα τον κύκλο ζωής των πλαστικών, με infographics συμβουλών για μία ελεύθερη από πλαστικά ζωή και με ένα βίντεο των δραστηριοτήτων του προγράμματος ανά στάδιο υλοποίησης.



Εικόνα 6: Αφίσες και Infographics

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα «Οι ερευνητές των μικροπλαστικών» πρόσφερε οφέλη τόσο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν δημιουργικά και ανέπτυξαν δεξιότητες ψηφιακές αλλά και δεξιότητες ζωής μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων και ευκαιριών διερεύνησης και αναστοχασμού. Μέσα από τη διαθεματικότητα του έργου και την ολιστική προσέγγιση STEAM κατανόησαν τη συμβολή των επιστημών σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Η γνώση συνδέθηκε με την πραγματικότητα μέσω της

πολύπλευρης μελέτης και ανάλυσης του θέματος των μικροπλαστικών και της διεπιστημονικής συνεργασίας. Οι μαθητές ανέπτυξαν τις δυνατότητές τους (φυσικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές), αξιοποίησαν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης με καινούργια ερεθίσματα και βιώματα. Καλλιέργησαν δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσω της συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αναπτύσσοντας την κριτική και συνδυαστική σκέψη και δημιουργικότητα τους και υλοποιώντας δραστηριότητες επίλυσης ενός προβλήματος του πραγματικού κόσμου.

Σε ότι αφορά στα οφέλη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, ήταν πολυεπίπεδη η επίδραση του προγράμματος τόσο στην επαγγελματική τους εξέλιξη όσο και στην ικανοποίηση τους από την επίτευξη των διδακτικών στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αναπτύχθηκαν διεκπαιδευτικές σχέσεις μέσω της συνεργασίας στα πλαίσια εφαρμογής της μεθοδολογίας STEAM, ενδυναμώνοντας τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις προσωπικές τους σχέσεις. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στην υλοποίηση του διεπιστημονικού αυτού έργου αναβάθμισε τις δεξιότητές τους, ανέπτυξε τη δημιουργικότητα τους και εισήγαγε την καινοτομία και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andrady, A. L. (2011). Microplastics in the marine environment. Marine Pollution Bulletin, 62, 1596–1605

Bhattacharya, Priyanka & Lin, Sijie & Turner, J. & Ke, Pu. (2010). Physical Adsorption of Charged Plastic Nanoparticles Affects Algal Photosynthesis. J. Phys. Chem. C. 114. 16556.

Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

DCMS: Department for Culture, Media, and Sport (2013). Supporting the Creative Economy. Third Report of Session 2013–14. Volume I. TSO

ECSA (European Citizen Science Association) (2015). Ten Principles of Citizen Science. Berlin. http://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N

Galloway, T.S. and Lewis, C.N (2016). Marine microplastics spell big problems for future generations. Proceedings of the National Academy of Sciences, *113*(9), pp.2331- 2333.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T. and Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 1, 43-87.

Hawtrey, K. (2007). Using experiential learning techniques, Journal of Economic Education, Vol.38,pp.143–152

Karapanou, H. and Tzirou, I (2019). *STEAM in Preschool Education - Designing, implementing, and evaluating an educational program*.

Katsakiori, P. (2017). *Girls and STEM: design and implementation of an HTML & CSS learning environment to support girls at Computer Science* (Master's thesis, University of Peiraeus).

Kokotsaki, D., Menzies, V. and Wiggins, A. (2016). "Project-based learning: a review of the literature", Improving schools., 19 (3). pp. 267-277.

Mucha, T. (2015). «Microplastics in wastewater treatment plants and separation techniques. Diploma Thesis». Master Water Management and Environmental Engineering, University of Natural Resources and Life Sciences, Vienna

National Research Council (NRC). (2010). Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary. Washington, DC: National Academies Press.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, *17*(3), 13-15.

Roberts, A. (2012). A Justification for STEM Education. Technology and Engineering Teacher.

Samara, G. (2008). Collaborative Learning in kindergarten.

Smith, J. (1970). Where we have been – what we are – what we will become. *Journal of outdoor education*,1, 3-7.

Thompson, R.C. (2015) Microplastics in the Marine Environment: Sources,

Consequences and Solutions. In: Bergmann M., Gutow L., Klages M. (eds) Marine Anthropogenic Litter. Springer, Cham

Tramonti, L. & Tramonti, M. (2017). Enhancing STEM skills through the Art. In *Conference Proceedings. The Future of Education* (p. 114). libreriauniversitaria. it Edizioni.

Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M. & Wagenknecht, K. (2021). *The science of citizen science* (p. 529). Springer Nature.

«Πάλι θερμόμετρο μαμά;» Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Νοσηλευτική θεωρία για την ενότητα Θερμοκρασία σώματος

Βασιλική Ν. Τασούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, M.Sc.

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται αφορά στην ενότητα Θερμοκρασία σώματος του μαθήματος Ζωτικά Σημεία της ειδικότητας Β. Νοσηλευτών του τομέα Υγείας πρόνοιας & Ευεξίας στα ΕΠΑΛ. Η ενότητα πραγματεύεται βασικές έννοιες που σχετίζονται με την θερμοκρασία και τον πυρετό και το συγκεκριμένο σενάριο περιλαμβάνει ένα εξατομικευμένο μάθημα το οποίο χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. και το παρουσιάζει με ανεξάρτητα βήματα ώστε κάθε μαθητής να έχει την δυνατότητα να κατακτήσει την γνώση με τον δικό του ρυθμό. Για την αξιολόγηση του μαθήματος δημιουργήθηκαν ψηφιακές ασκήσεις κλειστού τύπου «πρακτικής-εξάσκησης» που ανήκουν στην συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης και προτείνονται για την εκμάθηση βασικών εννοιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ζωτικά σημεία, θερμοκρασία, θερμομέτρηση, πυρετός

"Thermometer? Not again mom!" Teaching scenario in the subject Theory of Nursing for the subject "Body Temperature"

Vasiliki N. Tasoula, Teacher of Nursing, MSc

Abstracts

The proposed teaching scenario concerns the section of Body Temperature of the course "Vital Signs" of the Nurse Assistants' specialty in the Health Care & Wellness sector of Vocational Schools. The module covers basic concepts related to temperature and fever and the present scenario includes a personalized lesson based on ICT which presents the material in steps and allows the student to conquer the knowledge individually at their own pace. For the evaluation of the course, closed-type "drill and practice" digital exercises were created in the spirit of behavioral learning theory, as they are recommended for the learning of basic concepts.

Key-Words: Vital signs, temperature, measurement, fever

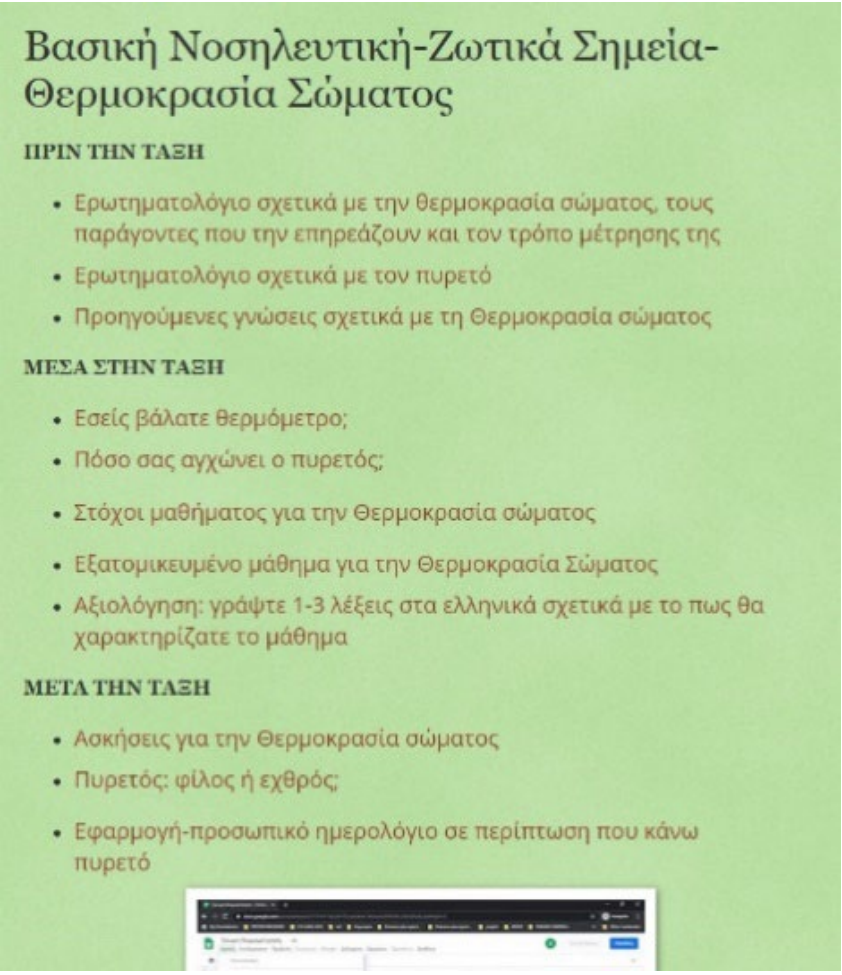
Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται θέτει στο επίκεντρο την θερμοκρασία του σώματος. Η μέτρησή της είναι μία συνηθισμένη διαδικασία που μας αφορά όλους. Όλοι έχουμε θερμομετρηθεί αρκετές φορές στην ζωή μας, έχουμε χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα θερμομέτρησης και έχουμε αναγκαστεί να επιλέξουμε αν θα ανησυχήσουμε, αν θα επικοινωνήσουμε με τον γιατρό μας, αν θα πάρουμε αντιπυρετικό. Ταυτόχρονα, η

θερμομέτρηση είναι μία διαδικασία η οποία ανήκει στην καθημερινή ρουτίνα του νοσηλευτικού προσωπικού και περιλαμβάνεται στον γενικότερο έλεγχο των Ζωτικών Σημείων των οποίων η ακριβής μέτρηση, εκτίμηση και καταγραφή τους βοηθά στην διάγνωση και στην εκτίμηση της κατάστασης του αρρώστου.

Το σενάριο έχει δομηθεί με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί ο κάθε μαθητής να κατακτά εξατομικευμένα τις νέες έννοιες με τον δικό του ρυθμό. Η πρόταση βρίσκεται αναλυτικά στον ακόλουθο σύνδεσμο (Εικόνα 1) και περιλαμβάνει:

- προετοιμασία πριν την τάξη με ερωτηματολόγια που έχουν δημιουργηθεί σε google form και έχουν σκοπό να ανιχνεύσουν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά την θερμοκρασία του σώματος και παραπομπές σε σχολικά βιβλία προηγούμενων τάξεων
- υλικό που θα χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη με τους στόχους του μαθήματος και μία εξατομικευμένη πρόταση,
- υλικό για μετά την τάξη με ενδιαφέρουσες συνδέσεις σχετικές με την πυρετοφοβία και κατευθυντήριες οδηγίες για την αντιμετώπιση του πυρετού στα παιδιά



Εικόνα 1

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Νοσηλευτική Θεωρία
Κεφάλαιο: Ζωτικά Σημεία
Ενότητα: Θερμοκρασία σώματος
Τάξη Β & Γ τάξη, ειδικότητα Β. Νοσηλευτών, τομέας Υγείας Πρόνοιας & Ευεξίας ΕΠΑΛ
Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Υλικοτεχνική υποδομή

Η/Υ, βιντεοπροβολέας, διαδραστικός πίνακας, Σύνδεση με το διαδίκτυο, Έξυπνα τηλέφωνα ή Η/Υ για κάθε μαθητή (για την αξιολόγηση), Σχολικό βιβλίο, Στυλό, ,3 λίστες ελέγχου πορείας του μαθητή (δίνονται από τον εκπαιδευτικό στην αρχή του μαθήματος), Σύνδεση μαθητών με την πλατφόρμα e me με τους κωδικούς του ΠΣΔ, αν θέλουμε να καταγραφούν τα αποτελέσματα-βαθμολογίες των ψηφιακών ασκήσεων. Σε διαφορετική περίπτωση μπορούν να γίνουν στην τάξη σε διαδραστικό πίνακα ή με απλή σύνδεση από το ιστολόγιο χωρίς καταγραφή αποτελεσμάτων-βαθμολογίας.
Πριν την έναρξη του μαθήματος δίνονται τυπωμένες στον μαθητή 3 λίστες στις οποίες μπορεί να σημειώνει ότι θέλει.
1η: Λίστα Ελέγχου πορείας του μαθήματος (Εικόνα 2) στην οποία γίνεται αναφορά για τις άλλες 2.
2η : τα 10+2 πράγματα (Εικόνα 3) που πρέπει να μάθει ο μαθητής για την θερμοκρασία
3η : τα 5 πράγματα (Εικόνα 4) που χρειάζεται να ξέρει ο μαθητής για τον πυρετό.

	Τι χρειάζομαι	Βάζω ένα ☑ όταν το κάνω
	Βιβλίο Νοσηλευτική Θεωρία Ι (σελίδες 68-70)	
	Tablet ή κινητό ή υπολογιστή με σύνδεση στο ίντερνετ στην σελίδα https://sindytasoula.blogspot.com/p/blog page_6.html	
	Να μάθω τα 10+2 πράγματα που πρέπει να ξέρω για την θερμοκρασία μου!	
	Να μάθω 5 πράγματα για τον πυρετό	
	Να συνδεθώ και να λύσω τις ασκήσεις	

Εικόνα 2: Λίστα ελέγχου

	Τα 10+2 πράγματα που πρέπει να ξέρω για την θερμοκρασία μου	Βάζω ένα ☑ όταν μπορώ να απαντήσω στην ερώτηση
	1. Τι είναι η θερμοκρασία του σώματος; (1ος χάρτης)	
	2. Μπορώ να πω παραδείγματα σχετικά με το πως παράγεται θερμοκρασία στο σώμα μου; (1ος χάρτης)	
	3. Μπορώ να πω πώς αποβάλλεται η θερμοκρασία από το σώμα μου; (1ος χάρτης)	
	4. Από ποιο σημείο του σώματος ρυθμίζεται η θερμοκρασία μου; (1ος χάρτης)	

Εικόνα 3: 10+2 πράγματα

	5 πράγματα που χρειάζεται να ξέρω για τον πυρετό	Βάζω ένα ☑ όταν το κάνω
	Να δίνω έναν ορισμό για τον πυρετό	
	Να συγκρίνω τους τρόπους θερμομέτρησης	
	Να δω τους πίνακες ανακοινώσεων: «Πότε μετρούμε την θερμοκρασία στο Νοσοκομείο»	
	«Πότε δε μετρούμε τη θερμοκρασία από το ορθό»	
	«Πότε δε μετρούμε τη θερμοκρασία από το στόμα»	

Εικόνα 4: 5 πράγματα

Σκοπός του μαθήματος

Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της σταθερότητας των ζωτικών σημείων και της ακριβούς μέτρησής τους, στη διάγνωση και εκτίμηση της κατάστασης του αρρώστου

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές μετά το τέλος του μαθήματος θα πρέπει να:

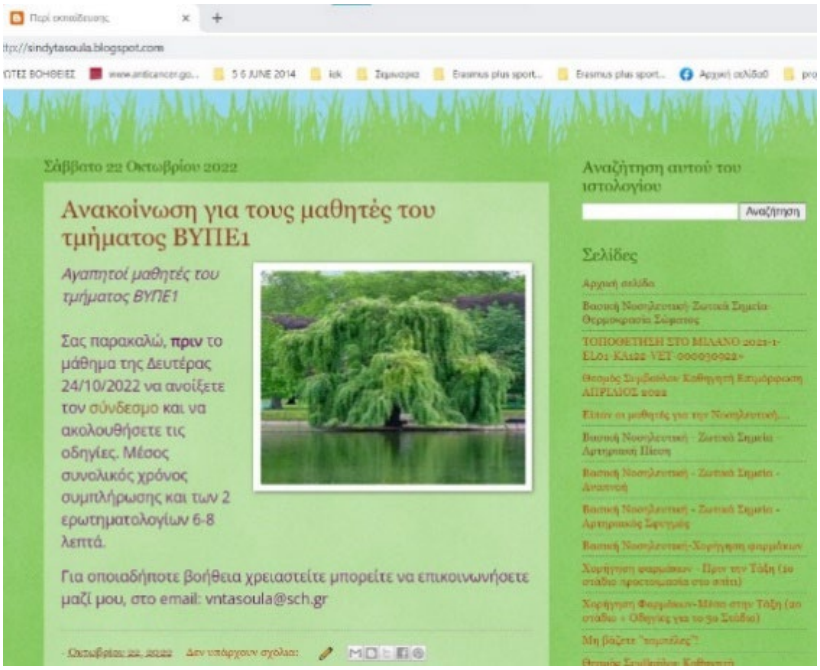
- εξηγούν πώς ρυθμίζεται η θερμοκρασία του σώματος χρησιμοποιώντας τους ακόλουθους όρους: ομοιόσταση, θερμορρυθμιστικό κέντρο, υποθάλαμος, παραγωγή θερμότητας, αποβολή θερμότητας
- ονομάζουν 10 παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του σώματος
- αναφέρουν τα σημεία από τα οποία γίνεται η μέτρηση της θερμοκρασίας του σώματος
- δίνουν έναν ορισμό για τον πυρετό
- αναφέρουν τις φυσιολογικές τιμές της θερμοκρασίας ανάλογα με το σημείο θερμομέτρησης και να εξηγούν πότε έχουμε υποθερμία, δεκατική πυρετική κίνηση, πυρετό ή υπερπυρεξία
- αξιολογούν-συγκρίνουν τους τρόπους θερμομέτρησης από την μασχάλη, το στόμα και το ορθό
- αναφέρουν πότε γίνεται λήψη της θερμοκρασίας του ασθενούς στο νοσοκομείο
- αναφέρουν σε ποιες περιπτώσεις αντενδείκνυται η θερμομέτρηση από το στόμα και σε ποιες από το ορθό

Στόχος σε επίπεδο στάσεων θα πρέπει να

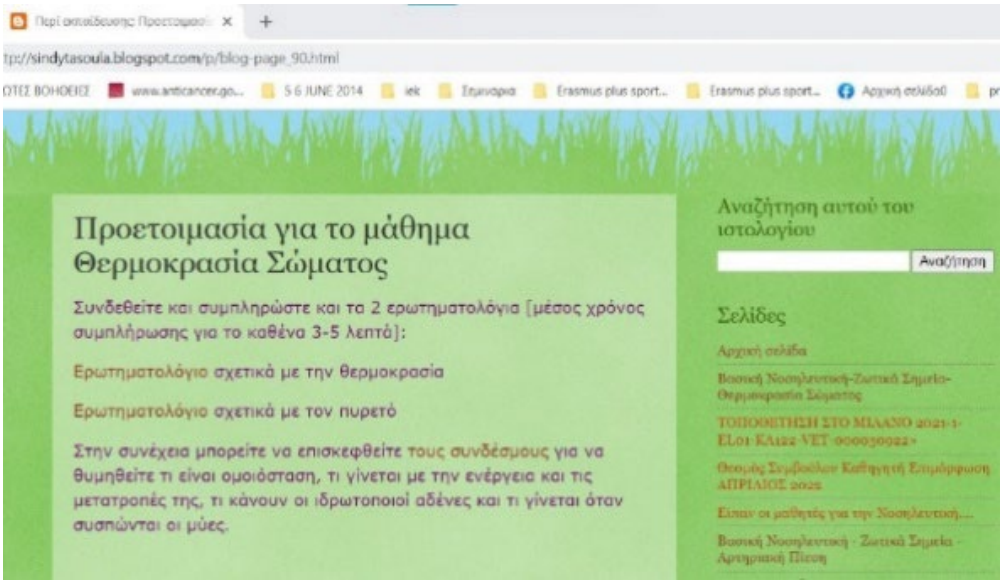
- σταματήσουν να φοβούνται αδιακρίτως τον πυρετό (πυρετοφοβία) και να τον αντιμετωπίζουν, όπως πρέπει, σαν αντίδραση του οργανισμού να αντιμετωπίσει τους παθογόνους μικροοργανισμούς.

Προετοιμασία πριν το μάθημα

Οι μαθητές ενημερώνονται (Εικόνα 5) πριν το μάθημα και καλούνται να επισκεφθούν τον ακόλουθο σύνδεσμο (Εικόνα 6) και να απαντήσουν στα διερευνητικά ερωτηματολόγια. Προαιρετικά μπορούν να δουν έννοιες που διδάχθηκαν σε προηγούμενες τάξεις.



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Περιγραφή σεναρίου

Εισαγωγή-Ενεργοποίηση-Πηγή αφόρμισης

Ξεκινάμε με δημιουργική αξιοποίηση των λαθών σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια:

Παρουσίαση αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και συγκεκριμένα τις απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

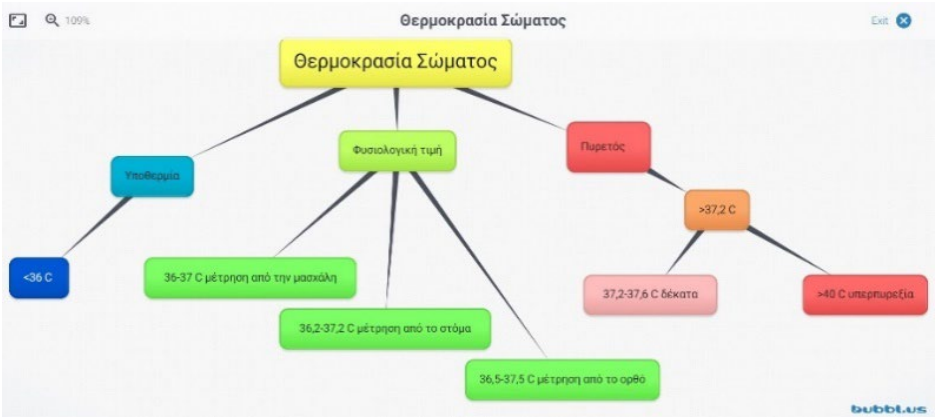
- Αν θεωρούν σχετικές τις ερωτήσεις με το θέμα και γιατί
- Αν θεωρούν επικίνδυνο τον πυρετό
- Κάθε πότε θερμομετρούνται όταν έχουν πυρετό
- Σε πόση ώρα θα ξαναπάρουν αντιπυρετικό αν ο πυρετός συνεχίσει να ανεβαίνει

και συζήτηση για το ρόλο των νοσηλευτών στην αντιμετώπιση του πυρετού.

Χρησιμοποιείται η διαλεκτική μέθοδος ώστε οι μαθητές να καταθέσουν την εμπειρία τους και τη γνώμη που έχουν σχηματίσει σχετικά με το ρόλο που πιστεύουν ότι παίζουν οι νοσηλευτές στην αντιμετώπιση του πυρετού και της πυρετοφοβίας. Με αυτό τον τρόπο συμμετέχουν ενεργητικά και αντιλαμβάνονται τη σημασία της ακριβούς μέτρησης της θερμοκρασίας και της σωστής εκτίμησής της.

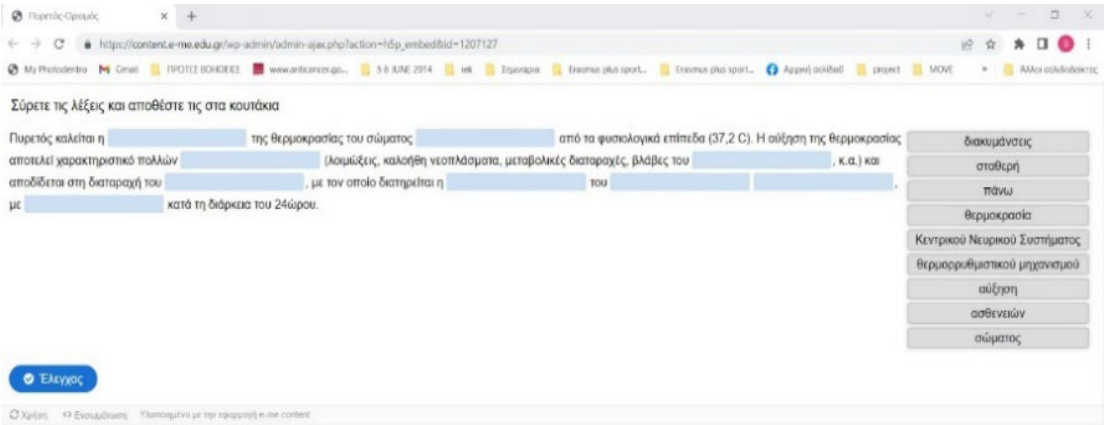
Στην συνέχεια προβάλλουμε τους 2 εννοιολογικούς χάρτες σχετικά με την θερμοκρασία (Εικόνα 7 και Εικόνα 8) τους οποίους ανοίγουμε σταδιακά αφού ζητήσουμε πρώτα από τους μαθητές να προσπαθήσουν να προσδιορίσουν τις αντίστοιχες έννοιες.

Εικόνα 7 1ος Εννοιολογικός χάρτης



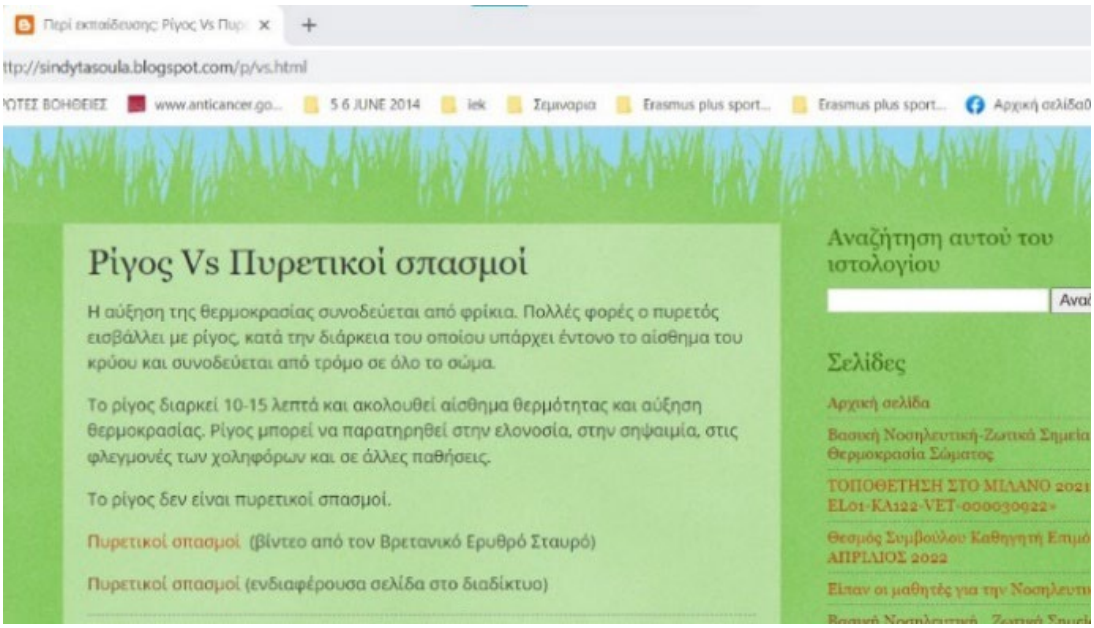
Εικόνα 8 2ος εννοιολογικός χάρτης

Στην συνέχεια δίνονται στοιχεία σχετικά με τον ορισμό του πυρετού με μία εφαρμογή «σύρε και άφησε» την οποία ένας μαθητής συμπληρώνει στον διαδραστικό πίνακα (Εικόνα 9). Τον ορισμό θα ολοκληρώσουν οι ίδιοι οι μαθητές.



Εικόνα 9 Ορισμός πυρετού

Κατόπιν αξιοποιούμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν πριν το μάθημα σχετικά με τους πυρετικούς σπασμούς και παρουσιάζουμε την διαφάνεια με το ρίγος και τους πυρετικούς σπασμούς (Εικόνα 10).



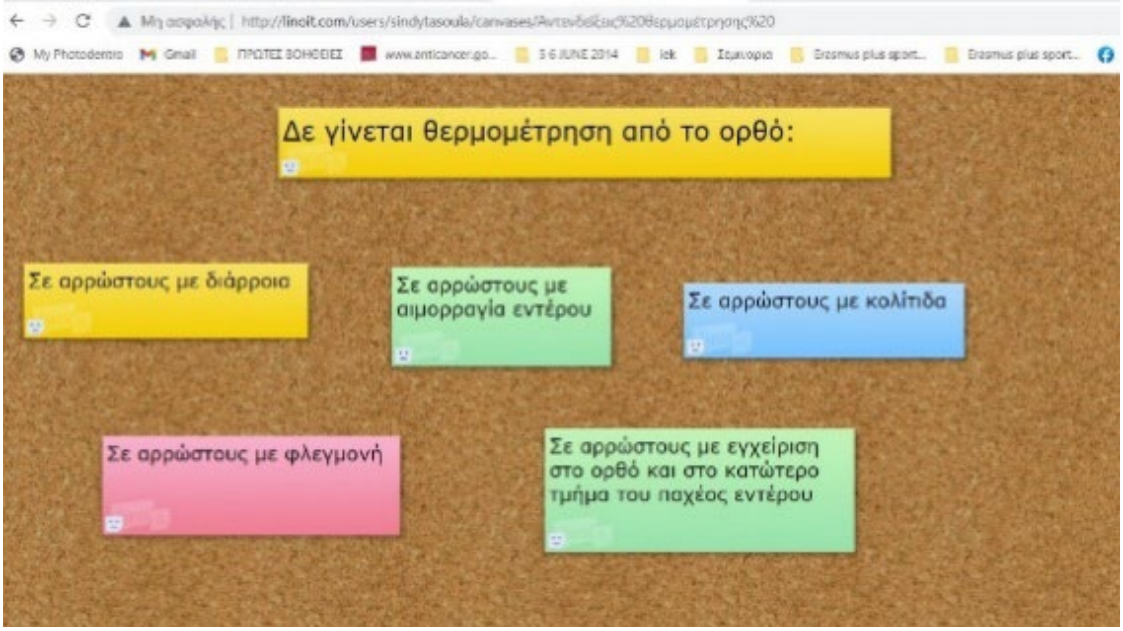
Εικόνα 10

Συζητούμε με τους μαθητές τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με τους τρόπους λήψης της θερμοκρασίας και κατόπιν παρουσιάζουμε τον πίνακα με την σύγκριση (Εικόνα 11).

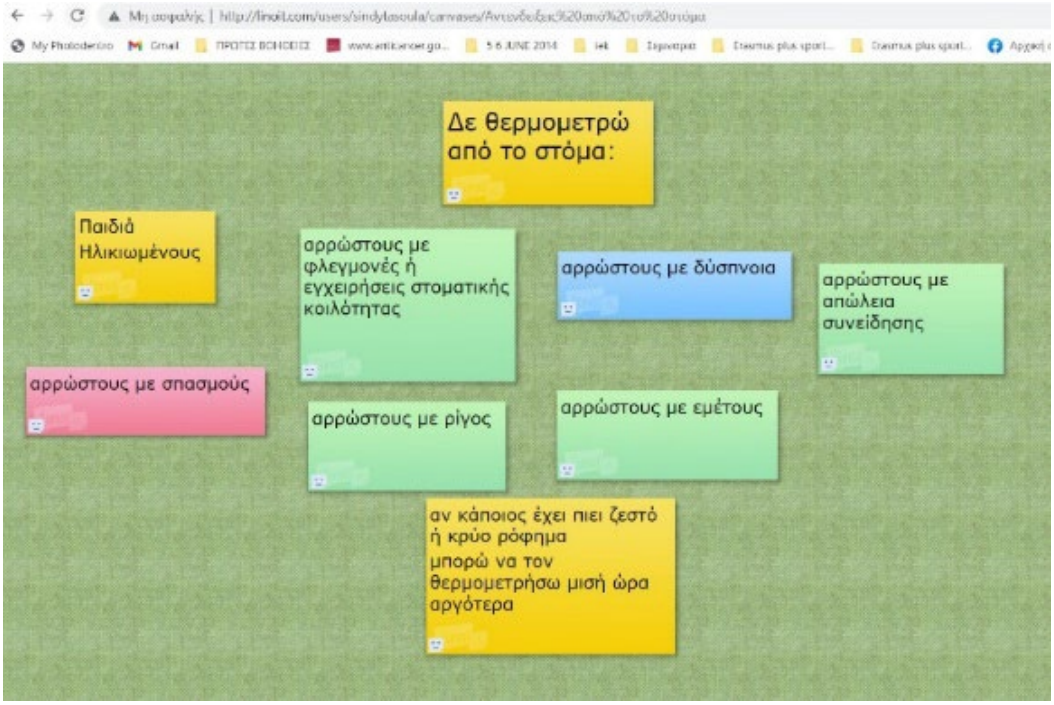
Σύγκριση τρόπων θερμομέτρησης			
Θερμομετρηση από την μασχάλη	**Θερμομετρηση από το στόμα**	**Θερμομετρηση από το ορθό**	**Θερμομετρηση από το αυτί**
Ευκολότερος αλλά λιγότερο ακριβής τρόπος. Χρειάζεται το απλό θερμόμετρο υδραργύρου (ή με όποιο άλλο οικολογικό υλικό έχει αντικατασταθεί) ή το ψηφιακό θερμόμετρο.	Καλύτερος με προϋποθέσεις. Χρειάζεται απλό ή ψηφιακό θερμόμετρο. Επηρεάζεται από την πρόσφατη λήψη ζεστού ή κρύου ροφήματος. Έχει αντενδείξεις.	Ακριβέστερος γιατί δεν επηρεάζεται από θερμοκρασία περιβάλλοντος, εύκολη αλλά άβολη τεχνική. Χρειάζεται απλό ή ψηφιακό θερμόμετρο ατομικό. Έχει αντενδείξεις. Συνίσταται μόνο σε νεογνά και βρέφη.	Εύκολος τρόπος αλλά θέλει τυμπανικό θερμόμετρο που μπορεί να μην διαθέτουμε.

Εικόνα 11

Τέλος τους ζητάμε να συνδυάσουν τα δεδομένα που έχουν σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την θερμοκρασία, τις γνώσεις ανατομίας πεπτικού, και να απαντήσουν ποιες θεωρούν ότι είναι οι αντενδείξεις θερμομέτρησης από το στόμα και ποιες από το ορθό. Κατόπιν προβάλουμε τους σχετικούς πίνακες (Εικόνες 12 και 13).



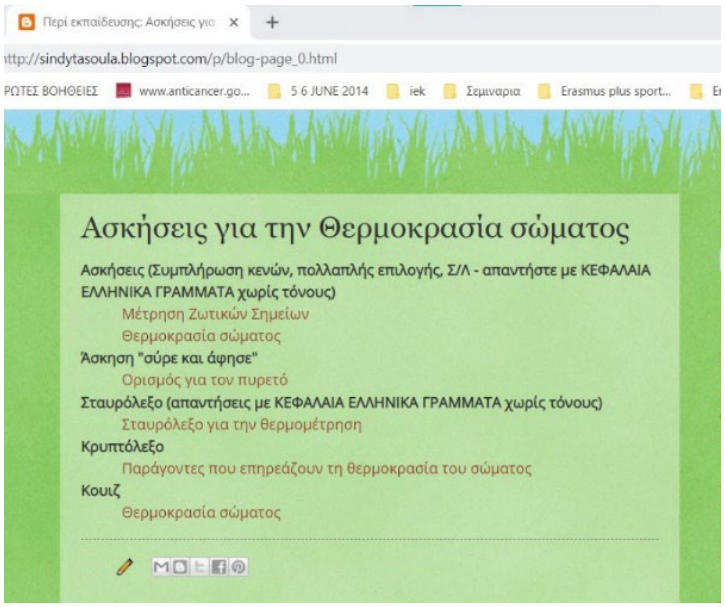
Εικόνα 12



Εικόνα 13

Αξιολόγηση μαθήματος

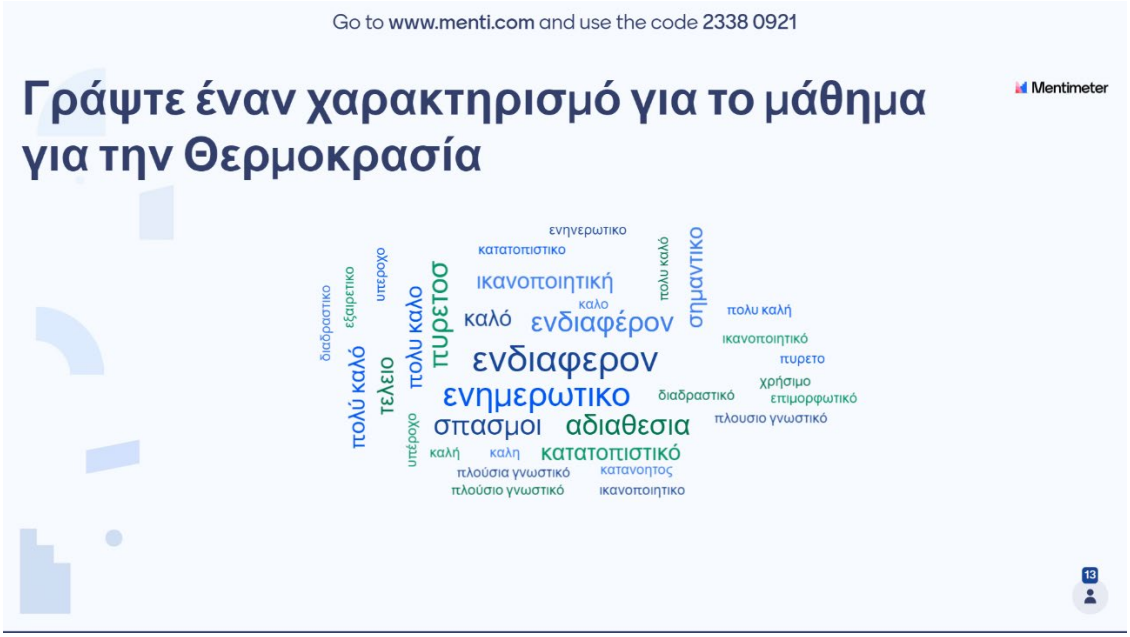
Για την αξιολόγηση του μαθήματος δημιουργήθηκαν ψηφιακές ασκήσεις κλειστού τύπου «πρακτικής-εξάσκησης» που ανήκουν στην συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης και προτείνονται για την εκμάθηση βασικών εννοιών. (Υλικό από την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε., 2020). Οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς στην πλατφόρμα eme είτε ακολουθώντας τον σύνδεσμο. (Εικόνα 14)



Εικόνα 14

Αξιολόγηση της διαδικασίας

Οι μαθητές καλούνται να κάνουν μία αξιολόγηση της διαδικασίας με την εφαρμογή mentimeter (Εικόνα 15)



Εικόνα 15

Συμπεράσματα

Με την συμπλήρωση των 2 ερωτηματολογίων πριν από το μάθημα, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και ξεκινούν να προβληματίζονται με τις ερωτήσεις και την σχέση τους με την θερμοκρασία. Συνεπώς βρίσκονταν σε ετοιμότητα για την νέα γνώση. Επιπλέον οι ψηφιακές ασκήσεις και η συμπλήρωσή τους στον διαδραστικό πίνακα τους κινητοποιεί και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Meros A': Theories mathisis kai didaktikes prosengiseis Epimorfotiko Yliko B2 epipedou stis TPE, 2020

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2210/Biologia_B-G-Gymnasiou_html-empl/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2666/Biologia_A-Lykeiou_html-empl/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2668/Biologia_B-Lykeiou_html-empl/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4282/24-0225-02_Nosileutiki_B-G-EPAL-Theoria-Ergastirio/

http://sindytasoula.blogspot.com/

https://pediatricnursing.gr/

https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1908499/theFile

https://www.paidiatros.com/ygeia/paediatricians/paediatric-issues/pyretos-pyretofo-via-goneis-paidiatroi

https://www.sosiatroi.gr/febrile-elderly/

https://www.youtube.com/watch?v=sgucBed_kig (video from British Red Cross

«Πάλι θες να μου ανεβάσεις την πίεση;» Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Νοσηλευτική θεωρία για την ενότητα Αρτηριακή Πίεση

Βασιλική Ν. Τασούλα, Π.Ε.87.02, M.Sc.

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο αυτό χρησιμοποιεί μια ευχάριστη και ελκυστική διαδικασία, όπως είναι η δημιουργία κόμικς, για να διδάξει το αντικείμενο της Αρτηριακής Πίεσης στους μαθητές της ειδικότητας Β. Νοσηλευτή, του τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας των Επαγγελματικών Λυκείων. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με την Αρτηριακή Πίεση, έχοντας στην διάθεσή τους τις κατάλληλες πηγές για τις απαντήσεις. Παράλληλα δίνονται οδηγίες για την δημιουργία κόμικς και τον συντονισμό της διαδικασίας καθώς θα εργάζονται όλοι σε μία κοινή παρουσίαση που βρίσκεται στο google drive.

Λέξεις-Κλειδιά: Ζωτικά Σημεία, Αρτηριακή Πίεση, σφυγμομανόμετρο

"Do you have any idea what you are doing to my blood pressure right now?!": Teaching scenario in the subject Theory of Nursing for the subject "Blood Pressure"

Vasiliki N. Tasoula, Teacher of Nursing, MSc

Abstracts

This teaching scenario uses a pleasant and attractive process such as the creation of comics to teach the subject of Blood Pressure to students of the Nurse Assistants' specialty in the Health Care & Wellness sector of Vocational Schools. Students work in groups and answer questions about Blood Pressure from sources they have at their disposal. At the same time, they are given instructions to create comics and to coordinate the process since they work simultaneously in a common presentation located on google drive.

Key-Words: Vital Signs, Blood pressure, sphygmomanometer

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της Αρτηριακής Πίεσης (ΑΠ) είναι σημαντικό και μας αφορά όλους την στιγμή που οι διαταραχές της μπορεί να προκαλέσουν υπέρταση η οποία σχετίζεται με αρκετές παθήσεις. Από την μία, η μέτρηση της ΑΠ, η οποία περιλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη λήψη κατάλληλων μέτρων, θεωρείται βασική κλινική δεξιότητα που πρέπει να αποκτηθεί και να διατηρηθεί, καθώς τα αποτελέσματα μπορούν να καθορίσουν τη φροντίδα που πρέπει να παρασχεθεί στον ασθενή (Lister et

al, 2021). Από την άλλη, τα κόμικς, λόγω της μορφής τους και της αναγνωρισιμότητάς τους, οι μαθητές δεν τα αντιμετωπίζουν ως μέσο διδασκαλίας, αλλά ως μέσο διασκέδασης και αυτό επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε., 2020). Οι μαθητές συγκεντρώνουν και διατηρούν την προσοχή τους στα κόμικς, κατανοούν αποτελεσματικότερα τις έννοιες που εισάγονται μέσω αυτών και κατακτούν ευκολότερα τους στόχους που έχει θέσει γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός (Yang, 2008b).

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Νοσηλευτική Θεωρία
Κεφάλαιο: Ζωτικά Σημεία
Ενότητα: Αρτηριακή Πίεση
Τάξη: Β΄ και Γ΄ τάξη, ειδικότητα Β. Νοσηλευτών, τομέας Υγείας, Πρόνοιας & Ευεξίας ΕΠΑΛ
Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Υλικοτεχνική υποδομή

Σύνδεση στο διαδίκτυο
8 υπολογιστές στο εργαστήριο ΗΥ του σχολείου ώστε να εργαστούν ομαδικά
Πρόσβαση στο Google drive για την δημιουργία στο google slide presentation
Λογαριασμοί Gmail για προσωποποιημένη πρόσβαση στις τροποποιήσεις (ιδανικά)
Διδακτικό πακέτο Σχολικό Βιβλίο Νοσηλευτικής

Σκοπός του μαθήματος

Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της ακριβούς μέτρησης της αρτηριακής πίεσης στη διάγνωση και εκτίμηση της κατάστασης του αρρώστου.

Γνωστικοί στόχοι:

1. Να δίνουν έναν ορισμό για την Αρτηριακή Πίεση
2. Να εξηγούν από τι εξαρτάται η φυσιολογική ρύθμιση της αρτηριακής πίεσης
3. Να αναφέρουν με ποιο όργανο μετριέται η ΑΠ, από ποιο σημείο συνήθως και ποιες είναι οι μονάδες μέτρησής της
4. Να ορίζουν την συστολική, την διαστολική πίεση και την πίεση σφυγμού
5. Να απαριθμούν φυσιολογικούς και παθολογικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την Αρτηριακή πίεση παροδικά ή μόνιμα
6. Να αναγνωρίζουν τις φυσιολογικές τιμές Αρτηριακής Πίεσης ανάλογα με την ηλικία
7. Να δίνουν ορισμό για τα ακόλουθα: υπέρταση, υπόταση και ορθοστατική υπόταση σε σχέση με την συστολική πίεση

Κοινωνικο -συναισθηματικοί στόχοι

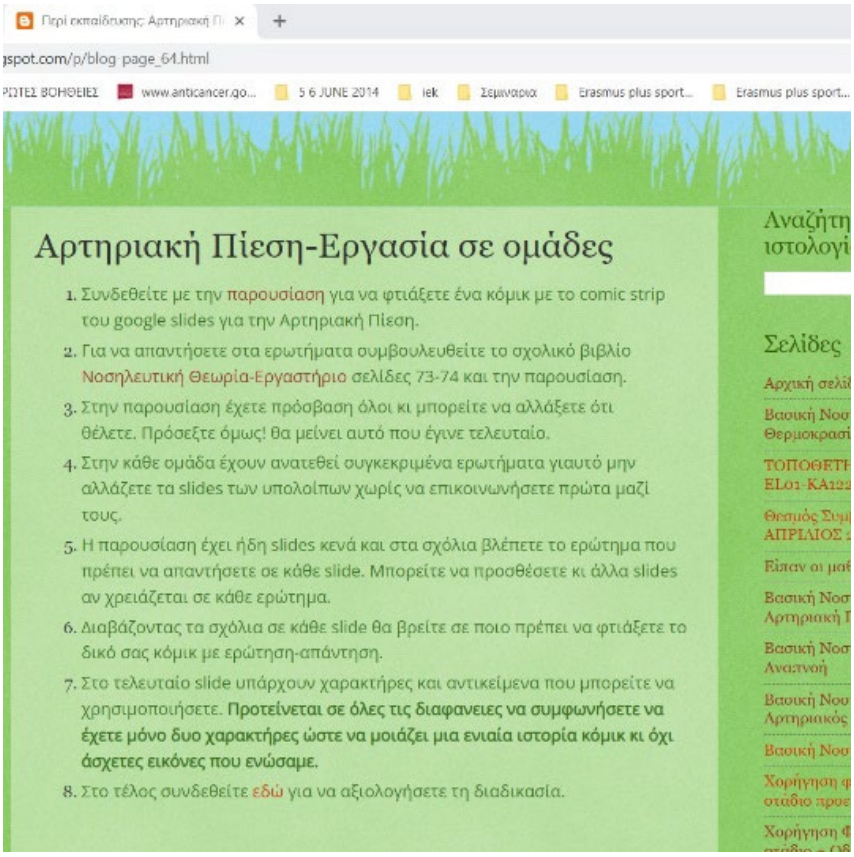
8. Να είναι υπεύθυνοι για την μάθησή τους
9. Να συνεργαστούν μεταξύ τους

Στόχοι δεξιοτήτων

10. Να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας το comic strip του συνεργατικού Google slide presentation
11. Να συνεργαστούν με εξ αποστάσεως εργαλεία επικοινωνίας

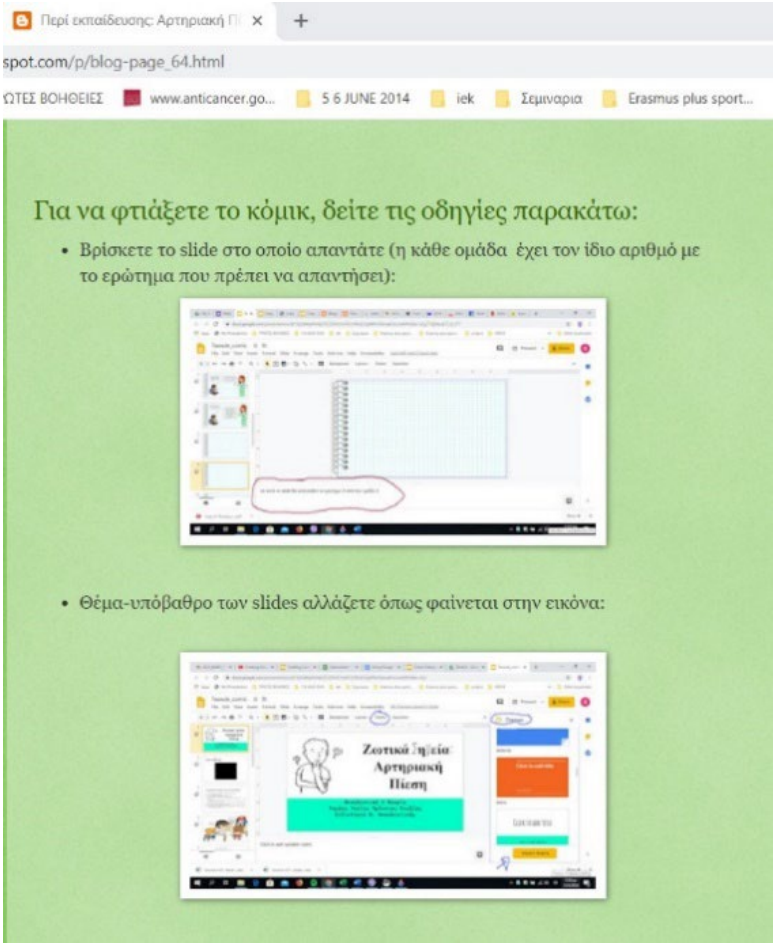
Σύντομη περιγραφή

Το μάθημα ξεκινά με ενεργοποίηση των μαθητών χρησιμοποιώντας σαν πηγή αφόρμισης ένα μικρό βίντεο που παρουσιάζει με χιουμοριστικό τρόπο τις γνώσεις που υπάρχουν σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουμε. Κατόπιν δίνονται οδηγίες στους μαθητές ώστε να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά και να δημιουργήσουν μόνοι τους μια ιστορία κόμικς με θέμα την αρτηριακή πίεση (Εικόνα 1).



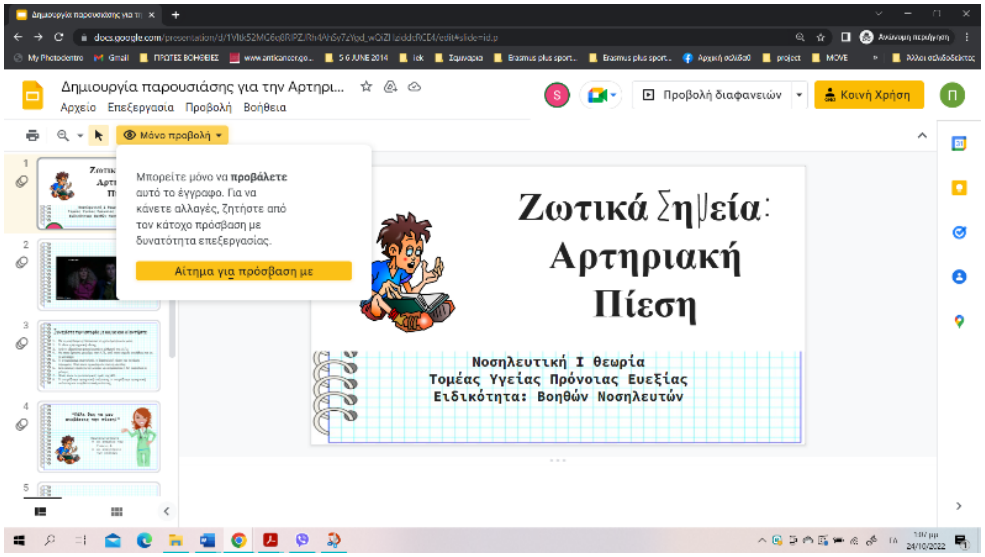
Εικόνα 1

Οδηγίες για το πώς να φτιάξουν το comic strip του Google slide και πού θα αναζητήσουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα δίνονται στο ιστολόγιο. (Εικόνα 2)

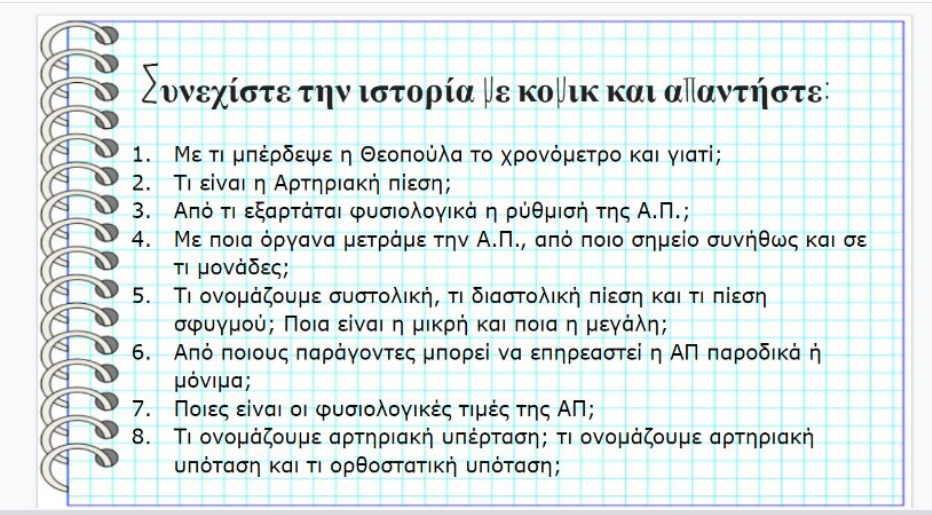


Εικόνα 2

Από το ιστολόγιο θα συνδεθούν με την παρουσίαση (Εικόνα 3) στην οποία δίνονται τα ερωτήματα (Εικόνα 4) που πρέπει να απαντηθούν στην ιστορία που θα φτιάξουν και οδηγίες για το πώς και το πού πρέπει να τα απαντήσουν.



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Οργάνωση τάξης

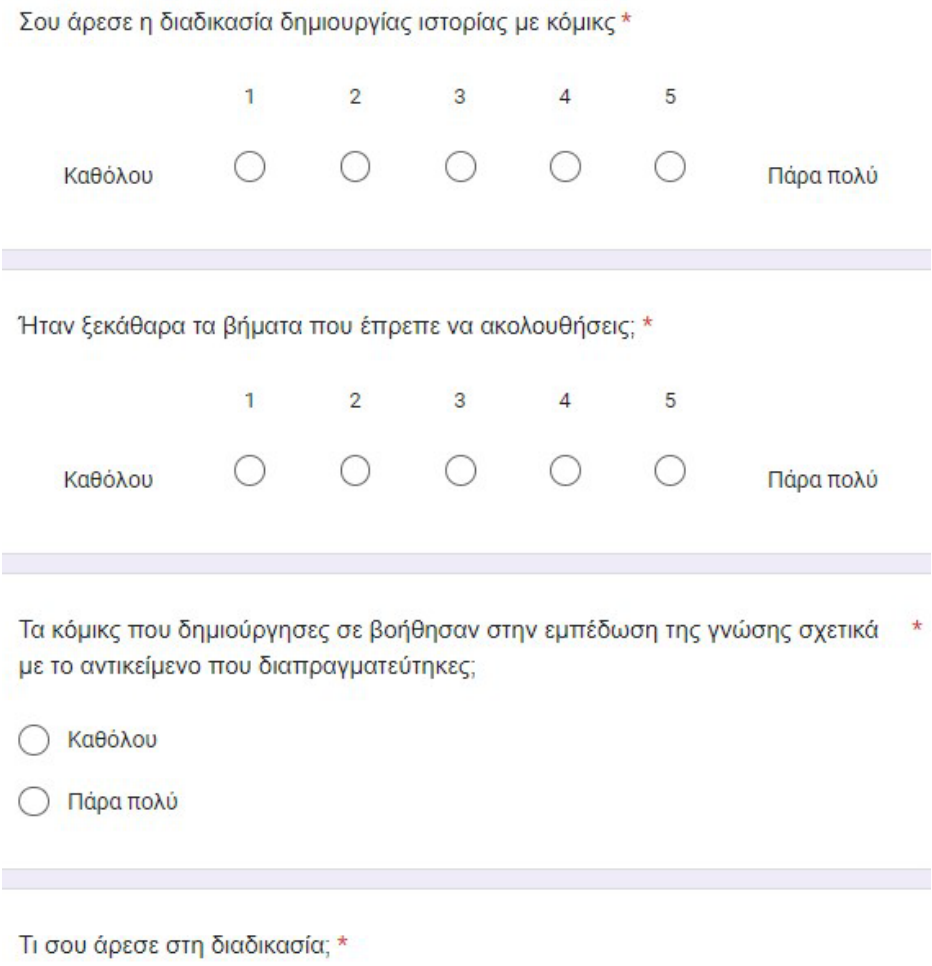
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι 8 και η κάθε ομάδα θα αναλάβει ένα από αυτά. Για διευκόλυνση ονομάζουμε τις ομάδες με τον αριθμό του ερωτήματος που θα αναλάβουν να απαντήσουν.

Διδακτική μέθοδος

Χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό ρόλο φροντίζοντας να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές. Ιδανικά είναι καλύτερο οι μαθητές να έχουν λογαριασμό gmail ώστε να συνδεθούν επώνυμα και κάθε αλλαγή - παρέμβαση που κάνουν να είναι ορατή στον καθηγητή. Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής λειτουργεί με υπευθυνότητα και σεβασμό στους συμμαθητές του

Αξιολόγηση διαδικασίας

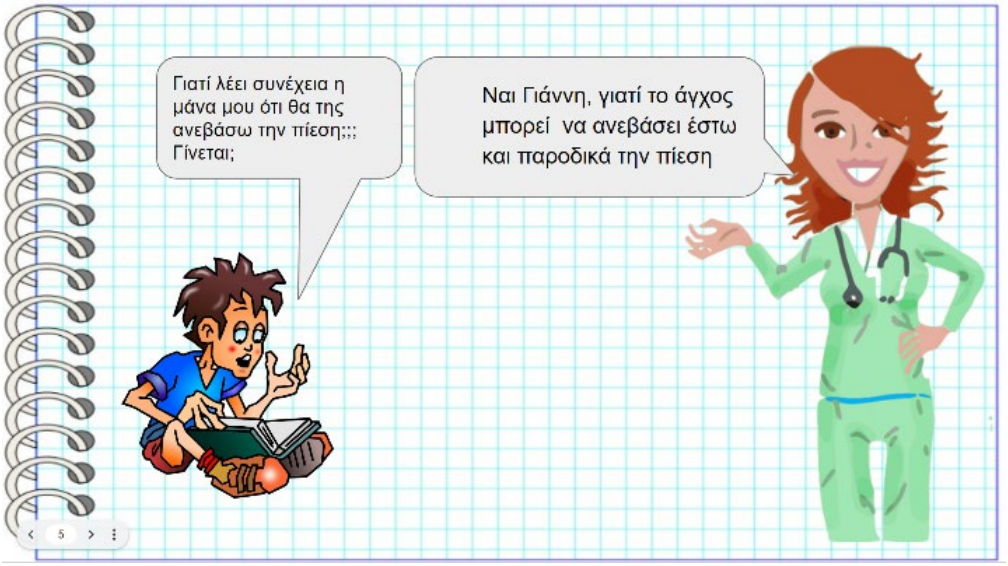
Η αξιολόγηση διαδικασίας θα γίνει μέσω google form (Εικόνα 4) σε σχετικό σύνδεσμο.



Εικόνα 4

Συμπεράσματα

Οι μαθητές κινητοποιούνται και αναζητούν μόνοι τους τις απαντήσεις ενώ η διαδικασία της δημιουργίας διαφάνειας που να περιέχει την κατάλληλη ερώτηση και απάντηση τους δίνει την ευκαιρία να μάθουν ευχάριστα. Το αισθητικό αποτέλεσμα ποικίλει ανάλογα με τους μαθητές, η ουσία όμως παραμένει η ίδια γιατί οι πληροφορίες που περιέχονται στην παρουσίαση απαντούν στα ερωτήματα που είναι άμεσα συσχετισμένα με τους στόχους του ΑΠΣ. Παράδειγμα εφαρμογής παρατίθεται στον ακόλουθο σύνδεσμο (Εικόνα 5).



Εικόνα 5

Βιβλιογραφία

Lister SE, Hofland J, Grafton H, Wilson C. The Royal Marsden manual of clinical nursing procedures, (Student edition). 10th edn. Chichester: Wiley Blackwell; 2021

Yang G. (2008). Grafic novels in the classroom, *Language Art,* 85(3)

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4282/24-0225-02_Nosileutiki_B-G-EPAL-Theoria-Ergastirio/

http://sindytasoula.blogspot.com/

https://www.google.com/intl/el_gr/docs/about/

Σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Γλώσσες του κόσμου.

Ταξιοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση σύντομης διάρκειας για το μάθημα της Γεωγραφίας Στ' τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα από την πρόσβαση πληροφοριών για το πλήθος των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι άνθρωποι, την υποστήριξη της διγλωσσίας καθώς και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Η επίτευξη των στόχων επιδιώκεται μέσα από δραστηριότητες που προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τη Γλώσσα και προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η διδασκαλία είναι βασισμένη στην επεξεργασία περιεχομένου CLIL (Content Language Integrated Learning) μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η κατανόηση της διαπολιτισμικότητας και η υποστήριξη της πολυγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση**,** πρόσφυγας, μετανάστης, ενσυναίσθηση, πολυγλωσσία.

Differentiated teaching scenario. Languages of the world

Taxiopoulou Maria, Teacher P.E. 70

Abstract

This paper is a short teaching proposal for the 6th grade Geography lesson of primary school, aiming to approach diversity through access to information about the multitude of different languages spoken by people, to support bilingualism and to strengthen empathy for refugees and migrants. The achievement of the objectives is pursued through activities that approach Language in a different way and require the active participation of the students. The teaching is based on CLIL (Content Language Integrated Learning) through which the understanding of interculturality and the support of multilingualism in the school environment is achieved.

Key-Words: primary education, refugee, immigrant, empathy, multilingualism

Γνωστικό αντικείμενο

Γεωγραφία, Νεοελληνική Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Πληροφορική.

Τάξη

Γεωγραφία Στ' τάξης δημοτικού, μικτό πολυπολιτισμικό τμήμα.

Ενότητα/ Κεφάλαιο

Γ ενότητα. Η Γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου/ 19. Γλώσσες και θρησκείες

Χρόνος

2 διδακτικές ώρες

Στόχοι

Σύνδεση με το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών, διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Γνώση

- Απόκτηση νέων γνώσεων για το πλήθος των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι άνθρωποι
- Υποστήριξη της διγλωσσίας
- Ανάπτυξη λεξιλογίου
- Διατύπωση νέων ιδεών και απόψεων

Κατανόηση

- Κατανόηση της διαπολιτισμικότητας
- Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου

Δεξιότητα

- Προσέγγιση της διαφορετικότητας της Γλώσσας στο πλαίσιο της αρμονικής ανθρώπινης συμβίωσης
- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών
- Ανάπτυξη πολυπολιτισμικής κουλτούρας

Προ απαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες

Επίπεδο γραμματισμού: αρχάριοι και προχωρημένοι μαθητές.

Να μπορούν οι μαθητές να γράφουν και να διαβάζουν λέξεις στα ελληνικά.

Ομαδοποίηση

Ευέλικτη ομαδοποίηση, μικτό πολυπολιτισμικό τμήμα, ομοιογενείς/ ετερογενείς ομάδες.

Στρατηγικές και μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στρατηγικές Δ.Δ.

- Διδασκαλία βασισμένη στην επεξεργασία περιεχομένου (Content Language Integrated Learning, CLIL)
- Πολυγλωσσία
- Διδακτική γλώσσας και λεξιλογίου
- Οπτικοακουστική μέθοδος

Μέσα Δ.Δ.

- Δελτίο εισόδου

- Ιδεοθύελλα
- Στοχαστικός και δημιουργικός διάλογος
- Εργασία σε ομάδες
- Αλληλεπίδραση

Υλικό- φύλλα εργασίας

Το σενάριο περιέχει 3 δραστηριότητες (3 σελίδες), 8 εικόνες, έναν διαδραστικό χάρτη, μια εφαρμογή δημιουργίας παζλ.

Αξιολόγηση

Είδος αξιολόγησης: Αρχική, διαμορφωτική, αυτοαξιολόγηση

Τρόπος αξιολόγησης: Οι παρακάτω δραστηριότητες.

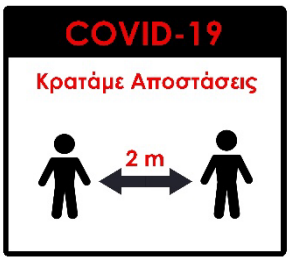
Σχεδιασμός μαθήματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας «Γλώσσες και θρησκείες»

Διαφοροποίηση	Ως προς την ετοιμότητα	Ως προς τα ενδιαφέροντα	Ως προς τη μαθησιακή προτίμηση
Περιεχομένου			
Επεξεργασίας			
Τελικού προϊόντος			

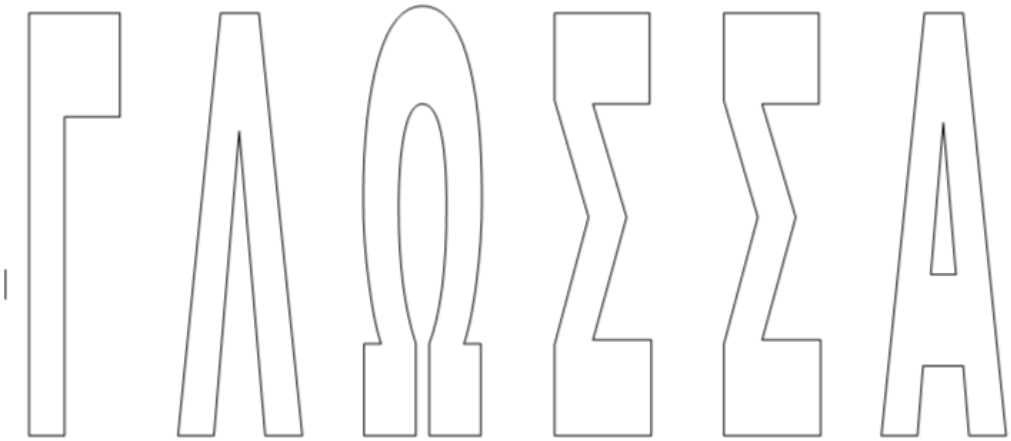
Στις παρακάτω δραστηριότητες αξιοποιούνται ποικίλες μορφές τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας και αποτελεσματικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις. Σε κάθε δραστηριότητα περιλαμβάνεται μια σύντομη περιγραφή των βημάτων που θα ακολουθήσουν και των στρατηγικών και μέσων διαφοροποίησης. Σε όλες τις δραστηριότητες ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η αλληλοδιδασκαλία.

1η. Οι μαθητές σε ομάδες των τριών συμπληρώνουν την παρακάτω άσκηση:

Α. Γράφω σε όποια γλώσσα θέλω τι νομίζω ότι σημαίνουν οι πινακίδες.



Β. Παρουσιάζω τις απαντήσεις μου στις υπόλοιπες ομάδες και αναφέρω τις ιδέες μου σχετικά με τη χρησιμότητα των εικόνων και της γλώσσας. Τις συμπληρώνω σε όποια γλώσσα θέλω πάνω στη λέξη ΓΛΩΣΣΑ.

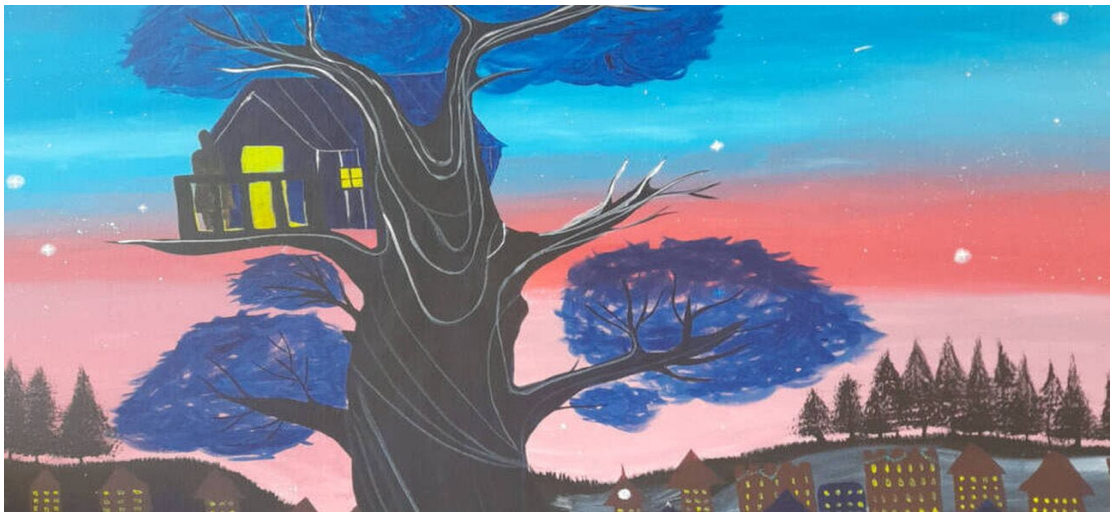


Χρόνος	**Μέσα και στρατηγικές σχεδίασης**
20 λεπτά	Δελτίο εισόδου, CLIL, διγλωσσία, ιθεοθύελλα

2η Το δέντρο της γλώσσας μας.

Με αφορμή το παράδειγμα του βιβλίου όπου αναγράφεται η φράση «αγαπώ τους φίλους μου» σε διάφορες γλώσσες, οι μαθητές ζωγραφίζουν ένα δέντρο με κλαδιά που θα αποτελεί το δέντρο της γλώσσας (πολλά κλαδιά/ποικιλία γλωσσών).

- Σχεδιάζουν το δέντρο (ακολουθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα/σχέδιο μαθήτριας από το διαδίκτυο).



- Γράφουν σε χαρτάκια post it σε μια ή δύο γλώσσες πράγματα που αγαπούν και τα κολλούν πάνω.

Χρόνος	**Μέσα και στρατηγικές σχεδίασης**
25 λεπτά	Διάλογος, διγλωσσία, ιθεοθύελλα, δημιουργική έκφραση

3η Παρατηρούμε τον χάρτη που δείχνει τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ανά τον κόσμο. Συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματά μας.

Φωτόδεντρο - Προβολή αντικειμένου (photodentro.edu.gr)

Αξιοποιώντας την εφαρμογή:

Free Online Jigsaw Puzzles (jigsawplanet.com)

Δημιουργούμε ένα παζλ που με ορισμένες από τις γλώσσες που μιλούν οι άνθρωποι. Στη συνέχεια οι μαθητές προσπαθούν να ενώσουν τα κομμάτια.

Χρόνος	**Μέσα και στρατηγικές σχεδίασης**
40 λεπτά	Στοχαστικός Διάλογος, διγλωσσία, ιθεοθύελλα, δημιουργική απασχόληση και έκφραση, εργασία σε ομάδες

Βιβλιογραφία

Agathopoulou, E., D. Papadopoulou, & K. Zmijanjac (2010). "Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction". Journal of Applied Linguistics, 24

Zagka, E. (2014). I didaskalia tis glossas me vasi to periechomeno: Apo ti theoria stin praxi. Thessaloniki: Ekdoseis Vanias.

Kesidou, A., Zagka, E., Matthaioudaki, M., & Papadopoulou, D. (2014). Mathaino ti glossa, katanoo to periechomeno: didaktikes protaseis gia tin anaptyxi tis glossikis ikanotitas ton diglosson mathiton. Thessaloniki.

Panteliadou, S., & Filippatou, D., (2013). Diaforopoiimeni didaskalia theoritikes prosengiseis & ekpaideftikes praktikes. Athina: Ekdoseis Pedio

Διαδίκτυο - πήγες

https://www.cnn.gr/style/politismos/story/330617/ta-paidia-tis-ritsonas-oi-efives-apo-to-kentro-filoksenias-prosfygon-dinoun-xroma-sti-zoi

Επικοινωνία ανθρώπων σκιαγραφιών με τις λεκτικές φυσαλίδες Στοκ Εικόνες - εικόνα από boxcar: 45321970 (dreamstime.com)

Ψηφιακό διδακτικό σενάριο: Οικονομικές διακυμάνσεις

Βουτσά Σουλτάνα, Π.Ε.80, Οικονομολόγος
Μαρκαντώνης Χρίστος, Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας, ΣΕΕ Π.Ε.70, M.Ed., Ph.D.

Περίληψη

Με το παρόν διδακτικό σενάριο οργανώνεται η διδασκαλία της υποενότητας «Οικονομικές Διακυμάνσεις» του κεφαλαίου 9 του μαθήματος της Οικονομίας για τη Γ΄ τάξη του Λυκείου. Μέσα από την ενδελεχή ανάλυση όρων όπως άνοδος, κάθοδος, κρίση, Α.Ε.Π., ανεργία και ύφεση, γίνεται προσπάθεια να εμφυσήσουμε στους μαθητές το ενδιαφέρον για τα οικονομικά τεκταινόμενα, δίνοντας έμφαση στη σημασία της γνώσης και κατανόησης αυτών αφού αφορούν άμεσα την καθημερινότητά τους. Με τη χρήση ιστορικών και σύγχρονων παραδειγμάτων οικονομικών κρίσεων ανά τον κόσμο γίνονται κατανοητά τα αίτια των οικονομικών διακυμάνσεων και τα χαρακτηριστικά της κάθε φάσης. Οι διάφορες δραστηριότητες και μελέτες περιπτώσεων στοχεύουν στο να κάνουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα μακροοικονομικά φαινόμενα της χώρας τους αλλά και διεθνώς όχι σαν κάτι δυσνόητο που δεν τους αφορά αλλά σαν κάτι που έχει άμεση σχέση μαζί τους και που η γνώση τους οδηγεί στην σωστή λήψη αποφάσεων σε οποιονδήποτε τομέα τους ζωής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικονομικές διακυμάνσεις, κρίση, κάθοδος, ύφεση, άνοδος

Digital Teaching Script : "Economic Fluctuations"

Voutsa Soultana, P.E.80 Economist

Supervisor professor : *Dr. Xristos V. Markadonis*

Abstracts

This teaching script organizes the teaching of subsection "Economic Fluctuations" of chapter 9 of the Economy course for the 3rd grade of the Lyceum. Through thorough analysis of terms such as recovery, recession, peak, GDP, unemployment and trough, we are trying to instill interest in economic developments in students, emphasizing the importance of knowledge and understanding them as they directly concern their daily life. Using historical and modern examples of economic crises around the world, the causes of economic fluctuations and the characteristics of each phase become understood. The various activities and case studies aim to make students deal with the macro-economic phenomena of their country but also internationally not as something incomprehensible that does not concern them but as something that is directly related to them and whose knowledge leads to proper decision making in any area of their life.

Key-words: economic fluctuation, peak, recession, trough, recovery

Γνωστικό αντικείμενο

Μάθημα: Οικονομία

Διδακτική Ενότητα: Οικονομικές Διακυμάνσεις-Πληθωρισμός-Ανεργία

Υποενότητα: Οικονομικές Διακυμάνσεις

Τάξη/βαθμίδα

Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια

Δύο (2) διδακτικές ώρες

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Πληροφορική

Συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με το νέο ΑΠΣ του μαθήματος της Οικονομίας και συγκεκριμένα με τους στόχους της ενότητας «Οικονομικές Διακυμάνσεις-Πληθωρισμός-Ανεργία». Ακόμη, συνάδει με τις κατευθύνσεις των νέων ΑΠΣ για το Λύκειο ως προς την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, τη διαθεματικότητα και των προγραμμάτων σπουδών για τη ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2020). Γενικός σκοπός είναι να δημιουργηθεί μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος η λεγόμενη «οικονομική κουλτούρα» στους μαθητές, κάτι που είναι απαραίτητο για έναν υπεύθυνο και ενεργό πολίτη. Οι μαθητές μαθαίνουν την οικονομική ορολογία, τα βασικά οικονομικά προβλήματα, τις αλληλεπιδράσεις με άλλες επιστήμες, αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες στο να επιλύουν απλές ασκήσεις εφαρμογής θεωριών μικροοικονομίας και μακροοικονομίας, στο να ερμηνεύουν οικονομικά δεδομένα αλλά και να αξιολογούν πληροφορίες οικονομικού περιεχομένου. Τέλος, περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων οικονομιών και συνδιαλέγονται επιχειρηματολογώντας.

Παιδαγωγικό σκεπτικό

Με την εφαρμογή του σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά και παραγωγικά, να αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, να τις επεξεργάζονται, να εξάγουν συμπεράσματα, να επιχειρηματολογούν, να εκφράζουν και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους. Επιπρόσθετα οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν την παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ και πώς αυτές μπορούν

να ενσωματωθούν στη διδασκαλία, για παράδειγμα μέσω της άντλησης πληροφοριών από το διαδίκτυο καθώς και της κριτικής αξιοποίησής τους. Σκοπός του συγκεκριμένου σεναρίου είναι το να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνεχείς μεταβολές της οικονομίας και το πώς οι μεταβολές του οικονομικού κύκλου επηρεάζουν την καθημερινότητά μας. Επίσης οι μαθητές εκτιμούν την σπουδαιότητα της κυβερνητικής παρέμβασης και αντιμετώπισης προβλημάτων σε κάθε φάση του οικονομικού κύκλου και ιδιαιτέρως σ'αυτήν της ύφεσης. Με την χρήση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός , η διδασκαλία γίνεται μαθητικοκεντρικά και η μάθηση προσεγγίζεται εποικοδομητικά. Η γνώση προκύπτει μέσα από την αναζήτηση, τη διασταύρωση απόψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι μαθητές τελικά αντιλαμβάνονται τη σημασία των οικονομικών διακυμάνσεων, τα χαρακτηριστικά τους, τις αιτίες δημιουργίας τους αλλά και τις συνέπειές τους.

Διδακτικοί στόχοι

Με την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί:

- Να διακρίνουν τις τέσσερις φάσεις ενός οικονομικού κύκλου.
- Να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της κάθε φάσης ,τα αίτια και τις συνέπειές της.
- Να μπορούν να σχεδιάζουν διαγραμματικά οικονομικούς κύκλους.
- Να είναι σε θέση να εντοπίζει τις εκάστοτε οικονομικές φάσεις στην παρούσα παγκόσμια οικονομική κατάσταση.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Κατά την εφαρμογή του σεναρίου οι μαθητές αναμένεται:

- Να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από την ομαδική εργασία.
- Να καταθέτουν τις ιδέες τους, να επιχειρηματολογούν και να συζητούν όλες τις διαθέσιμες προτάσεις της ομάδας πριν καταλήξουν σε συμπέρασμα.
- Να συνεργάζονται κατά την αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες μορφές πηγών καθώς και κατά την κριτική επεξεργασία τους.

Πρότερες Γνώσεις, Ιδέες και Αντιλήψεις των μαθητών

Οι μαθητές διαθέτουν πρότερες ιδέες, γνώσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη θεματική του σεναρίου οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν, να εμπλουτιστούν ή και να διορθωθούν εάν είναι λανθασμένες.

Γνωστικά προαπαιτούμενα

Στην τάξη της Γ΄ Λυκείου οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Γνωστικό προαπαιτούμενο αποτελεί η διδασκαλία της ενότητας 7 «Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν» αφού οι οικονομικές διακυμάνσεις αναφέρονται στα μακροοικονομικά μεγέθη της οικονομίας όπως το Α.Ε.Π., η απασχόληση και η ανεργία. Επίσης προαπαιτούμενο αποτελεί και η εξοικείωση των μαθητών με την εργασία σε ομάδες.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική και ψηφιακή υποδομή

Για την εφαρμογή του σεναρίου απαιτούνται τα εξής:

- Το νέο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γ΄ Λυκείου και τα βιβλία μαθητή και καθηγητή για την «Οικονομία» της Γ΄Λυκείου
- Βιντεοπροβολέας, εργαστήριο πληροφορικής και σύνδεση στο διαδίκτυο
- Εγκατεστημένα τα Microsoft word και powerpoint για την συγγραφή και παρουσίαση των εργασιών των ομάδων και της διδαχθείσας ενότητας
- Διαθέσιμα τα φύλλα εργασίας στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών
- Υλικά εργασίας των μαθητών: τετράδια, στυλό
- Πίνακας, μαρκαδόροι, σφουγγάρι

Οργάνωση Τάξης και Διδασκαλίας

Η πρώτη ώρα της διδασκαλίας πραγματοποιείται στην τάξη με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα. Κατά τη φάση της εφαρμογής οι μαθητές μεταφέρονται στο εργαστήριο πληροφορικής όπου οι Η/Υ έχουν διάταξη Π ώστε ο καθηγητής να τους εποπτεύει και να προσφέρει τη βοήθειά του συον μέγιστο βαθμό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων, 2 δυνατοί μαθητές και 2 πιο αδύναμοι. Κάθε ομάδα συμπληρώνει το δικό της φύλλο εργασίας με τη συμβολή όσο γίνεται όλων των μελών της. Στη φάση της παρουσίασης και της αξιολόγησης η τάξη επανέρχεται στην αίθουσα με τον βιντεοπροβολέα.Τα θρανία είναι και πάλι διαταγμένα σε Π και ο εκπρόσωπος που έχει οριστεί για κάθε ομάδα κάνει την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας. Ακολουθεί συζήτηση και έπειτα γίνεται αυτό-αξιολόγηση των ομάδων. Η τελική αξιολόγηση γίνεται ατομικά μέσω ενός φύλλου αξιολόγησης το οποίο θα μοιραστεί σε κάθε μαθητή. Ο μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας αναλαμβάνει τον ρόλο του γραμματέα, του παρατηρητή, του συντονιστή και του εκπροσώπου. Όλοι οι μαθητές συνεργάζονται έτσι ώστε αναζητώντας πληροφορίες, να καταλήξουν σε συμπεράσματα μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ευρημάτων μέσα απ’το διαδίκτυο. Ο ρόλος του διδάσκοντα καθ’ όλη τη διάρκεια του σεναρίου είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, κυρίως για την επίλυση απορριών και τυχόν προβλημάτων που μπορούν να προκύψουν.

Διδακτική προσέγγιση (διδακτική μέθοδος/τεχνικές)

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν τη νέα γνώση μέσα από την έρευνα και τη μελέτη περιπτώσεων οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο που διδάσκεται. Ακόμα,αξιοποιείται η θεωρία του εποικοδομιτισμού σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται με βάση τις αναπαραστάσεις και την εμπειρία του μαθητή και δεν «μεταβιβάζεται» απλώς μέσω της τεχνικής της εισήγησης. Τέλος, μια ακόμα θεωρία που αξιοποιείται είναι αυτή της θεωρίας επεξεργασίας των πληροφοριών,η οποία αντιμετωπίζει τη σκέψη του ανθρώπου ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας και δέχεται ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την τροποποίηση των γνώσεων έχοντας άμεση εξάρτηση από τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Η διδασκαλία έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και οι δραστηριότητες που προτείνονται έχουν στόχο να καλλιεργήσουν στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες, την ικανότητα να συνεργάζονται με την ομάδα τους, να ανακαλύπτουν, να ερευνούν, να εξάγουν συμπεράσματα μέσα από την κριτική προσεγγιση των πληροφοριών αλλά και να αξιοποιούν τη χρήση των ΤΠΕ για την αναζήτηση αυτών των πληροφοριών.

Διδακτική προσέγγιση ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα και χρησιμοποιώντας έναν Η/Υ οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Έπειτα με τη βοήθεια λογισμικών όπως το powerpoint και το word απαντούν στο φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί και παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη μέσω των ΤΠΕ έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει το μάθημα και να αξιολογήσει τους μαθητές του μέσω εννοιολογικών χαρτών και ρουμπρικών τα οποία δημιουργεί με τη βοήθεια εφαρμογών όπως το cmap tools, το inspiration, το rubistar,το iRubric κ.α.

Προστιθέμενη παιδαγωγική αξία από τη χρήση των ΤΠΕ

Οι ΤΠΕ βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος, βοηθούν τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να μη χάνει το ενδιαφέρον του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ακόμη, διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση του υλικού του και του δίνουν τη δυνατότητα να εκθέσει τους μαθητές του σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα μέσα από εικόνες, βίντεο κ.τ.λ. Η τεχνολογία πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης αλλά και της επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών. Το παρόν σενάριο αξιοποιεί τα οφέλη της καθοδηγούμενης διερεύνησης και της ανακάλυψης όπου με τη χρήση ΤΠΕ οι μαθητές ευνοούνται από τη συνεργατική μάθηση και αναπτύσσουν κριτική σκέψη.

Διαδικασία εφαρμογής του σεναρίου (φάσεις/στάδια/περιγραφή δραστηριοτήτων)

1η διδακτική ώρα

Η **1η φάση** της διδασκαλίας (10΄) αρχίζει στην τάξη όπου με τον βιντεοπροβολέα ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές εικόνες σχετικές με την ύφεση, την άνοδο και γενικότερα τις φάσεις της οικονομίας. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις εικόνες και με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών να αναφέρουν το πρώτο πράγμα που τους έρχεται στο μυαλό. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις απαντήσεις και κάνει μια σύντομη εισήγηση όπου γνωστοποιεί στους μαθητές το αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει (οικονομικές διακυμάνσεις,χαρακτηριστικά,αίτια,συνέπειες).

Κατά τη **2η φάση** της διδασκαλίας (10΄) προβάλλεται ένα βίντεο σχετικό με την κατάρρευση της ελληνικής οικονομίας διάρκειας 5΄ στους διδασκομένους προκειμένου να προβληματιστούν περαιτέρω.Με την τεχνική των ερωταποκρίσεων ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να εκφέρουν τη δική τους άποψη για το θέμα που μόλις παρακολούθησαν και προσπαθεί να τους κατευθύνει ώστε οι απόψεις τους να συνάδουν με τις οικονομικές έννοιες που προαναφέρθηκαν.

Δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε. 1) στο οποίο καλούνται να απαντήσουν στη **3η φάση** (15΄) βάσει όσων συζητήθηκαν στην τάξη και όσων πληροφοριών αποκόμισαν από το βίντεο.Στα τελευταία 5΄ του μαθήματος συζητούνται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στο φύλλο εργασίας και γίνονται τυχόν διορθώσεις και διευκρινίζονται τυχόν απορίες.

2η διδακτική ώρα

Η **1η φάση** της διδασκαλίας (20΄) πραγματοποιείται στην αίθουσα πληροφορικής όπου οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 4 ατόμων και καλούνται να απαντήσουν σε ένα φύλλο εργασίας το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα και αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης χωρών που αντιμετώπισαν το φαινόμενο της ύφεσης και κατάφεραν να βγουν από αυτή. Η κάθε ομάδα ορίζει τον χειριστή, τον παρατηρητή, τον γραμματέα και τον εκπρόσωπό της. Αφού ολοκληρώσουν την έρευνά τους μέσω αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, επεξεργάζονται το υλικό και ετοιμάζουν την εργασία τους. Στη **2η φάση** της παρουσίασης (15΄), επιστρέφουν στην τάξη και ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει την εργασία τους. Ακολουθεί συζήτηση, συγκρίνονται τα αποτελέσματα των εργασιών και εξάγονται συμπεράσματα. Στην **3η φάση** (10΄) γίνεται η αυτοταξιολόγηση των ομάδων μέσα από μια ρουμπρίκα που θα τους μοιραστεί.Τέλος, ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει όσα διδάχτηκαν με τη βοήθεια ενός εννοιολογικού χάρτη, λύνονται τυχόν απορίες και δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο αξιολόγησης με ασκήσεις σωστού λάθους και πολλαπλής επιλογής το οποίο συμπληρώνεται ατομικά. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας γίνεται με την εργασία που δίνεται στους μαθητές για το σπίτι.

Αξιολόγηση (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική)

Διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται με την ανιχνευτική συζήτηση στην 1η φάση του μαθήματος, ώστε να εντοπιστούν προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρατηρεί και επεμβαίνει όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ακόμη, αξιολόγηση γίνεται μέσω του φύλλου εργασίας που δίνεται στους μαθητές μετά την παρακολούθηση του βίντεο και μέσω του φύλλου εργασίας που δίνεται στις ομάδες. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται επίσης αυτό-αξιολόγηση μέσω της ρουμπρίκας που τους έχει μοιραστεί. Η τελική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος της εφαρμογής του σεναρίου με ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο περιέχει ασκήσεις σωστού-λάθους και πολλαπλής επιλογής καθώς και με μια εργασία για το σπίτι.

Ανάθεση κατ' οίκον εργασίας

Στους μαθητές ανατίθεται μέτριας δυσκολίας και πολυπλοκότητας εργασία για το σπίτι ,αφού παρακολουθήσουν το βίντεο που τους προτείνεται, να αναφέρουν δύο παραδείγματα στα οποία θα φαίνεται πώς η υπάρχουσα ύφεση λόγω της πανδημίας στη χώρα μας έχει επηρεάσει διάφορους τομείς της καθημερινότητάς τους καθώς και να σκεφτούν λύσεις για την έξοδο από την ύφεση. Στη συνέχεια τους ζητείται να συγκρίνουν τις αιτίες και τις συνέπειες των οικονομικών κρίσεων του 1929, 2008 και του 2020. Οι εργασίες αυτές έχουν ως στόχο να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές ώστε να συνδέσουν τη νέα γνώση με γεγονότα και εφαρμογές στη καθημερινή ζωή τους.

Επέκταση σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα όπως η κοινωνιολογία της Γ΄ Λυκείου, οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων της Γ΄Λυκείου ΕΠΑΛ όπου θα μπορούσε να επικεντρωθεί στο πώς επηρεάζονται οι λειτουργίες μιας επιχείρησης κατά τη διάρκεια των τεσσάρων φάσεων ενός οικονομικού κύκλου ή ακόμα και στην Ιστορία της Γ΄ Λυκείου στο κεφάλαιο όπου γίνεται λόγος για την κρίση του 1932 στην Ελλάδα.

Περιορισμοί – Πνευματικά δικαιώματα

Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας δεν υπόκειται σε περιορισμούς πνευματικών δικαιωμάτων και είναι ελεύθερο προς χρήση και τροποποίηση από κάθε εκπαιδευτικό. Πιθανοί περιορισμοί κατά την εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο και η μη εξοικείωση των μαθητών στη χρήση των ΤΠΕ.

Βιβλιογραφία

Λιανός, Θ., Παπαβασιλείου, Α. & Χατζηανδρέου, Α. (2014). *Αρχές οικονομικής θεωρίας Γ΄ Γ΄ Γενικού Λυκείου: Μικροοικονομία, Μακροοικονομία*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Γιαλέρης, Π., Λαζάνης, Γ., Τέντες, Π., Τζήρος, Γ. & Χατζηανδρέου, Α. (2019). *Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: Σαββάλας.

Δικτυογραφία

Σε ύφεση και η πορτογαλική οικονομία - ΤΑ ΝΕΑ.html

Πώς ξεπέρασε η Ισλανδία την οικονομική κρίση - Ειδήσεις - νέα - Το Βήμα Online.html

Η Ισπανία βγήκε από την ύφεση, αλλά όχι και από την κρίση _ Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ.html

Η Ιρλανδία αποχαιρετά την οικονομική κρίση - Ειδήσεις - νέα - Το Βήμα Online.html

Washington Post _ Η οικονομική κρίση της Ελλάδας τέλειωσε… μόνο αν δεν ζεις εκεί _ Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ.html

Πώς Κατέρρευσε Η Ελληνική Οικονομία; Ένα Χρονικό - YouTube.html

Στατιστικές - ELSTAT.html

Ιστορικά ρεκόρ σε ανεργία και ύφεση στις χώρες της ΕΕ λόγω πανδημίας - YouTube.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα Εργασίας - Δραστηριότητες

Φύλλο εργασίας 1

1. Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=VaPoA7ufsgs συμπληρώστε τα κενά:

Στα μέσα της δεκαετίας του _____ξεκίνησε η _____ προσπάθεια της Ελλάδας να συμμετάσχει στην _____ . Αρχικά, ο πληθωρισμός_____ , οι τράπεζες _____ άρχισαν να δανείζονται από τις _____ με _____ επιτόκια. Έτσι και αυτές δάνειζαν με _____επιτόκια σε_____ και_____ . Η ζήτηση_____ και με τη σειρά τους αυξήθηκαν και οι_____ . Αναπόφευκτα ακολούθησε_____ των_____ (τιμές ακινήτων, μετοχές,μισθοί,συντάξεις). Δεν αυξήθηκαν όμως τα_____ _____ , οι _____ και η παραγωγή. Έτσι επήλθε η παγκόσμια_____ του 2008. Το ΑΕΠ_____ και το δημόσιο χρέος_____ . Το 2009 τα επιτόκια των δανείων_____ . Για να μην χρεοκοπήσει η Ελλάδα δημιουργήθηκε η _____ από την οποία πήραν _____ _____. Υπέγραψαν _____ _____τα οποία είχαν σαν στόχο να στηρίξουν το τραπεζικό σύστημα, να _____ ,_____, να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις και να_____ τις_____της χώρας.Σε 4 μόλις χρόνια το πρωτογενές έλλειμμα μετατράπηκε σε_____ . Το _____ ήταν πλεονασματικό, οι εισαγωγές_____ και οι_____ αυξήθηκαν. Το_____ όμως μειώθηκε κατά 25%,το_____ κατά το 1/3 και το_____ της_____ αυξήθηκε από 7% σε 27%.

2. Στον παρακάτω πίνακα αναγράφονται οι τιμές του ΑΕΠ της Ελλάδας για τα έτη 2006-2021 σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ. Να γίνει το διάγραμμα της οικονομικής διακύμανσης και να βρεθούν οι περίοδοι άνθησης και ύφεσης.

ΕΤΟΣ	**ΑΕΠ (εκ. ευρώ)**
2006	210.504
2007	224.994
2008	231.915
2009	231.583
2010	224.521
2011	201.377

2012	188.900
2013	183.641
2014	180.740
2015	176.888
2016	175.510
2017	176.400
2018	179.855
2019	182.796
2020	166.723
2021	179.108

Φύλλο εργασίας 2 (Ομάδων)

ΟΜΑΔΑ 1

Σε ύφεση και η πορτογαλική οικονομία

Ουρές σχηματίζονται έξω από το γραφείο κοινωνικής ασφάλισης στην Πορτογαλία

TANEA Team13 Μαΐου 2011 | 18:12

Η πορτογαλική οικονομία εισήλθε σε φάση ύφεσης, με το ΑΕΠ στο τέλος του πρώτου τριμήνου να συρρικνώνεται 0,7%, μετά τη συρρίκνωση σε ποσοστό 0,6% το δ' τρίμηνο του 2010, ποσοστό μεγαλύτερο του αναμενόμενου, ανέφερε σήμερα στη Λισαβόνα το πορτογαλικό Εθνικό Ινστιτούτο Στατιστικής.

Η αιτία είναι ότι μειώνονται οι καταναλωτικές δαπάνες κι η ίδια η ζήτηση, παράλληλα με τις επενδύσεις. Μόνον οι πορτογαλικές εξαγωγές αυξήθηκαν (17%) φέτος το α' τρίμηνο, σε σύγκριση με το αντίστοιχο του 2010.

Τη νέα επιβράδυνση της πορτογαλικής οικονομίας, πολλοί έγκριτοι οικονομολόγοι στη Λισαβόνα την ανέμεναν, ακριβώς επειδή τα πρόσθετα μέτρα της λιτότητας θα έσπρωχναν την οικονομία στη φάση ύφεσης (αύξηση του ΦΠΑ, μείωση μισθών), σε μία προσπάθεια να υποχωρήσει το δημόσιο έλλειμμα. Αυτό το έλλειμμα ήταν γιά όλο το 2010 9,1% του ΑΕΠ, από 10% γιά όλο το 2009.

Η επιστροφή της πορτογαλικής οικονομίας στην ύφεση, από την οποία είχε εξέλθει μόλις στα τέλη του 2009, καταγράφεται πριν εφαρμοστούν το πακέτο λιτότητας προκειμένου που αποτελεί προϋπόθεση για τον τριετής δανεισμό 78 δισεκατομμυρίων ευρώ, από το ΔΝΤ, την ΕΕ και την ΕΚΤ που συμφώνησε η υπηρεσιακή κυβέρνηση της Πορτογαλίας.

Οι βουλευτικές εκλογές γίνονται την 5η Ιουνίου. Οι ίδιοι οικονομολόγοι εκτιμούν πως εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων που θα εφαρμοστούν, "το 2011 η πορτογαλική οικονομία ενδέχεται να συρρικνωθεί 2%".

Μόνον στη διάρκεια του 2013 αναλυτές εκτιμούν ότι η πορτογαλική οικονομία θα επανέλθει σε ανάπτυξη. Το 2010 η πορτογαλική οικονομία αναπτύχθηκε 1,3%--και όχι 1,4% όπως ήταν η προγενέστερη εκτίμηση--σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Στατιστικής.

Διαβάζοντας το παραπάνω άρθρο και με τη βοήθεια του διαδικτύου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α) Ποιες ήταν οι αιτίες που οδήγησαν την Πορτογαλία στην οικονομική ύφεση;

Β) Ποιες ήταν οι συνέπειες της ύφεσης;

Γ) Ποιες λύσεις βρέθηκαν προκειμένου η χώρα να βγει από την κρίση;

ΟΜΑΔΑ 2

Πώς ξεπέρασε η Ισλανδία την οικονομική κρίση

Το ΒΗΜΑ Team

8 Ιανουαρίου 2013, 14:25 Ενημερώθηκε: 8 Ιανουαρίου 2013, 14:38

Την ώρα που η υπόλοιπη Ευρώπη μοιάζει να βυθίζεται ολοένα και πιο βαθιά στην ύφεση, η Ισλανδία δείχνει σημάδια ανάκαμψης, με 7 συναπτά τρίμηνα ανάπτυξης της τάξης του 2,5% ετησίως – κάτι που ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες μπορούν να καυχηθούν πλέον ότι εμφανίζουν-, ενώ η ανεργία έχει πέσει κάτω από το 5% και η εμπιστοσύνη των αγορών αποκαθίσταται.

Σε τι οφείλεται αυτή η οικονομική αναγέννηση; Στον ανθεκτικό χαρακτήρα των Ισλανδών, αναμφίβολα, όπως υποστηρίζουν πολλοί. Οι πολίτες της Ισλανδίας επιβιώνουν εδώ και αιώνες σε ένα απομονωμένο νησί το οποίο αποτελείται κατά 70% από τούνδρα και όπου τον χειμώνα ξημερώνει λίγο πριν το μεσημέρι και νυχτώνει νωρίς το απόγευμα. Αυτές οι προκλήσεις της φύσης είναι που καθιστούν τους ανθρώπους εκεί σκληρούς, ανθεκτικούς, φιλόπονους και σκληρά εργαζόμενους.

«Ουσιαστικά είμαστε ακόμα ένα έθνος ψαράδων και αγροτών», λέει ο πρόεδρος της Ισλανδίας **'Ολαφουρ Γκρίμσον**, ο οποίος διατηρεί το πόστο του από το 1996 και ο οποίος δύο φορές αρνήθηκε να υπογράψει νομοθεσία σύμφωνα με την οποία η χώρα του θα επέστρεφε στη Βρετανία τα 2,8 δισεκατομμύρια ευρώ που της οφείλει μετά την κατάρρευση του τραπεζικού συστήματος το 2008, αναγκάζοντας τη βρετανική κυβέρνηση να αποζημιώσει τους Βρετανούς καταθέτες που είχαν λογαριασμούς σε ισλανδικές τράπεζες.

«Η οικονομία δεν είναι απλώς η ηχώ των τραπεζών. Είναι μια κοινωνία ανθρώπων. Αν δεν νιώθουν δυνατοί, δεν έχει σημασία τι φορολογικά μέτρα θα πάρεις. Αυτό φάνηκε μέσω δημοψηφίσματος. Σε κάθε Ισλανδό δόθηκε μία ψήφος και έλαβε μια αίσθηση ότι αξίζει σαν άτομο. Αυτό έκανε πιο ισχυρή την κοινωνία, αυτό το δημοκρατικό πράγμα έδωσε δύναμη στο λαό», λέει ο Γκρίμσον.

Φυσικά, όλα αυτά δεν έγιναν ανώδυνα, το αντίθετο. Οι μακροοικονομικές στατιστικές κρύβουν την πραγματικότητα της ζωής του μέσου Ισλανδού. Υψηλότεροι φόροι, περικοπές δαπανών και ένα κύμα ανακτήσεων αγαθών άφησε πολλούς σε πολύ δυσχερή θέση.

Χιλιάδες άτομα που είχαν υποθήκες σε ξένα νομίσματα όταν η ισλανδική κορόνα ήταν ισχυρή, ξαφνικά βρέθηκαν με υποτιμημένες περιουσίες την ώρα που όφειλαν πολύ περισσότερα χρήματα.

Η κατάρρευση των σημαντικότερων τραπεζών της Ισλανδίας το 2008 «γονάτισε» τα δημόσια ταμεία και προκάλεσε την ισχυρότερη οικονομική ρήξη που είχε δει η Ευρώπη μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Η ισλανδική κορόνα έπεσε κατά 50% σε σχέση με όλα τα σημαντικά νομίσματα, η ανεργία που μέχρι τότε ήταν ανήκουστο φαινόμενο έφτασε αστραπιαία το 10% και οι καταθέσεις έκαναν «φτερά» στο εξωτερικό με ανησυχητικούς ρυθμούς.

Όμως η Ισλανδία αποφάσισε να αντιμετωπίσει την κρίση με τον δικό της μοναδικό και κάπως ανορθόδοξο τρόπο.

Επέβαλε ελέγχους κεφαλαίου – απαγορευμένη στην ενιαία αγορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης – για να σταματήσει την οικονομική αιμορραγία. Εισήγαγε 100 νέους φόρους και περιέκοψε τις δαπάνες. Επίσης, δανείστηκε χρήματα από τους Σκανδιναβούς της γείτονες και το Διεθνές Νομισματικό ταμείο.

Κυρίως όμως, άφησε τις ιδιωτικές της τράπεζες, οι οποίες είχαν προκαλέσει την κρίση, να καταρρεύσουν. Οι επενδυτές έχασαν τα πάντα, γεγονός που σήμανε ότι οι φορολογούμενοι δεν επιβαρύνθηκαν με τα χρέη των τραπεζών. Επίσης, σε μια πιο αμφιλεγόμενη κίνηση, οι Βρετανοί και Ολλανδοί καταθέτες έχασαν όλα τους τα χρήματα (συνολικά 4 δισεκατομμύρια ευρώ) και έπρεπε να αποζημιωθούν από το Λονδίνο και τη Χάγη αντιστοίχως.

Το φάρμακο ήταν σκληρό και η αντίδραση άμεση. Η ανάπτυξη κατέρρευσε, χιλιάδες μετανάστευσαν και η Ισλανδία έγινε ο παρίας της διεθνούς χρηματοπιστωτικής κοινότητας, με την πιστοληπτική της ικανότητα να έχει πέσει «υπό το μηδέν».

Όμως στα μέσα του χειμώνα του 2010, τα πράγματα άρχισαν να αλλάζουν και αυτό όχι μόνο επειδή τα παραγωγικά «μυαλά» της χώρας σταμάτησαν σιγά να εγκαταλείπουν τη χώρα, αλλά και λόγω του ότι η Ισλανδία διαθέτει φτηνή, καθαρή ενέργεια. Το 90% των ενεργειακών αναγκών της χώρας καλύπτονται από υδροηλεκτρικές πηγές ή θερμές πηγές. Επίσης, υπάρχουν σχέδια εξαγωγής αυτής της ανανεώσιμης ενέργειας μέσω τεράστιων υποθαλάσσιων καλωδίων προς τη Δανία ή ακόμη και τη Βρετανία.

Διαβάζοντας το παραπάνω άρθρο και με τη βοήθεια του διαδικτύου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α) Ποιες ήταν οι αιτίες που οδήγησαν την Ισλανδία στην οικονομική ύφεση;

Β) Ποιες ήταν οι συνέπειες της ύφεσης;

Γ) Ποιες λύσεις βρέθηκαν προκειμένου η χώρα να βγει από την κρίση;

ΟΜΑΔΑ 3

Η Ισπανία βγήκε από την ύφεση, αλλά όχι και από την κρίση

Newsroom

25.09.2013 • 08:00

Η Ισπανία βγήκε από την ύφεση έπειτα από δύο χρόνια, αλλά εξακολουθεί να αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις που υπαγορεύουν παρατεταμένη λιτότητα και επώδυνες

μεταρρυθμίσεις, μέχρις ότου δημιουργηθούν θέσεις εργασίας για τα σχεδόν έξι εκατομμύρια των ανέργων της. Την εικόνα αυτή σκιαγράφησε για τη χώρα της Ιβηρικής ο Ισπανός πρωθυπουργός, Μαριάνο Ραχόι, σε συνέντευξή του στην αμερικανική εφημερίδα Wall Street Journal, στην οποία τόνισε πως «η Ισπανία βγήκε από την ύφεση αλλά όχι και από την κρίση» αναφερόμενος στις επιπτώσεις των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και της δημοσιονομικής προσαρμογής αλλά και στην επίμονα υψηλή ανεργία στη χώρα του.

«Στόχος μας τώρα είναι να επιτύχουμε μια ισχυρή ανάκαμψη που θα μας επιτρέψει να δημιουργήσουμε θέσεις απασχόλησης» τόνισε ο Ισπανός πρωθυπουργός και όπως επισημαίνει η αμερικανική εφημερίδα, τα σχόλιά του απηχούν την επικρατούσα αντίληψη, μεταξύ Ευρωπαίων ηγετών, πως αρχίζει η ανάκαμψη μετά την οικονομική κρίση που πλήττει την ήπειρο για μια πενταετία.

Ο κ. Ραχόι εξέφρασε την ελπίδα ότι η αποκλιμάκωση της κρίσης στην Ευρωζώνη δεν θα αναστείλει την πορεία προς την περαιτέρω πολιτική και οικονομική της ενοποίηση, τη διαδικασία που θα μπορούσε να στηρίξει χώρες χειμαζόμενες από την κρίση όπως η Ισπανία, προσφέροντάς τους δίχτυ ασφαλείας για τις τράπεζές τους.

Σε ό,τι αφορά τις επιφυλάξεις που έχουν εκφράσει ορισμένα στελέχη του κόμματος της κ. Μέρκελ αναφορικά με την τραπεζική ένωση της Ευρωζώνης, ο κ. Ραχόι δήλωσε «εύλογα ικανοποιημένος» πως το σχέδιο αυτό θα προχωρήσει, έστω και με ρυθμούς βραδύτερους από αυτούς που θα ήθελε. Παράλληλα, τόνισε πως το φάρμακο που εφαρμόζει αποδίδει στην Ισπανία και «τα πράγματα βρίσκονται σε καλό δρόμο», αναφερόμενος στη μείωση του κόστους εργασίας, στην άνοδο των εξαγωγών και τη μεταστροφή του ελλείμματος τρεχουσών συναλλαγών σε πλεόνασμα. Εκανε, άλλωστε, ιδιαίτερη αναφορά στο τραπεζικό σύστημα της Ισπανίας που, όπως τόνισε, «είναι πιο διαφανές, πιο αξιόχρεο και με μεγαλύτερη κεφαλαιακή επάρκεια» χάρη στο δάνειο ύψους 41,3 δισ. ευρώ που έχει λάβει η χώρα από την Ε.Ε.

Παραδέχθηκε πως δεν πρόκειται να σημειωθεί πραγματική ανάκαμψη προτού αυξήσουν οι Ισπανοί τις δαπάνες τους, υποχωρήσουν σε επίπεδα ρεκόρ οι τιμές των ακινήτων και σταθεροποιηθεί το εξωτερικό χρέος, αλλά εξέφρασε την εκτίμηση πως «η Ισπανία δεν θα χρειαστεί να επεκτείνει το πρόγραμμα διάσωσης το 2014». Παραθέτοντας, άλλωστε, την πρώτη επίσημη απόδειξη για την επιστροφή της ανάπτυξης στην Ισπανία, ο κ. Ραχόι ανέφερε πως το ΑΕΠ της χώρας αναμένεται να έχει σημειώσει αύξηση από 0,1% ώς 0,2% το τρίτο τρίμηνο του 2013. Προέβλεψε, επίσης, ανάπτυξη της οικονομίας κατά 0,5% ώς 1% για το 2014, που θα επιτρέψει να αρχίσει η δημιουργία θέσεων εργασίας σε βιώσιμη βάση. Απέφυγε, ωστόσο, να αποτολμήσει προβλέψεις γύρω από το πόσος χρόνος θα χρειαστεί για να μειωθεί η ανεργία που φθάνει στο 26,31% και αρκέσθηκε να τονίσει πως «οι βελτιώσεις σημειώνονται λίγο λίγο».

Η οικονομία της Ισπανίας, η τέταρτη της Ευρωζώνης, δέχθηκε καίριο πλήγμα το 2008 όταν έσκασε η φούσκα» της αγοράς ακινήτων, συμπαρασύροντας μεγάλο μέρος του

τραπεζικού τομέα και υπονομεύοντας την αξιοπιστία της χώρας στις χρηματαγορές. Την τελευταία πενταετία το ΑΕΠ της συρρικνώθηκε συνολικά κατά 7,5% παρά τη σύντομη ανάκαμψη που είχε σημειώσει το 2010 και το 2011. Χάρη στην πολιτική της ΕΚΤ, πάντως, έχει μειωθεί το κόστος δανεισμού της χώρας που χθες άντλησε 3,6 δισ. ευρώ από την έκδοση βραχυπρόθεσμου χρέους με ελαφρώς αυξημένο επιτόκιο σε δημοπρασία που υπερκαλύφθηκε τέσσερις φορές.

Σύμφωνα, πάντως, με τον επικεφαλής των οικονομολόγων του ΟΟΣΑ, Πιερ Κάρλο Παντοάν, η Ευρωζώνη δεν έχει παρέλθει την κρίση, αντιθέτως παραμένει «σημαντική πηγή κινδύνου» παρά την αποκλιμάκωση του συστημικού κινδύνου από την κρίση χρέους. Ο κ. Παντοάν εξέφρασε την εκτίμηση πως οι θετικοί ρυθμοί ανάπτυξης θα επιστρέψουν στην Ευρωζώνη μόνον το 2014. Στη Γερμανία, πάντως, η επιχειρηματική εμπιστοσύνη σημείωσε ελαφρά άνοδο τον Σεπτέμβριο καταγράφοντας το υψηλότερο επίπεδο των τελευταίων 17 μηνών με τον σχετικό δείκτη του ινστιτούτου Ifo στις 107,7 μονάδες να καταγράφει ελαφρά άνοδο από τις 107,6 μονάδες του Αυγούστου.

Διαβάζοντας το παραπάνω άρθρο και με τη βοήθεια του διαδικτύου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α) Ποιες ήταν οι αιτίες που οδήγησαν την Ισπανία στην οικονομική ύφεση;

Β) Ποιες ήταν οι συνέπειες της ύφεσης;

Γ) Ποιες λύσεις βρέθηκαν προκειμένου η χώρα να βγει από την κρίση;

ΟΜΑΔΑ 4

Η Ιρλανδία αποχαιρετά την οικονομική κρίση

Το 2010 η Ιρλανδία βρισκόταν ένα βήμα πριν τη χρεοκοπία, η οποία αποτράπηκε μόνο χάρη σε διεθνείς πιστώσεις. Μετά από πενταετή πολιτική λιτότητας η κυβέρνηση παρουσίασε έναν σχεδόν ισοσκελισμένο προϋπολογισμό.

ΤοΒΗΜΑ Team

8 Ιανουαρίου 2016, 16:57 Ενημερώθηκε: 8 Ιανουαρίου 2016, 16:57

Το 2010 η Ιρλανδία βρισκόταν ένα βήμα πριν τη χρεοκοπία, η οποία αποτράπηκε μόνο χάρη σε διεθνείς πιστώσεις. Μετά από πενταετή πολιτική λιτότητας η κυβέρνηση παρουσίασε έναν σχεδόν ισοσκελισμένο προϋπολογισμό.

Επί πέντε χρόνια δύο υπουργοί έδωσαν σκληρή μάχη κατά του ιρλανδικού δημοσιονομικού ελλείμματος. Ο Μπρένταν Χόουλιν από το εργατικό κόμμα ήταν αρμόδιος για τις δαπάνες και ο Μάικλ Νούναν από το Fine Gael για τα δημόσια έσοδα. Η εξυγίανση των δημοσιονομικών έμοιαζε με ηράκλειο άθλο. Στον οικονομικό απολογισμό της ιρλανδικής κυβέρνησης για το 2015 ο Μπρένταν Χόουλιν περιγράφει με μελανά χρώματα το 2010, όταν η Ιρλανδία εκχωρούσε κυριαρχικά της δικαιώματα στους δανειστές στις Βρυξέλλες, στη Νέα Υόρκη και τη Φρανκφούρτη.

Το δημοσιονομικό έλλειμμα είχε φθάσει τότε στο 11% του ΑΕΠ, που αντιστοιχούσε σε 18,7 δισεκατομμύρια ευρώ. Στα τέλη του 2015 το έλλειμμα περιορίστηκε σε μόλις 62 εκατομμύρια από 8 δισεκατομμύρια το 2014. Με άλλα λόγια η χώρα παρουσίασε έναν σχεδόν ισοσκελισμένο προϋπολογισμό. Ο αρμόδιος για τις δημόσιες δαπάνες υπουργός, με φανερή υπερηφάνια, χαρακτηρίζει τα νέα στοιχεία εντυπωσιακά. Η οικονομική ανάκαμψη οφείλεται στη ραγδαία ανάπτυξη της οικονομίας. Ο Μάικλ Νούναν αμφισβητεί μάλιστα τις αιτιάσεις ότι η ανάκαμψη οφείλεται εν πολλοίς σε μια νέα «φούσκα».

Σημαντικά έσοδα από την φορολογία πολυεθνικών

Το 2015 η ανάκαμψη της ιρλανδικής οικονομίας έφθασε το 7%, ενώ για φέτος η ανάπτυξη θα περιοριστεί περίπου στο 4,5%. Ο υπουργός Δημοσίων Εσόδων άφησε να εννοηθεί ότι αναμένει κατά την τρέχουσα χρονιά μεγαλύτερη ανάπτυξη και ότι το έλλειμμα ενδεχομένως θα μηδενιστεί. Η μοναδική στην Ευρώπη αλματώδης ανάπτυξη οφείλεται στην ιδιωτική κατανάλωση, αλλά και τις επενδύσεις. Εξέχων είναι ο ρόλος και των εξαγωγών, που ελέγχονται κυρίως από πολυεθνικές. Μόνο από τη φορολογία εισοδήματος νομικών προσώπων το κράτος διασφάλισε έσοδα μερικών δισεκατομμυρίων.

Μήπως όμως το γεγονός αυτό ενισχύσει στις επικρίσεις κατά του νέου ποσοστού φορολόγησης πολυεθνικών; Το Δουβλίνο καθιστά σαφές ότι το 12,5% δεν είναι διαπραγματεύσιμο. Το ποσοστό δεν θα αλλάξει και δεν του περνά καν απ΄ το μυαλό να

ζητήσει συγγνώμη γι' αυτό, τόνισε ο υπουργός Μάικλ Νούναν.

Υπόδειγμα αποδοτικής πολιτικής λιτότητας

Δεν αποκλείεται η Ιρλανδία να βγει τελικά κερδισμένη από τη μεταρρύθμιση της διεθνούς φορολόγησης επιχειρήσεων. Το 2015 μερικές πολυεθνικές ψηφιακής τεχνολογίας μετέφεραν τις ευρεσιτεχνίες τους από φορολογικούς παραδείσους της Καραϊβικής στην Ιρλανδία και καταβάλλουν πλέον λίγο περισσότερους φόρους. Έτσι η Ιρλανδία έγινε τα τελευταία σκληρά και δύσκολα χρόνια υπόδειγμα για τους υπέρμαχους της σκληρής πολιτικής λιτότητας. Χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι το ιρλανδικό μοντέλο μπορεί να μεταφερθεί άκριτα και αβίαστα σε άλλες χώρες.

Μάρτιν Άλιοτ / Στέφανος Γεωργακόπουλος

Διαβάζοντας το παραπάνω άρθρο και με τη βοήθεια του διαδικτύου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α) Ποιες ήταν οι αιτίες που οδήγησαν την Ιρλανδία στην οικονομική ύφεση;

Β) Ποιες ήταν οι συνέπειες της ύφεσης;

Γ) Ποιες λύσεις βρέθηκαν προκειμένου η χώρα να βγει από την κρίση;

ΟΜΑΔΑ 5

Washington Post: Η οικονομική κρίση της Ελλάδας τέλειωσε… μόνο αν δεν ζεις εκεί

Newsroom

27.04.2018 • 11:46

«Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει τελειώσει, μόνο αν δεν ζεις εκεί» αναφέρει στον τίτλο της η Washington Post και προσθέτει πως: «Μπορεί όλοι να έχουν προχωρήσει, γιατί η Ελλάδα δεν απειλεί να ρίξει τα άλλα κομμάτια του ντόμινο της παγκόσμιας οικονομίας, ωστόσο οι κάτοικοί της είναι κολλημένοι ακόμα στη χειρότερη κατάρρευση που έχει σημειωθεί σε πλούσια χώρα».

Εάν οι τελευταίες προβλέψεις του ΔΝΤ αποδειχθούν σωστές, μπορεί να χρειαστούν άλλα 10 χρόνια προκειμένου η Ελλάδα να επιστρέψει εκεί που ήταν το 2007, σημειώνει ο συντάκτης του άρθρου Matt O' Brien.

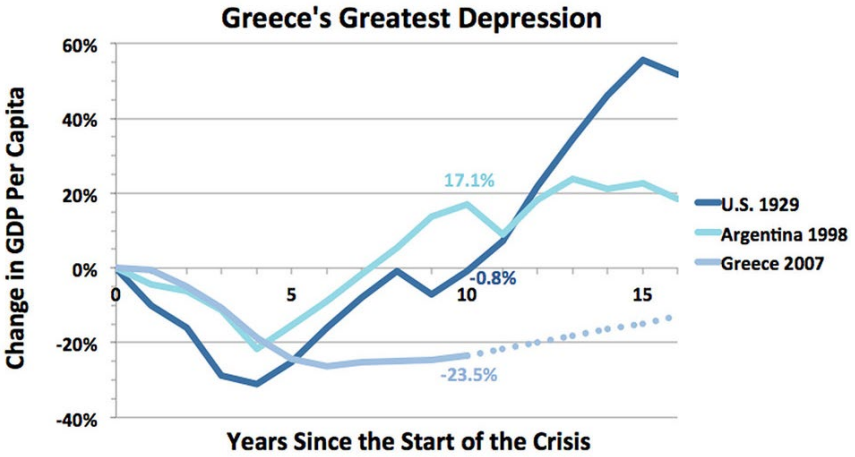
«Και αυτό μόνο αν δεν υπάρξει και άλλη φάση ύφεσης. Δύο χαμένες δεκαετίες είναι το καλύτερο σενάριο για την Ελλάδα», αναφέρει ο συντάκτης της Washington Post.

Το κατά κεφαλήν ΑΕΠ συρρικνώθηκε 26% από τα μέσα του 2007 έως τις αρχές του 2014, θυμίζοντας ορισμένες από τις μεγαλύτερες οικονομικές καταστροφές στην παγκόσμια ιστορία, όπως τη Μεγάλη Ύφεση της δεκαετίας '30 για τις ΗΠΑ ή την κρίση της Αργεντινής το 2000, με την επισήμανση μάλιστα πως της Ελλάδας «είναι λίγο χειρότερη».

Το άρθρο συνεχίζει επισημαίνοντας την απογοητευτική αλήθεια ότι η ελληνική οικονομία έχει αναπτυχθεί μόλις 2,8% (σε όρους προσαρμοσμένους στον πληθυσμό) στα τέσσερα χρόνια «αυτού που υποτίθεται ότι είναι ανάκαμψη».

«Για να σας δώσουμε μία ιδέα του πόσο απογοητευτικό είναι αυτό, η Αμερική της δεκαετίας του '30 αναπτύχθηκε 30,2% και η Αργεντινή του 2000 αναπτύχθηκε 26,9% τα πρώτα τέσσερα χρόνια μετά την κρίση.

Το αποτέλεσμα ήταν στο ανάλογο σημείο της ανάκαμψής του οι ΗΠΑ να έχουν σχεδόν επιστρέψει εκεί που βρίσκονταν μετά το κραχ και η Αργεντινή να είναι στην πραγματικότητα 17,1% πλουσιότερη από ό,τι ήταν προ κρίσης. Η Ελλάδα εξακολουθεί να είναι 23,5% φτωχότερη από ό,τι το 2007.



Πηγή: International Monetary Fund; Angus Maddison

«Δεν υπάρχουν εύκολες απαντήσεις για την Ελλάδα» επισημαίνει το άρθρο, συνεχίζοντας: «Ίσως να ήταν σε καλύτερη θέση σήμερα εάν είχε κηρύξει χρεοκοπία το 2009» αναφέρει ο συντάκτης, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι τότε πόνος θα ήταν πολύ μεγάλος και άμεσος. Σημειώνει δε ότι από τη στιγμή που δεν έγινε τότε, δεν θα μπορούσε να γίνει αργότερα ή σήμερα.

«Είναι πολύ πιο δύσκολο να αντικαταστήσεις ένα νόμισμα από το να προβείς απλά σε μία υποτίμηση του δικού σου» παραδέχεται η εφημερίδα, υπογραμμίζοντας ότι ο πανικός, που θα πυροδοτούσε μία τέτοια κίνηση θα οδηγούσε σε ένα σπιράλ ύφεση την οικονομία. «Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η Ελλάδα δεν έφυγε από το ευρώ» εξηγεί.

Διαβάζοντας το παραπάνω άρθρο και με τη βοήθεια του διαδικτύου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Α) Ποιες ήταν οι αιτίες που οδήγησαν την Ελλάδα στην οικονομική ύφεση;

Β) Ποιες ήταν οι συνέπειες της ύφεσης;

Γ) Ποιες λύσεις βρέθηκαν προκειμένου η χώρα να βγει από την κρίση;

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

CATEGORY	3 Καλή επίδοση	2 Μέτρια επίδοση	1 Χαμηλή επίδοση	Βαθμολογία
Συμπλήρωση φύλλου εργασίας	Το φύλλο εργασίας περιείχε αρκετές πληροφορίες που ήταν όλες σωστές	Το φύλλο εργασίας περιείχε αρκετές πληροφορίες που δεν ήταν όλες σωστές	Το φύλλο εργασίας δεν περιείχε αρκετές πληροφορίες	
Συνεισφορά στη διερεύνηση του θέματος	Όλοι οι μαθητές συμβάλλουν καθοριστικά στη διερεύνηση του θέματος παρέχοντας απαντήσεις και συμβουλές	Κάποιοι μαθητές συμβάλλουν μερικώς στη διερεύνηση του θέματος προτείνοντας πληροφορίες και κατευθύνσεις	Κάποιοι μαθητές δεν συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος	

Συνεργασία-αλληλεπίδραση	Υψηλού επιπέδου ικανότητα κατανομής αρμοδιοτήτων, συντονισμού ανταλλαγής και σύνθεσης απόψεων	Ικανότητα κατανομής αρμοδιοτήτων, συντονισμού ανταλλαγής και σύνθεσης απόψεων	Αδυναμία κατανομής αρμοδιοτήτων, συντονισμού ανταλλαγής και σύνθεσης απόψεων	
Αξιοποίηση χρόνου	Πολύ καλή αξιοποίηση του χρόνου	Οριακή αξιοποίηση του χρόνου	Μη ορθή εκτίμηση της χρονικής προθεσμίας	

Φύλλο αξιολόγησης

1. Να χαρακτηρίσετε καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις ως σωστή (Σ) ή λανθασμένη (Λ):

   Α. Η οικονομική δραστηριότητα μεταβάλλεται διαχρονικά με τον ίδιο ρυθμό. ____
   Β. Οι οικονομικές διακυμάνσεις ή οικονομικοί κύκλοι παρουσιάζουν μια συστηματική κυκλικότητα. ____
   Γ. Τα στάδια από τα οποία περνάει η οικονομία στη διάρκεια του κύκλου δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά. ____
   Δ. Μακροχρόνια το επίπεδο της οικονομικής δραστηριότητας σε μια οικονομία εμφανίζει ανοδική τάση.____
   Ε. Στη φάση της ύφεσης οι επιχειρήσεις έχουν αχρησιμοποίητη ή πλεονάζουσα παραγωγική δυναμικότητα.____
   ΣΤ. Στη φάση της ύφεσης οι τιμές, αν δεν αυξάνονται, τουλάχιστον δεν μειώνονται.____
   Ζ. Στη φάση της ύφεσης τα κέρδη των επιχειρήσεων είναι υψηλά. ____

2. Σε καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις να επιλέξετε τη σωστή απάντηση:

   Α. Όταν η οικονομία βρίσκεται στην κορυφή του οικονομικού κύκλου, τότε έχουμε τη φάση:

   α) της ύφεσης β) της άνθησης
   γ) της κρίσης δ) της καθόδου

Β. Η παραγωγή και το εισόδημα βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδό τους στη φάση:

α) της ύφεσης β) της ανόδου
γ) της κρίσης δ) της καθόδου

Γ. Η αύξηση των τιμών γενικεύεται:

α) στο κατώτατο σημείο του κύκλου
β) στην αρχή της ανόδου
γ) στην κορυφή του κύκλου
δ) σε κανένα από τα προηγούμενα

Δ. Η φάση της καθόδου χαρακτηρίζεται από:

α) μείωση της κατανάλωσης
β) στασιμότητα ή μείωση των επενδύσεων
γ) μείωση του εισοδήματος και της κατανάλωσης
δ) όλα τα προηγούμενα

Ε. Μία από τις αιτίες που δικαιολογούν τους οικονομικούς κύκλους και οφείλεται στο ίδιο το οικονομικό σύστημα είναι:

α) ο πόλεμος β) τα νομισματικά φαινόμενα
γ) οι τεχνολογικές και οι οικονομικές εφαρμογές
δ) τυχαία συμβάντα

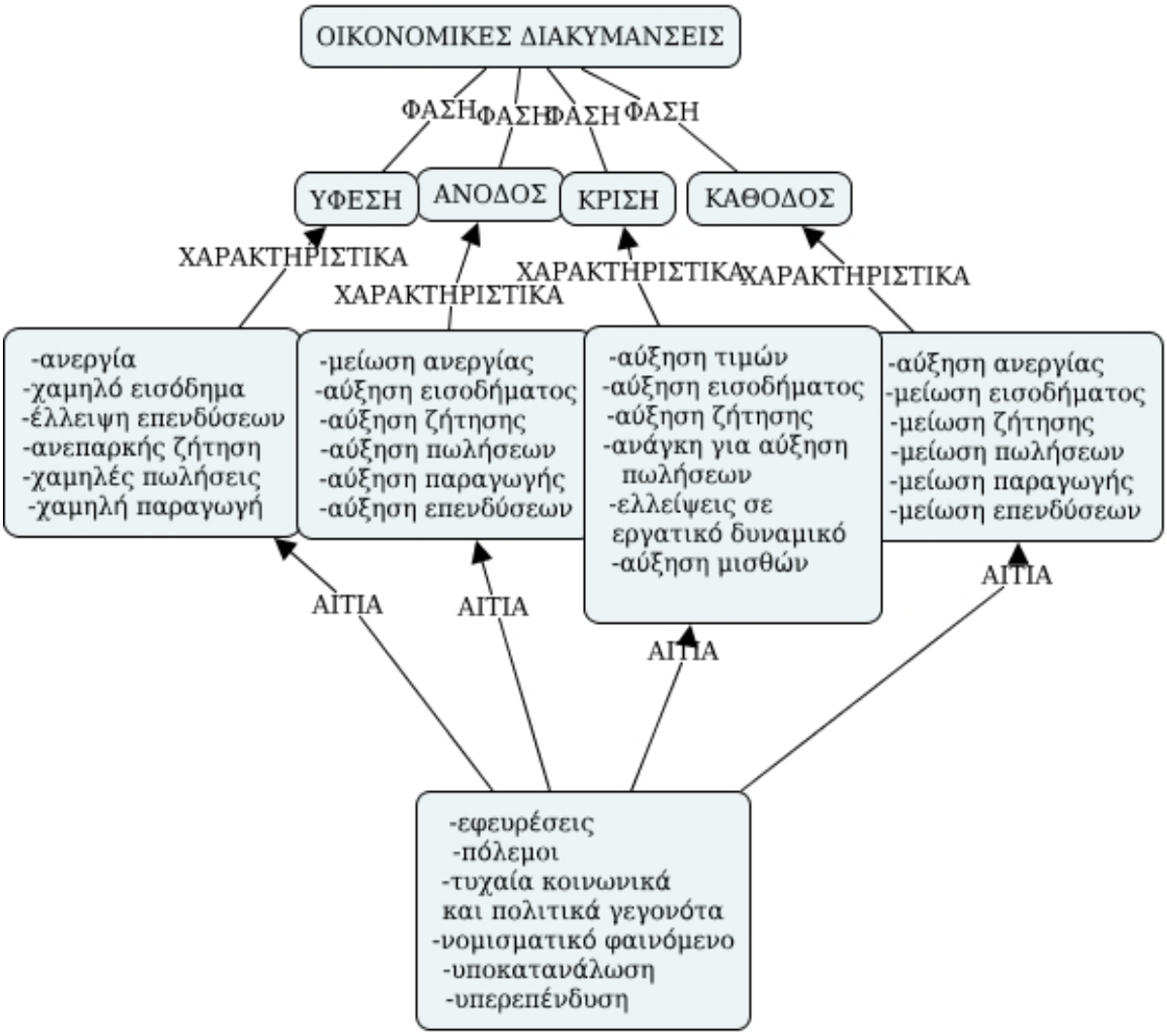
ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Αφού ακολουθήσετε τον σύνδεσμο https://www.youtube.com/watch?v=WI65hycpR9Q,

αναφέρετε δύο (2) παραδείγματα από την καθημερινότητά σας όπου είναι εμφανής η επίδραση της υπάρχουσας ύφεσης λόγω της πανδημίας στη χώρα μας.

Μπορείτε να προτείνετε λύσεις για την έξοδο από την ύφεση; Στη συνέχεια με τη βοήθεια του διαδικτύου βρείτε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις οικονομικές κρίσεις του 1929, του 2008 και του 2020.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ



Δημιουργία εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Μαρίνα Σταμάτη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Υποψήφια διδακτόρισσα, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστημίου Αιγαίου

«Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας».

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και του ντοκιμαντέρ παρατήρησης, μέσα από μία αναδρομή στη δημιουργία τους. Στόχος είναι να αναδειχτούν οι παιδαγωγικές προεκτάσεις που έχει η δημιουργία ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ -τμήματος της οπτικής ανθρωπολογίας- από μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα πολλαπλά οφέλη που θα αποκομίσει η εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα μέσα από αυτή τη διαδικασία σε επίπεδο γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, που συχνά απαντάται και σε αντίστοιχες ποιοτικές έρευνες πεδίου στις κοινωνικές επιστήμες

Λέξεις-Κλειδιά: εθνογραφικό ντοκιμαντέρ, παιδαγωγικές προεκτάσεις, οπτική ανθρωπολογία.

Abstract

In this paper we will try to highlight the fundamental characteristics of both the ethnographic and the observational documentary, through a retrospective regarding their creation. The aim is to highlight the pedagogical implications of an ethnographic documentary - part of visual anthropology - by primary and secondary school students and the multiple benefits that the educational and student community will gain through this process at the cognitive, social and personal level skills, similar properties often detected in corresponding qualitative field research in the social sciences.

Key-words: ethnographic documentary, pedagogical implications, visual anthropology.

Εισαγωγή

Ως τέχνη ο κινηματογράφος προσπαθεί να προσεγγίσει την πραγματικότητα και να την αναπαραστήσει μέσα από την σύλληψη και την αποτύπωση της αλήθειας σε όλες τις εκδοχές που είναι δυνατόν.

Αρχικά το ντοκιμαντέρ, που ακολουθούσε τα βήματα της μυθοπλασίας, προσπάθησε να υιοθετήσει αυτή τη στάση, τον έλεγχο δηλαδή του τυχαίου. Με την άφιξη του άμεσου κινηματογράφου και την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη χρήση προηγμένων μέσων, όπως οι μικρές ψηφιακές κάμερες, οι κινηματογραφιστές ανέπτυξαν μια νέα σχέση με την πραγματικότητα. Το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ δεν αποτελεί μία στατική δημιουργία ή κατασκευή, καθώς αποτελεί ένα θεωρητικό σχήμα που διαρκώς μετασχηματίζεται με δυναμικό τρόπο, αναγνωρίζοντας πως μία εθνογραφική ταινία δεν θεωρείται ως εθνογραφική σε άλλο χρόνο ή κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Στεφανή, 2007).

Το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ

Το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ ξεκίνησε με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την δυνατότητα μέσω αυτής της οπτικής καταγραφής των κοινωνιών. Στόχος του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ αρχικά ήταν να αποκαλύψει στον θεατή εικόνες από πρωτόγονες κοινωνίες που μέχρι τότε δεν είχε δει και δεν είχε πρόσβαση (Wienberger, 1994; Brigard, 2009).

Οι εθνογραφικές ταινίες σύμφωνα με τον Heider (2006)ουσιαστικά αναφέρονται στα σώματα, τους ανθρώπους και τις πράξεις ως ολότητα. Αντίστοιχα ο Fuchs (στο Κερκίνος, 2007) μιλά για την ολότητα του χώρου, του χρόνου και της ομάδας και απαγορεύει το στήσιμο των σκηνών κατά την κινηματογράφηση ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ. Η τήρηση αυστηρού χρονοδιαγράμματος είναι ακόμα μία προϋπόθεση που θέτει. Σε όλη αυτή τη διεργασία ο θεατής εμπλέκεται στην οπτική επικοινωνία μέσα από το χώρο, τον τόπο, το σώμα αλλά και τις αισθήσεις με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συμβαίνει με ένα γραπτό κείμενο (Σολομών, 2013).

Η αποτύπωση της αλήθειας, η επιτόπια και μακροχρόνια έρευνα και ο ολισμός είναι χαρακτηριστικά του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ (Heider, 2006).Ο Βαρβαντάκης (χ.χ.) αναφέρει κάποια κεντρικά στοιχεία του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ όπως ο χρόνος, η ηθική του κινηματογραφιστή απέναντι στο θέμα που πραγματεύεται και η ειλικρίνεια στον τρόπο που επιλέγει να κινηματογραφήσει σε σχέση με τη δική του οπτική και τα συναισθήματα.

Ντοκιμαντέρ παρατήρησης

Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 αρχίζουν να φαίνονται σημαντικές αλλαγές στην εικόνα του εθνογραφικού κινηματογράφου. Η αναγνώριση της οπτικής ανθρωπολογίας ως οπτικού κλάδου και της σημαντικής αύξησης της παραγωγής ντοκιμαντέρ εθνογραφικού χαρακτήρα, μαζί με την εξέλιξη της τεχνολογίας στον τομέα του ντοκιμαντέρ με

την κάμερα 16 mmκαι τους φορητές εγγραφείς ήχου, έφερε ριζικές αλλαγές στην προσέγγιση και τη φόρμα των εθνογραφικών ντοκιμαντέρ.

Αναδύεται μια κινηματογραφική προσέγγιση, η οποία δημιουργείται μέσα από το διάλογο σχετικά με τη θέση και το είδος του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ. Η νέα αυτή προσέγγιση ονομάζεται *κινηματογράφος της παρατήρησης* και μπορεί να τοποθετηθεί κοντά στο ρεύμα του *κινηματογράφου της αλήθειας* (Cinéma Vérité) και στον άμεσο κινηματογράφο(Direct Cinema) (Grimshae&Ravetz, 2012).

Ο κινηματογράφος της παρατήρησης εμπνέεται κυρίως από δύο μεθόδους της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας σε σχέση με τον τρόπο κινηματογράφησης. Από την επιτόπια έρευνα και από την παρατήρηση που έχει συμμετοχικό χαρακτήρα (Young, 2003). Οκινηματογραφιστής περνά μεγάλο διάστημα μαζί με τους ανθρώπους που κινηματογραφούνται και παρατηρεί από κοντά μικρές λεπτομέρειες που συνθέτουν την καθημερινή τους ζωή και συμμετέχει στις καθημερινές τους δραστηριότητες προκειμένου να μπορέσει να αντιληφθεί τον τρόπο ζωής τους (Στεφανή, 2016).

Κύριο μέλημα του δημιουργού είναι η ανάδειξη της οπτικής του ανθρώπου που κινηματογραφεί, ακόμα και αν αυτή απάδει με τη δική του, μια επιρροή από το έργο του Flaherty. Ο κινηματογραφιστής επιχειρεί να δει με τα μάτια του άλλου τον κόσμο που τον περιβάλλει και να μας τον παρουσιάσει όπως τον βιώνει ο πρωταγωνιστής του. Γι' αυτό και απαιτείται μεγάλος βαθμός ενσυναίσθησης και ταύτισης με τον κινηματογραφούμενο. Η σχέση δημιουργού και υποκειμένου δεν είναι τεχνητή, αλλά βασίζεται στην αμοιβαία εκτίμηση και φιλία(Στεφανή, 2016).

Πρόταση δημιουργίας εθνογραφικού ντοκιμαντέρ από μαθητές

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των πρωτογενών και δευτερογενών οφελών που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από την από κοινού δημιουργία ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και οι διάφορες δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από αυτή την διεργασία. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ένα διδακτικό σενάριο, μία πρόταση δημιουργίας ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ. Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί έχει στοιχεία από τις οδηγίες του Καρακάση (2015) για νέους δημιουργούς ντοκιμαντέρ.

Διδακτικό σενάριο

Θέμα: Δημιουργία Εθνογραφικού Ντοκιμαντέρ από μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα το παραδοσιακό επάγγελμα του τσαγκάρη (Η επιλογή του παραδοσιακού επαγγέλματος του τσαγκάρη είναι ενδεικτική και εξυπηρετεί την ανάπτυξη του παραδείγματος).

Στόχος: Στόχος της δραστηριότητας είναι η δημιουργία και η διανομή σε μαθητικά κινηματογραφικά φεστιβάλ ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ που πραγματεύεται το επάγγελμα του τσαγκάρη. Επιμέρους στόχοι είναι η εξοικείωση με την έννοια του

ντοκιμαντέρ, η απόκτηση νέων γνώσεων σχετικά με το επάγγελμα του τσαγκάρη μέσα από ενεργητικές μεθόδους μάθησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ανάληψη πρωτοβουλίας, συνεργατικότητα, αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση. Στον κινηματογράφο της παρατήρησης δεν υπάρχει σενάριο, όπως εννοείται στη μυθοπλασία. Για το λόγο αυτό είναι πιο βολικό είδος για ένα τέτοιο project.

Διαδικασία: Ο εκπαιδευτικός, καθώς θέλει να χρησιμοποιήσει τις αρχές της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης, έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ από τους μαθητές της τάξης του. Αφού εξασφαλίσει τη συγκατάθεση του διευθυντή, των γονέων και ζητήσει βοήθεια από συναδέλφους όπως για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής προετοιμάζει την τάξη για το αντικείμενο της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση στην τάξη για το σκοπό του project και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί μέχρι την ολοκλήρωσή του. Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του brainstorming μοιράζονται ιδέες, εμπειρίες, γνώσεις που ήδη έχουν και δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά για τον καθορισμό των βημάτων και των ενεργειών.

Γίνεται ένα θεωρητικό μάθημα με τους μαθητές να λαμβάνουν νέες πληροφορίες για την τέχνη του ντοκιμαντέρ και ειδικότερα του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και του ντοκιμαντέρ παρατήρησης αλλά και πιο τεχνικά και εφαρμοσμένα ζητήματα όπως της προετοιμασίας και της εισόδου στο πεδίο, του απαιτούμενου τεχνικού εξοπλισμού, κινηματογράφησης, τη διαδικασία διανομής σε φεστιβάλ. Έπειτα οι μαθητές παρακολουθούν κάποιες εμβληματικά ντοκιμαντέρ παρατήρησης για να κατανοήσουν βαθύτερα το είδος, εντοπίζοντας σε αυτά τα στοιχεία που τις κατατάσσουν στο εθνογραφικό ντοκιμαντέρ και στον παρατηρησιακό κινηματογράφο με βάση όσα διδάχτηκαν και τα οποία θα τα συζητήσουν στη τάξη μετά το πέρας της προβολής.

(Ενδεικτικοί τίτλοι εμβληματικών ταινιών που βασίζονται στην παρατήρηση και διατίθενται στον παγκόσμιο ιστό με ελεύθερη πρόσβαση: Robert J. Flaherty: Nanook of the North (1922), Alexander Hammid & Maya Deren: The Private Life of a Cat (1944), Joris Ivens: Regen (1929), Γεράσιμος Ρήγας: Πάρβας, Άγονη Γραμμή (2008)).

Στο επόμενο στάδιο μπορούν να δημιουργηθούν οι ομάδες εργασίας και να γίνει καταμερισμός εργασίας. Ομάδες εργασίας και αρμοδιότητες:1. Σκηνοθεσίας, λήψη αποφάσεων για τις τοποθεσίες της κινηματογράφησης, επικοινωνία με τις υπόλοιπες ομάδες σχετικά με διάφορες τεχνικές απαιτήσεις π.χ. φωτισμός και μετακινήσεις κάμερας, εγγραφή ήχου, και περάσματα μεταξύ πλάνων, 2. Κάμερας, συνεργασία με σκηνοθέτες για τον καθορισμό όλων των πτυχών των πλάνων, επίλυση τεχνικών προβλημάτων, όταν προκύπτουν3. Ήχου, ηχογράφηση, επιμέλεια ηχητικού υλικού συνεργασία με φωτιστές, εικονολήπτες και άλλα άτομα, επίλυση τεχνικών προβλημάτων, όταν προκύπτουν 4. Διαλογής, προβολή και έλεγχο ακατέργαστου υλικού. Διαλογή του υλικού, γράψιμο ενδεικτική σκαλέτας με την αξιοποίηση του χρήσιμουυλικού5. Μοντάζ, με τη αξιοποίηση ειδικών λογισμικών μοντάζ, το χρήσιμο υλικό μπαίνει στη σειρά στο

μοντάζ και γίνετε ιστορία με βάση τη σκαλέτα που έχει δημιουργήσει η ομάδα διαλογής, πάντα υπό την εποπτεία της ομάδας σκηνοθετών, 6. Διανομής, σχεδιασμός αφίσας της ταινίας και αποστολή της ολοκληρωμένης ταινίας σε μαθητικά φεστιβάλ ακολουθώντας τους κανονισμούς, τις οδηγίες και τις προδιαγραφές του εκάστοτε φορέα διοργάνωσης.

Στη συνέχεια οι μαθητές συγκεντρώνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές μαζί με τον εκπαιδευτικό με στόχο τον εντοπισμό του παραδοσιακού τσαγκάρη στην περιοχή που μένουν, έπειτα τον προσεγγίζουν με τη συνοδεία του υπευθύνου εκπαιδευτικού και εξηγούν το projectπου ετοιμάζουν, γιατί τον διάλεξαν να είναι ο πρωταγωνιστής της ταινίας τους αλλά και τον τρόπο που θα γίνει η καταγραφή της επαγγελματικής του καθημερινότητας.

Αφού συμφωνήσει, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών συντάσσουν το σχετικό έντυπο συναίνεσης το οποίο υπογράφεται τόσο από τον τσαγκάρη όσο από τους μαθητές και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Το έντυπο δεσμεύει, τους μαθητές για την σοβαρή και υπεύθυνη εργασία τους και τον πρωταγωνιστή ότι επιθυμεί να συμμετάσχει αφιλοκερδώς στο ντοκιμαντέρ το οποίο θα προβληθεί σε φεστιβάλ στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Η διάρκεια των γυρισμάτων και η παρατήρηση μπορεί να διαρκέσουν μερικές ημέρες. Οι μαθητές θα θέσουν ερωτήσεις, θα συνομιλήσουν και θα λύσουν απορίες και θα δουν τον τσαγκάρη να εργάζεται στο χώρο όπου αργότερα θα γίνουν οι λήψεις. Αφού υπάρξει μια σχετική εξοικείωση, στη συνέχεια θα ξεκινήσει η περίοδος των λήψεων ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη καταγραφή της αλήθειας του πρωταγωνιστή. Δεν είναι λίγες οι φορές που η διάρκεια εξοικείωσης με τον πρωταγωνιστή στο πεδίο μπορεί να είναι μεγαλύτερη από τη διάρκεια της οπτικοακουστικής καταγραφής.

Η κινηματογράφηση γίνεται πάντα με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές κινηματογραφούν την καθημερινότητα του τσαγκάρη σε μία ή δύο επισκέψεις, με βάση τις αρχές του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ και του ντοκιμαντέρ παρατήρησης. Οι λήψεις μπορούν να γίνονται από μια βιντεοκάμερα με ενσωματωμένο ή έξτρα μικρόφωνο αλλά ακόμα και με ένα αξιόλογο έξυπνο κινητό που διαθέτει κάμερα και μικρόφωνο.

Η ομάδα που έχει αναλάβει τις λήψεις δεν επεμβαίνει στα δρώμενα, απλώς παρατηρεί και καταγράφει με την κάμερα αυτό που συμβαίνει μπροστά της, χωρίς όμως να είναι παθητική παρατηρητής ήχων και εικόνων αφού επιλέγει τι και πως θα κινηματογραφήσει ανάλογα με το στόχο που έχει θέσει και ο οποίος έχει συναποφασιστεί από την ομάδα των σκηνοθετών κατά την περίοδο της προετοιμασίας.

Για να ολοκληρώνεται επιτυχώς η καταγραφή των δράσεων μπορούν να χρησιμοποιούνται μονοπλάνα. Αυτή η τακτική εξυπηρετεί τους άπειρους στις κινηματογραφικές λήψεις μαθητές. Το μειονέκτημα είναι ότι πρόκειται για μια λιγότερο ελεγχόμενη τακτική και τα αποτελέσματά της είναι σε μεγαλύτερο βαθμό απρόβλεπτα. Από την άλλη

μεριά, όμως, τα σφάλματα δύναται να διορθωθούν στο μοντάζ αφού θα έχει αιχμαλωτιστεί ολόκληρη η δράση του αντικειμένου παρατήρησης.

Οι μαθητές για την κινηματογράφηση έχουν ως οδηγό τις αρχές των πρωτοπόρων του κινηματογράφου παρατήρησης. Η κάμερα είναι στο χέρι και όχι σε τρίποδα, ο φωτισμός είναι φυσικός και δε γίνεται καμία προσπάθεια καλλωπισμού ή εξωραϊσμού της εικόνας. Δίνεται ο χρόνος που χρειάζεται για τις λήψεις και απαγορεύονται αυστηρά οι συνεντεύξεις, η προφορική αφήγηση καθώς και η χρήση ήχων ή μουσικής που δεν πηγάζουν από την ίδια τη δράση.

Μετά την ολοκλήρωση της κινηματογράφησης οι μαθητές θα προβούν στο μοντάζ με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού τα οποία διατίθενται ελεύθερα στον παγκόσμιο ιστό (Microsoft movie maker, Video Pad Video Editor, DaVinci Resolve).

Η ολοκλήρωση του μοντάζ σημαίνει και την ολοκλήρωση της ταινίας καισειράπαίρνει η διανομή στα μαθητικά φεστιβάλ. Ο εκπαιδευτικός μαζί με την ομάδα που έχει αναλάβει τη διανομή αναζητούν κατάλληλα φεστιβάλ που μπορούν μαζί με τους μαθητές να στείλουν το τελικό τους έργο (ενδεικτικά ετήσια μαθητικά κινηματογραφικά φεστιβάλ: Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών - Camera On, Μαθητικό Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Χαλκιδικής – MINIDOC, Μαθητικό Φεστιβάλ Κινηματογράφου στη Μελβούρνη, κινηματογραφικό Φεστιβάλ – Cineμάθεια, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων - Με το Ντοκιμαντέρ μου Ταξιδεύω).

Θεωρίες μάθησης

Θεωρία του εποικοδομισμού

Η θεωρητική προσέγγιση του εποικοδομισμού επηρεάστηκε πολύ από τις παιδαγωγικές απόψεις του Piaget και έχει ως βασική αρχή πως ο άνθρωπος αποκτά τη γνώση μέσα από τη δράση. Βασική προϋπόθεση για την απόκτηση της γνώσης σύμφωνα με τον Piaget είναι η αυτενέργεια του μαθητή (Μετοχιανάκης, 2008).

Η μάθηση δηλαδή είναι μία ενεργητική διαδικασία, με τη γνώση να κατασκευάζεται ενεργητικά από τους μαθητές και όχι απλά από τη μεταφορά της πληροφορίας από τον εκπαιδευτικό. Ο Shuell (1986) αναφέρει πως η εποικοδομητική μάθηση είναι μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως ενεργητική, συγκεντρωτική και στρέφεται στο αντικείμενο.

Ο μαθητής προκειμένου να κατανοήσει το υλικό της διδασκαλίας πρέπει να κάνει κάποια πράγματα καθώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει. Τις νέες πληροφορίες αυτές τις συσχετίζει με αυτές που ήδη κατέχει και έτσι δημιουργεί νέο υλικό. Έτσι, η μάθηση είναι συγκεντρωτική καθώς χτίζεται πάνω στις προηγούμενες γνώσεις. Η επικοδομητική μάθηση είναι αντικειμενοστραφής καθώς ο μαθητής επικεντρώνεται στο στόχο που έχει θέσει και εργάζεται συστηματικά προς την επίτευξή του.

Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο δεν είναι απλά παθητικοί δέκτες της πληροφορίας που έρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον αλλά είναι αυτοί που ευθύνονται για τη δική τους μάθηση, φέρνοντας στη διαδικασία τις δικές τους εμπειρίες και προηγούμενες γνώσεις. Η μάθηση έχει ως προϋπόθεση την οικοδόμηση νοήματος και εμπλέκει το μαθητή ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία.

Η γνώση οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο. Δεν βρίσκεται απλά στο εξωτερικό περιβάλλον. Πολύ σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος φέρνει στη διαδικασία όχι μόνο την πληροφορία για το διδακτικό αντικείμενο αλλά και τις δικές του εμπειρίες και απόψεις. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται μέσα στην τάξη, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, παροχή υλικών και πηγών που προωθούν το χτίσιμο της επιστημονικής γνώσης (Driver, στη Σολομωνίδου, 1999).

Μέσα από μία τέτοια λειτουργία το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει χώρο στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να παρατηρήσουν, να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, ακόμα και να συγκρουστούν έχοντας ως τελικό στόχο την γνωστική του ανάπτυξη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999). Η ανισορροπία και οι συγκρούσεις που είναι πιθανό να προκύψουν θεωρούνται ωφέλιμες για το μαθητή καθώς ο μαθητής έχει την ευκαιρία να μετασχηματίσει σκέψεις και απόψεις και να εκπαιδευτεί σε κοινωνικές δεξιότητες (Μακρή-Μπότσαρη, 2015).

Συνεργατική μάθηση

Θέλοντας να δώσουμε έναν ορισμό στην συνεργατική μάθηση μπορούμε να πούμε πως αποτελεί την από κοινού εργασία πάνω σε έναν τομέα ή θέμα, με αποτέλεσμα την ατομική μάθηση η οποία συντελείται μέσα από ομαδικές διεργασίες (Σγουροπούλου& Κουτουμάνος, 2001). Η χρήση των πόρων της ομάδας των μαθητών αποφέρει μέγιστα οφέλη και γνωστικά αποτελέσματα. Έχει διαπιστωθεί πως όταν κάποιος μοιράζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες του σχετικά με ένα αντικείμενο τότε αντιλαμβάνεται ακόμα καλύτερα τη λειτουργία του. Έτσι η συνεργατική μάθηση ενισχύει την κατανόηση της μαθησιακής διεργασίας (Sharan, 1990).

Μέσα από τη συνεργατική μάθηση αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, καλλιεργείται ένα φιλικό κλίμα που βοηθά τη μάθηση καθώς οι μαθητές εργάζονται μαζί προς έναν κοινό στόχο. Προωθούνται οι σχέσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μέσα από την επαφή και τη συνεργασία με μαθητές διαφορετικής κουλτούρας ή ιδεολογίας. Μαθητές με χαμηλές δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης βρίσκουν χώρο μέσα σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία και νιώθουν πως μπορεί να ακουστεί και η δική τους φωνή.

Οι μαθητές νιώθουν θετικά συναισθήματα όπως ικανοποίηση, χαρά μέσα από τη συνεργασία και τη συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους και από την επίτευξη των στόχων που θέτουν από κοινού. Από τα παραπάνω φαίνεται πως η συνεργατική μάθηση δεν

ωφελεί τους μαθητές μόνο στο επίπεδο της κατάκτησης της γνώσης αλλά ενισχύει προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο άτομο προκειμένου να διαμορφώσει μία συγκροτημένη προσωπικότητα.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις της δημιουργίας ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ

Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και να ενισχύσουν τους μαθητές σε όλο το φάσμα της ζωής τους (Arroio, 2007). Ηδημιουργία ντοκιμαντέρ αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού καθώς μέσα από τη διαδικασία οι μαθητές εκτός από τις γνώσεις και τις πληροφορίες που αποκομίζουν σε διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα, μπορούν να ενισχύσουν δεξιότητες ζωής όπως συνεργατικότητα, έκφραση συναισθημάτων, δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά. (Yow, 2014). Τοντοκιμαντέρ είναι ένα μέσο που διεγείρει τη φαντασία των μαθητών, τους προκαλεί εντύπωση και έτσι επικεντρώνονται καλύτερα και δεν αποσπάται η προσοχή τους (Arroio, 2010). Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού εμπλέκονται ενεργά και κινητοποιούνται (Fortner, 1985; Yow, 2014).

Στόχος της δημιουργίας ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ από τους μαθητές είναι η προσέγγιση της γνώσης μέσα από έναν νέο τρόπο και η εξοικείωσή τους με τα άυλα πολιτιστικά αγαθά του τόπου μας τα οποία αποτελούν τον λόγιο, λαϊκό και παραδοσιακό μας πολιτισμό. Η αξιοποίηση του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους με καταστάσεις και συνθήκες που μπορούν να βιώσουν και να δουν δια ζώσης και όχι μόνο μέσα από το στενό και κλειστό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Fortner, 1985). Έτσι, η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και οι μαθητές μπορούν μέσα από διαφοροποιημένους τρόπους κλασικής μάθησης να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Arroio&Farias, 2011).

Η δημιουργία ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ μπορεί να ενισχύσει την δημιουργική συζήτηση και αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να ενεργοποιήσει δεξιότητες των μαθητών που θα τους φανούν χρήσιμες στο σύνολο της ζωής τους. Οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να αναλάβουν δικές τους πρωτοβουλίες, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να προσπαθήσουν να βρουν λύσεις σε προβλήματα που τυχόν προκύψουν. Πρόκειται λοιπόν για μία ενδυναμωτική διεργασία που ενισχύει τόσο την απόκτηση της γνώσης όσο και τη δημιουργικότητα.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η δημιουργία ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ μπορεί να ωφελήσει του μαθητές σε διάφορα επίπεδα όπως σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Οι στόχοι αλλά και η διεργασία της δημιουργίας ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές θεωριών μάθησης που προωθούν την

ομαδοκεντρική μάθηση, τη συνεργατικότητα και την άποψη πως η νέα γνώση αποκτάται μέσα από την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και την παρατήρηση.

Βιβλιογραφία

Arroio, A. (2007). The role of cinema into science education. *Problems of education in the 21st century*, 1, 25-30.

Arroio, A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science education International,* 21 (3), 131-143.

Arroio, A., & Farias, D. (2011). Possible contributions of cinema in natural science education to understand how scientists and science works. *Problems of education in the 21st century*, 37, 18-28.

Βαρβαντάκης, Χ. (χ.χ.). *Εθνογραφικός Κινηματογράφος*. Ανάκτηση 9/2022 από https://www.researchgate.net/publication/342200364_Ethnographikos_Kinematographos_Synenteuxe.

Brigard, E. (2009). Η ιστορία του εθνογραφικού φιλμ. Στο *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ: θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, μτφ Μπαρδή, Β., επιμ. Νικολακάκης, Γ.(σσ.38-75). Αθήνα: Αιγόκερως.

Fortner, R. (1985). Relative effectiveness of classroom and documentary film. Presentations on marine mammals. *Journal of research in science teaching*, 21 (2), 115-126.

Grimshaw, A. &Ravetz, A. (2012). *Ο κινηματογράφος της παρατήρησης Ανθρωπολογία, κινηματογράφος και η εξερεύνηση της κοινωνικής ζωής*, μτφ. ΚατσουλάκηΕ. Αθήνα: Πόλις.

Heider, G.K. (2006). *Ethnographic Film*. Austin: University of Texas Press.

Καρακάσης, Α. (2015).*Εφόδιο για νέους ντοκιμαντερίστες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 9/2022 από: http://hdl.handle.net/11419/3870.

Κερκίνος, Δ. (2007). Εθνογραφικός κινηματογράφος: Από την παρατήρηση στη συμμετοχή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 122, 23-52.

Kracauer, S. (1983).*Θεωρία του κινηματογράφου. Η απελευθέρωση της φυσικής πραγματικότητας.* Αθήνα: Κάλβος.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2015*). Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων.* Αθήνα: Έλλην .

Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (1999). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Νικολακάκης, Γ. (2009). *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Σγουροπούλου, Κ. & Κουτουμάνος, Α. (2001).*Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης*. Εισήγηση στο 1ο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανάκτηση 9/2022 από: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.htm.

Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Σόλομων, Ε. (2013). *Υλικός πολιτισμός.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σολομωνίδου, Χ.(1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία, Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Στάθη, Ε. & Σκοπετέας, Γ. (2009) (επ.). *Εισαγωγή, Ντοκιμαντέρ, μια άλλη πραγματικότητα-θεωρητικά κείμενα για την ταυτότητα του ντοκιμαντέρ στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Στεφανή, Ε. (2016).*Ντοκιμαντέρ: το παιχνίδι της παρατήρησης.* Αθήνα: Πατάκης.

Στεφανη, Ε. (2007). *Δέκα κείμενα για το ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Πατάκης.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Weinberger, E. (1994). The camera people. Στο L. Taylor (επιμ.), *Visualizing theory.*

Selected essays from V.A.R 1990-1994. London: Routledge.

Young, C. (2003). Observational Cinema. In P. Hockings (ed), *Principals on visual Anthropology* (pp. 99-114). New York: Mouton de Gruyter.

Yow, D. (2014). Teaching Introductory Weather and Climate Using Popular Movie. *Journal of geoscience education*, 62, 118-125.

Διαφοροποίηση με το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης» Μία μελέτη περίπτωσης

Μίχου Περιστέρα
M.Sc. Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και M.Sc. Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με στόχο να κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών του, να προσαρμόζεται σε αυτές με ευελιξία και να τους προσφέρει τη στήριξη που χρειάζονται. Στην προσπάθειά του αυτή να ενισχύει διαρκώς τη δια ζώσης διδασκαλία, μπορεί να οδηγηθεί σε μορφές άτυπης «Υβριδικής Μάθησης» οι οποίες αξιοποιούν εργαλεία της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στην e-class. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι οι e-class «Εργασίες». Το παρόν άρθρο εξετάζει μία μελέτη περίπτωσης για το βαθμό συμμετοχής μαθητών της Γ΄ Λυκείου σε e-class «Εργασίες» με το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης». Διαπιστώνει ότι δεν καταφέρνει να εμπλέξει το σύνολο της τάξης, παρά τα όποια πλεονεκτήματα μπορεί να προσφέρει η εξατομικευμένη υποστήριξη κυρίως σε πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποίηση, Υβριδική Μάθηση, e-class «Εργασίες»

Differentiation with the "Hybrid Learning" Model: A Case Study

Michou Peristera
Msc. Department of History and Archeology of Aristotle University of Thessaloniki and Msc. Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia, Professor of Secondary Education

Abstract

The teacher can differentiate his teaching in order to better understand the needs of his students, adapt to them flexibly and to offer them the support they need. In his effort to constantly strengthen the living teaching, he can be led to forms of informal "Hybrid Learning" which utilize tools of asynchronous distance education in the e-class. One such tool is the "Assignments" e-class. This article examines a case study on the degree of participation of 3rd high school students in e-class "Assignments" with the "Hybrid Learning" model. He finds that he fails to involve the whole class, despite the advantages that personalized support can offer, especially in nationally examined courses.

Key-words: Differentiation, Hybrid Learning, e-class "Assignments"

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση για μαθητές διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και προφίλ μάθησης μέσα στην ίδια τάξη, (Αργυρόπουλος, 2013). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές μίας τάξης υποτίθεται ότι διαφέρουν ως προς τα επίπεδα ετοιμότητάς τους για τη νέα γνώση, τι γνωρίζουν ήδη, τι κατανοούν και τι ασκήσεις μπορούν να κάνουν σε σχέση με το νέο περιεχόμενο. Διαφέρουν, μάλλον, και ως προς τα ενδιαφέροντά τους, και, συνεπώς, ως προς τη συνάφεια, την περιέργεια ή το πάθος που τυχόν τους δημιουργεί το νέο περιεχόμενο. Ακόμη, είναι πολύ πιθανόν τα μαθησιακά τους προφίλ να μην είναι τα ίδια, αλλά να ποικίλουν, ανάλογα με τη νοημοσύνη, το φύλο, την κουλτούρα ή το μαθησιακό τους στυλ, (Tomlinson et al., 2003). Πιο ειδικά, το μαθησιακό στυλ βασίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα διαφέρουν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο συγκεντρώνουν, απορροφούν και διατηρούν τις νέες πληροφορίες. Επίσης, το μαθησιακό στυλ επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς, κοινωνιολογικούς, φυσικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, (Stollman et al., 2021).

Ο εκπαιδευτικός, θεωρώντας ως αναμενόμενο και δεδομένο έναν βαθμό ανομοιογένειας της τάξης του, μπορεί να υλοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία με ποικίλες στρατηγικές και μέσα, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τους μαθητές του ή τις διδακτικές του προτιμήσεις, (Stradling & Saunders, 1993). Πρόταση για στρατηγική αποτελεί το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης» με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενορχηστρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στο περιεχόμενο, στην ταχύτητα και στον χρόνο, συνδυάζοντας δύο περιβάλλοντα, φυσικό και ηλεκτρονικό, προς όφελος των μαθησιακών αποτελεσμάτων, (Ζυμπουλάκη κ. ά., 2022). Μέσο υλοποίησης του μοντέλου της «Υβριδικής Μάθησης» θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή e-class «Εργασίες».

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η διαφοροποίηση με το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης» ως παιδαγωγική πρακτική είναι μία προοπτική στο πλαίσιο μιας ολοένα αυξανόμενης - λόγω ειδικών συνθηκών ή κοινωνιολογικών ή πολιτισμικών παραγόντων - διαφορετικότητας στις τάξεις. Πρόθεση του εκπαιδευτικού, κάθε φορά, είναι να ανταποκρίνεται στις μεμονωμένες διαφορές των μαθητών του και να μεγιστοποιεί την ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία τους, συναντώντας τον κάθε μαθητή στο μαθησιακό σημείο που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή, (Tomlinson, 2001). Έτσι, με την εφαρμογή e-class «Εργασίες» μπορεί να οργανώνει για τους μαθητές του εργασίες, ενώ με την ανατροφοδότηση που τους στέλνει πίσω μπορεί να καταγράφει ατομικά - ή ομαδικά - τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, να επικοινωνεί μαζί τους και να φέρνει στην επιφάνεια αδυναμίες, στις οποίες μπορεί να εστιάζει, στη συνέχεια, στη δια ζώσης διδασκαλία, (Μεγάλου κ.ά., 2022).

Ο εκπαιδευτικός με τις e-class «Εργασίες» μπορεί, κατ' αρχάς, να διαφοροποιεί τους μαθητές του ως προς την «ετοιμότητα», τα «ενδιαφέροντα» και το «μαθησιακό προφίλ»: Η ομαδοποίηση των μαθητών σε «Κέντρα Μάθησης» μέσα στην τάξη, όπως «Κέντρο Ανάγνωσης», «Κέντρο Ακρόασης», «Κέντρο Γραφής», κ.ά., η οποία τους διαφοροποιεί ως προς την «ετοιμότητα», τα «ενδιαφέροντα» και το «μαθησιακό προφίλ», (Pellegrino, 2007), θα μπορούσε εναλλακτικά να εφαρμοστεί και στο σπίτι: Κάθε μαθητής στον προσωπικό χώρο του σπιτιού του με τον υπολογιστή του μπορεί να αποτελεί ένα εναλλακτικό «Κέντρο μάθησης» ή αλλιώς ένα «Σύστημα μάθησης», το οποίο μπορεί να λειτουργεί είτε με έναν μαθητή και το ψηφιακό περιβάλλον, αν ο εκπαιδευτικός αναθέτει τις εργασίες ατομικά, είτε με ομάδα μαθητών και το ψηφιακό περιβάλλον, αν ο εκπαιδευτικός αναθέτει τις εργασίες σε ομάδα, (Henderson, 2018). Στην τάξη, ο μαθητής αλληλοεπιδρά με τους συμμαθητές του στην ίδια ομάδα. Στο σπίτι, οι μαθητές βρίσκονται σε μία συνεχή διάδραση με το περιβάλλον του υπολογιστή τους, είτε ατομικά είτε ομαδικά. Και στα δύο περιβάλλοντα, στην τάξη και στο σπίτι, ο εκπαιδευτικός αναθέτει Εργασίες με σαφείς οδηγίες για το τι πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές, σε πόσο χρόνο και με συγκεκριμένους πόρους, (Δενδάκη, 2014). Οι e-class «Εργασίες» μπορούν να βελτιώνουν και να πολλαπλασιάζουν την αυτενέργεια των μαθητών όσον αφορά την εμβάθυνση στα ζητούμενα, τη διαχείριση του χρόνου και τους πόρους, (Μπονίδης, 2004). Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής ανάλογα με την ετοιμότητά του σε μορφοσυντακτικά φαινόμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μπορεί, ενδεχομένως, να επεξεργαστεί άμεσα μία άσκηση σύνταξης αρχαίου ελληνικού κειμένου, ενώ ένας άλλος, στο δικό του χρόνο και εντός μιας ορισμένης προθεσμίας, να κρίνει ότι θα πρέπει πρώτα να συμβουλευτεί τη μετάφραση του δοσμένου κειμένου από μία ψηφιακή πηγή, όπως την «Πύλη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας». Ένας άλλος μαθητής θα μπορούσε ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του ή τη στάση ζωής του να κατανοήσει με ένα δικό του τρόπο μία φιλοσοφική έννοια στα Αρχαία Ελληνικά Κείμενα ή να επιδείξει την εμπέδωση της νέας γνώσης στην Ιστορία μέσα από μια δική του λεζάντα-γέφυρα ανάμεσα σε ένα κείμενο και μία φωτογραφία. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές μπορούν στον υπολογιστή τους να διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που να αναδεικνύει και να αξιοποιεί τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη δική τους πορεία προς τη μάθηση, (Tomlinson, 2017). Τέλος, ένας άλλος μαθητής θα μπορούσε ανάλογα με την κουλτούρα-πολιτισμικές αντιλήψεις του ίδιου ή/και της οικογένειάς του απέναντι στο Brain Drain είτε να προκρίνει επαγγέλματα, είτε να απορρίπτει επαγγέλματα, ενδεχομένως, ακόμα κι αν ανακάλυπτε ότι αυτά του ταίριαζαν! Ή θα μπορούσε να ανταποκρίνεται πολύ διαφορετικά σε δεξιότητες σύνθεσης/ανάλυσης και παράφρασης ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης του (π.χ. λογικομαθηματική, γλωσσική, κ.ά.), (Gardner, 1983). Και σε αυτές τις περιπτώσεις, επεκτείνοντας τις εξερευνήσεις τους, οι μαθητές, στον υπολογιστή τους, αναλαμβάνουν σταδιακά μέρος της ευθύνης της προσωπικής τους ανάπτυξης και με τον τρόπο αυτό προετοιμάζονται καλύτερα για τη μετέπειτα ζωή τους, (Γεωργιάδου, 2020).

Ο εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, ανταποκρινόμενος στην ανομοιογένεια των μαθητών του, μπορεί με την εφαρμογή e-class «Εργασίες» να διαφοροποιεί το «περιεχόμενο»

και τη «διαδικασία» της διδασκαλίας του, καθώς και το «τελικό προϊόν» που αναμένει από τους μαθητές του, (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Έτσι, μπορεί να διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του συσχετίζοντας τη νέα γνώση με σενάρια της πραγματικής ζωής, με το αυθεντικό ύφος των μαθητών του και το γνωστικό τους επίπεδο ή με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Μπορεί, επίσης, να διαφοροποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία με λιγότερες εργασίες σε κάποιους μαθητές, με παροχή εκτεταμένου χρόνου σε άλλους ή με τη διάκριση «εμπρόθεσμη»/«εκπρόθεσμη» εργασία, (Ματσαγγούρας, 2008). Τέλος, μπορεί να διαφοροποιεί το παραγόμενο μαθητικό προϊόν, όπως με εργασίες σπονδυλωτής μορφής που πραγματοποιούνται σε διαδοχικές φάσεις, με ερωτηματολόγιο, με συνεργατικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ή αναζητούν πολλαπλές οπτικές γωνίες όσον αφορά το νέο περιεχόμενο που διδάσκεται, με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας ή με εργασίες ποικίλων μορφών, όπως μια αφίσα, μια παρουσίαση ή μια φωτογραφία σε ένα ιστολόγιο, (Tait, 2000).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, με την εφαρμογή e-class «Εργασίες» να εφαρμόζει «προληπτική» διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή να προσπαθεί να ανακαλύψει, ώστε να λάβει υπόψη του στη συνέχεια, τις διαφορές μεταξύ των μαθητών του, πριν να παραδοθεί το επόμενο μάθημα. Μπορεί, επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία του να είναι μια «αντίδραση» στις επί τόπου ανάγκες των μαθητών του, όπως αυτές προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, (Geel et al., 2019).

Στόχοι

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει το βαθμό συμμετοχής μαθητών της Γ΄ Λυκείου σε πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχο την εξατομικευμένη υποστήριξη κυρίως σε πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Το ερώτημα αυτό είναι εύλογο, αν το συσχετίσει κανείς και με την οικονομική δυνατότητα μίας μέσης ελληνικής οικογένειας για επιπλέον ενισχυτική ή φροντιστηριακή διδασκαλία. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με το μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης» και συγκεκριμένα αξιοποιώντας το εργαλείο e-class «Εργασίες».

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με μία μελέτη περίπτωσης η οποία αφορά την εφαρμογή του μοντέλου της «Υβριδικής Μάθησης» στην Γ΄ Λυκείου. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η διδάσκουσα φιλόλογος και συγγραφέας του παρόντος άρθρου αξιοποίησε το εργαλείο e-class «Εργασίες» στα τμήματα διδασκαλίας της, ένα τμήμα Γενικής παιδείας είκοσι τριών μαθητών, δύο τμήματα κατεύθυνσης ανθρωπιστικών σπουδών με δεκαεπτά και δεκαέξι μαθητές και ένα τμήμα Ιστορίας είκοσι δύο μαθητών ως κόντρα μάθημα. Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και έως το τέλος Σεπτεμβρίου 2021 η εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα με αρκετές διαγνωστικές ολιγόλεπτες δοκιμασίες στην τάξη, προφορικές και γραπτές, διαμορφωμένες από την ίδια, να διαπιστώσει την ετοιμότητα των μαθητών της ως προς τη νέα γνώση. Ακόμη, με

έτοιμο «πρωτόκολλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων», (Δημητροπούλου, 2013), έτοιμο «πρωτόκολλο αξιολόγησης μαθησιακής προτίμησης», (Stetson & Associates, 2015) και τους «τύπους πολλαπλής νοημοσύνης», (Gardner, 1983), διαπίστωσε την ανομοιογένεια των μαθητών της σε όλα τα τμήματα. Με βάση τα δεδομένα τα οποία συνέλεξε, σχεδίασε τον Οκτώβριο του 2021 e-class «Εργασίες» για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, που έκρινε η ίδια, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή των ενοτήτων και ο σχεδιασμός των e-class Εργασιών έγινε από τη φιλόλογο με βάση την ταξινομία Bloom: Η 1η Εργασία σχεδιάστηκε στο επίπεδο «κατανοώ», η 2η στα επίπεδα «γνωρίζω» και «εφαρμόζω», η 3η στο επίπεδο «αξιολογώ», η 4η στο επίπεδο «δημιουργώ» και η 5η στο επίπεδο «αναλύω», (Krathwohl, 2002). Το συνολικό χρονικό διάστημα στο οποίο ανατέθηκαν οι εργασίες στους μαθητές και υλοποιήθηκαν ήταν από 7/11/2021 έως και 27/02/2022, δηλαδή διάρκειας, περίπου, τριών μηνών.

Η εκπαιδευτικός με τις πέντε, συνολικά, e-class Εργασίες της διαφοροποίησε το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν της διδασκαλίας της, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ των μαθητών της. Συγκεκριμένα: Η 1η Εργασία απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικών ενδιαφερόντων, (Tomlinson, 2005). Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς διασυνδέει τη νέα γνώση σε μία τυπική ερώτηση κατανόησης με το προσωπικό ύφος των μαθητών και εφαρμόζεται κατά «αντίδραση» στη νέα γνώση. Η 2η Εργασία απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικής ετοιμότητας, (Δημητροπούλου, 2013). Διαφοροποιεί, επίσης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναζητώντας αυτήν την φορά το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή πριν την παράδοση της νέας γνώσης, οπότε λειτουργεί «προληπτικά». Η 3η Εργασία απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων, (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας εστιάζοντας βιωματικά στις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά τη νέα γνώση και λειτουργώντας κατά «αντίδραση». Διαφοροποιεί, όμως, και το παραγόμενο μαθητικό προϊόν, αφού ζητά από τους μαθητές τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου και μία φωτογραφία στο ιστολόγιο. Η 4η Εργασία απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικής νοημοσύνης, (Σούλης, 2006). Διαφοροποιεί τη διαδικασία, αφού οι μαθητές οφείλουν να απαντήσουν δύο φορές, προχωρώντας στο δεύτερο μέρος μόνο μετά τον έλεγχο του πρώτου μέρους από τον διδάσκοντα. Εφαρμόζεται, επίσης, κατά «αντίδραση» ώστε να ελεγχθούν οι συνθετικές και παραφραστικές ικανότητες των μαθητών στα παραθέματα της Ιστορίας κατεύθυνσης. Τέλος, η 5η Εργασία απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικών ενδιαφερόντων, (Chapman & King, 2005). Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της νέας γνώσης διασυνδέοντάς το με το βαθμό κατάκτησής της από τον κάθε μαθητή.

Και στις πέντε Εργασίες η διδάσκουσα φιλόλογος διαφοροποιεί τη διαδικασία ορίζοντας προθεσμία αποστολής, δίνοντας, έτσι, την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να απαντήσει στον δικό του χρόνο, χωρίς να συγκρίνει τον εαυτό του με τους συμμαθητές του, όπως υποσυνείδητα, ίσως, θα έκανε μέσα στην τάξη. Παράλληλα, επειδή ο κάθε μαθητής θα έστελνε την εργασία του στον δικό του χρόνο, η φιλόλογος θα είχε την άνεση να στείλει

λεπτομερή ανατροφοδότηση στον καθένα ατομικά. Για αυτόν, ακριβώς, τον λόγο, δηλαδή για να υπάρξει αναλυτική ατομική ανατροφοδότηση, προέκρινε η διδάσκουσα φιλόλογος οι εργασίες να ανατεθούν ατομικά, και όχι ομαδικά. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να διακρίνει καλύτερα το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της και να γνωρίσει καλύτερα τις προσωπικότητές τους, ενόψει και των πανελλαδικών εξετάσεων, (Tomlinson, 2014).

Αναλυτική περιγραφή των e-class «εργασιών»

1η ΕΡΓΑΣΙΑ: Η εκπαιδευτικός στα Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης, («Αρχαία Ελληνικά», Φ.Υ., Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος), στην τρίτη διδακτική ενότητα, μετά το σχολιασμό, ζήτησε από τους μαθητές, την επόμενη μέρα, να γράψουν στην τάξη, το πρώτο δεκάλεπτο, ένα σύντομο κείμενο απαντώντας σε μία δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου αναφοράς. Η δραστηριότητα ήταν: «Εξηγήστε: Πώς φροντίζει κάποιος την υγεία της ψυχής του όταν φιλοσοφεί; Να δώσετε ένα παράδειγμα». Ακολούθησε την υπόλοιπη ώρα ανάγνωση/διόρθωση των κειμένων τους μέσα στην τάξη και διαλογική συζήτηση. Έπειτα, η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές της να επισκεφτούν στο σπίτι τους την εφαρμογή e-class «Εργασίες». Εκεί τους είχε αναθέσει να ξαναγράψουν το αρχικό τους κείμενο διορθωμένο, επισημαίνοντας ο καθένας ποιες διορθώσεις ή συμπληρώσεις χρειάστηκε να κάνουν.

2η ΕΡΓΑΣΙΑ: Η εκπαιδευτικός στα Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης, («Αρχαία Ελληνικά», Φ.Υ., Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος), παρατηρούσε ότι στην τάξη στα αδίδακτα αρχαιοελληνικά κείμενα συμμετείχαν συνέχεια μόνο οι ίδιοι μαθητές. Αποφάσισε, λοιπόν, να εξακριβώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις όλων των μαθητών της στην γραμματική και στο συντακτικό στα αδίδακτα αρχαιοελληνικά κείμενα, ώστε να αναθεωρήσει το βαθμό δυσκολίας των κειμένων που διδάσκει στην τάξη, με σκοπό να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές. Έτσι, δημιούργησε δύο e-class «Εργασίες» διαβαθμισμένης δυσκολίας τις οποίες ανέθεσε διαδοχικά σε όλους τους μαθητές του τμήματος: Στην πρώτη εργασία ζητούσε απλά να αναγνωρίσουν και να κατηγοριοποιήσουν τύπους, όπως πρωτόκλιτα και δευτερόκλιτα ονόματα, άμεσα και έμμεσα αντικείμενα. Στη δεύτερη εργασία, όμως, ζητούσε εφαρμογή κανόνων όπως χρονικές αντικαταστάσεις, αλλαγή πτώσεων, μετατροπή από τον ευθύ στον πλάγιο λόγο, κ.ά. Η εργασία η οποία είχε υψηλότερες απαιτήσεις γραμματικής και συντακτικού ανατέθηκε δεύτερη κατά χρονική σειρά.

3η ΕΡΓΑΣΙΑ: Με αφορμή το κείμενο «Το αντίδοτο στο Brain Drain» στα Νέα Ελληνικά Γ΄ Λυκείου, («Εμείς και οι άλλοι…», Φ.Υ., Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος), ξεκίνησε μια συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με την τοποθέτηση του κάθε μαθητή απέναντι σε αυτό το φαινόμενο της σύγχρονης αγοράς εργασίας, αν τάσσονται, δηλαδή, υπέρ ή κατά του Brain Drain και για ποιους λόγους. Η συζήτηση επεκτάθηκε, στη συνέχεια, και σε πιο προσωπικό επίπεδο, αν, δηλαδή, οι μαθητές θα προέκριναν ή αν θα απέρριπταν ένα επάγγελμα λόγω Brain Drain ακόμα κι αν ίσχυε η συνθήκη ότι αυτό, με κά-

ποιο τρόπο, τους ταίριαζε. Όπως ήταν αναμενόμενο, και στις δύο φάσεις της συζήτησης, και παρά τη χαλαρή διάθεση, κάποιοι μαθητές ένιωθαν αμήχανα να εκφραστούν μπροστά στους συμμαθητές τους, γιατί, ενδεχομένως, ήταν δύσκολο να στηρίζουν δημόσια τις επιλογές τους με πιθανά ανόμοιες πολιτισμικές, πολιτικές, ιστορικές, φιλοσοφικές ή και οικογενειακές αναφορές για θέματα όπως ανεργία, επιχειρηματικότητα, καινοτομία, κ.ά. Ακόμη και σε μία εικόνα που ζητήθηκε να ανεβάσουν στο ιστολόγιο του μαθήματος με το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν, οι περισσότεροι ήταν διστακτικοί να αποκαλύψουν στοιχεία του χαρακτήρα τους σε κοινή θέα. Εκεί που υπέθεσε η εκπαιδευτικός ότι θα ένιωθαν κάποιοι μαθητές πιο άνετα να εκφραστούν ήταν η e-class «Εργασία» που τους έστειλε: Επρόκειτο για το «ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων» του Holland, σύμφωνα με το οποίο έξι τύποι προσωπικότητας πρακτικός, ερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός, συμβατικός, περιγράφονται ο καθένας με έξι παραμέτρους και ο μαθητής σε μία κλίμακα από το ένα (συμφωνώ απόλυτα) έως το πέντε (διαφωνώ απόλυτα) εντόπιζε ελεύθερα τα ενδιαφέροντά του. Το ερωτηματολόγιο στο τέλος παρείχε άμεση ανατροφοδότηση για το ποια επαγγέλματα αντιστοιχούσαν στους έξι τύπους προσωπικότητας του Holland. Η εκπαιδευτικός είχε φροντίσει από πριν κάθε επάγγελμα να γίνεται λινκ μίας δομημένης διερεύνησης στον Παγκόσμιο Ιστό, «ιστοεξερεύνησης», για την κατάσταση του συγκεκριμένου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας όσον αφορά το Brain Drain, παρέχοντας, έτσι, άμεση ανατροφοδότηση στον κάθε μαθητή για τις επιλογές του και διευρύνοντας το πεδίο των αναζητήσεών του, ώστε να τεκμηριώνει τις όποιες αποφάσεις του.

4η ΕΡΓΑΣΙΑ: Στο μάθημα της Ιστορίας της κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου, («Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας», Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος), ο εκπαιδευτικός μετά τη διδασκαλία της «Νέας γενιάς», ανέθεσε στους μαθητές μια e-class «Εργασία» με επεξεργασία παραθεμάτων, στην οποία έδωσε «σπονδυλωτή» μορφή: οι μαθητές έπρεπε να στείλουν, καταρχήν, μόνο τη δομή της απάντησής τους, και, όχι, την ίδια την απάντηση. Η δομή της απάντησης αποδείκνυε την συνθετική ικανότητα του μαθητή ανάμεσα στις πληροφορίες των παραθεμάτων και στις πληροφορίες του βιβλίου. Σε περίπτωση που η δομή δεν ήταν σωστή, μετά από ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ο μαθητής ξαναέστελνε τη διορθωμένη δομή. Μόνο τότε θα μπορούσε να προχωρήσει στην επόμενη φάση της εργασίας, δηλαδή στην ίδια την απάντηση, καταγράφοντας πλήρως τις πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου και παραφράζοντας τις πληροφορίες των πηγών, και όλα αυτά, στη σωστή σύνθεση/δομή, όπως ήδη ελέγχθηκε από την πρώτη φάση. Για την επιτυχή ή όχι παράφραση ακολουθούσε, στη συνέχεια, δεύτερη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Η εργασία ήταν: «Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και αντλώντας στοιχεία από τα κείμενα που σας δίνονται παρακάτω, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: α. Ποιοι είναι οι λόγοι που στα τέλη της δεκαετίας του 1850 οδήγησαν σε μια συνολική δυσαρέσκεια εναντίον του βασιλιά Όθωνα; (μονάδες 10), β. Με ποια αιτήματα συνδέεται αυτή η δυσαρέσκεια; (μονάδες 8), γ. Πώς και από ποιους εκφράζεται; (μονάδες 7)». Την ίδια σπονδυλωτή e-class «Εργασία» ανέθεσε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του άλλες δύο φορές, μετά τη διδασκαλία «του κόμματος των Φιλελευθέρων» και του «Κρητικού Ζητήματος».

5η ΕΡΓΑΣΙΑ: Στην Ιστορία Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου, (κόντρα μάθημα), («Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου», Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος), στις διδακτικές ενότητες «Ο Μικρασιατικός πόλεμος» και «Η συμμετοχή της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο» ο εκπαιδευτικός ήθελε να εφαρμόσει εναλλακτικούς τύπους εμπέδωσης και αξιολόγησης της νέας γνώσης. Έτσι, ανέβασε για κάθε ενότητα μία e-class «Εργασία» με ασκήσεις κλειστού τύπου, σύγκριση φωτογραφίας-κειμένου, σύνθεση πηγών-αφήγησης, χάρτη, κ.ά. Ενδεικτικά, μία κοινή ερώτηση και για τις δύο διδακτικές ενότητες ήταν, αντίστοιχα: «Κάνε με όποιον τρόπο σου αρέσει ένα δικό σου διάγραμμα, (π.χ. χρονολογικό, θεματικό): Ποιες ήταν οι φάσεις του Μικρασιατικού πολέμου; Ποιες ήταν οι φάσεις της συμμετοχής της Ελλάδας στο Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο;»

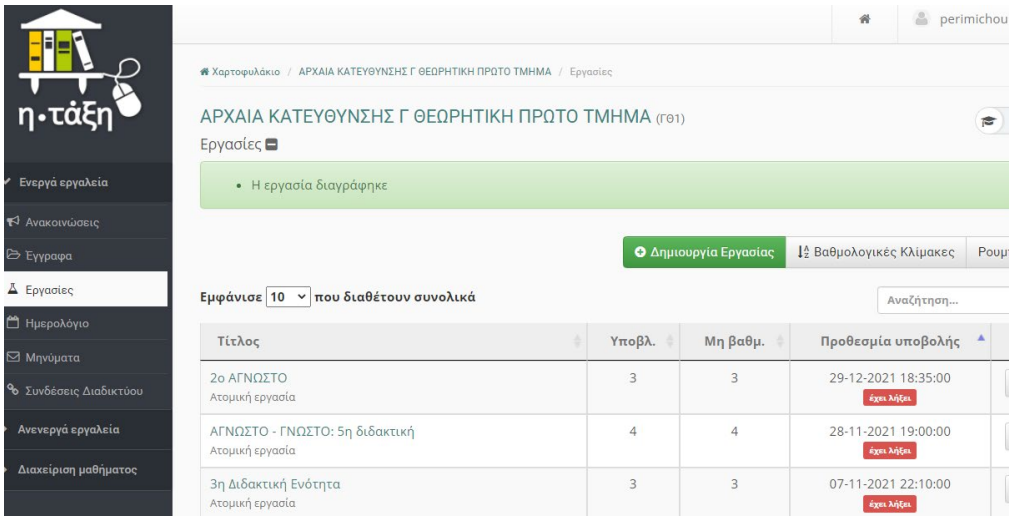
Αποτελέσματα έρευνας - Επίλογος

Μετρήσιμα ποσοτικά αποτελέσματα από την συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η οποία αξιοποίησε για το μοντέλο της υβριδικής μάθησης πέντε e-class «Εργασίες», είναι ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε αυτές καθώς και η εμπρόθεσμη υποβολή τους:

1η ΕΡΓΑΣΙΑ: Βαθμός Συμμετοχής: Στην τρίτη διδακτική ενότητα στη δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου αναφοράς υπέβαλλαν εμπρόθεσμα τις εργασίες τους τρεις μαθητές σε σύνολο δεκαεπτά του τμήματος, (03 στους 17 μαθητές ή περίπου το 1/6 της τάξης). Αρκετοί μαθητές υπέβαλλαν καθυστερημένα τις εργασίες τους στα «Μηνύματα», (Πίνακας 1).

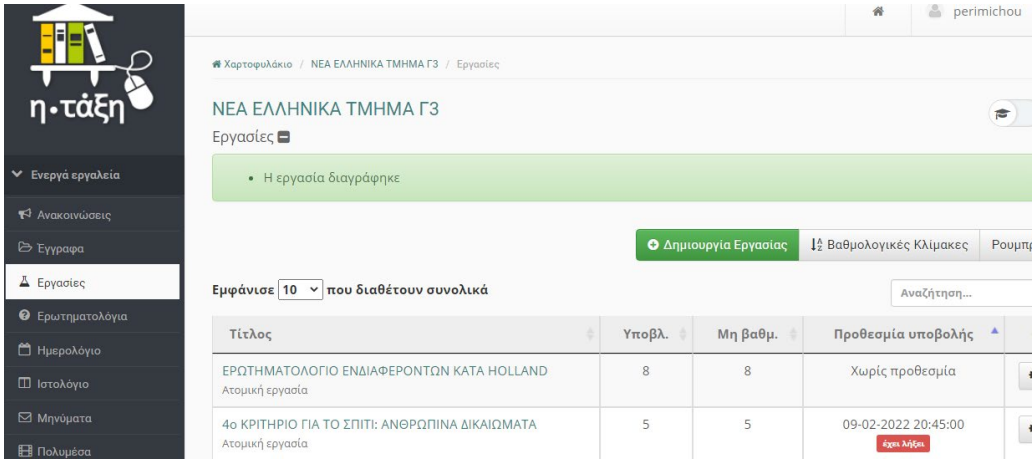
2η ΕΡΓΑΣΙΑ: Βαθμός Συμμετοχής: Στο πρώτο αδίδακτο αρχαιοελληνικό κείμενο με τις χαμηλότερες απαιτήσεις συμμετείχαν τέσσερις μαθητές σε σύνολο δεκαεπτά του τμήματος, (04 στους 17 μαθητές ή περίπου το 1/4 της τάξης), ενώ στο δεύτερο αδίδακτο που ακολούθησε με τις υψηλότερες απαιτήσεις συμμετείχαν τρεις, (03 στους 17 μαθητές ή περίπου το 1/6 της τάξης). Αρκετοί μαθητές υπέβαλλαν καθυστερημένα τις εργασίες τους στα «Μηνύματα», (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Αρχαία Γ Θεωρητικής κατεύθυνσης, 1ο Τμήμα



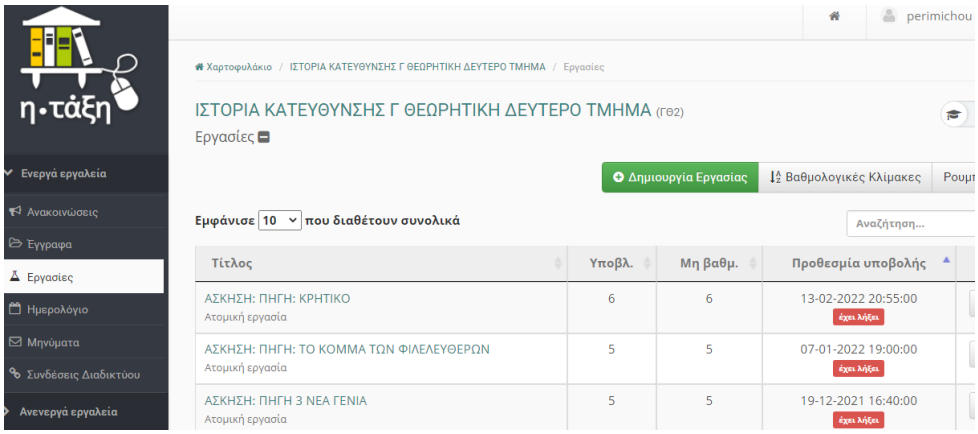
3η ΕΡΓΑΣΙΑ: Βαθμός Συμμετοχής: Στο ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων κατά Holland απάντησαν οκτώ μαθητές σε σύνολο είκοσι τριών του τμήματος, (08 στους 23 μαθητές ή περίπου το 1/3 της τάξης). Στο στιγμιότυπο οθόνης φαίνεται ότι η εργασία ανατέθηκε με ανοικτή προθεσμία μετά το τελευταίο κριτήριο για το σπίτι το οποίο έληγε στις 9/2/2022, (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Νέα Ελληνικά, Τμήμα Γ3



4η ΕΡΓΑΣΙΑ: Βαθμός Συμμετοχής: Στη «Νέα γενιά» και στο «Κόμμα των Φιλελευθέρων» υπέβαλλαν εμπρόθεσμα τις εργασίες τους πέντε μαθητές σε σύνολο δεκαέξι του τμήματος, (05 στους 16 μαθητές ή περίπου το 1/3 της τάξης).), ενώ στο «Κρητικό ζήτημα» υπέβαλλαν εμπρόθεσμα τις εργασίες τους έξι, (06 στους 15 μαθητές ή περίπου το 1/3 της τάξης).). Αρκετοί μαθητές υπέβαλλαν καθυστερημένα τις εργασίες τους στα «Μηνύματα», (Πίνακας 3).

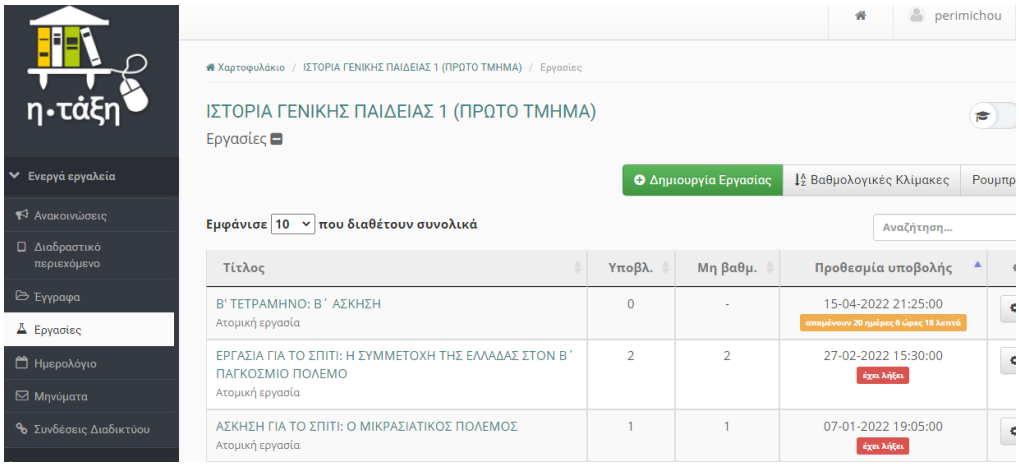
Πίνακας 3: Ιστορία Γ Θεωρητικής κατεύθυνσης, 2ο Τμήμα



5η ΕΡΓΑΣΙΑ: Βαθμός Συμμετοχής: Στον «Μικρασιατικό πόλεμο» υπέβαλλε εμπρόθεσμα την εργασία του ένας μαθητής σε σύνολο είκοσι δύο του τμήματος, (01 στους 22 μαθητές). Στη «Συμμετοχή της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο» υπέβαλλαν ε-

μπρόθεσμα τις εργασίες του δύο μαθητές, (02 στους 22 μαθητές). Και στις δύο περιπτώσεις, αρκετοί μαθητές υπέβαλλαν καθυστερημένα τις εργασίες τους στα «Μηνύματα», (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ιστορία Γενικής Παιδείας, (κόντρα μάθημα), 1ο Τμήμα



Συνολικά, ο βαθμός συμμετοχής στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα κυμαίνεται στην 1η έως και την 4η e-class «Εργασία» από το 1/6 έως και το 1/3 της τάξης. Το ποσοστό συμμετοχής είναι αμελητέο στην 5η εργασία που αφορά ενδοσχολικά εξεταζόμενο μάθημα.

Τα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να εξαχθούν από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι τα εξής: α) Κριτήριο συμμετοχής για μαθητές Γ΄ Λυκείου στο μοντέλο της «Υβριδικής Μάθησης» είναι η διάκριση αν πρόκειται για πανελλαδικά εξεταζόμενο ή ενδοσχολικό μάθημα. β) Από διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συχνά διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους με στόχο την ενεργητική μάθηση και συνεπώς την εμπλοκή όλων των μαθητών σε μία πληθυσμιακά ανομοιογενή τάξη. Η ανομοιογένεια αυτή μπορεί να αφορά την ειδική αγωγή, παιδιά μεταναστών, παιδιά προσφύγων ή ρομά, (Αυγητίδου, 2020). Η εκπαιδευτικός στην παρούσα έρευνα επιχειρεί να επεκτείνει τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως ένα εργαλείο ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές Γ΄ Λυκείου σε πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, αξιοποιώντας δυνατότητες του Υβριδικού Μοντέλου μάθησης. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στην πρόταση της εκπαιδευτικού, όχι, όμως, στο σύνολο της τάξης. Αυτό θα μπορούσε, πρακτικά, να σημαίνει ότι η συνθήκη των πανελλαδικών εξετάσεων είναι παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την επιτυχή ή μη διεξαγωγή μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με την έννοια της ένταξης σε αυτήν όλων των μαθητών μίας τάξης. Το συμπέρασμα, όμως, αυτό θα πρέπει ερευνητικά να τεκμηριωθεί περαιτέρω, ενδεχομένως, με παρόμοιες μελέτες περίπτωσης σε άλλα σχολεία, ώστε να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις. γ) Εάν ταξινομήσει κανείς τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στις εργασίες στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα σε μία φθίνουσα κλίμακα, θα διαπιστώσει ότι κατά προσέγγιση πρώτες σε συμμετοχή είναι η Ιστορία Κατεύθυνσης και η

Νεοελληνική Γλώσσα, ενώ ακολουθούν τα Αρχαία Ελληνικά. Ενδεχομένως, οι μαθητές να κρίνουν ότι ειδικά στα Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Λυκείου το μοντέλο της υβριδικής μάθησης δεν μπορεί να τους βοηθήσει. Και αυτό το συμπέρασμα θα πρέπει να ερευνηθεί περισσότερο. δ) Η εξάσκηση των μαθητών με τις e-class «Εργασίες» στη διαχείριση χρόνου τους προσομοιώνει σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής τους μετά το σχολείο όπου η διαχείριση χρόνου θα είναι για αυτούς κρίσιμη συνθήκη, με πρώτη, αυτή των πανελλαδικών εξετάσεων!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyropoulos, V. (2013). Diaforopoiisi kai diaforopoiimeni didaskalia: Theoritiko ypovathro kai vasikes arches. Sto: S. Panteliadou & D. Filippatou (Epim.), *Diaforopoiimeni didaskalia. Theoritikes prosengiseis & ekpaideftikes praktikes* (ss. 27- 59). Athina: Pedio.

«Archaia Ellinika», Fakelos Ylikou, Omadas Prosanatolismou Anthropistikon Spoudon G΄ Lykeiou, I.T.Y.E. Diofantos

Avgitidou, S. (2020). Enischyontas to klima apodochis sto scholeio kai tin taxi. A.P.Th. Teach4Integration.Chapman, C., King R., (2005). 11 practical ways to guide teachers toward differentiation (and an evaluation tool). *Journal of Staff Development,* 26(4), pp.20-25.

Bonidis, K. (2004). *To periechomeno tou scholeiou os antikeimeno erevnas: Diachroniki exetasi tis schetikis erevnas kai methodologikes prosengiseis.* Athina: Metaichmio.

Dendaki, A. (2014). Diaforopoiimeni Didaskalia se Eterogeneis Taxeis. http://users.sch.gr/aparaske/site5/wordpress/?p=182

Dimitropoulou, P. (2013). Scholikes taxeis kai diaforopoiimeni didaskalia: proypotheseis gia ti dimiourgia enos apotelesmatikou perivallontos mathisis. Sto S. Panteliadou kai D. Filippatou (Epim.), *Diaforopoiimeni didaskalia. Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes* (121-148). Athina: Pedio.

«Emeis kai oi alloi…», Fakelos Ylikou, Neoelliniki glossa, G΄ Lykeiou, I.T.Y.E. Diofantos

Gardner,(1983).https://www.institute4learning.com/resources/articles/multiple-intelligences

Geel, M., Keuning T., Frèrejean J., Dolmans D., Merriënboer J.& Visscher A., (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction, *School Effectiveness and School Improvement,* 30:1, 51-67, DOI: 0.1080/09243453.2018.1539013, To link

to this article: https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013 (προσπελάστηκε στις 8/11/2018).

Georgiadou, Z. (2020). I Diaforopoiimeni Didaskalia sti scholiki taxi: theoritiko plaisio kai praktiki efarmogi. Anaktithike 11/2/2020 apo: https://bit.ly/38k8SZk Henderson, D. (2018). 4 Strategies For Implementing Learning Stations In Your Classroom, *In: A Survival Guide To Teaching,* Retrieved https://www.teachthought.com/pedagogy/4-strategies-implementinglearning-stations-classroom

«Istoria tou neoterou kai tou sygchronou kosmou», G Lykeiou, I.T.Y.E. Diofantos

Koutselini, M., Pyrgiotakis, I. (2015). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis. Athina: Pedio.

Krathwohl, D. R., (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice,* 41(4), 212-218. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104_2

Matsangouras, I. (2008). *Theoria kai praxi tis didaskalias: I scholiki taxi* (Choros, Omada, Peitharchia, Methodos). Athina: Grigori.

Megalou, E., Tsilivigkos, G., Politi, A., Papadimitriou, I., Chantzis, Ch., Makrodimos, N., Kales Praktikes Axiopoiisis tis e-me. Sto https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me_user_guide.html (prospelastike to Fevrouario tou 2022).

Pellegrino, A. M., (2007). *How can learning centers be used to support classroom instruction and promote critical thinking in a kindergarten classroom?* A Thesis Submitted in partial fulfillment of the requirements of the Master of Science in Teaching Degree of The Graduate School at Rowan University.

Platsidou, M. & Zagora, Ch. (2006). *To mathisiako styl kai oi stratigikes epilysis gnostikon ergon. Paidagogiki Epitheorisi,* 42, 160-177. Diathesimo sto: https://www.researchgate.net/publication/255730492_To_mathesiako_styl_kai_oi_strategikes_epilyses_gnostikon_ergon

Soulis, S.G. (2006). *Paidia kai efivoi me ypsili noitiki leitourgikotita kai i ekpaidefsi tous.* Athina: TYPOTHITO/DARDANOS

Stetson & Associates, (2015). https://personalitymax.com/multiple-intelligences-test/

Stollman, S., Meirink J., Westenberg M. & Driel J., (2021). Cognitions of Differentiated Instruction: An Exploration in Regular and Talent, *Journal for the Education of the Gifted Teachers'Interactive,*Vol.44(2)201–222,journals.sagepub.com/home/jeg, DOI:10.1177/01623532211001440.

Stradling, B. & Saunders L., (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research,* 35(2), pp.127-137. Available at: https://doi.org/10.1080/0013188930350202

Tait, A., (2000). *Planning Student Support for Open and Distance Learning, Open Learning*, Washington DC: International Society for Technology in Education., pp. 80-100.

«Themata Neoellinikis Istorias», Istoria Omadas Prosanatolismou Anthropistikon Spoudon, G΄ Lykeiou, I.T.Y.E. Diofantos

Tomlinson, C. A., (2001). *How to differentiate instruction in mixed-abilities (2nd edn).* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Available at: http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf

Tomlinson, C. A., Brighton C., Hertberg H., M. Callahan C. M., Moon M. T., Brimijoin K., Conover L. A. & 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), pp.119–145. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf

Tomlinson, C. A., (2005). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. https://www.fortheteachers.org/instructional_strategies/#Centers

Tomlinson, C.A., (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition, *ASCD*, Alexandria.

Tomlinson, C.A. (2017). Planning Lessons Differentiated by Interest. In: How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. *ASCD*, Alexandria.

Zympoulaki, E., Loumpaki, M., Konstantinou, P. & Fragkaki, M. (2022). Axiopoiisi Mathisiakon Montelon stin ex Apostaseos Ekpaidefsi gia tin Anaptyxi Dexiotiton tou 21ou aiona. Sto: A. Lionarakis (epim.) 2022, *Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi: Empeiries, Prokliseis, Prooptikes,* tom. 7., Praktika 11ou Synedriou Ellinikou Anoiktou Panepistimiou, (Athina, 26-28/11/2021). Athina, s.s. 140-153.

Καινοτομία στην Εκπαίδευση. Η λειτουργία του αντικειμένου της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Άννα Κοκκίνου
Εκπαιδευτικός Ενεργειακής Ηλεκτρολογίας, M.Sc. Δημιουργικής Γραφής, συγγραφέας

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα δυναμικό και ουσιαστικό διεπιστημονικό εργαλείο στη διδασκαλία αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διότι συνδυάζει τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ποικίλων βιωμάτων και γνώσεων. Αναβαθμίζει την μάθηση και την προάγει σε παραγωγική μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας. Επίσης, καλλιεργεί τη συλλογιστική και συνδυαστική ικανότητα, τη πολύπλευρη και πολυδιάστατη αντίληψη, αφού συμβάλλει στη κατανόηση των σχέσεων της κοινωνίας, της καθημερινότητας και της πραγματικότητας. Η εφαρμογή ασκήσεων και πρακτικών δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία των εργαστηρίων δεξιοτήτων αλλά και στην υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ανταλλαγής μαθητών/τριών Erasmus+ και εκπαιδευτικών ομίλων αποδίδει τα βέλτιστα αποτελέσματα γιατί με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο επιτυγχάνεται η απελευθέρωση από την αξιολόγηση και την αρνητική κριτική που περιορίζει – συνήθως τους αδύναμους μαθητές/τριες – η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και η ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, εργαστήρια δεξιοτήτων, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, Erasmus+

Abstract

Creative writing is a dynamic and essential interdisciplinary tool in teaching and in the cultivation of skills because it combines creativity, communication and the interaction of various experiences and knowledge. It enhances learning and promotes it to be productive through the arts and creativity. It also cultivates the reasoning and combining ability, the multifaceted and multidimensional perception, since it contributes to the understanding of the relationships of society, everyday life and reality. The creative writing exercises and practices in the teaching of skills workshops but also in the implementation of school activity programs, students exchange of Erasmus+ and educational groups yields the best results because in an experiential and playful way liberation is achieved from evaluation and negative criticism that limits – usually the weak students – the participation of all involved and the development of various skills.

Key-words: Creative writing, skills workshops, school activity programs, Erasmus+

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Unesco (2015) η εκπαίδευση έχει ως στόχο να είναι μετασχηματιστική, να οικοδομήσει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να συμβάλουν σε έναν πιο περιεκτικό, απλό και ειρηνικό κόσμο. Είναι

λοιπόν αναγκαίο, μέσα από την εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, να καλλιεργηθούν δεξιότητες ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις αλλά και να καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τη συμπεριφορά των άλλων ώστε μέσα από συνεργατικά πλαίσια να προωθούν και να προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να δρουν για το κοινό καλό, στα πλαίσια των δημοκρατικών και πανανθρώπινων αξιών. Το σχολείο πρέπει, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, έτσι ώστε με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών να αναδειχθεί η απόλαυση της μάθησης, να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες αξίες, στάσεις, ιδανικά και να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Να ενδυναμώσουμε τους μαθητές/τριες για να γίνουν ενεργοί, υπεύθυνοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, να σέβονται το περιβάλλον και τη διαφορετικότητα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αντεπεξέρχονται στις δυσκολίες της ζωής.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα και τον ρόλο της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της καλλιέργειας των προαναφερόμενων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στη λειτουργία του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής και στο δεύτερο παραθέτονται παραδείγματα εφαρμογής της.

Δημιουργική γραφή και καλλιέργεια δεξιοτήτων

Η δημιουργική γραφή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αμιγώς ανθρωπιστική τέχνη που εξερευνά τη φύση και την κοινωνία, όπως επίσης και ως μια ενστικτώδης λειτουργία στην οποία μας οδήγησε η ανάγκη για γνώση και έκφραση (Lai κ.ά., 2014). Η δημιουργική γραφή συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό και παιδευτικό ρόλο.

Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής με τη βιωματική υπόσταση και λειτουργία τους συμβάλλουν στην κατανόηση των σχέσεων της κοινωνίας, απελευθερώνουν την επικοινωνία και ενισχύουν την κριτική ικανότητα. Οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν όχι μόνο να «τεντώνουν» τους μυς της δημιουργικής σκέψης αλλά και να δέχονται κριτική, να διορθώνονται, ακόμα και να ταπεινώνονται. Μαθαίνουν επίσης με ποιον τρόπο να αναγνωρίζουν τι είναι καλό, ίσως και τι δεν είναι, ώστε να το αφήσουν να «περάσει». Μέσα από τη διαδραστική διαδικασία, η οποία συμβάλλει δραστικά στον μετασχηματισμό της επιστημονικής αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς μέσω της αισθητικής οδού διαμορφώνονται συνειδητοποιημένοι, ενεργοί και προικισμένοι πολίτες.

Οι δραστηριότητες συγγραφής αποσκοπούν στην προώθηση της χρήσης ενεργών στρατηγικών κριτικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών/τριών. Μέσω της γραφής καθίστανται ενήμεροι/-ες για τα ενδιαφέροντα των άλλων και του κοινού, αναγκάζονται να πάρουν αποστάσεις από το υλικό του μαθήματος προκειμένου να το δουν πιο αντικειμενικά, με αποτέλεσμα την παραγωγή νέων ιδεών και βαθύτερης κατανόησης (Enns κ.ά., 2014).

Μέσω της δημιουργικής γραφής ο γράφων υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση ώστε να είναι σε θέση να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις δημιουργικά και αυτή του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2014). Αξιοσημείωτο και αδιαμφισβήτητο αποτέλεσμα των δύο αυτών πράξεων είναι η συναισθηματική εμπλοκή του γράφοντα, που οδηγεί στην άκοπη και ακούσια ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Μέσα από την καταγραφή των προβληματισμών, σκέψεων και ιδεών, επιτυγχάνεται ο εντοπισμός των σφαλμάτων. Εν κατακλείδι, η ανθρώπινη εμπειρία διασταυρώνεται με την κριτική λειτουργία της δημιουργικής γραφής και οδηγεί στην τεκμηρίωση των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Lai κ.ά., 2014).

Επιπλέον, η δημιουργικότητα είναι μια δύναμη ζωής, και η συγγραφή ενός ποιήματος, μιας ιστορίας ή της εξερεύνησης κάθε είδους είναι πνευματική τροφή και έχει βαθύ αντίκτυπο στην κατανόηση των κοινωνικών θεμάτων και την ενσυναίσθηση. Η δημιουργική γραφή βοηθά να ξεκλειδώσουν μυστικά που δε γνωρίζαμε ότι κρατούσαμε από τον εαυτό μας (Κοκκίνου, 2019). Οι μαθητές/τριες με τρόπο κατανοητό, ελκυστικό και προσφιλή μέσω της γραφής εφαρμόζουν το ταλέντο τους για σκεπτικιστική έρευνα και σε μια ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επίσης, οι ικανότητες γραφής των μαθητών/τριών βελτιώνονται δραστικά όταν αισθάνονται ότι επενδύουν σε αυτήν, όταν νιώθουν την αίσθηση της ιδιοκτησίας πάνω στις γραπτές τους εργασίες. Η δημιουργική γραφή θα επιτρέψει στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες που μπορούν να εφαρμόσουν στη σχολική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους γραφή.

Η δημιουργική γραφή θεωρείται ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας στον χώρο της παιδαγωγικής και ως θεραπευτική μέθοδος στον χώρο της ψυχολογίας (Κωτόπουλος, 2014). Συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία. Η γραφή ξεκαθαρίζει τη σκέψη και βάζει σε σειρά τις ιδέες, εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης και της αυτοεπιβεβαίωσης, λειτουργεί θεραπευτικά και λυτρωτικά. Ως εκ τούτου, θωρακίζει και προστατεύει από την εμφάνιση κατάθλιψης, συνδρόμου Impostor και άλλων ψυχικών ασθενειών. Συνεισφέρει ώστε ο έφηβος – και αυριανός ενήλικας - να απολαμβάνει τη ζωή, να δημιουργεί μια ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων της ζωής του και να αποκτά ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, αίρει τη μονομέρεια και τον κατακερματισμό του εσωτερικού κόσμου του και τον βοηθά να αποκτήσει συναίσθηση των ευθυνών του προς το κοινωνικό σύνολο.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή ασκήσεων δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ανταλλαγής μαθητών/τριών κά. ενισχύει την παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών, τη δημιουργικότητα, την κατανόηση, την ουσιαστική γνωριμία μεταξύ μαθητών/τριών, την ανάπτυξη επικοινωνίας, συνεργασίας, προσαρμοστικότητας, ανθεκτικότητας και κοινωνικής ενσυναίσθησης. Επίσης, καλλιεργεί την υπευθυνότητα, την μεταγνωστική ικανότητα, την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη, την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση.

Είναι βέβαιο ότι το να επενδύσει κανείς στην ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών θα οδηγήσει σε μια θετική αλυσιδωτή αντίδραση στην κοινωνία και πολιτισμό συνολικά.

Εφαρμογές εργαστηρίων δημιουργικής γραφής

Μια απλή, εύκολη αλλά ουσιαστική άσκηση δημιουργικής γραφής είναι η ακροστιχίδα. (Η ακροστιχίδα δημιουργείται όταν το πρώτο γράμμα κάθε στίχου, αν διαβαστεί κάθετα συνδιαμορφώνει με τα προηγούμενα και τα επόμενα μια λέξη ή μια φράση, ανάλογα με την έκταση του ποιήματος.) Ενδείκνυται στην πρώτη συνάντηση μαθητών/τριών προγραμμάτων Erasmus+ ή/και σχολικών δραστηριοτήτων, όπου με έμμεσο, παιγνιώδη και χαλαρωτικό τρόπο γνωρίζονται, συνεργάζονται και θέτουν στόχους. Για παράδειγμα, δίνοντας σε κάθε ολιγομελή ομάδα μαθητών/τριων τη λέξη «Erasmus»:

Every

Role

Acquire

Spirit

Move

Union

Successful

Επόμενη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει η δημιουργία ενός ¨ήρωα¨. Εξηγώντας απλά πως πλάθουμε ένα χαρακτήρα, τους παράγοντες που τον συνθέτουν και τα βασικά είδη χαρακτηριστικών, οι μαθητές/τριες συζητούν, προβληματίζονται και φτιάχνουν έναν χαρακτήρα, τον δικό τους ήρωα. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα εκτός από τις δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές/τριες, αποτυπώνεται και η εικόνα του ποιον/α θεωρούν σημαντικό/ή. Επίσης, αν η ομάδα αποτελείται από παιδιά διαφορετικών χωρών, δημιουργείται μια ξεχωριστή δυναμική στην ομάδα γιατί εμπλέκεται η διαφορετική κουλτούρα πχ. τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που έδωσαν στον ήρωα, οι συνήθειές του, το φύλο κά.. Κατά συνέπεια με αυτή την άσκηση θέτουμε τις βάσεις για την επίτευξη του σκοπού των προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών/τριών, την γνωριμία με τον τρόπο ζωής και σκέψης συνομηλίκων άλλων χωρών.

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας μπορούμε την τελευταία μέρα του προγράμματος (όχι απαραίτητα) να εμπλέξουμε τον ¨ήρωα¨ των ομάδων σε μια ιστορία, ταινία κλπ. που διάβασαν/παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιλέγουμε ένα κρίσιμο σημείο της ιστορίας/ταινίας – μετά την μέση περίπου – και ζητάμε απ’ τις ομάδες να εισάγουν τον ¨ήρωα¨ και να επανεγγράψουν την ιστορία από εκείνο το σημείο, δίνοντας της έτσι διαφορετική εξέλιξη. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δημιουργική και συνάμα διασκεδαστική δραστηριότητα καθώς τα παιδιά καταφέρνουν να

«παντρέψουν» το διαφορετικό και άσχετο, να το συμπεριλάβουν και να παράξουν ένα μοναδικό αποτέλεσμα.

Επίσης, η δημιουργία ποιημάτων χαϊκού - ιαπωνικά: αστείος στίχος - δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά, απλά και εύκολα, να αποτυπώσουν ιδέες και συναισθήματα, να προσεγγίσουν κατά κάποιο τρόπο την ποίηση, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αυτοπροβληθούν. Για τεκμηρίωση της δυναμική της δημιουργικής γραφής παραθέτω εργασίες μαθητών/τριών που πραγματοποιήθηκαν στα εργαστήρια δεξιοτήτων στη Γ' τάξη το σχολ. έτος 2021-22 με θέμα: *Γράφουμε χαϊκού για εμάς, τους φίλους μας, την οικογένειά μας*

Γράφω χαϊκού

θα το φωνάζω παντού

είμ' αλλού γι' αλλού.

Σχολείο πάω

τα βιβλία μου φέρνω

κι όλο κλαίω.

Μέσα σου θα βρεις

Πως θα ζεις αληθινά

Και ονειρέψου

Πράσινο δάκρυ

χάνεις είκοσι οχτώ

Τετάρτη βράδυ.

Τέλος, στη βιβλιοθήκη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων του ΙΕΠ υπάρχουν αρκετές προτάσεις υλοποίησης της διδασκαλίας των εργαστηρίων με τη χρήση ασκήσεων δημιουργικής γραφής, όπως:

- Στη θεματική ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ ζην: *Γνωρίζοντας τον εαυτό μου και τους άλλους με οδηγό τον ¨Μικρό Πρίγκιπα¨*
- Στη θεματική ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ ζην: *Ταυτότητα*

- Στη θεματική ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη: *Αφηγούμαι, άρα υπάρχω*
- Στη θεματική ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη: *Δίνοντας φωνή σε μια παλιά φωτογραφία: Εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης*
- Στη θεματική ενότητα: Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία: *Φτιάχνουμε μια ταινία stop motion animation – Τα επαγγέλματα πίσω από την κάμερα*
- Στη θεματική ενότητα: Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία: *Δημιουργία ιστορίας/παιχνιδιού με τη βοήθεια του Scratch*
- Στη θεματική ενότητα: Φροντίζω το περιβάλλον: *Ανακαλύπτοντας το παρελθόν, σχεδιάζοντας το μέλλον*
- Στη θεματική ενότητα: Φροντίζω το περιβάλλον: *Μαθητές ξεναγοί, δημοσιογράφοι Ανάδειξη τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Enns, C., Cho, M. & Karimidorabati, S. (2014) *Using writing as a learning tool in engineering courses, Teaching Innovation Projects*, 4. (Ανακτήθηκε στις 02/07/20 https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/developing-assignments/cross-discipline-skills/using-writing-learning-oolhttps://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=tips

Grafoume chaikou gia emas, tous filous mas, tin oikogeneia mas http://gym-le-chain.ilei.sch.gr/wordpress/?p=1782

IEP – YPAITh «Epimorfosi ton ekpaideftikon stis dexiotites meso erga-stirion» http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Kokkinou, A. (2019). *I simasia tis Dimiourgikis Grafis stis Scholes kai ta Tmimata Thetikon Spoudon tis Tritovathmias Ekpaidefsis.* 4o Diethnes Synedrio Dimiourgiki Grafi. Florina, 12-15 Septemvriou 2019.

Kotopoulos, I. T. (2014) Praxi kai didaskalia tis dimiourgikis grafis sti sygchroni elliniki pragmatikotita, 5o Panellinio Synedrio, *Synecheies, asy-necheies, rixeis ston elliniko kosmo, oikonomia, koinonia, istoria, logotechnia*. Thessaloniki, 2-5 Oktovriou 2014 (s. 801-822). Athina, Evropaiki Etaireia Neoellinikon Spoudon (European Society of Modern Greek Studies).

Kotopoulos, I. T. (2014) I dimiourgiki grafi os gnostiko antikeimeno: oi idiaiterotites tou ergastiriou, *Polydromo* (7). (Anaktithike stis 11/09/21 apo http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/69-publication-115)

Lai, H. M., Lim, G., & Yung, J. (2014) *Island: poetry and history of Chinese immigrants on Angel Island, 1910-1940*, Seattle, University of Washington Press.

UNESCO (2015), Global citizenship education: topics and learning objectives, Paris : UNESCO, 2015 (Ανακτήθηκε στις 12/10/22 από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993)

Συνδέοντας τον κόσμο του Ομήρου με το σήμερα και γέφυρα την «ικεσία»

Ματθαίου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Ed.

Περίληψη

Για την διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο επισημαίνεται μεταξύ άλλων ότι επιδίωξη του μαθήματος είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν τις ενδιάμεσες γέφυρες που ενώνουν την εποχή μας με την εποχή των κειμένων. Επίσης προβλέπεται να αφιερώνεται χρόνος για γενική θεώρηση του έργου του Ομήρου και να επανεξετάζονται τα στοιχεία πολιτισμού και οι κώδικες ηθικής. Ευκαιρία για την τέτοιου είδους προσέγγιση προσφέρει το θέμα της ικεσίας στον Όμηρο. Η "ικεσία" στον Όμηρο γίνεται καταλύτης της δράσης. Παράλληλα μεταφέρει ως εμάς το αξιακό σύστημα του ομηρικού κόσμου και τις αντιλήψεις για το θείο. Η διδακτική πρόταση που αναπτύσσεται στη συνέχεια, με αφορμή την ικεσία της Θέτιδας στον Δία (Α 493-530), εξετάζει σε τρεις φάσεις την ικεσία πώς παρουσιάζεται και πώς λειτουργεί στην Ιλιάδα και στην Οδύσσεια του Ομήρου, αλλά και πώς διαχρονικά και διαπολιτισμικά συναντάται σε άλλα ιερά κείμενα και ποια μορφή παίρνει στην εποχή μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Όμηρος, ικεσία, παράκληση, έκκληση, έλεος

Connecting Homer's world to today with supplication as a bridge

Maria Mattheou, M.Ed.

Abstracts

For the teaching of Ancient Greek through translation in High School, it is pointed out, among other things, that the aim of the course is for the students to discover the intermediate bridges that unite our era with the era of the texts. It is also planned to devote time to a general consideration of Homer's work and to review the elements of culture and moral codes. An opportunity for this kind of approach is provided by the subject of Homer's supplication. The "supplication" to Homer becomes a catalyst for action. At the same time, it conveys to us the value system of the Homeric world and the perceptions of the divine. The didactic proposal that develops next, on the occasion of Thetis's plea to Zeus (A 493-530), examines how the plea is presented and how it functions in Homer's Iliad and Odyssey, but also how it is found in other sacred texts across time and cross-culturally. Finally what form it takes in our time.

Key-Words: Homer, plea, supplication, appeal, mercy

Εισαγωγή

Η Θέτιδα στο Α της *Ιλιάδας* προστρέχει στον Δία για να ζητήσει την δικαίωση του γιου της. Ακολουθείται μια διαδικασία που είναι τυπική. Η Θέτις κάθεται μπροστά στον Δία, του πιάνει γόνατα και γενειάδα. Η τελετουργία αυτή έχει συμβολική αξία. Το

άγγιγμα της γενειάδας ερμηνεύεται ως απόπειρα εξασφάλισης της συγκατανεύσεως του ικετευομένου. Το άγγιγμα του χεριού είναι ως να επιζητεί ο ικέτης να τεθεί συμβολικώς υπό την προστασία του. Με το άγγιγμα των γονάτων τέλος, υποκινούνται συναισθήματα συμπαθείας και οίκτου.

Η ικεσία παραπέμπει στις έννοιες του ελέους και της συμπάθειας, ανθρώπινες ανάγκες διαχρονικές. Με αυτό το δεδομένο και για να ικανοποιηθεί η σύνδεση του ομηρικού κόσμου με τον δικό μας, προτείνεται να εξεταστεί το θέμα της ικεσίας μέσω παράλληλης ανάγνωσης των ομηρικών, των ευαγγελικών και άλλων ιερών κειμένων, όπου συναντώνται ανάλογες σκηνές . Και τέλος να γίνει σύνδεση του θέματος με αντίστοιχες πρακτικές στη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία η ικεσία έχει αποσυνδεθεί από το θείο. Η πολυπρισματική αυτή επεξεργασία, σε τρεις φάσεις (προτείνονται 3 δίωρα) ενός διαχρονικού κοινωνικού θεσμού, αυτού της ικεσίας, μπορεί να συμβάλει έμμεσα και στην ενεργοποίηση της κοινωνικής ευαισθησίας των μαθητών/τριών. Οι μαθητές δουλεύουν με φύλλα εργασίας που το περιεχόμενό τους κλιμακώνεται από το συγκεκριμένο (ικεσία της Θέτιδας) στο γενικό (ικεσία στον Όμηρο) και σε διαχρονικό - διαπολιτισμικό επίπεδο (ικεσία στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη -σύγχρονες εκκλήσεις στη διεθνή κοινότητα).

Ανάλυση του τελετουργικού της ικεσίας στον Όμηρο

Στην πρώτη φάση (πρώτο δίωρο) οι μαθητές εργάζονται με φύλλο εργασίας όπου δίνονται συγκεντρωμένες οι ομηρικές σκηνές ικεσίας. Οι μαθητές έχουν διδαχτεί ήδη στην Α΄τάξη την *Οδύσσεια* και είναι ευκαιρία να γίνει ανάκληση των όποιων γνώσεων απέκτησαν για το θέμα. Στην *Ιλιάδα* εκτός από την Θέτιδα, και ο Πρίαμος προσφεύγει στον Αχιλλέα για να ζητήσει τον νεκρό του Έκτορα (Ω 485-506). Τέσσερις σκηνές ικεσίας συναντούμε στην *Οδύσσεια* , με πρώτη την ικεσία του Οδυσσέα στον ποταμό (ε 421-552). Ακολουθούν οι ικεσίες του Οδυσσέα στην Ναυσικά (ζ 139-259) και στην Αρήτη (η 141-160), ενώ στις επόμενες δύο, ο Οδυσσέας από ικέτης γίνεται αποδέκτης παρακλήσεων, καθώς δέχεται τις ικεσίες του αοιδού Φήμιου και του κήρυκα Μέδοντα (χ 330-350).

Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν το τελετουργικό, να το περιγράψουν και να το σχολιάσουν. Το τυπικό περιλαμβάνει το άγγιγμα των γονάτων και της γενειάδας, το κάθισμα στην εστία, τις σπονδές στον Δία, όταν ο ικέτης είναι ξένος, οπότε θέτει τον εαυτό του στην προστασία του Ξένιου Δία. Η ικεσία του Πριάμου γίνεται κατ΄ εντολή του Δία. Προετοιμάζεται από την Ίριδα που υποδεικνύει την προσφορά δώρων, και από τον Ερμή, που τον συνοδεύει και του υποδεικνύει με τη σειρά του το τυπικό και την υπερασπιστική γραμμή του αιτήματός του. Ο Οδυσσέας στην ικεσία προς τον καλλίρροο ποταμό δεν είναι δυνατόν στην πράξη να ακολουθήσει τελετουργικό ικεσίας. Το αναπαριστά όμως λεκτικά. Μπροστά στην Ναυσικά ο Οδυσσέας βρίσκεται σε δίλημμα να αγγίξει τα γόνατα της όμορφης κόρης ή από μακριά να της υποβάλει την παράκληση να του δειξει το δρόμο προς την πόλη και να του δώσει ρούχα. Αποφασίζει την ασφάλεια και την ευπρέπεια της απόστασης. Στο παλάτι του Αλκίνοου ο Οδυσσέας θα αγγίξει τα γόνατα της Άρήτης, και αφού διατυπώσει το αίτημά του, θα καθίσει κοντά στην

εστία. Ο αοιδός Φήμιος θα σκεφτεί να παραμείνει αγγίζοντας τον βωμό του Έρκειου Δία παρά να πλησιάσει τον τιμωρό Οδυσσέα για να αγγίξει τα γόνατά του ικετευτικά. Ο Μέδοντας απευθύνει την ικεσία με ανάλογο τρόπο στον Τηλέμαχο, που εισηγείται στον πατέρα του τη σωτηρία του κήρυκα.

Το τελετουργικό τυπικό ακολουθείται από λεκτικό μέρος που περιλαμβάνει το αίτημα του αιτούντος και κατάλληλη για την κάθε περίπτωση επιχειρηματολογία. Οι μαθητές θα κληθούν να εξετάσουν τη δομή και το περιεχόμενο των λόγων, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρονται και να διατυπώσουν συμπεράσματα. Για ποιο λόγο ο Δίας ικανοποιεί το αίτημα της Θέτιδας για την ικανοποίηση του γιου της Αχιλλέα; Γιατί ο Αχιλλέας θα αποδεχτεί τελικά το αίτημα του Πριάμου να του επιστρέψει τον νεκρό Έκτορα; Είναι μόνο η προτροπή να σεβαστεί τους θεούς και η προσφορά λύτρων; Ο Οδυσσέας γιατί διαφοροποιεί τον τρόπο που παρακαλά την Ναυσικά, από τον τρόπο που απευθύνεται στην μητέρα της Αρήτη; Προφανώς κοινωνικοί λόγοι ευπρέπειας επιβάλλουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση ενός ενήλικα, που η κατάστασή του τον έχει «εξαγριώσει», σε μια νεαρή κοπέλα. Αλλά πιθανόν σε αυτό συμβάλλει και η επιθυμία του ποιητή να γίνει μια προσωρινή επιβράδυνση της υπόθεσης που σύντομα θα οδηγηθεί στη λύση, ώστε ο ακροατής να χαρεί εικόνες ειρηνικής ζωής, ανεμελιάς κι αθωότητας.

Οι μαθητές αναμένεται να εντοπίσουν την επαναλαμβανόμενη δομή στο λεκτικό της ικεσίας: κολακευτική προσφώνηση, επιχειρηματολογία κατάλληλα επιλεγμένη για την κατάσταση και το πρόσωπο που αφορά, ευχές, διατύπωση αιτήματος. Μπορεί αυτή η σειρά να μην ακολουθείται ακριβώς ή το αίτημα να επαναλαμβάνεται, όπως συμβαίνει στην ικεσία του Φήμιου. Είναι η ευκαιρία να σχολιάσουν τον ρόλο του θείου και τις ηθικές αξίες που διέπουν τον κόσμο του Ομήρου τόσο από την περίπτωση του Φήμιου , που βασικό του επιχείρημα είναι η ιδιότητά του ως αοιδού, όσο και από την περίπτωση του κήρυκα Μέδοντα που η σωτηρία του θα προέλθει από τον Τηλέμαχο που, δίκαιος και ευγενής, θα θυμηθεί τη φροντίδα που αυτός του παρείχε ως παιδί. Μέσα στο σκηνικό βίας και θανάτου της μνηστηροφονίας, με την παράθεση αυτών των ικεσιών το κλίμα θα ελαφρύνει και θα προβληθούν τα ειρηνικά έργα του ανθρώπου (το τραγούδι) και ηθικές αξίες (η δυνατότητα επιλογής του ανθρώπου για την ποιότητα των πράξεών του).

Ο στόχος να γνωρίσουν οι μαθητές τον αξιακό κόσμο του Ομήρου ικανοποιείται καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν το θέμα της ικεσίας στην ολότητά του. Ο σεβασμός στον ικέτη είναι σεβασμός στο θείο. Επιβεβαιώνεται ο ανθρωπομορφισμός των θεών, οι οποίοι γίνονται φορείς της ανθρώπινης ηθικής. Δίνεται επίσης η ευκαιρία να συζητηθεί το θέμα της δικαιοσύνης (Σαμαρά,1986,66). Ο φροντισμένος λόγος φαίνεται να είναι απαίτηση για την ομηρική κοινωνία, προτού αυτός διδαχθεί συστηματικά κατά τον 5ο αιώνα.

Χαρακτηριστικά της ευαγγελικής ικεσίας

Σε επόμενη φάση (δεύτερο δίωρο) επιχειρείται η εξέταση της ικεσίας στην *Καινή Διαθήκη* με στόχο οι μαθητές να εξετάσουν αυτήν την ανθρώπινη ανάγκη της προστασίας

και του ελέους σε κείμενα μιας άλλης εποχής και διαφορετικού αξιακού συστήματος. Οι μαθητές θα κληθούν να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφοροποιήσεις, και να τις κατανοήσουν στο ιστορικό τους πλαίσιο. Σε φύλλο εργασίας δίνονται οι σκηνές ικεσίας από τα τρία Ευαγγέλια (στο *κατά Ιωάννην* δεν υπάρχουν τέτοια παραδείγματα). Οι μαθητές έχουν υπόψη τους τα δεδομένα από την προηγούμενη ανάλυση του Ομήρου.

Εξαρχής θα πρέπει να επισημανθεί στους μαθητές το διαφορετικό κειμενικό είδος των *Ευαγγελίων* και με αυτό το δεδομένο αυτοί μπορούν να κατανοήσουν τις διαφοροποιήσεις. Στα Ευαγγέλια υπάρχουν θαύματα του Ιησού που γίνονται αυθορμήτως, εξαιτίας της φιλευσπλαχνίας Του προς τον πάσχοντα και κάποια τα οποία δομούνται στο σχήμα ικεσία-σωτηρία/λύτρωση. Στη δεύτερη αυτή κατηγορία συμπεριλαμβάνονται η θεραπεία του λεπρού (*Ματθαίος* Η, 1-4 και *Λουκάς* Ε, 12-14) , η θεραπεία του υπηρέτη του Εκατόνταρχου (*Ματθαίος* Η, 5-13) , η ανάσταση της κόρης του Ιαείρου και η ταυτόχρονη θεραπεία της αιμορροούσης γυναικός(*Ματθαίος* Θ, 18-29 και *Μάρκος* Ε, 21-43), η θεραπεία της κόρης της Χαναναίας (*Λουκάς*, Η 41-56, *Μάρκος* Ζ, 24-30, και *Ματθαίος*, ΙΕ 21-28), η θεραπεία του δαιμονιζομένου (*Μάρκος*, Ε 1-20 και *Λουκάς*, Η 26-39) , η θεραπεία του τυφλού (*Μάρκος*, Ι 46-52 και *Λουκάς*, Θ 37-41).

Οι μαθητές θα παρατηρήσουν ότι στα *Ευαγγέλια*, όπως και στον Όμηρο, ακούγεται η «φωνή» των εμπλεκομένων. Οι ικέτες σύντομα κι άμεσα εκφράζουν το αίτημά τους, δηλαδή τη θεραπεία της ασθένειάς τους (όποια κι αν είναι αυτή) αμέσως μετά την προσφώνηση «Κύριε» ή «Διδάσκαλε». Σε δύο περιπτώσεις έχουμε ευρύτερο διάλογο, αφού προκύπτει ανάγκη επιχειρηματολογίας, απλής στη δομή της και στοχευμένης όσον αφορά τη σκοπιμότητα παράθεσής της. Οι μαθητές κατευθύνονται να επισημάνουν την αναγκαία προϋπόθεση για να εισακουστεί των ικετών, που είναι η πίστη. Και αυτό δίνει την ευχέρεια να συζητηθεί η διαφορά του θείου στον κόσμο του Ομήρου.

Είναι εμφανής επίσης η διαφορά στον δομημένο λόγο των ομηρικών ικετών και του απλούστερου λόγου των ευαγγελικών ικετών. Θα πρέπει να ζητηθεί στο σημείο αυτό οι μαθητές να αιτιολογήσουν την διαφορά. Αυτή προέρχεται από τις επιλογές των αφηγητών προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της κάθε αφήγησης. Οι επιλογές των Ευαγγελιστών είναι σαφείς προκειμένου να μαρτυρήσουν για τη θεϊκή δύναμη του Ιησού, και να προβάλουν το σωτηρολογικό μήνυμα του Ευαγγελίου, που βασική προϋπόθεση του είναι η πίστη. Στις περιπτώσεις του Ρωμαίου Εκατόνταρχου και της Χαναναίας, ξένων αυτών προς το Ισραήλ, εξαίρεται ακόμη περισσότερο το χάρισμα της πίστης (Μπαστιάς, Κυριακοδρόμιο,1997)

Το να προσπίπτουν στα γόνατα οι ικέτες παρατηρείται επίσης στις ευαγγελικές ικεσίες. Συναντώνται πολλές φράσεις που περιγράφουν την «προσκύνηση» του ικέτη και το άγγιγμα του ικετευόμενου. Αυτό παραπέμπει στο ομηρικό ικετήριο σχήμα. Περισσότερες πληροφορίες για το ρήμα «κυνέω», συνθετικό του «προσκυνώ», που συναντάται στον Όμηρο με τη σημασία «ασπάζομαι, φιλώ», θα αποτελούσε ένα δείγμα της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας. Ο ικέτης βρίσκεται σε δύσκολη θέση αδυνατώντας να εξασφαλίσει ζωτικές ανάγκες του, τις οποίες και μετατρέπει σε αιτήματα προς τον

μέλλοντα σωτήρα του. Στον Όμηρο είναι διάφορα τα αιτήματα (απόδοση νεκρού, επάνοδος στην πατρίδα, σωτηρία ζωής). Στα Ευαγγέλια έχουν να κάνουν βασικά με την θεραπεία της ασθένειας. Σε κάθε περίπτωση όμως με την «προσκύνηση» αισθητοποιείται η μειονεκτική θέση αυτού που αιτείται. Αυτή τον αναγκάζει να ταπεινωθεί. Να μην στέκει στο ίδιο επίπεδο με τον σωτήρα του, ώστε να ζητήσει το έλεός του, το οποίο τελικά δίνεται.

Όλοι οι ευαγγελικοί ικέτες προσέρχονται με την πεποίθηση ότι μπορούν να ιαθούν, οι ίδιοι ή οι προσφιλείς τους. Ο Ιησούς, αλληλέγγυος, σπλαχνικός θεραπεύει, όχι αποκαθιστώντας σωματικές ή ψυχικές δυσλειτουργίες, αλλά ελευθερώνοντας από τη δύναμη του Σατανά (Νίκας, 1998, 217). Το έλεος στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη συνδέεται με την ενανθρώπιση και θυσία του Θεανθρώπου Χριστού. Οι ομηρικοί ικέτες προσέρχονται με την «πίστη», τη βεβαιότητα της ανταπόκρισης στα αιτήματά τους; Σίγουρα απευθύνονται σε πρόσωπα που έχουν τη δυνατότητα να τα ικανοποιήσουν. Όμως υπάρχουν ικεσίες ατελέσφορες. Τα πάθη είναι τόσο δυνατά που η ταπεινωτική προσκύνηση και ο λόγος του ικέτη, όπως και η θεϊκή προστασία του, δεν είναι βέβαιο ότι θα λειτουργήσουν υπέρ τους. Παράδειγμα η σκηνή της ικεσίας του Πριάμου όπου θα υπάρξει κίνδυνος ανατροπής, όταν αυτός αρνείται την πρόσκληση του Αχιλλέα να καθίσει ομοτράπεζός του. Η εσωτερική αγωνία και οι αμφιβολίες που χαρακτηρίζουν την ψυχολογία των ομηρικών ικετών είναι ένα εντελώς διαφορετικό χαρακτηριστικό τους από τους γεμάτους βεβαιότητα ευαγγελικούς ικέτες.

Αυτό θα πρέπει να εξηγηθεί από τους μαθητές με την βοήθεια του εκπαιδευτικού που θα τους υπενθυμίσει τις σκοπιμότητες που υπαγορεύονται από το είδος των κειμένων. Οι συγγραφείς των Ευαγγελίων δεν έχουν ευθύνη και ελευθερία προσωπικής δημιουργίας γιατί είναι κείμενα θεόπνευστα. Οφείλουν να καταγράψουν τα σημαντικά από το πέρασμα του Θεανθρώπου για την διδαχή των πιστών. Στον Όμηρο τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η σύνθεση των επών στηρίζεται στην υπάρχουσα επική παράδοση, αλλά υπάρχει άνετος χώρος για προσωπική δημιουργία.

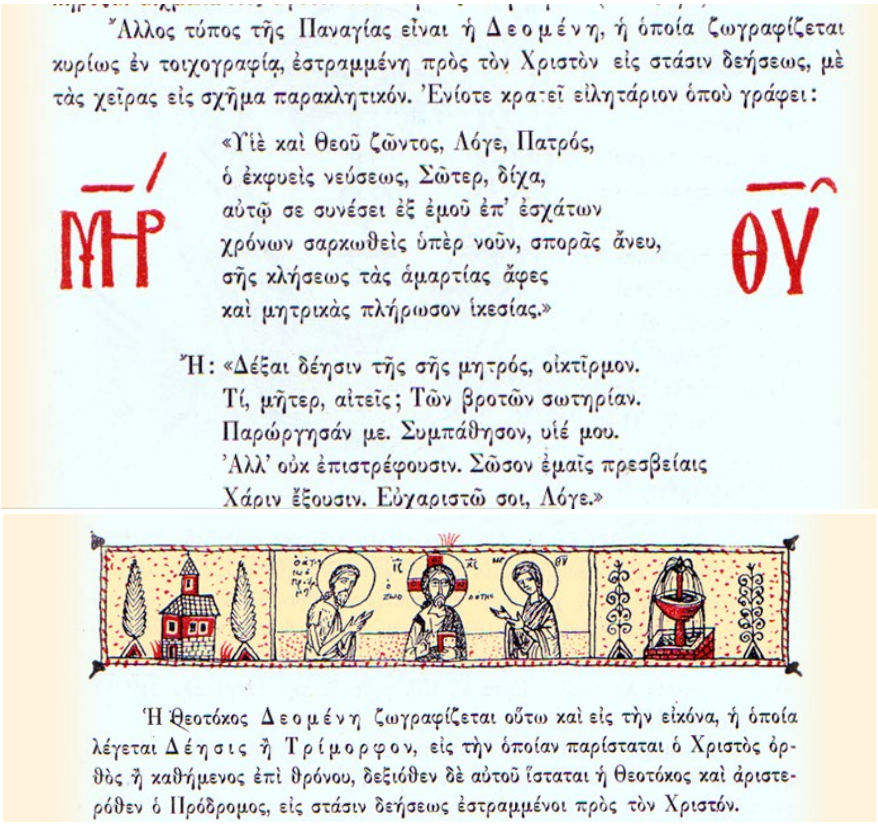
Συναντάμε λοιπόν στα ομηρικά και ευαγγελικά κείμενα το μοτίβο ικέτης-σωτήρας με κοινά στοιχεία στην τυπολογία τελετουργίας και στο λεκτικό. Βασικές διαφορές εντοπίζονται στην ψυχολογία και στις προσδοκίες των ικετών, όπως και στους στόχους της αφήγησης. Το επόμενο εύλογο ερώτημα προς εξέταση στην τάξη είναι αν μπορεί να υποτεθεί ουσιώδης επιρροή της ομηρικής στην ευαγγελική ικεσία; Δεν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι συναντάται ευθεία επιρροή από τον ομηρικό. Η στοχοθεσία εξάλλου αυτής της σύγκρισης δεν είναι για να αποδειχτεί σχέση συνέχειας αλλά να εστιάσει στην ύπαρξη ανθρώπων σε ανάγκη σε κάθε εποχή και το πώς κάθε κοινωνία προβλέπει την προστασία τους.

‘Άλλες προεκτάσεις

Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διευρύνει την εξέταση του θέματος, μπορεί να αξιοποιήσει αναφορές από την *Παλαιά Διαθήκη*. Αυτές οι περιπτώσεις δεν έχουν αίσιο τέλος για τον ικέτη παρά την προσφυγή σε ιερό χώρο. Παράδειγμα η ιστορία του Σαούλ

(1040-1011 π.Χ.) και του βασιλιά των Αμαληκιτών, του Αγκάγκ (Βασιλειών Α,15, 31-33) όπου ο Αμαληκίτης βασιλιάς σφάζεται κατ΄εντολήν του Κυρίου. Άλλη σχετική ιστορία είναι αυτή με τον Αδωνία, αδερφό του Σολομώντα (Βασιλειών Γ΄, 1, 50-53) που αποπειράται αποτυχημένα να πάρει τη διαδοχή στον θρόνο του Δαυίδ από τον Σολομώντα (972-932 π.Χ), και καταφεύγει ικέτης στο Θυσιαστήριο. Σώζεται προσωρινά. Ο υποστηρικτής του Αδωνία Ιωάβ (Βασιλειών Γ' , 2, 26-34), αν και κατέφυγε στη Σκηνή του Κυρίου και πιάστηκε από τα άκρα του θυσιαστηρίου, δεν θα ελεηθεί από τον Σολομώντα. Οι περιπτώσεις αυτές προσφέρονται για να διατυπώσουν οι μαθητές τις σκέψεις τους για τους λόγους που οι ικεσίες αυτές δεν τελεσφορούν και την διαφορά στην αντίληψη του θείου.

Τέλος μπορεί να επεκταθεί η μελέτη της ικεσίας στον χριστιανικό κόσμο όπως αυτή απεικονίζεται στην Αγιογραφία. Οι μαθητές θα πάρουν πληροφορίες από την *Έκφραση* του Φ. Κόντογλου και θα μελετήσουν κάποια εικόνα ή τρίπτυχο Δεήσεως. Κι αν τους δοθεί και μια απεικόνιση της ομηρικής ικεσίας (από αγγείο, ανάγλυφο, πίνακα ζωγραφικής) θα αντιληφθούν ευκολότερα την μετατόπιση από το ανθρώπινο στο υπερβατικό επίπεδο.



Ἄλλος τύπος τῆς Παναγίας εἶναι ἡ Δεομένη, ἡ ὁποία ζωγραφίζεται κυρίως ἐν τοιχογραφίᾳ, ἐστραμμένη πρὸς τὸν Χριστὸν εἰς στάσιν δεήσεως, μὲ τὰς χεῖρας εἰς σχῆμα παρακλητικόν. Ἐνίοτε κρατεῖ εἰλητάριον ὁποῦ γράφει:

«Υἱὲ καὶ θεοῦ ζῶντος, Λόγε, Πατρός,
ὁ ἐκφυεὶς νεύσεως, Σῶτερ, δίχα,
αὐτῷ σε συνέσει ἐξ ἐμοῦ ἐπ' ἐσχάτων
χρόνων σαρκωθεὶς ὑπὲρ νοῦν, σπορᾶς ἄνευ,
σῆς κλήσεως τὰς ἁμαρτίας ἄφες
καὶ μητρικὰς πλήρωσον ἱκεσίας.»

Ἡ: «Δέξαι δέησιν τῆς σῆς μητρός, οἰκτῖρμον.
Τί, μῆτερ, αἰτεῖς; Τῶν βροτῶν σωτηρίαν.
Παρώργησάν με. Συμπάθησον, υἱέ μου.
Ἀλλ' οὐκ ἐπιστρέφουσιν. Σῶσον ἐμαῖς πρεσβείαις
Χάριν ἔξουσιν. Εὐχαριστῶ σοι, Λόγε.»

Ἡ Θεοτόκος Δεομένη ζωγραφίζεται οὕτω καὶ εἰς τὴν εἰκόνα, ἡ ὁποία λέγεται Δέησις ἢ Τρίμορφον, εἰς τὴν ὁποίαν παρίσταται ὁ Χριστὸς ὀρθὸς ἢ καθήμενος ἐπὶ θρόνου, δεξιόθεν δὲ αὐτοῦ ἵσταται ἡ Θεοτόκος καὶ ἀριστερόθεν ὁ Πρόδρομος, εἰς στάσιν δεήσεως ἐστραμμένοι πρὸς τὸν Χριστόν.

από την "Έκφραση" Φώτη Κόντογλου. Έκδ. "ΑΣΤΗΡ"1960

Η εικόνα της Δέησης με του αφιερωτές Ιωάννη και Γεώργιο Μάνεση. Πιθανότατα έργο του Κρητικού ζωγράφου Στρελίτζα Μπαθά.

Η σύνδεση με το σήμερα

Στην τρίτη φάση (τρίτο δίωρο) οι μαθητές ασχολούνται με τη σύνδεση του θέματος με το σήμερα. Τίθενται υπόψη τους μια σειρά από πρόσφατα δημοσιεύματα που αφορούν εκκλήσεις βοήθειας από κράτη, φορείς, ομάδες. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι το αίτημα του «ελέους» είναι παρόν στον σύγχρονο κόσμο, αφορά άτομα, ομάδες και λαούς, παίρνει τη μορφή της δημόσιας έκκλησης και βρίσκει ανταπόκριση από θεσμοθετημένα Όργανα και Οργανώσεις με τη μορφή ψηφισμάτων και ανάληψης δράσεων και εθελοντισμού της κοινωνίας των πολιτών. Έτσι μπορούν καταρχάς να αντιληφθούν ότι άνθρωποι σε ανάγκη υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες και όλες τις εποχές. Διαφοροποιούνται όμως οι κοινωνίες και οι εποχές ως προς τη διαδικασία και τους φορείς , οι οποίοι μπορούν να παράσχουν προστασία. Μπορούν να διαπιστώσουν την εξέλιξη στην οργάνωση των κοινωνιών, την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, την ανάγκη ανάπτυξης της κοινωνικής αλληλεγγύης. Το πέρασμα από το ατομικό του ομηρικού κόσμου, το υπερφυσικό του χριστιανικού, στην κοινωνική δράση στην σύγχρονη κοινωνία.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα υλικού για το φύλλο εργασίας που θα χρησιμοποιηθεί για επεξεργασία από τους μαθητές και την ευαισθητοποίησή τους, αποτελεί η πρόσφατη έκκληση της κυβέρνησης της Αϊτής για στρατιωτική βοήθεια από τον ΟΗΕ καθώς η χώρα μαστίζεται από μία επιδημία χολέρας, αλλά και από τις συμμορίες εγκλήματος. Η έκκληση προκάλεσε διχασμό μεταξύ των μελών του Συμβουλίου Ασφαλείας του

ΟΗΕ (*Euronews*,18/10/2022 , https://gr.euronews.com/2022/10/18/aiti-ekklisi-gia-stratiotiki-boithia-apo-ton-oie). Άλλο παράδειγμα είναι η δραματική έκκληση του Σομαλού απεσταλμένου στον ΟΗΕ για διεθνή βοήθεια, αφού η χώρα βρίσκεται στα πρόθυρα λιμού και το εύρος της κρίσης μεγαλώνει, έπειτα από τέσσερις εποχές των βροχών χωρίς επαρκείς βροχοπτώσεις. Κατά την δραματική του έκκληση για βοήθεια ο Σομαλός απεσταλμένος αναγνώρισε ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός στη διεθνή σκηνή σε ό,τι αφορά τις προτεραιότητες, με την Ουκρανία, τις επιπτώσεις της πανδημίας covid-19 που συνεχίζεται, την ενεργειακή κρίση, αλλά «αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να ξεχνάτε το Κέρας της Αφρικής και τη Σομαλία», υπογράμμισε και θύμισε στους ακροατές του ότι η τρέχουσα κατάσταση είναι αντίστοιχη με αυτή του 2011, όταν από τον λιμό πέθαναν περισσότεροι από 250.000 άνθρωποι. Η κατάσταση απειλεί κυρίως τα παιδιά. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της Unicef, που δημοσιεύθηκαν την Τρίτη, ο αριθμός των παιδιών ηλικίας 6 μηνών ως 5 ετών που πάσχουν από οξύ υποσιτισμό αυξήθηκε από 386.000 σε 513.000*(ΕΡΤ,*15-9-22, https://www.ertnews.gr/eidiseis/diethni/oie-dramatiki-ekklisi-toy-somaloy).

Μια μικρή αναζήτηση στο διαδίκτυο παρέχει ποικίλο υλικό, όπως την έκκληση 100 Αφγανών δημοσιογράφων, που την έκαναν μέσω των Δημοσιογράφων Χωρίς Σύνορα, για διεθνή βοήθεια προς τη διεθνή κοινότητα για να προστατεύσει ενεργά την ελευθερία του Τύπου στο Αφγανιστάν (*Ναυτεμπορική*,18/09/2021, https://www.naftemporiki.gr/story/1777320/100-afganoi-dimosiografoi-) Ή την έκκληση των Ουκρανών επιστημόνων για βοήθεια από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα με τον αποκλεισμό των Ρώσων και Λευκορώσων επιστημόνων από δημοσιεύσεις τους σε επιστημονικές επιθεωρήσεις λόγω του πολέμου (*Το Βήμα*,5-3-2022, https://www.tovima.gr/printed_post/ekklisi-gia-lfvoitheia-apo-ti-diethni). Με απλές ερωτήσεις για το περιεχόμενο των εκκλήσεων, τα υποκείμενα και τα αντικείμενα των εκκλήσεων, τις περιστάσεις, τις δυσκολίες και τις προοπτικές ικανοποίησής τους οι μαθητές σχηματίζουν εικόνα για το «έλεος» στην εποχή τους. Απώτερος στόχος να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθησή τους και η επιθυμία να είναι πολίτες με κριτική σκέψη.

Επίλογος

Η διδακτική αυτή πρόταση με την πολυπρισματική επεξεργασία της έννοιας του ελέους και της ικεσίας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και διαφορετικές κοινωνίες ευνοεί την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών. Η σύνδεση αυτών των στοιχείων με περιστάσεις και πρακτικές κατά τις οποίες ζητείται και εκμαιεύεται το έλεος και η συμπάθεια στον σύγχρονο κόσμο θα φέρει τους μαθητές πιο κοντά στον κόσμο του Ομήρου. Σήμερα οι δημόσιες εκκλήσεις ατόμων, ομάδων, λαών για βοήθεια (δηλ. για έλεος) και η ανταπόκριση σε αυτές με τη μορφή ψηφισμάτων συμπαράστασης και εθελοντικών πρωτοβουλιών έχουν αντικαταστήσει όλο αυτό το παλιό τελετουργικό που προϋπέθετε την προσωπική σχέση. Όμως κοινή, διαχρονικά και σε διάφορους τόπους, είναι η ύπαρξη ανθρώπων σε ανάγκη. Το πώς εκφράζεται αυτή και πώς βρίσκει ανταπόκριση είναι το θέμα συζήτησης που θα επιχειρηθεί να απαντηθεί και θα δείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας. Κυρίως όμως

πραγματώνεται ο προγραμματικός στόχος του μαθήματος οι μαθητές να ανακαλύψουν τις ενδιάμεσες γέφυρες που ενώνουν την εποχή μας με την εποχή του Ομήρου και να επανεξετάζονται στοιχεία πολιτισμού και κώδικες ηθικής.

Βιβλιογραφία

Bastias, K, (1977). Neon Kyriakodromion, Athinai: Astir

Delvoye, Ch.,(1983). *Vyzantini Techni*. v΄ tomos, Athinai: Papadimas

Nilsson, M.,(1989). *Omiros kai Mykines*, mtfr. I.K. Mazarakis-Aineian, Athina: Dodoni

Gkriffin, Tz,(1994). *Megaloi Daskaloi-Omiros*. mtfr. Mouzakitou Ioanna, Athina: Aposperitis

Kakridis,I.Th.,(1971). *Xanagyrizontas ston Omiro*, Athina:Estia

Kakridis, I.Th,(1999). *To minyma tou Omirou*. Athina: Estia.

Kontoglou, F,(1979). *Ekfrasis tis Orthodoxou Eikonografias, meta pollon sche-dion kai eikonon*, tomos A΄, Athinai: Astir

Nikas, S,(1998). *Lexiko Orthodoxis Theologias*, Athinai : Grigoris

Ramou-Chapsiadi, A,(1978). Oi iketai para tois archaiois Ellisi, Mnimon, tomos defteros, Athinai

Samara, Eleni,(1986). *Omirou Iliada*, Athina: Gutenberg

Trypani, K.A,(1975). *Ta omirika epi*, mtfr. Ellis Pappa, Athina: Ekdotiki Athi-non

Vokotopoulos, P.,(1995). *Vyzantines Eikones*, Athina: Ekdotiki Athinon

Fourna (tou ek), Dionysiou,.(1909) *Ermineia tis zografikis technis*, Athina: Spanos

Δικτυογραφία

https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/didaktea-yli-gymn: Odigies didaskalias gia ta mathimata Archaias Ellinikis Glossas kai Grammateias A΄, V΄kai G΄taxeon Gymnasiou gia to scholiko etos 2022-2023

https://gr.euronews.com/2022/10/18/aiti-ekklisi-gia-stratiotiki-boithia-apo-ton-oie

https://www.naftemporiki.gr/story/1777320/100-afganoi-dimosiografoi-

https://www.tovima.gr/printed_post/ekklisi-gia-lfvoitheia-apo-ti-diethni

Ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο

Μίχου Περιστέρα
M.Sc. Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και Msc. Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο Erasmus έχει ως στόχο μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Το αίτημα για μία τέτοια εκπαίδευση εμφανίζεται πιο επείγον από ποτέ, αφού ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων αυξάνεται παγκοσμίως με ταχείς ρυθμούς. Ενδεχομένως, στο σχολείο ένα τέτοιο παιδί να θεωρηθεί διαφορετικό, μεγαλώνοντας την πιθανότητα ότι θα εκφοβιστεί ή θα αποκλειστεί. Προτείνονται πέντε δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Ένταξης: α) «Λογοτεχνικοί Κύκλοι», β) «Masterchef»: Ένα Παιχνίδι Μαγειρικής, γ) «Χαρούμενος Ταξιδιώτης»: Κέντρα Ενδιαφέροντος για κάθε χώρα προέλευσης μεταναστών/προσφύγων, δ) «Φυσική Δραστηριότητα»: Περιηγητής στην πόλη, ε) «Εμβλήματα»: Επιβράβευση Μαθητών: θα προηγηθεί Διαγωνισμός Λογότυπου. Αναμενόμενο αποτέλεσμα από την εφαρμογή των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η υιοθέτηση μακροπρόθεσμων στρατηγικών Ένταξης στα σχολεία σε όλη την Ευρώπη, η ενσωμάτωση των αρχών της εκπαίδευσης κατά του αποκλεισμού στη σχολική διοίκηση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους σε μία κουλτούρα Ένταξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus, Ένταξη, Πρόσφυγες, Μετανάστες

Development of an Inclusive Culture At The School

Michou Peristera
M.Sc. Department of History and Archeology of Aristotle University of Thessaloniki and Msc. Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia, Professor of Secondary Education

Abstract

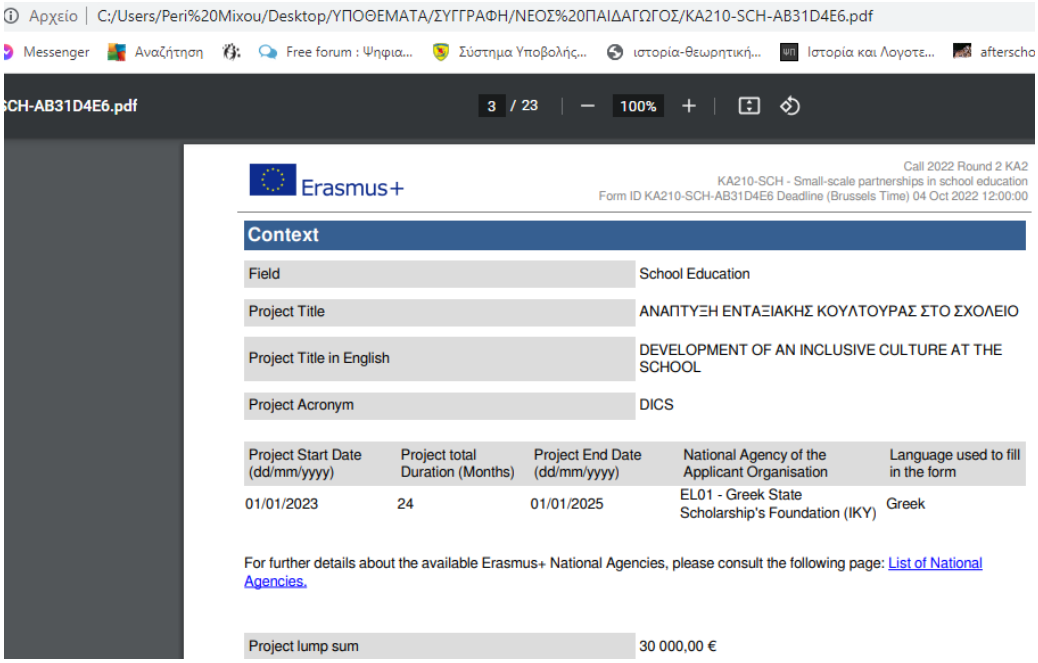
This Erasmus project aims at an inclusive education. The demand for such an education appears more urgent than ever, since the number of immigrants and refugees worldwide is increasing rapidly. Possibly, at school such a child will be seen as different, increasing the likelihood that he will be bullied or excluded. Five activities are proposed in order to achieve the goal of Inclusion: a) "Literary Circles", b) "Masterchef": A Cooking Game, c) "Happy Traveller": Centers of Interest for each country of origin of immigrants/refugees, d) "Physical Activity »: City Tour, e) «Emblems»: Student Award: will be preceded by a Logo Contest. An expected result from the implementation of the above activities is the adoption of long-term Inclusion strategies in schools across Europe, the integration of the principles of anti-exclusion education into the school administration and the participation of teachers, students and their parents in an Inclusion culture.

Key-words: Erasmus, Integration, Refugees, Immigrants

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σχέδιο Erasmus έχει ως προτεραιότητα την ένταξη και τη διαπολιτισμικότητα στο σχολείο. Επίσης, στις χώρες που προτείνεται να εφαρμοστεί, προτρέπει στην οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, με κοινές για όλους αξίες και δημοκρατική συμμετοχή στο δημόσιο βίο. Οι δράσεις του σχεδίου καλύπτουν θέματα όπως ευρωπαϊκή ταυτότητα και αξίες, προώθηση της ισότητας και απαγόρευση των διακρίσεων.

Κίνητρο για το συγκεκριμένο σχέδιο Erasmus υπήρξε το Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας 2021, το οποίο απονεμήθηκε από τη Σουηδική Ακαδημία στον Abdulrazak Gurnah από τη Ζανζιβάρη της Τανζανίας. Σύμφωνα με τη Σουηδική Ακαδημία ο Abdulrazak Gurnah είναι ο νικητής του βραβείου για «την ασυμβίβαστη και με ενσυναίσθηση γραφή του για τα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας και τη μοίρα προσφύγων που βρέθηκαν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και ηπείρων». Ο 74χρονος συγγραφέας από την Τανζανία, που απέσπασε το Νόμπελ Λογοτεχνίας, ζει και εργάζεται, σήμερα, στο Ηνωμένο Βασίλειο.



Αρχείο | C:/Users/Peri%20Mixou/Desktop/ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ/ΣΥΓΓΡΑΦΗ/ΝΕΟΣ%20ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ/KA210-SCH-AB31D4E6.pdf

Messenger | Αναζήτηση | Free forum : Ψηφια... | Σύστημα Υποβολής... | ιστορία-θεωρητική... | Ιστορία και Λογοτε... | afterscho

CH-AB31D4E6.pdf 3 / 23 100%

Erasmus+

Call 2022 Round 2 KA2
KA210-SCH - Small-scale partnerships in school education
Form ID KA210-SCH-AB31D4E6 Deadline (Brussels Time) 04 Oct 2022 12:00:00

Context

Field	School Education
Project Title	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Project Title in English	DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE CULTURE AT THE SCHOOL
Project Acronym	DICS

Project Start Date (dd/mm/yyyy)	Project total Duration (Months)	Project End Date (dd/mm/yyyy)	National Agency of the Applicant Organisation	Language used to fill in the form
01/01/2023	24	01/01/2025	EL01 - Greek State Scholarship's Foundation (IKY)	Greek

For further details about the available Erasmus+ National Agencies, please consult the following page: List of National Agencies.

Project lump sum	30 000,00 €

Εικόνα 1: Υποβολή Σχεδίου Erasmus

Στόχοι

Οι δραστηριότητες του παρόντος σχεδίου σχεδιάστηκαν με τους εξής στόχους: α) Να είναι αποδεκτή η διαφορετικότητα των μαθητών, όπως προσφύγων και μεταναστών, ώστε να ζουν με ευημερία και να αισθάνονται καλύτερα. β) Να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της τάξης και μία πίστη ότι όλοι, ανεξαρτήτως καταγωγής, μπορούν να μάθουν. γ) Να είναι σεβαστές οι δυνατότητες και οι ανάγκες του κάθε

μαθητή. δ) Η τάξη να γίνει μία κοινότητα μάθησης στην οποία θα ανταμείβεται η προσπάθεια όλων, ο αγώνας τους, καθώς και η επιμονή για πρόοδο. ε) Να διαμορφωθούν στάσεις σεβασμού από τους μαθητές προς τους πρόσφυγες και μετανάστες συμμαθητές τους, με αναγνώριση και άρση των προκαταλήψεων. Στ) Να καλλιεργηθεί στο σχολείο μία κουλτούρα ένταξης, χωρίς αποκλεισμούς, η οποία θα ευαισθητοποιεί όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Μέθοδος

Η μεθοδολογία Ένταξης που προτείνεται στο παρόν σχέδιο Erasmus είναι στρατηγικές και μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη, επειδή οι μαθητές διαφέρουν σε πολλά θέματα μεταξύ τους. Ακόμη, ένας και μόνο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να αποκλείει πολλούς μαθητές από τη μάθηση. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη, με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας. Είναι οργανικό και μόνιμο στοιχείο και όχι στάδιο της διδασκαλίας, (Georgiadou, 2020). Βασίζεται σε λεπτομερή, περιεκτική και συνεχή αξιολόγηση, αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση, είτε μέσα στην τάξη, είτε σε συνδυασμό με άλλες τάξεις, του ίδιου σχολείου ή του σχολείου της Ρουμανίας με το οποίο συμπράττει το συγκεκριμένο σχέδιο. Η ομαδοποίηση γίνεται με βάση το θέμα ή το είδος της εργασίας. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία υλικών και μεθόδων, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση, ανάλογα με τις ανάγκες τους, Τελικά, η μάθηση γίνεται συμμετοχική, ενεργητική, μαθητοκεντρική, ή επιλύει προβλήματα, και οι μαθητές οικειοποιούνται την ευθύνη της μάθησής τους, (Tomlinson, 2014).

Το παρόν σχέδιο Erasmus διαφοροποιεί με τις δραστηριότητες που προτείνει: α) Το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές ή πώς αποκτούν πρόσβαση στο νέο περιεχόμενο. β) Διαφοροποιεί, επίσης, το πώς θα μάθουν οι μαθητές, δηλαδή τη διαδικασία μάθησής τους, γ) Τέλος, διαφοροποιεί το τελικό αναμενόμενο προϊόν μάθησης από τους μαθητές, (Tomlinson, 2001).

Τα αναμενόμενα οφέλη της διακρατικής συνεργασίας με το σχολείο της Ρουμανίας θα προκύψουν από ανταλλαγές καλών πρακτικών, όσον αφορά τα διαφορετικά *μέσα* υλοποίησης των προτεινόμενων *κοινών* δραστηριοτήτων. Τα διαφορετικά μέσα υλοποίησης θα εξαρτηθούν: α) Από την ετοιμότητα των μαθητών: Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν είναι πάντα η ίδια με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντικατοπτρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. β) Από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δηλαδή την έλξη, την περιέργεια ή το πάθος του κάθε μαθητή για κάθε προτεινόμενη δραστηριότητα. γ) Από διάφορους παράγοντες, όπως το στυλ μάθησης των παιδιών, οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, τον τύπο νοημοσύνης, τις πολιτισμικές τους προτιμήσεις με βάση τη χώρα προέλευσης, το φύλο, κ.τ.λ., (Tomlinson et al., 2003).

Σχεδιαζόμενες Δραστηριότητες

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Λογοτεχνικοί Κύκλοι»

Περιγραφή: Οι «Λογοτεχνικοί Κύκλοι» σχηματίζονται όταν οι μαθητές χωρισμένοι σε μικρές ομάδες συγκεντρώνονται για να συζητήσουν ένα βιβλίο ή ένα θέμα που έχουν διαβάσει. Ο εκπαιδευτικός παρέχει στους Κύκλους μια ποικιλία βιβλίων με βάση ένα θέμα ή έναν συγγραφέα. Οι μαθητές επιλέγουν με ποια θα εργαστούν και προγραμματίζουν τις συναντήσεις τους. Τα βιβλία μπορούν να είναι όχι μόνο λογοτεχνικο, αλλά και επιστημονικού ενδιαφέροντος και να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία οποιουδήποτε θέματος. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τους μαθητές και να τους καθοδηγήσει με τις σωστές τεχνικές στη συζήτηση, την ακρόαση και την ανταπόκριση. Διαφέρει από το κλασικό μάθημα της Λογοτεχνίας, όπου ο δάσκαλος και οι μαθητές αναλύουν ένα συγκεκριμένο κείμενο, επειδή κάθε λογοτεχνικός κύκλος επιλέγει το δικό του βιβλίο και κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο, (Daniels, 2002).

Η ομάδα έχει πέντε μέλη και οι ρόλοι είναι οι εξής: α) «Διευθυντής Συζήτησης»: ο μαθητής που ηγείται της ομάδας κάνοντας ερωτήσεις ή δίνοντας το λόγο. β) «Συγγραφέας – Λογοτεχνικός Φωτιστής»: ο μαθητής που επιλέγει ένα ενδιαφέρον κομμάτι του βιβλίου για να μοιραστεί. γ) «Συνδετικός κρίκος γνώσης»: ο μαθητής που βρίσκει τρόπους να συνδέσει την ανάγνωση με την καθημερινή ζωή και τα πραγματικά γεγονότα. δ) «Γλωσσολόγος – Μάγος λέξεων»: ο μαθητής που επιλέγει λίγες λέξεις, τέσσερις έως πέντε για να εξηγήσει στους συμμαθητές του. ε) «Γραφίστας – Εικονογράφος»: ο μαθητής που απεικονίζει γραφικά ένα μέρος της ανάγνωσης. Ο σκοπός της ύπαρξης διαφορετικών ρόλων είναι να βοηθήσει τους μαθητές να επικεντρωθούν σε ένα έργο κάθε φορά κατά την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου. Οι μαθητές συναντιούνται τακτικά και οι ρόλοι αλλάζουν κυκλικά στο τέλος κάθε συνάντησης. Όταν η ομάδα ολοκληρώσει την ανάγνωση και τη συζήτηση του κειμένου, αποφασίζουν από κοινού πώς θα το παρουσιάσουν στην ολομέλεια, (Cox, 2020).

Διαφοροποίηση: Οι «Λογοτεχνικοί Κύκλοι» διαφοροποιούν τη διαδικασία μάθησης, καθώς χρησιμοποιούνται για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συζήτησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν το κείμενο και ενθαρρύνονται να διαβάζουν και να μιλούν για αυτό που διαβάζουν αναπτύσσοντας κριτική σκέψη. Έτσι, κατευθύνονται να αγαπούν την ανάγνωση και να εξασκούν τις δεξιότητες των καλών αναγνωστών. Δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης του λεξιλογίου, οι «Λογοτεχνικοί Κύκλοι» προσφέρουν ένα μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς την ετοιμότητα, αλλά και ως προς το περιεχόμενο, καθώς τους δίνουν την ευκαιρία να επιλέγουν το καταλληλότερο και ελκυστικότερο υλικό κάθε φορά, (Sclick & Johnson, 1999).

Ένταξη: Ο δάσκαλος προτείνει στις ομάδες των μαθητών συγγραφείς και ποιητές, Έλληνες και ξένους, οι οποίοι θίγουν με τη θεματική τους όψεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως: 1) Ναζίμ Χικμέτ, Τούρκος ποιητής: «Μικρόκοσμος», Φ. Υ., Λογοτεχνία, Γ΄ ΓΕΛ: κάθε άνθρωπος έχει την αξία του. 2) Στρατής Τσίρκας: «Αριάγνη», Κείμενα

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ ΓΕΛ: ισότητα λευκών και μαύρων. 3) Αντώνης Σαμαράκης: «Το ποτάμι», Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ ΓΕΛ: αντιπολεμικά μηνύματα. 4) Αλκίνος Ιωαννίδης, «Μικρή βαλίτσα», Φ. Υ., Λογοτεχνία, Γ΄ ΓΕΛ: ενσυναίσθηση προς τους μετανάστες/πρόσφυγες. 5) Μπέρτολτ Μπρεχτ, «Ερωτήσεις ενός εργάτη που διαβάζει», Φ. Υ., Λογοτεχνία, Γ΄ ΓΕΛ: οι απλοί, καθημερινοί άνθρωποι γράφουν ιστορία.

Με τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να ασχοληθούν σε αντίστοιχους λογοτεχνικούς κύκλους και οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί που συμπράττουν στο Erasmus, καθώς είτε είναι ήδη μεταφρασμένα στα αγγλικά, (ενδεχομένως και στα ρουμανικά), είτε θα μπορούσαν και να μεταφραστούν. Ενδεχομένως, επίσης, να αντιπροτείνουν κείμενα Ρουμάνων συγγραφέων ή ποιητών της ίδιας θεματικής.

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Masterchef»: Ένα Παιχνίδι Μαγειρικής

Περιγραφή: Οι εκπαιδευτικοί, σε μία προσπάθεια να εντάξουν στο σχολείο τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών, διοργανώνουν στην αίθουσα εκδηλώσεων μαγειρικό παιχνίδι ethnic κουζίνας στο οποίο καλούν και τους γονείς των μαθητών, ως κριτές/σχολιαστές. Οι μαθητές προετοιμάζονται για την εκδήλωση: κάθε μαθητής, σε ρόλο σεφ, σκέφτεται μία συνταγή με ένα φαγητό και ένα γλυκό της ιδιαίτερης πατρίδας του και την καταγράφει σε μία χειροποίητη δισέλιδη πρόσκληση. Στο τέλος οι προσκλήσεις θα είναι ίσες στον αριθμό με τους μαθητές. Τοποθετούνται σε ένα καλάθι και ανακατεύονται. Κάθε μαθητής τραβάει στην τύχη μία πρόσκληση για την εκδήλωση και την πηγαίνει στους γονείς του. Αν τυχόν τραβήξει τη δική του, την επανατοποθετεί στο καλάθι και τραβάει μία διαφορετική. Οι γονείς διαβάζουν τη συνταγή και, ενδεχομένως, να προκύψει μία συζήτηση στο σπίτι για διάφορες διατροφικές πολιτισμικές συνήθειες, ομοιότητες και διαφορές, και, έτσι, προκαλείται και το ενδιαφέρον τους. Στην εκδήλωση, οι μαθητές φέρνουν, τελικά, από το σπίτι τους μαγειρεμένο για τον μπουφέ, το φαγητό και το γλυκό που είχαν καταγράψει στην αρχική συνταγή-πρόσκλησή τους. Στον μπουφέ που έχει στηθεί, αναλαμβάνουν, τώρα, όλοι οι μαθητές τον ρόλο του σερβιτόρου: κάθε γονιός διαβάζει τη συνταγή-πρόσκληση που έχει στα χέρια του και ο μαθητής που την είχε γράψει, αρχικά, σερβίρει, τώρα, το αντίστοιχο μενού, (Gay, 2000).

Διαφοροποίηση: Το παιχνίδι μαγειρικής είναι ομαδικό, μαθητοκεντρικό και βασίζεται στη συλλογική δράση των παιδιών. Το σημείο εκκίνησης της συνταγής-πρόσκλησης είναι τα ενδιαφέροντα ή οι διατροφικές πολιτισμικές αξίες των μαθητών. Βασικός στόχος είναι η παρασκευή ενός γεύματος, ως χειροπρακτική κατασκευή, ως αισθητική σύνθεση, ως επίλυση ενός προβλήματος, ή ως απάντηση μιας ερώτησης που τέθηκε αρχικά σε όλους, (Tobin, 2008).

Ένταξη:

Οι εκπαιδευτικοί, στην αίθουσα εκδηλώσεων γνωρίζουν καλύτερα το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους. Οι μαθητές μαζί με τους γονείς τους εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι, το οποίο αναδεικνύει πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Η πραγματοποίηση της βιωματικής δραστηριότητας και η ενεργός συμμετοχή σε αυτήν

όλων των μερών της σχολικής πραγματικότητας, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς και η αμοιβαιότητα που αναπτύσσεται, σταδιακά, μεταξύ τους, συμβάλλει, τελικά, στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από τη σημερινή διαπολιτισμική κοινωνία της Ένταξης.

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Χαρούμενος Ταξιδιώτης»: Κέντρα Ενδιαφέροντος για κάθε χώρα προέλευσης μεταναστών/προσφύγων

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μία χώρα προέλευσης μεταναστών/προσφύγων. Μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία σε επόμενο project με μία άλλη χώρα. Χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες/τομείς ενδιαφέροντος για αυτήν τη χώρα, όπως τοπίο, ενδυμασία, μουσική, τρόπος ζωής, θέατρο, ποίηση, αθλητισμός, επιστήμες, διατροφή, τέχνη, τεχνολογία, αθλήματα, ιστορία, κ.ά. Κάθε ομάδα-τομέας εργάζεται σε ένα σταθμό στο Εργαστήρι Πληροφορικής. Στο τέλος, όλοι μοιράζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην ολομέλεια, (Tomlinson, 2005).

Διαφοροποίηση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της μάθησης δημιουργώντας «Κέντρα Ενδιαφέροντος», αφού οι μαθητές επιλέγουν τι και πώς θα το κάνουν. Παρακινούνται να εμβαθύνουν σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και, έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης. Τα «Κέντρα Ενδιαφέροντος/ Σταθμοί» είναι «γωνιές» όπου μπορεί να γίνει η έρευνά τους. Μπορούν, επίσης, να σχεδιαστούν διαφορετικές δραστηριότητες από τους μαθητές ενός «Κέντρου Ενδιαφέροντος», προκειμένου να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, (Tomlinson, 2017).

Ένταξη: Τα «Κέντρα Ενδιαφέροντος» επικεντρώνονται στον εμπλουτισμό της γνώσης των παιδιών για όλους τους λαούς. Η γνώση αυτή αίρει τον απομονωτισμό ή την εθνική υπεροψία και ενισχύει στάσεις αλληλοσεβασμού και αποδοχής.

4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Φυσική Δραστηριότητα»: Περιηγητής στην πόλη

Περιγραφή: Κάθε πόλη, ελληνική, ευρωπαϊκή, έχει, συνήθως, το ιστορικό της κέντρο. Μπορεί, επίσης, πολεοδομικά να διακρίνεται σε παλιά πόλη και νέα πόλη, σε δεξιά και αριστερή όχθη ενός ποταμού που ενδεχομένως να συνδέονται με μεσαιωνικές ή και νεότερες γέφυρες, σε χαμηλά και υπερυψωμένα μέρη όπως άνω πόλη και παραλία, σε περιοχές γκέτο, κ.ά.. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν, σε κάθε περίπτωση, περιπάτους, είτε με τα πόδια, είτε με το μετρό, είτε με μία πολιτιστική γραμμή. Η περιήγηση με κάθε μέσο είναι ένα παιχνίδι με το χώρο που προάγει την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μπορούν, επίσης, στην περιήγησή τους να εντάσσουν, κάθε φορά, μουσεία, μνημεία, αγάλματα, πλατείες, αρχαιολογικούς χώρους, χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος, αγορές, εμπορικά κέντρα, κ.ά., (Deci & Ryan, 2000).

Διαφοροποίηση: Ο χώρος της πόλης είναι ένας δημιουργικός πειραματισμός και μπορεί να διαφοροποιεί το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης: Οι εκπαιδευτικές περιηγήσεις μπορούν να υποστηρίξουν τη θεωρητική μάθηση, την εμπειρική/πρακτική γνώση, τη συμμετοχή και συνεργασία, την επίλυση ενός προβλήματος, τη διερεύνηση.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί προσεκτικά να σχεδιάσει εργασίες σε κλειστούς ή ανοικτούς χώρους: π.χ. ειδολογική κατάταξη κτιρίων ανάλογα με τα αρχιτεκτονικά τους στοιχεία, ένταξη μνημείων/αγαλμάτων στην εποχή τους, ταυτοποίηση θεωρητικών γνώσεων των διδακτικών ενοτήτων στην πράξη, κ.ά. Αναθέτει, στη συνέχεια, τις εργασίες σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις πολιτισμικές προτιμήσεις των μαθητών του. Αναλαμβάνει το ρόλο συντονιστή, παρακολουθεί τις προφορικές ανακοινώσεις των μαθητών, παρεμβαίνει με διευκρινιστικές ερωτήσεις όταν κρίνει ότι η τεκμηρίωσή τους δεν είναι επαρκής, εντοπίζει και επισημαίνει πιθανές παρανοήσεις, (Donnelly et al., 2009).

Ένταξη: Οι μαθητές, διαμέσου της περιήγησης στο χώρο μπορούν να επεκτείνουν τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Ο εκπαιδευτικός με τις εργασίες σε φυσικό χώρο προκαλεί τους μαθητές να συμμετέχουν προσομοιώνοντας φαινόμενα και καταστάσεις κι, έτσι, διευκολύνει την εξοικείωση με το αστικό περιβάλλον και, συνεπώς, την ένταξη, (Vallerand, 2007).

5η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Εμβλήματα»: Επιβράβευση Μαθητών: θα προηγηθεί Διαγωνισμός Λογότυπου

Περιγραφή: Τα Εμβλήματα είναι εικονικά βραβεία, τα οποία χρησιμοποιούνται ως σύστημα επιβράβευσης των μαθητών.

Διαφοροποίηση: Οι εκπαιδευτικοί θα επιβραβεύσουν: α) Όλα τα παιδιά, ως συνεργατική μαθησιακή κοινότητα που συμμετείχε σε όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες. Σε αυτήν την περίπτωση, κάθε παιδί θα πάρει κι από ένα Έμβλημα. β) Ομάδες παιδιών στα πλαίσια μίας διαμορφωτικής αξιολόγησης για την πρόοδο ή το στόχο που πέτυχαν. γ) Μεμονωμένα παιδιά στα πλαίσια ενίσχυσης ή δημιουργίας μαθησιακών κινήτρων, καθώς τα εμβλήματα αποτελούν μέσο επιβράβευσης και αναγνώρισης της προσπάθειάς τους. Η επιβράβευση, λοιπόν, με εμβλήματα/κονκάρδες αφορά τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις διαδικασίες εφαρμογής των πέντε δραστηριοτήτων, καθώς και στα αποτελέσματα των εργασιών που διεκπεραίωσαν στις ομάδες τους. Η απεικόνιση στις κονκάρδες θα προκύψει από τη φαντασία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, μετά από συμμετοχή σε διαγωνισμό Λογότυπου, (Bowen & Thomas, 2014).

Ένταξη: Τα Εμβλήματα θα απεικονίζουν μία παράσταση-σύμβολο παγκόσμιας ειρήνης. Θα προηγηθεί μαθητικός καλλιτεχνικός διαγωνισμός, στον οποίο θα μετέχουν όσοι μαθητές επιθυμούν. Στον διαγωνισμό οι μαθητές: α) Θα γράψουν μία παράγραφο για το πώς προσλαμβάνουν την έννοια της ειρήνης. β) Θα ζωγραφίσουν την έννοια, όπως την προσλαμβάνουν. Ένα παράδειγμα λογότυπου θα μπορούσε να είναι ένα περιστέρι που κρατά στο ράμφος του ένα κλαδί ελιάς, σύμβολο παγκόσμιας ειρήνης, (Cucchiana et al, 2014).

Εργαλεία/Μέθοδοι Παρακολούθησης Προγράμματος Erasmus

Στην πρώτη Φάση, «Εκκίνηση του προγράμματος», αναδεικνύεται μία ηγετική και αντιπροσωπευτική κεντρική σχολική ομάδα, εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία θα

διευθύνει το πρόγραμμα σε όλη τη διαδρομή του. Στη δεύτερη Φάση, «Πού βρισκόμαστε τώρα; Μια σε βάθος διερεύνηση των προτεραιοτήτων», η ηγετική ομάδα με συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και ερωτηματολόγια προς όλους τους μαθητές συντάσσει μία συνοπτική έκθεση για το πώς θα εφαρμοστούν στην πράξη οι παραπάνω πέντε δραστηριότητες. Στην τρίτη Φάση, «Πού πάμε πρώτα; Πώς θα φτάσουμε εκεί;», η ηγετική ομάδα αναπτύσσει σχέδια δράσης με τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή για τις πέντε δραστηριότητες. Στην τέταρτη Φάση, «Εφαρμογή», εφαρμόζονται τα σχέδια δράσης, συλλέγονται και καταγράφονται δεδομένα κατά την εφαρμογή τους και παρακολουθείται η πρόοδός τους. Στην πέμπτη Φάση, «Πού φτάσαμε; Πού θα πάμε στη συνέχεια;», η κεντρική ηγετική ομάδα κάθε σχολείου που μετέχει στο πρόγραμμα Erasmus συντάσσει τελική έκθεση στην οποία διαπιστώνει τι έχει αλλάξει στο σχολείο μετά την εφαρμογή Erasmus, τι διευκόλυνε τις αλλαγές ή τι τις εμπόδισε, (Santangelo & Tomlinson, 2009). Τελικά, οι εταίροι σε κάθε χώρα συγκροτούν μία μεγάλη ομάδα εστίασης που συζητά συνολικά την εφαρμογή, τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του προγράμματος, καθώς και άλλα εμπόδια που ίσως να προέκυψαν, (Tomlinson, 2000).

Αποτελέσματα Έργου Erasmus

Πιθανά αποτελέσματα από την εφαρμογή του παρόντος σχεδίου Erasmus θα ήταν: α) Αντιμετώπιση της απειλής του αποκλεισμού για τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως προσφύγων και μεταναστών. β) Εκπαίδευση από μαθητή σε μαθητή: Η εκπαίδευση από μαθητές σε μαθητές, όπως στις ομάδες, μέθοδος «αμοιβαίας διδασκαλίας», είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μεταξύ μαθητών μπορούν να βοηθήσουν μαθητές που για κάποιο λόγο (μαθησιακά κενά, πρόσφυγες/μετανάστες, μαθησιακές δυσκολίες, κ.ά.) εκκινούν από διαφορετικό σημείο μάθησης από το προβλεπόμενο για τη σχολική βαθμίδα τους, να ανταποκριθούν καλύτερα σε θέματα ένταξης. Τα παιδιά είναι ευκολότερο να «ανοιχτούν», όταν εργάζονται μαζί με άλλα παιδιά. γ) Ενσωμάτωση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση των σχολείων της Ευρώπης. δ) Εμφάνιση μιας κοινότητας ευρωπαϊκών σχολείων, αυτών που μετέχουν στο παρόν πρόγραμμα Erasmus, που υπερασπίζονται την ένταξη και η οποία αποτελείται από διευθυντές σχολείων, καθηγητές, μαθητές και γονείς. ε) Σταδιακός μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας και καθιέρωση μιας νοοτροπίας χωρίς αποκλεισμούς μέσω της υιοθέτησης μακροπρόθεσμων στρατηγικών ένταξης στα σχολεία και της συμμετοχής των σχολικών κοινοτήτων σε σχέδια δράσης και διακρατικές συνεργασίες που προωθούν την ισότητα και εκτιμούν τη διαφορετικότητα. στ) Ανταλλαγές καλών πρακτικών Ένταξης μεταξύ των χωρών που συμπράττουν στο Erasmus. Οι καλές πρακτικές ένταξης μπορούν να είναι βιώσιμες εάν οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούν τους μαθητές διαμέσου των δραστηριοτήτων που οργανώνουν και αν αυτές συνοδεύονται και από κατάλληλη διοικητική υποστήριξη. Βιωσιμότητα των καλών πρακτικών σημαίνει ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σημαίνει άρση οποιωνδήποτε εμποδίων προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της ένταξης όλων των μαθητών στα σχολεία!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bowen, K., & Thomas, A. (2014). Badges: A common currency for learning. *Change: The Magazine of Higher Learning,* 46(1), 21-25.

Cox, J (2020). *Exploring Literature Circles.* Retrieved 11/2/2020, from https://www.teachhub.com/exploring-literature-circles

Cucchiara, S., Giglio, A., Persico, D., & Raffaghelli, J. E. (2014, August). *Supporting self-regulated learning through digital badges: A case study.* In International conference on web-based learning (pp. 133- 142). Springer, Cham.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry,* 4(11), 227-268. Retrieved from http://www.tandf.co.uk/journals/journal.asp?issn=1047-840X

Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A. & al. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine* (49), 336–341.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. NY.

Georgiadou Z. (2020). *I Diaforopoiimeni Didaskalia sti scholiki taxi: theoritiko plaisio kai praktiki efarmogi.* Anaktithike 11/2/2020 apo: https://bit.ly/38k8SZk

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in post secondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307–323.

Schlick Noe, K.L. & Johnson, N.J. (1999). *Getting Started with Literature Circles.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Tobin, R. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement,* 45(4), 159-169.

Tomlinson, C.A., Allan, S.D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms.* ASCD.

Tomlinson, Ch. A., (2001). Pos na diaforopoiisete ti didaskalia se miktes ikanotites (2i ekdosi). Alexandreia, VA: *Enosi gia Epopteia kai Anaptyxi Programmaton Spoudon.* Diatithetai sti diefthynsi: http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf)

Tomlinson, K. A., Braiton K., Chertmpergk Ch., M. Kalachan K. M., Moun M. T., Brimitzoin K., Konover L. A. & Reinolnts T. (2003). Diaforopoiisi tis didaskalias os apantisi stin etoimotita, to endiaferon kai to mathisiako profil ton mathiton se akadimaika diaforetikes taxeis: Mia anaskopisi tis logotechnias. *Periodiko gia tin Ekpaidefsi ton Charismatikon.* 27(2/3), s.119-145. Diatithetai sti diefthynsi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf)

Tomlinson, C. A. (2005). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Tomlinson, Ch.A., (2014). *I diaforopoiimeni taxi: Antapokrisi stis anagkes olon ton mathiton,* 2i ekdosi, ASCD.

Tomlinson, C.A. (2017). Planning Lessons Differentiated by Interest. In: *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.* Alexandria, VA: ASCD.

Vallerand. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In: *M. S. Chatzisarantis, Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport,* (255-279).

Αναφορά από το διαδίκτυο (ηλεκτρονική παραπομπή)

https://gr.euronews.com/2021/10/07/nobelprize-in-literature-is-awarded-to-the-novelist-abdulrazak-gurnah-2021

Αέριο Υδρογόνο - Το καύσιμο του μέλλοντος

Κοντονίκα Φωτεινή, Εκπαιδευτικός, Π.Ε. 81, Μ.Δ.Ε.
Επιβλέπων Καθηγητής: Πολυζάκης Απόστολος, μέλος ΔΕΠ, Αν. Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι, μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, να παρουσιαστεί πως μπορεί το Υδρογόνο θα αποτελέσει ένα νέο καύσιμο, το οποίο θα χρησιμοποιούμε στο μέλλον, τόσο για οικιακή χρήση όσο και στις μεταφορές. Το υδρογόνο, μπορεί να παραχθεί από ένα μεγάλο αριθμό διαθέσιμων πρώτων υλών συμπεριλαμβανομένων τόσο των ορυκτών καυσίμων όσο και των Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας, με χρήση διαφορετικών τεχνολογιών σε κάθε περίπτωση. Αν και η αποθήκευση του υδρογόνου είναι ένα αρκετά δύσκολο θέμα και κάθε μια μέθοδος αποθήκευσης έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, η επιλογή της μεθόδου αποτελεί αντικείμενο προσεκτικής μελέτης για κάθε εφαρμογή, αφού η καταλληλότητα της μεθόδου εξαρτάται και από το είδος της εφαρμογής. Έως σήμερα το υδρογόνο χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά σε μη ενεργειακές εφαρμογές. Οι κυψέλες καυσίμου όμως αποτελούν την ιδανική ενεργειακή εφαρμογή, καθώς είναι μια νέα τεχνολογία που επιτρέπει την παραγωγή ηλεκτρισμού από την ένωση υδρογόνου και οξυγόνου που υπάρχει στον αέρα και θα βρίσκει πληθώρα ενεργειακών χρήσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εναλλακτικά Καύσιμα, Υδρογόνο, Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, Παραγωγή και Αποθήκευση Υδρογόνου, Ενεργειακές χρήσεις του Υδρογόνου.

Hydrogen gas is the fuel of the future

Kodonika Fotini, Civil Engineer, M.Sc.
Supervisor: Polyzakis Apostolos, Assoc. Professor, University of Peloponnese,

The purpose of the article is to show how Hydrogen can be a promising new fuel, which we will used in the future, both for domestic and transportation use, through bibliographic references. Hydrogen can be produced from a large number of available feedstocks including both fossil fuels and Renewable Energy Sources, using in each case different technologies. Although Hydrogen storage is quite a difficult subject, there are certain storage methods available, each of them has advantages and disadvantages.The choice of method is the subject of careful study for each application, since the suitability of the method also depends on the type of application. Up today, Hydrogen is used almost exclusively in non-energy applications. However, fuel cells are the up going energy application. It is a new technology that allows the production of electricity from the combination of Hydrogen and Oxygen -present in the air- and will hopefully find multiple energy uses.

Key-words: Alternative Fuels, Hydrogen, Renewable Energy Sources, Production and Storage of Hydrogen, Energy uses of Hydrogen.

Εισαγωγή

Η υψηλή ενεργειακή εξάρτηση της χώρας μας αποτελεί το τρωτό σημείο της ελληνικής οικονομίας, το οποίο επιβραδύνει τη διαδικασία της εξέλιξη στην ανάπτυξη και στην επιχειρηματικότητα. Ο δείκτης ενεργειακής εξάρτησης, δηλαδή το ποσοστό εισαγωγών στην εγχώρια κατανάλωση ενέργειας, σύμφωνα με το Εθνικό Σχέδιο για την Ενέργεια και το Κλίμα (ΕΣΕΚ, 2018), κινείται περίπου στο 70%, με τον αντίστοιχο δείκτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να είναι στο 54% (η αύξηση του δείκτη τα τελευταία χρόνια οφείλεται και στην απότομη μείωση χρήσης λιγνίτη στην ηλεκτροπαραγωγή). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδας (Μάιος 2019), η ραγδαία αύξηση του ελλείμματος στο εμπορικό ισοζύγιο της τελευταίας τετραετίας οφείλεται κυρίως στην άνοδο των διεθνών τιμών των καυσίμων και στην έλλειψη ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας. Επίσης, ο Διεθνής Οργανισμός Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) δημοσίευσε, τον Οκτώβριο του 2018, μια ειδική Έκθεση στην οποία κατέληγε ότι, λόγω των σοβαρών επιπτώσεων από την υπερθέρμανση του πλανήτη, η κατανάλωση πετρελαίου και φυσικού αερίου θα πρέπει άμεσα να μειωθεί κατά 54% και 37% αντίστοιχα.

Με όλα αυτά ως δεδομένα, είναι λογικό να διερευνηθεί το κατά πόσο μία λύση σ' αυτό το δυσεπίλυτο πρόβλημα είναι η χρήση εναλλακτικών καυσίμων. Οι ανανεώσιμοι φυσικοί πόροι ενέργειας συμβάλλουν σημαντικά στην ενεργειακή τροφοδοσία όχι μόνο της χώρας μας αλλά και ολόκληρου του πλανήτη. Όμως, η ηλιακή και η αιολική ενέργεια, οι οποίες χαρακτηρίζονται από περιοδικότητα και διακυμάνσεις, είναι κατάλληλες για πολλούς σκοπούς, όχι όμως και για τον έλεγχο μιας ολόκληρης οικονομίας.

Επιστήμονες θεωρούν ότι μία λύση σ' αυτό το πρόβλημα είναι να μετατρέψουμε την ανανεώσιμη ενέργεια σε αέριο καύσιμο υδρογόνο , που είναι εύκολο να αποθηκευτεί και να μεταφερθεί. Πολλοί υποστηρίζουν ότι το καύσιμο του μέλλοντος είναι το αέριο υδρογόνο. Το υδρογόνο είναι κυρίως μελλοντικού ενδιαφέροντος, διότι μπορεί να παραχθεί από την ηλιακή ενέργεια, και καιόμενο δεν παράγει διοξείδιο του άνθρακα (Κούτμος, Δόγκας, Πατεράκης, Σούφλας, 2015). Εκτιμάται ότι το υδρογόνο θα αποτελέσει ένα νέο καύσιμο, που θα χρησιμοποιούμε στο μέλλον, τόσο στα σπίτια όσο και στα αυτοκίνητα μας. Έχει το πλεονέκτημα όταν «καίγεται» να μην ρυπαίνει την ατμόσφαιρα, αφού παράγει μόνο θερμότητα και νερό (ΚΑΠΕ, 2022).

Το Υδρογόνο

Το υδρογόνο αποτελεί το 90% του σύμπαντος και είναι το ελαφρύτερο αέριο στην φύση. Στη Γη βρίσκεται κυρίως σε ενώσεις όπως το νερό, το πετρέλαιο, το φυσικό αέριο (ΚΑΠΕ, 2022) και οι υδρογονάνθρακες. Στις κανονικές συνθήκες περιβάλλοντος, δηλαδή σε θερμοκρασία 25 C και πίεση 1 atm, το χημικά καθαρό υδρογόνο είναι άχρωμο, άοσμο, άγευστο, μη τοξικό, αμέταλλο και πολύ εύφλεκτο διατομικό αέριο, με

μοριακό τύπο H_2. Ωστόσο, το υδρογόνο είναι πολύ σπάνιο στην ατμόσφαιρα της Γης (με συγκέντρωση περίπου 1 ppm κατ' όγκο), επειδή το μικρό του βάρος επιτρέπει τη διαφυγή του από τη γήινη βαρύτητα προς το διάστημα πιο εύκολα σε σύγκριση με τα βαρύτερα αέρια (https://el.wikipedia.org).

Το υδρογόνο έχει την υψηλότερη ενεργειακή πυκνότητα ανά μονάδα βάρους από οποιοδήποτε κοινό καύσιμο, λόγω όμως της χαμηλής πυκνότητάς του, έχει τη χαμηλότερη ενεργειακή πυκνότητά ανά μονάδα όγκου, επομένως ενδείκνυται σε εφαρμογές όπου έχει σημασία το βάρος παρά ο όγκος (Πολυζάκης, 2019). Θεωρείται ως το ιδανικό καύσιμο, διότι έχει υψηλή θερμογόνο δύναμη, το προϊόν της καύσης του είναι καθαρό νερό και μπορεί να μεταφέρεται σε μεγάλες αποστάσεις με μηδενικές απώλειες (Αχιλιάς, Ελευθεριάδης, Νικολαΐδης, 2015).

Μέθοδοι Παραγωγής Υδρογόνου

Το υδρογόνο μπορεί να παραχθεί από ένα μεγάλο αριθμό διαθέσιμων πρώτων υλών συμπεριλαμβανομένων τόσο των ορυκτών καυσίμων όσο και των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, με χρήση διαφορετικών τεχνολογιών σε κάθε περίπτωση. Οι περισσότερο εμπορικές τεχνολογίες παραγωγής του, που χρησιμοποιούνται σήμερα είναι:

Ηλεκτρόλυση του νερού

Η ηλεκτρόλυση του νερού είναι μια ηλεκτροχημική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρικής ενέργειας για τον διαχωρισμό του νερού στα συστατικά του, δηλαδή σε υδρογόνο και οξυγόνο, σύμφωνα με την αντίδραση: $2H_2O$ + ενέργεια → $2H_2$ + O_2 (ΤΕΕ Κεντρικής Μακεδονίας, 2010). Αποτελεί την πιο "καθαρή" και ασφαλή μέθοδο παραγωγής υδρογόνου, ειδικά όταν η ηλεκτρόλυση του νερού γίνεται με χρήση Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΑΠΕ). Αυτή η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την αποθήκευση της ενέργειας από ΑΠΕ σε μορφή H_2, το οποίο μπορεί να μετατραπεί ξανά σε ηλεκτρισμό, ιδανικά μέσω των κυψελών καυσίμου, σε περιόδους περιορισμένης διαθεσιμότητας της φυσικής πηγής (Πολυζάκης, 2019). Σήμερα, περίπου 4% της παγκόσμιας παραγωγής υδρογόνου παράγεται από την ηλεκτρόλυση του νερού (Berry, 2004).

Αναμόρφωση με ατμό υδρογονανθράκων ή γαιανθράκων

Οι μεγαλύτερες ποσότητες H_2 προέρχονται από την αναμόρφωση του φυσικού αερίου, βιοαερίου ή ελαφρών κλασμάτων πετρελαίου, με την επίδραση υδρατμών σε θερμοκρασία 1.100 °C, παρουσία καταλυτών, συνήθως Νικελίου Ni (Πολυζάκης, 2019). Το μεθάνιο αποτελεί το κύριο συστατικό του φυσικού αερίου, οπότε η αναμόρφωση του με ατμό είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιημένη και λιγότερο δαπανηρή μέθοδος για την παραγωγή υδρογόνου, σύμφωνα με την αντίδραση: CH_4 + H_2O + θερμότητα → CO + $3H_2$. Το προϊόν της αντίδρασης περιέχει περίπου 12% CO, που μπορεί να μετατραπεί περαιτέρω σε CO_2 και περίσσεια H_2 μέσω της αντίδρασης μετατόπισης του υδραερίου,

με περίσσεια ατμού: $CO + H_2O \rightarrow CO_2 + H_2$ + θερμότητα (ΤΕΕ Κεντρικής Μακεδονίας, 2010).

Μερική οξείδωση

Η διεργασία της μερικής οξείδωσης χρησιμοποιείται στα διυλιστήρια για τη μετατροπή των υδρογονανθρακικών παραπροϊόντων σε υδρογόνο, CO, CO_2 και νερό. Το μεθάνιο μπορεί να μετατραπεί σε υδρογόνο μέσω της μερικής οξείδωσης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί καταλυτικά ή μη καταλυτικά ή με συνδυασμό και των δύο (Damen, Troost, Faaij, Turkenburg, 2006), σύμφωνα με την αντίδραση: $CH_4 + (½)O_2 \rightarrow CO + 2H_2$ + θερμότητα. Αυτή η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα ανθρακούχα υλικά, όπως η βιομάζα και τα αστικά απόβλητα (Πολυζάκης, 2019).

Υπάρχουν, όμως, και άλλες πιο ασυνήθιστες μέθοδοι παραγωγής υδρογόνου, που μπορεί να εξελιχθούν ακόμα περισσότερο στο μέλλον, όπως είναι οι φωτοβιολογικές μέθοδοι.

Φωτοβιολογική παραγωγή

Η φωτοβιολογική παραγωγή του υδρογόνου είναι βασισμένη σε δύο βήματα: τη φωτοσύνθεση: $2H_2O \rightarrow 4H^+ + 4e^- + O_2$ και την παραγωγή του υδρογόνου που καταλύεται από υδρογενάσες, όπως η πράσινη άλγη και τα κυανοβακτήρια: $4H^+ + 4e^- \rightarrow 2H_2$, (Melis, 2002). Σε αναερόβιες συνθήκες, η πράσινη άλγη παράγει ένα ένζυμο την υδρογενάση. Η υδρογενάση μέσω της βιοφωτόλυσης παράγει υδρογόνο από το νερό. Οι συνθήκες πρέπει να είναι απόλυτα ελεγχόμενες, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο ένζυμο δραστηριοποιείται απουσία φωτός και είναι πολύ ευαίσθητο στην παρουσία οξυγόνου που παράγεται από τη φωτοσύνθεση. Για να αναπτυχθεί η συγκεκριμένη μέθοδος, απαιτείται μακροχρόνια προσπάθεια τόσο σε βασική όσο και σε εφαρμοσμένη έρευνα, όμως στην περίπτωση που προκύψουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, μπορεί να αποτελέσει μία βιώσιμη λύση για την ανανεώσιμη παραγωγή υδρογόνου (Levin, Pitt, Love, 2004).

Αποθήκευση του υδρογόνου

Σε αρκετές εφαρμογές και χρήσεις του υδρογόνου, όπως σε οχήματα, σε φορητές συσκευές και σε μονάδες μικρής ισχύος, δεν είναι συμφέρουσα αλλά και δυνατή η επί τόπου παραγωγή και άμεση χρήση του υδρογόνου. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη αποθήκευσης και μεταφοράς του. Οι κυριότεροι τρόποι αποθήκευσης του υδρογόνου είναι:

Αποθήκευση του υδρογόνου ως πεπιεσμένο αέριο

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αποθήκευσης H_2 είναι στην αέρια μορφή του, σε δεξαμενές ή κυλίνδρους, υπό πίεση 200-350bar (Πολυζάκης, 2019). Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της αποθήκευσης συμπιεσμένου υδρογόνου είναι ότι αποτελεί μία σχετικά

απλή και ταχεία διαδικασία, αφού ο εφοδιασμός της δεξαμενής ενός οχήματος μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε 3 λεπτά (ΤΕΕ Κεντρικής Μακεδονίας, 2010).

Αποθήκευση του υδρογόνου σε υγρή φάση

Για εφαρμογές στις οποίες απαιτούνται μεγάλες ποσότητες υδρογόνου, προτιμάται η αποθήκευση σε υγρή μορφή σε θερμοκρασία περίπου 22°K και πίεση χαμηλότερη των 3bar. Στην υγρή μορφή του αποθηκεύεται σε σφαιρικά ντεπόζιτα με διπλά τοιχώματα από χάλυβα ή αλουμίνιο σε μορφή κρυογονικού υγρού σε εξαιρετικά χαμηλές θερμοκρασίες. Μεταξύ των τοιχωμάτων υπάρχει κενό αέρος ώστε να περιορίζεται η μεταφορά θερμότητας (Πολυζάκης, 2019).

Προσρόφηση σε ίνες άνθρακα

Η πιο πρόσφατη μέθοδος αποθήκευσης H_2 είναι αυτή της προσρόφησης σε ίνες άνθρακα C (νανοσωλήνες C). Το κυριότερο πλεονέκτημα της είναι η μείωση του βάρους, το οποίο μειώνεται σχεδόν στο μισό. Η παραγωγή όμως των ινών είναι ιδιαίτερα ενεργοβόρα (Πολυζάκης, 2019).

Κάθε μια από τις μεθόδους αποθήκευσης έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα, με αποτέλεσμα καμία να μην είναι απόλυτα ικανοποιητική. Για τον λόγο αυτόν, πρέπει να προτιμάται η άμεση χρήση του υδρογόνου, όποτε αυτό είναι δυνατόν.

Ενεργειακές χρήσεις του υδρογόνου

Το υδρογόνο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλα τροποποιημένους καυστήρες, λέβητες και κινητήρες εσωτερικής καύσης. Ιδανική ενεργειακή εφαρμογή του είναι οι κυψέλες καυσίμου, που αποτελούν μια νέα τεχνολογία, η οποία επιτρέπει την παραγωγή ηλεκτρισμού από την ένωση υδρογόνου και οξυγόνου που υπάρχει στον αέρα. Οι κυψέλες καυσίμου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα σπίτια για την παραγωγή ηλεκτρισμού και θερμότητας, αλλά και στην κίνηση των αυτοκινήτων (ΚΑΠΕ, 2022). Οι κυψέλες καυσίμου αναμένεται να είναι η βέλτιστη τεχνολογία για χρήση H_2. Η τεχνολογική πρόοδος και μείωση του κόστους, οδήγησε πολλές αυτοκινητοβιομηχανίες να εξετάζουν τη χρήση τους στις μεταφορές. Οι κυψέλες καυσίμου εκτελώντας μια διαδικασία αντίστροφη της ηλεκτρόλυσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος σε πληθώρα εφαρμογών που εκτείνονται από κεντρικές μονάδες παραγωγής ρεύματος σε μινιατούρες που θα αντικαταστήσουν τις μπαταρίες σε ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές. (Πολυζάκης, 2017). Επίσης, με τα κατάλληλα μέτρα ώστε να αποφευχθεί η προανάφλεξη, το υδρογόνο είναι πολύ καλό καύσιμο στους κινητήρες εσωτερικής καύσεως με απόδοση κατά 22% υψηλότερη από τον αντίστοιχο βενζινοκινητήρα (Πολυζάκης, 2020).

Το H2 χρησιμοποιείται σαν καύσιμο από τις διαστημικές υπηρεσίες (NASA) για την εκτόξευση διαστημοπλοίων και την προώθησή τους σε τροχιά (Πολυζάκης, 2017). Η συγκεκριμένη τεχνολογία αναπτύχθηκε αρχικά από την ευρωπαϊκή διαστημική

υπηρεσία (ESA) για τους πυραύλους Ariane. Στο πρόγραμμα συμμετείχε και η αυστριακή εταιρεία, η οποία κατασκεύασε σωλήνες καυσίμων και δεξαμενές ικανές να ανταπεξέλθουν στα δεδομένα πυραυλοκινητήρων που χρησιμοποιούσαν υγρό υδρογόνο ως καύσιμο (https://www.naftemporiki.gr/).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση υδρογόνου ως καύσιμο σε πλοία και υποβρύχια, διότι με αυτό τον τρόπο θα μειωθούν οι ρύποι που εκπέμπονται στην ατμόσφαιρα από την χρήση των συμβατικών καυσίμων. Άλλωστε ο Διεθνής Ναυτιλιακός Οργανισμός (IMO), που αποτελεί το ρυθμιστικό φορέα των Ηνωμένων Εθνών για τη ναυτιλία, ζήτησε μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 50% έως το 2050, σε σύγκριση με τα επίπεδα του 2008, προκειμένου να ευθυγραμμιστεί ο κλάδος με τους στόχους της Συμφωνίας του Παρισιού για το κλίμα. Το πιο ελπιδοφόρο πεδίο χρήσης του υδρογόνου στις ναυτικές εφαρμογές είναι τα υποβρύχια, που κινούνται με κυψέλες καυσίμου. Εφαρμογή των κυψελών καυσίμου στην πρόωση προσφέρει υψηλή απόδοση, χαμηλή θερμοκρασία λειτουργίας, και ταυτόχρονα μηδενική στάθμη θορύβου, καθιστώντας πολύ δύσκολη την ανίχνευση του υποβρύχιου μέσω ανίχνευσης θορύβου ή υπέρυθρους αισθητήρες (ΤΕΕ Κεντρικής Μακεδονίας, 2010).

Το H_2 μπορεί, τέλος, να χρησιμοποιηθεί όπως οποιοδήποτε άλλο αέριο στους αεριοστρόβιλους. Η καύση είναι καθαρή, χωρίς να αφήνει ιζήματα ενώ περιορίζεται η διάβρωση των πτερυγίων. Το τελευταίο έχει ως αποτέλεσμα τη δυνατότητα αύξησης της θερμοκρασίας εισόδου του καυσίμου και κατά συνέπεια αυξάνεται η απόδοση του συστήματος. Με λίγες μετατροπές στο θάλαμο καύσεως το υδρογόνο μπορεί να αντικαταστήσει την κηροζίνη στα αεροπλάνα (Πολυζάκης, 2020).

Συμπεράσματα

Ένα από τα κυριότερα θέματα, που παρουσιάζονται, γενικά, για την καθιέρωση του H_2 ως του καταλληλότερου και φιλικότερου προς το περιβάλλον καυσίμου στην αγορά, πέρα από το κόστος παραγωγής του, είναι η έλλειψη υποδομής για την εύκολη παροχή του καυσίμου στους καταναλωτές. Βραχυπρόθεσμα, χρήση H_2 μπορεί να γίνει στη βιομηχανία και τον οικιακό τομέα, μεσοπρόθεσμα, όμως, η χρήση του υδρογόνου μπορεί να επεκταθεί και στις μεταφορές,

Άλλωστε η επιλογή του είδους του καυσίμου, σήμερα, βασίζεται σε διάφορα τεχνοοικονομικά κριτήρια, όπως η τιμή του, οι ιδιότητές του, η διαθεσιμότητά του, ο τύπος και διάταξη του συστήματος καύσης, που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και το κόστος της λειτουργίας της εγκατάστασης. Οι ορυκτοί υδρογονάνθρακες και τα παράγωγά τους (συμβατικά καύσιμα) είναι τα καύσιμα τα οποία χρησιμοποιούνται στη σημερινή μεταβιομηχανική κοινωνία. Ο συνδυασμός ΑΠΕ και υδρογόνου δίνει τη λύση σε προβλήματα όπως η πρακτικότητα χρήσης εναλλακτικών καυσίμων, καθώς το υδρογόνο μπορεί να υποκαταστήσει τα συμβατικά καύσιμα δίχως να περιορίζει το επίπεδο της εμπορικής χρήσης τους. Επιτυγχάνουμε την προστασία του περιβάλλοντος από τη χρήση καυσίμων στις διάφορες καταναλώσεις ιδιαιτέρα στις μεγαλουπόλεις, αφού το

υδρογόνο είναι καθαρό καύσιμο. Επίσης, η ανάκτηση H2 από την ηλεκτρόλυση του νερού με χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας είναι απόλυτα αβλαβής για το περιβάλλον, διότι το νερό βρίσκεται σε ανεξάντλητες ποσότητες στη Γη, η παραγωγή του H2 γίνεται με επίσης με ανεξάντλητες πηγές ενέργειας και η οξείδωσή του για παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας (στις κυψέλες καυσίμου) παράγει καθαρό νερό το οποίο μπορεί να ανακυκλωθεί άμεσα.

Με όλα αυτά ως δεδομένα, είναι λογικό να διερευνηθεί περεταίρω το κατά πόσο το υδρογόνο σε συνδυασμό με τις ΑΠΕ μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια πρωτοποριακά ενεργειακή λύση, χρησιμοποιώντας κυρίως το άφθονο ηλιακό και αιολικό δυναμικό, συμβάλλοντας έτσι στην οικονομική ανάπτυξη, ενεργειακή ανεξαρτησία και περιβαλλοντική αναβάθμιση της χώρας μας, ακολουθώντας τον δρόμο της φύσης, τον κύκλο του Νερού και του Αέρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Achilias, D., Eleftheriadis, I., Nikolaidis, N. (2015). Viomichaniki organiki chimeia. Athina: Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis.

Berry GD, (2004). Hydrogen production. Encyclopedia of Energy 253–265.

Diastimiki Technologia. Anaktithike apo: https://www.naftemporiki.gr

Diethnis Naftiliakos Organismos (IMO). Anaktithike apo: https://www.imo.org

Damen K, van Troost M, Faaij A, Turkenburg W, (2006). A comparison of electricity and hydrogen production systems with CO2 capture and storage. Part A: Review and selection of promising conversion and capture technologies. Progress in Energy and Combustion Science 32: 2514– 2529.

Ethniko Schedio gia tin Energeia kai to Klima (ESEK, 2018). Anaktithike apo: https://ypen.gov.gr/energeia/esek

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2018). Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu

Kentro Ananeosimon Pigon kai Exoikonomisi Energeias (KAPE, 2022). Anaktithike apo: http://www.cres.gr/cres

Koutmos, P., Dogkas, E., Paterakis, G., Souflas, K. (2015). Eisagogi stis vasikes arches tis theorias kai tis technologias tis kafsis, Athina: Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis.

Levin DB, Pitt L, Love M, (2004). Biohydrogen production: Prospects and limitations to practical application. International Journal of Hydrogen Energy 29: 173–185.

Melis A, (2002). Green algae hydrogen production: progress, challenges and prospects. International Journal of Hydrogen Energy 27: 1217–1228.

Polyzakis, A., Stathmoi Paragogis Ilektrikis Ischyos, Power Heat Cool, Ptolemaida, 2017.

Polyzakis, A., Energeia, Perivallon kai Aeiforos Anaptyxi, Power Heat Cool, Ptolemaida, 2019.

Polyzakis, A., Monades Ischyos kai Nees Technologies Ochimaton kai Ploion, Power Heat Cool, Ptolemaida, 2020.

TEE Kentrikis Makedonias. (2010). Yparchouses technologies kai telikes chriseis tou "kafsimou tou mellontos" - I2. Thessaloniki, 2010.

Trapeza tis Elladas (2019). Anaktithike apo: https://www.bankofgreece.gr/Publications

Ydrogono (2022). Anaktithike apo: https://el.wikipedia.org

Φιλολογική έκδοση των στίχων 219-236 του *Απόκοπου* του Μπεργαδή

M.Sc, M.ed. Ελένη Παπαδημητρίου, εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η φιλολογική επιμέλεια των στίχων 219-236 του Απόκοπου του Μπεργαδή. Ο *Απόκοπος* αποτελεί ένα από σημαντικότερα ποιητικά έργα της νεοελληνικής δημώδους γραμματείας. Σηματοδοτεί την έναρξη της έντυπης νεοελληνικής δημώδους γραμματείας, εφόσον είναι το πρώτο ελληνικό έργο που τυπώνεται στη Βενετία στα 1509. Ο τίτλος του έργου θα γεννηθεί από τη συνένωση δύο λέξεων του πρώτου στίχου: «Μιαν *από κόπου* ενύσταξα...». Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προσπάθεια έκδοσης των συγκεκριμένων στίχων έγινε με κύριο γνώμονα τη διασφάλιση της αξιοπιστίας. Παράλληλα, βασικός στόχος ήταν να προσφερθεί στον εκάστοτε αναγνώστη ένα ευανάγνωστο κείμενο. Η αξιοπιστία επικυρώνεται από το σεβασμό στη φόρμα του κειμένου, όπως αυτό μας προσφέρεται μέσα από τη φωτοαναστατική έκδοση του Κεχαγιόγλου, βασισμένη στην έκδοση του 1534, αλλά και την κριτική μεταγραφή του Παναγιωτάκη από την έκδοση του 1509. Η παρούσα έκδοση ακολουθεί το δεκαπεντασύλλαβο στίχο, κοντά στο αρχικό κείμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: φιλολογική επιμέλεια, *Απόκοπος*, νεοελληνική δημώδης γραμματεία

"Apokopos" from Bergadis: Philological edition of the 217-234 verses.

MSc, Med.. Eleni Papapadimitriou

Abstract

This specific article describes the philological edition of *Apokopos*, a poem from Bergadis. *Apokopos* is one of the most significant poetic creations of the Early Modern Greek literature. It signalizes the beginning of the printed Greek Modern Literature, as it is the first greek literature work printed in Venice in 1509. The title of the poem is born from the combination of two words from its first verse: «Μιαν *από κόπου* ενύσταξα...»- "Once *from tireness* I felt drowsy...". First of all, it is vital to say that the main target of the editional attempt was the assurance of credibility. Furthermore, another one basic aim was to provide the reader with a legible and enyoyable text. The credibility is confirmed by the respect to the original form of the poem, as it is given to us by the Kechagioglou edition. In our attempt the edition follows the fifteen-syllable verse, close to the initial text.

Key-Words: Philological edition, Apokopos, Early Modern Greek literature

Εκδοτικό σημείωμα:

Ο *Απόκοπος* του Μπεργαδή αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ποιητικά έργα της νεοελληνικής δημώδους γραμματείας.[1] Πρόκειται για «*λαμπρό δείγμα του πρώιμου νεοελληνικού πολιτισμού»*[2], το οποίο, πέρα από τη λογοτεχνική του αξία, είναι σημείο αναφοράς και για έναν ακόμη λόγο. Σηματοδοτεί την έναρξη της έντυπης νεοελληνικής δημώδους γραμματείας, εφόσον είναι το πρώτο ελληνικό έργο που τυπώνεται στη Βενετία στα 1509[3]. Ο τίτλος του έργου θα γεννηθεί από τη συνένωση δύο λέξεων του πρώτου στίχου: «Μιαν *από κόπου* ενύσταξα...».[4]

Η με βεβαιότητα τώρα, ταυτοποίηση του ποιητή, καθώς και η αλληλένδετη με αυτή χρονολογία συγγραφής του έργου, δεν είναι υπόθεση εύκολη[5]. Σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από έγκριτους κρητικολόγους[6] ερευνητές, ο δημιουργός του *Απόκοπου* είναι πιθανότατα ο δεύτερης γενιάς βενετοκρητικός ευγενής Petrus Bergadhin, που διέμενε στο Χάνδακα, περί τα τέλη του 15ου αι. Στα 1509 πραγματοποιήθηκε λοιπόν, η πρώτη, γνωστή ως τα σήμερα, έντυπη έκδοση, ενώ ακολούθησαν ακόμη οκτώ εκδόσεις του έργου μέχρι και το 18ο αι., όπως επισημαίνει κι ο Legrand.[7] Σήμερα διασώζονται παράλληλα και δύο χειρόγραφα του έργου, μεταγενέστερα των έντυπων εκδόσεων, αυτό της Βιέννης, καθώς κι ένα ακόμη του Βατικανού[8].

Η καταγωγή, το περιβάλλον και οι επιρροές του ποιητή αποτυπώνονται στη γλώσσα του έργου, η οποία αποτελεί ένα αμάλγαμα λόγιων τύπων, γλωσσικών ιδιωματισμών, στοιχείων της κρητικής διαλέκτου, αρχαίων λέξεων που πηγάζουν από τη βυζαντινή

---

[1] *Το παρόν πόνημα δημιουργήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας στο Διιδρυματικό Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.*

[2] Βλ.Αλεξίου 1979, 19.

[3] Ο Παναγιωτάκης (1991, 89) εκδίδει *τυπογραφική και φιλολογική διερεύνηση στο Κείμενο της πρώτης έκδοσης του Απόκοπου,* βασισμένος στην ανακάλυψη της πρώτης έκδοσης του *Απόκοπου* του 1509 από την Evro Layton, στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της γαλλικής πόλης Selestat.

[4] Με βάση τα σχόλια της Τικτοπούλου στη συσχέτιση του *Απόκοπου* με τη *Θεία Κωμωδία* στο άρθρο της με τίτλο: *Ντάντε Αλιγκιέρι, «Θεία Κωμωδία»: Κόλαση», Άσμα τρίτο (Α1),* που είναι διαθέσιμο διαδικτυακά στην Ελληνική Πύλη Γραμμάτων

[5] Βλ. Μάττα 2016, 3

[6] Όπως δηλώνεται και στο άρθρο του Τ. Καπλάνη με τίτλο: «*Ασυνέχειες και ρήξεις; Οι ασυγχρονίες του ομόχρονου στην κρητική λογοτεχνία (14ος-16ος αι.)*», σύμφωνα με έρευνες σε αρχεία των ετών 1463-1495, από τους έγκριτους ολλανδούς κρητικολόγους Bakker, καθώς και van Gemert, διαπιστώθηκε ότι ο ποιητής του *Απόκοπου* πιθανότατα ταυτίζεται με το ιστορικό πρόσωπο του Petrus Bergadhin, δεύτερης γενιάς βενετοκρητικού ευγενή, ο οποίος κατοικούσε στον Χάνδακα (Καπλάνης 2015, 746). Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις που καταγράφονται από τον Παναγιωτάκη για πιθανή καταγωγή από Ρέθυμνο και διαμονή στον Χάνδακα (Παναγιωτάκης 1991, 126)

[7] Ο Legrand κάνει λόγο για έντυπες εκδόσεις των ετών 1534, 1543, 155, 1627,1648,1667,1683 και 1721, όπως επισημαίνει η Μάττα 2016, 5. Στην παρούσα έκδοση αξιοποιούνται εκδόσεις που έχουν βασιστεί κυρίως στην πρώτη έκδοση του 1509 (Κεχαγιόγλου 1982), καθώς και στην δεύτερη έκδοση του 1543 (Παναγιωτάκης 1991), αλλά και στην κριτική μεταγραφή του Αλεξίου (Αλεξίου 1979).

[8] Αναλυτικότερα στοιχεία που αφορούν τις εκδόσεις του Απόκοπου, αλλά και τις χειρόγραφες μορφές, παρουσιάζονται στη διπλωματική εργασία της Μάττα (Μάττα 2016, 5-9).

λογοτεχνία, ακόμη και εκκλησιαστικών δανείων.[9] Ο *Απόκοπος*, αφηγηματικό ποίημα απλωμένο σε 556 στίχους στις έντυπες μορφές του, είναι γραμμένος σε ιαμβικό ρυθμό με δεκαπεντασύλλαβους στίχους και ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία.[10]

Ως προς το είδος του κειμένου έχουν ειπωθεί πολλά, ξεκινώντας από παλαιότερες απόψεις που κλίνουν στη «σάτιρα» και το «ηθικοδιδακτικό» όνειρο και φτάνοντας ακόμη και στην «ερωτική αυτοβιογραφία» και «μυητική διαδρομή»[11]. Η νεώτερη άποψη του Καλλίνη απορρίπτει το σατιρικό στοιχείο και εστιάζει στο συγκερασμό «ονειρικής αφήγησης και κατάβασης». Αρκετοί δε, έρχονται να υποστηρίξουν πως αναδεικνύεται μέσα από το θέμα του *Απόκοπου* η ομορφιά κι εξύμνηση της ζωής. [12].

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου άρθρου είναι η φιλολογική έκδοση των στίχων 219 έως και 236[13]. Προκειμένου να κατανοήσει κανείς το σημείο αφήγησης, στο οποίο βρισκόμαστε, θα πρέπει να ειπωθούν τα εξής: Ευρύτερα, στον *Απόκοπο* ξεδιπλώνεται η ονειρική κατάβαση του ήρωα στον Άδη και η συνομιλία του με δυο νέους, οι οποίοι έχασαν τη ζωή τους σε ναυάγιο, καθώς ταξίδευαν για να ανταμώσουν με τη νεοπαντρεμένη αδερφή τους. Στους στίχους που επιμελούμαστε φιλολογικά, βρισκόμαστε ακριβώς στην αχρονία της «νύχτας» του Άδη[14], όπου οι δύο νέοι λαχταρώντας να μάθουν κυρίως αν τους θυμούνται τα αγαπημένα τους πρόσωπα ακούν τα λεγόμενα του συνομιλητή τους.

Εδώ ακριβώς εντοπίζονται από τους ερευνητές οι θεματικές ενότητες του «καθρέφτη γυναικών» και της «αντιεκκλησιαστικής σάτιρας», οι οποίες αλληλοεμπλέκονται στο αφηγηματικό υφάδι.[15] Στο πρώτο δίστιχο της έκδοσής μας, ολοκληρώνεται το τμήμα εκείνο, με το οποίο σατιρίζεται καυστικά η συμπεριφορά εκπροσώπων του

---

[9] Ο Βασιλείου συμφωνεί με τις παρατηρήσεις του Αλεξίου, όπου υποστηρίζεται μεταξύ άλλων ότι στον Μπεργαδή απαντώνται λόγια στοιχεία, πολλές αρχαίες λέξεις, που κληρονομούνται από το λεξικό της βυζαντινής λογοτεχνίας και της εκκλησιαστικής παράδοσης (Βασιλείου 1993, 126) Όπως υποστηρίζει ο Δ. Κιτσούλης σε συνεργασία με την Ολ. Βρακοπούλου στην «Εισαγωγή» για τον *Απόκοπο* στο διαδικτυακό αρχείο δημώδους γραμματείας του Γεωργακά, ο Μπεργαδής «*γράφει στην κοινή δημώδη μεσαιωνική ελληνική, ένα κράμα λόγιων και ιδιωματικών τύπων, με αρκετούς αρχαϊσμούς και δάνεια από την εκκλησιαστική γλώσσα*»

[10] Βλ. Κεχαγιόγλου 1982, 28-29.

[11] ό.π. 1982, 38

[12] Βλ Μάττα 2016, 12-13, όπου παρατίθενται οι απόψεις των Legrand, Πολίτη, Αλεξίου, Μανούσακα, Κεχαγιόγλου κ.ά για το είδος του έργου, με πιο πρόσφατη την άποψη Καλλίνη.

[13] Οι στίχοι των οποίων την έκδοση έχω επιμεληθεί είναι οι 217-234, σύμφωνα με την φωτοαναστατική έκδοση Κεχαγιόγλου 1982, όπου υπάρχει η δίστηλη διάταξη του έργου, καθώς και η παράθεση των στίχων σε «σπασμένο δεκαπεντασύλλαβο», με ημιστίχια των οχτώ και επτά συλλαβών. Σύμφωνα με την κριτική μεταγραφή, που πραγματοποίησε ο Παναγιωτάκης, με δομική μονάδα του ποιήματος τον δεκαπεντασύλλαβο στίχο κι όχι τα ημιστίχια, οι στίχοι είναι οι 219-236. Στην παρούσα έκδοση υιοθετείται ο δεκαπεντασύλλαβος στίχος, μιας και αυτός είναι κοντά στο αυθεντικό έργο, ενώ η δίστηλη διάταξη ημιστιχίων είναι μεταγενέστερη αισθητική παρέμβαση, που ανήκει στην τυπογραφική κι εκδοτική νοοτροπία της εποχής της έκδοσης. Η αρίθμηση γίνεται επομένως σύμφωνα με την έκδοση Παναγιωτάκη 1991.

[14] Ως προς τη θεματική δομή του έργου, η περιπέτεια ξετυλίγεται σε δύο διαφορετικές αφηγηματικές χρονικές φάσεις: σε αυτή του αφηγηματικού χρόνου μιας κοσμικής ημέρας και σε αυτή της «αχρονίας της νύχτας» (Κεχαγιόγλου 1982, 36)

[15] Ο «καθρέπτης γυναικών» αρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Στους υπό έκδοση στίχους μας, απαντώνται το τέλος του τρίτου και όλο το τέταρτο τμήμα (Βασιλείου 1993, 150-159)

εκκλησιαστικού κλήρου, προκειμένου να αποσπάσουν απολαβές κάθε είδους από τις χήρες[16]. Οι στίχοι που μας αφορούν επιτελούν σημαντικό έργο εντός της αφήγησης, καθώς σε αυτούς γίνεται πια λόγος για τις μητέρες των νεκρών, που μαζί με το χαμό από τα παληκάρια τους απαρνήθηκαν τον κόσμο και ζουν μόνο με την ανάμνηση των παιδιών τους. Έρχονται λοιπόν,οι συγκεκριμένοι στίχοι με τις τραγικές φιγούρες του βαρύτατου πένθους, να αποκλιμακώσουν την αρνητική συναισθηματική φόρτιση από τις περιγραφές των χηρών και του ρόλου του εκκλησιαστικού κλήρου και να προκαλέσουν τελικά συγκίνηση. Έπειτα, ακολουθεί στους επόμενους στίχους η απάντηση των νεκρών νέων, στα όσα τους περιέγραψε ο συνομιλητής τους.[17]

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προσπάθεια έκδοσης των συγκεκριμένων στίχων έγινε με κύριο γνώμονα τη διασφάλιση της αξιοπιστίας. Παράλληλα, βασικός στόχος ήταν να προσφερθεί στον εκάστοτε αναγνώστη ένα ευανάγνωστο κείμενο. Η αξιοπιστία επικυρώνεται από το σεβασμό στη φόρμα του κειμένου, όπως αυτό μας προσφέρεται μέσα από τη φωτοαναστατική έκδοση του Κεχαγιόγλου, βασισμένη στην έκδοση του 1534, αλλά και την κριτική μεταγραφή του Παναγιωτάκη από την έκδοση του 1509. Η παρούσα έκδοση ακολουθεί το δεκαπεντασύλλαβο στίχο, κοντά στο αρχικό κείμενο. Στο έργο μάλιστα δεν απαντώνται συχνά διασκελισμοί, γεγονός που μαρτυρά ότι μετρική μονάδα θεωρείται ο στίχος, όχι το δίστιχο.[18] . Η στιχαρίθμηση γίνεται ανά δεκαπεντασύλλαβο στίχο προς διευκόλυνση των αναγνωστών.

Ευανάγνωστο αποτέλεσμα γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί με την εξολοκλήρου μετατροπή του πολυτονικού συστήματος σε μονοτονικό[19]. Έπειτα, γίνεται επιλεκτική εισαγωγή στο κείμενο στοιχείων στίξης, όπως τα κόμματα σε ορισμένα σημεία, είτε τα εισαγωγικά και η άνω τελεία, ούτως ώστε, ο αναγνώστης να βοηθηθεί σε παρενθετικές φράσεις και στην αποτίμηση των διαλογικών μερών. [20]

---

[16] Ήδη, ο ήρωας έχει κάνει λόγο αρχικά για τις γυναίκες που δεν τίμησαν τους συζύγους τους, αλλά συνεχίζουν τη ζωή τους με άλλους. Στη συνέχεια, ο ήρωας μιλά για τις γυναίκες που δήθεν κρατούν τα προσχήματα, αλλά συνευρίσκονται κρυφά με εκπροσώπους της εκκλησίας και τέλος, αποκλιμακώνοντας σταδιακά τη συναισθηματική ένταση που προκαλούν τα λεγόμενα του, ο *Απόκοπος* μιλά για εκείνη την κατηγορία γυναικών, που αντιστέκονται στην επίμονη προσπάθεια των πατέρων της εκκλησίας να τις διαφθείρουν.

[17] Αναλυτική περιγραφή του ρόλου του συγκεκριμένου τμήματος της αφήγησης, καθώς και συγκριτική μελέτη των απόψεων των ως τα σήμερα ερευνητών γίνεται από τη Μάττα 2016, 47-66

[18] Βλ. Κεχαγιόγλου 1982, 28-29.

[19] Ο Τάσος Καπλάνης, υπέρμαχος του μονοτονικού συστήματος, στο άρθρο του με τίτλο: «*Εκδόσεις κειμένων της νεοελληνικής δημώδους γραμματείας και μονοτονικό σύστημα»*, παραθέτει σειρά επιχειρημάτων, που καταρρίπτουν τη χρήση πολυτονικού στα εν λόγω κείμενα. Στηριζόμενη σε αυτά τα επιχειρήματα και κυρίως βάσει του γεγονότος πως «*η μόνη πραγματικότητα για την ελληνική γλώσσα είναι ο δυναμικός τονισμός»,* αξιοποίησα το μονοτονικό σύστημα (Καπλάνης 2002, 218)

[20] Οι όποιες παρεμβάσεις ακολουθούν τη «σχολική» Γραμματική Τριανταφυλλίδη (Τριανταφυλλίδης 1994 ·Ιορδανίδου κ.ά. 1999). Ακολουθήθηκαν στην παρούσα έκδοση συνδυαστικά στοιχεία και από τις τρεις εκδόσεις, των Παναγιωτάκη, Κεχαγιόγλου και Αλεξίου και ως προς τη στίξη, αλλά και ως προς τις ορθογραφικές παρεμβάσεις (Παναγιωτάκη 1991· Κεχαγιόγλου 1982 · Αλεξίου 1979). Συγκεκριμένα, στον στίχο 225 εισάγεται άνω τελεία. Στους στίχους 226, 227-232, 233-236 ο λόγος αποδίδεται μέσα σε εισαγωγικά, καθώς αποτελείται από ευθείες ερωτήσεις των νέων κι απαντήσεις του ήρωα.

Όσον αφορά τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας, τη φωνολογική/φωνολογία, τη μορφολογική, τη συντακτική πτυχή, αλλά και τη μετρική, τη στιχουργία του ποιήματος, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην εκδοτική προσπάθεια χαρακτηρίζεται κυρίως από συντηρητική προσέγγιση.[21] Ωστόσο, υιοθετήθηκαν ορισμένα εκσυγχρονιστικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με την ορθογραφία, τα σημεία στίξης και το τονικό σύστημα. Σημειώνεται όμως, πως οι όποιες προσπάθειες αξιοποίησης του σύγχρονου ορθογραφικού συστήματος σταματούν στο σημείο, που κινδυνεύει να διαταραχθεί η φωνημική, μορφολογική και συντακτική πραγματικότητα του έργου.[22]

Διατηρούνται τα όποια διαλεκτικά στοιχεία, φωνολογικές και μορφολογικές εκδοχές, που είναι κοντά στην έκδοση του 1509, καθώς και τα προθήματα και επιθήματα ως έχουν[23]. Δόθηκε μεγάλη προσοχή στη διατήρηση των κρητικών διαλεκτικών στοιχείων, όπως είναι η συχνότατη παρουσία του ιδιωματικού τύπου της προσωπικής αντωνυμίας «των-τως»[24] στους στίχους 230, 231,232,233 και 234. Γνωρίζοντας ότι ορισμένες επιλογές, πιθανά «ξενίζουν» στον σύγχρονο αναγνώστη, ωστόσο υιοθετήθηκαν, επειδή είναι απόλυτα συμβατές με το κρητικό γλωσσικό ιδίωμα, το οποίο χαρακτηρίζει το έργο. Συνάμα, διατηρήθηκαν εσκεμμένα ορισμένοι αρχαϊσμοί, έτσι ώστε να μην διαταραχθεί η στιχουργική, το ύφος, ο ρυθμός και η φωνητική/ φωνολογία του ποιήματος[25]. Το τελικό «ν» διατηρείται, με στόχο να μην υποστεί αλλοιώσεις η γλωσσική μορφή του κειμένου. Παράλληλα, στο στίχο 228 υιοθετήθηκε η εκδοχή «δευτερορωτήσωμεν» του Παναγιωτάκη, προκειμένου να μη διαταραχθεί ο δεκαπεντασύλλαβος.

Η παρούσα έκδοση τέλος, συνοδεύεται από Γλωσσάρι βασισμένο εξολοκλήρου στο αντίστοιχο, που δημιουργήθηκε από τον Αλεξίου και περιλαμβάνει, όπως πολύ χαρακτηριστικά ο ίδιος διευκρινίζει, τις σημασίες των λέξεων, όπως τούτες παρουσιάζονται στον *Απόκοπο*.[26] Η επιλογή αυτή έγινε, εφόσον ελέγχθησαν οι ίδιες

[21] Με οδηγό και πάλι το σχετικό άρθρο του Καπλάνη, «*Εκδόσεις κειμένων της νεοελληνικής δημώδους γραμματείας και μονοτονικό σύστημα»*, όπου υποστηρίζεται η συντηρητική εκδοτική αρχή όσον αφορά ζητήματα φωνητικής, μορφολογίας, σύνταξης των κειμένων (Καπλάνης 2002, 211)

[22] Υιοθετείται το μονοτονικό σύστημα, ενώ παράλληλα οι όποιες μικροπαρεμβάσεις γίνονται στην ορθογραφία, βασίζονται στη «σχολική» Νεοελληνική Γραμματική του Τριανταφυλλίδη. Λόγουχάρη, αποτολμάται η τροποποίηση των εξής: στ. 225: ανατριχώνει, στ. 226: σώνει, στ.227: ονειδίσεις, στ.228: ορίσει, στ. 229: μανάδες/αντί του μαννάδες,στ. αρχίνησεν/αντί του αρχίνισεν. Οι ορθογραφικές προσαρμογές έγιναν έχοντας κατά νου ότι ο βαθμός παρέμβασης στην ορθογραφία σταματά εκεί που ξεκινά η διατάραξη της φωνητικής, μορφολογικής, συντακτικής πραγματικότητας του κειμένου (Καπλάνης 2002, 211)

[23] Μερικά παραδείγματα: στ. 220; εξεζωνάτοι, στ.223:εσυντύχασιν, στ.225:ανατριχώνει, στ.224:ερωτήσουσιν, στ. 235:ωγιά

[24] Η πυκνή παρουσία των συγκεκριμένων ιδωματικών τύπων δίνει, κατά τον Παναγιωτάκη, αφορμή για ακριβέστερο προσδιορισμό του τόπου συγγραφής του *Απόκοπου*. Η αξιοποίηση της «τως» , ειδικά ως κτητικής αντωνυμίας, παραπέμπει σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ιδιώματος της Ανατολικής Κρήτης (Παναγιωτάκης 1991, 124)

[25] Παράδειγμα η διατήρηση του «εις» και του «ως» στους στίχους: 219, 220, 222 και 224.

[26] Εξολοκλήρου βασισμένο στο αντίστοιχο Γλωσσάρι του Αλεξίου 1979, ο οποίος διευκρινίζει ότι «*παρέχονται μόνο οι σημασίες που έχουν οι λέξεις στον Απόκοπο»*

έννοιες στο λεξικό των Κριαρά και των Liddell και Scott και δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στις σημασίες των λέξεων.[27]

Σημειώνεται ότι στον στίχο 236 προκύπτουν δύο σημαντικά ζητήματα. Το πρώτο αφορά το σύμβολο σταυρού (cruses) στην αρχή του στίχου στην έκδοση του 1509. Δηλώνεται έτσι ότι το χωρίο πάσχει - locus desperatus, σύμφωνα και με τον Παναγιωτάκη[28]. Ο ίδιος συμπληρώνει με το άρθρο σε γενική «του» το χωρίο, προκειμένου να διατηρηθεί ο δεκαπεντασύλλαβος, πράγμα το οποίο ακολουθήθηκε και στην παρούσα έκδοση. Παράλληλα, στο τέλος του στ.236 δηλώνεται χάσμα-lacuna, το οποίο συμβολίζεται με αγκύλες και αποσιωπητικά {....} στην έκδοσή μας, όπως ακριβώς και στην έκδοση του Παναγιωτάκη[29].

Παρόλο που τα προαναφερθέντα αποτελούν τις γενικές εκδοτικές αρχές, που ακολουθήθηκαν στην συγκεκριμένη έκδοση, είναι αλήθεια πως χρειάστηκε να εξεταστεί ξεχωριστά κάθε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, κάθε λέξη, στίχος, διαλεκτικό στοιχείο είτε αρχαϊσμός, εξετάστηκαν ενδελεχώς, προκειμένου να παρθεί εκείνη η απόφαση που δε θα διατάρασσε- κατά το μέγιστο δυνατό- τη στιχουργική, το ρυθμό, τη μορφολογία, τη φωνητική και τη μουσικότητα του κειμένου. Στο εκδοτικό σημείωμα τέλος, δε χρησιμοποιήθηκε συνειδητά ο όρος «διόρθωση σε», αλλά οι όροι «μεταγραφή», «τροποίηση», που μαρτυρούν τις προσπάθειες προσέγγισης του κειμένου, για καλύτερη κατανόηση από τον αναγνώστη, με απόλυτο όμως σεβασμό στο ποιητικό ύφος, τη γλώσσα, τις συνολικές επιλογές του συγγραφέα και εν τέλει την αρχική του κειμένου έντυπη μορφή.

Φιλολογική επιμέλεια στίχων 219-236

219 Εις αύτα τα κολάζουνται μόνον τον κόπο έχουν

220 και ως φράροι με ξυλόποδα εξεζωνάτοι τρέχουν.

221 Ήκουσαν τα γενόμενα, εμάθαν τα ρωτούσαν

222 και μυριοαναστενάξασιν εις τα φρικτά τ’ακούσαν.

223 Και αλλήλως εσυντύχασιν, τάχα κουρφά απ’εμένα,

[27] Βλ. Κριαράς 2008 και Liddell & Scott 2007
[28] Βλ Παναγιωτάκη 1991, 167
[29] Βλ. ό.π. 167

224 πάλιν να μ’ερωτήσουσιν, ως ήκουσα τον ένα.

225 Και ο άλλος των αρχίνησεν μάλλον ν’ανατριχώνει·

226 λέγει: «Το μας ανήγγειλε, τούτο δοικά και σώνει».

227 Και εκείνοι πάλιν προς εμέ: «Μηδέ μας τ’ονειδίσεις,

228 αν δευτερορωτήσωμεν, ειπέ μας το, αν ορίσεις,

229 πώς υπομένουν το λοιπόν οι άθλιες μας μανάδες

230 λείποντα οι υιοί τως να θωρούν ύπαντρες τες νυφάδες

231 και πώς στέκουν στα σπίτια τως δίχως την ελικιάν τως

232 και πώς θωρούν τα ρούχα τως δίχως την ομιλιάν τως;»

233 « Αντάμα», λέγω των, «μ’εσάς εχάσασιν το φως τως.

234 κι ουδέν θωρούν τα γίνουνται, ουδέ ψηφούν τον βιόν τως.

235 Αναστενάζουν ωγιά σας, για λόγου σας λυπούνται,

236 του κόσμου ελησμονήσασιν και εσάς μόνον θυμούνται {....}»

ΓΛΩΣΣΑΡΙ [30]

ανατριχώνω: εναντιώνομαι, στ. 225: ανατριχώνει

βιος: περιουσία, στ.234: τον βιόν

[30] Εξολοκλήρου βασισμένο στο αντίστοιχο Γλωσσάρι του Αλεξίου 2002, ο οποίος δηλώνει ρητά ότι «*παρέχονται μόνο οι σημασίες που έχουν οι λέξεις στον Απόκοπο»*

δοικώ: αρκώ, διάγω, στ.226: δοικά

ελικιά: ανάστημα, στ.231: την ελικιάν

εξεζωνάτος: ξεζωσμένος, στ.220: εξεζωνάτοι

κολάζω: καταπονώ, κουράζω, στ. 219: κολάζουνται

κουρφά: κρυφά, στ.223: κουρφά

λόγου σας: σεις·-μας:εμείς, στ.235: για λόγου σας

ξυλόποδα: ξύλινα πόδια, αδύνατα, στ.220: με ξυλόποδα

ονειδίζω: επιπλήττω, στ.227: ονειδίσεις

ορίζω: ευαρεστούμαι, δίδω εντολή , στ.228: ορίσεις

συντυχαίνω: μιλώ, στ.223: εσυντύχασιν

σώνω: φτάνει, στ.226: σώνει

φράρος[31]: καθολικός μοναχός, στ.220: φράροι

ψηφώ: υπολογίζω, στ.234: ψηφούν

ωγιά: για, στ.235: ωγιά

Βιβλιογραφία

Alexiou, St.,epim.,(1979) Bergadis, Apokopos. I Voskopoula , Athina: Vivliopoleion tis Estias, 19-32, 33-38. Teleftaia anaktisi stis 30/10/22 apo : Pyli gia tin elliniki glossa

Vasileiou, P.,(1993), «Ermineftikes protaseis ston Apokopo tou Bergadi», Ellinika 43: 125-172.

Iordanidou, An., Lampaki, El.,(1999), Odigos tis neoellinikis glossas, Athina: Pataki, 25-81

[31] Σύμφωνα με τον Παναγιωτάκη πρόκειται για τους Φραγκισκανούς μοναχούς της Κρήτης, οι οποίοι πράγματι κυκλοφορούσαν «εξεζωνάτοι» με «ξυλόποδα», όπως αναφέρεται στον στίχο 220, ντυμένοι με ριχτό ράσο δηλαδή χωρίς ζώνη, και συνάμα φορούσαν ξύλινα τσόκαρα (zoccoli) (Παναγιωτάκης 1991, 145-146)

Kaplanis, A.,T., (2015),«Asynecheies kai rixeis: Oi asygchronies tou omochronou stin kritiki logotechnia (14os-16os ai.)», Praktika tou 5ou Evropaikou Synedriou neoellinikon spoudon: Synecheies, asynecheies, rixeis ston elliniko kosmo (1204- 2014): Oikonomia, koinonia, istoria, logotechnia (Thessaloniki 2-5 Oktovriou 2014), t. V΄, epim. Konstantinos D. Dimadis, Evropaiki Etaireia Neoellinikon Spoudon, Athina, 743-764.

Kaplanis, A.,T.,(2002),«Ekdoseis keimenon tis neoellinikis dimodous grammateias kai monotoniko systima», Kondyloforos, 1, 205-235. Teleftaia anaktisi stis 30/10/2022 apo: Academia.edu

Kechagioglou, Giorgos (epim.), Apokopos, Apollonios, Istoria tis Sosannis [Laika logotechnika entypa 1], Athina: Ermis, 1982 (stis ss.25-63 fotoanastatiki anatyposi antitypou tis ekdosis tou 1534)

Kitsoulis, Dimitris (se synergasia me tin Olympia Vrakopoulou), «Eisagogi» gia to ergo Apokopos tou Bergadi sti syllogi dimodous Grammateias Georgaka. Teleftaia anaktisi stis 30/10/22 apo: Arxeio Dimodous Grammateias “Georgakas”

Kriaras, Emmanouil, (2008) Epitomi Lexikou tis Mesaionikis Ellinikis Dimodous Grammateias (1100-1669), A΄–ID΄ Teleftaia anaktisi stis 30/10/22 apo: Pyli gia tin Elliniki glossa

Liddell, H., G., & Scott, R., (2007). Epitomi tou Megalou Lexikou tis Ellinikis Glossis, Athina: Pelekanos. Teleftaia anaktisi stis 30/10/22 apo: Pyli gia tin Elliniki Glossa

Matta, S., (2016), Apokopos. Enas scholiasmos. Diplomatiki Metaptychiaki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Tmima Filologias , 1-66.

Panagiotakis, M., Nik.,(1991), «Το keimeno tis protis ekdosis tou Apokopou. Typografiki kai filologiki dierevnisi», Thisavrismata, 21: 80-209.

Triantafyllidis, M.,(1994), Neoelliniki Grammatiki, Athina: OEDV Teleftaia anaktisi stis 30/10/22 apo: Psifiaki Grammatiki Triantafyllidi-Pyli gia tin Elliniki Glossa

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Οι στίχοι 219-236 από τη φωτοαναστατική έκδοση 1534 του Γ. Κεχαγιόγλου (1982):

Εἰς αὔτα τὰ κολάζουι τοι,
μόνον τὸ κόπον ἔχουν,
καὶ ὡς φράροι μὲ ξυλόποδα,
ὀζεζώνατοι τρέχουν.
Ἠ κοισαν τὰ γενόμενα;
ἐμάθαν τὰ ρεοπεῦσαν,
καὶ μυριοάναστενάξασιν,
εἰς τὰ φεικτὰ τὰ κοῦσαν.
Καὶ ἀλλήλους ἐσωπτύχασιν,
τάχα κουρφᾶ 'π' ἐμένα,
πάλιν νὰ μ' ἐρωτήσουσιν,
ὡς ἤκουσα τὸ σεῖα.
Καὶ ὁ ἄλλος τοὺς ἀρχιώσιν,
μᾶλλον νὰ ἀναστεχώνη,
λέγει τὸ μᾶς ἀνήγγειλε,
τοῦτο δικᾶ καὶ φόνε.

α ιιιι

Κ αὶ 'κεῖνοι πάλιν πρὸς ἐμὲ,
μηδέμας τ' ὀνειδίσης,
ἂν δεύτερον ἐρωτήσωμεν,
εἰπέμας τὸ ἂν θέλεις,
Π ὡς ὑπομένω τὸ λοιπὸν,
οἱ ἄθλιοί μας μανάδες,
λέπουτα υἱοί τους νὰ θωρῶ,
ὅπου τρεῖς τοῖς νυφάδδω·
Κ αὶ πῶς τέκνον τὰ ἀσκίπατους
δίχως τὸν ἐλικίαντους,
καὶ πῶς θωρεῖν τὰ εὐχάτους
δίχως τὸν ὁμιλίαντους·
Ἀ ν τάμα λέγωτος μ' ἐφὸς,
ἐχάτασι τὸ φῶς τους,
οὐδὲν θωρῶ τὰ γίνωμτου,
οὐδὲ ψιφῶ τὸν βίεντους·
Ἀ ναστενάζω ὁ μὰ σὰς,
μὰ λόγουσας λυπῶ του,
τὸν κόσμου 'λησμονήσαν,
καὶ ἐσὰς μόνον θυμῶ του·